

Univerzita Karlova

Fakulta humanitních studií

Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích

Bc. Lucie Kubínová

Možnosti a aktuální stav zavádění sociální práce ve školství v České republice

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. Monika Bosá, Ph.D.

Praha 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 20.dubna 2024

Lucie Kubínová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Doc. Monice Bosé, Ph.D, vedoucí mé diplomové práce, za její cenné rady, připomínky a podněty při zpracovávání tohoto textu. Poděkovat bych chtěla také všem účastníkům výzkumu a své rodině za podporu a trpělivost.

Obsah

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Úvod | 9 |
| I Problematika školské sociální práce v ČR..... | 11 |
| 1.1 Čím se zabývá školská sociální práce?..... | 11 |
| 1.2 Legislativa | 13 |
| 1.3 Financování | 15 |
| 1.4 Srovnání školního sociálního pracovníka se sociálním pedagogem | 16 |
| 1.5 Podoby školské sociální práce ve světě..... | 20 |
| 1.6 Shrnutí teoretické části problematiky školské sociální práce..... | 32 |
| II Výzkumná část..... | 34 |
| 2 Zaměření výzkumu, cíle a výzkumné otázky | 34 |
| 2.1 Cíle a výzkumné otázky | 37 |
| 2.2 Etika výzkumu..... | 38 |
| 2.3 Výzkumný design..... | 39 |
| 2.4 Metoda tvorby dat..... | 40 |
| 2.5 Analýza dat z ohniskové skupiny: Obsahová analýza..... | 44 |
| 3 Výsledky analýzy..... | 46 |
| 3.1 Rozlišení sociální práce a sociální pedagogiky. | 46 |
| 3.1.1 Kompetence školního sociálního pracovníka..... | 48 |
| 3.2 Spolupráce | 51 |
| 3.2.1 Spolupráce s rodinou | 52 |
| 3.2.2 Spolupráci s různými organizacemi | 53 |
| 3.2.3 Spolupráce se školským poradenským pracovištěm | 56 |
| 3.2.4 Přínosy ve spolupráci se školním sociálním pracovníkem..... | 57 |
| 3.3 Legislativa a zákonné ukotvení školského sociálního pracovníka” | 58 |
| 3.4 Financování pozice školního sociálního pracovníka | 60 |

| | | |
|-------|-------------------------------------------------------------|----|
| 3.5 | Řešení problémových situací..... | 62 |
| 3.5.1 | Zátěže ve spolupráci se školním sociálním pracovníkem | 62 |
| 3.5.2 | Sociální znevýhodnění..... | 64 |
| 3.5.3 | Rodina..... | 65 |
| 4 | Diskuse..... | 67 |
| | Závěr..... | 70 |
| | Zdroje | 73 |

Anotace

Tato práce se zabývá problematikou sociální práce ve školství – v institucích sekundárního vzdělávání v ČR, tedy na 2. stupeň základních škol a na středních školách. Pozice sociálního pracovníka, která není v rámci školního vzdělávacího systému České republiky pevně ukotvena. Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí.

První část se zaměřuje na problematiku školské sociální práce, bere v potaz i financování a legislativu. Pro ujasnění pozic nabízí srovnání rolí školského sociálního pracovníka a pedagoga, protože tyto dvě role bývají často zaměňovány.

Druhá část se zaměřuje na výzkum k tématu zavedení sociálního pracovníka do škol v České republice. Cílem výzkumu pak je identifikovat podobu aktuálního stavu prostřednictvím vybraných prostředí a identifikovat možnosti zavedení spolupráce sociálního pracovníka ve školách. Vychází ze sociálně – ekologické perspektivy. Metodou získávání dat byly ohniskové skupiny.

Sociální práce ve školách není v České republice ještě zcela ukotvena, tato práce identifikuje podobu aktuálního stavu prostřednictvím vybraných prostředí a identifikuje možnosti zavedení spolupráce sociálního pracovníka ve školách.

Klíčová slova

Sociální práce, školská sociální práce, financování, legislativa

Annotation

This thesis deals with the issue of social work in education - in institutions of secondary education in the Czech Republic, i.e. at the second level of primary schools and secondary schools. The position of the social worker, which is not firmly anchored within the school education system of the Czech Republic. This thesis is divided into two parts.

The first part focuses on the issues of school social work, taking into account funding and legislation. To clarify the positions, it offers a comparison of the roles of the school social worker and the teacher, as these two roles are often confused.

The second part focuses on research on the introduction of the school social worker in the Czech Republic. The aim of the research is then to identify the shape of the current situation through selected settings and to identify the possibilities of introducing social worker collaboration in schools. It is based on a social-ecological perspective. The method of data collection was focus groups.

Social work in schools is not yet fully anchored in the Czech Republic, this paper identifies the shape of the current situation through selected environments and identifies the possibilities of introducing social worker cooperation in schools.

Keywords

Social work, school social work, funding, legislation

Použité zkratky

ASSP: Asociace školské sociální práce

CSC: Child safeguarding care

MPSV: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NASW: National association of social workers -Nár. asociace soc. pracovníků (USA)

OSPOD: Orgán sociálně právní ochrany dětí

PPP: Pedagogicko – psychologické poradny

SAS(ka): Sociálně aktivizační služby pro rodiny

SPC: speciálně pedagogické centrum

SSWAA: School social work association of America -

Úvod

Sociální práce ve školním prostředí v České republice neexistuje jako samostatný obor. Sociální práce ve školním prostředí je zprostředkována OSPODem (Orgán sociálně právní ochrany dětí) a neziskovými organizacemi. A tato skutečnost není vyhovující, protože tyto organizace jsou schopny zaštitit pouze malé procento škol.

Společnost se proměňuje rychlým tempem. V posledních třech letech byla společnost formována skrze koronavirovou pandemii, politicko-ekonomické změny a rusko-ukrajinskou válkou. Chudoba, vysoká zaměstnanost rodičů, kteří se s dětmi vidí jen večer, nebo naopak nezaměstnanost, úmrtí v rodině či jakákoliv jiná ztráta, a mnoho dalších nejmenovaných aspektů mají vliv na možný neúspěch dítěte ve škole, popřípadě v životě. Migrace uprchlíku z Ukrajiny a jejich začlenění do školního procesu. Koronavirová pandemie zapříčinila izolování se děti a odkázala školy na online prostor, v němž některé děti ještě dlouho po skončení setrvaly, a postupně si nezáměrně rozvíjeli sociální úzkosti.

České školství byl těmito událostmi samozřejmě postiženo také. Na učitele je vyvíjen ohromný tlak, aby se vypořádaly s problémovým chováním žáků s přesahem do jejich rodin. Učitelé si musí připravovat obsah hodin, vyučovat, opravovat testy a domácí úkoly a v neposlední řadě řešit sociální prostředí žáků ve třídě. Ale co když někteří žáci nejsou ani ve stavu, kdy by byli schopni připravovat se na výuku, nebo jen se ve škole dokázali soustředit a slušně se chovat. Školské instituce zastávají výchovnou a vzdělávací funkci a na problémové situace mají vyškolené pracovníky ve svých poradenských pracovištích, ale i ti jsou velice přetížení a věnují se jen těm nejpotřebnějším případům.

Z toho důvodu jsem se rozhodla zaměřit svoji diplomovou práci na školní sociální práci, aktuální stav v České republice. Mým cílem je přispět k tématu zavedení sociálního pracovníka do škol v České republice. Identifikovat podobu aktuálního stavu prostřednictvím vybraných prostředí a identifikovat možnosti zavedení spolupráce sociálního pracovníka ve školách. Dále bych chtěla vymezit pojmy sociálního pedagoga a sociálního pracovníka a jiné příbuzné profese, protože bývají veřejností i profesionály často zaměňovány. Dále bych se chtěla zaměřit na zavádění sociální práce do škol a také identifikovat bariéry.

Tatiana Matulayová, garantka dokumentu Sešitu školní sociální práce č.1 (MPSV, 2017, s.9), konstatuje, že *“školská sociální práce je aplikovanou disciplínou sociální práce, která je v českých podmínkách minimálně výzkumně reflektovaná.”* K dispozici je jenom několik výzkumných sond, bakalářských a diplomových prací. Existuje několik příspěvků

publikovaných v časopise Sociální práce/Sociální práca (1/2006, 2/2013, 5, 2013 a 2014) dostupného online, časopise Sociální pedagogika (zejména 2016) a pak heslo sociální pracovník ve škole v Encyklopedii sociální práce (2013).“ I tento fakt mě vedl k tomu, abych zmapovala aktuální stav školní sociální práce v ČR k roku 2023/2024. Diplomová práce nabízí přehled školní sociální práce v cizině a aktuální přehled v cizině a u nás. Praktická část nabízí analýzu dat z ohniskových skupin sociálních pracovníků a ředitelů ZŠ.

Tato diplomová práce se dělí na teoretickou a výzkumnou. Teoretická část se zabývá problematikou školské sociální práce, nabízí přehled literatury současné literatury zabývající se danou problematikou.

První kapitola teoretické části, pojednává o tom, čím se zabývá školská sociální práce a kde nalezne své využití. V druhé kapitole se čtenář dozví, jaký má postoj česká legislativa k sociální práci ve školách. Třetí kapitola zkoumá možnosti financování školního sociálního pracovníka. Čtvrtá kapitola srovnává role sociálního pracovníka a sociálního pedagoga ve školách. Snaží se vymezit tyto role a nabízí pohledy i jiných autorů. Následující pátá kapitola nabízí přehled školské sociální práce ve světě. Nabízí náhled i do minulosti, jak se v různých zemích rozvíjela. Poslední kapitola první části uzavírá teoretickou část shrnutím podstatných informací.

Druhá část diplomové práce je zaměřená na výzkum. Specifikuje zaměření výzkumu, definuje výzkumné cíle a otázky. Pojednává i o etice výzkumu a designu a metodách.

Třetí část analyzuje a interpretuje výsledky z ohniskových skupin. Poslední čtvrtá kapitola nabízí diskuzi a závěr.

I Problematika školské sociální práce v ČR

Školští sociální pracovníci pracují v místě, kde se vzájemně setkávají děti, rodiny, školy a komunity – ve škole. Škola není omezena na místo jako budovu školy, ale zahrnuje všechny související aspekty s výchovným a vzdělávacím procesem. Škola se týká celé komunity žáků, učitelů, rodičů, rodiny, přátel a lokální komunity. Sociální pracovník pomáhá plynulému fungování této komunity. Žáci by se s pomocí školního sociálního pracovníka mohli lépe či úspěšněji zapojovat do vzdělávacího procesu. Školní sociální pracovník by mohl případně pomoci rodinám, které nezvládají zajistit adekvátní potřeby dětí z různých důvodů. Sociální práce by mohla pomoci i v procesu výchovy a péče o děti (formou poradenství, ale i dalších služeb).

V České republice se tématem školskou sociální prací zabývá hned několik autorů. Nejvýraznějšími osobnostmi jsou autorky Tatiana Matulayová, Eva Hurychová a Blanka Ptáčková a Jana Havlíková.

1.1 Čím se zabývá školská sociální práce?

V této práci se opakují dva pojmy, školská sociální práce a školní sociální práce/pracovník. Termín „školská“ se vztahuje k celému systému sociální práce ve školství. A pokud se v této práci objeví „školní sociální práce/pracovník“, zaměřuje se na práci v konkrétní škole nebo školách, už se nejedná o celý systém.

Školská sociální práce se odvíjí od sociální práce. Matoušek (2008, s. 200 - 201) definuje sociální práci jako společenskovední disciplínu s praktickou činností. Cílem je „odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti aj).“ Dále se snaží naplňovat lidský potenciál a navrací způsobilost sociálního uplatnění.

Aktivity školského sociálního pracovníka stojí na třech hodnotových pilířích, kterými jsou rovnost (s individuálním přístupem), spravedlnost a spoluúčast (empatie). Při všech postupech se ŠSP drží přátelského přístupu a měkkých dovedností. Pokud se žák dostane do jakékoli svízelné situace, musí být řešena citlivě, lidsky a s naprostou důvěrou. Je důležité věnovat dostatek času k vyslechnutí žáka, aby bylo možné pochopit nejen jeho problémy, ale i emoce. Je důležité umět odhadovat, vycit'ovat a dostatečně se vyptávat. Při zohledňování stavu a situace by neměla chybět celistvost.

Sociální pracovník vykonává výše zmíněnou sociální práci a je definován v zákoně 108/2006. Více o zákonném ukotvení popisuje kapitola o legislativě.

Ptáčková a Hurychová (2022) definují školskou sociální práci jako odvětví sociální práce, které má svou vlastní metodologii a kategoriální aparát. Je charakterizována velkou dynamikou a může působit legislativně i mimo školu, což je jedním z jejích klíčových principů.

Autorky dále definují pole působnosti školského sociálního pracovníka: *„má kompetence nejen na mikroúrovni (žák/student, event. pedagog a další zaměstnanec školy), ale i meziúrovni (rodina, zákonní zástupci) a také na makroúrovni (komunita, region). Všechny činnosti ŠSP jsou postaveny na třech podstatných antiopresivních humánních principech, jež prvotně vycházejí z metodologie sociální práce. Jsou jimi: rovnost, spravedlnost, spoluúčast.“* (Hurychová, Ptáčková 2022, s.194)

Školský sociální pracovník je sociální pracovník působící ve školství obecně. Může působit v jakékoliv škole. Pokud působí v nějaké konkrétní škole, ať už je to MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ hovoří se potom o školním sociálním pracovníkovi. SSWAA podmiňuje školského sociálního pracovníka znalostmi a dovednostmi, které uplatní ve školním systému a týmu. Sociální pracovníci při školách působí v oblastech duševního zdraví a prevence a podporují dobré chování, podporují třídní kolektivy, poskytují konzultace učitelům, vedení školy i rodičům, poskytují individuální i skupinové poradenství. Školští sociální pracovníci se snaží podporovat školu, vzdělávání a propojení spolupráce s rodinami a komunitami.

Matulayová a Matulayová (2006) a Hurychová a Ptáčková (2022) souhlasí, že sociální pracovník by měl být expert na školské sociální prostředí. A podle toho by měl být také vzděláván. Autorky se shodují, že jeho cílem je fungování žáků v celém školním prostředí.

Školská sociální práce v České republice se rozvíjí teoreticky v rámci odborných článků či závěrečných vysokoškolských prací, ale jako taková prakticky ještě neexistuje, ale dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve školách a školských zařízeních může působit sociální pracovník. Který je kompetentní pomáhat v naplňování potřeb dětí a mládeže, jejich rodin, pedagogických pracovníků a celé komunity. Tito sociální pracovníci jsou většinou zaměstnanci PPP, diagnostických či výchovných ústavů, dětských domovů či OSPOD (Hurychová et al. 2017). S platností od 1.1.2024 se školský zákon č.561/2004 ve znění pozdějších předpisů, mění na zákon č. 421/2023 Sb. Změna se týká příjímáčího řízení na střední školy.

Hlavním problémem české školské sociální práce je, že není nijak legislativně upravena ve školském zákoně (561/2004 Sb.). Ředitelé škol mohou sice zaměstnat sociální pracovníky, podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, nic méně by sociální pracovníci měli jiné finanční ohodnocení práce a neměli by nárok na dovolenou v rozsahu práce pedagogických pracovníků.

V roce 2018 vznikla *“Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve zdravotnictví“* (Havlíková et al, 2018). Tato studie měla za úkol přispět pomoc MPSV ČR k plánování konceptů sociální práce ve školství a jaké podmínky jsou nutné pro vytvoření sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních.

V přehledu školské sociální práce jsem se věnovala přehledu literatury převážně v oblasti České republiky a potažmo Slovenska, protože s našimi sousedy mnoho sdílíme a také spolupracujeme i na základě výzkumu.

Havlíková et al (2018) konstatuje, že podle zákona č. 108/2006 Sb., „jsou k výkonu sociální práce kvalifikovány i osoby, které absolvovaly obor sociální pedagogika, tedy z hlediska tohoto zákona, jsou i sociální pedagogové oprávněni vykonávat sociální práci“ (2018, s.34). Dále bylo argumentována zkušenost z německého školského prostředí, kde byly sociální pedagogové „snáze integrováni“ než školští sociální pracovníci, více v kapitole o historii školské sociální práce. Co je pro tuto práci a pozici stěžejní je stěžejní je podpora (legislativní i/nebo finanční) ministerstva. V tomto případě se jedná o MŠMT, které podporuje zřizování pozic sociálních pedagogů na školách „prostřednictvím specifické výzvy v rámci programu OP VVV, což dle výsledků našeho dotazníkového šetření přispělo ke zřízení přibližně 5 pozic sociálního pedagoga na ZŠ, které se dotazníkového šetření zúčastnily. Je tedy možné, že MŠMT zvažuje rozšíření sociální práce do škol skrze pozici sociální pedagog“ (Havlíková 2018, s.34). Z tohoto důvodu věnuji kapitolu srovnání sociální práce se sociální pedagogikou ve školství.

1.2 Legislativa

V České republice Ústava ČR, tak i Úmluva o právech dítěte a zákony a činnosti odpovědných orgánů garantují každému dítěti právo na vzdělání, které zohledňuje jeho potřeby a schopnosti. Rovný přístup ke vzdělávání a zohledňování vzdělávacích potřeb jedince jsou prvními principy zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším

odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1.2.2022 (MŠMT), obsaženými v § 2. Dále se uvedenými oblastmi zabývá § 16 odst. 6: „Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“.

Pavličková a Matulayová (2021) uvádějí i důležitost rovného přístupu a specificky uvádějí antidiskriminační zákon č. 365/2017 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 365/2017 Sb., § 2 (2) sděluje, že: „Přímou diskriminací se rozumí takové jednání, včetně opomenutí, kdy se s jednou osobou zachází méně příznivě, než se zachází nebo zacházelo nebo by se zacházelo s jinou osobou ve srovnatelné situaci, a to z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru,.... (Zákony pro lidi, n.d.). Každý jedinec by měl mít možnost přístupu ke vzdělávání, aby se nadále mohl rozvíjet a svým rozvojem může později přispívat společnosti.

Činnost a výkon profese sociálního pracovníka upravuje zákon č.108/2006 o sociálních službách. Avšak ani tento zákon specificky neupravuje výkon sociální práce ve školství, ale spíše obecně zahrnuje¹. I když sociální pracovník má nezastupitelné místo v nepředvídatelných situacích, v práci s mladistvými, ba dokonce ve spolupráci se školami jako

¹ - zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). S platností od 1.1.2024 se školský zákon č.561/2004 ve znění pozdějších předpisů, mění na zákon č. 421/2023 Sb. Změna se týká přijímacího řízení na střední školy.
- zákon č. 218/2002 Sb., o službě státních zaměstnanců ve správních úřadech a odměňování těchto zaměstnanců a ostatních zaměstnanců ve správních úřadech (služební zákon) Úmluva o právech dítěte č.104/1991 Sb.

- zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace, ve znění účinném od 30. 6. 2022,
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, také nezahrnuje sociální pracovníky, protože se věnuje logicky pedagogickým pracovníkům, s pedagogickým vzděláním, a ne sociálním vzděláním.

- zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a některých příslušníků jiných států a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace),
- zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů,
- zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením,
- vyhláška č. 317/2005 Sb., Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a dále nespočet nařízení vlády (jako např. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění účinném od 1. 9. 2022). Ani v jednom z uvedených se však nevyskytuje sociální pracovník, stejně tak ani v katalogu prací.

OSPOD PPP, SPC, aj. v zákoně bývá sociální práce opomíjena a platy sociálních pracovníků jsou často hrubě podhodnoceny.

1.3 Financování

V kontextu aktuální legislativy je několik možností, jak vedení školy může získat finance pro pozici školního sociálního pracovníka, ale jejich obstarání ovšem přináší časovou a administrativní zátěž a nejistotu.

Nejznámější variantou získání financí pro školu za účelem sociálního pracovníka je sledovat dotace a granty na MŠMT a sepsat žádost o grant (dotaci). Konkrétně se jedná o operační program Jan Amos Komenský (OP JAK) není finálně schválen ze strany Evropské komise, připravují se nové výzvy pro výzvi pro šablony, které budou určeny především pro mateřské, základní, střední a vyšší odborné školy. Jsou ještě další šablony například šablony z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) se v nich objeví několik novinek, které umožní lepší zacílení šablon a sníží administrativní zátěž. Podle nastaveného harmonogramu plánuje Řídicí orgán vyhlásit výzvy Šablony pro MŠ a ZŠ I a Šablony pro SŠ a VOŠ (Opjak, 2022). Pokud škola dotaci dostane, ví, že projekt byl sepsán na určité období a po uplynutí této doby, kdy se vyčerpají všechny peníze, řekněme na období dvou let, tak pak hrozí, že dotovaná pozice opět zanikne.

Před zaniknutím grantu by vedení školy mohlo už začít diskutovat se zřizovatelem školy o financování školského sociálního pracovníka. Zde velice záleží, jestli zřizovatel je ochotný investovat do sociálního blaha dětí a mladistvých. Pro státní školy jsou zřizovatelé obce a města, pro církevní školy církevní organizace a ty by mohly mít zájem na vzdělání a prevenci svých mladších obyvatel.

Dalším možným způsobem financování školského sociálního pracovníka je financování ze státního rozpočtu. Cestou k tomu vede uzákonění této pozice ve školském zákoně (561/2004 Sb.) a poté školy by mohly čerpat z této možnosti podle potřeby. To by přineslo zjednodušení administrace i procesu zaměstnání.

Ale pokud škola nemá potřebu zaměstnat sociálního pracovníka, je ještě možné navázat spolupráci s lokálními neziskovými organizacemi, které spolupracují se školami, ve většině případech se jedná o preventivní programy, supervize ve školství aj. a navazovat spolupráci dle

aktuálních potřeb. Například nezisková organizace Prostor+ nabízí projekt *Lehkost*, který poskytuje služby podle potřeb a zakázek škol.

1.4 Srovnání školního sociálního pracovníka se sociálním pedagogem

V této kapitole budou vymezeny kompetence sociálního pedagoga a sociálního pracovníka. V České republice se školní sociální práce pohybuje v počáteční fázi svého vývoje. Hlavním důvodem neukotveného rozvoje školní sociální práce je nepřítomnost legislativy (Vasil'ová, Lovašová 2021). Z nedostatku legislativní opatření se nemůžou vytvářet nové pozice školských sociálních pracovníků. Pozici sociálního pedagoga či sociálního pracovníka, která není v rámci školního vzdělávacího systému České republiky pevně ukotvena, lze totiž vnímat jako silně problematickou. Tato rozkolísanost vzniká také kvůli tomu, že legislativně není ošetřena, resp. že jsou přípustné velmi rozdílné interpretace školského zákona 561/2004 Sb.. Školský zákon neuvádí pozici sociálního pedagoga, sociální pedagog není definován jako pedagogický pracovník (podle zákona o pedagog. pracovnících). Z toho důvod často soc. pedagog působí na školách jako sociální pracovník. MŠMT v současnosti hledá způsob, jak správně nastavit a ukotvit pozici sociálního pedagoga.

