

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ  
FAKULTA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ  
KATEDRA SOCIÁLNÍ PRÁCE

# Sociální práce ve školách

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor práce: Lenka Hakalová  
Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Oldřich Chytil, Ph.D.

2014

UNIVERSITY OF OSTRAVA  
FACULTY OF SOCIAL STUDIES  
DEPARTMENT OF SOCIAL WORK

# Social Work in Schools

THESIS

Author: Lenka Hakalová  
Supervisor: Doc. PaedDr. Oldřich Chytil, Ph.D.

2014



## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná studentka, tímto čestně prohlašuji, že text mnou odevzdané závěrečné práce v písemné podobě i na CD nosiči je totožný s textem závěrečné práce vloženým v databázi DIPL2.

Ostrava dne 14.4.2014



OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ  
Fakulta sociálních studií  
Akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka HAKALOVÁ**  
Osobní číslo: **S12115**  
Studijní program: **N6731 Sociální politika a sociální práce**  
Studijní obor: **Management organizací služeb sociální práce**  
Název tématu: **Sociální práce ve školách**  
Téma anglicky: **Social Work in Schools**  
Zadávací katedra: **Katedra sociální práce**

### Zásady pro vypracování:

Cílem této práce je upozornit na scházející prvek prevence v oblasti sociální práce při práci s ohroženými dětmi. Zjistit názor na potřebu a zájem o sociální práci v základních školách. Do též se, zda je česká veřejnost pedagogických pracovníků informována o možnostech sociální práce ve školách?

Časový harmonogram:

1. Zpracování bibliografie k tématu diplomové práce - březen 2013
2. Zpracování fešerží - červen 2013
3. Pracovní osnova diplomové práce - červenec 2013
4. Výzkum - září, říjen 2013
5. Vypracování první verze diplomové práce - listopad 2013
6. vypracování opravené verze diplomové práce - leden 2014
7. Konečná verze diplomové práce - březen 2014

Rozsah grafických prací: tabulky a grafy  
Rozsah pracovní zprávy: 20 tis.slov  
Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická  
Seznam odborné literatury: viz příloha

Vedoucí diplomové práce: Doc. PaedDr. Oldřich Chytil, Ph.D.  
Katedra sociální práce

Datum zadání diplomové práce: 15. března 2013

Termín odevzdání diplomové práce: 15. dubna 2014

  
Doc. PaedDr. Oldřich Chytil, Ph.D.  
děkan



  
Mgr. Mária Špišáková, Ph.D.  
vedoucí katedry

dne 29-03-2013

## Příloha zadání diplomové práce

Seznam odborné literatury:

- BECHYŇOVÁ, V. a KONVIČKOVÁ, M., 2011. Sanace rodiny, Praha:Portál.
- CIUTTIOVÁ, B., Školská sociální práce ?Prepojenie medzi školou a rodinou. [online]. 2008, s. 29-32 [cit. 2013-03-07]. DOI: Konferencie poskytovateľov sociálnych služieb. Dostupné z: <http://www.trnava.sk/userfiles/download/attachment/zborniksoc.pdf>.
- FONTANA,D.,Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele,1997.Praha:Portál.
- GAVORA, P. 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.
- HENDL, J. 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2002. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál.
- KALHOUS,Z.,OBST,O., a kol.Školní didaktika.2009.Praha:Portál.
- KOPŘIVA, K., 2006, Lidský vztah jako součást profese, Praha: Portál.
- KUBÁTOVÁ, H. Metodologie sociologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
- LAZAROVÁ, V., 2005.Netradiční role učitele.O situaci pomoci,krize a poradenství ve školní praxi.Brno:Paido
- LEVICKÁ, J.: Sociální práce s rodinou I., Trnava: Mosty, 2004. ISBN 80-89074-93-6
- MATOUŠEK, O. a kol. 2005. Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi. Praha: Portál.
- MATOUŠEK, O., 2003, Metody a řízení sociální práce,Praha:Portál
- MATOUŠEK, O. a kol., 2007, Sociální služby, Praha: Portál.
- MERITUM-výkladová řada,2010.Pedagogická intervence u žáků ZŠ.Praha:Wolters Kluwer. MERITUM-výkladová řada,2009.Výchovné poradenství.Praha:Wolters Kluwer.
- NAVRÁTIL, P., 2001, Teorie a metody sociální práce, 2001, Brno: Marek Zeman
- OPENSHAW,L.,2008, Social Work in School:principles and Practise.Guilford Press.
- PRŮCHA,J.,Moderní pedagogika.2009.Praha:Portál.
- 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 vzdělání (školský zákon)

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce je věnovaná problematice školní sociální práce.

Cílem této práce je zjistit, zda jsou učitelé a pracovníci orgánů sociálně-právní ochrany dětí informováni o možnostech sociální práce ve školách a zda je dle jejich názoru smysluplné dále diskutovat nad možnostmi zřízení nové pozice, tzv. školního sociálního pracovníka.

V teoretické části definujeme v zahraničí používaný model školní sociální práce a popisujeme vývoj školní sociální práce na Slovensku. Zajímá nás rozsah činností, které by školní sociální pracovník v českých podmínkách, jako člen poradenského pracoviště školy mohl vykonávat. Mapujeme argumenty, ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka, podmínky a překážky, které by mohly bránit zavedení pozice školního sociálního pracovníka do prostředí českých základních škol.

V empirické části se na základě kvantitativní výzkumné strategie pokusíme zjistit, jaký názor na problematiku školské sociální práce mají dvě rozdílné profese – učitelé a sociální pracovníci orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Komparujeme výsledky našeho výzkumného šetření s výsledky výzkumů dosud provedených v roce 2012-2013 na Slovensku, v Libereckém a Ústeckém kraji.

Tato práce má přispět ke zviditelnění možností školní sociální práce v České republice.

Klíčová slova:

školní sociální práce, školní sociální pracovník, rodina, základní škola, učitel, sociální pracovník sociálně-právní ochrany dětí



## **ABSTRACT**

This thesis deals with the issue of school social work.

The aim of this work is to determine if the teachers and staff of social-legal protection of children are aware of the possibilities of social work in schools and whether they believe it is meaningful to further discuss the possibilities of setting up a new position, the school social worker.

In the theoretical part we define abroad used model school of social work and the evolution of social work education in the Slovak Republic. We are interested in the range of activities that the school social worker in Czech conditions, as a member of the school's counseling could perform. Mapping the arguments in favor of a position of school social worker, conditions and obstacles that could hinder the implementation of a school social worker position in the environment of Czech primary schools.

In the empirical part is based on quantitative research strategies try to find out what opinion on the issue of school social work are two different professions - teachers and social workers of a social-legal protection of children. Compares the results of our research with the results of research carried out so far in 2012, the Slovak Republic, Liberec and Ústí nad Labem.

This work aims to contribute to the visibility of the possibility of school social work in the Czech Republic.

**Keywords:**

school social work, school social worker, family, primary school, teacher, social worker, social-legal protection of children

#### Poděkování

Toto poděkování patří vedoucímu mé diplomové práce panu Doc. PaedDr. Oldřichu Chytilovi, PhD., kterému děkuji zejména za zajímavé téma práce, odborné vedení, cenné rady a připomínky, bez kterých bych se při psaní diplomové práce neobešla. Neméně děkuji paní RNDr. Kamile Vondroušové, PhD., která mi s mimořádnou vstřícností, nadhledem a optimismem věnovala svůj čas při konzultacích ohledně analýzy a interpretace výzkumných dat.

Děkuji kolegům z oddělení sociálně-právní ochrany dětí v Havířově za solidaritu a ochotu při vyplňování dotazníků. Stejně tak děkuji spolupracujícím ředitelům základních škol, kteří se zapojili do diskuze na dané téma a spolu s učiteli zajistili vysokou návratnost dotazníků.

Děkuji své rodině a přátelům, kteří mě během psaní této práce a v průběhu celého studia podporovali.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Ostravě dne 14.4.2014



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>13</b>
<b>1 HISTORICKÝ POHLED NA VÝVOJ ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE V ZAHRANIČÍ</b> .....	<b>15</b>
1.1 Vývoj školní sociální práce na Slovensku.....	18
1.2 Vymezení pojmu „školní sociální práce“ .....	19
1.3 Význam školní sociální práce v kontextu společenského vývoje .....	20
1.4 Kompetence školního sociálního pracovníka.....	24
1.5 Shrnutí.....	27
<b>2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA</b> .....	<b>28</b>
2.1 Rodina a škola .....	29
2.1.1 Vztahy rodiny a školy .....	30
2.2 Vymezení pojmu „učitel“ .....	32
2.3 Kompetence učitele .....	33
2.3.1 Krizově intervenční kompetence učitele.....	34
2.4 Legislativní rámec poradenství ve školách .....	35
2.4.1 Školský poradenský systém v praxi .....	37
2.4.2 Školní poradenské pracoviště.....	38
2.5 Nestandardní školní situace.....	39
2.5.1 Rizikové chování ve školním prostředí.....	40
2.5.2 Problematika poruch chování a sociálně patologických jevů .....	42
2.5.3 Individuálně výchovný program v rámci řešení rizikového chování žáků ....	46
2.6 Shrnutí.....	48
<b>3 SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ</b> .....	<b>50</b>
3.1 Legislativní vývoj sociálně-právní ochrany dětí.....	51
3.1.1 Aktuální koncepce sociálně-právní ochrany dětí .....	51
3.2 Vymezení pojmu „sociální pracovník sociálně-právní ochrany dětí“ .....	53
3.2.1 Sociální kuratela pro děti a mládež.....	54
3.2.2 Oprávnění sociálního pracovníka oddělení sociálně-právní ochrany dětí .....	55
3.3 Multidisciplinární spolupráce.....	57
3.3.1 Komplexní vyhodnocení situace dítěte .....	58
3.3.2 Shrnutí.....	60
<b>4 EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>61</b>

4.1	Cíl výzkumné práce.....	61
4.2	Operacionalizace .....	63
4.3	Metodologie výzkumu.....	69
4.3.1	Kvantitativní výzkum.....	69
4.3.2	Rozhodnutí o výzkumném souboru .....	70
4.3.3	Volba výzkumné metody a techniky sběru dat .....	70
4.3.4	Předvýzkum .....	71
4.4	Analýza a interpretace dat .....	72
4.4.1	Analýza hypotéz.....	73
4.5	Komparace empirických výzkumů .....	103
4.5.1	Dílčí otázky .....	104
4.5.2	Povinnosti a kompetence z pohledu učitelů.....	115
4.5.3	Povinnosti a kompetence z pohledu sociálních pracovníků SPOD .....	114
4.5.4	Shrnutí.....	123
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>128</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>130</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ .....</b>	<b>137</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>138</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>139</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>142</b>

## ÚVOD

Tato diplomová práce je zaměřena na sociální práci ve školách. Cílem této práce je zjistit, zda jsou učitelé a pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí informováni o možnostech sociální práce ve školách, zda je dle jejich názoru smysluplné dále diskutovat nad možnostmi zřízení pozice školního sociálního pracovníka a také zjistit, zda v oblasti sociální práce s ohroženými dětmi schází prvek prevence v podobě školní sociální práce. Prostřednictvím této práce chceme informovat o možnostech využití školní sociální práce a přispět k jejímu zviditelnění i v České republice.

Teoretickou část práce, která je východiskem pro naši empirickou část jsme rozčlenili do tří kapitol. V první kapitole popisujeme vývoj a význam školní sociální práce v zahraničí. Definujeme základní pojmy, kterými je školní sociální práce a pojem školní sociální pracovník. Druhou kapitolu věnujeme dvěma základním socializačním jednotkám - základní škole a rodině, dále současnému poradenskému systému ve školách se zaměřením na problémy a rizikové chování žáků. Ve třetí kapitole se zabýváme systémem péče o ohrožené děti a oprávněním sociálních pracovníků sociálně-právní ochrany dětí k výkonu činnosti při sociální práci s rodinou. Sociálně-právní ochranu dětí popisujeme v kontextu procedurálních změn, které přinesla novela zákona o sociálně-právní ochraně dětí v roce 2013.

V empirické části, která tvoří čtvrtou kapitolu, zkoumáme prostřednictvím kvantitativní výzkumné strategie souvislost mezi testovaným povoláním a deklarovaným požadavkem na zavedení pozice školního sociálního pracovníka do prostředí českých základních škol. Testovaným povoláním jsou v našem případě učitelé a sociální pracovníci sociálně-právní ochrany dětí. Technikou sběru dat se nám stal strukturovaný dotazník. Dalším hlediskem pro náš výzkum je záměr komparovat výsledky provedených výzkumů z roku 2012-2013 na téma školní sociální práce v Čechách a na Slovensku v rámci projektu, který vznikl na Katedře sociálních studií a pedagogiky Technické univerzity v Liberci. Máme za to, že rozhodnutí navázat na výše uvedený a již provedený výzkum je s ohledem na praktické využití přínosné.

V závěru práce analyzujeme a komparujeme zjištěné názory učitelů a sociálních pracovníků sociálně-právní ochrany dětí na vymezení kompetencí a druhy vhodných činností školních sociálních pracovníků ve vztahu k problémovým okruhům žáků a ve vztahu k možnostem zvýšení školní úspěšnosti. Analyzujeme argumenty ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka, splnění potřebných podmínek potřebných k ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků a výčet překážek, které brání ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků.

# 1 HISTORICKÝ POHLED NA VÝVOJ ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE V ZAHRANIČÍ

Otázka, jak co nejlépe a nejefektivněji poskytovat sociální služby, či provádět sociální práci ve školách, se objevila ve Spojených státech amerických (dále jen USA) už na přelomu minulého století. Od prvopočátku bylo cílem školní sociální práce (dále jen ŠSP) přiblížit k sobě rodinu, školu a komunitu. Hlavní metodou sociální práce byly návštěvy rodin a domácností v jejich prostředí za účelem zlepšení docházky dětí do školy, podpory vzdělání, zlepšování sociálních podmínek, chudoba.

Školní sociální práce se vyvíjela v následujících etapách:

- 20-tá léta 20. století – byla považována za tzv. zlatá léta pro rozvoj školní sociální práce
- 30-tá léta 20. století byla ovlivněna krizí a došlo k útlumu školní sociální práce, byla považována za něco nadstandardního.
- 40-tá a 50-tá léta 20. století - po odeznění krize přišlo období, kdy se školní sociální práce posunula od řešení problematiky chudoby, delikvence a zanedbávání školní docházky směrem k problematice dětí ze středních vrstev s emočními či vzdělávacími problémy. Dominovala případová sociální práce. Postupně docházelo ke změně v zaměření ŠSP a k profesionalizaci školních sociálních pracovníků. Cíle sociální práce směřují ke studiu lidského chování, k duševnímu zdraví a k duševním schopnostem dětí. Systém v těchto letech silně ovlivnila migrace, rasové nepokoje, do popředí vystupuje nový problém a to diskriminace.
- 60-tá a 80-tá léta 20. století se stala začátkem nového povědomí o ŠSP přichází teorie, kdy se na školu nahlíží jako na sociální systém a důraz je kladen na spolupráci sociálních pracovníků s učiteli. Období je typické obdobím změny, sociální akce a lidských práv. Schází dostatečný počet kvalitně vzdělaných a vyškolených sociálních pracovníků. Převládá diskurz týkající se přístupu případové práce a ostatních přístupů, zejména přístupů, které nahlíží na školu jako na součást sociálního systému. Základem změny je výzkum, který se zabývá analýzou úlohy školních sociálních pracovníků a jejich důležitosti, na zjištění toho jak školní sociální pracovníci definují svou roli a svůj cíl.

Závěry výzkumu prokázaly, že sociální pracovníci vidí největší důležitost v případové práci s dětmi a rodiči, sociální politice a faktoru angažovanosti se při tvorbě politiky přiřadili nejmenší význam.

- 80-tá léta 20. století až do současnosti, jsou obdobím, kdy se pokračuje v hledání identity ŠSP s ohledem na krizi sociálního státu, nárůstu chudoby, společenské a strukturální změny. Roste tlak na sociální práci ve smyslu prokazovat její smysl, efekt a podstatu financování. Dochází k příklonu k praxi založené na důkazech, multidisciplinární spolupráci. Ve společenských proměnách doby je kladen důraz na udržení rodiny, řešení problémů, které korespondují s aktuální ekonomickou situací, politickou situací, posilování zodpovědnosti rodiny, komunity i sociálních pracovníků (Shaffer, 2006).

Více než stoletou tradici má ŠSP jako komplexní, specializovaný obor sociální práce ve Spojených státech amerických (dále jen USA). V současné praxi sociální práce USA najdeme po stránce obsahové i legislativní propracovaný systém ŠSP. Oproti tomu v německy mluvících zemích nalezneme počátky ŠSP teprve v 70-tých letech 20. století. K významnému zlomu došlo v Německu během rozšíření sociální práce na střední školy prostřednictvím projektu „German –Youth Institut“ v letech 1970-1985. V souvislosti se ŠSP prací narazíme v Německu např. na termín „Schulsozialarbeit.“ Za důležitý považujeme fakt, že v zemích střední Evropy nemá sociální práce ve školách žádnou tradici (Lengyel,2006).

Autorky Tokárová a Matulayová (2013) popisují historický vývoj školní sociální práce podrobně a to v závislosti na tradici a přístupu dané země, v závislosti na procesu rozvoje sociálních služeb ve škole, státní vzdělávací politiky a školní legislativy. Blíže se věnují vývoji v USA a Německu. V návaznosti na zahraniční vývoj přibližují dosavadní pokusy o zavedení ŠSP na Slovensku a v České republice. Za země s nejvyspělejší tradicí ŠSP považují stejně jako Lengyel USA, Velkou Británii a Německo. Rozvoj školní sociální práce v USA datují od roku 1906-1907. V roce 1906-1907 byla organizována prostřednictvím privátních agentur a občanských organizací dobrovolnická pomoc žákům zaměřená zejména na zajištění stravování a na pomoc s plněním školních úkolů.



Od roku 1913 byl z iniciativy a finanční podpory Výboru pro vzdělávání uveden do praxe program zaměřený na návštěvy učitelů v domácnostech žáků a umístování vizitujících učitelů (visiting teachers) do specializovaných oddělení škol.

V souvislosti s rozvojem sociální práce jako profese bylo široce rozšířeno spektrum činností a působností sociálních pracovníků. Činnost sociálních pracovníků byla rozšiřována o řešení problematiky integrace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a dětí se zdravotním znevýhodněním, s prevencí sociálně-patologických jevů ve škole, s uspokojováním sociálních potřeb žáků a zásahem v případě školní neúspěšnosti. K legislativnímu ukotvení pracovní pozice školního sociálního pracovníka došlo v souvislosti s rozvojem státní vzdělávací politiky, která ukázala potřebu institucionalizace sociální práce ve škole. Standardy služeb školní sociální práce byly v USA vydány Národní asociací sociální práce již v roce 1976. Tyto jsou neustále doplňovány a modernizovány.

Vývoj školní sociální práce v Německu charakterizují tři etapy. Autorky Tokárová a Matulayová (2013) v své práci vychází z periodizace dle Specka:

1. Etapa konec 60. let 20.století je spojena s počátky etablování ŠSP.
2. Etapa konec 80.let je spojena se zvýšením zájmu o ŠSP.
3. Etapa počátek 90. let je spojený s legislativním ukotvením vytvoření pracovní pozice školní sociální pracovník.

V německém prostředí je ŠSP definována jako forma sociálně-právní ochrany mládeže (Jugendhilfe), což se projevuje i v různorodosti termínu označení ŠSP, např. Schulbezogene Jugendarbeit, Schulbezogene Jugendhilfe, Soziale Arbeit an Schulen, Jugendarbeit an Schulen. Německá ŠSP klade důraz na spolupráci mezi školou jako výchovnou institucí a sociálně-právní ochranou a dětí a mládeže. Základ ŠSP stojí na zprostředkování, síťování a kooperace vzájemných vztahů školy s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a mládeže a také s ostatními aktéry v místě sídla školy.

Americké prostředí ŠSP výše uvedené autorky znázorňují na základě publikací Allen-Meares,2004 a Openhaw,2008 (in Matoušek,2013), které zdůrazňují význam ŠSP v interdisciplinárních týmech odborných zaměstnanců veřejných škol a environmentální poslání ŠSP při utváření zdravého školního a rodinného prostředí.

Závěrem této podkapitoly si dovoluujeme tvrdit, že na základě výše uvedeného by v případě etablování ŠSP jako specializované oblasti sociální práce do českého sociálně-vzdělávacího prostředí mohla by se mohla hodit koncepce dle německého modelu, který je postaven na zprostředkování, síťování a kooperace vzájemných vztahů školy s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a mládeže a také s ostatními aktéry v místě sídla školy.

## **1.1 Vývoj školní sociální práce na Slovensku**

S termínem ŠSP se v českém prostředí v běžné praxi sociální práce ani v odborné literatuře běžně nesetkáme. Školní sociální práce je v našem prostředí spíše abstraktním, dosud dostatečně neprobádaným pojmem. Smyslem této diplomové práce je informovat o odbornou veřejnost pedagogů, sociálních pracovníků, zástupců státní správy i samosprávy a také všech dalších, kteří vnímají potřeby společnosti významu této specializované oblasti sociální práce při práci s rodinou a s ohroženými dětmi v důsledku společenských změn. Přestože hlavní inspiraci vidíme v dobré zahraniční praxi, považujeme za přínosné věnovat tuto podkapitolu konkrétním zrealizovaným aktivitám ve vztahu k ŠSP na Slovensku.

Ve srovnání s Českou republikou je o krok vpřed Slovensko, kde jsou otázky sociální práce ve školách aktivně diskutovány několika nadšenců již od roku 2007 a také zde v praxi na školách působí první školní sociální pracovníci (Koscurová,2013). Začátkům těchto diskuzí předcházela již v roce 2001 aktivní činnost Mgr. Petera Lengyela v Povážské Bystrici věnovaná analýzám školního prostředí z pohledu sociální práce a nárůstu problematiky týkající se sociálně – patologických jevů. Výsledky těchto aktivit se staly reálným podkladem pro uskutečnění projektu školní sociální práce v Povážské Bystrici. V rámci tohoto projektu byl ve školním roce 2006/2007 zaveden do státní základní školy v Povážské Bystrici a také do církevní školy v Trnavě první školní sociální pracovník (Lengyel,2013).

Můžeme říci, že aktuálně již probíhá odborná diskuze zaměřená na vytvoření efektivního konceptu sociálního pracovníka pro rezort školství a rovněž diskuze věnovaná zmapování potřebnosti a zájmu o zavedení pozice školního sociálního pracovníka do základních škol v České i Slovenské republice (Koscurová, Skyba, Matulayová,2013).

Za průlomové období lze v České republice považovat rok 2013, kdy bylo tématu ŠSP věnováno vydání česko-slovenského odborného časopisu Sociální práce/Sociálna práca a vydaná Encyklopedie sociální práce Oldřicha Matouška a kolektivu. Je zřejmé, že ŠSP je v českém a slovenském prostředí na zcela jiné fázi vývoje než je tomu v zahraničí.

## 1.2 Vymezení pojmu „školní sociální práce“

Abychom se propracovali k jádru věci a možným souvislostem, věnujeme v této podkapitole pozornost vymezení pojmu „školní sociální práce“.

Hledáme-li v odborné literatuře např. definici sociální práce, záhy zjistíme, že existuje mnoho způsobů, jak je s tímto pojmem nakládáno. Obdobně i při snaze definovat pojem školní sociální práce najdeme různá pojetí. Školní sociální práce nemá vymezenou jednotnou definici. V praxi je realizovaná různě podle potřeb a poměrů jednotlivých zemí a regionů. Pro ilustraci nyní uvedeme některé ze zjištěných definic.

V zahraničí je školní sociální práce považovaná za jednu z nejdynamičtějších a praktických specializací v oblasti sociální práce. Dle definice Národní asociace SSWA America je školní sociální práce představována jako cenná a nedílná součást vzdělávání všech dětí, propojení škol, rodin a komunit (SSWA, 2013).

Pro účely naší práce zmíníme v první řadě výklad pojmu samotných školních sociálních pracovníků, tzn. Lengyela a Ciuttiové. Lengyel (2006) má za to, že školní pracovníkem sociální práce lze předně chápat jako prostřednictví mezi školou, rodinou a komunitou. Jedná se o specializovanou oblast sociální práce vykonávanou sociálním profesionálem. ŠSP Podle Ciuttiové (2008) je školní sociální práce jednou z možností jak poskytovat sociální služby na půdě školy přičemž její úloha spočívá hlavně v prevenci, v intervenci, evidenci a komunikaci. V pojetí zkušeností z vlastní praxe Ciuttiová (2008) popisuje školní sociální práci jako činnost zaměřenou na vytvoření sjednocené, soudržné, harmonicky a dobře komunikující výchovné komunity mezi rodinou, školou a odbornými institucemi. Podstatu školní sociální práce vidí v lepší informovanosti a komunikaci při péči o žáky a ve schopnosti pozitivního řešení konfliktů založeném na naslouchání a dialogu.

Autorky Tokárová a Matulayová definují školní sociální práci jako vyprofilovanou samostatnou oblast sociální práce a dále uvádí, že „*jádro moderní školní práce představují následující pracovní oblasti: poradenství a případová práce, sociálně-pedagogicky orientovaná práce se skupinou a projekty, síťování a orientace na komunitu, volnočasové aktivity, rozvoj školy a inovace, práce s rodiči, prevence násilí, doprovod žáků při přechodu ze školy na trh práce aj.*“ (Tokárová, Matulayová, 2013:470).

Můžeme tedy říci, že autoři vnímají problematiku školní sociální práce velmi podobně. Plnou shodu názorů vidíme v případech výše uvedených definic v důrazu na prvek propojení, spolupráci, prevenci a komunikaci v rovině rodiny, školy a komunity.

### **1.3 Význam školní sociální práce v kontextu společenského vývoje**

*Sociální práce existuje ve společenském kontextu, který ji do značné míry ovlivňuje a utváří. Společenská situace tak formuje dějiště, v jehož prostoru sociální práce hledá své místo a reaguje na potřeby těch, kteří v dané historicko-sociální etapě zažívají obtíže a nezvládají z různých důvodů nároky života* (Navrátil, Navrátilová, 2008:124).

Význam zavedení ŠSP jako samostatné profese dokládá Shaffer (2006) výčtem okruhů sociálních problémů žáků. Autor zdůrazňuje, že mnohdy právě tyto sociální problémy jsou příčinou školní neúspěšnosti žáků. Okruhy problémů se postupem času měnily směrem k případové sociální práci zabývající se nejen problematikou dětí ze slabých rodin, ale i dětem ze středních vrstev s psychickými či vzdělávacími problémy. Do popředí se dostávaly názory a teorie jak vlivných pedagogů, tak vlivných sociálních pracovníků (M. Richmond, J. Addams).

Silnou kategorií byla v USA problematika přistěhovalců a imigrantů, problematika dětské práce, na významu nabývala ochrana práv dětí, vzdělávací a rekreační programy pro děti, jazykové bariéry, nedostatek spolupráce rodičů, nezaměstnanost, nevyhovující bytové podmínky, nedostatečné poskytování a dostupnost sociálních služeb, nedostatečná pedagogická podpora, problematika vyloučených lokalit.

Pozornost byla věnována vlivu rodiny a komunity, byla uznána také důležitost propojení vlivu prostředí na vzdělávání dětí. Do problematiky se zapojily další organizace s cílem pracovat na řešení otázek nepřízpůsobení dětí, problémové děti a mládež. Škola byla považována za kvalitní místo pomoci dětem, za vynikající prostředí pro možnosti odhalení prvních signálů příznaků zanedbávání dětí, špatné školní práce, lhostejnosti, nezájmu, predispozice ke kriminalitě.

Protože Slovensko již disponuje konkrétními zkušenostmi a argumenty podporující význam školní sociální práce pro naše prostředí na základě vlastní praxe a výzkumných sond odvoláváme se na shora uvedenou skutečnost. Ze stati, kterou autorka Lipčáková (2012:40) věnovala historii školní sociální práce a výzkumu v USA, mimo jiné zjišťujeme, *„že především společenské podmínky, politický a historický kontext té které doby, jsou významným ukazatelem orientace výzkumu, který ve všech svých podobách přispívá k identitě a rozvoji praxe sociální práce.“* Máme za to, že toto tvrzení a pohled do výsledků výzkumu zahraniční praxe může provokovat jak laickou tak i odbornou veřejnost k formulování požadavků na zavedení školní sociální práce i do našich škol.

Autoři Šrajter a Chocová (2013), kteří se věnují sociální práci s rodinou, charakterizují podobu dnešní rodiny jako roztržštěnou, chaotickou, individualistickou. Současnou postmoderní kulturu přímo označují za nepřátelskou vůči rodině. V kontextu společenských změn reflektují proměnu vztahů mezi rodiči a dětmi. Upozorňují zejména na otázky etických hodnot směrem k představám o úctě, respektu, vzájemné komunikaci a porozumění, které bývají v dnešní době často narušené a oslabené. Díky tomuto oslabení se objevují spory, agrese, komunikační šumy, konflikty. Domníváme se, že problém nových sociálních rizik významně ohrožuje oblast rodiny, potažmo školy jako dvou základních životních institucí. Z těchto důvodů se nabízí otázka k zamyšlení a k následné argumentaci. Nenastal ten správný čas pro zavedení nové specializované činnosti v podobě školní sociální práce? Stav současné moderní společnosti dává výzvu pro další vývoj sociální práce. V souvislosti s prudkým nárůstem sociálně-patologických jevů, pod tíhou statistických dat znázorňujících případy týkající se dětské agresivity a kriminality, medializovaných kauz týraných a ohrožených dětí spolu s chudobou, nerovností a sociálním vyloučením rodin sílí společenský tlak na prevenci proti těmto jevům.

Nabízí se úvaha, zda právě školní sociální práce není scházejícím prvkem prevence při práci s ohroženými dětmi, rizikovou mládeží a ohroženými rodinami, když právě školní sociální pracovník je expertem na sociální prostředí (Lábáth,1999).

Vycházíme-li z myšlenky, že škola a rodina jsou dvě základní životní instituce každého člověka, pak je zřejmé, že právě zde je otevřený mimořádně důležitý prostor pro poskytování intervence, prevence, spolupráce a komunikace. Ciuttiová (2008) prezentuje na základě vlastní zkušenosti a zahraniční praxe názor podtrhující zavedení školní sociální práce do našich škol. Má za to, že by se školní sociální práce mohla stát velkým přínosem při eliminování negativních a stimulaci pozitivních jevů ve školním prostředí.

Velký přínos vidí také pro posílení rodiny jako primární výchovné instituce, která společně se školou vytvoří jednotnou výchovnou komunitu.

Konkrétní význam školní sociální práce spočívá v pomoci škole jako instituci při naplňování jejích sociálních funkcí (výchovná, vzdělávací, ochranná, sociálně-integrační, selektivní aj.) tím, že zprostředkovává a koordinuje sociální služby všech subjektů (škola, rodina, komunita, orgány sociálně-právní ochrany dětí, aj.), které se podílí na sociálním rozvoji dětí a mládeže (Tokárová, Matulayová, 2013).

Školní sociální práce jako specializovaný obor sociální práce vznikl na základě reflexí aktuálních potřeb doby. Od počátku je tedy praxe v různých zemích odlišná. Odlišnosti vznikají v závislosti na přístupu a tradici dané země. Stejně tak nalezneme různá označení pro označení školní sociální práce. Funkce školní sociální práce vyplývají zejména z prioritní hodnoty profese, kterou je spolupráce a propojení mezi rodinou, školou a komunitou. Do výčtu základních funkcí je nutno zahrnout zejména multidisciplinární spolupráci, zprostředkování informací a poradenství, síťování a kooperaci jednotlivců i institucí (Tokárová, Matulayová, 2013).

Profesor Keller (2007) uvádí, že je těžké je spoléhat na výzvu doby a klást důraz na udržení rodiny a bojovat proti chudobě, když flexibilní práce a flexibilní rodina jsou fenomény postindustriální moderny, které zvyšují tlak na sociální stát a závislost jednotlivců na společenských systémech.

Stejně tak není zcela reálné spoléhat na podporu komunity v propojení s rodinou a školou, když komunita dnes zcela postrádá schopnost být útočištěm a oporou, bezpečím a zájmem jednoho o druhého.

Dle myšlenek Baumana (1995) přestože jsou lidé nahromaděni v různých uměle vytvořených společenstvích, kde očekávají bezpečí, tak netvoří shromáždění, tvoří hloučky. Nevnímají dynamiku skupiny v pravém slova smyslu. Přestože se lidé schází v místech, která evokují potřebu kolektivní činnosti, tak nejde o nic kolektivního. Nabízí se rovněž rozporuplná otázka, jak uchopit výchovu a sociální práci v postmoderním systému školy, která je součástí sociálního systému. Bauman (1995) uvádí, že dlouhodobě strukturální nezaměstnanost neposiluje důvěru systému, mladá generace přichází o iluze a ztrácí důvěru nejen v sebe sama, ale i k dospělým a také ke všemu dohromady. V rizikové společnosti jsou pod tlakem racionalizace i individuality intervenční programy vykonávané pomáhající profesí v ohrožení. Ztrácí efekt a autoritu takové práce, protože sebelépe míněné a sestavené programy pomoci, nemohou nic změnit na systémových problémech vyvolaných v důsledcích modernizace. Mnozí autoři reflektují důsledky modernizace v teoriích a metodách sociální práce. Například autoři Bauman, (1995); Beck, (2004); v domácí produkci Musil, 2004; Chytil, 2007; Keller, 2005) potvrzují oslabení funkce rodiny, změny dotýkající se současných rodin, chybějící podpůrné systémy a mechanismy, zdůrazňují rizikovost doby. Přestože se stále vyvíjí i pohled na dětství, a díky ochraně lidských práv doznala péče o děti a sociální práce na poli ochrany dětí zásadních změn, tak vývoj přináší stále nová rizika. Také Shaffer (2006) uvádí, že školní sociální práce správně vnímá potřeby doby, z textu autorovy stati je patrné, jak se v USA mění a rozšiřují potřeby nových cílových skupin, a jak dochází k rozšiřování působnosti školní sociální práce.

Lze se tedy oprávněně domnívat, že právě pro nová rizika v podobě oslabení sociálního státu, nárůst negativních fenoménů doby v podobě např. ohrožené rodiny, rizikové mládeže a potřebu vzniku nových sociálních a podpůrných služeb, je školní sociální práce potřebná a má svůj význam i pro české prostředí.

