

Alena Hricová, David Urban,
Stanislav Ondrášek (ed.)

SOCIÁLNÍ PRÁCE



SOUČASNÉ TRENDY

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Sociální práce : současné trendy / Alena Hricová, David Urban, Stanislav Ondrášek (ed.). -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2024. -- 1 online zdroj

Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-271-7418-8 (online ; pdf)

* 364-78 * (048.8:082)

– sociální práce

– kolektivní monografie

364-1/-7 - Druhy sociální pomoci a služeb [18]

Alena Hricová, David Urban,
Stanislav Ondrášek (ed.)

SOCIÁLNÍ PRÁCE



SOUČASNÉ TRENDY

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy **bude trestně stíháno**.

Automatizovaná analýza textů nebo dat ve smyslu čl. 4 směrnice 2019/790/EU a použití této knihy k trénování AI jsou **bez souhlasu nositele práv zakázány**.

Alena Hricová, David Urban, Stanislav Ondrášek (ed.)

Sociální práce

Současné trendy

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 9340. publikaci

Recenzovala:

Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Andrea Černá
Redakce a korektury Martin Kos
Grafická úprava Jan Šístek
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 304
Vydání 1., 2024

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2024

ISBN 978-80-271-7419-5 (ePub)

ISBN 978-80-271-7418-8 (pdf)

ISBN 978-80-271-5131-8 (print)

Obsah

Úvod	7
1. Sociální práce ve školách	9
1.1 Sociální práce ve školském prostředí – aktuální trendy a potřeby (<i>Renata Švestková a Veronika Brtníková</i>)	9
1.2 Výzvy sociálního pracovníka a zdravotně-sociálního pracovníka pro práci ve školách (<i>Barbora Faltová a Adéla Mojžíšová</i>)	21
2. Aktuální problémy a témata sociální práce a sociálních služeb	31
2.1 Personální krize na OSPOD z pohledu jejich pracovníků (<i>Zuzana Janotková a Hana Hejná</i>)	31
2.2 Bariéry efektivního financování sociálních služeb v České republice (<i>Lucie Kozlová a Ingrid Baloun</i>)	42
2.3 Koordinovaná rehabilitace – nový trend v sociální práci s osobami se zdravotním postižením (<i>Lesia Shuranova a Jitka Vacková</i>)	50
2.4 Komodifikace sociální práce. Když se zamění sociální práce za sociální službu (<i>Petr Fabián</i>)	61
2.5 Kdo se bojí odborů? Odborové organizování v sociálních službách v současné České republice (<i>Petra Jelínková a Alena Hricová</i>)	74
2.6 Aktuální trendy v dobrovolnictví v sociální oblasti (<i>Bohdana Břízová</i>)	85
3. Digitalizace v sociální práci	100
3.1 Sociální sítě a sociální práce (<i>Alena Hricová a Stanislav Ondrášek</i>)	100
3.2 Využití nových technologií v sociální práci (<i>Alena Hricová a Stanislav Ondrášek</i>)	108
3.3 Role umělé inteligence a technologií při integraci migrantů (<i>Radek Vistořín</i>)	115
4. Minority a marginalizovaní	125
4.1 Empowerment v sociální práci (<i>Michal Kozubík</i>)	125
4.2 Sociální práce a sexuální minority (<i>Stanislav Ondrášek a Alena Hricová</i>)	135

4.3	Sociální práce s uprchlíky – projekt psychosociální podpory ukrajinským ženám, které uprchly z Ukrajiny před válkou (<i>Lucie Vacková</i>)	140
5.	Zdraví	159
5.1	Aktuální témata sociální práce ve zdravotnictví (<i>David Urban</i>)	159
5.2	Aktuální témata v péči o duševní zdraví u dospělých klientů (<i>David Urban</i>)	166
5.3	Aktuální péče v oblasti duševního zdraví u dětí a mladistvých (<i>Klaudie Němečková</i>).	173
5.4	Nové přístupy v sociální práci s osobami se zdravotním postížením (<i>Radka Prázdňá</i>)	179
5.5	Co COVID-19 dal a vzal sociální práci? (<i>Lucie Kozlová</i>)	189
5.6	Sociální práce v paliativní a hospicové péči (<i>Slavomir Laca</i>)	195
6.	Sociálněprávní témata v sociální práci	209
6.1	Svéprávnost a aktuální problematika omezení svéprávnosti (<i>Pravomil Prchal a Alena Prchalová</i>).	209
6.2	Role OSPOD při řešení vysoce konfliktního rozvodu rodičů dítěte (<i>Petra Vašínová a Adéla Mojžíšová</i>).	233
6.3	Právní povědomí a jeho využití v sociální práci (<i>Kristýna Hellerová</i>)	243
	Závěr	251
	Seznam použitých zdrojů	253
	O autorech	295

Úvod

V současné době existuje celá řada publikací zaměřených na sociální práci obecně, případně na sociální práci s jednotlivými cílovými skupinami (senioři, osoby ohrožené sociálním vyloučením, rizikovou mládeží apod.). Nicméně obor sociální práce, jako další vědní a profesní disciplíny, prochází vývojem, a proto si předkládaná publikace klade za cíl představit aktuální trendy v sociální práci a vybraných oblastech. Čtenáři se dozvědí o nových směrech a vývoji v oblasti sociální práce ve školství se zaměřením na potřebu sociálního pracovníka ve vzdělávacím systému a zjistí, jaké taková pozice s sebou nese výhody a výzvy pro samotný resort školství.

Další obsáhlou sférou je samotná sociální práce a poskytování sociálních služeb, u níž se publikace věnuje financování sociálních služeb, komodifikaci sociální práce, odborové organizaci sociální práce, personální krizi, která je v sociální práci stále patrnější a způsobována mnoha faktory, ale také efektivnímu využívání dobrovolnictví jakožto neprofesionálního poskytování sociálních služeb. V sociální práci a přidružených odvětvích je taktéž stále rozšířenější potřeba využívání technologií a sociálních sítí (např. pro nabízení a poskytování sociálních služeb) a v neposlední řadě roste i potenciál umělé inteligence jako nástroje usnadňujícího poradenství skrze různé chatboty, ale také umožňujícího výuku budoucích sociálních pracovníků.

V sociální práci sestává početně významná část klientely z příslušníků minoritních skupin, cizinců a marginalizovaných osob, přičemž tato kniha se zaměřuje na stále aktuální potřebu rozvoje sociální práce s uprchlíky. Tato skupina se v České republice stále více rozrůstá nejenom z důvodu invaze na Ukrajině, ale také v souvislostech dalších světových konfliktů na Středním východě či ekologických katastrof a klimatických změn. V současnosti nabývá na naléhavosti také otázka sociální práce se sexuálními minoritami, která je však v České republice teprve v začátcích, resp. neexistuje žádná sociální služba přímo určená pro tuto cílovou skupinu, proto ji lze vnímat jako možnost rozvoje a inspirovat se příklady dobré praxe ze zahraničí. Další významnou a neméně se rozvíjející oblastí je i sociální práce ve zdravotnictví, resp. zdravotně-sociální práce. V jejím případě jsou aktuálními tématy sociální práce s klienty potýkajícími se s duševním onemocněním nebo zdravotním postižením či rozšiřující se hospicová péče a samotná sociální práce zejména v nemocnicích a dalších zdravotnických zařízeních. Jedna kapitola se věnuje i pandemii COVID-19. Ta na jedné straně přinesla pro sociální práci velké výzvy, ať už kvůli uzavřeným sociálním službám, nebo přísném režimu. Na straně druhé ale také poukázala na nové možnosti a příležitosti pro zlepšení, které mohou přispět ke zdokonalení poskytování

sociálních služeb. Poslední oblastí, na kterou se kniha zaměřuje, je oblast sociálně-právní, v níž se stále častěji diskutuje nejen o problematice právního povědomí z obecného hlediska, o záležitostech svéprávnosti a jejího omezení, ale také o vysoce konfliktních rozvodech a rolích sociálních pracovníků z Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

Předkládaná publikace cílí na studující v oboru sociální práce, kteří se ve svém studiu setkávají s aktuálními trendy, a to jak při výuce, tak během praxe. Dále je publikace určena i pro studenty příbuzných disciplín, jako jsou sociální pedagogika, speciální pedagogika a další. Věříme, že v naší publikaci naleznou cenné informace, jež jim pomohou stát se sociálními pracovníky (popřípadě jinými odborníky) a reflektovat nové trendy v této oblasti. Zároveň v ní naleznou důležité informace i samotní sociální pracovníci a další experti, kteří se s těmito tématy setkávají a jsou členy multidisciplinárních týmů.

