

sp

sociální práce sociálna práca

nabízíme spojení teorie s praxí
ponúkame spojenie teórie s praxou



Foto: © Roman Baláž

Školská sociálna práca

2

2013

ročník 13

vydává Asociace vzdělavatelů v sociální práci
ve spolupráci s Fakultou sociálních studií Ostravské univerzity v Ostravě

www.socialniprace.cz

aktuální zprávy
pozvánky na konference
zajímavé výzkumy
ankety k tématům čísel
duely osobností
záznamy přednášek odborníků

nabídka zaměstnání v oboru
pozvánky na vzdělávací akce
disertace a jiné diplomové práce
možnost založení vlastního blogu
informace o školách sociální práce
nabídka publikací



on-line prodej a distribuce časopisu

- databáze placených čísel
- časopis k dispozici pro PC, Mac a mobilní zařízení s iOS nebo Android
- po nabití kreditu je časopis k dispozici téměř okamžitě
- platby kartou, systémem Paypal či pomocí SMS
- dostupnost zakoupeného čísla časopisu je garantována po dobu dvaceti let

www.floowie.com/cs/avsp



on-line diskuse, ankety a aktuální zprávy

- distribuce aktuálních informací
- zprostředkování zajímavých akcí
- výzvy k diskusi a účasti v anketách

www.facebook.com/socialniprace



on-line videa a záznamy přednášek

- zprostředkování přednášek osobností sociální práce, sociální politiky, sociologie apod.
- prostor pro šíření zpráv prostřednictvím videa

www.youtube.com/user/socialniprace

Editorial	2
O čem se mluví	
Lidskost, srdečnost a tolerancia. To boli silné stránky Anny Tokárovej	4
Konstrukce rozhovoru Anny Tokárove se studenty:	
Budem najšťastnejšia, ak v tom, na čom ste pracovali so mnou a popri mne, budete pokračovať	5
Význam a odkaz profesorky Anny Tokárovej pre Prešovskú univerzitu a sociálnu prácu na Slovensku	8
Anketa	10
Reflexe: Subjekty konštruujú objekty	14
Stanovisko Vedecké rady MPSV pro sociální práci k návrhu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících a samosprávné profesní organizaci sociálních pracovníků	17
Inspirace pro praxi	
Rozhovor s Markem Lauermannem:	
Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec	20
Reflexe: Diskutujme, polemizujme, no pokúsme sa predovšetkým konceptne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva	24
Profily inspirativních organizací a projektů:	
Základní škola a Mateřská škola pro zrakově postižené a vady řeči Plzeň	26
Školská sociální práce v městě Považská Bystrica	28
Sponde a spolupráce se základními a středními školami	29
Sociální pracovník na Základní škole Postoloprty	31
Reflexe: Školský sociální pracovník a súzvuk sociálnej intervencie	32
Fakta, legislativa, dokumenty	
Expertiza: Analýza legislatívy Slovenskej a Českej republiky	36
Akademické statě	
James C. Raines: Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled	38
Anna Krausová: Komunitní školy – příležitost pro rozvoj školské sociální práce?	50
Michaela Skyba: Působenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľov a učiteľek	64
Miroslava Janoušková: „V trojím ohni“: Mocenský vztah sociálního pracovníka ke klientovi	85
Petra Vašíčková: Pojetí pachatele v sociální práci v České republice	99
Jan Šiška, Šárka Káňová: Kvantitativní analýza deinstitucionalizace sociálních služeb v České republice	117
Kvetoslava Repková: Inštitucionalizácia dobrovoľníckych príležitostí pre staršie osoby	130
Recenze	
Milan Procházka: Sociální pedagogika	141
Jana Kutnohorská, Martina Cichá, Radoslav Goldmann: Etika pro zdravotně sociální pracovníky	142
Radim Bačuvčík: Marketing neziskových organizací	144
Christine Bryden: Jaká budu umírat?	145
Zprávy, akce, oznámení	
Zprávy z ASVSP	148
Výšla ojedinelá kniha: Encyklopedie sociální práce	150
Celoslovenské kolo Študentskej vedeckej a odbornej činnosti v odbore sociálna práca	151
Žena a život aneb pomoc nezaměstnaným ženám v Ostravě	152
Projekt FLOWS – Jak se v Brně a v Evropě sladuje práce a péče?	154
Databáze usnadní neslyšícím hledání práce	154
Napsali jste nám	
Význam školskej sociálnej práce	159
Spíš je třeba zefektivňovať to, čo již škola má, než hľadať ďalší zdroje pomoci zvenku	162
Dodržiavanie základných ľudských práv a slobôd – norma, alebo bežná prax v sociálnych službách?	164
Slovo editora závěrem	166
Kontakty	168
Tiráž	170
Naše poslání a cíle	171
Zaměření příštího čísla	172

Editorial

Zámer venovať pozornosť súčasnému stavu rozvoja sociálnej práce v škole v našich susediacich štátoch bol diskutovaný už od roku 2007. Účastníkmi tejto diskusie boli aj profesorka Anna Tokárová a doktor Jozef Zita. Zhodou okolností sa ani jeden z nich vydania tohto čísla nedožil. Môžeme si len pripomenúť ich vklad do diskurzu o profesii sociálnej práce. Odkazu Anny Tokárovej je venovaná pravidelná rubrika O čem se mluví. Výskumnú a pedagogickú činnosť Jozefa Zitu pripomína text Tatiany Matulayovej o výskume možností etablovania pracovnej pozície sociálneho pracovníka v škole.

Profesia sociálnej práce síce nie je v rezorte školstva neznámou, napriek tomu sa domnievam, že jej potenciál je nerozpoznaný. Je otázne, či si sami sociálni pracovníci uvedomujú absenciu sociálnych pracovníčok a sociálnych pracovníkov v českých a slovenských školách. Oslovení respondenti ankety vyjadrili svoj názor na túto otázku. Priblížili aj ich hodnotenie súčasnej spolupráce oddelení sociálnoprávnej ochrany so základnými školami, čím ilustrovali možné názory sociálnych pracovníkov na stav služieb rodine so školopovinnými deťmi.

Model komunitnej školy patrí k modelom sociálnej práce v škole, ktorý bol od začiatku 90. rokov 20. storočia diskutovaný a zavádzaný v niektorých základných školách v oboch republikách. O súčasnom stave rozvoja komunitných škôl v Českej republike v medzinárodnom kontexte informuje akademická stať Anny Krausovej a rozhovor s Marekom Lauermannom.

Súčasné možnosti etablovania pracovnej pozície sociálneho pracovníka v škole reflektujú vo svojich textoch Zita Koscurová a Tatiana Matulayová.

Aktuálnu situáciu teoretickej reflexie naznačujú akademické state.

Priebeh minulostí, prítomnosťou a budúcnosťou sociálnej práce v škole v Spojených štátoch amerických prináša akademická stať Jamesa C. Rainesa. Sociálni pracovníci sú popri výchovných poradcoch a psychologoch ďalšími regulárnymi odbornými zamestnancami školy, čo ako autor uvádza, prináša výhody aj nevýhody. Autor súčasne načrtáva dva základné trendy rozvoja sociálnej práce v škole v tejto krajine – nevyhnutnosť výskumu, ktorý by prinášal dostatok dát o rozvoji praxe, a zameranie sa na včasnú intervenciu problémov žiakov.

Na rozdiel od Spojených štátov amerických v českej ani slovenskej legislatíve nie je upravená



pracovná pozícia sociálnych pracovníkov v škole. Michaela Skyba ponúka do diskusie o možnostiach zmeny výskumné zistenia, ktoré ukazujú, že slovenské učiteľky a učelia by privítali v tíme sociálneho pracovníka. Jeho úlohu vidia najmä v zabezpečení komunikácie s rodinami žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

K problematike inštitucionalizácie sociálnej práce v škole v širšom kontexte sa vyjadruje Miroslava Janoušková. Zdôrazňuje význam reflektovania moci samotnými sociálnymi pracovníkmi. Výskum, ktorý zamerala na problematiku jednostranného mocenského vzťahu sociálneho pracovníka ku klientovi, realizovala medzi sociálnymi pracovníkmi, ktorí pracujú v organizáciách poskytujúcich služby pre deti a mládež.

Petra Vašíčková v stati zameranej na sociálnu prácu s páchatelmi v Českej republike kladie otázky relevantné pre všetkých sociálnych pracovníkov, napr. ako a kým je profesia sociálneho pracovníka vymedzená; či je sociálny pracovník len realizátorom štátnej politiky, alebo je jej tvorcom; aký vplyv má na charakter sociálnej práce v praxi legislatíva a manažéri organizácií.

Na význam monitorovania implementácie systémových zmien upozorňujú Jan Šiška a Šárka Káňová. V spoločnej akademickej stati sumarizujú výsledky pilotnej kvantitatívnej analýzy deinštitucionalizácie vo vybraných zariadeniach pobytových sociálnych služieb.

Kvetoslava Repková, inšpirovaná výsledkami pilotného prieskumu medzi dobrovoľníckymi centrami,

sa zamýšľa nad potenciálnymi dôsledkami podceňovania formálneho dobrovoľníctva starších ľudí. Verím, že predkladané číslo povzbudí a inšpiruje sociálnych pracovníkov k masívnejšiemu zapájaniu sa do diskurzu o výchove a vzdelávaní detí a mládeže. Na Slovensku už niekoľko rokov pracujú sociálni pracovníci v škole ako zamestnanci mestských úradov, či v rámci rôznych projektov. V oboch štátoch sú v rezorte školstva zamestnaní sociálni pracovníci. Aj v rezorte sociálnych vecí sú zamestnaní ďalší sociálni pracovníci, ktorí každodenne pracujú s rodinami v ohrození. Sociálni

pracovníci predstavujú z kvantitatívneho hľadiska dostatočne veľkú skupinu, ktorá má čo povedať aj ku systémovým zmenám v školstve.

Verím, že aj toto číslo prispeje k ďalšiemu hľadaniu možností prekonania často kritizovaného rezortizmu. Nevyhnutnou podmienkou je prevzatie iniciatívy a zapojenie sa do diskusie. Predpokladom je reflexia identity a hodnoty profesie sociálnej práce, rovnako ako jej úloh pri riešení celospoločenských otázok.

*Tatiana Matulayová,
spolueditorka čísla*

Úvodní slovo redakce

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,
milí přátelé,

k vydání druhého letošního čísla dochází v dozvuku smutné události, která zarmoutila mnoho lidí těsně i volně spjatých s naším časopisem. Uprostřed dubna nás zastihla zpráva, že v pátek 12. dubna 2013 zemřela profesorka Anna Tokárová. Laskavá a skromná žena se samozřejmě osobní autoritou, kterou uplatňovala vlídně a s věcným úsudkem. Od počátku byla členkou a řadu let předsedkyní redakční rady našeho časopisu. Je nám líto, že už se nemůžeme těšit na klid, nadhled a vstřícnost, které vnášela do našich občas rozjitených diskusí o pojetí a problémech časopisu. Bez ní to už nebude ono, její nenápadnou autoritu však můžeme respektovat dál. První strany rubriky *O čem se mluví* jsme věnovali vzpomínce na Annu Tokárovou.

Po valné hromadě Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP) došlo ke změnám ve složení redakční rady časopisu. Doktor Martin Bednář a doktorka Mirka Nečasová, dva dlouholetí členové, kteří pro časopis vykonali mnoho dobrého, opustili redakční radu. Martin Bednář je jedním z ustavujících členů redakční rady, která vznikla v roce 2000, a členství se vzdal na vlastní žádost. Mirka Nečasová se ve volbách na další období neucházela o funkci výkonné tajemnice ASVSP, již svědomitě vykonávala tři funkční období po dobu devíti let. Tím přišla o automatické členství v redakční radě jako zástupkyně vydavatele. Její

členství automaticky přechází na novou výkonnou tajemnici. Nově zvolenou výkonnou tajemnicí ASVSP a zástupcem vydavatele v redakční radě časopisu je docentka Alice Gojová z Ostravské univerzity. Děkujeme Martinu Bednářovi i Mirce Nečasové za vše dobré, co pro časopis vykonali a ještě vykonají, a přejeme, aby jim život bez práce v redakční radě nepřipadal nudný. Vítáme Alici Gojovou a těšíme se, že při rozhodování o časopisu pomůže zprostředkovávat rovnováhu mezi statutárními hledisky výkonné rady vydavatele a obsahovým pojetím časopisu, které má na starosti redakční rada. Přejeme jí, aby bez přílišného stresu zvládala starosti a radosti prožívané s rodinou, s klienty, na fakultě, ve výkonné i redakční radě. Zájemce digitálních technologií a fanoušky internetu jistě potěší, že jsme zprovozнили on-line prodej a distribuci našeho časopisu. Placené ročníky jsou předplatitelům volně dostupné na našich webových stránkách, a to prostřednictvím Floowie.com při zadání kódu, který od nás předplatitelé obdrží. Vážení předplatitelé tištěného ročníku, máte-li zájem o vstupní kód do databáze placených čísel, kontaktujte Olgu Cídlvou (olga.cidlova@socialniprace.cz). Samozřejmostí je, že kterékoli placené číslo našeho časopisu si může kdokoli zakoupit a posléze i číst na počítači, notebooku, tabletu či mobilním telefonu, více informací naleznete na našich webových stránkách.

*Libor Musil, místopředseda redakční rady
Roman Baláž, šéfredaktor*



Medailon

Ľudskosť, srdečnosť a tolerancia. To boli silné stránky Anny Tokárovej

Dňa 12. apríla 2013 po ťažkej chorobe s rýchlym priebehom opustila akademickú obec profesorka PhDr. Anna Tokárová, CSc. (narodená 27. 4. 1946 v Košťanoch nad Turcom).

Takmer 44 rokov (od roku 1969) rozvíjala v prostredí Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity študijné a vedné odbory vzdelávania dospelých a sociálnej práce. Najprv v pozícii odbornej asistentky, od roku 1992 v pozícii vedúcej katedry, neskôr riaditeľky Inštitútu edukológie a sociálnej práce a dlhoročnej garantky kreovala „prešovskú školu“ vzdelávania dospelých a sociálnej práce. Využívajúc svoje pedagogické vzdelanie kládla dôraz na sociálno-výchovné pôsobenie pomáhajúcich profesionáliek a profesionálov. Rozvíjala tradície sociálnej pedagogiky a sociológie výchovy. V sociálnej práci sa zasadzovala o rozvoj edukologickej a reformnej paradigmy. Bola editorkou prvej celoslovenskej učebnice o sociálnej práci, ktorá vyšla v štyroch vydaniach. Profesorka Tokárová bola nadšenou užívateľkou moderných technológií vo vzdelávaní dospelých a v sociálnej práci. Dlhé roky využívala moderné metódy vyučovania.

