

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Sociální politika a sociální práce

Bakalářská práce

Andrea Lachmanová

Možnosti a limity sociální práce ve speciálním školství

Possibilities and limits of social work in special education

Praha 2022

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Šámalová, Ph.D.

Poděkování

Děkuji PhDr. Kateřině Šámalové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, ochotu a podporu, kterých se mi z její strany dostávalo. Rovněž děkuji všem respondentům za vstřícnost a otevřenost.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 20. 12. 2022

Andrea Lachmanová

Jméno a příjmení

ABSTRAKT

Bakalářská práce zpracovává problematiku uplatnění sociálních pracovníků ve speciálním školství. Teoretická část se věnuje popisu jednotlivých oblastí charakteristických pro porozumění této problematice tak, že se ve výkladu postupuje od obecných údajů o sociální práci ke konkrétnímu zaměření práce sociálních pracovníků ve speciálních školách. Kapitoly v praktické části jsou řazeny v takovém pořadí, aby pomohly najít objektivní odpovědi na výzkumné otázky, které tvoří základ bakalářské práce. Obsah praktické části by měl poskytnout oporu pro vyhodnocení závěrů uvedených v textu na bázi výzkumných cílů. Např. se jedná o zmapování sociálně podmíněných problémů, které jsou ve školním prostředí nejakutnější, popř. zjištění způsobů, jakými je či není vykonávána práce, kterou může mít v kompetenci sociální pracovník.

Klíčová slova

Sociální práce, školství, speciální školství, handicap, sociální pracovník ve speciálním školství, ředitel školy, zástupce ředitele školy, prognóza školské sociální práce v budoucnosti

ABSTRACT

The bachelor thesis examines the options for social workers in special education. The theoretical part describes the individual areas typical for understanding the issue from explaining general information on social work to the specific specialisation of social workers in specialised schools. The chapters in the practical part are presented in an order to help find objective answers to the research questions that form the basis of the bachelor thesis. The content of the practical part should provide support for the evaluation of conclusions in the text based on the research objectives. For example, this includes mapping socially determined problems that are most acute in the school environment, such as determining the methods used or not used in the performance of work that may be within the competence of a social worker.

Keywords

Key words: social work, education, special education, handicap, social worker in special education, headteacher, deputy headteacher, prognosis of future school social work

Seznam zkratek

ČIS	Český institut pro supervizi
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
DETOX	Detoxifikace návykových látek
FICE	Fédération Internationale des Communautés Educatives (Federace dětských domovů)
IASSW	International Association of Schools of Social Work (Celosvětová asociace škol sociální práce)
IFSW	International Federation of Social Work (Mezinárodní federace školské sociální práce)
IPOD	Individuální plán ochrany dítěte
LMP	Lehké mentální postižení
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NATAMA	Institut rodinné péče
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dítěte
UNESCO	Organizace spojených národů pro vzdělání, vědu a kulturu
UNICEF	Dětský fond Organizace spojených národů (United Nations Children's Fund)
USA	Spojené státy americké
VŠ	Vysoká škola

Obsah

Úvod.....	9
1 Sociální práce jako profese.....	11
1.1 Definice sociální práce a její cíle.....	11
1.2 Role sociálního pracovníka	14
1.3 Předpoklady pro výkon sociální práce.....	15
1.3.1 Odborná způsobilost sociálního pracovníka	15
1.3.2 Osobnost sociálního pracovníka jako předpoklad pro praxi.....	16
1.3.3 Celoživotní vzdělávání v oblasti sociální práce	16
1.3.4 Supervize.....	18
1.4 Etické principy sociální práce.....	18
2 Školský systém – vzdělávání dětí a mládeže	20
2.1 Stupně vzdělávání.....	20
2.2 Trendy ve školství	20
2.3 Speciální školství.....	22
2.3.1 Charakteristika a účel speciálních škol	22
2.3.2 Žáci se zdravotním postižením a znevýhodněním ve speciálních školách	25
2.3.3 Multidisciplinární tým ve speciálních školách.....	26
3 Možnost využití sociální práce ve speciálním školství	30
3.1 Definice a cíle školské sociální práce.....	30
3.2 Zkušenost a praxe školské sociální práce	33
3.3 Role sociálního pracovníka ve speciálním školském systému	36
3.3.1 Mediátor při řešení obtížných situací v rámci školy	36
3.3.2 Sociální událost v rodině žáka	38
3.3.3 Sociální terapeut při sociální rehabilitaci žáka	39
3.3.4 Aktivní činitel prevence sociálně patologických jevů	40
3.3.5 Zprostředkovatel respitní péče	43

3.3.6	Depistážní činnost	46
3.3.7	Asistent pedagoga	47
3.3.8	Organizování dobrovolníků	48
3.3.9	Spolupráce s pedagogy volného času.....	49
3.3.10	Aktivní činitel charity ve prospěch školy	51
3.3.11	Podpora v rámci náhradní rodinné péče.....	52
3.3.12	Zprostředkování inkluze etnických minorit	54
3.3.13	Doprovod na úřady a k lékaři.....	55
3.3.14	Administrativa.....	56
3.4	Spolupráce a napojení na ostatní zdroje ochrany a pomoci.....	57
4	Výzkumná část	59
4.1	Výzkumná otázka	59
4.2	Cíl výzkumu	60
4.3	Výzkumný vzorek respondentů	62
4.4	Metoda sběru dat	62
4.5	Analýza výsledků.....	63
5	Diskuse.....	70
	Závěr.....	72
	Literatura.....	74

Úvod

Využití potenciálu sociálních pracovníků ve speciálním školství nebylo dosud systematičtěji diskutováno na odborné ani politické úrovni. V této práci bych se chtěla zamyslet nad souvislostmi, které reflektují potřebu zavedení sociální práce ve speciálních školách.

Na komunitu dětí, rodičů a pedagogů při speciálních školách lze nahlížet jako na specifickou subkulturu, která se řídí mnohdy jinými pravidly než většinová populace. Jejich priority se vyvíjejí ve zcela jiných podmínkách, než je běžné. Žebříček hodnot mají určen vážným handicapem, a tak spoluvytváří solidární školní prostředí s jasnou orientací na komplexní posun jednotlivých žáků a studentů nejen v oblasti vědomostí, ale také v psychickém rozvoji jejich osobnosti.

V bakalářské práci se chci zaměřit na aktivity, které by mohl sociální pracovník ve speciálním školství vykonávat. Vytvořila jsem proto takovou kostru této práce, jež by mohla pomoci v lepší orientaci v oblasti školské sociální práce ve speciálním školství.

Na začátku se text bude věnovat obecné charakteristice sociální práce jako profese. V této části je teoretický koncept také rozpracován v souvislosti s konkrétními detaily. Tak je umožněna vzájemná součinnost jednotlivých prvků.

V další kapitole bych chtěla uvést definice potřebné k popisu školského systému, včetně zmíněného pohledu na jednotlivé charakteristické rysy této problematiky. Prostor bude také věnován zdravotnímu postižení žáků a studentů, tak aby stručně ilustroval praxi sociálního pracovníka aplikovanou na speciální školství.

Podstatu práce tvoří také část, která se bude věnovat rolím sociálního pracovníka ve speciálním školském systému. Jejím úkolem bude vytvořit náhled na sociální problémy, jaké se ve společnosti objevují. Jejich řešení by mohlo poskytnout satisfakci všem zúčastněným stranám. Záměrem textu je nastínit poměrně široké možnosti využití sociální práce ve speciálním školství. Jako příklad lze uvést práci mediátora, sociálního terapeuta nebo organizátora dobrovolníků. Cílem této části bude nabídnout i mnohé další hypotetické role pro sociální pracovníky, takové, jež jsou v praxi realizovatelné.

Ve výzkumné části bude kladen důraz na využití informací zjištěných z předešlého textu pro analýzu výsledků v bakalářské práci. Úkolem bude zpracovat aktuální sociální problémy ve speciálním školství a z materiálu, který byl nasbíráán během průzkumu, vytěžit informace potřebné pro vyhodnocení dat.

Uplatnění školského sociálního pracovníka, který může obohatit školní klima, lze označit za pokrokové. Otázkou zůstává, zda tuto reformu speciálního školství lze realizovat v konkrétním časovém horizontu, nebo ji stále můžeme považovat za „science fiction“, kdy je spravedlivý přístup a rovné zacházení s klienty scénářem z utopie.

Z celkových možných pohledů na tuto problematiku, bych chtěla zvolit nehodnotící a nekomentující postoj, protože jím můžeme nahlédnout na zvolené téma optikou událostí a dát tak hlubší význam klíčovým souvislostem.

V bakalářské práci bude použit výzkum smíšenou metodou. To znamená, že kvalitativní a kvantitativní metoda se budou vzájemně doplňovat.

1 Sociální práce jako profese

1.1 Definice sociální práce a její cíle

Základní charakteristika člověka vychází z biopsychosociálního modelu. Matoušek uvádí, že základním principem biologického pojetí sociální práce je solidarita. Dochází k ní u lidí, ale také určuje různé módy chování v rámci živočišných druhů žijících pospolitě. Důsledkem potenciálu tohoto solidárního chování je přežití. Matoušek dále píše, že v naší historické tradici ji představuje biblický motiv bližního. Bližním se rozumí každý člověk a lidé různé víry. Pomáhat je třeba každému, kdo se ocitne v nouzi. (Matoušek a kol., 2013)

„Sociální práce – její obsah a metody – se vyvíjela v jednotlivých zemích podle specifických sociálních potřeb jejich občanů, v rámci sociální péče a sociální politiky. To je příčinou různého nazírání na obsah tohoto pojmu. Proto také sociální práce nevychází z jednotné obecné teorie.“ (Klimentová, 2013, str. 10)

Velký vliv na první teorie užité v práci sociálních pracovníků, jež byly formulovány v meziválečných letech mezi první a druhou světovou válkou, měla tehdy populární psychoanalýza. Od tohoto období se v odborné literatuře uveřejňují příspěvky zaměřené na teoretický rozvoj, ale také takové, jejichž oporou jsou zkušenosti a přesvědčení autora, jež předkládá čtenáři. (Matoušek, 2013) Teorie mohou být podle Turnera (in Matoušek a kol. 2013, str. 13) prospěšné, protože sociálnímu pracovníkovi pomáhají:

- 1) *„vysvětlit jevy a předvídat je;*
- 2) *srovnávat případy a situace;*
- 3) *vysvětlovat vlastní profesní činnost jiným lidem, a dávat prostor pro její přezkoumávání;*
- 4) *opravovat teorii nebo upravovat vlastní jednání, když se děje něco, co je s teorií v rozporu;*
- 5) *zvýšit pocit sebejistoty pracovníka;*
- 6) *porovnávat explikační sílu a užitečnost teorií mezi sebou“.* (Matoušek a kol., 2013)

První definici individuální sociální práce přednesla roku 1869 Octavia Hillová (sociální pracovnice a reformátorka) v Londýnské společnosti věd: *„Poznat člověka znamená více než vědět, že muž je opilec nebo žena, že není počestná, mnohem spíše to znamená poznat utrpení, naděje a vývoj člověka, znamená to vědět, jakým pokušením tito lidé podléhají, jakou představu*

si o svém malém životě vytvořili nebo jak by se asi změnili, kdyby je v pravý čas někdo povzbudil, čeho by se dosáhlo lepší výchovou v daleké minulosti; jak na ně působit, jak jimi pohnout, jak je vést. Naše vzpomínky a naděje jsou mnohdy silnějšími činiteli, než se sami domníváme.“ (Klimentová, 2013, str. 10)

Termínem sociální práce se označuje disciplína společenských věd a okruh vykonávané praxe s výsledkem, který by měl pokrýt diagnostiku, explanaci, snižování a nabídku řešení palčivých sociálních otázek (např. chudoba a nezaměstnanost, vážná pochybení ve výchově dětí, delikty mládeže či znevýhodňování určitých skupin). (Matoušek, 2003)

Praxe a teorie sociální práce jsou vzájemně úzce propojeny. Jsou si navzájem zdrojem i zpětnou vazbou. Mezi významné teorie patří například KBT (kognitivně-behaviorální teorie a kognitivně behaviorální terapie), přístup zaměřený na klienta, terapeutický přístup, úkolově orientovaný přístup a fenomenologický přístup.

Schéma kognitivně-behaviorální nabízí kvalitní předpoklad pro řešení problémů především u klientů, kteří chtějí zlepšit svoje psychické zdraví v rámci psychoterapie. Může být také užitečná v praxi sociálních pracovníků, zejména při jejich vlivu na změnu chování člověka. Mezi nejvíce používané techniky v práci sociálních pracovníků patří záznam mentálních obsahů a technika restrukturované kognice. Cílem je změnit tu klientovu kognitivní mapu, které dává přednost a jejíž změna je pro něj přínosem.

Přístupu zaměřenému na klienta začala být věnovaná pozornost jako reakce na behaviorismus a psychoanalytickou koncepci duše člověka, které se jevily jako dominantní. Duchovním otcem přístupu zaměřeného na klienta byl v období 50. a 60. let 20. století Carl Rogers, psycholog z USA. Rogers popisuje koncept tzv. „tendence k sebeaktualizaci“, který pozitivně hodnotí možnost, jež je vlastní člověku v překonávání osobních těžkostí. Lidé mohou porozumět sami sobě a rozvíjet tak potenciál svých snah o sebereflexi, principů vlastního sebepojetí a v důsledku i chování.

Různé způsoby v sociálním fungování klienta a jeho patřičná podpora znamenají pro terapeutický aspekt v sociální práci zaměření především na psychické zdraví a duševní pohodu klienta. Jaký vliv má intrapsychika člověka na jeho problémy? Jaké možnosti může člověk vytěžit ze své situace za přispění sociálního pracovníka? To jsou klíčové otázky, na které se ptají odborníci v terapeutickém přístupu.

Co se týká krátkodobých intervencí, řadí se mezi nejužívanější koncepty a schémata přístup úkolově orientovaný. Počátky tohoto přístupu pramení z praxe sociální práce a z báze empirického výzkumu. Hlavním ukazatelem je myšlenka rozvoje sebedůvěry na základě malých dílčích úspěchů. Důležitou myšlenkou je fakt, že se lidé raději angažují v záležitostech, které si sami vybrali. Klíčovými hesly úkolově orientovaného přístupu je „partnerství a zmocňování“. (Matoušek, 2013, str. 109).

Jednou z nejuvýstižnějších a nejplastičtějších teorií je fenomenologický přístup. Pro ten je charakteristický člověk a jeho zkušenost, člověk ve vztahu ke svému přirozenému a jedinečnému světu, jimž se rozumí obecná bazální zkušenost a její reflexe v přirozeném světě (jedná se zde o protikladnou polaritu mezi světy, které jsou dány vědeckou objektivizací). Jde o různě vrstevnatý svět, s obecnou účastí ve světě vztahů jednotlivých osob v bezprostřednosti jako takové přes „Habermasův systém“ odlidštěných institucí až ke „globální vesnici“ dnešních žurnalistů. (Matoušek a kol., 2013 Enc., str. 32)

Beckerová (1992) pokládá za podstatu fenomenologie charakteristiku lidství, která krystalizuje v příslušných vrstvách. Zaměřuje se především na participaci člověka ve světě a v mezilidských vztazích, na možnost reflexe a sebereflexe dané zkušenosti, orientuje se na unikátnost, a vyvíjení určitých činností, ale také na cíle nebo záměry a na fyzickou strukturu.

Hlavním úhlem fenomenologického pohledu na člověka je jeho zájem o jedinečnost lidské zkušenosti. Vyhýbá se přitom subjektivismu, který je opačným pólem a extrémem. Ve třech pohybech života vysvětluje Patočka (1970, str. 32) lidské zkušenostní rysy v obecné rovině. Jedná se o „*pohyb zakotvení (vazby na nejbližší lidi a domov), pohyb sebezprodloužení (zajišťování existence, oblast funkcí a rolí), a pohybu sebezpřesažení (směřování za horizont vlastní existence)*“.

Fenomenologie otevírá možnost alternativních omezení – tzv. soustředění na koncepci přirozených situací, na vysokou kvalitu a unikátní zkušenost v klientově osobnosti, angažovanost pracovníka – profesionála a výzkumníka – profesionála jako aktivního participujícího účastníka v procesu explorace s limitovanou mírou generalizace (zobecnění).

Optikou fenomenologického přístupu může být v sociální práci přínosem zejména výzkum chování lidí v situacích, které jsou zátěžové, s důrazem na postoje a vnímání, s nimiž k náročným životním momentům přistupují a adaptace behaviorálních strategií a jejich následné psychické zpracování. Rozchody a ztráty – to jsou typické události, k nimž můžeme dále přidat i snahu vypořádat se s traumaty (zde zmíníme zanedbávání a týrání dětí, viktimizaci

trestnými činy apod.) Dále se jedná o posuny mezi různými vývojovými stadii u osob nebo uvnitř rodin, o dlouhodobou ztrátu zaměstnání, nebo o bídu a situaci sociálního vyloučení v extrémním rozměru, ale také o léčebné pobyty v ozdravovnách na delší dobu, užívání ústavní péče a chronická onemocnění, odchod ze života a tak dále.

Výsledná data výzkumu bývají u odborníků orientovaných fenomenologicky charakteristická kazuistickou povahou, často jsou vytvářena na základě rozhovorů. Pro dané účely lze využít i šetření prostřednictvím vyhodnocených dotazníků a pozorování zaměřeného více antropologicky než soustavně a systémově. Výzkumné metody jsou většinou kvalitativní, vzácně existují výjimky.

1.2 Role sociálního pracovníka

Ve slovníku sociální práce (Matoušek, 2003, str. 190) se uvádí, že termínem role chápeme „*standardy chování, očekávaného od jedince v určité sociální pozici, které určují kdy, kde a co má vykonat*“. Současně je tak určeno, že přijetí nebo negace a nepřijetí role může být důsledkem očekávání jistého módu chování z okolí. Realizace pozice ve společenském měřítku je dána rolí. U člověka, který zastává rozmanité role, může dojít k rolovému souladu nebo ke konfliktu. Může také docházet k rozporu v jedné roli (např. nutnost rozhodnout se mezi pomocí a dohledem u probační služby). (Matoušek, 2003)

Pokud se zaměříme na odborný termín role sociálního pracovníka, dočteme se, že sociální pracovník, ve shodě s obdobnými profesemi pomáhajících zaměstnání, čelí konfrontaci s problémy uživatelů. Je potřeba zmínit, že Matoušek (2003) vylučuje emocionální i postojoyou neutralitu sociálního pracovníka. Dále charakterizuje roli v obecné rovině jako hlubokou empatii, rovněž jako schopnost vymezit latentní stránky zadané zakázky a stimulaci konstruktivity klienta v řešení jeho problémů. Co se týká soukromého a profesního života sociálního pracovníka, Matoušek (2003) uvádí, že není možné je od sebe zcela oddělovat. Pracovník dává klientovi důležitou zpětnou vazbu, naviguje ho, a v klientově zájmu bezpečně poskytované služby mu může nabízet maximum otevřenosti a autenticity. Takto nastavené zrcadlo umožňuje uživateli orientaci ve vlastních postojích a emocích. Matoušek (2003) vyjadřuje názor, že klient, jenž není sociálním pracovníkem akceptován, by s ním neměl pracovat.

Rolí profese sociálního pracovníka se zabývali a zabývají mnozí autoři. Jedním z nich je Chechak (2008), který podle Mátela (2019, str. 31-33,35) definuje jednotlivé role následovně:

- „Podporovatel (enabler) doslova umožňovatel“: Uživateli pomáhá profesionál tak, že ho podpoří při stresových nebo při životních zátěžových záležitostech. Podporuje klienta v jeho silných stránkách, rozebere detailněji jeho problémy a může určit cíle, jichž bude moci dosáhnout a zvládnout.
- „Poradce (counselor)“: Gabura (2005) vyjadřuje názor, že poradenská činnost v sociální práci krystalizuje na základě sociální práce jako pomáhající profese a na této bázi umožňuje klientův růst, hlubší vyzrállost a dosažitelnější uplatnění. Výsledkem může být flexibilnější životní orientace a rozvoj života jako takového.
- „Pečovatel (caregiver)“ (tuto kategorii Chechak neuvádí): Termín je využíván u pracovníků, kteří obecně zajišťují emoční podporování klientů a také se prakticky starají o jiné.
- „Mediátor (mediator, resp. zprostředkovatel)“: Pomocí této role lze řešit konflikty nebo spory na různých úrovních (mikro, mezo nebo makro). Zároveň je rolí mediátora být nestranný a jeho role bývá zařazena do poradenské kategorie. Je třeba zmínit i kulturní rolou mediaci (cultural mediators), která je uváděna „v konceptu prohlášení etických principů sociální práce“ (IFSW/IASSW, 2018). V rámci toho, že kultura často kryje slabiny v dodržování lidských práv, mají sociální pracovníci utvářet vybalancovanou plochu pro původně soupeřící lidskoprávní otázky. Pokud si profesionálové tyto rozdíly uvědomují, pak je mediace chápána optikou reformního paradigmatu.