Na tvorbě této publikace se podíleli akademici i praktici z několika pracovišť v České a Slovenské republice. Jelikož se jedná o kolektivní monografii, za obsahovou stránku jednotlivých kapitol odpovídají jejich individuální autoři.

1. Sociální práce ve školách

1.1 Sociální práce ve školském prostředí – aktuální trendy a potřeby

Renata Švestková a Veronika Brtníková

Abstrakt

Tato kapitola se zabývá aktuálními trendy a potřebami sociální práce ve školském prostředí. Vymezuje pozici sociální práce a sociální pedagogiky v kontextu legislativy, popisuje školní sociální práci a sociální pedagogiku jako nástroj pomoci a uvádí sociální práci ve školách v souvislostech školních poradenských služeb. Dále se zaměřuje na spolupráci sociálních pracovníků Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) se školním prostředím a na financování sociální práce ve školách. V závěru text nastiňuje koncept možné budoucí sociální práce ve školách z pohledu autorek a jejich odborného zkoumání dané problematiky.

Klíčová slova

školní sociální pracovník; sociální pedagog; školské poradenské zařízení; školní poradenské pracoviště

Úvod

Sociální práci lze najít v českém školství obvykle ve školských zařízeních. Profese školního sociálního pracovníka v České republice není zatím legislativně ukotvena a lze se s ní setkat spíše výjimečně. Dle Hurychové a Ptáčkové (2022) vychází školská sociální práce stěžejně z vědy o sociální práci. Petrenko (2019) konstatuje, že se dosavadní podpora ze strany školy orientuje převážně na vzdělávací proces. Škola

řeší výchovné problémy ve škole a projevy rizikového chování dítěte v kolektivu, méně již však bere do úvahy vliv rodinného systému dítěte. Není čas ani prostor na motivaci zákonných zástupců ke spolupráci na zlepšování podmínek pro vývoj dítěte.

Aktuální pozice sociální práce a sociální pedagogiky v kontextu legislativy

I přesto, že profese školního sociálního pracovníka má ve světě poměrně dlouhou tradici a je obecně vnímána jako vysoce potřebná, v České republice nemá doposud ve školském systému legislativní ukotvení. Není definována jako samostatná profesní kvalifikace a ani koncepčně zpracována (Havlíková, 2018). Realizace sociální práce jako takové spadá primárně pod Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV), nicméně probíhá spolupráce i s dalšími resorty: např. s Ministerstvem zdravotnictví (MZ) nebo s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pro sociální práci ve školách a školských zařízeních (Havlíková, 2018; Lauer mann a Baláž, 2013).

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, školního sociálního pracovníka přímo nedefinuje, § 1, odstavec 2 pouze uvádí, že „zákon dále upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, pokud vykonává činnost v sociálních službách nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních“. Tento zákon tedy nevylučuje, že by sociální pracovník nemohl pracovat ve škole, ale již nepopisuje jeho pozici a kompetence (Hurychová et al., 2017; Lauer mann a Baláž, 2013).

O školství se pak zákon zmiňuje ještě ve dvou paragrafech, z nichž je patrné, že zákon stanovuje působení sociálního pracovníka ve školství pouze tehdy, pokud se jedná o děti v ústavní výchově nebo jiných typech školních zařízení. Jedná se o § 48 Domovy pro osoby se zdravotním postižením a § 58 Domovy na půl cesty. Náplní práce sociálního pracovníka je vykonávat sociální šetření; zabezpečovat sociální agendu včetně řešení sociálněprávních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálněprávní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odbornou činnost v zařízeních poskytujících služby sociální prevence a depistážní činnost; poskytovat krizovou pomoc, sociální poradenství a sociální rehabilitaci; zjišťovat potřeby obyvatel obce a kraje a koordinovat poskytování sociálních služeb (§ 109, zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

Ve věcném záměru zákona o sociálních pracovnících a profesní komoře, tzv. profesního zákona, je uvedeno, že sociální práce je:

„[O]dborná pomáhající profese/činnost, jež je postavena na klíčových principech lidských práv a sociální spravedlnosti. Sociální práce využívá různé metody a techniky sociální práce, teorie lidského chování a sociálních organizací. Sociální pracovník je kvalifikovaný pomáhající odborník/profesionál, který svou činností uskutečňuje smysl a účel sociální práce. Klienty sociální práce jsou jedinec, rodina, skupina, komunita, jejichž lidská důstojnost je ohrožena obtížnou životní situací a problémy v interakcích se subjekty v sociálním prostředí...“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2014).

Otázkou však je, jak bude tento dlouho připravovaný zákon či další příslušné vyhlášky a nařízení specifikovat školní sociální práci.

Pozici sociálního pracovníka v rámci resortu školství upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ta vymezuje standardní činnosti sociálního pracovníka ve školských poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra), speciálních školách, školských zařízeních pro výkon ochranné nebo ústavní výchovy (výchovné ústavy, diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou) a ve střediscích výchovné péče (Havlíková, 2018; Syřistě, 2008).

Ve školách není výkon funkce sociálního pedagoga legislativně ukotven. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 2 je „pedagogickým pracovníkem [...] ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. [...] Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“. Sociálního pedagoga dále zmiňuje § 22 (Společná ustanovení k odborné kvalifikaci), jenž uvádí, že „studium pedagogiky se rozumí vzdělání získané studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků uskutečňovaném vysokou školou v programu celoživotního vzdělávání nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků – pro vychovatele, pedagoga volného času a asistenta pedagoga je to studium s obsahovým zaměřením na pedagogiku a psychologii nebo na sociální pedagogiku“.

Sociálního pedagoga neuvádí ani vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve svém aktuálním znění, která specifikuje poradenské profese jako školního psychologa, speciálního pedagoga, školního metodika prevence a výchovného poradce. Taktéž se neobjevuje ani ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, podle níž podpora sociálním pedagogem nefunguje ani jako personální podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktuálně sociálního pracovníka ve školách asi nejčastěji zastupuje speciální pedagog

nebo sociální pedagog (Průcha, 2017; Čech, 2002). Mezi oběma zmíněnými pozicemi a sociálním pracovníkem je však dle Hurychové a Ptáčkové (2022) podstatný rozdíl, a to především v pojmenování pedagoga.

Mezi nestátní neziskové organizace, které se zasazují o legislativní ukotvení školního sociálního pracovníka a sociálního pedagoga, patří například Asociace školní sociální práce v ČR, z. s., Asociace vzdělavatelů v sociální práci, z. s., Asociace sociálních pedagogů, z. s., a Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, z. s. Ve věci ukotvení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky připomínkovali návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., kupříkladu Kancelář veřejného ochránce práv, Česká biskupská konference, Svaz měst a obcí České republiky, Česká konference rektorů, ministr pro legislativu a předseda Legislativní rady vlády, Ministerstvo pro místní rozvoj nebo MPSV. Dle některých argumentů MŠMT se s legislativním ukotvením a zařazením mezi pedagogické pracovníky v současné době nepočítá z důvodů nedostatku praktických zkušeností s pozicí sociálního pedagoga a jejího doposud nízkého využívání. Asociace sociálních pedagogů, z. s., uvádí, že v současné době vykonává pozici sociálního pedagoga asi 130 pracovníků (Daněk a Šmída, 2023). Z výzkumu Brtníkové (2023) zaměřeného na školní sociální pracovníky vyplynulo, že pomoc při řešení sociálních problémů poskytuje nejprve pracovník školního poradenského pracoviště, tj. výchovný poradce a případně metodik prevence. Dále se její respondenti obracují na Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra či střediska výchovné péče. Některé školy již mají svého sociálního pracovníka. Pokud jím nedisponují, uvádějí, že by jeho pomoc ocenili.