Publikačná, vedecko-výskumná, pedagogická a organizačná činnosť profesorky Tokárovej sa koncentrovala najmä na problematiku sociológie výchovy, kvality života a rodových štúdií. Zhodnotenie jej odkazu si bude vyžadovať niekoľkoročné bádanie. Už teraz je ale zreteľný jej záujem o citlivú reflexiu dôsledkov modernizácie pre vzdelávanie dospelých a sociálnu prácu.

Profesorka Tokárová venovala veľa energie a času dosiahnutiu zmeny na systémovej úrovni v rezorte školstva a sociálnych vecí. Bola členkou mnohých expertných skupín zriadených Ministerstvom školstva SR a Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny SR; zakladajúcou členkou Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci na Slovensku; členkou siedmich redakčných rád časopisov z oblasti spoločenských vied. Súčasne dlhé roky pôsobila v rôznych akademických funkciách. Získala viacero ocenení, napríklad za obetavú prácu v Akademickom senáte FF PU a za zásluhy o rozvoj Filozofickej fakulty PU v Prešove získala v roku 2011 cenu dekana.



Mimoriadne silnou stránkou profesorky Tokárovej bola jej ľudskosť, srdečnosť a tolerancia. Prirodzene prejavovala rešpekt, obdiv a povzbudenie študentkám aj študentom, kolegom a kolegyniam. Víťala a podnecovala kritickú diskusiu. Vedela vytvoriť tvorivú atmosféru a pracovnú pohodu. Motivovala, inšpirovala a aktívne podporovala osobnostný a vedecký rast niekoľkých generácií študentiek a študentov, kolegov a kolegyň. Jej nesmiernu obetavosť a žičovosť v tejto oblasti dokumentujú aj tieto neúplné čísla: viedla viac ako 200 bakalárskych a diplomových prác, množstvo rigorózných a 11 dizertačných prác, recenzovala viac ako 25 dizertačných a 18 habilitačných prác; bola účastníka 7 inauguračných konaní.

Aj z tohto neúplného a krátkeho exkurzu do života a diela prof. Tokárovej je zrejmé, že odišla rešpektovaná osobnosť sociálnych vied. Niekoľko desaťročí ovplyvňovala podobu vysokoškolského vzdelávania a výskumu nielen na Slovensku, ale aj v Českej republike a Poľsku. Rady akademickej obce opustila náhle. Takmer do posledných dní života bola s viacerými z nás v kontakte. Apelovala na nás, aby sme nezabúdali na význam rovnováhy v našich životoch. Plánovala nové projekty... Profesorka Tokárová bola aj v posledných mesiacoch života taká odvážna, statočná, optimistická a nezdolná, že jej smrť v období vrcholných tvorivých síl pociťujeme nielen ako neuveriteľnú a bolestivú stratu, ale súčasne aj ako meno a životnú lekciu.

Tatiana Matulayová



Rozhovor

Budem najšťastnejšia, ak v tom,
na čom ste pracovali so mnou a popri mne,
budete pokračovať

Oslovili sme bývalé i súčasné studentky a studenty profesorky Anny Tokárove prosbou, zda by prostredníctvom jednej odpovedi na pro ň ň dôležitou otázku, ktorou kedy pani profesorka položili alebo chceli položiť, prispeli k vytvoreniu obrazu o pedagogickej činnosti profesorky Tokárove. Sedm vzpomínkových výpovedí šesti studentek a jedného študenta dáva tušiť, že pro své studenty a studentky byla více než dobrou učitelkou.

Pred časom sme sa s Ankou rozprávali o vzťahoch medzi mužmi a ženami, o dlhodobom párovom spoložití. Pri tejto príležitosti Anka povedala približne toto:

Žiť v nerovnovážnom vzťahu je bolestivé a náročné,

ale z istého pohľadu je to možno ľahšie ako vo vzťahoch dvoch rovnocenných osobností, v ktorom obaja hľadajú svoje miesto a dohoda je vždy výsledkom kompromisov, vyjednávania, ustupovania i presadzovania sa, na jednej i druhej strane. Je to taká malá demokracia vo dvojici a tak ako na spoločenskej úrovni, aj v intímnych vzťahoch je potrebné sa jej učiť, dozrieť do nej a to nie je vždy jednoduché. V autoritatívnom prostredí sú roly jasne dané a temer o ničom sa nediskutuje, čo sa z počiatku môže zdať byť príťažlivé a jednoduché, všetko je jasné a rýchle, ale ani tomu najodanejšiemu človeku v páre to nemôže vyhovovať a prinášať radosť dlhodobo.

Apolónia Sejková





Ako reagovať na ekonomizáciu sociálnej práce?

V súvislosti s mojou dizertačnou prácou, zameranou na marketing sociálnych služieb pre seniorov, sme s profesorkou Tokárovou diskutovali trend ekonomizácie sociálnej práce. Pedagogické vzdelanie profesorky Tokárovej sa podľa môjho názoru prejavovalo v jej chápaní ťažiska sociálnej práce v sociálno-výchovnom pôsobení sociálnych pracovníkov pri riešení ťažkostí v sociálnych interakciách. Súčasne upozorňovala na otázky sociálnej spravodlivosti a rodovej rovnosti. V reflexii profesorky Tokárovej jasne zaznievalo jej presvedčenie, že manažérizmus je výzvou pre sociálnych pracovníkov. Ich vnímanie poslania a hodnôt sociálnej práce a ich vnútorné stotožnenie sa s nimi vybranou paradigmatou sociálnej práce predurčuje aj ich občiansky a profesijný postoj k spoločenskému daniu. V každom prípade aj v súvislosti s problematikou pobytových služieb pre seniorov počas konzultácií zdôrazňovala hodnotu dôstojnosti človeka. Uznávala, že zariadenia pre seniorov sú určitou alternatívou pre zabezpečenie dôstojného starnutia. Zdôrazňovala ale, že úlohou sociálnej práce je zasadzovanie sa o vytváranie spoločenských podmienok pre udržanie nezávislosti do vysokého veku. Súčasne zastávala názor, že sociálne pracovníčky by nemali pasívne prijímať stereotypnú rolu opatrovateľiek. Aj z tohto dôvodu vo vysokoškolskom vzdelávaní presadzovala rozvoj rodových štúdií v sociálnej práci.

Nataša Matulayová

Má zmysel venovať sa vlastnej téme?

Pani profesorka Anna Tokárová bola jednou z mála vyučujúcich zakladajúcich si na podpore tvorivosti a samostatnej aktivity svojich študentov a študentiek. Jej ozajstný, úprimný záujem o študentov a študentky, ich profesionálny rozvoj, ale aj bežný, každodenný život, bol základnou charakteristikou tak jej spôsobu edukácie, ale aj vedenia pracovného tímu. Svojou zvedavosťou a skutočným záujmom o „novoty“ podporila mnohých mladých vedcov a vedkyne v ich angažovanosti aj v takých odborných témach, ktoré môžu byť vnímané ako prierezové či „okrajové“. Sama som občas pochybovala o hodnote a potrebe venovať sa „vlastnej“ téme, ktorou sú aktivity a terapie s asistenciou zvierat. Tieto pochybnosti však presvedčivo vyvrátila slovami, ktoré, vďaka korešpondencii s pani profesorkou, môžem

priamo citovať: „*Deniska, tvoja téma je aktuálna z hľadiska spoločenského i vedeckého. Canisterapia ako metóda sociálnej práce nie je na Slovensku – tak, ako je tomu v iných európskych krajinách – v teórii náležite rozpracovaná a v praxi legislatívne ukotvená a profesionalizovaná. Ty ale prinášaš riadne výsledky teoretického a empirického výskumu a si u nás jedna z prvých výskumníček v tejto oblasti. Vynikajúco sa orientuješ v súčasnom stave poznania v tejto oblasti na Slovensku, ale i v zahraničí a na základe výsledkov svojho výskumu jasne poukazuješ na možnosti využívania canisterapie v oblasti sociálnej práce na Slovensku. Tak vyplňaš „biele miesta“ v štruktúre tém sociálnej práce. Tvoja práca bude významným príspevkom k teórii a metodike špecifických metód sociálnej práce. Získaním a dokumentovaním preukázateľných faktov si prispela k posunutiu od kritickej reflexie praxe k jej konštruktívnej zmene.*“

Denisa Šoltésová

Je hudba vôbec relevantná pre sociálnu prácu?

Keď som silno pochybovala o jednom z mojich hlavných kľúčových pojmov „hudbe“, či je vôbec relevantná pre sociálnu prácu a či nie je chybou nevnímať hudbu len ako terapiu, pani profesorka mi pohotovo odpovedala edukačnou paradigmatou v sociálnej práci. Podľa nej bude v sociálnej práci vždy prítomná ako jej neoddeliteľná súčasť. Zároveň je spájacím interdisciplinárnym prvkom medzi hudobnou pedagogikou a sociálnou prácou, čo na začiatku vyzeralo ako spojenie úplne nezlučiteľných, navonok nesúvisiacich disciplín. To mojej dizertačnej práci dalo úplne nový rozmer.

Alena Moravčíková

Pani profesorka Anna Tokárová bola veľkým človekom, v ktorom sa v jednej osobe snúbila obrovská miera profesionality, odbornosti a zároveň ľudskosti a osobnostného čara. Pre ňu charakteristická zapálenosť pre prácu a usilovnosť sa v plnej miere odrazili v jej životnom diele v oblasti sociálnej práce. Profesorka Anna Tokárová sa stala pre mnohých nekonečným zdrojom inšpirácií a motivácie. Som nesmierne vďačná a poctená, že som mala príležitosť pracovať v jej blízkosti, byť jej študentkou, učiť sa od nej... Choroba pani profesorky nás hlboko zasiahla. Mnohí jej vyjadrovali rôznym spôsobom slová podpory a priania skorého uzdravenia. Na náš prejav toho, ako veľmi nám na nej záleží, a otázku, ako sa cíti, odpovedala nasledujúco, pričom prejavila neskonale vŕľu



žiť a bojovnosť pre ňu charakteristickú...: „*Drabá Miška a Juraj, vaša nádherná kytica, žičlivé slová... vôbec myšlienka takto ma povzbudiť a potešiť, ma hlboko zasiahli – som dojatá. Momentálne nemôžem hovoriť, poďakovať sa Vám vlastným hlasom. Veľmi sa snažím bojovať s chorobou, aby som sa vrátila do školy... Ste fantastickí, citliví a zlatí. Vaša kytica prežiarila náš domov novou nádejou. S vďakou Vaša A. Tokárová.*“

Michaela Skyba

Rozhovorov s pani profesorkou bolo veľa, ťažko mi vybrať jeden, lebo každý môj deň s ňou bol výnimočný a vzácny. Len za tých pár dní sa mi vybavilo hneď niekoľko jej slov hodných uverejnenia. Z toho všetkého vyberám našu poslednú spoločnú komunikáciu prostredníctvom sms správy, ktorá len podčiarkuje jedinečnosť najdrahšej bytosti, ktorú som poznala:

Ako sa dnes cítite, milá pani profesorka? Keby ste len vedeli, koľko ľudí na vás myslí... posielam vám vrúcne objatie a pohladenie.

„*Monika, dnes ide tvoja téma na STV 1, máš tam veľa podnetov, máme Magio, budem natáčať:-) Mám doma výbornú opateru. Pozdravuj Lubka.*“

Monika Rusnáková

Ahoj, Anka, si šťastná tam, kde teraz si?

Ahoj, áno, myslím, že som šťastná. Som šťastná, že som žila svoj život až do konca a nikdy sa nevzdala. Lebo život som naozaj milovala. Som šťastná, že som vám umožnila robiť to, čo ste robiť chceli, a mnohí z vás to robia dobre. Som šťastná, lebo som pri vás a vo vás. A budem najšťastnejšia, ak v tom, na čom ste pracovali so mnou a popri mne, budete pokračovať.

P. S.: Tu, kde som, sa takisto veľa tancuje. Počkám na vás, kým ma vyzvete. Ale neponáhľajte sa.

Dávid Bosý



Význam a odkaz profesorky Anny Tokárovej pre Prešovskú univerzitu a sociálnu prácu na Slovensku

Zhasla hviezda prof. PhDr. Anny Tokárovej, CSc. ... Dva týždne pred nedožitými šesťdesiatymi siedmimi narodeninami nás všetkých zarmútila správa o odchode „MALEJ VELKEJ ŽENY“ profesorky Anny Tokárovej, ktorej záslužene patrí adjektívum „VELKÁ“. Jej meno sa v česko-slovenských podmienkach v začiatkoch spája s rozvojom sociologických aspektov výchovy, neskôr to boli teoretické otázky etablojúcej sa disciplíny pedagogika dospelých. V posledných dvoch deceniách akcentovala rozvoj sociálnej práce a rodových štúdií.

Profesorka Anna Tokárová mala šiesty zmysel pre odhalenie tém, ktoré „viseli na vedeckej oblohe“ a ktoré boli „in“. Či už to bol systémový prístup v sociológii výchovy a vzdelávania dospelých, pedagogická efektívnosť a optimalizácia, sociálna práca a ľudské práva, globalizácia, vzdelanie žien, kvalita života, mýty a stereotypy o ženách a mužoch vo svetle politiky rodovej rovnosti a feministickej kritiky a mnohé iné, ktorých výpočet by bol veľmi dlhý...

Avšak azda najznámejším počinom je a dlho bude jej editorstvo publikácie Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce, ktorá vyšla vo viacerých reedíciách a mnohí ju poznajú pod označením „zelená Tokárová“. Stala sa „prvou dámou a nestorkou sociálnej práce“. Bola pri zrode sociálnej práce na Filozofickej fakulte UPJŠ v Prešove, zrode Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci na Slovensku a zrode československého časopisu Sociálna práca / Sociální práce, kde bola dlhoročnou predsedníčkou redakčnej rady.

Na pôdu prešovskej filozofickej fakulty vstúpila ako študentka v roku 1964 a v priebehu štyridsiatich deviatich rokov vtlačila pracovisku pod svojim dvadsaťročným vedením „pečať prešovskej školy sociálnej práce“. Vychovala mnohých významných študentov. Svojím optimizmom, humorom, dobrou náladou a úsmevom dokázala

spájať ľudské mosty. Zároveň bola známa svojou profesionálnou náročnosťou, kritickosťou s rozmerom ľudskosti a podpory. A tak častokrát vzbudzovala študentov a kolegov k výkonu, ktorý ich posúval do mét, o ktorých ani sami netušili. Dokázala sa mnohokrát pobiť za dobrú vec, argumentovať, hľadať odpovede na zložité a konfliktné otázky. Bola nositeľkou siedmich významných ocenení a domnievam sa, že ostatné z roku 2011 čestné uznanie ministra práce sociálnych vecí a rodiny Jozefa Mihála „Výnimočná žena Prešovského samosprávneho kraja“ pri príležitosti vyhlásenia súťaže „Výnimočné ženy Slovenska“ plne vystihuje jej osobnosť.

