

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Bc. Martina Macháčková, DiS.

Školská sociální práce v České republice

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

2021

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Tatianě Matulayové Ph.D. za odborné vedení práce, za pomoc a rady při zpracování této práce. Mé poděkování patří též mé rodině, přátelům a kolegům za podporu při tvorbě práce i při celém studiu.

Čestné prohlášení

*„Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Školská sociální práce v České republice** vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury.“*

V Brně dne 2021

Abstract

This diploma thesis focuses on school social work in the Czech Republic. The aim of this thesis was to compile an overview of diploma theses focused on the topic of school social work, to find out what they focus on and what results do they determine. To determine this, there was used a descriptive content analysis of theses written at universities and higher vocational schools located in the Czech Republic, which focus on school social work. The results show that the interest in school social work has been rising in qualification work and that school social work is considered as needed, although there are many obstacles to overcome in order to implement it. At the end of the thesis, there are recommendations, theory comparisons and own experience listed.

Keywords

School social work, social work at school, school social worker, social worker at school.

Abstrakt

Tato diplomová práce pojednává o školské sociální práci v České republice. Cílem bylo zpracovat přehled závěrečných prací k tématu školská sociální práce, zjistit čím se práce zabývají a k jakým výsledkům dochází. Pro zjištění byla použita deskriptivní obsahová analýza závěrečných prací vysokých a vyšších odborných škol na území České republiky, které se školskou sociální prací zabývají. Výsledky ukazují, že o školskou sociální práci je v posledních letech vyšší zájem v kvalifikačních pracích a že školská sociální práce je považovaná za potřebnou, i když existuje několik překážek k jejímu zavedení. V závěru práce jsou uvedeny doporučení, porovnání s teorií a vlastní poznatky.

Klíčová slova

Školská sociální práce, sociální práce ve škole, školní sociální pracovník a sociální pracovník ve škole.

Obsah

Úvod	9
1 Škola jako vzdělávací instituce	11
1.1 Ekologická perspektiva sociální práce v rámci školního prostředí	14
1.2 Inkluzivní vzdělávání	16
1.2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	17
1.2.2 Asistent pedagoga a školní asistent	19
1.3 Školní poradenské pracoviště	21
1.3.1 Výchovný poradce.....	22
1.3.2 Metodik školní prevence	23
1.3.3 Školní psycholog.....	23
1.3.4 Školní speciální pedagog	24
1.3.5 Sociální pedagog.....	24
2 Školská sociální práce	26
2.1 Školská sociální práce v České republice	28
3 Školní sociální pracovník	32
3.1 Kompetence školního sociálního pracovníka.....	34
3.2 Problémové oblasti ve škole	36
3.2.1 Specifické vývojové poruchy učení	36
3.2.2 Poruchy chování	37
3.2.3 Závislosti.....	38
3.2.4 Syndrom CAN.....	39
3.2.5 Dysfunkční rodina.....	41
4 Metodologie výzkumu	42
4.1 Formulace výzkumného problému a cíle	42
4.2 Metoda obsahové analýzy	42
4.3 Popis výzkumného souboru.....	44
4.4 Zpracování dat.....	45

5	Výsledky analýzy dat	49
5.1	Obecné údaje o kvalifikačních pracích.....	49
5.1.1	Četnost zastoupení prací.....	49
5.1.2	Výzkumná strategie.....	51
5.1.3	Respondenti	51
5.1.4	Zastoupení jednotlivých kategorií.....	52
5.2	Školská sociální práce.....	53
5.2.1	Povědomí a představy o školské sociální práci	53
5.2.2	Potřebnost školské sociální práce	54
5.2.3	Vývoj a překážky v zavedení školské sociální práci	54
5.3	Školní poradenské pracoviště	55
5.3.1	Členové školního poradenského pracoviště.....	55
5.3.2	Náplň práce a vytížení	56
5.4	Školní sociální pracovník	58
5.4.1	Povědomí o školním sociálním pracovníkovi	58
5.4.2	Kvalifikace pro výkon školního sociálního pracovníka.....	58
5.4.3	Problémové oblasti ve škole	59
5.4.4	Cílová skupina pro práci školního sociálního pracovníka.....	60
5.4.5	Kompetence a činnosti školního sociálního pracovníka.....	61
5.4.6	Přínosy a potřebnost školního sociálního pracovníka	63
5.4.7	Bariéry zavedení pozice školního sociálního pracovníka	64
6	Shrnutí výsledků a diskuse	66
	Závěr	70
	Seznam literatury	72

Seznam obrázků

Obr. 1	Četnost zastoupení kvalifikačních prací	50
Obr. 2	Výzkumná strategie	51
Obr. 3	Respondenti	52

Seznam tabulek

Tab. 1 Seznam kvalifikačních prací

46

Úvod

Diplomová práce se věnuje tématu školská sociální práce, což je samotná oblast sociální práce, kterou vykonává školní sociální pracovník. V zahraničí školská sociální práce a školní sociální pracovník již několik let funguje, bohužel v České republice není velké povědomí o této oblasti sociální práce ani samotné pracovní pozici. Přesto je školská sociální práce považovaná odborníky za důležitou a potřebnou.

Právě vlastní zkušenost mě přivedla k tématu školské sociální práce. Již několik let pracuji na základní škole jako asistentka pedagoga a vychovatelka ve školní družině. Denně jsem v kontaktu s dětmi, rodiči a pedagogy. V posledních několika letech pozoruji více obtížných a problémových situací, se kterými se děti potýkají, ať uvnitř školy nebo mimo ni. Pokud dítě něco trápí, projevuje se to nejčastěji v jeho chování, jednání a na školním prospěchu. Dítě by potřebovalo vedle sebe nějakého dospělého „kamaráda“, kterému by se mohlo svěřit a který by mu zároveň pomohl. Tímto „kamarádem“ by mohl být právě školní sociální pracovník. Současně pozoruji čím dál komplikovanější spolupráci s rodiči, kdy rodiče nejeví zájem o řešení problémů žáka nebo nechtějí tyto problémy vidět či slyšet a pedagog je tak v obtížné situaci a pozici. Zároveň jsou děti více vystavovány patologickým jevům a často tráví svůj volný čas nevhodným způsobem. Mnohdy se mně stane, že potkám žáky naší základní školy na ulici s cigaretou v puse nebo v obchodě, kde se snaží zakoupit alkohol. I v této oblasti by byl školní sociální pracovník velmi užitečný, protože by se mohl zaměřit právě na problémové jedince a mohl by je učit efektivnímu trávení volného času a také by mohl realizovat preventivní programy zaměřené na problémové situace žáků.

Cílem diplomové práce je zpracovat přehled závěrečných prací k tématu školská sociální práce a za pomocí deskriptivní obsahové analýzy zjistit, čím se práce zabývají a k jakým výsledkům dochází. K obsahové analýze podrobím 19 závěrečných prací a využiji kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu, kdy nejdříve použiji kvalitativní obsahovou analýzu a poté kvantitativní obsahovou analýzu. Pomocí kvalitativní obsahové analýzy se snažím vyčíst, čím se práce zabý-

vají a hledám vhodné informace, pro další postup. Následovně využiji kvantitativní obsahovou analýzu, pomocí které zpracuji obecné údaje o kvalifikačních pracích jako je četnost zastoupení prací, použitá výzkumná strategie a respondenti.

V teoretické části diplomové práce vycházím z analyzovaných prací, kdy se snažím věnovat nejvíce vyskytujícím se tématům a oblastem. Konceptuální část práce jsem rozčlenila do tří kapitol. V první části se věnuji škole jako vzdělávací instituci, ekologické perspektivě sociální práce, která je často využívána v rámci školního prostředí a dále inkluzivnímu vzdělávání a školnímu poradenskému pracovišti. Další část práce se zabývá definicí a přiblížením povědomí o školské sociální práci a poté následuje kapitola věnovaná školnímu sociálnímu pracovníkovi a problémovým oblastem ve škole, které by měl školní sociální pracovník řešit. V konceptuální části diplomové práce nejvíce čerpám z odborných článků, časopisů a ze zahraničních publikací.

Empirická část diplomové práce je rozčleněna do dvou kapitol. Nejdříve se věnuji metodologii výzkumu, kde popisuji výzkumný problém a cíl práce a poté popisuji použitou metodu obsahové analýzy, výzkumný soubor a postup při zpracování dat. Následovně jsou představeny výsledky výzkumu, které jsem získala pomocí obsahové analýzy závěrečných prací a zjistila jsem tak, čím se práce nejčastěji zabývají a k jakým výsledkům dochází.

Na závěr diplomové práce se věnuji shrnutí výsledků a diskusi, která je převážně porovnávaná s výsledky výzkumu paní Havlíkové (2018).

1 Škola jako vzdělávací instituce

Školská sociální práce se převážně odehrává na půdě školy, proto považuji za vhodné se v krátkosti věnovat škole jako vzdělávací instituci. V této kapitole nejdříve stručně popíšu školu jako vzdělávací instituci, kde uvedu definice instituce školy, dále se zaměřím na funkce a cíle školy a v poslední řadě popíšu změny školy a rozvoj sociálních problémů ke vztahu k dítěti.

Helus (2015, s. 185) vnímá školu jako instituci především pro řízenou socializaci dětí a mládeže s důrazem na vzdělávání. Školská instituce má uvést děti a mládež do sociokulturního světa tak, aby se v něm lépe orientovaly a rozvíjely. V pedagogickém slovníku je škola definována jako společenská instituce, jejíž hlavní funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách dle určitých vzdělávacích programů. Školy podporují osobnostní a sociální rozvoj žáků a připravují je na soukromý, pracovní a občanský život. Škola je místem, kde dochází k socializaci žáků. Škola je schopna postupně zdokonalovat a uplatňovat nové formy výuky a technologie ve výuce, i přesto že je, mnohdy kritizována za svůj zastaralý přístup. (Průcha, 2003, s. 238)

Pojetí a funkce školy se mění vzhledem k změnám společnosti. Mezi základní funkce školy patří výchovná a vzdělávací funkce. Tyto dvě základní funkce jsou obohaceny o další funkce, a to kvalifikační, integrační, selektivní, ochrannou a re-socializační. **Výchovná funkce** se zaměřuje na formování vlastností, citů, vůle a charakteru jedince. Primárně jde tedy o rozvoj a podporu mravních stránek. **Vzdělávací funkce** se zaměřuje na osvojování vědomostí a dovedností jedince jako je jazyk, věda a umění. Zároveň učí jedince tyto získané vědomosti a dovednosti používat v reálném životě. **Kvalifikační funkce** se týká především středních a vysokých škol, kde se vzdělávací instituce zaměřují na osvojování schopností a dovedností pro výkon určité profese. **Integrační funkce** ve školách se projevuje tím, že umožňuje sociální styk a komunikaci uvnitř školy. Současně podporuje vytváření postojů a dovedností žáka, učí děti respektu k odlišnostem a individualitě druhých lidí, navazování vztahů, komunikaci s druhými a také vzájemnému porozumění. **Selektivní funkce** se uplatňuje již v předškolním a základním vzdělávání, avšak

největší vliv má na středních a vysokých školách, kdy se jedná o získané vzdělání. **Ochranná funkce** se pojí s respektováním soukromí a znepřístupněním důvěrných informací o studujících. Zároveň se ochranná funkce pojí se sociálně patologickými jevy jako je šikana, zneužívání dětí a mnoho další. Pedagogové a zaměstnanci školy by měli dítě a mladistvé před těmito jevy chránit a snažit se najít společné řešení. **Resocializační funkce** se především týká speciálních školských zařízení, která vznikají při vězeních pro mladistvé. (Havlík, Koťa, 2007, s. 98–103)

V České republice rozlišujeme dle zákona školy mateřské, základní, střední (gymnázia, střední odborné školy a střední odborné učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy a vysoké školy. Zákon vymezuje obecné cíle vzdělávání a to zejména:

- a) *„rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života*
- b) *získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání*
- c) *pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost*
- d) *pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti*
- e) *utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého*
- f) *poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku*
- g) *získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně a o bezpečnosti a ochraně zdraví...“ (Zákony pro lidi [online])*

Jak již bylo zmíněno pojetí a funkce školy se mění ve vztahu k měnící se společnosti. Helus (2007, s. 188-189) popisuje šest základních činitelů, které inspirují změnu školy. V první řadě jde o vzdělávací politiku státu, dále o iniciativu pedagogů, mezinárodní srovnání, pokroky ve vědách a technologiích. Školství ovlivňuje způsob

života lidí a změna v jejich životních cílech a hodnotách. V poslední řadě působí na školství samotný žák. Dle Havlíka a Kotě (2007, s. 41) má na školství vliv rozvoj informačních technologií, vývoj ekonomiky a společenské změny.

Na základních školách můžeme spatřovat zvyšující se počet žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jde převážně o žáky, kteří pocházejí ze sociálně, kulturně nebo jazykově rozdílného prostředí od majoritní společnosti. Tito žáci mohou mít problém s integrací z důvodu jazykové bariéry, ekonomického znevýhodnění či z důvodu odlišných kulturních vzorců. Přibývají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, také se zvyšuje rozvodovost, která má negativní dopady na vývoj a vzdělávání dítěte. Roste diskriminace, rasismus, exkluze, chudoba, domácí násilí, kriminalita mladistvých a mnoho dalších sociálních problémů. Tyto sociální problémy ovlivňují nejen chování dítěte, ale i jeho školní prospěch, úspěšnost i budoucí život. (Matulayová, 2006, s. 102–104; Matoušek, 2013, s. 471; Skyba, 2019)

Největší změnou v českém školství bylo inkluzivní vzdělávání, které je od roku 2016 legislativně ukotveno. Vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání mají školy za cíl inkludovat znevýhodněné žáky a podporovat jejich školní úspěšnost. Škola má povinnost vytvořit individuální plán pro žáka se specifickými potřebami. Aby inkluzivní vzdělávání bylo úspěšné, je nutné zabezpečit spolupráci příslušných odborníků, kteří s žákem se specifickými potřebami pracují.

Řešení sociálních problémů žáků se ve škole nejčastěji věnují pedagogové, ale jejich snaha naráží na množství překážek. Je to především jejich pracovní vytížení, nedostatek odborného vzdělání v této oblasti a v neposlední řadě omezené kompetence. Na základní škole působí odborníci zabývající se prevencí, specifickými potřebami žáků a výchovným poradenstvím. Bohužel jejich kapacita mnohdy nestačí k vyřešení problematických situací, které se mohou vyskytnout v prostředí školy, a jejich pracovní pozice neumožňuje přenesení kompetencí za hranice školy. (Matulayová, 2006, s. 102) Proto by měl být nedílnou součástí odborného týmu na základní škole i sociální pracovník, který má patřičné vzdělání, způsobilost, potřebné schopnosti a dovednosti k podpoře a zlepšování sociálního a psychického fungo-

vání dětí a rodin. Zároveň dohlíží a dopomáhá ve vzdělávání dětí a jejich školní úspěšnosti.

V následujících podkapitolách se budu věnovat ekologické perspektivě, což je jeden z teoretických přístupů používaný v sociální práci, který se zaměřuje na vztah člověka a prostředí. Dále se budu věnovat inkluzivnímu vzdělávání, které dle mého názoru dává velký prostor pro rozvoj sociální práce na základních školách. Na závěr zaměřím svoji pozornost na oblast školních poradenských pracovišť, která zaujímají nezastupitelnou úlohu v inkluzivním vzdělávání a jehož součástí by byl školní sociální pracovník (ŠSPK).

1.1 Ekologická perspektiva sociální práce v rámci školního prostředí

V této podkapitole se věnuji ekologické perspektivě, která je hojně využívaná ve školské sociální práci. Ekologická perspektiva klade důraz na vnímání člověka v prostředí a vyzdvihuje vztahy a vzájemné interakce mezi jednotlivcem a jeho sociálním a fyzickým prostředím. (Závodná, 2015, s. 43) V našem případě bude klást důraz na vnímání žáka v prostředí a bude vyzdvihovat vztahy a vzájemné interakce mezi žákem a jeho sociálním a fyzickým prostředím. Nevýznamnějšími autory, kteří se zabývali ekologickou perspektivou v sociální práci, jsou Germain a Gittermann.

Ekologická perspektiva poukazuje na propojenost mezi člověkem a prostředím, kdy jakákoliv změna v jednom z těchto systémů může mít pozitivní či negativní vliv na druhý systém. (Navrátil, 2001, s. 152) Díky ekologické perspektivě mohou sociální pracovníci porozumět jedinci a jeho prostředí a také vnímají primárně sociální roli a sociální problémy klienta. Díky ekologické perspektivě jsou však schopni porozumět i zdravotním potížím, problémům spojeným s duševním zdravím a v neposlední řadě jsou schopni porozumět silným stránkám klienta. (Vasil'ová a Lovašová, 2018, s. 7)

Pro sociální práci ve vzdělávacích institucích je velmi důležitá interakce mezi žákem a jeho sociálním prostředím. Žák je součástí hned několika sociálních systémů jako je rodina, škola, vrstevníci a komunita. Školní sociální pracovník nepra-

cuje pouze s žákem, ale také s jeho rodinou, třídou, učiteli a s dalšími lidmi z žákova prostředí. (Pardeck, 1988, s. 141) Z ekologické perspektivy vznikl tzv. „life model“, který se úspěšně adaptoval do sociální práce. Tento model byl navržen dvojicí autorů Germainem a Gittermanem a orientuje se na silné stránky lidí, modifikaci prostředí a zlepšování vztahu člověka a prostředí. (Navrátil, 2001, s. 158)

Ekologická perspektiva pomáhá školským sociálním pracovníkům porozumět organizaci školy, jejím subsystémům a vlivům různých institucí na sociální fungování dítěte. Dále pomáhá při získávání a třídění poznatků o dítěti z různých zdrojů, identifikaci a posouzení všech vlivů podílejících se na problémech žáka, intervencích a zaměření pozornosti na interakce a transakce mezi dítětem a prostředím. (Skyba, 2015, s. 32–33) V ekologickém přístupu probíhají intervence zaměřené na řešení problémů a předcházení problémů na všech úrovních, a to v intrapersonální, rodinné, mezilidské, organizační, institucionální a společenské úrovni. (Pardeck, 1988, s. 139) *„Cílem sociální práce z hlediska ekologické perspektivy je podporovat růst, rozvoj, posilovat adaptivní kapacity lidí, odstraňovat bariéry v prostředí, zlepšovat schopnosti prostředí a odpovídat na potřeby lidí.“* (Navrátil, 2001, s. 159)

Z uvedeného textu vyplývá, že ekologická perspektiva pomáhá školnímu sociálnímu pracovníkovi dívat se na jedince, v tomto případě žáka, skrze jeho vztahy s druhými lidmi a skrze jeho sociální prostředí. Školní sociální pracovník, který ke své práci využívá ekologickou perspektivu ví, že žák je součástí několika sociálních systémů, které jej ovlivňují. Školní sociální pracovník bude zároveň pracovat s žákem, jeho rodinou, třídou, učiteli, kamarády a dalšími lidmi z žákova prostředí. Cílem školní sociální práce vycházející z ekologické perspektivy je zlepšit kvalitu života žáka, naučit žáka odpovědnosti a pomoci dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů.