Školní sociální práce a sociální pedagogika jako nástroje pomoci

Mezinárodní federace sociálních pracovníků (International Federation of Social Workers) (2014) definuje sociální práci jako vědní disciplínu, která se opírá o teorie sociální práce, společenských a humanitních věd a o vlastní znalosti z praxe. Přispívá k sociální změně a rozvoji, sociální soudržnosti a zplnomocňování lidí v kontextu sociální spravedlnosti, lidských práv, společenské zodpovědnosti a respektu k rozmanitosti. Podporuje lidi a jejich okolí při řešení těžkých životních situací či výzev a napomáhá k udržení jejich životní pohody.

Sociální pedagogiku můžeme charakterizovat jako společenskou vědu zabývající se o typy sociálního prostředí v souvislosti s výchovou a jako obor zabývající se interakcemi prostředí a výchovou. Zaměřuje se na výchovu ve volném čase, výchovu

ke zdraví, na péči a pomoc lidem při zvládání životních obtíží a dopadů negativních sociálních procesů nebo na prevenci sociálního vyloučení. K těmto účelům využívá sociální poradenství a různé postupy kompenzace dopadů negativních sociálních skutečností (Knotová et al., 2014; Procházka, 2012). V její pozornosti je tedy prostředí školní, které je nejčastěji sledováno z hlediska institucionalizovaného a cílevidomého výchovně-vzdělávacího působení. Toto prostředí je součástí lokálního prostředí, které je školou ovlivňováno a zároveň ono samo na ni výrazně působí (Knotová et al., 2014; Kraus, 2014; Procházka, 2012).

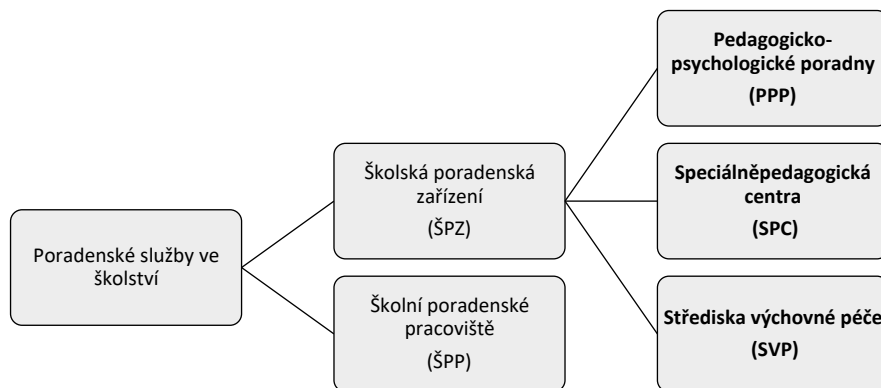
Obě vědní disciplíny si kladou za úkol shodně pomáhat při řešení sociálních vlivů na jedince. Ve školním prostředí se učitelé i další pedagogičtí pracovníci stále častěji setkávají u dětí s různými adaptačními, výkonovými, mezilidskými, psychologickými, sociálními nebo zdravotními riziky (Gulová, 2011). Tato rizika v dnešní době nedopadají pouze na žáky z tzv. sociálně slabých rodin, ale dotýkají se i dětí ze středních vrstev, které se potýkají s psychickými nebo vzdělávacími problémy (Vazquez-Fernandez a Barrara-Algarin, 2017). Vzhledem k současným tendencím nárůstu počtů problémových žáků zdůrazňují Tokárová a Matulayová (2008) nutnost psychosociálního působení kvalifikovaného odborníka, a to právě školního sociálního pracovníka, jenž může samostatně pracovat v oblasti výchovy a využívat preventivní i ozdravná opatření.

Také Závodná (2015) konstatuje, že právě školní sociální pracovník díky svým odborným kompetencím dokáže všechna výše zmíněná rizika zmírňovat, nebo v ideálním případě zcela odstraňovat. Podle Krause a Hoferkové (2016) se jedná o odborníka na sociální prostředí, který může ve škole aplikovat své naučené metody, formy a techniky sociální práce, a zasáhnout tak v oblastech otevřené komunikace, nácviku asertivity a budování vrstevnické kultury, případně poskytnout odborné poradenství nebo sociální terapii. Dle nejnovější zahraniční literatury se role školních sociálních pracovníků jeví jako nezastupitelná, přičemž se jejich pole působnosti v oblasti školní sociální práce stále rozšiřuje (Scott et al., 2021; Finigan-Carr a Shaia, 2018). Mezi sociální prací a sociální pedagogikou tudíž spatřujeme velmi úzký a specifický vztah. Daněk a Šmída (2023) jsou v této souvislosti přesvědčeni, že sociální pedagogika a sociální práce by spolu měly spolupracovat a vzájemně se podporovat.

Sociální práce ve školách v kontextu školních poradenských služeb

Škola jako instituce zastává primárně vzdělávací a výchovnou funkci. Při současném nárůstu problémových jevů u dětí a mládeže musí být školní prostředí připraveno

tyto situace řešit (Hurychová et al., 2017). Poradenské služby (viz obr. 1) proto obstarávají v tomto ohledu školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště (ŠPP). Ta je poskytují dětem, žákům, studentům, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

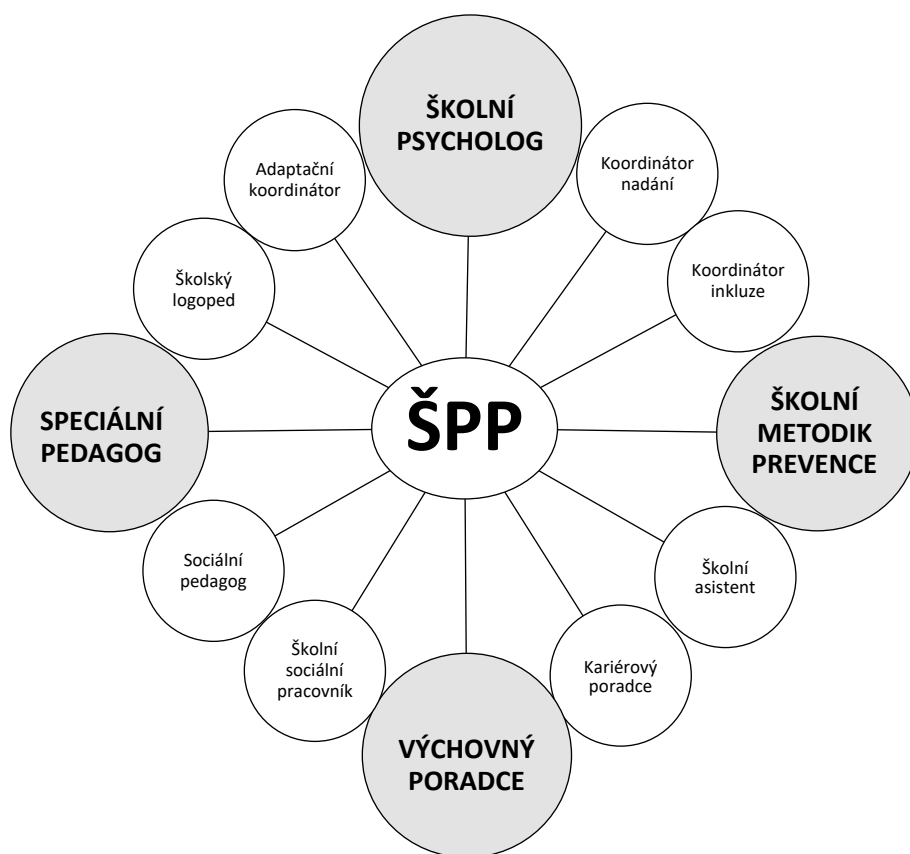


Obr. 1 *Poradenské služby ve školství¹*

ŠPP spadá do oblasti poradenských služeb ve škole (viz obr. 2). Ředitel základní, střední nebo vyšší odborné školy zabezpečuje nabízení poradenských služeb ve škole skrze ŠPP, v němž působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Tito pedagogičtí pracovníci se podílejí na zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují součinnost školským poradenským zařízením a spolupracují s orgány veřejné moci za účelem ochrany práv žáků. Poradenské služby ve škole občas zajišťují i školní psycholog nebo školní speciální pedagog.