## 1.4 Kompetence školního sociálního pracovníka

Pro představu o povinnostech školního sociálního pracovníka využíváme kompetenční model vycházející z praxe v USA, ve znázorněné v tabulce a kompetence uváděné slovenskými autory postavené na slovenské praxi školních sociálních pracovníků.

Tabulka č.: Povinnosti a kompetence školního sociálního pracovníka

<b>Funkce</b>	<b>Povinnosti a kompetence</b>
<b>Hodnocení potřeb žáků</b>	<i>Školní sociální pracovník používá hodnotící dovednosti k určení speciálních potřeb žáků</i>
<b>Plánování a hodnocení programu</b>	<i>Školní sociální pracovník zajišťuje vklad přeplánování a hodnocení programu a přispívá k rozvoji politik v rámci oddělení či systému.</i>
<b>Přímá služba</b>	<i>Školní sociální pracovník používá vhodné metody sociální práce v situacích, které ovlivňují edukační vývoj žáka.</i>
<b>Advokacie</b>	<i>Školní sociální pracovník zajišťuje roli advokáta, aby se ujistil, že edukační, sociální, emoční a materiální potřeby žáka jsou zabezpečené v souladu s platnou legislativou, pravidly a pokyny.</i>
<b>Poradenství/výchova</b>	<i>Školní sociální pracovník zajišťuje poradenství a poskytuje své zkušenosti z výkonu sociální práce a souvisejících služeb učitelům a dalším pracovníkům školy, angažuje se ve vzájemné výměně informací s komunitními agenturami.</i>
<b>Koordinování/vyjednávání</b>	<i>Školní sociální pracovník slouží i jako vyjednávající mezi komunitou mimo školy a komunitou ve škole a propaguje využití zdrojů a pozitivní vztah s okolím.</i>
<b>Management</b>	<i>Školní sociální pracovník organizuje čas, zdroje a množství práce v souladu s respektováním kompetencí a zajištěním přesné dokumentace a případové evidence.</i>
<b>Odborná praxe a rozvoj</b>	<i>Školní sociální pracovník je vzorem odborného růstu a rozvoje, jedná dle profesionálního etického kodexu.</i>

(Matulayová 2008:102).

Činnost školních sociálních pracovníků je velmi rozmanitá. Mnoho problémů, které ovlivňují výkon žáků, nabízí vynikající možnosti pro preventivní zásah školních sociálních pracovníků. Mezi tyto problémy patří užívání alkoholu a jiných drog, zneužívání dětí, předčasné ukončování školní docházky, těhotenství nezletilých dívek a bezdomovectví. K nejnovějším trendům činnosti školních sociálních pracovníků patří multikulturní výchova, prevence AIDS, sexuální výchova, výchova k rodinnému životu a výchova ke vzdělání. Prioritní pozornost školních sociálních pracovníků má být věnována vysokému riziku rasové, etnické a náboženské diskriminace.



Školní sociální pracovníci mohou poskytovat také psychohygienu žákům, ale i učitelům. Ke zlepšení klimatu ve školách používají pro studenty a jejich rodiny strategii mediace a advokacie (Sanders, Virginia, 2001).

V zemích, kde se jako speciální oblast sociální práce vyprofilovala školní sociální práce jako samostatná oblast, je školní sociální pracovník jednou z odborných kategorií pracovníků školy. *„Školní sociální pracovník poskytuje sociální služby škole jako instituci, kde hraje důležitou roli v oblasti prevence, intervence a při vyvolávání pozitivní změny ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit“* (Tokárová, Matulayová, 2013:470).

Z výše uvedené citace vyplývá široké spektrum činnosti a rozsah kompetencí školního sociálního pracovníka. Rozsah a spektrum činnosti oboru školní sociální práce i pozice školního sociálního pracovníka vychází z potřeb společenského prostředí, z procesu rozvoje sociálních služeb z tradic a přístupů, což znamená, že v zahraniční praxi je školní sociální práce realizovaná různě. Modely a teoretické koncepce se neustále rozšiřují, kombinují a metodicky zdokonalují (Tokárová, Matulayová, 2013)

Lengyel (2006) je toho názoru, že školní sociální pracovník jakožto profesionál znalý sociálního prostředí, přináší jedinečné znalosti a zkušenosti do školského systému. Je nutno brát zřetel na skutečnost, že přestože kompetence školního sociálního pracovníka vyžadují komplexní záběr tak, není vhodné, aby se bezúčelně nepřekrývaly s kompetencemi ostatních sociálních pracovníků. Lengyel (2006) doporučuje na základě vlastních zkušeností z práce školního sociálního pracovníka v základní škole v Tnavě, tyto činnosti a oblasti působení:

- prevence sociálně patologických jevů,
- vytváření pozitivního sociálního klimatu ve škole,
- péče o žáky vyžadující zvláštní pozornost,
- komunikace se žáky a jejich zákonnými zástupci,
- spolupráce s institucemi a organizacemi.

Koscurová (2008;2013) se ve své práci rovněž věnuje průřezem kompetencí a činností v návaznosti na platnou legislativu na území Slovenské republiky. Zmiňuje náročnost na profesionalitu sociálního pracovníka. Zdůrazňuje nutnost specifikace působnosti práce sociálního pracovníka. Dle Koscurové má sociální pracovník školy kompetenční předpoklady ke komunikaci, řešení konfliktů v rovině žák-pedagog, pedagog-pedagog, žák-rodíč, sociální pracovník – rodič; ke spolupráci s pedagogy při řešení problému žáka, ke spolupráci s odbornými institucemi, poskytování odborného sociálního poradenství rodičům, v případě zjištění sociálně-patologického jevu navrhnout adekvátní řešení, podporovat zdravý psychický vývoj ve vztahu k výuce, posilovat pozitivní složku problémového žáka.

Ciuttiová (2008) zdůrazňuje, že otázka kompetencí sociálního pracovníka na škole, která není legislativně ošetřená, tudíž není v povědomí pedagogů, může přinést rozpaky. Je nutné, aby byl nejdříve pedagogický sbor, ostatní zaměstnanci a rodiče žáků seznámeni s touto činností.

## 1.5 Shrnutí

V této kapitole jsme představili základ problematiky týkající se pojmu „školní sociální práce“, modelů a koncepcí, dle kterých je školní sociální práce vykonávána ve Spojených státech amerických, Velké Británii a v Německu. Na rozdíl od České republiky má v těchto zemích školní sociální práce tradici, je legislativně ukotvena a formována s ohledem na vývoj a potřeby společnosti, vzdělávací proces a rozvoj služeb. V české ani slovenské legislativě není pojem školní sociální práce ani profese školního sociálního pracovníka upravena. Je pravdou, že daná oblast není dostatečně probádána. Konkrétní praxi sociální práce ve školách vykonává několik pracovníků ve slovenských školách. V České republice se poprvé pojem školní sociální pracovník objevil oficiálně až v Encyklopedii sociální práce v roce 2013. Školní sociální práce je specializovaná činnost sociální práce. Z použitých definic jednoznačně vyplývá, že školní sociální práce v sobě nese podstatu naplnění prvků spolupráce, prevence a komunikace v rovině rodiny, školy a komunity. Z teoretického pohledu na význam a vývoj sociální práce obecně v souvislosti společenského kontextu, lze usuzovat, že školní sociální práce je potřebná a mohla by být přínosem i pro české prostředí.

Za situace, kdy nemá oporu v legislativě, však také může přinést také rozpaky v podobě nepochopení a nepřijetí. Kompetence školního sociálního pracovníka musí být vytvořeny tak, aby nedocházelo k bezúčelnému překrývání kompetencí při výkonu činností jiných sociálních pracovníků, zejména s pracovníky orgánů sociálně-právní ochrany dětí, ale také s pracovníky škol, kteří dle současného platného právního rámce prevenci ve školách naplňují.

## 2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Druhou kapitolu věnujeme záležitostem školského systému. Teoretické mapování týkající se obrazu současné české základní školy považujeme pro účel této práce za stěžejní právě proto, že školní sociální pracovník by teoreticky mohl patřit do školského poradenského týmu stejně jako výchovný poradce, speciální pedagog, metodik prevence a psycholog.

Nutno připomenout veřejně známý fakt, že obecným znakem reformních a organizačních kroků školského systému se má stát úsilí o zkvalitnění spolupráce rodiny a školy při realizaci výchovně-vzdělávacích úkolů školy (Michalík,2008).

Škola tvoří významný prvek v životě společnosti. Její podstata a existence vychází přímo z ústavy. Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky, zaručuje dle článku 33, odstavce 1 následující: *„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon“* (Průcha, 2002:388).

Ze závěrů badatelů věnujících se škole vyplývají různé závěry - každá škola je jedinečná, školy jsou si podobné anebo školy se liší, ale školní vzdělávání ne. Na školu můžeme nahlížet jako na organizaci nebo jako na instituci, přičemž škola představuje značně komplikovaný sociální útvar či organismus (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál a Walterová, 2010). Také Koř'a (2011:119) přirovnává prostředí školy k sociálnímu organismu, *„který žije vlastním životem a vytváří si neustále vnitřní pravidla svého provozu a mezilidského soužití.“* Uvažujeme-li o škole z pohledu běžného života, je škola sociálním společenstvím, prostorem s určitou atmosférou, prostředím k navazování vztahů s vrstevníky i dospělými mimo rodinu. Čas strávený ve škole doprovází příjemné i nepříjemné emotivní zážitky. Na školu se můžeme podívat z různých úhlů pohledu. Z pohledu sociologie škola představuje uzavřený systém sociálních interakcí. Podle Řičana (2004) je škola tím vším, čím působí na dítě, jaké na něj klade nároky. Škola zahrnuje školní práci, dětský kolektiv a učitele. To znamená, že škola je hlavně specifickým sociálním prostředím. S ohledem na komplementaritu školy a rodiny nacházíme u autorů zabývajících se danou problematikou již zmíněný sociologický a také pedagogický a psychologický pohled.

Z psychologického pohledu na rodinu a školu je kladen důraz na význam společného podílu rodiny a školy při socializaci dítěte (Štech, 2004 in Průcha, 2009). Z pedagogického úhlu pohledu mají sice rodina a škola odlišné priority v požadavcích a očekáváních ve vztahu k dětem, ale zároveň je poji stejný cíl, čímž je optimální vývoj dětí (Rabušicová et al., 2004 in Průcha, 2009).

Prioritním posláním škol je věnovat se především vzdělávání. Není možné, aby škola prostřednictvím pedagogů přejímala povinnosti, suplovala úkoly z jiných oblastí a činností, řešila problémy, které přesahují školní vzdělávání. *„Čím více povinností se na školy nakládá, tím méně vzdělání se k dětem dostane. Kapacita lidského výkonu má totiž své hranice“* (Průcha, 2009:318).

## 2.1 Rodina a škola

Nelze opomenout skutečnost, že rodinu a školu všeobecně vnímáme jako dvě prioritní sociální jednotky silně ovlivňující vývoj každého jedince. Průcha (2005) přirovnává rodinu a školu ke dvěma provázaným světům. Není možné, aby tyto světy působily odděleně. Jak škola, tak rodina musí kooperovat s prostředím, v němž se nachází. Stuchlíková (2005) uvádí, že škola se musí snažit zejména o vyrovnání šancí dětí, které do školy přicházejí lépe či hůře vybavené.

Kraus (2008) se domnívá, že v primární socializaci člověka je rozhodujícím činitelem rodina, která uvádí dítě do určitého kulturního prostředí a učí je orientaci v tomto prostředí. Na výsledky primární socializace a působení v rodině navazuje jako další společenská instituce škola. Škola je po rodině druhým místem, kde dítě tráví od svých šesti let většinu svého času. V důsledku společenských proměn dochází v českém prostředí k proměnám vztahů mezi školami a rodinami, mění se způsoby komunikace i vzájemné aktivity. Důležitost vztahů rodiny a školy včetně spolupráce v zájmu předcházení, ale i řešení již vzniklých problémů, lze výstižně ilustrovat na této citaci: *„Žáci ve škole jsou současně dětmi svých rodičů“* (Rabušicová, 2004:6). Česká rodina prochází neustálým vývojem, přesto je stále nenahraditelnou institucí v životě dětí i dospělých.

Velký sociologický slovník pojem rodina definuje jako „nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje“ (Kraus, 2008:67). Rodina stále funguje jako nejvýznamnější socializační činitel, hraje významnou roli v předávání hodnot z generace na generaci, stojí na počátku rozvoje osobnosti, který má možnost v rozhodující fázi ovlivňovat. Kraus (2008:80) pracuje s vymezením dle Pláňavy (1994) a uvádí, že „rodina je strukturovaným systémem, jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí.“ Pojem rodina vystihují v ideálním smyslu synonyma jako celek, útočiště před světem přetvářky, honby za úspěchem, vysokých nároků a anonymity, rodinné hnízdo, oáza, prostor k pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti a vzájemnosti (Řičan, 2004). Rodina je bez jakýchkoliv pochybností nejdůležitější jednotkou veškerého společenského vývoje dítěte (Fontana, 1997).

### **2.1.1 Vztahy rodiny a školy**

Ze shrnutí první kapitoly jednoznačně vyplývá, že školní sociální práce v sobě nese podstatu naplnění prvků spolupráce, prevence a komunikace v rovině rodiny, školy a komunity. Nelze tedy opomenout rodiče dětí jako významné činitele v otázkách dané problematiky. Rodiče, jejich role ve vztahu ke škole, vzájemné partnerství mezi rodiči a školou a v neposlední řadě vzájemná komunikace, nepochybně tvoří značnou část živné půdy pro dobrou spolupráci a potažmo vztahu rodiny a školy. Domníváme se, že dobrá vzájemná spolupráce, přispívá k prevenci sociálně patologických jevů, vytváření pozitivního sociálního klimatu ve škole, ke spolupráci v zájmu péče o žáky vyžadující zvláštní pozornost a také spolupráci s institucemi a organizacemi. Partnerství má zcela jistě svá rizika, možnosti a úskalí. Autoři Šed'ová, Čiháček a Trnková (2004) vychází ve svých člancích z empirického, dotazníkového šetření v prostředí českých škol. Zabývají se konkrétními postupy a aktivitami, které mohou přispět k budování partnerství rodin a škol. Za rizika považují hlavně nedostatek času na straně rodičů, pracovní zatížení učitelů a nedostatečnou připravenost učitelů na práci s rodiči. Nezanedbatelným faktorem je také tradiční pohled na školu jako na uzavřenou instituci, kdy učitel přesně ví jak má děti vzdělávat a jak se má chovat, nepotřebuje o tom s nikým, ani s rodiči diskutovat.

V literatuře najdeme čtyři základní varianty rodičovské role. Šed'ová (2004) mapuje rodičovské role ve vztahu ke škole, na základě anglicky psané literatury v následujících modelech:

- rodič jako klient/zákazník,
- rodič jako partner,
- rodič jako občan,
- rodič jako problém.

Zákaznický model vychází z myšlenky, kdy jsou učitelé ve škole odborníky na práci s dětmi v prostředí školy, na poskytování žádaných služeb a rodiče jsou odborníky na výchovu svých dětí. Rodiče ví jaké služby a jaké přístupy mají pro děti ve školách požadovat. Partnerský model stojí na rovnoprávném vztahu obou stran, kdy se učitelé snaží potlačovat svou roli odborníka a přijímat pohled na rodiče, který je tím, kdo zná své děti nejlépe. Tento model je však více ideální vizí než skutečností. Šed'ová (2004) popisuje typologii dle Epsteinové (1997), která uvádí kategorie zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou. Pojednává o povinnostech rodiny podporovat dítě v přípravě do školy, o komunikaci mezi rodinou a školou. Zdůrazňuje, že škola je ten, kdo informuje a vytváří podmínky pro vzájemnou komunikaci. V rámci partnerství je důležité rovněž zapojení rodičů do života školy formou účasti a organizací výletů, sportovních, kulturních akcí, včetně aktivní účasti rodičů ve školním vzdělávání. Zapojení rodiny do domácí přípravy dětí do školy, participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti škol formou např. rodičovských sdružení, posilování partnerství mezi rodinou, školou, komunitou a institucemi s úmyslem vytvořit síť kontaktů, kterou mohou využít všichni zúčastnění. Občanský model se u nás vyznačuje malou angažovaností rodičů. Málomnozí rodiče považují angažovanost ve škole za občanskou aktivitu. Model, kdy rodič znamená problém, znázorňuje oba protipóly – „špatné“ i „snaživé“ rodiče. Problémem „špatného“ rodiče je to, že se o dítě, jeho výsledky a chování ve škole nezajímá a zároveň nereaguje na výzvy školy, aby se s dítětem připravoval na vyučování. „Snaživý“ rodič dítěti přehnaně pomáhá, dělá za něj úkoly, chce řešit každou maličkost, práci učitele a vedení školy často kritizuje.

## 2.2 Vymezení pojmu „učitel“

Průcha (2009) uvádí, že pojem „učitele“ lze vymezit v běžném a odborném výrazu. V běžném významu je učitelem ten, kdo vyučuje ve škole nebo vzdělávacím zařízení. Odborné vymezení pojmu učitele je mnohem složitější jelikož skupina učitelů zahrnuje různé typy pracovníků, zabývajících se nějakou edukační profesí.

Dle definice formulované experty Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj *„jsou učitelé osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří žáky přímo vyučují.“* V teorii klasické pedagogiky je kladen důraz na osobnost pedagoga – učitele z pohledu jeho sociálního, morálního, odborného profilu i jeho charakterových rysů. *„Žákovu osobnost lze vychovat jedině působením skutečné osobnosti učitelovy“* (Jůva,2001:55). Status učitele Kot'a (2011) charakterizuje vysokou psychickou náročností, očekávání vysokého výkonu, plného nasazení, značné sebekontroly a nepovolující pozornosti. V české pedagogické terminologii se setkáváme vedle pojmu „učitel“ také s pojmem „pedagogický pracovník.“ Mohlo by se zdát, že je to totéž. Není to však jednoznačné. Jasnou odpověď najdeme v legislativě. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v ustanovení § 2 přesně vymezuje, kdo je pedagogickým pracovníkem. Pedagogickým pracovníkem je tedy nejen učitel, který vykonává přímou vyučovací činnost, ale i ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.

Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- učitel,
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,



- trenér,
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- vedoucí pedagogický pracovník.

## 2.3 Kompetence učitele

*„Učitel je rozhodujícím prvkem ve vyučování“ (Kolláriková a Pupala,2010:322).*

Opomenout nelze ani skutečnost, že výkon učitelské profese vyžaduje značnou domácí přípravu a kromě výuky s sebou nese řadu dalších povinností. Mezi základní úkoly učitele patří řízení výchovy a vzdělávání a zároveň zajišťování dohledu nad bezpečností a ochranou zdraví a životů dětí. Práce učitele ve třídě je považována za nejdůležitější faktor na straně školy, který ovlivňuje vzdělávání žáků (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál a Walterová,2010). V podmínkách školy je učitel nejdůležitějším vlivem, který působí na děti a jejich chování. Mnozí autoři moderní pedagogiky razí názor, že učitel je hlavním tvůrcem klimatu třídy, proto je schopnost vytvářet pozitivní klima jednou z jeho klíčových dovedností (Kyriacou in Průcha,2005). Na základě poznatků z prestižního výzkumu věnovaného osobnosti učitele, který vytvořil Ryansen (1960) v USA je úspěšný učitel vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený (Fontana, 1997). Z výsledků českých i zahraničních výzkumů bylo ve vztahu k profesi učitel potvrzeno, že: *„neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele“ (Kalhous a Obst a kol.,2009:93).* Lazarová (2005) učitelkou profesi staví na očekávání dobře vyučovat a vychovávat žáky a také na předpokladu chránit žáky před hrozícím nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nesnázích. Otázkou zůstává, lze profesi učitele považovat za pomáhající profesi? Jisté je, že učitel pomoc svým žákům poskytuje. Pomáhání v kompetenci učitele lze rozdělit na pozitivně zaměřenou podporu při rozvíjení dispozic, nadání a zájmů žáků nebo pomoc krizovou. Krizová pomoc učitele je orientovaná na negativní jevy, např. schopnost učitele rozpoznat tělesnou nemoc nebo psychický problém žáka a sociální ohrožení či problém a také schopnost řešit krizi a iniciovat zásah jiné instituce (Kalhous a Obst a kol., 2009).

Složky profesní kompetence učitele lze popsat například tímto způsobem:

- kompetence odborněpředmětové,
- kompetence psychodidaktické,
- kompetence komunikativní,
- kompetence organizační a řídicí,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence poradenská a konzultativní,
- kompetence vlastní činnosti.

Z výčtu uvedených kompetencí je tedy zřejmé, že důležitou složkou v profesi učitele hraje role komunikace nejen ve vztahu k žákům, ale i k dospělým (kolegům, rodičům), schopnost být poradcem zejména ve vztahu k rodičům žáků, schopnost posoudit projevy a pocity žáků s rozpoznáním příčin, problémů a schopnost poskytnout adekvátní pomoc. (Spilková in Průcha, 2005:219).

### **2.3.1 Krizově intervenční kompetence učitele**

Jelikož se v této práci věnujeme otázkám, jak co nejlépe a nejefektivněji provádět sociální práci ve školách, zajímá nás mimo také pohled na konkrétní činnosti školního sociálního pracovníka, učitele a pracovníka orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), které přispívají ke zvýšení úspěšnosti žáků ve školách. Uvědomujeme si, že mnohé kompetence se mohou překrývat, proto je třeba účelně posoudit klady ale i nedostatky stávajícího systému spojeného s diagnostikou, s poskytováním poradenství a krizové intervence dětem, žákům, rodinám jak ze strany školy, tak ze strany současného systému péče o ohrožené děti, kterou vykonávají pracovníci orgánů sociálně-právní ochrany dětí. V této podkapitole se věnujeme roli učitele, proto se zaměřujeme zejména na schopnosti a potřebné dovednosti učitele.

Lazarová (2005) blíže specifikuje pojem krizově intervenční kompetence, které spočívají ve schopnosti učitele využít v nezvyklé situaci své speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti. Učitel-profesionál potřebuje kompetence potřebné k poskytování pomoci a krizové intervenci.

Je důležité, aby v momentech krize uměl vhodně reagovat, rychle se zorientovat v situaci, vyhodnotit vlastní možnosti, práva a povinnosti ve vztahu k problému, ke klientovi, k instituci, ve které pracuje. Neméně důležité je umět rychle a adekvátně zasáhnout, rychle a účelně rozhodovat o dalších postupech, poskytnout jakousi „první pomoc“ zajištěním bezpečí, poskytnutím vhodného poradenství, zvládnout práci s emocemi, umět spolupracovat s ostatními odborníky a reflektovat získanou zkušenost. Autorka apeluje podrobným výčtem základních činností, které má učitel nutně zvládat a zároveň připouští, že mnohé kompetence nejsou „naučitelné.“ Lazarová se přiklání k názoru Švece, když v případě krizově intervenčního modelu vychází z předpokladů osobnostních kompetencí a sociálních dovedností. Autoři se domnívají, že učitel má disponovat znalostmi i z jiných oblastí než z oboru pedagogiky. Má mít povědomí o sociálně-právním systému, psychopatologiích, právu, mediaci. Umět poskytovat základní poradenství a krizovou intervence, znát zásady postupu práce s klientem. Lazarová (2005) se také domnívá, že by měl učitel ovládat speciální sociální a komunikační techniky jako je naslouchání, dotazování, vyjednávání a formulace požadavků.

## **2.4 Legislativní rámec poradenství ve školách**

Ke vzniku organizovaného školského poradenského systému došlo v 60. letech minulého století. K významnému rozvoji poradenského systému dochází od roku 1991. Výsledkem vývoje školského poradenského systému jsou v současné době tři základní poradenské modely. Model primárně orientovaný na výchovné poradenství, model věnující pozornost žákům se zdravotním postižením a model vázaný na žáky s poruchami chování (Michalík, 2008).

Současný poradenský systém je přímo ovlivněn ustanoveními školské legislativy. Pro definování následujících podkapitol budeme vycházet z některých ustanovení účelově vybraných obecně závazných právních předpisů. V základních školách jsou poskytovány poradenské služby zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně-patologických jevů, kariérové poradenství, odbornou podporu a integraci při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, péči o vzdělávání nadaných žáků, péči o žáky s neprospěchem a metodickou podporu učitelů, při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy (ustanovení § 7 Vyhlášky o poradenství č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

**Školský zákon** – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění novely č. 472/2011 Sb. specifikuje v ustanovení §16 odst. 4 sociální znevýhodnění žáků. Sociálním znevýhodněním je dle této právní normy rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní nebo uložená ochranná výchova nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky. Ustanovení § 21 odst. f) stejného zákona zaručuje právo zákonných zástupců a nezletilých žáků na poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělání.

**Zákon o pedagogických pracovnících** – zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů specifikuje pojem pedagogický pracovník a podrobně upravuje rámec kvalifikačních předpokladů pro pozici učitele prvního i druhého stupně základní školy (§ 7 a § 8), speciálního pedagoga (§ 18), psychologa (§ 19), metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně (§ 19a), asistenta pedagoga (§ 20) a také další pedagogické pozice.

**Vyhláška o poradenství** – Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zajišťuje poskytování poradenských služeb dětem, žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením (§ 1).

Obsahem poradenských služeb je dle ustanovení § 2 odst. c) prevence a řešení sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací. Poradenství ve školách se zaměřuje na vytváření vhodných podmínek žákům, kteří jsou příslušníky národnostních menšin nebo etnických skupin. Vyhláška zahrnuje v § 2 odst. h) rovněž rozvoj pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků, podporu poskytovanou pedagogickým pracovníkům, kteří vykonávají pedagogicko-psychologickou činnost ve školách za účelem zvýšení kvality poradenských služeb v § 3 odst. 2) a v § 3 typy školských poradenských zařízení. Školským poradenským zařízením je pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

**Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků** - Vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků upravuje oblast specializací jako je výchovný poradce (§ 8) a další specializované činnosti podmíněné studiem, mezi které patří také prevence sociálně patologických jevů (§ 9).

## **2.4.1 Školský poradenský systém v praxi**

Michalík (2008:6) ve svém expertním stanovisku tvrdí, že: „*Poradenský systém zaměřený na řešení podpory dětí, žáků a studentů s určitým znevýhodněním vůči ostatní populaci je jedním nejdůležitějších prvků systémové podpory účasti těchto žáků ve vzdělávání. Umožňuje vyhledávat, definovat a prostřednictvím speciálních metod a postupů korigovat či odstraňovat obtíže, které žáci mají v důsledku daného znevýhodnění ve vzdělávacím procesu.*“

Školský poradenský systém v České republice stojí na dvou základních pilířích. Poradenskou činnost na školách vykonávají pedagogičtí pracovníci - výchovní poradci, školní metodici prevence, psychologové a sociální pedagogové. Spolupráce těchto odborníků bývá označována termínem „školní poradenské pracoviště.“

Nejedná se o pracoviště ve smyslu samostatné organizační formy nebo speciální jednotku s právní subjektivitou vytvořenou v rámci školy nýbrž pouze o spolupráci v rámci specializované poradenské činnosti. Školní poradenské pracoviště bývá na školách v základní nebo rozšířené podobě. Základní formu poradenského pracoviště ve škole tvoří výchovný poradce a školní metodik prevence.

Základní forma je povinná pro každou základní školu. Do rozšířené formy školního poradenského pracoviště patří činnost školního speciálního pedagoga nebo psychologa. V některých školách jsou zaměstnání jak školní speciální pedagog, tak i školní psycholog. Činnost jmenovaných specialistů bývá hrazena z vlastních zdrojů školy nebo z různých dotací a z grantů (MPSV,2014).

Školská poradenská zařízení tvoří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SVP). Školská poradenská zařízení definuje Školský zákon v ustanovení § 116 následovně: *„Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“*

## **2.4.2 Školní poradenské pracoviště**

Personálně je školní poradenské pracoviště, tak jak již bylo výše uvedeno, tvořeno pedagogickými pracovníky školy:

- školním metodikem prevence
- výchovným poradcem
- speciálním pedagogem
- školním psychologem

Tito se zásadním způsobem podílejí na realizaci preventivních aktivit ve spolupráci s třídními učiteli. Na řediteli školy je zajištění materiálních, personálních, časových a dalších podmínek pro realizaci preventivních aktivit.

Standardní činnosti školy v oblasti poradenství jsou upraveny ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška definuje výčet činností výchovného poradce (poradenských, metodických a informačních činností), školního metodika prevence (informační, poradenská, metodická a koordinační činnost) dále standardní činnosti školního psychologa (diagnostika, depistáž, konzultační, poradenská a intervenční práce, metodická práce, vzdělávací činnosti) a v neposlední řadě také činnosti školního speciálního pedagoga (depistážní a intervenční činnosti při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, metodické a koordinační činnosti).

## **2.5 Nestandardní školní situace**

*„Škola je tu od toho, aby pomáhala.“* Proto je důležité, aby učitelé chápali domácí problémy dítěte, výrazné sociální nebo etnické odlišnosti mezi domovem a školou a byli seznámeni s rodinným prostředím (Fontana, 1997:45).

Jak jsme již výše uvedli, učitelé nepatří k typické pomáhající profesi. Každodenní činnost učitele však není ničím jiným než sociální interakcí, při které se učitelé, děti a jejich rodin setkávají v citlivé rovině působení vzájemných vztahů a emocí. Učitelé pak stejně jako sociální pracovníci při práci s dětmi využívají kromě znalostí a schopností také svých osobnostních předpokladů a pracují s hodnotami jako je například důvěra a potřeba. Užívají mechanismy jako pomoc, kontrola, podpora, hodnocení. Ocítají se v krizových a konfliktních situacích. Využívají tedy direktivní i nedirektivní přístupy s cílem docílit přeměny pasivního příjemce v aktivního občana. Za důležitý považujeme fakt, že pomoc učitele může mít charakter poskytování opory, výchovně-vzdělávacího působení a také poradenský charakter (Kraus, 2008).

Fontana (1997) tvrdí, že učitel by měl v každém případě rozumět vlivu rodinného prostředí na chování dítěte ve škole. Změnit rodinné prostředí dítěte však učitel není schopen, není sociální pracovník. Zásadní je, aby učitel chápal potřeby dětí ve škole, protože tak jim pomůže lépe se vyrovnat s problémy doma. Fontana (1997) také důrazně upozorňuje na rizika necitlivého školního prostředí v případě nepochopení problémů žáka. Necitlivým přístupem totiž děti mohou být ještě dále poškozovány. Skutečnosti signalizující problémové prostředí v rodině musí učitel rozpoznávat. Jde o případy dětí, které se nejsou schopny soustředit na školní práci, vypracovávat domácí úkoly, mít dobré vztahy s ostatními, chodí do školy pozdě, mají neomluvené absence či mimořádně vysoké omluvené absence, děti trpící agresivními projevy, náhlými výbuchy hněvu, děti neoblíbené u ostatních dětí apod. Mnohé děti trpí zátěží z domova, mohou být psychicky i fyzicky vyčerpané a nejsou schopny díky svým obtížím zvládat školní povinnosti i své chování vůči ostatním. Je důležité, aby si učitelé všímali odřenin, modřin, škrábanců, které mohou svědčit o tělesném týrání dětí, vědět, které děti vyrůstají v nuzných ekonomických poměrech, v nepříjemných životních podmínkách a situacích. Jde o to, aby škola v dítěti, které žije v nepříznivých podmínkách, nevyvolávala další tíseň.

### **2.5.1 Rizikové chování ve školním prostředí**

Problematika nárůstu sociálně negativních jevů a problematika poruch chování u dětí a mládeže je všeobecně společensky znepokojivá. Zvyšuje se agresivita, přibývají sociálně patologické projevy u stále většího počtu dětí a skupin mladých lidí. Ministerstvo vnitra, ministerstvo školství, ministerstvo práce a sociálních věcí se snaží o aktivity směřující k vybudování kvalitního systému prevence, který by zabezpečil služby od primární až po terciární prevenci s provázaností zainteresovaných resortů a institucí.

Jůva (2001) se domnívá, že možnosti pedagogických pracovníků jsou v případě rozvinutých poruch chování velmi omezené. Podstata řešení dle jeho tvrzení spočívá v širších společenských souvislostech, v rodině, v právním a hodnotovém systému společnosti a v její ekonomické i morální úrovni. Škola a školská zařízení jsou nejvhodnějším prostředím pro prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Úloha školy ve vztahu k prevenci je významná.



Předcházení sociálně patologickým jevům je složité, proto by mělo být výchovně - vzdělávací působení na děti a mládež diferencováno ve vztahu k osobnostním zvláštěnostem jedinců, charakteristickým znakům cílových skupin, specifikaci rodinného prostředí žáků, sociálního prostředí školy.

Co se týče terminologie, tak pedagogové aktuálně pracují s pojmem „*rizikové chování*“ místo sociologického pojmu „*sociálně patologické jevy*.“ Vůči rizikovému chování pedagogové zaujímají preventivní opatření, diagnostikují je a následně přijímají opatření. V rámci školní preventivní strategie škol a školských zařízení je poskytována pomoc žákům, kteří pocházejí z nejvíce ohrožených skupin při zajištění jejich lidských práv.

České základní školy pracují v souladu s Metodickým doporučením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 21291/2010-28 v souladu se Strategii prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy, Národní strategií protidrogové politiky a Strategií prevence kriminality – všechny strategie vždy na příslušná období, § 29 odst. 1 a § 30 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 18 písm. c) zákona č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů. Jedná se o metodický materiál v podobě písemného vyhotovení rámcového konceptu pro zvládání situací rizikového chování ve školním prostředí. Součástí doporučení je návod určený ředitelům škol a metodikům prevence s názvem „*Co dělat když.*“

Prioritou primární prevence rizikového chování u žáků je předcházení rozvoje rizik, které směřují k těmto rizikovým projevům v chování žáků:

- agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedii, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- záškoláctví,
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,

- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování.

## 2.5.2 Problematika poruch chování a sociálně patologických jevů

Potíže dětí vznikají z mnoha příčin a mají různé podoby. Zřejmý je fakt, že dítě s problémem, poruchou, znevýhodněním může mít potíže nejen ve školním vyučování. Problém jej ovlivňuje v celém sociálním systému, ve kterém žije. Dítě s problémem v podobě jakékoliv odlišnosti často čelí nedorozuměním, tlakům okolí a represím. Oblast poruch chování je velmi široká.