Porovnám pozici sociálního pedagoga a sociálního pracovníka. V praxi se tyto dvě profese prolínají, a tudíž se často zaměňují, možná v některých případech se dokonce ani nerozlišují. Příčinou, podle mého je neukotvení, jako profesionální, tak i zákonné. Tato práce se ovšem věnuje tématu sociální práci ve školství, a ne sociální pedagogice. Z tohoto důvodu bych v této podkapitole chtěla porovnat a ujasnit kompetence těchto dvou povolání.

Obecně jsou hlavními cíli školní sociální práce prevence rizikového chování dětí a mládeže, posílení rodiny a zajištění otevřené komunikace mezi školou a rodinou (Dupper 2002). Podle Openshawa (2008) plní školští sociální pracovníci důležitou roli ve vzdělávacím procesu, protože poskytují žákům příležitosti a zdroje k tomu, aby byli ve školním prostředí akademicky a sociálně úspěšnější (Vasil'ová, Lovašová 2021).

Práce a zodpovědnosti sociálního pracovníka vychází ze zákona č. 108/2006 o sociální práci. Základním a zřejmým rozdílem je, že sociální pedagogika se vychází z pedagogických věd a sociální práce se odvíjí ze sociologie.

Autorky Hurychová a Ptáčková (2022, s.187) zdůrazňují rozdíl v kompetencích sociálního pedagoga a sociálního pracovníka ve školním prostředí. A poukazují na rozdílnost kompetencí i vzdělání obou pracovníků:

„...sociální pedagogika a školská sociální práce není totéž, ať z hlediska principů, činností, znalostí, či všech kompetencí. Sociální pedagog je vzděláván pedagogickou vědou a není školský sociální pracovník. Vzdělání školského sociálního pracovníka vychází z jiné vědy, a to vědy o sociální práci, která je aplikována do škol. Při ní nejde o pedagogiku, ale o různé a potřebné sociální činnosti, což je velký rozdíl.“ (Hurychová, Ptáčková 2022, s.187) Obor sociální práce má mnohem lépe propracovanou teorie, ale i praxi.

Naproti tomu Ondrejkovič (2000) se zaměřuje na smysluplnost obou profesí a chápe sociální pedagogiku jako vědu o výchově, která nachází uplatnění v sociální práci, kde tvoří podstatnou část svých aktivit. Zabývá se především socializací děti a mládeže a zkoumá a provádí intervence, hlavně ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin dětí, mládeže i dospělých. Opírá se především o pedagogické vědy a s nimi hraničními.

Srovnání této pozice nabízí i Baštíková, Grecmanová a Dopita (2021), kde ve své diskuzi hledají hranice těchto dvou rolí. Uvádí, že obě profese jsou propojené a sociální pedagog užívá metody sociální práce, které běžně využívá sociální pracovník.

Hämäläinen (in Blaštíková, Grecmanová, Dopita 2021) vychází ze tří hypotéz. První hypotézou je, že sociální pedagogika a sociální práce úplně liší jedna od druhé. Za druhé jsou sociální pedagogika a sociální práce totéž. A za třetí jsou sociální pedagogika a sociální práce součástí jedna druhé.

Podobně i Ondrejkovič (2000) uvádí tři možné pohledy na vztah obou disciplín. První přístup, ke kterému dospívají v německy mluvících zemích, je praktické ztotožnění obou disciplín. Druhý přístup, typický pro anglicky mluvící země, je zřetelná diferenciacie (pokud se o sociální pedagogice vůbec jedná). Třetí možné pojetí představuje jistou integraci při zachování určité svébytnosti obou disciplín (tento přístup je typický pro Slovensko a v jistém smyslu i Polsko).

Podle Ondrejkoviče (2000, s.189) vývoj sociální pedagogiky i sociální práce se sblížuje a rozdíly jsou minimální. Už před více jak 20 lety popsal rozdílné postoje týkající se sociální práce a sociální pedagogiky *„demilitarizované pásmo, nacházející se mezi militantními přívrženci Social Work a odporci sociální pedagogiky v něm na strane jedné*

a konzervativními sociálními pedagogy, zdůrazňujícími diametrální odlišnost sociální práce a sociální pedagogiky.“

Ondrejkovič na Slovensku nabízí konvergentní přístup k práci sociální oblasti sociální pedagogiky a sociální práce. V ČR je situace jiná, Kraus (2008) tvrdí, že za nynější situaci a postoje může, jak se vyvíjela sociální práce v 90. letech. Byl aplikován angloamerický model a propojení s pedagogikou je tedy mizivé. Dokonce i o 8 let později Kraus a Hoferková (2016) tvrdí, že pokud se sociální práce vymezuje od sociální pedagogiky, tzv. pedagogizaci, tak nekriticky vychází z amerického systému sociální práce, a *“který vznikl v odlišných společenských a historických podmínkách a dnes v původní podobě vlastně neexistuje. Striktní odmítání pedagogických aspektů v sociální práci souvisí s falešnou představou o pedagogice spojované s tradiční paternalistickou činností, autoritářstvím v rodině i ve škole.“* (Kraus, Hoferková, 2016, s. 62).

Ondrejkovič (2000) tomu oponuje a doplňuje, že právě sociální práce často přebírá progresivní sociálně pedagogické přístupy a východiska (např. skupinovou práci, individuální přístup reformní pedagogiky, intervenci do prostředí klienta apod.). Navíc obě dvě oblasti čerpají shodně z dalších oborů jako je sociologie, psychologie, právo, medicína, atd.

Tab.2 Srovnání soc. pedagoga a soc. pracovníka (vlastní zpracování)

| | Sociální pedagog | Sociální pracovník (podle SSWAA a ASSP) |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vymezení | <p>Pedagogická disciplína Vysokoškolské vzdělání v oboru sociální pedagogika</p> <p>Sociální pedagog může vykonávat činnosti sociálního pracovníka</p> <p>Cílem je proces výchovy a vzdělávání vedoucí k záměrnému, cílevědomému působení na člověka. Věnuje výrazně vyšší úsilí preventivní práci s tzv. „zdravými“ a z hlediska fungování společnosti „bezproblémovými“ jedinci, čímž posiluje rozvoj jejich zdravého životního stylu. (Egermaierová, 2017)</p> | <p>Disciplína sociální práce Vysokoškolské vzdělání v oboru sociální práce</p> <p>Sociální pracovník může vykonávat činnosti sociálního pedagoga</p> <p>Cílem je zacílená práce na změnu nepříznivé sociální situace . Na 250 žáků je doporučen 1 pracovník (1 pracovník pro cca 50 žáků s intenzivními potřebami)</p> <p>-zaměření se na prospěch a rozvoj žáků -soustředuje na populaci sociálně potřebnou či znevýhodněnou</p> |
| Kompetence | Zabývá se především výchovou, a edukací, prevence sociálně patologických jevů, řešení pedagogických situací, práce s nadanými a talentovanými dětmi, | Zabývá se především: Sociálně-správní činnosti Sociálně-právní poradenství Sociální diagnostika Sociální prevence a diagnostika Sociální prevence a ochrana Sociální intervence, jako |

| | | |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného rodinného prostředí Práce s učiteli: Další vzdělávání učitelů, ochrana práv učitelů, tvorba školských dokumentů Práce s rodiči: - Výchovné poradenství, volnočasové aktivity, preventivní aktivity (Kraus, Hoferková, 2016) | například poradenství, terapie provádění nebo trénink Sociální koncepce Supervize Sociální management Vědecká činnost a vzdělávání sociálních pracovníků (Gulová 2001, s. 35) |
| Funkce | Nabídka vzdělávacích zdrojů Zlepšení kvality života Sociokulturní vývoj žáků Prevence Volnočasové aktivity Individuální a skupinová práce s dětmi | Vyhodnocení potřeb žáku (SSWAA) Zlepšení životní situace Management společenských zdrojů (bezpečí, jídlo, ubytování, školní docházka, vztahy, ...) Podpora žáků, rodin a pedagogů ve školním prostředí Depistáž ohrožených dětí Poskytnuté poradenství a intervence Podpora vzdělávání žáků rodin, kde nefunguje domácí podpora |

Egermaierová (2017) konstatuje, že oba obry mají odlišnou metodologii i svá teoretická východiska. První funkcí sociálního pracovníka je vyhodnocení potřeb žáků v sociální rovině. Díky této dovednosti pracovník určuje, jaké speciální potřeby žák má. Asociace školské sociální práce rovněž na svých webových stránkách uvádí konkrétní povinnosti a kompetence školského sociálního pracovníka v rámci klíčových funkcí. Žádná z funkcí není druhé nadřazena. Pracovník je vykonává během své praxe kontinuálně vzhledem k potřebám školy a žáků či studentů. Dále pracovník plánuje a hodnotí program, zabezpečuje vklad pro plánování a hodnocení programu a také přispívá k rozvoji politik v rámci systému.

Závěrem tohoto porovnání sociálního pracovníka a sociálního pedagoga vyplývá, že oba obory se snaží pomoci lidem – žákům ve složitějších životních situacích. Z ekologické perspektivy se snaží podpořit – prostřednictvím pomoci jednotlivcům i skupinám – celou společnost. Následující kapitola rozvíjí podoby sociální práce ve vybraných zemích. V Německu se sociální pedagogika prolíná se sociální prací. V obou rovinách jsou aspekty edukace (sociální pedagogika) a solidární pomoci (sociální práce). Ondrejko (2000) a Egermaierová (2017) se shodují na převládajícím anglosaském modelu sociální práce, kde je sociální pedagogika upozaděna. Uvědomuji si, že se jedná o různé obory s různými kompetencemi, ale mým cílem je blaho dětí a mládeže. Sociální pedagogové jsou pedagogičtí pracovníci – vzdělávají, snaží se formovat zdravý životní styl a podporují optimální rozvoj osobnosti. Domnívám se, že sociální pracovník má lepší kompetence v síťování služeb a poradenství. Sociální pracovníci nejsou

primárně vzdělavatelé, ale fungují jako prostředníci v komunikaci se společností, jako mediátoři při řešení vztahových problémů nebo jako podporovatelé lidí při řešení jejich nepříznivých životních událostí. Podle Matouška (2008, s. 201) „sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám i komunitám dosáhnout nebo obnovit schopnost sociálního uplatnění.“ Jinými slovy, sociální práce posiluje jednotlivce, což je podle mého názoru to, co ji odlišuje od sociální pedagogiky.

1.5 Podoby školské sociální práce ve světě

Kapitola podoby školské sociální práce poukazuje na vývoj ve světě, kde už je zavedená. Popíše proces a důležité milníky. Z historického pohledu zavádění školní sociální práce v zahraničí je možné nabrat inspiraci možného průběhu zavádění školní sociální práce u nás, v České republice. Uvádím zde historické období přibližně do roku 2010, od tohoto roku podle mého názoru nastává rozkvět školní sociální práce v mnohých zemích, je třeba zohlednit výzkum, legislativu a samostatnou školní sociální práci.

Slovensko

Česká a Slovenská republika sdílí společnou politickou minulost, jako Československo, až do roku 1993, kdy byly tyto země od sebe politicky rozděleny.

Co se týče školní sociální práce, ta se na Slovenskou postupně vyvíjela v reakci na potřeby školních komunit až po roce 2006 i bez legislativně ošetřených kompetencí. Cílem bylo poskytovat podporu žákům a jejich rodinám v obtížných životních situacích. Školní sociální pracovníci mohou poskytovat psychosociální podporu, pomáhat při řešení konfliktů, spolupracovat s pedagogy a rodiči, a také pomáhat při identifikaci a prevenci sociálních problémů.

Barbora Ciuttiová, řeholní sestra a vystudovaná sociální pracovnice, byla oficiálně první školní sociální pracovnice na Základní škole v Angely Merici v Trnavě. (Barbora Ciuttiová 2008) Ciuttiová získala praktické zkušenosti se školní sociální prací v Americe. Setkala se s velkou škálou sociálních problémů žáků a jejich rodin, pedagogických i nepedagogických pracovníků školy. Vnímá silnou potřebu zřízení školní sociální práce. Ve svém konferenčním příspěvku zdůrazňuje zmapování potřeb školy a dále systematicky postupovat. Aby na škole mohla smysluplně působit, musela nejprve obeznámit své kolegy (pedagogické i nepedagogické pracovníky) se svojí rolí, poté seznámit rodiče žáka s její činností a požádat je

o spolupráci. Dále si vytvořila síť podpůrných kontaktů, na příklad lékaři, poradenská pracoviště, psychologové, aj. Ciuttová (2008) vnímá hlavní úlohu školní sociální pracovníce v preventivních aktivitách, intervencích, evidenci a komunikaci.

Na Slovensku byla sociální práce prvně oficiálně realizovaná v roce 2006 v rámci projektu „Školská sociálna práca“ v Považské Bystrici na 2 základních školách. Toho roku se i gymnázium v Trnavě obohatilo o školního sociálního pracovníka. (Soňa Lovašová, Veronika Vasil'ová 2021) Po té byla vytvořena pozice v Dubnici a ve Svinné, kde byla snaha zařazení školní sociální práce prostřednictvím projektu Vega 1/3696/06 „Možnosti práce s neorganizovanou mládeží“ a také „Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike s dvadsať ročnou víziou“, kde se komentovala potřeba zavedení funkce školního sociálního pracovníka.

Ani na Slovensku legislativa nepodporovala školní sociální práci. Kdyby tomu tak bylo, tak školský zákon o výchově a o vzdělání č. 245/ 2008 Z. by byl rozšířený o pozici školního sociálního pracovníka a zákon č. 317/ 2009 Z. o pedagogických odborných zaměstnancích by jistě zmiňoval tuto roli. Ten se ale rozšířil až v roce 2019. Viz aktuální stav školní sociální práce na Slovensku.

Profesor sociální práce, Vladimír Labáth už v roce 1999 se uvažoval, zda je „*Školní sociální práce potřeba nebo rozmar?*“. Na Slovensku se začalo připravovat prostředí zvažování možnosti využití sociálních pracovníků ve škole. Museli by získat odpovídající vzdělání, aby mohli být profesionální školní sociální pracovníci. Na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě, kde Labáth působil, se v rámci studijního oboru Sociální práce v současnosti vyučuje předmět Sociální práce ve škole.

Školní sociální práce se ve světě dynamicky rozvíjí a rostou požadavky na odbornost školních sociálních pracovníků. Ukazuje se, že školní sociální práce je z hlediska funkčnosti vzdělávací instituce nezbytná (Matulayova, Matulayová 2006).

V současné době už na Slovensku není sociální práce je legislativně upravena. Ale prolínající se profese školní sociální práci je již zakotvena, jedná se o profesi sociálních pedagogů. Dále pod čarou je uveden přehled zákonů (zakonypreludi.sk, 11.2.2024), které

definují profesi sociálního pedagoga². Proč je zde sociální pedagog zmiňován je zdůvodněno v kapitole ve 1.4 Srovnání školského sociálního pracovníka se sociálním pedagogem.

sociálního pedagoga³. Proč je zde sociální pedagog zmiňován je zdůvodněno v kapitole ve 1.4 Srovnání školského sociálního pracovníka se sociálním pedagogem.

Německo

V Německu je role je sociálního pracovníka ve školách ukotvena, ale liší se metodami a rozsahem služeb a počtem šk. soc. pracovníku v daných spolkových zemích.

Karsten Speck ve své knize Školní sociální práce (Schulsozialarbeit, 2014) uvádí, že už v 70. letech 20. století existoval obor školní sociální práce, ve kterém se sociální pracovníci angažovali školy a práce. Podíváme-li se však na historický vývoj, je možné první zmínky rozpoznat už dříve. Jako historičtí předchůdci dnešní školní sociální práce v Německu, lze zmínit chudinské a průmyslové školy už v 18. století a od roku 1870 péči o školní děti. Od roku 1907 se již jednalo o školní péči. Nadále se vyvíjeli progresivní pedagogické přístupy sociálně-pedagogické školy ve Výmarské republice a vznikla hamburská studentská pomoc ve 30. letech 20. století.

² Zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích a změně a doplnění některých zákonů („zákon č. 138/2019 Z. z.“) v § 6 odstavec 2 se specifikuje pracovní činnost odborných zaměstnanců: výkon činností psychologických, logopedických, sociálně-pedagogických, léčebně-pedagogických nebo speciálně-pedagogických a reedukačních dětí a žáků a dalších činností s tím souvisejících, poskytování kariérového poradenství, sociálního poradenství a prevence ve školství a dalších souvisejících činností, výkon specializovaných činností nebo výkon řídicích činností ve škole nebo školském zařízení.

³ Zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích a změně a doplnění některých zákonů („zákon č. 138/2019 Z. z.“) v § 6 odstavec 2 se specifikuje pracovní činnost odborných zaměstnanců: výkon činností psychologických, logopedických, sociálně-pedagogických, léčebně-pedagogických nebo speciálně-pedagogických a reedukačních dětí a žáků a dalších činností s tím souvisejících, poskytování kariérového poradenství, sociálního poradenství a prevence ve školství a dalších souvisejících činností, výkon specializovaných činností nebo výkon řídicích činností ve škole nebo školském zařízení.

Dále zákon upravuje kategorie odborných zaměstnanců § 23 zákona č. č. 138/2019 Z. a určuje kategorie odborných zaměstnanců jako psycholog a školní psycholog, speciální a terénní speciální pedagog, logoped a školní logoped, dále kariérová poradce, léčebný pedagog a sociální pedagog.

Pokyn ministra č. 39/2017, kterým se vydávají profesní standardy pro jednotlivé kategorie a podkategorie pedagogických pracovníků a odborných pracovníků škol a školských zařízení, vymezuje v příloze č. 19 kompetenční profil sociálního pedagoga.

Podle § 130 odst. 3 písm. e) zákona č. 245/2008 Sb. je sociální pedagog jednou ze složek systému výchovného poradenství a prevence. Spolupracuje zejména s rodinou, školou, školským zařízením, zaměstnavateli, orgány veřejné správy a občanskými sdruženími, přičemž jednotlivé složky systému výchovného poradenství a prevence jsou organizačně a obsahově propojeny (§ 130 odst. 4 zákona č. 245/2008 Sb.). Sociální terapie a sociální rehabilitace není v zákoně č. 138/2019 Sb. výslovně definována. Implicitně ji lze vnímat pod charakteristikou "další činnosti v sociálně-výchovné oblasti". (www.zakonypreludi.sk)

Vzhledem k tomu, že reforma školství v 60. a 70. letech 20. století byla považována za neúspěšnou, v 80. letech nedošlo ke kvantitativnímu rozmachu, ale spíše ke kvalitativnímu vývoji v oblasti vzdělávání.

Speck (2014) konstatuje, že již před rokem 1970 existovalo jasné rozdělení úkolů mezi školami a sociálními službami zabývající se péčí o znevýhodněnou mládež, která byla značkována a vylučována. Kromě toho probíhala mimoškolní práce s mládeží. Sociální pedagogika kritizovala školu za takovéto značkování a podobně jako v USA se začaly rozvíjet k legalizaci školní sociální práce. Až do počátku 70. let 20.století byly služby péče o mládež a škola od sebe striktně odděleny. (Speck 2014)

Poté vznikaly projekty školní sociální práce, byla to reakce na akutní problémy ve škole. Speck dále uvádí, že škola jako instituce musela pokrýt stále se zvyšující náklady na péči o žáky a zároveň spravedlivě reagovat na problémy s chováním různých studentů a řešit tyto problémy, vytvořit základní předpoklad pro dobré učební klima ve škole. V důsledku toho se výrazně zvýšil tlak na učitele k výkonu. Z toho důvodu školy začaly najímat sociálně pedagogický specialisty, aby ošetřili sociální stránku žáků a vytvářeli pozitivní atmosféru pro učení. A učitelé se mohli začít soustředit na pedagogické učení.

Zankl (2017) informuje o prvních přínosech systematického přijímání školní sociální práce v 80.letech 20.století prostřednictvím „die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule“, tedy obecné společenské školy tak i DJI (německý institut mládeže). Od roku 1990 do roku 2000 vědecké studie byly na svém vzestupu s počínajícími programy spolkových zemích, od roku 1990 se začala rozvíjet také pracovní místa (Zankl, 2017).

Oblast školní sociální práce na rozdíl od práce s mládeží (Jugendarbeit), nebyla do té doby podrobně zkoumána a ani neproběhla žádná souhrnná analýza zaměřená výhradně na školní sociální práci.(Speck 2014)

Situace se začala měnit teprve po roce 2010, kdy byly kladeny výzkumné požadavky k analýze a přehledu tehdejší školní sociální práce. Podle Specka (2014) se v Německu používají různé pojmy k označení školní sociální práce: školní sociální práce, školní sociální práce s mládeží, školní sociální práce s mládeží na školách, schoolworker, školní mládežnická pomoc, sociální práce na školách, sociální práce ve školách, sociální pedagog. Z tohoto výčtu vychází, že školský sociální pracovník a sociální pedagog jsou v některých německých zemích pojmy synonymní nebo se tomu blíží. Při rozhovoru se svými německými kolegy jsem

nepozorovala rozdíl v užívání těchto pojmů. Oba kolegové mi sdělili, že mezi sociálním pracovníkem a sociálním pedagogem není rozdíl.

Dokumentation Schulsozialarbeit in Deutschland (Deutscher Bundestag, 2016), dokument vzniklý na podnět německé vlády, zmiňuje, že školní sociální práce a její formy jsou nyní v celém Německu uznávány a oceňovány. Stále častěji se považuje za nezbytnou součást školského systému ze strany pedagogických pracovníků a vedení škol. Nicméně rozdělení mezi sociální práci s mládeží a školou však zůstává nejasné, nejednotné a různě regulované. Z pohledu organizací zabývajících se péčí o mládež je školní sociální práce primárně přiřazena k oblasti péče o děti a mládež. Tedy to sociálního resortu a ne do resortu školství.