1.3 Předpoklady pro výkon sociální práce

1.3.1 Odborná způsobilost sociálního pracovníka

„Svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost“ – to jsou základní předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, které na svých internetových stránkách uvádí Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

Kvalifikačními požadavky na sociálního pracovníka se rozumí:

- a) „vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost (§ 110 odst. 4 písm. a, zákona o sociálních službách);

- b) *vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologie, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu*“. (Kvalifikační požadavky sociálního pracovníka, MPSV)

1.3.2 Osobnost sociálního pracovníka jako předpoklad pro praxi

Musil, Baláž, Havlíková, Punová a Votoupal (2019) si pro svůj výzkum „Předpoklady a osobnostní rysy vhodné pro výkon sociální práce“ zvolili pojem dispozice, který je kontextově odvozen od staršího termínu předpoklad. Dispozice (formovaná vrozenou nebo získanou připraveností) nabízí řešení, jak charakteristickým způsobem za daných situací reagovat. Strukturovaný komplex dispozičního uspořádání vytváří osobnostní strukturu. (Homola, Trpišovská, 1991)

Podle Smékala (2012) je nejlepší použít formulaci dispozice v případech, u kterých se jedná o vnitřní a nepozorovatelnou strukturu, což umožní vysvětlit výpovědi, jednání a prožitky dané osobnosti. Pro tento oddíl psychologie osobnosti jsou nejběžněji zahrnuty pojmy schopnosti, rysy a motivy.

Gullová (2011) uvádí přehled nejdůležitějších příkladů pro požadované osobnostní předpoklady sociálních pracovníků. Jmenovitě zmiňuje vysokou míru empatie, schopnost naslouchat a důvěryhodnost vůči klientům. Dále zmiňuje hlubokou motivaci, angažovanost, samostatnost, schopnost rozklíčovat souvislosti, cílevědomost, kreativitu, sebereflexi, značnou frustrační toleranci při neúspěchu, schopnost otevřeně zpochybnit autoritu, negaci stereotypu, ochotu pracovat s určitým množstvím informací, tendenci vyhýbat se ukvapeným závěrům, účastnit se komunikačního přenosu se spolupracovníky a prohlubování vlastní odbornosti.

Mezi další autory se v českém prostředí řadí Řezníček (2000), který se zaměřuje na osobnostní determinanty potřebné pro úspěšný výkon sociální práce. Jako první zmiňuje empatii, dále respekt ke klientovi, autentičnost a lidskou vřelost, a v neposlední řadě také komunikační čitelnost, intuitivní i analytický rozbor klientovy situace.

1.3.3 Celoživotní vzdělávání v oblasti sociální práce

V zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, se v § 111 dočteme, že:

- 1) *„zaměstnavatel je povinen zabezpečit sociálnímu pracovníkovi další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, kterým si obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci. Pokud pracovní poměr sociálního pracovníka u téhož zaměstnavatele netrvá celý kalendářní rok, činí rozsah dalšího vzdělávání jednu dvanáctinu částky rozsahu uvedeného ve větě první za každý kalendářní měsíc trvání pracovního poměru. Povinnost zabezpečení dalšího vzdělávání se nevztahuje na zaměstnance ve zkušební době.*
- 2) *Formy dalšího vzdělávání jsou*
 - a) *specializační vzdělávání zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka,*
 - b) *účast v kurzech s akreditovaným programem,*
 - c) *odborné stáže,*
 - d) *účast na školicích akcích,*
 - e) *účast na konferencích,*
- 3) *Další vzdělávání podle odstavce 2 písm. b) se uskutečňuje na základě akreditace vzdělávacích programů udělené ministerstvem na vysokých školách, vyšších odborných školách a ve vzdělávacích zařízeních právnických a fyzických osob.*
- 4) *Dalším vzděláváním podle odstavce 2 písm. c) se rozumí výkon odborné činnosti na základě písemné smlouvy mezi zaměstnavatelem a zařízením zajišťujícím odbornou stáž.*
- 5) *Dalším vzděláváním podle odstavce 2 písm. d) se rozumí vzdělávací akce v maximálním rozsahu 8 hodin ročně organizovaná zaměstnavatelem nebo odbornou organizací, jejíž je zaměstnavatel členem.*
- 6) *Dalším vzděláváním podle odstavce 2 písm. e) se rozumí akce odborného charakteru v maximálním rozsahu 8 hodin ročně, jejíž program se týká oboru činnosti sociálního pracovníka.“*

Celoživotní vzdělávání může být formální i neformální. Pokud je dobrovolné, tedy pokud není jen vyjádřením a impulsem nadřízené autority a vyjadřuje zájem o problematiku sociální práce, je možné ho chápat jako výzvu k seberealizaci, popř. v rámci vývoje doby jako k sebeaktualizaci.

1.3.4 Supervize

Korektně vedená supervize může pro sociálního pracovníka znamenat zvýšení jeho potenciálu prostřednictvím tvůrčí atmosféry a katarze probíhající v individuální a skupinové supervizi. V rámci sociálních služeb hraje supervize specifickou úlohu. Koláčková (in Matoušek, 2003, str. 349-364) to prostřednictvím tří zaměření definuje takto:

- 1) *„rozvoj osobnosti a profesionálních dovedností,*
- 2) *prevenci negativních jevů jako jsou syndrom vyhoření či syndrom pomáhajícího,*
- 3) *pomoc při řešení těžko zvládnutelných případů“.*

Otázkou je, kdo má supervizi vykonávat. Má ji vést nadřízený sociálního pracovníka v supervizi? Má být v přímém řízení? Česká odborná veřejnost namítá, že by supervize měla nabízet bezpečné útočiště, kde má supervidovaný možnost vyjádřit svoje emoce a postoje, fantazie a potřeby. Je potřeba zvážit a ošetřit situace, kdy supervidovaný odhaluje svoje slabé stránky. (Bobková, 2011)

Z hlediska posunu v rámci profese je supervize neoddiskutovatelným zdrojem podnětů. Český institut pro supervizi ji posuzuje z úhlu pohledu integrity zúčastněných osob. Měla by sloužit jako vlídné a obohacující útočiště. Supervizor na své cestě pracovníka doprovází. Pracovníkem se zde rozumí jedinec, skupina nebo tým a organizace. Úkolem a účelem supervize je stimulovat schopnost sebereflexe v dané práci a pracovních vztazích a také vytěžit maximální výsledek při řešení konkrétních problémů.

Mezi stránky, na které se supervize soustředí, patří např. hlubší prožitek, větší pochopení pro konkrétní události, rozvoj kreativity a v neposlední řadě rozšíření obzorů v rámci seberealizace v pracovním růstu. Jednou z perspektiv supervize je také učení. Jako výsledek supervize se rovněž nabízí větší pracovní satisfakce, prohloubení jakosti a efektivnější výtěžek z pracovní činnosti. Pro klienty a zaměstnance může být supervize prospěšná zprostředkovaně tzv. „dominovým efektem“, jehož účinnost byla potvrzena.

1.4 Etické principy sociální práce

V Etickém kodexu sociálních pracovníků České republiky (2018) jsou uvedeny tyto etické zásady: „Sociální práce je založena na hodnotách demokracie, lidských práv a sociální spravedlnosti. Sociální pracovníci proto dbají na dodržování lidských práv u skupin a jednotlivců tak, jak jsou vyjádřeny v dokumentech relevantních pro praxi sociálního

pracovníka, a to především ve Všeobecné deklaraci lidských práv, Chartě lidských práv Spojených národů a v Úmluvě o právech dítěte, a dalších mezinárodních deklaracích a úmluvách.“

Zdrojem sociální práce je altruismus, jehož podstatou je nezištná pomoc lidem, zejména potřebným. Angažovanost je základním pramenem a podmínkou pro další účast v sociálně pracovním dění.

Sociální práce, která je zaměřena na klienta, vykazuje tyto charakteristické rysy a požadavky (Kurovská, 2014, str. 12):

- a) *„znalost klienta a jeho situace – etický rozměr sociální práce vyžaduje hlubší poznání klienta, schopnost porozumět mu i docenit jeho způsob uvažování;*
- b) *vymezení a dodržení rozsahu pomoci, které bude odpovídat požadavku klienta;*
- c) *pastorační rozměr sociální práce – zaměření na člověka – klienta ve všech klíčových oblastech jeho osobnosti, umožnit mu dosažení změny i po duchovní stránce“.*

Kopřiva (2011, str. 16-18) vymezuje dvě kategorie pracovníků na základě přístupu a etického postoje k práci jednotlivců v sociálních službách. Jedná se o „angažované“ a „neangažované“ sociální pracovníky.

1. Neangažovaný sociální pracovník – nejeví o uživatele zájem, klient mu nedůvěřuje a necítí vůči němu respekt. Práce je pro něj mechanickým výkonem, nijak ho nezasahuje. K syndromu vyhoření u něj dochází zcela výjimečně.
2. Angažovaný sociální pracovník – vidí a chápe smysl své práce v pomáhání druhým. Aktivně přistupuje k vyhodnocení a řešení klientova problému. Jeho podíl na účasti v porozumění uživatele vyjadřuje jeho postoj k jedinečnosti klienta. Orientace na člověka a jeho pomoc jsou nedílnou dispozicí nejen jeho profesního života.

Obecně lze angažovanost v sociální práci rozpoznat jako systematické úsilí a snahu o pochopit uživatele služby v jeho situaci, hluboký zájem zvláště o jeho dobré stránky, které nejsou na první pohled jasně patrné a jednoduše řečeno brát ho, jaký je. (Kurovská, 2014)

2 Školský systém – vzdělávání dětí a mládeže

2.1 Stupně vzdělávání

Vzdělávání v České republice je tvořeno formálním vzdělávacím systémem, který se skládá ze čtyř základních stupňů. První stupeň je definován jako předškolní vzdělávání, jež doplňuje rodinnou výchovu. Dítě ho absolvuje před nastoupením povinné školní docházky v rámci základní školy. Od roku 2017/2018 je pro předškoláky, kteří dosáhli pěti let věku k 31.8, předškolní vzdělávání povinné. Přípravu pro základní školy zajišťují mimo mateřské školy také předškolní třídy organizované základními školami, ale také speciálními základními školami. Následujícím stupněm je vzdělávání základní, které bývá nejčastěji získáno na základní škole. Povinnou školní docházku lze částečně plnit také na školách typu víceletých gymnázií a konzervatořích, pokud žáci úspěšně vykonali přijímací zkoušku. Od školního roku 2017/2018 byla zavedena povinnost absolvovat školní docházku od pěti do patnácti let. Zahrnuje tedy jeden rok v zařízení předškolním a následně vzdělávání na devítileté základní škole.

Po úspěšném absolvování povinné školní docházky na základní škole je možné se začít vzdělávat na středoškolském stupni a získat tak střední stupeň vzdělání. Na území České republiky jsou vymezeny tři základní kategorie škol pro středoškolské vzdělávání: gymnázia, střední odborné školy zakončené maturitou a typ středního odborného učiliště. Na středoškolské vzdělávání řádně ukončené maturitní zkouškou je možné navázat studiem v terciárním stupni – nejvyšším stupni systému vzdělávání. Do tohoto stupně se řadí typ vyšších odborných a vysokých škol. (ČSÚ, 2017/18 czso.cz)

2.2 Trendy ve školství

Kategorie povinného vzdělávání je významnou součástí školského systému. Co se týká Evropské unie a jednotlivých členských států, můžeme v rámci povinné školní docházky pozorovat jisté rozdíly ve struktuře. Existují zde určité odlišnosti v organizaci jednotlivých stupňů. Je však potřeba zmínit, že za nejdůležitější bývá obecně posuzováno kurikulum neboli kvalita obsahů vzdělávání.

Celoživotní vzdělávání a snaha o jeho zkvalitnění, které je důležité k tomu, aby člověk získal pevné základy vzdělávání, je v současné době trendem Evropské unie. (Vlčková, In Goňcová, 2006).

Dalším zásadním mezníkem je inkluzivní vzdělávání ve školách. Jedná se o začleňování dětí do škol, aniž by docházelo k jejich diskriminaci na základě sociální situace, rodinné konstelace, rasy, postižení, vyznání nebo příslušnosti k minoritě. Těmto dětem je poskytováno vzdělávání v individuálních plánech na základě specifické potřeby. Různorodost inkluze přináší současně v mnoha ohledech zlepšení nejen školní atmosféry, ale také přístupu kolektivu k řešení nových situací a satisfakci.

Principy inkluze se liší od integračního zařazování znevýhodněných dětí do běžných škol. V inkluzi je potřeba přizpůsobit podmínky pro vzdělávání dítěte. Integrace jako východisko pro umístění dětí vykazujících jistou formu znevýhodnění ve škole či třídě běžných zařízení je potřeba důsledně rozlišovat. Hlavním zájmem je získat kvalitní vzdělání a oboustranné obohacení. (Národní pedagogický institut ČR, 2022)

Mezi principy inkluze patří:

- a) *dítě patří do spádové školy (místo bydliště);*
- b) *dítě je vzděláváno ve vrstevnické skupině;*
- c) *z procesu vzdělávání profitují všechny děti (děti zařazené inkluzivně do školy i spolužáci);*
- d) *rodiče, učitelé a další participující spolupracovníci disponují řádnými a odpovídajícími zdroji, které mapují situaci a potřeby jednotlivého zařazeného žáka;*
- e) *vztahy mezi dětmi by měly být podporovány.* (Rytmus, 2022)

Je zásadní zmínit rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze. Termínem integrace se především rozumí začlenění dítěte do třídy a jeho adaptace v rámci třídy, zatímco inkluze je charakterizována jako pomoc a podpora různým skupinám dětí za rozmanitých podmínek, za kterých se mohou co nejlépe rozvíjet. I když disponují odlišnými schopnostmi, mohou ve společném prostředí s ostatními spolužáky pracovat na bázi různorodé skupiny, která zohledňuje heterogenní výkony. (Národní pedagogický institut ČR, 2022)

Pro handicapované žáky je nesmírně důležitý výběr oboru, který vhodně konvenuje s jejich schopnostmi, možnostmi a limity. Je potřeba pochopit, že rozumové zdůvodnění a náhled na hranice v inkluzivním vzdělávání reálně umožňují řešit situace ku prospěchu všech zúčastněných stran. Špatně zvolený vzdělávací program může prohloubit společenské a pracovní znevýhodnění dítěte. (Národní pedagogický institut ČR, 2022)

Ve výchovném stylu, lze pozorovat tradiční rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Jako příklad můžeme uvést Francii, Česko, Rakousko a Německo, kde je role dítěte ve vzdělávacím procesu vymezena zejména jako „objekt“. Důraz je zde kladen na přísnější disciplínu.

Liberálnějším stylem výchovy je charakteristický anglosaský výchovný koncept, který zahrnuje vyšší otevřenost a partnerský vztah při vyučování.

K dalším důležitým trendům v základním vzdělávání se zaměřením na jádro školského systému patří povinná školní docházka, konkrétně její prodlužování s extenzí nahoru i dolů. Objevuje se tendence zkracování prvního stupně povinné školní docházky z důvodu vývojové akcelerace žáků. Hlavním argumentem je schopnost dětí vstřebat výuku více předmětů od většího počtu učitelů. Tyto výstupy mají své zakotvení v zákonech, projevují se také u učitelů a v jejich patřičném vzdělávání. (Vlčková, In Goňcová, 2006)

Přehodnocování obsahů středoškolského vzdělávání zejména ve vztahu k společenským potřebám a rozvoji, úzká spojitost s trhem práce – takový je trend v Evropské unii. (Vlčková, 2006)

2.3 Speciální školství

2.3.1 Charakteristika a účel speciálních škol

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, § 16 uvádí: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Speciální školy vedou děti k tomu, aby se zapojily do pracovních činností i aktivit společnosti pomocí určitých metod při výchově a vyučování, a to prostřednictvím zvláštních forem a prostředků za účelem vzdělávání žáků smyslově, tělesně či mentálně handicapovaných, žáků s vadami řeči, žáků s kombinovaným postižením, žáků obtížně vychovatelných a žáků nemocných a oslabených, umístěných ve zdravotnických zařízeních. Charakter speciálních škol mají také praktické školy, odborná učiliště, zvláštní a pomocné školy.

Preprimární vzdělávání zajišťují dětem speciální školy mateřské. Jejich úkolem je nejen připravit děti na práci a život v kolektivu, ale také rozvíjet jejich rozum a výchovu adekvátně k jejich handicapu.

Způsob rozdělení dětí do speciálních škol základních, škol zvláštních a pomocných, a dále podmínky pro přijetí žáků do škol praktických a na odborná učiliště jsou stanoveny vyhláškou Ministerstva školství č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. V § 6 vymezuje „zařazování a přijímání dětí a žáků do speciálních mateřských škol a speciálních škol. (1) Do speciálních mateřských škol a do speciálních škol se přednostně zařazují a přijímají postižené děti a žáci, pokud se nemohou s ohledem na své postižení vzdělávat v mateřských školách, základních školách a středních školách. Pokud počet dětí a žáků se zdravotním postižením ve třídě speciální školy nebo speciální mateřské školy je nižší než maximální počet žáků ve třídě stanovený v § 3, mohou být k doplnění tohoto počtu zařazeni do třídy i děti a žáci bez zdravotního postižení, přednostně se změněnou pracovní schopností. Jejich počet nesmí přesáhnout jednu čtvrtinu ze stanoveného maximálního počtu dětí a žáků se zdravotním postižením ve třídě“.

Žáci s vážnými nedostatky v rozumových úvahách a úsudcích se vzdělávají ve zvláštních školách, protože z těchto důvodů nemohou být úspěšně vzděláváni v běžných základních školách nebo ve speciálních základních školách.

V pomocných školách jsou vzděláváni a vychováváni žáci, kteří jsou těžce vzdělavatelní a jejich nedostatečný intelektový vývoj jim znemožňuje vzdělání ve zvláštní škole. Přesto je možné naučit je některým vzdělávacím prvkům.

Vzdělávání přiměřené danému handicapu poskytují dětem speciální školy základní. V rámci svého programu nabízejí žákům rozumový rozvoj a osvojení zásady vlastenectví, demokracie, mravní výchovy, estetického cítění, pracovních schopností, zdravotní tělesné výchovy, popř. výchovy náboženské.

Zmíněné instituce jsou zřizovány pro žáky postižené zrakově nebo sluchově, pro žáky s vadami řeči či postižené tělesně, pro žáky s kombinovaným postižením, pro obtížně vychovatelné žáky, nebo pro nemocné a oslabené žáky, kteří se vzdělávají ve zdravotnických zařízeních.

Tato školská zařízení mají první a druhý stupeň. Dělí se převážně na devět ročníků, pokud ministerstvo vyhláškou nestanoví jinak (pak deset ročníků).

Co se týká speciálních středních škol, ty mohou svým žákům poskytnout střední odborné vzdělání, úplné střední odborné vzdělání a úplné střední vzdělání. Základem je příprava pro povolání v oblasti národního hospodářství, správy, kultury, umění a dalších činností a oborů. Dochází zde ke sjednocení vzdělávání a výchovy, propojenost života a školy, usiluje se zde o rovnoměrný osobnostní rozvoj studenta. Styl vzdělávání je přiměřený konkrétnímu postižení mladého člověka.

Ve středních školách speciálních studují smyslově či tělesně handicapovaní žáci, ale také jedinci obtížně vychovatelní. Jedná se o situace, ve kterých se nemohou tito žáci společně vzdělávat s ostatními žáky v běžných středních školách.

Kurikulum se v pomocných školách zaměřuje nejen na osvojení sebeobsluhy, hygienických návyků a na rozvoj dovedností v rámci odpovídajících poznatků, ale rovněž pracovní návyky, jež se týkají předmětů každodenního užití.

Výuka v pomocné škole je koncipována jako desetiletý běh. Před vlastním nástupem těžce mentálně postiženého dítěte do této školy jsou umožněny přípravné stupně na samotné vzdělávání, které trvají jeden až tři roky a které umožňují žákům osvobozeným od povinné školní docházky co nejvíce se adaptovat na prostředí školy.

Odborná příprava v učebním oboru se speciálním učebním plánem je poskytována odbornými učilišti za účelem získávání dovedností k výkonu zaměstnání v daném učebním oboru. Příprava je dvouletá či tříletá se zakončením úspěšně složenou závěrečnou zkouškou.

Dále tato zařízení poskytují přípravu pro jednoduché aktivity, které mohou žáci vykonávat, a pro jejich samostatnou práci. Přesto zůstávají pracovně a společensky pod vedením jiných osob. Tato odborná učiliště dávají při přijetí přednost žákům, kteří zakončili úspěšně zvláštní školu.

V praktických školách se žáci připravují na vykonávání jednodušších pracovních činností, a to po dobu jednoho až tří let. Praktické školy organizující tříletou přípravu upřednostňují přijímání žáků, kteří absolvovali úspěšně zvláštní školu, a také žáků po ukončení povinné školní docházky před devátým ročníkem zvláštní školy (rovněž také školy základní).

Do praktických škol, ve kterých se žáci připravují po dobu jednoho roku nebo dvou let, se přijímají přednostně děti, u nichž byla splněna povinná školní docházka na pomocné nebo zvláštní škole. Co se týče tříleté přípravy v praktické škole – je ukončena úspěšným složením

závěrečné zkoušky. Jednoletá a dvouletá příprava je završena závěrečným vysvědčením. (ČSÚ, 2022)

2.3.2 Žáci se zdravotním postižením a znevýhodněním ve speciálních školách

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, podle něhož „má dítě, žák a student speciální vzdělávací potřeby, jelikož je osobou se zdravotním postižením nebo má zdravotní znevýhodnění, popřípadě sociální znevýhodnění.“

„Zdravotní postižení se definuje jako zrakové, sluchové, tělesné či mentální postižení, řečové vady, kombinované postižení, poruchy autistického spektra, vývojové poruchy chování a učení.“

Jako zdravotní znevýhodnění je označeno oslabení zdravotního stavu, dlouhodobé onemocnění, případně lehčí defekty, které mohou vést k poruše chování a učení, což je ve vzdělávání nutno zohlednit. (Liga vozíčkářů, 2021)

§ 16 školského zákona stanoví, že jako sociální znevýhodnění je označováno „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky*“.