Poruchy chování spadají do diagnostických kategorií mezinárodní klasifikace nemocí. Základní dělení poruch chování je na poruchy specifické a nespecifické. Projevy připomínající poruchové chování mohou vyjadřovat neadekvátní reakci na akutní stres. V praxi bývají tyto neadekvátní reakce považovány za jakési „volání o pomoc“ dítěte v krizové situaci (např. syndrom CAN-Child Abuse and Neglect) (Mertin, Krejčová,2012).

*„Poruchy chování jsou charakteristické takovými projevy jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny“*(Klíma in Slowík,2008:135).

Poruchy chování lze definovat také jako problémy spojené s přizpůsobivostí v běžném sociálním prostředí. Poruchy chování nejčastěji vznikají z důvodů sociálně podmíněných příčin. K sociálně podmíněným příčinám patří patologické rodinné prostředí, nesprávné výchovné postupy, negativní vliv závadných vrstevnických skupin. Vznik poruch chování má multifaktoriální povahu. U jedinců s poruchami chování je možno nalézt patologické změny osobnosti, psychické poruchy a onemocnění, mentální postižení nebo projevy hyperaktivity. Poruchy chování doprovází nejčastěji projevy, jako jsou zlozvyky, lhaní, krádeže, záškoláctví, útěky, toulání, agresivita a šikanování, drogové závislosti, sexuální jednání, sebevražedné jednání apod.

Poruchy chování lze klasifikovat podle vlivu na socializaci jedince, podle příčin, podle agresivity, podle stupně společenské závažnosti a podle věku (Slowík,2008).

Poruchy chování jsou klasifikovány podle stupně společenské závažnosti, podle věku. Ve větší míře se projevují u dětí v pubertě. U jedinců s poruchami chování nacházíme společné znaky sociálně patologického vývoje. Jedná se o znaky psychologické (odlišnost intelektuální, citové a volní) a znaky sociální (vliv rodiny, školy, způsob trávení volného času (Jůva,2001).

Jak jsme již v úvodu této podkapitoly zmínili, problematika poruch chování je téma velmi široké. Pro potřebu této práce si stručně vymezíme pouze základní informace k vybraným projevům problémového chování. Pro názornost volíme zcela účelově ty problémy, kterými se budeme zabývat v empirické části této práce. Podotýkáme, že problémové chování žáků bývá často terminologicky označováno jako rizikové chování.

*„Slovo šikana pochází z francouzštiny a jeho význam může být vyložen jako zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování apod. (Řepová in Slowík, 2008).*

Projevem šikany jsou různé způsoby agresivity vůči oběti (fyzická agrese, slovní agrese, krádeže a ničení věcí, manipulativní příkazy (Kolář in Slowík, 2008).

Pojmem **kyberšikana** rozumíme ponižování a zesměšňování prostřednictvím elektronické komunikace. Jedná se o zveřejňování urážlivých obsahů v sms zprávách, e-mailu, sociální síť, na internetových stránkách apod. (Meritum, 2010).

**Záškoláctví** je jedním z výchovných a všestranných problémů školního prostředí. K úspěšnému řešení záškoláctví je nutná spolupráce rodičů se školou, správné posouzení možných příčin záškoláctví a spolupráce s dalšími subjekty, zejména OSPOD, PČR, MP, výchovnými zařízeními případně NNO (Meritum, 2010). Záškoláctví bývá spojeno s odmítavým postojem ke škole, reakcí na prospěchové selhání, s dysfunkcí v rodině (Vágnerová, 2004). K záškoláctví mají větší předpoklady děti, které se ve škole cítí neúspěšně, mají strach z prostředí, ve kterém se pohybují nebo nejsou dobře zařazené v dětské skupině (Jůva,2001).

**Útěky, toulání** považujeme u dětí za problémové chování. Pokud dítě řeší své problémy útekem či touláním, signalizuje, že je něco v nepořádku, že něco nefunguje, selhává. Dítě utíká, protože není schopné situaci zvládnout jinak. Útěky mají různé projevy i různou motivaci (Vágnerová, 2004).

**Neurotické obtíže** vznikají na základě kombinace vlivu vrozených faktorů a sociálního prostředí. U dětí nejčastěji zaznamenáváme čtyři druhy neurotických symptomů v podobách:

- změny citového prožívání (úzkosti, depresivní stavy, fobie),
- vegetativní poruchy (poruchy přijímání potravy, poruchy vyměšování, spánku, neurotické bolesti),
- poruchy řeči,
- tiky a neurotické návyky.

U dětí v pubertě jsou čtenější poruchy adaptace v oblasti prožívání a chování vyskytující se u dětských neuróz, poruch chování, psychopatického vývoje osobnosti, psychické deprivace a v krajních případech u dětských psychóz. Nelze přehlížet skutečnost, že u dětí v pubertě jsou neurotizující vlivy významnější než u dětí mladšího školního věku. Úzkostné ladění a depresivní ladění bývá u těchto dětí častější (Jůva, 2001:94).

Otázka **sociálního a sociokulturního znevýhodnění** zahrnuje problémy, mezi které řadíme jazykovou bariéru, národnostní nebo rasovou odlišnost, zdravotní handicap, nízký sociální a ekonomický status, sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity, ústavní výchovu. Sociálně znevýhodněním lidé často podléhají diskriminaci a sociální izolaci.

K typickým problémům dětí vyrůstajících v sociokulturně znevýhodněném prostředí patří:

- frustrace základních potřeb,
- silný vliv sociálně-patologických jevů,
- deviace hodnotového systému a etiky,
- absence životních jistot, cílů a sociálního zakotvení,
- přijímání neadekvátních rolí,
- ztížení podmínky seberealizace a sociální integrace (Slowík, 2008).

Nelze opomenout problémy vycházející přímo z praxe, na které narážíme při sociální práci ve vyloučených lokalitách, v návaznosti na koncepčně neošetřenou problematiku sociálního bydlení. Například generace dětí vyrůstající na ubytovnách představuje další vážné sociální riziko, které vzniká v důsledku společenských změn.

**Dítě z odlišného kulturního prostředí** je více než jiné děti postaveno před riziko nedorozumění a konfliktu. Ve fázi adaptace na změnu prostředí prochází akulturačním stresem. Dětem prožívající kulturní šok hrozí psychologické dezorientace. U dětí se mohou objevit projevy jako je strach, zmatení, deprese, dezorientace, pocit ztráty a deprivace ze ztráty přátel a jiných blízkých osob. Individuálně se objevují psychosomatické problémy, přecitlivělost, vzdor i agrese, hrozí vývojová regrese (Meritum,2010).

Projevy u těchto dětí je nutno sledovat, nebagatelizovat a včas podat krizovou intervenci.

### 2.5.3 Individuálně výchovný program v rámci řešení rizikového chování žáků

Záměrem naší práce je mimo jiné představit školní sociální práci jako prvek scházející prevence při vzdělávání dětí a propojení spolupráce mezi školou, rodinou a komunitou v českém prostředí. V této kapitole jsme se věnovali mapování současného školského systému péče o žáka ve vztahu k rizikovému chování. Z prostudované literatury jasně vyplývá, že rozvoj spolupráce mezi školou a dalšími institucemi (např. OSPOD, sociálními kurátory, probační a mediační službou, neziskovými organizacemi apod.) v oblasti řešení rizikového chování dětí a žáků lze považovat za klíčový.

Nabízí se tedy úvaha, že resort školství právě z důvodu potřeby zajištění spolupráce navrhuje možnost zavedení nového nástroje do škol v podobě individuálního výchovného programu. Informativně nyní předkládáme obecné informace.

Z důvodu potřeby zajistit formu spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou. MŠMT v prosinci roku 2013 vytvořilo *Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků*. Inspirací pro pilotní projekt byla zahraniční zkušenost z Velké Británie, a Německa.

Od září 2011 do června 2013 proběhla pilotáž na 35 vybraných základních školách v České republice. Tzn. „*Smlouva pro rodiče*“ představuje nové opatření pro rodiče, u jejichž dětí opakovaně dochází k výchovným problémům, přestupky proti školnímu řádu nebo pravidlům třídy. Záměrem MŠMT je takto nejen zvýšit vážnost učitelské profese, ale také chránit pedagogy i ostatní žáky před vzrůstající agresivitou některých žáků.

Program zaručuje strukturovaný jednotný postup při řešení rizikového chování. Individuální program (dále jen IVýP) je nástrojem spolupráce a komunikace, jehož účinnost je podmíněna angažovaností, dobrovolností a kompetencemi všech zúčastněných stran. IVýP však na rozdíl od individuálního plánu ochrany dítěte, nástroje, který je od 1. 1. 2013 záležitostí praxe OSPOD, není nástrojem právně vymahatelným. Cílem je odstranit rizikové chování žáka v prostoru vzájemného dialogu, pojmenování problému, označení slabých míst a nalezení vhodné podpory.

Prostřednictvím daného programu nelze řešit případy, které přesahují kompetence školy (např. týrání, domácí násilí, závislost žáka na návykových látkách).

Doporučení jak vhodně personálně zajistit fungování IVýP navrhuje využití několika základních modelů. Volba modelu zůstává na rozhodnutí ředitele školy. Mezi ovlivňující faktory patří velikost školy, pedagogického sboru, úroveň proškolení pedagogických pracovníků v oblasti rizikového chování, výše úvazku poradenských odborníků a v neposlední řadě míra výskytu rizikového chování žáků na škole.

Základní modely personálního obsazení tvoří pozice:

- třídní učitel + školní metodik prevence nebo výchovný poradce,
- školní metodik prevence nebo výchovný poradce,
- školní psycholog nebo školní speciální pedagog.

Podmínkou pro využití IVýP je představení programu zainteresovaným institucím v lokalitě včetně představení žákům a jejich zákonným zástupcům. Služby zainteresovaných institucí lze využívat v rámci podpory pro žáka a zákonného zástupce a rovněž v rámci podpory pro pedagogické pracovníky např. při diagnostice obtíží žáka, konání poradenských skupin pro rodiče dětí s poruchou chování, proškolení, poskytování konzultací, pomoci při sestavení krizových scénářů a zejména zaštitění práce s rodinou z hlediska specializovaných kompetencí (např. OSPOD).

Pokud při řešení ani přes podporu zúčastněných stran nedojde k odstranění rizikového chování žáka z důvodu toho, že žák není schopen za dané podpory odstranit nedostatky ve svém chování nebo z důvodu, že jedna či více zúčastněných stran není schopna podporu poskytovat, je nutno rodinu indikovat ke spolupráci s další stranou. Stranou, která je odborně vybavena pro řešení konkrétní rizikové situace, případně stranou, která disponuje vymahatelným právním nástrojem (MŠMT, 2014).

Otázkou zůstává, jak dalece je tento nevymahatelný nástroj přes náročnou administraci v praxi základních škol využíván či nikoliv.

## 2.6 Shrnutí

Druhou kapitolu jsme věnovali školskému systému základní školy, jejímu poslání, formám, obsahu poskytování poradenských služeb prostřednictvím pedagogických pracovníků.

Vycházíme z veřejně známé informace, kdy úsilí o zkvalitnění spolupráce rodiny a školy při realizaci výchovně vzdělávacích úkolů školy patří k obecným znakům reformních a organizačních kroků školského systému (Michalík, 2008). Proto se zamýšlíme také nad vztahy rodiny a školy. Opíráme se o teorii úvodní kapitoly, ze které jednoznačně vyplývá, že školská sociální práce v sobě nese naplnění prvků spolupráce, prevence a komunikace rodiny, školy a komunity.

Na školský systém pohlížíme ze dvou úhlů pohledu. Přijímáme fakt, že prioritním posláním škol je se věnovat především vzdělávání a není možné, aby škola suplovala úkoly z jiných oblastí a činností, řešila problémy, které přesahují školní vzdělávání. Na druhé straně se domníváme, že je škola po rodině druhým místem, kde dítě tráví od svých šesti let většinu svého času. Proto je důležité, aby učitele chápali domácí problémy dítěte, výrazné sociální nebo etnické odlišnosti mezi domovem a školou a byli seznámeni s rodinným prostředím (Fontana, 1997).

Vymezujeme rovněž pozici a role pedagogického pracovníka, učitele a jeho kompetence včetně krizově intervenčních kompetencí, nestandardní školní situace, rizikové chování ve školním prostředí, problematiku nárůstu sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.

Jelikož jsou škola a školská zařízení nejvhodnějším prostředím pro prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, mapujeme současný školský systém péče o žáka a strategie prevence ve vztahu k rizikovému chování a poskytování poradenských služeb v rámci legislativního rámce školského poradenského systému, včetně standardních činností specializovaných pracovníků školy v oblasti poradenství. Školní poradenská pracoviště personálně tvoří výchovný poradce, školní metodik prevence, školní sociální pedagog a školní psycholog.



Uvádíme také výčet rizikových projevů v chování žáků, které jsou prioritou prevence předcházení rizik prostřednictvím školních poradenských pracovišť. Podporujeme stanovisko Michalíka (2008), který ve svém expertním stanovisku prohlašuje, že oblast tzv. „poruch chování“ má ve školském poradenském systému stále mimořádný význam.

### 3 SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ

*„Sociálně-právní ochrana dětí vyžaduje ke svému naplnění lidské jednání, osobní zaujatost, angažovanost a obětavost těch, kteří ji budou vykonávat. Zvláště slouží-li k ochraně těch nejmenších, bezbranných a odkázaných na druhé, bez kterých si sami nedokáží pomoci“ (Brabenec in Novotná, Burdová, 2007).*

V předchozích kapitolách jsme popsali otázky školní sociální práce a činnosti školních sociálních pracovníků, také školský poradenský systém a role pedagogických pracovníků při řešení problémových situací žáků. V této kapitole se budeme zabývat současným systémem péče o ohrožené děti, který v českých podmínkách zajišťují v platném legislativním rámci orgány sociálně-právní ochrany dětí. Jsme přesvědčeni, že právě výkon sociálně-právní ochrany dětí je v českém prostředí zásadním těžištěm sociální práce s rodinou a právě pracovníci sociálně-právní ochrany dětí mají nejbliž k naplnění podstaty školní sociální práce.

Sociálně-právní ochrana dětí je odvětvím veřejného práva. Poslání sociálně-právní ochrany dětí je stvrzeno mnoha zákony a mezinárodními dokumenty. Z pohledu ústavních principů je to zejména Listina základních práv a svobod a Úmluva o právech dítěte. Chceme-li stručně vymezit obsah sociálně-právní ochrany dětí, můžeme říci, že orgány sociálně-právní ochrany dětí řeší velice složité situace dětí. Sociálně-právní ochranu dětí tvoří soubor opatření a nástrojů, které je třeba používat včas, vhodně a účelně s vědomím, že základním principem při poskytování sociálně-právní ochrany dětem je nejlepší zájem, prospěch a blaho dítěte (Novotná, Burdová,2007).

Zákon jasně definuje orgány sociálně-právní ochrany dětí, práva i povinnosti orgánů a rozsah činnosti pověřených osob k výkonu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen SPOD).. Obecná definice sociální ochrany je formulována jako *„soubor opatření, jimiž společnost chrání své občany před nesnázemi, které mohou být způsobeny zcela chybějícím příjmem nebo snížením příjmu v důsledku nepříznivých životních okolností.“* Podpora rodin jako prostředek prevence sociálního vyloučení a chudoby patří mezi prioritní strategii EU pro období do roku 2020 (Pazlarová in Matoušek,2013:270).

### **3.1 Legislativní vývoj sociálně-právní ochrany dětí**

Počátky sociálně-právní ochrany dětí směřovaly zejména k ochraně majetku, rodových privilegií a opatrování dětí z důvodu osiřeni. V návaznosti na společenský vývoj sociálně-právní ochrana dětí postupně reflektovala problematiku dětské chudoby, dětské práce a žebroty až k vydefinování ohrožení dítěte a úpravu vztahu rodič – dítě – stát s vymezením možností intervence státu do integrity rodiny včetně přechodného i trvalého odebrání dítěte z péče rodičů a omezení rodičovské odpovědnosti. Jak jsme již výše uvedli, orgány sociálně-právní ochrany dětí řeší velice složité situace dětí. Řešení většiny případů se logicky neobejde bez zásahů do soukromého a rodinného života. Zejména z těchto důvodů jsou důvody zásahů přesně stanoveny zákonem. Současným trendem je výrazný posun ke snaze nalézt rovnováhu mezi ochranou dětí a ochranou rodičovských práv, vymezení kompetence státních institucí v oblasti možné intervence do integrity a soukromí rodiny dítěte, vyvážit nástroje prevence (ochrany) a represe (trestu), jak v právních normách, tak i v procedurálních postupech sociální práce. Vše v souladu vedením systematické evidence ohrožených dětí s ochranou osobních údajů každého jednotlivce (Pemová, Ptáček,2012).

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí prošel od roku 1999 do současné doby několika rozsáhlými novelami v roce 2007, 2011, 2013. Novela z roku 2007 a 2011 přinesla lépe upravené postupy orgánů sociálně-právní ochrany dětí v oblasti sanace rodiny, doporučení pro rozvoj spolupráce s dalšími orgány a institucemi provádějícími sociálně-právní ochranu dětí a nové nástroje ochrany dětí. Nyní je sociálně-právní ochrana dětí vykonávána podle stavu platné právní úpravy k 1.1.2014. Smyslem všech novel je zajistit posun v sociální práci s ohroženými dětmi a jejich rodinami.

#### **3.1.1 Aktuální koncepce sociálně-právní ochrany dětí**

Průlomovou se stala novela platná od 1.1.2013. Novela přinesla významné změny v činnosti orgánů sociálně - právní ochrany spočívají v oblasti stanovení závazných postupů v jejich činnosti, zejména využívání metod sociální práce a vyhodnocování situace dítěte a rodiny se zaměřením na identifikaci ohroženého dítěte.

Součástí změn je také důraz na vypracování individuálního plánu ochrany dítěte a pořádání případových konferencí. K velkým změnám došlo v oblasti náhradní rodinné péče, zejména v oblasti pěstounské péče. Dochází k profesionalizaci pěstounské péče včetně sjednocení hmotného zabezpečení. Zcela nově se objevuje institut pěstounské péče na přechodnou dobu. Záměrem novely zákona je podporovat výchovu dětí v přirozeném prostředí, případně v náhradním rodinném prostředí a snížit počet dětí umístěných do ústavní péče.

Sociálně-právní ochrana dětí se poskytuje všem dětem bez rozdílu do 18 let věku. Základním pravidlem pro činnost OSPOD je princip preventivního působení na rodinné vztahy. Důraz je kladen na ochranu dětí před sociálně-patologickými jevy, což znamená na důraz prevenci rizikového vývoje dětí a minimalizace důsledků působení sociálně patogenních vlivů. Jedním z cílů SPOD je také sanace rodin. Sociálně-právní ochrana dětí funguje také na principu, kdy rodič nebo jiná osoba odpovědná za výchovu dítěte má právo při výkonu svých práv a povinností požádat o pomoc mj. orgán sociálně-právní ochrany dětí. Stejně tak dítě má právo požádat mj. orgány sociálně-právní ochrany o pomoc při ochraně svého života a dalších svých práv (Novotná, Burdová,2007).

Sociálně-právní ochranou dětí je dle ustanovení § 1 odst. 1 č.359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí ve znění pozdějších předpisů (dále jen ZSPOD) zejména:

- ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu,
- ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění,
- působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny,
- zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováno ve vlastní rodině.

Moderní koncepci sociálně-právní ochrany můžeme charakterizovat jako činnost garantovanou státem prostřednictvím státní správy, realizovanou konkrétními pracovníky na konkrétních pracovištích v rámci přenesené působnosti státní správy na samosprávu (Pemová, Ptáček,2012).

### **3.2 Vymezení pojmu „sociální pracovník sociálně-právní ochrany dětí“**

*„Sociální pracovníci dělají práci, která je duchovně, mravně a fyzicky náročná, práci, která je trvalou zkouškou charakteru a inteligence, práci, která vyžaduje mimořádnou odhodlanost a angažovanost.“ (Dimbleby in Pemová, Ptáček, 2012).*

Předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka vychází ze znění zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. V ustanovení § 109 je uvedeno, že sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně-právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné služby v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.

Sociální pracovník sociálně-právní ochrany dětí (dále jen SPOD) hraje klíčovou roli při hodnocení ohrožení dítěte a stanovení intervenčních strategií. Není však jediný, kdo nese odpovědnost za ochranu dětí. Je důležité vědět, odpovědnost za ochranu a zdárný vývoj svých dětí nesou především rodiče, dále také odborníci, kteří s dětmi pracují v rámci výkonu své profese a také veřejnost (Pemová, Ptáček, 2012).

Tato skutečnost potvrzuje myšlenku této práce, kdy s ohledem na výše popsané tvrdíme, že spolupráce mezi rodinou – školou – komunitou a institucemi hájící zájem dětí je stavebním kamenem pro řešení všech rizikových situací dětí. K účinné spolupráci je nepochybně nezbytný pracovník-profesionál disponující splněnou formou předepsaného vzdělání, osobnostními předpoklady, teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi, zkušenostmi z praxe vykonávané v souladu s metodickými postupy.

K osobnostním rysům, které by měl sociální pracovník vykazovat Pemová, Ptáček (2012) uvádí:

- Rád/a pracuje s lidmi.
- Potřebuje být užitečný/a.
- Je empatický/á.
- Je schopen/a dobře zvládat stres.
- Je dobrým posluchač/kou, umí naslouchat.
- Je inteligentní.
- Je praktický/á.
- Má smysl pro humor.

Výkon sociálně-právní ochrany dětí s sebou nese vysoké nároky na oblast odborné přípravy a nutnost kontinuálního osobnostního rozvoje, zatímco jiné profese (např. lékařské) vyžadují pouze celoživotní vzdělávání. Na základě výše uvedeného můžeme tvrdit, že sociální pracovník SPOD je kompetentní odborník, jehož hlavním úkolem je rodině napomáhat v tom, aby mohly být co nejlépe naplňovány potřeby dětí. Je nestranný a hájí zájmy dítěte, nikoli jednoho z rodičů.

### **3.2.1 Sociální kuratela pro děti a mládež**

Péče o děti vyžadující zvýšenou pozornost je zajišťována prostřednictvím sociální kurately pro děti a mládež. Sociální kuratela spočívá dle § 31 odst. 31 ZSPOD v provádění opatření směřujících k odstranění, zmírnění, zamezení prohlubování nebo opakování poruch psychického, fyzického a sociálního vývoje dítěte. Sociální kuratelu vykonává kurátor pro děti a mládež jako zaměstnanec obce s rozšířenou působností. Kurátoři jsou specializovaní sociální pracovníci pracovních týmů OSPOD. Kurátor vykonává sociálně-právní ochranu dětí se zaměřením na nezletilé, kteří činí výchovné problémy, páchají trestnou činnost a přestupky, nerespektují rodiče a jiné osoby odpovědné za výchovu, dopouštějí se např. záškoláctví, útěků, užívají alkohol a jiné drogy.

Cílovou kategorií kurátorů jsou stejně jako u ostatních sociálních pracovníků SPOD taxativně vymezené kategorie ohrožených dětí z ustanovení § 6 zákona č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí.

Pozornost kurátorů pro děti a mládež se zaměřuje zejména na děti, které viz. odst. c) a d) jmenovaného ustanovení:

*„vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo návykové látky, žijí se prostitutí, spáchaly trestný čin nebo, děti mladší 15 let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, opakovaně nebo soustavně páchají přestupky nebo jinak narušují občanské soužití.“*

*„opakovaně se dopouští útěků od rodičů nebo jiných fyzických nebo právnických osob odpovědných za výchovu dítěte.“*

Kurátor pro děti a mládež zahajuje spolupráci s rodinou dítěte převážně na základě upozornění školy, zdravotnického zařízení, informací orgánů činných v trestním řízení, anonymního upozornění. A také na základě přímého kontaktu s rodiči, kteří požádají o pomoc při výkonu práv a povinností vyplývajících z rodičovské zodpovědnosti nebo přímého kontaktu s nezletilým dítětem.

### **3.2.2 Oprávnění sociálního pracovníka oddělení sociálně-právní ochrany dětí**

S ohledem na výše uvedené skutečnosti se nyní zaměříme činnosti realizované pracovníky SPOD, které upravuje zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní úpravě dětí. Sociální práce s rodinou, kterou pracovníci SPOD vykonávají, je zaměřena velkou měrou na poskytování odborného sociálního poradenství rodičům, fyzickým osobám, kterým byly děti soudem svěřeny do výchovy a také nezletilým dětem, které se ocitly v obtížné životní situaci. Sociální pracovníci SPOD disponují v rámci ochrany zájmů, života a zdraví ohrožených dětí jako jediní pracovníci pomáhajících profesí, řadou pravomocí, k jejichž realizaci nepotřebují souhlas rodičů (Bechyňová, Konvičková, 2008).

Sociální pracovníci SPOD jsou ze zákona oprávněni:

- podat neprodleně návrh na vydání předběžného opatření podle zvláštního právního předpisu, ocitlo-li se dítě bez jakékoliv péče nebo jsou-li jeho život nebo příznivý vývoj vážně ohroženy nebo narušeny (§16),
- činit neodkladné úkony v zájmu dítěte a v jeho zastoupení v době, kdy není dítěti ustanoven poručník nebo dokud se ustanovený poručník neujme své funkce (§17, písm. b),
- sledovat vývoj dětí, které byly svěřeny do výchovy jiných fyzických osob než rodičů; přitom je povinnost navštěvovat rodinu, kde dítě žije popř. jiné prostředí, kde se dítě zdržuje, nejméně jednou za 3 měsíce v období prvních 6 měsíců péče nahrazující péči rodičů, a poté v souladu se zájmy dítěte a podle potřeby, nejméně však jednou za 6 měsíců (§ 19, odst.6),
- nejméně jednou za 3 měsíce navštívit dítě, kterému byla nařízena ústavní výchova nebo byla uložena ochranná výchova, nejméně jednou za 3 měsíce navštívit rodiče dítěte, kterému byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova (§ 29,odst.2),
- navštívit dítě, které matka po narození opustila a zanechala je ve zdravotnickém zařízení (§ 10 a),
- hovořit s dítětem bez přítomnosti dalších osob a moci nahlížet do dokumentace, kterou ústavní zařízení o dítěti vede (§ 29, odst. 3),
- účastnit se trestního řízení vedeného proti mladistvému (§ 33, odst. 1),
- navštívit dítě, které je ve výkonu vazby nebo ve výkonu trestu odnětí svobody a navštívit dítě, o které ve věznicí pečuje odsouzená žena (34, odst. 3),
- navštěvovat dítě a rodinu, ve které žije, v obydlí a zjišťovat v místě bydliště dítěte, ve škole a ve školském zařízení, v zařízení poskytovatele sociálních služeb, v zaměstnání nebo v jiném prostředí, kde se dítě zdržuje, jak rodiče nebo jiné osoby zodpovědné za výchovu o dítě pečují, v jakých sociálních podmínkách dítě žije a jaké má chování (§52, odst. 1),
- pořídit obrazové snímky a obrazové a zvukové záznamy dítěte v prostředí, v němž se dítě zdržuje, je-li to třeba pro účely ochrany práv dítěte (§ 52,odst.2),
- uložit rodičům povinnost využít odbornou poradenskou pomoc (§ 12),



- nařídít vyžaduje-li to zájem dítěte nařídít nejdéle na 3 měsíce pobyt ve středisku výchovné péče (SVP), v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZDVOP) nebo v zařízení poskytovatele zdravotních služeb nebo v domově pro osoby se zdravotním postižením (§ 13, odst. 1 písm. a,b),
- pravidelně vyhodnocovat situaci dítěte a jeho rodiny, na základě vyhodnocení situace zpracovat individuální plán ochrany dítěte (IPOD), pořádat případové konference pro řešení konkrétních situací ohrožených dětí a jejich rodin (§ 10, písm. c,d,e).

### 3.3 Multidisciplinární spolupráce

Ke každému dítěti patří jisté zázemí. V ideálním případě je to úplná, zdravá, funkční rodina. Jisté také je, že z různých důvodů, nemohou všechny děti vyrůstat v ideálním rodinném prostředí. Naše práce je zaměřuje na práci s ohroženým dítětem, respektive s dítětem v obtížné životní či sociální situaci. Jak jsme již výše v úvodu této kapitoly uvedli, ochrana dětství spadá v naší republice pod ochranu státu. Sociálně-právní ochrana dětí slouží-li k ochraně těch nejmenších, lehce zranitelných a odkázaných na druhé. Můžeme si říci, že rizikové situace dětí jsou různé, více či méně komplikované, ale vždy mimořádně citlivé. A právě proto, že sociální pracovníci SPOD jsou povinni v rámci nelebení nejvhodnějšího řešení situace dítěte vytvořit komplexní pohled na dítě, dostávají se do pozice klíčových pracovníků, koordinátorů, zadavatelů, čímž získávají statut případových manažerů. Komplexní pohled na dítě tvoří hledisko zdravotně-psychologické, pedagogické a sociální.

Dovolujeme si tvrdit na základě subjektivních, praktických zkušeností s výkonem sociálně-právní ochrany dětí, že bez respektu k pracovníkům SPOD jak ze strany uvnitř organizace, tak z vnějšího prostředí organizace, bez profesionální týmové práce a partnerské spolupráce napříč rezorty postavené na vzájemném respektu a důvěře nelze naplnit principy moderní sociálně-právní ochrany dětí. Otázky spolupráce jak vně i uvnitř instituce bývají předmětem složitých diskuzí. S ohledem na konkrétní poznatky z praxe při výkonu sociálně-právní ochrany dětí, zastáváme subjektivní kritický názor vůči podpoře spolupráce ze strany vedení orgánu sociálně-právní ochrany dětí a kvalitě spolupráce s nejbližšími partnery.

Spolupráce odvětvových oddělení v praxi nefunguje, tak jak by měla. Kvalitní sociální službu poskytují v lepším případě spolupracující jedinci místo celku. Požadavky a představy OSPOD na koncepční spolupráci např. s oddělením služeb se v hierarchii odboru sociálních věcí stává jakýmsi tabu.

### **3.3.1 Komplexní vyhodnocení situace dítěte**

Práce s ohroženým dítětem a jeho rodinou vyžaduje, tak jak jsme již uvedli komplexní pohled, precizní vyhodnocení situace a podporu ve všech oblastech, které trauma ve vývoji dítěte ovlivňuje.

Musíme si být vědomi transgeneračního přenosu traumat, výchovných přístupů, modelů chování, postojů, vztahových vzorců a jiných zkušeností v rodinách ohrožených dětí. Vytvořit podmínky k navození změny nebo zmírnění dopadu ne zcela příznivých možností rodiny na dítě je schopen pouze tým profesionálních pracovníků různých oborů, který garantuje mezioborovou spolupráci. Odborný tým je zárukou využití moderních nástrojů sociální práce, pedagogiky, psychologického poradenství, terapeutických přístupů, diagnostiky a vyhodnocování rodinné situace.

Ustanovení § 10 odst. 3, písm. c), d), e) zákona č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí ukládá pracovníkům SPOD povinnost pravidelně vyhodnocovat situaci dítěte a jeho rodiny, zpracovat na základě vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny individuální plán ochrany dítěte a pořádat případové konference pro řešení konkrétních situací dětí a jejich rodin, a to ve spolupráci s rodiči a jinou osobou odpovědnou za výchovu dítěte, dalšími přízvanými osobami, zejména škol a školských zařízení, zařízení poskytovatelů zdravotních služeb, orgánů činných v sociální oblasti, orgánů policie, státních zástupců, odborných pracovníků v oblasti náhradní rodinné péče, poskytovatelů sociálních služeb a pověřených osob.

**Vyhodnocení situace dítěte** v podobě písemného vyhotovení dokumentu, který je součástí spisu ochrany mládeže „Om“ tvoří oblast, ke kterým se podrobně pracovníci SPOD na základě zjištění vyjadřují.

Oblasti hodnocení naplňují bloky týkající se zdravotního stavu, emočního vývoje a chování, rodinných, sociálních vztahů a rodinné historie, vzdělávání, samostatnost a sebeobsluha, bydlení, sociální začlenění rodiny, hodnocení rodičovských kompetencí a kapacity, základní péče, zajištění bezpečí a ochrany, citová vřelost, stimulace a podněty, vedení a hranice, stabilita, specifika vyžadující zvýšenou pozornost.

Soubor nástrojů, které pracovníci OSPOD ke zjištění využívají, tvoří zejména sociální šetření, pozorování, rozhovor, zpráva školy, psychologa, lékaře, zpráva spolupracující organizace návazných služeb (např. NNO), zprávy od dalších institucí a organizací státní správy (policie, úřady práce aj).

Po vyhodnocení situace dítěte pracovník SPOD sestaví **individuální plán ochrany dítěte** (dále jen IPOD). Pracovník SPOD připraví ve spolupráci s rodinou a dítětem konkrétní cíle, kterých má být dosaženo v přímé návaznosti na činnosti, které přispějí k naplnění cíle a termín splnění. Plnění IPOD je průběžně sledováno a hodnoceno. V případě, že k naplnění stanovených cílů nedojde, následuje záložní řešení v podobě potřebných opatření dané zákonem (MPSV,2012).

**Případová konference** je jedním z nově využívaných nástrojů při práci s ohroženými dětmi. Případovou konferenci definujeme podle Pazlarové in Matoušek (2013:270): *„případová konference je strukturovaným setkáním klienta a jeho blízkých osob s profesionály za účelem nalezení společného nejvhodnějšího řešení klienta.“* Případové Případová konference jako jeden z nástrojů pomoci v systému péče o ohrožené dítě umožňuje, aby dítě stálo skutečně ve středu zájmu nejen odborníků, ale zejména své vlastní rodiny. Smyslem případové konference je koordinovat aktivity v souladu se zájmem dítěte a vytvořit otevřený a prostupný systém pomoci a podpory. Případové setkání (konference) je šancí pro vytvoření atmosféry spolupráce a propojení podpůrné sítě kdy úsilí spolupracujících odborníků směřuje k jednotnému postupu. Případová konference napomáhá rozložení odpovědnost za případ tím, že každý ze subjektů má svůj jasný úkol i zodpovědnost za jeho naplnění. Současně tento nástroj dává možnost účinné pomoci a kontroly. Hlavní roli ve vykonávání sociálně-právní ochrany dětí mají sociální pracovníci orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), pracovníci SPOD jsou v roli svolavatele případových konferencí (MPSV,2012).

### 3.4 Shrnutí

Třetí kapitolu jsme věnovali tématice legislativou zmodernizované sociálně-právní ochraně dětí, principům péče o ohrožené děti, vymezení pojmu pracovník OSPOD včetně jeho kompetencí a oprávnění k vykonávaným činnostem. Snažili jsme se objasnit a vymezit okruh činnosti pracovníků OSPOD a jejich zásadní roli při multidisciplinární spolupráci.