Podle statistických údajů (Deutscher Bundestag, 2016) péče o děti a mládež se tato část školské sociální práce personálně výrazně rozrostla. V roce 1998 bylo provedeno šetření zařízení a personálu, kdy bylo v této oblasti evidováno 755 osob a v roce 2002 1 385 osob, do roku 2010 se tento počet zvýšil na 3 025 osob. A počet plné pracovních úvazků se rovněž zdvojnásobil v roce 2000, a to z přibližně z 1 000 na 2 000 přepočtených pracovních míst. Následující tabulka přehledně poukazuje na daná čísla.

Tab. 1: Statistika školní sociální práce v Německu v letech 1998-2010

**Tätige Personen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit nach Beschäftigungsstatus
(Deutschland; 1998 bis 2010; Angaben absolut und in Prozent)**

| | Angaben absolut | | | | Verteilung in % | | | |
|------|--------------------|----------------|----------------|---------------------|--------------------|----------------|----------------|---------------------|
| | Personal insgesamt | davon Vollzeit | davon Teilzeit | davon im Nebenberuf | Personal insgesamt | davon Vollzeit | davon Teilzeit | davon im Nebenberuf |
| 1998 | 755 | 365 | 335 | 55 | 100,0 | 48,3 | 44,4 | 7,3 |
| 2002 | 1.385 | 606 | 638 | 141 | 100,0 | 43,8 | 46,1 | 10,2 |
| 2006 | 1.751 | 605 | 924 | 222 | 100,0 | 34,6 | 52,8 | 12,7 |
| 2010 | 3.025 | 1.036 | 1.738 | 251 | 100,0 | 34,2 | 57,5 | 8,3 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen), verschiedene Jahrgänge; Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Od roku 2014 spolková vláda finančně podporuje obce v jiných oblastech. Vláda uhrazuje náklady na základní dávky sociálního zabezpečení ve stáří a v případě snížené výdělečné schopnosti či nezaměstnanosti. Příčinou je především to, že školní sociální práce nespadá do resortu školství, ale náleží sociální péči. Jen v letech 2012 až 2016 se tak obcím ulevilo celkem o téměř 20 miliard eur. To znamená, že od roku 2014 budou mít obce k dispozici výrazně více finančních prostředků ve výši 400 milionů eur. Tyto prostředky by tak mohly být samostatně financovat výdaje obcí na školskou sociální práci. Toto rozhodnutí je však v rukou

místních orgánů, a záleží na nich jak s nimi naloží, spolková vláda v tomto rozsahu nerozhoduje, ani nevydává pokyny.

Velká Británie

Ve Velké Británii sociální práce je běžně rozšířena už od 19.století. A soc. pracovníci můžou být jak zaměstnanci školy, tak i zaměstnanci místního úřadu.

Národní asociace sociálních pracovníků ve školství byla založena v roce 1884 jako Národní asociace úředníků pro školní docházku (NASWE). Patří mezi nejstarší profesionální asociace ve Velké Británii. Její primární funkcí bylo zajištění školní docházky a rozšiřování inkluze ve vzdělání napříč Velkou Británií⁴.

Kdy podala Vláda Velké Británie podala výzvu k prozkoumání péče o děti, mladé lidi a rodiny. Byla vytvořena proto, aby přinášela, aktuální výzkumy a dostupné důkazy odborníkům a dalším osobám s rozhodovací pravomocí v celém sektoru sociální péče o děti.

Podle MacAlistra (2022) je toto období od roku 2023 příležitostí, která se naskytne jednou za generaci, aby byla sociální péče o děti znovu obnovena. Je potřeba systém, který poskytne intenzivní pomoc rodinám v krizi, bude rozhodně jednat i v případě zneužívání, uvolňuje potenciál širších rodinných sítí pro výchovu dětí, klade důraz na to, aby se děti mohly celoživotní láskyplné vztahy do středu systému péče a položí základy pro výchovu dětí v rodině.

„V současné době máme systém, který se stále více přiklání ke krizové intervenci, přičemž výsledky pro děti jsou stále nepřijatelně špatné a náklady stále rostou. Z těchto důvodů je nyní nevyhnutelný radikální restart.“ (Josh MacAlister 2022, s.21)

MacAlister (2022, s.21) komentuje, že v současné době funguje systém, který se stále více orientuje na krizovou intervenci a jeho výsledky pro děti jsou stále horší, velkou nevýhodou jsou i stále narůstající náklady. Z těchto důvodů je třeba provést radikální změnu.

⁴ V roce 1930 byl její název změněn na Národní asociaci školních docházkových a vyšetřovacích důstojníků.

V roce 1940 byl její název opět změněn na Národní asociaci úředníků pro vzdělávání a v roce 1977 byl přijat název Národní asociace sociálních pracovníků ve vzdělávání.

V roce 1939 se svaz rozhodl požádat o registraci jako odborový svaz, ale nepřipojit se ke Kongresu odborových svazů.

Dále porovnává (Josh MacAlister 2022) organické rodinné vztahy, pomocí kterých členové rodiny a především děti překonávají nepřízně osudu a vyrovnávají se s nimi. Oproti tomu organizovaná sociální péči o děti může působit chladně a lineárně.

Na ten popud vznikla organizace What Works for Children's Social Care (WWCSC) and the Early Intervention Foundation (EIF), v roce 2022 se tyto dvě organizace spojily. Z tohoto vzniklá organizace se jmenovala What Works for Early Intervention and Children's Social Care.

Výzkumy se věnují především praxi sociální péče o děti v Anglii a čerpání a sdílení poznatků na mezinárodní úrovni. V minulé dekádě (cca od 2013-2023) došlo ve Velké Británii k velkému nárůstu počtu dětí, které byly zapojeny do sociální péče o děti (CSC – Child safeguarding care). Jednalo se především o ochranu dětí, kdy musely být odebrány z původních rodin do péče. (Whatworks-csc 2023)

Z toho důvodu se vláda rozhodla investovat do výzkumu. Whatworks-csc (2023) se zabýval školní sociální prací. Organizace What Works for Children's Social Care (WWCSC) obdržela grant ve výši 12,6 milionu liber (tj. 373 976 758 Kč k 15.2.2024) od ministerstva školství na provozování a hodnocení programů určených ke zlepšení ochrany a vzdělávacích výsledků dětí se sociálním pracovníkem. Kromě rozšíření stávajících projektů, včetně umístování sociálních pracovníků do škol a poskytování dohledu nad sociální prací určeným vedoucím pracovníkům, budou finanční prostředky rovněž podporovat nové projekty na podporu dosaženého vzdělání dětí a mladých lidí. Oznámené financování podpoří realizaci a hodnocení osmi projektů.

V období od září 2020 do července 2022 bylo do projektu SWIS po celé Anglii zapojeno téměř 300 škol, přibližně se 280 000 žáky a studenty a 21 místních úřadů. Byl proveden výzkum, aby se zjistilo, jak byl systém SWIS implementován a vnímán zapojenými subjekty. Cílem bylo také zjistit jaký systém SWIS bude mít dopad na žáky, a to srovnáním CSC a vzdělávacích výsledků mezi dvěma skupinami škol: jednou skupinou, která obdržela intervenci SWIS, a druhou skupinou, která tuto intervenci neobdržela. Zkoumalo se také, jak SWIS ovlivnil způsob, jakým pověřený vedoucí pracovník v oblasti ochrany ohrožených dětí reagoval na žáky, kteří zažívají domácí násilí.

Závěrem studie bylo konstatováno, přestože „zapojení sociálních pracovníků do škol není novým konceptem, bylo dosud jen omezené. hodnocení dopadu tohoto typu intervence. Poprvé a prostřednictvím jednoho z největších randomizovaných kontrolovaných studií, které

kdy byly provedeny v oblasti sociální péče o děti ve Spojeném království, jsme zjistili, že jsme mohli vyhodnotit dopad, který má začlenění sociálních pracovníků do středních škol na výsledky CSC. Toto hodnocení zjistilo, že ačkoli je SWIS dobře přijímán sociálními pracovníky, pracovníky škol a žáky, nemá dopad na výsledky CSC, jako je snížení počtu žáků, kteří se nacházejí ve školách. dětí, které se dostanou do péče, a není nákladově efektivní“ (What works, 2023, s. 2)

V britské studii SWIS, která probíhala v letech 2019 až 2022, vyšlo najevo, že sociální pracovníci umístění ve školách by byly pro ministerstvo školství vysokým finančním nákladem, kde by se nedostavily ani žádané výsledky, tedy

- zda a jaká opatření je třeba přijmout k ochraně dítěte, které může utrpět nebo může utrpět závažnou újmu)
- posouzení, jehož cílem je zjistit potřeby dítěte a zjistit, zda je dítěti nejvhodnější podpora pro rodinu při jejich ochraně,
- počet nahlašování dětí do systému sociální péči
- podíl dětí vstupujících do péče,
- počet dní, které děti strávily v péči.

Sociální práce s dětmi a mládeží je ve Velké Británii dobře zavedená prostřednictvím místních autorit, z nichž sociální pracovníci navštěvují přímo děti ve školách a v rodinách při podezření na ohrožení blaha dítěte.

USA

Spojené Státy Americké se řadí mezi zakladatele školní sociální práce. Vznik školní sociální práce byla důsledkem historických zájmů ve vzdělání. První sociální pracovníci byly najati kvůli nedostatečné školní docházce dětí (Kelly, Massat, Constable 2022).

Aby mohl být naplněn potenciál žáka, tak školní sociální pracovníci definovali svou úlohu v naplňování potřeb ekologického prostředí, to znamená všechny komunity/lidé související se s prostředím žáka.

Od roku 1895 až do roku 1918 bylo napříč Spojenými Státy vzdělávání systematicky modernizováno a kurikulum bylo nastaveno, tak i standardizované testování a známkování.

Toto období znamenalo zpřístupnění vzdělávání všem vrstvám obyvatelstva. V tomto období byl také přijat zákon o povinnosti školní docházky (Kelly, Massat, Constable 2022).

Školní sociální práce ve Spojených Státech začala ve školním roce 1906-07 v městech New York, Boston, Hartford a Chicago. Sociální pracovníci nebyli zaměstnanci školy, ale spíše pracovali ve školách, když byly sponzorováni občanskými skupinami či agenturami.

V roce 1913 najmul Rochesterský panel (New York) vzdělávání najmul prvně učitele, aby chodili do rodin vzdělávat, ale zároveň je podpořit je v nabytí zodpovědnosti ve vztahu ke vzdělávacímu procesu dítěte. Tato činnost učitelů se sice přibližuje školské sociální práci v poskytování pomoci jednotlivcům rodinám a komunitám, které se potýkají se sociálními problémy, ale v kompetenční rovině navštěvující učitelé se jsou vlastně sociální pedagogové.

Pouze o tři roky později, roku 1916, Jane Culbertová na „Konferenci charitativních organizací a nápravných zařízení“ definovala celý koncept inkluze, respektování jednotlivých rozdílů, vzdělání jako proces, zaměření se na prostředí dítěte a školy spíše než jen na dítě jako individuum (Kelly, Massat, Constable 2022). V roce 1917 proběhla v Chicagu studie o záškoláctví a bylo zjištěno, že je budou potřeba pracovní pozice, které by podpořili školní docházku a zároveň podpořili komunitu.(Allen-Meares 2013) Této problematice se v té době věnuje Mary Richmondová ve svém spisu „*Co je sociální případová práce*“ (1922), kde také rozvíjí roli navštěvujících učitelů, kteří vlastně plnili funkci sociálních pedagogů, ale částečně zastávali práci i sociálních pracovníků.

V roce 1921 vzniká ‚Národní asociace navštěvujících učitelů‘ (‘National association of visiting teachers‘), která se postupně rozvinula do národní asociace sociální práce, oficiálně roku 1955. Už v roce 1959 byla školní sociální práce uznána jako vědní obor Americkým úřadem pro vzdělávání. Vasil'ová a Lovašová (2021) shrnuly dále časovou osu, v roce 1975 byl publikován model školní sociální práce podle Lely Costinové. Jen o rok později (1976) vydala Národní asociace sociální práce standardy pro školní sociální pracovníky. 1985 NASW (Národní asociace sociálních pracovníků) zorganizovala Národní konferenci školní sociální práce. 1992 se upravily standardy pro školní sociální pracovníky. A konečně v roce 1994 vznikla samostatná a nezávislá organizace nesoucí název Americká asociace školních sociálních pracovníků (SSWAA).

Skandinávské země

V severských zemích se školní sociální práce rozvíjela mezi 40. a 70 léty 20.století, ale důraz nebyl kladen na školní docházku a záškoláctví jako například v USA, Velké Británii.

Školní sociální práce se rozvíjela v severských zemích mezi 40. a 70. léty 20. století bez důrazu na školní docházku, ale spíše na sociální péči, která by všem dětem pomohla dosáhnout jejich potenciálu. Ve švédském školském systému je asi 1 500–2 000 školních sociálních pracovníků, kteří se nazývají školní kurátoři (skolkuratorer). Norsko, Dánsko a Island mají nižší poměr sociálních pracovníků na počet studentů než Švédsko, ale spektrum služeb je podobné. Ve Finsku nový zákon o péči o děti vyžaduje, aby obce poskytovaly služby školních sociálních pracovníků a školních psychologů.(Huxtable 2022)

Přestože školní sociální práce není zákonem nařízena, většina obcí využívá služeb těchto odborníků zejména u dospívajících a starších dětí. Preventivní práce je první prioritou, ale sociální pracovníci ve školách také provádějí individuální poradenství, skupinovou práci, konzultace se všemi, kterých se týká studenti ve školách i mimo ně, a pracují na změně politik a programů tak, aby vyhovovaly potřebám studentů. Speciální vzdělávání obvykle probíhá v menších třídách. (Jarolmen 2014). Inkluzivní vzdělávání, to znamená, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou začleněni do běžných tříd. Vzdělávání školních sociálních pracovníků je různé. V oboru sociální práce neexistuje žádný specifický učební plán pro školního sociálního pracovníka. Sociální pracovníci mají někdy bakalářský nebo magisterský titul, ale protože neexistuje jednotnost v certifikaci, pověření sociálních pracovníků se liší. Mnozí z nich navštěvují speciální semináře a školení, aby zlepšili své dovednosti. Školní sociální pracovníci se stávají důležitější součástí školního života. (Jarolmen 2014)

A další země...

Školní sociální práce byla zahájena v Nizozemsku ve 40. letech 20. století. Na Maltě byly docházky zavedeny v roce 1946. Školský zákon z roku 1974 podnítil hnutí za změnu vynucování docházky na sociální zabezpečení, ve kterém pracovníci mohli věnovat náležitou pozornost důvodům špatné školní docházky a pomáhat rodinám udržet své děti ve škole. Další změny přišly s legalizací sociální práce ve školství.

Školní sociální práce se vyvíjí již více než století a přizpůsobuje se měnícím se potřebám a slouží školním dětem z mnoha kulturních tradic. V Argentině začala v 60. letech 20. století

v provincii Buenos Aires. V Ghanské vzdělávací službě byl zahájen program školní sociální péče v 60. letech 20. století, aby pomáhal se školní docházkou a zajistil, aby byly uspokojeny potřeby dětí, aby mohly mít prospěch ze školy. V Hong Kongu byl zahájen školní program sociální práce v 70. letech ve spolupráci mezi vládními a soukromými agenturami. Program pokračoval poté, co byl Hongkong navrácen do Čínské lidové republiky a vytvořil zvláštní administrativní oblast. Spojené arabské emiráty zavádějí školní sociální práci ve školách od roku 1972 a poskytují tak ucelenou řadu programů. Ministerstvo školství v Polsku založilo profesi sociální pedagogiky (pedagog szkolny) v roce 1975. Nabízenými službami jsou typické služby sociální práce hodnocení, materiální podpora, spolupráce s agenturami, práce na případech, skupinová práce a služby handicapovaným studentům. Sociální pedagogové musí mít magisterský titul z pedagogiky, sociologie nebo psychologie.

Služby sociální práce byly zavedeny do škol během posledních 50 let v Austrálii, Koreji, Japonsku, Norsku, Rakousku, Švýcarsku, Novém Zélandu, Rusku, Lotyšsku, Maďarsku, Litvě, Estonsku, Saúdské Arábii, Lucembursku, Srí Lance, Tchaj-wanu, Mongolsku, Čína, Indie, Singapur, Pákistán, Lichtenštejnsko, Vietnam, Trinidad a Tobago, Curacao, Island, Indie, Nigérie, Francie a Jižní Afrika. V nejmenovaných zemích Afriky, Asie, Střední a jižní Ameriky, mimo ty, které jsou zmíněny výše, je buď málo informací či pravděpodobně vůbec žádné. Které se týkajících školní sociální práce,

Nejaktuálnější světový obraz školní sociální práce nabízí Marion Huxtable (2022) v *International Journal for School Social Work* s názvem „*A global picture of school social work in 2021*“. Vytvořila jsem mapu k přehlednému porozumění, kde je již zavedená školské sociální práce ve světě.

Obr.1 Rozšíření školské sociální práce ve světě



Ve většině zemí školní sociální práce vyžaduje magisterské vzdělání v oblasti sociální práce, sociální pedagogiky či podobnými a souvisejícími obory.

I v jednotlivých státech se mohou požadavky na školní sociální práci lišit. Je zřejmé, že na školního sociálního pracovníka v Kanadě budou kladeny jiné nároky než na pracovníka třeba v Ghaně. V rámci Kanady se se role a požadavky také mění, protože Kanada samo o sobě má 10 autonomních provincií čili každá provincie si spravuje vzdělání podle svých potřeb

Závěrem bych chtěla uvést, že školská sociální práce má ve světě různé podoby, a jako taková stále roste. Školští sociální pracovníci podporují děti, rodiny i školní komunity ve více než 50 zemích kolem světa. V některých zemích má školská sociální práce už pevné kořeny a v některých zemích se teprve zakořeňuje se svou legislativou, standardy a kompetencemi. V jiných zemích se spíše jedná o sociální pedagogiku (Německo, Polsko). Výčetem podob školské sociální práce jsem chtěla poukázat na fakt, že každá země má své pojetí a určuje si své standardy, což shledávám naprosto legitimní. Školský sociální pracovník ve USA se potýká s jinou sociální problematikou než pracovník v Německu nebo na Ghaně. A to je logické. Podstatné je, že podporují děti a mládež ve vzdělávání a sociálním rozvoji, Podpory by se měla dostávat těm kteří jsou marginalizováni chudobou, útlakem, postižením, nadáním atd.. Ještě bych chtěla podotknout a upozornit, že na školského sociálního pracovníka jsou kladeny vysoké

nároky, časové, kompetenční, lidské a z toho důvodu, by měl vynikat i ve schopnosti síťování a řešení různých problematických multidisciplinárních situací. Sociální pracovník může být zaměstnancem školy nebo externí organizace, pracuje s žáky a spolupracuje i s jejich rodinami, pracuje i spolupracuje se zaměstnanci školy.

1.6 Shrnutí teoretické části problematiky školské sociální práce

První část diplomové práce se zabývá problematikou školské sociální práce v ČR. Zmiňuje, že pozice školského sociálního pracovníka není pevně ukotvena a legislativně ošetřena, za to sociální práce obecně ano.

Tato práce pojednává o aktuálních společenských vlivech. Popisuje, jak společnost ovlivnily události jako koronavirová pandemie, politicko-ekonomické změny a rusko-ukrajinská válka. Tyto změny mají dopad na školní prostředí a chování žáků a ukazují příklady, kde by školská sociální práce mohla pomoci – školám, rodinám i komunitě.

Kapitola Srovnání školního sociálního pracovníka se sociálním pedagogem se zabývá rozdíly a podobnostmi mezi těmito dvěma profesemi ve školství. Je zde vysvětleno, že školská sociální práce je v ČR ve své počáteční fázi a není legislativně ukotvena ve školském zákoně, kam by logicky spadala. To brání vytvoření nových pozic pro školní sociální pracovníky. Pozice sociálního pedagoga je také legislativně neukotvena a často zaměňována a nerozlišována s pozicí a školního sociálního pracovníka. Obě profese se snaží pomáhat žákům v obtížných životních situacích a podporovat je ve vzdělávání a sociálním rozvoji. Nicméně sociální pedagog je zaměřen na vzdělávání a sociální pracovník na poradenství a podporu.

Kapitola o legislativě zdůrazňuje potřebu legislativních úprav, které by umožnila jasně definovat a ukotvit roli školních sociálních pracovníků ve školním systému. Klade důraz, že každé dítě má právo na vzdělání podle Ústavy ČR a Úmluvy o právech dítěte a při tom by měly být zohledněny jejich potřeby a schopnosti. To je rozšířeno i ve Školském zákoně (561/2004), který klade důraz na rovný přístup ke vzdělávání a zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb, zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Antidiskriminační zákon (č. 365/2017) definuje přímou diskriminaci a zajišťuje rovné zacházení bez ohledu na rasu, etnický původ, národnost, pohlaví, sexuální orientaci, věk, zdravotní postižení, náboženství, víru nebo světonázor.

Kapitola o financování školního sociálního pracovníka, hledá možnosti a způsoby, jak financovat vlastního školního sociálního pracovníka. Pojednává o dotacích a grantech např. OP JAK, OP VVV. Pojednává i o dalších možnostech a to otevření diskuze na téma financování se zřizovateli.

II Výzkumná část

Příprava výzkumu

Ve své přípravě na diplomovou práci jsem telefonicky hovořila s paní Ptáčkovou (duben 2023), spoluautorkou knihy Sociální práce ve školství (Hurychová, Ptáčková 2022). Vnímala jsem její snahu o zapsání školské sociální práce do legislativy. Paní Ptáčková mi sdělila, že ona i její kolegyně paní Hurychová se aktivně snaží o úpravu školského zákona (561/2004 Sb.) a jeho rozšíření o pozici školského sociálního pracovníka a s tím i bližší určení jeho role. To znamená, že by školský sociální pracovník byl odborníkem školského poradenského pracoviště. Tato informace mě motivovala k vytvoření výzkumných otázek zabývajících se pohledem management škol na danou problematiku a zároveň získání jiného pohledu, a to sociálních pracovníků ve školách. Poté spolu s vedoucí mé práce, paní docentkou Bosou, jsme usoudili, že nejvhodnější metoda získávání dat bude ohnisková skupina.

Paní Ptáčková mě také doporučila, zohlednit pro výzkum neprobádanou oblast sociálního pracovníka v MŠ. Pracuji jako učitelka na druhém stupni ZŠ, tak pro mě bylo nejpřirozenější se nejvíce soustředit na ZŠ a SŠ, i když v jsem do ohniskové skupiny pozvala informantku z vedení MŠ. A zohlednila jsem to v závěru této práce.