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, § 7, škola zpracovává a uskutečňuje program poradenských služeb ve škole, který zahrnuje popis a vymezení rozsahu činností pedagogických pracovníků, preventivní program školy či strategii předcházení školní neúspěšnosti a všem projevům rizikového chování.

¹ Tučně jsou vyznačeny organizace, v nichž najdeme pozici sociálního pracovníka.



Obr. 2 Školní poradenské pracoviště²

Mezi standardní poradenské činnosti výchovného poradce patří kariérové poradenství, včetně šetření k volbě povolání, spolupráce s informačními poradenskými středisky Úřadu práce ČR nebo kooperace se ŠPP a Středisky výchovné péče (SVP) při realizaci poradenských služeb přesahujících kompetence školy, jako je například zajišťování podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výchovný poradce je rovněž nápomocen pedagogickým pracovníkům školy kupříkladu v oblasti pedagogické diagnostiky a intervence pedagogickým pracovníkům školy, případně v záležitostech kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod. V neposlední řadě poskytuje žákům a jejich zákonným zástupcům informace o činnosti školy, respektive škol-

² Tučně jsou vyznačeny pozice, které vycházejí z vyhlášky č. 72/2005 Sb.

ských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření či kompetencích i o možnostech využívání jejich služeb (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Dalším členem ŠPP je školní metodik prevence, který má na starosti primárně koordinaci tvorby, kontrolu, evaluaci a participaci při realizaci minimálního preventivního programu školy. Koordinuje a realizuje aktivity školy zaměřené nejen na prevenci rizikového chování žáků. Vyhledává žáky s rizikem či projevy rizikového chování, ale také nastavuje vhodnou podporu k odstranění případného rizikového chování v dané škole. Klíčovými jsou v tomto ohledu jeho spolupráce s třídními učiteli či individuální a skupinová práce se žáky a studenty, kteří trpí obtížemi v adaptaci, sociálně-vztahovými problémy, rizikovým chováním a vším, co negativně ovlivňuje jejich vzdělávání. Metodik prevence také dohlíží na vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Do jeho kompetence patří rovněž koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků-cizinců (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Mezi standardní činnosti školního psychologa patří podíl na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence. Jednak komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci, jednak provádí diagnostiku a depistáž (např. sociálního klimatu ve třídě, nadaných dětí apod.). Do jeho kompetence patří také péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří získávají podpůrná opatření prvního až pátého stupně. Dále se věnuje individuální případové práci se žáky v osobních problémech, poskytuje krizovou intervenci a pomáhá se všemi aktivitami, jež realizuje výchovný poradce a školní metodik prevence (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Školní speciální pedagog provádí diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka, o němž zejména shromažďuje údaje, včetně osobní a rodinné anamnézy. Dále se věnuje speciálněpedagogické diagnostice, především při vzdělávacích a výchovných problémech žáků, pro účely navazující intervence ve školním prostředí. Zabývá se též speciálněpedagogickou diagnostikou předpokladů pro čtení, psaní a počítání nebo předpokladů rozvoje gramotnosti; získané údaje následně analyzuje a vyhodnocuje. Dále participuje na vytvoření individuálních vzdělávacích plánů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Spolupracuje přitom s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy. Nadto se podílí i na úpravě školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Všichni výše uvedení pracovníci školského poradenského zařízení komunikují veškeré své aktivity se zákonnými zástupci žáka či studenta, případně pořádají osvětové přednášky a besedy pro širší veřejnost či užší komunitu. ŠPP spolupracuje jak s orgány státní správy a samosprávy, tak se školními poradenskými zařízeními. Kooperuje tak nejen s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) a SVP, ale i s poskytovateli sociálních služeb, se zdravotnickými zařízeními, s Policií ČR, s OSPOD, s nestátními organizacemi působícími v oblasti prevence, s centry krizové intervence a dalšími zařízeními, s dalšími typy institucí nebo i s jednotlivými odborníky. Nejen v rámci této spolupráce by poté mohla pomoci účast specialisty v pozici sociálního pracovníka nebo sociálního pedagoga. Podíváme-li se na možnou náplň práce sociálního pracovníka ve škole a na náplň práce sociálního pedagoga (viz tab. 1), jasně vidíme, že řada aktivit spadajících do nynější působnosti výchovného poradce a školního metodika prevence se prolíná s možnými kompetencemi sociálního pracovníka nebo sociálního pedagoga.

Tab. 1 Obsah činností sociálního pracovníka a sociálního pedagoga ve škole

Školní sociální pracovník	Sociální pedagog
Systémová detekce ohrožení dítěte.	Analyticko-diagnostická a depistážní činnost prostředí a klimatu školy, školní třídy a výchovné skupiny, vyhledávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.
Systematický monitoring přítomnosti dětí ve škole a okamžité řešení záškoláctví nerepresivním přístupem.	Realizace výchovných a preventivních aktivit vedoucích ke zvyšování úrovně sociálních dovedností žáků, k prevenci soc. vyloučení aj.
Podpora v prostředí rodiny a kontaktování rodin ohrožených dětí.	Podpůrná, intervenční a ochranná činnost v kontextu obtížných životních situací žáků a jejich rodin.
Podpora vzdělávání žáků z rodin, kde nefunguje domácí podpora.	Vzdělávací a osvětová činnost, programy a projekty zaměřené na žáky, učitele, rodinu nebo komunitu. Reedukační činnost.
Poskytování základního poradenství a základních intervencí souvisejících se sociální problematikou či adaptací dětí a jejich rodin na společenské normy.	Sociální a pedagogické poradenství a mediační činnost, řešení konfliktů mezi aktéry na půdě škol a školských zařízení.
Budování aktivní spolupráce zejména se službami sociální prevence a sociální péče i orgány sociálně-právní ochrany dětí.	Spolupráce s obcemi a odbornými službami při plánování i realizaci programů primární a sekundární prevence. Spolupráce s aktéry terciární prevence.

Zdroj: Upraveno dle Petrenka (2020); Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2020)

Je důležité zmínit Mezinárodní standardy školské sociální práce, které říkají, že sociální pracovníci ve škole by měli působit jako lídři pro rozvoj kladného školského klimatu, včetně aktivního přístupu a porozumění při odstraňování překážek ve vzdělávání (The National Association of Social Workers, 2012). Škola však se sociálními pracovníky většinou spolupracuje pouze v případech řešení nepříznivé situace konkrétního dítěte, a to většinou buď s pracovníky OSPOD, anebo se sociálními pracovníky působícími v sociálních službách (Hurychová et al., 2017; Matoušek et al., 2010). Sociální situace žáků nicméně může mít přímý dopad na vzdělávací proces, a proto by sociální pracovník měl být stabilním členem multidisciplinárního týmu školy. Roli sociálního pracovníka totiž nelze nahrazovat prostřednictvím pozice metodika prevence, výchovného poradce či jiných odborníků, kteří na školách působí (Hurychová et al., 2017; Scott et al., 2021).

Spolupráce sociálních pracovníků OSPOD se školním prostředím

Existují-li ze strany školy či školského zařízení pochybnosti, zda konkrétní věc řešit s OSPOD, či nikoliv, jeví se být vhodnějším aktivní přístup. Vždy je lepší variantou, jsou-li případné úkony ze strany OSPOD na základě podání či oznámení shledány jako nedůvodné, tj. že se na nezletilého nevztahuje ustanovení § 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. Oproti tomu zanedbání nebo podcenění situace může mít nevratné a závažné následky, kterým by v některých případech bylo možné zabránit právě včasným oznámením a následným řešením situace. Zároveň je však nutné mít na paměti, že školy a školská zařízení mají možnost řešit případy některých žáků a studentů v rámci svých pravomocí a kompetencí. Jedná se zejména o oblast některých výchovných problémů, mezi které můžeme zařadit např. nekázeň o přestávkách, pozdní příchody, neplnění úkolů, chybějící pomůcky, falšování omluvenek, lhaní, drobné krádeže atd. OSPOD by měl nastoupit až v momentě, kdy škola vyčerpala všechny své možnosti, jak danou záležitost řešit. Rovněž je nutné mít na paměti, že OSPOD nefunguje jako represivní orgán (Sociálně-právní ochrana dětí Jihomoravského kraje, 2022).