Na základě uvedených skutečností jsme došli k závěru, že především sociální pracovník SPOD má možnost a zároveň povinnost posuzovat rodinné prostředí dětí. Pracovníci SPOD disponují v rámci ochrany zájmů, života a zdraví ohrožených dětí jako jediní pracovníci mimořádnou pravomocí, jednat i bez souhlasu rodičů (Bechyňová, Konvičková, 2008).

Orgány sociálně-právní ochrany mají k dispozici právně vymahatelné nástroje v podobě technik sociální práce a ochranných opatření. Nutno podotknout, že právě nově zákonem implantované nástroje a techniky sociální práce (vyhodnocení situace dítěte, individuální plán ochrany dítěte, případové konference) přímo určují potřebu, rozsah a nutnost meziresortní spolupráce.

Pracovník SPOD je odborně vybavený a profesně i lidsky připravený k řešení problémů dětí týkající se širokého spektra hodnocení situací dětí počínaje zdravotním stavem, emočním vývojem a chování, rodinných, sociálních vztahů a rodinné historie, vzdělávání, samostatnosti a sebeobsluhy, bydlení, sociálního začlenění rodiny, hodnocení rodičovských kompetencí a kapacity, základní péče, zajištění bezpečí a ochrany, citové vřelosti, stimulace a podnětů, vedení a hranice, stability, specifík vyžadujících zvýšenou pozornost.

## **4 EMPIRICKÁ ČÁST**

Cílem této práce je zjistit, zda v oblasti sociální práce s ohroženými dětmi schází prvek prevence v podobě školní sociální práce a upozornit na možnosti školní sociální práce v základních školách.

V teoretické části, která je východiskem pro naši empirickou část jsme se věnovali problematice školní sociální práce, která je v zahraničí považována za jednu z praktických specializací v oblasti sociální práce. Z teoretických poznatků jednoznačně vyplývá, že školní sociální práce v sobě nese podstatu naplnění prvků spolupráce, prevence a komunikace v rovině rodiny, školy a komunity. Proto jsme se v teoretické části práce dále věnovali podobě české základní školy, propojení mezi rodinou a školou, současnému školskému poradenskému systému a také aktuálnímu systému péče o ohrožené děti v České republice v podobě sociálně-právní ochrany dětí.

Cílem této práce je zjistit, zda jsou učitelé a pracovníci orgánů sociálně-právní ochrany dětí informováni o možnostech sociální práce ve školách a zda je dle jejich názoru smysluplné dále diskutovat nad možnostmi zřízení nové pozice, tzv. školního sociálního pracovníka.

### **4.1 Cíl výzkumné práce**

V rámci empirické části se zaměříme nejen na to, jaký názor na problematiku školské sociální práce mají dvě rozdílné profese – učitelé a sociální pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Zajímá nás nejen vymezení okruhů problémů, na jejichž řešení by se mohl podílet i školní sociální pracovník, ale také okruh vybraných činností, které by mohly přispět ke zvýšení školní úspěšnosti žáků. Zároveň se také zabýváme argumenty svědčící ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka a překážkami, o kterých se dá předpokládat, že brání zavedení pozice školního sociálního pracovníka do českého prostředí základních škol. V neposlední řadě mapujeme podmínky potřebné k zavedení pozice školního sociálního pracovníka

Výzkumnou otázku jsme si položili následujícím způsobem: ***Požadují učitelé a sociální pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí zavedení školní sociální práce?***

Hubík (2006) uvádí, že obsahem hypotézy by měla být souvislost mezi dvěma jevy.

Odpověď na výzkumnou otázku jsme zformulovali ve formě teoretické hypotézy:

***Existuje závislost mezi testovaným povoláním a deklarováním požadavkem na zavedení pozice školního sociálního pracovníka.*** Testovaným povoláním máme na mysli povolání učitel základní školy a pracovník orgánu sociálně-právní ochrany dětí.

Teoretické pojmy, teoretické hypotézy jsme transformovali do operačních pojmů následujících operačních hypotéz.

#### **Operační hypotézy:**

H1: Vymezení problémů žáků, na jejichž řešení, se podílí školní sociální pracovník, závisí na testovaném povolání.

H2: Vybrané činnosti školního sociálního pracovníka, které přispívají ke zvýšení úspěšnosti žáků, závisí na testovaném povolání.

H3: Argumenty ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka závisí na testovaném povolání.

H4: Podmínky potřebné k zavedení pozice školního sociálního pracovníka závisí na testovaném povolání.

H5: Výčet překážek bránících zavedení pozice školního sociálního pracovníka závisí na testovaném povolání.

## 4.2 Operacionalizace

Operacionalizací je označován proces probíhající ve dvou střídajících se krocích, které se vzájemně opakují. Jedním z kroků je „*dekompozice pojmu na složky na složky nejbližší nižší úrovni obecnosti*“. Druhým krokem je „*výběr složek nižší úrovně obecnosti*“ (Surynek, Komárková, Kašparová (2001:57). Podle Reichla (2010:51-54) je operacionalizace proces, v průběhu kterého překládáme teoretické pojmy do jazyka výzkumu. Podstatou operacionalizace při kvantitativním zkoumání je definování zkoumaných pojmů a jejich převedení na zkoumatelné znaky. Zkoumatelné znaky následně nepřímo měříme jen na základě nějakého indikátoru (projevu) tohoto znaku.

Na základě teoretické hypotézy jsme provedli operacionalizaci dvou nezávislých nominálních proměnných, kterými jsou testovaná povolání učitel a pracovník SPOD. Ordinální proměnné představují argumenty ve prospěch zavedení pozice školní sociální pracovník, podmínky potřebné k zavedení pozice a překážky bránící zavedení jmenované pozice. Vycházeli jsme hlavně z nastudované literatury, z poznatků, které jsou obsahem teoretické části této práce a vlastní názor, tzn. názor sociální pracovnice vykonávající dlouholetou praxi na SPOD a předvýzkum.

V rámci předvýzkumu formou rozhovorů s řediteli základních škol a kolegy pracovníky SPOD, byly zjištěny další názory k věci. Všichni dotázaní vyjádřili zájem o další informace k pojmu školní sociální práce. Mnozí se vyjádřili tak, že v dnešní době očekávat podporu systému k zavedení nové pozice je utopii. Při lepší představu citujeme některá slova, nejmenovaných ředitelů oslovených základních škol a také sociálních pracovníků SPOD:

- „*Hodně dobrých a užitečných nápadů končí z nepochopitelných důvodů v koši....*“
- „*Ano, sociálního pracovníka ve škole bychom potřebovali, jsme velká škola a řešíme problémy dnes a denně. Zaměstnal bych takového člověka hned od září, zařídíte to na kraji, všechno jim to vysvětlíte a nastupte k nám do školy....*“
- „*Chceme spolupracovat s OSPOD, ale už se ani neznáme. Kdysi jsme se vídali osobně často, znali jsme se, dneska si jen dopisujeme, což nestačí. Na nic není čas.*“

- *„Proč další profesí, když školy mají své kompetentní lidi a OSPOD umí ostatní potřebné. Problém je podle mého hlavně v koncepci a nesmyslné administrativě. Není přece normální, aby sociální pracovník SPOD jako specializovaný vysokoškolák hlavně evidoval papíry, skenoval a archivoval spisy místo toho, aby pracoval na případech. Ne papírově, co se hlavně vyžaduje, ale osobně. Vždyť přece víme, že sociální práce tváří v tvář má smysl a žádný papír ani evidenční číslo ji nikdy nenahradí...“*
- *„Vím přesně, jak bych školní sociální práci ve svém terénu dělala, šla bych do toho hned, ale potřebovali bychom si doplnit vzdělání o část pedagogických disciplín. Studuje se to někde, nebo by stačila k sociální práci třeba sociální pedagogika?“*
- *„Nemám dobrou zkušenost se sociálními pracovníky, potřeboval bych spíš školního psychologa...“*

Při operacionalizaci **povolání sociální pracovník SPOD** jsme vycházeli z teoretických poznatků, které jsou uvedeny v teoretické části této práce a ze zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. V ustanovení § 109 je uvedeno, že sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně-právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné služby v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb. Povolání sociálního pracovníka jsme dále rozdělili dle zákona č.359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí na variantu sociálního pracovníka sociálně právní ochrany dětí a sociálního kurátora pro děti a mládež (viz příloha č.3).

Při operacionalizaci **povolání učitel základní školy** jsme vycházeli ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Povolání učitel jsme definovali dle zákonného vymezení učitel = pedagogický pracovník. Povolání učitele základní školy jsme dále rozložili na učitele, který vykonává přímou vyučovací činnost, přímou pedagogickou činnost, přímou výchovnou činnost, přímou speciálně-pedagogickou a přímou pedagogicko-psychologickou činnost.



V povolání učitele je možno dále rozlišit pedagogického pracovníka pro další vzdělávání, vychovatele, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra, vedoucího pedagogického pracovníka, metodika prevence, speciálního pedagoga a psychologa.

Další členění jsme provedli podle činnosti na učitel – výchovný poradce, učitel – speciální pedagog, učitel – metodik prevence a učitel – školní psycholog. Výchovný poradce vykonává činnost poradenskou a metodicko-informační se zaměřením na kariérovém poradenství a diagnosticko poradenskou činnost zaměřenou na volbu vzdělávací cesty žáka. Školní metodik prevence vykonává metodickou, koordinační a informační činnost se zaměřením na prevenci sociálně-patologických jevů. Školní psycholog vykonává diagnostiku, depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce.

Školní speciální pedagog vykonává činnost zaměřenou na depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a metodicko-koordinační činnosti speciálně pedagogických poradenských služeb ve škole (viz. příloha č.4).

Pojem „**problém**“ jsme rozložili na neurotické problémy, problémy žáků s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka, problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka, problém nepravidelné docházky do školy, problém vyplývající z poruch chování a problém týkající se šikany a kyberšikany. Bližší popis jednotlivých problémů a jejich příčin charakterizujeme v podkapitole 2.5.2 Problematika poruch chování a sociálně patologických jevů.

Při operacionalizaci pojmu „**činnost**“ jsme se opírali o základní definice a částečně o informace popsané ve třetí kapitole teoretické části této práce. Pojem „činnost“ učitele a sociálního pracovníka SPOD, jsme rozdělili na diagnostiku, vyhledávání, krizovou intervenci a sociální poradenství.

**Diagnostiku** definujeme jako „posloupnost činností vedoucích k diagnóze“ (Průcha, Valterová, Mareš, 2003:42). Dále jsme diagnostiku rozčlenili na diagnostiku specifických poruch učení, diagnostiku výukových a výchovných problémů žáků, diagnostiku nadaných žáků. Tato diagnostická činnost je v kompetenci školního psychologa.

Pokračovali jsme diagnostikou speciálně vzdělávacích potřeb žáků, kterou se zabývá školní sociální pedagog (vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských a zařízeních).

Diagnostiku prováděnou sociálním pracovníkem v rámci sociální práce s klienty vyžadující některý druh služby označujeme dle současného funkčního přístupu termínem hodnocení případu, místo zastaralého termínu sociální diagnóza (Matoušek, 2008). Ztotožňujeme se s názorem Michalíka (2008:91), který uvádí, že v „oblasti poradenství a diagnostiky platí základní pravidlo „dobře investované koruny“- každá koruna směřující do prevence, kvalitního poradenství a diagnostiky, šetří finance ve vzdělávacím systému a obecně i v systému veřejné (sociální a jiné) podpory.“

**Vyhledávání** charakterizujeme podle Matouška (2008:42) jako aktivní vyhledávání určitého znaku v populaci za účelem ochrany práv a chráněných zájmů osob, které sociální pomoc potřebují, ale samy nárok na její poskytnutí z různých důvodů neuplatňují. Vyhledávací činnost dále členíme na vyhledávání ohrožených dětí ze zákona o sociálně-právní ochraně dětí prostřednictvím sociálních pracovníků. Dále na vyhledávání žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadující zvláštní pozornost, tzn. činnost výchovného poradce, činnost školního metodika prevence, který je kompetentní k vyhledávání žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování, na depistáž školního speciálního pedagoga, který vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a činnost školního psychologa, který je odborně připraven k vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení a vyhledávání nadaných dětí (vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských a zařízeních).

**Krizová intervence** je definována jako „rychlá psychologická a sociální pomoc člověku, který se ocitl v krizové situaci a nedokáže ji zvládnout vlastními silami“ (Matoušek,2008:91). Tento pojem dále rozkládáme na krizovou intervenci ze strany instituce školy a OSPOD poskytovanou formou ambulantního pohovor s klientem, rodinou. OSPOD s ohledem na svá oprávnění poskytuje krizovou intervenci ohroženým a dětem a dětem vyžadujících okamžitou pomoc. Intervence je poskytována formou opatření, krátkodobých umístění, šetření a výjezdů.

**Poradenství** definujeme jako „poskytování informací na žádost klienta potřebných k řešení problému“ (Matoušek:2008:142). Pojem poradenství členíme ze zákona č.108/2006 sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, § 37 na základní sociální poradenství a odborné sociální poradenství.

Odborné sociální poradenství dále dělíme na poradenství rodičům při uplatňování nároků dítěte dle zvláštních právních předpisů (§10, zákon č.359/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů), poradenství ve školách dle vyhlášky č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských a zařízeních. Po poradenství jednorázové, krátkodobé a dlouhodobé (viz. příloha č.5).

Pojem „**argument**“ jsme rozložili na poruchy chování, sociálně-znevýhodněné prostředí, kulturně odlišné prostředí, spolupráce sociálně-patologické jevy (viz. příloha č.2). jednotlivým argumentům se věnujeme v podkapitole 2.5.2 věnované problematice poruch chování a sociálně patologickým jevům. Argumenty z části korespondují s výše operacionalizovaným pojmem „problém.“

Pojem „**podmínky**“ jsme rozložili na změnu legislativy, finanční prostředky, nová profesní kvalifikace, výzkum, spolupráce. Dále jsme vycházeli ze skutečností, že česká **legislativa** nezná pojem školní sociální práce ani pozici školní sociální pracovník. Dle platné legislativy činnost podobnou sociální práci ve školách dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vykonávají pedagog volného času, speciální pedagog, metodik prevence, školní psycholog, asistent pedagoga. Mezi zmíněnými však schází expert na sociální prostředí (Tokárová, Matulayová, 2013). Nedostatek poradenských pracovníků ve školství je věcí rezortního ministerstva. To by se mělo potřebou sociální práce ve školách víc věnovat, právě s ohledem na problémy, které naší současnou společnost provází.

Nacházíme se v době, ve které se ekonomika stává dominantní funkcí společnosti. Za vším je třeba vidět peníze, proto je nutno myslet i na otázky **finančních prostředků** potřebných k zajištění mzdových nákladů školních sociálních pracovníků. Ekonomický diskurs ovládá všechny vědní disciplíny. Tlak na ekonomizaci a efektivitu je stále vyšší.

V rámci sociální práce jde mimo jiné o to, aby prostřednictvím sociálních služeb byly peníze zhodnocovány. Vystává otázka, najdou se peníze na novou profesi, dá se míra pomoci a zisku v podobě prevence měřit? Prevence se však vždy musí vyplatit.

Otázky **kvalifikace** k výkonu školní sociální práce můžeme rozložit jednoduše, v současné době neexistuje žádný kurz ani zaměření oboru na školní sociální práci. Pojem školní sociální práce je v našich podmínkách téměř neznámý stejně jako nová profese školní sociální pracovník.

**Výzkum** na téma školní sociální práce je v začátcích. Zaznamenali jsme zmínku o výzkumných sondách na Slovensku (Matulayová,2008; Zita,2008;Levická a kol,2008; Lipčáková,2001), které ukázaly, že část učitelů by uvítala odborníka na sociální prostředí. Ustanovení této pozice brání systémové překážky (Tokárová,Matulayová,2013). Ve školním roce 2012/2013 proběhl první výzkum ve spolupráci České a Slovenské republiky s využitím zkonstruovaného dotazníku Matulayové. Tento je ve stádiu zpracování, k dispozici jsou pouze prvotní zjištění. Záměrem výzkumu je komparovat jeho výsledky. Výzkum nabízí přehled o současném pohledu učitelů na školní sociální práci. Formuluje výzvy, které by mohly být přínosem k úvahám o zavedení nové pozice (Skyba,2013).

Potřebu meziresortní **spolupráce** členíme na snahu o propojení a řešení v podobě možností školy spolupráce v rámci individuálně výchovných programů, výchovných komisí. V podobě možností OSPOD pak potřebu spolupráce v rámci individuálních plánů ochrany dítěte a případových konferencí.

Pojem „**překážky**“ jsme rozložili na oblast profese sociální práce a stejně tak, jak je výše uvedeno na kvalifikaci, spolupráci a finance.

Oblast profese sociální práce je zcela jistě oblastí na rozsáhlou diskuzi. Svou roli hraje pohled, postoj veřejnosti na sociální práci. Její mediální obraz a v neposlední řadě také přímá zkušenost lidí z kontaktu se sociální institucí. Úroveň sociální práce je přímo ovlivněna politikou státní správy. Podle Matouška (2013) nové myšlenky ani formy práce u nás zatím nevznikají.

Zásadním problémem je pro sociální práci „*dlouhodobě nekoncepční politika typická spíš charakterem „tupých škrťů“ než formulací nosných vizí a priorit spojených s efektivní podporou. Tzv. neziskový sektor je málo sebevědomý a stále ještě hodně závislý na veřejných financích. Ochota lidí ke svépomoci je obecně nízká.*“ (Matoušek, 2013).

### **4.3 Metodologie výzkumu**

V odborné literatuře zaměřené na obecnou metodologii sociálních výzkumů autoři Disman (2007), Reichel (2010), Hubík (2006); Surynek, Komárková, Kašparová, (2001) rozlišují dvě základní výzkumné strategie – kvantitativní a kvalitativní. Loučková (2010) uvádí třetí výzkumnou strategii - integrovaný přístup.

Vzhledem k tomu, že chceme ověřit souvislosti mezi testovaným povoláním a deklarovaným požadavkem na zavedení pozice školního sociálního pracovníka do českého prostředí, rozhodli jsme se pro kvantitativní šetření.

#### **4.3.1 Kvantitativní výzkum**

Pro účely této práce jsme zvolili kvantitativní výzkumný přístup. Dle Dismana (2007:77) může „*kvantitativní výzkum nalézt řešení jen pro takové problémy, které je možno popsat v termínech vztahů mezi pozorovatelnými proměnnými.*“

Pro popis kvantitativního výzkumu je typické testování hypotéz a použití deduktivní metody (Disman,2007; Surynek, Komárková, Kašparová, 2001). Podle Hubíka (2006) má hypoteticko-deduktivní metoda dva cíle. Prvním cílem je vysvětlit empiricky získané výsledky a druhým cílem je vyvodit z nich další důsledky, které mohou být opět empiricky potvrzeny. „*V hypoteticko-deduktivní metodě potvrzené hypotézy upevňují a rozšiřují teorii, teorie umožňuje formulovat hypotézy.*“ (Hubík, 2006: 16).

Autoři Surynek, Komárková, Kašparová (2001) tvrdí, že základním úkolem kvantitativního výzkumu je měření charakteristických vlastností jevů a jejich souvislostí.

Za základní charakteristiky jevů považují rozsah výskytu nebo zastoupení, časovou frekvenci a intenzitu.

### **4.3.2 Rozhodnutí o výzkumném souboru**

Při úvahách o možnostech a potřebách výběru objektů zkoumání jsme se v rámci této práce rozhodli vytvořit výběrový výzkumný soubor v typu náhodného stratifikovaného výběru. Podle Dismana (2007:107) jde o náhodný stratifikovaný výběr v případě, když je populace rozdělena do homogenních skupin vzhledem k nějakému jasnému kritériu a jedinci jsou vybíráni do vzorku náhodně z těchto skupin. Náš výzkumný soubor tvoří dvě homogenní skupiny. První a početně silnější skupinu tvoří učitelé z celkem 11 základních škol v Havířově a druhou homogenní skupinu tvoří sociální pracovníci oddělení sociálně-právní ochrany dětí Magistrátu města Havířova. Zjištěné závěry budeme tedy vztahovat pouze na populaci tvořenou učiteli základních škol a sociálních pracovníků oddělení sociálně-právní ochrany dětí v Havířově. Detailní informace o vlastnostech výzkumného souboru zpracované tříděním prvního stupně v podobě frekvenčních tabulek a koláčových grafů dáváme k dispozici v příloze č.8 a č.9.

### **4.3.3 Volba výzkumné metody a techniky sběru dat**

Při volbě výzkumné metody jsme vycházeli z toho, že jde o kvantitativní výzkumnou strategii. Proto je zvolenou metodou metoda měření. Technikou sběru dat je strukturovaný dotazník. Dotazník považujeme za vhodný z důvodů jeho vlastností týkajících se vysoké efektivity, snadného získávání informací od velkého počtu jedinců v poměrně krátkém čase, s poměrně malým nákladem, přesvědčivou anonymitou a zdánlivě jednoduchou prací v terénu (Disman, 2007).

Při konstruování dotazníku jsme vycházeli z operacionalizace pojmů užitých v operačních hypotézách. Dalším hlediskem pro konstruování dotazníku byl záměr komparovat výsledky nedávno provedených výzkumů na téma školní sociální práce v Čechách a na Slovensku. Tzn. výzkumu uskutečněného v rámci projektu na Katedře sociálních studií a pedagogiky Technické univerzity v Liberci. Jednalo se o projekt, který vznikl z iniciativy pedagogických pracovníků Fakulty přírodovědně humanitní a pedagogické fakulty. Výzkumný projekt se uskutečnil v roce 2012. Byl realizován na základních školách, odděleních sociálně-právní ochrany dětí a v pedagogicko-psychologických poradnách v Ústeckém a Libereckém kraji. A také výzkumu uskutečněného na Slovensku, jehož výsledky byly publikovány v časopise Sociální práce/Sociálna práca, ročník 2/2013.

Tento výzkum byl uskutečněný jako první ve spolupráci s Českou republikou s úmyslem získané výsledky komparovat. Vyhotovení dotazníku je obsahem přílohy č.1.

#### 4.3.4 Předvýzkum

V průběhu realizace výzkumu jsme oslovili ředitele 17 základních škol, které se nachází na území města Havířova a zároveň také ve správním obvodu dle místní příslušnosti oddělení sociálně-právní ochrany dětí Magistrátu města Havířova. Prvním krokem tedy bylo vytvoření potřebného seznamu základních škol. Následně jsme dopisem prostřednictvím elektronické pošty oslovili ředitele základních škol a požádali jsme je o spolupráci. Na náš dopis obratem kladně reagovalo 11 ředitelů základních škol. S řediteli základních škol, kteří o téma školní sociální práce projeví zájem, byla uskutečněna osobní jednání, při nichž jsme měli možnost diskutovat a zejména představit teoretický koncept školní sociální práce. Což považujeme za mimořádně důležité. Na schůzkách byla kromě informací předána písemná vyhotovení dotazníků zájemcům o vyplnění a domluven termín převzetí vyplněných dotazníků zpět. Celkem bylo do škol rozdáno k vyplnění 250 dotazníků. Zpět převzato 174 vyplněných dotazníků. Návratnost tedy činí 69,6 %.

V případě spolupráce tazatele se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany dětí bylo získávání dat ovlivněno mou osobou (sociální pracovnice oddělení sociálně-právní ochrany dětí), jakožto tazatele, kdy přes maximální pracovní vytíženost, kolegové v rámci solidarity a koležalimity k vyplnění dotazníků přistupovali ochotně, se zájmem o téma naší práce. Je zřejmé, že téma této práce částečně kopíruje sociální práci daného oddělení. Návratnost dotazníků ze strany sociálně právní ochrany dětí dosáhla 100%.

Podářilo se nám získat data od celkem 201 respondentů. Po předběžném třídění dat a vyřazování dat neplatných jsme ze zpracování vyřadili 31 dotazníků z důvodu neúplnosti či špatného vyplnění. Domníváme se, že relativně vysoká návratnost mohla být zkreslena efektem záhlaví, tak jak popisuje Disman (2007:134), když uvádí: „...*efekt záhlaví, to je zkreslující efekt představy zkoumaných osob o instituci, která výzkum pořádá, nebo se kterou respondent daný výzkum asociuje.*“ V případech některých škol zřejmě došlo k tomu, že osoba tazatele byla vnímána jako spolupracující kolega, známé jméno z praxe nebo zaměstnanec magistrátu.

## 4.4 Analýza a interpretace dat

Tuto část práce věnujeme zpracování získaných informací z dotazníků od učitelů základních škol a sociálních pracovníků oddělení sociálně-právní ochrany dětí v Havířově. Analýzu dat jsme provedli v počítačovém programu IBM SPSS Statistics verze 22 (dále jen SPSS). Využili jsme třídění prvního i druhého stupně, tzn. jednorozměrnou i dvourozměrnou analýzu dat. Tříděním prvního stupně jsme získali popis jednotlivých vlastností výzkumného souboru a údaje pro komparaci. Tříděním druhého stupně jsme přistoupili k testování vztahu dvou znaků či vlastností. Dvourozměrná analýza statistických dat nám umožnila testovat předem stanovené hypotézy a provést test nezávislosti. Pracovali jsme s pojmy jako je kontingenční tabulka rozdělení četností a Pearsonův test nezávislosti Chí-kvadrát (PearsonChi-Square) jehož podstatou je testování nulové hypotézy (Vondroušová, 2013). Pracovali jsme s nominální a ordinální proměnnou. Nominální proměnné jsme znázornili pomocí koláčových grafů a ordinální proměnné pomocí sloupcových grafů.

Hodnotu chí-kvadrátu jsme použili k tomu, abychom mohli přijmout nebo zamítnout nulovou hypotézu o neexistenci vztahu. Vyjde-li hodnota chí-kvadrátu menší než 0,05, musíme nulovou hypotézu zamítnout a konstatovat, že mezi dvěma proměnnými existuje vztah. V případě, že je hodnota chí-kvadrátu větší než 0,05 musíme nulovou hypotézu o neexistenci vztahu podržet (Vondroušová, 2013).



#### 4.4.1 Analýza hypotéz

Jak již bylo řečeno v kapitole 4.1, obsahem hypotézy by měla být závislost mezi dvěma jevy (Hubík, 2006). Ke statistickému zkoumání a testování pracovních hypotéz jsme použili dvourozměrnou analýzu, jejímž smyslem je hledat vztah mezi dvěma proměnnými. Pomocí třídění druhého stupně jsme zjišťovali, zda mezi dvěma proměnnými existuje statisticky významný vztah (Vondroušová,2013).

Na základě vytvořeného dotazníku, jsme k testování všech hypotéz použili Pearsonův test Chí-kvadrát. Nejvýznamnějším ukazatelem chí-kvadrát testu je hladina významnosti (Asymp.Sig).

K testování všech hypotéz jsme si za nezávislou proměnnou zvolili povolání respondenta. Povolání jsme rozdělili na dvě skupiny – učitel základní školy a sociální pracovník SPOD.

Zdrojem všech níže uvedených grafů a tabulek je vlastní výzkum, zpracování SPSS.

Výsledky předkládáme v níže umístěných tabulkách č. 2-31. V tabulkách vidíme konkrétní hodnoty výpočtů v procentech i počtech, rozděleny dle povolání učitel a sociální pracovník. V posledním řádku tabulky vidíme celkové počty, opět v jednotkách i v procentech.

**Hypotéza č. 1: Vymezení problémů žáků, na jejichž řešení, se podílí školní sociální pracovník, závisí na testovaném povolání.**

Závislou proměnnou je otázka z dotazníku č. 7: „Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli i školní sociální pracovníci?“

Odpovědi na tuto otázku představovaly možnosti: ano/žádoucí nebo ne/nežádoucí.

Obsahem výčtu vybraných problémů jsou:

- a) problémy žáků s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí
- b) problémy žáků s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí
- c) problémy žáků s nepravidelnou docházkou do školy, záškoláctvím
- d) poruchy chování
- e) neurotické problémy žáků
- f) šikana, kyberšikana

Získané informace z provedeného chí-kvadrát testu nezávislosti (viz. tabulky umístěné v příloze č. 6) nám ukázaly, že hladina významnosti (Asymp.Sig.) je **> 0,05**. Můžeme tedy konstatovat, že **neexistuje** závislost mezi problémy žáků (viz. výše uvedené varianty a)-e) a tím, zda testovaná povolání (učitelé a sociální pracovníci SPOD) **chtějí, či nechtějí**, aby se na řešení jmenovaných problémů podílel i školní sociální pracovník. Nulovou hypotézu tedy musíme podržet.

Získané informace z provedeného chí-kvadrát testu nezávislosti (viz. tabulka umístěná v příloze č.6) nám ukázaly, že hladina významnosti (Asymp.Sig.) **je < 0,05**. Můžeme tedy konstatovat, že **existuje** závislost mezi problémem žáků s šikanou a tím, zda testovaná povolání (učitelé a sociální pracovníci SPOD) **chtějí, či nechtějí**, aby se na řešení tohoto problému podílel i školní sociální pracovník. Nulovou hypotézu musíme zamítnout.

Statistická zjištění, která jsme provedli v rámci zkoumání první hypotézy, nám dala informace o souvislostech a údaje vztahující se k vymezení problémů žáků, na jejichž řešení, by se mohl podílet školní sociální pracovník. Z odpovědí respondentů vyplývá, že **chtějí**, aby se školní sociální pracovník podílel na řešení všech problémů z uvedeného výčtu. Což znamená, že **je žádoucí**, aby se školní sociální pracovník podílel na řešení problémů žáků s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí, problémů žáků s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí,

s nepravidelnou docházkou do školy a záškoláctvím, problémům vyplývajících z poruch chování žáků a problémů spojených s šikanou a kyberšikanou. Ze získaných odpovědí respondentů bylo také zjištěno, že není žádoucí, tzn., že **nechtějí**, aby se školní sociální pracovník podílel na řešení problémů žáků týkajících se neurotických problémů žáků.

Nyní předkládáme tabulky s výsledky týkající se jednotlivých problémů:

Tabulka č.2: Problémy žáků s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí.

Crosstab					
			Odlišné jazykové a kulturní prostředí		Celkem
			ano	ne	
Povolání učitel	Počet		102	41	143
	% v rámci povolání		71,3%	28,7%	100,0%
	% celkem		60,0%	24,1%	84,1%
	Adjusted Residual		-,3	,3	
SOPR	Počet		20	7	27
	% v rámci povolání		74,1%	25,9%	100,0%
	% celkem		11,8%	4,1%	15,9%
	Adjusted Residual		,3	-,3	
Celkem	Počet		122	48	170
	% celkem		71,8%	28,2%	100,0%

Z tabulky č. 2 je zřejmé, že na otázku, zda se má na řešení problémů žáků vyplývajících z odlišného jazykového a kulturního prostředí podílet i školní sociální pracovník, odpovědělo kladně celkem 71,8% respondentů, což představuje počet 122 respondentů. Z toho 71,3% učitelů a 74,1% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č. 3: Problémy žáků s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí

			Crosstab		
			Sociálně znevýhodněné prostředí žáka		
			ano	ne	Celkem
Povolání učitel	Počet		130	13	143
	% v rámci povolání		90,9%	9,1%	100,0%
	% celkem		76,5%	7,6%	84,1%
	Adjusted Residual		,3	-,3	
SOPR	Počet		24	3	27
	% v rámci povolání		88,9%	11,1%	100,0%
	% celkem		14,1%	1,8%	15,9%
	Adjusted Residual		-,3	,3	
Celkem	Počet		154	16	170
	% Celkem		90,6%	9,4%	100,0%

Z tabulky č. 3 je zřejmé, že na otázku, zda se má na řešení problémů žáků s učením vyplývajících ze sociálně znevýhodněného prostředí podílet i školní sociální pracovník, odpovědělo kladně celkem 90,6% respondentů, což představuje počet 154 respondentů. Z toho 90,9% učitelů a 88,9% sociálních pracovníků SPOD.

Jednoznačné výsledky potvrzují teorii, tak jak uvádí Tokárová, Matulayová (2013), když tvrdí, že sociální pracovník je expertem na sociální prostředí, který ve školních poradenských týmech schází.

Tabulka č.4: Problémy žáků spojené se záškoláctvím

Crosstab					
			Záškoláctví , pozdní příchody, problémy s docházkou do školy.		Celkem
			ano	ne	
Povolání učitel	Počet		133	10	143
	%v rámci povolání		93,0%	7,0%	100,0%
	% celkem		78,2%	5,9%	84,1%
	Adjusted Residual		-1,4	1,4	
SOPR	Počet		27	0	27
	% v rámci povolání		100,0%	0,0%	100,0%
	% celkem		15,9%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual		1,4	-1,4	
Celkem	Počet		160	10	170
	% celkem		94,1%	5,9%	100,0%

Z tabulky č. 4 je zřejmé, že na otázku, zda se má na řešení problémů žáků s učením vyplývajících ze záškoláctví podílet i školní sociální pracovník, odpovědělo kladně celkem 94,1% respondentů, což představuje počet 160 respondentů. Z toho 93,0% učitelů a 100% sociálních pracovníků SPOD. Z těchto jednoznačných výsledků je jasné, že problém se záškoláctvím, nepravidelnou školní docházkou a opakovanými pozdními příchody vnímají obě povolání (učitelé i sociální pracovníci) jako akutní problém.

Subjektivně si dovoluujeme namítat, že výsledky mohou být ovlivněny vzájemně nedostatečným povědomím učitelů i sociálních pracovníků o legislativně daných kompetencích k řešení. Nutno dodat, že ustanovení §31 školského zákona dává škole k dispozici základní nástroje v podobě kázeňských opatření. Problematika školní docházky a omlouvání nepřítomnosti na vyučování je v první řadě záležitostí školy.

Úlohou školy je zjišťovat možné příčiny záškoláctví a jednat s rodiči o postupu řešení za účelem sjednání nápravy. Jednání s rodiči se v ideálním případě účastní metodik prevence, případně výchovný poradce. SPOD v kontextu záškoláctví představuje nejzazší prostředek, ke kterému lze přistoupit až když komunikace a práce školy s dítětem a jeho rodinou nepřinesly zlepšení, a současně se jedná o problém takové intenzity, že nepříznivě ovlivňuje vývoj dítěte (MPS,2014).