V období od ledna do září 2023 jsem shromažďovala relevantní literaturu. Od září do prosince 2023 jsem se věnovala vypracování teoretické části mé diplomové práce a zároveň jsem mapovala potenciální informanty. V lednu a únoru 2024 jsem přímo oslovovala informanty. V únoru 2024 jsem uspořádal ohniskovou skupinu s vedením škol. V březnu 2024 jsem uskutečnila ohniskovou skupinu se sociálními pracovníky a sociálními pedagogy. Období od března do dubna 2024 jsem věnovala zpracování získaných dat.

2 Zaměření výzkumu, cíle a výzkumné otázky

Výzkumný cíl se vždy soustředil na téma školské sociální práce, protože poslední čtyři roky vyučuji žáky na základní škole a vnímám potřebu zapojení sociálního pracovníka, který by bezprostředně pracoval s dětmi, školou a rodinou a multidisciplinárním týmem (či dalšími odborníky). Toto schéma odpovídá ekologickému modelu chicagské školy (Hynek Jeřábek 2013). Sociální ekologická teorie chicagské školy, se opírá především o výzkumu prostředí jako vzájemně na sebe působícího systému. Jedná se o ekologickou perspektivu, základní koncept provázanosti sociální práce. Tento koncept se zabývá otázkami „sociálního chování a

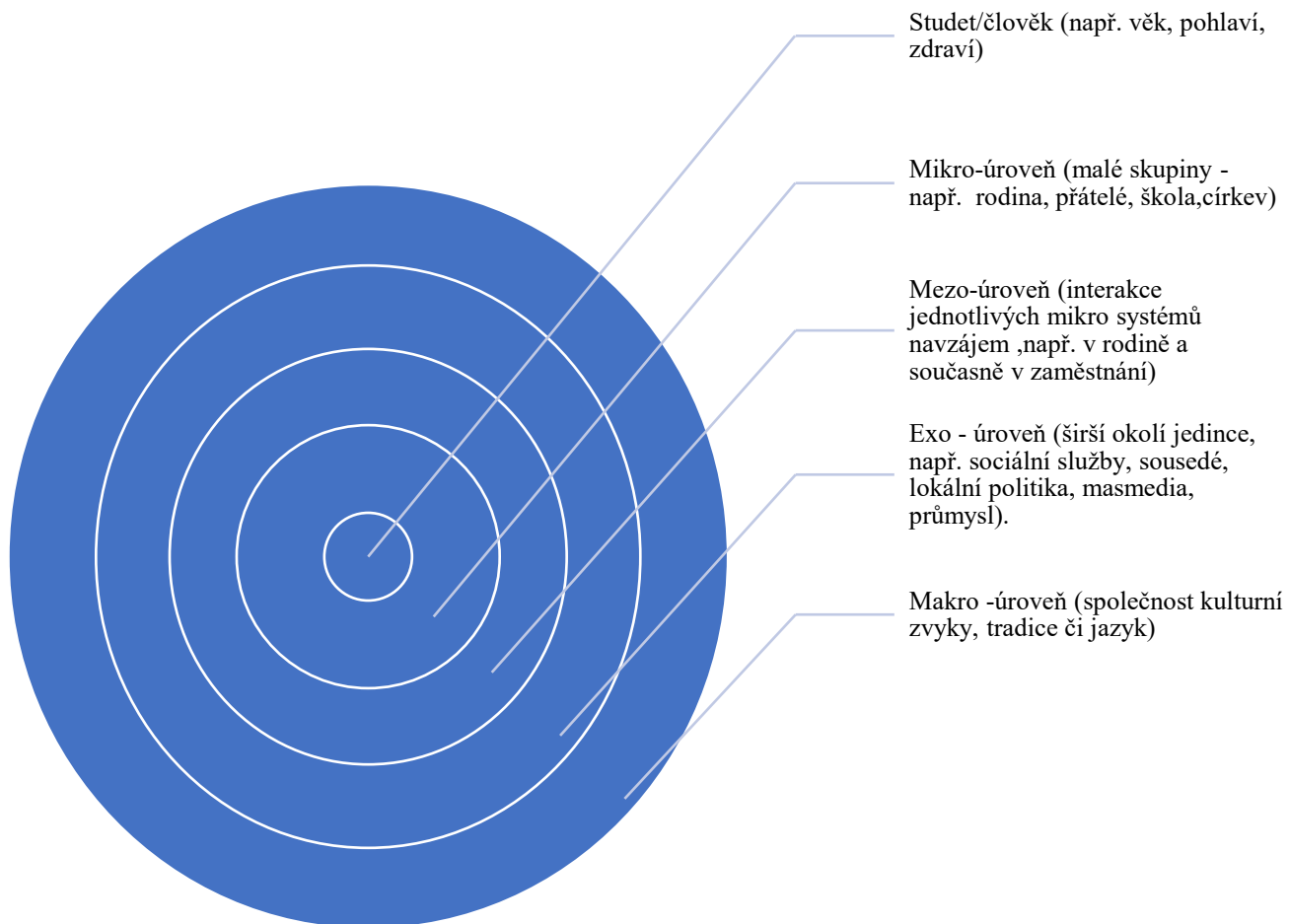
individuálních dispozic a jednání jednotlivců v souvislosti s jejich individuálními životními okolnostmi, jejich biografickými a osobnostními vývojovými vzory a jejich sociálně ekonomickými, sociálně ekologickými a sociálně kulturními rámcovými podmínkami jednání a myšlení.“ (Baum 2014, s. 14)

Ve školách tráví žáci a pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci většinu dne po mnoho let. Vlastně je místem společenského setkávání. Proto patří do „ekologického systému neboli ekosystému“ (Hurýchová, Ptáčková 2022, s.103), kde se lidé ovlivňují navzájem. Každý člověk ve škole náleží i většímu celku, který velmi ovlivňuje, tak ten celek zároveň velmi ovlivňuje jedince. Školský sociální pracovník je vysokoškolsky vzdělaný jedinec a zná metody sociální práce a jak ovlivňovat sociální prostředí. Matulayova a Matulayová (2006, s.102) uvádějí příklady, že lze budovat kultura, stimulovat otevřená komunikace, spolupráce s rodinou a sociální sítí: „*a výsledků jejich práce lze dosáhnout především skupinovou prací, propojením mimoškolního prostředí a školního systému, mimoškolními aktivitami a prací se školou jako sociálním systémem.*“ Takto může školský sociální pracovník významně přispět k nastolení laskavého a respektujícího prostředí ve škole, kde každý žák má možnost se rozvíjet a zažívat úspěch, otevřeně komunikovat a spolupracovat (Matulayova, Matulayová 2006).

Školní sociální pracovník se zaměřuje na problémy, které lze rozčlenit do tří kategorií. Tyto kategorie zahrnují potřeby a problémy spojené s úkoly, které souvisí s vývojovými fázemi životního cyklu člověka, dále s úkoly spojené s využíváním a ovlivňováním prvku prostředí a potřeby spojené s meziosobními překážkami a bariérami.

Matoušek (2008) popisuje sociálně-ekologický model jako model zkoumající vztah mezi člověkem a jeho společenským prostředím. Rozlišuje tyto úrovně: „*mikroúrovni (tj. v malých skupinách typu rodiny, přátel, kolegů v zaměstnání), mezo-úrovni (ve více skupinách současně, např. v rodině a současně v zaměstnání), v exo-systémech (tj. v prostředích, která osobu nezahrnují, ale významně ovlivňují) a v makro- systémech (kulturních systémech).*“ (Matoušek 2008, s. 196) Následující graf zobrazuje zde zmíněné souvislosti,

Obr.2 Graf sociálně ekologického modelu (vlastní zpracování podle Matouška,2008 a Hurychové, 2022)



Sociálně ekologickém modelu je vidět neoddělitelnost a vzájemnou propojenost mezi člověkem a jeho prostředím. Z ekologického hlediska je přežití organismu (nebo subsystému) a prostředí (nebo makrosystému) závislé na jejich interakci a vzájemné provázanosti. Jakákoli změna v jednom z nich může mít jak pozitivní, tak negativní dopad na druhý.

Navrátil (2001) zdůrazňuje, že i když to může vypadat jasně na první pohled, role sociálního pracovníka je velmi náročná. Sociální pracovník pomáhá vyrovnávat napětí mezi prostředím a systémem dítěte. Cílem je nalézt způsoby, jak pomoci studentům zvládat situace, aby je byly schopné zvládat samy a zároveň zlepšit kvalitu prostředí.

Pro praxi sociálních pracovníků jsou důležité hodnoty, které jsou v souladu s ekologickou perspektivou. Tyto hodnoty vycházejí z uznání hodnoty každého jednotlivce a potřeby rozvíjet demokratickou a ohleduplnou společnost. Tyto dvě hodnotové základny zdůrazňují jak jednotlivce, tak jeho prostředí a jejich vzájemnou vazbu, a jsou provázány tak, že nemohou být vnímány zcela nezávisle.

Sociální pracovníci ve školách musí být vědomi toho, že instituce jako škola, rodina, církve a další mají vliv na sociální fungování studentů. Ekologická perspektiva je tím, co zkoumá vztahy mezi jednotlivci a jejich okolím. Zaměřuje se na vzájemnou interakci mezi prostředím. V rámci ekologického přístupu je každý student považován za neoddělitelnou součást různých sociálních systémů, jako je rodina, škola, sousedství a přátelé. Sociální pracovník je odborníkem v prostředí školy, který se zaměřuje nejen na studenta, ale také hodnotí jeho problémy v kontextu s prostředím. (Hrušková, 2012)

2.1 Cíle a výzkumné otázky

Obecným cílem diplomové práce je přispět k tématu **zavedení sociálního pracovníka do škol v České republice**. Cílem výzkumu pak je **identifikovat podobu aktuálního stavu prostřednictvím vybraných prostředí a identifikovat možnosti zavedení spolupráce sociálního pracovníka ve školách**. Na tuto problematiku nahlédnu optikou vedení škol a sociálních pracovníků/sociálních pedagogů. Chtěla bych zjistit, zda by vedení škol uvítalo sociálního pracovníka ve škole, případně prozkoumat bariéry k zajištění tohoto pracovníka. Ze svých zjištění bych potom chtěla navrhnout, jak překonat případné bariéry spolupráce sociálního pracovníka se školou a zároveň zjistit, zda školské prostředí je otevřeno spolupráci se sociálním pracovníkem.

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky se snaží porozumět zájmu vedení škol o spolupráci se školními sociálními pracovníky a zjistit, jaké jsou bariéry této spolupráce a jakým způsobem je možné bariéry v zařazení školního sociálního pracovníka do chodu školy překonat.

- 1a. Co vnímají školní managementy jako potenciálně přínosné ve spolupráci se školními sociálními prací?

1b. Co vnímají školní managementy jako potencionálně zatěžující ve spolupráci se školní sociální prací?

2a. Jaké jsou nové bariery, než jsou identifikované v literatuře?

2b. Jaké strategie využívá management při spolupráci se sociálním pracovníkem, když je to potřebné.

2c. Jaké má vedení školy ideální představy o vedené spolupráce se školním sociálním pracovníkem (představy a dobrá praxe)?

2.2 Etika výzkumu

Etika je zásadní pro integritu výzkumného procesu. V rámci kvalitativního výzkumu je důležité dodržovat několik klíčových principů, které zajišťují etický a efektivní průběh studie. Tyto principy zahrnují dobrovolnost účasti, bezpečí účastníků, zachování soukromí a informovaný souhlas. Následující text podrobněji popisuje každý z těchto aspektů a uvádí, jak byly tyto principy uplatněny v průběhu mého výzkumu.

Dobrovolnost“

Účast na výzkumu je dobrovolná a dotazovaní jsou předem obeznámeni, za jakým účelem rozhovor probíhá, a o jaký výzkum se jedná. V případě, že oslovený komunikační partner nesouhlasil s účastí na mém výzkumu, bylo jeho přání respektováno a nebyl dále nucen ke spolupráci. Všechny získané údaje jsou anonymní a nejsou uváděny osobní údaje komunikačních partnerů. Dle Hendla (2005) hrají tyto etické aspekty při výzkumu významnou roli.

Bezpečí

V neposlední řadě, pokud se jedná o osobní setkání, je třeba zvolit vhodné místo pro ohniskovou skupinu. Místo by mělo být dostupné, dostatečně velké a klidné. V případě osobního setkání ohniskové skupiny je třeba připravit nahrávací zařízení, dokument o informovaném souhlasu s účastí ve fokusové skupině, jmenovky a občerstvení). Aby se všichni účastníci cítili bezpečně zvolila jsem pro všechny familiární místo a to prostředí školy, třídu.

Soukromí

Soukromí a důvěrnost je pro informanty důležitá. Některé účastníky výzkumu jsem osobně znala z předchozích pracovních aktivit. V rámci udržení profesionality i dobrých vztahů jsem chtěla zajistit určitou anonymitu výstupů. Na úvod ohniskové skupiny jsem účastníkům zaručila, že se nikde neobjeví informace, podle kterých by byli přímo identifikovatelní. Ohniskové skupiny byla nahrávány jako audiozáznam a videozáznam. Před začátkem nahrávání jsem se ujistila, zda všichni s nahráváním souhlasí. Při zpracování dat jsou všechna data uložena v mém notebooku chráněným heslem. Při zpracování dat uchovávám své informanty v anonymitě a udávám, jen takové údaje, aby nebylo možné je identifikovat a dohledat.

Informovaný souhlas

U kvalitativního výzkumu jsem sestavila informovaný souhlas s účastníky ohniskových skupin, kde jsem vyjádřila i potřebu pořízení záznamu, včetně toho, jak s ním bude nakládáno, včetně jeho smazání. Během ohniskových skupin jsem vysvětlil, jaký je účel setkání, pravidla komunikace během ohniskových skupin, a znovu jsem připomněla potřebu nahrávání setkání, které bylo spuštěno po komunikativním souhlasu všech zúčastněných.

Pro přípravu a vlastní realizaci výzkumu je potřeba zajistit informovaný souhlas informantů ohniskové skupiny, který musí být dokumentovatelný. (Hricová, Ondrášek, Urban 2023) V případě této diplomové práce se jedná o podpis prohlášení, před podepsáním byli informanti srozumitelně a ústně informováni o povaze výzkumu a průběhu ohniskové skupiny a jejich právech. (Novotná, Špaček, Šťovíčková 2019).

Z textu etiky výzkumu vyplývá důležitost dodržování etických principů a zásad při provádění výzkumu, zejména v oblasti dobrovolnosti, bezpečí, soukromí a informovaného souhlasu. Dodržování etických standardů a transparentnost vůči informantům jsou klíčové pro kvalitní a důvěryhodný výzkum. Díky pečlivému plánování a dodržování těchto principů lze zajistit integritu a objektivitu výsledků výzkumu.

2.3 Výzkumný design

Následující text podává přehled vývoje designu studie. Diplomová práce byla realizována kvalitativním přístupem. Kvalitativní přístup je charakteristický velkým množstvím informací od menšího počtu jedinců, tudíž je generalizace získaných dat velmi problematická. Reliabilita kvalitativního výzkumu může být tedy nižší, naopak validita výzkumu může být vyšší, protože otázky jsou volně položené a nevynucují omezení jako v kvantitativním

výzkumu. „Cílem kvalitativního výzkumu je vytváření nových hypotéz, nového porozumění, vytváření teorie.“ (Disman 2011)

Podle Dismana (2011) kvalitativní výzkum sbírá „všechna data“, ve kterých se snaží nalézt struktury a pravidelnosti. A tím má kvalitativní výzkum má pomoci „porozumět realitě“.(Disman 2011, s. 291).

Empirická část diplomové práce byla provedena skrze dvě ohniskové skupiny, jedna se skládá sociálních pedagogů a školních sociálních pracovníků a druhá se skládá ze zástupců vedení škol.

Podle Morgana (2001, s. 33) výzkumná metoda ohniskové skupiny může být kombinována i s jinými metodami, např. rozhovor. Jako samostatná metoda, mohou ohniskové skupiny zkoumat nové oblasti výzkumu nebo již známe otázky z perspektivy účastníků bádání. Pomocí ohniskové skupiny získávám data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma. Data budou dále zpracovány prostřednictvím kvantitativní obsahové analýzy (Hendl,2005, s. 359).

2.4 Metoda tvorby dat

Ohnisková skupina

Výzkum je realizován metodou ohniskové skupiny, nebo také fokusová skupina či fokusní skupina či skupinová diskuze, focus group. Hlavním představitelem konceptu ohniskové skupiny je David Morgan (2001), používá termín ohnisková skupina z důvodu zaměření této metody na ohnisko předmětu zájmu. Je to kvalitativní metoda, jejímž cílem je zjistit postoje a názory účastníků ohniskové skupiny a dále zjistit, jak účastník o problematice přemýšlí. Ohniskové skupiny odkrývají zkušenosti účastníků. V rámci ohniskové skupiny dochází k interakci účastníků navzájem. Při interakci může dojít k nesouhlasu či souhlasu účastníků, které vyvolají reakce, jež dále rozšiřují problematiku. Tento proces sdílení a srovnávání je jednou z nejdůležitějších funkcí ohniskové skupiny (Morgan 2001). Miovský (2006) pokládá tuto metodu za jednu z nejprogresivnějších pro získávání dat. Hodí se pro studium komplexních témat zahrnujících mnoho úrovní pocitů a zkušeností (Morgan 2001).

Ohniskové skupiny lze kombinovat i s jinými metodami výzkumu – individuální interview, zúčastněné pozorování, experiment a průzkumná anketa. Ale pokud jsou použity samostatně mohou být podkladem celé studii.

„Individuální dotazování (...), poskytne kolo ohniskových skupin základ pro výběr dalšího souboru interview. Tento postup by byl užitečný zvláště tehdy, kdy jeden soubor individuálních rozhovorů je již dokončen a jeho cílem bylo vybrat mezi několika skupinami, aby bylo možno srovnat již existující údaje“ (Morgan 2001, s. 38).

Ohniskové skupiny je možné realizovat v online prostoru. Pro tento výzkum ohnisková skupina se sociálními pracovníky online formou byla vhodná alternativa. Tuto alternativu jsem zvolila především z časové vytíženosti sociálních pracovníků. Časová koordinace byla velice složitá, protože pracovní doba a náplň práce u všech sociálních pracovníků je rozlišná. Video skupinová diskuze, zahrnuje zvuk s obrazem, a především dostupnost komunikace na dálku. Z dostupných online platforem jako Whatsapp, Messenger, Zoom, Teams, a jiné jsem se rozhodla využít Google Meet. Vedlo mě k tomu dostupnost pro informanty a jednoduchost ovládání, navíc tato platforma není nějak časově omezená a je zdarma. Pro ohniskovou skupinu jsem potřebovala nahraný videozáznam, tak jsem si pořídila placenou verzi, která to umožňovala. Link ke schůzce mají jen pozvaní informanti a ke připojení potřebují mobilní telefon, notebook či jiné zařízení s připojením k internetu a s fungujícím mikrofonom a kamerou. Nevýhody se mohou projevit technickými problémy, jako nestále internetové připojení, kvalita přenosu zvuku, nebo někteří účastníci nemuseli být obeznámeni s možnostmi využívání technického zařízení.

Příprava a průběh ohniskové skupiny

Ohniskové skupiny sdružují několik účastníků, včetně výzkumníka, kteří diskutují o určitém tématu či společném zájmu. Výzkumníci mohou použít audionahrávky a přepisy vytvořené ohniskovou skupinou buď jako samostatný zdroj dat, nebo jako doplněk k jiným formám sběru dat. Ohniskových skupiny jsou užité jako jedinečné a nezávislé formy sběru dat, co mohou přidat k jiným kvalitativním či kvantitativním strategiím sběru dat. Jako relativně nový výzkumný nástroj pro sociální vědce poskytují ohniskové skupiny příležitost podpořit triangulaci ve výzkumu (Morgan 2001).

Ohniskové skupiny umožňují nejen přístup k určitým druhům kvalitativních jevů, které jsou jinými metodami nedostatečně prozkoumány, ale jsou také důležitým nástrojem pro rozčlenění úzkých metodologických bariér. Jako technika kvalitativního výzkumu jsou ohniskové skupiny doplňují škálu technik. (Chrenková Kušnírová, Mačkinová 2022).

Příprava na vlastní ohniskovou skupinu probíhala minimálně měsíc předem, seznamovala jsem se s otázkami, které byly kladeny a způsoby, jak bych vysvětlila určité

situace svým informantům. Na skupinovou dynamiku jsem se nemohla připravit, ale připravila jsem místa a cedulky se jmény pro účastníky. Bohužel jsem rámci osobní ohniskové skupiny rozmístila informanty 0,5 metru od sebe do kruhu, všichni jsme na sebe viděli. Ale hlasová kvalita nahraného obsahu nebyla tak dobrá. Pro budoucí reference bych informanty posadila mnohem blíže, nebo před každého informanta umístila nahrávací zařízení. Takové technické možnosti jsem však neměla, disponovala jsem dvěma mobilními telefony, jeden na nahrávání videa a druhý na nahrávání pouze zvuku.

Při skupinovém setkání jsem se všem představil i účel dané ohniskové skupiny, pak se jednotliví členové skupiny vzájemně představili. Seznámila jsem je s dokumentem informovaného souhlasu, důvěrností a pravidly diskuze. V průběhu diskuze jsem se přirozeně zeptala na všechny připravené otázky a případně se doptávala. Na závěr jsem sumarizovala a reflektovala sezení ohniskové skupiny a ocenila všechny účastníky skupiny (O.Nyumba et al. 2018).

Výběr informantů ohniskových skupin

Morgan (2001) dále uvádí, že výběr účastníků do ohniskové skupiny podléhá určitým pravidlům. Ohniskové skupiny mají nejčastěji 6-10 účastníků, Nyumba et al. (2018) uvádí počet 4-15 účastníků diskuze.

Dále bylo nutné identifikovat, kdo bude účastníkem ohniskové skupiny, ujasnit si, zda ve volbě informantů hraje roli věk, pohlaví, vzdělání, povolání, aj.). Je třeba se rozhodnout kolik bude účastníků ohniskové skupiny (Nyumba et al. 2018).

První ohniskovou skupinu tvořilo vedení škol, druhou sociální pracovníci spolupracující se základními školami. Podmínkou zařazení do ohniskové skupiny byla pro sociální pracovníky právě zkušenost spolupráce s žáky ze škol v jejich domácím prostředí, v škole i na úřadě.