Jaká je tedy úloha školy v pomoci ohroženému dítěti? Nejprve má za úkol získat informace o ohrožení dítěte a správně vnímat rizikové znaky špatného zacházení. Pracovníci škol a školských zařízení nicméně nejsou oprávněni pořizovat zvukovou či obrazovou dokumentaci špatného zacházení s dětmi, provádět výslechy dítěte, resp. jiné osoby či provádět lékařské vyšetření. Škola je však povinna oznámit podezření z ohrožení dítěte. Její povinností je rovněž podat OSPOD zprávu o dítěti

na základě vznesené žádosti a umožnit OSPOD návštěvu dítěte ve škole. Současně ale její zaměstnanci nejsou povinni prokazovat pravdivost informací získaných od dítěte nebo provádět intervence v rodinném prostředí. Škola má právo požádat OSPOD o zpětnou vazbu na takové oznámení. V neposlední řadě OSPOD přizývá školu jako partnera do vyhodnocování, např. formou případové konference (Felcmanová et al., 2023).

Financování sociální práce ve školách

U školní sociální práce stojí za diskuzi, jaký resort by se měl na financování profese školního sociálního pracovníka či sociálního pedagoga podílet (Gradková, 2018; Havlíková a Kubalčíková, 2018). V tuto chvíli je financování sociální práce rozloženo mezi více resortů, a je tedy nutné při zavádění těchto pozic ve školách jasně stanovit, které z ministerstev poskytne prostředky na pozici školního sociálního pracovníka nebo sociálního pedagoga, aby bylo dostatečně zabezpečeno jejich financování (Havlíková, 2018; Lauermaun a Baláž, 2013). V tuto chvíli se otázkou financování sociálního pracovníka ve škole nezaobírá žádný ze zákonů, pro ucelené financování je zásadní mezíresortní spolupráce mezi MPSV a MŠMT (Gradková, 2018; Havlíková a Kubalčíková, 2018).

Pokud v současné době škola vnímá potřebu zařazení sociálního pracovníka či sociálního pedagoga do ŠPP, řeší jejich zaměstnání pomocí grantů či dotací. Proto, jak uvádí Slowík (2022), školního sociálního pracovníka či sociálního pedagoga potkáme ve školách (základních či středních) spíše výjimečně, zejména v rámci projektové činnosti dané školy. Nejčastěji jde přitom o šablony Evropské unie v rámci programového dokumentu Operačního programu Jan Ámos Komenský pro aktuální období 2021–2027. Na škole je, aby si vybrala z nabízených šablon čili aktivit a na ně následně sepsala projekt (Operační program Jan Ámos Komenský, 2020). Jelikož jsou ale bohužel tyto projekty hrazeny pouze po určité období a za určitých podmínek, nejedná se o trvalé financování z MPSV nebo MŠMT. Z projektově získávaných prostředků jsou poté převážně placeny pozice sociálních pedagogů.

Závěr

Autorky vnímají jako důležité, aby ve školách v rámci ŠPP působila erudovaná osobnost. Sociální pracovník nebo sociální pedagog by totiž díky své expertíze mohl pomoci s řešením stále se zvyšujících sociálních problémů u žáků a studentů. V tuto

chvíli disponuje širším spektrem možností sociální pedagog, v rámci jehož studijního programu je kladen větší důraz na školní prostředí. Pokud bychom usilovali o školského sociálního pracovníka jako takového, museli bychom začít u vzdělávání těchto odborníků. Fakulty vzdělávající budoucí sociální pracovníky by musely zavést specializaci zaměřenou na školní sociální práci, a to nejen na úrovni jednotlivých předmětů. V rámci studia sociální práce se sociální pracovníci už nyní vzdělávají jen velmi omezeně v pedagogických předmětech. Nelze proto očekávat, že takový absolvent bude dostatečně rozumět školskému sociálnímu systému a mít dostatečnou pedagogickou erudici např. pro realizaci edukačních programů v oblasti primární prevence.

Z hlediska legislativy a financování autorky shledávají jako jednodušší, pokud pozici sociálního pedagoga uvede do škol MŠMT jako jednoho z dalších pedagogických pracovníků. V ideálním případě by o něj mohla žádat každá škola, která pocituje, že by takového odborníka na sociální oblast vzhledem k potřebám svých žáků ocenila. Řešení této záležitosti může případně přinést i nový projekt Asociace sociálních pedagogů, z. s., s názvem Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách.

Celkově škola a vzdělání samo o sobě přispívají k osvojování si sociálních dovedností, a proto by měla být v rámci meziresortní spolupráce MPSV a MŠMT vytvořena opravdu kvalitní záchytná síť pedagogických, právních a sociálních služeb, sociální pomoci, sociálního poradenství a péče. Tato síť by měla být schopna zareagovat na specifické potřeby jak žáků, studentů a jejich zákonných zástupců, tak pedagogických i nepedagogických pracovníků ve školách. Řešením by mohli být alespoň sociální pracovníci, jež by sdílel větší počet škol dohromady a kteří by jednak úzce spolupracovali se sociálními pedagogy na škole, jednak by prováděli terénní práci. Šlo by tedy o terénní sociální pracovníky vyčleněné na podporu škol v daném regionu, jejichž činnost by zastřešoval např. OSPOD. Žáci, studenti, zákonní zástupci i pedagogičtí pracovníci by se v takové situaci primárně obraceli na sociálního pedagoga v rámci ŠPP a ten by následně spolupracoval s těmito terénními sociálními pracovníky. V naprosto ideálním případě by ve školách působil jak sociální pracovník, tak sociální pedagog, kteří by mj. zajistili i nestrannost poskytovaných služeb.

1.2 Výzvy sociálního pracovníka a zdravotně-sociálního pracovníka pro práci ve školách

Barbora Faltová a Adéla Mojžíšová

Abstrakt

Kapitola nabízí náhled na potenciál institucionalizace školní sociální práce v českých školách pro profesní uplatnění sociálních pracovníků a zdravotně-sociálních pracovníků, kteří jsou svým odborným vzděláním vybaveni pro výkon této činnosti a kteří mohou v rámci meziresortní spolupráce s trendy inkluzivního vzdělávání přispívat k podpoře školní úspěšnosti žáků. Zároveň text charakterizuje školní sociální práci v prostředí základních škol dle zahraniční praxe. Zdůrazňuje přitom význam školy, a to jak v obecné rovině jejího celospolečenského působení, tak i v dílčích momentech jejího vlivu na proces socializace a zdravý psychosociální vývoj žáků. V neposlední řadě studie nastiňuje legislativní rámec vzdělávání v české společnosti a představuje strategické dokumenty pro rovný přístup dětí ke vzdělání.

Klíčová slova

škola; sociální pracovník; školní sociální práce; školní sociální pracovník; zdravotně-sociální pracovník

Škola a její význam pro společnost

V odborné literatuře existuje široké spektrum definic pojmu „škola“. Průcha a Veteška (2014) popisují školu jako hlavní instituci zabezpečující vzdělávání v rámci vzdělávacího systému státu. Dle Průchy (2017) je škola, spolu s jejím celospolečenským významem, sociální instituce přispívající k celkovému rozvoji jednotlivce; ve svém ochranném pojetí garantuje dětem a mladým lidem příznivé prostředí do doby, než jsou schopni se společensky osamostatnit; jako nástroj sociální politiky škola

připravuje budoucí pracovní sílu s žádoucími dovednostmi a kompetencemi pro trh práce a pro další vzdělávání k vykonávání profesí. Jedlička (2015) poukazuje na společenský význam školy v obsahu jejího výchovného a socializačního působení na školní děti a mládež s veškerými vědomými i nevědomými, přírodními i společenskými vlivy, v rozvíjení mravních profilů žáků skrze učení společensky přijatelného chování a občanských návyků, které umožňují nastupujícím generacím zvládnout akcelerující společenské nároky a požadavky. Šafránková (2019) považuje školu za sociální instituci reprezentující svým vzdělávacím a výchovným působením kulturní i společenské tradice či normy a její prostředí přirozeně propojuje komunikační prostor mezi školou, rodinou a společností.

