

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

Diplomová práce

2023

Bc. Eliška Halaštová

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

**Vyrovnávání šancí žactva v českém vzdělávání
prostřednictvím sociálních pedagogů, sociálních
pracovníků a dalších liniových pracovníků**

Diplomová práce

Autor práce: Eliška Halaštová

Studijní program: Veřejná a sociální politika

Vedoucí práce: Silvie Pýchová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2023

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 1. 8. 2023

Eliška Halaštová

Bibliografický záznam

HALAŠTOVÁ, Eliška. *Vyrovňávání šancí žactva v českém vzdělávání prostřednictvím sociálních pedagogů, sociálních pracovníků a dalších liniových pracovníků*. Praha, 2023. 133 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra Veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Silvie Pýchová, Ph.D.

Rozsah práce: 133 normostran

Abstrakt

Tato práce pojednává o možnostech podpory sociálně znevýhodněných žáků českých základních škol ze strany liniových pracovníků za účelem vyrovnávání šancí žáků ve vzdělávání. Pomocí dotazníkového šetření práce hledala odpovědi na otázky, jak vypadá podpora znevýhodněného žactva v českých školách, jaké organizační zařazení liniových pracovníků v rámci systému může být pro takovou podporu efektivní a jaká podpora je vhodná pro samotné liniové pracovníky, aby svou úlohu mohli vykonávat kvalitně. Dílčími výsledky práce pak jsou tvrzení, že sociální pedagogové a sociální pracovníci ve školách stejně jako pracovníci sociálních a dalších služeb mimo školy vnímají podporu znevýhodněných žáků jako součást své práce a snaží se o ni. Model podpory uvnitř i vně škol a efektivní spolupráce těchto aktérů se proto jeví jako ideální. Naplňování společného cíle liniovým pracovníkům komplikují často nevhodné pracovní podmínky, které je vhodné pro zvyšování kvality práce liniových pracovníků systematicky zlepšovat.

Abstract

This thesis discusses the possibilities of support for socially disadvantaged pupils in Czech primary schools by street-level bureaucrats in order to equalise their educational opportunities. Using a questionnaire survey, the thesis searches answers to the questions of what the support of disadvantaged pupils in Czech schools looks like, what organisational placement of street-level bureaucrats within the system can be effective for such support, and what support is appropriate for street-level bureaucrats themselves to perform their role well. The sub-results of the thesis are then claims that social pedagogues and social workers in schools, as well as social and other service workers outside schools, perceive support for disadvantaged pupils as part of their work and strive for it. A model of support inside and outside schools and effective collaboration between these actors therefore appears ideal. The fulfilment of the common goal of street-level bureaucrats is often hampered by inadequate working conditions, which should be systematically improved in order to improve the quality of line workers' work.

Klíčová slova

rovné šance ve vzdělávání, koncept byrokracie první linie, linioví pracovníci, sociální pedagogika, sociální práce, podpora sociálně znevýhodněného žactva, podpora liniových pracovníků

Keywords

equal opportunities in education, street-level bureaucracy, street-level bureaucrats, social pedagogy, social work, support for socially disadvantaged pupils, support for street-level bureaucrats

Title/název práce

Vyrovňování šancí žactva v českém vzdělávání prostřednictvím sociálních pedagogů, sociálních pracovníků a dalších liniových pracovníků

Equalising opportunities for pupils in the Czech educational system through the work of social pedagogues, social workers and other street-level bureaucrats

Poděkování

Na tomto místě chci moc poděkovat:

Vedoucí mé práce Silvii Pýchové za konzultace výzkumného záměru i dotazníku, zpětnou vazbu ke vznikajícímu textu diplomové práce, její podporující přístup, a především pak inspiraci, které se mi dostalo skrze její práci, ve které propojuje aktéry české vzdělávací politiky. Dále také Magdaleně Muralové z mé domovské katedry za konzultaci research designu a metodologie práce ve fázi přípravy dotazníku.

Anetě Nekvindové a Kateřině Dufkové z MŠMT, Jiřímu Daňkovi a jeho kolegyním a kolegům z Asociace sociálních pedagogů, akademičce Tatianě Matulayové a Romanu Petrenkovi z Nadace Sirius za konzultace obsahu dotazníku a v některých případech i záměru této práce.

Všem respondentům, kteří byli ochotní se při náročné práci liniového pracovníka podělit o své zkušenosti.

Organizaci Člověk v tísní, která mi umožnila vyzkoušet si v posledních měsících roli liniové pracovnice na vlastní kůži a mým milým kolegům i klientům za spolupráci.

Všem vyučujícím na Katedře veřejné a sociální politiky, kteří mi pomohli znovu si zamilovat poznávání, najít mi mou oblast zájmu, nabídli mi v průběhu studia spoustu zajímavých příležitostí a vždy se snažili ke mně a mým spolužákům přistupovat jako k rovnocenným partnerům.

Tereze, Kateřině, Honzovi, Filipovi a dalším že mi byli nejen při psaní diplomové práce skvělými studijními „partáky“ a především stále jsou dobrými přáteli.

Mým rodičům i prarodičům za to, že mě svým příkladem učili zajímat se o to, jak se žije lidem kolem mě a tím mě nasměřovali k oblastem, o které se nyní zajímám a také za to, že mě podporovali ve studiu.

Mému partnerovi Martinovi za intenzivní a neutuchající podporu a dodávání nadhledu zvláště v posledních týdnech před odevzdáním této práce.

Teze diplomové práce

Jméno studenta/studentky: Eliška Halaštová

Název v jazyce práce: Školní sociální práce jako nástroj při snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání v České republice

Klíčová slova: školská sociální práce, nerovnosti v přístupu ke vzdělávání, sociální znevýhodnění, předčasné odchody ze vzdělávání, socio-ekonomický status, etnická segregace, gramotnost, kompetence, bytová nouze dětí, sociální pedagog, školní sociální pracovník

Akademický rok vypsání: 2022/2023

Jazyk práce: český

Typ práce: diplomová

Ústav: Katedra veřejné a sociální politiky, Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy

Vedoucí / školitel: PhDr. Silvie Pýchová

Obor práce: Veřejná a sociální politika

Teze diplomové práce (výzkumný projekt):

A. vymezení výzkumného problému

Výzkumný problém této práce se odvíjí od skutečnosti, že Česká republika má oproti zemím OECD naprůměrný vliv socio-ekonomického zázemí žáků na jejich úspěchy ve vzdělávání. Navíc dlouhodobě roste. Ukazuje to pravidelně Program mezinárodního hodnocení žáků, který OECD realizuje.¹ Mezi faktory patří například bytová nouze rodin, nižší vzdělanostní aspirace rodičů, které se přenáší na děti, nebo dokonce nižší motivace učitelů při práci na

¹ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018: Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018 - ČESKÁ REPUBLIKA [online]. [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_no te.pdf

druhých stupních základních škol, odkud odchází velký podíl žáků na víceletá gymnázia.² Silný vliv zázemí dítěte na jeho šance na úspěch ve vzdělávání ztěžuje v části společnosti vzdělanostní mobilitu – tedy překonání dosaženého vzdělání rodičů,³ a tím zapříčiňuje nižší budoucí kvalitu života pro znevýhodněné děti a pro stát nebo zbytek společnosti s sebou nese negativní externality například v podobě nižších vybraných daní a naopak vyšších nákladů pro stát například v sociální oblasti.⁴

V České republice samozřejmě funguje síť sociálních služeb a systém sociálního zabezpečení, které by měli jednotlivcům i rodinám v různých složitých životních situacích pomoci a jejich sociální problémy řešit⁵ a stejně tak resort školství deklaruje, že považuje za prioritní situaci znevýhodnění žáků řešit.⁶ Jde ale o problém tzv. meziresortní a nabízí se proto otázka, zda by nebylo efektivní i k jeho řešení využívat nástroje propojující obě oblasti? Naléhavost takové otázky může ještě zesilovat fakt, že při řešení jiných problémů, jako je duševní zdraví, už takový přístup využíváme.⁷ Mezi nástroje veřejné politiky patří například podle Potůčka poznávání, programové dokumenty, právo, veřejná správa, ekonomické nástroje, veřejné sociální služby, mocenské nástroje, informační a komunikační prostředky.⁸

² Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity. PAQ Research | Daniel Prokop [online]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/nerovnosti-vevzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-jakozdroj-neepektivity>

³ TABERY, Paulína, Martin BUCHTÍK, Daniel PROKOP, Tomáš DVOŘÁK a Matouš PILNÁČEK. Rozdělení svobodou: Česká společnost po 30 letech [online]. 2019 [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/sites/default/files/documents/4cb643625998e931d8f0a9aa34bbb254.pdf>

⁴ Viz pozn. č. 2

⁵ Sociální služby. Průvodce [online]. Copyright © [cit. 30.10.2021]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/socialni-sluzby-1>

⁶ Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 30.10.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

⁷ Národní akční plán pro duševní zdraví (NAPDZ) | Reforma psychiatrie. Domů | Reforma psychiatrie [online]. Copyright © 2022 MZČR, Všechna práva vyhrazena. [cit. 06.01.2022]. Dostupné z: <https://www.reformapsychiatrie.cz/reforma/narodni-akcni-plan-pro-dusevni-zdravi-napdz>

⁸ POTŮČEK, Martin. Veřejná politika. V Praze: C.H. Beck, 2016. ISBN 978-80-7400-591-6.

V desítkách zemí minimálně jeden z těchto nástrojů – konkrétně veřejná sociální služba – za účelem snižování nerovností v přístupu ke vzdělání funguje. Jde o školní sociální práci.⁹ V České republice existují školy, ve kterých díky působí například sociální pedagog a vykonává podobné úkoly, jako jsou úkoly školního sociálního pracovníka v zahraničí.¹⁰ A některé neziskové organizace například díky spolupráci s krajem samy nabízejí školám pomoc externích sociálních pracovníků.¹¹ Nejde ale o systémově využívaný nástroj, který by mohla využít každá škola podle potřeby a sociální nebo vzdělávací politika by s ním systematicky pracovala pro dosažení svých cílů. Vláda si ale ve své vzdělávací strategii pro aktuální desetiletí stanovila, že do škol, kde se koncentrují žáci ze znevýhodněného prostředí, zacílí vyšší finanční a metodickou podporu zaměřenou například na financování podpůrných profesí včetně sociálních pedagogů.¹² **Výzkumným problémem této práce proto je potenciál využití školní sociální práce jako nástroje pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání v České republice.**

B. Cíle diplomové práce (jejich přímá souvislost s formulovaným výzkumným problémem)

Hlavním výzkumným cílem je prozkoumat potenciál využití školní sociální práce jako nástroje pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání v České republice.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jaká je dosavadní praxe školní sociální práce v českých školách, kde je poskytována
- Navrhnout model vhodného pojetí školní sociální práce v České republice

⁹ HAVLÍKOVÁ, Jana. Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno, 2018. ISBN 978-80-7416-332-6.

¹⁰ Sociální pedagog | Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16. Portál ČŠI [online]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Web/600146880/Clanek/275>

¹¹ Sociálně pedagogická poradna | Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s.. Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s. – sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, odborné sociální poradenství [online]. Dostupné z: <https://www.azylovydum.cz/socialne-pedagogicka-poradna-2/>

¹² Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 30.10.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

- Navrhnout možnosti systémové podpory sociální práce v českých školách
- Doporučit vhodný postup při zavádění sociální práce ve školách pro jejich zřizovatele a vedení

C. Výzkumné otázky

- Jaká je dosavadní praxe školní sociální práce v českých školách?
- Jaké pojetí školní sociální práce je vhodné pro české prostředí?
- Jaká systémová podpora by pomohla rozvoji školní sociální práce v České republice?
- Jak můžou zřizovatelé a ředitelé školní sociální práci na svých školách v současnosti zavádět?

Podotázky:

- Co se osvědčuje při použití sociální práce v rámci podpory sociálně znevýhodněných žáků v českém školství?
- Jaké by měly být kvalifikační předpoklady vhodného adepta pro výkon sociální práce ve školství?
- Jak by měla být školní sociální práce v České republice organizačně zajištěna?
- Měla by být pozice sociálního pedagoga nebo školního sociálního pracovníka včleněna do Zákona o pedagogických pracovnících?
- Jaké překážky ve zřizování pozice školního sociálního pracovníka brání?
- Jakou podporu potřebují školy a zřizovatelé od státu při zavádění školní sociální práce ve svých školách?

D. Teoretická východiska

Jako vhodný teoretický rámec pro tuto práci se jeví koncept liniových pracovníků. Koncept tzv. liniových pracovníků pracuje s představou, že na úspěch implementace konkrétní politiky mají zásadní vliv také postoje a podmínky práce liniových pracovníků.¹³ Liniovými

¹³ HORÁKOVÁ, Markéta a Pavel HORÁK. Role liniových pracovníků ve veřejné politice. Sociologický časopis: Sociologický ústav AV ČR [online]. 2009, , 369 - 395 [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2009/02/08.pdf>

pracovníky myslíme osoby, které budou politiku zavádět do praxe – v našem případě sociální pracovníky, ale také ředitele škol nebo učitele. Tato teoretická východiska by na základě výše uvedeného mohla pomoci k dosažení cílů této práce.

E. Výzkumný plán

Kromě využití existujících dat využije práce několik metod sběru dat vybraných tak, aby data mohla zajistit odpovědi na výzkumné otázky.

Jaká je dosavadní praxe sociální práce v českém školství, by měly ukázat odpovědi z dotazníků určených členům Asociace sociálních pedagogů a dále sociálním pedagogům ze škol, které čerpaly finance na tuto pozici z tzv. šablon.

Jaké by mělo být vhodné pojetí školní sociální práce v českém prostředí, jak můžou ředitelé a zřizovatelé školní sociální práci zatím využívat, a jak by je v tom mohl stát systematicky podpořit, pomůže zodpovědět několik případových studií ze škol, které sociální práci z vlastní iniciativy zavedly. Případové studie by měly obsahovat zkušenosti zřizovatelů, ředitelů i samotných sociálních pedagogů nebo školních sociálních pracovníků.

Při potřebě doplnění informací je možné využít hloubkové rozhovory s dalšími liniiovými pracovníky (učiteli), odborníky, zástupci profesních asociací, rozhodovatelů nebo státní správy.

F. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat

- HAVLÍKOVÁ, Jana. Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno, 2018. ISBN 978-80-7416-332-6.
- HORÁKOVÁ, Markéta a Pavel HORÁK. Role liniiových pracovníků ve veřejné politice. Sociologický časopis: Sociologický ústav AV ČR [online]. 2009, , 369 - 395 [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2009/02/08.pdf>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018: Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018 - ČESKÁ REPUBLIKA [online]. [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf
- Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity. PAQ Research | Daniel Prokop [online]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/nerovnosti-vevzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-jakozdroj-neefektivity>

- Matulayová, T. et al. 2017. Role sociálního pracovníka ve školství. Sešit sociální práce č. 1. Praha: MPSV. ISBN 978_80_7421-136-2
- Matulayová, T. – Pešatová, I. Social Worker in School. In Sociální práce/Sociálna práca, 2013, č. 5, s. 64-72. ISSN1213-6204
- Skyba, M. 2014. Školská sociálna práca. Prešov : FF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-1153-5
- Tokárová, A. - Matulayová, T. Sociální práce ve škole. In Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál, 2013.
- KOSCUROVÁ, Zoja, 2013. Sociálna práca v škole, teoreticko-výskumné reflexie v školskom prostredí. Bratislava: Iris.
- Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání | Průcha | Pedagogická orientace. Časopisy Masarykovy univerzity [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/988/801>
- Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice: Repozitář vědeckých prací [online]. Dostupné z: <https://repozitar.cz/publication/17929/cs/Kompetence-skolnich-specialnich-pedagogu-a-skolnich-socialnich-pracovniku-v-inkluzivnim-skolstvi-v-Ceske-republice/Pesatova-Matulayova>
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 30.10.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- POTŮČEK, Martin. Veřejná politika. V Praze: C.H. Beck, 2016. ISBN 978-80-7400-591-6.
- The University of Chicago Press: Journals [online]. Dostupné z: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/642412>
- BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, ed. Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-032-2.
- Franklin C, Kim JS, Tripodi SJ. A Meta-Analysis of Published School Social Work Practice Studies: 1980-2007. Research on Social Work Practice. 2009;19(6):667-677. doi:10.1177/1049731508330224
- TABERY, Paulína, Martin BUCHTÍK, Daniel PROKOP, Tomáš DVOŘÁK a Matouš PILNÁČEK. Rozdělení svobodou: Česká společnost po 30 letech [online]. 2019 [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/sites/default/files/documents/4cb643625998e931d8f0a9aa34bbb254.pdf>

Obsah

Obsah.....	14
Úvod	15
1 Teoretické ukotvení.....	16
1.1 Koncept rovných šancí.....	16
1.2 Sociální znevýhodnění	18
1.3 Teoretický koncept liniových pracovníků	20
2 Research design.....	24
3 Přehled současného stavu poznání.....	26
3.1 Nerovnosti přístupu a šancí ve vzdělávání v České republice	26
3.2 Nástroje pro vyrovnávání šancí ve vzdělávání.....	34
3.2.1 Rozlišení profese sociálního pedagoga a sociálního pracovníka.....	39
3.3 Podpora sociálně znevýhodněného žactva v České republice	41
3.3.1 Školní poradenské pracoviště a podpora sociálně znevýhodněného žactva.....	42
3.3.2 Sociální a další služby mimo školu a podpora sociálně znevýhodněného žactva	48
3.3.3 Plánované či realizované systémové kroky v podpoře sociálně znevýhodněného žactva	55
3.3.4 Snahy dalších aktérů o systémové změny v podpoře sociálně znevýhodněného žactva	57
4 Metodologie	58
4.1 Předvýzkum	58
4.2 Distribuce dotazníku a získávání respondentů	60
4.3 Limity výzkumu	60
5 Výsledky dotazníkového šetření.....	61
5.1 Sociální pedagogové a sociální pracovníci v českých základních školách	62
5.1.1 O respondentech.....	62
5.1.2 O škole.....	63
5.1.3 Pojetí a náplň práce.....	66
5.1.4 Spolupráce aktérů	72
5.1.5 Organizace a zdroje pro práci.....	79
5.1.6 Překážky v práci a podpora pracovníků	82
5.2 Pracovníci sociálních a dalších služeb.....	92

5.2.1	O respondentech.....	92
5.2.2	O školách	94
5.2.3	Pojetí a náplň práce.....	95
5.2.4	Spolupráce aktérů	97
5.2.5	Organizace a zdroje pro práci.....	99
5.2.6	Překážky v práci a podpora pracovníků	101
5.3	Další pracovníci základních škol nebo školských poradenských zařízení	105
6	Diskuze	107
6.1	Shrnutí hlavních zjištění dotazníkového šetření perspektivou konceptu liniových pracovníků.....	107
6.2	Možný model podpory sociálně znevýhodněných žáků ze strany liniových pracovníků.....	111
6.3	Možnosti systémové podpory liniových pracovníků pracujících se sociálně znevýhodněnými žáky	113
6.4	Podněty pro další výzkum.....	115
	Závěr.....	116
	Seznam zdrojů	118

Úvod

České vzdělávání dlouhodobě trpí výraznými nerovnostmi příležitostí sociálně znevýhodněného žactva získat kvalitní vzdělání a ve vzdělávacím systému uspět. Nevyužíváme tak potenciál části žactva a upíráme mu šanci na kvalitnější život. Jako společnost současně přicházíme také o ekonomické zdroje v podobě daní z možných budoucích výtěžků absolventů škol a musíme naopak vynakládat prostředky na řešení jejich budoucích problémů v oblasti zdravotnictví nebo sociálního systému. Je proto legitimní ptát se, jakými cestami můžeme tento problém řešit. Ve světě i v Českém prostředí se můžeme setkat s řadou nástrojů, které můžou pomoci šance sociálně znevýhodněného žactva narovnat. V mnoha zemích světa se znevýhodněným žactvem pracují liniovní pracovníci přímo ve školách, jde například o sociální pracovníky nebo sociální pedagogy. V Česku jde zatím o velmi málo využívaný nástroj a v místech, kde sociální pedagogové nebo pracovníci či další pracovníci sociální znevýhodnění žactva řeší, jde o iniciativu škol, obcí nebo neziskových organizací. Někteří aktéři volají po větším a systémovém zapojení liniových pracovníků při vyrovnávání šancí ve vzdělávání a

ambicí Ministerstva školství je tento nástroj podporovat. Jak vypadá dosavadní praxe vyrovnávání šancí ve školách či sociálních službách? Co považují sami linioví pracovníci za vhodnou systémovou podporu, která by jim pomohla odvádět práci kvalitně ve prospěch znevýhodněného žactva? Právě o tom se můžete dočíst v této diplomové práci.

1 Teoretické ukotvení

1.1 Koncept rovných šancí

Existují velmi rozdílné představy o tom, co rovnost šancí nebo také rovnost příležitostí přesně znamená. V kontextu vzdělávání můžeme například diskutovat o tom, zda rovnost šancí zajistí, když má každé dítě možnost navštěvovat školu, nebo se můžeme spokojit například s tím, že se žákům při výuce dostává stejných informací a výukových materiálů a mohou se tedy potenciálně ve škole naučit to samé, co žáci v jiném koutu země. Proto, když různí aktéři ve veřejné debatě operují s konceptem rovných šancí ve vzdělávání, nemůžeme si být jistí, co přesně tím myslí (Lazenby, 2016).

Greger (2010) na základě zahraniční literatury rozlišuje tři hlavní přístupy při vnímání rovnosti šancí – **rovnost přístupu, rovnost podmínek a částečnou rovnost výsledků**. Bazální otázkou při rozlišování přístupů podle tohoto autora je, jaké vzdělanostní nerovnosti považujeme za přijatelné a které už za nespravedlivé. Ve vyspělých zemích můžeme přístup do základního vzdělávání považovat za vyřešený, mnozí autoři ale poukazují na to, že zajištění přístupu ke vzdělávání nestačí. **Přichází proto s rovností podmínek ve vzdělávání, při jejímž uplatňování akceptujeme nerovnosti, pokud jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel a za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče**. Toto pojetí zahrnuje nejen materiální zázemí ale také třeba složení třídy z žáků různých sociálních vrstev a kognitivních schopností. Toto pojetí má blízko k meritokratickému přístupu, který považuje za spravedlivé nerovnosti, které jsou způsobeny pouze schopnostmi a vynaloženým úsilím jedince. Tyto osobní zásluhy však podle kritiků přístupu jsou příliš vágním pojmem, je složité je zjišťovat, a navíc není jasné, zda jsou čistě osobní charakteristikou, nebo naopak spoluutvářeny sociálním prostředím. Tím se dostáváme ke konceptu rovnosti výsledků, které podle některých rovné příležitosti musí generovat. Tento požadavek se do vzdělávacích politik propisuje v podobě cíle, aby každý žák dosáhl funkčního minima – tedy schopností a znalostí, které mu obecně umožní prožít plnohodnotný a

smysluplný život. Greger také doplňuje, že na základě mezinárodního vývoje (například usnesení přijatého UNESCO na zasedání v Salamance) nyní nejčastěji vnímáme jako spravedlivé přístupy, které umožňují uspět každému dítěti například i za pomoci kompenzačních mechanismů zaměřených na znevýhodněné žáky či skupiny žáků.

Roemer (2000a) zase vnímá v západních společnostech dvě hlavní přítomné podoby obecného konceptu rovných šancích. První přístup, který označuje jako **vyrovnávací** pracuje s myšlenkou, že společnost by měla vyrovnávat podmínky jednotlivců tak, aby všichni s podobným potenciálem měli možnost uspět v soutěži o určitou pozici. Druhá podoba konceptu rovných šancí, kterou autor nazývá **nediskriminační**, pojímá rovné šance tak, že stačí, aby byli do soutěže o určitou pozici zahrnuti všichni, kdo splňují nároky potřebné pro výkon pozice. Tito uchazeči by pak měli být posuzováni pouze na základě daných charakteristik potřebných pro výkon pozice nikoliv na základě jiných aspektů jako je rasa, gender a podobně. Aplikace pojetí zahrnující vyrovnávání podmínek „na hřišti“ většinou vyžaduje výraznější opatření než aplikace nediskriminačního přístupu. Jako příklad Roemer zmiňuje rozhodování o způsobu financování škol. Jedna varianta je vynakládat na jednoho žáka v celé zemi stejně, nebo se můžeme rozhodnout kompenzovat finančně u znevýhodněných žáků počáteční horší startovní pozici. Většinu názorů na rovnost příležitostí pak můžeme najít někde na spektru mezi těmito dvěma přístupy.

Roemer (2000b) také pracuje s tím, že při používání konceptu rovných šancí je užitečné vnímat pomyslné fáze „před“ a „po“. Ať už totiž zvolíme přístup nediskriminační nebo vyrovnávací, v určité chvíli zůstává jen v rukou jedinců, zda nakonec naplní svůj potenciál ve vzdělávání nebo dalších oblastech či nikoliv. Podle Roemera „předtím“ než pomyslná soutěž začne, mají být příležitosti vyrovnané – pokud je to třeba i za pomoci sociální intervence. Ale od chvíle, když „soutěž“ začíná, jednotlivci by si měli „poradit sami“. Různé vnímání rovných příležitostí pak vyplývá i z toho, kde si stanovíme pomyslný start, tedy to kde končí „předtím“ a „začíná“ potom. Jinými slovy jde také o to shodnout se na tom, kdy máme pracovat na vyrovnávání startovní čáry a kdy pomyslně zaznívá výstřel a začíná soutěž.

Pokud nás zajímá, jak s pojmem rovných šancí pracují kromě akademiků také různé instituce, můžeme uvést jako příklad Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD), podle které rovnost ve vzdělávání znamená, že školy a vzdělávací systémy poskytují všem

žákům rovné příležitosti a výsledkem je, že žáci s různým socioekonomickým statutem, pohlavím nebo rodinným zázemím dosahují během vzdělávání podobné úrovně studijních výsledků v klíčových oblastech, jako je čtení, matematika a přírodní vědy a také podobné úrovně v oblastech, jako je životní spokojenost, sebedůvěra a sociální integrace. **Rovnost v tomto pojetí neznamena, že všichni studenti dosahují stejných výsledků ve vzdělávání, ale spíše to, že rozdíly ve výsledcích studentů nesouvisí s jejich původem nebo ekonomickými a sociálními okolnostmi, které studenti nemohou ovlivnit (OECD, 2018).**

1.2 Sociální znevýhodnění

V této části textu se pokusím vymezit pojem sociálního znevýhodnění především v kontextu vzdělávání, jelikož jde o zásadní pojem pro tuto práci. V českém kontextu aktuálně nemáme význam pojmu *sociální znevýhodnění* vymezen v zákoně. Například v již neplatném znění Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) byli žáci se sociálním znevýhodněním zmíněni v § 16 spolu s žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, souhrnně je zákon označoval jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (školský zákon, 2008). Tento nadřazený pojem zůstal zachován, ovšem v aktuálně účinném znění školského zákona už nenajdeme pojem *žáci se sociálním znevýhodněním*. Paragraf 16 teď žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje jako osobu, která „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (Školský zákon, 2023). Podpůrná opatření pak podle zákona mají odpovídat kulturnímu prostřední a životním podmínkám žáka.

Státní správa nicméně s pojmem sociální znevýhodnění žáka i nadále pracuje v jiných veřejněpolitických dokumentech. V tomto roce například Národní pedagogický institut (dále jen NPI) vydal metodiku *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Autor dokumentu popisuje, že identifikace a sběr dat o počtech sociálně znevýhodněných žáků je prozatím nepřesný a nedostatečný. Například při sběrech dat, kdy se MŠMT spoléhá na odhady ředitelů, mohou být problémem obtížně interpretovatelná definice. Například standardizovaný výkaz MŠMT určený pro sběr výročních dat obsahuje pokyn, aby ředitelé jako sociálně znevýhodněné žáky reportovali děti, „*jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají zejména z jiných životních podmínek v rodině žáka, obvykle se jedná o dlouhodobě se*

vyskytující životní okolnosti, např. sociální vyloučení, výraznou chudobu nebo jiné“ (NPI, 2023).

Podle nové metodiky, která má identifikaci zefektivnit, pak můžeme sociální znevýhodnění žáka posuzovat na základě 7 faktorů. Ty při identifikaci hodnotí vybraný poradenský pracovník školy společně s třídním učitelem. Pro tyto účely bylo vytvořeno následující posuzovací schéma:

Jméno a příjmení žáka:	Ročník, třída:			
Posuzovací schéma Sledované oblasti/faktory - hodnoceno z pohledu pedagoga	Míra negativních dopadů daného faktoru do vzdělávání žáka křížkem označte vybrané pole			
	0 žádné dopady	1 mírné dopady	2 významné dopady	4 zásadní dopady
A. Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí žák není připravený do školy, nemá vypracované úkoly, v době absencí nemá doplněné učivo ad. Absence podpory může být způsobena různými objektivními důvody (nevhodné prostředí, nedostatečné vzdělání nebo nedostatek času pečujících osob...)				
B. Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk žák má menší slovní zásobu, nerozumí dobře školnímu výkladu a/ nebo zadání úkolů, úroveň vyjadřování není přiměřená věku. Může jít o žáka s OMJ, z rodiny používající etnolect nebo z rodiny s nižší úrovní jazykových kompetencí v důsledku sociálních příčin.				
C. U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů chování náročné na podporu vzniká u žáka v důsledku odlišných standardů a norem očekávaných v domácím prostředí, negativní vliv může mít také vyšší výskyt sociálně negativních jevů v místě bydliště žáka.				
D. Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání v důsledku specifik v domácím zázemí (včetně chybějících pracovních a studijních vzorů) žák nemá zájem o vzdělávání, jeho školní docházka je ohrožena vyšší mírou absencí (které nejsou způsobovány jinými objektivními příčinami).				
E. Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb žák není schopen se adekvátně soustředit na školní vzdělávání, protože nemá stabilní domácí zázemí a dostatečnou psychickou podporu pečujících osob nebo v důsledku prožitých traumat.				
F. U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických nebo materiálních potřeb žák nemá v dostatečné míře saturované základní fyzické potřeby (strava, přiměřené oblečení, hygiena) a/nebo nemá zaplacené výdaje spojené se vzděláváním (družina, pomůcky, školní akce, obědy ad.).				
G. Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou rodič nebo jiný zákonný zástupce žáka dlouhodobě nereaguje na opakované pokusy o navázání komunikace ze strany pedagogů (asistentů, poradenských pracovníků školy), a to v míře, která negativně zasahuje do vzdělávání žáka.				
Celkové skóre – index sociálního znevýhodnění součet hodnocení výše uvedených položek				

Zdroj: NPI, 2023

Další čeští autoři již dříve vymezují žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění také třeba jako „skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy“ (Felcmanová, Habrová et. al, 2015).

Z dosavadního poznání výzkumníků věnujícím se vlivu sociálního znevýhodnění na šance na úspěch ve vzdělávání víme, že vliv sociálního původu na dosažené vzdělání je značně stabilní a dlouhodobý jev. Existují ale současně země – například Nizozemsko či Švédsko, kterým se podařilo tento vliv ve svých vzdělávacích systémech omezit. Část jejich úspěchu je ale nutné připisovat spíše obecnému snížení celospolečenských nerovností v těchto zemích a řada autorů z tohoto důvodu upozorňuje na vhodnost či spíše nutnost doprovázet opatření pro vyrovnávání příležitostí ve vzdělávací politice také opatřeními v politice sociální (Veselý and Matějů, 2010).

Na základě informací uvedených v této kapitole můžeme usuzovat, že pojem sociální znevýhodnění je v souvislosti se vzděláváním žáků používán, i když jen mimo legislativu. Často ovšem může jít pro liniové pracovníky, kteří by s ním měli v každodenním provozu škol operovat, o vágní nebo obtížně interpretovatelný termín. To se snaží změnit například nová metodika NPI. O souvislosti mezi sociálním znevýhodněním žáků a nerovnými šancemi ve vzdělávání podrobněji pojednává kapitola o současném stavu poznání.

1.3 Teoretický koncept liniových pracovníků

Podle Michaela Lipskyho se „většina občanů s vládou neseťkává skrze dopisy, které píšou politikům, nebo třeba při zasedání školní rady, ale spíš v podobě svých učitelů a učitelů svých dětí nebo v podobě příslušníků policie na rohu ulice nebo v projíždějícím hlídkovém voze. Každé takové setkání představuje příklad realizace politiky“ (Lipsky, 2010).

Lipsky (1980) přišel s teoretickým konceptem Street-level bureaucracy neboli byrokracie první linie, v jehož středu pozornosti se nachází street-level bureaucrats, o kterých v češtině mluvíme jako o liniových pracovnících. Tito linioví pracovníci při své práci přímo interagují s občany a jsou pro většinu z nich nejviditelnějšími reprezentanty státní správy (Lipsky in Lewis, 2019). Lipsky se podrobně věnuje tomu, jak lidé, kteří mají bezprostřední kontakt s příjemci veřejných služeb, ovlivňují implementaci veřejných politik. Reaguje také na otázku, jak se v závislosti na pracovních podmínkách pracovníků veřejné správy na úrovni, která je nejbližší příjemcům služeb, může lišit politika „psaná“ a politika, která je pak reálně vykonávána (Horák, Horáková, 2008)

Koncept street-level bureaucrats neboli liniových pracovníků úzce souvisí s teorií byrokracie, se kterou pracoval například Max Weber. Byrokracie jím byla viděna jako racionální nástroj k zajištění efektivity a „doručení“ veřejné politiky od jejích tvůrců k občanům (Buffat, Hill and Hupe, 2016). Klasický Weberův model byrokracie pak vychází z několika předpokladů. Výkon moci je neosobní a rozhodnutí se řídí dle formalizovaných pravidel. Byrokracie je vykonávána v rámci hierarchie pravomocí a odpovědnosti a úřednické povinnosti podléhají přísné kontrole. Dále například výběr úředníků probíhá na základě jejich kompetencí a výkonnosti a jejich odměňování se zase řídí jasnými, předem vymezenými pravidly. Současní akademici ale upozorňují, že realita státní správy se od Weberova ideálního modelu v mnohém liší (Potůček, 2005).

Právě reálný výkon vlády a její výslednou podobu, se kterou se skrze liniové pracovníky setkávají občané, se snaží zachytit Lipskyho perspektiva. A tato práce bude při zkoumání problému perspektivu liniových pracovníků využívat. V následujícím textu se Lipskyho koncept i práci dalších autorů pokusím blíže představit.

Typickými liniovými pracovníky jsou učitelé, policisté, sociální pracovníci, soudci, veřejní advokáti, zdravotničtí pracovníci a mnoho dalších státních zaměstnanců, nebo zaměstnanců organizací podporovaných státem (Lipsky, 2010). V kontextu této práce můžeme za liniové pracovníky označit jak učitele, kteří sociálně znevýhodněné žáky vyučují, tak sociální pedagogy, sociální pracovníky nebo další pracovníky škol a dalších institucí a organizací, kteří sociálně znevýhodněné žactvo podporují.

Teorie vychází z předpokladu, že ačkoliv nová opatření a nastavení politiky přichází zpravidla z národní úrovně vládnutí, zásadní vliv na jejich implementaci a reálnou podobu výsledné

politiky mají ti, kteří vykonávají každodenní přímou práci s příjemci veřejných služeb (Horák, Horáková, 2008). S relativně velkou mírou samostatného rozhodování a autonomie pak linioví pracovníci utváří podobu, rozsah a kvalitu služeb či aktivit prováděných jejich organizací. (Buffat, Hill and Hupe, 2016). Lipsky v rozšířeném výročním vydání (2010) své původní knihy (1980) o byrokracii první linie dospěl mimo jiné k názoru, že linioví pracovníci jsou určitým způsobem sami tvůrci politik. Například učitele můžeme s trochou nadsázky označit za „pouliční“ ministry školství nebo ministry školství „první linie“ (Buffat, Hill and Huppe, 2016). Zmíněné úzce souvisí také s problematikou implementace ve veřejné politice. Úspěšná implementace politiky vyžaduje souhrn mnoha faktorů a Bardach (in Potůček, 2015) v souvislosti s riziky implementace pokládá mimo jiné tuto otázku: „*S jakou kompetencí a motivací se budou angažovat aktéři implementace?*“ Mezi aktéry implementace můžeme liniové pracovníky jistě zařadit a při hledání odpovědi na Bardachovu otázku tak může být perspektiva liniových pracovníků velmi hodnotná, nabízí totiž rámec pro uvažování o jejich každodenním chování, rozhodování, a tedy i vlivu na výslednou podobu politik.

Práce liniových pracovníků je silně spojena s obecnými cíli politik, k jejichž naplňování by měli svou práci přispívat. Současně jsou ale nuceni v každodenním provozu improvizovat, aby efektivně naplňovali individuální potřeby svých klientů (Gilson, 2015). Linioví pracovníci se tak často dostávají do paradoxní situace, kdy by se měli snažit naplňovat cíle veřejné politiky, jejich pracovní podmínky jim však neumožňují vykonávat práci ideálním způsobem. (Horák, Horáková, 2008). Lipsky popisuje, že linioví pracovníci zažívají poměrně vysokou míru samostatného rozhodování a pravidelné interakce s občany. Dalšími podmínkami pro jejich práci jsou chronicky neadekvátní zdroje vzhledem k úkolům, které se od pracovníků vyžadují. Zadrhé poptávka po službách má tendenci se spíše zvyšovat, dále cíle organizací či institucí, ve kterých pracují, bývají nejednoznačné, vágní či dokonce protichůdné. Výkon práce orientovaný na tyto cíle bývá složité, ne-li nemožné měřit. A nakonec klienti někdy využívají službu nedobrovolně (Lipsky, 2010). Vedle náročných a nejednoznačných pracovních podmínek liniovým pracovníkům situaci neusnadňují ani často odlišné zájmy a preference nadřízených, ti mívají vůči liniovým pracovníkům ambivalentní vztah. Současně vnímají názorové rozpory ale také závislost na svých podřízených (Lipsky in Horák and Horáková, 2008). Manažeři organizací a institucí se zaměřují na pracovní výkon liniových pracovníků a ve snaze dosáhnout vytyčených cílů organizace usilují o minimalizaci autonomie podřízených,

aby nedocházelo k odklonu od strategických cílů. Zároveň ale musí respektovat požadavky liniových pracovníků, kteří se snaží řešit konkrétní a specifické potřeby klientů, k čemuž nutně potřebují jistou autonomii (Horák and Horáková, 2008).

Základním problémem byrokracie první linie v důsledku výše popsaného je, že se liniovní pracovníci snaží vykonávat dobře svoji práci v podmínkách, ve kterých je to často nemožné nebo minimálně velmi náročné. Jak by také mohl být výkon práce při nedostatečných zdrojích často nedostatečných kontrolních mechanismech, neurčitých cílech a jiných odrazujících okolnostech ideální, ptá se Lipsky (2010). Podle teoretického rámce tito lidé mají kvůli často nevyhovujícím podmínkám tendenci svou práci svým způsobem částečně automatizovat nebo si vytvářet určité vzorce postupů, které pak uplatňují u svých klientů plošně. Příkladem může být práce učitele s žáky ve třídě, kdy často z objektivních důvodů v daných podmínkách není pro učitele možné pracovat s žáky opravdu individuálně, i kdyby se o to snažil (Gilson, 2015). Lipsky (2010) rozlišuje tři obecné reakce pomocí kterých liniovní pracovníci zvládají nejistotu a tlak, které při práci zažívají. Zaprvé vytváří pro svou každodenní praxi vzorce, které jim umožňují maximalizovat využití dostupných zdrojů a organizují svou práci tak, aby nacházeli řešení pro své klienty v rámci těchto omezených zdrojů, i když často nad rámec postupů vymezených jejich organizací nebo institucí. Dále liniovní pracovníci upravují pojetí své práce, aby snížili nebo upravili její cíle a tím redukovali rozdíl mezi dostupnými zdroji a možnostmi dosažení cílů, které mají. Zatřetí liniovní pracovníci upravují své pojetí klientů tak, aby učinili přijatelnější rozdíl mezi výsledky a cíli jejich práce. Velká část tohoto schématického chování se dá vysvětlit jako reakce na výše popsaný problém byrokracie první linie (Lipsky, 2010). Rutiny, které si pracovníci vytváří, zahrnují také třeba vědomou či podvědomou klasifikaci či „nálepkování“ klientů (např: „rozený alkoholik“) (Horáková and Horák, 2008). Stereotypizace klientů v očích liniových pracovníků ale může vést k diskriminatornímu chování, upozorňují Buffat, Hill a Hupe (2016).