Ako komplexne charakterizovať osobnosť prof. Tokárovej? Jej osobnosť možno s plnou zodpovednosťou spojiť s Franklovým ponímaním človeka a filozofie života, ktorý postavil svoju teóriu na základoch ľudskej slobody, jedinečnosti, zodpovednosti a zmysluplnosti. Dopĺňajúc ju o témy ľudských hodnôt a životných cieľov. Prof. Tokárová čerpala zo zdrojov ľudského ducha a orientácie na zmysel, so špecifickým prejavom svedomia, sebatranscendencie, sebaďištancovania a humoru. Jej život bol založený na troch základných premisách, ktoré tvoria reťazec prepojených odkazov: slobody vôle, vôle k zmyslu a zmyslu života. Bola si vedomá toho, že ľudia si môžu vybrať, ako sa postavia k danej situácii, aký význam nájdu v daných okolnostiach života. Napriek tomu, že táto ľudská schopnosť je nepredvídateľná; človek má schopnosť vybrať si a zmeniť svet k lepšiemu, čo v plnej miere dokázala. Tak, ako každý človek vo svojom živote neustále robí rozhodnutia, ona dokázala robiť tieto rozhodnutia s plnou zodpovednosťou, slobodou vôle zmeniť smer nielen svojho života k lepšiemu, ale aj života mnohých iných. Jednou zo základných vlastností jej povahy bola schopnosť povzniesť sa nad mnohým a ísť ďalej. Vôľu k zmyslu naplnila v zhode s Franklovou



Anna Tokárová při prezentaci na konferenci Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci

predstavou, že skutočný význam každého ľudského života je niečo, čo musí byť objavené aktivitou vo svete, prostredníctvom interakcie s inými. A práve interakcia s inými bola silnou stránkou jej osobnosti. Každodennosťou bytia naplňala zmysluplnosť života. Vedomá si skutočnosti, že každý človek má špecifický cieľ, ktorý má v živote splniť, že človek je jedinečný a nemôže byť nahradený inou osobou. Reflektujúc, že nikto nebude mať už druhú šancu splniť svoju úlohu, za ktorú je v živote zodpovedný. Táto úloha bola v jej živote skutočne špecifická a jedinečná. Žila svoj život s plným nasadením „ako posledný krát“.

Rezultujúc výpočet mnohých superlatívov možno povedať, že v osobe profesorky PhDr. Anny Tokárovej, CSc., Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, Inštitút edukológie a sociálnej práce, sociálna práca na Slovensku stráca významnú vedkyňu, pedagogičku, kolegyňu, priateľku a ... Veríme, že jej blikajúca hviezda bude naďalej svietiť v našich srdciach a myšliach.

Češť jej pamiatke!

Beáta Balogová

Juraj Skyba **V RIEKE ŽIVOTA**

Pokojná hladina v jej rieke života
rozčérila sa...

Aj napriek búrlivému povrchu
vo vnútri pokoj, sila a vôľa
inšpiráciou bola...

Nevedno, kam až rieka tečie.
No jej prameň bol tu na zemi,
medzi rodinou, priateľmi, študentmi...

Fluminis aeternam – rieka večná,
to je tá rieka, ktorá tu s ňou tiekla.

S láskou spomínať a dedičstvo múdrosti
bude nám, ktorí sme Vás mohli poznať,
cťou ďalej odovzdať.



Anketa

1. Jak hodnotíte spolupráci oddělení sociálně-právní ochrany (OSPOD) a základních škol? Jak často a při řešení jakých obtíží dětí spolupracujete?
2. Napadá Vás, jak zlepšit spolupráci?
3. Myslíte si, že by bylo užitečné, kdyby sociální pracovníci pracovali přímo ve školách?



Jana Chmúrová,
28 let, sociální pedagoga, Centrum pedagogicko-psychologického poradenství a prevence Vranov nad Topľou

1. Osobne z mojej pozície sociálneho pedagóga s týmto oddelením veľmi často nespôlpracujem, ale skôr z pozície inštitúcie Centra. Spoluprácu hodnotím skôr za málo ústretovú, neochotnú. Nedávno som sa snažila o uskutočnenie stretnutia medzi erudovanými odborníkmi oddelenia sociálnoprávnej ochrany a výchovnými poradcami základných škôl, ktorí by poskytli relevantné informácie pedagogickým zamestnancom pri riešení mnohých ťažkostí detí, ale žiaľ neúspešne. Z pohľadu našej inštitúcie chýba spolupráca s týmto oddelením. Ak aj vznikne prepojenosť medzi CPPP a P a s týmto oddelením, tak len na vyžiadanie v súvislosti s nariadeným vyšetrovaním zo strany sociálnoprávnej ochrany alebo z našej strany ide o nejaký podnet v prípade týrania, zanedbávania, zneužívania, výchovného nezvládnutia rodičov... Ako školská inštitúcia máme zabezpečiť prepojenosť medzi školami a napríklad aj takýmto inštitúciami, no niekde sa to stráca a spolupráca je na slabej úrovni.

2. Mala by byť lepšia otvorenosť a prepojenosť inštitúcií. Určite by pomohlo, aby platili nejaké záväzné ustanovenia, zákony, ktoré by legislatívne podporili vzájomnú spoluprácu. Vzájomná

prepojenosť a nadväznosť v jednotlivých krokoch pri riešení rôznych situácií by takýmto štátnym inštitúciám pomohla. Niekedy si ako keby „ide každý svoje“ a nevie, resp. neberie do úvahy kompetencie iných ľudí, inštitúcií.

3. Podľa toho, akú úlohu a kompetencie by mali. Takisto je dôležité dostať takúto pozíciu do povedomia rodičov a detí, nielen medzi štátne inštitúcie a odbornú verejnosť. Ak by plnil úlohy sprostredkovateľa medzi školou a ďalšími spolupracujúcimi organizáciami, venoval sa rodičom, deťom a usmerňoval ich pri riešení životných kríz, výchovných problémov, pomohol im orientovať sa v legislatíve a uplatnení jej nárokov, požiadaviek, prípadne by ukazoval možnosti riešení výchovných, zdravotných, sociálnych či ďalších problémov a usmerňoval školy, určite by sa stal neoddeliteľnou súčasťou fungovania školského systému. Avšak zmeniť zmýšľanie spoločnosti, prepojenosť jednotlivých sektorov, vyčleniť finančné prostriedky, vytvoriť legislatívny rámec, stanoviť presné kompetencie pozície, to si vyžaduje ešte dlhú cestu. No myslím, že svoje opodstatnenie by táto pozícia v škole určite našla.

Štěpánka Molíková, 27 let, sociální pracovníce, Bílý nosorožec, o. p. s.

Markéta Pěgřimová, 35 let, vedoucí sociálních služeb, Bílý nosorožec, o. p. s.

1. *Štěpánka Molíková:* Jako nezisková organizace do spolupráce SPOD a školy vstupujeme v okamžiku, kdy se jedná o uživatele naší Sociálně



aktivizační služby pro rodiny s dětmi, popř. o potenciální zájemce o službu. Pokud jsou všechny strany spolupráci nakloněny a dochází ke společným setkáním, je to pro žáka i jeho zákonné zástupce nepřijatelnější forma řešení problémových situací. V takovém případě jde o všestranně jasný postup, nedochází k šumům v komunikaci mezi jednotlivými složkami a rodina ví, že je v dané situaci podpořena ze všech stran. Co se týče společně řešených situací, často se jedná o vysokou absenci ve škole, popř. záškoláctví, zhoršený prospěch (kdy dojednáváme se školou, na co se máme v rámci poskytované služby formou doučování zaměřit, jak dítě a jeho rodinu podpořit), problémové chování (jeho konkrétní projevy, za jakých okolností vzniká a jaké budou společné kroky k řešení), další uplatnění dítěte po odchodu ze ZŠ (podpora při volbě povolání – učební obory, střední školy) a často také společně řešíme praktické věci (např. zaplacení učebnic, doprovody rodičů s dítětem na odborná vyšetření – pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, lékaři).

Markéta Pěgřimová: Pracovníci SPOD, školy, NNO, Policie ČR a městské policie, úřadu městského obvodu a dalších subjektů se setkávají i v rámci pravidelných schůzek na tzv. Policejní buňce Mariánské Hory a Hulváky, která probíhá vždy třetí středu v měsíci v prostorách naší organizace, a na tzv. výchovných komisích, kde jsou přítomni také zákonní zástupci dětí. Ke spolupráci dochází rovněž v případech výzvy ze strany SPOD při podávání zpráv o spolupráci s rodinou, kdy své stanovisko prezentuje jak škola, tak také my jako poskytovatelé sociální služby a osoba pověřená k výkonu sociálně-právní ochrany dětí v rozsahu daném tímto pověřením.

2. Štěpánka Molíková: Pro mne jako pracovníka sociální služby v přímé péči je vždy otázkou, zda jsou obě strany nakloněny aktivnímu řešení a společným setkáváním. Velice často je průběh spolupráce závislý na jednotlivých pracovnících a jejich osobním přístupu. Jelikož plně neznám možnosti škol a OSPOD (myšleno především jejich personální a zákonné limity), nebudu tento systém obecně hodnotit. Mé zkušenosti se odvíjejí od spolupráce s konkrétní školou, kterou navštěvuje největší část našich uživatelů, a s místním SPOD.

Markéta Pěgřimová: V souvislosti se změnou zákona o sociálně-právní ochraně dětí lze

předpokládat mnohem intenzivnější spolupráci zainteresovaných subjektů v rámci tzv. případových konferencí. Jedná se o odbornou diskusi nad konkrétním případem ohroženého dítěte nebo jeho rodiny, jejímž smyslem je zejména rychlé a úplné vyhodnocení situace, s cílem najít optimální řešení, kdy se dostává do popředí právě význam zapojení jednotlivých subjektů. Spolupráce se tak zefektivní, neboť je možné spojit poznatky o dítěti a rodině, zhodnotit dosavadní postupy, minimalizovat nevhodné nebo dublující se postupy. V neposlední řadě se tímto snižuje i jednostranná odpovědnost SPOD a je zde příležitost k tomu, aby se projevila i různá stanoviska zapojených subjektů.

3. Štěpánka Molíková: Funkci sociálního pracovníka podle mne již nyní na školách částečně zastávají výchovní poradci a pedagogičtí asistenti. Pokud by byla tato jejich funkce ve větší míře podpořena, nemyslím si, že by bylo potřeba zřízovat novou funkci sociálního pracovníka. Nevycházím však ve své úvaze z názorů pracovníků škol či OSPOD, ale ze své zkušenosti sociálního pracovníka – s výchovným poradcem z konkrétní ZŠ, kde velice dobře spolupracujeme, vzájemně se informujeme, a pokud je potřeba, dochází ke společným schůzkám, na kterých jsou často přítomni všechny strany: žák, jeho zákonný zástupce – škola – OSPOD – nezisková organizace (ta v roli poskytovatele sociální služby, kdy je dítě v pozici uživatele). Každá z těchto složek zde sehrává svou nezastupitelnou úlohu, v rozsahu svých kompetencí a možností, ve snaze nalézt řešení a poskytnout potřebnou podporu.



Janette Šalachová,

37 let, učitelka ZŠ Postupimská, koordinátorka prevence drogových závislostí a kriminality, koordinátorka environmentální výchovy, předseda предметovej komisie prirodovedných predmetov,

predsedníčka územnej organizácie Košice Det-skej organizácie Fénix

1. Najčastejšie sa v našej škole stretávame s problémovým správaním žiakov formou záškoláctva. Povinnosťou školy je podanie hlásenia



na príslušný UPSVaR o počte neospravedlnených vymeškaných hodín v prípade, ak žiak vymeškal viac ako pätnásť neospravedlnených hodín za mesiac. V tomto prípade UPSVaR zasiela škole kópiu rozhodnutia týkajúceho sa následných opatrení (odobratie rodinných prídavkov). Ak žiak vymešká viac ako šesťdesiat neospravedlnených hodín, škola zasiela „Hlásenie o priestupku“ (na vedomie: odboru sociálnych vecí a zriaďovateľovi školy), nakoľko rodič nezabezpečil riadnu povinnú školskú dochádzku dieťaťa. O výsledkoch tohto šetrenia a následných opatreniach už škola nemá žiadne informácie.

Neexistuje efektívna komunikácia medzi uvedenými subjektmi, ktorá by napomohla učiteľom (škole) pri riešení problémov žiakov.

Škola ako verejná a štátna inštitúcia starajúca sa o žiakov počas povinnej školskej dochádzky nemá automatickú spätnú väzbu o aktuálnej situácii žiaka.

2. Nepoznajúc rodinné podmienky a zázemie žiaka, pri nechote rodičov komunikovať a spolupracovať so školou, je efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu veľmi nízka a výkony žiakov podpriemerné. Je nevyhnutné zdôrazniť, že absentujúca komunikácia a spolupráca rodičov pri riešení problémov ich detí, ale aj bežného školského života nemôže byť spoločnosťou akceptovaná. Túto absenciu rodičovskej povinnosti nahrádza štát formou sociálnoprávnej ochrany detí.

Nevyhnutnosťou v oblasti zlepšovania vzájomnej spolupráce oddelení sociálnoprávnej ochrany a základných škôl je zefektívňovanie komunikácie, tak aby bola čo najrýchlejšia, s dôrazom na aktuálne informácie o deťoch, ich potrebách, problémoch, spôsoboch ich riešenia, možných návrhoch a aj výsledkoch riešení. Komunikačné kanály by mali ísť obojstranným smerom od školy k úradu, od učiteľa ku konkrétnemu sociálnemu pracovníkovi, ktorý pozná stav žiaka, a naopak.