Zdravotní postižení je blíže specifikováno do těchto jednotlivých kategorií (vzhledem k formátu práce není možné uvést vyčerpávající výčet postižení):

- a) postižení zraku,
- b) postižení sluchu,
- c) řečové postižení,
- d) tělesné postižení,
- e) mentální postižení,
- f) duševní postižení,
- g) vnitřní postižení (nemocní dlouhodobě a trvale; civilizační choroby),
- h) kombinované postižení. (Jesenský, 2000, Kocurová, 2002, Novosad, 2009)

Kombinované postižení se někdy označuje jako vícenásobné postižení. V praxi dochází ke kombinacím prakticky všech kategorií, druhů a stupňů jednotlivých onemocnění a vad. V populaci jsou nejvíce rozšířena tato: spojení tělesného postižení u osob s mentálním

postižením, dále kombinace smyslových a psychických vad s mentálním handicapem, popř. s vývojovou poruchou chování a učení. Tyto uvedené příklady patří mezi nejčastěji se vyskytující skupiny. Dalším specifickým onemocněním je hluchoslepotu nebo kombinace autistických prvků u osob s mentálním postižením, výskyt řečových defektů, popř. souběžný výskyt tělesných a smyslových vad (Sommerová, 2010).

2.3.3 Multidisciplinární tým ve speciálních školách

Multidisciplinární tým má za úkol kooperovat a být procesně jednotný v rámci vytyčených pravidel skupiny, pracovat podle určitých kompetencí a subordinace, a také prostřednictvím kvalitní komunikace informovat o podstatných událostech a záležitostech. (Kodymová, 2016) Pro vybudování multidisciplinárního týmu, ve kterém dochází k úspěšné a účinné spolupráci mezi pracovníky různých profesí, je třeba určit cíle a definovat ideové principy základních činností. S těmi by měli být všichni ztotožnění.

Mezi profese zastoupené v multidisciplinárním týmu patří zejména sociální pracovníci, lékaři, kliničtí logopedi. Dále sem řadíme fyzioterapeuty, ergoterapeuty, ostatní terapeuty, další pedagogické pracovníky (př. asistent pedagoga, vychovatel), ale musíme také zmínit práci dětských sester a osobních asistentů, kteří o klienta přímo pečují.

Vychovatelem je zajišťována péče o děti a výchova zvláště mimo školní rámec, např. ve školní družině, v dětském domově nebo v domově mládeže. Podle vychovatele se řídí režimová opatření a jejich organizace ve vyjmenovaných zařízeních. Dochází nejen ke kontrolám, zda jsou opatření dodržována, ale také k plánování volného času dětí. Vychovatel se snaží rozvíjet schopnosti a vloh dítěte tak, že provádí různě orientované a jednotlivě zaměřené aktivity.

Profese speciálního pedagoga zajišťuje činnosti, jež jsou zaměřeny na pedagogiku, diagnostiku, terapii, logopedii a poradenství. Zabývá se nápravnými, reedukačními a kompenzačními metodami. Zahrnuje spolupráci s rodinou postiženého dítěte (popř. mladistvého) v zájmu co nejlepšího využití optimálního nápravného postupu. Součástí může být poskytování speciálních pedagogických služeb. (Encyklopedie povolání a profesí)

Logoped provádí logopedická, etopedická a somatopedická vyšetření, na nichž je založeno napravování zjištěných poruch. Rovněž zde dochází ke spolupráci s rodinou dítěte, se školou, ale také se školským či zdravotnickým zařízením. Logoped zajišťuje i výcvikový program, popř. program pro osobnostní rozvoj, který je zacílen na postižené jedince. Koncepce, metodiky a postupy jsou vytvořeny na základě potřeb prevence a poradenství ve speciálně

pedagogických oblastech daných služeb. Úkolem je sledovat nové trendy a zohledňovat je v postupech korektivních modulů a ve speciální pedagogice vůbec.

Definice psychopedie vychází ze speciálně pedagogické disciplíny. Pojmenování je odvozeno z řečtiny (psýché a paidea) a jedná se o humanitní obor, který se zaměřuje na děti a mladé lidi mentálně retardované a rovněž na klienty s duševní poruchou (pervazivní vývojová porucha, schizofrenie, afektivní porucha, případně kombinace duševních poruch).

Ošetrovatelský proces je poskytován a zajišťován díky ošetrovatelské péči v základním nebo speciálním rozsahu na základě lékařem určené diagnózy, a to všeobecnou zdravotní sestrou. Zdravotní sestra vyhodnocuje nejen potřeby, ale rovněž úroveň, kterou pacienti dosahují ve své soběstačnosti, u vykazovaných symptomů jejich nemocí, u možných komplikací jejich zdravotního stavu, a to na základě praxe běžné v ošetrovatelství. Následně podle indikací stanovených lékařem sestra zabezpečuje prevenci, diagnostiku, rehabilitaci, a neodkladnou péči u dispenzarizovaných pacientů bez dohledu lékaře. (Encyklopedie povolání a profesí)

Pomocníkem pedagogů se také rozumí práce asistenta pedagoga. Ten se ve významné míře podílí na vzdělávání ve školním prostředí, ale rovněž na výchově mimo školu. Tito pracovníci podporují edukaci, a to včetně integrace u žáků, kteří jsou sociálně nebo kulturně znevýhodněni. Také se to týká žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, popř. žáků mimořádně nadaných. Práce asistenta spočívá v plnění pokynů poskytnutých pedagogem. Řídí se jimi při práci s žáky, již mají speciální vzdělávací potřeby, ale zároveň pracuje se skupinou ostatních dětí z třídního kolektivu.

Osobním asistentem je definována pozice pracovníka, který má za úkol pomáhat žákovi/studentovi při činnostech, které sám plně nezvládá. Jde nejen o hygienu, sebeobsluhu, nebo běžné úkony v domácnosti, ale také kontakty v rámci sociálního prostředí. Osobní asistent by měl být schopen hájit zájmy a práva těchto lidí.

Další potřebnou profesí v multidisciplinárním týmu je fyzioterapeut. Jeho práce spočívá v diagnostice, prevenci a léčbě poruch pohybového ústrojí člověka. Nejčastěji působí v léčebném-preventivním zařízení, v rehabilitačním ústavu apod.

Služby zajišťující psychoterapii jsou poskytovány psychologem. Do jeho činnosti se dále řadí posudky a úkony, které souvisejí s psychologickými vyšetřeními, jež provádí. Mezi hlavní

úkoly psychologa patří psychodiagnostika, poskytování poradenství a psychologických služeb. (Encyklopedie povolání a profesí)

Sociální pedagogika je podle Krause (2008) „*vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, na zvládání životních situací bez ohledu na věk ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince a společnosti, na utváření optimálního životního způsobu*“.

Sociální pedagogika se obsahově úžeji váže k tématům problémů patologie v sociálních jevech. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 217) sociální pedagogiku nadefinoval takto: „*aplikovaná disciplína pedagogiky, která se zabývá širším okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní výchovy, týrání, zneužívané a zanedbávané děti, delikvence a agrese mládeže, drogová závislost mládeže, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob a dalších*“.

Sociální pracovník se zabývá plánováním, realizací, monitoringem a vyhodnocováním poskytovaných sociálních služeb. Focus jeho práce spočívá v tom, že bezprostředně působí na cílovou skupinu. Splňuje vyhodnocování a vedení plánů, kterými uživatelé těchto služeb disponují. Dále je v jeho nabídce poradenství v sociálněprávních otázkách. Sociální opatření jsou realizována, v součinnosti sociálních a zdravotnických pracovníků.

Lze dodat, že do multidisciplinárního týmu mohou být zahrnuti také soudci, soudní znalci, pracovníci probační a mediační služby, pracovníci zařízení pro výkon ústavní výchovy (ředitel či vychovatel z dětského domova, nebo výchovného ústavu) a mnozí další.

Multidisciplinární tým má za cíl:

- a) zvyšovat kvalitu jedincova života i života jeho rodiny,
- b) poskytovat pomoc při překonávání náročných situací.

Uvnitř týmu může docházet ke sporům a střetům, které pramení z různých důvodů. Příčinou bývají rozdíly v názorech pracovníků na koncepcce a kompetence jednotlivých členů. Diskuse je složkou, která je nedílnou součástí práce multidisciplinárního týmu a jež svědčí o jeho funkčnosti.

Aby byla práce týmu co nejefektivnější, je potřeba vybrat vedoucího koordinátora týmu. Ten shromažďuje všechny potřebné informace od jednotlivých členů. Jeho starostí je

vykomunikovat patřičné informace se všemi zainteresovanými kontakty a zdroji. Rovněž může svolávat tým. (Řeháčková Hana)

Role, která je sociálním pracovníkům v multidisciplinárním týmu přisouzena nejčastěji, je role „mediátora, koordinátora, administrátora, kontrolora a poradce.“ (MPSV, 2015)

Multidisciplinární spolupráce v týmu má v rámci praxe v sociální práci bohaté využití. Takto řešené intervence totiž přinášejí pozitivní výsledky, což je nejdůležitější pro klienty v komplikovaných životních situacích, kterým se dostane pomoci právě na hranici mezi jednotlivými sektory a obory. (MPSV, 2015)

Práce multidisciplinárního týmu spočívá v tom, že nabízí komplexnější pochopení klientovy situace a celistvější přístup k němu. Intervence pak může být včasná a účinná. Multidisciplinární spolupráce může být využita zejména při účasti jedince, který zároveň vystupuje jako člen týmu, ale zároveň se skupina schází kvůli němu. Tento proces může mít dobrý vliv na klienta, může ho motivovat k tomu, aby změnil co nejoptimálněji svůj přístup k realizaci jeho pokroku. Důležitá je zde důvěra v týmové pracovníky. Výhodou může být skutečnost, že multidisciplinární tým může nabídnout více nových nápadů při řešení problémových situací.

Multidisciplinární tým může při práci podstupovat riziko, které se odvíjí z toho, že neexistují postupy v informační komunikaci mezi sociálním pracovníkem a pracovníky jiných oborů, případně malý respekt vůči sociální práci jako takové. (MPSV, 2015).

3 Možnost využití sociální práce ve speciálním školství

3.1 Definice a cíle školské sociální práce

School Social Work Association of America (2017) přichází s následující definicí sociální práce ve školství:

- 1) *„Školní sociální práce je specializované odvětví praxe v široké oblasti profese sociální práce.*
- 2) *Školní sociální pracovníci jsou vyškolení profesionálové, kteří mohou pomáhat v oblastech: behaviorálních problémů, podpory pozitivního chování, podpory duševního zdraví, podpory studijního výkonu a třídního klimatu, konzultace s učiteli, rodiči a vedením školy, stejně jako při poskytování individuálního a skupinového poradenství a terapie.*
- 3) *Školní sociální pracovníci napomáhají školám naplňovat jejich poslání, kterým je vytváření prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry (confidence), a to zejména v těch oblastech, kde je pro dosažení úspěchu žáka/studenta spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou klíčová.“* (School Social Work Association in Havlíková, 2018, str. 8)

Sociální práce ve škole je charakteristická svou širokou působností. Je založena na profesionalitě a schopnosti vcítit se. Mezi další typické atributy sociální práce patří přátelské vztahy a postoje ke klientům. Sociální pracovník by měl vzbuzovat důvěru a měl by také působit dynamicky. To jsou základní požadavky tohoto oboru. Dále se sem řadí prevence (primární, sekundární i terciární), kompetence sociálního pracovníka vzhledem k sociálnímu znevýhodnění a znalost sociální patologie v určitých situacích. Mezi hlavní osvojené poznatky lze řadit orientaci mezi jednotlivými zdravotními handicapy, z čehož lze dovodit nutnou spolupráci školních sociálních pracovníků a speciálních pedagogů. Ti se věnují například problémům, jež se týkají se učení a chování. (Hurychová, 2021)

Jedním z důležitých zohlednění sociálních souvislostí optikou školské sociální práce je úhel pohledu v rámci zdravotních potíží dětí a studentů. Pro jejich život a rozvoj je nezbytné chápat provázanost rodiny, školy a mimoškolního prostředí.

Povinnosti školních sociálních pracovníků jsou vymezeny Mezinárodními standardy pro školskou sociální práci. Tato definice se opírá o předpoklad role sociálního pracovníka jako

lídra pro rozvoj pozitivního klimatu školy. Měl by umět chápat limity při vzdělávání a zároveň by se měl podílet na jejich zmírňování. (Hurychová, 2021)

Školská sociální práce může výrazně ovlivnit motivaci dětí. Může také motivovat rodiče a zákonné zástupce k objektivní podpoře dětí a ke spolupráci se školou. Dochází k vypracovávání kazuistik, k provádění depistáží, sociálních anamnéz, katamnéz (s určitým časovým odstupem se zjišťuje stav). (Hurychová, 2021)

Sociální práce ve školství má v USA dlouhou historii. Z toho vyplývá poměrně jednotný náhled na definici rolových činností školské sociální práce u sociálních pracovníků, učitelů a vzdělavatelů (Constable, 2013) v USA. V české sociální práci tato shoda není a podle výzkumů Matulayové a jejích spolupracovníků (Matulayová, 2013b) je důvodem významná rezerva v teoretickém přístupu a v přípravě pro praxi v této profesi (Havlíková, 2018).

Školská sociální práce je disciplínou společenských věd. Pro lepší orientaci v systému byly vymezeny tyto modely:

- Tradiční (klinický) model se zakládá na psychoanalytickém souboru postupů. Zpracovává zejména případové studie žáků/studentů, kteří mají emocionální a sociální potíže, z nichž mohou pramenit problémy s učením.
- Model orientovaný na změnu řeší disfunkčnost žáků ve škole. Jeho úkolem je zodpovědět otázku, proč žák/student funguje ve škole se značnými problémy, ale mimo školní prostředí se u něj potíže neobjevují.
- Komunitní školský systém zkoumá propojenost jednotlivých komunit v sociálních systémech se školou.
- Model orientovaný na socializaci, integraci a modernizaci pramení z německé předlohy. Zaměřuje se zejména na socializaci. Zpracovává možné rozdíly socializace.

O legitimitu sociální práce ve škole usiluje Asociace školské sociální práce v ČR., jež je připravena kooperovat se všemi školskými zařízeními, která projeví zájem. Další možností je rozvíjet potenciál plynoucí z možné realizace. (Hurychová, 2021).

Školská sociální práce svým významem výrazně přesahuje školu. Pomoc je primárně určena žákům, ale týká se také rodičů, zákonných zástupců, komunit, a v neposlední řadě také pedagogů, popř. jiných zúčastněných osob. Sociální znevýhodnění zahrnuje mnoho problémů ve vztazích a hlubších potížích uvnitř rodiny. Jedná se o domácí násilí, o obtížnou situaci při

rozvodu rodičů, o případy zanedbávaných dětí, o sexuální zneužívání, ale i o výskyt závislosti (alkoholismus, psychotropní látky, patologické hráčství). (Hurychová, 2021)

Při četbě mezinárodních standardů se dozvíme, že je doporučeno, aby byla optimální dotace na jednoho školského sociálního pracovníka 250 žáků. Pokud mají žáci/studenti intenzivní potřeby, bylo by dobré přidělit tomuto sociálnímu pracovníkovi pouze 50 žáků místo stanovených 250. Z tohoto vyplývá úzká vazba na speciální pedagogy. Jako chybu zmiňuje Hurychová povrchní hodnocení školství. Důsledkem toho může být vážný dopad na psychiku dětí a mladých lidí. (Hurychová, 2021)

Přestože školská sociální práce nejdříve nepomůže tolika lidem, jak se původně očekávalo, má tato práce obrovský smysl. (Hurychová, 2021)

Hlavním posláním školské sociální práce je vytvořit optimální podmínky pro vzdělávání žáků a studentů. (School Social Work Association of America, 2017) Cílem působení školního pracovníka by mělo být bezpečné a neohrožující školní prostředí spolu s vhodně načasovanou intervencí.

Klientem může být žák nebo student, ale také člen pedagogického sboru, další pracovník školy, rodič.

Působení sociálních pracovníků ve škole je zároveň determinováno specifickými požadavky na odborné znalosti a dovednosti. Z výzkumu Constabla (2013,89-103), který se zaměřil na šetření požadovaných znalostí a dovedností sociálního pracovníka potřebných k práci ve školství, vyplývá 6 okruhů, jež se opírají o teorii i praxi školské sociální práce v USA. Jsou to:

- 1) *„Základy školní sociální práce, tj. obecnější znalosti a dovednosti specifické pro výkon sociální práce ve školách.*
- 2) *Spolupráce, tj. dovednost spolupracovat a radit se s rodinami, školou, komunitou.*
- 3) *Posouzení, tj. dovednost pozorovat, sbírat informace a posoudit silné stránky a potřeby žáků v rámci rodiny, školy a komunity.*
- 4) *Uplatňování intervence pomocí celé škály postupů.*
- 5) *Prevence, tj. rozpoznání specifických potřeb dané školy.*
- 6) *Profesní rozvoj, tj. dovednost průběžně vyhodnocovat účinnost své práce a cíleně a plánovitě pečovat o svůj vlastní profesní růst.“*

Problematika školské sociální práce v ČR je zmiňována odborníky jen okrajově. Tato oblast je podle nich stále nerozvinutá. Zároveň praktická a odborná příprava pro tuto profesi i vědecká působnost dané disciplíny zde není přítomná. (Zita, 2008; Matulayová, 2013a; MPSV, 2017)

3.2 Zkušenost a praxe školské sociální práce

Školní sociální práci lze klasifikovat jako aplikovanou disciplínu oboru sociální práce. Příspěvky k oboru školní sociální práce jsou například publikovány v periodiku Sociální práce a Sociální pedagogika. Encyklopedie sociální práce (2013, str. 470) obsahuje vymezení pojmu „sociální pracovník ve škole“: „Školní sociální pracovník je jedna z kategorií odborných školních zaměstnanců v těch zemích, kde se vyprofilovala samostatná oblast/pole sociální práce – školní sociální práce.“)

Přestože legislativa nevymezuje pozici sociálních pracovníků ve školství, mohou být v tomto odvětví zaměstnaní. Nejčastěji působí v pedagogicko-psychologických poradnách, diagnostických ústavech, dětských domovech, ve výchovných ústavech (příkladem ochranná nebo ústavní výchova). Dalším zařízením mohou být střediska pro prevenci ve výchovné péči. Práce sociálních pracovníků ve speciálním školství má v kontextu času patrně nejdelší tradici.

Výzkum (Matulayová, Pešatová, 2013) ukázal, že z dotazovaných (učitelé, poradenští pracovníci, sociální pracovníci OSPODu) by velká část byla za školského sociálního pracovníka ráda. Jsou zde ale překážky – systémové školské poradenství, neexistující legislativa, nedostatečný finanční rozpočet, rivalita mezi jednotlivými odbornostmi. Dotazovaní poukazují na to, že školští sociální pracovníci by ve své působnosti měli řešit především nepravdělnou docházku, poruchy chování, šikanu a agresi mezi žáky.

Každého jednotlivého žáka je potřeba řešit individuálně jako samostatnou osobnost. Je potřeba posoudit pozitivní a negativní vlivy, které na něj působí.

Do resortu školní sociální práce patří primární, sekundární a terciární prevence. Mezi kompetence školského sociálního pracovníka patří detekce zátěžových situací, včetně eliminace negativního dopadu na žáka.

Sociální pracovník ve školství by se měl účastnit třídních schůzek, měl by aktivně vystupovat na preventivních akcích a aktivitách školy. Měl by dávat podnět k třídnickým hodinám tak, aby v nich mohl využít různé metody, jako např.:

- Storming: „*generování individuálních nápadů, názorů, pro řešení problémů skupiny. Expresivní konfrontace až konfliktní diskuse odlišných podnětů k řešení úkolů a dosahování cílů týmu*“, SCS.ADZ.cz, Slovník cizích slov
- Facilitaci: „*jako důsledek skupinové dynamiky se často řeší některé úkoly, zejména méně obtížné, snadněji a efektivněji v přítomnosti druhých osob*“, (SCD.ADZ.cz, Slovník cizích slov)
- Balesovu interakční škálu: „*Balesova analýza sociální skupiny měří postoje k řešenému skupinovému problému. Znamená to, že redukuje všechny postoje pouze na tyto postoje. Balesova zásadní otázka zní: Jak členové skupiny přispívají k řešení toho či onoho konkrétního skupinového problému? Členové skupiny jsou pozorováni a z výsledků pozorování je usuzováno na jejich postoje.*“, (Novotná, 2017, str. 94)
- a další cesty a metody, které mohou děti motivovat k lepším morálním standardům, osobnostnímu rozvoji a společenskému uplatnění. (Hurychová, 2017)

Králová v Sešitu sociální práce (2017) zmiňuje svoji zkušenost práce ve škole, která je určená pro hluchoněmé děti. Uvádí, že školský sociální pracovník v ní má určitou tradici. Ve školním archivu lze dohledat její působnost počínající rokem 1965. K zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka vedla situace, kdy mnoho žáků jezdilo do školy ze vzdálených oblastí Československa, takže mohli jezdit domů jen velmi zřídka (někdy jen na prázdniny). Sociální pracovnice pomáhala vychovatelům a zprostředkovávala kontakt mezi dětmi a jejich nejbližšími.