Ráda bych na tomto místě uvedla ještě empirický případ, kdy byla pomocí rámce popsána konkrétní situace liniových pracovníků. Například výzkumnice Alexis Spire (in Lotta and Pires, 2019) se věnovala implementaci imigrační politiky ve francii. Konkrétně se zaměřila na lokální úřad, kde pracovníci přijímaní na dočasné smlouvy vyřizovali žádosti o humanitární azyl. Služba byla podfinancovaná, nebyl zde dostatek personálu, čekárny byly naopak vždy plné. Práce úředníků podléhala výkonnostním cílům, bylo například nutné zpracovat minimální

počet žádostí, aby mohli opustit pracoviště. Ve výsledku si pracovníci vytvořili konkrétní preference o tom, které případy je pro ně lepší vyřizovat přednostně. Šlo o klienty s lépe vyplněnými formuláři a kompletní požadovanou dokumentací, při přijímání takových klientů totiž měli pracovníci vidinu rychleji splněné práce. Spire (tamtéž) nakonec zjistila, že pracovníci začali dávat přednost čínským žadatelům o azyl, protože tito klienti měli častěji pečlivě připravenou dokumentaci. Naopak žadatelé z jiných zemí byli pracovníky vnímáni jako problémovější, a to vedlo k neochotě je obsloužit, přestože mnozí z nich mohli být v situaci, která by si humanitární azyl zasluhovala přednostně.

Ze všeho v této kapitole zmíněného vyplývá, že soulad liniových pracovníků s novou politikou, přívětivé podmínky pro jejich práci a další faktory s tím související můžou zásadně přispět k úspěšnosti implementace nové politiky. Pokud tuto logiku obrátíme, můžeme vystavět argument o tom, že ve chvíli, kdy se chystáme tvořit politiku, při její implementaci budeme nutně potřebovat součinnost liniových pracovníků, je relevantní se na počátku ptát na zkušenosti liniových pracovníků, překážky, které jim brání práci vykonávat ideálním způsobem a možnosti podpory, které by uvítali. Takové informace nám pak totiž mohou pomoci vytvořit politiku, která neztroskotá na neochotě či nemožnosti doručit ji z nejvyšších „pater“ skrze „pouliční ministry školství“ či jiných sektorů, až k občanům – příjemcům služeb.

2 Research design

Výzkumný přístup této práce staví na teoretických konceptech rovných šancí a byrokracie první linie. Práce dále vychází z ideálu rovných šancí ve vzdělávání jako žádoucím stavu, který se společnost snaží nastolit. Pracuje také s předpokladem podloženým v následujících kapitolách o současném stavu poznání, že sociální znevýhodnění žactva, rovné šance často narušuje. Výzkumný záměr práce soustředí na zkušenosti a názory liniových pracovníků, jejichž práce může k vyrovnávání šancí ve vzdělávání přispět, protože pokud bychom řešení hledali bez jejich zapojení, nesnažili se nastavit přívětivé podmínky pro jejich práci a vytvořit takovou politiku, se kterou budou v souladu, musíme podle teoretického konceptu byrokracie první linie počítat s rizikem neúspěšné implementace opatření.

Problém, na který práce reaguje můžeme vymezit jako **nerovnost šancí žactva českých základních škol na úspěch ve vzdělávání související s jejich sociálním znevýhodněním**. S tím pak

souvisí dílčí problém **nízké schopnosti systému šance podporou sociálně znevýhodněných žáků základních škol vyrovnávat.**

Hlavním výzkumným cílem je pak v návaznosti na tyto problémy **prozkoumat možnosti podpory sociálně znevýhodněného žactva v českých základních školách pro vyrovnávání jejich šancí ve vzdělávání ze strany liniiových pracovníků.**

Dílčí cíle:

- Zjistit a popsat, **jaká je dosavadní praxe podpory sociálně znevýhodněného žactva českých základních škol pro vyrovnávání jejich šancí ve vzdělávání ze zkušeností liniiových pracovníků.**
- Navrhnout **model systémové podpory sociálně znevýhodněného žactva ze strany liniiových pracovníků**
- Navrhnout **možnosti systémové podpory liniiových pracovníků pracujících se sociálně znevýhodněným žactvem**

Výzkumné otázky:

- Jak liniioví pracovníci v českých základních školách podporují sociálně znevýhodněné žactvo za účelem vyrovnávání jejich šancí ve vzdělávání?
- Jaké organizační zařazení liniiových pracovníků v rámci systému se ukazuje jako efektivní pro podporu sociálně znevýhodněného žactva za účelem vyrovnávání jejich šancí ve vzdělávání?
- Jaká systémová podpora by liniiovým pracovníkům pomohla zkvalitnit práci se sociálně znevýhodněným žactva za účelem vyrovnávání šancí ve vzdělávání?

Podotázky:

- Jaké metody využívají liniioví pracovníci při práci se sociálně znevýhodněným žactvem za účelem vyrovnávání šancí ve vzdělávání?
- Jaké kvalifikační předpoklady by měl mít liniiový pracovník pro práci se sociálně znevýhodněným žactvem v českých základních školách za účelem vyrovnávání šancí ve vzdělávání?
- Jaké výhody a nevýhody s sebou nese práce se sociálně znevýhodněným žactvem za účelem vyrovnávání šancí ve vzdělávání uvnitř a vně základních škol?

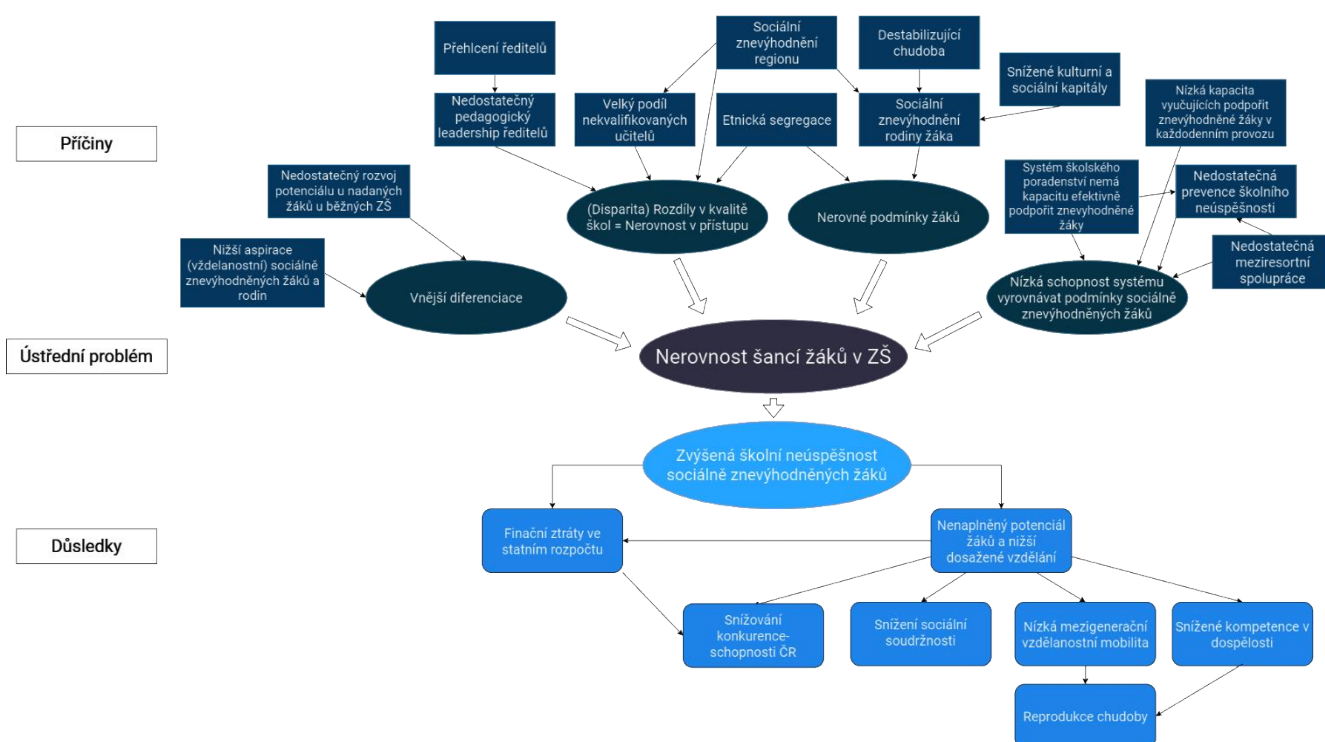
- Jak spolu spolupracují linioví pracovníci různých profesí při práci se sociálně znevýhodněným žactvem za účelem vyrovnávání šancí ve vzdělávání, případně, jak se náplň jejich práce doplňuje či překrývá?
- Měla by být pozice sociálního pedagoga nebo školního sociálního pracovníka včleněna do Zákona o pedagogických pracovnících?
- Jakou systémovou podporu potřebují základní školy, aby zvládly efektivně vyrovnávat šance žactva ve vzdělávání?

3 Přehled současného stavu poznání

3.1 Nerovnosti přístupu a šancí ve vzdělávání v České republice

České vzdělávání trpí dlouhodobým problémem nerovností. Ty existují jak v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, tak i v šancích žáků na úspěch a plný rozvoj potenciálu. V této kapitole bude popsáno, jak tento problém můžeme strukturovat, jakou máme evidenci o jeho příčinách, důsledcích a jednotlivých aspektech, jak můžeme tím pádem přemýšlet o opatřeních, která nás mohou přiblížit k cíli tyto nerovnosti snižovat, a jak je to reflektováno v aktuálních veřejněpolitických dokumentech – tedy například zákonech nebo strategických dokumentech České republiky.

Na základě evidence o nerovnostech přístupu i šancí v českém vzdělávání, zákonů a strategických dokumentů, za pomoci teoretických textů citovaných v kapitole *Koncept rovných šancí* a v kontextu aktuálního školského poradenského systému a spolupráce škol se sociálními službami (viz kapitola *Podpora sociálně znevýhodněného žactva v České republice*) byl vytvořen tzv. strom problému. Jde o heuristiku, která pomáhá identifikovat, strukturovat, a vizualizovat problémy, jejich příčiny a důsledky. Často se používá participativně a je tedy výsledkem diskuze a spolupráce více aktérů (Veselý, 2007). V tomto případě schéma nevznikalo participativně a jde o návrh autorky práce, nabízený strom problému lze tedy vnímat pouze jako rámeček pro tuto práci, který má usnadnit porozumění mezi autorkou a čtenářem – nikoliv však jako všeobecně platné a přijímané vymezení problému, jeho příčin a důsledků.



Tato práce se zabývá konkrétně možnostmi podpory sociálně znevýhodněného žactva českých základních škol liniovými pracovníky za účelem vyrovnávání šancí ve vzdělávání. Dál se proto budu podrobněji věnovat jenom té části stromu problému, který zobrazuje souvislost sociálního znevýhodnění rodiny žáka s nerovnými šancemi a nízké schopnosti škol vyrovnávat podmínky znevýhodněných žáků a tím i jejich šance.

Za jednu z hlavních příčin nerovných šancí ve vzdělávání můžeme označit nerovné podmínky žáků související se sociálním znevýhodněním jejich rodin. Silnou souvislost mezi sociálním znevýhodněním a šancemi žáků ukazují dlouhodobě například výsledky šetření PISA. Ty vycházejí z pravidelného testování žáků v zemích OECD. V roce 2018 získali čeští socioekonomicky znevýhodnění žáci průměrně o 105 bodů méně než běžní žáci. Takový rozdíl byl v rámci OECD nadprůměrný. Byl navíc i větší než při testování v roce 2009, kdy dosáhl 85 bodů – i tenkrát šlo ovšem o nadprůměrný rozdíl mezi skupinami žáků. Socioekonomický status žáků byl v roce 2018 také silným prediktorem jejich výsledků v matematice a přírodních vědách. To platí pro všechny zapojené země, v České republice byla ale souvislost oproti průměru OECD znovu výraznější. Socioekonomický status u nás vysvětloval 18 % variace výsledků v testování z matematiky a 17 % u přírodních věd. Průměrně to přitom v OECD bylo

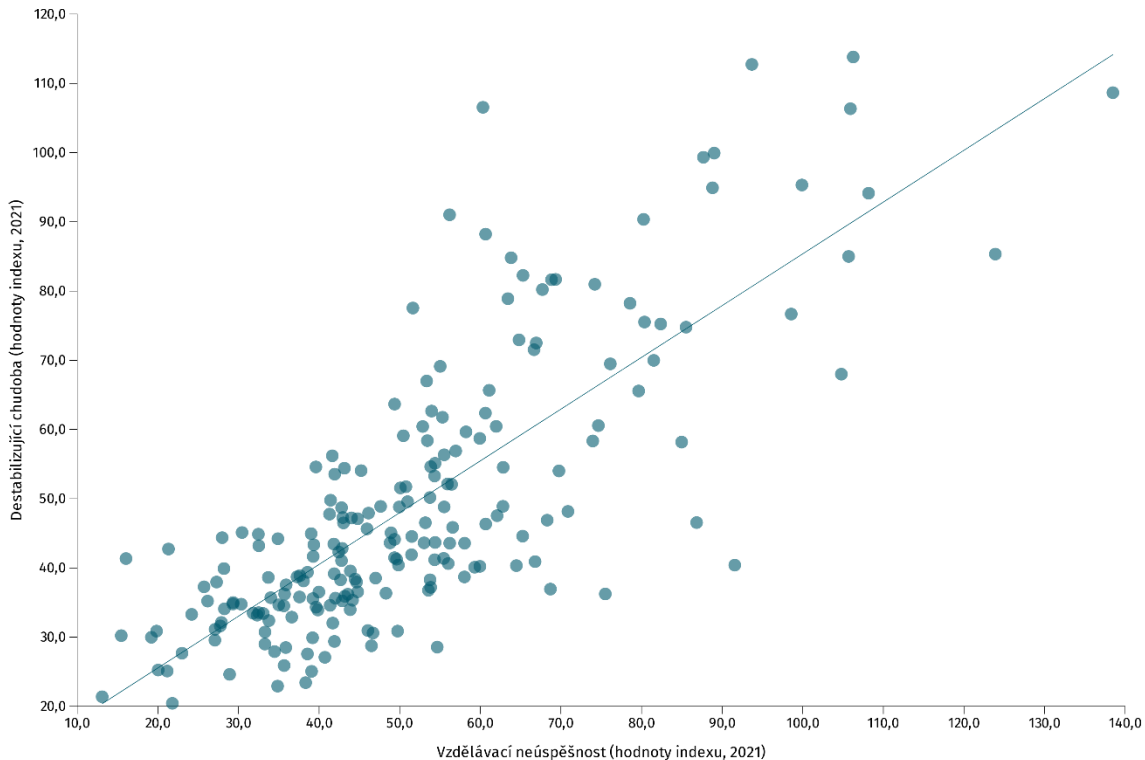
14 a 13 %. Naopak při pohledu na čtvrtinu žáků s nejlepšími výsledky ve čtení mezi nimi v České republice najdeme jen 9 % znevýhodněných žáků, v průměru OECD se mezi nejlepší dostalo 11 % znevýhodněných patnáctiletých (PISA, 2018).

Sociální znevýhodnění rodiny žáka může souviset například s problémy jako jsou exekuce nebo bytová nouze. Tyto a další indikátory čeští analytici ze společnosti PAQ Research zahrnují do indexu nazvaného *destabilizující chudoba*. Podle autorů má destabilizující chudoba na výsledky žáků větší vliv než obecné socioekonomické znevýhodnění regionů a projevuje se exekucemi, bytovou nouzí, životem v sociálně vyloučených lokalitách a nezaměstnaností v období recesí. Problémy zasažené rodiny pak trpí stresem a nejistotou (PAQ Research, 2022). Následující korelační graf zobrazuje souvislost mezi indexem destabilizující chudoby a vzdělávací neúspěšnosti v obcích s rozšířenou působností. Koeficient determinace, který dosahuje hodnoty 62 %, ukazuje míru, s jakou jeden jev vysvětluje jiný (Britannica, 2023).

Vztah ukazatelů Destabilizující chudoba (hodnoty indexu, 2021) a Vzdělávací neúspěšnost (hodnoty indexu, 2021) na úrovni ORP



Koeficient determinace (R^2) = 62 %



Zdroj dat: PAQ Research (výpočet), ČSÚ, ASZ, Exekutorská komora, GAC, MŠMT, ČŠI

Vytvořeno v DataPAQ od PAQ Research, licence CC BY-NC 4.0

Zdroj dat: PAQ Research (výpočet), ČSÚ, ASZ, Exekutorská komora, GAC, MŠMT, ČŠI

Vytvořeno v DataPAQ od PAQ Research

Pokud se zaměříme blíže na jednotlivé indikátory, můžeme například zmínit, že děti z chudého prostředí, které se hodně stěhují, nebo bydlí na ubytovnách či v azylových domech, mají dvakrát až třikrát větší šanci, že se budou ve škole potýkat s problémy (PAQ Research and Think tank IDEA, 2020). Ze zprávy o vyloučení z bydlení přitom vyplývá, že v České republice může v bytové nouzi nebo ohrožení ztrátou bydlení žít až 170 tisíc dětí. Pokud bychom počítali i děti žijící podle odhadů autorů v domácnostech s nadměrnými náklady na bydlení (tzn. vynakládajících na bydlení více než 40 % příjmů), znamenalo by to až 260 tisíc dětí žijících v domácnostech s problémy s bydlením (Platforma pro sociální bydlení a Ostravská univerzita, 2021). A co se týče exekucí, k 1. 7. 2023 existovalo v České republice přes 4 miliony exekucí u více než 660 tisíc fyzických osob. V prvním kvartálu roku 2023 došlo k nárůstu počtu nových exekucí. Exekuce jsou regionálně velmi nerovnoměrně rozložené. Ve většině krajů má exekuci kolem 5 % osob, ovšem v Karlovarském je to přes 10 % a v Ústeckém přes 11 %. Na úrovni ORP pak například Most a Aš mají ještě vyšší podíl osob v exekuci – přes 15 % (Exekutorská komora, 2023).

Kromě chudoby může sociální znevýhodnění souviset také se situací rodiny ve smyslu existence sociálních vazeb a podpůrné sítě známých nebo schopností orientovat se v současném světě a poradit si snáz v náročné životní situaci. Průzkum kolektivu autorů pro Český rozhlas s názvem Rozdělení svobodou zkoumal ekonomický, sociální a kulturní a lidský kapitál v české společnosti. Autoři vycházeli z přístupu francouzského sociologa Pierre Bourdieua, který s koncepty sociálního a kulturního kapitálu pracoval. Sociální kapitál autoři měřili dotazováním respondentů, zda znají osobně zástupce různých prestižních profesí, a zda mají ve svém okolí lidi, kteří by jim mohli pomoci s finančními či právními věcmi, pohlídat děti nebo pomoci v případě nemoci v domácnosti. Kulturní a lidský kapitál pak zkoumali pomocí otázek na účast respondentů na kulturních akcích (divadlo, muzea, koncerty) a také otázkami na znalost angličtiny a jiných západních jazyků nebo schopnost práce s technologiemi. Výsledkem šetření mimo jiné bylo, že nižší třída, která tvoří asi 18 % populace, nemá k dispozici žádný typ společenského kapitálu a v této třídě také převažuje podprůměrné vzdělání (22 % příslušníků nižší třídy se základním vzděláním) (Rozdělení svobodou, 2019).

Sociální znevýhodnění rodiny způsobené chudobou nebo dalšími faktory pak souvisí třeba s neúčastí žáka v předškolním vzdělávání nebo nízkými aspiracemi rodičů. Například po zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání Česká školní inspekce zjistila, že se do povinného předškolního vzdělávání ve školním roce 2017/2018 asi 3 % dětí z populačního ročníku nezapojila. Často šlo o děti ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí, pro které by bylo předškolní vzdělání nejvíce přínosné. Podle předchozích zjištění ČŠI si rodiče sociálně a ekonomicky znevýhodněných dětí často benefitů předškolního vzdělávání nejsou vědomi, nebo je k neúčasti jejich dětí vedou ekonomické důvody (ČŠI, 2018). Vzdělávací aspirace ve spojitosti se sociálním zázemím zase zkoumal již zmíněný průzkum Rozdělení svobodou. Respondenti průzkumu s vyšším vzděláním významně častěji aspirovali na to, aby jejich děti vystudovaly vysokou školu, u stejně vzdělaných respondentů pak o míře takových aspirací rozhodovalo to, zda byli vzdělaní i jejich rodiče. Hodnota vzdělání se tedy přenáší napříč generacemi. Síla vzdělanostních aspirací rodičů ale nesouvisí jen s dosaženým vzděláním, ale také s kulturním kapitálem. Respondenti se středním vzděláním a nadprůměrným kulturním kapitálem aspirovali na vysokoškolské vzdělání dětí výrazně častěji než středoškoláci s kulturním kapitálem na průměrné úrovni (Rozdělení svobodou, 2019). Sociálním původem je podmíněn dokonce i well-being žáků ve škole – ten na prvním stupni příliš nesouvisí s rodinným zázemím, ale na druhém stupni jsou spokojenější děti vzdělanějších rodičů (Munich, Federovičová, 2014).

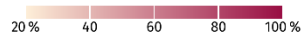
To vše umocňuje nízká schopnost našeho vzdělávacího a sociálního systému vyrovnávat podmínky žáků a řešit včas a vzniklé problémy (například vysoké absence). Ve vzdělávací strategii 2030+ autoři uvádí: „*ČR patří mezi státy s největšími vzdělávacími nerovnostmi, které se projevují výraznou závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, značnými rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol i regionů a nízkou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání, jež je způsobena nízkou schopností vzdělávacího systému vyrovnávat sociální status rodiny a motivovat žáky k dosažení vyšších stupňů vzdělání*“ (MŠMT, 2020). Tato nedostatečná vyrovnávací schopnost může souviset s nedostatečnou kapacitou školského poradenského systému efektivně sociálně znevýhodněné žáky podpořit způsobenou například nízkými počty podpůrných profesí ve školách, s nedostatečnou mezirezortní spoluprací (například škol a sociálních služeb), což spolu s nedostatečnou kapacitou poradenství znamená nedostatečnou prevenci školní neúspěšnosti a řešení nastalých problémů. Dalším

faktorem může být třeba nedostatečná kapacita učitelů pracovat s žáky individuálně, což může mít ale mnoho dalších logických příčin (viz strom problému). Ministerstvo školství uznává, že žáci se sociálním znevýhodněním na rozdíl od žáků se zdravotním handicapem dostávají ve školách podporu odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám jen málokdy. Systém je nastaven tak, že výraznější podpora (například pomoc asistenta pedagoga či bezplatné zapůjčení pomůcek) je podmíněna doporučením od školského poradenského zařízení. Data resortu ale ukazují, že jen menší počet žáků se sociálním znevýhodněním projde vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně a nějaká významnější podpora je jim doporučena. Podle resortu může být příčinou, že zákonní zástupci žáky na vyšetření neobjednají nebo na něj nedorazí (například kvůli horší dopravní dostupnosti či nižší kompetenci při jednání s institucemi) (MŠMT, 2023). Studie realizovaná na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (Němec and Philippová, 2021) ale ukázala, že i pokud se žák se sociálním znevýhodněním do pedagogicko-psychologické poradny dostane, zařízení má velmi omezené nástroje, jak tento typ znevýhodnění u žáka identifikovat. Sociální znevýhodnění tak, jak je v současnosti legislativně ukotveno, tedy jako znevýhodnění zapříčiněné *odlišnými kulturními a životními podmínkami* představuje podle studie velmi neurčitý koncept a pro pracovníky školských poradenských zařízení je obtížné s ním pracovat a určit, jací žáci do této skupiny spadají, problémem jsou například chybějící metodické materiály. Pozice sociálního pracovníka je v zařízeních většinou personálně poddimenzována a nepřináší tak pro diagnostiku očekávaný přínos. Analytici PAQ Research také nedávno zkoumali počty asistentů pedagoga v různých částech republiky, ty se podle jejich zjištění výrazně liší, i když nárok na podporu má podobný podíl dětí. V deseti mikroregionech s největším podílem žactva se speciálními vzdělávacími potřebami zjistili velmi rozdílný počet žáků na jednoho asistenta pedagoga a poukázali tak na nesystémové fungování podpůrného systému žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozdílné jsou v regionech také podíly škol bez školních psychologů nebo speciálních pedagogů a obecně můžeme říct, že je těchto podpůrných pracovníků ve školách velmi málo (PAQ Research, 2023).

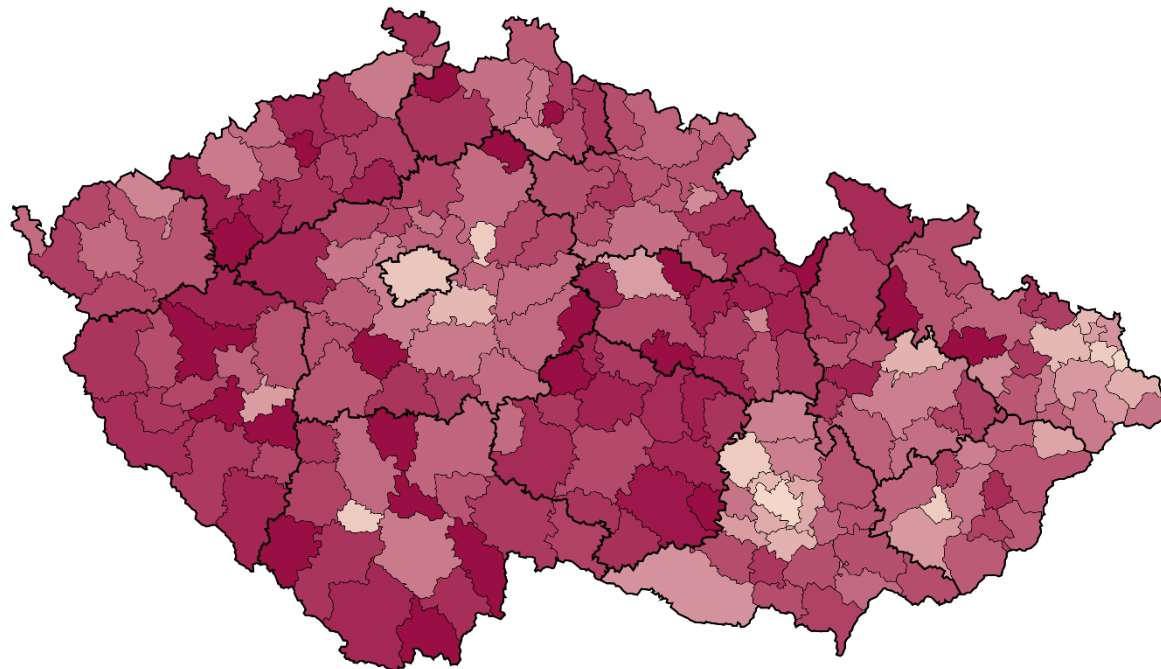
Školy bez psychologa nebo speciálního pedagoga (2022/23) po ORP



Školy bez psychologa nebo speciálního pedagoga (2022/23)



Průměr ČR: 70 %



Zdroj dat: MŠMT

Mapové podklady od ČÚZK licencovány pod CC BY 4.0

Vytvořeno v DataPAQ od PAQ Research, licence CC BY-NC 4.0

Zdroj dat: MŠMT, Mapové podklady: ČÚZK

Vytvořeno v DataPAQ od PAQ Research

Kombinace zmíněných dílčích problémů způsobující nerovné podmínky žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a k tomu ještě nízká schopnost systému podmínky pro vzdělávání vyrovnávat posouvá startovní čáru těchto žáků daleko za start odkud „vybíhají“ děti s lepšími sociálními podmínkami – jinými slovy nemůžeme při znalosti této evidence mluvit o rovných šancích různých skupin žáků v českém vzdělávání. Důsledkem nerovnosti šancí je vyšší školní neúspěšnost znevýhodněných žáků. Ta se projevuje například popsány výsledky testů PISA, ale také třeba absencemi, propadáním nebo předčasnými odchody ze vzdělávání.

Školní neúspěšnost v budoucím životě žáků znamená nenaplněný potenciál, s vyšší pravděpodobností méně kvalifikovanou práci s nižším finančním ohodnocením a nižší kvalitou života nebo nižší rodičovské kompetence, čímž se reprodukuje chudoba a sociální problémy

mezi generacemi. Neřešením tohoto problému riskujeme snižování sociální soudržnosti či další patologické společenské jevy (OECD, 2012).

Školní neúspěšnost vede také k finančním ztrátám ve státním rozpočtu. Podle cost-benefit analýzy analytiků z PAQ Research a Think tanku IDEA český žák s dokončenou střední školou odvede za svůj život do veřejných rozpočtů průměrně o 2,3 až 2,8 milionů korun více než žák, který dosáhl jen na základní vzdělání. Autoři také spočítali, že průměrné náklady programů cílících na snižování předčasných odchodů ze vzdělávání jsou 50 tisíc korun na žáka za rok a stačí tedy, když takový program pomůže dokončit střední školu dvěma až čtyřem procentům účastníků, aby tato investice nebyla prodělečná. Za každou investovanou korunu do programů včasné péče by pak český stát podle modelů mohl získat zpět 3 až 4 koruny (PAQ Research and Think tank IDEA, 2020).

Jak se všechny popsané dílčí problémy a jejich důsledky propisují do veřejně-politických dokumentů? V národní vzdělávací strategii pro aktuální dekádu s názvem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* byl určen jako jeden ze dvou hlavních strategických cílů vzdělávací politiky „*Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů*“, problém, na který tento cíl reaguje byl autory strategie popsán následovně: „*I přes významný posun spočívající v odstranění řady formálních i neformálních bariér jsou nerovnosti ve vzdělání přetrvávajícím rysem vzdělávací soustavy a současně jedním z jejích dlouhodobých problémů. ČR patří mezi státy s největšími vzdělávacími nerovnostmi, které se projevují výraznou závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, značnými rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol i regionů a nízkou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání, jež je způsobena nízkou schopností vzdělávacího systému vyrovnávat sociální status rodiny a motivovat žáky k dosažení vyšších stupňů vzdělání*“ (MŠMT, 2020). Že nejde o problém a navázaný cíl uznaný pouze tvůrci politik dokládá například iniciativa Partnerství pro vzdělávání 2030+. To sdružuje aktéry českého vzdělávání a vzniklo za účelem dlouhodobě spolupracovat při naplňování cílů vymezených právě ve strategii. Ve správní radě najdeme zástupce sedmi organizací – Asociace krajských vzdělávacích zařízení, z. s., Asociace ředitelů základních škol ČR, z. s., Society for All, z. s., České rady dětí a mládeže, Nadačního fondu Eduzměna, Národní sítě Místních akčních skupin České republiky, z. s. a Stálé

konference asociací ve vzdělávání, z. s. Další organizace a aktéři jsou odbornými nebo konzultačními partnery iniciativy (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2023).

Když aktuální situaci srovnáme s koncepčními dokumenty z dřívějšího období, je jasné, že se tématu začala důležitost přikládat až velmi postupně. Například Národní program rozvoje vzdělávání v České republice *Bílá kniha* z roku 2001 věnuje problematice „vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněných“ necelé 3 strany z celkových 90. V materiálu se dočteme, že „Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy dětí, které bez individuálního speciálně pedagogického přístupu jsou v procesu vzdělávání znevýhodněné a výrazně limitované z důvodu zdravotních či sociálních omezení, zaznamenává v posledních deseti letech kvalitativní posuny. Postupně se daří měnit pohled na tyto děti ve smyslu odklonu od negativního popisu jejich neschopností směrem ke zdůrazňování jejich výkonů a aplikaci humanistického modelu řešení celé problematiky“ (MŠMT, 2001). Z toho je patrné, že v té době docházelo k jakési změně paradigmatu vnímání znevýhodněných žáků. Autoři také upozorňují na přibývajících počty dětí ohrožených ve vývoji kvůli znevýhodňujícímu socio-ekonomickému prostředí a také na nutnost desegregace českých škol. Dále v kapitole se ale věnují již převážně aspektům souvisejícím spíše se vzděláváním žáků se zdravotním znevýhodněním. Ve Strategii vzdělávací politiky 2020, která předcházela aktuálnímu dokumentu, už patřilo snižování nerovností ve vzdělávání mezi tři hlavní priority (MŠMT, 2023). Dílčí cíle strategie jako zavést povinný poslední ročník předškolního vzdělávání se sice povedlo, obecné ukazatelé nerovností se ale v čase, jak bylo v této kapitole zmíněno, zhoršují.

Závěrem této kapitoly je, že existuje evidence o existenci nerovných šancí českých žáků, které mají více příčin. Patří mezi ně i sociální znevýhodnění rodin žáků a nízká schopnost systému vyrovnávat šance podporou znevýhodněných žáků v procesu vzdělávání. Tyto problémy jsou reflektovány v aktuálních veřejně-politických dokumentech a existuje na nich shoda i mezi řadou aktérů ve vzdělávání.

3.2 Nástroje pro vyrovnávání šancí ve vzdělávání

Při řešení problémů ve veřejné politice máme řadu možností při volbě nástrojů, které mají přispět k naplňování cílů. Například Bardach (in Veselý and Nekola, 2007) vymezuje jako veřejněpolitické nástroje regulaci, daně, peněžité podpory, dotace a granty, rozpočty odpovědných institucí, poskytování služeb, informace, úpravu struktury práv, povinností a

odpovědnosti, změnu rámce ekonomických aktivit, vzdělávání, přípravu a konzultace, financování a kontraktování a nakonec reformu veřejné správy a politického systému. I pro vyrovnávání šancí se celosvětově využívá řada různých nástrojů. Například ve Švédsku, kde se dlouhodobě daří redukovat vliv sociálního znevýhodnění na vzdělávací výsledky žáků, v průběhu let posilovali důraz na předškolní vzdělávání. V roce 2004 se zde účastnilo předškolního vzdělávání 76 % dětí ve věku 1-5 let a pro děti ve věkové skupině 4-6 let je takové vzdělávání garantováno, přičemž poplatky znevýhodněným rodinám často hradí lokální služby a stát rodiny motivuje děti do předškolního vzdělávání umisťovat. V rámci škol pak často fungují volnočasová centra, díky kterým mají žáci možnost rozvíjet se i mimo běžnou výuku. Švédské školy se také snaží posilovat partnerství s rodiči a místními komunitami a učitelé podstupují tréninky sociálních dovedností, které jim pomáhají porozumět vlivu sociálního původu žáků na jejich šance ve vzdělávání, aby byli schopni odhalit znevýhodněné žáky a vhodně je podpořit (OECD, 2005). Jako příklad používaných nástrojů můžeme zmínit také situaci v Německu, kterému se podařilo v prvních patnácti letech tohoto tisíciletí zásadně změnit situaci vzdělávacích nerovností. V roce 2000 mělo Německo nejvíce nerovné vzdělávací výsledky napříč 43 zeměmi testovanými pomocí PISA testů. O zhruba deset let později se situace zásadně změnila, v roce 2012 bylo Německo mezi třemi zeměmi, které snížily nerovnosti zlepšením skóre žáků v matematice. Tamní vzdělávací systém prodloužil dobu, po kterou se žáci vzdělávají společně, a naopak zvýšil věk, kdy jsou žáci rozděleni ve školách pro nadanější a průměrné žáky. Systém se více soustředil na podporu žáků s nízkými výsledky ve srovnávacích testech. Zlepšení výsledků země pak způsobilo z velké části právě zlepšení v této skupině žáků. Dalším krokem bylo například motivování rodin imigrantů zařadit děti do předškolního vzdělávání (The Guardian, 2015). Obecně pak OECD v publikaci *Equity and Quality in Education – Supporting disadvantaged students and schools* doporučuje pro zvyšování rovnosti a redukci školní neúspěšnosti například eliminovat opakování tříd, vyhnout se brzkému rozdělování žáků do tříd nebo škol podle jejich školních výsledků, úpravu možnosti výběru školy rodiči pro snižování segregačních tendencí, nastavit financování podle potřeb žáků a konkrétních škol, posilovat leadership škol, stimulovat klima školy podporující učení, podporovat kvalitní učitele nebo také prioritizovat propojování škol s rodiči a místními komunitami (OECD, 2012).

Tato práce se zaměřuje převážně na podporu sociálně znevýhodněných žáků a jejich rodin prostřednictvím liniových pracovníků – sociálních pedagogů a pracovníků. Tu můžeme zařadit typově do skupiny nástrojů *poskytování služeb*. V této kapitole proto ještě podrobněji zmíním využívání školní sociální práce a pedagogiky ve světě a vymezím obě profese.

Školní sociální práce funguje ve více než 50 zemích světa (Huxtable, 2022 and International Network for School Social Work, 2022). Česká republika se do tohoto počtu nepočítá. V zemích, u kterých se o etablované školní sociální práci mluvit dá, se liší různé aspekty od zasazení pozice školního sociálního pracovníka do národního vzdělávacího systému, přes specifické cíle školní sociální práce, až po podmínky pro práci a její konkrétní náplň.

Mezinárodní Asociace školní sociální práce, která vznikla na konci dvacátých let minulého století, v roce 2014 schválila globální definici, podle které je školní sociální práce *„prakticky zaměřená profese a akademická disciplína, která prosazuje sociální změnu a vývoj, sociální soudržnost, zplnomocňování a svobodu lidí. Principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní zodpovědnosti a respektu k odlišnostem jsou pro školní sociální práci stěžejní. Opírá se o teorie sociální práce, sociálních věd, humanitní vědění a znalosti místních obyvatel. Školní sociální práce zapojuje lidi a struktury do řešení životních výzev a zvyšování wellbeingu. Uvedená definice může být rozšířená na národní a/nebo regionální úrovni.“* (IASSW, 2023)

O něco konkrétnější popis nabízí Americká asociace školní sociální práce, která ji popisuje jako *specializovanou oblast v rámci profese sociální práce, jejíž znalosti a schopnosti pracovníci do škol přinášejí*. Školní sociální pracovníci podle asociace mohou pomáhat s problémy s duševním zdravím, chováním, mohou poskytovat pozitivně-behaviorální a akademickou podporu, konzultace učitelům, rodičům ale také skupinové i individuální konzultace a terapii. Školní sociální pracovníci jsou v USA nápomocni školám při naplňování jejich poslání poskytovat prostředí pro výuku a učení a získávání kompetencí a sebedůvěry. Školní sociální pracovníci jsou podle webu americké asociace najímáni školskými obvody, aby nabízeli podporu zejména tam, kde je spolupráce mezi školou, domovy žáků a komunitou klíčem k dosažení úspěchu žáků. Pracovníci poskytují služby spojené se sociálním, emočním zařazením člověka do školy a/nebo společnosti. Jde o osoby vyškolené v oblasti duševního zdraví, kteří mají vzdělání v oboru sociální práce. Jsou spojkou mezi domovem, školou a komunitou v poskytování

přímých i nepřímých služeb studentům, rodinám a personálu školy s cílem podpořit akademický a sociální úspěch žáků (School Social Work Association of America, 2023).

Role školního sociálního pracovníka se může v jednotlivých státech i školách velmi lišit. Díky tomu je i portfolio činností, které může vykonávat velmi široké. Constable základní okruhy aktivit vymezuje následovně: (in Havlíková, 2018)

- Týmová práce s ostatními pracovníky školy – například konzultace;
- Posouzení situací při práci s klienty ale i při konzultacích nebo přípravě školních programů
- Přímá sociální práce s žáky a jejich rodinami – individuální i skupinová
- Příprava školních programů a projektů
- Administrativní činnost

Obecně klienty sociálního pracovníka typicky nejsou jen žáci, ale i pedagogický sbor a další zaměstnanci školy, rodiny žáků a celá komunita soustředěná kolem školy. Na které klienty se sociální pracovník soustředí především, může ovlivnit model školní sociální práce, který uplatňuje (Havlíková, 2018).

Alderson (1972) vymezil čtyři základní modely, které se v praxi školní sociální práci používají nejčastěji: (Matulayová, 2017)

1. Tradiční klinický model – využívá případovou práci s žákem, který trpí sociálními a/nebo emocionálními problémy, které mu ztěžují učení. Úkolem školního sociálního pracovníka je v tomto případě poskytnout žákovi a jeho rodině podporu, nezaměřuje se přitom na školu.
2. Model přeměny školy – školní sociální pracovník se při výběru tohoto modelu soustředí na hledání řešení sociálních problémů žáků ve školním prostředí. Spolupracuje při tom s dalšími odbornými zaměstnanci školy
3. Komunitní školní model – zaměřuje se na komunity s omezenými sociálními nebo ekonomickými zdroji. Školní pracovník pracuje s komunitou a školou jako propojenými systémy. V komunitě se snaží o osvětu a realizuje školní programy zaměřené na pomoc žákům.