3. Práca sociálnych pracovníkov na pôde ZŠ je veľmi vítaná. V minulosti triedny učiteľ mal za povinnosť zisťovať zázemie žiaka v rodine, dnes je to kompetencia sociálnych pracovníkov. Tí sú oprávnení zabezpečovať **tzv. sanáciu rodiny**, t. j. získať obraz o rodine, o jej celkovom stave, o vzťahoch v rodine, medzi rodičmi, medzi

rodičom a dieťaťom, či sa v rodine vyskytujú negatívne javy, napr. alkoholizmus, nezamestnanosť rodičov, ktoré by mohli ovplyvňovať vývin dieťaťa, jeho školský výkon atď. Učitelia sa o týchto dôležitých veciach dozvedajú nepriamo a nie sú oprávnení ani tieto informácie zisťovať. Avšak kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu sa naplňa práve vtedy, keď proces je cielený, konkrétny, žiakovi individuálne „šitý na mieru“ a efektívny. To je možné uskutočňovať na základe reálnych faktov. Sociálny pracovník by mal byť v kontakte nielen s rodinou dieťaťa, UPSVaRom, kuratelou, ale aj so školou, t. j. učiteľmi, ktorí žiaka učia, poznajú jeho školské výkony, neúspechy, prístup ku školským povinnostiam, ambície, jeho motiváciu, sociálne a komunikačné zručnosti atď. Sociálny pracovník by mal byť „pracovníkom v teréne“. Bolo by vhodné, aby osobne komunikoval a spolupracoval s učiteľským zborom. Spolupráca by nemala byť odkázaná len na písomnú formu. Výsledkom spolupráce by mala byť **komplexná** sociálna diagnóza žiaka, o ktorej by mala vedieť aj škola, za účelom lepšieho pochopenia problémov žiaka, ktoré negatívne ovplyvňujú jeho školský výkon, a ich zohľadňovania pri kladení požiadaviek na žiaka. Súčasťou učiteľskej práce je aj hľadanie možností, ako žiakovi pomôcť.



Jaroslav Kundrát,
36 let, ÚMČ Brno-Židenice, referát sociálně-právní ochrany dětí

1. Je ťažké na túto otázku odpovedieť. Problémom je to, že v súčasnej dobe trvalá bydliská, podľa ktorých jsou vedeny na OSPOD spisové dokumentace, zdaleka neodpovídají místu skutečného bydliská dítěte, a OSPODy tak často mají své mladé klienty v řadě městských částí a měst, a tudíž škol, se kterými by měly být v užším kontaktu, jsou řádově desítky. Je pak mimořádně obtížné být v kvalitním kontaktu s každou takovou školou. To je příčinou často i velmi rozličných představ o tom, v čem by měl sociální pracovník školám pomáhat. Školy, které působí v sociálně vyloučených lokalitách, kterých v ČR neutěšeně přibývá, už mají často



vytvořen speciální tým a OSPOD je s těmito školami v každodenní a velmi kvalitní a profesionální spolupráci. Pak však zbývá méně času na prevenci v méně problémových lokalitách. Jsou pak tedy školy, které se sociálními pracovníky chtějí řešit závažné výchovné problémy žáků ve škole a mnohačetná záškoláctví, a oproti tomu školy z klidnějších lokalit, které se ze svého pohledu právem cítí dotčeny, když sociální pracovník nemá čas řešit, že jejich žáci nemají kvalitní pomůcky, rodiče jim nezaplatili výlet, nebo mají trojky, když by mohli mít dvojky. Vůči těmto školám za sebe cítím dluh, ale není možné v současných podmínkách udržet intenzivní spolupráci na všech školách.

2. Samozřejmě by mohla být kvalitnější. Bylo by ideální, kdyby sociální pracovníci byli součástí konkrétního malého týmu na každé ze škol, kde jsou žáci, kteří potřebují dohled a pomoc. Tyto týmy by si na počátku spolupráce i jasně stanovily, pokud řešení problémů spadá výlučně do kompetencí školy a odkud už by byl k řešení přizván kurátor či sociální pracovník. Schůzky týmu by byly pravidelné, společné s rodiči, týmové a společné řešení by předcházelo dezinformacím. V tomto ohledu v podstatě můžu ocenit oficiální vznik tzv. případových konferencí, které však tam, kde tato spolupráce nastavena je, nejsou ničím mimořádně novým. Pomohla by třeba i občasná setkání žáků s kurátory ve vyučování.

3. Dlouhodobě odborníci i vláda prosazují trend inkluzivního vzdělávání. V tomto kontextu mně přijde prakticky nemyslitelné, aby sociální pracovníci na školách nepracovali. Pokud odborná i laická veřejnost od škol očekává, že dokáže v jednotném proudu vzdělávat a zároveň i vychovávat děti s nejrůznějšími druhy handicapů a problémů, ať už zdravotních, sociálních či výchovných, je nevyhnutelně nutné, aby zákonodárci školám k těmto požadavkům poskytli také dostatečné personální, finanční a materiální podmínky. Myšlenka inkluzivního vzdělávání je zcela v pořádku a nemám v úmyslu ji zpochybňovat. Na druhou stranu je však potřeba říci, že bez razantního posílení škol o kvalifikované týmy odborných pracovníků a bez daleko lepší státní podpory není v silách jednotlivých učitelů, aby tyto nároky, které jsou na ně kladeny, zvládli. Má-li být škola místem integrace, potřebuje ve svém týmu nejen sociálního pracovníka, ale

i školního psychologa na plný úvazek, výchovného poradce, metodika prevence, vyšší počet osobních asistentů. Bohužel se mi zdá, že v naší republice zákonodárci umějí řadu věcí předložit jako hezkou vizi na papíře, pak však zcela chybí vytvoření podmínek pro to, aby tyto vize byly v praxi realizovatelné. Dnes školy výše zmíněné funkce různě kumulují, učitelé je vykonávají ve zbytcích času nebo ve svém volnu. Příčiny nedostatků jsou pak spatřovány převážně v nízkých profesních kvalitách učitele. Jenže ani velmistr stavař nedokáže postavit krásný dům, pokud nemá k dispozici cihly, maltu a kvalitní projektovou dokumentaci.

Inzerce



REMEDIUM
Praha
JSME S VÁMI UŽ 20 LET

VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY Akreditace MPSV ČR

KOMUNIKACE JAKO NÁSTROJ SPOLUPRÁCE

v rozsahu 16 hodin

Cílem kurzu je naučit se používat prvky efektivní komunikace a to jak v komunikaci s klienty, tak v komunikaci mezi spolupracovníky nebo jako vedoucí pracovník.

Koná se 24. – 25. září 2013.

ÚVOD DO ŘÍZENÍ A SUPERVIZE v rozsahu 24 hodin

Cílem kurzu je porovnat svou pracovní zkušenost se žádoucím stavem, a na tomto základě se rozhodnout pro zavedení změny.

Koná se 16. – 18. října 2013.

Podrobnější informace na
www.remedium.cz
tel./fax: 272 743 360,
vzdelavani@remedium.cz



Reflexe

Subjekty konstruují objekty

Od roku 2006 som voľne diskutovala pri rôznych príležitostiach s profesorkou Annou Tokárovou, profesorkou Janou Levickou a doktorem Jozefom Zitom otázku možnosti etablovania pracovnej pozície sociálneho pracovníka v škole. S každým z menovaných som tému diskutovala inak, v iných súvislostiach a s iným zámerom. Možnosť zamerať jedno číslo časopisu Sociální práce / Sociálna práca problematike školskej sociálnej práce som konzultovala s Annou Tokárovou priebežne. Redakčnej rade časopisu navrhla v priebehu mesiaca október 2007, aby v nasledujúcom roku bola táto téma zaradená do plánu. Napokon sa tak udialo až v roku 2013, práve v roku, kedy vyšla aj Encyklopédia sociálnej práce, do ktorej bolo zaradené heslo Sociálny pracovník v škole. Autorkou hesla bola Anna Tokárová, ktorá ma veľkoryso prizvala k spolupráci, a recenzentom hesla bol Jozef Zita. Zhodou okolností sa ani jeden z nich nedožil vydania ani Encyklopédie sociálnej práce, ani monoteematicky zameraného čísla tohto časopisu.

Zámerom tohto príspevku je spomenúť najmä na vedeckovýskumnú činnosť a vôbec vklad Jozefa Zitu do rozvoja profesiografie sociálnej práce. Vybrala som si jeho článok, z ktorého citujem niektoré pasáže a voľne ich komentujem.

Jozef Zita v roku 2008 publikoval článok **Subjekty konstruují objekty** v zborníku z konferencie o školskej sociálnej práci. Prvá (a doposiaľ jediná) celoslovenská konferencia k problematike školskej sociálnej práce sa uskutočnila dňa 20. 4. 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave. Konferenciu organizovala tamojšia Katedra teórie sociálnej práce v spolupráci s Mestom Trnava a Mestom Považská Bystrica¹. Autorkou projektu MŠ SR VEGA 1/3696/06 „Možnosti práce s neorganizovanou mládežou“, v rámci ktorého sa konferencia uskutočnila, bola Jana Levická.

Autor uvádzal v článku výskumné zistenia publikované v bakalárskej práci Miroslavy Hošťálkovej

(odovzdaná v roku 2007), ktorú viedol a ktorá aj so mnou komunikovala v snahe získať podklady pre svoju prácu. V čase, keď Jozef Zita písal príspevok, bola téma školskej sociálnej práce v českom prostredí nepovšimnutá: „Názvom svojho príspevku naznačuji, že v ČR se zatím diskurz o školních sociálních pracovnících institucionálně, legislativně a badatelsky nerozvinul. Jako legitimní oporové východisko se mi proto jeví sociální konstruktivismus s jeho konceptem pojetí společnosti jako systému rolí. Sociální realita je v něm chápána jako nestálá realita subjektivních významů, které jsou neustále vyjednávány a více či méně sdíleny ostatními subjekty.“

Zvolil preto kvalitatívnu metodológiu a v spolupráci so študentkou pripravil pilotnú sondu. Technikou zberu dát boli štruktúrované rozhovory a rozhovory podľa voľne pripraveného scenára, ktoré väčšinou prebiehali v pracovnom prostredí informantov. Hlavná výskumná otázka znela: „Existuje v ČR zdůvodněná potřeba školního sociálního pracovníka? Který ze společenských subjektů a jak tuto potřebu formuloval a předložil k rozpravě (institucionálnímu jednání)?“

Autori výskumu si uvedomovali, že do diskurzu o potrebnosti zavedenia novej pracovnej pozície školského sociálneho pracovníka zasahujú aktéri z viacerých inštitúcií a organizácií, čomu zodpovedal aj výskumný súbor: „Výskumný soubor tvořilo 20 informantů – 3 sociální pracovníce pracující v resortu MŠMT ČR, 7 sociálních pracovníků pracujících mimo resort, kteří jsou svojí náplní práce v častém kontaktu s žáky a studenty, 7 informantů, kteří jsou v příspěvku označeni jako odborný personál školy (jde ve 3 případech o studentky, jednoho vysokoškolského učitele, 2 učitelky a jednoho asistenta pedagoga) a 3 rodiče.“

Teoretické odôvodnenie potreby rozvoja školskej sociálnej práce autor nachádzal v charakteristike neskoro modernej spoločnosti. Menia sa obe



inštitúcie – škola aj sociálna práca. Otázne je, do akej miery v týchto zmenách na seba reagujú, kooperujú.

„Škola je inštitúcií, ktorá prináša nejen to pozitívni, ale shromažďuje i spoustu rizik, ktorá môžu byť: (...) adaptační, výkonová, mezilidská, sociální, psychologická, zdravotní s účinky krátkodobými, ale i s dlouhodobými až celoživotními. Sociální pracovník díky svým kompetencím může tato rizika zmírňovat, či se je pokusit zcela odstranit. Sociální práce podle U. Becka má sloužit každému, kdo žije v riziku. Ta v současné západní společnosti jsou mnohá v makro světě i v mikro sociálních světech. Sociální práce v jeho pojetí má pak sloužit těm, kdo jsou bezprostředně riziky ohroženi.“

„Ze zahraničních zkušeností vyplývá, a i u nás se již potvrdilo tvrzení, že funkcí školy již není a nemůže být ‚jen‘ vychovávat a vzdělávat děti a mládež, ale důležité je také zaměřit se na socializaci jedince a dbát na žádoucí vývoj a rozvoj všech žáků. Základem toho je nutnost vytvořit spolupracující pracovní tým, v němž by se jednotliví odborníci zabývali svojí specializací. Sociální pracovník jako nezaujatá osoba s patřičným vzděláním, způsobilostí, potřebnými schopnostmi, dovednostmi a zdravým hodnotovým systémem pomáhá zlepšovat sociální a psychické fungování dětí a rodin a dbát na vzdělávání dětí.“

„V řadě zemí je školní sociální pracovník chápán jako odborník na sociální prostředí žáka. Jeho pole působení je široké, zaměřuje se nejen na pomoc konkrétním žákům, ale mapuje ohrožené žáky a preventivními projekty směřuje na všechny žáky školy. Mezi jeho hlavní cíle patří vytvoření neohrožujícího a bezpečného prostředí a včasná intervence potřebným, tedy nejenom žákům, ale také jejich rodičům a všem zaměstnancům školy.“

Podnetnými môžu byť aj otázky, ktoré autor v článku uvádza v súvislosti so stručnou prezentáciou zistení. Uvádzam ich tak, ako som ich z príspevku vypísala:

- Co by mohlo podle vašeho názoru zlepšit atmosféru ve škole?
- Za předpokladu, že by ve škole byla osoba kvalifikovaná, která by se snažila společně s žákem nalézt řešení jeho problému, poskytovala poradenství, intervenci a snažila se o co

nejlepší sociální fungování dítěte, využili byste její služby?

- Zkuste prosím popsat vaši představu o školním sociálním pracovníkovi.
- Myslíte, že by české školství uplatnilo školního sociálního pracovníka?
- Jaké by podle vás měly být požadavky na školního sociálního pracovníka?
- Jak byste vymezili jeho pravomoci?
- Které z nabízených možností by měl podle vás vykonávat? Nabídka: preventivní programy, mediátorství, koordinátorské činnosti, poradenství, spolupráce se státními a nestátními institucemi, výchovně-vzdělávací funkce, hlídač školní docházky, administrativní činnosti, sociální šetření v rodinách a sbírání informací pro oddělení sociálně-právní ochrany dětí.
- Jak vidíte jeho budoucnost?

Z prezentovaných úryvkov prepisov rozhovorov vyplýva, že informanti si vedeli predstaviť náplň práce, kompetencie aj cieľové skupiny školských sociálnych pracovníkov. Súčasne prejavili skepsu ohľadom možnosti zavedenia tejto novej pracovnej pozície, a to z finančných a legislatívnych dôvodov.