1.2 Inkluzivní vzdělávání

Teoretickou část diplomové práce jsem sestavovala v návaznosti na výsledky svého výzkumu, který poukazuje právě na vznik a větší rozvoj školské sociální práce ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Osobně spatřuji jistou spojitost mezi inkluzivním vzděláváním a školskou sociální prací, kdy inkluze se snaží o rovné šance a příležitosti dětí. Školská sociální práce se zase snaží odstranit či zmírnit znevýhodnění žáků pomocí podpory v jejich individuálním, sociálním, školním a profesním vývoji. V této části práce nejdříve v krátkosti popíšu inkluzivní vzdělávání a zaměřím se na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterým by se mělo pracovat v rámci inkluzivního vzdělávání a školské sociální práce. V krátkosti také popíšu pozice asistenta pedagoga a školního asistenta, které úzce souvisí s inkluzí ve školství a které úzce spolupracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Současně by tyto dvě pracovní pozice spolupracovali i se školním sociálním pracovníkem.

Inkluze je systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, a to v lokalitě jejich bydliště. (Tannenbergerová, 2016, s. 35) *„Běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a vytváření začleňující společnosti.“* (Průcha, 2003, s. 85) S inkluzivním vzděláváním souvisí pojem inkluzivní škola, která dříve umožňovala začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, ale dnes je vnímaná jako škola, vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Inkluzivní škola bere ohled na všechny děti a respektuje jejich odlišnosti ať už etnické, jazykové, náboženské nebo fyzické. (Průcha, 2003, s. 85)

Mezi základní práva všech lidí patří právo na vzdělání. Inkluzivní vzdělávání umožňuje všem dětem dosáhnout svého vzdělávacího maxima a respektuje jejich vzdělávací potřeby. Inkluzí vnímáme stav, kdy společnost plnohodnotně přijímá jedince s postižením, uznává jeho právo být odlišný, ke každému členu společnosti přistupuje zcela rovnoprávně a všem nabízí stejné možnosti. (Felcmanová, 2014, s. 7-8) Mezi základní a obecné principy inkluze, které zohledňují individuální potřeby

žáků, jimž hrozí sociální exkluze, patří: princip rovných příležitostí, princip nediskriminace a princip univerzálního přístupu. (Adamus, 2015, s. 20)

Inkluzivní vzdělávání si klade několik základních cílů, například umožnit všem stejný přístup ke vzdělání, posílit sociální soudržnost a respekt vůči rozmanitosti. Dále usilovat o maximální rozvoj každého jedince ve všech oblastech jeho osobnosti a podpořit tím kvalitu jeho života. Dalším cílem je vést jednotlivce k účasti na vlastním rozvoji i společenském životě a zvládat překážky, které vycházejí z postojů a předsudků vůči jakékoliv odlišnosti či z jejich neznalosti. (Kratochvílová, 2013, s. 13)

Inkluzivní vzdělávání podporuje sociální inkluzi, která se snaží zabránit sociální exkluzi či odstranit již vzniklou sociální izolaci nebo vyloučení ze společnosti. Sociální inkluze zasahuje do všech oblastí života, jako je školství, zaměstnání, volný čas, bydlení a další. (Tannenbergerová, 2016, s. 34) Inkluzivní vzdělávání se odvíjí od kultury školy, kde se klade důraz na budování komunity hned vedle definování a přijímání hodnot. Do vytváření inkluzivní kultury školy spadá úzká spolupráce a partnerský přístup s rodiči žáků, pocit sounáležitosti žáků a zaměstnanců školy, ale i spolupráce mezi žáky a učiteli vzájemně. (Adamus, 2015, s. 18-19)

K radikálnímu posunu v inkluzivním vzdělávání v České republice došlo vydáním školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 49/2009 Sb. Dle školského zákona jsou za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považováni žáci zdravotně postižení, zdravotně znevýhodnění a sociálně znevýhodnění. (Bartoňová, 2010, s. 44)

1.2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se pracuje v rámci inkluze na základních školách (ZŠ), ale zároveň je to cílová skupina patřící do školské sociální práce, se kterou by měl pracovat školní sociální pracovník. Tento školní sociální pracovník by měl především pracovat se žáky se sociálním znevýhodněním. Níže jsou popsáni žáci se SVP dle školského zákona.

Školský zákon považuje za žáka se SVP žáka se:

- zdravotním postižením – a to tělesně, zrakově, sluchově, mentálně, s poruchou autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením a se specifickými poruchami učení nebo chování
- zdravotním znevýhodněním – jednotlivci jsou zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní nebo mají lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování
- sociálním znevýhodněním – jedinci jsou z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit, znevýhodnění při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména ve spojení s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, a také sem patří okruh žáků mimořádně nadaných. (Bartoňová, 2010, s. 44)

V dnešní době se nepotkáme se třídou, ve které by nebyl alespoň jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Přesto je stále velmi těžké určit a shodnout se, kdo konkrétně je tímto inkludovaným žákem. Na základní škole, kde pracuji, považujeme za inkludovaného žáka jedince s podpůrným opatřením 3. stupně a více, který má na doporučení pedagogicko psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC) nárok na asistenta pedagoga (AP). Celkový počet inkludovaných žáků na naší škole je 41 a jsou to žáci s tělesným postižením z důvodů epilepsie a dalších přidružených obtíží, žáci s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD), vývojovou dysfázií, žáci se sníženým intelektem v pásmu nízkého nadání (mentální postižení) a žáci s autismem. Pokud takový žák ve třídě, je měl by se mu vypracovat individuálně vzdělávací plán, upravit učební materiály, případně využít kompenzační pomůcky a pozměnit způsob hodnocení, který by byl adekvátní k jeho znevýhodnění.

1.2.2 Asistent pedagoga a školní asistent

S inkluzí jsou úzce spojeny pracovní pozice asistenta pedagoga (AP) a školního asistenta (ŠA), neboť právě oni bezprostředně pracují s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, žáky ohroženým školním neúspěchem a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Asistent pedagoga

Asistenti pedagoga působí v českém školství již přes deset let, přesto je pozice AP mezi regiony i mezi samotnými školami odlišná, protože AP mají na jednotlivých školách různé kompetence, rozdílné pozice v rámci pedagogického sboru i odlišné pracovní podmínky. (Michalík, 2015, s. 9) Pozice AP je uzákoněna v § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Asistent pedagoga je považován za pedagogického pracovníka, zaměstnaného v mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné škole, který působí ve třídě, v níž je vzděláváno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. (Teplá, 2016, s. 12)

AP je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a partnerem učitele. Základním úkolem asistenta pedagoga je podpora vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 15)

Asistenti pedagoga jsou financováni na základě doporučení ze školského poradenského zařízení (ŠPZ), kam spadá pedagogicko – psychologická poradna a speciální pedagogické centrum. (Inkluzivní škola [online]) Výše uvedené financování mohou potvrdit i z vlastní praxe. Celkový počet asistentů pedagoga na základní škole, kde pracují činí 21 osob a všichni AP jsou hrazeni z doporučení ŠPZ.

Ředitel školy uvede v pracovní smlouvě náplň práce AP, která musí být v souladu se zákonem. Mezi základní činnosti AP patří: podílení se spolu s pedagogem na organizační struktuře hodiny a případně zařazení tematicky zaměřených pomůcek, dozor nad žáky při přestávkách a obědě, spolupráce s dalšími pedagogickými a poradenskými pracovníky, spolupráce při vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu žáka, rozvíjení dovedností a kompetencí u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, podpora při vzájemné komunikaci mezi všemi žáky dané třídy. (Michalík, 2015, s. 11)

Dle Morávkové Vejrochové (2015, s. 16-17) patří do činností AP: individuální nebo skupinová podpora žáků se SVP v rámci vyučování ve třídě, mimo třídu, práce s žáky bez speciálně vzdělávacích potřeb, pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování, společná příprava s pedagogem, doučování žáků, komunikace s rodiči žáků a konzultace s poradenskými pracovníky.

Požadovaná kvalifikace na asistenta pedagoga je buď vysokoškolské, vyšší odborné nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na pedagogiku. Pokud má osoba vzdělání v jiném oboru, musí absolvovat akreditovaný kurz na asistenta pedagoga. (Zákony pro lidi [online])

Školní asistent

Profese školního asistenta (ŠA) vznikla teprve nedávno a není legislativně ukotvená, řídí se dle projektových výzev ministerstva školství. Pozice ŠA je zřizována za účelem podpory dětí ohrožených školním neúspěchem a ze sociálně znevýhodněného prostředí. Školní asistent je zaměstnán v mateřské nebo základní škole, ale není považován za pedagogického pracovníka. (Asistent pedagoga [online]) Školní asistent není podpůrným opatřením jako asistent pedagoga ve smyslu školského zákona a není tedy spojen s konkrétním žákem.

Předpokladem pro výkon pozice ŠA je způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, odborná způsobilost a znalost českého jazyka v rozsahu jako je tomu u pedagogických pracovníků dle zákona č. 563/2004 Sb. v platném znění. (MŠMT [online])

Školní asistenti jsou hrazeni ze šablon, tedy z projektů operačních programů pro výzkum, vývoj a vzdělávání. (Asistent pedagoga [online])

Ředitel školy uzavírá pracovní smlouvu a vymezuje náplň práce školního asistenta. Mezi činnostmi ŠA patří spolupráce s rodiči při přípravě na vyučování, kam spadá pomoc s organizací času, pomoc s úpravou pracovního prostředí, motivace k učení a poskytování zpětné vazby žákovi. Dále školní asistent zprostředkovává komunikaci s komunitou, rodinou a školou, a to prostřednictvím zajištění pravidelné školní docházky žáků, porozumění rodinnému prostředí žáků, předávání informací zákonným zástupcům o školní úspěšnosti žáka a pomáhá překonávat bariéry mezi školou a rodinou. Rovněž pomáhá s organizací školních akcí, jako jsou

školy v přírodě, různé školní a mimoškolní soutěže. A v neposlední řadě poskytuje podporu pedagogovi při administrativní a organizační činnosti učitele ve vyučování i mimo vyučování. (MŠMT [online])

Pozici školního asistenta vidím podobnou pozici asistenta pedagoga. Avšak jistě odlišnosti tyto dvě pozice mají například legislativní ukotvení, financování, cílová skupina žáků a mírné odlišnosti v náplni práce. V pozici školní asistenta spatřuji jistý pokus o zavedení pozice školního sociálního pracovníka, který by byl pro základní školy potřebný, protože by disponoval odbornými zkušenostmi a mohl by lépe spolupracovat s žákem a rodinou i za hranicemi školy.

1.3 Školní poradenské pracoviště

Nyní se zaměřím na školní poradenské pracoviště, jehož členem by byl i školní sociální pracovník a v podkapitolách budou popsáni jednotliví členové školního poradenského pracoviště.

Školská poradenská zařízení jsou definována v zákoně a poskytují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost žákům, studentům a zákonným zástupcům. Také poskytují speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání a přípravě na budoucí povolání žákům nebo studentům. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi. (Zákon č. 561/2004 paragraf 116) Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. (Knotová, 2014, s. 17)

V současnosti jsou na školách zřizovány školní poradenská pracoviště, která slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, rodiče a pedagogy. Ředitel školy nebo jeho zástupce zodpovídá za poskytování poradenských služeb na škole. (NUV [online]) Tyto služby jsou zpravidla poskytovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov a dalšími pedagogy. Poradenské služby jsou dále poskytovány školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Školní pora-

denské služby jsou zajišťovány v rozsahu odpovídajícímu počtu a vzdělávacím potřebám žáků. (Opekarová, 2007, s. 23)

„Pokud není ve školách ustaveno školní poradenské pracoviště a poradenské služby poskytují pouze výchovní poradci a školní metodici prevence, pak se stává, že nemají dostatek času a ani odborné zkušenosti řešit celou šíři problémů, kterou výchovně-vzdělávací proces přináší. Ve školách, kde poradenské pracoviště existuje a tým tvoří i školní psychologové a školní speciální pedagogové, jsou s jejich činností velmi pozitivní zkušenosti. Současná legislativa však neřeší financování těchto odborníků a ani nezajišťuje stabilitu a optimální podmínky pro vybudování kvalitního systému poradenských služeb.“ (Knotová, 2014, s. 26)

Školní poradenské pracoviště je tvořeno výchovným poradcem, metodikem školní prevence, školním psychologem a školním speciálním pedagogem. (NUV [online]) Školní poradenské pracoviště je dvojího typu. Když je zapojen pouze výchovný poradce a školní metodik prevence, hovoříme o základním modelu. Pokud je ve školním poradenském pracovišti zapojen školní psycholog i speciální pedagog, jedná se o rozšířený model. (Kucharská, 2014, s. 14) Nyní stručně popíšu jednotlivé pozice školního poradenského pracoviště.

1.3.1 Výchovný poradce

Výchovný poradce je učitel, který zastává pozici výchovného poradce ke svému učitelskému úvazku. Výchovný poradce má sníženou vyučovací činnost, která se odvíjí dle počtu žáků dané školy. Pedagog, který bude vykonávat funkci výchovného poradce musí projít akreditovaným specializačním studiem v rozsahu 250 hodin. Při své práci se výchovný poradce setkává s citlivými údaji, proto musí dodržovat Etický kodex výchovných poradců schválený Asociací výchovných poradců v roce 2008. (Knotová, 2014, s. 29)

Výchovný poradce spolupracuje se školním psychologem a speciálním pedagogem, spolupracuje s PPP, vyhledává žáky, kteří potřebují pomoc a vyžadují speciální péči. Rovněž předkládá návrhy na postup a řešení problémů žáků, průběžně pozoruje chování žáků, pomáhá v kariérovém poradenství, spolupracuje s úřady práce při vytváření kariérového poradenství školy a pomáhá třídním pe-

dagogům při řešení problémů v třídním kolektivu. Současně se podílí na tvorbě a realizaci preventivních programů, spolupracuje s metodikem prevence, spolupracuje se zákonnými zástupci dítěte, chrání práva dítěte v prostředí školy a vede písemné záznamy o své činnosti. (NUV [online]).

1.3.2 Metodik školní prevence

Funkci školního metodika prevence může zastávat kterýkoli učitel školy, který absolvoval specializační studium v délce 250 hodin. Na rozdíl od výchovného poradce nemá metodik prevence sníženou vyučovací povinnost. (Knotová, 2014, s. 51-52)

Metodik prevence spolupracuje s výchovným poradcem a třídními učiteli, dále spolupracuje se školním psychologem a speciálním pedagogem. Vytváří a realizuje preventivní programy na zneužívání návykových látek a negativních jevů ve škole. Koordinuje poskytování vzdělávacích akcí pro pedagogy. Spolupracuje s institucemi, které zajišťují preventivní programy a odbornou pomoc při zneužívání návykových látek. Informuje žáky a zákonné zástupce o činnosti institucí, které poskytují pomoc dětem při závislostech a jiných negativních jevech. Spolupracuje se středisky výchovné péče, s krizovými centry a dalšími institucemi, které zajišťují primární, sekundární a terciální péči ve státních i nestátních zařízeních. Podílí se na vytváření nabídky volnočasových aktivit školy. (NUV [online])

1.3.3 Školní psycholog

„Školní psycholog je odborník, který by měl školám pomoci zvládat nároky vyvolané rychlými společenskými změnami. Potřebnost školních psychologů je zdůvodňována také zvyšujícím se počtem ohrožených žáků. V současnosti jsou školy vystaveny silnému tlaku stát se inkluzivními školami, aby všechny děti měly stejné příležitosti ke vzdělávání a aby škola vytvářela takové prostředí, ve kterém by se mohli úspěšně učit i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Knotová, 2014, s. 55) Tím sílí potřeba práce školního psychologa.

Školní psycholog působí přímo ve škole a realizuje zde depistážní, diagnostickou, konzultační, poradenskou a intervenční péči. (Opekarová, 2007, s. 29; Knotová, 2014, s. 55) Školní psycholog je nápomocný například při zápisu dětí do 1. tříd, zjišťuje sociální klima ve třídě a ve škole, provádí individuální případovou

práci se žáky v osobních problémech, zajišťuje krizovou intervenci a zpracovává krize u žáků, rodičů a pedagogických pracovníků. Rovněž spolupracuje s výchovným poradcem a dalšími členy poradenského pracoviště, uskutečňuje kariérové poradenství u žáků, poskytuje konzultace pedagogům a zákonným zástupcům, účastní se pracovních porad a obstarává mnoho dalších věcí, činností a aktivit. (Opekarová, 2007, s. 29-30)

1.3.4 Školní speciální pedagog

Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku. (UPOL [online]) Speciální pedagog provádí depistážní, diagnostickou, intervenční, metodickou a koordinační činnost. (Opekarová, 2007, s. 30–31) Zabývá se identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. (UPOL [online]) Vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, provádí diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka, stanovuje hlavní problémy žáka, určuje individuální plán podpory v rámci školy, realizuje intervenční činnosti, spolupodílí se na vytváření individuálních vzdělávacích plánů, průběžně komunikuje s žákem a jeho zákonnými zástupci, spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi, koordinuje a metodicky řídí asistenty pedagoga ve škole a poskytuje pedagogickému sboru instruktáže pro využívání speciálních a alternativních pomůcek didaktických materiálů. (Opekarová, 2007, s. 30-31)

1.3.5 Sociální pedagog

Profese sociálního pedagoga nemá jasné legislativní ukotvení, přesto má sociální pedagog široké spektrum uplatnění od školství, sociální oblasti až po komerční sféru. Sociální pedagog by měl mít vysokoškolské vzdělání nejlépe v oborech sociální pedagogika nebo sociální práce. Sociální pedagog podporuje jedince a skupiny v běžných i obtížných životních situacích, řídí a organizuje výchovné a aktivizační procesy a pomáhá dětem v rámci jejich osobnostní rozvoje. (Zapojme všechny [online]) Pozice sociálního pedagoga je finančně hrazena ze šablon, které se nejčastěji

vztahují k řešení problematiky žáků ohrožených školním neúspěchem, a to v těchto oblastech: nízká motivace ke vzdělávání, dlouhodobá prospěchová neúspěšnost, nedůslednost ve školní přípravě, kázeňské přestupky, nedůsledné rodičovské vedení a socio-kulturně znevýhodněné prostředí. Práce sociálního pedagoga je pestrá, avšak mezi jeho základní činnosti patří: výchovné působení ve škole a ve volnočasových centrech, pořádání volnočasových aktivit, sociálně pedagogické aktivity pro jedince, skupiny a komunity, poradenská, diagnostická a analytická činnost, podpora týmové práce, reedukační a resocializační práce, terénní a komunitní práce. (MUNI [online])

Pracuji na spádové základní škole s kapacitou 976 žáků. Vzhledem k velikosti základní školy máme rozsáhlé školní poradenské pracoviště, které se skládá hned z několika odborníků. K dispozici máme výchovného poradce, který má pedagogickou činnost zkrácenou o 5 hodin. Dále disponujeme dvěma metodiky prevence, zvláště pro 1. a 2. stupeň. K dispozici máme 5 speciálních pedagogů z toho čtyři pracují na plný úvazek a 1 na poloviční úvazek. Dále máme 2 školní psychology, kteří jsou financováni několikátý rok ze šablon a oba jsou na poloviční úvazek. A nejnověji máme i sociálního pedagoga, který je financován ze šablon a jeho úvazek činí 0,2. Myslím, že naše školní poradenské pracoviště je na velmi vysoké úrovni. Přesto se domnívám, že další odborník či odborníci by našli své uplatnění ve školním poradenském týmu. Za dalšího člena poradenského pracoviště považuji školního sociálního pracovníka, který by obohatil dosavadní nabídku služeb a spektrum činností pedagogických pracovníků a pracovníků školního poradenského pracoviště. Školský sociální pracovník by se zaměřil na práci s problémovými žáky a na žáky v tíživých situacích, kteří pocítují školní neúspěch a na které nemají ostatní odborníci dostatečný čas.