Tabulka č. 5: Problémy žáků-poruchy chování

Crosstab					
			Poruchy chování		Celkem
			ano	ne	
Povolání.	učitel	počet	68	75	143
		% v rámci povolání	47,6%	52,4%	100,0%
		% celkem	40,0%	44,1%	84,1%
		Adjusted Residual	-1,8	1,8	
SOPR	počet	počet	18	9	27
		% v rámci povolání	66,7%	33,3%	100,0%
		% celkem	10,6%	5,3%	15,9%
		Adjusted Residual	1,8	-1,8	
Celkem	Počet	počet	86	84	170
		% celkem	50,6%	49,4%	100,0%

Z tabulky č. 5 je zřejmé, že na otázku, zda se má na řešení problémů žáků s učením vyplývajících z poruch chování podílet i školní sociální pracovník, odpovědělo kladně celkem 50,6% respondentů, což představuje počet 86 respondentů. Z toho 47,6% učitelů a 66,7% sociálních pracovníků SPOD

Tabulka č.6: Problémy žáků – šikana, kyberšikana

Crosstab					
			Šikana, kyberšikana?		Celkem
			ano	ne	
Povolání.	učitel	počet	83	60	143
		% v rámci povolání	58,0%	42,0%	100,0%
		% celkem	48,8%	35,3%	84,1%
		Adjusted Residual	-3,0	3,0	
SOPR	počet	počet	24	3	27
		% v rámci povolání	88,9%	11,1%	100,0%
		% celkem	14,1%	1,8%	15,9%
		Adjusted Residual	3,0	-3,0	
Celkem	počet	počet	107	63	170
		% celkem	62,9%	37,1%	100,0%

Z tabulky č. 6 je zřejmé, že na otázku, zda se má na řešení problémů žáků s učením souvisejících s šikanou, kyberšikanou podílet i školní sociální pracovník, odpovědělo

kladně celkem 62,9% respondentů, což představuje počet 107 respondentů. Z toho 58,0% učitelů a 88,9% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č.7: Problémy žáků – neurotické problémy

Crosstab					
			Neurotické problémy		Celkem
			ano	ne	
Povolání. učitel	počet		49	94	143
	% v rámci povolání		34,3%	65,7%	100,0%
	% celkem		28,8%	55,3%	84,1%
	Adjusted Residual		1,2	-1,2	
SOPR	počet		6	21	27
	% v rámci povolání		22,2%	77,8%	100,0%
	% celkem		3,5%	12,4%	15,9%
	Adjusted Residual		-1,2	1,2	
Celkem	počet		55	115	170
	% celkem		32,4%	67,6%	100,0%

Z tabulky č. 7 je zřejmé, že na otázku, zda se má na řešení problémů žáků s učením vyplývajících z neurotických problémů podílet i školní sociální pracovník, odpovědělo **záporně** celkem 67,6% respondentů, což představuje počet 115 respondentů. Z toho 65,7% učitelů a 77,8% sociálních pracovníků SPOD.

Zjištění nám ukázala, že **neurotické obtíže žáků**, dle respondentů **nemá řešit** školní sociální pracovník, přestože neurotické obtíže vznikají na základě kombinace vlivu vrozených faktorů a sociálního prostředí. Je tedy zřejmé, tak jak uvádíme v teoretické části, že neurotické problémy a projevy jsou vnímány jako záležitosti z oblasti prožívání a chování vyskytující se u dětských neuróz, poruch chování, psychopatického vývoje osobnosti, psychické deprivace a v krajních případech u dětských psychóz. (Jůva,2001:94). Neurotické problémy tedy prioritně spadají do oblasti působnosti psychologa a psychiatra.

**Hypotéza č. 2: Vybrané činnosti školního sociálního pracovníka, které přispívají ke zvýšení úspěšnosti žáků, závisí na povolání.**

Závislou proměnnou je otázka dotazníku č. 8: „Přispěly by ke zvýšení školní úspěšnosti žáků následující činnosti školních sociálních pracovníků?“

Odpovědi na tuto otázku představovaly možnosti: ano/přispěli by nebo ne/nepřispěli by.

Vybranými činnostmi je:

- a) včasná diagnostika ohrožení žáka
- b) vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi
- c) krizová intervence
- d) sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze
- e) sociální poradenství zaměřené na doporučení odborných poradenských služeb
- f) spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů
- g) podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole

Získané informace z provedeného chí-kvadrát testu nezávislosti (viz. tabulky umístěné v příloze č.7) nám ukázaly, že hladina významnosti (Asymp.Sig.) je **> 0,05**. Můžeme tedy konstatovat, že **neexistuje** závislost mezi vyjmenovanými činnostmi zaměřených na zvýšení školní úspěšnosti žáků a tím, zda testovaná povolání (učitelé a sociální pracovníci) SPOD chtějí, aby tyto činnosti (viz. varianty a-g) vykonával i školní sociální pracovník. Nulovou hypotézu tedy musíme podržet.

Statistická zjištění, která jsme provedli v rámci zkoumání druhé hypotézy, nám dala informace o souvislostech a údaje vztahující se k vymezení činností, na jejichž řešení, by se mohl podílet školní sociální pracovník. Z odpovědí respondentů, tzn. všech dotázaných učitelů a sociálních pracovníků SPOD vyplývá, že **chtějí**, aby se školní sociální pracovník zapojil do všech vyjmenovaných činností (viz. varianty a-g)

Tak jako tomu bylo v analýze první hypotézy nyní předkládáme tabulky s výsledky vztahující se k jednotlivým činnostem.



Tabulka č.8: Včasná diagnostika ohrožení žáka

Crosstab				
		Přispěla by ke zvýšení úspěšnosti žáků včasná diagnostika ohrožení žáka?		Celkem
		ano	ne	
Povolání učitel	Počet	128	15	143
	% v rámci povolání	89,5%	10,5%	100,0%
	% celkem	75,3%	8,8%	84,1%
	Adjusted Residual	-1,1	1,1	
SOPR	Počet	26	1	27
	% v rámci povolání	96,3%	3,7%	100,0%
	% celkem	15,3%	0,6%	15,9%
	Adjusted Residual	1,1	-1,1	
Celkem	Počet	154	16	170
	% celkem	90,6%	9,4%	100,0%

Z tabulky č. 8 je zřejmé, že na otázku, zda by ke zvýšení školní úspěšnosti žáků přispěla včasná diagnostika ohrožení žáka, odpovědělo kladně celkem 90,6% respondentů, což představuje počet 154 respondentů. Z toho 89,5% učitelů a 96,3% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č.9: Vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi

Crosstab				
		Přispěla by ke zvýšení úspěšnosti žáků vyhledávací činností?		Celkem
		ano	ne	
Povolání učitel	Počet	121	22	143
	% v rámci povolání	84,6%	15,4%	100,0%
	% Celkem	71,2%	12,9%	84,1%
	Adjusted Residual	-,6	,6	
SOPR	Počet	24	3	27
	% v rámci povolání	88,9%	11,1%	100,0%
	% Celkem	14,1%	1,8%	15,9%
	Adjusted Residual	,6	-,6	
Celkem	Počet	145	25	170
	% Celkem	85,3%	14,7%	100,0%

Z tabulky č. 9 je zřejmé, že na otázku, zda by ke zvýšení školní úspěšnosti žáků přispěla vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi, odpovědělo kladně celkem 85,3% respondentů, což představuje počet 145 respondentů. Z toho 84,6% učitelů a 88,9% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č.10: Krizová intervence

Crosstab				
		Krizová intervence?		Celkem
		ano	ne	
Povolání učitel	Počet	125	18	143
	% v rámci povolání	87,4%	12,6%	100,0%
	% celkem	73,5%	10,6%	84,1%
	Adjusted Residual	-1,3	1,3	
SOPR	Počet	26	1	27
	% v rámci povolání	96,3%	3,7%	100,0%
	% celkem	15,3%	0,6%	15,9%
	Adjusted Residual	1,3	-1,3	
Celkem	Počet	151	19	170
	% celkem	88,8%	11,2%	100,0%

Z tabulky č. 10 je zřejmé, že na otázku zda, by ke zvýšení školní úspěšnosti žáků přispěla krizová intervence, odpovědělo kladně celkem 88,8% respondentů, což představuje počet 151 respondentů. Z toho 87,4% učitelů a 96,3% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č.11: Sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze

Crosstab					
			Přispělo by ke zvýšení úspěšnosti žáků sociální poradenství-HN?		Celkem
			ano	ne	
Povolání. učitel	Počet		131	12	143
	% v rámci povolání		91,6%	8,4%	100,0%
	% celkem		77,1%	7,1%	84,1%
	Adjusted Residual		-,8	,8	
SOPR	Počet		26	1	27
	% v rámci povolání		96,3%	3,7%	100,0%
	% celkem		15,3%	0,6%	15,9%
	Adjusted Residual		,8	-,8	
Celkem	Počet		157	13	170
	% celkem		92,4%	7,6%	100,0%

Z tabulky č. 11 je zřejmé, že na otázku zda, by ke zvýšení školní úspěšnosti žáků přispělo sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze odpovědělo kladně celkem 92,4% respondentů, což představuje počet 157 respondentů. Z toho 91,6% učitelů a 96,3% sociálních pracovníků SPOD.

Zde se potvrzuje obecně známá skutečnost. Bezplatné poskytování sociálního a odborného sociálního poradenství je jednou ze základních zákonem daných kompetencí sociálních pracovníků. Jinými slovy řečeno, poskytování poradenství je doménou sociálních pracovníků.

Tabulka č.12: Sociální poradenství zaměřené na doporučení odborných poradenských služeb

**Crosstab**

			Přispělo by ke zvýšení úspěšnosti žáků sociální poradenství-SS?		Celkem
			ano	ne	
Povolání učitel	Počet		133	10	143
	% v rámci povolání.		93,0%	7,0%	100,0%
	% celkem		78,2%	5,9%	84,1%
	Adjusted Residual		-1,4	1,4	
SOPR	Počet		27	0	27
	% within povolání.		100,0%	0,0%	100,0%
	% celkem		15,9%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual		1,4	-1,4	
Celkem	Počet		160	10	170
	% celkem		94,1%	5,9%	100,0%

Z tabulky č. 12 je tedy zřejmé, že na otázku, zda by ke zvýšení školní úspěšnosti žáků přispělo sociální poradenství zaměřené na doporučení odborných poradenských služeb odpovědělo kladně celkem 94,1% respondentů, což představuje počet 160 respondentů. Z toho 93% učitelů a 100% sociálních pracovníků SPOD.

S ohledem na daná zjištění vysokých hodnot ve vztahu k sociálnímu poradenství je patrné, že obě skupiny dotázaných počítají se zákonnou kompetencí sociálních pracovníků SPOD, která vychází z ustanovení § 12 zákona o sociálně-právní ochraně dětí: „možnost uložit rodičům povinnost využít odbornou poradenskou pomoc.“

Tabulka č.13: Spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů

		Crosstab		
		Přispěla by ke zvýšení úspěšnosti žáků individuální spolupráce?		
		ano	ne	Celkem
Povolání učitel	Počet	126	17	143
	% v rámci povolání	88,1%	11,9%	100,0%
	% celkem	74,1%	10,0%	84,1%
	Adjusted Residual	-1,9	1,9	
SOPR	Počet	27	0	27
	% v rámci povolání	100,0%	0,0%	100,0%
	% celkem	15,9%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	1,9	-1,9	
Celkem	počet	153	17	170
	% celkem	90,0%	10,0%	100,0%

Z tabulky č. 13 je zřejmé, že na otázku, zda by ke zvýšení školní úspěšnosti žáků přispěla spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů, odpovědělo kladně celkem 90,0% respondentů, což představuje počet 153 respondentů. Z toho 88,1% učitelů a 100% sociálních pracovníků SPOD.

Tento výsledek považujeme za velmi pozitivní zjištění. Z vysokých hodnot kladných odpovědí je jasné, že jak učitelé, tak sociální pracovníci mají zájem spolupracovat. Domníváme se, že je třeba tento názor pro praxi podporovat a možnosti spolupráce oboustranně vyhledávat. Možným problémem komplikující spolupráci je dle našeho názoru přebujelá administrativa a direktivní přístup vedení orientovaný především na administrativní funkci sociální práce místo flexibilní podpory a přijetí podmínek pro možnost věnovat se případové práci. Bohužel, lidově řečeno: „nejdřív papír – potom člověk“. Toto je dle našeho názoru častý problém praxe typické pro veřejnou správu, kdy prostor pro práci s klientem zabírá formální, často neefektivní a neúčelná administrativa.

Tabulka č.14: Podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole

**Crosstab**

		Přispělo by ke zvýšení úspěšnosti žáků podpora multikulturního prostředí?		Celkem
		ano	ne	
Povolání učitel	Počet	98	45	143
	% v rámci povolání	68,5%	31,5%	100,0%
	% celkem	57,6%	26,5%	84,1%
	Adjusted Residual	-2,2	2,2	
SOPR	počet	24	3	27
	% v rámci povolání	88,9%	11,1%	100,0%
	% celkem	14,1%	1,8%	15,9%
	Adjusted Residual	2,2	-2,2	
Celkem	počet	122	48	170
	% celkem	71,8%	28,2%	100,0%

Z tabulky č. 14 je tedy zřejmé, že na otázku, zda by ke zvýšení školní úspěšnosti žáků přispěla podpora vytváření multikulturní spolupráce odpovědělo kladně celkem 71,8% respondentů, což představuje počet 122 respondentů. Z toho 68,5% učitelů a 88,9% sociálních pracovníků SPOD.

### **H3: Argumenty ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka závisí na povolání.**

Závislou proměnnou je otázka dotazníku č. 9: „Přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Za jak důležité je považujete?“

Odpovědi na tuto otázku představovaly možnosti známkování 1-5/velmi důležité-absolutně nedůležité.

Seznam argumentů je následující:

- a) zvyšující se podíl žáků s poruchami chování
- b) zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí
- c) zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí
- d) zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)
- e) rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky OSPOD
- f) rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole

Získané informace z provedeného chí-kvadrát testu nezávislosti viz. tabulky umístěné v příloze č.8 nám ukázaly, že hladina významnosti (Asymp.Sig.) je  $> 0,05$ . Můžeme tedy konstatovat, že **neexistuje** závislost mezi vyjmenovanými argumenty ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka a jejich důležitostmi dle testovaného povolání učitele a sociálního pracovníka SPOD.

Získané informace z provedeného chí-kvadrát testu nezávislosti viz. tabulka č.25 nám ukázala, že hladina významnosti (Asymp.Sig.) je  $< 0,05$ . Můžeme tedy konstatovat, že **existuje** závislost mezi argumentem - rostoucí výskyt sociálně patologických jevů ve škole a jeho důležitostmi dle testovaného povolání (učitelé a sociální pracovníci SPOD). Nulovou hypotézu musíme zamítnout.

Statistická zjištění, která jsme provedli v rámci zkoumání třetí hypotézy, nám dala informace o souvislostech a údajích vztahujících se k argumentům ve prospěch zřízení ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Z odpovědí respondentů vyplývá, že **chtějí**, aby vznikla pozice školní sociální pracovník, když existují velmi důležité argumenty (varianty a-f) ve prospěch zavedení této pozice.

Tabulka č. 15: Zvyšující se podíl žáků s poruchami chování

		Zvyšující se podíl žáků s poruchami chování je argumentem					Celkem
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	
Povolání učitel	Počet	69	36	20	8	10	143
	% v rámci povolání.	48,3%	25,2%	14,0%	5,6%	7,0%	100,0%
	% celkem	40,6%	21,2%	11,8%	4,7%	5,9%	84,1%
	Adjusted Residual	-1,0	,3	-,6	1,3	1,4	
SOPR	Počet	16	6	5	0	0	27
	% v rámci povolání.	59,3%	22,2%	18,5%	0,0%	0,0%	100,0%
	% celkem	9,4%	3,5%	2,9%	0,0%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	1,0	-,3	,6	-,1,3	-,1,4	
Celkem	Počet	85	42	25	8	10	170
	% celkem	50,0%	24,7%	14,7%	4,7%	5,9%	100,0%

Z tabulky č. 15 je tedy zřejmé, že na otázku, zda je ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka důležitý argument v podobě zvyšujícího se podílu žáků s poruchami učení, zvolilo celkem 50% respondentů, což představuje počet 85 respondentů možnost **velmi důležité**. Za velmi důležitý tento argument považuje 48,3% učitelů a 59,3% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č. 16: Zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

		Zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je argumentem					Celkem
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	
Povolání učitel	Počet	75	39	22	3	4	143
	% v rámci povolání.	52,4%	27,3%	15,4%	2,1%	2,8%	100,0%
	% celkem	44,1%	22,9%	12,9%	1,8%	2,4%	84,1%
	Adjusted Residual	-1,7	1,0	1,1	-,5	,9	
SOPR	Počet	19	5	2	1	0	27
	% v rámci Povolání.	70,4%	18,5%	7,4%	3,7%	0,0%	100,0%
	% celkem	11,2%	2,9%	1,2%	0,6%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	1,7	-,1,0	-,1,1	,5	-,9	
Celkem	Počet	94	44	24	4	4	170
	% celkem	55,3%	25,9%	14,1%	2,4%	2,4%	100,0%



Z tabulky č. 16 je tedy zřejmé, že na otázku, zda je ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka důležitý argument v podobě zvyšujícího se podílu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, zvolilo celkem 55,3% respondentů, což představuje počet 94 respondentů možnost **velmi důležité**. Za velmi důležitý tento argument považuje 52,4% učitelů a 70,4% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č. 17: Zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí

		Crosstab					
		Zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí je argumentem					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání učitel	Počet	54	37	37	11	4	143
	% v rámci Povolání.	37,8%	25,9%	25,9%	7,7%	2,8%	100,0%
	% celkem	31,8%	21,8%	21,8%	6,5%	2,4%	84,1%
	Adjusted Residual	-1,7	,4	,4	1,5	,9	
SOPR	Počet	15	6	6	0	0	27
	% v rámci Povolání.	55,6%	22,2%	22,2%	0,0%	0,0%	100,0%
	% celkem	8,8%	3,5%	3,5%	0,0%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	1,7	-4	-4	-1,5	-9	
Celkem	Počet	69	43	43	11	4	170
	% celkem	40,6%	25,3%	25,3%	6,5%	2,4%	100,0%

Z tabulky č. 17 je tedy zřejmé, že na otázku, zda je ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka důležitý argument v podobě zvyšujícího se podílu žáků z kulturně odlišného prostředí, zvolilo celkem 40,6% respondentů, což představuje počet 69 respondentů možnost **velmi důležité**. Za velmi důležitý tento argument považuje 37,8% učitelů a 55,6% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č.18: Zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)

**Crosstab**

		Riziko ohrožení morálního vývoje způsobené internetem je argumentem					Celkem
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	
Povolání učitel	Počet	45	36	33	21	8	143
	% v rámci Povolání.	31,5%	25,2%	23,1%	14,7%	5,6%	100,0%
	% celkem	26,5%	21,2%	19,4%	12,4%	4,7%	84,1%
	AdjustedResidual	-2,4	,3	,1	2,1	1,3	
SOPR	Počet	15	6	6	0	0	27
	% v rámci Povolání.	55,6%	22,2%	22,2%	0,0%	0,0%	100,0%
	% celkem	8,8%	3,5%	3,5%	0,0%	0,0%	15,9%
	AdjustedResidual	2,4	-3	-1	-2,1	-1,3	
Celkem	Počet	60	42	39	21	8	170
	% celkem	35,3%	24,7%	22,9%	12,4%	4,7%	100,0%

Z tabulky č. 18 je tedy zřejmé, že na otázku, zda je ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka důležitý argument v podobě zvyšujícího se rizika ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook), zvolilo celkem 35,3% respondentů, což představuje počet 60 respondentů možnost **velmi důležité**. Za velmi důležitý tento argument považuje 37,8% učitelů a 55,6% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č.19: Rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky OSPOD

**Crosstab**

		Potřeba spolupráce s OSPOD.					Celkem
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	
Povolání učitel	Počet	76	38	22	4	3	143
	% v rámci Povolání	53,1%	26,6%	15,4%	2,8%	2,1%	100,0%
	% celkem	44,7%	22,4%	12,9%	2,4%	1,8%	84,1%
	AdjustedResidual	-2,4	1,7	,6	,9	,8	
SOPR	Počet	21	3	3	0	0	27
	% v rámci Povolání	77,8%	11,1%	11,1%	0,0%	0,0%	100,0%
	% celkem	12,4%	1,8%	1,8%	0,0%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	2,4	-1,7	-6	-9	-8	
Celkem	Počet	97	41	25	4	3	170
	% of Total	57,1%	24,1%	14,7%	2,4%	1,8%	100,0%

Z tabulky č. 19 je tedy zřejmé, že na otázku, zda je ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka důležitý argument v podobě rostoucí potřeby spolupráce se sociálními pracovníky SPOD, zvolilo celkem 57,1% respondentů, což představuje počet 97 respondentů možnost **velmi důležité**. Za velmi důležitý tento argument považuje 53,1% učitelů a 77,8% sociálních pracovníků SPOD

Tabulka č. 20: Rostoucí výskyt sociálně patologických jevů ve škole

		Rostoucí výskyt sociálně patologických jevů ve škole.					Celkem
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	
Povolání učitel	Počet	72	43	22	2	4	143
	% v rámci Povolání	50,3%	30,1%	15,4%	1,4%	2,8%	100,0%
	% celkem	42,4%	25,3%	12,9%	1,2%	2,4%	84,1%
	AdjustedResidual	-3,3	2,9	,6	,6	,9	
SOPR	Počet	23	1	3	0	0	27
	% v rámci Povolání	85,2%	3,7%	11,1%	0,0%	0,0%	100,0%
	% celkem	13,5%	0,6%	1,8%	0,0%	0,0%	15,9%
	AdjustedResidual	3,3	-2,9	-,6	-,6	-,9	
Celkem	Počet	95	44	25	2	4	170
	% celkem	55,9%	25,9%	14,7%	1,2%	2,4%	100,0%

Z tabulky č. 20 je tedy zřejmé, že na otázku, zda je ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka důležitý argument v rostoucího výskytu sociálně patologických jevů ve škole, zvolilo celkem 55,9% respondentů, což představuje počet 95 respondentů možnost **velmi důležité**. Za velmi důležitý tento argument považuje 50,3% učitelů a 85,2% sociálních pracovníků SPOD.

#### **H4: Podmínky potřebné k zavedení pozice školního sociálního pracovníka závisí na povolání.**

Závislou proměnnou je otázka dotazníku č.10: „*Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustanovena pracovní pozice školní sociální pracovník?*“

Odpovědi na tuto otázku představovaly opět možnosti známkování 1-5/velmi důležité-absolutně nedůležité.

Jedná se o splnění těchto podmínek:

- a) je potřebná změna školské legislativy
- b) je potřeba alokovat finanční prostředky a zajistit mzdové nároky školních sociálních pracovníků
- c) je potřeba připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese
- d) je potřeba nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školní sociální práce
- e) je potřeba zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školní sociální potřebu v ČR
- f) je potřeba zajistit spolupráci mezi resortem školství a sociálních věcí

Získané informace z provedeného chí-kvadrát testu nezávislosti (viz.tabulky umístěné v příloze č.9) nám ukázaly, že hladina významnosti (Asymp.Sig.) **je > 0,05**. Můžeme tedy konstatovat, že **neexistuje** závislost mezi vyjmenovanými podmínkami (viz.varianty a,b,c,e,f), o kterých se domníváme, že by měly být splněny pro zavedení pozice školního sociálního pracovníka a jejich důležitosti, dle testovaného povolání (učitel a sociální pracovník SPOD). Musíme tedy podržet nulovou hypotézu o neexistenci vztahu mezi proměnnými.

Získané informace z provedeného chí-kvadrát testu nezávislosti (viz. tabulka č.38) nám ukázala, že hladina významnosti (Asymp.Sig.) **je < 0,05**. Můžeme tedy konstatovat, že **existuje** závislost mezi splněním podmínky - získání kvalifikace pro výkon školní sociální práce a její důležitosti dle testovaného povolání (učitel a sociální pracovník SPOD). Nulovou hypotézu musíme zamítnout.

Statistická zjištění, která jsme provedli v rámci zkoumání čtvrté hypotézy, nám dala informace o souvislostech a údajích vztahujících se k potřebě splnění určitých podmínek pro možné zavedení pozice školní sociální pracovník.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že **chtějí**, aby vznikla pozice školní sociální pracovník, když považují za velmi důležité splnění podmínek ve prospěch zavedení této pozice.

Nyní opět předkládáme tabulky s jednotlivými výsledky:

Tabulka č.21: Změna školské legislativy.

		Crosstab					
		Je potřebná změna školské legislativy.					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání. učitel	Počet	79	25	32	3	4	143
	% v rámci Povolání	55,2%	17,5%	22,4%	2,1%	2,8%	100,0%
	% celkem	46,5%	14,7%	18,8%	1,8%	2,4%	84,1%
	Adjusted Residual	-,7	,3	,4	-,5	,9	
SOPR	Počet	17	4	5	1	0	27
	% v rámci Povolání	63,0%	14,8%	18,5%	3,7%	0,0%	100,0%
	% of Total	10,0%	2,4%	2,9%	0,6%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	,7	-,3	-,4	,5	-,9	
Celkem	počet	96	29	37	4	4	170
	celkem	56,5%	17,1%	21,8%	2,4%	2,4%	100,0%

Z tabulky č. 21 je zřejmé, že na otázku, zda je potřebná změna školské legislativy jako podmínka pro ustanovení pozice školní sociální pracovník, zvolilo možnost **velmi důležité** celkem 56,5% respondentů, což představuje počet 96 respondentů. Za velmi důležitý tento argument považuje 55,2% učitelů a 63,0% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č.22: Je potřeba alokovat finanční prostředky a zajistit mzdové nároky školních sociálních pracovníků

Crosstab

		Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajistit mzdy.					Celkem
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	
Povolání učitel	Počet	102	25	13	2	1	143
	% v rámci Povolání.	71,3%	17,5%	9,1%	1,4%	0,7%	100,0%
	% celkem	60,0%	14,7%	7,6%	1,2%	0,6%	84,1%
	Adjusted Residual	-,7	,3	,3	,6	,4	
SOPR	Počet	21	4	2	0	0	27
	% v rámci Povolání.	77,8%	14,8%	7,4%	0,0%	0,0%	100,0%
	% celkem	12,4%	2,4%	1,2%	0,0%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	,7	-,3	-,3	-,6	-,4	
Celkem	počet	123	29	15	2	1	170
	% celkem	72,4%	17,1%	8,8%	1,2%	0,6%	100,0%

Z tabulky č. 22 je tedy zřejmé, že na otázku, zda je potřeba alokovat finanční prostředky a zajistit mzdové nároky školních sociálních pracovníků, zvolilo možnost **velmi důležité** celkem 72,4% respondentů, což představuje počet 123 respondentů. Za velmi důležitý tento argument považuje 71,3% učitelů a 77,8% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č. 23: Je potřeba připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese

Crosstab

		Je potřeba připravit ostatní na zavedení nové profese.					Celkem
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	
Povolání učitel	Počet	62	48	22	6	5	143
	% v rámci Povolání.	43,4%	33,6%	15,4%	4,2%	3,5%	100,0%
	% celkem	36,5%	28,2%	12,9%	3,5%	2,9%	84,1%
	Adjusted Residual	-1,2	,0	1,1	,1	1,0	
SOPR	Počet	15	9	2	1	0	27
	% v rámci Povolání.	55,6%	33,3%	7,4%	3,7%	0,0%	100,0%
	% celkem	8,8%	5,3%	1,2%	0,6%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	1,2	,0	-1,1	-,1	-1,0	
Celkem	Počet	77	57	24	7	5	170
	% Celkem	45,3%	33,5%	14,1%	4,1%	2,9%	100,0%

Z tabulky č. 23 je tedy zřejmé, že na otázku, zda je potřeba připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese, zvolilo možnost **velmi důležité** celkem 45,3% respondentů, což představuje počet 77 respondentů. Za velmi důležitý tento argument považuje 43,4% učitelů a 55,6% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č. 24: Je potřeba nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školní sociální práce

		Crosstab					
		Je potřebné vytvořit podmínky pro získání kvalifikace.					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání učitel	Počet	79	39	15	7	3	143
	% v rámci Povolání.	55,2%	27,3%	10,5%	4,9%	2,1%	100,0%
	% celkem	46,5%	22,9%	8,8%	4,1%	1,8%	84,1%
	Adjusted Residual	2,1	,5	-4,4	1,2	,8	
SOPR	Počet	9	6	12	0	0	27
	% v rámci Povolání.	33,3%	22,2%	44,4%	0,0%	0,0%	100,0%
	% celkem	5,3%	3,5%	7,1%	0,0%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	-2,1	-,5	4,4	-1,2	-,8	
Celkem	Počet	88	45	27	7	3	170
	% celkem	51,8%	26,5%	15,9%	4,1%	1,8%	100,0%

Z tabulky č. 24 je tedy zřejmé, že na otázku, zda je potřeba nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školní sociální práce, jako podmínku pro ustanovení pozice školní sociální pracovník, zvolilo možnost **velmi důležité** celkem 51,8% respondentů, což představuje počet 88 respondentů. Za velmi důležitý tento argument považuje 55,2% učitelů a 33,3% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č. 25: Reprezentativní výzkumy

		Crosstab					
		Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy.					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání učitel	Počet	42	33	27	22	19	143
	%v rámci Povolání	29,4%	23,1%	18,9%	15,4%	13,3%	100,0%
	% celkem	24,7%	19,4%	15,9%	12,9%	11,2%	84,1%
	Adjusted Residual	,4	-,3	-,8	-,9	2,0	
SOPR	Počet	7	7	7	6	0	27
	%v rámci Povolání	25,9%	25,9%	25,9%	22,2%	0,0%	100,0%
	% celkem	4,1%	4,1%	4,1%	3,5%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	-,4	,3	,8	,9	-,2,0	
Celkem	Počet	49	40	34	28	19	170
	% celkem	28,8%	23,5%	20,0%	16,5%	11,2%	100,0%

Z tabulky č. 25 je zřejmé, že na otázku, zda je potřeba nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, jako podmínka pro ustanovení pozice školní sociální pracovník, zvolilo možnost **velmi důležité** celkem 28,8% respondentů, což představuje počet 49 respondentů. Za velmi důležitý tento argument považuje 29,4% učitelů a 25,9% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č. 26: Je potřeba zajistit spolupráci mezi resortem školství a sociálních věcí

		Crosstab					
		Je potřebné zajistit spolupráci mezi resortem školství a sociálních věcí.					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	ani důležité ani nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání učitel	Počet	85	35	17	2	4	143
	%v rámci Povolání	59,4%	24,5%	11,9%	1,4%	2,8%	100,0%
	% celkem	50,0%	20,6%	10,0%	1,2%	2,4%	84,1%
	Adjusted Residual	-1,4	1,1	,7	-,8	,9	
SOPR	Počet	20	4	2	1	0	27
	% v rámci Povolání	74,1%	14,8%	7,4%	3,7%	0,0%	100,0%
	% celkem	11,8%	2,4%	1,2%	0,6%	0,0%	15,9%
	Adjusted Residual	1,4	-1,1	-,7	,8	-,9	
Celkem	Počet	105	39	19	3	4	170
	% celkem	61,8%	22,9%	11,2%	1,8%	2,4%	100,0%



Z tabulky č. 26 je zřejmé, že na otázku, zda je potřeba zajistit spolupráci mezi resortem školství a sociálních věcí jako podmínku pro ustanovení pozice školní sociální pracovník, zvolilo možnost **velmi důležité** celkem 61,8% respondentů, což představuje počet 105 respondentů. Za velmi důležitý tento argument považuje 59,4% učitelů a 74,1% sociálních pracovníků SPOD.

### **H5: Výčet překážek bránících zavedení pozice školního sociálního pracovníka závisí na povolání.**

Závislou proměnnou je otázka dotazníku č.11.

*Které překážky podle Vás brání zavedení pracovní pozice školní sociální pracovník?"*

Odpovědi na tuto otázku představovaly možnosti známkování 1-5/velmi důležité-absolutně nedůležité.

Výčet překážek bránících zavedení pozice školních sociálních pracovníků je následující:

- a) není potřeba zavádět další profese;
- b) sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí;
- c) nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků;
- d) chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků;
- e) nedostatek finančních prostředků na mzdy.

Získané informace z provedeného chí-kvadrát testu nezávislosti (viz. tabulky umístěné v příloze č.10) nám ukázaly, že hladina významnosti (Asymp.Sig.) je  $> 0,05$ . Můžeme tedy konstatovat, že **neexistuje** závislost mezi výčtem překážek (viz. varianty a-e), o kterých se domníváme, že brání zavedení pozice školního sociálního pracovníka a jejich důležitostí dle testovaného povolání (učitel a sociální pracovník SPOD). Musíme tedy podržet nulovou hypotézu o neexistenci vztahu mezi proměnnými.

Statistická zjištění, která jsme provedli v rámci zkoumání čtvrté hypotézy, nám dala informace o souvislostech a údajích vztahujících se k překážkám bránících zavedení pozice školní sociální pracovník.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že **chtějí**, aby vznikla pozice školní sociální pracovník, když považují za důležité čtyři z pěti uvedených překážek (a,c,d,e) bránících v zavedení této pozice.