V současné době je školní sociální práce zaměřena jinak. Handicapované děti s určitými druhy postižení jsou reflektovány jako ohnisko zájmu sociálních pracovníků. Tito pracovníci dále mohou nabídnout širší okruh intervencí, které vyplývají z většího okruhu možných situací. Narůstá množství dětí pocházejících ze slabého socioekonomického prostředí, dětí vyrůstajících v neúplné rodině, dětí cizinců. U dětí se mohou také projevit poruchy učení, případně komplikovaný vývoj osobnosti či sociální maladaptace. Není neobvyklý ani výskyt šikany a agrese, časté záškoláctví, případně drogová závislost.

Nejfrekventovanějšími pracovními činnostmi v okruhu školské sociální práce jsou podle vlastních zkušeností Králové (Králová, 2017, str. 24-29) tyto:

- 1) „*Zprostředkování kontaktů.*
- 2) *Finanční pomoc.*
- 3) *Dluhové poradenství.*

- 4) *Sociální prevence.*
- 5) *Spolupráce s orgány v rezortu MPSV a MŠMT.*
- 6) *Spolupráce se Speciálně pedagogickým centrem.*
- 7) *Administrativní práce.*
- 8) *Sociální poradenství.*“

Pro ilustraci charakteru školské sociální práce uvádím dva příklady z praxe. (Králová, 2017)

První příklad

Mezi četné potíže rodin dětí, které se vzdělávají ve speciálním školním zařízení, patří špatná socioekonomická situace. Nejedná se o případ, kdy si nedostatek peněz rodina způsobí sama, protože neumí hospodařit s financemi. Lze uvést stav, kdy dítě využívá sluchadlo – pomůcku ke korekci postižení sluchu. Za určitých podmínek může dojít k poškození sluchadla, jehož funkčnost se již nepodaří opravit. Také může dojít ke ztrátě této kompenzační pomůcky, což pro rodinu může znamenat neřešitelný problém, protože sluchadlo je velice nákladnou záležitostí. Možnost úhrady, kterou poskytuje veřejné zdravotní pojištění, lze využít jedenkrát za pět let, přičemž proplaceno je přibližně 50 % celkové částky. Tyto situace se řeší s rodinou, prodiskutovávají se jejich možnosti platby, dochází k návrhům na podání žádosti zdravotní pojišťovně pro mimořádné úhrady. Sociální pracovník naviguje klienty na patřičné kontakty, pomáhá vyplnit žádosti a kontaktovat nadace a nadační fondy.

Druhý příklad

Sociální pracovníci často radí studentům středních škol nebo jejich rodičům při vyřizování invalidního důchodu. Z praxe mají zkušenost, že po jeho schválení a následné výplatě několika dávek zákonní zástupci někdy stopnou svoji povinnost vyživovat potomka a peníze přiznané dítěti, včetně jemu určených sociálních dávek, použijí pro vlastní účely, např. k zaplacení dluhů, k vyplacení se z exekuce apod.

U jednoho ze středoškolských studentů se sluchovým postižením došlo ke krizi uvnitř rodiny. Poté, co se rodinná situace ještě více zhoršila, ho vykázali rodiče z domu. Vedení školy spolu se sociální pracovníci tento problém řešilo. Jednání ze zákonnými zástupci sice proběhlo, ale prostřednictvím komunikace se nepodařilo situaci urovnat. Pozice rodičů byla i nadále neoblomná. Sociální pracovnice kontaktovala i další příbuzenstvo tohoto chlapce ve snaze zařídit mu alespoň dočasné krátkodobé ubytování.

Jelikož jednotliví příbuzní byli také ve většině případů sluchově postižení, bylo velmi složité s nimi komunikovat. Zároveň bydleli daleko od lokality školy, což všechno ještě komplikovalo. Bylo třeba situaci rychle řešit, protože brzy měly nastat Vánoce a o vánočních prázdninách je internát školy zavřený. Nikdo z rodiny však nechtěl tohoto hochu na vánoční svátky u sebe nechat. Dům na půl cesty následně poskytl tomuto klientovi ubytování, což se podařilo vyjednat sociální pracovníci školy. Na chlapcův bankovní účet se začaly zasílat sociální dávky, průběžně se začala řešit jeho zadluženost a postupně i jeho finanční gramotnost.

Situace se zlepšovala a budoucnost se začala optimisticky rýsovat tak, že chlapec i ve složitých podmínkách úspěšně dokončí svoje studium na škole. Všechno ale dopadlo jinak. Student studia zanechal a odešel ze svého ubytování. Přestože při řešení této krize byl přítomen sociální pracovník, jeho kooperace nakonec ke zdárnému konci nevedla.

Vybrala jsem tento příklad z praxe, že ačkoli nedošlo k naplnění předem stanovených cílů, je možné vyzorovat úspěšné dílčí kroky, které mohou znamenat, že i analýzou neúspěchu se lze efektivně posunout ve zlepšování pracovních postupů.

3.3 Role sociálního pracovníka ve speciálním školském systému

3.3.1 Mediátor při řešení obtížných situací v rámci školy

V zákoně č. 202/2012 Sb., v §2 písm. a) se uvádí: „Mediací se rozumí postup při řešení konfliktu za účasti jednoho nebo více mediátorů, kteří podporují komunikaci mezi osobami na konfliktu zúčastněnými (dále jen „strana konfliktu“) tak, aby jim pomohli dosáhnout smírného řešení nebo jejich konfliktu uzavřením mediační dohody.“

Mezi základní typy mediačních praktik patří mediace facilitativní, evaluativní, transformativní a mediace narativní.

Facilitativním přístupem se rozumí vzájemná dohoda pro jednotlivé strany konfliktu, kterou respektují jako řešení a kde participuje další neutrální strana jakožto vedoucí článek v jednání. Stanovisko mediátora v průběhu vedení mediace je důsledně nehodnotí.

Evaluativní přístup zahrnuje naopak hodnocení návrhů jednotlivé určité strany a posouzení jejich reálnosti v normativním a zákonném hledisku. (Šišková, 2012)

Mediace transformativní je založena na vzájemné akceptaci různých hledisek z rozličných úhlů pohledu. V současnosti mediátoři v transformativním přístupu regulují průběh mediace tak, aby jednotlivé strany konfliktu mohly řídit nasměrování i vyřešení

mediačního řešení. (Zumeta, 2000) Pochopení konfliktu v tomto druhu mediace lze vyjádřit jako krizovou situaci v lidském jednání. Aby se vyřešil konflikt, je potřeba danou krizovou situaci zpracovat a konstruktivně znovu navázat tendence k dílčím interakcím u jednotlivých sporových stran. (Brzobohatý, 2016)

Dalším přístupem k mediaci je narativní mediace. Jedná se o zpracovávání příběhů, které vyplývají z jednotlivých stran. Dochází zde k pokusu o pochopení příčiny problému, jež konflikt způsobily. Důležitým momentem je rozdílné chápání konfliktní situace. Princip narativního přístupu spočívá v tom, že všechny zúčastněné strany jsou nositeli představy, příběhu, který je potřeba vysvětlit, a který může být tímto procesem pochopen. Toto porozumění umožní efektivně vyřešit rozepři. (Holá, 2014)

Škola je Skarupskou (2013) popisována jako prostor, kde se střetávají názory a postoje, mohou zde vznikat nedorozumění, komunikační šum a také se někdy jednotlivé strany nechápou. Tak vznikají konflikty. V praxi se zde mohou uplatnit žákovští peer mediátoři, kteří pokrývají širokou škálu problémů, jež je potřeba řešit. Dále je možné přenést roli mediátora na výchovného poradce. Nejčastěji je však školním mediátorem učitel, jenž absolvoval mediační výcvik (minimálně sto hodin). Osvojil si metody, jak vést komunikaci při řešení sporů, a to z jiného úhlu pohledu, než je obvyklé. Ve škole je nicméně dominantní takové řešení konfliktu, které eliminuje z jednání dítě a při němž učitel rozhoduje sám (např. poznámkou v žákovské knížce). Účelem takového chování je rychle a jednoduše zajistit klid. Mezi dětmi, které se vzdělávají v dané školní instituci a mezi nimiž došlo ke konfliktu, se po nástupu mediátora začnou vést rozhovory. Děti poprou kritickou situaci a snaží se nalézt za podpory mediátora cestu k vyřešení problému. Tím, že děti pojmenují a verbálně vyjádří své pocity a názory, mohou dosáhnout vyřešení konfliktu. V důsledku se učí komunikaci a rozhodování a průběžně se v nich zlepšují. Z toho plyne, že takové výsledky řešení krize jsou výrazně trvalejší. (Mediace ve školním prostředí, 2022).

Mediace ve školním prostředí se týká například dětí zanedbávaných, zneužívaných a týraných. Matoušek (in Matoušek, Kodymová, Koláčková, 2005, str. 27) klasifikuje čtyři typy poškození dětí – „tělesné týrání, poškozování, sexuální zneužívání a emoční týrání.“

Mediace by mohla být také vhodnou metodou u dětí, které pocházejí ze složitých rodinných prostředí a mají různá zázemí. Jsou to děti, které vychovává pouze jeden rodič, děti přicházející z rodin v rozvodové situaci, děti z mnohoproblémových rodin. Nelehkou situaci v rodině dítěte může představovat člen rodiny se zdravotním znevýhodněním, mentálním

postížením. Školní mediace může také zachytit případy, kdy se rodiny potýkají s náročnou a vyčerpávající péčí o seniory, případně umístěním člena rodiny v hospici. Žák nebo student ve vzdělávacím zařízení může být uživatelem drog, popř. jeho rodinný příslušník může být drogově závislý. Mediace také může zachytit případy dětí, jež se živí prostitucí nebo rizikové mládeže, nezaměstnaných rodičů dítěte, popř. bezdomovců a uprchlíků.

Výše jmenované cílové skupiny vstupují častěji do konfliktů ve srovnání s jinými skupinami v populaci a následkem stresu a frustrace mají tendenci chovat se agresivněji, než je běžné.

3.3.2 Sociální událost v rodině žáka

Základním významem činnosti sociálního pracovníka v souvislosti se sociálními událostmi je především ochrana žáka (studenta) a jeho rodiny před nepříznivými důsledky těchto událostí.

Mezi základní sociální události se řadí:

- „nemoc, úraz;
- dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav;
- invalidita;
- těhotenství, mateřství;
- nezaopatřenost dítěte;
- dosažení určitého věku;
- narození;
- smrt;
- nedostatečný příjem.“

(Šimák, Právo sociálního zabezpečení, str. 5)

Prioritou státu je snižování sociálního napětí, které může být následkem potíží spojených se sociálním rizikem (Jirásková, Tomanová, 2011).

V rámci ochrany zdraví dítěte, které se vzdělává ve školním zařízení, je potřeba plně respektovat pokyny lékaře vzhledem ke zdravotnímu stavu žáka a studenta. Je potřeba nasměrovat rodiče dětí na odborníky, kteří jsou schopni provést korektní diagnostiku a tím tlumit sociální dopad na život žáků i jejich rodin. Mimo jiného tím mohou zlepšovat i proces jejich vzdělávání.

O žáky nebo studenty, kteří se vzdělávají ve školách, někdy pečují jejich prarodiče. To pro tyto seniory může znamenat zvýšené nároky jak po fyzické, tak psychické stránce, včetně obav, co bude s vnukem nebo vnučkou, pokud by zemřeli.

Další sociální událostí je chudoba. „Pojem chudoba je nejčastěji definován jako stav, kdy nedostatek hmotných prostředků omezuje jedince nebo skupinu v zajištění základních životních potřeb, v přiměřeném a pro danou společnost standardním rozsahu.“ (Jirásková, Tomanová, 2011)

Důsledky chudoby uvnitř rodiny bývají pro žáky a studenty v podobě nedostatečného vybavení školními pomůckami, mezi něž se řadí i počítač, připojení k internetu, sešity a učebnice. Výrazný problém může nastat, pokud rodina nemůže ze svého rozpočtu financovat školní obědy. Zde může pomoci sociální pracovník zprostředkováním tzv. bezplatných obědů.

Vzhledem k dobovému trendu, kdy studenty speciálních škol bývají běžně lidé mezi dvaceti až čtyřiceti lety, je potřeba zohlednit fakt, že některé studentky speciálních škol otěhotní. Je důležité zmínit, že psychické a ekonomické zázemí a podpora okolí nejsou vždy přítomny.

Příčinou chudoby může být nezaměstnanost jako další sociální událost, jež zásadním způsobem ovlivňuje chod rodin, ze kterých žáci a děti přicházejí, a to jak po psychické, tak materiální stránce. Je zde výrazně narušen komfort, který je podmínkou kvalitního vzdělávání žáků a studentů.

Nezaměstnanost absolventů speciálních škol mají za úkol snížit tzv. Job cluby, které jsou součástí některých speciálních škol a návazných zařízení pro pracovní uplatnění lidí s handicapem. Cílem je namotivovat klienta k úspěšnému získání práce. Doplňujícím produktem je tranzitní program, určený pro absolventy praktických škol.

3.3.3 Sociální terapeut při sociální rehabilitaci žáka

Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 505/2006 Sb., § 70 je sociální rehabilitace definována takto:

1. „Sociální rehabilitace je soubor specifických činností směřujících k dosažení samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob, a to rozvojem jejich specifických schopností a dovedností, posilováním návyků a nácvikem výkonu běžných, pro

samostatný život nezbytných činností alternativním způsobem využívajícím zachovaných schopností, potenciálů a kompetencí.

2. Služba podle odstavce 1 poskytovaná formou terénních nebo ambulantních služeb obsahuje tyto základní činnosti:
 - a) nácvik dovedností pro zvládnání péče o vlastní osobu, soběstačnosti a dalších činností vedoucích k sociálnímu začlenění,
 - b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
 - c) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
 - d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.
3. Služba podle odstavce 1 poskytovaná formou pobytových služeb v centrech sociálně rehabilitačních služeb obsahuje vedle základních činností, obsažených v odstavci 2 tyto základní činnosti:
 - a) poskytování ubytování,
 - b) poskytování stravy,
 - c) pomoc při osobní hygieně nebo poskytnutí podmínek pro osobní hygienu.“

Sociální rehabilitace je součástí vzdělávání ve speciální škole. Výsledkem vzdělávání absolventa je osvojení si znalostí a manuálních dovedností, které jsou nezbytné pro výkon určitých základních aktivit. Žáci a studenti tak získají větší perspektivu možné seberealizace v praktickém životě.

3.3.4 Aktivní činitel prevence sociálně patologických jevů

Mezi žáky a studenty speciálních škol dochází k užívání návykových látek, popř. k nelátkovým (behaviorálním) závislostem. Možnou příčinou jejich vzniku u žáků a studentů těchto škol může být proces smiřování se s jejich zdravotním handicapem. Postižení může být vrozené nebo získané. Je třeba se s ním vyrovnat (Klimantová, 2018)

Osoby, které mají zdravotní postižení, vykazují zvýšenou míru následujících jevů:

- „nižší životní spokojenost
- deprese
- frustrace
- sebevražedné myšlenky

- problém vyrovnat se s vlastním citovým prožíváním“ (Mohapl, 1992, str. 89, Postránecká a Čablová, 2016, str. 257-267)

U žáků a studentů speciálních škol, u nichž dochází k závislosti, mohou být rozhodující tyto faktory:

- pohlavní zneužívání
- oběť šikany nebo sociálního vyloučení
- izolovanost od společnosti, která je považována za intaktní
- pokus o zapadnutí do vrstevnické skupiny
- oběť fyzického a psychického týrání
- bariéry v komunikaci
- nezdravé vztahy v rodině
- snadné podléhání vlivům z okolí
- nedostatečné informace z okruhu drogových závislostí
- malá důvěra k intaktní společenské skupině, popř. zvýšená míra důvěřivosti vůči jistým vlivům (charakteristická pro lidi, kteří mají mentální postižení) (Postránecká, Čablová, 2016)

Role sociálního pracovníka v prevenci sociopatologických jevů může spočívat v mnoha aktivitách, které přispívají k duševnímu a fyzickému zdraví žáků a studentů speciálních škol. Jako příklad bych chtěla uvést závislostní chování.

Je potřeba zmínit osvětové programy. Mezi ně se řadí přednášky odborníků, ale také např. diskuse s vyléčenými narkomany. Dohromady lze tyto pořady vyhodnotit jako vysoce účinnou prevenci.

Určitý stupeň prevence může např. spočívat v nasměrování na odvykací léčbu. V České republice je v provozu dětský detox i detox pro dospělé. Následná péče pro děti není zajištěna. Léčba dospělých poskytuje širší možnosti v návazné péči.

Sociální pracovníci by měli být schopni nasměrovat klienta na vhodné ambulantní nebo pobytové pracoviště. Mezi ambulantní zařízení se řadí K-Centrum nebo Drop In. Je potřeba, aby sociální pracovník znal dobře protidrogovou scénu a mohl tak vykomunikovat potřebné informace mezi klienty a léčebnými institucemi.

Žák, student, který má problémy se závislostí a vzdělává se ve speciální škole, může nastoupit odvykací léčbu, pokud je pracoviště připraveno přijmout klienta s handicapem. Důležité je, aby si sociální pracovník uvědomil, že chybné rozhodnutí může závažně poškodit zdraví žáka, studenta, popř. dokonce způsobit jeho smrt.

Sociální pracovníci by měli být v kontaktu se streetworkery, protože důkladná znalost prostředí komunity závislých jim pomůže lépe pochopit potíže, kterým riziková mládež a další rizikovní klienti čelí. Pokud sociální pracovník porozumí žakově/studentově závislosti, může mu lépe pomoci.

Druhy prevencí

Primární prevence

V knize *Prevence sociálně patologických jevů* od Pokorného (2001) se primární prevencí rozumí soubor činností, které jsou zaměřeny na žádoucí společenské postoje a hodnoty.

Prevencí primárního typu se cílí na riziko v následujících behaviorálních projevech u dětí a mládeže vzdělávajících se ve speciálním školství:

- a) „agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, rasismus a xenofobie, homofobie;
- b) záškoláctví;
- c) závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;
- d) rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;
- e) spektrum poruch příjmu potravy;
- f) negativní působení sekt;
- g) sexuální rizikové chování“.

(Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, 2010)

Stručné zásady postupů účinné prevence v primárním měřítku zmiňuje Nešpor (2011, str. 157).

Uvádí, že:

- Program by měl mít co nejdříve začátek a měl by být adekvátní věkové skupině klienta.

- Program není rozsáhlý a měl by být založen na bázi interaktivnosti.
- Program by měl zahrnovat značný podíl z klientské skupiny.
- Program by měl nabízet stimul pro relevantní sociální dovednosti, které je možné si osvojit za účelem praktického života (zároveň vzorce chování pro odmítání, vypořádání se se stresem apod.)
- Program akceptuje lokální specifické podmínky.
- Program vyhodnocuje vrstevnická schémata chování, která mají kladný dopad.
- Program je zaměřen na práci s legálními a nelegálními návykovými látkami.
- Program se soustředí na návykové látky a jejich dostupnost, zároveň monitoruje jejich poptávku.
- Program zahrnuje soustavnou a dlouhodobou práci.
- Požadavky na program jsou komplexního rázu a jsou multistrategické (preventivní akce ve škole, práce s rodinou).
- Program zohledňuje komplikace a jejich zvládání.

Sekundární prevence

Prevence v sekundárním měřítku je definována zaměřením na rizikové skupiny, u nichž je ohrožení patologickými skutečnostmi pravděpodobnější. (př. prevence proti pohlavním nemocem v prostituci). (Pokorný, 2001)

Terciární prevence

Prevenčí terciárního rozměru se rozumí zaměření na jednotlivce, u nichž už došlo k projevům patologických jevů a jejich cílem je zmírnit následky negativních projevů v chování (př. poskytování čistých stříkaček uživatelům tvrdých drog) (Pokorný, 2001).

3.3.5 Zprostředkovatel respitní péče

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v § 44 definuje respitní péči „jako odlehčovací službu, která je vymezena jako pobytová, ambulantní nebo terénní služba poskytovaná osobě se sníženou mírou soběstačnosti pro svůj věk, chronickou nemoc nebo zdravotní handicap. Týká se osob, které dostávají péči v prostředí, které je pro ně sociálně přirozené. Účelem odlehčovací služby je poskytnout pečujícímu možnost odpočinku.“

Výše zmíněnou definici lze aplikovat na speciální školství. Péče o dítě (žáka, studenta speciální školy) se zdravotním postižením je velice zátěžová a podporu může poskytnout právě respitní péče.