2 Školská sociální práce

V této kapitole se zaměřím na školskou sociální práci a její definici. V krátkosti zmíním státy, ve kterých školská sociální práce existuje. Rovněž popíšu modely využívané ve školské sociální práci.

Dříve než se budu věnovat tématu školské sociální práce, považuji za vhodné v krátkosti popsat samotnou profesi sociální práce. Dle několika autorů je sociální práce uznávaná jako vědecky fundovaná odborná disciplína, která prostřednictvím svých metod zajišťuje profesionální péči potřebným a slabým osobám. Sociální práce se zaměřuje na podporu fungování klienta v situacích, které není schopen řešit sám. Cílem sociální práce je především reflexe, zmírňování a následné řešení sociálních problémů ve společnosti. Sociální práce staví na hodnotách solidarity a usiluje o empatii členů společnosti. Sociální práce je propojena s dalšími disciplínami, a to především s psychologií, sociologií, pedagogikou, filozofií, s lékařskými, právními a ekonomickými vědami. (Matoušek, 2008, s. 201; Gulová, 2011, s. 14–15; Mühlpachr, 2004, s. 28)

Asociace australských sociálních pracovníků definuje sociální práci jako profesi, která se snaží o sociální spravedlnost, posílení kvality života a rozvoj potenciálů každého jednotlivce, skupiny nebo komunity ve společnosti. Cílem sociálních pracovníků je překonat překážky, nerovnosti a nespravedlnosti, které existují ve společnosti, a to aktivním zapojením jedince do osobních situací, utrpení a krize. (AASW, 2011, s. 7)

Školská sociální práce je specializovanou oblastí sociální práce a její cílovou skupinou je žák ve školním prostředí. Školská sociální práce se snaží odstranit překážky a nerovnosti ve vzdělávacím systému. Každý student má nárok na kvalitní vzdělání, které podporuje celkový rozvoj dítěte jeho intelektuální, fyzickou, sociální, kreativní a emocionální stránku. (AASW, 2011, s. 7–8) Školskou sociální práci vykonává školní sociální pracovník, který využívá různé odborné techniky a spolupracuje s dalšími organizacemi za účelem řešení sociálních problémů u žáků. Sociální pracovník působící ve škole by měl ovládat vývojovou psychologii a měl by umět porozumět dítěti v jednotlivých fázích vývoje, měl by mít přehled o sociálních

problémech a měl by umět porozumět sociálním problémům dítěte a také by se měl umět orientovat ve školském systému. Od školské sociální práce se očekává prevence před sociálně patologickými jevy souvisejícími s dětmi, jako je záškoláctví, kriminalita, šikana a týrání dětí. (Noriko Yamano and Kenichi Zushi, 2011, s. 2) Americká asociace školní sociální práce vnímá školní sociální pracovníky jako odborníky, kteří přinášejí do školního prostředí a školských poradenských zařízení specifické znalosti a dovednosti. Tito pracovníci jsou profesionálové, kteří pomáhají v oblastech chování, duševního zdraví, studijního výkonu a třídního klimatu. Zároveň jsou oporou pro pedagogy, rodiče a vedení školy. Školní sociální pracovníci nabízejí individuální a skupinové poradenství nebo terapie. Úkolem školních sociálních pracovníků je pomáhat školám naplňovat jejich poslání, což je vytvářet vhodné prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry. Pro školní sociální práci je významná spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou. (SSWAA [online])

Důležité je říct, že školská sociální práce (ŠSP) má počátky ve Spojených státech amerických, a to více než 100 let. Postupem času se o školskou sociální práci začali zajímat odborníci z jiných zemí, kteří navázali na poznatky z USA. Mezi státy, ve kterých funguje školská sociální práce patří Kanada, Nový Zéland, Austrálie, Čína, Japonsko, Vietnam a mnoho dalších zemí světa. Do Evropy se ŠSP dostávala postupně. Školská sociální práce je nejvíce rozvinutá v severských zemích, ve Velké Británii, Irsku, ve Francii, v Německu a v Holandsku. (Vasil'ová a Lovášová, 2018, s. 14)

Se vznikem a rozvojem školské sociální práce souvisí rozvoj modelů školní sociální práce, jejichž cílem je charakterizovat výkon a očekávání vztahující se k činnosti školních sociálních pracovníků. Mezi nejvyužívanější modely v praxi patří tradiční klinický model, model přeměny školy, komunitní model školy a sociálně interakční model školy. V **tradičním klinickém modelu** se věnuje pozornost žákům, kteří mají sociální a emocionální problémy, a tyto problémy se odrážejí v procesu učení. Cílem tohoto modelu je překonat sociální a emocionální problémy dítěte a umožnit mu lepší fungování ve vztahu ke školnímu prostředí. Základem pro tento model je využití případové práce se žákem a jeho rodiči, kdy školní soci-

ální pracovník je přizván k posouzení situace žáka a svá zjištění zprostředkuje pedagogům a dalším odborníkům školního poradenského pracoviště. **Model změny školy** se zaměřuje na prostředí školy tedy legislativu, politiku a podmínky dané školy. Cílem školního sociálního pracovníka za využití tohoto modelu je změna dysfunkčních norem a podmínek školy. Základem pro tento model je skupinová práce se žáky, setkávání s pedagogy a vedením školy, a to buď individuálně nebo skupinově. V **komunitním modelu školy** se věnuje pozornost znevýhodněným komunitám (žákům), které nerozumí a nedůvěřují škole a školskému prostředí. Cílem tohoto modelu je provádět osvětu v komunitě a realizovat různé programy pro zlepšení jejich podmínek a situací. **Sociálně-interakční model školy** se zaměřuje na reciprocitu vztahů a vlivů mezi žáky, skupinou žáků, rodinou, školou a komunitou. Cílem školské sociální práce při použití tohoto modelu je posílení systému vzájemné pomoci, odstranění bariér v komunikaci a vzájemném soužití či působení. Základem je poradenství, mediace a uschopňování nebo zmocňování jedinců. (Skyba, 2014, s. 35–42; Matulayová, 2017, s. 10; Vasil'ová a Lovášová, 2018, s. 17–18)

Z výše uvedených modelů školské sociální práce si můžeme odvodit nejpoužívanější metody, které bude ve své praxi využívat sociální pracovník působící ve škole, a to je případová práce s jedincem, která je zaměřená na poradenství. Dále skupinová práce, zejména sociálně pedagogická skupinová práce zaměřená na prevenci žáků. Další využívanou metodou je sociální práce s rodinou, při níž jsou rodiče vnímáni, jako cílová skupina a zároveň spolupracující partneři a poslední významnou a využívanou metodou je komunitní sociální práce a práce se systémem.

2.1 Školská sociální práce v České republice

Školská sociální práce v České republice není doposud legislativně ukotvená. ŠSP je okrajovou záležitostí a pro spousta lidí je stále neznámou. V českém prostředí neexistuje dostatek publikovaných materiálů a také chybí dostatečná osvěta, kterou si školská sociální práce zaslouží. (Hurychová, 2016, s. 19; Havlíková, 2018, s. 13) Dle mého názoru školská sociální práce má před sebou ještě dlouhou cestu, než bude legislativně ukotvená, přesto spatřuji jisté kroky, které mohou vést k jejímu zave-

dení na českých školách. Oblasti školské sociální práce se obzvláště věnují odborníci z řad akademiků vysokých škol a to již řadu let.

Toto jsou významné roky pro školskou sociální práci, které můžeme vnímat jako impulsy pro její zavedení na českých školách a k jejímu legislativnímu ukotvení v českém zákoně:

- V roce 2012 vydal Národní ústav pro vzdělávání metodiku určenou pro pedagogické pracovníky škol „Formy spolupráce s rodinou založené na principech sociální práce“.
- V roce 2013 se tématu školní sociální práce věnoval Oldřich Matoušek a kolektiv v Encyklopedii sociální práce a také druhé číslo časopisu Sociální práce/Sociální práca.
- V roce 2016 vznikla asociace školské sociální práce v České republice (AŠSP) v jejímž čele stojí Eva Hurychová, Blanka Ptáčková a Jitka Budínová. Cílem AŠSP je legislativní ukotvení školské sociální práce, které poskytne dětem, žákům a studentům řadu pozitiv.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí vydalo v roce 2017 publikaci „Sešit sociální práce – Role sociálního pracovníka ve školství“, kterou lze vnímat jako snahu o postupnou institucionalizaci sociální práce ve školním prostředí.
- V roce 2018 vyšla publikace Jany Havlíkové „Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice“. (Havlíková, 2018, s. 13)

Pracovní pozice sociálního pracovníka ve škole není legislativně vymezena, přesto jsou v resortu školství sociální pracovníci zaměstnaní. Činnost sociálního pracovníka v oblasti školství je upravena vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Sociální pracovníci dle současné legislativy nacházejí uplatnění ve školských poradenských zařízeních, zejména v rámci pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center a dále ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy a výchovné ústavy) či pro preventivně výchovnou péči (střediska výchovné péče). Pozice sociálního pracovníka působí nejdéle ve speciálních školách. Avšak se školou a školskými zařízeními spolu-

pracují sociální pracovníci zaměstnaní v resortu ministerstva práce a sociálních věcí, nejčastěji z oddělení sociálně-právní ochrany dětí a ze sociálních služeb. Je důležité zmínit, že pokud na škole působí sociální pracovník, vztahuje se na jeho činnost zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, současně se na něj vztahuje nařízení vlády č. 399/2017 Sb., nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, nařízení vlády č. 302/2014 Sb., o katalogu správních činností, a nařízení vlády č. 104/2005 Sb., kterým se stanoví katalog činností v bezpečnostních sborech, ve znění pozdějších předpisů, a to zejména v oblasti činnosti a zařazování do platových tříd. (Matulayová, 2017, s. 9; Havlíková, 2018, s. 13)

I přestože není školská sociální práce v České republice uzákoněná, ve školním prostředí existuje mnoho problémů, které mají přesah do sociální sféry a které je třeba řešit za pomoci sociální práce. Ve školním prostředí je sociální práce vykonávána jinými pracovníky, jako je třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence, sociální pedagog, školní psycholog a speciální pedagog. Odborní zaměstnanci školy tvoří tzv. školní poradenské pracoviště, které je legislativně ukotveno ve vyhlášce č. 72/2005. Pokud na škole působí sociální pracovník, je považován za člena školního poradenského pracoviště. I když vyhláška č. 72/2005 nepředpokládá, že by školní sociální pracovník byl součástí školního poradenského pracoviště. (Havlíková, 2018, s. 13–14)

Domnívám se, že množství sociálních problémů ve společnosti a změny ve školském vzdělávacím systému ovlivnily rozvoj školské sociální práce a tyto změny kladou větší nároky na multidisciplinární tým fungující ve školním prostředí. Myslím, že s vývojem společnosti budou vznikat nové sociální problémy a dosavadní sociální problémy se budou prohlubovat, na což bude školství nuceno reagovat. Takovou zkušenost můžeme pozorovat i v současnosti, v době pandemie covidu-19. Spousta rodin se ocitá v ekonomické nouzi, protože jeden z rodičů přišel o práci. Také jsou rodiny, ve kterých oba rodiče musí chodit do práce, aby uživil rodinu, a není tak nikdo, kdo by pomohl dětem s online výukou. Můžeme spatřovat i domácnosti, ve kterých není k dispozici počítač, a tak je složité dětem zajistit přístup k online výuce.

České školství, stejně jako celý svět, nebylo na tuto situaci připraveno a přes půl roku trvalo, než bylo schopné se s touto situací vypořádat a pomoci právě dětem a rodinám, které na tom nejsou nejlépe. Přesto je spousta dětí, žáků a studentů, kteří proklouzávají pedagogům mezi prsty a ve školství chybí odborník, který by se přímo mohl jít podívat do rodin a zmapoval by situaci, což by bylo velmi prospěšné jak pro dítě, pedagoga, tak i pro rodiče. Domnívám se tedy, že i covidová krize sehraje určitou roli v rozvoji školské sociální práce.

3 Školní sociální pracovník

V této kapitole se primárně věnuji školnímu sociálnímu pracovníkovi a jeho kompetencím. Popisují zde získané vzdělání školního sociálního pracovníka, dále oblasti, ve kterých sociální pracovník ve škole působí a činnosti, které školní sociální pracovník vykonává. Tato kapitola je členěna na dvě podkapitoly, z nichž jedna se věnuje problémovým oblastem ve škole, se kterými se setkávají odborníci působící ve škole a těmito oblastmi by se měl zároveň zabývat školní sociální pracovník.

Jak již bylo zmíněno, tak v České republice není školská sociální práce ani pozice školního sociálního pracovníka legislativně ukotvená. V zemích, kde funguje školní sociální práce jako samostatná oblast sociální práce, je legislativně ukotvená i pozice školního sociálního pracovníka. V knize Encyklopedie sociální práce (2013, s. 470) definuje Matulayová a Tokárová školního sociálního pracovníka jako osobu, která *„poskytuje sociální služby škole jako instituci, kde hraje důležitou integrační roli v oblasti sociální prevence, intervence a při vyvolávání pozitivní změny ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit. Napomáhá škole při naplňování jejich sociálních funkcí (výchovná, vzdělávací, kvalifikační, sociálně-integrační, selektivní, alokační, ochranná a jiné) tím, že zprostředkovává a koordinuje sociální služby všech subjektů (škola, rodina, komunita, orgány sociálně-právní ochrany a jiné) podílejících se na sociálním rozvoji dětí a mládeže.“*

Školní sociální pracovníci jsou odborníci, kteří absolvovali vysokoškolské studium v oboru sociální práce. Díky studiu získali tyto pracovníci potřebné speciální znalosti zaměřené na propojení studentů a jejich rodin s komunitními systémy. Školní sociální pracovník působí na půdě školy, kde se setkávají různé komunity. Školní komunita zahrnuje všechny jedince, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu. V prostředí školy působí komunita učitelů, rodičů, studentů a mnoho dalších komunit, které ve vzdělávacím procesu vzájemně spolupracují. Sociální pracovník ve škole se snaží pomáhat školní komunitě lépe fungovat a pomáhá ji objevit a využít osobní, rodinné a komunitní zdroje vedoucí k naplnění vývojových potřeb dětí. Sociální pracovník ve škole se zaměřuje na studenty a žáky, jejichž vzdělávání je z nějakého důvodu ohroženo, a snaží se jim vzdělávací proces zefektivnit. Školní

sociální pracovník (ŠSPK) pracuje s jednotlivým žákem a jeho rodinou, pracuje se skupinou dětí, žáků a studentů v době vyučování i po jeho skončení a řeší problémy dětí spojené se záškoláctvím. ŠSPK je prostředníkem mezi rodinou a školou a je členem multidisciplinárního týmu, který pomáhá řešit problémy žáka. Sociální pracovník ve škole musí být schopen reagovat na všechny situace dítěte a musí s nimi umět pracovat. Mezi základní dovednosti patří porozumění, komunikace a vyhodnocení situace, tedy co se děje a jak je možné to řešit. (Matoušek, 2007, s. 85; Constable, 2016, s. 3-5; SSWAA [online]) Školní sociální pracovníci pracují na odstraňování překážek ve vzdělávacím procesu spojených například s chudobou, nedostatečnou zdravotní péčí nebo násilím v rodině a podobně. Primárně se sociální pracovníci zaměřují na podporu skupin žáků a studentů ohrožených záškoláctvím, předčasným ukončením školní docházky, na děti migrantů a na děti v pěstounské péči. Školní sociální pracovníci navrhují a realizují školní programy na podporu třídního a školního klimatu mezi spolužáky a všemi studenty. Pracovníci identifikují potřeby žáků a odkazují je na další případné sociální služby. (SSWAA [online])

Americká asociace školské sociální práce (SSWAA [online]) rozlišuje přímé a nepřímé služby, které školní sociální pracovník nabízí. Přímé služby jsou ty, při nichž sociální pracovník přímo zasahuje do řešení problémů a obav žáků, například poskytuje pomoc při zvládnání stresu, při řešení rodinných problémů spojených s rozvodem rodičů, s domácím násilím, s finančními potížemi rodiny, také pomoc při ztrátě někoho blízkého, při zdravotních potížích nebo při problémech souvisejících se školou, jako je šikana, záškoláctví nebo neslušné chování. Velmi důležité jsou i nepřímé služby, při nichž sociální pracovník spolupracuje s pedagogy a komunitami, které se zaměřují na řešení problémů žáků. Do nepřímých služeb patří například sestavení intervenčního plánu, rozvoj a zlepšení vize a plánů školy, rozvoj pedagogů v sociální oblasti a komunikace či konzultace se všemi zaměstnanci školy.