4. Sociálně-interakční model – zdůrazňuje vzájemnost vlivů mezi žáky, kolektivy žáků, rodinami, školou i komunitou.

Zástupci sociálních pedagogů se stejně jako školní sociální pracovníci po celém světě sdružují do asociací a aliancí. Například Global Alliance for Social Pedagogy and Social Education je nehierarchické hnutí propojující komunity se zájmem o sociální pedagogiku a sociální vzdělávání. Hnutí funguje v menších týmech a snaží se podílet na rozvoji sociální pedagogiky (Global Alliance for Social Pedagogy and Social Education, 2023). V USA působí Social Pedagogy Association a dále existuje také třeba Social Pedagogy Professional Association se zkratkou SPPA. V Česku pak mají své zastoupení v Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a také v poměrně nové Asociaci sociálních pedagogů, o které bude v této práci ještě mnohokrát zmínka.

V mnoha evropských zemích ale například také v Rusku je pozice sociálního pedagoga ve škole samozřejmostí a řeší se spíše už jen vylepšování postavení tohoto odborníka ve vztahu k vývoji společnosti, aktuálním trendům a potřebám škol. Silnou sociálně-pedagogickou tradici má také třeba sousední Polsko. Tam se sociální pedagog ve škole standardně zaměřuje na podporu dětí z nepodnětného prostředí a rodin s nižším sociálním statusem, koordinaci spolupráce různých institucí a odborníků podporujících rozvoj žáka, rozvoj „otevřené školy“ jako součást lokální komunity, spolupráce s institucemi při cílených intervencích u žáka případně i rodiny, realizaci preventivních programů a aktivit. U dalšího z našich sousedů – v Německu – také najdeme silnou tradici školní sociálně-pedagogické práce (Soják and Kurowski, 2015).

Na Slovensku podle české Asociace sociálních pedagogů působí v základních školách méně sociálních pedagogů než u nás, mají ale odlišnou pozici, jelikož jsou v zákoně vedeni jako odborní zaměstnanci škol. Například v církevní základní škole sv. Gorazda v Námestově sociální pedagožka plní funkci podpůrného článku zvyšující efektivnost edukace. Náplň práce je individuální práce s žáky, preventivní programy vytvářené třídám na míru podle aktuálních potřeb, důraz je kladen na prohlubování sociálních dovedností, utužování třídních kolektivů a podporu pedagogických pracovníků. Podle asociace jsou podobnostmi mezi českou a slovenskou situací různorodá náplň práce přizpůsobená potřebám školy, financování z evropských operačních programů a zvyšování efektivnosti edukace, rozdíly pak spatřují v nutnosti absolvovat na Slovensku přímo sociální pedagogiku (v Česku může mít sociální

pedagog vzdělání také v sociální práci), dále v ukotvení v zákoně a ve standardech sociálního pedagoga. Na Slovensku jsou také sociální pedagogové běžnou součástí pracovních kolektivů poraden, náplň práce se podle asociace příliš neliší od náplně práce sociálního pracovníka. Místopředseda asociace Jan Šmíd také navštívil centrum pedagogicko-psychologického poradenství a prevence v Námestove a místní sociální pedagožka mu popsala intenzivní spolupráci se sociální pedagožkou základní školy. Kromě výše popsaného tyto pracovnice podporují také psychickou odolnost dětí od útlého věku zvláště nyní v souvislosti s pandemií Covidu-19 proběhlou v předchozích letech (Asociace sociálních pedagogů, 2022).

Ve světě se tedy můžeme setkat s různými kontexty a modely sociální práce a sociální pedagogiky ve školách. Časté je také prolínání různých profesí a rolí ze sociální oblasti při výkonu školní sociální práce. Například podle dat International Network for School Social Work zpracovaných v článku *A Global Picture of School Social Work in 2021* je v mnoha evropských zemích zvykem využívat sociální pedagogy a školní sociální pracovníci jsou vnímáni spíše jako pozdější doplněk, v USA jsou zase běžní školní poradci, kteří se sociálními pracovníky spolupracují. Školní poradci přitom příležitostně provádí návštěvy domácností místo sociálního pracovníka a v některých školách naopak sociální pracovníci provádí preventivní aktivity, což bývá považováno za typickou náplň práce školních poradců. Například v Německu se školní sociální práce vyvinula ze sociální pedagogiky, a tak nabízí kombinaci těchto dvou oborů. (Huxtable, 2022) Velmi rozdílné může být také organizační umístění školního sociálního pracovníka v národním systému vzdělávání. Například v USA, Švédsku nebo Finsku jsou školní sociální pracovníci integrovanou součástí multidisciplinárního týmu školy (Anderson in Huxtable, 2022), například v Hongkongu pak školní sociální práci poskytují nevládní organizace (Chiu and Wong in Huxtable, 2022) a v Německu je školní sociální práce výsledkem spolupráce agentur pro péči o děti a mládež s aktéry ze školství (Beck in Huxtable, 2022).

3.2.1 Rozlišení profese sociálního pedagoga a sociálního pracovníka

V kontextu této práce může být přínosné věnovat se ještě blíže oběma zmiňovaným profesím – sociální pedagogice a sociální práci.

Sociální pracovník je profese jasně vymezená v zákoně o sociálních službách. V osmé části tohoto zákona se dočítáme, že sociální pracovník má mezi svými kompetencemi širokou škálu činností. Konkrétně podle zákona vykonává „*sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy*

včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb“ (Zákon o sociálních službách, 2023).

Předpokladem pro výkon povolání sociálního pracovníka je kromě bezúhonnosti, svéprávnosti a zdravotní způsobilosti také odborná způsobilost. Za tu se považuje minimálně vyšší odborné vzdělání v oborech zaměřených na sociální práci, sociální pedagogiku, humanitární práci, sociálně právní činnost, charitativní činnost. Další možností pro odbornou způsobilost sociálního pracovníka je vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském programu se zaměřením na sociální práci, politiku, pedagogiku, péči nebo sociální patologii a dále právo nebo speciální pedagogiku. Výjimky při získávání odborné způsobilosti se pak týkají třeba výkonu sociálních služeb ve zdravotnických zařízeních lůžkové péče nebo při uznávání odborné kvalifikace státních příslušníků členských států Evropské unie (tamtéž).

Sociální pedagogové se obecně řečeno zabývají otázkami výchovy a vlivu prostředí na člověka (UPOL, 2020). Sociální pedagogika zkoumá sociální vztahy v procesu výchovy a vliv sociálního prostředí na člověka, analyzuje ty stránky výchovy a vzdělávání, které přispívají nebo narušují působení na člověka k záměrnému směřování k vytvoření osobnosti odpovídající představám o ideálu v dané společnosti. Z podmínek výchovy, vzdělávání a seberealizace se sociální pedagogika zaměřuje na aspekty sociální povahy. Dále se sociální pedagogika zabývá výchovou mimo vyučování a péči o sociálně problémové jedince (npi, 2011). Například český časopis *Sociální pedagogika* obor pojímá šířeji jako oblast zkoumající sociální aspekty výchovy a rozvoje dětí, mládeže a dospělých (Sociální pedagogika, nedatováno).

Při studiu sociální pedagogiky si například na olomoucké Univerzitě Palackého můžou studenti vybírat mezi specializací Výchova ve volném čase a Prevence sociálně patologických jevů. Podle výběru specializace se pak předpokládá, že se absolventi uplatní například v domovech dětí a mládeže, střediscích volného času, dětských domovech, školních družinách nebo nízkoprahových zařízeních. Při výběru druhé specializace škola jako první uvádí možnost

uplatnění v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež, dále ve střediscích výchovné péče, v dětských domovech, diagnostických ústavech nebo orgánech sociálně-právní ochrany dítěte. Univerzita také zmiňuje uplatnění sociálních pedagogů mezi terénními pracovníky, kurátory pro děti a mládež, pracovníky probační a mediační služby nebo vychovateli v sociálních službách (UPOL, 2020)

Jak se tedy liší případné působení těchto svébytných profesí v prostředí školy? Z povahy profesí je zřejmé, že sociální pracovníci i pedagogové mohou pracovat se sociálním prostředím dítěte, pomáhat redukovat negativní vliv znevýhodnění na jeho školní výkon a vyrovnávat tak šance dítěte. Nelze ale říct, že kompetence a možnosti obou profesí jsou totožné. Například podle Matulayové (2017) lze rozdílnost obou profesí přirovnat k příkladu psychiatra a psychologa. Profese získávají při studiu některé obdobné kompetence, ale nederminuje to budoucí totožnou pracovní náplň. Obory by se tak podle některých autorů neměly vzájemně suplovat ale spíše spolupracovat.

Současně Asociace sociálních pedagogů v článku na svém webu upozornila, že z jejího pohledu při vypisování finančních výzev – konkrétně v Šablonách I Operačního programu Jan Amos Komenský Ministerstvo školství nesprávně pojímá náplň činností, které sociální pedagogové ve školách mohou dělat a dělají. Hlavní činnosti sociálního pedagoga shrnují jako poradenské, podpůrné, konzultační a výchovně-vzdělávací, preventivní a intervenční, diagnostické a depistážní, metodické, koordinační, informační a vzdělávací (Asociace sociálních pedagogů, 2023).

Z dílčích informací, které máme o fungování sociálních pedagogů a pracovníků v českých školách, můžeme prozatím usuzovat, že jejich cíl ve školách bývá podobný, profese je ale dobré vnímat jako svébytné a kompetence každé z nich můžou nabídnout žákům jiné benefity.

3.3 Podpora sociálně znevýhodněného žactva v České republice

Cílem této kapitoly je představit kontext, ve kterém v současnosti k podpoře sociálně znevýhodněného žactva v českých základních školách za účelem vyrovnávání jejich šancí ve vzdělávání dochází, a nastínit tak, v jakém rámci lze hledat a navrhnout opatření vedoucí ke zlepšení situace.

V České republice neexistuje ucelený systém podpory sociálně znevýhodněných žáků základních škol. Jak již bylo zmíněno, v aktuálně účinném znění školského zákona už nenajdeme pojem *žáci se sociálním znevýhodněním*. Paragraf 16 teď žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje jako osobu, která „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Tato podpůrná opatření mají odpovídat „*zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte*“ (školský zákon, 2023).

Poskytování má zajistit škola nebo školské zařízení.

Zákon také vymezuje, v čem podpůrná opatření spočívají. Svou povahou se dají rozdělit do dvou skupin, z nichž první souvisí s nějakou formou úpravy vzdělávání žáka. Konkrétně jde třeba o úpravu obsahu vzdělávání nebo hodnocení, podmínek přijímání ke vzdělávání nebo jeho ukončování, úprava očekávaných výstupů nebo v možnosti vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Druhá část opatření pak počítá se zapojením podpůrných profesí – konkrétně jde o poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, využití asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka, tlumočnicka, českého znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící atd. (tamtéž).

Takto vágní legislativní zakotvení podpory sociálně znevýhodněného žactva ale jistě není důkazem toho, že by se v českých základních školách těmto žákům nedostávalo téměř žádné pozornosti. **V oblasti vzdělávací a sociální můžeme identifikovat dvě „místa“, kde se s podporou sociálně znevýhodněného žactva především setkáváme. Jde o školní poradenská pracoviště a sociální a další služby mimo školy, které se na podporu sociálně znevýhodněných žáků v souvislosti s jejich šancemi na úspěch ve vzdělávání zaměřují.** V této kapitole proto bude přiblíženo fungování školního poradenského pracoviště a jeho pracovníků a také fungování sociálních a dalších služeb, které se školami v zájmu sociálně znevýhodněného žactva spolupracují.

3.3.1 Školní poradenské pracoviště a podpora sociálně znevýhodněného žactva

Podle aktuálního znění Vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen vyhláška o poradenství) je základním, středním a dokonce vyšším odborným školám uloženo zajišťovat poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy.

Pro úplnost je potřeba zmínit, že v poradenském systému českého vzdělávání dále figurují školská poradenská zařízení, která školský zákon také zmiňuje jako poskytovatele podpůrných opatření žákům s individuálními vzdělávacími potřebami. Jde konkrétně o pedagogicko-psychologické poradny (dále jen poradny) a speciálně pedagogická centra (dále jen centra). V poradnách a centrech působí pedagogičtí pracovníci a sociální pracovníci. Poskytují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost pro žáky, rodiče, školy a další školská zařízení a spolupracují také s dalšími institucemi a orgány – převážně s OSPOD (vyhláška o poradenství, 2021).

Poradna poskytuje podle vyhlášky služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Konkrétně může zjišťovat připravenost žáků na povinnou školní docházku, speciální vzdělávací potřeby žáků na základě psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky, dává doporučení a návrhy podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním. Dál například poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školního neúspěchu nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, stejně tak žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami. Zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům těchto žáků poskytuje poradenství zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků. Dál poskytuje metodickou podporu pro poskytování poradenství školám, například metodik prevence realizuje preventivní opatření a koordinuje školní metodiky prevence. Poradna také poskytuje žákům kariérové poradenství (tamtéž).

Centrum pak poskytuje poradenské služby především při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakových nebo sluchovým postižením, vadami řeči nebo s autismem. Stejně jako poradna u těchto žáků například zjišťuje připravenost na povinnou školní docházku, speciální vzdělávací potřeby nebo navrhuje podpůrná opatření (tamtéž).

Z pohledu této práce je pro nás důležitá role sociálního pracovníka ve školských poradenských zařízeních. Podle přílohy číslo 4 vyhlášky o poradenství sociální pracovník v poradně a v centru provádí odborné činnosti v oblasti sociálně-právního poradenství a sociálních intervencí, provádí analytické a metodické činnosti v sociální oblasti se zaměřením na jednotlivce nebo rodinu, realizuje sociální šetření, spolupracuje v multidisciplinárním týmu a poskytuje mu informace potřebné pro podporu žáka, podílí se na návrzích podpůrných opatření,

spolupracuje s dalšími osobami – zejména jinými školskými poradenskými zařízeními a veřejnými orgány, poskytuje sociální poradenství a poradenství o sociálních službách dostupných v regionu a zprostředkovává kontakt s dalšími institucemi (tamtéž).

O činnosti sociálního pracovníka v poradnách a centrech nám dál můžou více napovědět výsledky několika absolventských prací, ve kterých se studentky věnovaly právě roli sociálních pracovníků v poradně a centru. Oksana Felcmanová na základě rozhovorů s vedoucími pedagogicko-psychologických poraden a se sociálními pracovníky poraden usuzuje, že tito sociální pracovníci jsou zaměřeni převážně na administrativní činnost a odborné činnosti související se sociální prací jako poradenství tvoří jen okrajovou část náplně jejich práce. Respondenti se ale snažili nabídnout klientům odborné poradenství v maximální možné míře v rámci svých časových možností. Z rozhovorů také vyplynulo, že sociální pracovník je v poradně přínosem jako administrátor tak i odborník v sociální sféře a v multidisciplinárním týmu má své místo (Felcmanová, 2014). Zaneprázdnění administrativními pracemi zjistila studentka Barbora Kvapilová ve své absolventské práci také u sociálních pracovníků v centrech. Z jejího dotazníkového šetření mezi sociálními pracovníky v centrech vyplynulo, že věnují mnoho času vedení dokumentace klientů a archivu centra, na přímou práci jim pak nezůstává tolik času (Kupilíková, 2012). Pozice sociálního pracovníka, která by mohla být pro identifikaci sociálního znevýhodnění žáků klíčová, je ve většině poradenských zařízení personálně poddimenzována, a nepředstavuje tak pro proces diagnostiky očekávaný přínos (Němec and Philippová, 2021).

Jakou roli má dále v podpoře sociálně znevýhodněného žactva přímo ve školách ŠPP? Podle vyhlášky o poradenství mají být aktivity ŠPP zaměřeny především na:

„a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,

b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,

c) prevenci školní neúspěšnosti,

d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,

- e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,*
- f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*
- g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*
- h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,*
- k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,*
- l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,*
- m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními (Vyhláška o poradenství, 2021).*

V popisu zaměření poradenství ŠPP implicitně jistě můžeme najít průnik s podporou sociálně znevýhodněných žáků. Nicméně současně se dají formulace ve vyhlášce vnímat jako poměrně vágní a není tedy jasné, jak svou pracovní náplň vnímají sami členové ŠPP. Vzhledem k vymezení žáků s individuálními vzdělávacími potřebami ve školském zákoně ani nevíme, zda pracovníci ŠPP vnímají sociálně znevýhodněné žáky jako cílovou skupinu své podpory. Částečně by to však mohla ukázat data získaná v šetření, které bylo součástí této práce.

ŠPP zahrnuje pozice školního metodika prevence a výchovného poradce. Některé školy dále využívají také speciálního pedagoga a/nebo školního psychologa. Náplň práce těchto profesí je vymezena vyhláškou o poradenství v příloze číslo 3.

Mezi standardní činnosti **výchovného poradce** patří poradenství při rozhodování o vzdělávací a profesní cestě žáků a kariérové poradenství. Provádí přitom skupinová i individuální šetření k volbě povolání i ve spolupráci s třídním učitelem nebo návštěvy žáků v informačních poradenských střediscích krajských poboček Úřadu práce. Spolupracuje také se školskými

poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče při zajišťování služeb přesahujících kompetence školy. Výchovný poradce také podle vyhlášky vyhledává žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžaduje zvláštní pozornost a připravuje návrhy na péči o tyto žáky. Zprostředkovává diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání v poradnách a centrech a spolupracuje s nimi při zajišťování podpůrných opatření pro žáky s takovými potřebami, připravuje také podmínky pro vzdělávání těchto žáků ve škole. Mezi metodické a informační činnosti výchovného poradce patří například metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy při kariérovém rozhodování žáků, při naplňování podpůrných opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů nebo při práci s nadanými žáky. Výchovný poradce také předává pedagogickým pracovníkům nové metody, odborné informace z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (tamtéž).

Metodik prevence ve škole realizuje minimální preventivní plán školy a také aktivity školy zaměřené na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, rasismu, xenofobie, sebepoškozování, kriminality a dalších projevů rizikového chování. Metodicky vede činnosti ostatních pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Nastavuje také vhodnou podporu směřující k odstranění rizikového chování. Metodik také například koordinuje spolupráci školy s dalšími aktéry jako jsou poradenská, terapeutická nebo krizová pracoviště. V rámci poradenské činnosti pak metodik také vyhledává žáky s rizikem či projevy rizikového chování, poskytuje jim i jejich zákonným zástupcům poradenství ve spolupráci s třídními učiteli. S třídními učiteli také spolupracuje při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u žáků i tříd.

Dalšími častým členem ŠPP je **speciální pedagog**. Ten se podílí na poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole včetně programu primární prevence. V rámci diagnostiky a deskripce spolupracuje na zápisu žáků do prvního ročníku vzdělávání, vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem jejich vzniku a poskytuje speciálně pedagogickou péči. Vytyčuje hlavní problémy žák a stanovuje plán pedagogické podpory v rámci školy či mimo ni. Zajišťuje také speciálně pedagogickou a etopedickou diagnostiku při výchovných problémech a stanovuje intervenční přístup v rámci školy. Speciální pedagog se

podílí na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů nebo plánů pedagogické podpory. Zajišťuje intervenční programy v oblasti školního neúspěchu nebo výchovných problémů s uplatnění speciálně pedagogických nebo etopedických přístupů. Shání speciální pomůcky a upravuje školní prostředí. Schází se se zákonnými zástupci nebo i pedagogickými pracovníky na individuální konzultace. Nabízí také metodickou pomoc třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, může pořádat besedy a snažit se o osvětu mezi zákonnými zástupci žáků školy.

I **školní psycholog** bývá vyhledávaným členem ŠPP. Stejně jako speciální pedagog se podílí na speciálně-psychologických poradenských službách školy včetně programu primární prevence. Provádí despitáž specifických poruch učení, diagnostiku vzdělávacích a výchovných problémů žáků ale i žáků nadaných. Zjišťuje sociální klima ve třídě.

Některé školy z vlastní iniciativy nebo iniciativy zřizovatele zavedly ve svém školním poradenském pracovišti pozici **sociálního pedagoga**. Na základě počtu členů Asociace sociální pedagogů můžeme počty školních sociálních pedagogů v českých základních školách odhadovat na sto třicet a více. Asociace (2023) má v současnosti kontakt na zhruba 130 takových pracovníků, můžeme ale předpokládat, že ne všichni sociální pedagogové pracující v českých základních školách nově vzniklé asociaci svůj kontakt poskytl. Jejich kvalifikací může být vystudovaná sociální pedagogika, jako je tomu například u předsedy asociace Jiřího Daňka, který působí na Základní škole Přerov. Na této škole má sociální pedagog za úkol spolupracovat s učiteli, asistenty, žáky, rodiči ale také například úřady, zdravotníky, policií, soudy, OSPOD, diagnostickými úřady, nebo státními zastupitelstvími. Provádí sociálně právní poradenství, sociální terapii, zprostředkovává pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných zařízení. Dál vytváří podmínky pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami a zaměřuje se na včasné odhalení dětí ohrožených třeba izolací, týráním, zanedbáváním, sociálně-patologických jevů nebo kriminality. Poskytuje také pomoc rodinám, ve kterých žáci nemají podmínky pro domácí přípravu do školy. Jako poslední je mezi úkoly sociálního pedagoga na přerovské základní škole uvedena příprava na přijímací řízení jako jsou přihlášky nebo zápisové lístky. (Základní škola Přerov, 2022)

3.3.2 Sociální a další služby mimo školu a podpora sociálně znevýhodněného žactva

Sociálně znevýhodněným žákům základních škol se podpory za účelem vyrovnávání jejich vzdělávacích šancí dostává také mimo školy – často od pracovníků sociálních a dalších služeb. Většinou je taková podpora součástí celkové podpory dítěte či celé jeho rodiny ze strany sociálního či jiného liniového pracovníka, vznikají ale také inovativní služby, které cílí přímo na vzdělávací úspěšnost sociálně znevýhodněných žáků. V této kapitole se pokusím nabídnout přehled několika typů služeb, které se na podpoře sociálně znevýhodněných žáků podílí a představit také inovativní služby, které přímo s tímto cílem vznikají a snaží se zaplnit mezeru v českém systému.

Zákon č. 108/2006 Sb. (dále jen zákon o sociálních službách) vymezuje základní druhy sociálních služeb jako sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Podle formy poskytování služeb pak zákon rozlišuje služby pobytové, které zahrnují ubytování v zařízení sociálních služeb, ambulantní, za kterými osoba dochází a terénní – tedy poskytované v přirozeném sociálním prostředí příjemce služby (Zákon o sociálních službách, 2023).

Ani zákon o sociálních službách nepracuje s pojmem *sociální znevýhodnění*, ale používá termín *nepříznivá životní situace*. Osobám, které se v ní ocitly, mohou podle zákona sociální služby poskytovat pomoc a podporu. Základními činnostmi pak jsou například *výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, základní sociální poradenství, zprostředkování kontaktu se sociálním společenským prostředím, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí, nebo podpora vytváření a zdokonalování základních pracovních návyků a dovedností* (tamtéž). Sociální služby, které jako součást své činnosti podporují sociálně znevýhodněné žáky českých základních škol za účelem vyrovnání jejich vzdělávacích šancí, najdeme především v kategorii sociálního poradenství a služeb sociální prevence.

3.3.2.1 Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež

Jde například o **Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež** (dále jen NZDM). Ta podle zákona poskytují ambulantní i terénní služby lidem ve věkové skupině od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Služba cílí na zlepšení kvality jejich života a předcházení nebo snížení rizik souvisejících se způsobem jejich života. Pracovníci NZDM pomáhají klientům lépe se zorientovat v jejich sociálním prostředí a vytváří podmínky k řešení nepříznivé sociální

situace. Mezi činnosti služby patří *výchovné, vzdělávací a aktivizační* nebo také *pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí* (tamtéž).

Pro lepší představu fungování těchto služeb, je možné zmínit popis a vymezení cílů služby několika konkrétních zařízení. Například dva pražské kluby neziskové organizace Beztíže popisují nízkoprahový klub jako bezpečný prostor, který je snadno dostupný dětem a mladistvým. Má stanovenou otevírací dobu a zájemci jej mohou navštívit kdykoliv během ní. Služby jsou poskytovány zdarma a můžou být také anonymně. Pracovníci nabízejí poradenství a podporu v obtížných i každodenních životních situacích. Jako příklad Beztíže zmiňuje rozhodování o výběru střední školy, řešení šikany nebo národních situací v domácím prostředí, u starších klientů třeba hledání brigády či práce. Služba se soustředí také na prevenci rizikových jevů jako je záškoláctví, experimentování s drogami, rizikové sexuální chování nebo nebezpečné trávení volného času nebo rizikové chování na internetu. Pracovníci také podporují mladé lidi ve smysluplném trávení volného času a v objevování a rozvoji jejich dovedností. Součástí vybavení jsou proto deskové hry, sportovní náčiní, hudební nástroje nebo výtvarné potřeby. V klubech platí nutnost dodržovat určitá minimální pravidla jako žádné násilí nebo žádné drogy pro zajištění bezpečného prostoru (Beztíže, 2023).

Organizace Člověk v tísni zřizuje v České republice 7 nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. Deklaruje, že nízkoprahové kluby *„podporují děti a mladé lidi, kteří se ocitli v obtížné životní situaci. Vyrůstají v nepodnětném, společensky, kulturně a sociálně izolovaném prostředí. Jsou tak ohroženy zvýšeným výskytem sociálně patologických jevů, jako je kriminalita, drogy, prostituce atd. V klubech se jim otevírá bezpečný prostor, kde mohou trávit smysluplně svůj volný čas, získávají zde schopnosti o sobě samostatně rozhodovat a díky tomu nacházejí cesty ze svých problémů. Jde o místa, která mají ambice být nositelem pozitivní změny v jejich životech“* (Člověk v tísni, 2023). Podle věkové skupiny dítěte či mladého člověka se pak pracovníci zaměřují u dětí od 6 do 13 let nejčastěji na potlačení záškoláctví, klub může fungovat jako alternativa chybějících a nedostupných mimoškolních zájmových aktivit, klub může být také místem, kde děti mohou v klidu udělat domácí úkol. Ve věkové skupině od 14 do 18 let se pracovníci snaží zamezit u klientů předčasnému ukončení povinné školní docházky, které může provázet rezignace na vyšší stupeň vzdělávání. U všech věkových skupin

včetně té nejvyšší se prevence zaměřuje také na ohrožení závislostmi a tématům jako jsou vztahy, zdraví nebo hospodaření s penězi.

Aktivita NZDM ale nemusí spočívat jen v pobytu v klubech, kam děti a mladí lidé sami dochází. Například NZDM organizace Neposeda má přidružený také terénní program. Pracovníci vyráží do lokality, mapují, kde tráví mladí lidé čas a reagují na jejich potřeby, případně je podněcují k aktivnímu řešení své situace a zájmu o své okolí. Cílovou skupinou jsou děti a mladí lidé trávící svůj čas převážně venku, často pasivně nebo rizikově – jako záškoláctvím, užíváním návykových látek nebo poškozováním veřejného prostoru. Pracovníci nabízejí informace, preventivní letáky nebo poradenství (Neposeda, 2023). Kromě pobytu v lokalitě pracovníci tohoto NZDM pravidelně vyráží také do nedalekých škol. Tam na základě spolupráce s vedením školy tráví čas na chodbách nebo v jiných společných prostorách školy, nabízejí žákům deskové hry, popovídání si nebo preventivní letáčky. Díky pravidelnosti můžou s žáky navázat dlouhodobější kontakt a nabídnout jim službu klubu, nebo řešit jejich problémy i přímo ve škole. Žákům, kteří mají potíže začlenit se do školního kolektivu, terénní program na škole nabízí trávení volného času s lidmi, kteří jim věnují pozornost a vyslechnou je (Osobní rozhovor s vedoucím služby, 2023)

Principy a způsoby práce pracovníků NZDM může ilustrovat také úryvek z textu, který sepsala pracovnice nízkoprahového klubu Nový svět v Ústí nad Labem o jedné z klientek. Ta začala jejich zařízení navštěvovat v šesti letech, byla ale velmi stydlivá a několik týdnů trvalo, než začala vůbec komunikovat s pracovníky a dalšími dětmi, pomalu se pak začala zapojovat do her a dalších aktivit. Pracovníci postupně zjišťovali velké nedostatky dívky ve školních znalostech a dovednostech, nabízeli klientce kromě společného psaní úkolů také pravidelné doučování. Dívce ale chyběla motivace. Postupnými malými kroky se však dařilo dívku zaktivizovat a pomoci jí najít její silné stránky a talenty. Začala například navštěvovat kroužek orientálních tanců, naučila se s pracovníky barvy, hodiny a další školní učivo, stala se aktivní členkou klubu, začala pomáhat mladším dětem, posílila se u ní zodpovědnost a spolehlivost. Autorka článku text uzavírá slovy: *„Nemůžeme samozřejmě vědět, jak to s Eliškou bude dál, jak se jí bude dařit, jak a zda v životě uspěje. Nezbyvá nám, než doufat, že si chvíle strávené v klubu vybaví v ten správný čas. Už má tu zkušenost, že když se člověk snaží a vynaloží nějaké úsilí, věci se dají změnit - navzdory podmínkám, které nejenže nejsou optimální, ale mnohdy*

naopak zcela nedostatečné. Už ví, že to jde - navzdory zázemí, které je mnohdy nepodnětné. Má i zkušenost, že když sama něco nezvládne, je dobré využít nabízené pomoci. Zažila úspěch, ocenění a ten pocit byl fajn. Možná i díky tomu bude někdy v budoucnu vnímavější ke svým dětem, možná si vzpomene, že podporou a pochvalou se dosáhne víc, než nadávkami, bitím, různými zákazy. Možná...“ (Člověk v tísni – Ústecký kraj, 2004).

3.3.2.2 Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou podle zákona služby pro rodiny s dítětem, u kterého je v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží bez pomoci překonat, ohrožen jeho vývoj. Služba může být poskytována případně i ambulantně. Základní činnosti pracovníků jsou výchovné, vzdělávací a aktivizační, pracovníci také zprostředkovávají kontakt se společenským prostředím, nabízí sociálně terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a obstarávání osobních záležitostí (zákon o sociálních službách, 2023). Sociálně aktivizační služby, pro které se používá také zkratka SAS, je možné poskytovat přímo v přirozeném prostředí klienta a cílí na pozitivní změnu ve fungování rodiny. V řadě případů se tak osvědčila jako prevence odebrání dětí do ústavní péče. Takové úspěchy se ale současně často pojí s velkou časovou náročností, kdy pracovník s rodinou pracuje dlouhodobě, nejdříve získává důvěru členů rodiny a postupně pak společně pracují na zlepšení situace (Agentura pro sociální začleňování, 2023).

Pokud se podíváme na několik konkrétních poskytovatelů služby, můžeme mezi cíle služby najít třeba podporu dítěte ze strany rodiče ve vzdělávání. Kromě tohoto cíle si sociálně aktivizační služba Charity Česká republika v Ostravě – Kunčičkách stanovila také další cíl: „*dítě prospívá ve škole*“ (Charita Česká republika, 2023). Cílovou skupinou služby jsou rodiny s nezletilými dětmi, které čelí dlouhodobé nepříznivé situaci ohrožující zdravý vývoj dítěte. Organizace Amalthea působící v Pardubickém kraji jako svou cílovou skupinu vnímá rodiny s dětmi a těhotné ženy v obtížné životní situaci, která ohrožuje dítě a kterou nejsou rodiče vyřešit vlastními silami. Klienty mohou být také rodiče dětí umístěných v ústavní péči nebo dětí, které jsou odebráním do ústavní péče ohroženy. Posláním služby je proto pomáhat rodičům, aby s nimi jejich děti mohly vyrůstat doma a byly spokojené. Pracovníci za tímto účelem poskytují poradenství v oblasti péče o dítě a jeho rozvoj a sociální a právní poradenství i o hospodaření s penězi. Zajímavé může být uvést stručný příběh clientské rodiny této služby:

„Šmídovi mají pět dětí. Bydlí ve starém domku. Protože neplatili za energie, mají odpojenou elektřinu, neteče jim teplá voda. Nemají dostatek peněz na jídlo a oblečení pro děti. Děti nechodí do školky, docházka nejstaršího syna do školy je také nepravidelná. Ve spolupráci se sociálním pracovníkem se podařilo oddálit exekuce a vyřídít splátkové kalendáře, znovu zapojit energie. Maminka se naučila lépe hospodařit s penězi a starat se o domácnost, děti chodí pravidelně do školky a do školy. Proto už nemá obavy, že by děti musely z domova odejít“ (Amalthea z.s., 2023).

Cíle spojené se školní úspěšností dětí deklaruje i sociálně aktivizační služba organizace Člověk v tísni fungující v sedmi krajích. Hlavním cílem služby je zachování nebo obnovení funkcí rodiny v jejím přirozeném prostředí. S tím se pojí například nalezení a posílení vnitřních zdrojů rodiny. Členy rodiny se služba snaží aktivně zapojit do řešení nepříznivé sociální situace a zvýšit jejich kompetence tak, aby v budoucnu zvládli své problémy řešit samostatně.

Pracovníci SAS také podporují rodiče při vytváření podmínek pro vstup dětí do hlavního proudu vzdělávacího systému a pravidelnou školní docházku a také při vytváření podmínek pro smysluplné trávení volného času dětí. Dál se pracovníci snaží pomoci u dětí předcházet předčasnému ukončování vzdělávání a zapojit rodinu do sítě lokálně dostupných aktivit jako jsou kroužky, družina, kluby a další. V souvislosti s tím je služba zaměřená mimo jiné na rodiny, kde se vyskytují problémy spojené se školní docházkou dětí nebo obtíže při jejich vzdělávání (Člověk v tísni, 2023).

Z uvedeného vyplývá, že nízkoprahová zařízení pro děti a mládež a sociálně aktivizační služby se, ačkoliv nejde o jejich jedinou náplň a cíl, snaží podporovat školní úspěšnost sociálně znevýhodněných dětí a tedy vyrovnávat jejich šance na úspěch ve vzdělávání.

3.3.2.3 Další služby podporující sociálně znevýhodněné žáky s cílem vyrovnávání šancí ve vzdělávání

Kromě zavedených sociálních služeb existují v České republice také další často inovativní a ojedinělé služby, které cílí přímo na podporu sociálně znevýhodněných žáků. Jednou z nich je **Sociálně pedagogická poradna** fungující v rámci organizace Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s. Jde o pilotní projekt v rámci Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje (IKAP II), s podporou Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Posláním poradny je kvalitní včasná podpora žáků ohrožených sociálním

vyločením a školním neúspěchem a stejně tak podpora pedagogických pracovníků v řešení obtížných situací ve škole. Mezi cíle poradny patří zajišťovat podporu žákům a rodinám a zajišťovat tak rovný přístup ke vzdělávání. Dál se pracovníci snaží pomáhat základním školám zlepšovat podmínky ve vzdělávání, budovat pozitivní klima školy a příznivý wellbeing, aby každé dítě mohlo zažít školní úspěch i úspěch ve vztazích. Další sadou cílů je rozvíjet vzájemně prospěšné vztahy mezi školami, neziskovými organizacemi a dalšími institucemi a vytvářet síť škol, které sdílejí své zkušenosti při začleňování socioekonomicky znevýhodněných žáků do kolektivu. Poradna se také snaží zvyšovat povědomí o inkluzi a sociálním začleňování u veřejnosti. Podle webu pracovnice poradny navázaly spolupráci s 19 školami v regionu, z toho se 13 základními. Z informací je dále jasné, že cílovou skupinou služby neboli příjemci služeb nejsou pouze žáci a jejich rodiny, ale také zaměstnanci škol. Rodičům žáků služba nabízí pomoc ve složitých životních situacích a rodinných problémech, při zvládnání přípravy s dětmi do školy, při řešení výchovných a vzdělávacích problémů dítěte, při zajištění školních potřeb, ať už jde o školní výbavu nebo třeba zajištění doučování, pracovnice mohou pomoci také při jednání se školou, zprostředkovat podporu dalších odborníků a institucí jako třeba psychologa a nabídnout také podpůrná setkání s dalšími rodiči pro sdílení zkušeností. Přímo dětem pomáhá služba hledat řešení obtíží při školním neúspěchu, konfliktech se spolužáky prostřednictvím individuálního poradenství a posílit vztahy ve třídě se spolužáky i pedagogy. Pedagogickým pracovníkům pak poradna nabízí podporu při komunikaci v náročných komunikacích s rodiči a žáky, koučing, individuální a skupinová podpůrná setkávání, řešení vztahových problémů ve třídách, podporu preventivních aktivit ve škole při budování pozitivního klimatu školy, zprostředkování služeb pro sociálně znevýhodněné rodiny a také realizaci osvětových přednášek či workshopů (Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s., 2023). Poradna také připravuje jako součást ukončení pilotního projektu metodiku o sociální práci ve školství (Osobní rozhovor s pracovnicemi služby, 2023).

Dalším pilotním projektem iKAP II, který se zaměřuje na podporu žákům, kterým hrozí školní neúspěšnost – například předčasný odchod ze vzdělávání, je **multidisciplinární práce ve škole** České asociace streetwork. Multidisciplinární týmy se skládají z case managerů a konzultantů, kteří mají vzdělání v oblasti sociální práce a sociální pedagogiky a nabízí pomoc žákům s nízkou motivací ve vzdělávání, zanedbávajícím školní docházku, nespokojeným ve škole, žákům, kteří se nedostatečně připravují, nemají dostatečnou podporu ke studiu v rodině a chybí jim zázemí

pro plnění školních povinností nebo mají například potíže v oblasti duševního zdraví. Pracovníci spolupracují s pedagogy a žáky posledních ročníků základních škol nebo škol ve vyšším stupni vzdělávání a nabízí jim case management a vytvoření multidisciplinární sítě. Case manager – odborný konzultant nejprve zmapuje potřeby dítěte a rodiny, podle toho vyhledá a koordinuje různé typy – školské, sociální, volnočasové či zdravotní – služeb ve prospěch dítěte a rodiny. Od dítěte se přitom očekává aktivní zapojení, do spolupráce jsou zapojeni i pedagogové. Multidisciplinárta tak má zajistit komplexní podporu žáka případně i školy samotné za využití dostupných zdrojů pro maximální užitek zapojených. Síť je po ukončení spolupráce k dispozici a školy tak můžou napojené služby dál využívat. Česká asociace streetwork uvádí, že podobná multidisciplinární práce ověřená v zahraničí, upozorňuje, že se často využívá při péči o psychiatrické pacienty (Česká asociace streetwork, 2023). Můžeme doplnit, že multidisciplinární týmy duševního zdraví pro děti a adolescenty už se v českém kontextu využívají například v rámci Reformy péče o duševní zdraví (MZČR, 2023).

Na podporu školní úspěšnosti u sociálně znevýhodněných dětí se zaměřuje také projekt plzeňské organizace Tady a teď, o.p.s. s názvem **Školský sociální pracovník a program Mentoring**. Projekt podpořil Odbor dostupného bydlení a sociálního začleňování města Plzně a reaguje na školní neúspěšnost žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří předčasně opouštějí vzdělávací systém se základním vzděláním nebo například v prvním ročníku střední školy, což vede k jejich budoucímu uplatnění na trhu práce pouze na nekvalifikovaných místech. Projekt si klade za cíl zajistit podmínky pro vzdělávání žáků a zvyšování jejich šancí na získání vzdělání potřebného pro kvalitnější samostatný dospělý život. V rámci projektu začali působit sociální pracovníci v 10. Základní škole na nám. Míru a ve 13. Základní škole v Habrmanově ulici. Spolupracují zde především s výchovnými poradci a metodiky prevence (Tady a teď, o.p.s., 2023).