Pro vývoj respitní péče byl zlomový rok 1989, po kterém se rodiny, jichž se bezprostředně týkala neutěšená situace v nabídce a pokrytí možnostmi sociálních služeb, staly prvními hybateli v oblasti formování respitní péče v České republice. Jedním z míst byly speciální školy, ve kterých se setkávali rodiče dětí (žáků, studentů) s podobně těžkým osudem. Tyto rodiny si začaly pomáhat s hlídáním dětí s handicapem, vzájemně se informovaly o edukačních programech, které mají pomoci k lepší orientaci v nabídce služeb. V rámci iniciativy postupně docházelo k vytváření občanských sdružení a svépomocných skupin. Ty se zpravidla soustředily na konkrétní postižení a zohledňovaly potřeby rodiny. Je však nezbytné, aby stát finančně a legislativně garantoval podmínky pro rozvoj respitní péče. Tu zajistil nový zákon o sociálních službách z roku 2006. (Novosad, 2006, Šafránková, 2002, Kozlová, 2005)

Respitní péče při speciálním školství umožňuje nejen odpočinek pro rodiče, ale zároveň může přispívat k větší samostatnosti dětí a mladých lidí. Většina rodičů těchto dětí si uvědomuje, že je pravděpodobně jejich potomek přežije. Objeví se otázky, co bude s jejich dítětem, až oni nebudou žít. Kdo mu pomůže, kdo se o něj postará? V některých rodinách je to natolik bolestivé, že je to tabu, o kterém se nemluví.

Služby respitní péče nejsou jen odlehčením pro rodinu, ale mají pozitivní dopad na ekonomický státní systém. Péče v domácím prostředí je výrazně levnější než péče v ústavním zařízení a má své klady i v personálním obsazení. Domácí péči lze také z lidského hlediska považovat za humánnější a také jako větší projev demokracie. (Šafránková, 2002)

Novosad (2006) jmenuje tyto formy respitní péče:

- Prvním modelem této péče je domácí péče. Rodiny si samy vybírají organizace, resp. si vybírají z nabídky asistentů. Tito asistenti pak pečovaným v jejich domově poskytují asistenci po předem stanovený čas. Pečovatel tak může regenerovat svoje síly a odpočívat. Tato forma respitní péče nevyvíjí tlak na vytržení člověka s postižením z jeho rodiny, umožňuje mu tak žít v jeho přirozeném prostředí a zachovat přirozený rodinný chod. Je doporučeno nakombinovat tuto formu respitní péče s dalším modelem z důvodu nedostatečného společenského vyžití klienta.
- Druhým modelem poskytnutí respitní péče je možnost péče v náhradní rodině, která se nabízí jako krátkodobá péče pěstounů. Rodina pěstounů absolvuje výcvikový program

a za její práci jí náleží finanční odměna. Doba trvání pobytu je v rozmezí tří dnů až jednoho měsíce. Tento model je běžnější spíše v zahraničí. V České republice je častější střídání péče mezi rodinnými příbuznými.

- Třetím modelem je respitní péče charakteristická pobytem v kolektivu mimo domácí prostředí. Typicky je to péče v zařízeních typu denních stacionářů, denních center, mateřských škol aj. Během dne jsou klienti pod ošetrovatelským dohledem, je zde zajištěno jejich stravování a je jim nabídnuto vyžití prostřednictvím denní náplně. Lidé s handicapem tak mohou trávit svůj čas ve vrstevnické skupině. Pečující osoby mohou využít volno k odpočinku, nebo mohou docházet do zaměstnání.
- Čtvrtým modelem je dlouhodobé poskytnutí respitní péče mimo domov. Je vhodná zejména pro lidi s těžkým postižením, vážným onemocněním či nevyлéčitelnou nemocí, kteří mají potřebu trvalé lékařské pomoci. Tato péče je poskytována v nemocnicích a ošetrovatelských zařízeních, po dobu delší než dvacet čtyři hodin.

Neoficiální respitní péčí jsou pobyty dětí (žáků a studentů) v lázeňských zařízeních. Mimo léčebné procedury, které zde užívají, a volnočasové vyžití, jsou zde také vzdělávání podle svých možností. Odloučení od rodiny umožní jejich rodinám nabrat nové síly a zároveň je tak podpořen rozvoj jejich samostatnosti.

Šafránková (2002) zahrnuje mezi formy v respitní péči také péči specifickou – týká se například doprovodu do školy, na úřad, do zdravotnického zařízení, zajišťuje se tak hlídání v noci apod.

Jednou z podstat v péči o druhého člověka je zachování si vlastního příznivého zdravotního stavu, jak po psychické, tak tělesné stránce. Vzhledem ke komplikované skutečnosti to může být velmi obtížné. Pečující prochází změnami, jimž může být těžké se přizpůsobit. Jedná se například o zvýšenou míru stresu, úzkosti, tělesného a psychického vyčerpání, včetně symptomů projevujících se napětím. Zásadní roli v předcházení těmto stavům může hrát právě respitní péče. (Šafránková, 2004)

Je nutné zmínit, že je potřeba předcházet nekorektní respitní péči, kdy je například asistent pro handicapovaného dobře vybaven znalostmi, přesto je z hlediska lidské stránky velmi podprůměrný a nabízené východisko tedy pro rodinu nedosahuje patřičné kvality. Dalším příkladem může být sociální pracovník, který je dobře osobnostně vybaven, ale chybí mu znalosti a dovednosti, což je rovněž kontraproduktivní. V případě, že pracovník nemá osobnostní dispozice, a zároveň nestačí v odbornosti může pro danou rodinu znamenat velký

problém. Ideálním příkladem je spolupráce s asistentem, který prostřednictvím vyžralé osobnosti nabízí vysoce odborné řešení klientovy situace, a to včetně jeho rodiny.

Přestože je zátěž na matky pečovatelky enormně vysoká, je možné, že se dostanou do situace, kdy budou ještě navíc k péči o děti pečovat o své rodiče. Jedná se o tzv. sendvičovou generaci. Je potřeba si uvědomit, že jedinci patřící do sendvičové generace mají také potřebu odpočinku a odreagování.

- „Potřebují čas na odpočinek, čas pro sebe a čas na svůj vlastní život.
- Potřebují mít prostor a sílu na vytváření a udržování kvalitních vztahů s partnerem a dětmi.
- Potřebují, aby je někdo v péči zastoupil a odlehčil jim.
- Potřebují občas vypnout.
- Potřebují pružně plánovat využití služeb, aby mohli žít spontánněji
- Potřebují vědět, kam se obrátit na pomoc.“ (Špaková, 2021)

Mnoho rodin s handicapovaným dítětem, které se vzdělává ve speciální škole, nevydrží pod tíhou událostí a v rámci krize se rozpadá. Rozvod bývá častým vyústěním situace. Je to právě respitní péče, která může zachránit mnohé manželství.

3.3.6 Depistážní činnost

„Depistáž je soustavné, cílené, včasné vyhledávání jedinců či skupin ohrožených sociálním vyloučením nebo jinou sociální událostí v jejich přirozeném prostředí. Depistáž se provádí na základě zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, dále zákonem č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi.“

Děti, žáci a studenti, kteří navštěvují speciální školy a u kterých se projeví vážnější potíže v daných souvislostech, mohou vhodně zvolenou formou depistážní činnosti včetně jejího naplánování vyřešit mnoho problematických situací.

Mezi dětmi, žáky a studenty speciálních škol lze jako cílové skupiny zařadit tyto:

- „ohrožené sociálním vyloučením
- ohrožené rizikovým způsobem života
- oběti agrese, trestné činnosti a domácího násilí
- bez přístřeší nebo bydlící v nestandardním bydlení
- nezaměstnaní rodiče – ztráta zaměstnání a dlouhodobá nezaměstnanost

- rodiny s nízkými příjmy, zadlužení, finančně negramotní
- rodiny s dětmi, kde je podezření na zanedbávání, týrání, zneužívání, výchovné a vztahové problémy
- ve spolupráci s OSPOD
- pečující o osoby závislé na péči jiné osoby
- nesvéprávné.“ (Mašková, 2018, str. 7-8)

Depistáž je možné uskutečnit pozorováním, prostřednictvím rozhovorů v terénním prostředí, distribucí letáčků, popř. poskytováním informací o možnostech působnosti sociální práce. Je možné oslovit subjekty a domluvit si termín depistáže, zvláště pokud se to týká škol. (Mašková, 2018)

Děti, žáci a studenti zpravidla dochází do speciální školy dlouhodobě, takže sociální pracovníci včetně jiných profesí mohou pozorovat jejich chování v delším časovém úseku. Příkladem jsou týrané děti. Mohou mít modřiny, podlitiny, mohou být emočně labilní, plačtivé, může se jim zhoršovat prospěch. A právě úkolem sociálního pracovníka je vyzorovat takto ohrožené děti a mladé lidi a poskytnout jim oporu.

Sociální pracovník může rodičům dětí, žáků a studentů speciálních škol pomoci s řešením následujících problémů:

- jejich základních práv a povinností
- sociálních dávek
- doklady, dokumenty, potvrzení – jejich vyřizování
- sociálních služeb, návazných institucí a zdrojů pomoci
- problémů v souvislosti s bydlením
- uplatnění na pracovním trhu
- dostupnosti zdravotní péče, smysl a závažnost ošetření lékařem
- kontaktů na úřední a soudní instituce, odborných služeb (Mašková, 2018)

3.3.7 Asistent pedagoga

Asistentem pedagoga je pedagogický pracovník, podílející se na edukaci dítěte, žáka nebo studenta, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Jedná se o případ, kdy se děti a mladí lidé nemohou plně samostatně vzdělávat bez pomoci asistenta.

Je možné vymezit různé konkrétní druhy asistentů:

- „Pedagogický asistent pro celou třídu
- Pedagogický asistent pro jednotlivého žáka
- Asistent pro skupinovou práci ve třídě
- Asistent u žáka s postižením autistického spektra a LMP (lehké mentální postižení)
- Asistent u žáka s tělesným postižením
- Asistent u nadaného a mimořádně nadaného žáka.“ (Magazín Raabe, 2022)

Je možné konstatovat, že tato pedagogická profese je poměrně nová, v současné době je chápána jako podpůrné opatření ve vzdělávání pro žáky a studenty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných).

Ve speciálním školství někdy dochází k situacím, že je k dispozici nedostatečný počet asistentů, např. pro vozíčkáře, takže tyto děti, žáci a studenti, kteří mají na asistenta pedagoga nárok, žádného nedostanou. Vzhledem k tomu, že jejich úspěšné fungování ve speciální škole je podmíněno kooperací s asistentem, ale oni zůstanou bez pomoci, zaostávají hned od začátku za většinou ostatních dětí, žáků, studentů, a to i přesto, že jsou velmi inteligentní. Komunikace mezi učitelem a žákem tak může vážnout a vznikají zbytečná nedorozumění včetně podceňování dítěte, žáka, studenta učitelem. Nespravedlivé hodnocení od učitele může narušit kruh bezpečí dítěte.

Hlavní náplní práce asistenta pedagoga ve speciálním školství jsou:

- „pomoc pedagogickým pracovníkům při výchově a vzdělávací činnosti
- pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází
- podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí
- pomoc žákům při výuce a přípravě na ni
- pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a akcích pořádaných školou.“ (Magazín Raabe, 2022)

3.3.8 Organizování dobrovolníků

Matoušek (2003) charakterizuje dobrovolníka jako člověka poskytujícího oporu a pomoc, aniž by si přitom za svoji práci nárokoval finanční ohodnocení. Obvykle bývá patřičně zaškolen a poté působí jako samostatný jednatel nebo spolupracuje s profesionálními pracovníky.

Dobrovolnictví ve speciálním školství představuje část školního provozu. Záleží na velikosti školní instituce, na tom, jak je škola veřejnosti známá. Od toho se odvíjí kapacita a počet dobrovolníků, kteří jsou žákům a studentům k dispozici.

Dobrovolnická činnost určená dětem a mladým lidem, kteří se vzdělávají ve speciálních školách, nabízí širokou škálu aktivit, jež podporují klienty v jejich přirozeném prostředí. Týká se to osvojování školních znalostí, prostřednictvím doučování, konzultací. Zároveň zde existuje možnost doprovodu na kulturní akce nebo třeba na sportovní akce pro handicapované.

Dobrovolníky, kteří působí dlouhodobě, bývají zpravidla studenti vysokých škol (např. oboru sociální práce, speciální pedagogiky, zdravotnických škol), ale také třeba vitální senioři. Ti mohou při výkonu dobrovolnictví využít celoživotní zkušenosti.

Vstupem dobrovolníka do školského zařízení je pohovor se zaměstnancem školy, ideálně sociálním pracovníkem, který má optimální kvalifikační kompetence pro tuto činnost. Praktické dovednosti včetně znalosti psychologie mu umožní vybrat vhodné adepty na místa dobrovolníků. Součástí vstupního procesu bývají někdy tréninky patřičných dovedností včetně rozmanitých technik pro asistenci.

3.3.9 Spolupráce s pedagogy volného času

„Jedním z oborů, který se zabývá výchovou ve volném čase, je pedagogika volného času. Pedagogika volného času je tedy společenskovední obor, zabývající se vědou o výchově ve volném čase a teoriemi výchovy ve volném čase.“ (Hájek a kol., 2008)

Souvislost mezi pedagogikou volného času a školskou sociální prací lze vymezit v několika liniích. Jednotlivé informační kanály mezi pedagogy volného času a sociálními pracovníky by měly být v konkrétních případech maximálně průchodné, aby dětem (žákům, studentům) zajistily co nejkomfortnější přístup ke vzdělání včetně optimalizace podmínek potřebných pro jejich rozvoj.

Sociální pracovník může působit jako koordinátor volnočasových aktivit pro děti a mládež. Jeho práce může spočívat v navigaci klientů na zájmovou činnost, pro kterou mají předpoklady. To pro ně může znamenat mnohem více, než je na první pohled patrné. Děti (žáci, studenti) se tak mohou seberealizovat a tato seberealizace jim může pomoci překonat osobní krizi způsobenou jejich handicapem.

Je zásadní, aby tok informací proudil také od pedagoga volného času směrem k sociálnímu pracovníkovi. V tomto terénu lze někdy vyzpozorovat jinak latentní potíže klientů, které se časem projeví v závislosti na jejich akutních potřebách. Sociální pracovník tak může řešit problémy dětí (žáků, studentů) s respektem k jejich individualitě včetně zachování plné důvěrnosti zohledňující diskretnost nabytých informací.

„Specifické funkce výchovy ve volném čase jsou:

- a) výchovně-vzdělávací
- b) zdravotní
- c) sociální
- d) preventivní“ (Švestková, 2019, str. 47)

V novější odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy: výchova formální, informální a neformální.

Formální výchova se týká aktivit, uskutečňovaných ve škole nebo v odborném vzdělávacím zařízení. Tuto výchovu zajišťuje a podporuje stát. Pokud žák nebo student toto vzdělání dokončí, dostane doklad o absolutoriu formou vysvědčení (popř. osvědčení) (Hofbauer, 2004, str. 18)

Informální výchova se často označuje jako rozptýlená výchova. Vědomosti jsou získávány a osobnostního rozvoje je dosahováno mimo institucionální rámec. Jedná se o typ učení, pramenící z každodenních kontaktů a zkušeností uvnitř rodiny, v přátelských vztazích, ve vrstevnických skupinách žáků a studentů, v práci, v médiích a dalším vlivu jednotlivých jedinců. Většinou se jedná o nezáměrnou, neorganizovanou a nekoordinovanou činnost, kdy činitelé působí v běžné životní situaci. (Hofbauer, 2004)

Neformální výchova zahrnuje cílené a strukturované aktivity, probíhající vně hranic formálního výchovného systému. Činnosti většinou nejsou zakončeny závěrečným osvědčením, např. různé kroužky, pěvecké a divadelní soubory, sportovní teamy. (Hofbauer, 2004)

Posláním speciální školy je poskytnutí příslušného vzdělání podle školního stupně a typu školy. Mimo školní programy se však speciální školy zaměřují také na výchovné aktivity mimo dobu vyučování.

Na výsledek ve školním vyučování má pozitivní dopad úspěch v zájmových aktivitách. Pokud handicap dovolí žákovi nebo studentovi pracovat, může volbu jeho povolání ovlivnit

právě vyhraněný zájem o danou oblast volnočasové činnosti. Možným způsobem získávání žáků pro konkrétní speciální školu je bohatá nabídka programů a volnočasových aktivit. (Pávková, 2014)

Speciální školství zahrnuje tyto tři skupiny zařízení pro školskou výchovnou volnočasovou činnost:

- „školská zařízení pro zájmové vzdělávání
- školská výchovná a ubytovací zařízení
- školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu.“ (Pávková, 2014, str. 35)

Každý z těchto typů zařízení má svou specifickou funkci, která je vykonávána různým způsobem, zároveň jejich posláním je pedagogicky působit na specifika volnočasových aktivit.

Školní družina, školní klub a volnočasové středisko jsou příklady zájmového vzdělávání v daném zařízení.

V rámci výchovného a ubytovacího zařízení lze zmínit zařízení typu domova mládeže, internátu a škol v přírodě. (Pávková, 2014).

Ústavní a ochranná výchova je zajišťována školskými zařízeními typu diagnostických ústavů, dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů. (Pávková, 2014)

Příkladem volnočasové aktivity při speciálním školství je hudební skupina The Tap Tap. Jedná se o dnes již kultovní českou kapelu, kterou tvoří studenti a absolventi škol Jedličkova ústavu. Kapela byla původně volnočasovým kroužkem hudby pro studenty domova mládeže při školách Jedličkova ústavu.

Velice oblíbenou sportovní disciplínou mezi lidmi s handicapem je boccia. Je to organizačně nenáročný sport, připomínající svými pravidly pétanque, jehož se mohou účastnit sportovci sami nebo s pomocí asistenta. Studenti Jedličkova ústavu reprezentují úspěšně v tomto sportovním odvětví Českou republiku v mnoha mezinárodních utkáních včetně paralympiády.

3.3.10 Aktivní činitel charity ve prospěch školy

Charitou (z latiny caritas – smilování, slitování) je zpravidla označována dobrovolná dobročinná činnost. Má různé formy, zejména peněžité a věcné dary nebo může mít podobu zdarma vykonávané práce pro charitativní účely.

Charitativní akce lze dělit na jednorázové a kontinuální. Mezi jednorázové se řadí např. prodej výrobků chráněných dílen na trzích (zejména vánočních), sponzorování žáka, studenta poskytnutím školních pomůcek včetně notebooku, který může být přizpůsoben konkrétnímu postižení.

Jednou z forem mnohých jednorázových charitativních akcí jsou také adventní koncerty. Sbírkovými akcemi jsou také Tříkrálová sbírka, Bílá pastelka a mnohé další. V těchto případech je důležité, aby účet pro konkrétní charitu byl transparentní.

Mezi dlouhodobé charitativní činnosti patří prodej výrobků z chráněných dílen v obchodech určených pro tyto účely, a také prodej zboží s logem, jež je spojeno se školními aktivitami handicapovaných.

Vysoce efektivní charitou je např. placení školních obědů dětem z ekonomicky slabých rodin.

3.3.11 Podpora v rámci náhradní rodinné péče

Ve speciálním školství se také vzdělávají děti vychovávané v náhradní rodinné péči. Jedná se především o děti s vážným handicapem, kombinovaným postižením, děti etnicky minoritní (také viz kapitola 3.3.12). Umístit tyto děti do náhradní rodinné péče je podstatně obtížnější než zdravé děti, popř. děti neromského etnika. Je zde kladen velký důraz na náročnou situaci v náhradním rodinném prostředí včetně přizpůsobení životního stylu potřebám dítěte.

Mezi zásadní příspěvky sociálních pracovníků v náhradní rodinné péči patří právní poradenství včetně navigace na konkrétní právní předpisy, které je potřeba dodržovat. Úkolem sociálního pracovníka je rovněž „nacítit se“ na klienty tak, aby mu mohli začít plně důvěřovat. Pokud se podaří vytvořit vztah založený na respektu a důvěře, může sociální pracovník jako součást celého školního týmu poskytnout širokou škálu informací.

Hlavní důvod nenahraditelnosti rodiny pro dítě vzdělávající se ve speciální škole spočívá zejména v tvorbě pevné citové vazby, včetně pocitu přijetí a bezpečí. Vývojové teorie většinou označují sociálně emoční vztahy za jedny z nejvýznamnějších faktorů pro zdravý duševní, ale také somatický vývoji dětského klienta. (Ptáček, Kuželová, 2011)

Forma náhradního rodinného prostředí pro dítě vzdělávané ve speciálním školství může být následující:

- „svěření dítěte do péče jiné osoby
- poručnícká péče

- péstounská péče (včetně péstounské péče na přechodnou dobu)
- osvojení“ (Verflová, 2015, str. 24)

Mezi nevládní organizace, jejichž cílem je podpora dětí, které mohou být považovány za ohrožené, příp. se zabývají problematikou dětí v náhradních rodinách, lze zařadit Federaci dětských domovů ČR – FICE (Fédération Internationale des Communautés Éducatives) při UNESCO a UNICEF, Institut náhradní péče NATAMA, Středisko náhradní rodinné péče, Asociaci náhradních rodin České republiky a další.