Konkrétní výsledky opět předkládáme v níže uvedených tabulkách:

Tabulka č. 27: Potřeba zavedení další profese

		Crosstab					
		Názor, že není potřeba zavádět další profese je překážkou.					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání učitel	Počet	51	30	39	9	14	143
	% v rámci Povolání	35,7%	21,0%	27,3%	6,3%	9,8%	100,0%
	% celkem	30,0%	17,6%	22,9%	5,3%	8,2%	84,1%
	Adjusted Residual	-,9	-,1	,1	,5	1,0	
SOPR	Počet	12	6	7	1	1	27
	% v rámci Povolání	44,4%	22,2%	25,9%	3,7%	3,7%	100,0%
	% celkem	7,1%	3,5%	4,1%	0,6%	0,6%	15,9%
	Adjusted Residual	,9	,1	-,1	-,5	-1,0	
Celkem	počet	63	36	46	10	15	170
	% celkem	37,1%	21,2%	27,1%	5,9%	8,8%	100,0%

Z tabulky č. 27 zjišťujeme, zda názor, že není potřeba zavádět další profese představuje překážku, která brání ustanovení pozice školní sociální pracovník, považuje za **velmi důležitý** celkem 37,1% respondentů, což představuje počet 63 respondentů. Z toho 35,7% učitelů a 44,4% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č. 28: Sociální práce – nedostatečně rozvinutá profese

		Crosstab					
		Názor, že sociální práce je nedostatečně rozvinutá profese je překážkou.					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání učitel	Počet	36	42	44	8	13	143
	% v rámci Povolání	25,2%	29,4%	30,8%	5,6%	9,1%	100,0%
	% celkem	21,2%	24,7%	25,9%	4,7%	7,6%	84,1%
	Adjusted Residual	-2,0	1,6	,1	,4	,3	
SOPR	Počet	12	4	8	1	2	27
	% v rámci Povolání	44,4%	14,8%	29,6%	3,7%	7,4%	100,0%
	% celkem	7,1%	2,4%	4,7%	0,6%	1,2%	15,9%
	Adjusted Residual	2,0	-1,6	-,1	-,4	-,3	
Celkem	počet	48	46	52	9	15	170
	% celkem	28,2%	27,1%	30,6%	5,3%	8,8%	100,0%

Z tabulky č. 28 zjišťujeme, zda názor, že je sociální práce v českých podmínkách stále nedostatečně rozvinutou profesí, představuje překážku, která brání ustanovení pozice školní sociální pracovník, považují respondenti v celkovém nejvyšším výsledku za **ani důležitý, ani nedůležitý** celkem z 30,6% což představuje počet 52 respondentů a 30,8% učitelů. **Sociální pracovníci** se z 44,4% domnívají, že tento názor je naopak **velmi důležitou** překážkou bránící ustanovení pozice školního sociálního pracovníka.

Subjektivně se domníváme, že k tomuto rozdílnému výsledku přispívá na jedné straně nedobrá mediální obraz o sociální práci a na druhé straně vlastní pocit sociálních pracovníků, kteří vnímají, že je jejich profesi není věnována dostatečná profesní podpora, důvěra a hodnocení, čímž jejich prestiž nemá šanci dosáhnout změny ve vnímání v očích veřejnosti.

Tabulka č.29: Nedostatek kvalifikovaných pracovníků

		Crosstab					
		Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků je překážkou.					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání učitel	Počet	58	36	38	4	7	143
	% v rámci Povolání.	40,6%	25,2%	26,6%	2,8%	4,9%	100,0%
	% celkem	34,1%	21,2%	22,4%	2,4%	4,1%	84,1%
	Adjusted Residual	2,2	1,2	-,7	-2,7	-2,5	
SOPR	Počet	5	4	9	4	5	27
	% v rámci Povolání.	18,5%	14,8%	33,3%	14,8%	18,5%	100,0%
	% celkem	2,9%	2,4%	5,3%	2,4%	2,9%	15,9%
	Adjusted Residual	-2,2	-1,2	,7	2,7	2,5	
Celkem	Počet	63	40	47	8	12	170
	% celkem	37,1%	23,5%	27,6%	4,7%	7,1%	100,0%

Z tabulky č. 29 zjišťujeme, zda názor, že je překážkou nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků, považuje za velmi důležitý celkem 37,1% respondentů, což představuje počet 63 respondentů. Z toho 40,6% učitelů a 18,5% sociálních pracovníků SPOD.

Tabulka č.30: Chybějící zkušenost se sociálními pracovníky

		Crosstab					
		Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky je překážka.					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání učitel	Počet	48	46	31	14	4	143
	% v rámci Povolání.	33,6%	32,2%	21,7%	9,8%	2,8%	100,0%
	% celkem	28,2%	27,1%	18,2%	8,2%	2,4%	84,1%
	Adjusted Residual	2,3	-,1	-1,3	-,2	-2,0	
SOPR	Počet	3	9	9	3	3	27
	% v rámci Povolání.	11,1%	33,3%	33,3%	11,1%	11,1%	100,0%
	% celkem	1,8%	5,3%	5,3%	1,8%	1,8%	15,9%
	Adjusted Residual	-2,3	,1	1,3	,2	2,0	
Celkem	Počet	51	55	40	17	7	170
	% celkem	30,0%	32,4%	23,5%	10,0%	4,1%	100,0%

Z tabulky č. 30 zjišťujeme, zda názor, že je překážkou chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků, což brání ustanovení pozice školní sociální pracovník, považuje za **spíše důležitý** celkem 32,4% respondentů, což představuje zastoupení v počtu 55 respondentů. Z toho 33,3% sociálních pracovníků SPOD. U skupiny **učitelů** převládá jako nejčtenější odpověď **velmi důležitý v 33,6%**.

Tabulka č.31: Nedostatek financí na mzdy

		Crosstab					
		Nedostatek finančních prostředků na mzdy je překážka.					
		velmi důležité	spíše důležité	ani důležité ani nedůležité	spíše nedůležité	absolutně nedůležité	Celkem
Povolání učitel	Počet	111	18	11	1	2	143
	% v rámci Povolání.	77,6%	12,6%	7,7%	0,7%	1,4%	100,0%
	Adjusted Residual	1,6	-,3	,1	-1,3	-2,7	
SOPR	Počet	17	4	2	1	3	27
	% v rámci Povolání.	63,0%	14,8%	7,4%	3,7%	11,1%	100,0%
	% celkem	10,0%	2,4%	1,2%	0,6%	1,8%	15,9%
	Adjusted Residual	-1,6	,3	-,1	1,3	2,7	
Celkem	Počet	128	22	13	2	5	170
	% celkem	75,3%	12,9%	7,6%	1,2%	2,9%	100,0%

Z tabulky č. 31 zjišťujeme, zda názor, že nedostatek financí na mzdy představuje překážku, která brání ustanovení pozice školní sociální pracovník, považuje za **velmi důležitý** celkem 75,3% respondentů, což představuje počet 63 respondentů. Z toho 35,7% učitelů a 44,4% sociálních pracovníků SPOD.

## 4.5 Komparace empirických výzkumů

V teoretické části této práce jsme se zabývali pojmem školní sociální práce. Z definic jednoznačně vyplývá, že školní sociální práce v sobě nese podstatu naplnění prvků spolupráce, prevence a komunikace v rovině rodiny, školy a komunity. Z teoretického pohledu na význam a vývoj sociální práce obecně v návaznosti na změny společenského kontextu, lze usuzovat, že školní sociální práce je potřebná a mohla by být přínosem i pro české prostředí. Kompetence školního sociálního pracovníka musí být vytvořeny tak, aby nedocházelo k bezúčelnému překrývání kompetencí při výkonu činností jiných sociálních pracovníků, zejména s pracovníky orgánů sociálně-právní ochrany dětí, ale také s pracovníky škol, kteří dle současného platného právního rámce prevenci ve školách naplňují. Jelikož naše statistická analýza umožňuje navázat na společná kritéria, přistupujeme ke komparaci (viz. kapitola 4.3.3).

Studiem literatury a vyhledáváním informací na dané téma jsme došli až k práci Matulayové (2013), která v českém prostředí podniká kroky ke zviditelnění tématu školní sociální práce v České republice. Zároveň jsme narazili na projekt, který vznikl z iniciativy pedagogických pracovníků Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci. Výzkumný projekt věnovaný problematice školní sociální práce byl realizován na základních školách, odděleních sociálně-právní ochrany dětí a v pedagogicko-psychologických poradnách v Ústeckém a Libereckém kraji v roce 2012.

Ve spolupráci s Matulayovou (2013), která tvořila metodiku projektu, jsme získali dílčí výsledky získané provedeným výzkumem v rámci pěti bakalářských prací studentek Technické univerzity v Liberci v období roku 2012. Empirické části bakalářských prací sledovaly možnosti etablování školní sociální práce z pohledu sociálních pracovníků a učitelů. Autorky prací Hockeová, Dašková a Hlaváčová (2012) zkoumaly možnosti etablování školní sociální práce z pohledu sociálních pracovníků a získaly informace od celkem 159 respondentů – sociálních pracovníků. Autory Jeslínková a Šebová (2012) zkoumaly kompetence sociálních pracovníků poradenských zařízení v rezortu školství. Jejich empirické šetření vychází z informací celkového počtu 100 respondentů – učitelů základních škol. V závěrečném shrnutí kapitoly uvádíme komentáře k výsledkům komparace.

## 4.5.1 Dílčí otázky

Jak jsme již zmínili, východiskem pro náš výzkum je přepracovaný dotazník (Matulayová,2013). Dvourozměrná analýza našich hypotéz (viz. 4.4.1) zahrnuje data získaná z otázek č.7- č.11.

Nyní náš výzkumný problém dekomponujeme do otázek č.1 - č.6 dotazníku, čímž se dostáváme ke stejné jednorozměrné analýze, jakou provedly tříděním prvého stupně Hockeová, Dašková, Hlaváčová, Jeslínková a Šebová (2012). Jedná se o otázky směřující ke kompetencím školního sociálního pracovníka. Budeme tedy zkoumat, zda by učitelé a sociální pracovníci uvítali vznik nové pracovní pozice školního sociálního pracovníka a jaké aktivity by měl školní sociální pracovník, jako člen poradenského týmu vykonávat.

- 1) *Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?*
- 2) *Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?*
- 3) *Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?*
- 4) *Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?*
- 5) *Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?*
- 6) *Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?*



## 4.5.2 Povinnosti a kompetence z pohledu učitelů

Ve školním roce 2012/2013 proběhl první výzkum ve spolupráci České a Slovenské republiky s využitím zkonstruovaného dotazníku Matulayové. Tento výzkum je ve stádiu zpracování, k dispozici jsou pouze prvotní zjištění. Záměrem výzkumu je komparovat jeho výsledky. Výzkum nabízí přehled o současném pohledu učitelů na školní sociální práci. Formuluje výzvy, které by mohly být přínosem k úvahám o zavedení nové pozice (Skyba, 2013). Výsledky srovnání předkládáme formou statistického třídění prvého stupně pomocí grafického znázornění. Komparujeme výsledky našeho empirického zjištění se zjištěním Jeslíkové, Šebové, Skyby (2013).

Originální výsledky autorek Jeslíkové a Šebové uvedené v počtech jsme přepočítali z důvodu komparace na procenta.

Jeslíková (2013) došla v Libereckém kraji k těmto výzkumným zjištěním:

1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?  
**62% – sociální pracovník**
2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?  
**28% - sociální pracovník; 28% - speciální pedagog**
3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?  
**48% - sociální pracovník**
4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?  
**78% - sociální pracovník**
5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?  
**64% - psycholog**
6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?  
**78% - učitel**

Šebová (2013) došla v Libereckém a Ústeckém kraji k těmto výzkumným zjištěním:

1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?  
**66% – sociální pracovník**
2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?  
**30% - sociální pracovník**
3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?  
**46% - sociální pracovník**
4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?  
**82% - sociální pracovník**
5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?  
**52% - psycholog**
6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?  
**80% - učitel**

Skyba (2013) provedla ve stejném období výzkum na Slovensku. Výzkumný soubor představovali učitelé z 11 základních škol v celkovém počtu 187. Návratnost dotazníků byla 41,6%. Výsledky svých výzkumných zjištění publikovala v čísle 2/2013 časopisu Sociální práce/Sociálna práca. Tato zjištění nyní také předkládáme ke srovnání s našimi zjištěními.

1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů? –  
**89,1% - sociální pracovník**
2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?  
**38,8% - sociální pracovník**
3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?  
**66,3% - sociální pracovník**
4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?  
**79,3 % - sociální pracovník**
5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?  
**68,3 % - psycholog**
6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?  
**89,1% - učitel**

Jako poslední ke komparaci přidáváme výsledky našeho výzkumného měření. Výzkumný soubor povolání učitel v našem výzkumu představuje celkem 143 učitelů z 11 základních škol v Havířově. Zdrojem všech níže uvedených koláčových grafů a frekvenčních tabulek je vlastní výzkum, zpracování SPSS.

Podrobnou charakteristiku o vlastnostech výzkumného souboru uvádíme v příloze č. 12.

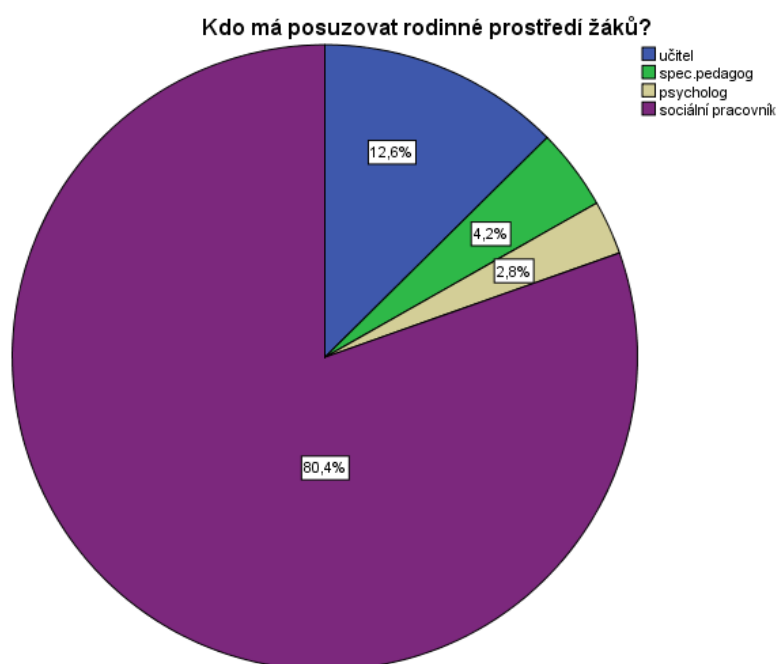
Otázka č. 1: Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

- **80,4% - sociální pracovník**

Tabulka č.32: Kdo by měl posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	18	10,6	12,6	12,6
spec.pedagog	6	3,5	4,2	16,8
psycholog	4	2,4	2,8	19,6
sociální pracovník	115	67,6	80,4	100,0
celkem	143	84,1	100,0	
Missing System	27	15,9		
celkem	170	100,0		

Graf č.1: Kdo by měl posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?



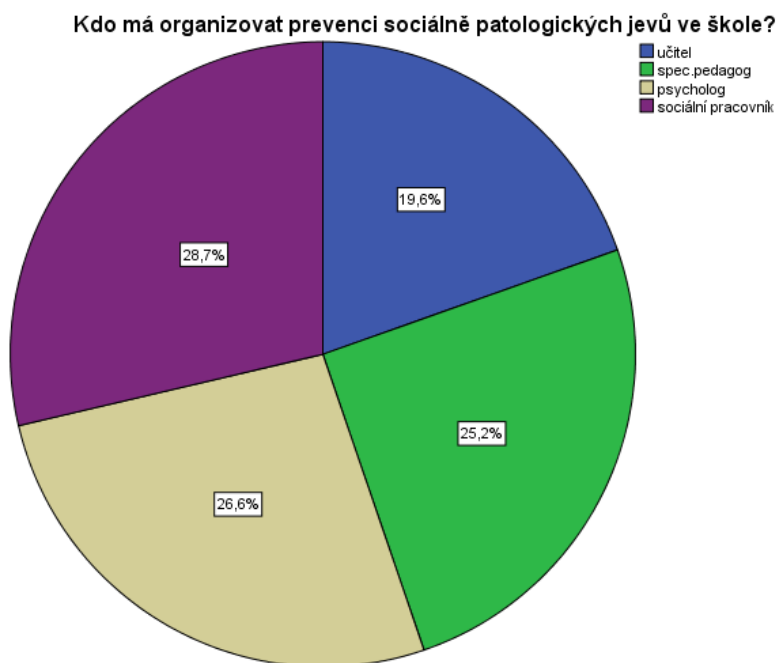
Otázka č. 2: Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?

**28,7% sociální pracovník**

Tabulka č. 33: Kdo by měl organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	28	16,5	19,6	19,6
spec.pedagog	36	21,2	25,2	44,8
psycholog	38	22,4	26,6	71,3
sociální pracovník	41	24,1	28,7	100,0
celkem	143	84,1	100,0	
Missing System	27	15,9		
celkem	170	100,0		

Graf č.2: Kdo by měl organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole.



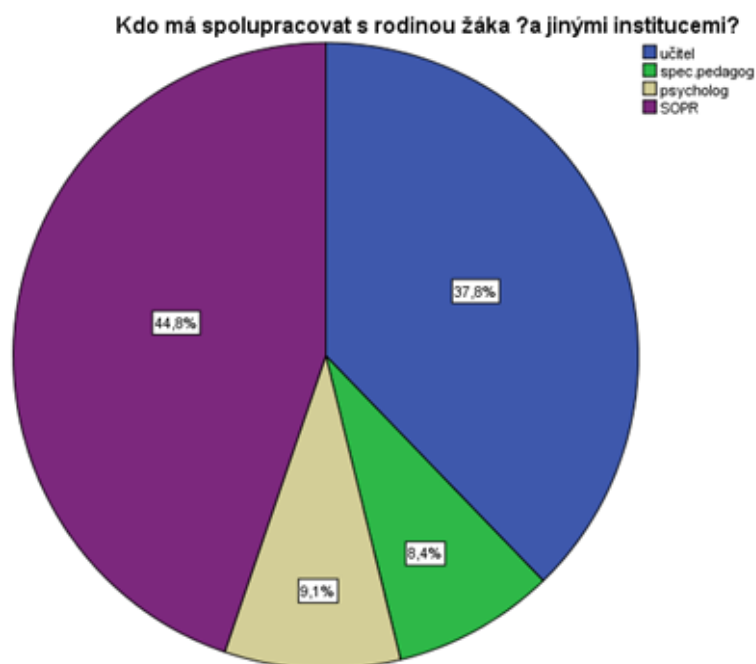
Otázka č.3: Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?

**44,8% - sociální pracovník**

Tabulka č.34: Kdo by měl spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	54	31,8	37,8	37,8
spec.pedagog	12	7,1	8,4	46,2
psy cholog	13	7,6	9,1	55,2
sociální pracovník	64	37,6	44,8	100,0
celkem	143	84,1	100,0	
Missing System	27	15,9		
celkem	170	100,0		

Graf č.3: Kdo má spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými organizacemi?



Otázka č. 4: Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?

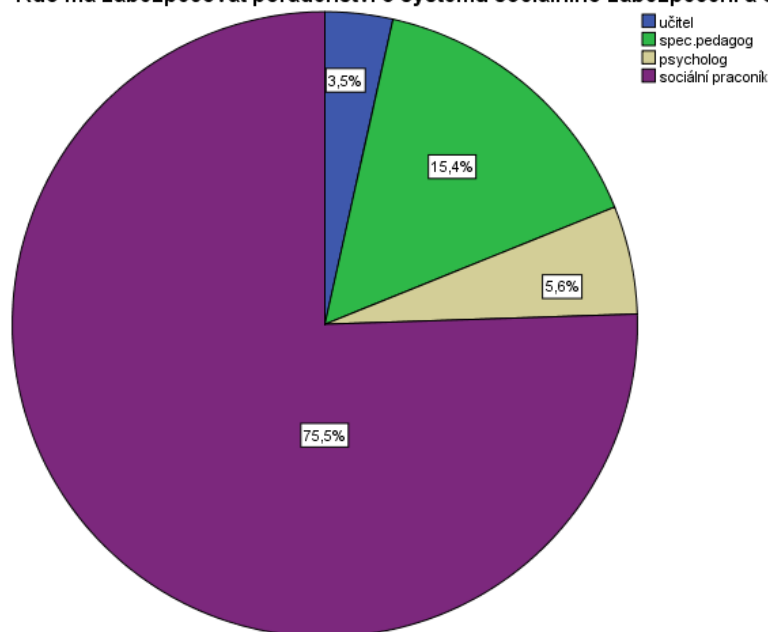
**75,5% - sociální pracovník**

Tabulka č. 35: Kdo by měl zabezpečovat poradenství žákům, rodičům i učitelům o systému sociálního zabezpečení a SPOD?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	5	2,9	3,5	3,5
spec.pedagog	22	12,9	15,4	18,9
psycholog	8	4,7	5,6	24,5
sociální pracovník	108	63,5	75,5	100,0
Celkem	143	84,1	100,0	
Missing System	27	15,9		
TCelkem	170	100,0		

Graf č.4: Kdo má zabezpečovat poradenství o systému sociálního zabezpečení a SPOD?

Kdo má zabezpečovat poradenství o systému sociálního zabezpečení a SPOD?



Otázka č.5: Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny? - **63,6% - psycholog**

Tabulka č. 36: Kdo by měl pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým chováním a zapojením do vrstevnické skupiny?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	14	8,2	9,8	9,8
spec.pedagog	34	20,0	23,8	33,6
psycholog	91	53,5	63,6	97,2
sociální pracovník	4	2,4	2,8	100,0
celkem	143	84,1	100,0	
Missing System	27	15,9		
celkem	170	100,0		

Graf č.5: Kdo by měl pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?



Otázka č.6: Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

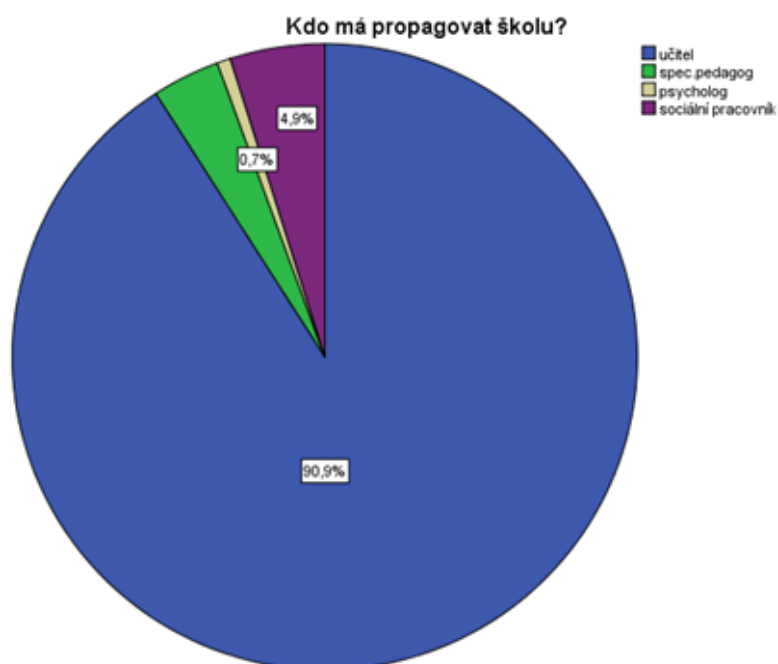
**90,9 % - učitel**



Tabulka č.37: Kdo by měl propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	130	76,5	90,9	90,9
spec.pedagog	5	2,9	3,5	94,4
psycholog	1	,6	,7	95,1
sociální pracovník	7	4,1	4,9	100,0
Celkem	170	100,0		

Graf č.6: Kdo by měl propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?



### 4.5.3 Povinnosti a kompetence z pohledu sociálních pracovníků SPOD

Tak jak vyplývá z dosud uvedeného, v naší práci testujeme dvě povolání, povolání učitel základní školy a pracovník orgánu sociálně-právní ochrany dětí. V této kapitole přistupujeme ke komparaci našich empirických zjištění a zjištění realizovaného výzkumu Daškové, Hockeové, Hlaváčové (2013). Autorky svá empirická šetření rovněž zaměřily na výzkumný soubor sociálních pracovníků.

Originální výsledky autorek Daškové a Hockeové uvedené v počtech jsme přepočítali z důvodu komparace na procenta.

Dašková (2013) došla v Ústeckém kraji k těmto výzkumným zjištěním:

1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?  
**84,3% – sociální pracovník**
2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?  
**35,2%- speciální pedagog**
3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?  
**49% - sociální pracovník**
4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?  
**78,4% -sociální pracovník**
5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?  
**56,8% – psycholog**
6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?  
**90,1% – učitel**

Hockeová (2013) došla v Ústeckém kraji k těmto výzkumným zjištěním:

1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?  
**82% – sociální pracovník**
2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?  
**36% - speciální pedagog**
3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?  
**46% - respondentů - sociální pracovník**
4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?  
**76% - sociální pracovník**
5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?  
**54% – psycholog**
6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?  
**88%– učitel**

Hlaváčová (2013) došla v Ústeckém kraji k těmto výzkumným zjištěním:

1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?  
**39% - sociální pracovník**
2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?  
**43% - sociální pracovník**
3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?  
**71% - učitel**
4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?

**71% - sociální pracovník**

5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?

**63% - psycholog**

6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

**93% – učitel**

Nyní předkládáme výsledky našeho výzkumu formou statistického třídění prvního stupně pomocí grafického znázornění. Výzkumný soubor povolání sociální pracovník tvoří 27 pracovníků SPOD z Magistrátu města Havířova. Zdrojem všech níže uvedených koláčových grafů a frekvenčních tabulek je vlastní výzkum, zpracování SPSS.

Podrobnou charakteristiku o vlastnostech výzkumného souboru uvádíme v příloze č. 12.

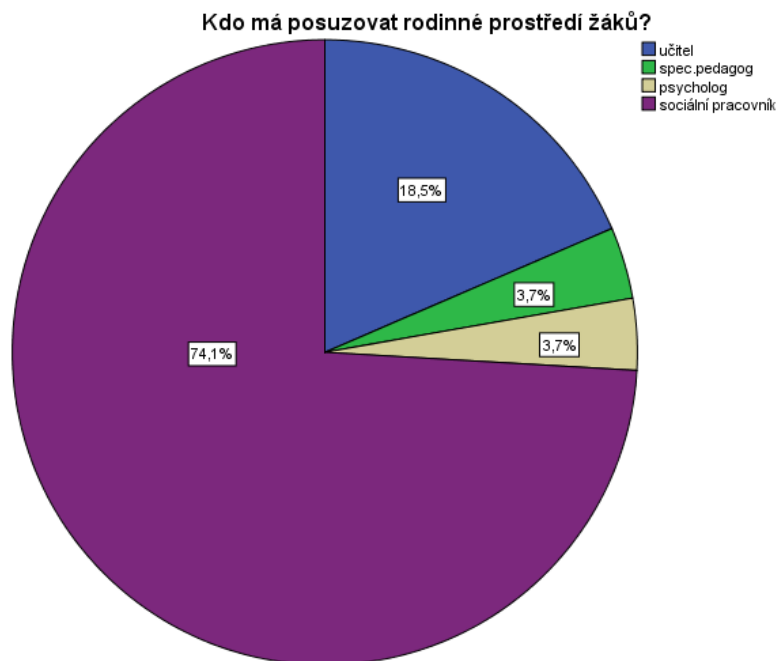
Otázka č.1: Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

**74,1% - sociální pracovník**

Tabulka č. 38: Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	5	18,5	18,5	18,5
spec.pedagog	1	3,7	3,7	22,2
psycholog	1	3,7	3,7	25,9
sociální pracovník	20	74,1	74,1	100,0
celkem	27	100,0	100,0	

Graf č.7: Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?



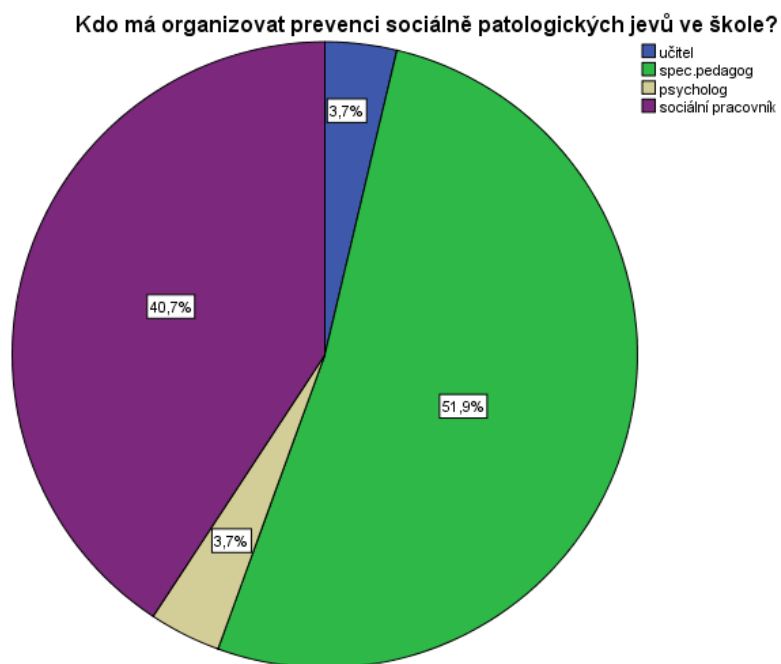
2) Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?

**55,6% - speciální pedagog**

Tabulka č.39:Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	1	3,7	3,7	3,7
speciální pedagog	14	51,9	51,9	55,6
psycholog	1	3,7	3,7	59,3
sociální pracovník	11	40,7	40,7	100,0
celkem	27	100,0	100,0	

Graf č.8: Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?



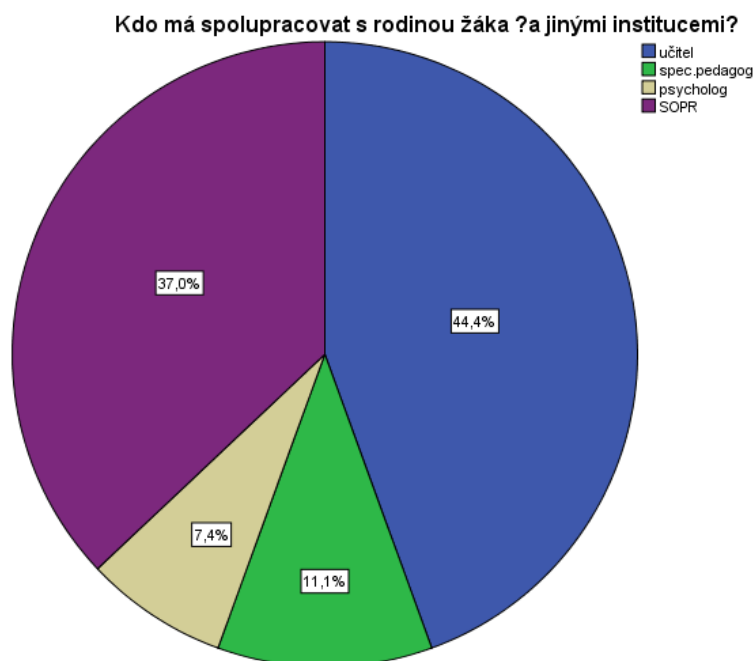
3) Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?

**44,4% - učitel**

Tabulka č. 40:Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	12	44,4	44,4	44,4
spec.pedagog	3	11,1	11,1	55,6
psycholog	2	7,4	7,4	63,0
SOPR	10	37,0	37,0	100,0
celkem	27	100,0	100,0	

Graf č.9: Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?



4) Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?

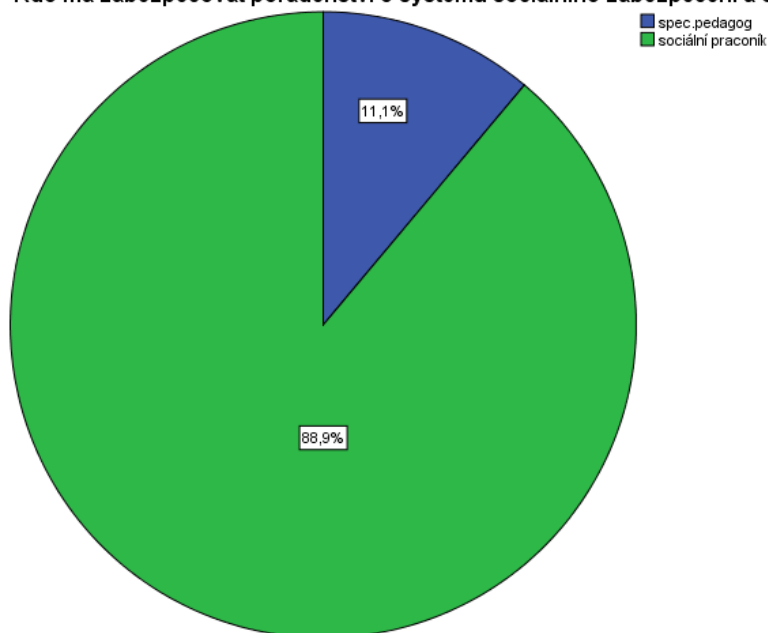
**88,9% - sociální pracovník**

Tabulka č.41: Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, učitelům o systému sociálního zabezpečení a SPOD?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid spec.pedagog	3	11,1	11,1	11,1
sociální pracovník	24	88,9	88,9	100,0
celkem	27	100,0	100,0	

Graf č.10: Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, učitelům o systému sociálního zabezpečení a SPOD?

Kdo má zabezpečovat poradenství o systému sociálního zabezpečení a SPOD?



5) Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?