Postoj k počtu potencionálních účastníků ohniskových skupin se v průběhu práce proměňoval, neboť praktická realizace se ukázala složitější než dodržení odborných doporučení. Informanty ohniskových skupin jsem vyhledávala přímým oslovením. Vytipovala jsem si školy a sociální pracovníky v okolí, abych mohla vybrat dostupné a vhodné místo setkání.

Ohnisková skupina s vedením škol

Pro ohniskovou skupinu s vedením škol jsem oslovila přímo a telefonicky 26 základních a středních škol v královehradeckém a středočeském kraji. Na ohniskovou skupinu se dostavilo

pět informantů. Zástupci všech škol mají v průměru 250 žáků ve škole, výjimkou je mateřská škola, která má do 60 dětí. Informanti byli zaměstnaní v královehradeckém a střeďočeském kraji, dva informanti pracují přímo ve vyloučených lokalitách.

R1 – ředitel ZŠ, 15 let zkušeností

R2 – ředitelka SŠ, 25 let zkušeností.

R3 – zástupkyně ředitele na soukromé ZŠ a SŠ, 3 roky zkušenosti na dané pozici.

R4 – 1. rokem ředitelka ZŠ, předchozích 6 let byla na pozici zástupkyně

R5 – zástupkyně ředitelky pro předškolní vzdělávání s 20 let zkušeností

Ohnisková skupina se sociálními pracovníky

Pro ohniskovou skupinu se sociálními pracovníky jsem nejprve oslovila přímo přes OSPOD, PPP, SPC, ale neměla jsem úspěch, že většina potencionálních informantů byla profesionálně či osobně vytížená. Z toho důvodu jsem využila sociální síť, konkrétně facebook, kde z přípravné fáze výzkumu jsem získala několik kontaktů. Oslovovala jsem skupiny sociálních pracovníků a sociálních pedagogů spolupracujících se školami, nebo jsou přímo zaměstnanci školy. Na Facebookové platformě jsem dostala tipy, koho bych mohla zkontaktovat. Potencionálních informantů jsem se zeptala, jestli by měli zájem se účastnit ohniskové skupiny. Po dvou měsících hledání a dotazování se mi 10 informantů přislíbilo svou účast. Ale nakonec na samotnou ohniskovou skupinu se jich dostavilo šest. Protože informanti byli z různých konců ČR, tak nejvhodnější variantou ohniskové skupiny byla online forma.

R6 – vzděláním soc. prac. pracující jako soc. pracovnice v neziskové org., 10 let praxe

R7 – vzděláním soc. ped. pracující jako soc. pracovnice v neziskové org., 17 let praxe

R8 – vzděláním soc. pracovnice pracující jako soc. pedagožka na SŠ, 8 let praxe

R9 – vzděláním soc. pracovnice pracující jako soc. pedagožka na ZŠ, 8 let praxe

R10 – vzděláním soc. pracovnice pracující jako soc. pedagožka na ZŠ, 2 roky praxe

R11 – vzděláním soc. pracovnice pracující jako soc. pedagožka na ZŠ, 1 rok praxe

2.5 Analýza dat z ohniskové skupiny: Obsahová analýza

Obsahová analýza se využívá při odhalování základní obsahové charakteristiky. „V obsahové analýze jde v zásadě o prozkoumání obsahu prostřednictvím vytvořené soustavy kategorií, ve které je zjednodušeně vyjádřen předmět obsahové analýzy a určené jednotky měření“ (Surynek, Komárková, Kašparová 2001, s. 132). Používá se k vyhodnocování obsahu komunikace všeobecně. Materiál k analýze může být v tištěné slovní podobě, ale lze analyzovat i obrazová nebo akustická sdělení nebo jejich kombinace. Při analýze dat se je podstatné se soustředit na cíl práce a na výzkumné otázky. Tyto aspekty řídí směr a intenzitu analýzy ohniskové skupiny. Je nasnadě se nechat odvrátit jinými zajímavými daty z přepisu diskuze, proto je důležité si pamatovat záměr studie.

Nejprve jsem vyhodnotila data a rozhodla jsem, která data a detaily z celkového obrovského množství dat jsou relevantní na základě cíle a výzkumných otázek. A těm důležitým jsem věnovala svou pozornost. Přestože se všechno se zdá být zajímavé a může mít potenciál.

S interpretací odhalují význam, sdělují a odhalují, co to znamená. Analýza je kodování a vytvářela kategorie.

který lze dále replikovat, a to díky jejich zaměření na objektivitu, platnost a explicitní pravidla. Předmětem zkoumání jsou tedy odesílatel, zpráva a příjemce zprávy, přičemž metoda obsahové analýzy se používá za účelem identifikace škály názorů, zájmů, pocitů a postojů jednotlivců nebo skupin, ať už malých, velkých nebo kulturně odlišných

Význam diskuze v ohniskové skupině není doplněn o interpretaci a vhled. Je třeba prozkoumat obsah diskuze a zjistit její význam a konkrétní rysy. S interpretací je odhalen význam, zkoumání významů obsažených v komunikaci informantů. Každá snaha o interpretaci ohniskové skupiny je vlastně analýza. Existují však přísné přístupy k analýze obsahu, přístupy, které kladou důraz na spolehlivost a opakovatelnost pozorování a následnou interpretaci. Tyto přístupy zahrnují celou řadu specifických metod a technik, které se souhrnně označují jako obsahová analýza (Mihailescu 2019).

Aby se minimalizovalo potenciální zkreslení zavedené při analýze a interpretaci dat ohniskových skupin, Krueger a Casey (2015) uvádějí, že analýza by měla být systematická, sekvenční, ověřitelná a kontinuální, to zvýší míru spolehlivosti, konzistence a konformity. Z toho důvod jsem zvolila software pro analýzu kvalitativních dat MAXQDA.

Kvalitativní obsahová analýza se stejně jako ta kvantitativní zabývá výčtem kategorií, které jsou součástí daného obsahu, ale důraz se poté neklade na kvantifikaci výskytu jednotlivých kategorií, ale spíše na jejich explicitní a implicitní význam.

Pro obsahovou analýzu je klíčová tvorba kategorií. Surynek et al. (2001, s. 133) navrhuje následující zásady pro tvorbu kategorií. Kategorie lze stanovit až ve chvíli, kdy se výzkumník důkladně seznámí se zkoumaným materiálem, je třeba je vytvořit na míru danému problému. Každá jednotka obsahu musí být přiřazena do některé z kategorií, ty ale zároveň mají být navrženy tak, aby se vzájemně vylučovaly.

Autoři Strauss, Corbin (1999) i Surynek et al (2001) se shodují, že klíčovým významem v obsahové analýze je tvorba kategorií po pečlivém prostudování materiálu. Každému pozorovanému fenoménu se přiřadí název. Pokud si jsou některé fenomény podobné mohou dostat stejná název – kód. Tímto vznikne mnoho kódů, které se seskupí do kategorie. Kategorie sdružují koncepty daného fenoménu. Kódování pomáhá objevovat vlastnosti daných kategorií (Strauss, Corbin 1999).

Morgan (2001) doporučuje při analytickém procesu tři způsoby provádění obsahové analýzy u dat z ohniskových skupin. A sice zda každý informant použil daný kód. Zda každá skupina použila daný kód. Třetím způsobem je zjištění, jak často byl každý kód použit.

V této práci jsem je použit přístup, který popisují autoři Strauss, Corbin (1999) i Surynek et al (2001). Nahrané záznamy z ohniskových skupin jsem přepsala a několikrát přečetla, pak jsem je okódovala. Dané kódy vytvářely kategorie, které poukazovaly na daný fenomén.

3 Výsledky analýzy

V ohniskových skupinách jsem objevila následující kategorie. Jednalo se především o **rozišení sociální práce a sociální pedagogiky**. Hodně se diskutovalo o **spolupráci s různými organizacemi a školským poradenským pracovištěm**. Velkým tématem bylo **sociální znevýhodnění** a s ním související komplikace a v neposlední řadě **legislativa, tedy zákonné ukotvení školského sociálního pracovníka**.

3.1 Rozlišení sociální práce a sociální pedagogiky.

Vedení škol ve skupinové diskuzi vnímá, že sociální práce klade větší důraz na síťování, mapování potřeb žáků a pomoc rodinám s oficiálními záležitostmi, jako je vyplňování formulářů pro dávky. Sociální pedagogika je vnímána jako obor s pedagogickým zaměřením, kde sociální pedagogové mohou vystupovat jako učitelé a mají pedagogické vzdělání. Rozdíl v těchto rolích vnímají tři vedoucí pracovníci z pěti. Sociální pracovníci se mohou zabývat širším spektrem sociálních otázek, zatímco sociální pedagogové se zaměřují na vzdělávací aspekty a podporu žáků ve škole. Diskuse naznačuje, že sociální pedagogové ještě nemají plně vyvinutou metodiku, která by se odlišovala od metodiky sociální práce.

Sociální pracovníci se v ohniskové skupině shodují, že i když jsou oba obory podobné, sociální práce je širší a zahrnuje práci s komunitou a sociální zabezpečení, zatímco sociální pedagogika se více zaměřuje na vzdělávání a prevenci. Zajímavý fakt je, že v diskuzi sociálních pracovníků informantky jsou vystudované sociální pracovnice pracující jako sociální pedagožky nebo naopak vystudované sociální pedagožky aktuálně pracující jako soc. pracovnice.

R7: "já mám vystudovanou sociální pedagogiku a ještě ke všemu jenom vyšší odbornou a sem. A spadám způsobilostí do sociálního pracovníka" a další informantka se představuje R8: „... působím tady jako sociální pedagog. Jsem ale studovanéj sociální pracovník a už jsem tady na týhle pozici asi 2 roky“.

Informantka R6 studovala pedagogický obor, ale pracuje na pozici sociální pracovnice: *R6: „... Já mám resocializační pedagogiku, která je vlastně asi jenom jako na 2 školách a my jsme měli k tomu doložku vyloženě, že jsme měli výjimku ze zákona, že spadáme jako sociální pracovník podle zákona teda ale. Dohoda tý školy vyloženě prostě s ministerstvem, že to je prostě tak, i když ten obor přímo tomu neodpovídá.“*

Ačkoliv někteří informantky jsou zaměstnány jako sociální pedagogové, považují se i za sociální pracovníky ve škole, což naznačuje, že v podstatě rozdíl mezi těmito pozicemi může být nejasný. R8: „... a tak já můžu říct, že jako já. Jsem jako sociální pracovní akorát ve škole, i když se to teda jmenuje sociální pedagog, ale tím, že mám zkušenosti jenom ze sociální práce, tak vlastně dělám sociální práci ve škole.“

V diskuzi také poukazují informantky na potřebu legislativního ukotvení sociálního pedagoga ve školství, aby byly jasně definovány role a kompetence. R6: „Je to vlastně takový jako dvousečný v tom, že vlastně vím nebo znám školy, kde mají sociálního pedagoga na to, aby skutečně jako fungovaly jako sociální pracovník, že teda opravdu pracuje s nějakýma dětma, který jsou z nějakýho jako zhoršeného sociálního prostředí ... R8 doplňuje: Tak třeba já jsem to pojala na naší škole vyloženě po svém, protože tím, že to nemá zatím žádný legislativní ukotvení, žádný jako standardy jako má sociální práce.“

Informanti z řad vedení škol mají představu většinou představu o rozdílnosti rolí. Ale dva informanti z pěti se s možností školského sociálního pracovníka nesetkali. R5: „jsem zástupkyně ředitele pro předškolní vzdělávání, chtěla jsem říct, že zkušenost se sociálním pracovníkem nemám.“ Oproti tomu R3 zdůrazňuje pozitivní hodnotu školních sociálních pracovníků, kteří jsou přímo napojeni na školu a znají její problematiku. Jejich znalost kontextu a blízkost k týmu může vést k efektivnější spolupráci a lepšímu řešení problémů. R3: „sociální pracovník nebo školní sociální pracovník mi přijde fajn v tom, že jako je napojený na tu školu a problematiku a zná to a že vlastně může víc pomoci. Takže to je fajn. Zná jednoho sociálního pracovníka, který pracuje s rodinami, pak třeba řeší ty věci v těch školách a tak ten školní tak tím, že je vlastně součástí týmu tak možná ty informace a možná ta spolupráce potom může být jako daleko lepší než u sociálního pracovníka, který je jako to řeší **pozice z venku**.“ A pak ještě dodává R3: „já tam teda toho školního sociálního pracovníka cejtím jako opravdu **člověka, kterej je mezi rodinou dítětem a školou. Takovej jako spojovatel**“.

R1 rozlišuje tyto dvě role a konstatuje: „... tady se vysvětluje ten úžasný paradox toho našeho myšlení, že sociální pedagog není pedagogický pracovník.“ Tyto citace ukazují různé perspektivy na roli sociálních pracovníků a pedagogů v školním prostředí. Je důležité tyto různé pohledy zvážit při formulování politik a praxe v oblasti vzdělávání. R3 komentuje: „No ale oni mají vystudované pedagogické školy“.

Odpovědi a ton hlasu R1 působí poněkud rozčíleně: „*Jenom říkám, jak jsou zařazeni (myšleno sociální pedagogové), nejsou to pedagogové,*“ když obhajuje zařazení sociálních pedagogů před R3. Diskuze mění směr od sociálního pracovníka ke kompetencím sociálního pedagoga. R3: „*Jsou to pedagogové. Vlastně v rámci šablon, pokud žádám o sociálního pedagoga, tak vlastně žádám o pedagogického pracovníka.*“ Čili ani management škol nemá vyjasněné, jak zařadit školní sociální pedagogy a co po nich vlastně mohou vyžadovat. Svým zapojením do diskuze to potvrzuje i R2: „*Já to také nevím, jenomže školní psycholog není také pedagogický pracovník.*“ Tento citát poukazuje na paradox v našem myšlení, kdy sociální pedagog, přestože má pedagogické vzdělání, není považován za pedagogického pracovníka, ale spadá do zákona o pedagogických pracovnících. Podobně to může být i se sociálním pracovníkem ve škole. Zákon č. 563/2004 Sb. v § 2, o pedagogických pracovnících uvádí, že pedagogický pracovník „*je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání, Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ To může vyvolávat otázky o definici a rozsahu pedagogické práce sociálního pedagoga a pedagoga, pokud bude zahrnut v novele uvedeného zákona.

3.1.1 Kompetence školního sociálního pracovníka

Dále informanti také diskutují o kompetencích své práce, jako je identifikace sociálně znevýhodněných dětí a spolupráce s rodinami, což spadá do kompetencí sociálního pracovníka, a to poukazuje na překrývání obou oborů v reálné praxi. R6 sděluje svůj pohled, ve kterém se vlastně neliší kompetence sociálního pracovníka a sociálního pedagoga v sociálně znevýhodněné lokalitě. Kompetence jsou v praxi vlastně sbíhavé: „*Znám školy kde mají vyloženě vlastně sociálního pedagoga skutečně nato, aby fungoval vlastně jako sociální pracovník, ...*“ Jinde pracuje sociální pedagog ve vyloučených lokalitách. R6 si vyjasňuje svoji roli sociální pracovnice: „*A pak mi to vlastně trošku jako koliduje s tím, že vím, že my jako sociální pracovníci v rámci toho fungování na školách děláme vlastně něco trošku jiného.. ... sociální pedagog na škole řeší, teda ty sociální problémy žáků, případně jako i jejich. Ale vlastně vím, že to děláme jinak. Takže těžko říct, mám takovej pocit, že to každé dělám podle svých potřeb.*“ Text ukazuje, že v praxi existuje překrývání mezi kompetencemi sociálního pracovníka a sociálního pedagoga. I když jsou tyto profese odlišné, v některých situacích se jejich role sbíhají. Informant R6 má osobní pohled na tuto problematiku a zdůrazňuje, že každý

pracuje podle svých potřeb a vnímání. Je těžké jednoznačně určit, jak by měly tyto role na školách fungovat, protože informanti k nim přistupují velice individuálně.

Vedení škol a R1 sumarizuje práci školního sociálního pracovníka jako schopnost: *Komunikace se žáky, komunikace se zákonnými zástupci, dalšími organizacemi.* I R2 tvrdí, že by mohl organizovat triády a zabývat se vším, co se týká sociální oblasti. *„protože jde o socializaci těch dětí“* R3 ho popisuje jako *„člověka, kterej je mezi rodinou dítětem a školou. Takovej jako **spojovatel**, takže třeba i **komunikace** třeba s rodinama cizinců. Nebo třeba je potřeba doučování, jo, děti ohrožený školním neúspěchem, že třeba jenom z důvodu, že jsou to děti cizinců, a tak aby jim pomohl.“* Základní kompetence školního sociálního pracovníka je snaha o zajištění bezbariérové komunikace mezi rodinou, dítětem a školou, případně koordinace doučování pro neúspěchem ohrožené žáky. Dále podporuje žáky a pomáhá jim a s nimi řešit problémy jako záškoláctví, psychické potíže a jiné obtížné situace, mapuje a síťuje, může pomoci s financováním školních aktivit pro sociálně znevýhodněné žáky a zprostředkovávat pomoc s školními pomůckami.

Školní sociální pracovníci **zastávají různé role**, od terapeutů až po asistenty, a pracují v různých oblastech, jako je prevence. R6: *„zástupná jako spíš za psychologa, tak v podstatě, když to ale porovná s tím, co jsem dělala v nízko prahu, tak je to vlastně taky jako velice podobný. Vlastně moc neliší.“*

Sociální pracovníci jsou schopni **vést osvětové a preventivní programy** pro pedagogy a žáky, zaměřují se na prevenci a vzdělávání v oblasti sociálních problémů. R4: *„ty preventivní programy jsou nastavený u toho Semiramis (nezisková organizace), že se vlastně opakují 4x do roka, že je to vždycky nastavené pro určitou třídu tematicky aby to nějakým způsobem ty děti posouvalo. ... A určitě je používáme i pro vzdělávání učitelů.“* Podobný názor má i R3, zde konstatuje, že preventivní i vzdělávací programy získává od neziskové organizace: *„Tam mají velký rozpětí služeb, co nabízejí, spolupracují se školama, ale řeší třeba i závislosti, kyberšikanu, dělají semináře pro školy, ...“* Informantky popisují svou zkušenost s kolegy z pedagogického sboru. I oni potřebují vyjasnit, co je obsahem sociální práce a jak vlastně jim sociální pracovníci mohou pomoci a ulehčit jim z hlediska pochopení situace dětí a nebo třeba dynamiky třídy. R8: *„A děláme i takovou osvětu prostě pro ty pedagogy, protože je tam obrovskej kontrast toho tý pedagogiky a tý sociální práce, protože pedagog je tady prostě od toho, aby učil.“* Sociální pracovníci se často setkávají s postojem učitelů, že nejpodstatnější je fakt, aby se dítě učilo, ale *„častokrát jim nedochází, že prostě pro ty děti to vůbec není jako priorita. Prostě oni nemají uspokojený nějaký úplně základní potřeby, prostě teplá jídla a*

takovejhlech jako sociálních věcí. A ta ta škola prostě pro ně není prioritá.“ Hlavní výhodou sociálních pracovníků je, že nejsou považovány za učitele, mezi dětmi a sociálními pracovníky vzniká jiný vztah, založen spíše na důvěře a vzájemném respektu, autentičnosti a pochopení.

Pokud je vztah ustálen je potřeba, aby sociální pracovníci měli nějakou **strategii, jak postupovat**, když se objeví výzvy. Informanti se domnívají, že by sociální pracovníci měli umět efektivně pomáhat studentům i v občanskoprávním poradenství. R8: *„vím, kam je můžu odkázat jaký dávky, na jaké dávky mají nárok prostě všechno.“* R6 *„Tohleto už jakoby to, že asi teoreticky neznám nějaký metodiky, jak pracovat s dětma? Nevím, jestli to je to gró tý pozice, protože na to jsou tady prostě jí pozice.“* Soc. pracovníci se zabývají i **krizovými intervencemi**, poskytují akutní pomoc a podporu žákům v obtížných situacích. Může to být i pomoc taková, že odkážou na dalšího odborníka. Například R3 řeší případ, *„kdy dívka nespolupracuje, chodila na základce na psychoterapie, teď pomoc odmítá, přitom je velmi nevyrovnaná. Snaží se o vydírání, má velký výkyvy chování a demonstruje třeba, že se chce podřezat a podobně. Takže je to nepříjemný pro pedagogy, s rodinou je těžká taky spolupráce. Než jít hned na OSPOD, sociální pracovník by mohl také odvést nějakou práci. S tou rodinou to jsou další nepříjemné věci. Prostě děti, které jsou méně zvladatelné nebo mají psychické potíže, asi nejdřív přes toho sociálního pracovníka nebo kde jsou děti, které nemají doma dobré zázemí, jsou radši ve škole, vůbec se netěší domů, tak to je asi taky otázka pro sociálního pracovníka. Ten by to mohl v tomto případě řešit nebo nějak napomoci, vědět ty koky, jak by šly dál, jak by se situace řešila nejlepším možným způsobem pro všechny zúčastněné.“* Školy si raději řeší nejprve interně situace v rámci školského poradenského pracoviště, pokud se nachází v náročnější situaci, kdy už na to školské poradenské pracoviště nestačí, tak bud spolupracují s PPP nebo s různými neziskovými organizacemi.

Školy se snaží nejprve řešit problémy interně prostřednictvím školského poradenského pracoviště. Pokud však situace přesahuje jejich capacity, školy spolupracují s Pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) nebo s neziskovými organizacemi, aby zajistily nejlepší možnou podporu pro všechny zúčastněné. Tento přístup zdůrazňuje důležitost síťování a spolupráce mezi různými institucemi a odborníky v oblasti sociální práce ve školách. Sociální pracovníci by měli být vybaveni metodikami pro práci s dětmi a mládeží, včetně těch, kteří se nacházejí v krizových situacích nebo mají psychické potíže. V takových případech by sociální pracovníci měli být schopni poskytnout podporu, a pokud je to potřebné, odkázat na další odborníky nebo instituce.