U dětí, které navštěvují speciální školy a mají poruchu attachmentu, lze vývoj emocí vyznačit jako oblast s výrazným narušením a nedostatečným rozvinutím. Narušený emoční vývoj, který má za následek podle K.B.Purvis, že „osvojené děti, které prožívají nedořešený smutek, mají sklon převádět svůj stesk ve zlost, agresivitu nebo apatii. Je pro ně také složité porozumět mimickému vyjádření emocí druhých. Nedovedou správně rozpoznat různé pocity a najít vhodnou emocionální reakci.“ (Purvis, K.B., et al., 2013, str. 58, str. 148)

Pesso popisuje psychiku těchto dětí vzdělávajících se ve speciální škole a následně u dospělých jedinců těmito slovy:

- „pocit nespokojenosti, či zoufalství
- pocit izolace od ostatních
- pocit bezvýznamnosti či ztráty smyslu života
- pocit ztracení či zatracení.“

Takový jedinec nemá pocity bezpečí, nedostavila se u něj sebedůvěra a přiměřeně také schopnosti zvládnout afekt adekvátně podle jeho věku. Při péči mateřskou osobou se za běžných podmínek tyto charakteristiky rozvíjejí. Opačně se u těchto dětí docházejících do speciálních škol rozvíjejí pocity studu, osobní nepatřičnost a špatnost, nedůvěra ve svět a lidi v něm. (Vrtbovská, P., 2010, Pesso et al., 2009)

Výzkumem „Vývoj dětí a jejich potřeb v náhradní rodinné a výchovné péči v kontextu současného společenského vývoje“ se zabýval Ptáček. (Ptáček, R. et al., 2013, str. 1-4). Porovnáním dětí v dětských domovech, v péči pěstounů i v úplné a neúplné biologické rodině došel průkazně k závěru, že největšími obtížemi při zvládnání povinností ve škole trpí děti z dětského domova, dále děti v péči pěstounů. Nejlépe tyto situace řeší děti v biologických rodinách, a to zejména úplných.

Tato problematika je zajisté multifaktorová a sami vědci se domnívají, že porucha attachmentu není jedinou příčinou v této oblasti školního selhávání. Výzkum ukázal, že děti v dětském domově a pěstounské rodině projevují významně zřetelnější rodinné i raně vývojové zatížení ve srovnání s dětmi v původní biologické rodině. Jejich názorem je, že poruchou attachmentu lze podmínit obtíže školního vzdělání.

Z. Matějček ve svém výzkumu ověřuje tezi, která není překvapivá, a to že v rámci sociálního vývoje dítěte dochází k jeho úzké vazbě k pečující mateřské osobě. Podle jeho názoru se dítě umístěné v ústavu opoždí zejména v oblasti, která je vázána k citovému vztahu na dospělého. Prokázal, že v období mezi jedním rokem a třemi lety věku dochází k nejvýznamnějšímu zpoždění dětí v oblasti sociálního chování. Také prokazuje, že pokud se zlepší podmínky v ústavu, může být dosaženo pokroku na úrovni motorického a adaptačního vývoje, ale nezlepšuje se řečový rozvoj a oblast socioemoční.

Plynulý rozvoj této oblasti je podmíněn nezbytným navázáním hlubokých citových relací. Uvádí se, že vazba k druhému člověku, je u dítěte, jež má poruchu attachmentu, narušena ve vztazích k dospělému, ale také ve vztazích mezi vrstevníky. (Matějček, 1974 in Ptáček et al., 2010)

3.3.12 Zprostředkování inkluze etnických minorit

Inkluzí se rozumí „začlenění marginalizovaných jedinců, sociálních kategorií a různých typů kolektiv (etnik, subkultur) do hlavního proudu společnosti, což by jim mělo umožnit těšit se nejen formálně, ale i fakticky ze všech občanských, politických a zejména sociálních práv, v hlavním proudu společnosti sdílených.“ (Sirovátka, 2004, str. 27)

S pojmem menšina se dnes můžeme setkávat poměrně často, jelikož se v našem dříve uzavřeném světě prolínají osudy lidí, kteří jsou příslušníky odlišných národů, etnik a kultur. Je tím samozřejmě zasaženo i speciálně školní prostředí, ve kterém se tito žáci a studenti vyskytují častěji. Zároveň je nutné zmínit specifické požadavky, jež jsou kladeny na školní provoz. Úzký kontakt mezi dítětem a učitelem by měl ústit ve smysluplnou práci, která je založena na vzájemném porozumění.

Učitel ve spolupráci se sociálním pracovníkem ve speciální škole by měl s žákem, který je příslušníkem menšiny, vést dialog, měl by se snažit poznat jeho svět a pochopit, v čem spočívají největší potíže v nárocích na něj kladených. Jestliže je žák jazykově odlišný, má jinou

barvu pleti či odlišné obličejové rysy, měl by si učitel uvědomit, že bude třeba se věnovat práci s takovými dětmi více než bylo pro něj dříve obvyklé. (Hadj Moussová, 2003)

V situacích menšinových žáků ve speciální škole dochází ke dvojnásobným obtížím. Je potřeba zmínit to, že nedisponují stejným kulturním zázemím jako většinová skupina, není u nich rozvinuto vybavení předpokládanými dovednostmi, může se stát, že dokonce nepochopí mnohé situace, příp. mohou postrádat četné informace a znalosti, které jsou učiteli běžně očekávány.

Sociální pracovník může inkluzi etnických minorit podporovat na bázi komunikace s rodinou klienta. Měla by být navázána vzájemná spolupráce mezi pracovníkem a klientovou rodinou, jež bude založena na respektu a důvěře. Je také potřeba minimalizovat předsudky, které mohou výsledky vzdělávání komplikovat. Katalýzou motivace pro zvládnutí jazykové bariéry lze dosáhnout vyšší úspěšnosti žáka či studenta ve školních činnostech.

Sociální pracovník tak může v zájmu dítěte jednat s jeho rodinnými příslušníky, kteří mohou mít sami problémy s českým jazykem, což může brzdit rozvoj dítěte, žáka, studenta ve školních dovednostech.

Úspěch v inkluzi etnických minorit, může být také podmíněn ukázkou tradičního umění jednotlivých subkultur a etnik. Může se jednat např. o romskou hudbu a tanec, vietnamskou kuchyni nebo ukrajinskou lidovou slovesnost. Každá kultura může znamenat obohacení hlavního proudu.

3.3.13 Doprovod na úřady a k lékařům

Vyhláška MPSV č. 505/2006 Sb. uvádí kategorie sociálních služeb, které lze definovat jako „zprostředkování kontaktu se společenským prostředím“. Záměrem této činnosti je zajišťování podmínek pro sociální začleňování klientů.

Pokud dítě, jež se vzdělává ve speciální škole, potřebuje pomoc zdravotníků, může být jemu a jeho rodině podle § 65, zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, poskytnuta pomoc. Využití této pomoci je fakultativní, vše závisí na rozhodnutí rodiny. Pokud má rodina nízkou kompetenci, může jí být poskytnut doprovod do zdravotnického zařízení. Mezi další poskytované služby patří např. zdravotní osvěta, odborné poradenství, a také osvojování potřebných dovedností.

3.3.14 Administrativa

Základ administrativy, kterou sociální pracovník spravuje, tvoří formuláře různého charakteru. Jedná se například o sběr anamnestického materiálu, a to včetně jednotlivých detailních informací potřebných ke správnému pochopení případu. Otázky a odpovědi vyhotovené díky chytrě nastavenému formuláři mohou vykonat hodně dobré práce.

Pozice sociálního pracovníka může být popsána i jako činnost, která nemůže být primárně kategorizována pod sociální práci. Týká se to například docházkových výkazů, personální administrativy, rozdělení služeb ve směnném provozu. Sociální pracovník zde působí jako manažer kvality.

Další administrativa, která spadá do agendy sociálního pracovníka, zahrnuje online služby webmastera. Jedná se o poskytování služeb přes internet, spravování webu, facebooku apod. Je to vygenerovaná kyberforma sociální práce určená pro zájemce o služby poskytované prostřednictvím internetu. V budoucnosti lze očekávat zvýšený zájem o takto nastavené služby.

Činnosti, které sociální pracovníci vykonávají a administrativně zaznamenávají, lze zařadit do těchto kategorií:

- 1) získávají potřebné údaje o žácích, studentech, jejich rodinách, poznávají jejich životní situaci (mimo vedenou dokumentaci)
- 2) komunikují s jinými lidmi a organizacemi o záležitostech, bezprostředně se týkajících žáků, studentů, popř. jejich rodin, při kooperaci se vzájemně podporují
- 3) pomáhají klientům připravovat se na jednání s jinými lidmi a organizacemi
- 4) zastupují klienty v případě vyřizování záležitostí s dalšími organizacemi
- 5) zajišťují služby pro jednotlivé klienty
- 6) informují klienty a předkládají návrhy
- 7) obhajují stanoviska a zájmy klientů, pokud dochází k jednání s jinými lidmi nebo organizacemi
- 8) doprovází klienty na jednání s jinými lidmi nebo organizacemi
- 9) umožňují kontakty a vzájemné porozumění mezi klienty s ostatními lidmi, skupinami nebo organizacemi
- 10) ovlivňují vzájemné vztahy mezi klienty v domovské organizaci
- 11) podporují klienty, pokud podporu a povzbuzení potřebují
- 12) vyřizují žádosti, posuzují návrhy určené klientům ve věcech dávek a služeb

- 13) podílejí se na plánovaných nabídkách pomoci a služeb v dané organizaci, podmíněných dostupností jednotlivým klientům konkrétních cílových skupin v domovské organizaci
- 14) vyhodnocují splněné cíle klientů, včetně individuálního plánu pomoci konkrétním klientům
- 15) vyhledávají klienty a navazují s nimi kontakty (Musil, Bareš, Havlíková, 2011, str. 247)

3.4 Spolupráce a napojení na ostatní zdroje ochrany a pomoci

Bezpečnou síť pro ochranu dítěte představuje spolupráci mezi školou, zdravotnickým zařízením a OSPOD. Jejich vzájemná kooperace může zachytit zjevné i latentní symptomy ohrožení dítěte a vyhodnotit situaci dětského klienta jako potřebnou k řešení. Mezi důležité aspekty patří ochota pracovníka pomoci, jeho angažovanost v případě a schopnost mezioborové komunikace.

OSPOD pracuje s dětmi, které čelí ohrožení, a také zároveň s jejich dalšími rodinnými příslušníky. Spolupracuje s profesionálními pracovníky (sem je možné zahrnout hypoteticky i školského sociálního pracovníka) a v rámci spolupráce se snaží najít nejlepší řešení dané situace. Pracovní náplň těchto pracovníků je velice náročná a důležitá, neboť má bezprostřední vliv na život dětského klienta. Jeho základní odpovědností je včasná intervence, objevené ohrožené dítě, objevená ohrožená rodina dětského klienta a návazná spolupráce organizací, které se na tuto konkrétní problematiku zaměřují. Jednotlivá situace ohroženého dítěte se projevuje jako vysoce specifická, má individuální charakter, a nelze při jejím řešení použít jednotnou metodiku a postupy pro intervenční případy.

Knetlová (2017) vymezuje včasnou intervenci následujícími kroky:

- zhodnocení klientovy motivace a kooperace s rodinnými příslušníky
- je posouzena rodinná situace, a to včetně rizikových faktorů, jsou vyhodnoceny získané informace
- dochází k monitoringu klientových potřeb a zakázek
- práce sociálního pracovníka spočívá v užívání různých nástrojů (např. při případové konferenci)
- jsou plánovány cíle plynoucí ze vzájemné spolupráce včetně realizace konkrétních dílčích kroků („IPOD=individuální plán ochrany dítěte“)
- pracovníci OSPOD v rámci průběžné kontroly dohlížejí na dodržování stanovených postupů

Pracovníci OSPOD mají rozsáhlé pravomoci. Mohou uplatnit právo navštívit dítě a jeho rodinu v jejich domově, navštívit školu, příp. místa, kde dítě tráví svůj volný čas.

Matoušek (2017) uvádí, že je nereálné, aby jeden sociální pracovník obsáhl všechno, co je potřeba k ochraně zájmů dítěte a jeho rodiny. Výsledkem těchto činností je multidisciplinární spolupráce včetně kooperace s profesionály. Pracovník OSPOD může být hlavním iniciátorem k navázání spolupráce. Co se týká efektivity, je velice důležité, aby jednotlivé organizace, které na řešení případu participují, byly sociálním pracovníkem vhodně zvoleny.

Mezi právo sociálních pracovníků lze také zařadit možnost zjišťovat a ověřovat informace získané ve škole, u lékaře, popř. od jiných rodinných příslušníků.

4 Výzkumná část

Z hlediska počtu výzkumů na téma sociální práce ve speciálním školství je potřeba konstatovat, že se jedná o velice málo prozkoumanou oblast, ve které lze těžit především z výzkumných projektů realizovaných v hraničních disciplínách. Mezi takové práce lze zařadit roli sociálních pracovníků v klasickém základním školství včetně představ o jejich možné působnosti ve speciálních školních zařízeních.

Výzkumem školské sociální práce se například zabývala Havlíková (2018), která ve Výzkumném ústavu práce a sociálních věcí uveřejnila výsledky svého výzkumu Sociální práce na ZŠ a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v ČR. Havlíková zmapovala potřebu zavedení pozice školského sociálního pracovníka. Jednotliví ředitelé se vyjádřili k potřebě angažovat sociálního pracovníka ve svém školním zařízení. Z výzkumu vyplynulo, že sociální pracovník působí v 1 % škol. Přibližně 12 % ředitelů pozici školského sociálního pracovníka zvažuje. Zbytek o zřízení pozice školského sociálního pracovníka neuvažuje. Důvodem je nedostatek finančních prostředků a případné konflikty mezi pracovníky v multidisciplinárním týmu.

Moravec, Kabelová, Hůle, Šťastná (2018) opublikovali šetření, které je možné zařadit pod mezioborovou disciplínu sociální pedagogika. Uvádí, že zavedení pozice sociálních pedagogů na základních školách je respondenty (sociálními pedagogy, řediteli základních škol, akademiky – experty na sociální pedagogiku) chápáno jako velice důležité. Sociální pedagogové by se měli zaměřit zejména na sociálně znevýhodněné žáky a jejich potřeby. Pokud je koncentrace těchto dětí ve škole vyšší, je nutné to zohlednit v přístupu k práci s nimi. Jedná se zejména o větší využití sociální práce v sociální pedagogice.

4.1 Výzkumná otázka

Základní výzkumná otázka, na kterou jsem chtěla najít odpověď je tato:

Jaká je představa ředitelů speciálních škol o možném využití školních sociálních pracovníků v jejich speciální škole? Dílčí výzkumné otázky jsou vymezeny takto:

- 1) Jaká je představa ředitelů speciálních školských zařízení o možnostech využití sociální práce?
- 2) Je v jejich speciálním školském zařízení mezi pedagogy zájem o zavedení školské sociální práce?

- 3) Jaké činnosti ve fungování školy nejsou zajištěny, případně nejsou pokryty dostatečně a sociální pracovník by je mohl zastávat?
- 4) Kdo a jak vykonává ve speciální škole podpůrnou činnost, kterou by bylo možné klasifikovat jako kompetenci školských sociálních pracovníků?
- 5) Jaké důvody je vedou k jejich názorům na tuto oblast v působení školského sociálního pracovníka ve speciálním školství?
- 6) Jaké kompetence školských sociálních pracovníků je možné shledat realistickými?

Na začátku průzkumu je potřebné zmapovat povědomí jednotlivých zaměstnanců školy včetně jejich představ a obav, které pramení z možného zavedení školské sociální práce v jejich speciální škole. Důležitým krokem je zjištění potenciálních kompetencí školského sociálního pracovníka, které mohou představovat systematickou oporu ve školním provozu. Školská sociální práce může představovat nabídku různých aktivit, které mohou být pro konkrétní školské zařízení výhodné.

4.2 Cíl výzkumu

Výzkumem se bude zjišťovat postoj ředitelů, případně jejich zástupců, k výkonu činností sociálního pracovníka ve speciálním školství, včetně jejího možného zavedení v praxi.

Základní cíle výzkumu jsou definovány takto:

- 1) Zmapování sociálně podmíněných problémů, které jsou ve speciálním školním prostředí nejakutnější.
- 2) Zjištění postojů pedagogických pracovníků k sociální práci ve školním prostředí.
- 3) Zjištění způsobů, jakými je či není vykonávána práce, kterou může mít v kompetenci sociální pracovník.
- 4) Najít ve škole osoby, které zajišťují činnosti spadající do kompetence sociálních pracovníků.

Výzkumné otázky tvořily podklad pro stanovení dílčích otázek a následně z nich byly vytvořeny otázky rozhovorové. V průběhu následujících rozhovorů, které proběhly strukturovaně, lze vycházet z Hendla (2005).

Začátek rozhovoru se týkal formálních otázek zaměřených na školu. Následující část byla zaměřena na představu dotazovaných o práci sociálních a školských sociálních pracovníků ve speciálním školství včetně jejich uplatnění na konkrétní speciální škole.

Rozhovor – struktura

Úvodní část

- Objasnit, čeho se bude rozhovor týkat včetně stručného popisu výzkumu.
- Důraz na zachování anonymity (pracovníků i školského zařízení).
- Prostor pro případné otázky.

Zahřívací otázky

- Dotazy formálního charakteru (kolik žáků se vzdělává v daném speciálním školním zařízení, jaké je zaměření této speciální školy).
- Jaké jsou v současnosti nejpalčivější problémy žáků/studentů ve Vaší škole? (příklad chudoba, sociální vyloučení, zastoupení menšiny (etnické, náboženské, národnostní, jazykové))

Hlavní sada otázek

- Jak lze podle Vás využít sociální práci ve Vaší speciální škole?
- Jaká je Vaše představa o školském sociálním pracovníkovi?
- Mohl by se sociální pracovník ve Vaší škole angažovat?
- Jakými činnostmi by bylo přínosné pokrytí konkrétní práce ve Vaší speciální škole sociálním pracovníkem?

Diskuse nad otázkami z dotazníku:

(dotazník umístěn na str. 63)

- 1) Mediátor při řešení obtížných situací v rámci školy
- 2) Podpůrný článek při sociální události v rodině
- 3) Sociální terapeut při sociální rehabilitaci žáka
- 4) Aktivní činitel prevence sociopatologických jevů
- 5) Zprostředkovatel respektive péče
- 6) Depistážní činnost
- 7) Asistence pedagoga
- 8) Organizování dobrovolníků
- 9) Spolupráce s pedagogy volného času

- 10) Aktivní činitel charity ve prospěch školy
- 11) Podpora v rámci náhradní rodinné péče
- 12) Zprostředkování inkluze etnických minorit
- 13) Doprovod na úřady a k lékaři
- 14) Administrativa
- 15) Spolupráce s OSPOD

Závěrečná část debaty.

Konec. Děkuji za rozhovor.

4.3 Výzkumný vzorek respondentů

„Pracovníkem odpovědným za správu a řízení školy, popř. školského zařízení, je dle školského zákona ředitel. Ve školách, které jsou příspěvkovou organizací nebo školskou právnickou osobou (tj. většina veřejných a církevních škol), je ředitel statutárním orgánem právnické osoby. Ředitelé nesou plnou odpovědnost za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu i za finanční řízení školy, za přijímání a propouštění učitelů atd.“ (European Education and Culture Executive Agency, 2022)

Z těchto důvodů jsem zvolila za cílovou skupinu respondentů ředitele speciálních škol. Vzhledem k tomu, že zastávají manažerskou pozici a současně vykonávají práci pedagoga, jsem předpokládala, že nejlépe posoudí potřeby své speciální školy z hlediska školské sociální práce včetně požadavků pedagogů a potřeb klientů a jejich rodin.

Tento výzkumný vzorek lze charakterizovat podle kategorií genderu, věku a vzdělání:

6 z 8 dotázaných byly ženy,

2 z 8 respondentů výzkumného vzorku tvořili lidé ve věku 35-45 let, ostatní patřili do skupiny nad 45 let,

všichni respondenti byli vzděláním speciální pedagogové.

4.4 Metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat byl použit kvalitativní výzkum. Pro kvalitativní výzkum jsem použila dotazník, který tvoří otevřené otázky, jež umožňují podrobný vhled do problému, zachycení místních specifik i pružnou reakci na nově zjištěné vztahy. Použití dotazníku se

podmiňuje interpretačním osvětlením zkoumaného jevu, který byl podstoupen konkrétnímu typu rozhovoru. (Zháněl, Hellebrandt, Sebera, 2014)

Pro lepší orientaci v získaném výzkumném materiálu jsem pro respondenty vytvořila tabulku. Obsahuje 15 otázek, na něž ředitelé (popř. jejich zástupci) speciálních škol odpovídali, měli také dostatečný prostor pro ústní diskusi.

Tabulka č. 1: Druhy činností a bodové hodnocení

V následujícím dotazníku ohodnoťte prosím potřebu uvedených činností sociálního pracovníka ve speciálním školství počtem bodů ve škále od 1 do 10, přičemž 1 = není potřeba a 10 = vysoce potřebná

Druh činnosti		Bodové hodnocení
1.	Mediátor při řešení obtížných situací ve škole	
2.	Podpůrný článek při soc. události v rodině	
3.	Sociální terapeut při sociální rehabilitaci žáka	
4.	Aktivní činitel prevence sociopatolog. jevů	
5.	Zprostředkovatel respitní péče	
6.	Depistážní činnost	
7.	Asistence pedagoga	
8.	Organizování dobrovolníků	
9.	Spolupráce s pedagogy volného času	
10.	Aktivní činitel charity ve prospěch školy	
11.	Podpora v rámci náhradní rodinné péče	
12.	Zprostředkování inkluze etnických minorit	
13.	Doprovod na úřady a k lékařům	
14.	Administrativa	
15.	Spolupráce s OSPOD	

Zdroj: vlastní zpracování

4.5 Analýza výsledků

V této kapitole budou shrnuty požadavky na práci sociálních pracovníků ve speciálním školství. Současně tak dostaneme odpověď na jednu z výzkumných otázek: „Jaký je postoj pedagogických pracovníků k využívání sociální práce a konkrétně sociální práce ve speciálním školním prostředí?“

Ve výzkumném vzorku, který tvoří osm respondentů, jsou zastoupeni ředitelé speciálních škol, popř. jejich zástupci. Jedná se o základní a střední školy na území hl. m. Prahy. Respondenti byli zvoleni tak, aby reprezentovali co nejširší zaměření jednotlivých speciálních škol. Ve výzkumném vzorku byli zahrnuti ženy a muži, mladší a starší lidé, což vedlo ke zvýšení dynamiky pro analýzu výsledků.