Školního sociálního pracovníka vnímám jako odborníka na sociální prostředí žáka, který dokáže pracovat jak s jedincem, tak skupinou. Sociální pracovník působící ve škole disponuje odbornými znalostmi a dovednostmi, díky kterým pomáhá vytvořit a zlepšit podmínky pro začlenění žáků do kolektivu a komunity školy. Zá-

roveň se snaží odbourávat a předcházet rizikovým jevům, které dětem hrozí ve výchovně vzdělávacím procesu.

3.1 Kompetence školního sociálního pracovníka

V České republice zatím není legislativně ošetřená profese školního sociálního pracovníka a tato pozice na běžných českých školách zatím nefunguje. K popsání kompetencí školního sociálního pracovníka tedy využiji hlavně zahraniční a slovenskou literaturu, jelikož v jiných zemích školská sociální práce funguje a měla možnost se výrazněji vyprofilovat. Již víme, že školní sociální pracovník disponuje znalostmi ze sociologie, psychologie, politologie, managementu, ekonomie, práva a lékařství. Jeho hlavní úlohou je vytvářet příležitosti pro změnu a růst žáka a podporovat jeho vědomostní rozvoj. Sociální pracovník ve školství se snaží svých cílů dosáhnout prostřednictvím spolupráce uvnitř i vně školy. Sociální pracovníci působící na půdě školy používají při své práci osvědčené postupy a metody, které vedou k preventivním zásahům s cílem vytvořit pozitivní výukové prostředí.

Oblasti, ve kterých působí školní sociální pracovník, by se neměly překrývat s oblastmi a kompetencemi jiných pracovníků školy a sociálních pracovníků na úřadech. Sociální pracovník působící ve školním prostředí by se měl věnovat prevenci sociálně patologických jevů, intervenci proti sociálně patologickým jevům, vytváření pozitivního prostředí ve škole, žákům vyžadujícím větší pozornost, komunikaci s pedagogy a zaměstnanci školy, komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci, spolupracovat a podporovat kolektivy žáků, rodičů a pedagogů a měl by spolupracovat s dalšími institucemi a organizacemi. (Lengyel, 2005, s. 21 [online]) Výše uvedené oblasti a kompetence potvrzuje i Ciuttiová (2008, s. 29 [online]), která vychází ze své praxe, kdy hlavně vytváří preventivní programy, poskytuje intervenci, vede evidenci a zaměřuje se na komunikaci. V časopise Sociální práce/Sociálna práca jsou uvedené následující činnosti, které by měl školní sociální pracovník dělat, pohledem pedagogických pracovníků. Sociální pracovník ve škole by měl poskytovat poradenství žákům, rodičům, učitelům a ostatním zaměstnancům školy. V případě problémů žáka by měl posoudit jeho rodinné prostředí a měl by spolupracovat s rodinou žáka a dalšími organizacemi, institucemi a orgány soci-

álně právní ochrany dětí. Školní sociální pracovník by se měl orientovat na pomoc žákům, kteří trpí emocionálními problémy a problémy v chování tak, aby se žáci lépe začlenili do kolektivu. Dále by měl organizovat preventivní programy zaměřené na prevenci patologických jevů ve škole a také by se měl orientovat na propagaci a zviditelnění školy. (Skyba, 2013, s. 73)

Švédská asociace školské sociální práce popisuje podobné činnosti jako výše uvedení autoři. Základní činností sociálního pracovníka působícího ve škole je rozhovor, který je veden na profesionální úrovni, a tento rozhovor by měly být zaměřen na podporu, motivaci a na řešení konfliktů a krizí jednotlivých žáků a jejich rodin. Školní sociální pracovník (ŠSPK) je členem odborného týmu a měl by se tak podílet na vytváření individuálně vzdělávacího plánu, předtím by měl, ale provést posouzení sociální a psychosociální situace dítěte. Nejenže pracovník poskytuje poradenství jedincům, ale také pracuje se skupinami studentů, zaměřuje se na jejich společné potřeby a vytváří preventivní aktivity. Školní sociální pracovník předává žákům sociální a psychosociální kompetence. ŠSPK se podílí na vytváření zpráv pro další organizace, zejména speciální pedagogická centra a pro orgán sociálně-právních ochrany dětí a dalším organizacím poskytující sociální služby. Dále se sociální pracovník účastní výuky, pracuje se strukturou školy, snaží se rozvíjet její hodnoty a podporuje rovné zacházení. Upozorňuje tedy na problémy, které je potřeba změnit, aby bylo zajištěno bezpečné školní prostředí. Nesmíme opomenout, že pracovník působící ve škole zastupuje studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a měl by umět jejich zájmy dobře hájit. (SSWAS, 2013, s. 1–4)

V Sešitě sociální práce, který je zaměřen na roli sociálního pracovníka, je uveden konkrétní příklad sociální pracovnice, která působí ve speciální škole. Tato sociální pracovnice hovoří o své úloze následovně: „*Snažím se být jakýmsi „prostředníkem“ mezi školou a rodinou.*“ Významným bodem, který pracovnice uvádí, je komunikace, která se odráží v její každodenní pracovní činnosti. Mezi její činnosti spadá zprostředkování kontaktů rodičům a žákům na další instituce (úřady, organizace poskytující sociální služby), finanční pomoc spojená s vyřizováním žádostí o dávky ze systému pomoci v hmotné nouzi, invalidní důchody pro žáky a příspěvky zdravotních pojišťoven. Další činností je finanční poradenství, v rámci něhož pra-

covnice sleduje pohledávky za nezaplacené obědy ve školní jídelně, za ubytování ve škole či za dopravu do školy a domů. Pracovnice se zabývá i sociální prevencí, při níž se setkává neformálně s rodiči a vede s nimi diskuse na nejrůznější témata a pořádá besedy s žáky. Dále spolupracuje s orgány z resortu ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), také vykonává administrativní práci, kam spadá vedení dokumentace o žácích dané školy a v neposlední řadě poskytuje sociální poradenství, které je pro výkon profese sociálního pracovníka i pro sociálního pracovníka působícího ve školství stěžejní. (Králová, 2017, s. 25-28)

Školská sociální práce je v každé zemi realizována jiným způsobem, proto se domnívám, že i kompetence, činnosti a samotná náplň školního sociálního pracovníka bude v každé zemi trochu odlišná. Přesto z výše uvedených popisů a definic jednotlivých autorů panují jisté shody. Nejpodstatnější pole působnosti školního sociálního pracovníka vnímám v oblasti komunikace, v prevenci patologických jevů a v propojení a spolupráci s dalšími institucemi, které se účastní výchovně vzdělávacího procesu a vytváří rovné příležitosti ke vzdělávání všem žákům a studentům, obzvláště těm žákům, kteří pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.2 Problémové oblasti ve škole

Ve školství existuje mnoho problémových oblastí, kterými se zabývají, jak samotní pedagogové, tak i odborníci školního poradenského pracoviště, kam spadá i školní sociální pracovník. V této kapitole stručně popíšu problémové oblasti, které spatřuji jako nejběžnější a na jejichž řešení by se měl podílet i školní sociální pracovník.

3.2.1 Specifické vývojové poruchy učení

Specifické vývojové poruchy jsou stále aktuálním a zároveň již poměrně běžným tématem v českém školství. V odborné literatuře je používáno několik výrazů, jako vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Specifické vývojové poruchy vznikají nejčastěji poškozením centrálního nervového systému a vedou k výukovým obtížím dítěte. Mezi základní typy poruch

učení patří **dyslexie** – porucha čtení, **dysgrafie** – porucha psaní, **dysortografie** – porucha pravopisu, **dyskalkulie** – specifická porucha matematických dovedností, **dyspraxie** – porucha motorické obratnosti, **dyspinxie** – porucha kresebného projevu a **dysmúzie** – porucha osvojování hudebních schopností. (Beníčková, 2011, s. 20–23; PPPNJ [online])

Tuto problémovou oblast by měl primárně řešit speciální pedagog a učitel. Přesto se domnívám, že školní sociální pracovník by měl být nápomocný speciálnímu pedagogovi, dítěti a rodiči. Žákovi se specifickými vývojovými poruchami by měla být nabídnuta odborná pomoc a mělo by být vytvořeno bezpečné prostředí, které bude mít pozitivní vliv na sociální a psychickou stránku dítěte.

Se specifickými poruchami učení jsou často spojeny i specifické vývojové poruchy chování jako je **ADHD** – porucha pozornosti s hyperaktivitou. (Beníčková, 2011, s. 23)

3.2.2 Poruchy chování

Mezinárodní zdravotnická organizace (WHO, 2018, s. 253) charakterizuje poruchy chování takto: *„jedná se o opakované a přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelství dospívajících a také by mělo být dlouhodobějšího rázu.“*

Vágnerová (2014, s. 715–716) vnímá poruchy chování jako odchylku v oblasti socializace, kdy jednatel nerespektuje a nedodrží stanovená a běžná pravidla určená společností. Osoba, která trpí poruchou chování, není schopna navázat a udržet sociální vztahy a většinou tato osoba jedná neadekvátním způsobem vůči lidem nebo svému blízkému okolí.

Lacourse in Vágnerová (2014, s. 721) rozlišuje poruchy chování podle toho, zda se prokážou za všech okolností nebo jen v určitém prostředí, například ve škole, v rodině nebo vrstevnické skupině. Poruchy chování mohou vzniknout v dětství nebo se mohou projevit až v období dospívání.

Poruchy chování jsou tedy opakujícím se a trvalým obrazem dissociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Mezi tyto poruchy patří například záškoláctví,

opakované lhaní, šikanování, fyzické spory, útěky z domova a toulání se po ulicích, ničení majetku a opakované krádeže. (WHO, 2018, s. 253; Vágnerová, 2014, s. 721; SOLEN [online])

Poruchy chování jsou častými oblastmi problémů dětí ve školním prostředí. Nejčastějšími typy poruch chování jsou šikana, kyberšikana a záškoláctví. Domnívám se, že školní sociální pracovník, spolu s dalšími odbornými zaměstnanci školy, by se měl snažit předcházet těmto problémům pomocí preventivních programů a pokud již tento problém nastane, měli by ho aktivně řešit, a to jak s případnou obětí, tak i agresorem.

3.2.3 Závislosti

Každý člověk je jedinečný a každý člověk má jinou schopnost odolávat pokušením a nešvarům, s nimiž se v životě setkává. Toto bohužel platí i pro závislosti, které mají několik podob. *„Závislost je komplexní chronické onemocnění CNS, jehož příčiny vzniku jsou multifaktoriální. Existuje množství rozdílných pohledů na vznik a původ závislosti jako nemoci.“* (SOLEN [online])

Robert West (2016, s. 19-20) uvádí v monografii několik definic závislostí. Závislost je přetrvávající kompulzivní návyk na nějaké chování, aktivitu nebo látku ovlivňující nálady. Odborníci rozlišují dva typy závislostí, a to látkové závislosti, kam patří alkoholismus, kouření a užívání drog, a poté nelátkové závislosti, kam patří gamblerství, utrácení peněz, nakupování, vysoká konzumace jídla nebo závislost na technologiích. (Encyclopaedia of Medici in West, 2016, s. 20) Závislost je chronické onemocnění mozkových center, které vede k biologickým, psychologickým, sociálním a spirituálním projevům. Závislost se odráží v patologickém chování jedince, který usiluje užíváním o dosažení odměny či úlevy. (American Society of Addiction Medicine in West, 2016, s. 20) Závislost u člověka poznáme podle několika symptomů. 1. Jedinec má silnou touhu nebo pocit puzení užívat látku. 2. Jedinec má potíže v sebeovládání. 3. U jedince dochází k tělesným změnám. 4. Vyšší tolerance k účinku užívané látky. 5. Jednotlivec postupně zanedbává jiné aktivity a zájmy. 6. Jedinec pokračuje v užívání látky i přes zjevné důkazy škodlivých následků. (Nešpor, 2011, s. 10)

Závislostí tedy rozumíme dlouhotrvající vztah k něčemu nebo k někomu, který vychází z pocitu silné touhy a potřeby uspokojení. Závislost ovlivňuje lidské jednání a chování a také v určité míře omezuje jedincovu svobodu. U dětských závislostí spatřuji největší riziko u kouření, alkoholu a informační technologie (počítač, mobil a s tím spojené věci jako jsou hry a sociální sítě). Nicméně toto potvrzují i různé studie a výzkumy, které se zaměřují na dětské závislosti. Děti zkoušejí kouřit již v mladším věku, ale většinou se jedná o nevydařené pokusy a ke kouření se vrací začátkem puberty. Kritické období je mezi 11. – 15. rokem, kdy může vzniknout návyk na kouření. Nejdříve děti začínají kouřit ve skupinkách, kde jde primárně o stádium pokusů, následně se skupinka dětí zmenšuje, zde již vzniká stádium návyku a konečné stádium je úplná závislost do něhož spadá několik málo jedinců ze skupinky. (Machová, 2009, s. 61) Podobné je to s alkoholem, se kterým přichází děti do styku již kolem 11. roku a větší zkušenost s ním mají chlapci. Nešpor (2001, s. 11–13) hovoří o tom, že užívání tabáku a alkoholu u dětí může vést postupně k závislosti na nelegálních drogách.

V poslední době tráví nejen děti, ale i dospělí hodně času u počítače či jiných digitálních zařízení. Tento návyk s sebou přináší mnohá ohrožení, jako je *„zanedbávání školy (obzvláště přípravy na vyučování v podobě domácích úkolů), zaostávání v sociálních dovednostech, riziko zdravého vývoje pohybového systému, riziko poškození zraku, riziko násilí při počítačových hrách, přístup k nevhodným materiálům na internetu a zanedbávání skutečných vztahů pro povrchní kontakty na sociálních sítích.“* (Machová, 2009, s. 96–97)

Myslím si, že školní sociální pracovník by se měl zaměřit právě na přípravu a realizování preventivních programů spojených s touto problematikou a snažit se děti vést k vhodnému trávení volného času. Také by měl včas rozpoznat problémy s užíváním návykových látek a nabídnout dítěti pomoc, ať už formou odborné pomoci nebo jejího zprostředkování.

3.2.4 Syndrom CAN

„Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN) je definován jako poškození tělesného, duševního i společenského stavu a vývoje dítěte, které

vznikne v důsledku jakéhokoli nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby.“ (Vágnerová, 2012, s. 593) Dítě nejčastěji poškozují rodiče nebo jiné blízké osoby. Přitom rodina je pro něj nejdůležitější sociální skupinou. Pro mnohé z nás znamená slovo rodina domov, ve kterém prožíváme své dětství, kde se nám utváří vzpomínky na narozeniny, Vánoce, rodné místo apod. Jakákoliv agrese vůči dítěti přímo v rodině znamená selhání, a to hned v několika rovinách, zejména v rovině biologické, emoční a hlavně etické. (Slaný, 2008, s. 5) Rodina dítěti ukazuje a předává mu dobré i špatné chování, také dítě učí posuzovat, co je dobré a špatné. Pokud dítě nemá správný vzor v rodině, tak se domnívám, že své zkušenosti bude aplikovat jednou i u své vlastní rodiny, zejména u svých dětí.

Pro děti se syndromem CAN je velmi důležité, jaké mají postavení v rodině a celkově ve společnosti. V dnešním světě má dítě hodnotu, jakou nikdy dříve nemělo. (Dunovský a kol., 1995, s. 25) I přes to dochází k týrání, zneužívání a zanedbávání dětí dospělým jedincem. Nejohroženější skupinou jsou především děti: **problémové**, které trpí lehkou mozkovou dysfunkcí, specifickými poruchami učení, děti neklidné, **dítě se syndromem obětního beránka**, kdy svým chováním a svou osobností na sebe přitahuje pozornost agresora, **děti mentálně retardované**, **děti sociálně obtížně přizpůsobivé** a **děti nechtěné**. (Slaný, 2008, s. 17–18) Dle statistických údajů trpí syndromem CAN 1-2 % dětí v České republice, což je zhruba 20–40 tisíc dětí. (Prevence-info.cz [online])

U dětí, které jsou týrány, zneužívány a zanedbávány, dochází k citové a sociokulturní deprivaci. Deprivační zkušenost ovlivňuje další rozvoj dětské osobnosti, a vede ke změně v uvažování, prožívání a chování. (Vágnerová, 2012, s. 597–598)

Při řešení syndromu CAN je opět důležité začít jeho preventivním rámcem. Nejdříve hovoříme o primární prevenci, kdy by mělo být snahou nejen sociálního pracovníka ve škole působit a pracovat na podpoře rodin, rodinného života, rodičovských postojů a rodičovských rolí. Školní sociální pracovník by se měl tedy podílet na sexuální výchově, aby nedocházelo k nechtěnému těhotenství u mladých lidí. Zároveň by se měl zaměřovat na informovanost a preventivní aktivity o syndromu CAN, a to jak u dětí, rodičů, tak i ostatních zaměstnanců školy. Pokud již k týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte došlo, přichází na řadu sekundární pre-

vence, v níž by se měl sociální pracovník zaměřit na řešení problému. Měl by zprostředkovat odbornou pomoc nebo odkázat na další instituce. Řešením syndromu CAN se zabývá především orgán sociálně právní ochrany dětí. (Slaný, 2008, s. 149–150)

3.2.5 Dysfunkční rodina

Rodina plní funkci biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, ochrannou, výchovnou, emocionální a rekreační. Jakmile je jedna z těchto funkcí narušena nebo nefunguje více funkcí, hovoříme o dysfunkční rodině, která narušuje vývoj dítěte. (Mlčák, 2003, s. 63)

Dysfunkční rodina má několik typů, avšak uvedu pouze varianty, které vnímám jako nejčastější v posledních letech. Může jít o rodiny nezralé, přetížené, generačně smíšené nebo rozvodové. V těchto rodinách dochází k častým hádkám a nesouladům mezi partnery či rodiči. Dítě může pociťovat nejistotu a nechtěnost ze strany rodičů, může být zasvěcováno do konfliktů mezi rodiči a může s ním být také manipulováno vůči jednomu nebo druhému rodiči. Tyto situace mají na dítě negativní vliv, které mohou vyústit k depresím, poruchám spánku, k sebepoškozování a v nejhorším případě až k sebevraždě. (Šance dětem [online])

Dysfunkčními rodinami se zabývá orgán sociálně právní ochrany dětí, který spolupracuje se školou a jejími odbornými zaměstnanci na řešení rodinných problémů. Domnívám se, že školní sociální pracovník by se měl pokusit nabídnout dětem pomocnou ruku a podporu, aby tyto tíživé situace zvládly lépe překonat.

4 Metodologie výzkumu

V této kapitole definuji výzkumný problém a cíl diplomové práce, popíšu metodu obsahové analýzy, výzkumný soubor a na závěr postup při zpracování dat.