Na závěr bych chtěla uvést, že rozdíl v roli sociálního pedagoga a sociálního pracovníka je, ale není kompetenčně ukotvený, tak sociální pedagog využívá i kompetencí sociálního pracovníka. R7: *... tak kdybych jako by byla nucená hledat ty rozdíly jako mezi tím. Tak za sebe jako viděla, že ten sociální pracovník. je orientovanej na to jako poradit tomu člověku, když vidí nějaký problém, tak ho jako poradit, nasměrovat znám ty služby zná komunitu v jak se v tý. Asi jako pohybovat, kdežto ten sociální pedagog tím, že je políbený tou pedagogikou si myslím, že by měl jako působit třeba už v tý prevenci, že jakože naučit jako žáka a rodiče, aby se tam jako by mohl orientovat v tom, Zjednodušeně řečeno soc. pedagog vzdělává a sociální pracovník poskytuje pomoc a poradenství. I když se tyto role mísí, přesto by měli mít stejný cíl. Když informantka z ohniskové skupiny sociálních pracovníků pronesla: „**Mým cílem je, aby to dítě bylo šťastněji spokojený, obstarané, a to jestli studovat bude, nebo nebude mě vlastně úplně jedno, Řeším s ním i mnohem víc věcí, co se toho jeho života týče, než úplně tý školy jako takový.**“, tak všichni účastníci diskuze souhlasně přikyvovali a vzájemně si neverbálně potvrzovali, že v tomto je smysl, jejich práce. Informanti z řad sociálních pracovníků a pedagogů mají stanovené priority, které jsou v sounáležitosti s hodnotami sociální práce.*

3.2 Spolupráce

„Než jít hned na OSPOD, sociální pracovník by mohl také odvést nějakou práci. S tou rodinou to jsou další nepříjemné věci. ... Ten by to mohl v tomto případě řešit nebo nějak napomoci, vědět ty by ty kroky šly dál, jak by se situace řešila nejlepším možným způsobem pro všechny zúčastněné,“ konstatuje R2. Školy si raději řeší **nejprve interně situace v rámci školského poradenského pracoviště**, pokud se nachází v náročnější situaci, kdy už na to školské poradenské pracoviště nestačí, tak bud spolupracují s PPP nebo s různými neziskovými organizacemi.

Soc. pracovníci jsou klíčoví ve spolupráci mezi školou, rodiči a sociálními službami, pomáhají řešit sociální problémy žáků. R7: *v tý škole už tráví léta léta a jdou z oboru na obor AA já myslím že jako úkolem toho nebo my si to tak i jako kladem, protože tam vlastně jakoby většinou není žádný ten sociální pracovník, kterej by tam přímo ve škole s nima nějak spolupracoval. Tak my si jakoby i za sebe klademe úkol. Pracovat s těmi rodiči, protože vnímáme, že. je potřeba jako hodně nebo žáků vím, říkáte, že říkáme klienti a zpracovávat jako*

ty rodiče, který jsou pro ně jako často nějakou brzdou, nebo jako vlastně brzdou, že jo? V tom posunout se jako dál někam no.

Zástupci vedení škol řeší situace samozřejmě různě a podle možností. Dvě školy měly navázanou fungující spolupráci s neziskovými organizacemi Semiramis a Prostor. R3 konstatuje: *Tam mají velký rozpětí služeb, co nabízejí, spolupracují se školama, ale řeší třeba i závislosti, kyberšikanu, dělají semináře pro školy, mají tam psychology, terapeuty, která vlastně, který vlastně vám můžou jako i do rodin jít. Některý věci jsou financovány, některý věci si musíte zaplatit sami. Je jo takovej velkej nízkoprahový zařízení zároveň jo je to tak, jako že zajišťují sociálně slabší nebo ohrožený neúspěchem. Zároveň ale vlastně jsou k dispozici všem a školám.*

Některé školy využívají služeb PPP, jedná se především o prevenci, vzdělávání a intervenci, a dvě školy našich informantů využívají projekt MŠMT – „Národní plán obnovy na podporu škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků“. R1 pyšně komentoval: *„My jsme jednou ze 400 škol v republice, které pilotují tento projekt pro žáky se sociálním znevýhodněním.“*

3.2.1 Spolupráce s rodinou

Spolupráce s rodinou u nejen znevýhodněných žáků je vitální napomáhá k sanaci rodiny. V rámci ekologické perspektivy zásahem sociálního pracovníka, bude ovlivněna i celá komunita. do kterých má při výkonu školské sociální práce legitimní přesah. Široký potenciál školské sociální práce by měl být pro žáky, zákonné zástupce a pracovníky škol. S rodinami/zákonnými zástupci lze komunikovat emailem či telefonicky, ale v navození vzájemné důvěry a dobrých vztahů je nejlepší osobní setkání. Důležité je, že reciproční komunikace vůbec nastane. Například, pokud dítě nemá potřebné školní pomůcky, R8 se snaží zajistit, aby mu byly poskytnuty. *„Oni třeba zjistěj jo, že dítě třeba nemá pomůcky. Nějaké sociální problém v tý rodině je, ale my už to pak celý jako dořešíme. Proč nemá pomůcky, z jakýho důvodu prostě máme na to teď projekt vlastně od září, kdy na to jsou i finance, takže my to dítě zabezpečíme, obstaráme mu, já nevím jízdenku do školy, ... Třeba to nevyřešíme, ale ale minimálně zmapujeme celou situaci toho dítěte.“*

Kromě toho R8 zkoumá hlubší problémy, které mohou ovlivnit docházku dítěte do školy, jako jsou finanční obtíže. I když nemusí všechny problémy vyřešit, snaží se alespoň zmapovat situaci a poskytnout relevantní podporu.

Informantka R8 se zabývá řešením situací spojených s **školní absencí**. Při pohovoru s rodinou zjišťuje, jakým problémům rodina čelí. Na základě těchto informací určuje, dalších kroky, jak může rodině pomoci. R8 řeší „záškoláctví, dělám nějaký pohovor s rodinou a zjistím, že rodina je na tom. Tak já v tu chvíli už vím, co s nima můžu dělat, protože jsem. Takže vím, kam je můžu odkázat jaký dávky, na jaké dávky mají nárok prostě všechno.“

Nejčastěji uváděným problémem v souvislosti s rodinami je školní absence, která často souvisím se zastřešujícím problémem, a to sociální znevýhodnění.

Informantka R10 sdělila, že zjišťovala spokojenost a potřeby rodičů, aby její práce byla co nejefektivnější: „Podílela jsem se na tvorbě dotazníku spokojenosti pro rodiče a pracovníky a bude mě čekat účast při jednání s rodičem“.

3.2.2 Spolupráci s různými organizacemi

Všechny tyto organizace a služby pomáhají informantům v jejich práci s klienty, zejména s dětmi a mládeží z různých sociálních prostředí. Spolupráce s těmito organizacemi umožňuje informantům lépe řešit individuální potřeby klientů a poskytovat jim komplexní podporu.

Školy, pokud spolupracují především se **státními organizacemi**. Nejfrekventovanější spolupráce je nastavená s **OSPOD – kurátory a dalšími státními institucemi. PPP, SPC, a také úřadem práce, Policií, ...** R2: „Podle potřeby, s pedagogicko – psychologickou poradnou jsme teď v kontaktu. Vlastně máme tady pravidelně každý měsíc nějakou přednášku. Policii taky potkáme tak třikrát, čtyřikrát za rok, protože těch jevů je mnoho, kterými se policie zabývá: od drog, kriminality, různé kyber kriminality a podobně. A ty placené jsou většinou neziskovky nebo organizace určené k nějakému účelu, PPP, psycholog.“ R8: „spolupracujeme i jako s OSPODem s kurátory s tím státním aparátem jako takovým.“ R3 humorně konstatuje na

téma spolupráce s policií: „*No s policií jsme rádi, že nemusíme spolupracovat moc, při řešení nějakých problému, ale taky nám tu dělají prevenci, třeba pan X⁵, včera.*“

R4: „*OSPOD, Policie, SPC, PPP Jičín ale i Poděbrady, když k nám děti přestupovali, tak jsme s nimi museli také komunikovat. Tedka mě zrovna nenapadají další.*“ Diskuze se rozvíjela a R4 si vzpomíná na další organizace se kterými spolupracují. R2 spolupracuje v řešení problematických situací: „*s PPP, protože jde o socializaci těch dětí a nějaké spojené komunikace, takže všechno, co se toho týká*“. R5 potvrzuje spolupráci mateřské školy s poradnami: „*U nás PPP, SPC, co se týká školních zralostí, a depistáže. A co je všechno jmenované na základce, tak je i pro nás.*“ Informantka R10 ještě doplňuje spolupráci s hasiči (KHS) „*U nás se hodně zaměřujeme na preventivní aktivity besedy s policií, preventivní programy pod záštitou KHS, SPC.*“

Pro R3 je spolupráce s PPP na jiné úrovni než doporučování dětí pro diagnostiku potřeb učené novinkou: „*To je jako hezké. Já jsem vůbec jako nevěděla o té možnosti jako spolupracovat s PPP*“. Dále R3 rozvíjí myšlenky na možnosti spolupráce: „*Mě třeba ještě Soudy, OSPODY, ...v okamžiku kdy nás požádají, ale není není to jako spolupráce. Je to spíš, jakože jsme nějak požádali třeba o zprávu na dítě. A tak děti třeba v pěstounské péči, že jo z pravidla se dá zpráva do OSPODu, jako jak se daří.*“

Informant R1 zmínil, jako jediný, že spolupracuje ještě s ostatními školami, „*tak já bych tady zmínil tu spolupráci mezi školami, které jsou v tom projektu.*“ Mezi školská spolupráce funguje v mezinárodních projektech, a bylo by zajímavé vidět spolupráci v rámci vnitrostátních projektů v ČR.

Pro sociální pracovníky je spolupráce se státními a neziskovými pracovníky naprosto přirozená a dokáží ji dobře síťovat. To dokazuje výrok R8: „*jsem takovej prostě most mezi těma navazujícími organizacema a těma lidma v té škole a ostatníma jakoby aktéra, ale jinak dá se říct, že kdybych. Chodili do nízko prahu, tak dělám, dá se říct jako to stejný. Jo, že prostě jenom mám tu výhodu, že jsem prostě přímo u těch dětí a že mám tam jako příměj kontakt s těma s těma vyučujícíma.*“

⁵ Kvůli anonymitě jsou jména změnena na X, aby nebylo možné nikoho identifikovat.

Neziskovými organizacemi, v ohniskové skupině byly uvedené tři a to Prostor+, Semiramis a Charita. Neziskové organizace v případě ohniskových skupin působí na regionální úrovni⁶. **SAS** (tj. Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi), a jiné programy zaměřené na práci přímo v rodinách, **NZDM** (tj. Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež). **Sociálně právní poradenské služby** může se jednat o Občanská poradna, poradna pro integraci cizinců, pedagogické supervize a jiné. R4: „*pro nás zařizuje tu prevenci Semiramis.*“ ZŠ využívá možností supervize pro učitele a vedení „*a vlastně ty supervize jsou možné třeba i v případě, že je potřeba udělat nějaké rozřešení v nějaké třídě s nějakým dítětem. Takže nejenom, že se vždycky řeší ten problém z toho pohledu toho učitele, ale už jsem zažila takové situace, kdy jsme vlastně řešili to dítě.*“ A pak ještě doplňuje: *Tak ty preventivní programy jsou nastavený u toho Semiramis, že se vlastně opakují 4x do roka, že je to vždycky na stavené pro určitou třídu tematicky aby to nějakým způsobem ty děti posouvalo. S poradnou je ta komunikace velice častá, možná měsíčně nebo je ještě častější. ... A určitě je používáme i pro vzdělávání učitelů.*

Sociální pracovníci v diskuzi nabízejí více **možností spolupráce**, R8 popisuje svoji spolupráci „*tak u nás to je nízkoprahové zařízení pro děti a mládež SASka, takže. Takže veškerý i občanská poradna, protože poradenský služby, protože máme hodně cizinců, tak poradna pro integraci. My máme vietnamský ukrajinský děti. Využíváme vlastně všechny ty jako vlastně kdo kolem, kdo nám může nějakým způsobem poskytnout navazující služby a hodně ty terénní, takže terénní programy prostě ty, který můžou zanést do rodiny.*“ R9 potvrzuje a opakuje se: „*To je asi úřad práce Sazka. Centrum na podporu cizinců taky tam spolupracujeme a potom s organizacemi na pomoc pro rodiny s dětmi.*“ Sociální pracovníci spolupracují s OSPODem a pokud se jich to týká s cizineckými poradnami, avšak nově dodává informace o terapeutických službách. R6: „*Hodně často odesíláme do terapeutických služeb. Odkazujeme je i do dluhové i do vlastně jako drogový poradny, ...*“

Vedení škol i sociální pracovníci hledají způsoby k podpoře žáků, a to nejen prostřednictvím přímé pomoci, ale také prostřednictvím spolupráce s širokou sítí služeb, které mohou nabídnout další podporu a specializované služby, konkrétně je zmíněna spolupráce s

⁶ Ale existují i takové organizace, které působí na celorepublikové úrovni.

OSPODem a cizineckými poradnami, terapeutické, dluhových a drogových poradny. Tento přístup umožňuje lépe reagovat na specifické potřeby a situace, se kterými se klienti potýkají.

3.2.3 Spolupráce se školským poradenským pracovištěm

Školská poradenská pracoviště vznikla na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školským poradenským pracovištěm (ŠPP), ŠPP je organizační složka školy, nikoliv samostatná organizace. Poskytuje služby žákům, rodičům, pedagogickým pracovníkům přímo ve škole. Povinně musí být obsazeny pozice výchovného poradce a školního metodika prevence: jsou zpravidla učitelé dané školy, kteří jsou zaneprázdněni učením a na funkci v ŠPP jim nezbývá čas, nebo se stane, že mají čas, až v hodinách, kdy žáci odcházejí domů. V malých školách často dochází ke kumulaci funkcí, případně obě funkce (formálně) vykonává ředitel školy.

Dalšími pracovníky ŠPP pak mohou být obsazeny volitelně: školní psycholog a školní speciální pedagog, sociální pedagog, aj. Větší školy si dokážou snadněji zajistit financování, v tom pomáhá zřizovatel, řada škol aktuálně využívá tzv. šablon (dotací). Často tito pracovníci působí ve škole na zkrácený úvazek, mnohdy jen jeden den v týdnu.

Škola má tým výchovných poradců a preventistů, kteří se podílejí na řešení situací. R8: *„v té škole jedu výchovný poradce metodik prevence. Jsou tu pozici, který jsou jako učitelé, který v té škole to dělají jako roky a myslím si, že takovýhle věci je hodně jako zvládnou, ale vůbec nemají čas.“* R1 komentuje, jak se vypořádává s různými situacemi v rámci školy: *„Ono se to prolíná, tak když ten sociální pracovník v té škole není, a tak s ničím se obrátím na výchovného poradce, s něčím na metodika prevence, s něčím na speciálního pedagoga. Vlastně ono, to je takový balík. To je právě o tom, že jo, když to školní poradenské pracoviště funguje tak, jak má, tak oni si to tam jako rozdělí, že jim stačí jenom, aby dostali ten impuls a oni by si s tím už měli umět poradit, pokud jsou tam teda lidé, kteří tam být mají. K tomu přesně jak to v školách bývá, někdo si vytáhl nejkratší sirku, a tak je prostě metodik prevence. No je to tak.“* Ano, je to tak, že pokud školské zařízení nemá jiné možnosti, tak se obrací, na to, co je k dispozici a zákonem stanovené, tedy školské poradenské pracoviště.

Informantka R2 uvažuje nad přerozdělením povinností v poradenském pracovišti při zaměstnání sociálního pracovníka ve škole: „Protože sociálního pracovníka nemáme, tak si to neumím úplně představit, že ty věci jsou rozdělené tak, jak to potřebujeme v tom poradenském pracovišti. Samozřejmě, pokud by ten pracovník tam byl, tak by se pro něj práce našla, protože i samozřejmě ti, co jsou to poradenské pracoviště, tak jak to stojí nějakou práci navíc.“ Protože informanti a školy celkově nemají představu o práci školního sociálního pracovníka, nedokážou si představit, rozdělení práce ani možná spolupráce. Pohled, jak by to mohlo vypadat, nabízí právě informantky z řad sociálních pracovníků a pedagogů.

Zmiňuje se význam kariérového poradenství pro žáky, aby mohli lépe poznat své silné a slabé stránky a směřovat svůj další vzdělávací a profesní rozvoj, s tím by mohl také pomoci soc. pracovník. Ovšem několikrát je zmíněna spolupráce se školním psychologem, který je k dispozici pro podporu, ale diskuzní skupině žádný informant. Nově je ve škole sociální pedagog, který pomáhá definovat jeho roli a práci. R6: „Samozřejmě většina škol by si přála psychologa, ale protože psychologů je málo, tak na leckteré škole vezmou prostě za vděk sociálním pracovníkem, který tam vlastně do jisté míry jako supluje i nějaký individuální poradenství s dětmi. Je to něco vážnějšího, tak to pak posíláme dál na našich návazných služeb.“ Informantka – sociální pracovnice zastupuje psychologa v rámci sociální terapie. Opět tyto dvě role jsou jedinečné. Z praxe vím, že je velká poptávka po školních a dětských psychologech, ale doba, než se k nim dítě dostane může být velice dlouhá, někdy i několik měsíců. Sociální pracovník může být překlenovací most mezi touto dobou a pracovat s dětmi, případně je odkázat na jiné odborníky, například psychoterapeuty. R6 to potvrzuje svou zkušeností ze školy: „... většinou 1 týdně, tam vlastně dělám jako jak třídnickou práci, tak nějaký individuální věci a případně teda odesílám někam dál.“

3.2.4 Přínosy ve spolupráci se školním sociálním pracovníkem

Sociální pracovník může pomoci řešit problémy se **záškoláctvím** a neomluvenými hodinami, **pracovat s rodinami** a zlepšovat docházku žáků. Může sloužit jako „*Takovej jako spojovatel*“ (R3) **spojka mezi školou a rodinami**, což ulehčuje práci škol, zvláště v případě rodin cizinců nebo těch, které se potýkají s domácím vzděláváním. R3 komentuje „*je potřeba doučování, jo, děti ohrožený školním neúspěchem, že třeba jenom z důvodu, že jsou to děti cizinců a tak aby jim pomohl*“. Pracují s rodinami žáků, aby odstranili překážky vzdělávání, jedná se spíše o „*hledání cest*“ (R3) a podporují jejich sociální a emocionální potřeby. Pomáhají rodinám žáků s orientací v sociálních službách a komunitních programech. „*Třeba přehled o*

těch dávkách nebo to síťování, já třeba chodím i na komunitní plánování, protože. Strašně důležitý v tom kontextu toho města, co se děje, co se bude dít, jaký tady jsou organizace, a to všechno je prostě podle mě jako hrozně důležitý.“ (R8)

Sociální pracovník může poskytovat podporu žákům s psychickými problémy a pomáhat s jejich **socializací a integrací** do školního prostředí. Informant si chválí výhodu, „ Že to není učitel a lehčeji naváže důvěrný vztah. „*Za mě je bonus ten , že vlastně to není učitel. Že někdy si žáci vytváří vztah jako s učitelem, který po nich jako pořád něco chce aby se naučili, kdežto tenhle ne. Takže , řekl bych je má víc jakoby na své straně. Moje zkušenost je třeba ta, že žáci se na něj častěji obrací než na pedagoga... dokáže správně nakládat s informacemi“ (R1).* Pomáhají řešit konkrétní problémy ve třídách a zlepšují klima mezi žáky, což učitelům umožňuje soustředit se více na výuku a nemusí již tolik řešit problémové situace ve třídě. Sociální pracovník může koordinovat doučování a jiné vzdělávací aktivity, které pomáhají žákům dosáhnout úspěchu ve škole. Zabývají se **prevencí sociálního vyloučení a intervencemi v krizových situacích**, řeší akutní krize, jako jsou problémy žáků s emocemi nebo chováním. R8: „*Řešíme jakoukoliv zakázku od učitelů v tom, že to dítě není připravený na hodinu, tak řešíme, z jakýho důvodu, takže celkový jako nějaký jako finanční zabezpečení toho dítěte potom řešíme jakoby veškerý projekty, který který nebo veškerý akce, které souvisejí s tím projektem.“*

Sociální pracovníci poskytují podporu v oblastech, kde pedagogové a poradenské služby nemají kapacitu nebo specializaci. Sociální pracovníci jsou **mostem mezi školou a navazujícími organizacemi**, pomáhají řešit problémy žáků komplexně. Vzdělávají učitele o sociálních aspektech života žáků, což napomáhá lepšímu porozumění a přístupu k žákům. R2: „... *ten člověk (sociální pracovník) by měl větší přehled o určité problematice, konkrétněji by se zabýval tou sociální problematikou oproti třeba výchovného a kariérového delší vychovatelů.“*

3.3 Legislativa a zákonné ukotvení školského sociálního pracovníka

Legislativní úprava v oblasti vzdělávání je stanovena **zákonem č. 561/2004 Sb.**, známým jako **Školský zákon**. Jeho cílem je zajistit, aby vzdělávání probíhalo podle jasně stanovených pravidel a aby byla respektována práva a povinnosti všech zúčastněných osob.

Informantka R6 vyjadřuje svůj názor, že pokud se něco bude ukotvovat do zákona, může to být problém. Zmiňuje, že sociální pedagog by měl být specialista na danou oblast. R6: *No, já si právě myslím, že pokud se to bude jako ukotvovat do zákona, takže by to naopak mohlo být jako velký průšvih. Pokud se tam právě napíše třeba to, že ten je teda sociální pedagog ve škole, může být jenom ten, kdo vystudoval předmět sociální pedagogika. Jo a věřím tomu, že oni oni jsou na to specialisti přesně, že tyhle věci. To jako podkopává něco, co by vlastně nemusel být problém, protože ten sociální pracovník je na to úplně stejně jako aprobovaný vlastně ten obsah. Jako myslím, že i ten obsah tý výuky na tý škole není nějak extra jako odlišnej.*

Informantka R6: diskutuje, ačkoliv studovala socializační pedagogiku, tak studium se nelišilo od studia jejích kolegů sociální práce. Dále vzpomíná na diskuzi ohledně „*pozice toho sociálního pedagoga na škole. ... Mají tam i nějakou asociaci právě hrozně řešili ty věci kolem toho, že třeba přesně jako děláte ve škole, ale vlastně nejste pedagogické pracovník, takže třeba nemůžete mít prázdniny? Jo, a tyhle věci, že vlastně jak to zase jako hází zbytečně klacky pod nohy ve věci, který jsou v uvozovkách jako nedůležitý, že prostě mám tady člověka, kterýho potřebuju, pracuje jako zaměstnanec školy, tak proč by jako nemohl mít prázdniny jenom proto, že není pedagog?*“ Rozčiluje se, všichni s tímto názorem souhlasí.