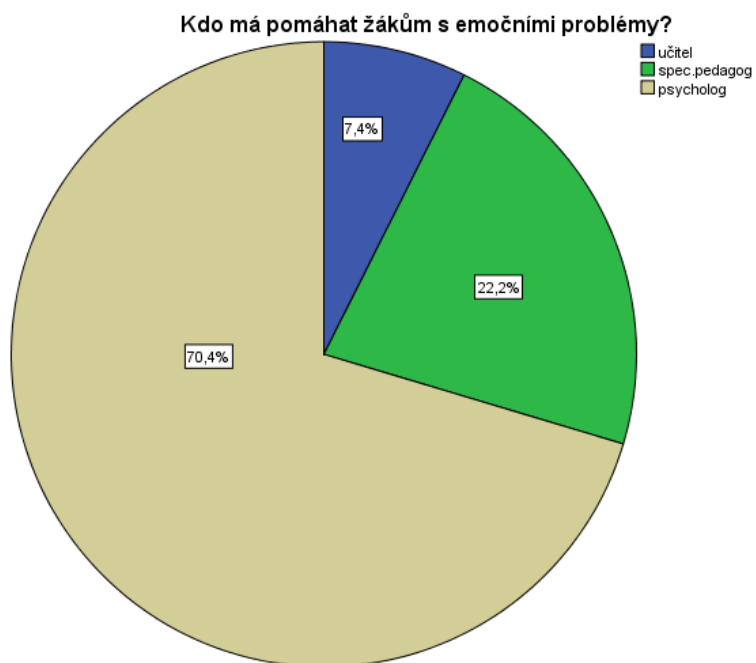
**70,4% - psycholog**

Tabulka č.42: Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	2	7,4	7,4	7,4
spec.pedagog	6	22,2	22,2	29,6
psycholog	19	70,4	70,4	100,0
celkem	27	100,0	100,0	



Graf č.11:



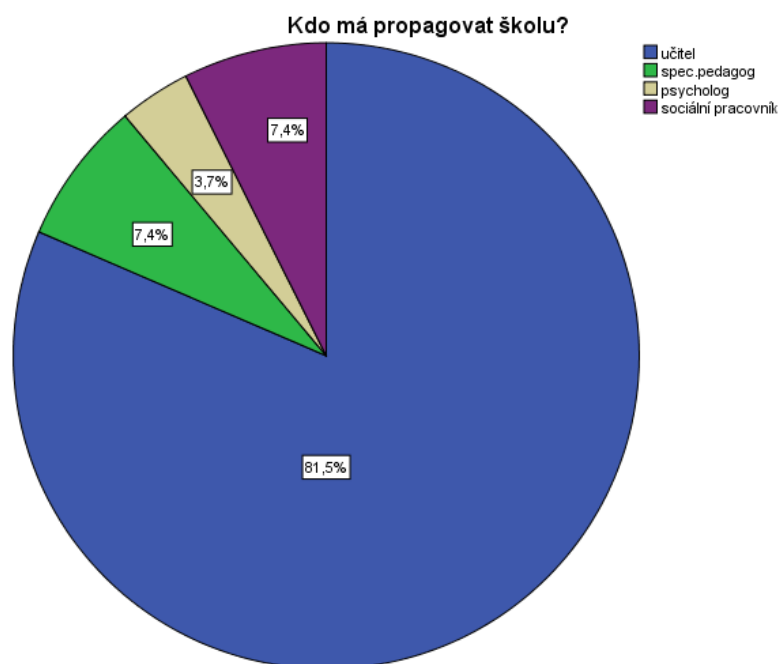
6) Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

**81,5% - učitel**

Tabulka č.43: Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

	Absolutní četnost	Relativní četnost	Valid Percent	Kumulativní četnost
Valid učitel	22	81,5	81,5	81,5
spec.pedagog	2	7,4	7,4	88,9
psycholog	1	3,7	3,7	92,6
sociální pracovník	2	7,4	7,4	100,0
celkem	27	100,0	100,0	

Graf č.12: Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti



## 4.6 Shrnutí

Za účelem zjištění zda jsou učitelé a pracovníci orgánů sociálně-právní ochrany dětí informováni o možnostech sociální práce ve školách a zda je dle jejich názoru smysluplné dále diskutovat nad možnostmi zřízení nové pozice, tzv. školního sociálního pracovníka, jsme si zvolili kvantitativní výzkumnou strategii. Technikou strukturovaného dotazníku jsme zkoumali mezi učiteli a sociálními pracovníky sociálně-právní ochrany dětí města Havířova souvislosti mezi testovaným povoláním a deklarovaným požadavkem na zavedení pozice školního sociálního pracovníka do českého prostředí. Analyzovali jsme zjištěné názory učitelů a pracovníků OSPOD na vymezení kompetencí školních sociálních pracovníků, na druhy vhodných činností školních sociálních pracovníků ve vztahu k problémovým okruhům žáků a ve vztahu k možnostem zvýšení školní úspěšnosti. Analyzovali jsme rovněž argumenty ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka, potřebu splnění podmínek, které by přispěly k ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků a překážky, které brání ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Výsledky našeho empirického šetření jsme z části komparovali s výsledky empirického šetření provedeného na Slovensku, v Ústeckém a Libereckém kraji.

Náš výzkumný soubor tvořily dvě homogenní skupiny. První a početně silnější skupinu tvořili učitelé z celkem 11 základních škol v Havířově v počtu 143 respondentů a druhou skupinu tvořili sociální pracovníci oddělení sociálně-právní ochrany dětí Magistrátu města Havířova v počtu 27 respondentů. Zjištěné závěry tedy negeneralizujeme na všechny učitele a všechny sociální pracovníky, ale pouze na ty, kteří se výzkumu zúčastnili.

Výsledky výzkumu ukazují, že existuje potřeba a zájem o zavedení školní sociální práce do českých základních škol. Z odpovědí respondentů vyplývá, že chtějí, aby vznikla pozice školní sociální pracovník.

Na základě získaných informací a analýzy jednotlivých pracovních hypotéz jsme došli k závěru, že mezi testovaným povoláním a deklarovaným požadavkem na zavedení pozice školního sociálního pracovníka **neexistuje** souvislost. Proto jsme naši teoretickou hypotézu, že *existuje závislost mezi testovaným povoláním a deklarovaným požadavkem na zavedení pozice školního sociálního pracovníka*, museli zamítnout.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že chtějí, aby se školní sociální pracovník podílel na řešení problémů žáků, aby se zapojil do činností, které by přispěly ke zvýšení školní úspěšnosti žáků a také, že existují velmi důležité argumenty ve prospěch zavedení této pozice. Výsledky výzkumu dále ukazují, že je velmi důležité splnění podmínek ve prospěch zavedení této pozice a stejně tak existují velmi důležité překážky bránící zavedení této pozice.

Výsledky vztahující se k první hypotéze prokázaly, že je žádoucí, aby se školní sociální pracovník podílel v **94,1%** na problémech žáků s učením, které vznikají v důsledku nepravidelné docházky do školy, opakovaných opožděných příchodů a záškoláctví; v **90,6%** na řešení problémů s učením, které vyplývají ze sociálně znevýhodněného prostředí; v 71,8% na řešení problémů žáků s učením plynoucích z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka; v 62,9% na problémech žáků v důsledku šikany a kyberšikany; v 50,6% na problémech žáků v důsledku poruch chování. Naopak dle zjištěných výsledků není žádoucí, aby se školní sociální pracovník z 67,6% podílel na řešení problémů žáků v důsledku neurotických problémů.

Výsledky vztahující se k druhé hypotéze prokázaly, že by ke zvýšení školní úspěšnosti žáků přispěly činnosti školních sociálních pracovníků jako je sociální poradenství s cílem doporučit poskytování odborných poradenských služeb rodičům a žákům (**94,1%**); sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nouze (**92,4%**); včasná diagnostika žáka (**90,6%**); spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů (**90%**); krizová intervence (88,8%); vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi a podpora multikulturního prostředí ve škole (71,8%).

Za velmi důležité ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka jsou považovány argumenty, vztahující se k třetí hypotéze, jako je rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany dětí (57,1%); rostoucí výskyt sociálně patologických jevů ve škole (55,9%); zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (55,3%); zvyšující se podíl žáků s poruchami chování (50%) a zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí (40,6%).

S ohledem na výše uvedené skutečnosti, máme za to, že výsledky našeho výzkumu reflektují definici školní sociální práce podle Tokárové, Matulayová (2013:470), které uvádí, že *„jádro moderní školní práce představují následující pracovní oblasti: poradenství a případová práce, sociálně-pedagogicky orientovaná práce se skupinou.“*

Za velmi důležité pro zavedení pozice školního sociálního pracovníka je považováno splnění podmínek, které jsou obsahem naší čtvrté hypotézy, jako je potřeba alokovat finanční prostředky a zajistit mzdové nároky školních sociálních pracovníků (72,4%); potřeba zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí (61,8%); potřebná změna školské legislativy (56,5%); potřeba vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školní sociální práce (51,8%) a potřeba zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školní sociální práce (28,8%).

Obsahem páté hypotézy bylo zkoumat zásadní překážky, které brání zavedení pozice školní sociální pracovník. Překážku představuje nedostatek finančních prostředků na mzdy (75,3%). Dále názor, že není potřeba zavádět další profese (37,1%) a nedostatek kvalifikovaných pracovníků (37,1%). Za spíše důležitou překážku je považována chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů (32,4%). Názor, že sociální práce je v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí zvolilo 30,6% respondentů za ani důležitou, ani nedůležitou. Tento tudíž nehraje zásadní roli.

Z komparace našeho šetření s výsledky výzkumů ve školním prostředí (Skyba, Jeslínková, Šebová, 2012) jsme došli k závěru, že výsledky jednoznačně korespondují. Školní sociální pracovník by měl posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů; organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole; spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi; zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže.

Naopak by školní sociální pracovník neměl pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny. Tato kompetence patří dle zjištěných výsledků jednoznačně psychologovi. Zde je nutno poznamenat, že sociální pracovník nemá v současné době potřebnou kvalifikaci, aby mohl řešit problematiku z oblasti psychologie, čímž emoční problémy zcela jistě jsou.

Dáváme k úvaze, zda-li by ve školském systému nebylo dobré zaměstnávat sociální pedagogy, kteří mají blíže k teoriím sociální práce a zároveň je jejich doménou problematika sociálních a vrstevnických skupin, práce v prostředí apod.

Školní sociální pracovník by také neměl propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti. Tato kompetence patří dle zjištěných výsledků oprávněně učitelům, když je obecně známo, že dobré jméno školy a s ním související klima školy, závisí na faktorech souvisejících s organizací školy, přístupu celého pedagogického týmu. V této oblasti činnosti nevidíme přímou účast sociálního pracovníka. Nevylučujeme však ani možnost, že by sociální pracovník nemohl svou přítomností zdravé klima školy podpořit. Určitě ano. Zdravé sociální klima ve škole, tzn. atmosféra ve třídách, může být důležitým ukazatelem projevů rizikového chování. Klima třídy potažmo školy tvoří žáci a učitelé. Klima jednotlivých tříd i pedagogického sboru tvoří klima celé školy. Klíčovými oblastmi pozitivního školního klimatu spočívá v kvalitní výuce, v hodnotovém systému školy, vědomí silných i slabých stránek školy, dodržování stanovených pravidel a norem školy, plnění požadavku péče a respektu, pozitivní očekávání a fyzikální prostředí. Mezi nejvýznamnější složky zdravého školního klimatu řadíme pozitivní očekávání a podporu učitelů (Mertin, Krejčová, 2012).

Také z druhé části komparace, která se týká prostředí sociálních pracovníků našeho šetření s výsledky již provedených výzkumů (Dašková, Hockeová, Hlaváčová, 2012) bylo zjištěno, že výsledky korespondují pouze částečně. Výzkum ukázal jednoznačné výsledky vypovídající o současném pohledu sociálních pracovníků na školní sociální práci v oblastech posuzování rodinného prostředí žáků a zabezpečení poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže. Jednoznačné výsledky také ukázaly, že by sociální pracovník neměl pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny, tato kompetence patří dle zjištěných výsledků psychologovi. Také by neměl propagovat školu a přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti, tato kompetence patří dle zjištěných výsledků učitelům.

Odlíšný výsledek, tzn. rozdíl v názoru, jsme zaznamenali u skupiny sociálních pracovníků v oblasti organizování preventivních aktivit zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů ve škole. Zde jsme zjistili výsledky, které preferovaly ve třech výzkumných otázkách místo sociálního pracovníka speciálního pedagoga.

Tento výsledek přičítáme teorii, kdy prevence sociálně patologických jevů ve školách patří dle platné legislativy hlavně do kompetence školy. Postup prevence upravuje Metodický pokyn MŠTV, závazný pro všechny školy. Tento pokyn je rozpracován do Rámcově vzdělávacích programů a je součástí celého výchovně vzdělávacího procesu. Na těchto programech se podílí třídní učitelé, výchovní poradci a metodici prevence PPP. Naše šetření potvrdilo domněnku v tom smyslu, že přenesení odpovědnosti za prevenci sociálně patologických jevů na sociálního pracovníka není na místě. Sociální pracovník by mohl na preventivních aktivitách spolupracovat, aktivity doporučovat, případně vyjednávat s různými institucemi a být spoluodpovědný za realizaci.

Také v oblasti spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi jsme ze strany respondentů sociálních pracovníků zaznamenali rozdílné výsledky. V případě dvou výzkumných šetření by měl spolupráci zajišťovat sociální pracovník a ve dvou případech učitel. Toto zjištění výstižně reflektuje potřebu spolupráce mezi školou, rodinou a sociálním pracovníkem, tak jak ji definuje školní sociální práce. Domníváme se, že při sociální práci s rodinou žáka nelze vynechat učitele, který veden výchovně vzdělávací proces. Proto je otázka spolupráce důležitá v obou rovinách, tzn. kvalitní vzájemná spolupráce obou profesí – učitele a sociálního pracovníka.

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit, zda jsou učitelé a pracovníci orgánů sociálně-právní ochrany dětí informováni o možnostech sociální práce ve školách, zda je dle jejich názoru smysluplné dále diskutovat nad možnostmi zřízení pozice školního sociálního pracovníka a také zjistit, zda v oblasti sociální práce s ohroženými dětmi schází prvek prevence v podobě školní sociální práce.

Školní sociální práce je specializovanou, dynamickou formou sociální práce. Skýtá možnosti spolupráce a prevence. Vypracováním této práce jsme chtěli přispět ke zviditelnění dané problematiky a vyvolat diskuzi mezi učiteli a sociálními pracovníky. Zpracováním problematiky věnované školní sociální práci jsme chtěli osvětlit její možnosti. Získané závěry nabízíme k úvahám o využití této specializace v oblasti péče o ohrožené děti. Domníváme se, že pojetí práce naplnilo náš záměr čtenáře dostatečně informovat o možnostech školní sociální práce.

Při volbě výzkumné metody jsme se rozhodli pro kvantitativní výzkumnou strategii. Zvolili jsme metodu měření. Technikou sběru dat se stal strukturovaný dotazník.

Zkoumali jsme, zda existuje souvislost mezi povoláním učitel a povoláním sociálního pracovníka sociálně-právní ochrany dětí a deklarovaným požadavkem na zavedení pozice školního sociálního pracovníka do prostředí českých základních škol. Z výsledků výzkumného zjištění jsme prokázali, že postoj k zavedení školní sociální práce není ovlivněn povoláním. Učitelé i sociální pracovníci sociálně-právní ochrany dětí zaujali ve vztahu k problematice školní sociální práce stejný postoj. Souvislost mezi testovaným povoláním učitel a sociální pracovník jsme neprokázali, souvislost neexistuje.

Zjišťováním prostřednictvím dotazníku se nám podařilo dosáhnout výsledků, které svědčí o zájmu učitelů i sociálních pracovníků o zavedení školní sociální práce. Můžeme tedy prohlásit, že odborníci z rezortu školství a sociálních věcí, tzn. ti, co každodenně řeší, různé životní situace dětí chtějí, aby se školní sociální pracovník podílel na řešení problémů žáků a zapojil se do činností, které by přispěly ke zvýšení školní úspěšnosti žáků.



Z empirického šetření vyvstala argumentace ve prospěch zavedení této pozice. Dozvěděli jsme se, že nelze opomíjet splnění určitých podmínek, které by umožnily zavedení pozice, a je nutno odstranit překážky bránící zavedení této pozice.

Komparací s dosud provedenými výzkumy jsme zjistili, že výsledky našeho výzkumného zjištění provedeného ve školním prostředí jsou shodné. Tzn. učitelé, kteří se výzkumu zúčastnili na Slovensku, Libereckém, Ústeckém kraji i v Havířově vyjádřili shodná stanoviska ve všech zkoumaných parametrech. Naopak rozdílná zjištění jsme zaznamenali u souborů složených ze sociálních pracovníků, kteří se zúčastnili výzkumů v Ústeckém kraji a v Havířově. Zde jsme zaznamenali částečnou shodu. Rozdílné výsledky jsme zjistili v oblasti organizování preventivních aktivit zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů ve škole a v oblasti spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi.

Na úplný závěr sdělujeme, že výsledky výzkumu této práce nelze zobecnit na celou populaci, ale pouze na učitele a sociální pracovníky sociálně-právní ochrany dětí, kteří se výzkumu zúčastnili.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. **Bauman, Zygmunt.** *Úvahy o postmoderní době.* Praha: Slon, 1995. ISBN 80-85850-12-5.
2. **Bechyňová, Věra a Marta Konvičková.** *Sanace rodiny: Sociální práce s dysfunkčními rodinami.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-392-5.
3. **Brabenec, František.** *Historický vývoj sociálně-právní ochrany dětí: Ohlédnutí do minulosti,* in Novotná, Burdová: *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí.* 3. vyd. Praha: Linde, 2007, s. 9-15. ISBN 978-80-86131-72-6.
4. **Ciuttiová, Barbora.** *Školská sociální práce – prepojenie medzi školou a rodinou.* In: Zborník konferencie poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi. Trnava, 2008, s.29-32.  
<http://www.trnava.sk/userfiles/download/attachment/zborniksoc.pdf>
5. **Co dělat, když – intervence pedagoga: Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept.** In: [online]. [cit. 2014-03-02].<http://www.msmt.cz/file/20277>
6. **Čáscarová, Gabriela.** *Školská sociální práce v USA a na Slovensku.* In: Rizika sociální práce: sborník z konference VII. Hradecké dny sociální práce, Hradec Králové 1. a 2. Října. 2010. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 353-357. ISBN 978-80-7435-086-3.
7. **Dašková, Jaroslava.** *Možnosti etablování školské sociální práce z pohledu sociálních pracovníků,* 2012. Bakalářská práce (Bc.). Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.
8. **Edwards, Richard L, June GaryHopps a Diane L Bernard.** *Encyclopedia of social work.* 19th ed. Washington: National Association of Social Workers, 2001, XIII, s.2087-2099. ISBN 0-87101-256-1.
9. **Dobeš, Josef.** *Pilot: „Smluv s rodiči“ je úspěšný.* In: [online]. [cit. 2014-03-08].  
<Http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/pilot-smluv-s-rodici-je-uspesny>

10. **Disman, Miroslav.** *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele.* Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-718-4141-2.
11. **Dvořák, Dominik, Karel Starý, Petr Urbánek, Martin Chvál a Eliška Walterová.** *Česká základní škola: Více případová studie.* Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.
12. **Eretová, Naděžda.** *Pedagogická intervence u žáků ZŠ.* Praha: WoltersKluwerČR,a.s., 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.
13. **Fontana, David.** *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro uživatele.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
14. **Fryč, Jindřich.** *Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků.* In: [online]. Praha: MŠT, 2013 [cit. 2014-03-08].  
[Http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-msmt-pro-praci-s-individualnim](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-msmt-pro-praci-s-individualnim)
15. **Hartl, Pavel a Helena Hartlová.** *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
16. **Havlík, Radomír a Jaroslav Kořa.** *Sociologie výchovy a školy.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.
17. **Hlaváčová, Marie.** *Možnosti etablování školské sociální práce z pohledu sociálních pracovníků,* 2012. Bakalářská práce (Bc.). Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.
18. **Hockaufová, Alena.** *Možnosti etablování školské sociální práce z pohledu sociálních pracovníků,* 2012. Bakalářská práce (Bc.). Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.
19. **Hubík, Stanislav.** *Hypotéza: metodologický nástroj výzkumu ve společenských vědách.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 80-704-0842-1.
20. **Jeslíková, Linda.** *Kompetence sociálních pracovníků poradenských zařízení v rezortu školství,* 2012. Bakalářská práce (Bc.). Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Doc.

PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

21. **Jůva, Vladimír. et al.** *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
22. **Kalhous, Zdeněk a Otto Obst. a kol.** *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
23. **Keller, Jan.** *Teorie modernizace*. Praha: SLON, 2007. ISBN 978-80-86429-66-3.
24. **Kolláriková, Zuzana a Branislav Pupala.** *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
25. **Koscurová, Zoja.** *Diskutujme, polemizujme, no pokúsme sa predovšetkým koncepcne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva*. Sociální práce/ Sociálna práca, 2013, roč.2013, č.2, 24-26.ISSN:1213-6204.
26. **Koscurová, Zoja.** *Posuzování životní situace v sociální práci: Úloha sociálního pracovníka při práci s klienty na základních školách v kontexte nové legislativy*. In: Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 249-254. ISBN 978-80-7041-419-4.  
[http://www.prohuman.sk/files/Sbornik\\_Posuzovani\\_zivotni\\_situace\\_2008.pdf](http://www.prohuman.sk/files/Sbornik_Posuzovani_zivotni_situace_2008.pdf).
27. **Kraus, Blahoslav.** *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383.
28. **Kyriacou, Chris.** *Zdroje a důsledky klimatu ve třídě*, in Průcha:Modernípedagogika, 3. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 343-347. ISBN 80-7367-047-X.
29. **Lazarová, Bohumíra.***Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.
30. **Lengyel,Peter.** *Školská sociálna práca v meste Povážska Bystrica*. Sociální práce/ Sociálna práca, 2013, roč. 2013, č.2, 28-29. ISSN:1213-6204.
31. **Lengyel, Peter.***Školská sociálna práca v meste Povážska Bystrica: Projekt zavedenia školskej sociálnej práce do základných škol*. In: [online]. 13.04.2006. [cit. 2014-02-09].
32. **Loučková, Ivana.***Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-86429-79-3.

33. **Manuál k vedení případových konferencí** [online]. Praha, 2011[cit. 2014-03-30]. ISBN 978-80-7421-038-9.  
<http://www.mpsv.cz/files/clanky/13087/manual.pdf>
34. **Matoušek, Oldřich.** *Slovník sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.
35. **Matoušek, Oldřich.** *Rozhovor s doc. PhDr. Oldřichem Matouškem, editorem Encyklopedie sociální práce*. Dostupné z: [http://www.portal.cz/assets/promedia/tiskova-zprava---9-5-2013---encyklopedie-socialni-prace\\_rozhovor-s-editorem.pdf](http://www.portal.cz/assets/promedia/tiskova-zprava---9-5-2013---encyklopedie-socialni-prace_rozhovor-s-editorem.pdf)
36. **Matulayová, Tatiana,** 2008. *Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: Školská sociálna práca, Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou.* vyd. Trnava: FZaSP TU, s. 93—102. ISBN 978-80-8082-246-0.
37. **Mertin, Václav a Lenka Krejčová.** *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika.* Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
38. **Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních: č.j.21291/2010-28.** In: [online]. [cit. 2014-03-08].  
[Http://www.msmt.cz/file/20274\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/20274_1_1/)
39. **Michalík, Jan.** *Školský poradenský systém v české republice (východiska, rizika, príležitosti, návrh pojetí): Expertní stanovisko* [online]. Olomouc, 2008 [cit. 2014-03-01].<http://www.uss.upol.cz>
40. **Navrátil, Pavel, Navrátilová, Jitka.** *Postmodernita jako prostor pro existencionálně citlivou sociální práci.* Sociální práce/Sociálna práca, roč. 2008, č. 4, s. 124—135. ISSN 1213-6204.
41. **Němec, Ladislav.** *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.* In: [online]. 2010. vyd. [cit. 2014-03-02].<http://www.msmt.cz/>
42. **Novotná, Věra a Eva Burdová.** *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí: Úmluva o právech dítěte.* 3: Linde, 2007, s. 311-322. ISBN 978-80-86131-72-6.

43. **Novotná, Věra a Eva Burdová.** *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí: Listina základních práv a svobod.3:* Linde, 2007,s. 303-309. ISBN 978-80-86131-72-6.
44. **Novotná, Věra a Eva Burdová.** *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí:Komentář. 3:* Linde, 2007, s. 303-309. ISBN 978-80-86131-72-6.
45. **Pazlarová, Hana in Matoušek.** *Encyklopedie sociální práce: Sociálně-právní ochrana dětí.* Praha:Portál,2013s. 459-460. ISBN 978-80-262-0366-7.
46. **Pazlarová, Hana in Matoušek.** *Encyklopedie sociální práce: Případová konference.* Praha: Portál,2013 s. 270-271. ISBN 978-80-262-0366-7.
47. **Pemová, Terezie a Radek Ptáček.** *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4317-2.
48. **Průcha, Jan.** *Moderní pedagogika: 3.přepřacované a aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
49. **Průcha, Jan.** *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
50. **Průcha, Jan, Eliška Walterová a Jiří Mareš.** *Pedagogický slovník. 2. vyd.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.
51. **Rabušicová, Milada.** *Škola versus rodina: Vztahy rodiny a školy: vývoj tématu.* Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 9-21. ISBN 80-210-3598-6
52. **Reichel, Jiří.** *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
53. **Říčan, Pavel.** *Cesta životem.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
54. **Shaffer, Gary.** Oxford univerzity press. In: *Promising school social work practices od the 1920: Reflections for Today* [online]. [cit. 2014-02-09]. [Http://cs.oxfordjournals.org/content/28/4/243.full.pdf](http://cs.oxfordjournals.org/content/28/4/243.full.pdf)
55. **SchoolSocialWorkAssociationof America:** *Our Vision.* [online]. [cit. 2014-03-28]. [Http://www.sswaa.org/](http://www.sswaa.org/)
56. **SchoolSocialWorkPractice model overview:** *Improving academic and behavioral out comes.* In: [Http://www.sswaa.org/](http://www.sswaa.org/) [online]. [cit. 2014-03-28]. <http://sswaa.org/associations/13190/files/SSWAA%20Practice%20Model%20Brochure.pdf>

57. **Skyba, Michaela.** *Posobenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľov a učiteľiek.* Sociální práce/Sociálna práca, 2013, roč. 2013, č.2, 64-84. ISSN:1213-6204.
58. **Slowík, Josef.** *Speciální pedagogika.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
59. **Stuchlíková, Iva.** *Zvládání emočních problémů školáků: Emoční inteligence- vymezení a důležité souvislosti.* Praha: Portál, 2005, s. 11-28. ISBN 80-7178-534-2.
60. **Surynek, Alois; Komárková, Růžena; Kašparová, Eva.** *Základy sociologického výzkumu.* Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.
61. **Šebová, Zuzana.** *Kompetence sociálních pracovníků poradenských zařízení v rezortu školství,* 2012. Bakalářská práce (Bc.). Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.
62. **Šed'ová, Klára a Vlastimil Čiháček.** *Škola versus rodina: Komunikace: základ vztahů rodiny a školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 71-84. ISBN 80-210-3598-6.
63. **Šed'ová, Klára.** *Škola versus rodina: Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění.* Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 33-51. ISBN 80-210-3598-6.
64. **Školní preventivní strategie: Standardy primární prevence.** In: [online]. [cit. 2014-03-02]  
[https://verejnasprava.kr.moravskoslezsky.cz/assets/mas/skolni\\_preventivni\\_strategie.pdf](https://verejnasprava.kr.moravskoslezsky.cz/assets/mas/skolni_preventivni_strategie.pdf)
65. **Šrajer, Jindřich a Chocová, Blanka.** *Vybraná problematika etiky sociální práce s rodinou.* Sociální práce/ Sociálna práca, 2013, roč.2013, č.2, 102-109. ISSN:1213-6204.
66. **Tokárová, Anna. a Matulayová, Tatiana.** *Školní sociální pracovník,* in Matoušek a kol.: Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál, 2013. 978-80-262-0366-7

67. **Trnková, Kateřina.** *Škola versus rodina: Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky.* Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 52-70. ISBN 80-210-3598-6.
68. **Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.** In: [online]. 2005 [cit. 2014-03-02]. <http://msmt.cz/dokumenty/vestniky>
69. **Vondorušová, Kamila.** *Využití statistické analýzy dat v sociálně vědním výzkumu.* Projekt: Inovace výuky infromatických předmětů ve studijních programech Ostravské univerzity. Registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/28.0245. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. Dostupnost: OU FSS. ISBN neuvedeno.
70. **Vágnerová, Marie.** *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
71. **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).** In: [online]. [cit. 2014-03-08].  
[Http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon](http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon)
72. **Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.** In: [online]. [cit. 2014-03-08].  
[Http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari](http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari)
73. **Vyhláška č. 48/2005 sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.** In: [online]. [cit. 2014-03-08].  
[Http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1)
74. **Vyhláška č. 72/2005 sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.** In: [online]. [cit. 2014-03-08].  
[Http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1)
75. **Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.** In: [online]. [cit. 2014-03-08].  
[Http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb)
76. **Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů in ÚZ č. 996.** *Rodinné právo: sociálně-právní ochrana dětí,*



*mezinárodněprávní ochrana dětí, registrované partnerství: podle stavu k 1.1.2014. Ostrava:Sagit.2013.*

77. **Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů in ÚZ č.1015.Sociální zabezpečení 2014: státní sociální podpora, dávky pro osoby se zdravotním postižením, sociální služby, pomoc v hmotné nouzi, životní a existenční minimum: podle stavu k 3.2. 2014. Ostrava: Sagit, 2012. s. 137 – 140. ISBN 978-80-7208-900-0.**

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ

USA	Spojené státy americké
ŠSP	Školní sociální práce
Aj.	A jiné
Tzn.	To znamená
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
SPOD	Sociálně právní ochrana dětí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SOPR	Sociální pracovník
Apod.	A podobně
IVýP	Individuální výchovný program
EU	Evropská unie
popř.	Popřípadě
SVP	Středisko výchovné péče
ZDVOP	Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc
IPOD	Individuální plán ochrany dítěte
Sb.	Sbírký
Odst.	Odstavec
Písm.	Písmene

Om	Ochrana mládeže
NNO	Nestátní nezisková organizace
PČR	Policie České republiky
MP	Městská policie
CAN	Child Abuse and Neglect– syndrom týrání, zanedbávání a zneužívání
SS+HN	Sociální služba+hmotná nouze

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

Graf č.2 Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?

Graf č. 3 Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?

Graf č. 4 Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?

Graf č. 5 Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?

Graf č. 6 Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

Graf č. 7 Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

Graf č. 8 Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?

Graf č. 9 Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?

Graf č. 10 Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?

Graf č. 11 Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?

Graf č. 12 Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka č.1 Povinnosti a kompetence školního sociálního pracovníka.

Tabulka č.2 Problémy žáků s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí.

Tabulka č.3 Problémy žáků s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Tabulka č.4 Problémy žáků s nepravidelnou docházkou do školy, záškoláctvím.

Tabulka č.5 Poruchy chování.

Tabulka č.6 Šikana, kyberšikana.

Tabulka č.7 Neurotické problémy žáků.

Tabulka č.8 Včasná diagnostika ohrožení žáka.

Tabulka č.9 Vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi.

Tabulka č.10 Krizová intervence.

Tabulka č.11 Sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze.

Tabulka č.12 Sociální poradenství zaměřené na doporučení odborných poradenských služeb.

Tabulka č.13 Spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů.

Tabulka č.14 Podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole.

Tabulka č.15 Zvyšující se podíl žáků s poruchami chování.

Tabulka č.16 Zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Tabulka č.17 Zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí.

Tabulka č.18 Zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook).

Tabulka č.19 Rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky OSPOD.

Tabulka č.20 Rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole.

Tabulka č.21 Je potřebná změna školské legislativy.

Tabulka č.22 Je potřeba alokovat finanční prostředky a zajistit mzdové nároky školních sociálních pracovníků.

Tabulka č.23 Je potřeba připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese

Tabulka č.24 Je potřeba nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školní sociální práce.

Tabulka č.25 Je potřeba zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školní sociální potřeby v ČR.

Tabulka č.26 Je potřeba zajistit spolupráci mezi resortem školství a sociálních věcí.

Tabulka č.27 Není potřeba zavádět další profesi.

Tabulka č.28 Sociální práce - nedostatečně rozvinutá profese.

Tabulka č.29 Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků.

Tabulka č.30 Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků.

Tabulka č.31 Nedostatek finančních prostředků na mzdy.

Tabulka č.32 Kdo by měl posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

Tabulka č.33 Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?

Tabulka č.34 Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?`

Tabulka č.35 Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?

Tabulka č.36 Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?

Tabulka č.37 Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

Tabulka č.38 Kdo by měl posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

Tabulka č.39 Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?

Tabulka č.40 Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?

Tabulka č.41 Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?

Tabulka č.42 Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?