4.1 Formulace výzkumného problému a cíle

Na téma školské sociální práce bylo v posledních letech napsáno několik závěrečných prací a o školní sociální práci se mluví stále více, nejčastěji však na akademické úrovni.

Závěrečných prací věnujících se tomuto tématu je již několik, ale nikde nejsou přehledně zpracovány výsledky výzkumů na téma školské sociální práce, které by sloužily k dalšímu výzkumnému bádání o daném tématu a zároveň sloužily jako podklad pro rozvoj školské sociální práce v České republice.

Proto jsem se rozhodla zpracovat přehled závěrečných prací k tématu školská sociální práce a zjistit, čím se kvalifikační práce zabývají a k jakým výsledkům dochází. Tohoto cíle bych chtěla dosáhnout za pomoci deskriptivní obsahové analýzy vybraných absolventských, bakalářských a diplomových prací vysokých a vyšších odborných škol na území České republiky, které se školskou sociální prací zabývají. Následně budou výsledky srovnány s odbornými články a výzkumy.

4.2 Metoda obsahové analýzy

Obsahová analýza se zaměřuje na obsah dokumentu nebo jeho částí. Mnohdy bývá označována jako věcná analýza. Spadá k výzkumným metodám využívaným v kvantitativním i kvalitativním výzkumu v oborech jako je sociologie, psychologie a historie. (Lidmila, 2019, s. 9) Cílem obsahové analýzy je ukázat v dokumentu souhrn slov přirozeného jazyka, který vyjadřuje obsah (předmět, téma) dokumentu nebo jeho částí. (Kovář, 1974, s. 18)

Obsahová analýza je postup kvalitativně – kvantitativní. Nejdříve se uplatňuje kvalitativní přístup, během kterého hledáme, co bude třeba analyzovat a jaké jevy pro nás budou relevantní. V okamžiku, kdy získáme záznamové jednotky, u

kterých jsme schopni provádět určitá hodnocení a sledovat jejich frekvenci výskytu, jedná se již o přístup kvantitativní. (Reichel, 2009, s. 127-130)

Cíl diplomové práce se pokusím naplnit pomocí kvalitativní a kvantitativní obsahové analýzy. Nejdříve využiji kvalitativní přístup a poté kvantitativní přístup. Kvalitativní přístup na rozdíl od kvantitativního nedosahuje výsledků prostřednictvím statistických procedur nebo jiným způsobem kvantifikací. U kvalitativního přístupu může být výzkum zaměřen na život lidí jejich příběhy a chování. Také může být zaměřen na organizaci, vzájemné vztahy či společenská hnutí. (Strauss, 1999, s. 10)

„Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie.“ (Hendl, 2005, s. 60) Smíšené výzkumy se v praxi využívají dlouhodobě, protože se mohou navzájem doplňovat. Přesto by měl výzkumník klást na jeden přístup větší důraz. (Strauss, 1999, s. 11)

„Obsahová analýza je v první řadě měřicím nástrojem, který umožňuje převod verbální komunikace do měřitelných proměnných. Obsahová analýza patří do pozitivistického modelu empirického výzkumu. Jako všechny výzkumné nástroje v této tradici předpokládá existenci logicky vytvořené teorie ve formě obecných tvrzení a odvozených hypotéz. Tyto hypotézy jsou výroky o vztahu mezi proměnnými. Technika obsahové analýzy umožňuje měření těchto proměnných v psaném textu. Psaný text je v obsahové analýze považován za totéž, což přináší výzkumné šetření, neboť text jsou vlastně data, jež umožňují měření proměnných, které jsou pro daný výzkum zásadní.“ (Kronick, 1997, s. 57-58)

Pro obsahovou analýzu lze identifikovat pět základních pracovních postupů: 1) design výzkumu, 2) organizace výzkumu, 3) fáze ověřování, 4) získávání dat a 5) vyhodnocování dat. Design výzkumu zahrnuje veškeré konceptuální složky podílející se na určení konkrétní metody, především pak operacionalizaci. Nejdříve je tak definován výzkumný výběrový soubor dat (typ médií, typ analyzovaných obsahů a časové období zkoumaných dat). Fáze organizace výzkumu by měla být podpořena záznamovým listem, který slouží jako přehled pracovního postupu, uložení dat, ale také jako základ pro evaluaci. (Scherer in Schulz, 2004, s. 31–46) Lidmil (2019, s.

10) popisuje jednotlivé kroky obsahové analýzy následovně: analýza dokumentu, výběr obsahových prvků dokumentu a tvorba obrazu dokumentu.

4.3 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří celkem 19 kvalifikačních prací zaměřených na téma školská sociální práce. Časové rozmezí použitých závěrečných prací je od roku 2016 do roku 2020. Pro vyhledávání kvalifikačních prací jsem použila webové portály THESES (www.theses.cz), GOOGLE SCHOLAR a jednotlivé webové portály škol (IS/STAG). Práce jsem vyhledávala za pomoci klíčových slov, jako je školská sociální práce, školský sociální pracovník, školní sociální práce a sociální práce na základních školách. Rovněž jsem vyhledávala za pomoci anglických klíčových slov, jako je school social work, social work in school, school social worker and social worker at school. Závěrečné práce jsou sepsány na několika univerzitách v České republice a nejvíce se tématu školské sociální práce věnuje Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP), Univerzita Palackého v Olomouci (UP), Caritas VOŠ sociální (CARITAS), Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (JCU) a dále Univerzita Karlova (UK), Vysoká škola polytechnická Jihlava (VŠPJ) a Technická univerzita v Liberci (TUL).

Výhodou studia dokumentů je, že můžeme analyzovat práce autorů a institucí, které vznikly v poslední době. Také po stránce finanční se jedná o šetrnější techniku, než jsou například náklady na terénní práce. Ovšem jistou nevýhodou studium dokumentů má, a to především v dostupnosti hledaných textů a prací. Často mohou být tyto části ztracené nebo nesrozumitelné. (Rechiel, 2009, s. 130) Ne všechny závěrečné práce jsou dostupné na internetu, a ne všechny práce jsou dohledatelné pomocí klíčových slov školská sociální práce, školský sociální pracovník, školní sociální práce a sociální práce na základních školách. Také bych chtěla zmínit, že nejvíce prací na téma školské sociální práce bylo napsáno na UJEP, bohužel tyto práce nejsou dostupné online na portále školy. Zde bych chtěla uvést, že každá vysoká a vyšší odborná škola si sama určuje jakou formou budou zveřejněny závěrečné práce a vysoká škola UJEP má zveřejněné práce pouze v prezenční formě ve vědecké knihovně. Využila jsem tedy oslovení vedoucích prací, kteří mě dále

spojili s autory závěrečných prací, a tak jsem získala alespoň část závěrečných prací napsaných na fakultě UJEP do své diplomové práce.

4.4 Zpracování dat

Prvním krokem je vybrat dle kritérií text, který poté badatel přečte a určí o jaký druh textu jde a kdo ho interpretuje. (Kronick, 1997, s. 62) V případě této práce jde o závěrečné práce, které byly sepsány studenty vysokých a vyšších odborných škol v České republice.

Při zpracování dat jsem se držela manifestní obsahové analýzy, která zkoumá povrchové, explicitní obsahy a formy textu. Nezabývala jsem se tedy významy skrytými v textu. (Miovský, 2006, s. 240)

Nejdříve jsem si definovala dokumenty, které jsem chtěla analyzovat. Shromáždila jsem údaje o kvalifikačních pracích a do písemné podoby jsem převedla jejich stručný obsah, aby mohly být dále podrobeny následujícímu třídění. Prostřednictvím kódování, tedy přiřazování zkratk a označování kategorií, byly na základě textů stanoveny tři kategorie, a to školská sociální práce, školní poradenské pracoviště a školní sociální pracovník. (Miovský, 2006, s. 241)

Hlavní metodou je kvalitativní obsahová analýza. Kvantitativní přístup byl použit kvůli deskripci. Zpracovávala jsem údaje jako je četnost zastoupení jednotlivých prací, nejčastější výzkumná strategie a respondenti. Kvantitativní přístup je tedy přidružený a slouží jako pomocný popis.

V textu odkazuji na jednotlivé práce pomocí zkratk P1-P19. Práce jsou pro lepší přehled uvedeny v tabulce, která obsahuje jméno autora, vysoká škola, druh práce, rok obhajoby, název práce, metoda zpracování a cíl práce. V tabulce jsou práce řazeny dle roku obhajoby a abecedně dle příjmení. Použité práce jsou také uvedeny v seznamu použité literatury.

Tab. 1 Seznam kvalifikačních prací

Autor práce	Vzdělávací instituce	Druh práce	Rok	Název práce	Metoda výzkumu	Cíl práce
Petra Auerveková P1	UJEP	DP	2020	Možnosti sociální práce v rámci inkluzivního vzdělávání v Ústeckém kraji	Kvalitativní	Identifikace sociální práce v rámci inkluzivního vzdělávání se zaměřením na základní školy.
Martina Hlaváčová P2	CARITAS	AP	2020	Názory pedagogů na využitelnost sociální práce na základních školách	Kvalitativní	Zjistit pohled pedagogů na využitelnost sociální práce na základních školách.
Drahomíra Janůšová P3	UP	BP	2020	Sociální pracovník v základní škole	Kvalitativní	Analyzovat faktory, podporující myšlenku zavedení pozice ŠSPK na základní škole.
Tomáš Michal P4	UP	BP	2020	Etablování školské sociální práce z pohledu učitelů základních škol	Kvantitativní	Zjistit, jak učitelé základních škol vnímají etablování školní sociální práce.
Ivana Freitingerová P5	CARITAS	AP	2019	Metody sociální práce uplatňované ve školské sociální práci	Teoretická	Popsat za pomoci kompilace odborné zahraniční literatury, jaké metody sociální práce jsou relevantní pro školskou sociální práci.
Jitka Hajnová P6	JCU	BP	2019	Potřebnost školního sociálního pracovníka v současném školství	Teoretická	Upozornit na potřebnost pozice ŠSPK na základních školách v současné době.
Lenka Lavičková P7	JCU	BP	2019	Pozice sociálního pracovníka v instituci speciální školy	Kvalitativní	Zjistit, zda je pozice ŠSPK jako odborného pracovníka interdisciplinárního týmu participujícího při výchově a vzdělávání dětí v instituci speciální školy opodstatněné.

Autor práce	Vzdělávací instituce	Druh práce	Rok	Název práce	Metoda výzkumu	Cíl práce
Barbora Makuňová P8	UJEP	DP	2019	Etabluující pracovní pozice školského sociálního pracovníka	Kvalitativní	Identifikace rozdílů mezi profily absolventů studia sociální práce a oboru sociální pedagogika a s tím spojených získaných kompetencí pro předpoklad výkonu etabluující se pracovní pozice ŠSPK.
Lucie Vitásková P9	UK	DP	2019	Kompetence školského sociálního pracovníka v České republice	Kvalitativní	Jak pedagogičtí pracovníci a ředitelé škol vnímají sociální práci a představu jejího uvedení na české základní školy.
Denisa Červenková P10	UP	DP	2018	Sociální práce na ZŠ	Kvalitativní	Analýza obsahu činnosti sociálního pedagoga na základní škole.
Ester Džurbanová P11	CARITAS	AP	2018	Současný stav sociální práce na základních školách v ČR	Kvalitativní	Zjistit, jaký je současný stav sociální práce na základních školách.
Martin Fuchs P12	VŠPJ	BP	2018	ŠSP v percepci pedagogických pracovníků vybraných ZŠ v Jihlavě	Kvantitativní	Prokázat nutnost školské sociální práce v kontextu českého vzdělávacího systému.
Alena Matoušková P13	UP	BP	2018	Analýza potřeby sociální práce s romskými žáky na vybrané základní škole v České republice	Kvalitativní	Zjistit, jak je vnímána potřeba zřídit pozici ŠSPK pro žáky romského původu na základních školách z pohledu pedagogických pracovníků.
Rastislav Ostrůž P14	UP	DP	2018	Role sociálního pracovníka na základních školách	Teoretická	Porovnání rolí a praxe sociálního pracovníka v České republice a ve Velké Británii za pomoci komparace.

Autor práce	Vzdělávací instituce	Druh práce	Rok	Název práce	Metoda výzkumu	Cíl práce
Tereza Pacáková P15	JCU	BP	2018	Školní sociální práce – postoje rodičů žáků základních škol	Kvalitativní	Zjistit, jaký názor mají rodiče žáků základních škol na možné působení sociálního pracovníka v základní škole.
Hana Výravová P16	UJEP	BP	2017	Náplň práce a postavení sociálního pracovníka na základní škole	Kvalitativní	Vytvoření a identifikace náplně práce sociálního pracovníka na základní škole.
Nela Fenigbauerová P17	JCU	BP	2016	Školní sociální pracovník – postoj ředitelů základních škol	Kvalitativní	Zjistit, jaký postoj zauímají ředitelé vybraných základních škol k profesi školního sociálního pracovníka.
Eva Hodková P18	JCU	BP	2016	Školní sociální pracovník – postoje pedagogických pracovníků základních škol	Kvalitativní	Zjistit u vybrané skupiny pedagogů základních škol jejich postoj ke zřízení nové pozice na škole – školního sociálního pracovníka.
Helena Ouřadová P19	TUL	BP	2016	Školský sociální pracovník	Kvantitativní	Zjistit názory na možnost zavedení pozice školského sociálního pracovníka v závislosti na jejich postavení, délce učitelské praxe a stupni školy, který žák navštěvuje.

Zdroj: Vlastní zpracování

5 Výsledky analýzy dat

V této kapitole pracuji s daty, která jsem získala ze závěrečných prací zabývajících se školskou sociální prací. Cílem bylo vytvořit přehled závěrečných prací. Následně za pomoci kvalitativní a kvantitativní obsahové analýzy zjistit, čím se práce zabývají a k jakým výsledkům dospěly.

V analytické části se nejdříve věnuji obecným údajům o analyzovaných kvalifikačních pracích, poté kategorii školská sociální práce, školní poradenské pracoviště a školní sociální pracovník. Kategorie jsou stanoveny na základě analýzy dat. V textu na jednotlivé práce odkazují pomocí značení P1-P19. Jedna práce může být použita i ve více kategoriích z důvodu potřebných dat.

5.1 Obecné údaje o kvalifikačních pracích

V této podkapitole budou uvedeny údaje o kvalifikačních pracích jako je četnost zastoupení prací, výzkumná strategie prací, respondenti a zastoupení analyzovaných prací v jednotlivých kategoriích.

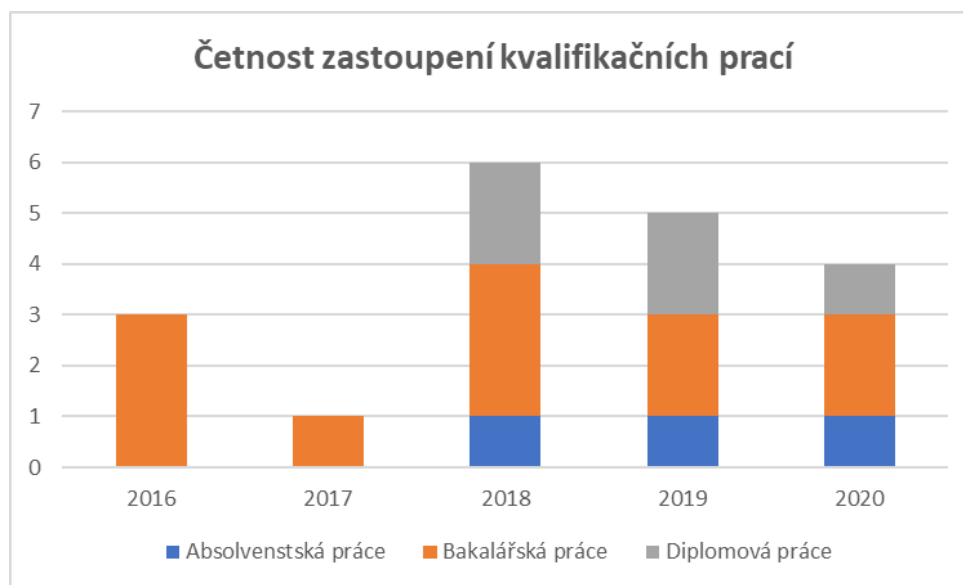
5.1.1 Četnost zastoupení prací

Celkem bylo analyzováno 19 absolventských, bakalářských a diplomových prací z vysokých a vyšších odborných škol na území České republiky. Pro výzkum používám práce od roku 2016 do roku 2020, protože v nich jsou nejnovější poznatky a popisují nejspíše současnou situaci školské sociální práce. Ve zkoumaném vzorku jsou 3 absolventské práce, 11 bakalářských prací a 5 diplomových prací.

Celkem 3 bakalářské práce jsou z roku 2016. V roce 2017 byly napsány celkem 4 bakalářské práce, z nichž mám pouze jednu, protože ostatní práce nejsou dostupné na internetu ani po oslovení dané školy (UJEP). Z roku 2018 je 6 prací, z toho 2 diplomové, 3 bakalářské a 1 absolventská. Z roku 2019 je 5 prací, z toho jsou 2 diplomové, 2 bakalářské a 1 absolventská. V roce 2020 jde o 4 práce, z nichž je 1 diplomová, 2 bakalářské a 1 absolventská.

Z uvedeného grafu můžeme vidět, že zájem o školskou sociální práci v posledních letech stoupá a v roce 2018 vzniklo nejvíce prací na dané téma. Avšak

musíme brát v potaz fakt, že jsem neměla přístup ke všem obhájeným pracím a čerpala jsem pouze z prací dostupných na internetu pomocí klíčových slov školská sociální práce, školní sociální pracovník, školní sociální práce a sociální práce na základních školách a také z prací poskytnutých po oslovení dané školy.



Obr. 1 Četnost zastoupení kvalifikačních prací
Zdroj: Vlastní zpracování.

Domnívám se, že zvyšující se počet prací na dané téma souvisí s osvětou školské sociální práce studentům a mezi širokou veřejností. Proběhlo několik výzkumů, besed a konferencí, které se danému tématu věnují. Do výzkumů jsou zapojováni ředitelé škol, pedagogové a v malém množství i samotní sociální pracovníci. Najdeme nespočet knih a článků věnující se tématu školské sociální práce, a to nejen v České republice, ale hlavně v zahraničí. Tomuto tématu se nejvíce věnují vysoké školy, odborníci, akademici a samotní studenti, díky nimž se právě školská sociální práce dostává do podvědomí veřejnosti. Nejčastějším typem závěrečné práce je bakalářská práce. Domnívám se, že pro výkon profese sociálního pracovníka je postačující bakalářské nebo vyšší odborné vzdělání.