Informantka R2 z řad vedení souhlasí s tím, že zavádění soc. pracovníka do škol má smysl a správně předpokládá, že schvalování změny v zařazení sociálního pracovníka do škol je v kompetenci ministerstva. Navrhuje, že by mělo být zavedeno odpovídající pracovní úvazky pro sociální pracovníky/pedagogy na školách. R2: *„Takže asi by to jako význam mělo a připravuje to asi ministerstvo. Tak předpokládáme, že pokud teda by mělo zavést do škol, takže bych tomu třeba uměla dát odpovídající úvazek. Který tomu odpovídá. Asi by se to dalo využít si myslím.“* Informantka R8 popisuje a interpretuje pilotní dotační projekt na podporu sociálně znevýhodněných dětí, který je od „*ministerstva, který teďko už 2. kolo běží ... nám vyjde třeba podle ty identifikace, že jich máme třeba 100 znevýhodněných a oni vlastně na každý dítě dají třeba plácnu prostě 1000 korun. A na nějakou pedagogickou pozici jo, AZ toho už se pak bude dál, už může škola tím pádem zaměstnat sociálního pedagoga, asistenta a takovýhle další pozice, takže to je celá jako příprava na nějakou legislativní změnu, která by měla jako probíhat. Ať už jede 2 gól toho projektu je vlastně dokonce. Příštího školního roku a stejně není vytvořený vůbec nic.“* Probíhající debata o potřebě legislativního ukotvení pozice sociálního pedagoga (asocp.cz) a sociálního pracovníka ve školství (assp.cz) a pilotních projektech MŠMT sebou nese i velkou časovou a administrativní zátěž pro všechny zúčastněné. *„S tím související obrovská administrativa, prostě jak toho projektu, tak teda jako celý školy a vedení toho*

projektu jako takového. A ta administrativa měla jako obrovskej podíl, ale říkám, my mě přijde, že jak ta pozice není ukotvená, jak je v tý škole nová a jak já spolu s asistentkami jsme tady jako krátce a jsme takový plný elánu a energie tak dostáváme úplně všechno.“ R8

Změny ve společnosti trvají několik i desetiletí, vedou k novým funkcím a rolím pedagogických pracovníků ve školách. Na učitele jsou kladeny velké nároky a očekává se, že budou schopni motivovat, diagnostikovat a řídit procesy učení a výchovy svých žáků na vyšší úrovni. A také respektovat individualitu a potenciál každého žáka a umožnit jim úspěch. K tomu slouží i systém školního poradenství, který je legislativně upraven vyhláškou č. 72/2005 Sb. Poradenské služby jsou koordinovány s pracovišti školského poradenství a poskytují vhodnou pomoc a podporu. Aktuální změny jsou upraveny vyhláškou č. 248/2019 Sb., platnou od 1. 1.2020 (MŠMT). Informanti diskutují o tom, zda by měli mít sociální pracovníci a soc, pedagogové stejná práva, jako mají pedagogičtí pracovníci, například počet hodin přímé a nepřímé práce, prázdniny. Jaké budou práva a povinnosti sociálních pracovníků.

3.4 Financování pozice školního sociálního pracovníka

V ohniskových skupinách. hledali sociální pracovníci způsoby v otázkách financování, jak a kde sehnat peníze a materiální pomoc pro podporu dětí, případně i jejich rodin. To je sice zajímavé, ale není to pro tuto diplomovou práci relevantní. Důležitější je jaké možnosti financování školního sociálního pracovníka objevili informanti z vedení škol a tím se bude zabývat následující text.

Může se stát, že škola bude řešit **sociální fond**. To by znamenalo, že škola dostane určitý balík peněz na základě své velikosti a rozsahu úvazku. Škola by pak měla právo rozhodnout, jak tyto finanční prostředky použije. Například by mohla určit, kolik úvazku potřebuje pro sociálního pracovníka, psychologa anebo speciálního pedagoga. Škola přihlíží k potřebám dětí a komunity.

Další možností je, že **sociální fond bude řešit zřizovatel**. To by znamenalo, že finanční prostředky by byly přiděleny centrálně a zřizovatel by rozhodoval o jejich rozdělení mezi jednotlivé školy. R1 má zkušenost s projektem podporující znevýhodněné lokality v České republice a jedná se zřizovatelem kdo bude spravovat „**vytváření sociálního fondu**“. *A bavíme se vlastně o tom, jestli ten sociální fond bude řešit škola nebo jestli to má řešit zřizovatel, nebo jestli to mají řešit obecní úřady?“* Informant celý proces řešení pozitivně hodnotí a spolu se zřizovatelem (obcí) „hledají podklady k tomu, jak financování projektových pozic, nebo pozic

z projektu chtějí řešit jako systematicky, že to bude vlastně součástí rozpočtu. Takže všechno směřuje k tomu, že škola dostane nějaký balík peněz, Na určité podle své velikosti, na určitý rozsah úvazku a ona si bude mít právo rozhodnou, co zrovna ona jako pro tu svoji činnost potřebuje.“

Informantka R3 uvádí, že na některé služby dostává nezisková organizace dotace a jiné služby se škola musí uhradit sama: „*Prostor+, to je nezisková organizace v Kolíně, Některý věci jsou financovány, některý věci si musíte zaplatit sami.“*

Informantka R2 zdůrazňuje, že financování je klíčové. Pokud by nebyla možnost čerpání dotací, hrozily by finanční problémy: „*Pokud by to nebylo v nějakým nějaké dotované pozici, to znamená, že by na to nebyly přímo stanovené peníze, pokud by a to nebyl projekt, tak by nám to dělalo **finanční problémy**, protože kdyby nebyl projekt, tak z čeho bychom měli takového **pracovníka financovat** Takže asi by to jako význam mělo a připravuje to asi ministerstvo. Tak předpokládáme, že pokud teda. Mělo zavést do škol, takže bych tomu třeba uměla dát odpovídající úvazek. Který tomu odpovídá. Asi by se to dalo využít si myslím.“*

R1, R2, R3 a R5 souhlasí s názorem, že získání financí je klíčový aspekt k podpoře dětí a zmírnění sociálního vyloučení. Nejosvědčenějším způsobem, jak získat finance jsou dotace. R1 dodává informaci, která všechny překvapila: „*vždycky se **snažím jednat se zřizovatelem o tom co bude pak**. A když mi nedá jisté záruky, tak do toho nejdu. Takže to co pak říkáte (hovoří k R4), **já si myslím je pak pro nás dost zásadním zdrojem nad ty zřizovatele - finance.**“ A ještě motivuje ostatní R1: „*A jestli ty školy se dokáží se zřizovatelem dohodnout na tom, že jim financuje školního psychologa. Tak to zkuste.*“ Informant R1 uzavírá motivačně edukační diskusi, v podstatě jde o argumentaci: „*že ta pozice, když se zřídila, že přináší své ovoce a že je potřeba, aby i když skončí to financování projektové, aby to pokračovalo.“**

V kontextu sociálně-ekologické perspektivy mi zní následující otázky: co se stane s pracovníky až se finance vyčerpají? Jaký to bude mít následek na děti, rodiny, učitele a celou obec? K efektivnímu využití finančních prostředků pro podporu sociálních služeb na školách je potřeba plánování projektů. Financování projektu by mělo být součástí celkového rozpočtu. To znamená, že škola obdrží určitý balík peněz na základě své velikosti a potřeb. Tento rozpočet by měl zahrnovat náklady na různé pozice, včetně psychologů, sociálních pedagogů a speciálních pedagogů. Škola by měla mít právo rozhodnout, jaké pozice jsou pro ni nejvhodnější. To zahrnuje určení rozsahu úvazku pro jednotlivé pracovníky. Náklady na jednotlivé pozice by měly být transparentní. To umožní efektivní řízení finančních zdrojů.

Rozpočet by měl obsahovat rezervu pro neočekávané výdaje a také plánované fondy. Je důležité, aby školy měly jasný plán financování, který umožní efektivní provoz a podporu potřebných pracovníků a také jasný plán, co se stane potom, až projekt skončí.

3.5 Řešení problémových situací

Sociální pracovníci působí jako **spojovací most** mezi rodinou, dítětem a školou, pomáhá například dětem cizinců. R1: „komunikace se žáky, komunikace se zákonnými zástupci, další organizace. R2: „Bylo vlastně cokoliv, třeba triády. Vše, co se týká sociální oblasti.“, R3: „člověka, kterej je mezi rodinou dítětem a školou. Takovej jako spojovatel, takže třeba i komunikace třeba s rodinama cizinců. Nebo třeba je potřeba doučování, jo, děti ohrožený školním neúspěchem“, (R4) „spojku“, R3 upřesňuje: „spíš zajišťování jako koordinace, no jako taky. Já ho vnímám teda jako sociálního pracovníka pro školské potřeby. jo, takže pro vzdělávací. ...Pro vzdělávací pro ten úspěch v té škole.“

3.5.1 Zátěže ve spolupráci se školním sociálním pracovníkem

Sociální pracovníci i vedení škol se ve své práci potýkají s různými výzvami, některé z nich jsem identifikovala i v rozhovoru s informanty. Tato podkapitola popíše zátěže optikou vedení škol a nabídne i pohled sociálních pracovníků a pedagogů. Nejvýznamnějšími zátěžemi pro spolupráci se sociálním pracovníkem je financování, ať je přímým zaměstnancem školy nebo zprostředkovaný spolupracovník přes nějakou organizaci. Ale otázkou zůstává, jak bude dále financován, jakmile skončí dotace? Další identifikovatelnou zátěží je legislativa. Školský sociální pracovník není vymezen ve školském zákoně č. 563/2004 Sb o pedagogických pracovnících. Nejistota a nejasnosti v zákonech a kompetencích mohou komplikovat práci, například rozdíl mezi sociální prací a sociální pedagogikou.

Někteří rodiče nemají zájem o spolupráci se sociálním pracovníkem, R3 uznává jeho práci a výzvy: „*Taková jako řehole*“. A zároveň ta samá informantka tvrdí, že by raději zaměstnala psychologa, „*protože třeba radši zavolej jako třeba školního psychologa než jako školního sociálního pracovního*“ Věřící, že psycholog pomůže více, stejnou zkušenost se školami má informantka R6, která tvrdí, že „*Samozřejmě většina škol by si přála psychologa.*“

Může dojít k nedorozuměním nebo **nedostatečné komunikaci** mezi sociálním pracovníkem a rodinami nebo školním personálem. Informantka R11 vidí největší komplikaci

„v komunikaci a jednání s rodiči, kdy my chceme pro dítě to nejlepší, ale rodiče to vidí někdy jinak.“

Probírá se problematika spolupráce a někdy i odporu ze strany pedagogického sboru, který může být konzervativní a odmítavý vůči novým přístupům. Budování **důvěry** může být obtížné, pokud rodiny nebo studenti nebo právě pedagogický personál může negativní předchozí zkušenosti se sociálními službami, zkušenosti mohou být osobní nebo zprostředkované. Informantka R8 se setkává s **nepřístupností pedagogického sboru**. Její zkušenost ukazuje, že někteří učitelé jsou příliš zvyklí na stará pravidla a nejsou připraveni na rychlé změny v dnešní době. *„Komplikují nám to trochu rodiče dobře, ale spíš jako nepřístupnost toho pedagogického sboru, kdybych to jako vztáhla na tu školu, protože to je prostě obrovské problém, jsou prostě nějaký zasetý pravidla a. Nastoupit do do školství, kde prostě. Ručnicky, prostě osmdesátiletý učitelky, 20 let přesluhující, který to prostě takhle dělá jo, takhle se to prostě dělá.“* Dále zdůrazňuje, že vzdělání by nemělo být pouze o splnění vzdělávacích plánů, ale také o předávání hodnot a dovedností, které děti potřebují k životu. Je důležité, aby pedagogové byli pružní a uměli se přizpůsobit novým výzvám. Vzdělání by mělo být motivující a zajímavé pro žáky, aby se rádi učili. Podpora pedagogů je klíčová pro úspěch ve vzdělávání. Je těžké změnit zavedené postupy, ale je to nutné, aby se vzdělávání přizpůsobilo současné době.

Sociální pracovníci mají přehled, poskytují podporu a zdroje pro řešení problémů, jako jsou **finanční obtíže nebo školní absence, jakýkoliv typ násilí – šikana, sociální znevýhodnění**, *„třeba přehled o těch dávkách nebo to síťování, já třeba chodím i na komunitní plánování, protože. Strašně důležitý v tom kontextu toho města, co se děje, co se bude dít, jaký tady jsou organizace, a to všechno je prostě podle mě jako hrozně důležitý (R8).*

Někteří rodiče nedbají na pravidelnou docházku svých dětí do školy, což vede k problémům se **záškoláctvím**. Informantka popisuje, jak se na jejich základní škole řeší problém s rodiči, kteří nedbají na pravidelnou výuku a neposílají děti do školy. R2 na otázku, v jakých situacích by se obrátila na sociálního pracovníka, *„Tak určitě by se jednalo třeba o záškoláctví. Nějaké psychické problémy žáku neřešené, že jo, potřebujeme, aby žáci byli nějak vyladěni a aby byli v psychické pohodě a jestliže nejsou, mají výkyvy a neřeší se to, tak to nemá dobrý vliv na kolektiv a ani na sebe.*

Žáci mohou mít **psychické problémy**, které ovlivňují jejich chování a pohodu, což má dopad na celý kolektiv. Viz podkapitola o spolupráce se školským poradenským pracovištěm

(3.2.3). Informantka R2 zmiňovala případ dívky s psychickými problémy, která demonstrativně vyhrožuje sebepoškozením, což je nepříjemné pro pedagogy a komplikuje spolupráci s rodinou.

S některými rodinami se těžko spolupracuje, což komplikuje řešení problémů žáků. R2 a R3 diskutují o situacích, kdy rodiny nespolupracují na řešení problémů a o možnosti zapojení sociálního pracovníka při řešení těchto situací. Hovoří se o identifikaci a podpoře žáků se **sociálním znevýhodněním** a o tom, jak škola může pomoci řešit jejich situaci. Zmiňuje se práce s dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin a snaha o zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky

3.5.2 Sociální znevýhodnění

Ptala jsem si informantek, jak probíhá **identifikace sociálně znevýhodněných dětí** a zda existují nějaká kritéria. Informantka R10 později zaslala link na „*Monitoring*“ (R9) a „*Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním*“ (Němec, 2023), tabulka identifikace se nachází v příloze diplomové práce. R8 hovoří o „*odstupňování*“ znevýhodněných dětí, vznikla tabulka identifikace znevýhodněných žáků „*ta je na základě teda projektu, který vydalo ministerstvo a ten projekt je primárně určený na to, aby pro školu vznikla nějaká metodika a aby se vytvořil teda zákon o nějakým způsobem ukotvující sociálního pedagoga v ve školství*“ (R10). Informant R1 komentuje, jak je těžké určit, kdo je sociálně znevýhodněný, žáci se sociálními znevýhodněním se *prolínají s těmi, kteří znevýhodnění nejsou, a to je vlastně jako jedno z těch myšlenek ministerstva, ono chce, aby se to prolínalo. Jako ne že, aby se ukázalo ty, ty, ty a ty seš znevýhodněný, tak ty pojď na snídání, a ty tam nemůžeš, ty jsi dyžtak vem housku sebou*“, z komentáře se dozvídám o dodržování hodnot sociální práce, především sociální spravedlnosti, solidární distribuce zdrojů a především nikdo není diskriminován, ani ti, kteří nebyly identifikováni jako sociálně znevýhodnění.

Informantka R10 v rámci projektu začala organizovat snídanové kluby a R10: „*Takže ve škole snídáme, kde se setkávají sociálně znevýhodněné děti s těmi běžnými*“, R9 se kolegy snaží vy, vymyslet, jak poskytnout „*obědy zdarma*.“ dále pokračuje s výčtem „*budeme čerpat finance na školní pomůcky*“ zde informantka mluví o zajištění základních životních potřeb jako je teplé jídlo a pomůckách do školy, rodiče pomůcky do školy nepovažují za důležité nebo jim na ně

nemají peníze. Škola může vyčlenit peníze z projektu na tyto potřeby anebo požádat jiné organizace (např. SAS) o materiální podporu.

Informantka R2 doplňuje svoji zkušenost „*nosíme jim oblečení*“, zde by role sociálního pracovníka byla, že by vyzvoněla a zjistil, kdo potřebuje podporu a pomoci vhodným způsobem. R2 uvažuje, že by mohl být v kontaktu s danými rodiči a pomoc jim jak a *zažádat „někde o nějakou dávku“*. R1 doufá, že sociální pracovník by mohl pomoci znevýhodněným dětem, kteří „*z nějakého důvodu by třeba nemohli jet na lyžařský výcvik nebo podobně*“. V této situaci vidím, že sociální pracovník by mohl navrhnout škol založit školní sociální fond, ze kterého by škola mohla čerpat v případě potřeby.

3.5.3 Rodina

Rodiče hrají **klíčovou roli** v podpoře svých dětí. Avšak někdy nemají potřebné kompetence k poskytnutí této podpory nebo mají „*i nižší motivace*“ (R11). Sociální pracovníci a sociální pedagogové by uvítali **poradenská pracoviště zaměřená na podporu rodičů**, kde by mohli spolupracovat na podpoře svých dětí. Bez spolupráce a angažovanosti rodiny mohou být snahy školy o podporu dítěte marné. **Domácí prostředí a přístup rodiny** mají významný dopad na úspěch dítěte ve škole. Je tedy důležité, aby rodina se aktivně podílela na výchově a vzdělávání svých potomků. R8 komentuje spolupráci s rodinou s úsměvem, ale i s vážností až zoufalostí: *“Jako nejsem superhrdina, jo prostě říkám, to je obrovské díl, prostě jako toho života toho dítěte a já bych potřebovala tady mít ještě speciální poradenský pracoviště pro rodiče a dělat jenom s rodičema. A toto se prostě. to je takovej začarovaný kruh s tím dítětem něco uděláte, ale ale prostě ve chvíli, kdy ta rodina nechce, nebo prostě nemají vůbec prostě ty kompetence na to, aby to dítě jako podpořili, tak neudělá ve stejně vůbec nic, protože můžete se tady snažit, jak chcete a pak najednou stejně přijdou rodiče ukončit studium, že že prostě že dítě nechce AA že nevidí co sním. Vůbec nemají, nemají jakoby žádný prostě techniky na to, aby to dítě jako ukočírovali, je nastavili mu nějaký pravidla. Takže vy tady se můžete snažit, o co chcete. Ale ve chvíli, kdy ta rodina nemá jako dostatečný podmínky na to, aby to dítě prostě zvládla.“* V některých případech rodina podporuje záškoláctví, sociální pracovník by mohl tutot situaci řešit osobní schůzka v domácím prostředí dané rodiny. V této možnosti utvrzuje i R4 „*Protože jsou rodiče, kteří mají odpor k tomu chodit do školy, a kdyby třeba ten sociální pracovník byl ten, kdo by třeba tu s nimi řešil v jejich prostředí. Kdyby přišel k nim domů, tak si myslím, že by třeba někteří, kteří třeba odmítli to řešení by tomu byli naklonění v tu chvíli*“který opravdu to s nimi řeší, kdy oni opravdu na to mají čas. Spousta rodičů se omlouvá, že

nemají čas přijít na jednání. Tak prostě kdyby to byl někdo, už jsme to tady říkali, kdo by docházel do těch rod.

Někteří rodiče hledají pomoc pro své děti, může se jednat o závislosti. Informantka R6 **závislosti na telefonech** naznačuje, že se zabývají i moderními formami závislosti. R6: *“Jsme i na dluhové i do vlastně jako drogový poradny, ..., řešej třeba je závislosti na telefonech jo, takže tam vlastně jako odesíláme taky dost a skrze ty školy jsme se dostali jako k leccemu přesně ke spolupráci jako s OSPODem nebo organizace co se starali o cizince, Přílivem ukrajinských dětí a tak. No a myslím, že jako vlastně třeba z těch našich prostě. Služeb jsme využili jako asi někdy skoro všechny postupy. I tak je samozřejmě ta tam taky posíláme.”* V nějakých situacích nestačí SASka a terapeutická poradna spolupracuje s různými organizacemi, jako je s **OSPOD** a organizace, které se starají o cizince. Zmiňuje také **ukrajinské děti**. Celkově se zdá, že tato poradna má široký záběr a snaží se pomoci lidem s různými problémy, nejen s drogovou závislostí a dluhy. Jejich služby jsou využívány různými postupy a spolupracují s dalšími organizacemi.

Podtrhuje kompetenci jednat s rodiči dětí a řešit jejich specifické potřeby. Jedná se o poskytování emoční podpory pro děti, které se potýkají s rodinnými situacemi. R6: *„Řekněme jako emočního doučování prostě nebo něco takového jo, pak tam jsou fakt děti, který si vyloženě choděj jako s tím svým jo řeší nějakou rodinnou situaci, známe i jako kompetenci, že vlastně můžeme jako my jednat s těma rodičema, takže fakt tam tam, co jsme zavedený, tak opravdu, co je na jako potřeba. A obrovská výhoda je v tom, že nás vzali mezi Sebe AV tý škole a třeba zrovna ty. Vyzdvihuje výhodu být přijat mezi pedagogický kolektiv a pracovat přímo ve školním prostředí.*

4 Diskuse

Cílem této diplomové práce je přispět k tématu zavedení sociálního pracovníka do škol v České republice. Identifikovat podobu aktuálního stavu prostřednictvím vybraných prostředí a identifikovat možnosti zavedení spolupráce sociálního pracovníka ve školách. Na tuto problematiku nahlédnu optikou vedení škol a sociálních pracovníků/sociálních pedagogů. **Chtěla bych zjistit, zda by vedení škol uvítalo sociálního pracovníka ve škole, případně prozkoumat bariéry k zajištění tohoto pracovníka.** Jaké jsou nové bariéry, než jsou identifikované v literatuře. Jaké strategie využívá management při spolupráci se sociální pracím, když je to potřebné. A jaké má vedení škol ideální představy o vedené spolupráce se školním sociálním pracovníkem (představy a dobrá praxe). **Ze svých zjištění bych potom chtěla navrhnout, jak překonat případné bariéry spolupráce sociálního pracovníka se školou a zároveň zjistit, zda školské prostředí je otevřeno spolupráci se sociálním pracovníkem.**

V České republice funguje sociální práce ve školství prostřednictvím státních organizací (OSPOD), které jsou vytiženy časově i případově a terénních programů neziskových organizací (náležící MPSV), školy kontaktují neziskovou organizaci a využívají jejich služeb, nejčastěji se jedná o preventivní programy, dále je to poradenství různého zaměření a supervize. MŠMT z hlediska spolupráce se školami kooperuje především prostřednictvím poraden (PPP, SPC). V jiných školských zařízení je sociální pracovník uzákoněn (zákon č. 109/2002 Sb.). Zjistila jsem, že vedení škol by uvítalo sociálního pracovníka, pokud by na něj měli finance (dotace, šablony). Nejpřístupnějším plošným řešením by bylo uzákonění této pozice ve školském zákoně. Na školách je sociální pracovník kompenzován sociálním pedagogem, který má pedagogické vzdělání, a je zaměřen na sociální vzdělávání. Sociální pedagog není zařazen v žádném zákoně a nejvíce se blíží zákonu č. 108/2006 Sb. o sociálních službách.