Matoušek (2017) uvažuje o současné západní společnosti jako o společnosti individualizované, atomizované, pro niž využívají sociální pracovníci nástroje své práce k upevnění ohrožených rodinných vazeb, k posílení kompetencí rodičů ve výchově svých dětí a k nalezení rovnováhy mezi požadavky státních institucí a kompetencemi rodiny. Vágnerová (2012) pokládá rodinu dítěte za nejvýznamnější sociální skupinu, která se zásadním způsobem promítá biologicky i sociálně do vývoje dítěte: předává dítěti hodnotový systém rodičů; posiluje rozvoj kompetencí, jež považuje za důležité, a nerozvíjí žádné, které neodpovídají jejím hodnotám. Rodina je výlučná svými vztahy a v jejím prostředí by mělo dítě získávat pocity jistoty, bezpečí a stability, které pro něj znamenají mnohdy více než materiální a vzdělanostní úroveň rodiny. Škola je v těchto souvislostech podle Vágnerové (2012) socializačním činitelem a významnou institucí ovlivňující dětskou osobnost, u níž rozvíjí a modifikuje žádoucí sociální chování odpovídající obecnému modelu úspěšného žáka. Požadavky a očekávání školy bývají přitom pro některé žáky obtížně splnitelné a hodnocení výkonu poté pro tyto děti představuje specifickou zkušenost působící na jejich sebepojetí.

Tapia-Fonllem et al. (2020) zdůrazňují potřebu zabývat se kvalitou školního prostředí a školního klimatu jako důležitými faktory při hodnocení školní úspěšnosti žáků pro zajištění jejich pocitu životní pohody a zdravého psychického vývoje. Za zastřešující pojem celého školního prostředí považují Grecmanová et al. (2012) klima školy ve své kulturní, sociální, personální a ekologické dimenzi, odrážející se ve vzájemných vztazích, vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života. Kutsar (2019) významně podporuje potřebu vytvářet příznivé klima školního prostředí přinášející dětem pocity pohody a bezpečí, přičemž projevem vnímání pohody dětmi ve škole je jejich pocit dobra v bezpečném a klidném prostředí školy, kde se mohou těšit z dobrých společenských vztahů. V prostředí školy figurují jako hlavní činitelé pocitů pohody u dětí vrstevníci, učitelé a podpůrný odborný personál: vrstevníci, s nimiž mají děti dobré vztahy; učitelé, kteří dětem dávají možnosti volby s rovnocenným přístupem ke všem dětem bez rozdílů; podpůrný

odborný personál, který v případě negativních zkušeností nebo osobních nejistot naslouchá a pomáhá obnovit pocity pohody a bezpečí (Kutsar, 2019).

Na zvláště obtížné dosažení spokojenosti a úspěchu ve školním prostředí poukazuje Jedlička (2017) v případech dětí přicházejících do školního prostředí z rodin s nízkým sociálně-kulturním postavením, vyznačujících se nezájmem dospělých o vzdělávání, nebo dětí z prostředí minoritních skupin. K podpoře úspěšnosti školních dětí se sociokulturním znevýhodněním významně přispívá spolupráce školy a rodiny s odborníkem, jenž je znalý poměrů v místní komunitě, tj. v přirozeném prostředí, v němž školní dítě žije. Prostřednictvím svých specifických znalostí a dovedností může tento odborník motivovat rodinu dítěte k efektivní podpoře jeho školní úspěšnosti (Jedlička, 2017). Školy nemohou být v rámci společnosti izolovanými institucemi, ale naopak se musí aktivně propojovat a spolupracovat s prostředím, zejména s komunitou rodin školních dětí (Průcha, 2017). Pro zdravý psychosociální vývoj dítěte a jeho zdravé ukotvení ve společnosti je proto nezbytné podporovat kvalitu vzdělávacího prostředí, které je vstřícné vůči všem dětem bez rozdílů rodinného, společenského, socioekonomického zázemí a které zaměřuje svou pozornost nejen na zajištění rovného přístupu všech dětí ke vzdělávání, ale i přístupu všech dětí ke vzdělávání srovnatelné kvality (Greger, 2020).

Strategické dokumenty pro rovný přístup dětí ke vzdělávání

Veškeré školy, jako vzdělávací instituce, jsou v České republice (ČR) řízeny podle platných právních norem, z nichž je nejvýznamnější zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a dále zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Právo na vzdělání a zároveň z toho plynoucí povinnost školní docházky jsou pro každého občana zakotveny v Listině základních práv a svobod (Kühn, 2022), která je součástí ústavního pořádku ČR. Zároveň toto právo vymezuje nárok na bezplatné vzdělávání všech občanů na základních a středních školách, dle možností společnosti také na bezplatné vzdělání na vysokých školách. Dodává přitom, že školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.

Další součástí právního řádu ČR, která zaručuje rovný přístup ke vzdělání, je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (MPSV, 2011) navazující na Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením. Tento dokument zavazuje ČR k respektování práv osob se zdravotním postižením na všech úrovních vzdělávací soustavy s implementací systému inkluzivního vzdělávání pro školní děti se

zdravotním postižením na rovnoprávném základě vůči ostatním dětem. Zároveň dává dětem právo svobodně vyjadřovat své vlastní názory ve všech záležitostech, které se jich dotýkají, přičemž se jejich názorům a potřebám musí dostat náležité pozornosti a pomoci ze strany státu odpovídající věku, zralosti a stupni zdravotního postižení. Přijetím Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (2011) se ČR zavázala, aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání v místě, kde žijí, a aby jim byla poskytována nezbytná podpora a poradenství dle individuálních potřeb umožňující jejich účinné vzdělávání i získání praktických a sociálních dovedností pro úplné začlenění do společnosti k prožívání plnohodnotného života.

Základním strategickým dokumentem, jenž určuje směřování vládní politiky ČR v oblasti vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na následující období, je aktuálně Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2012–2025 (Úřad vlády ČR, 2020). Od roku 1992, kdy byl schválen první národní plán, se jedná aktuálně již o sedmý plán, jehož cílem je podporovat integraci osob se zdravotním postižením. Svou strukturou tak, stejně jako předchozí národní plány, navazuje na Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením a zdůrazňuje právo každého dítěte na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě jeho bydliště s vytvořením adekvátních podmínek, které naplní jeho speciální vzdělávací potřeby.

Významným strategickým dokumentem formujícím myšlenková a hodnotová východiska vzdělávání v ČR je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha (2001), v níž jsou jasně vymezeny požadavky a doporučení pro rovný přístup dětí a mládeže ke vzdělávání v maximální možné míře s výslovným vyloučením diskriminace z jakéhokoli důvodu.