V závere príspevku Jozef Zita konštatuje: „Školy mohou mít různé priority, na něž se zaměřují. Proměňuje se i chápání jejich poslání. Pracovní pozice školního sociálního pracovníka zatím nebyla v České republice vytvořena. Z výpovědi dotazovaných vyplývá, že lidé, kteří mají skutečný zájem o žádoucí vývoj a rozvoj dětí a mládeže, jsou ochotni přizpůsobovat se a měnit navyklé způsoby. Sdílím názor, že vedle politické vůle, ekonomických záruk, jurisdikce, institucionálních a organizačních předpokladů faktorem velké váhy bude bariéra systému, který se v ČR ve školní práci vytvářel (jiná orientace než na systém anglosaský). Ten patří do ‚objektů, které konstruují subjekty‘.“

Doteraz neexistujú v ČR ani v SR reprezentatívne výskumy odpovedajúce na otázku spoločenskej potrebnosti etablovania pracovnej pozície školského sociálneho pracovníka. Sú ale k dispozícii štatistiky ministerstva školstva a ministerstva sociálnych vecí v oboch republikách, ktoré prinášajú



dostatok evidencie o narastajúcich problémoch v sociálnom fungovaní rodín žiakov. Domnievam sa, že je potrebné reflektovať dôsledky modernizácie na rodinu a životy detí v súčasnej spoločnosti, ktoré sa prejavujú aj posunom významu funkcií školy. V súčasnosti predsa diskutujeme o význame socializačnej a integračnej funkcie inštitúcie školy a o možnostiach inkluzívneho školstva. Sociálni pracovníci by mali byť v diskusii viac angažovaní.

Je otázkou, nakoľko sú sociálni pracovníci v rezorte školstva identifikovaní s predstavou existencie špecializácie – školskej sociálnej práce. Rovnaká otázka by mala byť položená aj sociálnym pracovníkom pôsobiacim mimo rezortu školstva.

V septembri až novembri 2012 šesťnásť študentiek Katedry sociálnych štúdií a špeciálni pedagógiky Fakulty prírodovedne humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci² realizovali zber dát v rámci katedrového výskumu možnosti etablovania pracovnej pozície sociálneho pracovníka v škole. Pre komparáciu so zisteniami pilotnej sondy Jozefa Zitu uvádzam stručnú sumariáciu zistení z nášho výskumu:

Výskumu sa zúčastnilo 668 respondentov, a to učiteľov, špeciálnych pedagógov, školských psychológov, sociálnych kurátorov, sociálnych pracovníkov oddelení sociálnoprávnej ochrany a terénnych sociálnych pracovníkov. Zvolili³ sme kvantitatívnu metodológiu. Výsledky výskumu ukázali pozitívnu reakciu respondentov. Za hlavné prekážky považujú chýbajúcu legislatívu a nedostatok finančných prostriedkov na mzdy ďalších profesionálov. Sociálny pracovník v škole by sa mal podľa názoru respondentov sústrediť najmä na posudzovanie rodinného prostredia žiakov, spoluprácu s rodinou žiakov a ďalšími odbornými inštitúciami, poskytovanie sociálneho poradenstva. Za najzávažnejšie argumenty v prospech zavedenia tejto novej pracovnej pozície v škole považujú rastúci výskyt sociálnopatologických javov v škole, rastúcu potrebu spolupráce so sociálnymi pracovníkmi oddelení sociálnoprávnej ochrany, zvyšujúci sa podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného a kultúrne odlišného prostredia a prehľbujúcu sa sociálnu nerovnosť v triedach. Z výsledkov výskumu okrem iného vyplynulo, že samotní sociálni pracovníci v ČR pociťujú nedostatok teoretických poznatkov o školskej sociálnej práci, čím sa nelíšia od iných profesionálov v rezorte školstva.

Záverom by som rada uviedla, že podľa mňa sa situácia v českých školách a rodinách natoľko zmenila, že aj profesionáli z viacerých oborov zaoberajúci sa deťmi v školskom veku si ešte intenzívnejšie ako v roku 2007 uvedomujú limity vlastného pôsobenia a profesie. V priebehu zberu dát v našom výskume sme sa stretávali s tým, že ani sociálni pracovníci nevedeli, že existuje aplikovaná disciplína školská sociálna práca. Dané zistenie by mohlo byť východiskom pre rozvoj školskej sociálnej práce. Len edukovaní sociálni pracovníci sa môžu zapájať do verejnej a odbornej diskusie o školskej sociálnej práci a reálne sa zasaďovať za jej inštitucionalizáciu. Monotematicky orientované číslo môže takúto vnútornú diskusiu v sociálnej práci podporiť.

Tatiana Matulayová

Bibliografia:

HOŠTÁLKOVÁ, M. **Školní sociální pracovník (pilotní sonda)**. Nepublikovaná bakalárska práca (ved. práce J. Zita). Hradec Králové: UHK KSPSP PdF, 2007.

ZITA, J. **Subjekty konstruují objekty**. In LE-VICKÁ, J. (ed.). **Školská sociální práce: zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou**. Trnava: FZaSP TU v Trnave, 2008.

Poznámky

- 1 V oboch mestách v danom čase už pracovali školskí sociálni pracovníci – v Trnave na cirkevnej základnej škole a v Považskej Bystrici ako zamestnanci mesta.
- 2 Menovite: Jana Bečičková, Eva Čáchová, Jaroslava Dašková, Marie Gerlová, Lenka Havlíková, Marie Hlaváčová, Alena Hockeová, Monika Hrabárová, Linda Jeslínková, Marie Loumová, Daniela Majtychová, Gabriela Pilařová, Zuzana Šebová, Veronika Šímová, Petra Štychová a Markéta Veselá.
- 3 Členkami výzkumného tímu boli členky katedry: Tatiana Matulayová, Ilona Pešatová, Zdeňka Michalová a Václava Tomická.



Komuniké

Stanovisko Vědecké rady MPSV pro sociální práci k návrhu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících a samosprávné profesní organizaci sociálních pracovníků

Vědecká rada MPSV pro sociální práci (dále jen „VR“) podporuje dopracování a přípravu projednání verze věcného záměru zákona o sociálních pracovnících a samosprávné profesní organizaci sociálních pracovníků (dále jen „ZSPR“) z prosince 2012 a současně upozorňuje na rizika, která mohou projednávání této verze věcného záměru ZSPR provázet. Účelem právní úpravy oboru sociální práce (dále jen „SPR“) má podle VR být podpora a regulace odborné kvality výkonu povolání SPR, která VR považuje za předpoklad poskytování v české společnosti deficitní pomoci se zvládáním problémových interakcí mezi lidmi v obtížných životních situacích a subjekty v jejich sociálním prostředí.

Důvody podpory právní úpravy SPR

- Důvody, které se týkají **dostupnosti odborné pomoci sociálních pracovníků:**

- Potřeba **vyjasnit pojetí sociální práce** (dále jen „SPR“) v české společnosti: Důsledkem ztotožňování výkonu povolání SPR s poskytováním sociálních služeb nebo s administrací sociálních dávek je omezení dostupnosti a kvality odborné pomoci občanům, jejichž životní obtíže jsou podmíněny problémy v interakcích mezi nimi a jejich sociálním prostředím. Nedostatek odborné pomoci se zvládáním problémových interakcí lze podle VR považovat za jeden z faktorů vzniku sociálního napětí v české společnosti. Právní úprava může uvedené nejasnosti, a tím i důsledky, které je provázejí, tlumit. Potřeba zajistit **podmínky pro vyjednávání mezi sociálními pracovníky,**

zaměstnavateli a vzdělavateli: Stávající právní úprava neobsahuje podněty k vyjednávání sociálních pracovníků, zaměstnavatelů a vzdělavatelů o pojetí role sociálního pracovníka a o obsahu vzdělávání, které by bylo této roli přiměřené. Potřeba zajistit **uznání právní úpravy SPR všemi resorty a sektory veřejné správy a ekonomiky,** včetně občanského, nevládního, resp. neziskového sektoru: Začlenění právní úpravy SPR do právní úpravy sociálních služeb způsobuje, že zákonodárci, představitelé resortů jednotlivých ministerstev a personál organizací, které působí v jejich gesci, vnímají právní úpravu SPR jako závaznou pouze pro poskytovatele sociálních služeb. Právní úprava proto negarantuje dostupnost a kvalitu specifické pomoci sociálních pracovníků klientům organizací všech resortů veřejné správy a všech sektorů ekonomiky. Potřeba **právně podložit spolupráci SPR a státní správy na rozvoji oboru SPR:** Stávající právní úprava SPR nezahrnuje právní nástroj, který by podněcoval spolupráci sociálních pracovníků, jejich zaměstnavatelů, vzdělavatelů a státní správy na koncepčním rozvoji oboru SPR a kvality výkonu povolání SPR.

- Důvody, které se týkají **zajištění kvality výkonu povolání SPR:**

- Potřeba **podpořit odborný status a tím potenciál sociálních pracovníků pro vyjednávání v zájmu klientů:** Stávající právní úprava negarantuje odborný status výkonu povolání SPR, a konzervuje tak situaci, ve které subjekty v sociálním prostředí klientů SPR



nepovažují sociální pracovníky za partnery při vyjednávání v zájmu klientů. Potřeba **zajistit kontrolu respektování odborně zdůvodněných pravidel výkonu povolání SPR, včetně etických pravidel výkonu povolání SPR**: Současná právní úprava nezahrnuje způsoby vymezování a kontroly uplatňování odborně zdůvodněných pravidel výkonu povolání SPR, včetně etických pravidel výkonu povolání SPR. Absence negativní sankce způsobuje, že respekt sociálních pracovníků k odborně zdůvodněným pravidlům a etickým zásadám výkonu povolání SPR zůstává věcí jejich osobní odpovědnosti. Absence pozitivní sankce umožňuje subjektům, s nimiž sociální pracovníci vyjednávají v zájmu klientů, ignorovat odborně zdůvodněná pravidla výkonu povolání SPR a etické závazky výkonu tohoto povolání. Potřeba zajistit **regulaci projednávání sporných situací a podporu SPR ve sporech souvisejících s výkonem povolání SPR**: Za stávajícího právního stavu nejsou kodifikovány právní záruky uplatnění odborných hledisek SPR v rozhodování o sporech, které se týkají výkonu povolání SPR. Potřeba **posílit motivaci sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání v oboru**: Zákon o sociálních službách nevyžaduje, aby se sociální pracovníci v rámci dalšího vzdělávání zabývali poznatky a dovednostmi z oboru SPR, a nijak neupravuje specializační (tzn. další kvalifikační vzdělávání) a jeho vazbu na kariérní postup.

Důvody podpory právní úpravy SPR v dikci věcného záměru ZSPR z prosince 2012

VR předpokládá, že právní kodifikace samosprávné profesní organizace sociálních pracovníků (dále jen „SPO“) zaváže SPO a její členy, aby při rozhodování o výkonu povolání SPR a při tohoto povolání SPR uplatňovali odborná hlediska SPR. Lze očekávat, že díky tomu bude při rozhodování o výkonu a podmínkách výkonu povolání SPR nastolena **rovnováha dosud jednostranně uplatňovaných mimo-oborových hledisek (laických hledisek a hledisek jiných oborů) a odborných hledisek SPR**. VR předpokládá, že právní kodifikace SPO podpoří tuto rovnováhu:

- **V rámci obce sociálních pracovníků**: Současná právní úprava podmínek výkonu povolání SPR vymezuje některé povinnosti zaměstnavatelů sociálních pracovníků a jejich zaměstnanců.

Sociální pracovníky, kteří chtějí při výkonu svého povolání uplatňovat odborná hlediska SPR, tak nutí, aby o tom vyjednávali pouze se zaměstnavateli, kteří současnou právní úpravou nejsou zavázáni respektovat odborná stanoviska SPR. Lze předpokládat, že navrhovaná právní kodifikace SPO vytvoří právně legitimní prostor pro vyjednávání podmínek výkonu povolání SPR mezi sociálními pracovníky a následně pro uplatňování odborných stanovisek SPO při vyjednávání se zaměstnavateli. **V meziresortním a mezioborovém vyjednávání**: VR předpokládá, že právní kodifikace umožní SPO vůči relevantním partnerům rovnocenně uplatňovat odborné vymezení SPR a specifických cílů a činností tohoto oboru. VR předpokládá, že tato změna v budoucnu umožní modifikovat systémová rozhodnutí, jejichž aktéři dosud běžně neberou v úvahu potřebu poskytovat občanům v obtížných životních situacích a subjektům v jejich sociálním prostředí kvalifikovanou pomoc při zvládání jejich problémových interakcí.

Rizika právní úpravy SPR v dikci věcného záměru ZSPR z prosince 2012

VR upozorňuje na následující rizika formulace návrhu právní úpravy výkonu povolání SPR:

- Rizika provázející **nejasnost pojmů „výkon SPR“ a „SPR“**: VR považuje za mnohoznačný pojem „výkon SPR“ a doporučuje **využívat specifičtější pojem „výkon povolání SPR“**. Pojem SPR je podle VR v textu návrhu vymezen mnohoznačně, a brání tím legislativnímu vymezení předmětu dané právní úpravy. Preference dílčích pojetí SPR textem návrhu vyvolává riziko, že klientům budou na základě zákona upírány návrhem neuváděné typy pomoci SPR v případě, že jejich aplikace bude přiměřená situaci určitého klienta. VR proto doporučuje, aby zamýšlený ZSPR definoval obor SPR, specifické oborové cíle a činnosti sociálních pracovníků obecně a současně specifikujícím způsobem. **Obecně proto, aby zákonem uplatněná definice ponechávala prostor pro aplikaci různorodých pojetí pomoci SPR. Specificky proto, aby zákonem uplatněná definice odlišovala SPR od ostatních oborů**. VR se domnívá, že přiměřeně obecně a současně specifikující je vymezení obor SPR jako „**podporu zvládání obtížných životních situací klientů zprostředkováním změny vzájemných problémových interakcí**“.



mezi klienty a subjekty v jejich sociálním prostředí působením na klienty, působením na subjekty v jejich sociálním prostředí a působením na průběh interakce mezi nimi“.