ASSP v čele s Hurychovou a Ptáčkovou se snaží o zařazení sociálního pracovníka do zákona o pedagogických pracovních (č. 563/2004 Sb.). Z ohniskových skupin jsem zjistila, že v praktickém životě se pozice sociálního pracovníka a sociální pedagog prolínají. I když Matulayová (2023) v rozhovoru pro časopis *Sociální pedagogika* doufá, že obě profese mají šanci se v budoucnu sblížovat, „*aby se vzájemně doplňovaly a společně rozvíjely*“. Dále sděluje, že poptávka po odbornících na práci s dětmi stoupá. Taková je i má osobní zkušenost z praxe učitelky, tak to vyšlo i z diskuze především z řad

sociálních pracovníků i managementu škol. Je poptávka po práci se znevýhodněnými dětmi, ať žijí ve vyloučených lokalitách, nebo mají problémy různého rázu (psychické, vzdělávací, finanční, atd.).

V průběhu výzkumu jsem objevovala stále nové zdroje, napadaly mě různé myšlenky, ale chtěla jsem zůstat v souladu se svým cílem, Uvažovala jsem, že by výsledky výzkumu byly jiné, kdybychom uskutečnili obě setkání osobně. Z online ohniskové skupiny vyzařovala kolegalita, a bylo to příjemné. Přemýšlím, jestli by to výsledky byly stejné, pokud by informantky musely přijet autem, unavené a vystresované z parkování. Nevím, zda by informantí z řad managementu škol byli, tak sdílí online jako osobně? Kdybych předem věděla průběh praktické části výzkumu, tak bych to naplánovala asi o rok dříve, a pak učinila rozhovory a doptávala podrobněji na detaily. Mým velkým limitem je nezkušenost s psaním diplomové práce a výzkumu, po této celoroční zkušenosti, si troufám říci, že už vím, jak na to.

Zajímavým zjištěním z ohniskových skupin vyšlo najevo, že sociální pracovník by mohl vzdělávat pedagogický sbor v psychosociálních jevech důležitý krok k lepšímu pochopení dětí, a navíc učitelé budou vybavení nástroji, jak jednat v krizových situacích. Zde bych doporučila především rozpoznávání a porozumění psychosociálních problému u dětí (CAN syndrom, úzkosti, deprese, šikana,). Dalším vzdělávacím tématem by mohl být rozvoj efektivních komunikačních strategií pro podporu studentů a pro spolupráci s rodiči a ostatními odborníky (z praxe doporučuji téma, jak dávat žákům konstruktivní zpětnou vazbu – formativní hodnocení). A v neposlední řadě by sociální pracovník mohl osvětou předcházet syndromu vyhoření.

Sociální práce ve škole je širokosáhlá práce, aby předešel vyčerpání či vyhoření, měl by mít zdravé očekávání a jasné podmínky práce. Proto je důležité vytvořit metodiku práce, zasazenou výlučně do našich podmínek. Metodické doporučení jsou potřebná, aby se sociální práce ve škole ukotvila. Aby sociální pracovníci, věděli, jaké jsou jejich kompetence a práva a povinnosti. Že mohou spolupracovat s různými organizacemi a institucemi pro efektivní řešení problémů žáků a rodin.

Matulayová (2017) se zabývá školskou sociální prací. V České republice je sociální práce ve školství málo reflektovaná a výzkumně prozkoumaná. Tento fakt mě motivoval se tímto tématem výzkumně zabývat. Souhlasím s autorkou, když upozorňuje na nedostatečné zapojení sociálních pracovníků ve školství. Obor sociální práce je velice

důležitý pro společnost a celkově aktivity sociálních pracovníků odrážejí její stav. Bohužel profese sociální práce není moc lukrativní obor, sociální pracovníci jsou platově podhodnoceni. Jak Matulayová (2017) uvádí je potřeba jejich větší angažovanosti. S tím naprosto souhlasím, už v roce 2016 vznikla asociace pro školskou sociální práci (ASSP), která si udává za cíl legislativně zakotvit školskou soc. práci, ale ještě se tomu tak nestalo. Podle mého názoru je tomu proto, že je málo sociálních pracovníků, kteří by se o to energicky zasazovali, efektivní a důslednou informační kampaní. Matulayová (2017) zdůrazňuje důležitost multidisciplinární spolupráce. Z ohniskových skupin sociálních pracovníků vyšlo, že pro sociální pracovní mezioborová spolupráce je samozřejmá. Vynikají ve schopnosti „sítování“. Matulayová (2017), Hurychová a Ptáčková argumentují pro zavedení pozice sociálního pracovníka ve školách, který by se měl podílet na řešení sociálních problémů žáků a jejich rodin. S tímto tvrzením nelze nesouhlasit, to je základem sociální práce a všichni informanti i z řad vedení škol si toho byli vědomi.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo přispět k tématu zavedení školního sociálního pracovníka do škol v České republice. A identifikovat podobu aktuálního stavu prostřednictvím vybraných prostředí a identifikovat možnosti zavedení spolupráce sociálního pracovníka ve školách. Chtěla jsme zjistit, zda by vedení škol uvítalo sociálního pracovníka ve škole, a zjistit, co jim brání k zajištění tohoto pracovníka. Věřím, že cíle se mi podařilo naplnit a získala jsem odpovědi na tyto výzkumné otázky.

1a. Co vnímají školní managementy jako potencionálně přínosné ve spolupráci se školní sociální prací?

Na základě analýzy dokumentu z ohniskové skupiny managementu školní managementy vnímají jako přínosné, že školní sociální pracovníci by mohli pomoci řešit problémy s absencí žáků a komunikovat s rodinami ohledně důležitosti pravidelné docházky, případně jim pomoci odstranit překážky, které brání rodinám posílat žáky do škol. Je to tzv. „most“ či „spojovatel“ mezi školou a rodinami. Důležitou roli může mít v případě podpory rodin cizinců nebo těch, které se obtížně zapojují do školního prostředí. Sociální pracovník by mohl intervenovat v případech psychických potíží žáků a podporovat jejich psychickou pohodu.

1b. Co vnímají školní managementy jako potencionálně zatěžující ve spolupráci se školní sociální prací?

Vedení škol si uvědomuje potřebu sociálního pracovníka jako spojovatele mezi rodinou, dítětem a školou, ale zároveň zdůrazňují potřebu. Financování evidentně je dostupné a proces získávání dotací je časově a administrativně náročný. Navíc spolupráce se sociálním pracovníkem je rozšířená (neziskové organizace, PPP, SPC, OSPOD), ale není tak zaběhnutá či známá jako spolupráce školním sociálním pedagogem. Existuje nejasnost ohledně rozdílu mezi rolí sociálního pedagoga a sociálního pracovníka, což může vést k nedorozuměním. Navíc obě pozice jsou relativně nové v ČR a proto nejsou tak familiární zaměstnancům škol.

Dalším zatěžujícím aspektem je, že školský sociální pracovník není legislativně ukotven. A jeho role ve škole nemá ještě propracovanou metodiku. Zatím se užívá metodika propůjčena z SSWAA (Americké školské sociální práce).

2a. Jaké jsou nové bariery, než jsou identifikované v literatuře?

Současný přehled literatury identifikoval téměř všechny bariéry, pouze vznikají nové výzvy vlivem politicko-sociálních změn. Další bariérou může být právě neukotvená metodologie práce školského sociálního pracovníka.

2b. Jaké strategie využívá management při spolupráci se sociální pracovníkem, když je to potřebné.

Sociální pracovníci poskytují komplexní podporu žákům, včetně řešení sociálních problémů a zajištění materiálních potřeb. Jsou k dispozici pro akutní krizové intervence, tím mohou odlehčit ostatnímu školnímu personálu. Sociální pracovníci by mohli provádět osvětu mezi pedagogy o sociálních aspektech vzdělávání a potřebách žáků.

Vedení škol očekává, že sociální pracovníci budou komunikovat a spolupracovat s rodinami, tím by se mohlo vyřešit mnoho problémů. Management se domnívá, že sociální pracovník mohl koordinovat aktivity dětí a vést ke komunitnímu zapojení.

2c. Jaké má vedení školy ideální představy o vedené spolupráce se školním sociálním pracovníkem (představy a dobrá praxe)?

Vedení školy by chtělo využít školního sociálního pracovníka k řešení problémů se záškoláctvím a neomluvenými hodinami.

Sociální pracovník by měl být mostem mezi školou a rodinami, zvláště v případě rodin cizinců nebo těch, které se potýkají s vysokým počtem zameškaných hodin. Ideální je, aby sociální pracovník pomáhal rodinám a žákům v obtížných situacích, například při sebepoškozování nebo psychických problémech (krizová intervence)

Dále se čekává, že sociální pracovník bude mít flexibilní pracovní dobu a bude schopen navštěvovat rodiny ve vhodné dobu, aby řešil problémy přímo v jejich prostředí. Sociální pracovník odlehčuje práci poradenskému pracovišti a odlehčuje i pedagogům, když řeší sociální problémy žáků a zároveň provádí osvětu mezi pedagogy o sociálních aspektech života žáků, které se nemusí týkat vzdělávání.

Před realizací ohniskových skupin jsem se domnívala, že vedení škol bude hodně řešit finance. Ale většina informantů věděla, jak si s tím poradit. R1 by řešil financování z dotací a předběžné dohody s městským úřadem. R 2 a R4 díky diskuzi v ohniskové skupině uvažuje o navázání spolupráce se sociálním pracovníkem. R3 vyhovuje externí spolupráce s neziskovou

organizací a poskytováním různých služeb zahrnujících i sociální poradenství. Čili finance jsou zajištěny. Pro udržitelnost sociální práce ve školách bych doporučila školám v znevýhodněných lokalitách založit sociální fond, pro aktuální či plánované potřeby potřebných.

Dále bych doporučila, jaké téma k dalšímu zkoumání vytvoření metodiky sociální práce ve školách v Českém prostředí. Kolik hodin budou pracovat? Jaké zakázky od vedení jsou akceptovatelné a které už spadají do kompetencí jiného profesionála. Budou mít sociální pracovníci ve školství zajištěnou supervizi? Kolik mohou mít případů, jak budou přistupovat ke case managementu?

Další téma k výzkumu je, zda zavedení sociální práce našla své uplatnění v MŠ? A dále jak bylo možné zpopularizovat sociální práci ve školách? Informantka R6 se dělí o svou zkušenost „agitační kampaně“ sociální práce: *„prostě jsme místo jako v nějakých letáku a webů fakt začali dělat jako osobní setkání. Taky tak, aby oni tomu rozuměli, vysvětlili, co ty sociální služby dělají, protože když se prostě někde napíše sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi, oni vůbec nevědí, co si pod tím představí“*. Stručně, jasně, výstižně.

Zdroje

ALLEN-MEARES, Paula, 2013. School Social Work. In : ALLEN-MEARES, Paula, *Encyclopedia of Social Work*. NASW Press and Oxford University Press. ISBN 978-0-19-997583-9. DOI 10.1093/acrefore/9780199975839.013.351.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie, GRECMANOVÁ, Helena a DOPITA, Miroslav, 2021. Sociální pedagog a sociální pracovník v základní škole. *Sociální pedagogika / Social Education*. Vol. 9, č. 1, s. 74–81.

CIUTTIOVÁ, Barbora, 2008. Školská sociálna práca – prepojenie medzi školou a rodinou. Profesionálne kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte zvyšovania efektívnosti v rezorte školstva. In: *Zborník konferencie poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi.*, s. 29–33 [online]. Trnava: Mesto Trnava. 2008. Získáno z: <http://www.trnava.sk/userfiles/download/attachment/zborniksoc.pdf>

Deutscher Bundestag. *Dokumentation Schulsozialarbeit in Deutschland* [online]. Berlin: Deutscher Bundestag, 2016 [cit. 2024-04-16]. Dostupné z: <https://www.bundestag.de/resource/blob/436854/175daff49703532c7d5d6ca5f967c4a1/wd-8-039-16-pdf-data.pdf>

DISMAN, Miroslav, 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha : Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.

EGERMAIEROVÁ, Václava. Sociální práce s dětmi (role sociální práce a role sociální pedagogiky – vztah, společné znaky, rozdíly). Sociální novinky [online]. 2017 [cit. 2024-04-16]. Dostupné z socialninovinky.cz

ESFČR. *Výzvy OPZ+*. [18.4.2024]. Dostupné z: www.esfcr.cz/opz-plus

GULOVÁ, Lenka. 2011. Sociální práce pro pedagogické obory. Grada. ISBN 978-80-247-3379-1.

CHRENKOVÁ KUŠNÍROVÁ, Elena a MAČKINOVÁ, Monika, 2022. Fokusové skupiny, nástroj pre kvalitatívny výskum. *Revue spoločenských a humanitných vied. Vedecký, recenzovaný, online elektronický časopis pre problematiku spoločenských a humanitných vied*. Vol. 10, č. 3, s. 1–13.

HAVLÍKOVÁ, Jana, 2018. *Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i. Získáno z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/756919/Projekt_VUPSV-S2-4_Hlavni_vystup.pdf/c1ef9807-6359-4840-e247-9e325e1bee99

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-040-5.

HRICOVÁ, Alena, ONDRÁŠEK, Stanislav a URBAN, David, 2023. *Metodologie v sociální práci*. Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3636-0.

HRUŠKOVÁ, Renáta: *Školská sociální práce zaměřená na drogovou problematiku v prostředí vysokých škol*. Sborník z konference: Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti, Vydavatel: Soukromá vysoká škola ekonomických studií, s. r. o.; 2. mezinárodní slovensko-česká konference, Praha 2010; Dostupné z: <http://www.vssvalzbety.sk/userfiles/Konferencie/zbornik-praha2010.pdf>

HURYCHOVÁ, Eva et al., 2017. *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-136-2.

HURYCHOVÁ, Eva a PTÁČKOVÁ, Blanka, 2022. *Sociální práce ve školství*. Vydání 1. Praha : Grada. ISBN 978-80-271-3313-0.

HUXTABLE, Marion, 2022. A Global Picture of School Social Work in 2021. *International Journal of School Social Work*. Vol. 7, č. 1. DOI 10.4148/2161-4148.1090.

JAROLMEN, JoAnn, 2014. *School Social Work: A Direct Practice Guide*. London: SAGE Publications, Ltd. ISBN 978-1-4522-2020-8.

JERÁBEK, Hynek, 2013. Chicagská sociologická škola a počátky Chicagské univerzity. SSOAR. Č. 2, s. 29–49.

MACALISTER, Josh, 2022. *The independent review of children's social care – final report* [online]. Získáno z: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/640a17f28fa8f5560820da4b/Independent_review_of_children_s_social_care_-_Final_report.pdf

Operační program Jan Amos Komenský. OPJAK. *Výzva č. 02_20_080 Šablony III – mimo hlavní město Praha*. Praha. 2024. [12.1.2024]. Dostupné z: <https://opjak.cz/aktuality/sablony-op-jak-se-blizi/>

KELLY, Michael S., MASSAT, Carol Rippey a CONSTABLE, Robert T. (ed.), 2022. *School social work: practice, policy, and research* [online]. Ninth edition. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-753041-2. Získáno z: https://books.google.cz/books?id=DrU6EAAAQBAJ&pg=PA1&hl=cs&source=gbs_toc_r&ad=2#v=onepage&q&f=false

KRAUS, Blahoslav, HOFERKOVÁ, Stanislava, a UHK, PdF, 2016. Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce/ The Relationship of Social Pedagogy and Social Work. *Sociální pedagogika / Social Education*. Vol. 4, č. 1, s. 57–71. DOI 10.7441/soced.2016.04.01.04.

KRUEGER, Richard A. a CASEY, Mary Anne, 2015. *Focus groups: a practical guide for applied research* [online]. 5th edition. Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC: SAGE. ISBN 978-1-4833-6524-4. Získáno z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=8wASBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=XgaNEy9InY&sig=gOrJtQQM687LM_O1pN--citXa_s&redir_esc=y#v=twopage&q&f=false

LOVAŠOVÁ, Soňa a VASILOVÁ, Veronika, 2021. *Historická analýza vývoja sociálnej práce v školskom prostredí* [online]. Fórum sociální práce, 5(1), 104-110. Získáno z : <https://www.researchgate.net/publication/351064958>

MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.

MATULAYOVA, Tatiana a MATULAYOVÁ, Nataša, 2006. *Školská sociálna práca – potreba a perspektívy / School Social Work – Need and Perspectives*. Akademické statě. Vol. 2006, č. 1, s. 101–108.

MATULAYOVÁ, Tatiana, 2017. *Sešit školní sociální práce č.1*, MPSV, [23.5.2023]. Dostupné z: mpsv.cz

MATULAYOVÁ, Tatiana a TOKÁROVÁ, Anna. *Školní sociální pracovník*. Socialniprace.cz [20.6.2023]. Dostupné z socialniprace.cz

MATULAYOVÁ, Tatiana a MATULAYOVÁ, Nataša. *Školská sociálna práca – potreba a perspektívy*. Sociální práce: Časopis pro teorii, praxi a vzdělávání v sociální práci. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 1/2006, s. 101–108. ISSN 1213-6204.

MATULAYOVÁ, Tatiana, 2017. *Sešit školní sociální práce č.1*, MPSV, [23.5.2023].
Dostupné z: mpsv.cz

MATULAYOVÁ, Tatiana, 2014. *Školská sociálna práca: analýza legislatívy Slovenskej a Českej republiky*. Online, [23.21.2023]. Dostupné z: socialniprace.cz

MATULAYOVÁ, Tatiana a PAVLÍČKOVÁ, Jaroslava, 2021. *Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ve Zlínském kraji*. Sociální pedagogika / Social Education. Vol. 9, č. 2, s. 41–57. DOI 10.7441/soced.2021.09.02.03.

MATULAYOVÁ, Tatiana, 2023. *Rozhovor s doc. Tatianou Matulayovou, docentkou sociální práce na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. Sociální pedagogika / Social Education, Vol. 11, č. 1, s. 55–57, ISSN 1805-8825

MIHAILESCU, Mimi, 2019. Content analysis. DOI 10.13140/RG.2.2.21296.61441.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1362-5.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (MŠMT) Praha. 2024. [12.1.2024].
Dostupné z: msmt.cz

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (MPSV) Praha. 2024. [12.1.2024]. Dostupné z: www.mpsv.cz/

MORGAN, David L., 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Vyd. 1. Tišnov, Brno, Boskovice: Sdružení SCAN; Psychologický ústav Akademie věd: Sdružení Podané ruce; Albert. ISBN 978-80-85834-77-2.

NASWE, National Association of Social Workers in education. Electronic Newsletter November [online]. Editor Marion Huxtable.. 2010 [cit. 2014-1-14]. Dostupné z: <http://www.naswe.org.uk/downloads/newsletter-november-2010.pdf>

NASW, National Association of Social Workers, Standards for School Social Work Services. Dostupné z: <http://www.socialworkers.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf>

NAVRÁTIL, Pavel, 2001. *Teorie a metody sociální práce*. 1. knižní vyd. Brno: Marek Zeman. ISBN 978-80-903070-0-1.

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

NOVOTNÁ, Hedvika, ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.), 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Vydání první. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7571-052-9.

NYUMBA, O. Tobias et al., 2018. *The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation*.

ONDREJKOVIČ, Peter, 2000. *Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Pedagogika. Pedagogika. Vol. L(2), s. 181–192.

National Association of Social Workers. NASW Press [online]. [cit. 2024-04-16]. Dostupné z: <https://www.naswpress.org/>

School Social Work Association of America. Home [online]. [cit. 2024-04-16]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/>

Sozialarbeit Schule. Schulsozialarbeit - Trägermodelle in Deutschland [online]. [cit. 2024-04-16]. Dostupné z: <https://www.sozialarbeit.schule/traegermodelle-schulsozialarbeit>

SPECK, Karsten, 2014. *Schulsozialarbeit: eine Einführung: mit 11 Tabellen: mit Prüfungsfragen und – antworten* [online]. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag. UTB, 2929. ISBN 978-3-8252-4265-7. Získáno z: <https://books.google.cz/books?id=5lm9oQEACAAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

SURYNEK, Alois, KOMÁRKOVÁ, Růžena a KAŠPAROVÁ, Eva, 2001. *Základy sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-038-9.

SSWAA.ORG: School Social Work Association of America [online]. ©2013 [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <http://www.sswaa.org>

VASILOVÁ, Veronika a LOVAŠOVÁ, Soňa, 2021. *Historická analýza vývoja sociálnej práce v školskom prostredí*.

What Works for Children's Social Care. SOCIAL WORKERS IN SCHOOLS: IMPLICATIONS FOR POLICY AND PRACTICE [online]. London: What Works for

Children's Social Care, 2023 [cit. 2023-11-15].. Dostupné z: <https://whatworks-csc.org.uk/wp-content/uploads/SWIS-Implications-for-Policy-and-Practice.pdf>

What Works for Children's Social Care. DOMESTIC ABUSE AND SCHOOLS: EVIDENCE FROM THE SOCIAL WORKERS IN SCHOOLS (SWIS) TRIAL [online]. London: What Works for Children's Social Care, 2023 [cit. 2023-11-15]. Dostupné z: <https://whatworks-csc.org.uk/wp-content/uploads/SWIS-Main-Report.pdf>

World Map. 2024. [13.3.2024]. Dostupné z: mapchart.net/world.html

ZANKL, Phillip (2017). *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*, 2017. München: Deutsches Jugendinstitut. ISBN 978-3-86379-264-0.

Zákony pro lidi. *Sbírka zákonů ČR*. 2024. [20.4.2024]. Dostupné z: zakonyprolidi.cz

Obrázky a tabulky

Tab. 1: Srovnání soc. pedagog a soc. pracovník

Tab. 2: Statistika školní sociální práce v Německu v letech 1998-2010

Obr.1: Mapa školní sociální práce ve světě

Obr.2 Graf sociálně ekologického modelu

Příloha

Příloha 1 -Informovaný souhlas ke zpracování

Příloha 2 -. Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole (Němec, 2023)