5.1.2 Výzkumná strategie

Nejvíce zastoupenou metodou v analyzovaných pracích je kvalitativní výzkum, jenž je použit u 13 prací. U zbytku prací je použita kvantitativní metoda a teoretická práce.



Obr. 2 Výzkumná strategie

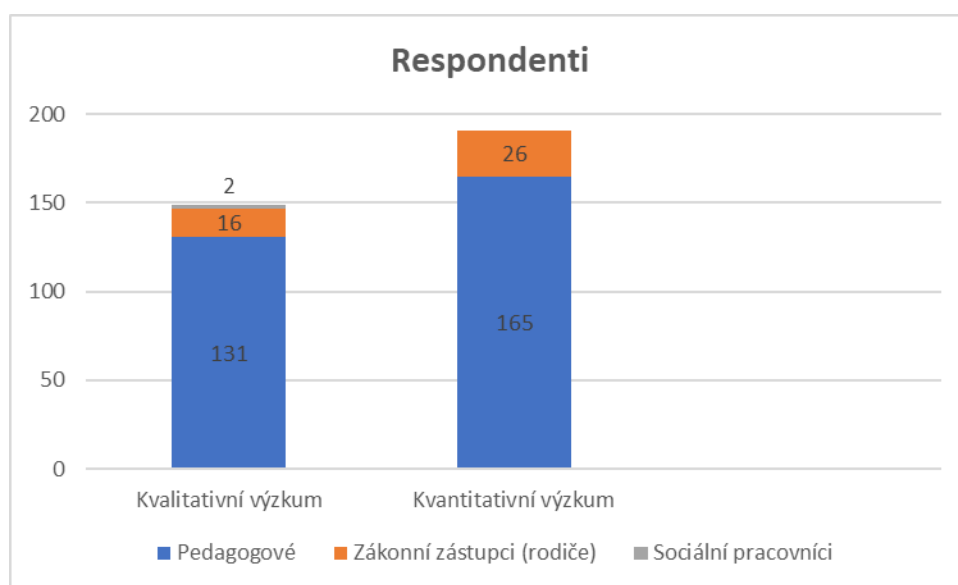
Zdroj: Vlastní zpracování.

V českých školách zatím neexistují pracovní pozice školních sociálních pracovníků a malé množství škol má zaměstnaného sociálního pracovníka třeba jen na pozici sociálního pedagoga. To nás může vést k otázkám, zda existuje sociální práce na školách a zda by byl na školách prostor pro dalšího odborníka. Proto se domnívám, že kvalitativní metoda byla využita právě z důvodů hlubšího poznání a popsání daného tématu. Kvalitativní metoda zároveň umožňuje zkoumat daný jev v jeho přirozeném prostředí.

5.1.3 Respondenti

Na úvod je nutné říct, že respondenti ve výzkumech závěrečných prací jsou napříč spektrem různých typů škol, měst a obcí. Nejčastější skupinou dotazovaných byli pedagogové a to v 15 použitých pracích. Další dotazovanou skupinou byli rodiče a to ve 3 použitých závěrečných pracích. Pouze jednou byl proveden krátký výzkum se sociálními pracovníky. Celkový počet respondentů tvoří 340 osob a je to jak

z řad pedagogů (296 respondentů), rodičů (42 respondentů) i sociálních pracovníků (2 respondenti). Kvalitativní výzkum tvoří celkem 149 respondentů a z toho je 131 pedagogických pracovníků, nejčastěji na pozici ředitele školy, výchovných poradců, metodiků prevence, asistentů pedagoga a sociálního pedagoga. Dalších 16 respondentů bylo z řad zákonných zástupců a pouze 2 respondenti byly z řad sociálních pracovníků. Kvantitativní výzkum tvoří celkem 191 respondentů a z toho je 165 pedagogických pracovníků a pouze 26 zákonných zástupců.



Obr. 3 Respondenti
Zdroj: Vlastní zpracování.

Pedagogové tvoří největší skupinu respondentů. Myslím, že to je dáno tím, že v oblasti školství, problémů žáků a dalších věcí spojených s výkonem jejich práce mají nejlepší přehled a dokážou nejlépe posoudit, zda by bylo zapotřebí dalšího odborníka do škol a kvůli jakým důvodům konkrétně.

5.1.4 Zastoupení jednotlivých kategorií

Podle kvalitativní obsahové analýzy dat byly vytvořeny 3 základní kategorie, a to školská sociální práce, školní poradenské pracoviště a školní sociální pracovník. Po prozkoumání kvalifikačních prací byly práce rozřazeny do jednotlivých kategorií. Kategorie školská sociální práce je zastoupena celkem 9 pracemi, kategorie školní poradenské pracoviště je zastoupeno dohromady 11 kvalifikačními pracemi a ka-

tegorie školní sociální pracovník je zastoupena celkem 16 závěrečnými pracemi. Práce se nejvíce věnují školnímu sociálnímu pracovníkovi a školnímu poradenskému pracovišti, v menší míře školské sociální práci.

5.2 Školská sociální práce

V této kategorii jsou zahrnuté práce P1, P2, P3, P11, P12, P13, P15, P16 a P17, které se zabývají školskou sociální prací, zejména postojem pracovníků základních škol a postojem rodičů k jejímu zavedení. Celkem se jedná o 9 závěrečných prací, které zde budu analyzovat a interpretovat výsledky jejich výzkumů. V každé podkapitole budou uvedeny jednotlivé použité závěrečné práce. Každá práce může být použita i v jiné kategorii z důvodů potřebných zjištění a dat.

5.2.1 Povědomí a představy o školské sociální práci

Informovaností o školské sociální práci ve výzkumu se zabývali práce P2, P3, P12, P13, P15 a P17. Povědomí o školské sociální práci je u každého jedince velmi individuální, což dokazují i provedené výzkumy. Z výzkumů do roku 2018 vyplývá, že většina pedagogů nemá žádné ponětí, co to školská sociální práce je a nikdy předtím se s tímto termínem nesetkali. (P12, P13, P17) Přesto jsou jedinci, většinou z řad výchovných poradců, metodiků prevence nebo ředitelů škol, kteří o této oblasti již slyšeli nebo četli, avšak zatím se s touto samotnou profesí na škole nesetkali. (P17, P13) Z výzkumů prováděných v roce 2020 vychází větší informovanost z řad pedagogických pracovníků o oblasti školské sociální práce. Tyto výzkumy byly prováděné na malém množství jedinců, tudíž se nedají aplikovat zcela objektivně, ale jisté náznaky větší informovanosti v nich spatřovat můžeme. (P2, P3) K tématu školská sociální práce probíhalo i pár výzkumů, do kterých byli zapojeni rodiče, avšak jejich informovanost je velmi podobná povědomí pedagogů. Žádný rodič neměl povědomí o oblasti školské sociální práce a ani se s ní nikdy nesetkal. Většinou byli respondenti z řad rodičů s touto oblastí stručně seznámeni výzkumníkem. (P3, P15)

Značná část respondentů neměla povědomí o školské sociální práci. Školskou sociální práci uváděli ve spojitosti s pomocí ve vzdělávání žáků, obzvláště

žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Respondenti přiřazovali školskou sociální práci při poskytování poradenství a informací žákům a jejich rodičům. (P2, P15) Na školách, kde existuje pozice sociálního pedagoga, spatřovali respondenti školskou sociální práci právě v jeho činnostech a aktivitách. (P13)

5.2.2 Potřebnost školské sociální práce

Otázce potřebnosti školské sociální práce byla věnována pozornost v pracích P2, P13 a P17. Školská sociální práce je považována jak pedagogy, tak rodiči za potřebnou, obzvláště na velkých školách a na školách, které jsou v oblasti vyloučených lokalit, nebo školách s vyšším výskytem Romů. (P2, P13, P17) Přímou potřebnost školské sociální práce odpovídalo málo respondentů, ti spíše odpovídali na potřebnost školního sociálního pracovníka, který vykonává právě oblast školské sociální práce. Školskému sociálnímu pracovníkovi se bude věnovat samostatná kapitola, kde budou popsány jednotlivé výsledky výzkumů závěrečných prací.

5.2.3 Vývoj a překážky v zavedení školské sociální práce

Práce P1, P11, P15, P16 a P17 se věnovaly otázce vývoje školské sociální práce a překážkám jejího zavedení. Z výzkumu paní Feningauberové vyplývá, že školská sociální práce se bude dále rozvíjet ve spojitosti s inkluzí, jelikož na základních školách přibývají a stále budou přibývat žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci s výchovnými problémy a žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. (P17) Velmi podobné tvrzení najdeme i v práci paní Auervekové, kde respondenti vnímají sociální práci ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání v potřebě školního sociálního pracovníka, školního asistenta nebo sociálního pracovníka neziskové organizace spolupracujícího se školou. (P1) Také v práci paní Pacákové je zmíněno inkluzivní vzdělávání, byť pouze jedním respondentem, který vidí právě v inkluzivním vzdělávání prostor pro práci sociálního pracovníka. (P15) Nicméně z výzkumů vychází také několik bariér, které ovlivňují zavedení školské sociální práce. Mezi nejčastější překážky je uváděná otázka financování, otázka legislativní ukotvení v ČR a dále otázka, zda bude tuto profesi spravovat Ministerstvo práce a sociálních věcí nebo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (P11, P16, P17) Další bariéry,

především očima pedagogů, jsou spatřovány v ochotě školy řešit sociální problémy, v komunikaci rodičů se školou a zejména v samotné komunikaci žáků se školou. (P11)

Sociální práce na základních školách v nějaké formě funguje, avšak problémy patřící do sociální oblasti neřeší školní sociální pracovník nýbrž jiní zaměstnanci školy, kteří tvoří školní poradenské pracoviště. Jako první vykonává sociální práci samotný třídní učitel, poté výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog nebo speciální pedagog. (P11, P17)

5.3 Školní poradenské pracoviště

V této kategorii jsou zahrnuté práce, které se zabývají školním poradenským pracovištěm, zejména počtem odborníků v něm působících, jejich pracovní náplní a jejich pracovním vytížením. Celkem jde o 11 závěrečných prací, které zde budu analyzovat a shrnu výsledky jejich výzkumů. Konkrétně budou použity práce P1, P6, P8, P7, P9, P10, P11, P13, P15, P16 a P19.

5.3.1 Členové školního poradenského pracoviště

V této podkapitole jsou použity závěrečné práce P1, P6, P8, P9, P15, P16 a P19 věnující se členům školního poradenského pracoviště. Na základních školách funguje školní poradenské pracoviště, ve kterém působí primárně výchovný poradce a školní metodik prevence. Některé školy mají školní poradenské pracoviště obohaceno i o školního psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pedagoga. Avšak v jednotlivých pracích převažují školy pouze s pozicí výchovného poradce a školního metodika prevence. (P1, P8, P9, P16) Pro zřízení dalších pozic ve školním poradenském pracovišti škola využívá různých projektů financovaných ze státního rozpočtu nebo z Evropské unie. (P1) Zajímavostí je, že učitelé s učitelskou praxí nad 10 let hodnotí školní poradenské pracoviště jako dostačující a učitelé s učitelskou praxí do 10 let hodnotí školní poradenské pracoviště jako nedostačující. (P19) Domnívám se, že toto hodnocení se odvíjí od zkušeností získaných během pedagogické praxe. Rovněž pedagogové působící ve školství delší dobu mají větší

potíže s přijetím nového odborníka do týmu, byť mu má daný pracovník pomoci a usnadnit práci.

Vzniklé problémy u dětí nejčastěji řeší třídní učitel, proto je považován za důležitého člena školního poradenského pracoviště. Sami rodiče, pokud nastanou nějaké problémy, nejdříve oslovují třídního učitele a následně až výchovného poradce či školního metodika prevence. Třídní učitel je osobou, která o svých žácích ví nejvíce informací. Má přehled o jednotlivých podmínkách žáků v jejich přirozeném prostředí (rodině). Třídní učitel má zkušenosti s realizací a přípravou třídnické hodiny, která by měla přispívat k vytváření příznivého klimatu třídy a zároveň by měla sloužit jako preventivní rámec. Bohužel z výsledků prací vyplývá, že třídnické hodiny jsou často využívány na vyřízení administrativních věcí a na probírání nebo opakování učiva. (P6, P16, P15)

5.3.2 Náplň práce a vytížení

Pracovní náplní a vytížením pracovníků školního poradenského pracoviště se zabývají práce P1, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 a P16. Výchovný poradce se věnuje žákům s výchovnými a vzdělávacími obtížemi a komunikuje s rodiči žáků. Dále se zaměřuje na kariérní poradenství, tedy volbu budoucího povolání a výběr vhodné školy. Metodik prevence obstarává preventivní programy pro jednotlivé třídy a reaguje na projevy rizikového chování u žáků. (P9) Výchovný poradce a školní metodik prevence spolu úzce spolupracují, proto můžeme říct, že vytváření a realizování preventivních programů se věnují oba, mnohdy je také pořádají společně. (P11) Mezi základní činnosti těchto odborníků spadá metodická podpora učitelů, žáků a rodičů, kterým vysvětlují, jak k dětem přistupovat a jaké využívat pomůcky při práci. (P1) Pracovní pozice výchovného poradce a metodika prevence je zastoupena učitelem, který musí současně vzdělávat své žáky. I když výchovný poradce má snížený počet hodin v učitelském úvazku, tak na poradenskou práci mu nezbyvá mnohdy dostatek času. Podobně je na tom metodik prevence, který ale nemá snížený počet hodin v učitelském úvazku. (P1, P9, P16)

Jak výchovný poradce, tak školní metodik prevence se obvykle potýkají s přetížením a nedostatkem času a prostoru. Mnohdy svoji práci dělají po večerech

a během víkendů, jelikož na to v rámci pracovní doby nemají prostor. Rádi by se věnovali všem dětem, které mají problémy, bohužel zvládají řešit pouze nejzávažnější situace a nejpotřebnější děti. (P1, P9, P16)

Školní poradenské pracoviště, respektive jeho odborníci, by měli poskytovat poradenství pro žáky a rodiče, bohužel poradenství není věnováno tolik času ani pozornosti. (P11) Rodiče přichází za učiteli, případně za členy školního poradenského pracoviště, často s otázkami a žádostmi o pomoc ve věcech vyřizování sociálních příspěvků, avšak učitelé mnohdy neumí odpovědět a poradit, protože těmto věcem sami dostatečně nerozumí a nemají s nimi zkušenosti. (P7)

Školní poradenské pracoviště zprostředkovává doučování žákům, kteří se potýkají se školním neúspěchem. Tuto oblast si bere na starost primárně sociální pedagog, pokud na dané škole působí. (P13) O práci sociálního pedagoga slyšelo více respondentů než o práci školního sociálního pracovníka. (P12) Tři práce hovoří o pozici sociálního pedagoga (P8, P10, P13) a největší zajímavostí je, že tuto pozici vykonává osoba, která má vzdělání v oboru sociální práce, a to hned ve čtyřech případech. (P8, P10) Sociální pedagogové hodnotili náplň práce školního sociálního pracovníka jako velmi podobnou jejich náplni práce. Stejně jako oni pracují s dětmi a jejich rodinou, s pedagogem a spolupracují s dalšími institucemi jako je OSPOD, PPP a SPC. (P8, P10, P13) Dokonce jedna respondentka uvádí, že pokud by na škole působil školní sociální pracovník, tak by na ni nezbyla žádná činnost, protože pedagogických věcí a aktivit dělá málo. Pozice školního sociálního pracovníka se od pozice sociálního pedagoga odlišuje nejvíce využíváním metod při práci s jednotlivcem. Nejčastěji využívanou metodou dle výpovědi výzkumnice, která zaváděla v rámci výzkumu pozici školního sociálního pracovníka na škole, je přístup zaměřený na člověka (Rogeriánský přístup) a dále strategie a východiska využívané v systemickém přístupu, zejména rozhovor v poradenském procesu. (P8)

Z výzkumů závěrečných prací vyplývá, že všichni respondenti z řad školního poradenského pracoviště by uvítali na své škole dalšího odborníka v podobě školního sociálního pracovníka. (P1, P9, P13, P16, P19)

5.4 Školní sociální pracovník

V kategorii školní sociální pracovník je analyzováno 16 kvalifikačních prací, které se zabývají pozicí školního sociálního pracovníka. Konkrétně se jedná o práce P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P15, P16, P17, P18 a P19. Tato kategorie je dále členěna do několika podkapitol, které úzce souvisí se školním sociálním pracovníkem. Jde především o povědomí respondentů o školním sociálním pracovníkovi, o jeho kvalifikaci pro výkon profese, o cílové skupině a problémových oblastech, kterými by se měl sociální pracovník zabývat. Dále jsou zmíněny kompetence školního sociálního pracovníka, přínosy a rizika zavedení této profese.

5.4.1 Povědomí o školním sociálním pracovníkovi

Školní sociální pracovník je profese vycházející z oblasti školské sociální práce. Většinou se závěrečné práce a jejich výzkumy zabývaly přímo pozicí školního sociálního pracovníka. Z výzkumů vyplývá, že respondenti ví, že pozice školního sociálního pracovníka v České republice neexistuje a s touto pozicí se nesetkali na žádné škole. (P1, P3, P11, P17, P18) Přesto bylo pár respondentů, kteří o této pozici slyšeli během studia na vysoké škole. (P18) Dokonce jeden respondent z řady ředitelů, se zajímal o pozici sociálního pracovníka. (P17) Mnoho respondentů zaměňovalo profesi a činnosti sociálního pracovníka OSPODU s profesí a činnostmi školního sociálního pracovníka. Tuto záměnu respondentům objasňovaly autorky během svého výzkumu. (P9, P16, P17)

5.4.2 Kvalifikace pro výkon školního sociálního pracovníka

V této podkapitole jsou použity závěrečné práce P1, P2, P3, P8, P13 a P18, které se zabývají kvalifikací pro výkon školního sociálního pracovníka.