- Rizika spojená s **nedostatkem akceptace (potřeby) právní kodifikace SPO SPR účastníky projednávání zamýšlené právní úpravy**: VR předpokládá, že právní kodifikace SPR ustavením SPO nenajde podporu, pokud nebude **zajištěna aktivní participace sociálních pracovníků na činnosti SPO**. Motivaci sociálních pracovníků k participaci na činnosti zamýšlené SPO přitom tlumí jejich právní úpravou podmíněná uzavřenost do rámce zaměstnavatelských organizací (viz výše), a dále jimi často přijímaný předpoklad, že stanoviska řadových sociálních pracovníků účastníky projednávání zákona nezajímá. VR předpokládá, že stimulem ke změně jejich postoje by mohlo mimo jiné být **zveřejnění stanoviska VR k návrhu ZSPR, pokud by s ním vrcholná představitelka MPSV souhlasila**. Obavu, že by právní kodifikace SPO mohla zatěžovat veřejné rozpočty prosazováním partikulárních zájmů členy SPO, lze zmírnit, pokud ZSPR zahrne **explicitní ustanovení omezující ty pravomoci SPO, které by jí k prosazování partikulárních zájmů mohly škýtat právní prostor** (viz k tomu níže Rizika spojená se záměnou funkce SPO za funkce odborové organizace).
- Rizika spojená s **neujasněním pravidel přijímaní rozhodnutí v rámci SPO SPR**: VR považuje za nutnou, nikoli však dostačující záruku kvality výkonu povolání SPR uplatnění principu „výběru pojetí, přístupů nebo metod SPR přiměřených situaci klienta“. Nedostatečné vymezení pravidel regulujících proces vzniku SPO a pravidel rozhodování členů a orgánů SPO přináší riziko, že SPO s povinným členstvím z hlediska zákona legitimně ovládne dílčí skupina sociálních pracovníků, která bude prosazovat dílčí představy o SPR a ohrozí kvalitu výkonu povolání SPR tím, že bude klást překážky aplikaci dalších pojetí SPR. VR proto doporučuje:
 - pověřit MPSV, aby po dobu implementace zákonných ustanovení o SPO vytvářelo zákonem nebo prováděcím předpisem určené podmínky pro ustavení SPO a **poskytvalo zákonem nebo prováděcím předpisem**

určenou podporu přechodně uzákoněnému ustavujícímu subjektu SPO,

- v zájmu kontroly kvality výkonu povolání SPR obecně odlišujícím způsobem vymezit obor SPR a explicitně přitom **uznat právní legitimitu všech pojetí SPR, jejichž výkon nekoliduje s platnými zákony,**
- věnovat při revizi návrhu ZSPR pozornost **vymezení pravidel rozhodování, jejichž uplatnění by garantovalo účast stoupenců odlišných pojetí SPR na rozhodování o podmínkách výkonu povolání SPR.**
- Rizika spojená s **nepřítomností ustanovení o závaznosti pravidel a rozhodnutí přijatých SPO SPR v souladu se zamýšlenou právní úpravou pro jiné subjekty**: Návrh ZSPR nedelimituje, v čem budou ustanovení zamýšleného ZSPR a rozhodnutí SPO o výkonu povolání SPR respektována těmi subjekty státního, veřejnoprávního, občanského či nevládního a komerčního sektoru, v jejichž gesci je povolání SPR vykonáváno, a kteří proto zaměstnávají sociální pracovníky. VR doporučuje využít **obecnou platnost a závaznost pravidel SPO SPR u všech subjektů, na něž se vztahuje věcná působnost zákona.**
- Rizika spojená se **záměnou funkce SPO za funkce odborové organizace**: Veřejnoprávní díkce návrhu ZSPR způsobuje, že z činnosti analogických samosprávných organizací známé vystupování zamýšlené SPO v roli odborové organizace by nebylo právní úpravou činnosti SPO zakázáno explicitně, ale implicitně. VR se domnívá, že v případě právní úpravy SPO SPR by **explicitní zákaz vykonávání funkcí odborové organizace preventivně omezoval potenciální SPO snahy vstupovat do vyjednávání o podmínkách zaměstnávání sociálních pracovníků, a byl by proto, navzdory veřejnoprávnímu charakteru zamýšlené právní úpravy, na místě.**

*za Vědeckou radu MPSV pro sociální práci
Libor Musil, předseda*

(text byl redakčně krácen; celé stanovisko je dostupné na www.socialniproace.cz)



Rozhovor

Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec

Jedním z druhů sociální práce v prostředí školy – ať už základní, střední či vysoké – je koncept komunitních škol, který je velmi populární v USA a první pokusy o jeho zavedení se u nás uskutečnily již v devadesátých letech minulého století. V současné době existuje v ČR přes sto komunitních škol. Na otázky k tématům směřování komunitních škol, místo a cíle sociální práce ve školách a problémy integrace sociální práce do škol mi odpovídal **Marek Lauermann**, bývalý učitel a zástupce ředitele školy, v současnosti propagátor konceptu komunitních škol a přenašeč zahraničních zkušeností.

Když se řekne „komunitní školy“, co tento výraz označuje a k čemu koncept komunitních škol vede?

Je otázkou, zda existuje něco jako komunitní škola v českém pojetí. Jisté je, že každá škola má svůj komunitní potenciál a je jen na ní, zda chce a umí jej využít. Koncept komunitních škol je podle mého názoru cestou ke zvýšení socioekonomické kapacity určitých lokalit. Školy naplňují svůj komunitní potenciál a významně tak přispívají k rozvoji oblastí, ve kterých působí. Pracovníci škol buď zapojují lidi zvnějšku do života školy, nebo provazují vzdělávací program školy se světem venku a dávají příležitost žákům podílet se na životě obce.

Můžete být konkrétnější a uvést příklad provázání škol s jejich okolím?

Například Britská rada spolu s Člověkem v tísní uskutečňují velmi zajímavý projekt, který se jmenuje Active Citizens. Aktivitu projektu realizovaného na několika středních školách se zaměřují na zvýšení občanských kompetencí studentů. Mladí lidé jsou vedeni k tomu, aby se v lokalitě, kde žijí, zaměřili na samostatné řešení určitého problému. Studenti středních škol pak sami uklízejí v parku, pomáhají lidem s postižením nebo místním obyvatelům připomínají zapomenuté tradice rodných obcí.



To zní, jako by se mladí lidé učili být občany. Přitom některé výzkumné práce upozorňují na skutečnost, že lidé v ČR jsou spíše obyvateli území ČR než zodpovědnými občany...

To je dobrá poznámka. V současné době se účastníme zajímavého mezinárodního projektu, který ověřuje standardy kvality komunitních škol. Kromě České republiky se ho účastní například Kazachstán, Arménie, ale i Velká Británie nebo Nizozemí. Ve srovnání s ostatními zeměmi nejsme ještě ta vyspělá země, ale už nejsme ta země vyloženě postkomunistická. Je ovšem pravda, že zatím nemáme funkční základní nástroje demokracie...

Jak poznáme, že určitá škola je školou komunitní?

Jeden můj kolega, pan ředitel Korda ze Základní školy Lyčkovo náměstí v pražském Karlíně tvrdí, že je úplně jedno, jaký nápis škola nese – zda se zve komunitní, otevřenou či zdravou – musí ale splňovat čtyři základní atributy: dobře se v ní učí, je v ní dobrá atmosféra, má jasně nastavenou úroveň spolupráce a komunikace s rodiči a je to škola, která se umí prodat. Jak jsem již zmínil, existují standardy kvality komunitních škol a ty těmto čtyřem atributům odpovídají.



Mohl byste mi ony standardy kvality přiblížit?

Těch standardů je devět a jejich smyslem je pomoci školám si určit, jaký je jejich komunitní potenciál – v čem jsou dobré a kde je tlačí bota. Jako u každého plánování je i při plánování komunitního rozvoje školy důležitý aspekt nespokojenosti, kdy někdo musí říci, že je něco špatně, a abyste se nerozhodovali intuitivně, standardy vám nabízejí jasná kritéria.

Opravdu komunitní školy jsou k sobě velmi kritické

V čem je komunitní škola výjimečná?

Opravdu komunitní školy se sami komunitními nenazývají. Školy v Británii, Nizozemí, USA, ale i některé školy u nás říkají: „My nevíme.“ Jsou k sobě velmi kritické a pochybují o tom, zda věci dělají skutečně správně, což jim ale nebrání experimentovat a hledat neotřelá řešení. A skutečně výjimečné jsou komunitní školy v tom, že v jejich čele je skutečný ředitel, lídr, který dává ostatním vizi školy do budoucna.

Co je cílem snažení pracovníků komunitní školy?

Aby nebyla sama. V okamžiku, kdy je škola sama, nenaplnuje kulturní, společenské a vzdělávací potřeby lidí v obci tak, jak by mohla. Škola by měla hledat partnery pro svůj vzdělávací program a směřovat samu sebe i společnost ke vzdělávání schopné pracovní síly a k výchově lidí v zodpovědné občany.

Odpusťte mi jistý možná trochu hloupý přírůstek, ale když vás tak poslouchám, vracím se v čase do tradiční společnosti devatenáctého století a vidím školu jako výraznou obecní konkurenci hospodě a kostelu...

Máte svým způsobem pravdu. Z tohoto pohledu se zdá, že se koncept komunitních škol vrací ke kořenům a škole připomíná, od čeho tu vlastně je. Není nezajímavé, že v zemích, kde jsou systémy decentralizovanějšího fungování vzdělávání, jako americký systém (který nevznikl povinnou školní docházkou, ale vzešel z potřeby osadníků předávat následujícím generacím nějaké životní zkušenosti a dovednosti), je koncept komunitních škol daleko populárnější než v zemích post-rakousko-uherských (kde byli lidé nuceni chodit do školy, protože to někdo nařídil).

Marek Lauermann se narodil 16. března 1973 v Kutné Hoře a dnes žije v Brně-Žabovřeskách. Dlouhodobě se zabývá rozvojem a propagací konceptu komunitní školy v ČR, řídil a koordinoval několik národních i mezinárodních projektů (např. Ověření standardů kvality komunitní školy, Škola centrum obce, Budování sítě konzultantsko-metodické podpory škol v JmK aj.). Spolupracuje s Mezinárodním centrem excelence kvality komunitních škol – ICECS v Coventry UK. Vystudoval Pedagogickou fakultu UK v Praze a Filozofickou fakultu MU v Brně, v současnosti je externím doktorandem PedF UK v Praze. Mezi jeho záliby patří hudba Leonarda Cohena a povídky Isaaca Singera, dobré filmy a zejména jeho 7letá dcera Ema.

Když se komunitní školy vrací svým způsobem ke kořenům a na jejich základě se snaží naplňovat svoji nutně nově definovanou společenskou funkci, tak k tomu jistě potřebují i výrazné osobnosti na pozicích učitelů...

Osobně se domnívám, že v českých školách je mnoho kvalitních učitelů i výrazných osobností. Co je však důležitější než kvalita a autorita učitele, je schopnost školy zahlazovat příkopy mezi učiteli a rodiči. Není výjimkou tvrzení učitelů, že rodiče nechťejí, jsou líní a nemají zájem. Časté je i tvrzení rodičů, že učitelé jsou blbí, že učit by zvládl každý. Přitom jak učitelé, tak rodiče mají mezi sebou minimum kontaktů, aby se mohli poznat, a znají se jen z jalových třídních schůzek nebo z výpovědi dětí.

Vztahy mezi rodiči a učiteli jsou někdy problematické. Kdo nebo co by mohlo pomoci – jak učitelům, tak rodičům – tyto problematické vztahy zvládat?

Výzkumy v USA a Velké Británii prokázaly, že nelze po učiteli požadovat, aby byl odborníkem na všechno. Učitel nemůže současně zastávat roli výchovného poradce, psychologa či kariérového poradce a podobně. Doporučuje se vytvořit podpůrné sítě odborníků, které učitel pomohou a učitel je určitým „donašečem“ nebo řekněme doručovatelem problémů. Přesto je jisté, že učitel by měl mít základní úroveň schopností a dovedností, které mu pomohou



problémové vztahy s rodiči a dětmi zvládat. Nemůže být ale odborníkem na vše.

„Sociální pracovníci pomáhají budovat vazbu mezi školou a rodinou.“

Mohou si české školy dovolit zaměstnávat psychology nebo sociální pracovníky, kteří by jim pomáhali zvládat problémy ve vztazích s rodiči či dětmi?

V dnešní době již víme, že systém pedagogicko-psychologického poradenství (dále jen PPP) není příliš funkční. PPP dnes z velké části své agendy vydává doporučení o odkladech nebo stanovuje diagnózy, ze kterých si učitelé dělají legraci, protože jsou velmi zvláštní a psané jako přes kopírák. Školy si pak v rámci různých realizovaných projektů zaměstnávají své odborníky, které po skončení projektu často nejsou schopny udržet, neboť tu chybí systémová podpora pro fungování psychologů či sociálních pracovníků na školách.

Když si škola zajistí prostředky a zaměstná sociálního pracovníka, co by mělo být jeho úkolem?

Sociální pracovníci pomáhají budovat vazbu mezi školou a konkrétní rodinou v případech, kdy je vazba zpretrhaná a něco nefunguje. Rodiče nemusí mít stejná očekávání jako škola a často je

potřeba někoho, kdo je schopný přenést do rodiny vzkaz, co škola vůbec chce, a vedle toho i zjistit, co si rodina myslí, že by škola měla dělat. Jednoduše sociální pracovník usiluje o domluvu spolupráce mezi rodiči a školou... Pozice sociálního pracovníka na škole může vzniknout přirozeně, nebo bude zavedená autoritativně, což považují za vhodnější. Domnívám se, že pro rodinu není přítomnost sociálního pracovníka takovým problémem, jako by mohl být pro školu...

Proč myslíte?

Ze zkušenosti. Pracoval jsem jako komunitní koordinátor, což je člověk, který se ve škole stará, aby probíhala efektivní komunikace s vnějším prostředím, aby se vytvářel prostor pro setkávání a sdílení nápadů a podobně. Tuto funkci jsem zastával jako učitel a setkával jsem se s nepochopením od kolegů, kteří mi nedávali prostor pro plnění povinností koordinátora a vyžadovali, abych v rámci výkonu nové funkce suploval či chodil na dozor. Když roli koordinátora po mně převzala jedna maminka, tak nepochopení pokračovalo a nově se tvrdilo, že nějaká paní zvenku nerozumí tomu, co my ve škole děláme. Osobně se tedy domnívám, že při žádné institucionální podpoře může být komunitní koordinátor, kterého může dobře zastávat i sociální pracovník, pro školu velmi nebezpečný cizinec.

Jak lze sociálního pracovníka například jako komunitního koordinátora do prostředí školy úspěšně integrovat?

To je práce na dlouhou dobu. Výrazně přispět může zviditelňování efektů, které jeho působení přinese. Mezi školami dochází jen k minimálnímu přenosu dobrých praxí a školy málo sdílejí to dobré a málo to dobré propagují. Není tu přítomná žádná asociace, která by to dobré zprostředkovala. Možná by pomohla i velká kampaň, což ale vyžaduje politickou podporu, která je obecně v ČR velmi slabá.

Roman Baláž



Inovace systému kvality sociálních služeb

Od 1. září 2012 je realizována veřejná zakázka *Inovace systému kvality sociálních služeb* v rámci stejnojmenného individuálního projektu MPSV financovaného z prostředků ESF prostřednictvím Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost a státního rozpočtu ČR.