Tabulka č.43 Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Dotazník „Školní sociální pracovník v ČR“
- Příloha č. 2 Operacionalizace pojmu „argument“
- Příloha č. 3 Operacionalizace pojmu povolání „sociální pracovník SPOD“
- Příloha č. 4 Operacionalizace pojmu „povolání učitel“
- Příloha č. 5 Operacionalizace pojmu „činnost“
- Příloha č. 6 Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č. 7
- Příloha č. 7 Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č. 8
- Příloha č. 8 Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č. 9
- Příloha č. 9 Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č. 10
- Příloha č. 10 Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č. 11
- Příloha č. 11 Vlastnosti výzkumného „souboru pracovník SPOD“
- Příloha č. 12 Vlastnosti výzkumného „souboru učitel“

## PŘÍLOHY

Příloha č.1 Dotazník „Školní sociální pracovník v ČR“

**1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?**  
*Zvolte jednu možnost.*

1.1 učitel

1.2 speciální pedagog

1.3 psycholog

1.4 sociální pracovník (např. obce, oddělení sociálně-právní ochrany, školy)

**2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole? Zvolte jednu možnost.**

2.1 učitel

2.2 speciální pedagog

2.3 psycholog

2.4 sociální pracovník (např. obce, oddělení sociálně-právní ochrany)

**3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi? Zvolte jednu možnost.**

3.1 učitel

3.2 speciální pedagog

3.3 psycholog

3.4 sociální pracovník (např. obce, oddělení sociálně-právní ochrany)

**4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže? Zvolte jednu možnost.**

4.1 učitel

4.2 speciální pedagog

4.3 psycholog

4.4 sociální pracovník (např. obce, oddělení sociálně-právní ochrany)

**5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny? Zvolte jednu možnost.**

5.1 učitel

5.2 speciální pedagog

5.3 psycholog

5.4 sociální pracovník (např. obce, oddělení sociálně-právní ochrany)

**6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti? Zvolte jednu možnost.**



6.1 učitel

6.2 speciální pedagog

6.3 psycholog

6.4 sociální pracovník (např. obce, oddělení sociálně-právní ochrany)

**7. Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli i školní sociální pracovníci? Označte ano/žádoucí anebo ne/nežádoucí.**

1	problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka	Ano	Ne
2	problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka	Ano	Ne
3	nepravidelná docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví	Ano	Ne
4	poruchy chování	Ano	Ne
5	šikana, kyberšikana	Ano	Ne
6	neurotické problémy	Ano	Ne

**8. Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků následující činnosti školních sociálních pracovníků? Označte ano/přispěli by anebo ne/nepřispěli by.**

1	včasná diagnostika ohrožení žáka	Ano	Ne
2	vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi	Ano	Ne
3	krizová intervence	Ano	Ne
4	sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, na zjištění příčin jejího vzniku, na poskytnutí	Ano	Ne

	informací o možnostech řešení a na usměrnění rodičů při volbě a uplatňování forem sociální pomoci		
5	sociální poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům	Ano	Ne
6	spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů	Ano	Ne
7	podpora multikulturního prostředí ve škole	Ano	Ne

**9. Prosím přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Za jaké důležité je považujete?**

*Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“*

1	zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	1	2	3	4	5
2	zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	1	2	3	4	5
3	zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	1	2	3	4	5
4	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)	1	2	3	4	5
5	rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany	1	2	3	4	5
6	rostoucí výskyt sociálně patologických jevů ve škole	1	2	3	4	5

**10. Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustanovená pracovní pozice školních sociálních pracovníků?**

*Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“*

1	Je potřebná změna školské legislativy.	1	2	3	4	5
---	--	---	---	---	---	---

2	Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků.	1	2	3	4	5
3	Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese.	1	2	3	4	5
4	Je potřebné nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce.	1	2	3	4	5
5	Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR.	1	2	3	4	5
6	Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí.	1	2	3	4	5

**11. Které překážky podle Vás brání ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků:**

*Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“*

1	Názor, že není potřeba zavádět další profesi.	1	2	3	4	5
2	Názor, že sociální práce je, v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí.	1	2	3	4	5
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků.	1	2	3	4	5
4	Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků.	1	2	3	4	5
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	1	2	3	4	5

**Jste:**

1	Muž
2	Žena

**Kolik je Vám let?** .....

**Kolik let vykonáváte praxi v oboru?** .....

**Jaké je Vaše aktuální nejvyšší dosažené vzdělání?**

1	Středoškolské s maturitou
2	1. stupeň vysokoškolského studia (Bc.)
3	2. stupeň vysokoškolského studia (Mgr., Ing.)
4	3. stupeň vysokoškolského studia a vyšší

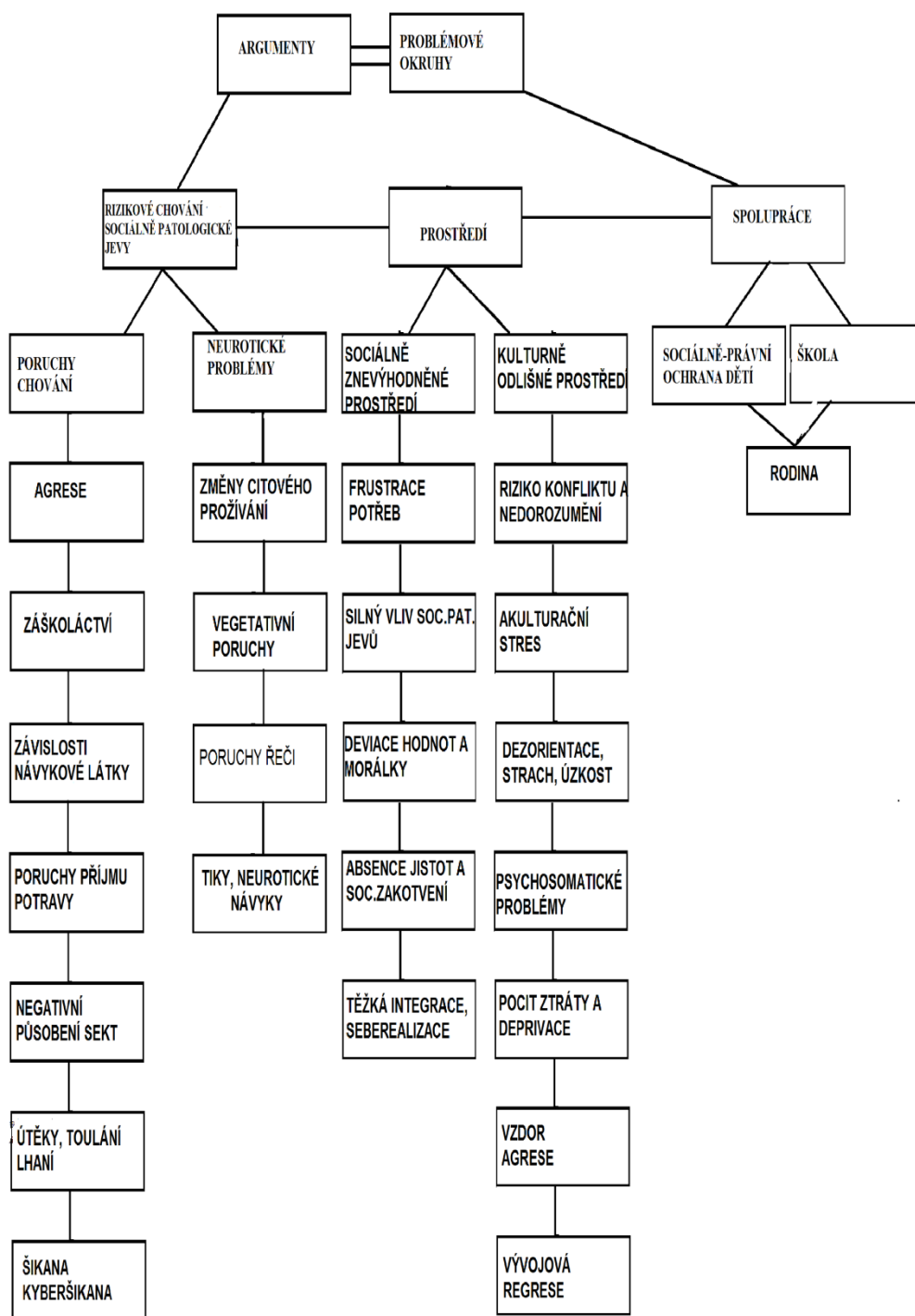
**Jste:**

<b>1</b>	Učitel
<b>2</b>	Sociální pracovník SPOD

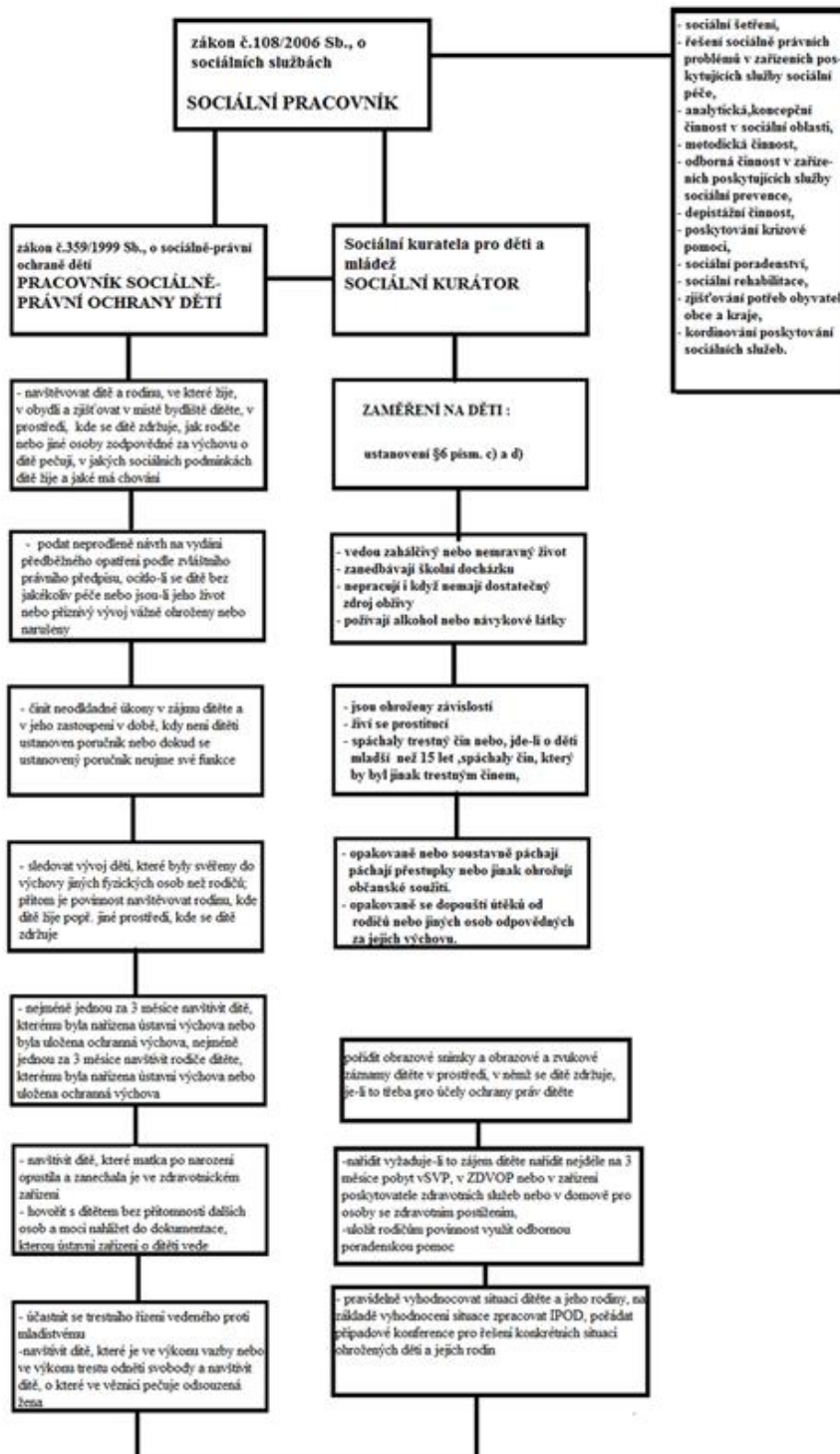
**Jste zaměstnancem**

<b>1</b>	Školy
<b>2</b>	Oddělení sociálně právní ochrany dětí

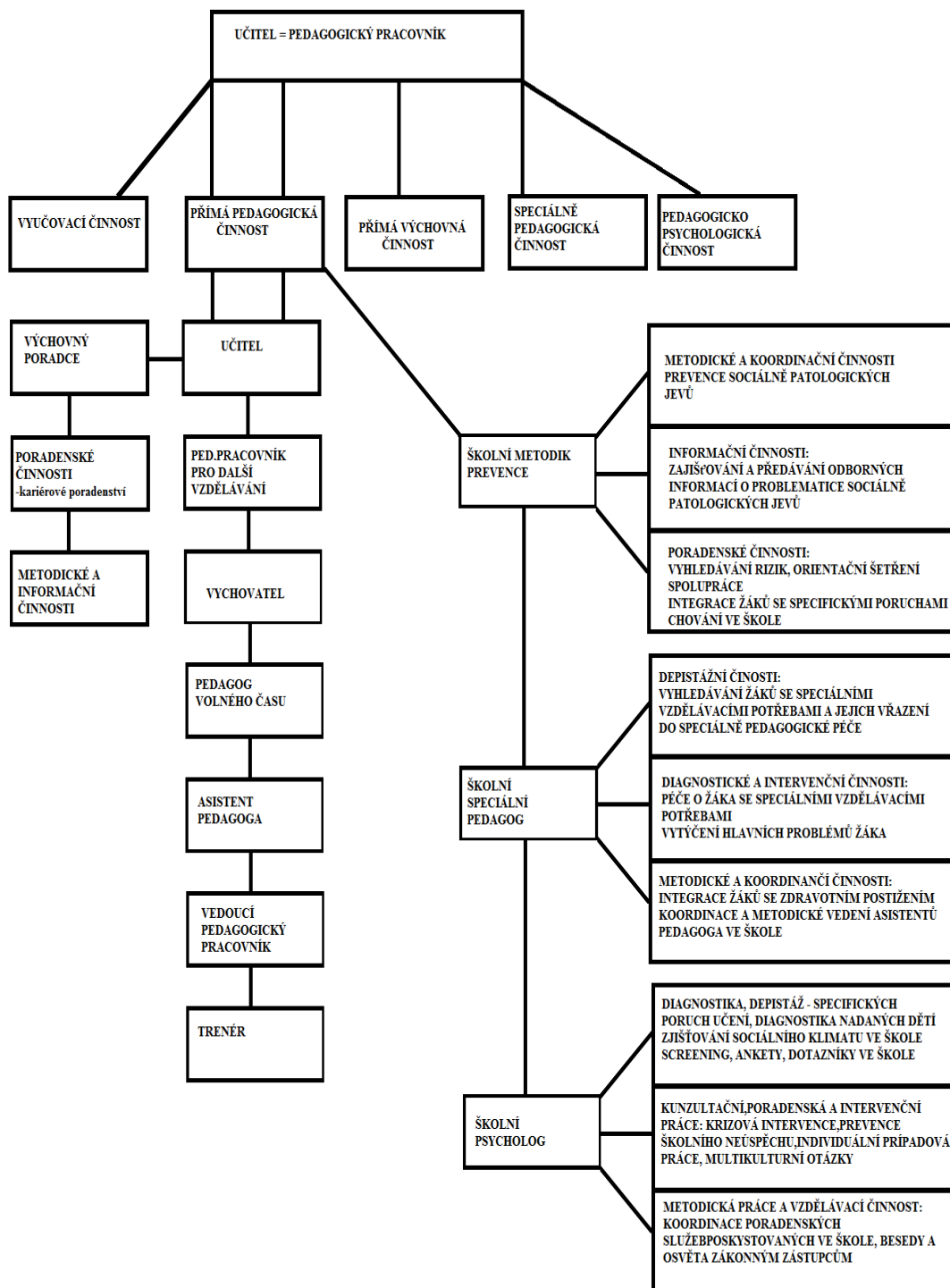
**Příloha č.2: Operacionalizace pojmu „argument“**



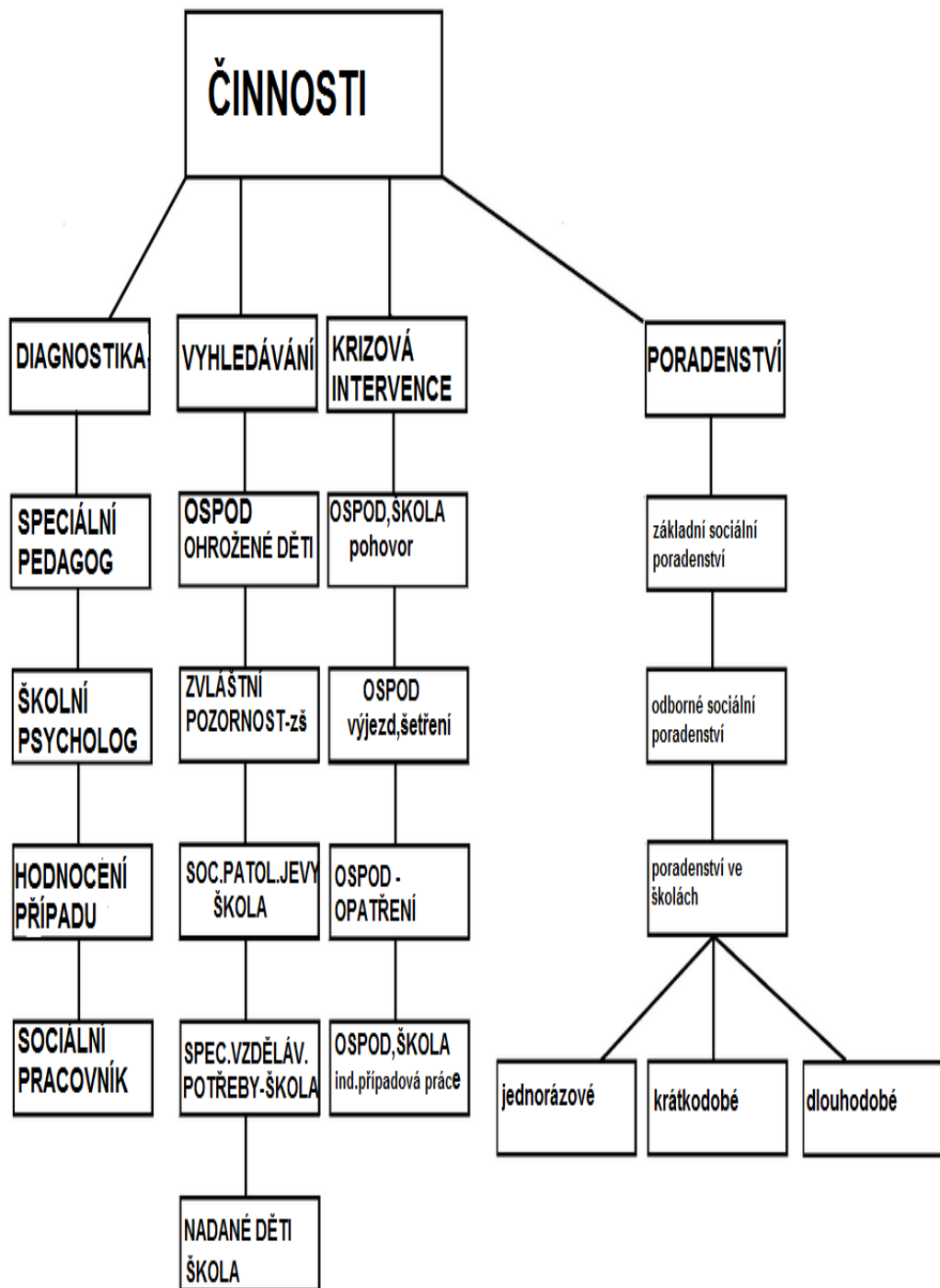
**Příloha č. 3 Operacionalizace pojmu „povolání sociální pracovník SPOD?“**



Příloha č. 4: Operacionalizace pojmu „povolání učitel“



**Příloha č. 5: Operacionalizace pojmu „činnost“ školních sociálních pracovníků**



Příloha č.6 : Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č.7



**Hypotéza č. 1: Vymezení problémů žáků, na jejichž řešení, se podílí školní sociální pracovník, závisí na testovaném povolání.**

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání na řešení problémů s učením vyplývajících z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,084 <sup>a</sup>	1	,771		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,003	1	,954		
Likelihood Ratio	,086	1	,770		
Fisher's Exact Test				1,000	,486
Linear-by-Linear Association	,084	1	,772		
N of Valid Cases	170				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,62.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání na řešení problémů s učením, vyplývajících ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,109 <sup>a</sup>	1	,742		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,104	1	,747		
Fisher's Exact Test				,722	,484
Linear-by-Linear Association	,108	1	,742		
N of Valid Cases	170				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,54.

Chí – kvadrát test nezávislosti pro zjištění stavu testovaného povolání na řešení problémů žáků vyplývajících ze záškoláctví.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,006 <sup>a</sup>	1	,157		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,942	1	,332		
Likelihood Ratio	3,575	1	,059		
Fisher's Exact Test				,367	,168
Linear-by-Linear Association	1,994	1	,158		
N of Valid Cases	170				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,59.

Chi-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání na řešení problémů žáků vyplývajících z poruch chování.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,320 <sup>a</sup>	1	,068		
Continuity Correction <sup>b</sup>	2,599	1	,107		
Likelihood Ratio	3,377	1	,066		
Fisher's Exact Test				,093	,053
Linear-by-Linear Association	3,300	1	,069		
N of Valid Cases	170				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,34.

Chi-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání na řešení problémů týkajících se šikany a kyberšikany.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,265 <sup>a</sup>	1	,002		
Continuity Correction <sup>b</sup>	7,990	1	,005		
Likelihood Ratio	10,790	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	9,211	1	,002		
N of Valid Cases	170				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,01.

Chi-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání na řešení neurotických problémů.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,505 <sup>a</sup>	1	,220		
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,005	1	,316		
Likelihood Ratio	1,591	1	,207		
Fisher's Exact Test				,267	,158
Linear-by-Linear Association	1,496	1	,221		
N of Valid Cases	170				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,74.

**Příloha č. 7: Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č.8**

**Hypotéza č. 2: Vybrané činnosti školního sociálního pracovníka, které přispívají ke zvýšení úspěšnosti žáků, závisí na povolání.**

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání – včasná diagnostika ohrožení žáka, jako činnost školních sociálních pracovníků, které by přispěly ke zvýšení školní úspěšnosti žáků.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,227 <sup>a</sup>	1	,268		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,560	1	,454		
Likelihood Ratio	1,501	1	,221		
Fisher's Exact Test				,473	,238
Linear-by-Linear Association	1,219	1	,269		
N of Valid Cases	170				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,54.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - vyhledávací činnost školních sociálních pracovníků s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi, které by přispěly ke zvýšení školní úspěšnosti žáků.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,331 <sup>a</sup>	1	,565		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,078	1	,780		
Likelihood Ratio	,352	1	,553		
Fisher's Exact Test				,769	,409
Linear-by-Linear Association	,329	1	,566		
N of Valid Cases	170				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,97.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - krizová intervence jako na činnost, která by přispěla ke zvýšení školní úspěšnosti žáků.

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,806 <sup>a</sup>	1	,179		
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,022	1	,312		
Likelihood Ratio	2,268	1	,132		
Fisher's Exact Test				,316	,155
Linear-by-Linear Association	1,795	1	,180		
N of Valid Cases	170				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,02.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - činnost sociálního poradenství zaměřeného na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, které by přispělo ke zvýšení školní úspěšnosti žáků.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,707 <sup>a</sup>	1	,401		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,199	1	,656		
Likelihood Ratio	,833	1	,361		
Fisher's Exact Test				,695	,354
Linear-by-Linear Association	,703	1	,402		
N of Valid Cases	170				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,06.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - činnost sociálního poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům, které by přispělo ke zvýšení školní úspěšnosti žáků.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,006 <sup>a</sup>	1	,157		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,942	1	,332		
Likelihood Ratio	3,575	1	,059		
Fisher's Exact Test				,367	,168
Linear-by-Linear Association	1,994	1	,158		
N of Valid Cases	170				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,59.

## Příloha č. 8: Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č.9

### Hypotéza 3: Argumenty ve prospěch zavedení pozice školního sociálního pracovníka závisí na povolání.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - argumentu ve prospěch zavedení pozice školní sociální pracovník z důvodu zvyšujícího se podílu žáků s poruchami chování.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,346 <sup>a</sup>	4	,361
Likelihood Ratio	7,132	4	,129
Linear-by-Linear Association	2,483	1	,115
N of Valid Cases	170		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,27.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - argumentu ve prospěch zavedení pozice školní sociální pracovník z důvodu zvyšujícího se podílu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,020 <sup>a</sup>	4	,403
Likelihood Ratio	4,772	4	,312
Linear-by-Linear Association	2,388	1	,122
N of Valid Cases	170		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - argumentu ve prospěch zavedení pozice školní sociální pracovník z důvodu zvyšujícího se podílu žáků z kulturně odlišného prostředí.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,992 <sup>a</sup>	5	,417
Likelihood Ratio	7,364	5	,195
Linear-by-Linear Association	3,607	1	,058
N of Valid Cases	170		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - argumentu ve prospěch zavedení pozice školní sociální pracovník z důvodu zvyšující se rizika ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,296 <sup>a</sup>	4	,054
Likelihood Ratio	13,406	4	,009
Linear-by-Linear Association	7,981	1	,005
N of Valid Cases	170		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,27.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - argumentu ve prospěch zavedení pozice školní sociální pracovník z důvodu rostoucí potřeby spolupráce se sociálními pracovníky SPOD.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,270 <sup>a</sup>	4	,180
Likelihood Ratio	7,659	4	,105
Linear-by-Linear Association	4,339	1	,037
N of Valid Cases	170		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - argument ve prospěch zavedení pozice školní sociální pracovník z důvodu rostoucího výskytu sociálně-patologických jevů ve škole.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,447 <sup>a</sup>	4	,014
Likelihood Ratio	15,767	4	,003
Linear-by-Linear Association	6,613	1	,010
N of Valid Cases	170		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.



## Příloha č. 9: Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č.10

### Hypotéza č. 4: Podmínky potřebné k zavedení pozice školního sociálního pracovníka závisí na povolání.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - změna školské legislativy.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,494 <sup>a</sup>	4	,828
Likelihood Ratio	2,096	4	,718
Linear-by-Linear Association	,612	1	,434
N of Valid Cases	170		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - potřeba alokovat finanční prostředky na zajištění mezd školních sociálních pracovníků.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,865 <sup>a</sup>	4	,930
Likelihood Ratio	1,341	4	,854
Linear-by-Linear Association	,686	1	,408
N of Valid Cases	170		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - potřeba připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,728 <sup>a</sup>	4	,604
Likelihood Ratio	3,651	4	,455
Linear-by-Linear Association	2,254	1	,133
N of Valid Cases	170		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,79.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - podmínku, zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokážou potřebu školní sociální práce v ČR.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,968 <sup>a</sup>	4	,291
Likelihood Ratio	7,862	4	,097
Linear-by-Linear Association	,306	1	,580
N of Valid Cases	170		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,02.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání – podmínka, zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,558 <sup>a</sup>	4	,469
Likelihood Ratio	4,172	4	,383
Linear-by-Linear Association	1,390	1	,238
N of Valid Cases	170		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání – podmínka, získání kvalifikace pro výkon školní sociální práce.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,700 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	18,298	4	,001
Linear-by-Linear Association	3,761	1	,052
N of Valid Cases	170		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

## Příloha č.10: Chí-kvadrát test nezávislosti k otázce dotazníku č.11

### Hypotéza č.5: Výčet překážek bránících zavedení pozice školního sociálního pracovníka závisí na povolání.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání – překážka, není potřeba zavádět další profesi.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,717 <sup>a</sup>	4	,788
Likelihood Ratio	1,947	4	,745
Linear-by-Linear Association	1,599	1	,206
N of Valid Cases	170		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,59.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - překážka, sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,001 <sup>a</sup>	4	,287
Likelihood Ratio	4,949	4	,293
Linear-by-Linear Association	1,342	1	,247
N of Valid Cases	170		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,43.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání - překážka, nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,330 <sup>a</sup>	4	,002
Likelihood Ratio	14,589	4	,006
Linear-by-Linear Association	13,905	1	,000
N of Valid Cases	170		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,27.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání – překážka, chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,990 <sup>a</sup>	4	,061
Likelihood Ratio	8,924	4	,063
Linear-by-Linear Association	6,936	1	,008
N of Valid Cases	170		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,11.

Chí-kvadrát test nezávislosti pro zjištění vlivu testovaného povolání – překážka, nedostatek finančních prostředků na mzdy.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,202 <sup>a</sup>	4	,525
Likelihood Ratio	2,991	4	,559
Linear-by-Linear Association	1,312	1	,252
N of Valid Cases	170		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

**Příloha č. 11: Vlastnosti výzkumného souboru „pracovník SPOD“**

**Pohlaví.**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	žena	25	92,6	92,6	92,6
	muž	2	7,4	7,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

**Věk.**

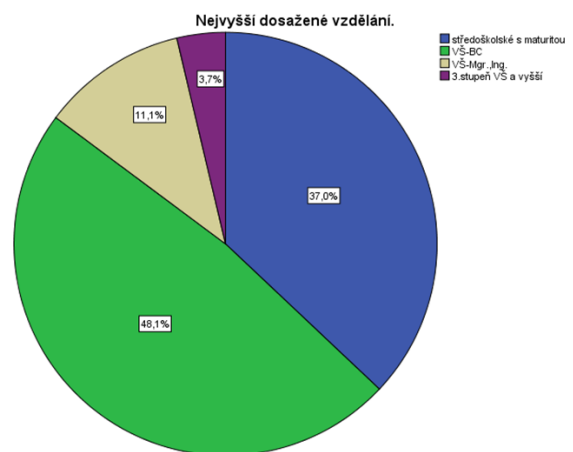
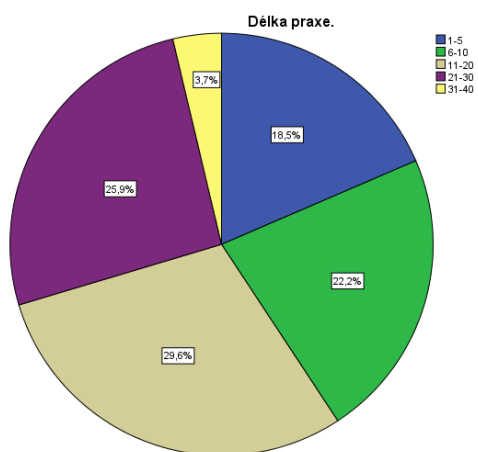
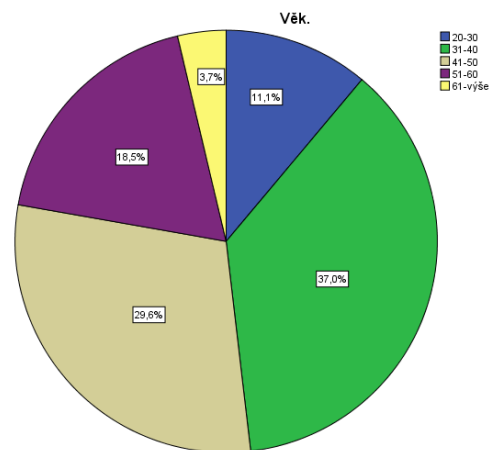
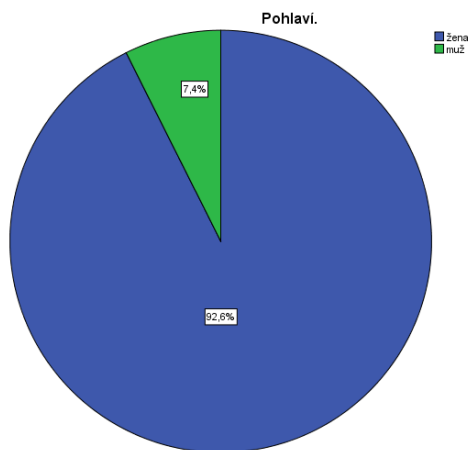
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	20-30	3	11,1	11,1	11,1
	31-40	10	37,0	37,0	48,1
	41-50	8	29,6	29,6	77,8
	51-60	5	18,5	18,5	96,3
	61-výše	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

**Délka praxe.**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1-5	5	18,5	18,5	18,5
	6-10	6	22,2	22,2	40,7
	11-20	8	29,6	29,6	70,4
	21-30	7	25,9	25,9	96,3
	31-40	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

**Nejvyšší dosažené vzdělání.**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	středoškolské s maturitou	10	37,0	37,0	37,0
	VŠ-BC	13	48,1	48,1	85,2
	VŠ-Mgr.,Ing.	3	11,1	11,1	96,3
	3.stupeň VŠ a vyšší	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	



*Zdroj: vlastní výzkum, zpracování SPSS*

**Příloha č. 12: Vlastnosti výzkumného souboru „učitel“**

**Pohlaví.**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	žena	126	74,1	88,1	88,1
	muž	17	10,0	11,9	100,0
	Total	143	84,1	100,0	
Missing	System	27	15,9		
Total		170	100,0		

**Věk.**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	20-30	12	7,1	8,4	8,4
	31-40	52	30,6	36,4	44,8
	41-50	44	25,9	30,8	75,5
	51-60	27	15,9	18,9	94,4
	61-výše	8	4,7	5,6	100,0
	Total	143	84,1	100,0	
Missing	System	27	15,9		
Total		170	100,0		

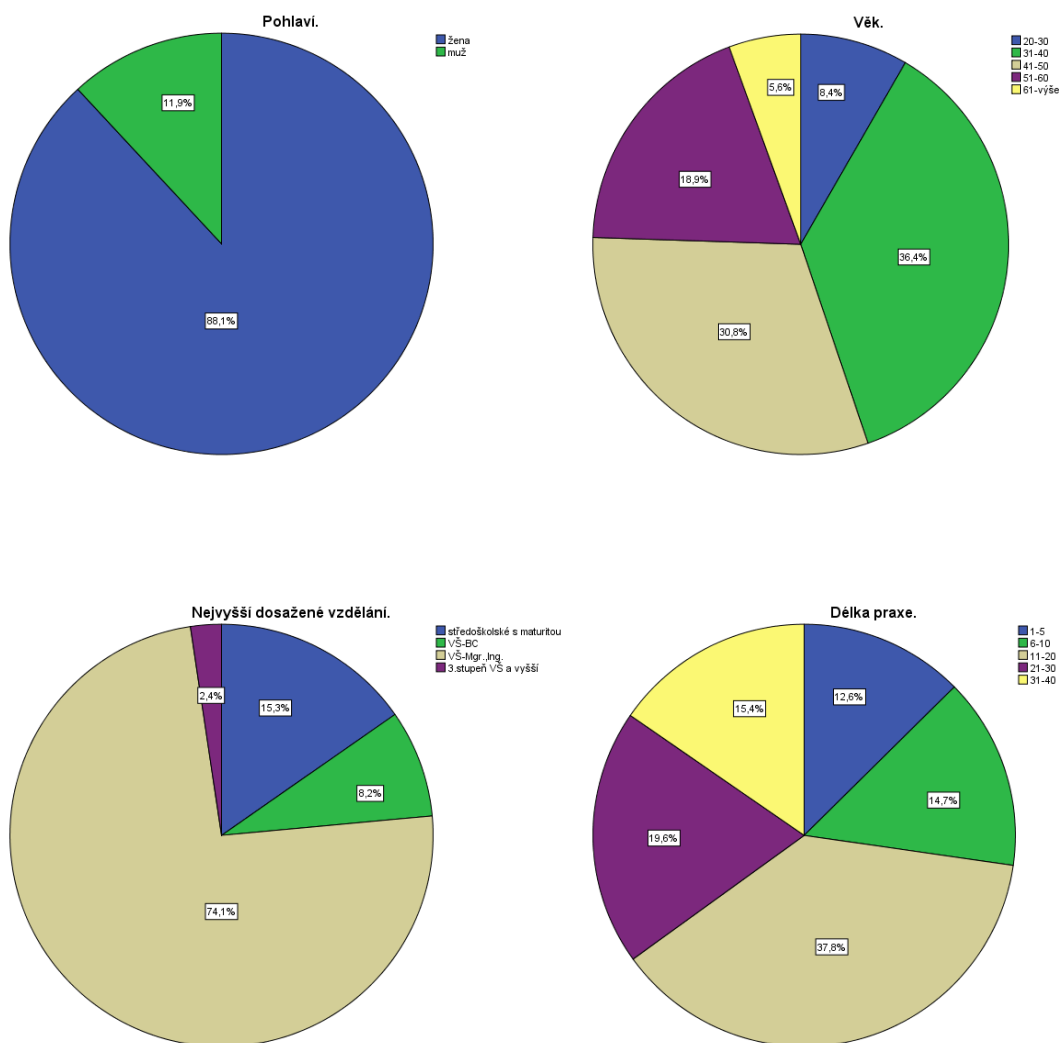
**Nejvyšší dosažené vzdělání.**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	středoškolské s maturitou	26	15,3	15,3	15,3
	VŠ-BC	14	8,2	8,2	23,5
	VŠ-Mgr.,Ing.	126	74,1	74,1	97,6
	3.stupeň VŠ a vyšší	4	2,4	2,4	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

*Zdroj: vlastní výzkum, zpracování SPSS*

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePerc
Valid	1-5	18	10,6	12,6	12,6
	6-10	21	12,4	14,7	27,3
	11-20	54	31,8	37,8	65,0
	21-30	28	16,5	19,6	84,6
	31-40	22	12,9	15,4	100,0
	Total	143	84,1	100,0	
Missing	System	27	15,9		
Total		170	100,0		

### Délka praxe.



Zdroj: vlastní výzkum SPSS