Nasbíraný materiál a informace poskytnuté respondenty nabízí poměrně široké možnosti pro výklad dané problematiky. Jednotliví respondenti vypovídají o aktuální situaci v jejich speciální škole z úhlu pohledu manažerské a pedagogické funkce. Toto nastavení umožňuje vhléd do řešení latentních i zjevných sociálních problémů i využití potenciálu školské sociální práce.

V textu jsem zpracovala výskyt několika tematických linií, které vymezují charakteristiku oblasti této profese. Jedná se především o práci s rodinou. Tu respondenti zmiňují nejčastěji. Je však potřeba uvést, že v konkrétních detailech se jejich názory na danou problematiku liší. Těžiště analýzy průzkumu tvoří odpověď na otázku možného využití školské sociální práce. Různé mantinely vytváří různé postoje k zaangažování školského sociálního pracovníka.

V průzkumu bylo zjištěno, že většina speciálních škol má pokryty záležitosti týkající se možného působení sociálního pracovníka v jejich speciálním školním zařízení. Sociální problémy řeší etoped, školní psycholog, speciální pedagog, metodik prevence, třídní učitel, kariérní poradce.

Respondenti v rozhovorech kladli důraz na funkčnost systému, ve kterém je dosaženo vysoké úrovně spolupráce žáků/studentů (popř. jejich rodin) a pedagogických pracovníků. Vzhledem k tomu, že komunikace v praxi dobře funguje a děti mají k pedagogům důvěru, není nutné situaci měnit a zavádět novou pozici pro školského sociálního pracovníka. Přestože tento názor zastává velká část dotazovaných, je potřeba zmínit, že zavedení školského sociálního pracovníka na svém pracovišti hypoteticky zvažují.

Práci s rodinou vyhodnocují jednotliví respondenti jako základní osu ve zpracovaném materiálu. Přestože mají četné styčné body, liší se v detailech poskytnutých informací. Specifikum výzkumného vzorku je charakteristické množstvím odlišných postřehů z praxe.

Je potřeba zmínit, že prostředí speciálních škol se do značné míry od provozu běžné školy liší. Někteří respondenti uvádí, že je v jejich školním zařízení otevřená uvolněná spontánní atmosféra zejména ve vztahu rodičů k pedagogům. Jiní respondenti potvrzují, že stávající sociální problémy účinně řeší zavedené pozice v jejich speciální škole.

Z výpovědí vykryštovalo, že možné uplatnění sociálního pracovníka ve speciálním školství, by se mohlo zaměřit na podporu v rámci náhradní rodinné péče¹, v rodině pěstounů.

Jeden z respondentů popisuje, že jako kritický bod se v jejich speciální škole jeví fakt, že studentům, kteří pobírají invalidní důchod (to jsou všichni nad osmnáct let), jim někdy důchod bere jejich rodina.

Ze zkušeností respondentů vyplynulo, že někdy je největším sociálně podmíněným problémem pro dítě v jejich škole rodinné „sociálně nepodnětné prostředí“. Často se jedná o takové rodiny, které děti do školy odkládají (např. z důvodu silného zaměření na vlastní kariéru).

Praxe potvrzuje domněnku skupiny respondentů, kteří odpovídají, že na jejich škole jsou pokryty všechny činnosti sociální práce, které škola potřebuje. Není nutná souvislejší komunikace s OSPODem, respitní péče a neřeší se ani podpora náhradní rodinné péče, protože žáci jsou většinou plnoletí.

V tabulce č. 2, která poskytuje data nasbíraná pro toto šetření, je uvedeno bodové hodnocení jednotlivých kategorií sociální práce s možnou aplikací těchto činností na speciální vzdělávací prostředí. V bodové škále od 1 do 10 jsou jednotlivé oblasti školské sociální práce vyplněny řediteli/zástupci speciálních škol. Nejmenší počet bodů znamená nejmenší potřebu zavedení konkrétní aktivity ve škole, naopak 10 bodů koresponduje s maximálním hypotetickým využitím dané sociální práce ve speciálním školství.

¹ viz kapitola 3.3.11 Podpora v rámci náhradní rodinné péče

Při zpracovávání otázek, o které činnosti sociální práce je ve Vaší speciální škole největší zájem, se častěji objevovaly odpovědi na tyto otázky: 1. Mediátor při řešení obtížných situací ve škole²; 10. Aktivní činitel charity ve prospěch školy³; 15. Spolupráce s OSPOD⁴.

Během diskuse s respondenty průzkumu nad tabulkou č. 2 byla vyvozena reflexe týkající se položek, které nejsou zmíněny často, přesto však dodávají šetření jeho charakteristický ráz a vystihují podstatu jeho zaměření. Do této kategorie se řadí odpovědi na otázku č. 7 Asistence pedagoga⁵; č. 11. Podpora v rámci náhradní rodinné péče; č. 12. Zprostředkování inkluze etnických minorit⁶.

Položka v dotazníku Mediátor při řešení obtížných situací ve škole je hodnocena jako vysoce potřebná z hlediska angažovanosti vlastních pracovníků, pomoci cizího pracovníka není potřeba. Pokud tato situace nastane, je lepší ji řešit ze strany vedení. Vstup sociálního pracovníka do řešení je kontraproduktivní.

Kategorií, na kterou mají respondenti odlišné názory, je č. 10 Aktivní činitel charity ve prospěch školy. Někteří uvádí, že finanční podpora umožňuje například pobyty v přírodě nebo u moře. Jiný respondent namítá, že taková charita by v praxi nebyla z důvodu rivality rodičů realizovatelná (viz dále). Další respondent zmiňuje, že jejich vyprofilovaná kategorie žáků a studentů není pro charitativní účely atraktivní.

V rámci spolupráce s OSPODem jeden z respondentů zmiňuje, že OSPOD neumí efektivně řešit sociální událost dítěte. Pracovníci OSPODu nemají dostatečné pravomoci při řešení krizové situace dítěte. Sociální pracovník nemá větší kompetence než sociální pracovník OSPODu, takže nemá ze strany speciálního školského zařízení podporu. Problematiku, kterou hypoteticky řeší se školou OSPOD, řeší třídní učitel ve spolupráci s výchovným poradcem. Třetí osoby zde není potřeba.

Mimo hlavní páteř zpracovávaných témat lze zařadit ty, která se nevyskytují pravidelně, přesto jejich otisk úzce koresponduje se zavedením pozice sociálního pracovníka do speciálního školství. Jako příklad uvádí respondent asistenta pedagoga, který hraje při vzdělávání tohoto

² viz kapitola 3.3.1 Mediátor při řešení obtížných situací v rámci školy

³ viz kapitola 3.3.10 Aktivní činitel charity ve prospěch školy

⁴ viz kapitola 3.4 Spolupráce a napojení na ostatní zdroje ochrany a pomoci

⁵ viz kapitola 3.3.7 Asistent pedagoga

⁶ viz kapitola 3.3.12 Zprostředkování inkluze etnických minorit

typu velice důležitou roli. Poznává, že schopnosti pro tuto práci nelze naučit, musí to „být v člověku“.

Tento respondent dále zmiňuje, že oblast činností, ve kterých by se v jejich škole mohl sociální pracovník uplatnit, může souviset s náhradní rodinnou péčí, s rodinou pěstounů, v nichž je dítě vychováváno. Příkladem je babička, která se stará o vnoučata drogově závislých dcer. Co se týká zázemí dětí, jedná se o skladbu napříč celou společností. Jsou to rodiny běžné, bohaté, sociální případy, samoživitelé a zejména samoživitelky. Mnoho rodin se rozpadá z důvodu problémů dítěte, zejména otcové od rodin odchází. Jeden z respondentů odpověděl, že se v jejich speciální škole neřeší podpora náhradní rodinné péče, protože žáci/studenti jsou většinou plnoletí.

Jiný respondent se k inkluzi etnických minorit vyjádřil jako k potřebě chápat menšinu jako „podmnožinu“, která by se měla snažit přizpůsobit většině, většina by potom měla začít pracovat s menšinou na její inkluzi. Výše zmíněné problémy by mohl řešit sociální pracovník. Další respondent komentuje aktuální situaci tak, že zprostředkování inkluze etnických minorit je činnost, kterou bylo doposud potřeba řešit velice málo. Jednalo se o jedince (zlomky procenta). Přesto má v praxi tato působnost značné rezervy, vznikají třecí plochy mezi rodinami a školou, což je potřeba zohlednit. Jiný speciální pedagog uvádí, že zprostředkování inkluze etnických minorit může být v některých případech kontroverzní. Usuzuje, že může dojít ke zneužití snahy začlenit žáka/studenta do školního prostředí na základě pozitivní diskriminace např. prostřednictvím štvavé mediální kampaně.

Je potřeba vymezit platformu, ze které se odvíjí zázemí jednotlivých speciálních škol optikou účasti školského sociálního pracovníka. Prostřednictvím tohoto hlediska lze odpovědět na výzkumné otázky: „Jaký je postoj pedagogických pracovníků k využívání sociální práce ve školském prostředí?“ a „Kdo a jak vykonává ve speciální škole podpůrnou činnost, kterou by bylo možné klasifikovat jako kompetenci školských sociálních pracovníků?“

Jeden z dotazovaných vedoucích pracovníků (popř. zástupců) zmiňuje, že se rodiče pedagogům svěřují se svými problémy (př. táta od nás odešel) a také nejuje problémy se záškoláctvím, šikanou a drogami.

Jiný respondent uvedl, že pokud by hypoteticky sociální pracovník v jejich speciální škole pracoval, časem by se zjistilo, které činnosti by byly pro jeho kompetenci vhodné.

Další z účastníků průzkumu popisuje, že jedním z nejpálčivějších sociálních problémů v jeho škole je následné špatné pracovní uplatnění jejich žáků a studentů. Věkově se tato skupina nachází v průměru od dvaceti do třiceti let, přičemž všichni nad osmnáct let mají invalidní důchod.

Z rozhovoru s jedním z respondentů vyplynulo, že největším sociálně podmíněným problémem je pro dítě v jejich škole rodinné „sociálně nepodnětné prostředí“. Školská sociální práce je vnímána respondentem jako něco cizorodého, co vlastně do běžného provozu školy nepatří. Navíc školský sociální pracovník, který by nebyl dobrý, by práci jenom přidělal. Co se týká kompetencí a možností sociálního pracovníka ve školství, záleží to samozřejmě na konkrétním člověku, jako cizorodý element však může v týmu vyvolat konflikty.

Sociální práce ve speciálním školním prostředí úzce souvisí s pohledem rodičů konkrétních žáků/studentů na možnosti daného vzdělávání. Někteří respondenti uvádějí, že rodiče jsou před nástupem dětí do speciálních škol ve špatném psychickém stavu, ale po nástupu dětí do školního zařízení se uklidní a jsou spokojeni, že jejich děti jsou zařazeni ve vzdělávacím systému.

Jeden ze speciálních pedagogů ve výzkumném vzorku poukazuje na situaci, kdy jsou rodiče směrem k dětem ambiciózní a ctižadostiví. Někdy také své děti traumatizují, což může vést ke zhoršení jejich stavu. Tento respondent doporučuje klást si dostupnější cíle, kterými se žák/student může rovněž dostat k prestižnímu vzdělání (př. střední odborná škola místo vysoce náročného gymnázia, kde je kladen důraz na výkon, pak může pokračovat ve studiu na VŠ).

Někteří respondenti podotýkají, že se někdy stává, že rodič utratí spoustu peněz za alkohol a cigarety a má problém zaplatit dítěti obědy. Dalším negativním vedlejším produktem vzdělávání ve speciálním školství je materiální rivalita mezi rodiči. Závidí si drahé mobily a značkové oblečení a tato toxická atmosféra vzdělávacímu procesu škodí.

Činnosti, jež nejsou pokryty dostatečně a jež by sociální pracovník mohl vykonávat, byly v šetření víceméně shodně vymezeny jako fungující a zajištěné stávajícími pracovníky. Jmenovitě se jedná o speciální pedagogy, psychology, etopedy, výchovné poradce, metodiky prevence, třídní učitele a kariérní poradce.

Na závěr této analytické části bych chtěla uvést a porovnat, jaký je vzájemný poměr mezi možnostmi a limity sociální práce ve speciálním školství. K zavedení pozice školského

sociálního pracovníka ve speciální škole se respondenti staví spíše odmítavě, je však potřeba zmínit, že je nutné chápat tento postoj v historickém kontextu doby.

Pokud vyhodnotíme historickou zkušenost generačními milníky, lze uvažovat o progresu sociální práce ve speciálním školství nejenom z důvodu vysoké žadanosti intervence sociálních pracovníků ve školské oblasti, ale jako oprávněné a zakořeněné profese, která se opírá o její tradiční postavení ve školství.

Je nutno poznamenat, že zlatá éra sociální práce ve speciálním školství sice ještě zdaleka nenastala, ale to že jsou respondenti ochotni a schopni o této problematice uvažovat ji staví do pozice, ve které čeká na plné využití svého potenciálu.

Dospívá generace, jejímž charakteristickým specifíkem, je vysoké zaměření na sociální síť. Je potřeba zmínit negativní důsledek, kterým je menší sociální zdatnost těchto žáků a studentů. V době, kdy se ve speciálním školství vzdělávají děti, jež stále méně rozumí samy sobě, nastává akutní chvíle očekávání práce sociálního pracovníka ve speciálním školství jako základny pro zdravý rozvoj žáků a studentů, popř. jejich rodin.

Je potřeba se zamyslet nad okolnostmi, které omezují využití sociální práce ve speciálním školství, nebo naopak stimulují a podněcují školskou sociální práci v daných zařízeních. Možnosti a limity sociální práce ve speciálním školství jsou do jisté míry dány politickou a ekonomickou situací konkrétní země, mohou tak významně ovlivňovat působení lidského potenciálu.

Sonda do speciálních vzdělávacích systémů v různých zemích s různými politickými ideologiemi by mohla pomoci predikovat vývoj školské sociální práce v České republice na základě historické zkušenosti včetně zprostředkování kulturní identity jednotlivých zemí.

5 Diskuse

Výzkumy Havlíkové (2018) a Moravce a kol. (2015) nabízí zpracování tématu z různých úhlů pohledu, proto jsem si je vybrala ke konfrontaci s mojí bakalářskou prací.

Srovnáním tohoto průzkumu s výzkumnou prací Havlíkové (2018) získáme jisté shody i rozdíly. U Havlíkové je základem kvantitativní výzkum, jenž je doplněn kvalitativním průzkumem. V mé bakalářské práci je to naopak. Těžištěm je kvalitativní výzkum, který dokresluje stručný kvantitativní dotazník.

Havlíková se ve své práci dotazuje i respondentů, působících ve školách, kde jsou zaměstnaní sociální pracovníci. Toto srovnání já v bakalářské práci neposkytuji. Studie Havlíkové zahrnuje širší výzkumný vzorek, např. i sociálně vyloučené lokality, kde je nejpalčivějším problémem záškoláctví.

Ve své studii také uvádí, že hlavní brzdou pro rozvoj školské sociální práce je chybějící legislativa (ve školském zákoně) a podfinancování rozpočtu pro školská zařízení. V současné době to lze považovat již za chronický problém, který většina prací na toto téma zmiňuje.

Šetření Havlíkové se s bakalářskou prací shoduje v nízkém povědomí respondentů o možnostech využití sociálních pracovníků ve školách. Činnosti, které může sociální pracovník ve škole vykonávat a jež jsou v bakalářské práci pokryty, Havlíková neuvádí, např. organizování dobrovolníků, spolupráce s pedagogy volného času, aktivní činitel charity ve prospěch školy a podpora v rámci náhradní rodinné péče. Mezi aktivitami, shodně uváděnými v obou textech lze jmenovat např. mediaci, depistáž, prevenci a administrativu.

Havlíková zmiňuje, že administrativní kompetence sociálních pracovníků jsou podle výsledků jejího šetření velmi důležité. Tyto záležitosti tvoří objemově podstatně větší část než přímá práce s klientem. Sami sociální pracovníci podle ní uvádějí, že by ocenili více terapeutické práce s klienty.

Data, která zpracovává, se týkají využití sociální práce ve speciálních pedagogických centrech a pedagogicko-psychologických poradnách, což bakalářská práce nezohledňuje. Nabízí také přepočty úvazků sociálních pracovníků v jednotlivých zařízeních.

Bakalářská práce potvrzuje výše zmíněný vědecký text v tom, že se rodiny často rozpadají (zejména otcové od rodin odcházejí). Někdy se řeší také pomoc s vyhledáváním

sociálních bytů pro rodiny. Shoda panuje i v pohledu na praxi, kdy respondenti popisují svou práci jako velice tvůrčí a plnou adrenalinu.

Moravec, Kabelová, Hůle a Šťastná (2015) se ve svém výzkumu zabývají působností sociálních pedagogů ve školách. Sociální pedagogika je mezioborová disciplína. Úkolem jejich práce bylo zmapovat potřebu sociálních pedagogů ve školství. Výše zmíněný vědecký tým v odborném textu popisuje socializační, osobnostně rozvojovou a sociálně-preventivní roli školy. Tyto cíle se v bakalářské práci potvrdily. Z praxe vyplynul také názor, že je nezbytné naplnit takové ideály, jako jsou demokratizace, humanizace a liberalizace (respekt k právům jedince, výchova k odpovědnosti).

Významný problém, který sociální pedagogové řeší, je např. výskyt šikany a kyberšikany, projevy rasových předsudků, segregování žáků a studentů z důvodu ekonomického statusu. Problematičtí mohou být i rodiče, kteří se školou nespolupracují. Dalším rizikem jsou také látkové i nelátkové závislosti, což potvrzují výsledky bakalářské práce.

Kontroverzní je šikana ve „výběrové“ škole, kdy pedagogové nechtěli toto patologické chování přiznat, protože by to vrhalo špatné světlo na dané prestižní školní zařízení. Role sociálního pedagoga nebo hypoteticky sociálního pracovníka v takové školní instituci může narážet na nepochopení.

Výzkum byl uskutečněn také v „romských segregovaných školách“. Náplní práce sociálního pedagoga byla v těchto lokalitách agenda svým obsahem bližší sociální práci. Je zde převážně důležité řešení prevence.

Pokud zmíníme sociální vyloučení, v boji proti němu lze uvést tyto činnosti, které mohou podpořit zdravý rozvoj žáků a studentů. Je to předčasný odchod ze školy a jeho prevence, podpora motivace ke studiu a komunikace s rodiči. Sociální pedagog stejně jako sociální pracovník může plně využít svůj potenciál a nabídnout při řešení nové prvky. Text bakalářské práce se s výzkumem shoduje v potřebě mediace.

Studie narozdíl od bakalářské práce zohledňuje demografické hledisko. Příkladem je školní systém a jeho přetížení dětmi v letech, kdy se ve školách vzdělávají silné ročníky.

Podle výzkumů je sociální pedagog a sociální pracovník na škole potřebný.

Závěr

Hlavní úkol bakalářské práce Možnosti a limity sociální práce ve speciálním školství spočíval ve zmapování aktuálních sociálních problémů, které se ve speciálních školách vyskytují a jež bývají často vzájemně provázané. Jednotlivými vhledy do této problematiky jsem chtěla nabídnout spíše komplexnější pochopení situace, tak aby nedošlo k možné bagatelizaci akutních potíží všech zúčastněných stran, tzn. klientů, pedagogů a sociálních pracovníků.

Všechny role, které by mohl školský sociální pracovník zastávat, jsou v textu samostatně uvedeny a představeny. V teoretické části je tak nabídnuta charakteristika možných činností sociálních pracovníků, po níž v praktické části následuje rozbor potřebnosti angažovat školského sociálního pracovníka v daném speciálním školském zařízení.

Rozhovor s respondenty byl v průzkumu veden takovou metodou, aby umožnil pedagogům co nejširší prostor pro vyjádření jejich myšlenek. Obohatil tak prvky analýzy o cenné detaily pramení z autentického přístupu k jejich práci.

Rozvoj sociální práce ve speciálním školství by umožnil pokrýt široké možnosti uplatnění sociálního pracovníka jako například mediátora při řešení obtížných situací ve škole, aktivního činitele charity ve prospěch školy, asistenta pedagoga.

Sociální problém, který je ve speciální škole potřeba akutně řešit, spadá nejčastěji do kompetence etopeda, speciálního pedagoga, psychologa, výchovného poradce a metodika prevence. Důvodem pro přijetí sociálního pracovníka do systému speciálního školního vzdělávání, může být objektivní diagnostika situace, kterou může sociální pracovník nabídnout.