Cílem projektu je aktualizovat rámec zajištění kvality v návaznosti na praktické zkušenosti a změny v právním a politickém rámci. Hlavními výstupy projektu budou právní návrhy změn zákona o sociálních službách a prováděcí vyhlášky, nové metodiky a další koncepční materiály, související s tématem kvality v sociálních službách, a realizace vzdělávání zejména pro inspektory sociálních služeb.

Veřejná zakázka je rozčleněna do 6 Cílů:

- Cíl 1 – Revize standardů kvality sociálních služeb a zákonných povinností poskytovatele;
- Cíl 2 – Aktualizace pravidel výkonu inspekci a metodických postupů inspektorů (metodika inspekci);
- Cíl 3 – Vstupní vzdělávací program pro inspektory;
- Cíl 4 – Průběžné udržování jednotnosti systému inspekci a kompetencí inspektorů;
- Cíl 5 – Právní návrhy změny systému kvality a inspekci;
- Cíl 6 – Publicita projektu.

Při realizaci veřejné zakázky jsou zohledňovány také výstupy z ostatních veřejných zakázek a projektů Ministerstva práce a sociálních věcí, mezi které patří projekt Podpora transformace sociálních služeb.

Mezi východiska veřejné zakázky patří především základní zásady poskytování sociálních služeb uvedené v § 2 zákona o sociálních službách a Dobrovolný evropský rámec pro kvalitu sociálních služeb. Obsahují principy, ze kterých vychází také transformace sociálních služeb. Jedná se zejména o **sociální začleňování** (proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí a možností, které jim pomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný) a **zaměřenost na osobu** (sociální služby by měly včas a flexibilně

řešit měnící se potřeby každého jednotlivce s cílem zlepšit kvalitu života klientů a zajistit jim rovné příležitosti).

Na základě již provedených analýz v rámci realizace veřejné zakázky *Inovace systému kvality sociálních služeb* bylo konstatováno, že dosavadní systém kvality sociálních služeb (nastavený v zákoně o sociálních službách, prováděcí vyhlášce, standardech kvality sociálních služeb a metodice inspekci poskytování sociálních služeb) je **příliš zaměřený na proces**, jak jsou služby poskytovány, méně pozornosti je věnováno **výsledkům, výstupům poskytování služeb**. Systém kvality není nastaven tak, aby poskytovatelé byli vedeni a motivováni k tomu, aby výsledky jimi poskytovaných sociálních služeb skutečně vedly k sociálnímu začleňování, zlepšování kvality života klientů a zajišťování rovných příležitostí. Nejsou přesně definovány ukazatele, měřítka, na základě kterých by bylo možné posuzovat, zda u konkrétního poskytovatele je těchto cílů dosaženo. Standardy kvality sociálních služeb taková měřítka přímo neposkytují, zaměřují se spíše na to, jak jsou služby poskytovány, nikoliv k jakým výsledkům vedou. Současné nastavení systému kvality sociálních služeb může být také důvodem, proč není transformace mnoha poskytovateli vnímána jako trvalá součást jejich činnosti, jako jeden z jejich základních principů a cílů.

Na základě výše uvedených zjištění a závěrů je tedy při realizaci veřejné zakázky *Inovace systému kvality sociálních služeb* v současné době zdůrazňována nutnost nastavit systém kvality tak, aby byly **požadovány a hodnoceny výsledky poskytování sociálních služeb ve vztahu k sociálnímu začleňování klientů**. Takové nastavení vede také k tlaku na transformaci sociálních služeb, neboť sociální začleňování je jedním ze základních důvodů, proč je transformace prováděna (uživatelé bydlí v běžné zástavbě a žijí způsobem života, který je obvyklý pro jejich vrstevníky).

Průběžné informace z realizace veřejné zakázky projektu *Inovace systému kvality sociálních služeb*, která bude ukončena k 30. 11. 2014, najdete na webu MPSV pod odkazem <http://www.mpsv.cz/cs/11748>.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



OPERAČNÍ PROGRAM
LIDSKÉ ZDROJE
A ZAMĚSTNANOST

PODPORUJEME
VAŠI BUDOUCNOST
www.esfcr.cz



Reflexe

Diskutujme, polemizujme, no pokúsme sa predovšetkým koncepčne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva

Profesia sociálneho pracovníka v súčasnom školskom systéme nie je zadefinovaná, koncepčne spracovaná a legislatívne vymedzená v dvoch kľúčových školských zákonoch: zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Túto skutočnosť konštatujeme niekoľko rokov. V porovnaní napr. s prepracovanými systémami v oblasti sociálnej práce realizujúcej sa v školskom prostredí iných krajín (napr. USA, Nemecko, Holandsko) sa začína na Slovensku vytvárať priestor na širšiu vedeckú diskusiu, ktorej výsledkom by mohlo byť práve koncepčné vymedzenie sociálneho pracovníka v rezorte školstva nielen v rámci základného a stredného školstva, ale aj v systéme sociálnych zariadení, ako sú špeciálne výchovné zariadenia (diagnostické centrá, reedukačné centrá a liečebno-výchovné sanatória, § 120 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní). Práve legislatívne ukotvenie profesie sociálneho pracovníka v rezorte školstva vnímam ako kľúčové z viacerých hľadísk:

1. pre výkon profesie sociálneho pracovníka v akomkoľvek rezorte je potrebné mať zákonom vymedzené odborné a formálne náležitosti, ktoré jasne vymedzujú status sociálneho pracovníka, od nadobudnutého vzdelania, cez kompetencie, metódy práce s klientom, až po systematické a pravidelné vzdelávanie sa a prevenciu, napr. aj formou supervízie, pri výkone svojho povolania
2. vzhľadom k rôznosti a novej spolupráce s ostatnými odborníkmi v pomáhajúcich profesiách, ako sú napr. v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní uvedení a definovaní: liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg či koordinátor prevencie, je potrebné zosúladiť a právne vymedziť rolu

sociálneho pracovníka ako odborného zamestnanca v rezorte školstva

3. vďaka legislatívnemu vymedzeniu je možné vykonávať profesiu sociálneho pracovníka slobodne, bez tzv. „preklasifikovania“ absolventa sociálnej práce na sociálnych pedagógoch či ostatných odborných zamestnancov definovaných zákonom č. 245/2008 Z. z. (§ 130, ods. 3) o výchove a vzdelávaní, ako tomu je v súčasnosti napr. v špecializovaných výchovných zariadeniach

Dôležité oblasti konceptu sociálneho pracovníka v rezorte školstva

Na základe osobných skúseností, praktických zručností, diskusií, spolupráce so študentmi pri realizovaných výskumoch na školách, odborných a vedeckých článkoch a v nemalej miere i osobného celoslovenského výskumu zameraného na zmapovanie potrebnosti, aktuálnosti a využitia profesie sociálneho pracovníka si dovoľím ešte uviesť pár dôležitých oblastí, nad ktorými by bolo užitočné sa zamyslieť, pokiaľ chceme čo najefektívnejšie vytvoriť koncept sociálneho pracovníka v rezorte školstva.

- **Nedostatočná informovanosť odbornej verejnosti v oblasti školstva** o profesii sociálneho pracovníka, resp. devalvácia profesie sociálnej práce.
- **Absentovanie profilácie sociálneho pracovníka** v rámci vysokoškolského vzdelávania, napr. ako špecializácia, alebo študijný program.
- So vzdelávaním súvisí aj **odborná terminológia**, ktorá nie je ucelená a ujednotená. Niektorí odborníci používajú termín školská sociálna práca, niektorí sociálna práca v rezorte školstva. Osobne sa prikláňam k pojmu sociálna práca v školstve, rezorte školstva, vzhľadom na tú skutočnosť, že v súčasnosti v praxi sociálni pracovníci využívajú



metódy a formy sociálnej práce ako vedného odboru, a nie ako špecifické metódy a formy práce, ktoré sa ustanovili a môžu sa vnímať vyložene ako novovzniknuté a špecifické pre školské prostredie. Vnímam túto otázku ako metodologickú a nebolo by na škodu o tom diskutovať.

- **Zastrešujúca organizácia pre všetkých sociálnych pracovníkov** na Slovensku, ktorá by zastupovala a presadzovala na vyšších úrovniach profesiu sociálneho pracovníka.
- **Absentujú pracovné skupiny**, ktoré by vízie, programy, štandardy alebo projekty dokázali presadzovať v rámci odborných a vedeckých diskusií.

Čo môžeme urobiť, aby sa nám to podarilo:

- ak chceme, aby profesia sociálneho pracovníka bola reálne vykonávaná na základných školách, je potrebné sociálneho pracovníka vymedziť v školskej legislatíve (tzv. školskom zákone) a určiť jeho pracovnú náplň a činnosti

- ak sa vymedzí legislatívne sociálny pracovník v legislatíve, stojí za úvahu dať do študijných programov katedier sociálnych prác na Slovensku predmet: Sociálna práca v škole, Školská sociálna práca
- ak chceme, aby pracoval sociálny pracovník v rezorte školstva, bude časom potrebné zjednotiť pojem „školský sociálny pracovník“, resp. sociálna práca v škole a vytvoriť vhodnú (nekonfrontačnú s inými vednými odbormi) odbornú terminológiu
- ak si chceme overiť efektivitu práce sociálneho pracovníka v školách, je potrebné od začiatku pôsobenia sociálneho pracovníka v tomto rezorte vykonávať pravidelné supervízne stretnutia
- pre optimálne a efektívne riešenia problémov a prevencie by mal sociálny pracovník pôsobiť v škole na plný pracovný úväzok a pôsobiť v priestoroch školy (nepriehádzať na stanovený deň a čas), aby mal hodnoverné informácie o psycho-sociálnej atmosfére v škole

>>>

Inzerce



Nabídka kvalitních rekvalifikačních kurzů

Vedete různé typy vzdělávacích programů? Lektorujete, nebo uvažujete o lektorování?

Využijte náš akreditovaný rekvalifikační kurz:

Lektor (104 výukových hodin)

Cena kurzu: 6.900,- Kč/osobu

Potřebujete proškolit své pracovníky, aby splňovali způsobilost k výkonu činnosti pracovníka v sociálních službách dle zákona č. 108/2006 Sb.?

Nabízíme Vám akreditovaný kvalifikační kurz:

Pracovník v sociálních službách (160 výukových hodin)

Cena kurzu: 4.000,- Kč/osobu

Uvedené ceny platí pro kurzy v Ústí nad Labem. Kalkulaci „kurzů na klič“ zpracujeme.

Kontaktní osoba: Dana Veselá

E-mail: rekvalifikace@socialniagentura.cz

Telefonní číslo: 475 200 094, 724 582 004



- sociálny pracovník by mal byť predovšetkým aktívny v oblasti sociálneho poradenstva a prevencie pri problémoch žiakov
- sociálny pracovník by mal pracovať aj na vytváraní dôveryhodnej atmosféry pri riešení problémov a vzbudzovať u žiakov, pedagógov a rodičov žiakov dôveru
- sociálny pracovník by mal podporovať dôveryhodnú komunikáciu medzi rodičmi a školou a systémovo pracovať s rodinou žiaka
- sociálny pracovník by mal mať na starosti agendu ohľadne kontaktovania sociálnych inštitúcií v prípade potreby
- sociálny pracovník v prípade závažného priestupku, resp. trestnej činnosti žiaka by mal byť prítomný na súdnom pojednávaní
- pre efektívne riešenie v prospech žiaka a rodiča by mal sociálny pracovník kooperovať so všetkými zložkami pôsobiacimi a podieľajúcimi sa na psycho-sociálnom fungovaní žiaka (školský psychológ, triedny učiteľ, výchovný poradca, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, koordinátor prevencie)

Sociálnu prácu v rezorte školstva máme; napriek absencii legislatívy...

Touto cestou by som chcela vyjadriť môj obdiv, uznanie, ocenenie a veľkú podporu dvom ľuďom oddaným profesii sociálneho pracovníka v školách. Od roku 2002, kedy sa problematikou zaoberám, som zaregistrovala mená dvoch kolegov Petra Lengyela a Barbory Cutti, ktorí už pôsobili na školách a vykonávali profesiu sociálneho pracovníka aj napriek absencii vymedzenia v zákone a trvá to dodnes. Prešli si rôznymi úskalia, náročnými vyjednávania a získavali cenné skúsenosti. Som veľmi rada, že môžem skonštatovať: aj vďaka Vám môžeme povedať či už doma, alebo v zahraničí, že sociálnu prácu v rezorte školstva máme aj v praktickej a realizačnej rovine aj napriek absencii základných právnych vymedzení, ktoré sú pre každú profesiu základným kameňom pre plnohodnotný výkon.

Teším sa na diskusie a pevne verím, že vytvoríme pracovnú skupinu a posunieme rozvoj sociálnej práce v rezorte školstva do reálnejšej a praktickejšej podoby.

Zoja Koscurová,

Katedra sociálnej práce

*Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Profily

Základní škola a Mateřská škola pro zrakově postižené a vady řeči Plzeň

Základní škola v Plzni na ulici Lazaretní zajišťuje výuku pro zrakově postižené žáky ve věku od 3 do 15 let. Mimo to se ale také jedná o jednu z prvních škol, která zaměstnává interní sociální pracovníci. Ta je součástí týmu odborníků Speciálně pedagogického centra, který řeší celou řadu životních situací, s nimiž jsou žáci v této škole konfrontováni.

Škola začala fungovat v roce 1983, kdy byla otevřena první třída I. ročníku pro slabozraké děti v tehdejší škole pro žáky se zbytky sluchu v Plzni v Mohylové ulici. Do roku 1987 se počty žáků i třídy rozrostly a škola pro slabozraké se rozšířila o mateřskou školu. V roce 1989 se škola osamostatnila a oddělila se od školy pro žáky s vadami řeči. Speciálně



pedagogické centrum bylo na škole založeno v roce 1993.

Výuka probíhá podle osnov základní školy. Ve třídě je maximálně 14 žáků, což zajišťuje individuální přístup ke každému dítěti. Součástí školy je mateřská škola, školní jídelna, školní družina a klub. Moderní internát poskytuje ubytování pro žáky ze vzdálenějších oblastí a Speciálně pedagogické centrum zajišťuje poradenskou činnost nejen pro žáky školy. Součástí výuky je řada mimoškolních aktivit, které jsou přizpůsobeny potřebám žáků. Po ukončení mohou děti pokračovat na jakékoli běžné střední škole, učilišti nebo pokračovat ve studiu na speciálních středních školách. Škola se může pochlubit i absolventy, kteří úspěšně studují na univerzitě.