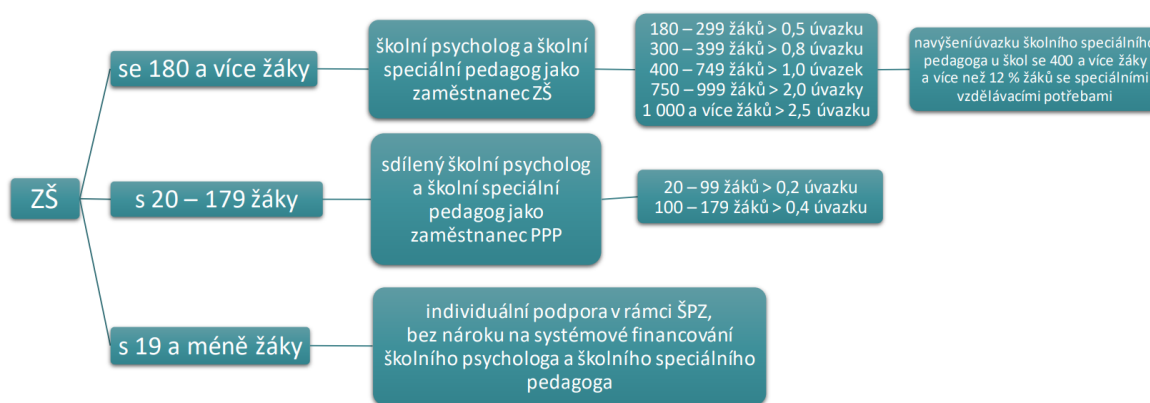
Mezi další služby – tentokrát fungujících již dlouhodobě, které podporují sociálně znevýhodněné žáky, patří několik služeb Sociálních a vzdělávacích programů organizace Člověk v tísni. Jde o podporu vzdělávání prostřednictvím **doučování, mentoringu a kariérního poradenství**. Individuální doučování je určeno dětem, které mají potíže ve škole a doma se jim nedostává dostatečné podpory. Kromě zastavení propadu prospěchu dítěte je smyslem služby také zvýšit zájem o školu a tím snížit počet absencí nebo naopak zvýšit aktivitu při vyučování.

Doučování poskytují dobrovolníci, které organizace nabírá a koordinuje, probíhat může přímo v rodině dítěte, nebo také v sídle organizace, ve škole či třeba v knihovně. Koordinátoři doučování jsou v úzkém kontaktu také s rodiči dětí či jinými pečujícími osobami, snaží se je vtáhnout do domácí přípravy a posilovat jejich kompetence a informovanost v zájmu školní úspěšnosti dítěte. Související služba mentoringu funguje na rozdíl od doučování pouze na území Prahy a nabízí dospívajícím dětem takzvané mentory – tedy dobrovolníky, kteří s dítětem pravidelně tráví čas volnočasovými nebo vzdělávacími aktivitami. Mladý člověk se díky tomu může dostat ven ze své sociální bubliny, rozšiřuje si obzory a má prostor pro sdílení s mentorem, který k němu přistupuje jako k rovnocennému partnerovi, může být ale také pozitivní inspirací. Třetí zmíněná služba – kariérní poradenství – má pak za cíl prodloužení vzdělávací dráhy nad rámec povinné školní docházky a v ideálním případě zvýšení kvalifikace mladých lidí, pracovníci se snaží pomocí individuálního přístupu pomoci každému jednotlivci maximální rozvoj potenciálu. Jedna z pracovníků Eva Křištofová popsala svou práci v textu na webu organizace Člověk v tísni následovně: *„Ať už žijeme kdykoli a kdekoli, na naší startovní pozici velmi záleží. Například když chcete běžet závod, měli byste být alespoň průměrně připraveni; občasný trénink, obě dvě nohy a ruce, vědět, jak se běhá a co to běh vůbec je. Pokud jste nikdy žádného běžce neviděli a nikdo vám neřekl, jak správně při běhu zvedat nohy, moc daleko nedoběhnete. Ale je to opravdu vaše chyba? Neměl by tu být někdo, kdo vám poradí, pomůže, trénuje s vámi? Stejně je to s mými klienty, potřebují někoho, kdo jim pomůže zlepšit jejich startovní pozici. Ať už to jsou finance, sociální zázemí, povědomí o tom, jak za sebe převzít zodpovědnost. Je to něco, co v rodině nedostali. A tady právě nastupuje kariérní poradce. Někdo, kdo je bude doprovázet v běhu; tedy v životě, vzdělání, rozhodování. Nemůže samozřejmě suplovat roli rodičů nebo školy. Může ale pomoci doplnit chybějící základy a zorientovat se“* (Člověk v tísni, 2022).

3.3.3 Plánované či realizované systémové kroky v podpoře sociálně znevýhodněného žactva Vzdělávací Strategie 2030+ přinesla několik nových opatření, která mají přispět k rovnému přístupu žáků ke kvalitnímu vzdělávání. Patří mezi ně vytvoření modelu postupné institucionalizace specializovaných pozic, podpora vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, podpora předškolního vzdělávání, komplexní podpora pro školy v obcích s vyšším podílem dětí a žáků ohrožených sociálním vyloučením v Karlovarském a Ústeckém kraji, posílení odborných kapacit pro práci s různorodými skupinami nebo omezení

segregačních tendencí (MŠMT, 2020). Aktuálně vidíme již několik vznikajících nebo zaváděných opatření, která s těmito závazky souvisí. Konkrétně například resort školství vydal metodiku institucionalizace podpurných pedagogických pozic (školní psycholog a školní speciální pedagog) a naplánoval systém jejich financování a výše úvazků pro různě velké školy, ten zobrazuje následující schéma (MŠMT, 2022).

INSTITUCIONALIZACE PODPURNÝCH PEDAGOGICKÝCH POZIC



Zdroj: MŠMT, 2022

Dalším opatřením je vydání již zmíněné metodiky pro identifikaci sociálně znevýhodněných žáků, která má pomoci zkvalitnit podporu těchto žáků ve vzdělávání. Konkrétně má školám pomoci vydefinovat cílovou skupinu pro projekty zaměřené na podporu žáků se sociálním znevýhodněním. V budoucnu by ale mohla sloužit také jako podklad pro „indexování“ škol a jejich financování podle těchto parametrů. Předpokládá se, že právě na základě přesnějších datech o počtech žáků se sociálním znevýhodněním bude školám poskytována potřebná finanční, personální a metodická podpora. Dále má metodika za cíl pomoci školním poradenským pracovníkům i učitelům porozumět lépe sociálnímu znevýhodnění žáků a připomenout jim, že bariéry způsobené sociálním znevýhodněním mohou žákům proces dosahování úspěchu ve vzdělávání zásadně znesnadnit (MŠMT, 2023).

Vhodné je zmínit také projekt Podpora rovných příležitostí. Ten v souladu se Strategii 2030+ cílí na snižování nerovností ve vzdělávání. Znevýhodněným školám má poskytovat podporu různého typu – například posilování kompetencí pedagogických pracovníků pro práci s heterogenními skupinami žáků, zejména těm se sociálním znevýhodněním. Dílčím cílem je

také navrhnout a ověřit budoucí systém financování škol podle indexu socioekonomického znevýhodnění žáků, které se bude zjišťovat kombinací několika indikátorů. I metodika pro identifikaci znevýhodněných žáků vznikla spoluprací projektu Podpora rovných příležitostí s Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (MŠMT, 2022).

3.3.4 Snahy dalších aktérů o systémové změny v podpoře sociálně znevýhodněného žactva
Promotéři školní sociální pedagogiky v Česku často zmiňují jako zásadní krok v její podpoře doplnění zákona o pedagogických pracovnících. Zákon říká, že „*pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“ (Zákon o pedagogických pracovnících, 2016) Podmínkou pak je, že takový člověk je zaměstnancem školy nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy. Za pedagogického pracovníka se dále považují zaměstnanci vykonávající přímou pedagogickou činnost v zařízení sociálních služeb.

Konkrétně zákon mezi profese vykonávající přímou pedagogickou činnost řadí *učitele*, pedagogy v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciální pedagogy, psychology, pedagogy volného času, asistenty pedagoga, trenéry, metodiky prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogické pracovníky (tamtéž).

Co se týče aktivit promotérů z poslední doby, v říjnu roku 2022 například adresovala Asociace sociálních pedagogů s podporou Nadace Sirius a Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice otevřený dopis na toto téma tehdejšímu ministrovi školství Vladimíru Balašovi. V dopise ministra vyzvali, aby v novele v tomto textu již zmíněného zákona o pedagogických pracovnících podpořil zavedení pozice sociálního pedagoga. Reagovali tak na návrh novely, který tuto pozici postrádal. Promotéři upozorňují na narůstající problémy, které znesnadňují vzdělávání žáků a podle autorů dopisu nemají řešení v běžné pedagogické práci. Jejich příčiny totiž můžeme najít v rodinném, kulturním a sociálním zázemí žáků. Podle Asociace sociálních pedagogů může situaci zlepšit právě sociální pedagog, který se soustředí na „*klima školy, včasnou detekci sociálně znevýhodněných žáků, cílené intervence i individuální konzultační činnost s cílem minimalizovat nepříznivé dopady sociokulturního znevýhodnění na vzdělávací dráhu žáka. Včasná intervence sociálního pedagoga a spolupráce s rodinou prokazatelně snižují školní neúspěšnost žáka, zabraňují předčasnému ukončení studia, minimalizují*

záškoláctví a snižují vznik výchovných problémů a rizikového chování žáků“ (ASOCP, 2022).

Dopis také upozorňuje, že sociální pedagogové kromě sociálně znevýhodněných dětí můžou podpořit také třeba žáky, jejichž rodiče se rozvádějí, nachází se ve střídavé nebo náhradní rodinné péči nebo děti s odlišným mateřským jazykem. Autoři dopisu oceňují, že je pozice sociálního pedagoga finančně podporovaná z operačních programů, ale upozorňují, že nejde o udržitelnou formu, která by zaručila dostatečné využívání pozice. Dopis také připomíná, že MŠMT opakovaně zahrnuje pozici sociálního pedagoga do svých strategických koncepčních dokumentů a současná vláda Petra Fialy se také v Koaliční smlouvě zavázala k tomu, že legislativně ukotví a zpřístupní podpůrné pozice včetně sociálního pedagoga na školách. Neukotvení sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka podle autorů dopisu způsobuje nevyrovnanost také ve školních poradenských pracovištích, kde ostatní členové (například školní psychologové) mezi pedagogické pracovníky patří.

4 Metodologie

Práce využije jako metodu sběru dat dotazníkové šetření. Vzhledem k množství otevřených odpovědí a počtu respondentů, se nejedná o typicky kvantitativní metodu, vzorek nebude reprezentativní pro cílovou populaci mimo jiné především proto, že neznáme přesné informace o velikosti cílové populace. Při analýze dat bude využita popisná statistika a u textových odpovědí na otevřené otázky bude provedena obsahová analýza za pomoci otevřeného kódování, kdy se v první fázi pojmenovávají jevy vyskytující se v odpovědích respondentů, tyto pojmy pro jednotlivé jevy jsou dále kategorizovány a kategorie jsou následně pojmenovány (Šeďová, 2005).

4.1 Předvýzkum

Zásadní a poměrně dlouhou částí této práce byl předvýzkum. Ten zahrnoval několik konzultací s různými aktéry před definováním cílů a otázek práce a následně dalšího kola konzultací při zpracovávání dotazníku. Cílem předvýzkumu bylo zajistit, že se práce bude vycházet z potřeb aktérů a její výsledky jim budou potenciálně přínosné.

V první fázi proběhly konzultace výzkumného závěru s vedoucí oddělení rovných příležitostí na MŠMT Anetou Nekvindovou a jejím nadřízeným další konzultace proběhla s ředitelkou nadace Sirius - která má mezi svými projekty také jeden na téma prevence ohrožení dítěte - Danou

Lipovou a Romanem Petrenkem a po sléze byl záměr konzultován také s členy Asociace sociálních pedagogů včetně jejího předsedy Jiřího Daňka. Na základě konzultací byly upraveny původní cíle, rozsah práce i metodologie tak, protože aktéři považovali za přínosné především zmapování dosavadní praxe v českých školách a zaměření se na možnosti rozvoje řešení sociálního znevýhodnění v českých ZŠ, protože se shodovali, že v této oblasti neexistuje v České republice dostatek dat a informací pro kvalitní rozhodování ve veřejné politice a současně existuje shoda na tom, že je do budoucna důležité se problematice věnovat.

Při zpracovávání dotazníku byla jeho podoba konzultována kromě s vedoucí práce Silvií Pýchovou a vyučující na Katedře veřejné a sociální politiky Magdalenou Mouralovou, také s vedoucí oddělení rovného přístupu ke vzdělávání Anetou Nekvindovou a vedoucí oddělení podpory pracovníků v regionálním školství Kateřinou Dufkovou, dále s předsedou Asociace sociálních pedagogů Jiřím Daňkem nebo s vyučující na Univerzitě Palackého Tatianou Matulayovou, která se dlouhodobě věnuje sociální práci ve školství. O poznámky k první verzi dotazníku byla požádána také Asociace školské sociální práce, konkrétní zpětná vazba k obsahu dotazníku ale od této organizace nepřišla. Ze zpětné vazby aktérů vyplynula především nutnost zavést vlastní pojem místo *school social work* používaného v zahraničí. V českém kontextu, kdy se znevýhodněnými žáky ve školách pracují kromě běžných zaměstnanců školy převážně sociální pedagogové, kteří nevykonávají sociální práci nýbrž sociální pedagogiku, není možné používat souhrnně pojem školní sociální práce. Došlo proto ke změně a v dotazníku i celé práci je nyní používán vlastní pojem „řešení sociálního znevýhodnění žactva“ jako pojem nadřazený pro různé aktivity včetně aktivit spadajících do sociální pedagogiky či sociální práce. Dál například z konzultací se zástupci MŠMT vyplynula například potřeba přidat sekci, ve které jsou respondenti dotazováni na spolupráci a prolínání různých profesí.

Pilotáž dotazníku byla následně provedena s několika členy Asociace sociálních pedagogů a několika pracovníky Sociálně pedagogické poradny Zlín, aby bylo zajištěno otestování dotazníku jak osobami z oblasti sociální pedagogiky i sociální práce. Nikdo z účastníků pilotáže nenarazil při vyplňování na zásadní problémy, dotazník proto nebyl po pilotáži dále upravován a odpovědi z pilotáže jsou zahrnuty mezi ostatní odpovědi z pozdějšího sběru dat.

4.2 Distribuce dotazníku a získávání respondentů

Distribuce dotazníku proběhal několika způsoby. Asociace sociálních pedagogů dotazník rozeslala všem svým členům. Dále byl dotazník rozeslán několika konkrétním organizacím, z nichž většina je zmíněna v kapitolách o sociálních či inovativních službách. Jde například o Sociálně-pedagogickou poradnu Zlín, projekt multidisciplinární týmy České asociace streetwork nebo terénní týmy ve školách organizace Neposedá. V organizaci Člověk v tísni byl dotazník zaslán všem českým zaměstnancům sociálních a vzdělávacích programů. Dále byl dotazník sdílen do několika facebookových skupin, které jsou zaměřeny na sociální služby nebo sociální práci a pedagogiku. S prosbou o vyplnění dotazníku byli také osloveni členové ŠPP ve školách, které v minulosti čerpaly finance z šablon na pracovníka na pozici sociálního pedagoga. Šlo o zhruba 70 oslovených škol.

4.3 Limity výzkumu

Za limity výzkumu, kterých si je autorka práce vědoma, se dá například označit, že ačkoliv se práce snaží pohlížet na podporu sociálně znevýhodněných žáků systémově, dotazníkové šetření nebylo cíleno na všechny zapojené aktéry. Přínosné by například mohlo být zaměřit se i na pracovníky školských poradenských zařízení či pracovníky OSPOD. Vzhledem k různě intenzivnímu zapojení jednotlivých aktérů ale autorka považovala za důležitější prozkoumat působení sociálních pedagogů. Poměrně detailní pohled na jejich zatím nepříliš prozkoumanou práci v českých základních školách může pak sám o sobě znamenat určitý přínos.

Jako limit výzkumu by mohl být vnímán také počet respondentů dotazníkového šetření. Vzhledem k tomu, že v současnosti nemáme přesné informace o počtu sociálních pedagogů působících v českých základních školách a jejich asociace počty odhaduje na méně než 200, odpovědi více než 50 respondentů z jejich řad mohou mít poměrně dobrou výpovědní hodnotu. Podobný počet respondentů pak má i druhá skupina respondentů ze sociálních a dalších služeb. Přínosné a zajímavé by jistě bylo sesbírání více odpovědí dalších pracovníků ŠPP a učitelů škol, což se v této práci nepovedlo a může to tak být předmětem dalšího zkoumání mimo tuto práci.

Práce se ve většině textu soustředí pouze na český systém a jistě by se dala větší pozornost věnovat i zahraničním zkušenostem při podpoře sociálně znevýhodněných žáků a uvést více

příkladů dobré praxe jako možnou inspiraci pro náš systém. Vzhledem k povaze práce a jejímu výslednému rozsahu i tuto oblast autorka vnímá jako vhodnou spíše pro jiný další výzkum (viz kapitola podněty pro další výzkum).

5 Výsledky dotazníkového šetření

Prezentovaná data a výsledky pochází z vlastního dotazníkového šetření. Dotazník obsahoval 25 otázek rozřazených do 4 částí. První z nich se zaměřovala na zjišťování informací o respondentovi a škole nebo školách, ve kterých se se sociálně znevýhodněnými dětmi pracuje. Ve druhé části respondenti odpovídali na otázky směřované na jejich vnímání náplně práce, zacílení pomoci, spolupráci s dalšími aktéry, metody práce nebo také hodnocení pocitu jistoty finančního zajištění jejich pozice atd. Tyto dvě sekce obsahovaly především otázky s uzavřenými variantami odpovědí a doplňující možností „jiné“, ve které měli možnost svou odpověď formulovat sami. Ve třetí sekci naopak respondenti odpovídali na všechny otázky vlastními slovy. Otázky cílily na spolupráci a prolínání různých pozic a profesí soustředěných ve škole a kolem školy potenciálně zapojených do podpory sociálně znevýhodněných žáků. Otázka zněla vždy následovně: *„Pokud spolupracujete s člověkem na této pozici, popište prosím, jak se vaše pozice a náplň práce doplňují nebo prolínají?“* Namísto *„člověkem na této pozici“* byly pak doplněny varianty *třídním učitelem, asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, školním psychologem, metodikem prevence, výchovným poradcem, sociálním pracovníkem (zaměstnaným například obcí nebo neziskovou organizací) nebo pracovníkem OSPOD*. Respondenti danou otázku nevyplňovali, pokud sami pozici vykonávají, nebo s takovým pracovníkem nespolupracují. Čtvrtá část dotazníku obsahovala otázky s uzavřenými i otevřenými možnostmi odpovědí a zaměřovala se na úroveň systémového nastavení podpory sociálně znevýhodněných žáků – konkrétně například způsob financování pozic nebo překážky, které pracovníci vnímají jako znemožňující ideální výkon jejich práce. Závěrečná otázka zněla: *„Co považujete za nejdůležitější kroky při systémové podpoře úspěšného řešení sociálního znevýhodnění žactva v českých ZŠ ze strany státu?“*. Mezi podněty, nad kterými bylo respondentům doporučeno se při odpovědi zamyslet, byly zařazeny způsoby financování pozic pracovníků, jejich legislativní ukotvení a organizační zařazení v systému školství nebo sociálních a jiných služeb, možnosti metodické podpory a šíření povědomí mezi řediteli škol a dalšími aktéry.

Jelikož respondenty dotazníku byli sociální pedagogové, další pracovníci ŠPP ale i pracovníci sociálních a jiných služeb, kde k podpoře sociálně znevýhodněného žactva základních škol dochází, nebylo by příliš přínosné, prezentovat získaná data a výsledky z nich vyplývající za celou tuto heterogenní skupinu dohromady. Pro analýzu byla proto data rozdělena podle charakteristik respondentů do tří skupin. Následně byly jako metody využity popisná statistika a u otevřených odpovědí obsahová analýza. **První a největší skupinu tvoří sociální pedagogové a ve velmi malém počtu také sociální pracovníci pracující přímo v českých základních školách.** Druhou skupinou jsou pracovníci sociálních a jiných služeb zaměstnaní převážně neziskovými organizacemi, kteří jako součást své práce nebo dokonce jako její hlavní náplň podporují sociálně znevýhodněné žactvo vně škol nebo ve spolupráci se školami. Třetí a zdaleka nejmenší skupinou jsou pak další pracovníci škol – především pracovníci ŠPP. Rozřazení do těchto skupin bylo provedeno na základě odpovědí na dvě otázky obsažené v dotazníku. Ty zjišťovaly pracovní pozici a zaměstnavatele respondentů, tyto charakteristiky budou blíže popsány v jednotlivých kapitolách náležících ke konkrétní skupině respondentů.

5.1 Sociální pedagogové a sociální pracovníci v českých základních školách

5.1.1 O respondentech

Tato skupina tvořená padesáti čtyřmi respondenty zahrnuje odpovědi respondentů, kteří jako svou pozici uvedli *sociální pedagog/žka* nebo *sociální pracovník/ce* a současně jako svého zaměstnavatele uvedli školu, v jednom případě obec a v jednom zřizovatele – konkrétně církev. Skupina se tedy dá nazývat jako *Sociální pedagogové a sociální pracovníci v českých základních školách*. V úvodu je dobré zmínit, že skupina má specifické rozložení počtu sociálních pedagogů a sociálních pracovníků. Práci na pozici sociálního pracovníka zaměstnaného školou totiž uvedl pouze jeden respondent, jeden další svou pozici nazval neurčitě jako *školní sociální pedagog/sociální pracovnice*. Pokud se ale podíváme na vzdělání, kterým respondenti této skupiny prošli, zjistíme, že zdaleka ne všichni respondenti pracující na pozici sociálního sociální/ho pedagoga/žky tuto specializaci vystudovali. Struktura absolvovaných oborů těchto pracovníků je pestřejší. **Sociální pedagogiku má vystudovanou větší polovina (27) respondentů této skupiny, u některých z nich bylo studium zkombinováno s dalším oborem jako třeba se speciální pedagogikou, pedagogikou volného času nebo psychopedagogikou ale nejčastěji (v 9 případech) se sociální prací. Sociální práci celkem vystudoval skoro stejný počet (26) respondentů jako sociální pedagogiku.** Kromě kombinace se sociální pedagogikou, několik

respondentů k sociální práci studovalo také třeba sociální politiku, veřejnou správu nebo andragogiku. Jednotky respondentů pak vystudovaly samostatný obor, který nespadá pod sociální pedagogiku ani sociální práci – šlo například o adiktologii, volný čas a resocializaci, ekonomické a sociálně právní obory.

Pokud porovnáme názvy pozic, které respondenti ve školách zastávají a jejich vzdělanostní strukturu, je zjevné, že velká část sociálních pedagogů ve školách, mají spíše kvalifikaci pro výkon sociální práce a není jasné, proč absolventi sociální práce jako svou pozici ve velké míře uvádí *sociální pedagog/žka*. V zájmu srozumitelnosti a stručnosti následujícího textu budu dále v kapitole používat označení sociální pedagog pro všechny respondenty této kapitoly. Co se týče nejvyššího dosaženého vzdělání, většina respondentů ze skupiny sociálních pedagogů v českých základních školách dosáhla magisterského stupně vzdělání, bakalářské vzdělání uvedlo 17 z nich a vyšší odborné pak 5 z 54 respondentů.

5.1.2 O Škole

Respondenti této skupiny kromě tří případů působí pouze na jedné škole. Ve dvou případech dělí svůj čas mezi dvě školy a jeden respondent působí podle svých slov na všech základních školách v ORP. Tento respondent ale kromě pozice sociálního pedagoga vykonává také koordinaci odborníků v projektu pro včasnou indentifikaci ohrožených dětí, je facilitátorem případových setkání a case managerem, jde tedy o specifický případ.

Když se podíváme na místo působení respondentů, nejvyšší počet jich najdeme ve školách v Moravskoslezském (13) a Ústeckém (10) kraji, následují Hlavní město Praha (6) a Jihomoravský kraj (6), tři respondenti působí ve Středočeském a Libereckém kraji a Jihočeský, Karlovarský, Olomoucký, Plzeňský a Zlínský kraj uvedli jako místo svého pracoviště vždy jeden nebo dva respondenti. Z Pardubického kraje a z Vysočiny dotazník nevyplnil žádný respondent spadající do této skupiny. Je nutné na tomto místě zmínit, že prezentovaná data nemusí být vypovídající o regionálním rozložení počtu sociálních pedagogů ve školách, například vyšší počet respondentů z Prahy může být způsoben tím, že byl dotazník z tohoto místa distribuován a respondenti se tak o něm mohli různými kanály snáze dozvědět, v dalších místech také mohl fungovat princip tzv. *snow ball* neboli sněhové koule, kdy pokud některý pracovník dotazník vyplnil, mohl se o něm zmínit kolegům z okolí a to mohlo způsobit vyšší počet respondentů z daného regionu. Asociace sociálních pedagogů navíc celorepublikový

počet těchto pracovníků odhaduje na víc než dvojnásobně vyšší, než jaký je počet respondentů mého dotazníku, z prezentovaných dat tedy nemáme informace o regionální proporcii více než poloviny sociálních pedagogů v českých základních školách. **Můžeme nicméně poukázat na fakt, že ve strukturálně postižených regionech – Ústeckém a Moravskoslezském ovšem s výjimkou Karlovarského – vidíme na základě dat zvýšenou podporu sociálně znevýhodněných žáků v podobě vyššího počtu sociálních pedagogů - ve školách.**

Dvě otázky dále zjišťovaly, zda má škola, ve které respondenti působí, nějaká specifika a jaký byl důvod pro zřízení pozice sociálního pedagoga nebo pracovníka v této škole. Respondenti mohli zvolit více možností z nabízených variant nebo napsat odpověď i vlastními slovy. Nejčastěji (34krát) uváděnou charakteristikou je, že ve škole je *velký podíl žáků se sociálním znevýhodněním*. Pokud tuto odpověď respondenti uvedli v kombinaci s další odpovědí, nejčastěji (11krát) šlo o tvrzení, že se škola *nachází v lokalitě, která je považována za vyloučenou*, následovaly odpovědi, že kromě sociálního znevýhodnění, velký podíl žáků charakterizuje také příslušnost *k etnické či národnostní menšině* (9krát) nebo *odlišný mateřský jazyk* (taktéž 9x). Druhou nejčastěji uváděnou charakteristikou (19krát) školy bylo, že je ve škole *velký podíl žáků z etnické či národnostní menšiny*. Téměř vždy byla kombinována s již zmíněným tvrzením o sociálním znevýhodnění žáků. Patnáct respondentů uvedlo, že ve škole, kde působí, je *velký podíl žáků s odlišným mateřským jazykem*, tuto odpověď často kombinovali opět se sociálním znevýhodněním a také příslušností žáků k etnické či národnostní menšině. Respondenti jako charakteristiku školy vybírali také možnost, že se škola *nachází v lokalitě, která je považována za vyloučenou* - znovu nejčastěji v kombinaci s odpovědí o sociálním znevýhodněním, často také s příslušností k menšině a odlišným mateřským jazykem. Pouze ve třech případech respondenti své pracoviště charakterizovali jako školu *s velkým podílem žáků s tělesným, smyslovým či mentálním znevýhodněním*. V jednom případě dalším případě respondent uvedl, že školu navštěvuje velký podíl žáků se specifickými poruchami učení a chování, poruchou ADHD nebo poruchami autistického spektra. Čtyři respondenti svými slovy odpověděli, že škola nemá žádná specifika, nebo jde o běžnou školu. Jeden respondent ke své odpovědi připsal, že ji navštěvují děti z dětského domova. Jeden respondent svou školu popsal jako komunitní využívající prvky Montessori přístupu. **Z odpovědí vyplývá, že sociální pedagogové a pracovníci působící v českých základních školách, kteří vyplnili dotazník, nejčastěji žáky svých škol vnímají jako z velké části sociálně**

znevýhodněné, ve skoro polovině případů současně také deklarují velký podíl žáků etnické či národnostní menšiny. Nezanedbatelná část respondentů také uvádí ve své škole vysoký podíl žáků s odlišným mateřským jazykem, tuto odpověď znovu kombinují často se sociálním znevýhodněním, několikrát s příslušností těchto žáků k etnické či národnostní menšině. Respondenti, kteří uvedli, že jejich škola se nachází v lokalitě, která je považována za vyloučenou, současně taktéž uvádí vysoký podíl sociálního znevýhodnění a často také množství žáků menšiny nebo s odlišným mateřským jazykem. Charakteristiky sociálního znevýhodnění, žáků patřících k etnické či národnostní menšině, odlišný mateřský jazyk a umístění školy ve vyloučené lokalitě tedy respondenti velmi často uvádí současně a můžeme je tedy vnímat jako často společně se vyskytující. **Z toho můžeme vyvozovat že existence pozice sociálního pedagoga ve škole s podílem sociálně znevýhodněných žáků a dalšími uvedenými charakteristikami souvisí.** Naopak se ukazuje, že charakteristika velkého podílu žáků s tělesným, smyslovým či mentálním znevýhodněním pravděpodobně není s výskytem pozice sociálního pedagoga v základní škole významně spojená.

S výše uvedenými charakteristikami škol mohou souviset i důvody, proč jejich vedení pozici sociálního pedagoga zřizují. **Nadpoloviční počet (34) respondentů uvedl, že škola chtěla řešit situaci sociálně/zdravotně nebo etnicky znevýhodněných žáků.** Tato odpověď se objevovala nejčastěji v kombinaci s druhou nejpočetnější odpovědí (21krát): *Škola potřebovala někoho pro komunikaci s OSPODEM a dalšími orgány.* Velká část respondentů (20) ale také jako důvod existence své pozice uvedlo, že *škola potřebovala řešit šikanu mezi žáky či jiné problémy s chováním ve třídních kolektivech.* Jako méně častý (10krát) důvod škol pro zřizování pozice se ukázala potřeba *řešit u žáků problémy s užíváním drog či jiným rizikovým chováním.* Otázka obsahovala také možnost odpovědi: *Škola potřebovala pomoci s administrativou.* Tuto variantu zvolilo 9 respondentů. Řada respondentů také využila možnosti vepsat do odpovědi vlastní formulaci, kterou mezi nabízenými možnostmi nenašli. **Nejsilněji zaznívala jako další důvod pro zřizování pozice sociálního pedagoga potřeba podpory školní úspěšnosti vzniklá například kvůli velkým absencím a skrytému záškoláctví či nízké motivovanosti žáků ke studiu.** Dalším důvodem bylo podle několika respondentů přání školy mít prostředníka v komunikaci mezi žáky, učiteli a rodinou a také někoho, kdo bude dbát na dobrou atmosféru školy. Podle několika respondentů jejich školy chtěly zřízením pozice zajistit podporu žákům se speciálními

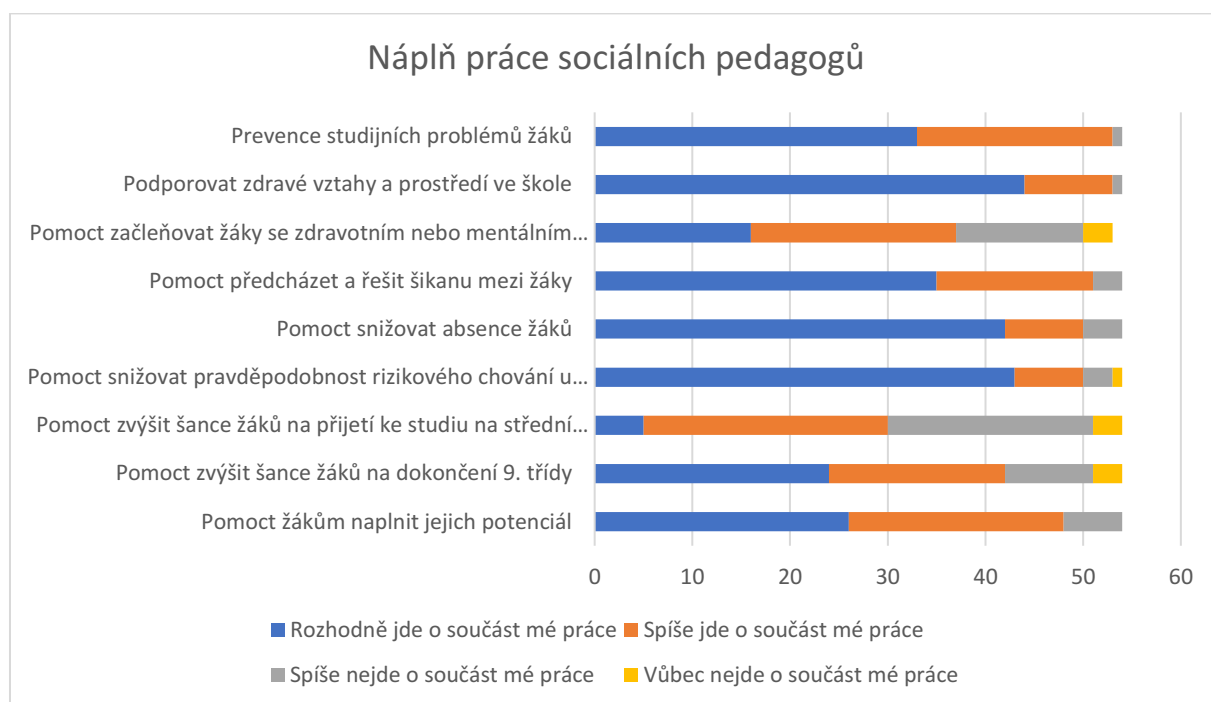
vzdělávacími potřebami. Zajímavou kategorií důvodů pro zřízení pozice, které několik respondentů uvedlo, je, že vedení školy sami přesvědčili o přínosnosti pozice sociálního pedagoga. V několika případech respondenti popsali, že naopak vznik pozice iniciovala sama škola, protože její vedení vidělo v práci sociálního pedagoga smysl, případně chtělo mít kompletní ŠPP nebo jej zefektivnit. Několik respondentů také uvedlo, jako důvod pro zřízení jejich pozice spuštění nějakého projektu, ze kterého bylo možné čerpat finance (například Podpora rovných příležitostí, nebo Program pomoci Pražanům). To se zdá být spíše prostředkem ke zřízení pozice, nicméně tyto odpovědi můžou poukazovat na důležitost, se kterou dostupné zdroje financování pracovníci vnímají.

5.1.3 Pojetí a náplň práce

V následující části budu prezentovat data získaná z odpovědí na otázky o náplni práce respondentů, příjemcích jejich služeb, metodách práce a poskytovaných službách, podílu pracovní doby věnovanému různým aktivitám a podobně.

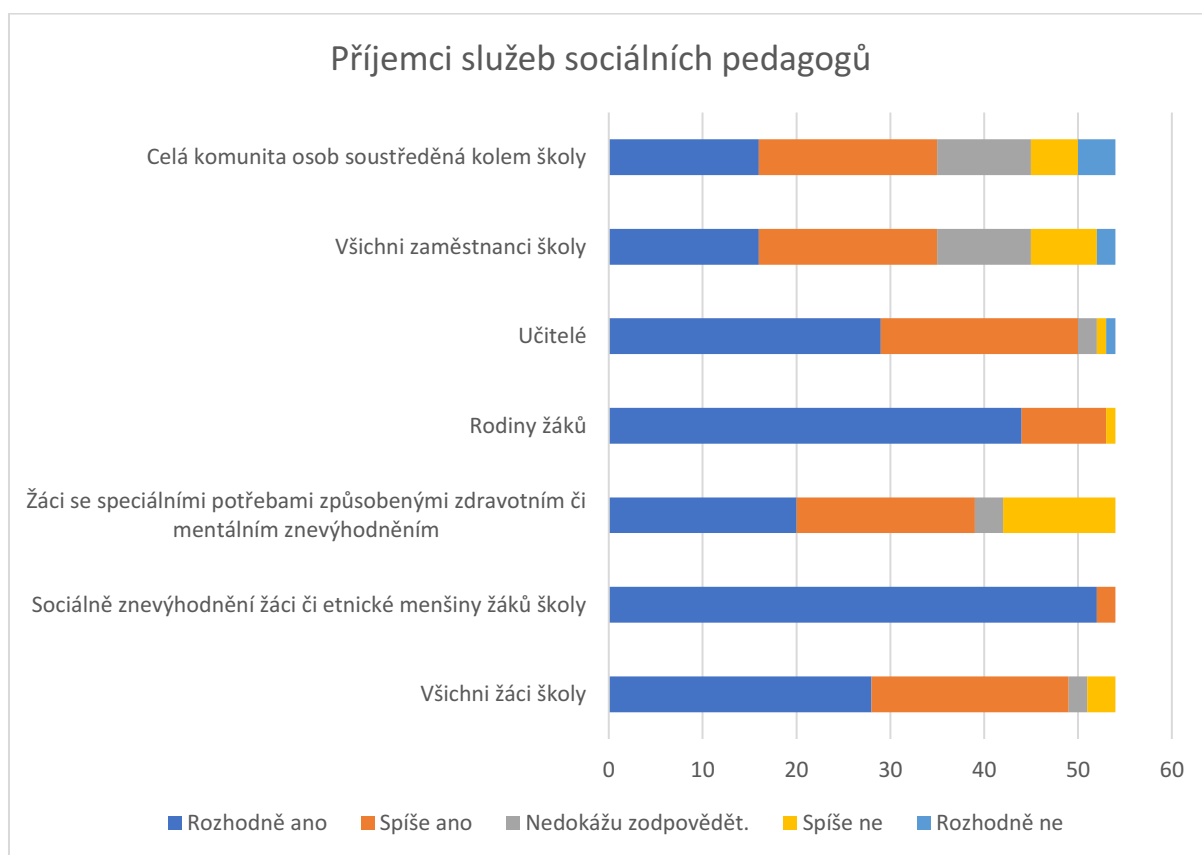
Na subjektivní vnímání náplně práce se respondentů tázala otázka znějící: „*Považujete následující možnosti za součást náplně Vaší práce se znevýhodněnými žáky?*“ Respondenti pak mohli u každé možnosti odpovědět na škále *rozhodně ano - spíše ano - spíše ne - vůbec ne*. **Z odpovědí respondentů vyplývá, že sociální pedagogové v českých školách za svou náplň práce považují především podporu zdravých vztahů a prostředí ve škole a prevenci studijních problémů žáků.** U obou těchto odpovědí až na jednotky respondentů všichni zvolili odpověď *rozhodně ano* nebo *spíše ano*. Dalšími položkami, na kterých se drtivá většina respondentů shodla jako na součásti náplně jejich práce je *pomocť předcházet a řešit šikanu mezi žáky, pomocť snižovat pravděpodobnost rizikového chování u žáků a pomocť snižovat absence žáků*. Trochu méně silná shoda byla mezi respondenty na tom, že součástí práce sociálních pedagogů ve školách je *pomocť naplnit žákům jejich potenciál*, stále se ale s tímto bodem ztotožňuje (odpovědi rozhodně ano a spíše ano) 48 z celkových 54 respondentů a pouze 6 se domnívá, že spíše nejde o součást náplně jejich práce. Nejednoznačné je vnímání *pomoci zvýšit šance žáků na dokončení 9. třídy* (42 rozhodně ano nebo spíše ano, 12 spíše ne nebo vůbec), *pomoci začleňovat žáky se zdravotním nebo mentálním handicapem* (37 rozhodně ano nebo spíše ano, 16 spíše ne nebo vůbec) a *pomoci zvýšit šance žáků na přijetí ke studiu na střední škole dle jejich výběru* (30 rozhodně ano nebo spíše ano, 24 spíše ne nebo vůbec). U problematiky

náplně práce sociálních pedagogů ve školách je důležité zmínit, že respondenti neměli možnost sami vlastními slovy do dotazníku vpisovat, co považují za náplň své práce a pouze vyjadřovali souhlas s tvrzeními uvedenými výše. Podle respondentů tak může být součástí náplně jejich práce ještě i něco jiného, co zde nebylo zmíněno.