Bakalářská práce poukazuje na současnou situaci, pro niž je charakteristický jistý odstup od zavedení pozice školského sociálního pracovníka, což je mimo jiné také dáno předsudky a stereotypy, které brzdí rozvoj této práce. Z průzkumu pramení zjištění, že mezi speciálními pedagogy je o možnosti působení sociálních pracovníků v jejich speciální škole poměrně malá informovanost.

Bylo zjištěno, že prostřednictvím zodpovědného působení ve speciálním vzdělávání může sociální pracovník koordinovat spolupráci OSPODu a školy tak, aby nedocházelo k systémovému pochybení žádné ze zúčastněných stran.

Cílem práce bylo vymezit požadavky na aktivity školské sociální práce. Z průzkumu vyplynulo, že jsou pro daná konkrétní vzdělávací zařízení vysoce specifické. Školy mají na sociální pracovníky různé požadavky. Mohou tak splňovat nároky na vytvoření harmonického prostředí, jež je důležité k zajištění co nejlepších podmínek při osvojování znalostí a dovedností žáků/studentů.

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že práce ve speciálním školství se neřídí pouze jednoduchou posloupností časového harmonogramu. Je potřeba se rychle a pohotově rozhodovat. Tyto činnosti vykonává i sociální pracovník, který musí být schopen adaptace na konkrétní podmínky svého pracovního prostředí.

Je pravděpodobné, že se postoj ke školským sociálním pracovníkům bude měnit. V rámci historického vývoje lze očekávat jeho progresi. Politické a ekonomické podmínky v České republice i ve světě formují současnost a budoucnost národního i mezinárodního dění na poli sociální práce ve speciálním školství.

Je potřeba zmínit, že údaje vyhodnocené v bakalářské práci zohledňují pouze výpovědi respondentů z výzkumného vzorku v příslušných speciálních školách na území hlavního města Prahy. Z toho lze vyvodit, že výsledkem zkoumané problematiky není zobecnitelný náhled na možné plošné zavedení školské sociální práce do speciálního školství. Zajímavým úkolem by také bylo zahrnout do studie šetření dalších, např. vyloučených lokalit. Porovnáním zjištěných výsledků by bylo možné dosáhnout různých paralel.

Podle mého názoru by bylo zajímavé provést průzkumnou sondu možného využití školské sociální práce ve speciálním školství v různých světových metropolích. Různé politické, ekonomické a kulturní podmínky mohou produkovat odlišně stavěné systémy. Zjištěná data by mohla pomoci definovat příčiny a důsledky procesu zavádění sociálních pracovníků do speciálních školských zařízení. Zpracování těchto údajů by mohlo přispět k popisu hypotetických činností a aktivit sociálních pracovníků jak po teoretické, tak po praktické stránce.

Literatura

1. Asistent pedagoga. (2022). Magazín Raabe. [cit. 2022-09-12]. Dostupné na <https://www.raabe.cz/magazin/asistent-pomocnik/magazin>
2. BECKEROVÁ., C. S. (1992) in: Matoušek, O. et al. (2013). Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál (str. 32). ISBN 978-80-262-0366-7
3. BOBKOVÁ, Dana. (2011). Podmínky dobré supervize v sociálních službách. Bakalářská práce. Katedra sociální pedagogiky. Evangelická teologická fakulta UK v Praze
4. BRZOBOHATÝ, Robin, POLÁKOVÁ Lenka a HORÁČEK Tomáš. (2016). Rukověť mediátora aneb, co je dobré vědět nejen ke zkouškám mediátora. Praha: Wolters Kluwer. Právo prakticky. ISBN 978-80-7556-221-4
5. CONSTABLE, Robert. (2013). Some Components and Dynamics of School Social work Practise in a North American Context. Sociální práce, roč. 13, č. 3, str. 89-103.
6. Český institut pro supervizi. Kdo je supervizor. [cit. 2022-04-18]. Dostupné na webových stránkách pro supervizory a supervidované <https://www.supervize.eu>
7. ČSÚ. (2022). Typy speciálních škol <https://www.czso.cz/documents/>
8. ČSÚ. Stupně vzdělávání [cit. 2022-05-20] dostupné na <https://www.czso.cz>. ČSÚ, 2017/18, [czso.cz/](https://www.czso.cz/)
9. Etický kodex sociálních pracovníků ČR (2018). Dostupné na https://www.is.jabok.cz/el/jabok/leto2018/TE3372/um/Eticke_kodexy_MATERIA_L.pdf
10. European Education and Culture Executive Agency. (2022). Evropská komise. Definice vedoucího školského pracovníka. Dostupné na: <https://www.eacea.ec.europa.eu/>
11. GABURA, Ján.(2005), in Mátel, Andrej. (2019). Teorie sociální práce I. (str.32). ISBN 978-80-271-2825-9
12. GULOVÁ, Lenka. (2011). Sociální práce. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80.247-3379-1

13. HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. (2008).
Pedagogické ovlivňování volného času. Vyd. 1. Praha: Portál. (239 str.) ISBN 978-80-7367-473-1.
14. HAVLÍKOVÁ, Jana (2018). Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice. Výzkumné centrum Brno. VÚPSV, v. v. v., 1. vydání Praha, 107 str. ISBN 978-80-7416-332-6
15. HENDL, Jan. (2005). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
16. HOFBAUER, Břetislav. (2004). Děti, mládež a volný čas. Vyd. 1. Praha: Portál. (173 str.). ISBN 80-7178-927-5.
17. HOLÁ, Lenka (et al.). (2014). Rodinná mediace v České republice. Praha: Leges, 256 str. ISBN: 978-80-7502-015-4
18. HOMOLA, Miloslav, TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. (1991). Psychologie osobnosti. Stručný výkladový slovník. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-068-1
19. HURYCHOVÁ, Eva. (2017). Sešit sociální práce, č. 1. Viditelná absence školské sociální práce. Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-136-2
20. HURYCHOVÁ, Eva. (2021). Šance dětem. Školská sociální práce. [cit. 2022-05-20]. Dostupné na: <https://www.sancedetem.cz/skolska-socialni-praceprubeh-skolske-socialni-prace-ve-svete-a-vznik-standardu>
21. CHECCHAK, Derek. (2008), in Mátel, Andrej. (2019). Teorie sociální práce I. (str. 31-33, 35). ISBN 978-80-271-2825-9
22. IFSW. (2018). Statement of Ethical Principles. [online] International Federation of Ethical Workers. [cit. 2018-10-8]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/statement-of-ethical-principles/>
23. JESENSKÝ, Ján. (2000). Andragogika a gerontogogika handicapovaných. 1. vydání. Praha: Karolinum, 354 s. ISBN: 80-7184-823-9
24. JIRÁSKOVÁ, Miroslava, TOMANOVÁ, Jitka. (2011). Vybrané kapitoly ze sociální politiky. Univerzita Palackého: Olomouc. Pedagogická fakulta, 67. str.

25. KLIMANTOVÁ, Tereza. (2018). Adiktologické aspekty u osob se zdravotním postižením. Bakalářská práce, Olomouc. Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta.
26. KLIMENTOVÁ, Eva. (2013). Sociální práce: teorie a metody I. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. (99 str.) ISBN 978-80-244-3439-1.
27. KNETLOVÁ, Zlata. (2017). Čí je to hra?: Zapojování dětí do rozhodovacích procesů jako promyšlená strategie při práci s rodinou ve sporech o dítě. České Budějovice: Krizové centrum pro děti a rodinu. ISBN 978-80-904854-6-4.
28. KOCUROVÁ, Marie. (2002). Speciální pedagogika pro pomáhající profese. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 209 str. ISBN: 80-7082-844-7
29. Kodymová, Pavla. (2015). Sešit sociální práce: Sociální pracovník v multidisciplinárním týmu. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-088-4
30. KOLÁČKOVÁ, Jana. Supervize. In: Matoušek a kol. Metody a řízení sociální práce. 1. vydání. Praha: Portál, (2003). (str. 349-364). ISBN 80-7178-548-2
31. KOPŘIVA, Karel. (2013). Lidský vztah jako součást profese. 6. vyd. Praha: Portál (str. 16-18). ISBN 978-80-262-0528-9
32. KOZLOVÁ, Lucie. (2005). Sociální služby. 1. vyd. Praha: Triton. (79 str.). ISBN 80-2754-662-7.
33. KRÁLOVÁ, Sylva. (2017). Sociální práce a sociální poradenství ve škole. Sešit sociální práce, č. 1, Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-136-2.
34. KRAUS, Blahoslav. (2018). Definice sociální pedagogiky. [cit. 2022-05-15]. Dostupné na <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/skolni-pedagogika>
35. KUROVSKÁ, Gabriela. (2014). Etické problémy v sociálních službách. Bakalářská práce. Bankovní institut Vysoká škola Praha.
36. Liga vozíčkářů (2022). Zdravotní znevýhodnění. [cit. 2022-05-20]. Dostupné na: <https://www.test.ligaportal.cz/vzdelavani/vzdelavani-zaku-se-zdravotnim-postizenim>
37. LUDÍKOVÁ, Libuše. (2005). Kombinované vady. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 140 str. ISBN 80-244-1154-7

38. MAHROVÁ, Gabriela. (2008). Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním. 1. vydání. Praha: Grada. 168 str. ISBN 978-80-247-2138-5
39. MAŠKOVÁ, Kateřina, NOVÁK, Vítězslav. (2018). Dokumentace depistáže MPSV. Standardy činností sociální práce ve veřejné správě. Praha. (12.6.2018). Depistážní činnost. Základní a odborné sociální poradenství. (prezentace).
40. MATĚJČEK, Zdeněk, LANGMEIER, Josef. (1974). Psychické deprivace v dětství. 3. vydání. Praha: Avicenum.
41. MATOUŠEK, Oldřich (2003). Slovník sociální práce. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0
42. MATOUŠEK, Oldřich a kol. (2013). Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7 (str. 12)
43. MATOUŠEK, Oldřich, KOLÁČKOVÁ, Jana, KODYMOVÁ, Pavla. (2005). Sociální práce v praxi. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-002-X
44. MATOUŠEK, Oldřich. (2003). Slovník sociální práce. 1. vyd. Praha: Portál. (288 str.) ISBN 80-7178-549-0.
45. MATOUŠEK, Oldřich. (2017). Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1242-3.
46. MATULAYOVÁ, Tatiana (2013a). Školská sociální práce. Editorial. Sociální práce/Sociální práce, roč. 13, č. 2, str. 2-3. ISSN 1213-6204.
47. MATULAYOVÁ, Tatiana, PEŠATOVÁ, Ilona. (2013). Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice. In ACC Journal, 2013, vol. 3, Issue C, str. 112-122. ISSN 1803-9782.
48. MATULAYOVÁ, Tatiana. (2013b). Reflexe: Subjekty konstruují objekty. Sociální práce, roč. 13, č. 2, str. 14-16. ISSN 1213-6204.
49. Mediace ve školním prostředí. [cit. 2022-09-02]. [https://www.rodina v centru.cz/se-skolni-mediaci-je-pohoda-ve-skole-ivzivate/](https://www.rodina-v-centru.cz/se-skolni-mediaci-je-pohoda-ve-skole-ivzivate/)
50. Mezinárodní standardy školské sociální práce. (2022). [cit. 2022-09-24]. Dostupné na <https://www.sancedetem.cz/skolska-socialni-prace>

51. MOHAPL, Přemysl. (1992). Úvod do psychologie nemoci a zdraví. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. 89. str. ISBN 80-70-67-12-70.
52. MOUSSOVÁ, Hadj Zuzana. (2003). Menšiny ve škole. Časopis Pedagogika. 1/2003. ISSN 0031-3815.
53. MPSV. (2017). Sešit sociální práce. Role sociálního pracovníka ve školství. (1/2017). Praha: MPSV. ISBN 978-80-7421-136-2
54. MŠMT. (2010). Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. [cit. 2022-05-05]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/uploads/metodicka-doporuceni-uvodni-cast.doc>.
55. MŠMT. Vyhláška ministerstva školství č. 127/1995 Sb., §6, o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Dostupné na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-127>
56. MUSIL, Libor, BALÁŽ, Roman, HAVLÍKOVÁ Jana, PUNOVÁ, Monika, VOTOUPAL, Miloš. (2019). Předpoklady a osobnostní rysy vhodné pro výkon sociální práce. VÚPSV, v. v. i. Praha. Výzkumné centrum Brno. ISBN 978-80-7416-373-9
57. MUSIL, Libor, BAREŠ, Pavel, HAVLÍKOVÁ, Jana. (2017.) Výkon profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR. 1. vyd. (532 str.) ISBN 978-80-7416-240-4.
58. Národní pedagogický institut ČR. Inkluze. [cit. 2022-09-15]. Dostupné na <https://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluz>
59. NEŠPOR, Karel. (2011). Návykové chování a závislost. Praha: Portál, 173 str. ISBN 978-80-7367-908-8.
60. NOVOSAD, Libor. (2006). Základy speciálního poradenství. 2. vyd. Praha: Portál. (176 str.). ISBN 80-7367-174-3.
61. NOVOSAD, Libor. (2009). Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním. 1. vydání. Praha: Portál, 272 str. ISBN: 978-80-7367-509-7
62. NOVOTNÁ, Eliška. (2010). Sociologie sociálních skupin. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2957-2.

63. PATOČKA, Jan. (1970) in Matoušek, O. et al. (2013). Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál (str. 32). ISBN 978-80-262-0366-7
64. PÁVKOVÁ, Jiřina. (2008). Pedagogika volného času. Praha: Portál. (224 str.). ISBN: 978-80-7367-423-6
65. PAVLÍKOVÁ, Lenka. (2012). Účelné metody sociální interakce se seniory, aktivní naslouchání. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Lékařská fakulta. Katedra ošetrovatelství. Brno.
66. PESSO, Albert, BOYDEN-PESSO, Diane, VRTBOVSKÁ, Petra. (2009). Úvod do Pessu Boyden System Psychomotor. Vyd.1. Tišnov: SCAN. (210 str.). ISBN 80-866620-15-8.
67. POKORNÝ, Vratislav, TELCOVÁ, Jana, TOMKO, Anton. (2001) Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe, 2. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky. ISBN 80-86568-03-2.
68. POSTRÁNECKÁ, Zuzana, ČABLOVÁ, Lenka. (2016). Užívání návykových látek mezi osobami se sluchovým postižením. Adiktologie. (257-267 str.) ISSN 12133841
69. Profese v multidisciplinárním týmu školské sociální práce. (2022). <https://www.prace.cz/encyklopedie-profesi/>
70. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. (2008). Pedagogický slovník. 5. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 322 str. ISBN 978-80-7367-416-8
71. PTÁČEK, Radek, et al. (2013). Lege artis v medicíně. Praha: Grada. (231 str.) ISBN 978-80-247-5126-9.
72. PTÁČEK, Radek, KUŽELOVÁ, Hana. (2011). Emocionální vývoj dítěte v prostředí NRP. Právo a rodina. Roč. 13. č. 9. (str. 1-4). ISSN 1212-866X.
73. PTÁČEK, Radek, KUŽELOVÁ, Hana, ČELEDOVÁ, Libuše. (2011). Vývoj dětí v náhradních formách péče. Vyd. 1. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. (54 str.). ISBN 978-80-7421-040-2.
74. PURVIS, Karyn. (2013). Dítě v nové rodině. Vyd. 1. Praha: Grada (252 str.) ISBN 978-80-247-4535-0.

75. Rytmus. (2022). Začlenění ve školách. [cit. 2022-08-22]. Dostupné na <https://www.inkluzce.cz>
76. ŘEHÁČKOVÁ, Hana. (2016). Výkon sociální práce na obci v Novém Bydžově ve spolupráci s dalšími návaznými subjekty. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Ústav sociální práce. Hradec Králové.
77. ŘEZANINOVÁ, Jitka, VRABCOVÁ, Dana. (2009). Manuál k semináři o mediaci. Praha: AMČR.
78. ŘEZNÍČEK, Ivo. (2000). Metody sociální práce. Praha: Slon ISBN 80-85850-00-1
79. Sešit MPSV (2015): Sociální pracovník v multidisciplinárním týmu. Praha: MPSV. ISBN 978-80-7421-088-4
80. School Social Work Association of America. (2017). Definition of School Social Work. [cit. 2022-03-18]. Dostupné na <https://www.sswaa.org>
81. SIROVÁTKA, Tomáš. (2004). Sociální exkurze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. ISBN 80-210-3455-6.
82. SKARUPSKÁ, Helena. (2013). Pedagogická antropologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-262-0091-8
83. SMĚKAL, Vladimír. (2012). Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno: Barrister and principal. ISBN 80-86598-65-9 (?)
84. SOMMEROVÁ, Kateřina. (2010). Postoj a povědomí veřejnosti na Jihlavsku ke zdravotně postiženým lidem. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Zlín.
85. ŠAFRÁNOVÁ, Pavla. (2002). Pojednání o respitní péči. In Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Praha: Pedagogická fakulta UK. č. 4 (str. 251-258). ISSN 1211-2720.
86. ŠAFRÁNKOVÁ., Pavla. (2004). Klíčové osoby v komplexu služeb respitní péče. In Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Praha: Pedagogická fakulta UK, č. 1. (str. 28-42). ISSN 1211-2720.

87. ŠIMÁK, Martin. Právo sociálního zabezpečení (bakalářské obory). [cit. 2022-03-20]. Dostupné na <https://www.docplayer.cz/23873714-Pravo-socialniho-zabezpeceni-bakalarske-obory.html>
88. ŠIŠKOVÁ, Tatiana (2012). Facilitativní mediace. 1. vyd. Praha: Portál, str. 208. ISBN 978-80-262-0091-8.
89. ŠPAKOVÁ, Lenka. (2021). Revue pro sociální politiku a výzkum. Sendvičová generace. [cit. 2022-08-12]. Dostupné na: <https://www.socialnipolitika.eu/2021/05sendvicova-generace-v-teto-zivotni-fazi-je-vseho-moc>
90. ŠVESTKOVÁ, Renata. (2019). Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky pro sociální pracovníky. ZSF JU v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-739-2 (56 str.)
91. VERFLOVÁ, Hana. (2015). Specifické potřeby dětí v náhradní rodinné péči na základní škole. Diplomová práce. Brno. Katedra speciální pedagogiky. Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita.
92. VLČKOVÁ, Kateřina. (2006). Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. In Goňcová, M. (Eds.). Vzdělávací politika Evropské unie. Brno: Pdf MU (str. 20-22)
93. VRTBOVSKÁ, Petra. (2010). O ztraceném dítěti a cestě do bezpečí. Attachment, poruchy attachmentu a léčení. Tišnov: SCAN: Praha: Natama. (120 str.) ISBN 978-80-86620-20-6.
94. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
95. Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505>
96. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 110, odst. 4, písm. a, b. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
97. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, vyhláška č. 505/2006 Sb., § 70. In: Sbírka zákonů. 31. 3. 2006
98. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: Sbírka zákonů. 31. 3. 2006

99. Zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi. Dostupné na:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
100. Zákon č. 202/2012 Sb., v § 2 písm. a) o mediaci. Dostupné na:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-202>
101. Zákon č. 561/2004 sb., § 16, školský zákon. In.: Sbíрка zákonů 2019
102. ZHÁNĚL, Jiří, HELLEBRANDT, Vladimír, SIBERA, Martin. (2014). Metodologie výzkumné práce. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. Fakulta sportovních studií. (60 str.). ISBN 978-80-210-6857-5.
103. ZITA, Josef. (2008). Subjekty konstruují objekty In. Levická, J. (ed.) Školská sociálna práca. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konané 20. apríla 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity. ISSN 1213-6204.
104. ZUMETA, Zena. (2000). Styles of Mediation: Facilitative, Evaluative and Transformative Mediation. [cit. 2022-04-20] Dostupné z <https://www.mediate.com/articles/Zumeta.cfmb>.

Příloha: Otázky

Č. otázky	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
1	10	3	1	1	x	10	10	3
2	8	1	0	5	x	6	6	5
3	4	1	1	2	x	6	6	8
4	1	1	1	1	x	2	2	5
5	7	1	1	5	x	5	5	2
6	8	1	1	2	x	9	9	7
7	5	1	10	1	x	3	3	5
8	7	1	1	1	x	7	7	1
9	4	1	1	2	x	6	6	4
10	9	1	1	1	x	9	9	6
11	1	1	5	5	x	1	1	4
12	3	1	3	1	x	3	3	5
13	2	1	1	10	x	4	4	4
14	7	1	5	5	x	9	6	1
15	1	1	1	7	x	4	4	4

- 1 Mediátor při řešení obtížných situací ve škole
- 2 Podpůrný článek při soc. události v rodině
- 3 Sociál. terapeut při soc. rehabilitaci žáka
- 4 Aktivní činitel prevence sociopatolog. jevů
- 5 Zprostředkovatel respitní péče
- 6 Depistážní činnost
- 7 Asistence pedagoga
- 8 Organizování dobrovolníků
- 9 Spolupráce s pedagogy volného času
- 10 Aktivní činitel charity ve prospěch školy
- 11 Podpora v rámci náhradní rodinné péče
- 12 Zprostředkování inkluze etnických minorit
- 13 Doprovod na úřady a k lékaři
- 14 Administrativa
- 15 Spolupráce s OSPOD

Zdroj: vlastní zpracování