Pro výkon sociálního pracovníka postačuje vyšší odborné vzdělání či dokončené bakalářské studium. Tím, že v ČR není legislativně uzákoněná pozice školního sociálního pracovníka, není zde uvedené minimální vzdělání pozice. Z výzkumů závěrečných prací však vychází, že školní sociální pracovník by měl mít vysokoškolské vzdělání, dokončené magisterské studium. Toto vzdělání by mělo být v oblasti sociální práce, ale zároveň respondenti zmiňovali i oblast pedagogiky,

zdravotních věd. Určitě by měl mít sociální pracovník ve škole základní znalost práva. (P1, P2, P3, P8) Měl by být tedy vytvořen obor přímo zaměřený na výkon školního sociálního pracovníka, který by propojoval veškeré potřebné předměty, vědomosti a dovednosti. (P1) Školní sociální pracovník by mohl mít vystudovaný obor sociální práce, rovněž by měl mít alespoň pedagogické minimum, které by mohl získat dalším vzděláním v podobě kurzu. (P18) Respondenti z jednotlivých výzkumů se domnívají, že čím vyšší vzdělání bude školní sociální pracovník mít, tím bude mít vyšší kompetence a pravomoce. (P1)

Školní sociální pracovník by měl mít určitou emoční inteligenci. Měl by být empatický, otevřený a měl by zvládat pracovat se stresem. (P1, P13) Sociální pracovník ve škole pracující s romskými žáky, by měl mít emoční citění a otevřenost k jiné kultuře. Tento pracovník měl být nejlépe romského původu, protože Romové lépe berou člověka podobného jejich kultuře a rychleji mu důvěřují. Pokud by to byl člověk z majoritní společnosti měl by se vyznat v romské kultuře. Znat jejich zvyky a tradice. Jedinec působící na pozici sociálního pracovníka ve škole by měl být zásadový a objektivní. (P13)

5.4.3 Problémové oblasti ve škole

V této kapitole čerpám zejména z výzkumů závěrečných prací P2, P3, P4, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P15, P16 a P17.

V teoretické části práce popisují několik problémových oblastí, kterými by se měl školní sociální pracovník zabývat a které patří mezi nejčastější problémové oblasti žáků, což potvrzují i jednotlivé výzkumy závěrečných prací. Samotní respondenti z řad pedagogů uvádí mezi nejčastější problémy **záškoláctví**. Děti mají zpočátku vysokou absenci, kterou rodiče nakonec vždy omluví, poté přichází na řadu pozdní příchody žáků do hodin, což následně vede k záškoláctví. (P2, P3, P4, P8, P11, P13, P15, P16, P17) Ve školství se čím dál více objevují **problémy žáků s chováním**, zejména **nerespektování autorit**, **zvýšená agresivita** a **šikana** slabších jedinců. V posledních letech se jedná převážně o **kyberšikanu**, která se odehrává v prostředí sociálních sítí. (P3, P4, P8, P9, P11, P13, P15, P16, P18) Děti a mládež mají mnohem větší přístup k **návykovým látkám** zejména k **cigaretám a**

alkoholu, které jsou snadno dostupné. Přestože jsou tyto látky dle zákona dostupné až od 18 let, tak se pedagogové i rodiče potýkají s nelegálním experimentováním mladistvých s návykovými látkami, které poté může škodit zdraví dětí a velmi snadno přejít v závislost. (P3, P9, P11, P15, P18) Mnoho respondentů uvádělo jako problémovou oblast **neúplnou rodinu**, především uváděli rodiny rozvedené. (P2, P12, P16, P17) Mnozí rodiče také nechtějí spolupracovat s pedagogy a dalšími odborníky na zlepšení situace svého dítěte. (P3, P18) Žáci nevěnují dostatečnou přípravu učení a často neplní ani své studijní povinnosti, což se projevuje na školním prospěchu. (P3, P4, P11, P15, P16, P18) Mezi další uváděné problémové oblasti z jednotlivých výzkumů patří **zvýšená kriminalita**, a to jak na půdě školy, tak i mimo ni (P13, P11, P18) a **psychické problémy žáků a učitelů**. (P2, P4, P7) Nejméně často uváděným problémem bylo **domácí násilí** (P2).

Z výzkumu, do kterého byli zapojeni rodiče, vyplývá, že se rodiče nejvíce setkávají u svých dětí s problémy šikany a škatulkováním ze strany učitele. (P3)

5.4.4 Cílová skupina pro práci školního sociálního pracovníka

Cílovým skupinám žáků pro práci školního sociálního pracovníka se věnují práce P8, P9, P11, P12, P13, P17 a P19. Z výše uvedených problémových oblastí si můžeme odvodit i jednotlivé cílové skupiny žáků, kterým by se měl věnovat školní sociální pracovník. Přesto jsou v závěrečných pracích nejvíce zmiňovány následující cílové skupiny. **Romští žáci**, kteří potřebují velmi individuální přístup a potřebují podporu v domácí přípravě, která je na velmi nízké úrovni. (P8, P9, P11, P12, P13, P17) Výzkum paní Matouškové poukazuje na to, že romští žáci se nejvíce potýkají se školní neúspěšností, v níž hraje důležitou roli prostředí, ze kterého pochází. Romští žáci mají potíže s vysokou mírou absence, záškoláctvím, zvýšenou mírou agrese, šikanou a kyberšikanou, zvýšenou kriminalitou a s užíváním návykových látek, zejména cigaret. (P13) Velmi často zmiňovanou skupinou jsou **děti cizinců**, kteří pochází z kulturně odlišného prostředí a mají nedostatečnou znalost místního jazyka. (P8, P9, P12, P17) Další zmiňovanou cílovou skupinou jsou **žáci pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí**. (P9, P11, P12, P17) V pracích Fuchse a Feningauberové uvádí respondenti jako cílovou skupinu **pro-**

spěchově slabé žáky a žáky potýkající se patologickými jevy. (P12, P17) Cílovou skupinou pro práci školního sociálního pracovníka jsou v poslední řadě i **pedagogové a ostatní zaměstnanci školy** (P19), **děti z pěstounských rodin** prarodičů (P11) a **nadaní žáci**, na které učitelé nemají dostatek času, protože se v inkluzivním školství musí ve zvýšené míře věnovat neintaktním žákům. (P12)

5.4.5 Kompetence a činnosti školního sociálního pracovníka

V této podkapitole čerpám z kvalifikačních prací P3, P4, P5, P7, P8, P9, P12, P13, P15, P16, P17, P18 a P19, které se zabývají kompetencemi a činnostmi školního sociálního pracovníka.

Na řešení sociálních problémů ve škole není mnohdy dostatek času a proto jsou často řešeny až ty nejzávažnější, lépe řečeno neodkladné situace. V možnosti pedagogů není znát všechny žáky, většinou znají pouze polovinu a většinou jsou to žáci problémoví nebo velmi nadaní, tedy nepřehlédnutelní. Přitom znalost prostředí žáka je velmi důležitá. Samotní učitelé se snaží o žáky zajímat, ale nedokážou jejich prostředí zcela posoudit. Špatně posouzené prostředí a následná práce s ním může na dítěti zanechat trvalé následky v jednání a chování. Posouzení životní situace žáka je jednou z činností školního sociálního pracovníka. (P3, P4, P12)

Školní sociální pracovník by měl být v přímém kontaktu s žáky a měl by mít vyhrazený prostor ve škole. Rodiče by měli být informováni o této pozici na škole a také by měli být seznámeni s jejich konzultačními hodinami. (P15) Školní sociální pracovník se zaměřuje na práci s jedinci, skupinou, s rodinou a se systémem (další instituce). Primárně sociální pracovník ve škole poskytuje poradenství, jak žákům, rodičům, tak i pedagogům, ale také může nabízet krizovou intervenci a zprostředkování další služby. (P5) Dále spolupracuje se sociálně aktivizačními službami a vytváří preventivní programy. (P4) Sociální pracovník ve škole nabízí nejčastěji individuální konzultace zaměřené na řešení problémů žáků spojených s jejich emočním vnímáním. (P8)

Působení školního sociálního pracovníka můžeme rozdělit na 4 základní úrovně. První úrovní je práce se samotným žákem. Druhou úrovní je práce

s rodinou žáka. Třetí úroveň je práce s pedagogy a čtvrtou úroveň je spolupráce s dalšími institucemi.

Práce s žákem/žáky

Školní sociální pracovník by měl nabídnout pomoc žákům s emočními problémy. (P12) Sociální pracovník by měl zajistit finance na obědy žáka a na školní výlety, pokud je rodina žáka ve finanční nouzi. (P9) Důležitou úlohou školního sociálního pracovníka je spolupracovat s žáky a ukázat jim, jak trávit volný čas. Sociální pracovník ve škole by se měl účastnit výuky a pozorovat žáky. Pokud mají žáci nějaké problémy, které potřebují k vyřešení speciální pomoc, měl by je odkázat na návazné služby. Rovněž by měl realizovat socializační, preventivní a volnočasové aktivity. (P17) S dětmi by měl spolupracovat v odpoledních hodinách i například v družině, nicméně by se měl zaměřit na přípravu dětí na vyučování. Mohl by docházet přímo do rodiny a pomáhat dětem s přípravou. (P9)

Práce s rodinou žáka

Školní sociální pracovník nabízí rodičům sociální poradenství a rodiče by měli vědět, že škola disponuje tímto pracovníkem, na kterého se mohou obrátit o pomoc. Tento pracovník by měl rodiče, zejména cizince, informovat o školském systému a tom, co se od nich očekává, co smějí a nesmějí, protože děti cizinců a jejich rodiče neznají český školský systém. (P9) Sociální pracovník vykonává terénní práci s rodinou, což znamená, že dochází do přirozeného prostředí rodiny, kde jim zprostředkovává služby a poradenství. Především se zaměřuje na pomoc s žádostmi o různé sociální dávky. (P7, P13, P15, P18) Sociální pracovník ve škole by měl komunikovat s rodiči, odkazovat je na další služby a být pro ně oporou po psychické stránce. (P16)

Práce s pedagogy

Školní sociální pracovník by měl být zaměřen na mediátorství v konfliktu mezi žákem a pedagogem, rodičem a pedagogem nebo pedagogem a jiným zaměstnancem školy. Sociální pracovník působící ve škole by měl pracovat s pedagogy na prevenci syndromu vyhoření, měl by jim poskytovat poradenství v problémových oblastech a měl by pořádat vzdělávací akce. (P8, P12) Sociální pracovník by měl být v úzkém kontaktu s pedagogy a školními poradenskými pracovníky. (P9) Pedagogy by měl

informovat o tom, co se děje v rodině žáka. (P16) Učitel by měl úzce spolupracovat se školním sociálním pracovníkem a pokud by měl nějaké podezření na problémy v rodině či by pozoroval, že dítě má nějaké problémy, tak by měl dát podnět sociálnímu pracovníkovi. (P15)

Práce s dalšími institucemi

Školní sociální pracovník by měl především spolupracovat s OSPODEM, školními poradenskými pracovišti (PPP, SPC) a krizovým centrem. (P9, P17, P18) Měl by sepisovat zprávy a hodnocení žáků a získávat zpětné vazby od OSPODU. (P16) Také by měl spolupracovat s policií a neziskovými organizacemi za účelem realizace preventivních programů a řešení již vzniklých problémů. (P13)

Můžeme tedy shrnout, že mezi kompetence a činnosti školního sociálního pracovníka patří primárně pomoc žákům v jejich tíživé sociální situaci spojené například s rozvodem rodičů, s úmrtím v rodině nebo s vážným onemocněním. Významnou kompetencí sociálního pracovníka ve škole je poradenství o systému sociálního zabezpečení a pomoc žákům a jeho rodině při nabídce poradenských služeb. Sociální pracovník ve škole je vnímán jako prostředník mezi žákem, školou, rodinou a jinými institucemi. Školní sociální pracovník provádí sociální diagnostiku žáka a v prostředí školy se snaží vytvářet rovné příležitosti pro všechny žáky. Dále zajišťuje preventivní programy v oblasti sociálně-patologických jevů, provádí depistážní činnost ve školním kolektivu a nabízí krizovou intervenci ve škole. (P19)

5.4.6 Přínosy a potřebnost školního sociálního pracovníka

Školní sociální pracovník by byl velikým přínosem na školách, jak pro žáky, rodinu, tak pedagogy. Z výzkumů závěrečných prací vychází kladný vztah k zavedení pozice školního sociálního pracovníka. (P1, P2, P3, P4, P8, P9, P11, P16, P19) Sociální pracovník ve škole by byl nápomocný a užitečný pedagogům v administrativní oblasti a ulehčil by jim část práce. Stejně tak by usnadnil práci výchovným poradcům a metodikům prevence. (P2, P13) Dalším přínosem zavedení této pozice by bylo zlepšení komunikace s žákem a rodiči, spolupráce s jinými institucemi a pomoc v organizování volného času. (P13) Na školách je zvyšující se počet žáků ze sociál-

ně znevýhodněného prostředí a kulturně odlišného prostředí. Mezi žáky dochází k větší sociální nerovnosti a také se zvyšuje konzumní životní styl dětí a mládeže. (P4) Díky přítomnosti sociálního pracovníka na škole by mohl být dříve podchycen a řešen potenciální žákův problém. (P1) Školní sociální pracovník by byl velkým přínosem na velkých základních školách zejména ve vyloučených lokalitách, ve velkých městech a na II. stupni základní školy. (P1, P4, P16) V pracích P16, P17 a P18 byl respondenty školní sociální pracovník vnímán jako externí zaměstnanec školy, který je zaměstnancem města nebo neziskové organizace a jednou týdně dochází do školy. Zároveň tento školní sociální pracovník působí na několika školách v okolí. Pokud by byl zaměstnancem školy, měl by mít pouze částečný úvazek. Ve výzkumech závěrečných prací P9 a P4 uvádí respondenti potřebnost jiných profesí, především školních psychologů a speciálních pedagogů, kterých je na školách nedostatek. Proto by dali přednost těmto profesím, i když vnímají profesi školního sociálního pracovníka jako potřebnou.

5.4.7 Bariéry zavedení pozice školního sociálního pracovníka

Podobně jako u samotné oblasti školské sociální práce, tak i u školního sociálního pracovníka je spatřována největší bariéra ve financování. Není jasné odkud by šly peníze na tuto pozici, zda od MPSV nebo MŠMT. Respondenti uvádí, že tyto dva resorty by se měly dohodnout na financování této profese. (P1, P4, P9, P13) Tato profese by měla být konkrétně popsána, co je její náplň a jaké vzdělání je k němu potřeba. To by vyvolalo změny i ve školské legislativě. (P1, P4) Stávající pedagogové by měli být seznamováni s pozicí ŠSPK, aby ho poté dokázali lépe přijmout mezi sebe. (P4) Ve výzkumech závěrečných prací P1, P2, P9 a P18 je zmiňovaná nedůvěra pedagogů a rodičů k profesi školního sociálního pracovníka. Hlavním důvodem je neznalost profese školního sociálního pracovníka. Rodiče mohou tohoto pracovníka vnímat jako osobu hájící čistě zájmy školy. Také u žáků se respondenti obávají nesdílnosti ke školnímu sociálnímu pracovníkovi, protože to bude osoba, kterou pořádně nebudou znát na rozdíl od výchovného poradce a metodika prevence, kteří se s nimi setkávají i během vyučování. (P2) Mnoho respondentů z řad pedagogů se domnívá, že není potřeba zavádět novou pozici ve škole, protože mají dobře na-

vázanou spolupráci s OSPOD a také na tyto problémy stačí dle jejich slov výchovný poradce, metodik prevence a samotný třídní učitel. Toto tvrzení zastávají učitelé s delší učitelskou praxí více jak 10 let. (P3, P4, P19) Učitelé s kratší dobou praxe by uvítali na své škole pozici školního sociálního pracovníka.

6 Shrnutí výsledků a diskuse

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit přehled závěrečných prací k tématu školská sociální práce a zjistit, čím se práce zabývají a k jakým výsledkům dospěly. Na základě provedeného výzkumu můžeme pozorovat větší zájem o školskou sociální práci v posledních několika letech, a to jak v samotné oblasti sociální práce, tak i v závěrečných pracích.

Z výsledků závěrečných prací vyplývá, že sociální práce na školách existuje, pouze je vykonávána jiným odborníkem, nejčastěji třídním učitelem, výchovným poradcem nebo metodikem prevence. Toto zjištění potvrzuje i výzkum Havlíkové (2018, s. 23-27), v němž se uvádí, že činnosti, které by měl ideálně vykonávat školní sociální pracovník, nejčastěji zastává třídní učitel, výchovný poradce a školní metodik prevence.

Z výzkumu diplomové práce dále vyplývá, že u dotazovaných respondentů je stále velmi malé povědomí o školské sociální práci, a je nutno podotknout, že s touto profesí se většina respondentů zatím nesešla. Přesto měli jistou představu o této profesi a školskou sociální práci vnímali jako potřebnou, a to především na velkých školách, na školách ve vyloučených lokalitách a na II. stupni základní školy. Ke stejnému zjištění došla i Havlíková (2018, s. 29) ve svém výzkumu, ze kterého vyplývá, že školního sociálního pracovníka spíše zaměstnají školy určené žákům se speciálně vzdělávacími potřebami, školy typově větší tedy i s II. stupněm základní školy a poté školy, které se vyskytují v oblasti s vyšší mírou nezaměstnanosti a vyšším rizikem sociálního vyloučení.

Vývoj školské sociální práce je pokládán a přidružován k inkluzivnímu vzdělávání a největší překážkou v zavedení školské sociální práce, nebo spíše pozice školního sociálního pracovníka, je spatřována v oblasti financí. Stejnou překážku v zavedení pozice školního sociálního pracovníka uvádí i respondenti z řad ředitelů ve výzkumu Havlíkové (2018, s. 31), kteří navíc ani nevidí uplatnění této pozice ve školách.

Když se podíváme na výsledky analýzy závěrečných prací ke kategorii školního poradenského pracoviště, zjistíme, že toto pracoviště je nejčastěji tvořeno vý-

chovným poradcem a metodikem prevence. Nutno podotknout, že tito odborníci jsou časově vytížení a nezvládají řešit všechny vzniklé problémové situace na škole. V malé míře jsou na školách zaměstnaní školní psychologové, speciální pedagogové, sociální pedagogové a školní sociální pracovníci. Toto zjištění potvrzuje i výzkum Havlíkové, který dokládá, že v rámci školního poradenského pracoviště nejčastěji působí metodik prevence a výchovný poradce. Zbylí odborní zaměstnanci, jako jsou speciální pedagogové, školní psychologové a školní sociální pracovníci nebo sociální pedagogové, působí na školách v menší míře, zhruba na třetině škol. (Havlíková, 2018, s. 22)

Odborníci z řad školního poradenského pracoviště i z řad učitelů by na škole uvítali dalšího specialistu, kvalifikovaného sociálního pracovníka. Avšak je důležité zmínit, že učitelé s delší učitelskou praxí, více jak 10 let, hodnotí školní poradenské pracoviště jako dostačující a dalšího odborníka vnímají jako nadbytečného a nepotřebného.

Z analýzy závěrečných prací vyplývá, že pozici školního sociálního pracovníka by na své škole respondenti uvítali. Avšak tento pracovník by měl mít dokončené vysokoškolské vzdělání nejlépe v oboru sociální práce spolu se zaměřením na pedagogiku. Výše uvedené tvrzení dokládá Manuál o školní sociální práci – praxe z Minnesoty (2007, s. 11), kde pro výkon profese školního sociálního pracovníka musí daný jedinec absolvovat bakalářské nebo magisterské studium v akreditovaném programu sociální práce a zároveň musí být držitelem licence od rady sociální práce a rady výuky (školství).