Dotazník se respondentů dotazoval také na to, koho *považují za příjemce svých služeb*. **Obecně se dá říct, že z odpovědí respondentů vyplývá, že jejich práce je zaměřena na široký okruh aktérů, kromě žáků se věnují také jejich rodinám, učitelům ale také komunitě soustředěné kolem školy – jinými slovy sami sebe skutečně vnímají jako určitého prostředníka mezi žákem, rodinou, školou a dalšími možnými zapojenými aktéry. Největší shoda panovala na tom, že příjemcem služeb sociálního pedagoga ve škole jsou *sociálně znevýhodnění žáci či etnické menšiny žáků školy*, 52 respondentů reagovalo u této možnosti odpovědí *rozhodně ano* a zbývající dva *spíše ano*. Velká shoda nastala také u rodin žáků. S tím, že jde o příjemce jejich služeb, souhlasili všichni respondenti této skupiny, 44 z nich vyjádřilo souhlas slovy *rozhodně ano*. A za příjemce svých služeb sociální pedagogové, kteří v dotazníku odpovídali, považují nepochybně také své kolegy ve škole – konkrétně učitele. Souhlasilo s tím 50 respondentů, 2 zvolili odpověď *nedokážu zodpovědět* a odpověď *spíše ne* a *rozhodně ne* vždy pouze jeden. U možnosti *všichni zaměstnanci školy* už odpovědi tak jednoznačné nebyly, za příjemce svých služeb je považuje 35 respondentů, nepovažuje 9 a otázku nedokáže zodpovědět 10 z nich.**

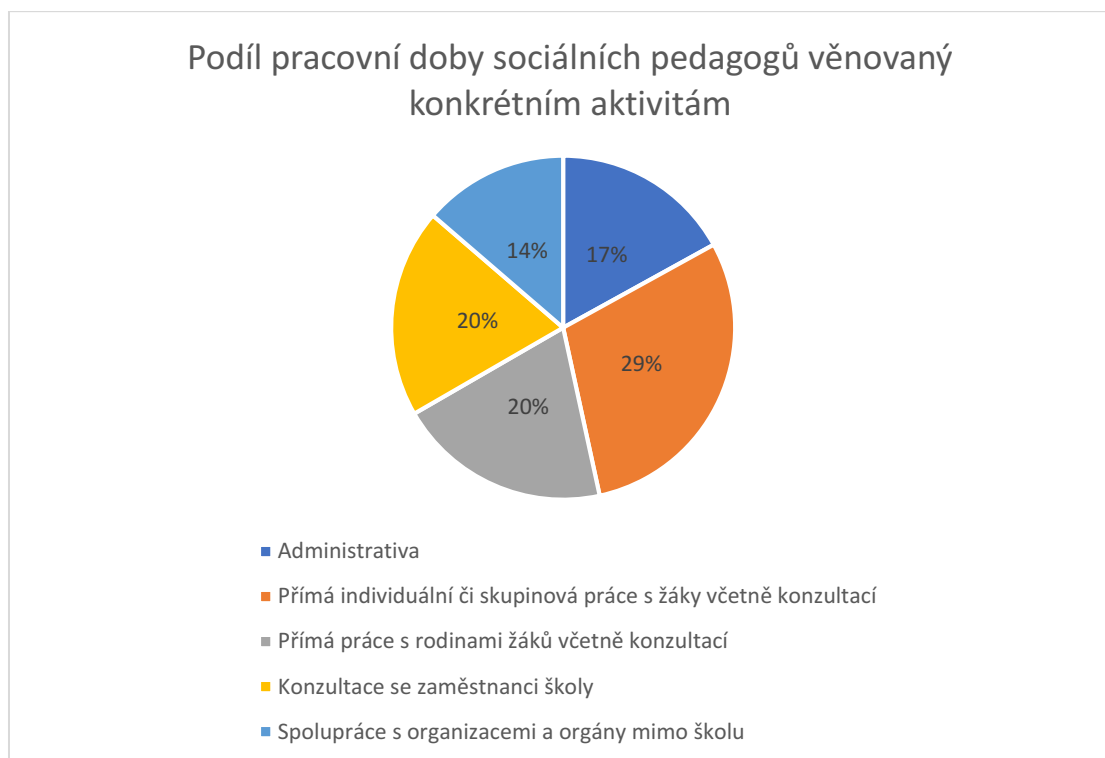
Otázka ale mohla být matoucí v tom smyslu, že pojem *všichni zaměstnanci školy* zahrnuje také provozní zaměstnance apod. Otázka také zjišťovala, zda sociální pedagogové za příjemce svých služeb považují obecně všechny žáky školy. 49 z nich ano, odpověď je ale méně jednoznačná než u *sociálně znevýhodněných žáků* či *etnických menšin žáků*. **Sociální pedagogové také své služby tolik nemíří na žáky se speciálními potřebami způsobenými zdravotním či mentálním znevýhodněním.** 39 respondentů sice tuto cílovou skupinu považuje za příjemce svých služeb, ale současně 12 dalších odpovědělo, že spíše nejde o příjemce jejich služeb. Poslední variantou, kterou měli respondenti posoudit, byla *celá komunita osob soustředěná kolem školy*. Tuto spinu považuje za příjemce služeb 35 respondentů a 9 nikoli, 10 ale odpovědělo, že možnost *nedokáží posoudit*, může se tedy jednat o nejednoznačný pojem stejně jako u *všech zaměstnanců školy*. Z odpovědí na tuto otázku nicméně vyplývá výše zmíněné – sice, že sociální pedagogové mají širokou a heterogenní cílovou skupinu. To předpokládá spolupráci s různými aktéry, čemuž se věnuje jedna z následujících kapitol prezentace výsledků šetření.



Dotazník nám také nastiňuje, jakými způsoby sociální pedagogové ve školách pracují – tedy jaké metody využívají a jaké služby nabízí. Respondenti volili z 15 možností ty, které patří k jejich práci. Ukazuje se, že všichni sociální pedagogové pracující v českých základních školách, kteří vyplnili tento dotazník při práci využívají *konzultace s žákem nebo žáky a konzultace s učiteli*, kromě čtyř také všichni mívají konzultace s rodiči. Mezi časté metody a služby dále patří *práce s žákem i jeho rodinou v místě školy, síťování žáků či rodičů na návazné služby a práce s třídními kolektivy při řešení vzniklých problémů*. Tyto možnosti vybralo vždy více než 40 z celkových 54 respondentů této skupiny. Nadpoloviční většina respondentů dále jako službu poskytuje *zajišťování doučování (39), preventivní skupinové aktivity s kolektivem (37), poskytuje případovou práci s žákem (35) a práci s žákem a jeho rodinou i v místě bydliště (31)*. Velká část respondentů (25) také pracuje i mimo školu a zařazuje do své práce terénní práci. Jen menší část sociálních pedagogů ve školách pak poskytuje *kariérové poradenství, tvoří individuální plány pro práci učitelů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* (obojí ve 14 případech) a používá metody *komunitní a ambulanti práce* (obojí ve 12 případech). Při bližším pohledu na odpovědi respondentů můžeme dojít k závěru, že by bylo pravděpodobně vhodné k možnostem připojit i krátký popis. Můžeme totiž nalézt logický rozpor například v počtu respondentů, kteří uvádí práci s žákem a rodinou v místě školy (45) a velmi nízkým počtem respondentů, kteří označují svoji práci za ambulanti. Ambulanti službami se například podle zákona o sociálních službách myslí „*služby, za kterými osoba dochází nebo je doprovázena nebo dopravována do zařízení sociálních služeb a součástí služby není ubytování*“ (zákon o sociálních službách, 2023). Tedy práce s žákem a rodinou ve škole by se za takový typ práce dala označit. Z odpovědí i při těchto nejistotách každopádně můžeme vyvodit, že sociální pedagogové v českých základních školách provádí konzultace s žáky, učiteli i rodiči, pracují s žákem a jeho rodinou v místě školy a často i v místě bydliště, navazují žáky či rodiče na další služby, pracují s třídními kolektivy při řešení vzniklých problémů ale připravují také preventivní aktivity pro třídní kolektivy. Větší polovina také zajišťuje doučování a provádí případovou práci s žákem. Nepříliš časté je naopak kariérové poradenství nebo tvorba individuálních plánů pro práci učitelů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Respondenti byli dále požádáni, aby odhadli, jaký podíl své pracovní doby věnují různým aktivitám. Ukazuje se, že nejvíce času tráví přímou prací s žáky, dále s jejich rodinami a

konzultacemi s dalšími zaměstnanci školy. Konkrétní rozdělení pracovní doby sociálních pedagogů ve školách zobrazuje následující graf:



Na otázku „*Podléhá výkon vaší práce nějaké evaluaci (hodnocení)?*“ odpověděla většina respondentů kladně, jde ale pouze o těsnou nadpoloviční většinu (29 z 54). Práce dalších 14 respondentů evaluována není a 11 respondentů odpovědělo, že neví. **Pokud k evaluaci dochází, asi v polovině případů je to prostřednictvím vedení školy.** Několik respondentů uvedlo také hodnocení v rámci ŠPP a několik z nich prostřednictvím supervize.

Respondenti také v dotazníku vyjadřovali souhlas či nesouhlas s tvrzeními ohledně finančního zajištění jejich pozice, připravenosti na výkon práce díky dosaženému vzdělání, absence metodické podpory a pocitů ohledně spolupráce se zaměstnanci školy. **S tvrzením „Svou pracovní pozici považuji z hlediska zajištění budoucího financování za stabilní.“ vyjádřili souhlas 3 respondenti, a to souslovím *Spíše souhlasím*.** 12 respondentů situaci ohledně zajištění budoucího financování *není schopno posoudit* a zbývajících 39 s tvrzením nesouhlasí, přičemž větší část použila silnější vyjádření: *Rozhodně nesouhlasím*.

U tvrzení „*Mé dosavadní vzdělání mě dobře připravilo na řešení sociálního znevýhodnění žactva.*“ byla míra souhlasu ztelně vyšší – až na jednotky případů kladná. Se svou

připraveností souhlasí 42 respondentů (19 *rozhodně souhlasí* a 23 *spíše souhlasí*), 6 respondentů tvrzení *není schopno posoudit* a zbývajících 6 necítí (5 *spíše ne*, 1 *rozhodně ne*), že by je dosavadní vzdělání dobře připravilo na práci se sociálně znevýhodněným žactvem. Vzhledem k pestrosti oborů, které respondenti ze skupiny sociálních pedagogů v českých základních školách absolvovali, může být zajímavé podívat se na odpovědi ještě i zvláště u respondentů, kteří absolvovali studium sociální pedagogiky a zvláště u absolventů studia sociální práce. K filtrování odpovědí došlo tak, že za absolventy sociální pedagogiky byli považováni respondenti, kteří jako jeden z několika nebo jako hlavní obor svého vzdělání uvedli sociální pedagogiku, ale současně neuvedli mezi svými obory sociální práci. Naopak za absolventy sociální práce byli považováni respondenti, kteří uvedli jako absolvovaný obor samostatně nebo v kombinaci s jinými obory sociální práci, ale současně neuvedli mezi svými studovanými obory sociální pedagogiku. Respondenti, kteří studovali sociální pedagogiku i sociální práci současně byli tedy z této části analýzy vyřazeni. **U absolventů sociální pedagogiky (19) i sociální práce (17) silně převažovalo tvrzení, že je studium připravilo na práci se sociálně znevýhodněným žactvem. Mírně vyšší míry jistoty vyjádřili absolventi sociální práce, kteří uvedli, že je jejich vzdělání rozhodně připravilo v 9 případech (z celkových 17), v 6 že je spíše připravilo a ve dvou, že spíše ne. Velmi podobně ale odpovídali i absolventi sociální pedagogiky, jen s tím rozdílem, že odpověď rozhodně ano zvolil o trochu menší podíl respondentů (4 z 19), spíše ano pak 10 a spíše ne shodně 2. Další 3 respondenti, kteří absolvovali studium sociální pedagogiky uvedli, že tvrzení nedokáží posoudit. Vzhledem k nízkému počtu respondentů obou skupin ale nelze brát tyto jemné rozdíly brát jako jakkoliv zobecnitelné a můžeme spíše poukázat na to, že u obou skupin je míra jistoty připravenosti na výkon práce díky dosavadnímu vzdělání vysoká.** Všichni respondenti ze skupiny sociálních pedagogů v českých základních školách vyjadřovali míru souhlasu také s tvrzením „*Pro mou pracovní pozici chybí národní standardy a metodická podpora státu.*“ Nejvyšší počet z nich (26) souhlasil *rozhodně*, 17 pak *spíše*, 5 respondentů *nedokázalo* tvrzení *posoudit* a pouze 4 *spíše* a dva *rozhodně* nesouhlasili. **Sociální pedagogové se tedy v drtivé většině shodli, že jim národní standardy a metodická podpora chybí.** Posledním posuzovaným tvrzením byla věta: „*Ze strany dalších zaměstnanců školy cítím ochotu spolupracovat.*“ Toto tvrzení vyvolalo ze všech čtyř nejvyšší míru souhlasu. Kromě 4 respondentů, kteří s ním *spíše nesouhlasili* a 2, kteří ho *nedovedli posoudit*, cítí ze strany dalších zaměstnanců ochotu spolupracovat 17

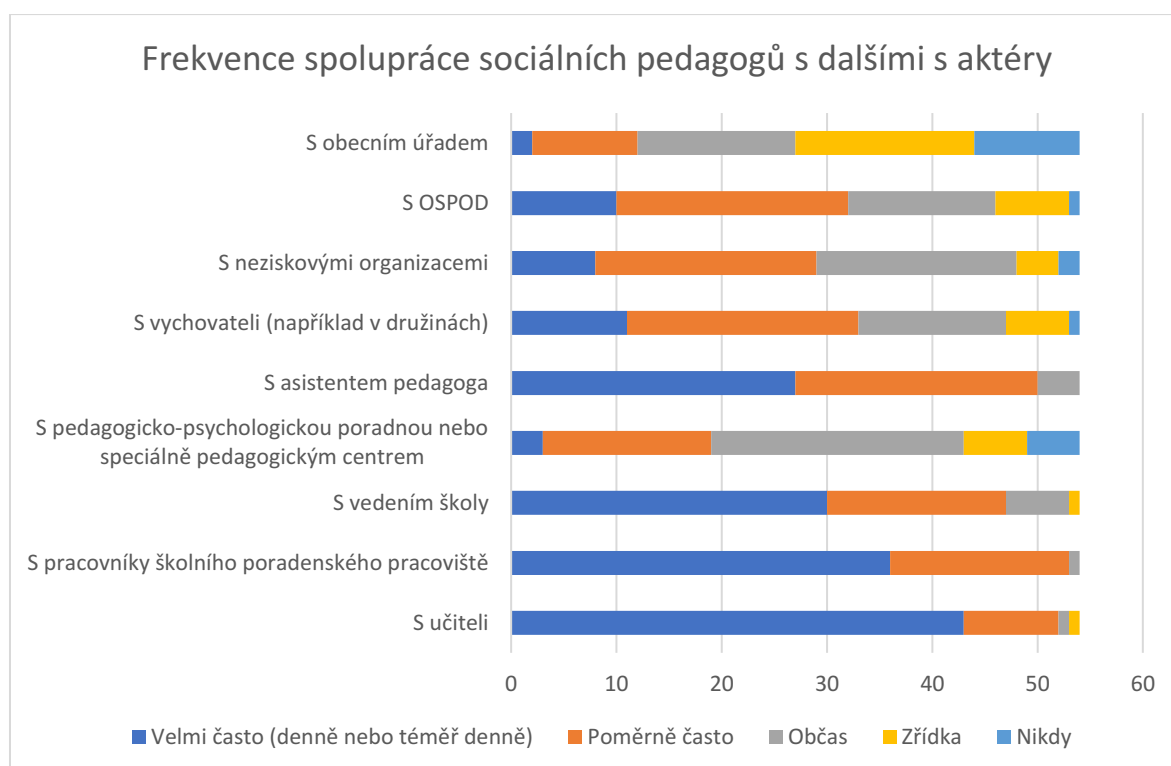
respondentů *rozhodně* a 31 *spíše*. 48 z 54 sociálních pedagogů tak vyjádřilo s uvedeným tvrzením souhlas. **Ukazuje se tedy, že sociální pedagogové účastni tohoto šetření v naprosté většině zažívají ve škole ze strany svých kolegů spolupracující přístup.**

5.1.4 Spolupráce aktérů

Ta se dotazovala sociálních pedagogů v základních školách na častost spolupráce s různými aktéry ve škole i mimo ni. **Odpovědi ukazují, že samozřejmostí je spolupráce s pracovníky ŠPP a také učiteli školy. Velmi častou (36) nebo poměrně častou (17) spolupráci s pracovníky ŠPP deklarují všichni až na jednoho respondenta, ten spolupráci označil za *občasnou*. Nejčastější se pak zdá být spolupráce s učiteli, za *velmi častou (denně nebo téměř denně)* ji označilo 43 respondentů. Devět spolupracuje s učiteli *poměrně často* a pouze dva vybrali odpovědi *občas* a *zřídka*. Naprostá většina respondentů také *velmi často (27)* a *poměrně často (23)* spolupracuje s asistenty pedagoga a také s vedením školy (*velmi často 30, poměrně často 17*).**

O něco méně častá je pak spolupráce s vychovateli (například v družinách), OSPOD a neziskovými organizacemi, stále ale s těmito aktéry často spolupracuje větší polovina respondentů. U vychovatelů uvedlo *velmi častou* nebo *častou* spolupráci 33 respondentů, 14 s nimi spolupracuje *občas*, 6 *zřídka* a pouze 1 *nikdy*. S OSPOD spolupracuje *velmi nebo poměrně často* 32 sociálních pedagogů, 14 z 54 respondentů *občas*, 7 *zřídka* a pouze 1 *nikdy*. S neziskovými organizacemi sociální pedagogové škol spolupracují *často* ve 29 případech, dalších 19 spolupracuje *občas*, 4 *zřídka* a pouze 2 *nikdy*. Dotazník zjišťoval také frekvenci spolupráce sociálních pedagogů s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. Taková spolupráce probíhá, největší počet (24) respondentů jí nicméně označil za *občasnou*, 16 pak za *poměrně častou* a 3 za *velmi častou (denně nebo téměř denně)*. Naopak 6 respondentů s poradnami a centry spolupracuje *zřídka* a 5 *nikdy*. Jako nejméně frekventovaná se pak ukázala spolupráce s obecním úřadem. Jen 12 respondentů s ním pracuje *často*, 15 *občas*, 17 *zřídka* a 10 *nikdy*. Tato otázka současně obsahovala možnost připsat i jiné aktéry, se kterými sociální pedagogové ve školách intenzivně spolupracují, možnosti využila téměř polovina respondentů a jde o celou řadu různorodých aktérů. Nejčastěji respondenti uváděli jako další spolupracující aktéry policii dále psychology, psychoterapeuty nebo psychiatry, středisky výchovné péče a zdravotníky – například pediatry. Další aktéři byli zmíněni jednotlivě či maximálně dvakrát a jde o kurátory pro děti a mládež, rodiče žáků, probační a

mediační službu, soudy, místní akční skupinu, NZDM, jiné sociální pedagogy a další základní školy, SAS, krajský úřad, Úřad práce, Národní pedagogický institut, Komunitního pracovníka obce, Asistenta prevence kriminality, dětské domovy, zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc a učitele žáků s odlišným mateřským jazykem. **Odpovědi respondentů na otázku o spolupráci s dalšími aktéry ukazují, že sociální pedagogové až na výjimky intenzivně spolupracují s dalšími zaměstnanci školy – převážně pracovníky ŠPP, učiteli školy a dále vedením a asistenty pedagoga. Větší polovina z nich ale často spolupracuje také s dalšími aktéry mimo školu – například s OSPOD a s neziskovými organizacemi.** Dále existuje celá škála dalších aktérů jako policie, odborníci v oblasti duševního zdraví, zdravotnictví, výchovy dětí, dále orgány státní správy nebo sociální služby, se kterými někteří sociální pedagogové spolupracují.



V jedné části dotazníku byli respondenti požádáni, aby popsali spolupráci s ostatními pracovníky ve škole a částečně i mimo ni. Otázka zněla: „*Pokud spolupracujete s metodikem člověkem na této pozici, popište prosím, jak se vaše pozice a náplň práce doplňují nebo prolínají?*“ Konkrétně se pak jednotlivé otázky ptaly na spolupráci a prolínání pozic třídního učitele, asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, školního psychologa, metodika prevence, výchovného poradce, sociálního pracovníka zaměstnaného obcí nebo neziskovou organizací nebo pracovníka OSPOD.

U **třídního učitele** respondenti nejčastěji (21x) zmiňovali společnou domluvu postupu při řešení problémů (zhoršeného prospěchu nebo chování) konkrétního žáka, v některých případech sociální pedagog je tím, kdo postup navrhuje. Velmi častá (19x) byla také spolupráce ve formě vstupů sociálního pedagoga do výuky třídního učitele na jeho vyžádání. Konkrétně jde třeba o spolupráci při třídnických hodinách, preventivní program připravený sociálním pedagogem nebo programy na podporu zdravého klimatu ve třídě. Velká část sociálních pedagogů pracujících ve školách pomáhá třídním učitelům také při spolupráci s rodinami žáků – například při jednání na čtvrtletních konzultacích nebo i výjimečných konzultacích za přítomnosti dítěte nebo bez něj. Sociální pedagog s rodinami spolupracuje také sám, někdy je navštěvuje i doma, pomáhá například zajistit obědy ve škole zdarma nebo školní pomůcky. Další častou formou spolupráce je výměna informací mezi třídním učitelem a sociálním pedagogem o konkrétním žákovi nebo třídních kolektivech. Jeden respondent uvedl konkrétně výměnu zkušeností z práce s žákem – tedy jakousi výměnu dobré praxe. Někteří respondenti uvedli, že jsou s třídními učiteli téměř v každodenním kontaktu. Třídní učitelé také sociálním pedagogům dávají podněty na žáky, se kterými by mohli zahájit individuální spolupráci. Někdy sociální pedagogové společně s třídními učiteli identifikují sociálně znevýhodněné žáky. Často má kontakt také podobu konzultací s třídním učitelem, jeden respondent uvedl i možnost koučování. V odpovědích zaznívala také spolupráce při řešení absencí nebo skrytého záškoláctví. Několik respondentů uvedlo, že jsou pro třídní učitele jakýmsi prostředníkem s ŠPP, pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem nebo OSPOD. To zahrnuje i spolupráci sociálního pedagoga a třídního učitele na zpracovávání podkladů pro poradnu nebo zpráv pro OSPOD. Několik respondentů také do odpovědi vepsalo, že chodí k třídnímu učiteli na náslechy do hodin a dává si s třídním učitelem vzájemně zpětnou vazbu na svou práci. Jednotky sociálních pedagogů uvedly, že řeší spolu s třídními učiteli šikanu mezi žáky nebo navrhuje řešení konfliktů v kolektivech, další zajišťují žákům třídních učitelů doučování nebo jim předávají látku, kterou mají dohnat, dva respondenti uvedli, že spolupracují s třídními učiteli při tvorbě individuálních vzdělávacích nebo výchovných plánů.

S **asistentem pedagoga** se spolupráce ukázala být také poměrně intenzivní. Nejčastější formou je konzultace a výměna informací o žákovi nebo kolektivech. Sociální pedagogové označují asistenty pedagoga za osobu, která mívá velmi dobré povědomí o situaci žáka. Sociální

pedagog a asistent pedagoga také často domlouvají postup při řešení situace konkrétního žáka, sociální pedagog nabízí asistentovi podporu při práci s žákem nebo i například pomoc s přípravou na hodiny. Zajímavé může být, že několik sociálních pedagogů uvedlo také poskytování metodického vedení a poradenství asistentům. Jeden z respondentů je na škole koordinátorem inkluze a má na starosti všechny asistenty, se kterými se pravidelně setkávají, jinde pořádají setkání asistentů se všemi členy ŠPP. Poslední častěji zmiňovanou formou spolupráce asistentů a sociálního pedagoga byla společná spolupráce s rodinami včetně společné návštěvy v rodině – tedy společné terénní práce, tu ale zmiňoval pouze jeden z respondentů.

Dalším člověkem, se kterým sociální pedagogové spolupracují je **speciální pedagog**. Nejčastěji znovu formou konzultace postupu nebo výměny informací u konkrétních žáků. U spolupráce těchto dvou pracovníků velmi často zaznívalo, že spolupracují ve smyslu vzájemného doplňování se, setkávají se v rámci ŠPP a například se snaží pohlížet na situaci žáka každý ze své odbornosti a tvořit komplexní mozaiku. Sociální pedagogové se například se speciálním pedagogem radí o žácích se specifickými poruchami chování, a naopak zjišťují informace o sociální situaci žáka. Společně také spolupracují s institucemi jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče nebo psychiatrické léčebny. Dva respondenti také zmínili spolupráci na preventivních aktivitách.

O něco méně častá se zdá být spolupráce sociálních pedagogů se **školními psychology**, příčinou ale podle odpovědí bude nejspíše malý počet psychologů ve školách, kde respondenti pracují. Na otázku ohledně spolupráce se školním psychologem a prolínání profesí odpovědělo pouze zhruba polovina respondentů a část z nich v odpovědi uvedla, že školní psycholog v jejich škole nepůsobí. Pokud spolu ale tyto pracovníci spolupracují, nejčastěji je to formou konzultace o konkrétních žácích, jeden z respondentů zmínil, že konkrétně konzultuje například psychologické rozpoložení svých klientů. Dále v odpovědích často zaznívalo, že pracovníci spolupracují při přípravě nebo realizaci preventivních programů a podpůrné práci s kolektivy. Sociální pedagogové také uváděli, že s psychology domlouvají například i v rámci setkání ŠPP jednotný postup při podpoře konkrétního žáka a vzájemně se informují. Spolupráce v několika případech vypadá také tak, že si pracovníci vzájemně předávají klienty potom, co zjistí příčinu jejich problémů. Například v případě, kdy se ukáže, že dítě navštěvující

školního psychologa má spíše sociální problém, přebírá ho do péče sociální pedagog a obráceně. Jednotlivci pak uvedli jako formu spolupráce také společnou komunikaci s rodiči, sociometrická šetření nebo krizové intervence ve škole.

S **metodikem prevence** sociální pedagogové nejčastěji spolupracují na preventivních programech, ať už při jejich plánování, realizaci ve třídách nebo objednávání externích programů pro školu. Dále spolu řeší problémy konkrétního žáka nebo třídy jako například šikanu, konzultují spolu v rámci ŠPC a předávají si informace nebo „klienty“. Několik respondentů uvedlo, že společně komunikují s rodiči, učiteli i žáky například i v rámci výchovných komisí. Několik respondentů zmínilo, že se jejich pozice dobře doplňují, několik naopak uvedlo, že metodik prevence v jejich škole není ve své roli příliš aktivní a oni ji částečně nebo úplně zastupují. Ilustrují to následující citace: „*Metodika prevence informuji o jednotlivých pohovorech s problémovými žáky. Nedávno mi naše metodička řekla, že s mým příchodem jí ubylo hodně práce a má více času na výuku. Na rozdíl ode mne je učitelka.*“ Další respondent to popsal takto: „*S metodikem prevence spolupracuji tak, že dělám veškerou jeho práci. Není myšleno špatně. Metodik prevence na naší škole je také TU problematické třídy, jediný vyučující přírodovědy a vlastivědy a na tuto pozici nemá prostor.*“

S **výchovným poradcem** sociální pedagogové spolupracují nejčastěji při výchovných komisích nebo případových setkáních a společných konzultacích s rodiči. Stejně jako v předchozích případech si také velmi často vyměňují informace, konzultují a domlouvají postup u konkrétního žáka, spolupracují také v rámci ŠPP. Několikrát zaznělo, že sociální pedagog a výchovný poradce společně koordinují a vyhodnocují podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo také komunikují s institucemi mimo školu jako například pedagogicko-psychologickou poradnou. Stejně jako u metodika prevence se v odpovědích objevila zkušenost, kdy sociální pedagog přebírá roli výchovného poradce: „*S výchovným poradcem (VP) nespolupracuji, VP na mě přeneslo svou náplň práce a řeší jen přihlášky a kariérové poradenství. Za každým výchovným problémem bývá většinou problém v rodině, kam už VP nejde, tedy to deleguje na mě jako SOCPED.*“ Doplnování obou pozic jeden z respondentů popsal na příkladu kariérového poradenství: „*Doplňujeme se v realizaci kariérového poradenství - kdy VP doplňuji např. individuálními konzultacemi se žáky v rámci*

motivace ke vzdělávání na dalším stupni vzdělání. Vedení pohovorů s rodiči. Opět se vždy domlouváme a spolupracujeme spolu.“

Spolupráce se **sociálními pracovníky obcí nebo neziskových organizací** se ukázala jako poměrně pestrá ale ne tak častá jako s pracovníky v rámci školy. Na otázku odpověděla méně než polovina respondentů. S externími sociálními pracovníky sociální pedagogové škol spolupracují nejčastěji při komplexní podpoře rodin žáků, rodiny síťují na různé služby a pak zjišťují jejich funkčnost, se sociálními pracovníky provádí šetření o situaci, spolupracují při řešení hmotné nebo bytové nouze rodin nebo dětem zajišťují u externích pracovníků program a volnočasové aktivity. Spolupráce má tedy mnoho různých podob pravděpodobně v závislosti na potřebách žáků a jejich rodin, žádná z možností se ale neopakovala často, jde spíše o jednotlivé případy. Příkladem pestré spolupráce s různými externími aktéry může být zkušenost tohoto respondenta: *„Spolupracuji se sociálně aktivizační službou, poradenskými službami, občas s probační službou atd. Naše náplně práce se spíše doplňují, žádáme např. o doprovody dětí do školy, diagnostiku, účast dětí na jejich programech apod.“* Zajímavá i když pravděpodobně ojedinělá je zkušenost sociálního pedagoga, v jehož škole působí současně i sociální pracovnice: *„Letos nastoupila kolegyně, která se věnuje výhradně sociální práci (bez přímé výuky nebo doučování). Předávám informace o dětech, zkušenosti ze spolupráce s kolegy a rodiči.“*

Odlíšná je situace při spolupráci s **pracovníky OSPOD**, tu popsala většina respondentů. Nejčastěji spočívá v předávání informací OSPOD – tedy například v psaní zpráv. Sociální pedagogové s pracovníky OSPOD také často konzultují konkrétní problémy žáků jako záškoláctví, podezření na týrání nebo zanedbávání dětí a hledají společně řešení. Spolupracují při případových konferencích nebo výchovných komisích. Možná překvapivě také v řadě případů sociální pedagog s pracovníkem OSPOD společně pracuje přímo s rodinami žáků, vykonávají například terénní práci včetně návštěv v rodinách. Několik sociálních pedagogů zmínilo, že tímto způsobem spolupracují s kurátory OSPOD. Ve dvou případech sociální pedagogové také doprovází rodiče či žáky na schůzky s OSPOD.

Zajímavé může být, že v odpovědích na otázku o spolupráci s OSPOD se výrazně lišily zkušenosti jednotlivých respondentů a podle toho i míra spolupráce a odpovědi respondentů byly často emočně zatížené. V několika případech respondenti zmiňovali špatné vztahy mezi

škola a OSPOD: „Na našem pracovišti OSPOD došlo k velké personální obměně. V tuto chvíli pracujeme na úpravě vzájemných vztahů, vzhledem k tomu, že vedoucí pracovnice OSPOD bere pozici sociálního pedagoga na naší škole poněkud úkorně.“ V jiné odpovědi je dřívější zkušenost označena za důvod nespolupráce: „Výjimečně. S pracovníky spádového obvodu nemá škola příliš dobré zkušenosti.“ U dalšího respondenta je zkušenost rozporuplná: „Spolupracuji s několika různými pracovníky, s některými je spolupráce skvělá, s jinými trochu vážně.“

Naopak část respondentů popisovala velmi dobře navázanou spolupráci s pracovníky OSPOD: „Terénní práce, případové konference, konzultace. V naší škole považují spolupráci s OSPODem za vynikající.“ Někteří respondenti spolupracují s pracovníky OSPOD téměř denně a velmi intenzivně, taková spolupráce může vypadat i jako vzájemné doplňování pracovních pozic a jimi používaných metod: „Spolupráce s OSPOD spočívá v domluvení dalšího postupu tak, aby v rámci efektivity a udržitelnosti byly dodrženy vzájemné kompetence práce dané pozice - socprac i socped, vzájemném informování a vyhodnocování. Není to zcela košér, záleží velmi na konkrétním pracovníkovi OSPOD - mlčenlivost apod., ale toto není legislativně uchopeno a OSPOD používá méně metod a způsobů pro práci s rodinou, než já.“

Odpovědi respondentů na otázku o spolupráci s dalšími aktéry ukazují, že sociální pedagogové až na výjimky intenzivně spolupracují s dalšími zaměstnanci školy – převážně pracovníky ŠPP, učiteli školy a dále vedením a asistenty pedagoga. Větší polovina z nich ale často spolupracuje také s dalšími aktéry mimo školu – například s OSPOD a s neziskovými organizacemi. Dále existuje celá škála dalších aktérů jako policie, odborníci v oblasti duševního zdraví, zdravotnictví, výchovy dětí, dále orgány státní správy nebo sociální služby, se kterými někteří sociální pedagogové spolupracují. Při bližším pohledu na podobu spolupráce a prolínání pozic sociálního pedagoga, dalších zaměstnanců školy i aktérů mimo školu zjišťujeme, že sociální pedagog velmi často spolupracuje s třídními učiteli a asistenty pedagoga a také členy ŠPP, i když v případě metodiků prevence a výchovných poradců v některých případech jejich roli spíše přebírá. Spolupráce má často formu konzultací případů konkrétních žáků, předávání informací a společné hledání vhodného postupu za použití multidisciplinárního přístupu, kdy každý z pracovníků může mít na situaci jiný náhled. Častá je také spolupráce při kolektivních aktivitách ve třídách a preventivních programech nebo komunikaci se zákonnými zástupci a

dalšími institucemi – typicky pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centra, středisky výchovné péče nebo s OSPOD. U externích pracovníků je častá spolupráce s zaměstnanci OSPOD a to jak při předávání informací, tak v některých případech i při společné terénní práci. Spolupráce probíhá také se sociálními pracovníky neziskových organizací, a to v řadě různých úkonů, které by se daly shrnout jako zajišťování další podpory žáky a jeho rodiny mimo školu.

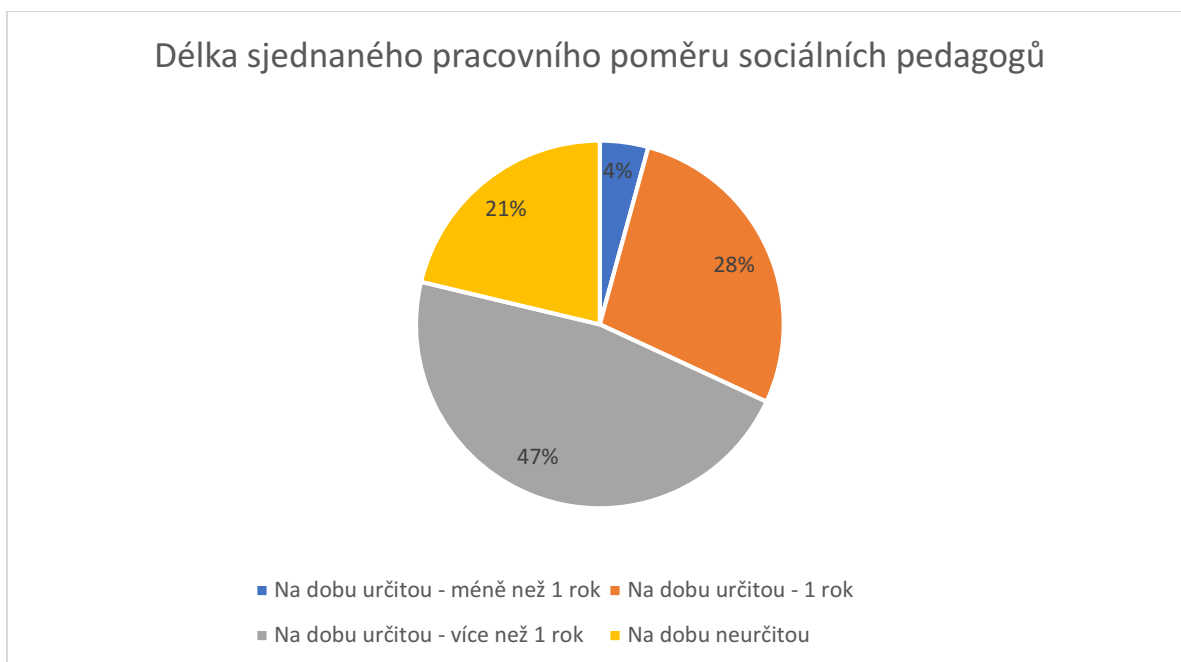
5.1.5 Organizace a zdroje pro práci

Několik otázek dotazníku se také týkalo organizačního zařazení pozice, délky zaměstnání, typu úvazku a smlouvy a zdrojů financování pozice. Co se týče délky zaměstnání, většina (33) respondentů pracuje na své pozici méně než 2 roky. Od 2 do 5 let včetně pak pracuje na své pozici 8 respondentů. Od 5 do 10 let včetně uvedlo jako délku svého zaměstnání 11 respondentů. Delší dobu zaměstnání deklarovali pouze dva respondenti. **Z odpovědí vyplývá, že velká část sociálních pedagogů v českých základních školách pracuje na své pozici poměrně krátkou dobu – často méně než 2 roky.**

Další otázka se týkala délky, na kterou mají respondenti uzavřenou pracovní smlouvu.

Nejčastější je u sociálních pedagogů v českých základních školách, kteří odpovídali, smlouva na dobu určitou na více než jeden rok, takový typ smlouvy uvedla skoro polovina (22 z 54) respondentů. Druhým nejčastějším typem smlouvy je smlouva na dobu určitou jednoho roku (13 případů). Čtyři respondenti dále uvedli, že mají smlouvu na méně než rok a nebo pouze dohodu o provedení práce. Několik respondentů napsalo, že jejich smlouva potrvá do vyčerpání financí z Šablon, někteří po tomto termínu budou muset z místa odejít. Dva respondenti také uvedli, že pracují současně jako učitelé, na těchto pozicích mají smlouvy na dobu neurčitou, ale na pozici sociálního pedagoga dostali smlouvu na dobu určitou. **Z řad respondentů uvedla práci na dobu neurčitou na pozici sociálního pedagoga ve škole pouze asi pětina respondentů (10 z 54).** U této otázky může být zajímavé, podívat se na odpovědi respondentů podle typu zdroje financí pro jejich pozici. Respondentů, kteří jako zdroj financí uvedli *Operační program nebo jiný dotační program, Projekt Podpora rovných příležitostí,* nebo vepsali do odpovědi, že jsou placeni z Šablon, bylo celkem 33. Z tohoto počtu pouze 3 mají smlouvu na dobu neurčitou, další 3 dostali smlouvu na méně než rok, 11 pracuje se

smlouvou datovanou na jeden rok a nejvyšší počet podepsal smlouvu na dobu určitou – na více než jeden rok.



Jedna z otázek směřovala také na velikost úvazku sociálních pedagogů. Přesně polovina (27) z nich uvedla, že pracuje na jiný než plný úvazek. Dva respondenti pracují na zkrácený úvazek, který je ale vyšší než poloviční. Jedenáct respondentů pak pracuje na úvazek poloviční a dalších 14 má úvazek ještě nižší, polovina z nich na úrovni 0,2 či ještě nižší. **Ukazuje se tedy, že velká část sociálních pedagogů v českých základních školách pracují na nízké úvazky, někteří uvádí, že kombinují tuto pozici s učitelstvím, pozicí speciálního pedagoga nebo třeba metodika prevence.**

S typem smlouvy a výší úvazku může souviset zdroj financování pro pozici sociálního pedagoga v základní škole. Ve 22 případech je pozice financována z *operačního programu nebo jiného dotačního programu*, 5 dalších respondentů uvedlo explicitně financování z Šablon. Dalších 19 sociálních pedagogů z řad respondentů je financováno z projektu Podpora rovných příležitostí. V šesti případech je sociální pedagog placen z rozpočtu školy, nebo se škola na placení podílí. Ve dvou případech je zdrojem obec. Několikrát respondenti uvedli nějakou kombinaci zdrojů jako operační program nebo projekt rovných příležitostí a příspěvek z rozpočtu školy nebo obce.

Respondenti také odpovídali na otázku: „*Jaké organizační zasazení Vaší pozice by Vám nejlépe vyhovovalo pro efektivní řešení sociálního znevýhodnění žactva?*“ Naprostá většina (42) vybrala jako svého ideálního zaměstnavatele školu. Dva respondenti by si přáli být zaměstnání obcí, dva pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. Několik respondentů uvedlo, že jim na organizačním zařazení (zaměstnavateli) nezáleží, důležité pro ně je spíše, aby se sociální pedagogové stali pedagogickými pracovníky, aby se pomoc k žákům dostala včas a aby měla jejich pozice stabilní finanční zajištění. Jeden respondent uvedl, že v zaměstnání ve škole vidí výhodu v blízkosti žákům, v zaměstnání obcí zase širší pole působnosti.