Ve vládním dokumentu s názvem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+), navazujícím na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020, jsou vymezeny úkoly pro vytvoření plynulého přechodu strategických záměrů do dalšího desetiletí. Připravuje tak vzdělávací systém ČR na nové výzvy a efektivní řešení přetrvávajících bariér v českém školství v podobě nerovnosti ve vzdělávání (Fryč et al., 2020). Podle Strategie 2030+ patří ČR ke státům s největšími vzdělávacími nerovnostmi, projevujícími se výraznou závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, značnými rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol i regionů a nedostatečnou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání. Ta je způsobena slabou schopností vzdělávacího systému vyrovnávat sociální status rodiny a motivovat žáky k dosažení vyšších stupňů vzdělání, z čehož pramení relativně vysoký počet žáků absolvujících základní školu s velmi nízkou úrovní zá-

kladných typů gramotností. Strategie 2030+ proto zdůrazňuje nezbytnou potřebu zapojovat rodiny školních dětí do procesu vzdělávání podporujícího odpovědnost rodičů při péči a výchově i jejich roli ve vzdělávání prostřednictvím (1) posilování metodické podpory školních rad; (2) vzdělávání pedagogů; (3) zlepšování informovanosti a (4) zvyšování vzájemné důvěry v efektivní komunikaci mezi školou a rodiči. Rodiče jsou nedílnou součástí školní komunity a dokument pokládá za prospěšné, aby se podíleli na vybraných rozhodovacích procesech a aby rozuměli postavení všech aktérů ve vzdělávacím systému, jejich právům i povinnostem pro předcházení konfliktů a naplňování potřeb konkrétních rodin. Strategie 2030+ vybízí svými záměry k meziresortní součinnosti v záležitosti včasné edukace rodičů dětí a žáků ze znevýhodněného prostředí, včetně jejich uvědomění si významnosti kvalitního předškolního a základního vzdělání tak, aby tito rodiče spoluprací se školou podporovali své děti na cestě rozvoje kompetencí potřebných pro kvalitní život (Fryč et al., 2020).

Na nerovnosti ve vzdělávání reaguje také Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (MPSV) a ve svém strategickém dokumentu pod názvem Strategie sociálního začleňování 2021–2030 (MPSV, 2020c) deklaruje jako zcela zásadní prvek této strategie podporu sociálně znevýhodněných dětí za účinné spolupráce sociálních pracovníků, rodiny a školy. Jelikož mohou školy a školská zařízení ovlivňovat rodiče žáků jen nepřímo, považuje MPSV (2020c) za nutnost nastavit efektivní meziresortní kooperaci a účinné zapojení Orgánu sociálně-právní ochrany dětí do řešení vzdělávacích bariér. Těmi bývají např. neplnění povinné školní docházky, nesoučinnost rodičů se školskými poradenskými zařízeními nebo předčasné odchody dětí ze vzdělávání. Intervence sociálních pracovníků v oblasti vzdělávání by se v tomto ohledu měly soustředit především na rozvoj motivačních a podpůrných programů pro děti i jejich rodiče založených na komunitním přístupu v sociální práci. Předpokladem efektivní intervence ve vzdělávání je její propojení s intervencí sociální, neboť stabilní sociální zázemí, hmotné zabezpečení, podpora potřeb rodičů a celková pohoda rodiny jsou nezbytnými podmínkami dosažení školní úspěšnosti dítěte (MPSV, 2020c).

Potenciál zdravotně-sociálního pracovníka pro práci ve školách

Zdravotně-sociální pracovníci mají vzdělání a dovednosti v souladu s platnou legislativou (zákon č. 96/2004 Sb., zákon č. 108/2006 Sb.), která jim umožňuje poskytovat podporu a péči klientům v obtížných životních situacích. Jejich vědomosti a dovednosti mohou být tedy využity i pro práci s dětmi a jejich rodinami ve školách.

V současné době není tento potenciál v ČR dostatečně využit. Pokud však dojde ke změně odborného pohledu na zdravotně-sociální problematiku ve školách, otevrou se v budoucnu pro všechny tyto aktéry nové možnosti spolupráce, které mohou přinést mnoho hodnotného do vzdělávacího prostředí, podporujícího akademický i osobní rozvoj všech žáků.

Mareš (2022) uvádí, že mezi dětmi i mezi adolescenty existují rozdíly dané jejich pohlavím, věkem, sociálním zázemím, intelektovými schopnostmi nebo školním prospěchem a tyto rozdíly jsou široké veřejnosti dobře známy. Mnohem menší pozornosti se ale prozatím dostává rozdílům mezi zdravými a nemocnými žáky v důsledku chronických onemocnění. Právě kompetence zdravotně-sociálního pracovníka přitom mohou výrazně podpořit handicapované žáky ve škole v průběhu jejich vzdělávacího procesu. Je totiž prokázáno, že chronická onemocnění mají negativní dopad jak na školní docházku těchto žáků, tak na jejich učení, školní prospěch i sociální začleňování do běžných tříd (Mareš, 2022).

Dle Čadové (2012) se u chronicky nemocných žáků vyskytují častější absence ve škole a dlouhodobá omezení při provádění některých činností, zdravotní obtíže se tudíž promítají jak do výsledků vzdělávání, tak do obtížnější integrace do kolektivu zdravých spolužáků. V neposlední řadě se rodina musí přizpůsobovat jejich nemoci, což leckdy způsobuje finanční problémy. Proto autorky tohoto textu předpokládají, že zdravotně-sociální pracovníci disponují pro práci ve školách značným potenciálem. Mohou totiž přinést mnoho výhod a podpory pro žáky, učitele i rodiče, potažmo pro celé školní prostředí a komunitu, a přispět tak k inkluzivnímu vzdělávacímu systému.

Podpora duševního zdraví patří v současné době mezi klíčové oblasti ve školství. Kvalifikovaní zdravotně-sociální pracovníci mohou identifikovat žáky s potřebami v oblasti duševního zdraví a nabídnout jim individuální poradenství a pomoc. Zdravotně-sociální pracovníci mohou pracovat s žáky, kteří se potýkají s nízkou sebeúctou, úzkostí, depresemi nebo jinými emocionálními obtížemi. Pomáhají jim proto vyrovnávat se s těmito problémy a rozvíjet pozitivní způsoby jejich zvládnutí. Mohou rovněž organizovat programy zaměřené na prevenci duševních problémů a well-being žáků, a to nejen pro ně samotné, ale také pro jejich rodiče (Kubíčková a Felcmanová, 2021; Krejčí, 2011). Další oblastí, kde je možné významnou měrou uplatnit aspekty zdravotně-sociální péče, je podpora žáků s fyzickým a/nebo zdravotním postižením (Sharma et al., 2008). Zdravotně-sociální pracovníci mohou totiž spolupracovat s týmem odborníků, učitelů a rodinami, aby zajistili pokud možno plynulou integraci a podporu žáků s fyzickým nebo zdravotním postižením (Pešatová a Matulayová, 2013). Mohou zároveň poskytovat poradenství zasaženým rodinám a podílet se na vytváření individuálních vzdělávacích plánů.

Zdravotně-sociální pracovníci mohou taktéž pracovat na budování inkluzivního prostředí ve školách a aktivně se věnovat prevenci chronických onemocnění či prevenci sociálněpatologických jevů, jako jsou šikana a diskriminace. Rizikovými v tomto případě nejsou jen žáci se zdravotním postižením, ale též žáci s odlišným kulturním, etnickým a socioekonomickým zázemím. V případě krizových situací, jako jsou úmrtí, trauma nebo násilí, mohou zdravotně-sociální pracovníci poskytnout žákům i jejich rodinám rychlou krizovou intervenci a podporu při kontaktování dalších specializovaných pracovišť. Odborní pracovníci se mohou podílet na cíleném zasíťování žáků a jejich rodin do systému sociálních a zdravotních služeb. Pro tuto aktivitu je nezbytná jejich spolupráce s místními komunitami a organizacemi, při níž mohou zdravotně-sociální pracovníci navazovat partnerství s místními zdravotními a sociálními institucemi, aby zajistili koordinovanou a komplexní podporu žákům i jejich rodinám (Pešatová a Matulayová, 2013).

Důležitá je implementace zdravotně-sociálního pracovníka do školského systému, jenž spolupracuje se všemi aktéry v procesu vzdělávání na školách. Jeho neopomenutelnou kompetencí je sdílení informací a poradenství, které by měl poskytovat také učitelům a vedení školy a které se týká zvládání problematických situací ve třídě nebo nesnáží v komunikaci zaměstnanců školy s žáky a rodiči, popřípadě s místní komunitou.