Školní sociální pracovník by měl pracovat zejména s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, s romskými žáky a s dětmi cizinců. Rovněž by se měl zaměřovat na problémy spojené se záškoláctvím, problémovým chováním, šikanou, s návykovými látkami (alkohol a cigarety). Dále na problémy dětí z neúplných rodin, případně na děti žijící v prostředí domácího násilí. Tyto výsledky potvrzuje i výzkum Michaely Skyby (2013, s. 67) zaměřený na působení sociálního pracovníka a sociální pracovnice ve školském prostředí z pohledu učitelů a učitelek v časopise Sociální práce/Sociálna práca. Jako nejčastější problémovou oblast, kterou by se měl zabývat školní sociální pracovník, uvádí záškoláctví, problémy s učením vyplý-

vající ze sociálně znevýhodněného prostředí žáka, problémy s učením z důvodu kulturní odlišnosti, problémy s chováním a šikana.

Ve výzkumu diplomové práce můžeme vidět, že mezi nejčastější kompetence a činnosti školního sociálního pracovníka patří práce s žákem. Sociální pracovník poskytuje žákovi poradenství a pomáhá mu v oblasti vhodného trávení volného času. Další činností je práce s rodinou žáka. Sociální pracovník poskytuje poradenství také rodičům žáka a zprostředkovává jim další služby. Jednou z často zmiňovaných kompetencí byla práce s pedagogy. Sociální pracovník pomáhá pedagogům řešit vzniklé potíže se žákem nebo s rodiči žáka a také nabízí pedagogům prevenci v oblasti psychohygieny. Poslední zmiňovanou kompetencí byla spolupráce s dalšími institucemi, především s orgánem sociálně právní ochrany dětí, s pedagogicko psychologickou poradnou, policií a s neziskovými organizacemi. Tyto kompetence a činnosti potvrzuje i výzkum Havlíkové. (2018, s. 33-43) Dle něho školní sociální pracovník nabízí sociální poradenství rodičům a žákům, spolupracuje s pedagogy, dalšími odborníky školního poradenského pracoviště a odborníky mimo školu, zejména se sociálními odbory, policií ČR a neziskovými organizacemi.

Hlavní přínos školního sociálního pracovníka je spatřován zejména v oblasti pomoci učitelům a odborníkům školního poradenského pracoviště, ve zlepšení klimatu třídy a školy, zjištění a včasné řešení problémů žáka. Přestože respondenti uváděli mnoho dalších přínosů školního sociálního pracovníka, ve většině případů se shodovali v tom, že školní sociální pracovník by byl externí zaměstnanec školy nebo by byl zaměstnán pouze na poloviční úvazek. Výzkum Havlíkové (2018, s. 21) potvrzuje, že průměrná výše úvazku na jednoho školního sociálního pracovníka nebo sociálního pedagoga je 0,56. Současně z jednotlivých příkladů z praxe, které jsou v práci Havlíkové popsány, můžeme vidět, že žádný školní sociální pracovník ani sociální pedagog neměl plný úvazek.

Výsledky mé diplomové práce se převážně shodují s výsledky empirických studií a s odbornou literaturou použitou v teoretické části této práce. Přesto přichází s novými informacemi a podněty, jako je vzdělání a získaná kvalifikace školního sociálního pracovníka. Tento pracovník by měl mít nejlépe vysokoškolské

vzdělání v oboru sociální práce a současně by měl disponovat základy z pedagogiky. Měl by tedy existovat samotný studijní program pro profesi školního sociálního pracovníka, díky kterému by získal potřebné vědomosti, obzvláště ve vývojové psychologii, pedagogice a základech práva. Dalším zjištěním je, že školská sociální práce a pozice školního sociálního pracovníka je vnímána v kontextu inkluzivního vzdělávání zejména je k tomuto kontextu přisuzován její rozvoj. Hlavním důvodem je zvyšující se počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách, kteří potřebují individuální přístup, podporu a pomoc.

Závěr

Diplomová práce se zabývá tématem školské sociální práce. Shrnuje současné poznatky o školské sociální práci a poukazuje na to, jak je v současné době rozvinutý výzkum o školskou sociální práci v České republice.

V teoretické části se práce z velké části věnuje školské sociální práci a školnímu sociálnímu pracovníkovi. Definuje, co to je školská sociální práce a kdo to je školní sociální pracovník. V teoretické části se práce také věnuje školnímu poradenskému pracovišti, jehož členem by byl právě školní sociální pracovník, a zmínka je rovněž o škole jako vzdělávací instituci, o inkluzivním vzdělávání a ekologické perspektivě, která je nejvíce využívána právě v oblasti školské sociální práce.

Výzkumná část práce popisuje použitou metodologii kvalitativní a kvantitativní obsahové analýzy, dále definuje výzkumný problém a cíl práce a také popisuje výzkumný soubor, postup při zpracování dat a výsledky analýzy. Na závěr jsou shrnuty výsledky výzkumu, které jsou porovnány s odbornou literaturou, a převážně s výzkumem paní Havlíkové.

Cílem mé diplomové práce bylo zpracovat přehled závěrečných prací k tématu školská sociální práce a za pomoci deskriptivní obsahové analýzy zjistit, čím se práce zabývají a k jakým výsledkům dochází. K analýze bylo vybráno celkem 19 kvalifikačních absolventských, bakalářských a diplomových prací napsaných na českých univerzitách, zabývajících se tématem školské sociální práce. U těchto vybraných závěrečných prací byl analyzován, porovnáván a zhodnocen obsah i závěry jejich výzkumu.

Diplomová práce poukazuje na oblasti, ve kterých se již provedla výzkumná šetření, a také nastiňuje nedostatky, které mohou sloužit jako základ pro další studie v této oblasti, především na Univerzitě Palackého v Olomouci a Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde se katedry sociální práce zaměřují na oblast školské sociální práce a věnují značné úsilí její informovanosti a zavedení do praxe. V jednotlivých kategoriích diplomová práce popisuje výsledky výzkumů závěrečných prací. Z výzkumu diplomové práce vyplývá, že v rámci kvalifikačních

prací se výzkum o školskou sociální práci v posledních letech v České republice výrazně rozvinul.

Na závěr bych chtěla zmínit doporučení pro praxi vzhledem k zjištěným výsledkům. Jelikož většina dotazovaných respondentů neměla žádné povědomí o školské sociální práci ani o školním sociálním pracovníkovi, zaměřila bych se hlavně na větší osvětu školské sociální práce, a to ve vztahu k ředitelům škol, pedagogům a v neposlední řadě široké veřejnosti. Domnívám se, že kdyby se zvýšilo povědomí ředitelů a pedagogů škol o školním sociálním pracovníkovi a zároveň by byli tito odborníci připravováni na možné působení tohoto pracovníka ve škole, vnímali by tuto pozici méně negativně a lépe by tuto osobu poté přijali do svého pracovního týmu. Za významné také považuji vymezení studijního programu, který by garantoval jistou odbornost tohoto pracovníka. Také bych se zaměřila na školy, kde již funguje pozice školního sociálního pracovníka, případně sociálního pedagoga, a popsala bych, jak tuto pozici na škole zaváděli, co přesně tato pozice obnáší, a zaměřila bych se na konkrétní příklady. Tuto zkušenost bych sepsala v odborné příručce, která by mohla sloužit jako inspirace, případně i manuál, pro další školy. Velkým přínosem by také mohl být výzkum provedený mezi sociálními pracovníky na OSPODU, kteří mohou mít odlišné názory než učitelé nebo by pohled pedagogů něčím rozšířili a obohatili.

Svoji diplomovou práci považuji za přínosnou, protože sumarizuje výsledky výzkumů realizovaných prostřednictvím studentů českých vysokých škol, třídí je do jednotlivých kategorií, což usnadňuje orientaci a další odbornou práci. Výsledky mé diplomové práce mohou sloužit jako podklad pro další výzkum v této oblasti.

Seznam literatury

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.

A guide for School Social Workers 2013. *studylib.net - Essays, homework help, flashcards, research papers, book reports, and others* [online]. Copyright © 2013 [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <https://studylib.net/doc/5370769/a-guide-for-school-social-workers-2013>

A Manual for School Social Work Practice in Minnesota: A joint project between the Minnesota Department of Education and the Minnesota School of Social Workers Association. MSSWA, 2007.

BARRETT, Chris a Chris DOWNING. *Practice Standards for School Social Workers*. Austrálie: Australian Association of Social Workers, 2008. Dostupné z: <https://www.aasw.asn.au/document/item/814>

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

CIUTTIOVÁ, Barbora. Školská sociální práca – prepojenie medzi školou a rodinou. In: HALADOVÁ, Karin. *Konferencia poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi* [online]. Trnava: ADTeam, 2008, s. 29-32 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://www.trnava.sk/userfiles/download/attachment/zborniksoc.pdf>

Co je SocPed | Katedra sociální pedagogiky. *Katedra sociální pedagogiky* [online]. Copyright © 2021 [cit. 23.02.2021]. Dostupné z: <https://ksop.ped.muni.cz/co-je-socped>

COX, Michelle ALVAREZ a Leticia VILLARREAL SOSA. *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools*. USA: Oxford University Press, 2017. ISBN 9780190273842.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

Financování asistenta | Inkluzivní škola. *Uvodní stránka / Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/financovani-asistenta>

GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.

HÁJEK, Martin. *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2014. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-161-9.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN isbn978-80-7367-327-7.

HAVLÍKOVÁ, Jana. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno, 2018. ISBN 978-80-7416-332-6.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HURYCHOVÁ, Eva. *Školská sociální práce*. Listy sociální práce, 2016. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/publikacni-cinnost--a-jine-aktivity/>

JAROLMEN, JoAnn. *School Social Work: A Direct Practice Guide*. USA: SAGE Publications, 2014. ISBN 2013934215.

K čemu je ve škole dobrý sociální pedagog? | Zapojmevsechny.cz. *Zapojmevsechny.cz* [online]. Copyright © 2013 [cit. 23.02.2021]. Dostupné z: <http://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/k-cemu-je-ve-skole-dobry-socialni-pedagog>

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

- KOVÁŘ, Blahoslav. *Obsahová analýza dokumentu*. Praha: ÚVTEI : Státní technická knihovna, 1974.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
- Kronick, J.C. (1997). Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 33(1), 57-68. doi: 10.13060/00380288.1997.33.1.10.
- KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-036-7.
- LABÁTH, Vladimír. Školská sociální práce - potřeba, alebo rozmar? *Efeta* [online]. 1999, IX(3), 2-3 [cit. 2021-04-01]. ISSN 1335-1397. Dostupné z: http://www.efeta.sk/upload/oldies/efeta_1999_3.pdf
- LENGYEL, Peter. *Projekt zavedenia školskej sociálnej práce do základných škôl* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: https://www.piatazs.sk/download_file_f.php?id=109223
- LIDMIL, Jan. *Formální a obsahová analýza textu, rychlé čtení*. Ostrava, 2019. Dostupné z: https://www.svkos.cz/data/filemanager/source/studijn%C3%AD%20texty%20pro%20knihovny%C3%ADky/2_Form%C3%A1ln%C3%AD_a_obsahov%C3%A1_anal%C3%BDza_Lidmila.pdf
- MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2715-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-310-9.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 2., přeprac. Česká republika: Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.
- MATOUŠEK, Oldřich, KŘIŠŤAN, Alois, ed. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN isbn978-80-262-0366-7.

MATULAYOVÁ, Tatiana a Nataša MATULAYOVÁ. Školská sociální práce –potřeba a perspektivy. *Sociální práce/Sociální práce*. 2006, 2006(1), s. 101-108. ISSN 1213-6204.

MATULAYOVÁ, Tatiana, HURYCHOVÁ, Eva, Sylva KRÁLOVÁ, Irena LINTNEROVÁ, Romana KUNCLOVÁ, Lenka HAKALOVÁ a Miroslava STOPKOVÁ. *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-136-2.

MASSAT, Carol Rippey, Michael S. KELLY a Robert CONSTABLE. *School Social Work, Eighth Edition: Practice, Policy, and Research*. 8. vydání. USA: Oxford University Press, 2016. ISBN 978-0-190615-62-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

MLČÁK, Zdeněk. *Základy psychopatologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-263-7.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4722-3.

MŠMT ČR [online]. Copyright © [cit. 20.02.2021]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Specifika_skolni_asistent.pdf

MŮHLPACHR, Pavel. *Sociální práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3323-1.

NEŠPOR, Karel. *Vaše děti a návykové látky*. Praha: Portál, 2001. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-515-6.

NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-908-8.

NORIKO, Yamano and Zushi KENICHI (2010), *School Social Work Handbook: From a three year study*, Osaka.

- OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.
- PARDECK, John T. An Ecological Approach for Social Work Practice. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. 1988, 15(2), 133-142. ISSN 0191-5096.
- Profese školního asistenta. *Úvodní strana* [online]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/skolni-asistent/profese-skolniho-asistenta>
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- Role of School Social Worker | sswaa. *Home / sswaa* [online]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/school-social-work>
- Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4237-2.
- Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN isbn978-80-244-4749-0.
- SCHULZ, Winfried a Irena REIFOVÁ. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0827-8.
- SKYBA, Michaela. *Školská sociální práce*. Prešov: Prešovská univerzita, 2015. ISBN 978-80-555-1287-7.
- SKYBA, Michaela. *Teoretické východiska školské sociální práce na Slovensku*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2018. ISBN 978-80-555-2196-1.
- SKYBA, Michaela. Pôsobenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľov a učiteľiek. *Sociální práce/sociální práce*. 2013, 13.(2), s. 64-84. ISSN 1213-6204.
- SLANÝ, Jaroslav. *Syndrom CAN: (syndrom týraného dítěte)*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-474-7.
- SPU / PPP NJ. *Document Moved* [online]. Dostupné z: http://www.pppnj.cz/stranky/odborne%20clanky/specificke_poruchy_uceni.aspx

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

Syndrom CAN | Šance Dětem. *homepage | Šance Dětem* [online]. Copyright © [cit. 01.04.2021]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/syndrom-can>

Syndrom týraného dítěte CAN | Prevence-info.cz. *Prevence-info.cz | Prevence rizikového chování* [online]. Copyright © 2010 [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/syndrom-tyraneho-ditete-can>

Školní poradenská pracoviště (ŠPP), Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 22.02.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Školní speciální pedagog - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 22.02.2021]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2016]. ISBN isbn978-80-87963-33-3.

THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2007, 8.(2), 85-87 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: https://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-200702-0009_Poruchy_chovani_u_deti_a_dospivajicich.php

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁCHOVÁ, Petra Elizabeth, Luboš JANŮ a Sylva RACKOVÁ. Patogeneze závislosti. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2009, 10.(6), 257-259 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: https://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-200906-0003_Patogeneze_zavislosti.php

VASILOVÁ, Veronika a Soňa LOVAŠOVÁ. *Možnosti sociálnej práce v školskom prostredí v podmienkach SR*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, 2018. ISBN 978-80-8152-635-0.

Výchovné problémy v dysfunkčních rodinách | Šance Dětem. *homepage | Šance Dětem* [online]. Copyright © [cit. 01.04.2021]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/vychovne-problemy-v-dysfunkcnich-rodinach>

WEST, Robert. *Modely závislosti*. Praha: Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, 2016. Monografie (Úřad vlády České republiky). ISBN 978-80-7440-157-2.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ZÁVODNÁ, Martina. ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE V ČESKÉ REPUBLICE. In: KANIOVÁ, Ivana a Michaela DIHLOVÁ. *Jarní škola sociální práce 2015*. Ostrava: University of Ostrava, 2015, s. 41-50. ISBN 978-80-7464-752-9.

Kvalifikační práce

AUERVEKOVÁ, Petra. 2020. Možnosti sociální práce v rámci inkluzivního vzdělávání v Ústeckém kraji. Ústí nad Labem (diplomová práce). Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta sociálně ekonomická.

ČERVENKOVÁ, Denisa. 2018. Sociální práce na základní škole (diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.

- DŽURBANOVÁ, Ester. 2018. Současný stav sociální práce na základních školách v ČR (absolventská práce). CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc.
- FENINGAUBEROVÁ, Nela. 2016. Školní sociální pracovník – postoj ředitelů základních škol (bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta zdravotně sociální.
- FREITINGEROVÁ, Ivana. 2019. Metody sociální práce uplatňované ve školské sociální práci (absolventská práce). CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc.
- FUCHS, Martin. 2018. Školská sociální práce v percepce pedagogických pracovníků vybraných základních škol v Jihlavě (bakalářská práce). Vysoká škola polytechnická Jihlava, Katedra sociální práce.
- HAJNOVÁ, Jitka. 2019. Potřebnost školního sociálního pracovníka v současném školství (bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta teologická.
- HLAVÁČOVÁ, Martina. 2020. Názory pedagogů na využitelnost sociální práce na základních školách (absolventská práce). CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc.
- HODKOVÁ, Eva. 2016. Školní sociální pracovník – postoje pedagogických pracovníků základních škol (bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta zdravotně sociální.
- JANŮŠOVÁ, Drahomíra. 2020. Sociální pracovník v základní škole (bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.
- LAVIČKOVÁ, Lenka. 2019. Pozice sociálního pracovníka v instituci speciální školy (bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra etiky, psychologie a charitativní práce.
- MAKUŇOVÁ, Barbora. 2019. Etablující pracovní pozice školského sociálního pracovníka (diplomová práce). Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta sociálně ekonomická.
- MATOUŠKOVÁ, Alena. 2018. Analýza potřeby sociální práce s romskými žáky na vybrané základní škole v České republice (bakalářská práce). Univerzita Palackého

v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.

MICHAL, Tomáš. 2020. Etablování školské sociální práce z pohledu učitelů základních škol (bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.

OSTŘÍŽ, Rastislav. 2018. Role sociálního pracovníka na základních školách (diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.

OUŘADOVÁ, Helena. 2016. Školský sociální pracovník (bakalářská práce). Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitární a pedagogická.

PACÁKOVÁ, Tereza. 2018. Školní sociální práce – postoje rodičů žáků základních škol (bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta zdravotně sociální.

VITÁSKOVÁ, Lucie. 2019. Kompetence školského sociálního pracovníka v České republice (diplomová práce). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra sociální práce.

VÝRAVOVÁ, Hana. 2017. Náplň práce a postavení sociálního pracovníka na základní škole (bakalářská práce). Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta sociálně ekonomická.