Respondenti byli také požádáni o stručné zdůvodnění své odpovědi na předchozí otázku o ideálním místě zaměstnání. **Volbu školy jako místa svého zaměstnání pro efektivní práci se sociálně znevýhodněnými žáky zdůvodňovali respondenti nejčastěji potřebou tvořit dlouhodobé vztahy s žáky, rodiči i učiteli a budovat u nich důvěru. Mezi další důvody patřilo, že zaměstnání školou umožňuje být blízko dětem a mít s nimi každodenní kontakt a také je to potřebné pro znalost prostředí školy, vnímání jejího klimatu a práci s ním. Respondenti také zmiňovali, že je pro ně důležité být v „centru dětí“ školy a aktivně se zapojovat do jejího chodu. Části také připadá dobré, že vedení školy přímo vidí a posuzuje výsledky jejich práce. Někteří respondenti spojovali práci ve škole s jistotou zaměstnání například v tom smyslu, že pokud by byli placeni z rozpočtu školy, nemusela by jejich pozice být závislá na časově omezených dotačních programech. Několikrát také zazněla jako důvod pro zaměstnání ve škole možnost rychlé reakce a podpory žáků. Jednotlivci pak zmiňovali jako důvod například to, že učitelé nemají prostor znevýhodněné žáky podporovat a ve škole sociální pedagog může reagovat na potřeby učitelů i vedení školy. Jeden respondent také uvedl, že práce přímo ve škole mu umožňuje pracovat s absencemi žáků. Dva respondenti, kteří uvedli jako ideálního zaměstnavatele pro podporu sociálně znevýhodněných žáků obec, označili za důvod širší pole působnosti a jeden popsal svou zkušenost se zaměstnáním současně městskou částí a současně školou, kdy se mu osvědčuje spolupráce se zaměstnanci sociálního odboru města, ale současně může trávit čas ve škole a pracovat například s klimatem školy. Další dva respondenti, kterým by vyhovovalo zaměstnání pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem, svou volbu zdůvodnili v jednom případě vnímáním centra**

jako důstojnou organizací, kde si váží tamních pracovníků, ve druhém případě touhou vzdělávat se v oblasti problémového chování dětí a učit se novým technikám.

5.1.6 Překážky v práci a podpora pracovníků

Dotazník obsahoval také několik otázek, na které respondenti odpovídali pouze formou otevřených odpovědí – odpovídali tedy vlastními slovy bez možnosti výběru předem připravených variant odpovědi. Jedna z těchto otázek měla následující znění: **„Můžete svými slovy popsat, co považujete za největší překážky pro ideální výkon Vaší práce?“** Odpovědi respondentů byly kódovány, tedy rozřazeny do několika kategorií podle svého obsahu. Většina respondentů popsala více než jednu překážku pro ideální výkon jejich práce, takové odpovědi byly rozděleny na jednotlivé části a zařazeny pod více kategorií. V druhé fázi kódování, kdy dochází ke zobecnění kategorií, vyplynula z odpovědí respondentů nejčastěji zmiňovaná témata. **Jde o překážky týkající se financování pozice, ukotvení pozice, podpory pracovníků, organizace práce, spolupráce s dalšími aktéry a přijetí pracovníků.** Jednotlivé kategorie budou nyní blíže popsány i za použití citací z odpovědí respondentů.

Do kategorie finance byly zařazeny výroky respondentů o nestabilním a nejistém financování jejich pozice, nedostatečném ohodnocení, nedostatečné zdroje financí byly také zmiňovány jako příčina nízkého úvazku pracovníka v důsledku nedostatku času na práci. Překážky spojené s financováním byly vůbec nejčastěji zmiňovaným typem (22x).

Ilustrativní může být například následující popis překážek pro ideální výkon práce jedné z respondentek: *„systém financování a s tím související nejistota stálého zaměstnání. Musím pracovat i jako vychovatel, abych se užívala, i když by práce pro socpeda byla na celý úvazek.“* Jiný respondent uvedl nestabilní financování dokonce jako důvod pro ukončení jeho činnosti sociálního pedagoga ve škole: *„Překážky nemám, vše funguje. Jen je problém ve financování. Šablony končí a tudíž končí i má pozice ve škole.“*

Jako překážku ideálního výkonu práce uvedla řada respondentů (21x) také absenci legislativního či systémového *ukotvení* jejich pozice ve škole – nejčastěji tím respondenti myslí konkrétně absenci jejich pozice mezi pedagogickými pracovníky tedy v zákoně o pedagogických pracovnících. Tuto skutečnost pak spojují s různými dalšími překážkami v jejich práci – jde například o nízkou podporu ze strany státu, nepřijetí pozice aktéry ve vzdělávání nebo organizační záležitosti týkající se práce v prázdninových měsících ale i respondenti nízké finanční

ohodnocení. Názory a vnímání problematiky respondenty lze znovu ilustrovat několika citacemi z jejich odpovědí. *„Absence této pracovní pozice v Zákoně o pedagogických pracovnících. S ohledem na odbornost této pozice a pracovní zaměření je dlouhodobě neúnosné, aby tito lidé pracovali bez stabilní podpory ze strany státu a byla znevažována potřeba těchto pracovníků ve školách. Tuto práci vykonávám již 8 rokem, ve škole je znatelný posun k lepšímu ve vztahu přístupu pedagogů k žákům i ZK. Žáci jsou již navyklí na přítomnost ŠPP ve škole a dochází pravidelně za námi, pracovníky z ŠPP. V případě absence těchto profesí ve škole se prohloubí problémy žáků,“* takto jeden z respondentů spojil legislativní neukotvení a systémovou podporu pracovníků. Další uvedl souvislost s organizačními záležitostmi: *„Překážky moc nevidím, snad jen to, že jako sociální pedagog, nejsem pedagogický pracovník, ale provozní, což se komplikuje třeba o prázdninách, kdy nemám dostatek dovolené a řešíme to neplaceným volnem, nebo mám zadanou nějakou práci přes prázdniny apod.“* V následující odpovědi zase vidíme spojování legislativního neukotvení pozice s nepřijetím dalšími aktéry ve vzdělávání a s nízkým ohodnocením: *„Nepochopení pozice ze strany pedagogického sboru a legislativní neukotvení pozice sociálního pedagoga, nízké platové ohodnocení plynoucího z nezařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky školy.“*

Další kategorií překážek, které respondenti uváděli jako komplikující výkon práce, byly záležitosti týkající se *organizace práce*. Šlo velmi často o stížnosti na nízký úvazek, který neodpovídá množství práce a respondenti jej musí kombinovat s další pracovní pozicí, nebo o nejistotu, kterou respondenti ohledně svého pracovního místa pociťují. Obojí bývá často v odpovědích respondentů spojováno se systémem financování a legislativním neukotvením pozice. Několik respondentů uvedlo také již zmíněné komplikace ohledně prázdninového provozu školy, jeden respondent uvedl komplikace při získávání souhlasu ke spolupráci od zákonných zástupců. O překážce v podobě nízkého úvazku jeden z respondentů napsal toto: *„A hlavně úvazek - nikde nezískáte celý úvazek. (...) Ideálně je mít k tomu ještě nějakou jinou práci.“* Svou nejistotu ohledně pracovní pozice zase například jeden z respondentů popsal následově: *„Nejistota, zda při skončení pracovní smlouvy bude v té době běžet jiný projekt, operační či dotační program a nebude moje pozice zrušena.“*

Další kategorie překážek, která z odpovědí respondentů také vyplynula, byla označen za překážky týkající se *podpory* pracovníků. Jde převážně o metodickou podporu sociálních pedagogů ve školách, ale také jasné vymezení profese a kompetencí či konkrétněji nespecifikovaný pocit pracovníků, že nemají pro svou práci dostatečnou podporu státu, obce či obecně řečeno systému. Na nedostatečnou metodickou podporu upozorňoval jeden z respondentů následovně: „*Neexistující dostatečná podpora - metodiky práce, zmatečná mezioborová spolupráce s aktéry mimo školu*“ a spolupráci s dalšími aktéry v souvislosti s tím popisoval i další respondent: „*nedostatečné uchopení z hlediska dělení kompetencí s OSPOD, potřeba tvořit si vše za pochodu.*“ O absenci vymezení pozice psalo ve své odpovědi více sociálních pedagogů pracujících ve škole: „*Není přesně dán popis pozice, to ale umožňuje také přizpůsobit aktivity potřebám školy a žáků - může být i výhoda. U mne i malá praxe - postupně pronikání do problematiky ve fungování školy.*“

Do kategorie nazvané *spolupráce* byly zařazeny odpovědi respondentů popisující problémy při spolupráci s aktéry uvnitř školy, v síti služeb nebo také s rodiči a žáky. „*Ve chvíli, kdy se snažím co nejvíce zasíťovat rodinu/žaka, tak je největší překážka mlčenlivost všech organizací/institucí (a pak všechny ty zdouhavé procesy). A možná také zatím nevědomost učitelů v tom, jak jim mohu pomoci,*“ zněla odpověď jednoho z respondentů. Podobnou zkušenost uvedl i další respondent. „*Neochota dalších institucí řešit. Sociálka, OSPOD....*“ Další respondenti zase zmiňovali spíše problémy se spolupráci uvnitř školy: „*Nespolupráce a ignorace ze stran některých kolegů učitelů*“ nebo s rodiči žáků a samotnými žáky: „*Nespolupráce zákonných zástupců žáků, nedostatečná motivace žáků ke studiu.*“

S tím pravděpodobně do jisté míry souvisí i poslední kategorie vytvořená na základě podobností odpovědí respondentů. **Tato kategorie zahrnuje odpovědi týkající se povědomí o pozici sociálního pedagoga ve škole a vnímání její přínosnosti ostatními aktéry, kategorie byla zobecněna pod pojmem *přijetí*.** Nízké povědomí popisovali respondenti například takto: „*Málo rozšířené povědomí mezi veřejností o této pozici, čím může přispět škole.*“ nebo: „*především nízké povědomí o tom, kdo sociální pedagog je a co vlastně dělá.*“ I mezi aktéry, kteří ale mají informace o pozici sociálního pedagoga ve škole ale respondenti vnímají nepochopení: „*nepochopení pozice ze strany pedagogického sboru,*“ nebo nepřijetí, které popisují takto: „*Malá část učitelů s praxí nad 30 let, pozici vnitřně nepřijalo a brání se jí. Tyto nechávám na*

dané pozici a vstupují do kolektivu až při jejich vyžádání pomoci, kdy problém nezvládají. Do té doby, jsou kolegyně přesvědčeny, že nic není problém a mají vše pod kontrolou... Zbylá část kolektivu, cca 95 procent (dvě školy), včetně vedení, spolupráci vítají a aktivně si o ni žádají.“

Respondenti odpovídali také na otázku „**Co považujete za nejdůležitější kroky při systémové podpoře úspěšného řešení sociálního znevýhodnění žactva v českých ZŠ ze strany státu?**“ Tato otázka nenabízela varianty odpovědí, šlo o otázku s možností pouze otevřené odpovědi.

Otázka ale obsahovala poznámku o tom, že je vhodné psát konkrétní odpovědi a také několik podnětů o jakých oblastech mohou respondenti například přemýšlet: *„způsoby financování Vaší pozice, legislativním ukotvením Vaší pozice, organizačním zařazení Vaší pozice v systému českého školství nebo sociálních služeb, možnostmi metodické podpory, šířením povědomí mezi řediteli škol či dalšími aktéry.“* Je tedy nutné počítat s tím, že respondenti mohli být nasměrováni těmito podněty, současně se ale v jejich odpovědích velmi liší míra s jakou se jednotlivými oblastem věnovali a zmiňováno bylo také mnoho jiných oblastí, je tedy zjevné, že respondenti pouze nekopírovali strukturu navržených oblastí. **Pět respondentů otázku vynechalo a celkový počet respondentů odpovídajících na tuto otázku je tedy 49. Odpovědi respondentů byly kategorizovány a vzešlo z nich celkem devět kódů, které shrnují obsah odpovědí, jde o ukotvení pozice, její financování, rozvoj profese, přijetí pracovníků, podpůrnou síť kolem žáků a školy, spolupráci aktérů, organizaci práce, stabilitu profese a řešení sociálních problémů.** Tyto kategorie budou v následujícím textu blíže vysvětleny i za pomoci ukázek odpovědí respondentů.

Nejčastěji respondenti psali ve svých odpovědích o potřebě ukotvit jejich pozici v systému, tento krok zmínila většina (39) respondentů. Většinou bylo ukotvení žádáno legislativně v systému školství a konkrétně zařazením pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky.

Část respondentů si například přeje zrovnoprávnění s pedagogickými kolegy: *„Legislativní ukotvení v systému českého školství - je potřeba mít jasně definovanou náplň práce, kompetence a zařazení mezi pedagogické pracovníky z důvodu systémovosti i odstranění pracovníprávní nerovností, které v současnosti jsou a komplikují situaci nejen mé pozici, ale i řediteli.“*

Stejně jako v otázce o překážkách pro ideální výkon práce, sociální pedagogové pracující ve školách se zařazením své pozice mezi pedagogické pracovníky i tady spojují celou řadu dalších změn. **Z odpovědí vyznívá, že řada sociálních pedagogů věří, že pokud bude jejich pozice legislativně ukotvena mezi pedagogické pracovníky, zajistí to udržitelné financování, metodickou podporu, nebo také vymezení náplně práce a kompetencí, jistotu pracovního místa a přijetí těchto pracovníků ostatními aktéry.**

Spojování ukotvení pozice a udržitelného financování ilustruje například následující citace: *„Za nejdůležitější krok považuji zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky, čímž by došlo také ke stabilnějšímu a atraktivnějšímu financování tohoto pracovníka. Jelikož prozatím cítím, že získaný titul v oboru sociální pedagogika mi nepřinesl jistotu zaměstnání.“*

Zlepšení metodické podpory i financování díky zařazení mezi pedagogické pracovníky předpokládá další respondentka: *„Moje pozice je dlouhodobě financována z projektu Šablona, nyní ukončujeme 3. období. Uvítala bych, kdyby byla pozice lépe metodicky podchycena (na tomto poli odvádí dobrou práci Asociace sociálních pedagogů, jejíž jsem členkou). Samozřejmě vše předchází se také odvíjí od ukotvení v legislativě, jak už jsem uvedla dříve.“*

Jiný respondent očekává, že by legislativní ukotvení jeho pozice přineslo jistotu: *„Legislativně uchopit pozici sociálního pedagoga je logický krok, který jednoznačně směřuje k jistotě budoucnosti této pozici, v rámci systému českého školství.“*

Legislativní ukotvení je také spojováno s vymezením pracovní náplně nebo nutné kvalifikace pro její výkon: *„Legislativní ukotvení dá jasný řád k tomu, pod co ta pozice přesně spadá + kvalifikaci + náplň práce.“* nebo s přijetím a uznáním pozice ze strany státu a dalších aktérů: *„Ochota MŠMT uznat důležitost školské sociální práce a pedagogiky, tzn. jejich legislativní ukotvení a stabilní financování.“*

Respondenti také uvedli několik argumentů, proč se domnívají, že by jejich pozice měla patřit mezi pedagogické pozice: *„Za nejdůležitější krok považuji legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga, stejně jako způsob financování. Sociální pedagog by měl být pedagogickým pracovníkem školy. Vykonává přímou činnost s žáky a to jak individuálně, tak pracuje s celými kolektivy žáků. Za svoji práci není adekvátně ohodnocen i když má vystudovanou vysokou školu a je plně kvalifikován na roli sociálního pedagoga.“* Podobnost své práce a pedagogické práce

zdůraznil také další respondent: „*Pedagog sociální je přesto brán jako nepedagog v rámci dovolených apod. Jako učitelé, přesto tráví stejný náročný čas s dětmi ve škole, koná přípravy, apod.*“

Další oblastí, které by se podle respondentů (27 ze 49) měla věnovat pozornost, je financování. Nastavení udržitelného financování je nejčastěji spojováno se stabilitou pracovního místa a pocitem jistoty a také s odpovídajícím ohodnocením.

Respondenti potřebu změny způsobu financování popisovali například takto: „*S tím souvisí i způsob financování mé pozice, aby byla zajištěna kontinuita a odpovídající finanční ohodnocení vzhledem k odbornosti mé profese.*“ nebo slovy: „*pevné stabilní zázemí pro pedagogy, finanční ohodnocení odpovídající vykonané práci*“.

Respondenti také velmi často (22x) zmiňovali potřebu rozvoje jejich profese sociálního pedagoga ve škole ve smyslu vymezení náplně práce, pravomocí, stanovení potřebné kvalifikace pro výkon ale také zajištění metodické podpory.

Jeden z respondentů tyto potřeby popsal jednou větou: „*Nejdůležitější jsou pro mne jasná pravidla pozice.*“ Další komentoval přímo potřebu metodické podpory: „*Systematická metodická podpora by uspořila mnoho času, věnovaného doplňování informací.*“ Několik respondentů současně zmínilo, že jim pomáhá metodická podpora jejich Asociace sociálních pedagogů. V odpovědi jiných respondentů zazněla i potřeba setkávání sociálních pedagogů pracujících ve školách.

Respondenti se vyjadřovali také k nejasné hranici mezi sociální pedagogickou a prací ve školách: „*Už by se mělo rozhodnout, zda to bude tedy sociální pedagog nebo sociální pracovník (MŠMT vs MPSV).*“ Několik dalších ovšem uvedlo, že podle nich může sociálně znevýhodněné žáky ve školách podporovat absolvent různých oborů: „*Ponechat také možnost vzdělání - sociální práce - nerozdělovat na pozici sociálního pracovníka a sociálního pedagoga - nechat v jednom - nerozměňovat.*“ Toto téma komentoval i další z respondentů: „*Pozice ukotvená jako pozice pedagoga na plný úvazek v systému českého školství, s možností flexibilní pracovní doby, protože je spousta úkonů, které je nutné udělat v odpoledních hodinách (kontakt s úřady), nebo ranních (vzvednutí dětí do školy) a zároveň v době, kdy probíhá školní výuka, rodiče nemají zájem o spolupráci se školou např. o prázdninách. Za mě je opodstatněné*

vysokoškolské vzdělání - sociální, pedagogické, psychologické. Pozice financovaná zřizovatelem, státem. Propojování školních sociálních pedagogů, tvorba standardů s možností odchýlení s ohledem na specifika územních rozdílů.“

Další v odpovědích zaznávající (16x) potřebou sociálních pedagogů v českých základních školách je přijetí ze strany různých aktérů – například státu nebo kolegů přímo ve škole a také šíření povědomí o jejich pozici. Někteří respondenti přijetí pedagogy popisují jako podmínku úspěšné spolupráce: *„Povědomí o významu takové práce je nutné, už proto, aby jejich návrhy a postupy učitelští kolegové podporovali (opak toho, kdy se podle nich těmito činnostmi zdržuje, přidělová práce, podporuje dítě, které "je líné" a je to jeho problém nebo problém rodičů - nikoli školy atp.). Bylo by dobré, aby měla představu i rodičovská veřejnost.“* Podobně situaci popsal i další respondent: *„A rozhodně i šíření povědomí mezi dalšími aktéry, aby byli obeznámeni s pozicí a věděli, kdy a s čím se na mě mohou samy obrátit.“*

Další odpověď nabízí představu sociálního pedagoga pracujícího ve škole o možné podobě osvěty o jeho práci: *„Šíření povědomí - jezdit s týmem po školách a nabízet služby sociálního pedagoga - kreativně předvést a uchytit - použít příběhy žáků - konkrétní pomoc.“*

Další dvě kategorie návrhů sociálních pedagogů pracujících ve školách pro zlepšení podpory sociálně znevýhodněných žáků jsou si obsahově velmi blízké. Jde o vytvoření podpůrné sítě kolem žáků i školy a druhou související kategorií je spolupráce aktérů na lokální úrovni například mezi resorty. Návrhy spadající do těchto dvou kategorií se v odpovědích 49 respondentů objevily dvacetkrát a respondenti se vyjadřovali poměrně obsáhle.

Potřebu vytvoření jasného systému pro podporu sociálně znevýhodněných žáků popisuje jeden z respondentů následovně: *„Nejdůležitější je podle mě jasná a konkrétní deklarace toho, že a jak stát doopravdy chce problém sociálního znevýhodnění ve školách řešit. Ředitelé škol za toto řešení musí být zodpovědní. Jinak bude řešení zůstat jen zbožným přáním, jako tomu je u nás dosud.“* Další respondent navažuje názorem o sjednocení terminologie a identifikace ohrožených žáků: *„Jednotné ukotvení pojmu "sociálně znevýhodněný žák" na ZŠ a jejich následná plošná identifikace. Následná podpora těchto žáků ze strany státu.“* Konkrétně potřebu identifikace sociálně znevýhodněných žáků zmiňovalo více respondentů. Jiný sociální pedagog v dotazníku nabízí zdůvodnění svého názoru, proč školy zapojit do podpory sociálně znevýhodněných žáků, ale je k tomu nutné využít podpůrné profese: *„Základní škola je z*

hlediska monitorování a podpory sociálně znevýhodněných žáků nejdostupnější instituce. Proto mi přijde smysluplné, aby jako zpravidla první záchytná organizace měla větší pracovní potenciál a kapacitu na to, aby se takovými žáky mohla aktivně zabývat. Učitelé na tyto činnosti zpravidla nemají ani časový prostor ani znalosti metod a sociální sítě. Zároveň i pro žáka a rodiče je toto nejdostupnější forma pomoci.“

Další respondent upozorňuje, že by se podle něj systém podpory neměl vztahovat jen na školy, kde už se žáci potýkají s problémy, protože sociální pedagog může působit také preventivně: „*Pozice sociálního pedagoga by se měla odvíjet od počtu žáků školy. To, že škola není např. ve vyloučené lokalitě, neznamena, že v ní nejsou sociální problémy (šikana, špatné klima tříd aj.), takže zavedení pozice plošně pro každou ZŠ považuji za velice vhodné. Zároveň z vlastní zkušenosti můžu říct, že je díky komunikaci se zákonnými zástupci a dalšími orgány činnými ve životě žáků, je skvělé využít sociálního pedagoga jako metodika prevence. Člověk, který není zatížený výukou běžných předmětů ZŠ může ze své pozice velmi vhodně vstupovat do tříd např. prostřednictvím třídnických hodin a působit zde preventivně, pracovat jak s žáky tak s podporou pedagogů. Může zajišťovat intervence a intervize, předcházet vyhoření a pasivitě kolegů. Významná je strategická práce v pravé či školní neúspěšnosti.“*

Některé odpovědi respondentů směřují také k tomu, že součástí podpůrné sítě by měli být i učitelé aspoň tím způsobem, že budou proškolení o sociálních záležitostech a budou vnímat sociálně znevýhodněné dítě komplexněji tedy nejen jeho školní výsledky nebo chování ale také kontext a možné příčiny.

Další respondent zmiňoval také důležitost podpory dalších podpůrných profesí jako je asistent pedagoga ale také sociální práce mimo školu jako součást podpůrné sítě znevýhodněných žáků: „*Ochota vlády ke změně pojetí sociální práce, resp. mnohem větší podpora terénní sociální práce. Ochota MŠMT ke změně postoje k současné podobě inkluzivního vzdělávání (např. masivní podpora pozic asistentů pedagoga...).*“ Jiný respondent považoval za důležité posílení sociálně aktivizačních služeb. Několik respondentů dále zmiňovalo potřebu sociálního pedagoga na každé základní škole, další mluvili o potřebě komplexní podpory žáků ze strany různých profesionálů obecněji: „*S narůstajícími problémy ve společnosti, které se vždy dotýkají žáků je nezbytné, aby existovala kontinuální práce s dětmi s celkovou podporou na psychickou a sociální oblast dítěte. Kroky, které by vedly k systémové podpoře řešení sociálního*

znevýhodnění žáků, ale nejen těchto žáků se neobejde bez stabilního a trvalého zajištění odborných pracovních pozic na školách.“

V související kategorii odpovědí nazvané *spolupráce*, respondenti kladli důraz na mezioborovou spolupráci pracovníků, institucí a organizací v rámci podpůrné sítě a také na mezioborovou spolupráci na národní úrovni. Tu jeden z respondentů popsal jako nedostačující: *„Ministerstvo školství a ministerstvo práce by mohlo přijít s nějakým řešením. Přece jen jde zatím o **pole působnosti obou těchto složek, které se zatím neumí dohodnout (dle mého názoru).**“*

Spolupráci s aktéry si pak respondenti představují například jako pravidelná setkávání v lokalitě: *„Pevné místo (sociálního pedagoga pozn. autorka) v odborných setkáních OSPOD a škol, poskytovatelů sociálních služeb.“* Pro dalšího respondenta je důležité setkávat se také s metodiky prevence: *„odborná setkávání pro danou pozici v regionu s metodiky prevence a sociálními službami.“* Jiný respondent uvádí i další aktéry: *„Vytvoření multidisciplinárního týmu - sociální pedagog, zástupce policie, OSPOD, nezisku, v každém okrese, která by se pravidelně scházela.“*

Další sociální pedagogové pracující ve školách by si přáli mít možnost užší spolupráce s OSPOD, někteří dokonce zmínili, že by jim pomohlo zakotvit v zákoně povinnost spolupracovat. Jeden z respondentů vysvětlil svůj důvod pro takovouto potřebu: *„Lepší komunikace s úřady, zapojení soc. ped. do následného řešení. **Nejsme informováni organizacemi, přestože jsme sami podali podnět k řešení. Větší "páky" ze strany státu.**“*

Asi pětina respondentů ve svých odpovědích zmiňovala potřeby změn v organizaci jejich práce. Nejčastěji v této oblasti psali o nedostatku času na práci, který je způsobený nízkými úvazky. Jedna z respondentek popsal svou zkušenost s postupným přechodem na plný úvazek ve škole: *„Z mého pohledu je výhodné, když sociální pedagog je zaměstnán a pracuje přímo na škole. Do roku 2017 jsem pracovala ještě v neziskové organizaci a ve škole jako sociální pedagog na 0,5 úvazku (dojížděla jsem 2x týdně). **Nyní mám úvazek na škole celý - 0,6 SP a 0,4 vedoucí školního klubu. Z hlediska dění na škole a účinnosti řešení je stav, že jsem ve škole denně, nejeftivnější.**“* Další sociální pedagog popsal rizika nízkého úvazku: *„Pozice sociálního pedagoga ve škole je velmi nová a ne příliš známá, já mám štěstí, že pracuji ve škole, kde je tato pozice podporována. **Bohužel malý úvazek umožňuje pomoci jen "nejrizikovejším" žákům a**“*

rodinám.“ Podobně se vyjádřil i další respondent: *„Lepší finanční ohodnocení, aby člověk mohl dělat na plný úvazek hlavně sociálního pedagoga a plně se věnovat co nejvíce dětem.“*

Několikrát (7x) respondenti ve svých odpovědích zdůrazňovali také potřebu stability jejich pracovního místa a pocitu jistoty. Výstižně pocity sociálních pedagogů vystihuje následující citace z jedné z odpovědí: *„Finance jsou na posledním místě. Zda-li plat bude vyplácet, škola, obec, kraj či EU, není tak podstatné. Důležité je jistota, po jak dlouhou dobu se tak stane. Tedy smlouvy na dobu neurčitou by měly být podmínkou.“* Obavy spojené s nejistotou pracovního místa popsala další respondentka: *„Jelikož jsem placená ze šablon, obávám se o budoucí fungování. Také by byla velká škoda, kdybych si teď svou práci "zasítovala" a za rok bych tuto pozici již nemohla vykonávat.“*

Jednotky sociálních pedagogů se ve svých odpovědích dotkly sociálních problémů, které se sociálním znevýhodněním žáků, se kterými pracují, souvisí a potřeby jejich systémového řešení. Tato kategorie byla nazvána řešení sociálních problémů. Tuto kategorii může ilustrovat následující odpověď respondenta: *„Ochota vlády k systémové podpoře procesu desegregace, ochota vlády ke změně legislativy týkající se sociálního bydlení, ochota vlády k další úpravě legislativy týkající se exekucí.“*

Z odpovědí sociálních pedagogů pracujících ve školách na otázku týkající se systémových změn pro podporu sociálně znevýhodněných žáků základních škol vyplývá, že respondenti považují za zásadní ukotvení jejich pozice v systému českého školství, aby mohli žáky kvalitně podpořit. Nejčastěji si přejí zařazení své pozice mezi pedagogické pracovníky, jako důvody uvádějí například výkon individuální i kolektivní přímé práce s žáky a vyrovnání pracovněprávních nerovností mezi nimi a jejich kolegy. S ukotvením pozice respondenti spojují také další změny, jinými slovy věří, že ukotvení je podmínkou pro zajištění financování a dalších kroků. **Důležité je pro ně také udržitelné financování pozice, které by ideálně mělo umožnit práci na plný úvazek a pocit jistoty pracovního místa a stability v práci.** Respondenti si dále přejí rozvoj své profese skrze vymezení náplně práce, pravomocí, potřebné kvalifikace a část z nich se shoduje, že je pozici schopen kvalifikovaně vykonávat absolvent sociální pedagogiky i sociální práce nebo i dalších příbuzných oborů. Pro kvalitní výkon práce je podle respondentů potřebné také přijetí jejich pozice ze strany státu ale i kolegů uvnitř školy, protože ve chvíli, kdy nevnímají přínos jejich práce, nemůže spolupráce fungovat efektivně ve prospěch žáků. Řada respondentů také

ve svých odpovědích psala o potřebě nastavení systému podpůrné sítě aktérů pro sociálně znevýhodněné žáky. Je proto z jejich pohledu potřebné například setkávání aktérů ze škol, školních poradenských zařízení, státních institucí a orgánů, neziskového sektoru a sociálních služeb v dané lokalitě ale také meziresortní spolupráce na úrovni státu a spolupráce aktérů ve vzdělávání i sociální sféře. Respondenti zmínili také potřebu řešit na úrovni státu také sociální problémy jako bytovou nouzi a exekvovanost obyvatelstva, které se sociálním znevýhodněním žáků souvisí.

5.2 Pracovníci sociálních a dalších služeb

Pod nejasným názvem *Pracovníci sociálních a dalších služeb* se skrývají zaměstnanci neziskových organizací – tedy lidé pracující zaměstnané mimo školy. Většinou jde o pracovníky sociálních služeb, skupina ale zahrnuje také respondenty ze služeb, které do sociálních služeb nespádají, svým charakterem jsou ale zaměřené na vyrovnávání šancí ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, a pro toto šetření jsou tak tito pracovníci taktéž zásadní. Příkladem takové služby může být zlínská Sociálně-pedagogická poradna, jejíž zaměstnankyně jsou sociálními pracovníci, pracují se školami – často přímo ve školách – a mezi jejich hlavní cíle patří „zajišťovat podporu a rovný přístup ke vzdělávání jednotlivým žákům/rodinám“ (Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s., 2023). Pracovnice také po prvních několika letech fungování zpracovávají metodiku školní sociální práce. Dalším příkladem pak jsou například služby Podpory vzdělávání Vzdělávacích a sociálních programů organizace Člověk v tísni. I ty se na podporu sociálně znevýhodněných žáků zaměřují, nejde ale o služby sociální.

5.2.1 O respondentech

Respondenti této skupiny pracují na různých pozicích, největší část jako *sociální pracovníci* nebo *vedoucí sociální pracovníci*. Několik respondentů uvedlo jako pracovní pozici *terénní pracovník* nebo *pracovník v sociálních službách*. Část respondentů pracuje jako *pracovník podpory vzdělávání* nebo také *pracovník v NZDM* či *SAS*. Větší výpovědní hodnotu o pracovním zařazení respondentů této skupiny ale mohou mít jejich odpovědi na otázku „Pokud pracujete v sociální službě, přibližte prosím, o jakou službu se jedná?“. Několik z nich uvedlo více než jednu službu, většina ale pracuje v jednom typu služby. **Mezi respondenty převažují pracovníci nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (18), několik z nich uvedlo kombinaci s terénní službou. Druhou nejčastější službou (13), ve které respondenti pracují, je sociálně aktivizační**

služba pro rodiny s dětmi. Pět respondentů pracuje ve službě *Podpora vzdělávání nebo Individuální doučování*. Dva respondenti pracují v *Sociálně pedagogické poradně*. Další služby se vyskytovaly jen jednotlivě, šlo o službu *Prevence předčasných odchodů, Podpora zabydlování, Služba pro děti po škole a Předškolní klub*. Vzdělání pracovníků sociálních a dalších služeb, kteří vyplnili dotazník je nejčastěji bakalářské (16) a magisterské (17), 8 respondentů má vyšší odborné vzdělání, 7 střední s maturitou a 1 doktorské. Vzhledem k nízkému věku pod 25 let části respondentů, kteří uvedli jako nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou, je možné, že se u nich ještě kvalifikace zvýší díky dalšímu studiu, několik z nich uvedlo, že jsou stále studenty. **Co se týče oborů studia, které respondenti z této skupiny absolvovali, jde nejčastěji (13x) o sociální práci, ale ne ve většině případů, struktura oborů je velmi pestrá.** Tento obor respondenti kombinovali například s charitativní prací, někteří studovali obor pedagogika – sociální práce. **Druhým nejčastějším (8) absolvovaným oborem byla sociální pedagogika, jednotky respondentů dále uváděli speciální pedagogiku, obor sociálně právní, sociální politiku, veřejnou správu, sociálně pedagogickou asistenci ale také sociální a kulturní antropologii, filozofii, český jazyk a romistiku a stavebnictví.** Zbývající obory se vyskytly vždy pouze jednou a šlo například o adiktologii, předškolní a mimoškolní pedagogiku, sociální patologii, psychosociální studia, penitenciarání péči nebo ekonomiku a marketing a obchod. **Oborová rozmanitost skupiny respondentů spadajících pod sociální a další služby může být způsobena faktem, že část respondentů nepracuje v sociální službě ale například v doučovacích, další část respondentů pracuje na pozici koordinátora nebo vedoucího služby.**

Respondenti této skupiny byli zastoupeni ze všech krajů, největší podíl byl ale zástupců z Prahy v počtu 18 respondentů. To může být způsobeno šířením dotazníku z tohoto místa nebo také vyšší koncentrací služeb v tomto kraji. Z ostatních krajů dotazník vyplnili vždy 1 až 5 respondentů.

Zástupci sociálních a dalších služeb pracují převážně na plný úvazek. Tuto možnost uvádí 35 ze 47 respondentů. 7 pak pracuje na poloviční, 4 na 0,8 a jeden respondent na úvazek 0,7. **Co se týče typu smlouvy, většina respondentů (26) má smlouvu na dobu neurčitou, další velká skupina (12) má smlouvu na dobu určitou – 1 rok, 6 respondentů na dobu určitou – více než jeden rok, 2 na dobu určitou – méně než jeden rok a jeden respondent si není typem smlouvy jistý.** Typ smlouvy může souviset také s délkou práce na současném pracovním místě, v 17 případech

pracují respondenti na aktuálním pracovním místě méně než 2 roky, 13 respondentů od 2 do 5 let včetně, 14 respondentů od 5 do 10 let včetně a 2 jsou na aktuální pozici přes 10 let.

Stejně jako skupina sociálních pedagogů pracujících ve školách i respondenti ze sociálních a dalších služeb odpovídali na otázku, na kolika školách sociální znevýhodnění žactva řeší.

Odpovědi obou skupin se poměrně lišily. **Zatímco sociální pedagogové působí v drtivé většině na jedné škole, zástupci sociálních a dalších služeb díky povaze své práce spolupracují často s více školami.** Nejčastěji (12x) respondenti uvedli spolupráci se čtyřmi školami, 11 respondentů působí jen v jedné škole, 6 na třech, 3 uvedli jako počet škol dvě a další 3 sedm. Několik respondentů uvedlo i vyšší čísla jako 10 a 13. **Respondenti, kteří uvedli sedm škol, působí v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi nebo v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež, ti, kteří uvedli ještě vyšší počty pracují například jako koordinátor podpory vzdělávání a koordinátor vzdělávacích služeb.** Není tedy jasné, zda z této pozice vykonávají ve spolupráci se školami přímou práci s klienty, nebo spíše koordinují spolupráci, kterou pak zajišťují jejich kolegové. Jedna respondentka na pozici case managerky uvedla, že v jejím týmu jsou celkem 4 pracovníci a dohromady působí na 20 základních a středních školách v Praze. **Z odpovědí respondentů ze sociálních a dalších služeb tedy vyplývá, že pracují převážně s více školami, často i poměrně velkým počtem škol. Otázkou ovšem je, jak intenzivně a zda mají možnost přijmout jako klienta služby všechny potřebné žáky těchto škol.** To by mohly částečně přiblížit odpovědi respondentů této skupiny na některé další otázky dotazníku.

5.2.2 O školách

Respondenti byli také požádáni, aby uvedli, zda má škola, kde působí, nějaká specifika. Mohli zvolit i více z nabízených možností. **Nejčastěji (31x) respondenti uvedli, že působí ve škole, kde je velký podíl žáků se sociálním znevýhodněním.** Druhým nejčastěji (24x) zvoleným specifikem školy bylo, že je ve škole *velký podíl žáků z etnické či národnostní menšiny*. Varianta odpovědi, že se škola *nachází v lokalitě, která je považována za vyloučenou* byla respondenty vybrána 16x. Dále 13x respondenti uvedli, že ve škole, kde působí je *velký podíl žáků s odlišným mateřským jazykem*. Nejméně často (9x) volenou odpovědí bylo stejně jako ve skupině sociálních pedagogů, že je ve škole *velký podíl žáků s tělesným, smyslovým či mentálním znevýhodněním*. Stále jde ale o odpověď zvolenou zhruba pětinou respondentů – tedy nikoliv zanedbatelným počtem. U skupiny zástupců sociálních a dalších služeb je nicméně specifické, že vzhledem k častému působení na více školách, nemůžeme určit, zda se některé charakteristiky ve

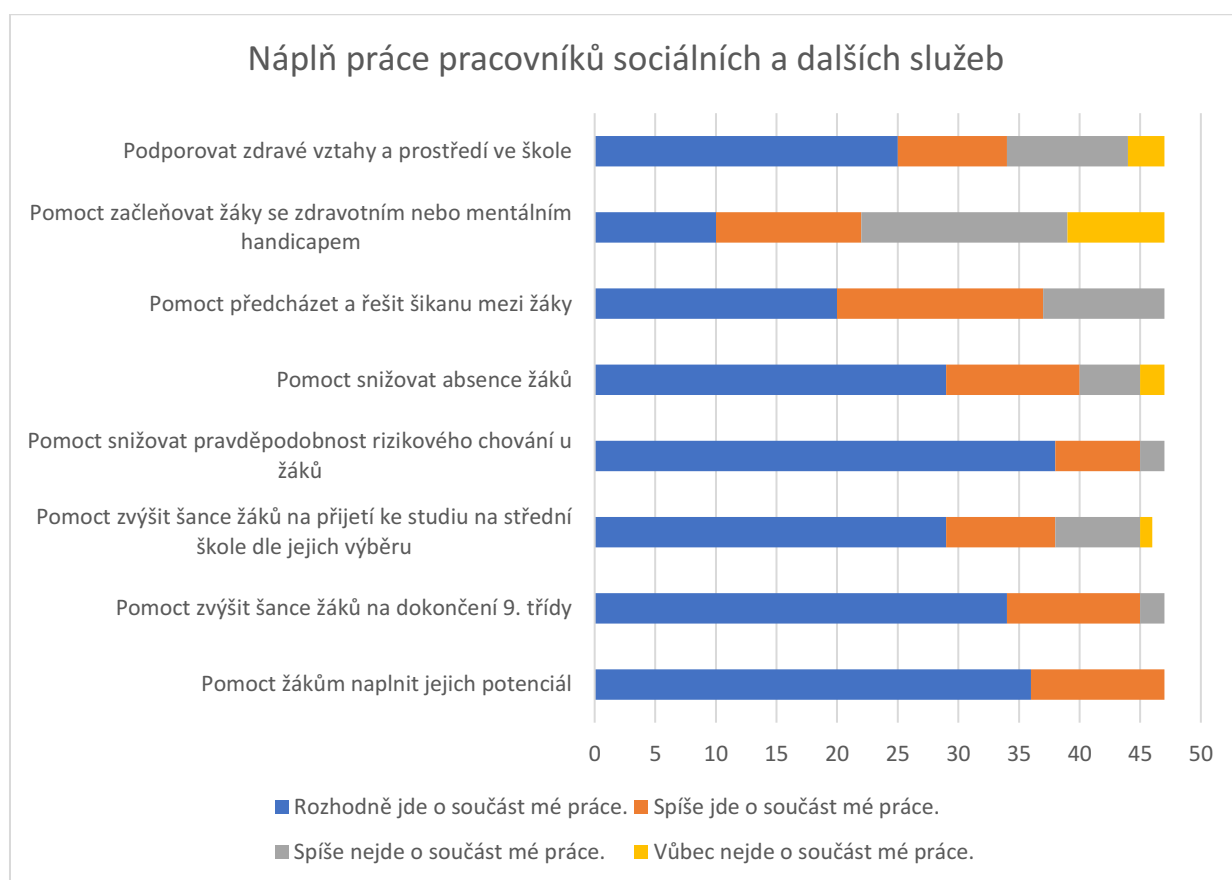
školách kombinují, jelikož každou zvolenou charakteristiku můžou připisovat jiné škole. Nejčastěji každopádně stejně jako sociální pedagogové uvádí, že pracují ve školách se sociálně znevýhodněným žactvem.