Školní sociální pracovník jako profesní specializace v mezinárodním kontextu

Ve 21. století bylo celosvětově dosaženo významného pokroku, který má pozitivní vliv na schopnost školních sociálních pracovníků v praxi, politice a výzkumu uspokojovat potřeby dětí a mládeže. Přesto jsou školní děti a mládež stále ve velké míře ohroženy chudobou, nebo žijí v chudobě, trpí nedostatkem základních životních potřeb a mají nedostatečný přístup ke zdravotní péči či vzdělání (Allen-Mearese, 2014). V USA školní sociální pracovníci propojují již více než sto let školu s rodinou školních dětí i jejich komunitou a mají vlastní profesní sdružení – School Social Work Association of America (SSWAA, 2017). Záměrem je pomoci školám naplňovat jejich poslání, jehož součástí je jednak vytvářet prostředí pro vzdělávání, jednak získávat kompetence a důvěru, a to zejména v těch oblastech, kde je klíčový úspěch založen na spolupráci mezi rodinou, školou a komunitou.

Národní asociace sociálních pracovníků vypracovala Standardy služeb školní sociální práce (NASW, 2012), v nichž vymezuje školní sociální práci jako komplexní a specializovanou oblast praxe ovlivňovanou změnami vzdělávací politiky,

výzkumu a modelů praxe, které se neustále vyvíjejí. Současný model praxe školní sociální práce v USA (NASW, 2012) sestává ze tří hlavních aspektů: (1) zajišťování řešení problémů v oblasti chování a duševního zdraví podle postupů praxe založené na důkazech; (2) podpora pozitivní školní kultury a klimatu pro excelenci v učení a výuce; (3) zlepšení dostupnosti zdrojů pro žáky ve škole i v místní komunitě. Podle Constablové (Constable, 2013) je spolupráce profesionálů při realizaci sociální práce v prostředí školy v USA poměrně harmonická, jelikož mezi sociálními pracovníky, učiteli a vychovateli v sociální práci panuje převážná shoda na vymezení odborných činností školního sociálního pracovníka.

Tokárová a Matulayová (2013) popisují vyprofilování profese školní sociální práce v zahraniční praxi, které je zaznamenáno v zemích s nejdelší tradicí školní sociální práce, jimiž jsou USA, Německo nebo Velká Británie. V těchto státech jsou teoretické koncepty a modely školní sociální práce využívány variabilně a ve svých metodických postupech jsou neustále aktualizovány, přičemž nejčastěji jsou realizovány čtyři základní modely školní sociální práce dle Aldersonové (viz Tokárová a Matulayová, 2013):

1. Tradiční klinický model soustředící se na případovou práci se žákem pro řešení jeho překážek v učení v podobě sociálních a emocionálních problémů souvisejících zejména s rodinným prostředím. Školní sociální pracovník soustředí svou pozornost na rodinu žáka a škola je jen v pozadí.
2. Model přeměny školy ukládá školnímu sociálnímu pracovníkovi nalézt řešení obtíží žáka přímo ve školním prostředí. Škola je v centru pozornosti školního sociálního pracovníka, který pro nalezení možných řešení spolupracuje s dalšími profesionály ve školním prostředí.
3. Komunitní školní model znamená pro školního sociálního pracovníka propojení školy a komunity, která školu obklopuje, a realizaci aktivit na podporu žáků a rodin s osvětovou činností v komunitě a zároveň ve škole. Propojuje tak dva sociální systémy pro pomoc žákům.
4. Sociálně-interakční model je ukazatelem reciprocity vlivů, intervencí a interakcí mezi školou, žáky, rodinami a komunitou.

Podle Stoneové (Stone, 2017) je snahou profese sociální práce rozvíjet životní pohodu jednotlivce, rodiny, komunity a společnosti prostřednictvím široké škály intervenčních strategií. Popisuje školního sociálního pracovníka jako profesionála intervenujícího pro rovnost ve společnosti se specifickým zaměřením na podporu školních dětí z národnostních skupin pro zajištění sociální či rasové spravedlnosti a nastiňuje profesní praxi školní sociální práce, která je formována omezenou explicitní pozorností ke konceptům rasové rovnosti a spravedlnosti ve školách. Brake

(2019) indikuje záměr výkonu profese školní sociální práce v USA, kde jsou školní sociální pracovníci ve veřejných školách napříč celou zemí součástí pedagogických týmů jako profesionálové s výslovným cílem zlepšit sociální, emocionální a duševní zdraví školních dětí. Obdobně Ding et al. (2022) charakterizují školní sociální pracovníky jako profesionály ve školních multidisciplinárních týmech intervenující ve prospěch zajištění potřeb žáků v oblastech jejich duševního zdraví, sociální jistoty nebo školní úspěšnosti. Dále je představují coby poskytovatele primárních a sekundárních preventivních aktivit na podporu školního klimatu, kultury školy či interakcí mezi učiteli, žáky, rodiči a komunitou.

Huxtablová (Huxtable, 2022) objasňuje dovednosti školních sociálních pracovníků při propojování školy s komunitním prostředím. Školní sociální pracovníci umí totiž pracovat s rámci ekologických systémů umožňujících spojit různé úrovně služeb z pohledu člověka v daném prostředí s aktivací podpůrných mechanismů pro překlenutí mezer mezi systémy. Jinak řečeno, školní sociální pracovníci přistupují k řešení problémů prostřednictvím systémových interakcí a podle potřeby poskytují včasné intervence na úrovni jednotlivce, třídy, školy, domova i komunity. Způsob práce školního sociálního pracovníka se proto liší v zemích, kde je vzdělání bezplatné a povinné, od zemí s rozšířenou chudobou, kde je běžná dětská práce, která brání dětem ve školní docházce. Zatímco v prvním případě se odbornost sociálních pracovníků zaměřuje na snížení absence školní docházky, v tom druhém je hlavní náplní práce školního sociálního pracovníka podporovat rodiny tak, aby zapisovaly děti do školy, a zajišťovat základní potřeby, jako jsou školní stravování a udržování školní docházky. Školní sociální pracovníci vychází primárně ze sociální práce kladoucí důraz na řešení problémů, odolnost, mezioborovou spolupráci nebo na využívání nových technologií pro zvládnání celospolečenských změn ovlivňujících ekologické systémy, v nichž školní děti a jejich rodiny žijí. Přestože na globální úrovni školy potřebují sociální práci, aby jim pomohla řešit spektrum problémů populace školních dětí a aby udržela marginalizované žáky ve školách, sociální práce je ve vzdělávacích systémech některých zemí světa stále okrajovou profesí (Huxtable, 2022).

Přínosy školní sociální práce ve školním prostředí vyzdvihuje Elswick (2019) prostřednictvím práce školních sociálních pracovníků, kteří poskytují jedinečné intervence ve školním prostředí se zohledněním biopsychosociálních faktorů ovlivňujících školní úspěch dětí. Nabízejí komplexní porozumění problémům ve školním prostředí, což z nich dělá ideální odborníky reagující v holistickém, interdisciplinárním přístupu a posilující pozitivně jak školní klima, tak školní úspěch dětí. Obdobně podle Freye et al. (2012) disponují školní sociální pracovníci dovednostmi identifikovat překážky učení u dětí i v kontextu jejich rodinného prostředí a komunity prostřed-

nictvím širokého spektra intervencí, které odpovídají jejich profesnímu ukotvení v sociální práci.

Závěr

Intervence sociálních pracovníků a zdravotně-sociálních pracovníků v oblasti vzdělávání by se měla soustředit především na rozvoj podpůrných programů pro děti i jejich rodiče založených na komunitním přístupu. Uvedené studie v kapitole ukazují, že celková pohoda rodiny je nezbytnou podmínkou jejího zájmu na dosažení školní úspěšnosti dítěte. Vědomosti a dovednosti profesionálů v sociální a zdravotně-sociální práci mohou být využity pro práci s dětmi a jejich rodinami ve školách. V současné době není tento potenciál v ČR dostatečně využit. Pokud bude dosaženo změny odborného pohledu na zdravotně-sociální problematiku ve školách, otevřou se v budoucnu pro všechny tyto aktéry nové interdisciplinární možnosti spolupráce, které mohou přinést mnoho hodnotného do vzdělávacího prostředí, podporujícího akademický i osobní rozvoj všech žáků.