Na otázku, proč škola zahájila s pracovníkem spolupráci většina nejvíce respondentů (23) odpovědělo, že *škola chtěla řešit situaci sociálně/zdravotně nebo etnicky znevýhodněných žáků*. Dalšími opakujícími se odpověďmi bylo, že *škola potřebovala řešit šikanu mezi žáky či jiné problémy s chováním ve třídních kolektivech (15x)* a že *škola potřebovala řešit u žáků problémy s užíváním drog či jiným rizikovým chováním (12x)*. V devíti případech podle respondentů *škola potřebovala někoho pro komunikaci s OSPOD a dalšími orgány* a jen v jednom případě šlo o pomoc s administrativou. Respondenti také v řadě případů vepsali odpověď na otázku svými vlastními slovy, uváděli například, že spolupráci sami iniciovali, protože jejich služba chtěla například začít provádět terénní práci na školách. Druhá méně početná skupina respondentů uvedla, že naopak spolupráci iniciovala škola nebo žáci, protože například v propojení s organizací viděla smysl, potřebovala pomoci s žákem s náročným chováním souvisejícím s poruchou autistického spektra nebo podpořit žáky nově příchozí z Ukrajiny. Obsah další kategorie odpovědí by se dal popsat tak, že spolupráce pracovníka nebo služby se základní školou není příliš intenzivní a je spíše nepřímá, přesto směřuje k podpoře školní úspěšnosti nebo šancí žáků ve škole uspět. Jde například o doučování žáků školy, pomoc se získáváním příspěvků na školní akce nebo školní obědy pro žáky, službu v tomto případě můžou oslovit přímo rodiče žáků a ne škola.

5.2.3 Pojetí a náplň práce

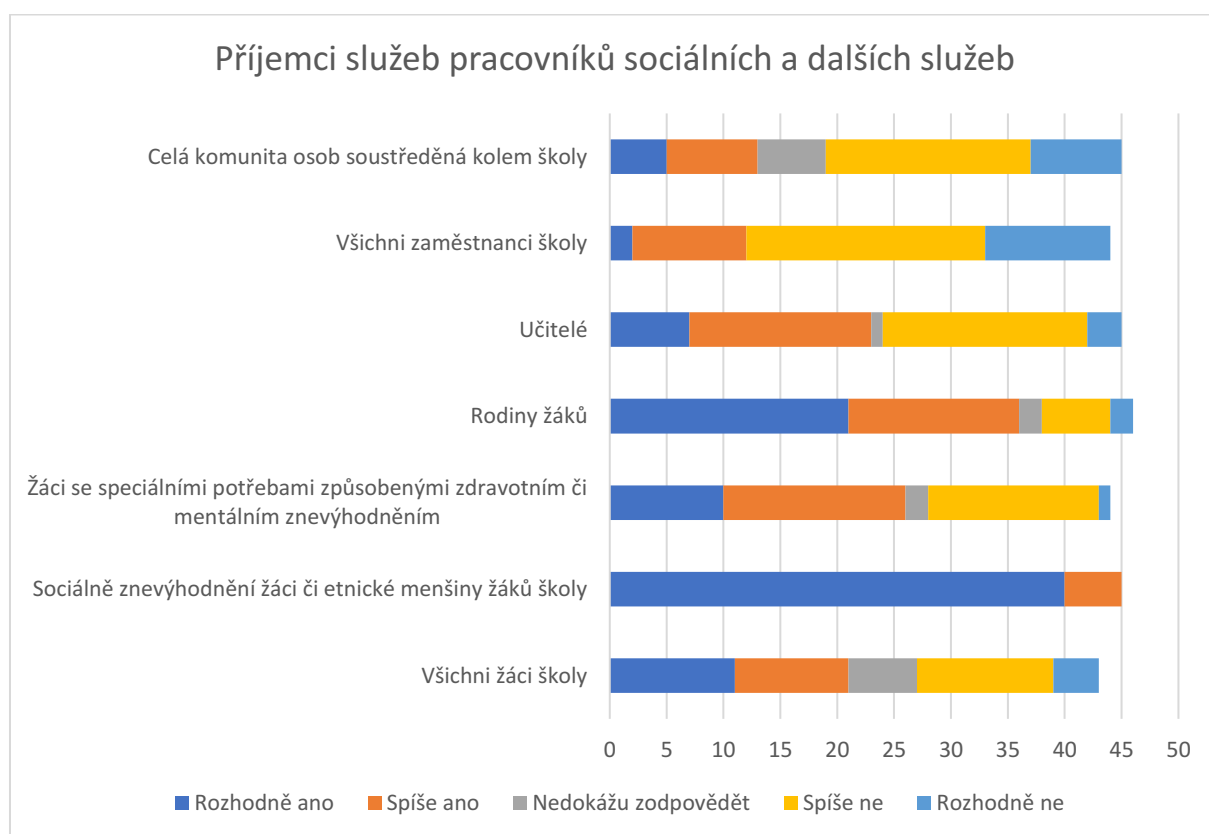
Zástupci sociálních a dalších služeb odpovídali také na otázku „*Považujete následující možnosti za součást náplně Vaší práce se znevýhodněnými žáky?*“. U této otázky vyjadřovali míru souhlasu s nabízenými variantami podle toho, zda je vnímají jako součást své práce. Největší shoda panovala na *pomoci žákům naplnit jejich potenciál*. Souzní s tím všichni respondenti ve skupině. Že jde *rozhodně* o součást jejich práce uvedlo 36 ze 47 respondentů, zbývajících 11 to považuje *spíše* za součást jejich práce. Kromě dvou respondentů také všichni považují za součást své práce pomoc *snižovat pravděpodobnost rizikového chování u žáků* a dokonce 38 pracovníků to považuje za součást své práce *rozhodně*. Třetí variantou, na které se respondenti nejvíce shodli, je *pomoc zvýšit šance žáků na dokončení 9. třídy*, za součást práce jen dva respondenti uvedli, že *spíše nejde* o součást jejich práce. Velká většina respondentů také

rozhodně nebo spíše považuje za náplň práce *prevenci studijních problémů žáků* (celkem 41) a *pomoc snižovat absence žáků* (40). Menší shoda panovala u výroků pomoci zvýšit šance žáků na přijetí ke studiu na střední škole dle jejich výběru, pomoci předcházet a řešit šikanu mezi žáky a podporovat zdravé vztahy a prostředí ve škole, stále však větší část respondentů souhlasí, že jde o součást jejich práce. Jediným výrokem, u kterého více než polovina zástupců sociálních a dalších služeb nevnímá, že jde o součást jejich práce, je *pomoc začleňovat žáky se zdravotním nebo mentálním handicapem*.



Respondenti také v dotazníku určovali, koho považují za *příjemce svých služeb*. Zástupci sociálních a dalších služeb se shodují, že jejich služby cílí *na sociálně znevýhodněné žáky či žáky z etnických menšin*, 40 ze 45 respondentů, kteří otázku vyplnili, tyto žáky *rozhodně* považují za příjemce svých služeb, 5 z nich *spíše*. Poměrně silná shoda panovala také u rodin žáků. Ty za příjemce svých služeb považuje 36 ze 46 pracovníků sociálních a dalších služeb. U *žáků se speciálními potřebami způsobenými zdravotním či mentálním znevýhodněním* uvedlo 26 respondentů ze 44, že rozhodně nebo spíše jde o příjemce jejich služeb a 16 naopak, že spíše nebo rozhodně ne a 2 uvedli, že otázku *nedokáží zodpovědět*. Více než polovina z 45

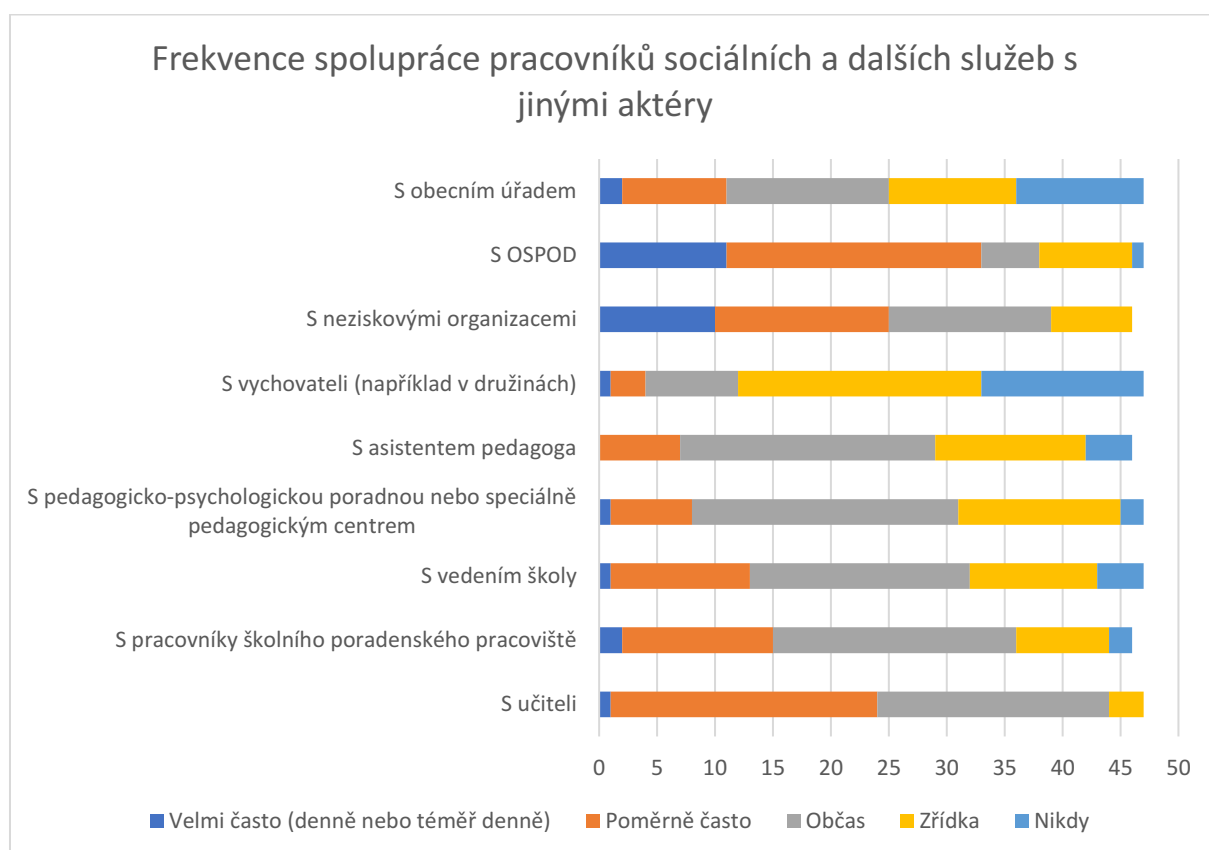
respondentů, kteří otázku zodpověděli, řadí mezi příjemce svých služeb také učitele. U varianty všichni žáci školy souhlasilo 21 ze 43 respondentů, 16 nikoliv a 6 otázku nedokázalo zodpovědět. Rozporuplné byly odpovědi u variant *všichni žáci školy*, *všichni zaměstnanci školy* a *celá komunita osob soustředěná kolem školy*. U těchto možností převažují v součtu odpovědi *spíše ne*, *rozhodně ne* a *nedokážu zodpovědět*. Zdá se tedy, že pracovníci sociálních a dalších služeb jsou zaměřeni především na sociálně znevýhodněné žáky a žáky z etnických menšin a jejich rodiny, méně často na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami způsobenými zdravotním či mentálním postižením, případně jejich rodiny a pak také na učitele, kteří s nimi přímo pracují.



5.2.4 Spolupráce aktérů

Práci zástupců sociálních a dalších služeb při podpoře sociálně znevýhodněných žáků nám může přiblížit také informace o frekvenci jejich spolupráce s dalšími aktéry. Ukazuje se, že nejčastěji spolupracují s OSPOD, s neziskovými organizacemi a s učiteli, občas s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry, asistenty pedagogů, pracovníky školního poradenského pracoviště a vedením školy. Spolupráce pak není častá s obecním úřadem a vychovateli (například v družinách). U OSPOD uvedli respondenti 33x velmi častou

nebo poměrně častou spoluprací, 5x občasnou, 9 respondentů spolupracuje zřídka a jen 1 nikdy. U neziskových organizací byla spolupráce ve 25 případech označena za velmi častou nebo poměrně častou, ve 14 za *občasnou* a 7 respondentů s neziskovými organizacemi spolupracuje zřídka. S poradnami, centry, pracovníky ŠPP, vedením školy a asistenty pedagoga největší část respondentů této skupiny spolupracuje občasn. Mimo nabízené možnosti uvedlo několik respondentů jako další aktéry, se kterými intenzivně spolupracují, psychology a psychiatry, střediska výchovné péče, dům dětí a mládeže, logopeda, pediatra, mateřskou školu, sociálního pracovníka školy, metodika prevence, nadační fondy a nadace, rodiny žáků, další podpůrné organizace, NZDM a terénní programy pro děti a mládež.



Na otázku „*Jaké metody využíváte a jaké služby poskytnete při řešení sociálního znevýhodnění žactva?*“ odpovídali zástupci sociálních a dalších služeb nejčastěji *zajišťování doučování (41x), terénní práce (37x), konzultace s žákem nebo žáky (taktéž), konzultace s rodiči (36x), síťování žáků či rodičů na návazné služby (33x) a konzultace s učiteli (32x)*. Respondenti mohli volit více možností. Méně často respondenti využívají *případovou práci s žákem (28x), práci s žákem i jeho rodinnou v místě bydliště (26x), ambulantní práci (24x) a preventivní a skupinové aktivity*

s kolektivem (23x). Vyplývá to zřejmě z povahy služeb, ve kterých respondenti pracují, kdy například u pracovníků NZDM můžeme předpokládat, že typicky pracují s kolektivy dětí v nízkoprahových zařízeních, ale nemají důvod docházet ke klientům domů a například pracovníci SAS naopak. Někteří respondenti používají také další metody a poskytují další služby jako *kariérové poradenství* (17x), *práci s žákem i jeho rodinou v místě školy* (15x), *práci s třídními kolektivy při řešení vzniklých problémů* (13x), *komunitní práci* (7x) a *tvorbu individuálních plánů pro práci učitelů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* (6x).

Z odpovědí tedy vyplývá, že pracovníci sociálních a dalších služeb kromě externí práce s rodinou a žáky mimo školu, pracují i přímo ve školách, konzultují s učiteli, a dokonce se v některých případech podílí na tvorbě individuálních plánů.

5.2.5 Organizace a zdroje pro práci

Respondenti byli také požádáni, aby vyjádřili svou míru souhlasu s několika tvrzeními týkajícími se jejich pracovní pozice a výkonu práce. S tvrzením „Svou pracovní pozici považuji z hlediska zajištění budoucího financování za stabilní.“ *rozhodně* nebo *spíše* souhlasila menší část (17) z nich. Že pracovníka „dosavadní vzdělání dobře připravilo na řešení sociálního znevýhodnění žactva“, souhlasila naopak většina (26) *rozhodně* nebo *spíše* souhlasí. 10 pracovníků uvedlo, že to *není schopná/ý posoudit*. U tvrzení „Pro mou pracovní pozici chybí národní standardy a metodická podpora státu.“ Byly názory respondentů poměrně vyvážené. 17 z nich souhlasilo, 16 naopak ne a 14 uvedlo, že to není schopno posoudit. Jako spíše bezproblémová se ukázala být *ochota* zaměstnanců školy spolupracovat se zástupci sociálních a dalších služeb. Že cítí ochotu pracovníků školy spolupracovat souhlasí 31 ze 47 respondentů, 10 *to není schopno posoudit* a 6 *spíše nesouhlasí*.

S jistotou finančního zajištění pracovního místa může souviset zdroj financování. Nejčastěji zástupci sociálních a dalších služeb uvádí financování své pozice z operačního programu nebo jiného dotačního programu (24x), častým uváděným zdrojem je také obec (8x), kraj (7x) například skrze iKAP nebo MPSV (6x). Dva respondenti uvedli financování z projektu Podpora rovných příležitostí. Několik pracovníků (5) také zdroj financování své pozice nezná. Opakujícím se jevem byla kombinace více zdrojů pro financování pozice, například třikrát zaměstnavatel využívá prostředky z výtěžku sbírky, příspěvky donátorů nebo jiné zdroje neziskové organizace.

Překvapivé můžou být odpovědi na otázku „*Jaké organizační zasazení Vaší pozice by Vám nejlépe vyhovovalo pro efektivní řešení sociálního znevýhodnění žactva?*“. Nejčastěji (19x) respondenti sice volili zaměstnání v neziskové organizaci, poměrně velká část (12) má ale pocit, že by pro řešení sociálního znevýhodnění žactva bylo efektivnější zaměstnání přímo školou. Tři respondenti pak uvedli jako ideálního zaměstnavatele obec. Několik dalších respondentů otázku zodpověděli vlastními slovy a svou odpověď okomentovali: „*Mám za to, že má pozice (v neziskové organizaci pozn. autorka) je v pořádku, pouze chybí struktura společného řešení situace.*“ I další respondent uvedl, že pokud by škola měla například povinnost spolupracovat, bylo by řešení sociálního znevýhodnění žáků pro něj snazší. Další respondent uvedl, co považuje za benefit řešení sociálního znevýhodnění z pozice zaměstnance neziskové organizace: „*Primárně školou, ale lze i přes NNO jako sdílený pro více škol, kdy kapacitu pracovníka lze rozdělit (např. 2 školy) dělený úvazek.*“

V další otázce měli respondenti svou volbu ideálního organizačního zařazení jejich pozice pro efektivní řešení sociálního znevýhodnění žáků zdůvodnit. Tři pracovníci, kteří se rozhodli, že by jim vyhovovalo zaměstnání obcí uvedli jako důvody dosah na více škol, více možností řešení problematických situací a lepší propojení s lokální sociální sítí, komunitou a znalost lokality.

Větší skupina, která si vybrala zaměstnání přímo ve škole, uváděla jako důvody znalost školního prostředí, žáků a pracovníků školy, blízkost dětem, přítomnost ve škole a díky tomu možnost rychlé reakce na vzniklé problémy, snazší zacílení své práce, dostatek času a dostupnost rodičů. Jeden z respondentů svoji volbu zdůvodnil následovně: „*Sociálně znevýhodněné žactvo bylo, je a bude. Proto je důležité s nimi pracovat ve škole, kde tráví polovinu svého dětství a tam je uschopňovat, podporovat a pokusit se smazat hendikep.*“ Další pracovník, který má zkušenost s prací pro školu a zvolil práci ve škole jako efektivní pro řešení sociálního znevýhodnění žactva, zároveň upozorňuje na rizika, která v takovém organizačním zařazení vidí: „*V současné době poskytujeme službu na škole skrze organizaci, která provazuje NZDM. Zajímavá myšlenka je sociální pracovník na škole. Ovšem, aby situace nedopadla stejně jako s některými školními psychology, tzn. důvěra jim směrem k žákům není moc blízká, žáci po zkušenost pak nejsou ochotní otevřeně komunikovat a činnost psychologa na škole ztrácí smysl.*“

Respondenti, kteří v předchozí otázce zvolili odpověď, že pro efektivní podporu znevýhodněného žactva jim připadá výhodné pracovat pro neziskovou organizaci, zdůvodňovali

svou odpověď relativní svobodou a možnostmi, které mají při výkonu práce, tím, že nabízí široké spektrum bezplatných služeb a že mají pocit, že jejich služba (například konkrétně NZDM) pro cílovou skupinu dobře funguje. Ilustrativní může být následující odpověď jednoho z respondentů: „*Při současné práci v NNO mohu službu poskytovat efektivně. Ve škole velmi záleží na vedení a nastavení spolupráce mezi pedagogickým sborem - většina škol toto zatím nemá úplně dobře nastaveno a práce je tak náročnější. Ale dovedu si ji představit - je potřebná.*“

Jednotky respondentů také jako důvod pro práci v neziskové organizaci zmínili, že z jejich zkušenosti může být pro pracovníka uvnitř školy paradoxně složitější získat žákovu důvěru a navázat s ním vztah: „*Žáci nemají vždy důvěru ve školní pracovníky, kteří jsou často zaujatí, jelikož žák již nějakou vizitku má, větší bezpečí řešit s pracovníky tzv. z venčí.*“ I další respondent se zamýšlel kromě benefitů práce ve škole i nad tímto rizikem: „*Každá možnost má své výhody. Pokud bude pozice zařazena přímo pod školou nebo obcí, může být podpora lépe přijímána pedagogickým sborem a i samotnými žáky, zároveň to může mít ale i opačný efekt - např. když už žádná podpora ze strany školy nefunguje, často bývá jedinou šancí na pomoc někdo "z venčí".*“

5.2.6 Překážky v práci a podpora pracovníků

Z odpovědí respondentů na otázku „*Můžete svými slovy popsat, co považujete za největší překážky pro ideální výkon Vaší práce?*“ vyplynulo několik kategorií překážek, které pracovníci sociálních a dalších služeb pociťují. Nejčastěji zmiňované byly překážky finanční – konkrétně financování služeb vždy na poměrně krátké časové období, což přináší velkou míru nejistoty budoucnosti pozice, jeden respondent například svou situaci popsal následovně: „*časové ohraničení - je to pozice pod projektem, tj. bude končit - nejedná se o trvalou a udržitelnou pozici, ač by to bylo třeba*“ a respondenti zmiňovali také finanční podhodnocení svých pozic.

Ve vztahu k podpoře sociálně znevýhodněných žáků škol respondenti popisovali dále jako překážky nízký zájem škol o spolupráci s jejich službami, nedostatečné kapacity (včetně ochoty a negativního vnímání dítěte) některých pedagogů sociálně znevýhodněné žáky podpořit a nedostatečnou podporu žáků ze strany dalších pracovníků škol především kvůli jejich nízkým úvazkům nebo chybějící pozici na škole. Nízký zájem o spolupráci a podporu žáka ze strany školy a učitelů popsal jeden z respondentů následovně: „*Nezvyk některých zaměstnanců škol řešit multidisciplinárně, neochota jednat společně ve prospěch dítěte a jeho rodiny, určitá*

předpojatost některých učitelů vůči znevýhodněným žákům.“ Podobně se vyjádřil i další respondent: *„Nízkou motivaci a ochotu pedagogů podporovat děti, které mají náročné rodinné zázemí.“* Kromě těchto překážek respondenti upozorňovali i na nedostatečné zastoupení dalších podpůrných profesí, které by podporu znevýhodněných žáků zajistily: *„Dvě hodiny doučování týdně nejsou dostačující. Je třeba posilovat personální kapacity přímo na školách, díky kterým by sociálně znevýhodněné děti mohly získat další pomoc (individuální a skupinové doučování ve škole, čtenářské nebo jiné kluby, asistenti pedagoga, posílené kapacity školních psychologů a speciálních pedagogů).“* Jiný respondent by v zájmu spolupráce škol se sociálními službami ocenil více sociálních pedagogů ve školách: *„V oblasti spolupráce se školami jednoznačně nedostatek sociálních pedagogů na školách a dále vyšší úvazky odborníků na školách (školní psycholog zejména).“*

Opakujícím se tématem byla také nízká motivace některých klientů pracovníků sociálních a dalších služeb, která ztěžuje proces podpory: *„Nejtěžší se může jevit proces motivace u málo motivovaných dětí, které službu nemusejí využívat a nemusejí spolupracovat.“*

Někteří pracovníci současně pociťují nedostatek času na práci nebo nedostatečné personální obsazení jejich služby. S nadsázkou tuto překážku pro ideální výkon práce okomentovala jedna z respondentů: *„krátká pracovní doba, abych vše stihla a zvládla, bylo by potřeba 12 hodin denně, takže naklonování?“*

Z odpovědí na tuto otázku dále vyplynulo, že někteří respondenti vnímají určitou nesystémovost podpory sociálně znevýhodněného žactva. Ilustruje to například následující citace: *„Situace není řešena komplexně, ale pouze s jednotlivými rodinami, které jsou zapojeny do služby a mají tedy samy snahu o řešení situace své nebo svých dětí.“*

Zbývajícimi překážkami, které zmínili vždy dva respondenti ze skupiny zástupců sociálních a dalších služeb, byla nespolečná spolupráce některých aktérů (*„Nespolečná spolupráce některých důležitých institucí, orgánů a osob kolem dítěte - klienta. Nekonání OSPOD.“*) a nadměrná administrativní zátěž při jejich práci.

Kromě překážek pro ideální výkon práce byli respondenti dotazováni také, jaké jsou podle nich nejdůležitější kroky při systémové podpoře úspěšného řešení sociálního znevýhodnění žactva v českých ZŠ ze strany státu. Odpovědi respondenti znovu psali svými slovy a i na základě

opakujících se témat v odpovědích na tuto otázku vzniklo několik kategorií vyjmenovaných v pořadí podle frekvence s jakou se v odpovědích objevovaly - konkrétně jde o spolupráci sítě, udržitelné finance, systémovost podpory, přijetí pracovníků jako partnerů ze strany školy, podporu žactva ve škole, kapacity služeb, posílení kapacit pedagogů a důraz na danou problematiku. Jednotlivé kategorie budou v následujícím textu blíže vysvětleny a ilustrovány citacemi z odpovědí respondentů.

V kategorii spolupráce respondenti popisovali jimi pocítovanou potřebu intenzivnější spolupráce v síti aktérů, kteří by se do podpory sociálně znevýhodněných žáků mohli zapojit – konkrétně především škol a sociálních a dalších služeb ale i dalších orgánů a institucí. Do této kategorie byly zařazeny také poznámky o potřebě intenzivnější meziresortní spolupráce na národní úrovni mezi oblastí vzdělávání a sociálních věcí. Odpovědi zařazené do kategorie spolupráce zněly například následovně: *„spolupráce mezi školou a sociálními službami a další mezioborová spolupráce“*, *„návyk ze strany školských zařízení, že je běžné spolupracovat“* nebo *„větší vzájemná informovanost o možnostech spolupráce, vzájemná podpora ve smyslu navazování kontaktů tam, kde by mohla být podpora neziskové organizace/SPC/PPP atd.“* Respondenti také zmiňovali vnímání svých služeb ze strany škol: *„Školy by mohly více spolupracovat a nebrat externí podporu jako protivníka, ale spolupracovníka.“*

Často opakujícím se tématem v odpovědích zástupců sociálních a dalších služeb byla nutnost udržitelného financování a adekvátního ohodnocení jejich práce. S tím souvisí také kontinuita podpory klientů ze strany služeb. Svě zkušenosti týkající se financování popsal jeden z respondentů například těmito slovy: *„Nepříjemná a nejistá záležitost-zda vyjde či nevyjde projekt.“*

Často se opakující potřebou bylo také posílení „systémovosti“ podpory znevýhodněných žáků vyjasněním zodpovědnosti za podporu této cílové skupiny napříč systémem nebo také nastavením jasných podpůrných opatření: *„Zaměřit se na podporu dětí v předškolním věku tak, aby byli připravené na nástup do ZŠ. Stanovit nástroje podpory pro děti a stanovit jejich dlouhodobé financování - financování na základě různých projektů a grantů je nekontinuální a komplikuje stabilitu podpory a vývoj, zlepšování podpůrných opatření. Sjednotit přístup a výuku na jednotlivých školách (zrušit výběrové školy ...).“*

V odpovědích zaznívalo také přání respondentů, aby byli přijímáni školami jako partneři pro spolupráci, s čímž souvisí povědomí škol o službách v lokalitě: *„Jako nezisková organizace zvenku školy nemáme jednoduchou pozici při navázání spolupráce a důvěry pedagogů. Finančně podhodnocené pozice soc. pracovníku způsobují jejich nedostatek tak, aby pokrylo dostatek škol v našem městě. Dobré by bylo, abychom měli větší podporu města a podvědomí učitelů a ředitelů.“*

Pro efektivní podporu sociálně znevýhodněných žáků považují zástupci sociálních a dalších služeb za důležité také zkvalitnit podporu žáků uvnitř škol. S tím souvisí například navyšování úvazků podpůrných profesí ve školách: *„Realita s dětmi dost utíká, ŠPP nestíhají, úvazky psychologů jsou často nedostatečné; výchovní poradci a metodici prevence (pracovníci) jsou stále omezeni v rámci školy, respektive v jejich kompetencích mimo školu. Pracovníci nemají příliš přehled o návazných službách, či nemají kapacitu zjistit kapacity služeb, jsou hodně zaměřeni pouze na školní věci, na které mají dosah (absence, výchovné problémy, prospěch). Rodiny a žáci nemají motivaci si zařizovat služby po např. 3 odmítnutí z důvodů kapacity ve službě, systém je pro ně nepřehledný.“* Součástí této podpory by ale podle některých respondentů měl být také individuální přístup vůči znevýhodněným žákům, díky kterému budou opatření skutečně podpůrná – nejen represivní: *„Podpora při nástupu do ZŠ je důležitá zejména pro překlenutí změny režimu celé rodiny při nástupu. Bylo by fajn, kdyby stát řešil absenci žáků prevencí, nikoli represivně, jelikož takové řešení je 1. nákladné pro všechny a 2. neefektivní, nemá výsledky. Například doprovody do škol by byly fajn u rodin, kde rodiče nejsou tak schopni jako jiní. Zbytečně zahozený potenciál dětí jen proto, že rodič není schopen dítě přivést do školy, je absurdní a neekonomický pro všechny.“*

Dále respondenti poptávají také zvyšování kapacit svých služeb, které aktuálně podle nich nejsou často schopny podpořit dostatek žáků a jejich rodin: *„Více sociálně aktivizačních služeb po Praze - financování projektů zaměřených na znevýhodněné děti, na rozvoj SAS služeb po Praze, navýšení počtu úvazků ve službách SAS. Rovněž metodická podpora SAS témat. Také finanční ohodnocení pro pracovníky.“* Do této kategorie byly zařazeny i odpovědi týkající se potřeby metodické podpory služeb.

Několik respondentů ve svých odpovědích popisovalo konkrétně situaci týkající se pedagogů škol ve vztahu ke znevýhodněným žákům. Podle respondentů by bylo přínosné zvyšovat

porozumění učitelů vlivu sociální situace žáků na jejich chování a školní výkony, a naopak pracovat s předsudky a negativním vnímáním takových žáků ze strany některých učitelů: „Více informovat školy - celý personál. Více podpořit kraje v tom, aby zde bylo více odborníků, které pomáhají (pediatři, dětské psychologové, psychiatři). Určitě více metodicky podpořit školy. Ve školách jsou pedagogové, kteří neumí učit - ne všichni. Aby více brali ohledy na potřeby dětí a hlavně, aby neškatulkovali. Více se zaměřili na to, proč to dětem nejde, proč se chovají, tak jak se chovají - v tomto by se měli podpořit skoro všichni.“

Poslední kategorií, která byla vytvořena na základě několika odpovědí respondentů, je důraz na řešení problému. Někteří zástupci služeb se domnívají, že zásadní je „zásadní zlom v zájmu o podporu takových žáků vedením školy“. Další respondent se vyjádřil následovně: „Nejúčinnější by možná bylo kdyby systém školství se na toto téma více zaměřil. Dal mu více pozornosti a podpory. Chtělo by to se zaměřit individuálně na žáka či studenta.“

5.3 Další pracovníci základních škol nebo školských poradenských zařízení

Tato skupina tvořena velmi malým množstvím respondentů je složena z respondentů, kteří jsou zaměstnanci škol a v jednom případě speciálně pedagogického centra a nepracují na pozici sociálního pedagoga nebo sociálního pracovníka. Ve většině případů jsou respondenti pracovníky ŠPP. Respondenti, kteří pracují na pozici sociálního pedagoga nebo pracovníka ve škole a současně vykonávají i některou další pozici v rámci ŠPP, byli zařazeni do skupiny sociální pedagogové ve školách. Dotazník vyplnilo pouze 9 respondentů, kteří spadají do této skupiny, konkrétně jde o dva školní psychology, tři výchovné poradkyně, asistenta pedagoga, speciální pedagožku a speciální pedagožku, která je současně metodikem prevence. Dotazník vyplnil také jeden sociální pracovník speciálně pedagogického centra. Vzhledem k nízkému počtu respondentů této skupiny budou stručně prezentovány jen zjištění z otevřených otázek dotazníku, kde mohli respondenti okomentovat a blíže dovysvětlit svou odpověď, která tak může mít určitou výpovědní hodnotu i samostatně. Obecně se dá říct, že odpovědi respondentů této skupiny nebyla v rozporu s odpověďmi ostatních dvou skupin, spíše jejich tvrzení podporovala a doplňovala.

V odpovědích týkajících se překážek pro ideální výkon práce zaznívaly problémy s „nepřijetím“ pracovníků podpůrných profesí ze strany některých učitelů a dalších aktérů, neochotou spolupracovat nebo nepochopením jejich přínosu a role. S tím souvisí i zkušenost, kdy naopak

učitelé očekávají od podpůrných profesí „záračné řešení problémů“. Respondenti také zmiňovali problémy spojené se z jejich pohledu nedostatečnou institucionalizací podpůrných pozic ve škole – například částečným zmatkem ve vymezení rolí v rámci ŠPP. Překážkou pro ideální výkon práce je také nedostatek času na výkon práce například při kombinování role učitele a výchovného poradce. Poslední u všech skupin opakující se překážkou je pocit nejistoty a nestability pracovní pozice respondentů.

Respondentka pracující na pozici školní psycholožky popsala překážky při práci takto: *„Obecně dehonestující náhled průměrné české společnosti na osoby pracující v základním školství - týká se to i pracovní pozice školního psychologa (...), snáze zapadne do kolektivu pracovníků ve škole nově příchozí učitel než psycholog, zejména na škole, kde byla tato pozice zřízena nově, jsem se ze strany učitelů opakovaně setkávala s předsudky ohledně potřebnosti psychologa na škole, prvotní nedůvěrou, negováním jakýchkoli problémů s žáky... nebo naopak s představami, že psycholog musí umět lusknutím prstů změnit problémového žáka, problémový kolektiv. Ministerstvo stále mele o nutnosti pracovníků školních poradenských pracovišť, avšak tím to končí - chybí stabilní financování těchto pracovních pozic (nejhůře na tom jsou v tomto směru asistenti pedagoga) - málokterá škola si dovolí financovat je ze svého běžného mzdového rozpočtu a řeší to dvouletými projekty nebo dočasným navázáním na žáka, kterému psychologa či asistenta doporučí PPP/SPC jako financované podpůrné opatření.“*

Částečně podobnou zkušenost sdílela v dotazníku respondentka na pozici sociální pracovníce v speciálně pedagogickém centru: *„nově vzniklá pozice na této škole, náplň práce ne úplně jasná vzhledem k působnosti ŠPP a metodiků prevence. Na všechno si přicházím vlastními silami, minimální vedení a zaškolení. Školství je totálně nepolíbené sociálními službami, až jsem překvapená, o čem všem neví, co všechno neřeší. má pozice zde zatím nemá velkou váhu.“*

Učitelka a výchovná poradkyně ve škole popsala složitou situaci při výkonu role výchovné poradkyně při plném úvazku učitelky: *„Největší překážka je to, že musím být zaměstnaná na plný úvazek jako učitelka. Tato pozice si zaslouží samostatný plný úvazek. Pracuji často nad můj úvazek.“*

Nepříliš odlišné od návrhů sociálních pedagogů ve školách a zástupců sociálních a dalších služeb jsou také odpovědi třetí skupiny respondentů. Ti jako nutné kroky v systémové podpoře sociálně znevýhodněných žáků zmiňovali především podporu podpůrných pozic ve školách

včetně stabilního financování. Dál označovali za důležité sdílení zkušeností těchto pracovníků a zajištění jejich metodické podpory. Speciální pedagog a současně metodik sepsal své podněty následovně: „zařadit do rozpočtu školy - uvolnit úvazek speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, psychologa... - na trvalo, nebýt neustále odkázaný na projekty a nejistotu s jejich pokračováním (je to důležité pro souvislou a smysluplnou práci, vzdělávání, získávat zkušenosti)“ Jedna z respondentek na pozici školní psycholožky se k otázce vyjádřila slovy: „Je tristní, že ani po 13 letech výkonu této profese není školní psycholog povinnou součástí základního vzdělávání a není zasazen do financování státem. Chybí také systémová podpora, v dnešní době, která klade na školní psychology mimořádné požadavky se stále problém jen odsouvá. Z operačního programu není nárok ani na odměny. Já z těchto důvodů v této profesi letos končím.“

6 Diskuze

6.1 Shrnutí hlavních zjištění dotazníkového šetření perspektivou konceptu liniových pracovníků

Na pozici sociálních pedagogů ve školách pracují nejčastěji lidé se vzděláním v oboru sociální pedagogiky ale skoro v polovině případů také se vzděláním v sociální práci. V drtivé většině případů pracují na jedné škole. Žactvo školy nejčastěji vnímají jako z velké části sociálně znevýhodněné, uvádí také často velký podíl žáků etnické nebo národnostní menšiny, s odlišným mateřským jazykem, výjimkou není také, že se škola nachází v lokalitě, která je považována za vyloučenou. Důvodem pro existenci pozice sociálního pedagoga ve školách bývá nejčastěji fakt, že škola chtěla řešit sociální, zdravotní nebo etnické znevýhodnění žáků, komunikaci s OSPOD a dalšími orgány nebo šikanu a jiné problémy v kolektivech. Respondenti také doplňovali, že důvodem pro vznik jejich pozice bývá snaha školy o řešení absencí, školní neúspěšnosti, nízké motivace, zlepšení klimatu školy nebo přání mít ve škole „prostředníka“ mezi žáky, učiteli, rodiči, vedením a dalšími aktéry.

U pracovníků, kteří se snaží sociálně znevýhodněné žactvo podporovat z pozice sociálních a dalších služeb, byla častější spolupráce s více školami najednou. Mezi nejpočetněji zastoupenými službami, ve kterých respondenti žactvo podporují, byla nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (v některých případech včetně terénní služby) a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Dál se mezi respondenty vyskytovali pracovníci služeb, jako je například

podpora vzdělávání nebo třeba doučování. Respondenti této skupiny také popisovali školy, ve kterých působí, nejčastěji jako školy s velkým podílem sociálně znevýhodněných žáků, dále v mnoha případech jako školy s velkým podílem příslušníků etnických či národnostních menšin nebo jako školy nacházející se v lokalitě považované za vyloučenou. Důvody pro zahájení spolupráce se školou jsou z části stejné jako u sociálních pedagogů – tedy, že škola chtěla řešit sociální, zdravotní nebo etnické znevýhodnění žáků, případně šikanu a další problémy v kolektivech. Na rozdíl od první skupiny respondentů u sociálních a dalších služeb častěji bývá důvodem také problémové chování u žáků jako užívání drog a podobně.

Jako náplň své práce sociální pedagogové vnímají především podporu zdravých vztahů ve škole a také prevenci studijních problémů žáků, dále uvádějí jako součást své práce řešení šikany a její předcházení, snižování pravděpodobnosti rizikového chování a řešení nadměrných absencí žáků. Při práci se zaměřují na široký okruh aktérů – od žáků se sociálním znevýhodněním, žáků z etnické menšiny, přes rodiny žáků až po učitele, které sociální pedagogové taktéž považují za příjemce svých služeb. Intenzivní zaměření sociální pedagogové nemají na žáky se zdravotním či mentálním handicapem. Při své práci nejčastěji používají konzultace s žáky, učiteli i rodiči, pracují s žákem a jeho rodinou v prostorách školy a síťují je na návazné služby či instituce. Sociální pedagogové také často pracují s třídními kolektivy. Část z nich zajišťuje klientům i doučování, zaměřuje se na preventivní aktivity, pracuje s žáky a rodinami i v místě jejich bydliště a provádí terénní práci.

Zástupci sociálních a dalších služeb jako náplň své práce považují nejčastěji pomoc žákům při naplňování jejich potenciálu, snižování pravděpodobnosti rizikového chování žáků a pomoci zvýšit šance žáků na dokončení 9. třídy. Větší část respondentů zmiňovala také snižování absencí žáků a prevenci studijních problémů. Za příjemce svých služeb označují tyto respondenti především sociálně znevýhodněné žáky či žáky etnické menšiny a poté jejich rodiny, méně intenzivně pak také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku zdravotního či mentálního handicapu a učitele škol. Metody a služby, které sociální a další služby sociálně znevýhodněným žákům nabízejí, jsou nejčastěji doučování, terénní práce, konzultace s žákem či žáky, konzultace s rodiči, síťování na další služby, konzultace s učiteli. Respondenti dále zmiňovali také případovou práci spolupráci v místě bydliště i práci ambulantní a preventivní aktivity s kolektivem.

Pro sociální pedagogy jsou logickými nejbližšími spolupracovníky další členové ŠPP, dále učitelé a jejich asistenti a také vedení školy, méně častěji ale stále v nadpoloviční většině případů spolupracují také s vychovateli (například družin), s pracovníky OSPOD a neziskovými organizacemi. Spolupráce mívá podobu konzultací, výměny informací, společného plánování postupu nebo také multidisciplinárního přístupu k řešení problémů žáků. Sociální pedagogové ve školách spolupracují také při preventivních a jiných kolektivních aktivitách, při komunikaci s rodiči a dalšími aktéry, při terénní práci a také při zajišťování dalších služeb.

Oproti tomu zástupci sociálních a dalších služeb spolupracují na prvním místě s OSPOD a dalšími neziskovými organizacemi, dále s učiteli a občas s pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, asistenty pedagoga, pracovníky ŠPP a s vedením škol.

Když se obou skupin těchto liniových pracovníků podporujících sociálně znevýhodněné žáky zeptáme na jejich pracovní podmínky, zjistíme, že v souladu s teoretickým konceptem byrokracie první linie existuje určitý rozpor mezi obecnými cíli politik jako například *„snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a klientů“* (MŠMT, 2020) a podmínkami, které linioví pracovníci pro naplnění těchto cílů mají.

Z dotazníkového šetření například vyplynulo, že sociální pedagogové ve školách, zástupci sociálních a dalších služeb i někteří další pracovníci škol a školských poradenských zařízení, kteří se o podporu sociálně znevýhodněných žáků snaží, zažívají velkou míru nejistoty související především s chronicky neadekvátními finančními zdroji a jejich čerpáním z krátkodobých projektů a programů. To souvisí také s častým zaměstnáváním především sociálních pedagogů na dobu určitou bez jistoty prodloužení pracovního poměru a se zkrácenými pracovními úvazky, kvůli kterým pracovníci hovoří o nedostatku času na práci.

Respondenti vnímají také vágnost cílů, kterou koncept byrokracie první linie s jejich prací spojuje. Konkrétně jde o rozpor mezi nastaveným cílem veřejné politiky a nejasnostmi v tom, jak se měl naplňovat. Pracovníci škol a služeb popisují pocit absence systémového uchopení řešení problému a větší důraz na řešení ze strany státní správy, chybí jim ukotvení pozice sociálního pedagoga v legislativě, institucionalizace (včetně udržitelného financování) i dalších pozic v rámci ŠPP, vymezení rolí a pravomocí těchto pozic a také metodiky.

V rámci vlastních organizací se mohou linioví pracovníci podle teoretického konceptu setkávat s odlišnými zájmy a preferencemi nadřízených. Toto se v kontextu šetření jeví jako problém spíše ve vztahu sociálních pedagogů a pracovníků služeb s učiteli. Například, pokud není zájmem vyučujícího podpořit sociálně znevýhodněného žáka, nebo pro to nevidí důvod, může mít nízkou motivaci spolupracovat s dalším pracovníkem školy nebo neziskové organizace.

Dalšími podmínkami neulehčujícími práci liniových pracovníků je například teze, že poptávka má tendenci se spíše zvyšovat, což se v šetření ukázalo například na často zmiňované nedostatečnosti kapacity sociálních služeb.

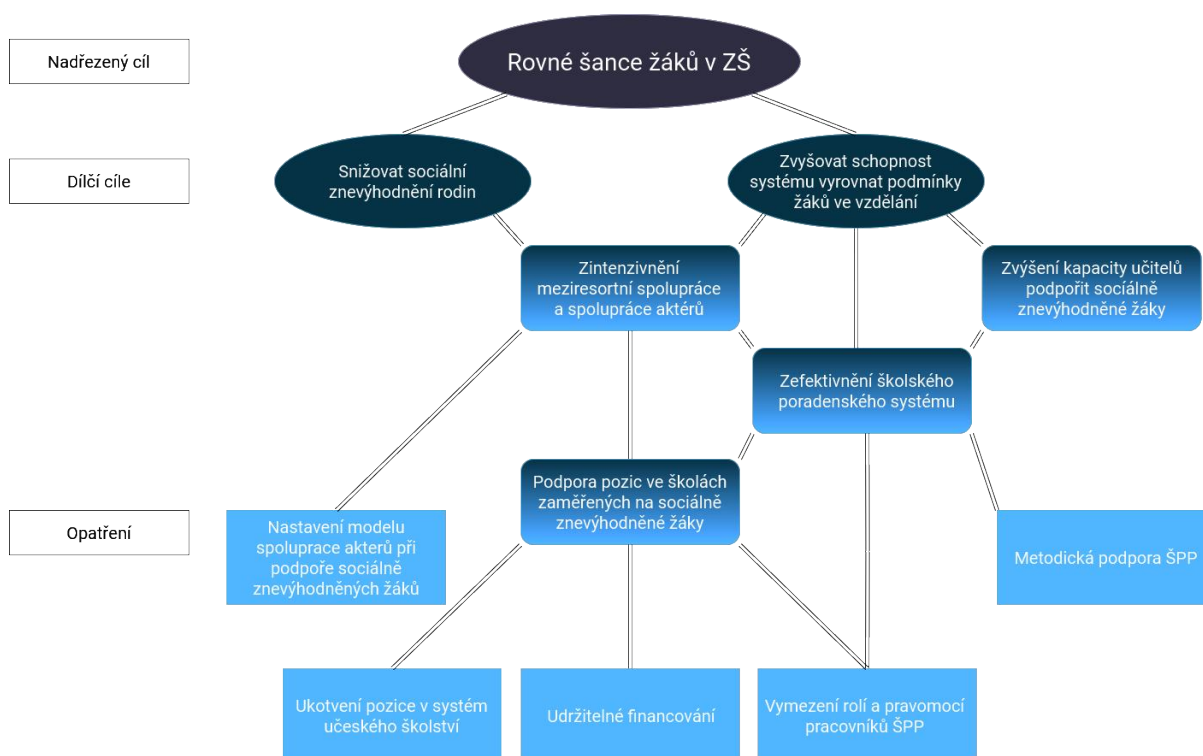
Část klientů také spolupracuje s liniovými pracovníky nedobrovolně. I tento fenomén, který je součástí teoretického konceptu byrokracie první linie, část respondentů zmiňovala v podobě problému s nízkou motivací klientů spolupracovat a podílet se na řešení své situace.

Pro zvládnání výše popsaných pracovních podmínek a současně ve snaze naplňovat potřeby klientů a odvádět svou práci dobře jsou respondenti nuceni integrovat některé postupy, které bychom v duchu teoretického konceptu byrokracie první linie mohli označit za *coping mechanisms* neboli česky například kompenzační mechanismy. Mezi takové postupy můžeme u sociálních pedagogů zařadit například přijímání jen „nejrizikovějších“ žáků a přehlížení případů žáků, pro které by byla podpora taktéž vhodná, ale pracovníkovi už nezbyvá čas nebo energie se jim věnovat. U sociálních a dalších služeb zase může jít o intenzivnější spolupráci s motivovanými klienty, přestože podporu by nejvíce často potřebovali ti, kteří pracovníkům nízkou motivovaností práci značně ztěžují.

Mezi další mechanismy se podle původně Lipskyho konceptu řadí také tendence liniových pracovníků klasifikovat neboli nálepkovat své klienty. Takový postup ostatní respondenti připisovali především vyučujícím v základních školách, kteří podle části respondentů mívají často k sociálně znevýhodněným žákům předsudky nebo je vnímají apriori negativně - například jako líné.

6.2 Možný model podpory sociálně znevýhodněných žáků ze strany liniových pracovníků

Na základě zjištění šetření bude v dalším textu navržen model podpory sociálně znevýhodněných žáků ze strany liniových pracovníků. Při uvažování nad vhodným nastavením vznikl v návaznosti na strom problémů uvedený v této práci také strom cílů a opatření.



Model podpory sociálně znevýhodněných žáků ze strany liniových pracovníků by měl tedy cílit na zvyšování schopnosti systému vyrovnávat podmínky žáků a také snižování sociálního znevýhodnění rodin. K tomu může přispět zefektivnění školského poradenského systému a zintenzivnění meziresortní spolupráce včetně spolupráce liniových pracovníků ze vzdělávání a sociální sféry. Je potřeba také zvyšovat kapacity učitelů podpořit sociálně znevýhodněné žáky. Pro realizaci uvedených cílů je vhodné podporovat pozice zaměřené na sociálně znevýhodněné žáky přímo ve školách ale také nastavit model spolupráce aktérů kolem školy. Z uvedeného vyplývá, že pro efektivní podporu potřebujeme zapojit liniové pracovníky ve škole i mimo ni.

Pracovníci uvnitř školy mají totiž podle názorů liniových pracovníků, kteří byli respondenty šetření, jedinečnou šanci trávit s dětmi mnoho času, poznávat je a identifikovat tak ohrožené žáky ve fázi vznikajících problémů nebo dokonce ještě ve chvíli, kdy stačí zvolit preventivní podporu a problémům se dá předejít. Mohou také zachytit potíže žáků, kteří by se bez jejich

zásahu mohli do péče profesionálů z neziskového sektoru nebo například OSPOD dostat až mnohem později, kdy bude jejich situace mnohem obtížněji, a proto zřejmě i nákladněji řešitelná. Jako důležitá se také ukazuje možnost dlouhodobého budování důvěry nejen pracovníka s žáky ale také s učiteli, se kterými pracovník potřebuje efektivně spolupracovat.

Naproti tomu linioví pracovníci mimo školu mají často na základě typu služby možnost pracovat s žákem i rodinou specializovaně v konkrétních specifických oblastech jako je bydlení, rodičovské kompetence, řešení předluženosti, smysluplné trávení volného času podle potřeb klienta či rodiny. Výhodou také může paradoxně být právě odstup pracovníka od školního prostředí, díky kterému klient nevnímá pracovníka jako součást instituce, ke které může pociťovat negativní emoce, což může bránit efektivní spolupráci klienta a pracovníka.

Jako zásadní se tak ukazuje spolupráce těchto aktérů ve školním prostředí i mimo něj, kdy pracovníci uvnitř škol identifikují ohrožené žáky, včas s nimi zahájí spolupráci, podpoří žáka a rodinu způsoby, kterými je to možné v rámci školy, a v případě potřeby další specifické podpory naváží klienty na další služby. Vhodná je spolupráce liniových pracovníků školy a sociálních a dalších služeb, dále také s OSPOD a školskými poradenskými zařízeními. Na ty se šetření konkrétně nezaměřovalo, z odpovědí liniových pracovníků škol a neziskových organizací nicméně vyplynulo, že OSPOD i poradenská zařízení mohou být důležitými partnery. Respondenti ale mají velmi rozdílné zkušenosti a kvalita spolupráce často závisí například na proaktivitě konkrétního pracovníka OSPOD.

Pro efektivní podporu sociálně znevýhodněných žáků a vyrovnávání jejich šancí potřebujeme mít jasno v tom, kdo má tyto cíle naplňovat. V současné situaci resort školství přiznává, že například v porovnání se zdravotně znevýhodněnými žáky se této skupině dostatečné podpory nedostává, souvisí to mimo jiné i s nízkou schopností učitelů takové žáky identifikovat a podporovat (viz kapitola Sociální znevýhodnění). Optikou konceptu byrokracie první linie můžeme odhadovat, že při náročných pracovních podmínkách učitelé nemají často dostatek času nebo vágnímu cíli nevěnují tolik pozornosti, případně se s ním ani nemusí ztotožňovat, například i kvůli stereotypizaci sociálně znevýhodněných žáků, kterou u učitelů někteří další linioví pracovníci pozorují.

Sociální pedagogové pracující ve školách a stejně tak pracovníci sociálních a dalších služeb naopak cíle přijímají za své a jejich naplňování považují za důležitou součást své práce. Sociální

pedagogové při jejich naplňování multidisciplinárně spolupracují s dalšími podpůrnými profesemi školy, které mohou k podpoře sociálně znevýhodněných žáků přispět. Zástupci sociálních a dalších služeb spolupracují často s externími aktéry jako OSPOD a neziskové organizace, ale o spolupráci se zaměstnanci školy se taktéž snaží. Setkávají se ovšem často s nízkým zájmem ze strany škol. To můžeme podle teoretického konceptu byrokracie první linie přičítat například rozdílnému vnímání cílů organizací, kdy externí pracovníci očekávají zájem škol vyrovnávat podmínky žáků, ale pracovníci škol naopak mohou vnímat jako svůj primární a jediný cíl vzdělávací proces, jehož součástí není řešit rodinné záležitosti žáků. I pro sociální a další služby by proto zaměstnanec školy aktivně naplňující společné cíle znamenal velké usnadnění podpory znevýhodněných žáků. Tato spolupráce by mohla být navázána právě na pozici sociálního pedagoga, který se zdá být pro koordinaci podpory žáka ze strany různých aktérů jako kompetentní a vhodný.

6.3 Možnosti systémové podpory liniových pracovníků pracujících se sociálně znevýhodněnými žáky

Aby byli linioví pracovníci schopní efektivně naplňovat cíle veřejných politik, je podle teoretického konceptu byrokracie první linie nutné zajistit jim pokud možno stabilní pracovní podmínky, ujasnit veřejněpolitické cíle, které mají sledovat a způsoby jejich naplňování a také přispívat ke sjednocení cílů a preferencí jednotlivých organizací. Konkrétní podoba potřebné podpory může vypadat v případě každé skupiny liniových pracovníků trochu jinak, v mnohém se však příliš neliší.

U sociálních pedagogů i pracovníků sociálních a dalších služeb intenzivně vyvstává potřeba udržitelných a kontinuálních zdrojů financování, které jim zajistí dostatek času na práci a především pocit jistoty pracovního místa.

Pro sociální pedagogy je dál zásadní ukotvení jejich pozice v systému českého školství, které by zajistilo taktéž vymezení jejich role a pravomocí vůči jiným pozicím. Linioví pracovníci pracující ve školách na této pozici si přejí být zařazeni mezi pedagogické pracovníky, což se vzhledem k jejich přímé práci s žáky, intenzivní spolupráci s pedagogickými pracovníky týmu ŠPP a také vzhledem k preventivní i jiné práci s třídními kolektivy, kterou považují za důležitou součástí své práce, zdá být nejlogičtější způsobem legislativního zařazení. Je sice pravdou, že velká část pracovníků na pozici sociálního pedagoga v českých školách

vystudovala sociální práci, i tito lidé ale pracují s třídními kolektivy a odvádí přímou práci s žáky. Ačkoliv sociální práce a sociální pedagogika jsou bezesporu samostatnými profesemi, které bychom neměli považovat za shodné nebo je zaměňovat, podle zjištění šetření zástupci obou profesí považují podporu sociálně znevýhodněných žáků za náplň své práce, používají také podobné metody a nabízejí podobné služby. Na základě povahy obou oborů také můžeme tvrdit, že sociální pedagogové i sociální pracovníci jsou kompetentní pro práci se sociálním prostředím žáka, a tedy i pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami způsobenými sociálním znevýhodněním. Z pohledu žáka tedy pravděpodobně není zásadní, zda má pracovník vzdělání sociálního pedagoga nebo sociálního pracovníka, ani jak se uvedená pozice nazývá a zda je ukotvena v systému školství nebo sociální sféře. Zásadní to ale naopak může být a podle zjištění šetření také je pro identitu samotných liniových pracovníků a také jejich vnímání a přijetí ze strany dalších pracovníků školy. Jinými slovy liniovní pracovníci potřebují být přijati pedagogickými pracovníky, a k tomu by jim kromě kvalitně odvedené práce mohl pomoci i samotný fakt, že mezi ně budou patřit formálně. Autorka práce tedy považuje za přínosné dále blíže zkoumat, jaké specifické benefity mohou sociální pedagogové a sociální pracovníci při práci ve škole žákům i učitelům přinášet a podle toho například poskytnout ředitelům podklady na základě kterých budou moci podle specifických potřeb školy vybírat adepty se vzděláním v jednom nebo druhém uvedeném oboru. Obecně se dá předpokládat, že sociální pedagogové mohou být více specializováni i na práci s kolektivy, prevenci a řešení šikany, zatímco sociální pracovníci mohou být zvyklí více pracovat se sítí sociálních služeb a řešit konkrétní příčiny sociálního znevýhodnění žáka. Tento předpoklad by ale bylo vhodné empiricky ověřit. Na základě zjištění z šetření by tedy pro podporu liniových pracovníků bylo vhodné zařadit sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky a umožnit práci na této pozici jak sociálním pedagogům, tak sociálním pracovníkům, což se ostatně dělo i doposud.

Kromě zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky by k ukotvení v systému a udržitelnému financování mohlo přispět přidání sociálních pedagogů do programu institucionalizace, který MŠMT připravilo pro pozice školního psychologa a speciálního pedagoga (viz kapitola Plánovaná systémová opatření v českém kontextu). Ta počítá s různou výší úvazků podle počtu žáků ve škole, u škol s vyšším podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pak s intenzivnější podporou. Takový postup je jistě správný, nicméně

bylo by promarněním potenciálu, pokud by sociální pedagog působil například pouze ve znevýhodněných školách. Vzhledem k jeho zaměření na zdravé klima školy, dobré vztahy, prevenci, řešení šikany a její předcházení může být totiž přínosný nejen pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

Pro zmíněné přijetí těchto liniových pracovníků vedením škol a také dalšími liniovými pracovníky (učiteli) může být dále vhodné podporovat internalizaci společného cíle vyrovnávat šance žáků – jinými slovy, pokud budou všichni aktéři ve vzdělávání chápat význam a důvod tohoto cíle a ztotožní se s ním, je pravděpodobnější, že budou v každodenní praxi spíše usilovat o jeho naplnění, nebo budou minimálně mít větší míru ochoty spolupracovat na plnění tohoto cíle s kolegy včetně sociálních pedagogů. Podle názoru autorky by k tomuto mohlo přispět zdůrazňování benefitů, které může podpora znevýhodněných žáků přinést v důsledku učitelům i škole – tedy že například prevence či řešení absencí žáků nebo šikany, podpora dobrého klimatu školy či třídy a motivace žáků ke studiu může v důsledku usnadnit práci i samotným učitelům. Nehledě na to, že učitelé mohou částečně či téměř úplně na sociálního pedagoga delegovat například komunikaci a spolupráci s rodinami podporovaných žáků, což jim může „uvolnit ruce“ pro jiné aktivity. Důležité je také přijetí pracovníků ze strany vedení škol, aby měli ředitelé znali význam a benefity takového opatření a měli tak motivaci sociální pedagogy vůbec ve svých školách zaměstnávat.

Liniovým pracovníkům škol i neziskových organizací dále při podpoře sociálně znevýhodněných žáků a jejich rodin často chybí aktivní spolupráce dalších aktérů, jejichž zapojení by bylo pro žáka či rodinu přínosné. Bylo by proto vhodné nastavit model a jasná pravidla spolupráce škol, sociálních služeb, školských poradenských zařízení, OSPOD a případně dalších aktérů a zajistit jim například platformu pro výměnu zkušeností a zefektivňování spolupráce v rámci regionu.

6.4 Podněty pro další výzkum

Na základě nejasností, které vyplynuly z šetření o vymezení rolí a kompetencí pracovníků ŠPP se dá označit za vhodné a přínosné provést kvalitativní šetření mezi těmito pracovníky, aby existovalo dostatečné porozumění o jejich spolupráci, benefitech, které každá z podpůrných profesí žákům přináší a potřebám pracovníků pro nastavení vhodných pracovních podmínek.

Další evidence by byla vhodná také pro jasné vymezení potřebné kvalifikace pro práci se sociálně znevýhodněným žactvem ve škole, a to například zkoumáním obsahu studia sociálních pedagogů a sociálních pracovníků a komparací zjištění s potřebami ve školách.

Vhodné by mohlo být také soustředit se samostatně na zahraniční dobrou praxi v oblasti podpory sociálně znevýhodněného žactva pomocí liniových pracovníků.

A jako poslední návrh pro další výzkum nabízím případové studie spolupráce aktérů podpůrné sítě (škola, služby, OSPOD, obec, rodiče...) v několika mikroregionech.

Závěr

Pokud se jako společnost shodneme na tom, že spravedlivé nerovnosti jsou pouze takové, které vznikly v soutěži s rovnými podmínkami účastníků, musíme nutně dojít k tomu, že v „soutěži“ českého školství „něco nehraje“. Velké rozdíly v kvalitě škol mezi regiony i uvnitř nich, vnější diferenciací vzdělávacích drah žáků, silný vliv sociálního znevýhodnění některých regionů a rodin žáků spolu s nízkou schopností systému vyrovnávat podmínky žáků tvoří nepopíratelně zásadní nerovnosti šancí na úspěch mezi žáky. Tuto skutečnost popsalo mnoho výzkumníků a byla také uznána tvůrci politik i dalšími aktéry. Při systémovém řešení problému českých nerovností ve vzdělávání jsme stále spíše na začátku, to ale neznamená, že neexistují v systému jednotlivci či organizace, které cíl vyrovnávat šance žáků nepřijaly za svůj a nehledají takzvané „zdola“ cesty, jak znevýhodněné žáky či jejich rodiny efektivně podporovat. Jde konkrétně o desítky sociálních pedagogů pracujících v českých základních školách a také například neziskové organizace poskytující sociální a další služby v této práci popsané.

Teoretický koncept street-level bureaucracy neboli byrokracie první linie Michaela Lipskyho se snaží o vysvětlení procesů, kdy tzv. liniovní pracovníci – tedy lidé v přímém kontaktu s příjemci veřejných služeb – „doručují“ politiku od jejích tvůrců až k příjemcům tedy cílové skupině občanů. Jak či zda vůbec bude politika „doručena“ (implementována) můžou zásadně ovlivnit právě liniovní pracovníci. Jednou z podmínek úspěšné implementace tak, jak byla tvůrci zamýšlena, je například souznění liniových pracovníků s touto politikou. Šetření ukázalo, že sociální pedagogové ve školách i pracovníci sociálních i dalších služeb se snaží o podporu sociálně znevýhodněných žáků a považují ji za důležitou součást své práce.

Na základě výsledků šetření popsaných v této práci se zdá být vhodné podporovat sociálně znevýhodněné žáky právě prostřednictvím sociálních pedagogů či sociálních pracovníků pracujících na pozici sociálního pedagoga (viz kapitola diskuze) přímo ve školách a dále prostřednictvím pracovníků sociálních či dalších služeb podle individuálních potřeb žáka či jeho rodiny.

Motivace liniových pracovníků pracovat na naplňování společného cíle ovšem sama o sobě podle teoretického konceptu k úspěšné implementaci nestačí. Liniovní pracovníci jsou totiž často uvrženi do paradoxní situace, kdy se snaží o kvalitní výkon své práce, jejich pracovní podmínky jim jej ale plně neumožňují. Podle teoretického konceptu se často potýkají s nejistotou a nutností improvizovat v každodenním provozu, dále s chronicky nedostatečnými zdroji, vágní či nejasnou formulací cílů jejich práce, zvyšující se poptávkou, nedobrovolností spolupráce u klientů nebo třeba rozdílnými preferencemi jejich nadřízených. V souladu s tímto obecným konceptem i sociální pedagogové v českých školách a pracovníci sociálních a dalších služeb zažívají nejistotu spojenou s neudržitelným financováním jejich pozic, nedostatkem času pro uspokojení poptávky, vágními cíli, nízkou motivací klientů spolupracovat nebo odlišnými preferencemi nadřízených či dalších liniových pracovníků o tom, jaké jsou cíle jejich organizace.

Pro zajištění uspokojivých pracovních podmínek liniových pracovníků, kteří pak budou spíše schopni kvalitního výkonu a tím přispívat k naplňování cílů, je vhodné ukotvit pozici sociálního pedagoga v systému českého školství, zajistit pro ni udržitelné financování, vymezovat a vyjasňovat role, kompetence a nutnou kvalifikaci této pozice i dalších pracovníků ŠPP. Vhodné je taktéž zajistit jim kvalitní metodickou podporu a podporovat přijetí těchto pracovníků dalšími liniovými pracovníky – především učiteli. Udržitelné - nejlépe víceleté financování by zlepšilo i pracovní podmínky pracovníků sociálních a dalších služeb. Pro ty je dále důležité získat ve škole „spojence“, který s nimi bude spolupracovat při podpoře společných klientů. Pro všechny zúčastněné skupiny by pak bylo přínosné nastavení modelu spolupráce aktérů z prostředí vzdělávací i sociální sféry ve prospěch žáků.

Seznam zdrojů

AMALTHEA. *Příběhy našich klientů* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.amalthea.cz/pribehy-nasich-klientu/>

ARROW, Kenneth, Samuel BOWLES a Steven N. DURLAUF, ROEMER, John E., a , ed. Two. Equality of Opportunity. In: *Meritocracy and Economic Inequality* [online]. Published by Princeton University Press, 2000, s. 15-35 [cit. 2023-08-01]. ISBN <https://doi.org/10.1515/9780691190334>. Dostupné z: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9780691190334/html#contents>

ASOCP, ASOCPED a NADACE SIRIUS. *Otevřený dopis ministru školství, mládeže a tělovýchovy k novele zákona o pedagogických pracovnících a k potřebnosti sociálního pedagoga v českém školství* [online]. In: . 2022 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: https://asocp.cz/wp-content/uploads/2022/10/Otevr%CC%8Ceny%CC%81-dopis-ministru-MS%CC%8CMT-k-novele-za%CC%81kona-563_2004.Sb_.pdf

ASOCP, z. s. [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://asocp.cz/domovska-stranka/>

ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE [online]. ASOCPED, 2013 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <http://asocped.cz/>

ASOCP. *Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/>

AVVISATI, F., A. ECHAZARRA, P. GIVORD a M. SCHWABE. *Programme for International Student Assessment - Results from PISA 2018: Country note - Czech Republic* [online]. 20198 [cit. 2023-08-01]. OECD.

AZYLOVÝ DŮM PRO ŽENY A MATKY S DĚTMI O.P.S. *Sociálně pedagogická poradna Zlín* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.azylovydum.cz/socialne-pedagogicka-poradna-2/>

BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-032-2.

Beztíže: Kluby Beztíže [online]. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://beztize.cz/kluby-beztize/>

BOYND ENDERS, Felicity. *Coefficient of determination* [online]. Britannica, 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/science/coefficient-of-determination>

ČESKÁ ASOCIACE STREETWORK. *Multidisciplinární práce ve škole* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.streetwork.cz/proskoly>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *2005 Sb.. Aktuální znění 01.01.2021 (verze 6)*, Vyhláška 72.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: 2004 Sb.. Aktuální znění 01.07.2023 - 31.12.2023 (verze 53), Zákon 561.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o sociálních službách. In: 2006 Sb.. Aktuální znění 01.02.2023 - 31.12.2024 (verze 36), Zákon 108. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast3>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: . Aktuální znění 1. 7. 2023 - 31. 12. 2023, Zákon 561/2004 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: . 2008, Zákon 242/2008 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/historie>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018* [online]. Praha, 2018 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Dopady-povinného-predskolniho-vzdelavani.pdf. Tematická zpráva.

ČLOVĚK V TÍSNI. *Kristýna se bála selhání. Díky podpoře kariérní poradkyně má dnes maturitu i práci* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/kristyna-se-bala-selhani-diky-podpore-karierni-poradkyne-ma-dnes-maturitu-i-praci-9689gp>

ČLOVĚK V TÍSNI. *NÍZKOPRAHOVÉ KLUBY* [online]. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/socialni-prace-v-cr/nizkoprahove-kluby>

ČLOVĚK V TÍSNI. *Příběh z Matiční ulice, aneb něco málo o Elišce...* [online]. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/pribeh-z-maticni-ulice-aneb-neco-malo-o-elisce-1325gp>

ČLOVĚK V TÍSNI. *SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍ SLUŽBA PRO RODINY S DĚTMI* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/socialni-prace-v-cr/socialne-aktivizacni-sluzba-pro-rodiny-s-detmi>

DATA PaQ - *Prohlížečka regionálních dat* [online]. PaQ Research, 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.datapaq.cz/>

DRHOVÁ, Zuzana, VESELÝ, Arnošt a Martin NEKOLA, ed. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 9788086429755.

FEDEROVIČOVÁ, Miroslava a Daniel MÜNICH. *Učení mučení, nebo škola hrou? Srovnání oblíbenosti školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření* [online]. 2014 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_5_2014.pdf. Krátká studie. Think tank IDEA - projekt Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

FELCMANOVÁ, Oksana. *Úloha sociálního pracovníka v pedagogicko-psychologické poradně: Sociální práce* [online]. Čelákovice, 2014 [cit. 2023-08-01]. Závěrečná práce. Vyšší odborná škola, střední škola, jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky a základní škola MILLS, s. r. o. Vedoucí práce Jitka Havlíčková.

GILSON, L. *Lipsky's Street Level Bureaucracy*. Chapter in Page E., Lodge M and Balla S (eds) *Oxford Handbook of the Classics of Public Policy*. (2015) Oxford: Oxford University Press

Global Alliance for Social Pedagogy and Social Education: Connecting social pedagogues and social educators around the globe to learn together [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://socialpedagogy.net/>

GREGER, David. Nerovnosti ve vzdělávání - od konceptů k měření. In: MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení..* SLON, 2010, s. 22 - 38. ISBN 978-80-7419-032-2.

HAVLÍKOVÁ, Jana. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice* [online]. 2018 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: https://katalog.vupsv.cz/Fulltext/vz_448.pdf. VÚPSV, v. v. i. Praha - výzkumné centrum Brno.

HILL, Michael a Aurélien BUFFAT, HUPE, Peter, ed. *Understanding Street-Level Bureaucracy*. Policy Press, 2016. ISBN 978-1447313274.

HORÁKOVÁ, Markéta a Pavel HORÁK. *Role liniových pracovníků ve veřejné politice / Street-level Bureaucrats and Their Role in Public Policy* [online]. 2009 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/41132714>. Sociologický Časopis / Czech Sociological Review, Vol. 45, No. 2 (2009), pp. 369-395 (27 pages). Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences.

HUXTABLE, Marion. A Global Picture of School Social Work in 2021. *International Journal of School Social Work* [online]. **7(1)** [cit. 2023-08-01].

CHARITA ČESKÁ REPUBLIKA. *SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍ SLUŽBY PRO RODINY S DĚTMI* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://ssi.charita.cz/sluzby-pro-rodiny-s-detmi/Socialne-aktivizacni-sluzby-horizont/>

CHOVANCOVÁ, Jana. *Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi* [online]. Agentura pro sociální začleňování [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/socialni-sluzby/socialne-aktivizacni-sluzby-pro-rodiny-s-detmi/>

International Network for School Social Work [online]. 2022 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com/International%20Network/Index.html>

KUPILÍKOVÁ, Barbora. *ÚLOHA SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA VE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH CENTRECH* [online]. Plzeň, 2012 [cit. 2023-08-01]. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Karel Mošna.

LAZENBY, Hugh. *What is equality of opportunity in education? Theory and Research in Education* [online]. 2016, 14(1), 65-76 [cit. 2023-08-01]. ISSN 1477-8785. Dostupné z: doi:10.1177/1477878515619788

LEWIS, Quian J. *Bringing the Theory of Str y of Street-Level Bureaucrats into the 21st o the 21st Century: A Study of Social Workers in Louisiana* [online]. 2019 [cit. 2023-08-01]. Dissertation. University of New Orleans.

LIPSKY, Michael. *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation, 1980. ISBN <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447713>.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. 30th anniversary expanded edition. New York, NY: Russell Sage Foundation, 2010, 1 online resource (xxiii, 275 pages.). ISBN 9781610446631.

MŠMT. STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020. *MŠMT* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

MŠMT. *BÍLÁ KNIHA: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001 [cit. 2023-08-01].

MŠMT. *INSTITUCIONALIZACE PODPŮRNÝCH PEDAGOGICKÝCH POZIC* [online]. In: . 2022 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/06/Institucionalizace-podpurnych-ped.-pozic-2.-6.-2022.pdf>

MŠMT. *Metodika k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog)* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-k-institucionalizaci-podpurnych-pedagogickych-pozic-skolni-psycholog-skolni-specialni-pedagog/>

MŠMT. *Projekt: Podpora rovných příležitostí* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/npo/projekt-podpora-rovnych-prilezitosti/>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2023-08-01]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

NĚMEC, Zbyněk. *Kdo jsou žáci se sociálním znevýhodněním? Identifikace jako první krok na cestě k podpoře...* *Edu.cz, MŠMT* [online]. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/kdo-jsou-zaci-se-socialnim-znevuhodnenim-identifikace-jako-prvni-krok-na-ceste-k-podpore/>

NĚMEC, Zbyněk. *Diagnostika sociálního znevýhodnění žáků v praxi pedagogicko-psychologických poraden* [online]. 2021 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z:

file:///C:/Users/haleli01/Downloads/odborny-clanek-pbis-jako-nastroj-pro-komplexni-peci-o-dusevni-zdravi-zaku%20(2).pdf. Aktuální otázky a možnosti v oblasti intervence u osob se speciálními potřebami.

NĚMEC, Zbyněk. *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole: Metodika*. Praha: Vydal: Národní pedagogický institut České republiky, 2023. ISBN 978-80-7578-129-1.

NĚMEC, Zbyněk. *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2023 [cit. 2023-08-01]. ISBN 978-80-7578-129-1. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-identifikace-zaku-se-socialnim-znevychodnenim-v-zakladni-skole/#priloha>

NEPOSEDA. *Nízkoprahové kluby a terénní programy pro dospívající* [online]. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://neposeda.org/program/nzdm/>

NPI. *Podpora rovných příležitostí* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/8317-podpora-rovných-prilezitosti>

NPI. *Sociální pedagogika: npi.cz - Metodický portál* [online]. 2011 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Soci%C3%A1ln%C3%AD_pedagogika

OECD. *Equity and Quality in Education: SUPPORTING DISADVANTAGED STUDENTS AND SCHOOLS* [online]. 2012 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

OECD. *PISA: Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility* [online]. 2018 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/publications/equity-in-education-9789264073234-en.htm>

Otevřená data o exekucích [online]. Exekutorská komora České republiky, 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://statistiky.ekcr.info/>

PAQ RESEARCH, (Prokop, Korbek, Dvořák, Marková, Gardošíková) a (Grossmann, Korbek, Krajčová, Münich) THINK-TANK IDEA. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivit* [online]. 2020 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.nadacecs.cz/publikace>. Studie.

PAQ RESEARCH. *Mapa vzdělávacího neúspěchu. Mapavzdelavani.cz - Vzdělávací a sociální problémy ČR* [online]. PaQ Research, 2022 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.mapavzdelavani.cz/>

Partnerství pro vzdělávání 2030+ [online]. Spolupracujeme na zlepšování učení dětí a snižování nerovností ve vzdělávání [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/>

PIRES, Roberto, LOTTA, Gabriela, ed. *Restricted access Chapter 6: Street-level bureaucracy research and social inequality*. In: HUPE, Peter. *Research Handbook on Street-Level Bureaucracy: The Ground Floor of Government in Context Handbooks of Research on Public Policy series*. Edward Elgar Publishin, 2019. ISBN 9781786437631.

PLATFORMA PRO SOCIÁLNÍ BYDLENÍ, (Klusáček, Greinder, Lesák) a (Kowaliková) OSTRAVSKÁ UNIVERZITA. *Zpráva o vyloučení z bydlení 2021* [online]. 2021 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://socialnibydeni.org/wp-content/uploads/2021/08/Bydleni-jako-problem-2021.pdf>. Výzkumná zpráva.

POTŮČEK, Martin. *Veřejná politika*. SLON, 2005. ISBN 80-86429-50-4.

PROKOP, Daniel, Paulína TABERY, Martin BUCHTÍK, Tomáš DVOŘÁK a Matouš PILNÁČEK. *Rozdělení svobodou: česká společnost po 30 letech*. V Praze: Radioservis, 2019. ISBN 978-80-88286-08-0.

REFORMA PÉČE O DUŠEVNÍ ZDRAVÍ. *Dotační projekt MZ podpoří vznik ambulancí a multidisciplinárního týmu duševního zdraví pro děti a adolescenty* [online]. 2020 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: https://www.reformapsychiatrie.cz/clanek/dotacni-projekt-mz-podpori-vznik-ambulanci-multidisciplinariho-tymu-dusevniho-zdravi-pro?term_id=48

ROEMER, John E. *Equality of Opportunity* [online]. Harvard University Press, 2000 [cit. 2023-08-01]. ISBN 9780674004221. Dostupné z: <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674004221>

School Social Work Association of America [online]. London. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/>

Sociální pedagog. *Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16* [online]. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Web/600146880/Clanek/275>

Sociální pedagogika | Social Education: Časopis pro vědu a praxi [online]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně - Fakulta humanitních studií, 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://soced.cz/cs/o-nas/>

Sociální pedagogika: Studijní program [online]. Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.socialnipedagog.cz/>

SOJÁK, Petr, Martina KUROWSKI, Štěpán MORAVEC, Kristýna KABELOVÁ, Daniel HŮLE a Anna ŠŤASTNÁ. *Zahraniční zkušenost se sociálním pedagogem ve školním prostředí*. In: *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol - Studie proveditelnosti* [online]. Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o.s., 2015 [cit. 2023-08-01].

ŠEĎOVÁ, Klára. *Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: rodinná socializace dětského televizního diváctví* [online]. In: . 2005 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/104568.pdf

TADY A TEĎ, O. P. S. *Projekt „Školský sociální pracovník a program Mentoring“* [online]. 2023 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <http://tadyated.org/projekt-skolsky-socialni-pracovnik-a-program-mentoring/>

TATIANA, Matulayová, ed. *SEŠIT SOCIÁLNÍ PRÁCE: Role sociálního pracovníka ve školství* [online]. 2017 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z:

https://www.mpsv.cz/documents/20142/577460/Sesit_socialni_prace_c.1.pdf/db78bce3-5fe7-c0e7-9737-e6a142e5ec3b. Sešit. EU, MPSV.

The International Association Of Schools Of Social Work [online]. 2005-Present [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.iassw-aiets.org/>

TUNSTALL, Pat, Ides NICAISE, Gosta ESPING-ANDERSEN a Beatriz PONT. *EQUITY IN EDUCATION - THEMATIC REVIEW: SWEDEN COUNTRY NOTE* [online]. 2005 [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/35892546.pdf>. OECD.

YOUNG, Holly. *What can we learn from the great German school turnaround?* [online]. 2015 In: . The Guardian [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/nov/25/what-can-we-learn-from-the-great-german-school-turnaround>

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *2004 Sb.*. Aktuální znění 12.01.2016 - 31.08.2023 (verze 16), Zákon 563.

ZEMAN, Jan. Sociálně podobné, v podpoře žactva nikoliv. DataPAQ ukazuje rozdíly mezi mikroregiony. *PaQ Research* [online]. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/rozdily-podpora-zactva>