Součástí týmu Speciálně pedagogického centra jsou čtyři speciální pedagogové, psychologka a v neposlední řadě také sociální pracovníce. V rámci své činnosti sociální pracovníce posuzuje sociální problematiku rodin, diagnostikuje jejich potřebnost z hlediska možnosti jejich práv, ale i povinností k dítěti. Poskytuje rodičům odborné rady v oblasti legislativně-právní, pomáhá jim v uplatňování jejich nároků. Pomáhá v jednání na úřadech v případě, kdy rodiče nejsou schopni vést úřední jednání sami, pomáhá při sepisování jejich žádostí a případně je na úřadech zastupuje. Hájí zájmy dětí a spolupracuje se zainteresovanými organizacemi (další školy, PPP, SPC, NGO, ŠÚ, ÚMO, MěÚ, ÚP, soudy, dále s výrobci kompenzačních pomůcek, s oftalmology, s odbornými lékaři a dalšími, kteří nějakým způsobem jsou ve vztahu ke klientovi).

V současné době je v mateřské škole 80 dětí, v základní škole 93, na internátě je ubytováno 20 dětí. SPC pro zrakově postižené a vady pečuje celkem o cca 300 dětí. O děti a chod školy se stará kolektiv 80 pracovníků.

Martin Kopáček



Školská sociální práce v městě Považská Bystrica

Analýza školského prostředí v městě Považská Bystrica z pohledu sociální práce začala prostřednictvím vysokoškolské odborné činnosti po roce 2001. V závěrečné části z těchto prací se opakovala potřeba přítomnosti odborníka v škole, který by se venoval širším súvislostiam sociálno-patologických javov detí. Ďalšie aktivity ukázali, že v školách rastie počet detí, u ktorých sa vyskytuje záškoláctvo, šikanovanie, identifikovali sa deti, u ktorých v rodinách dochádza k násiliu, alebo majú člena rodiny, ktorý je drogový závislý, či má problémy s alkoholom. Výsledky z týchto aktivít sa stali pevným základom diplomovej práce a následne projektu školskej sociálnej práce v městě Považská Bystrica.

V roce 2005 byli osloveni představitelé města, kde byl prezentovaný projekt „Školská sociální práce“ pro sídlisko Rozkvet. Projekt předpokládá

jedného školského sociálneho pracovníka pre dve školy na spomínanom sídlisku. Projekt sa stal realitou v nasledujúcom školskom roku 2006/2007. Považská Bystrica tak mala prvého oficiálneho školského sociálneho pracovníka na štátnej škole na Slovensku. V rovnakom čase bolo vytvorené miesto aj školského sociálneho pracovníka v Trnave na cirkevnej škole.

Základom školskej sociálnej práce sa stala prevencia sociálnopatologických javov a intervencia. Prvý raz začala v městě aj aktívna vyhľadávacia činnosť a sieťovanie v rámci sociálnej práce s detským klientom.

Na konci školského roka bol projekt vyhodnotený s jednoznačne pozitívnym trendom, a preto sa v projekte pokračovalo. Zmenou bolo zameranie sa na jednu základnú školu vzhľadom na efektivitu práce.

Inzerce

Kalkulovat neznamená přehlížet kvalitu

Jak porovnávat náklady na sociální služby, které jsou na různých úrovních (podle poskytovatelů, v rámci kraje, mezi kraji navzájem...), a jak porovnávat náklady mezi jednotlivými druhy služeb?

K tomu je třeba vytvořit efektivní nástroj pro finanční řízení sociálních služeb, a tím je tzv. kalkulační vzorec pro určování nákladovosti sociálních služeb. Jedná se o jeden z výstupů právě realizovaného projektu MPSV „Podpora procesů v sociálních službách“.

Kalkulační vzorec popisuje realitu

Pomocí kalkulačního vzorce můžeme, jak už bylo zmíněno, porovnávat náklady na sociální služby různých poskytovatelů i na jednotlivé druhy služeb. Podrobná analýza nákladů umožní nejen efektivněji hospodařit s prostředky, ale poskytnout také veřejnosti přehled o reálné ceně sociálních služeb. Vedle toho jednotlivé organizace získají srovnání, kolik stojí uvedená služba jinde, a v rámci benchmarkingu mohou zlepšovat svou vlastní práci. Je mylné se domnívat, že vypočtené náklady

budou v praxi dogmaticky vyžadovány; respektování určité míry individuálních odlišností je nutné. Máme-li ovšem něco řídit, pak to musíme znát. Kalkulační vzorec nám pomáhají popsat realitu, nic víc, nic méně.

Dvě alternativy

V současné době MPSV analyzuje vzorec navržené odborníky z Vysoké školy ekonomické v Praze. Jednou z alternativ je „Jednoduchý výdajový model“, který pracuje se zjištěným podílem osobních nákladů na celkových nákladech služby. Podle druhu služeb činí tento podíl 60–84 %. V rámci jednoduchého modelu jsou tedy spočítány osobní náklady (podle požadovaného personálního zajištění dané kapacitní jednotky) a ostatní náklady poté pouze dopočítány podle zjištěného procentuálního podílu. Druhou

alternativou je model s podrobnou strukturou nákladů, zohledňující kromě osobních nákladů také ostatní náklady: na energie, stravu, opravy, nájemné, drobný majetek atd. Oba přístupy mají své výhody a nevýhody.

Poměr ceny a kvality

A kde je zmiňovaná kvalita? Ta se odráží ve všech složkách kalkulačního vzorce – v nákladech na jednotlivé zdroje. Úroveň služby je v praxi ovlivněna především kvalitou a počtem pracovníků. Osobní náklady na pracovníky jsou tak nejvyšší položkou kalkulačního vzorce. Cílem kalkulací není vyvíjet tlak na nepřiměřené snižování nákladů, ale nastavit pomocí nákladovosti optimální poměr mezi cenou a kvalitou. Výsledkem je pak informace, která sděluje: za tuto cenu lze očekávat takovou kvalitu. A to je nepochybně přínos pro všechny zúčastněné strany.

Více informací o projektu na www.podporaprocessu.cz



OPERAČNÍ PROGRAM
LIDSKÉ ZDROJE
A ZAMĚSTNANOST



PODPORA PROCESŮ
V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH
www.podporaprocessu.cz

PODPORUJEME
VAŠI BUDOUCNOST
www.esfcr.cz



Počas prvých rokov bol školský sociálny pracovník financovaný z rozpočtu mesta, neskôr v roku 2008 prišla zmena zákona, ktorá významne zasiahla do legislatívnych podmienok školskej sociálnej práce. Na jednej strane sa podarilo presunúť pozíciu do prenesených kompetencií samosprávy, čím sa financovanie presunulo na Ministerstvo školstva SR. Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch však už nepoznal školského sociálneho pracovníka, ale len sociálneho pedagóga, pri ktorom bolo akceptované vzdelanie aj v odbore sociálna práca. Je to aj napriek tomu, že značná časť sociálnych pedagógov je v podstate sociálnymi pracovníkmi.

Z hľadiska úspešnosti projektu aj samotnej školskej práce po siedmich rokoch praxe možno konštatovať pozitívny trend v oblasti sociálnej klímy v škole, zníženie výskytu a riešenia sociálnych problémov detí a ich rodín. Je to aj preto, že vedenie školy ZŠ Slovenských partizánov v Považskej Bystrici od začiatku projektu vytvorila podmienky pre profesionálnu prácu, vyčlenila samostatnú miestnosť pre školského sociálneho pracovníka, priestor na aktivity ako aj čas na prevenciu.

V prvých rokoch pôsobenia bolo gro aktivít venovaných „haseniu“ závažných problémov, neskôršie roky už ponúkali čas aj na prevenciu a dnes možno konštatovať, že školská sociálna práca naplňa ciele nielen prevencie, intervencie, ale a aj podpory detí v ich aktivitách v kontexte komunity, rodiny a školy.

Z pohľadu praxe a chápania školského sociálneho pracovníka ako odborníka prvého kontaktu

možno povedať, že má vytvorenú dostatočnú sieť spolupracujúcich inštitúcií, ktoré sú oslovené v prípade potreby širšieho riešenia jednotlivých prípadov. Spolupráca je rozvinutá hlavne v oblasti sociálnej kurately, kde prebieha koordinácia pomoci dieťaťu a rodine v spolupráci s UPSVaR (úradom práce sociálnych vecí a rodiny). Dobrá spolupráca je aj s Centrom psychologických a poradenských služieb, Centrom špeciálnopedagogického poradenstva. Významnými partnermi sú aj detskí lekári a polícia.

Pokrok v spolupráci nastal za uplynulé roky hlavne v kvalite spoločných opatrení, v spoločnom postupe smerom k rodine a dieťaťu, v nadväznosti práce jednotlivých odborníkov.

Škole sa vďaka tejto spolupráci podarilo zmeniť a dlhodobo udržať pomerne nízky počet deliktov detí školy, pozitívne trendy v záškoláctve, eliminácii šikanovania medzi deťmi. Pozitívne bola rozvinutá sociálna kontrola medzi deťmi.

Školská sociálna práca na základnej škole má aj na základe našich skúseností určite veľký význam. Princíp pomoci „príd kedykoľvek, keď to potrebuješ“ v spojení s kvalitnou vyhľadávacou činnosťou môžu naše školstvo socializovať, humanizovať a školy môžu byť miestom, kde sa s problémami ešte „dá hýbať“.

Peter Lengyel,

doktorand na FZaSP Trnava

školský sociálny pracovník na ZŠ Slovenských partizánov v Považskej Bystrici

Spondea a spolupráce se základními a středními školami

Posláním obecně prospěšné společnosti Spondea je zlepšování kvality života dětí, mladých lidí a jejich blízkých, dále osob ohrožených domácím násilím a nebezpečným pronásledováním. Cílem je podpora klientů ve schopnosti řešit obtížné životní situace a opětovně se začlenit do společnosti. Spondea je poskytovatelem tří služeb sociální prevence – krizová pomoc, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a intervenční centrum – které poskytuje v rámci krizového centra pro

děti, dospívající a rodinu a intervenčního centra pro osoby ohrožené domácím násilím.

Spondea, o. p. s., se zaměřuje, kromě přímé podpory klientů, rovněž na primární prevenci. Preventivní programy jsou nabízeny třídním kolektivům žáků základních a středních škol. Preventivní programy jsou realizovány formou besedy a probíhají bez přítomnosti učitele. Dětem je tak nabídnuta možnost sdílet své problémy a diskutovat různá témata pouze za přítomnosti odborníka v chráněném prostředí třídy.



Cílem programu je především začít s dětmi a dospívajícími diskusí o obtížných životních situacích, ve kterých se mohou ocitnout. U některých programů jsou součástí interaktivní hry. V rámci programů jsou žáci seznámeni se službami, které Spondea poskytuje dětem a dospívajícím při řešení obtížných životních situací. Programy nejsou primárně zaměřeny na diagnostickou ani terapeutickou práci se třídou, k tomuto účelu slouží projekty jiných institucí. V rámci primární prevence jsou nabízeny programy tematicky zaměřené na problematiku sebepoškozování, úzkostí, psychických potíží, další témata jsou zaměřena na nefunkční rodinné zázemí, rozvod rodičů, domácí násilí, život v neúplné rodině. Specifickým tématem je prevence násilí ve vztahu mladých lidí a vztahové problémy mezi kamarády a spolužáky.

Programy primární prevence probíhají nejen na brněnských školách, ale také v dalších městech a regionech Jihomoravského kraje, např. v Hodoníně, Ivančicích, Moravském Krumlově, Slavkově u Brna a Hustopečích, kde Spondea provozuje 1x za měsíc detašovaná pracoviště.

Spondea, o. p. s., dále spolupracuje se základními a středními školami v oblasti psychologického poradenství pro jejich žáky a studenty. Na Spondeu se obracejí pedagogové (v některých případech rovněž školní psychologové) v případech nutné psychologické podpory a poskytnutí krizové intervence pro jejich žáky a studenty v obtížné životní situaci.

Pracovníci Spondey poskytují pedagogům rovněž poradenství v oblasti sociálně-právní ochrany dítěte, zejména poradenství o postupech v případech podezření na týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte. V této souvislosti pak často dochází k intenzivní spolupráci s pedagogy školy a sociálními pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dítěte (OSPOD). Spondea v těchto případech žákům a studentům poskytuje služby poradenských psychologů a klinického psychologa, nabízí také poradenské služby jejich rodičům a blízkým. V daných případech se pracovníci Spondey zaměřují na podporu celého rodinného systému. Nabízejí svým klientům psychologické, sociálně-právní poradenství, individuální terapii, rodinnou terapii a canisterapii.

Jedním z cílů služeb, které Spondea nabízí, je tedy informování dětí a mladých lidí o možnostech a místech nabízené pomoci, a aby zároveň dokázali rozpoznat, kdy je nutné odbornou pomoc vyhledat. Dalšími cíli jsou stabilizace krizového stavu klienta a snížení rizika prohlubování tohoto stavu, prohloubení orientace klienta v jeho problému během krizové situace a zvýšení schopnosti klienta řešit problém tak, aby dokázal aktivně zapojit své vlastní síly a využívat podpůrné zdroje z okolí. Tyto cíle mimo jiné naplňuje ve spolupráci s pedagogy základních a středních škol.

Zdeněk Trávníček,
*zástupce ředitele
Spondea, o. p. s.*



Spondea při práci s dětmi používá demonstrační pomůcky, panenky Jája a Pája.



Sociální pracovník na Základní škole Postoloprty

Základní škola Postoloprty, okr. Louny, je spádovou školou. Škola je členěna do dvou samostatných budov. První stupeň se nachází v historické budově, kde je pět postupných ročníků (ul. Komenského). Druhá budova je součástí panelového sídliště Draguš a je členěna do několika pavilónů, ve kterých se nachází nejen čtyři postupné ročníky druhého stupně, ale i dvě přípravné třídy, školní klub, družina a jídelna. Součástí naší školy jsou i čtyři třídy s upraveným vzdělávacím programem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Specifikum školy tkví především v nových trendech poradenské činnosti. Ne každá škola má

možnost mít tým kvalitních pracovníků, kteří se starají o příznivé klima a pohodu školy. V této činnosti totiž nejde jen o poradenství pro zákon-
né zástupce, ale především poradenství samot-
ným žákům. Poradenství se týká širokého spektra
náplně, kterou má nejen školní sociální pracovník
ve své kompetenci.

Na naší škole funguje od září 2010 Školní po-
radenské pracoviště (ŠPP), které poskytuje pora-
denské a konzultační služby žákům, jejich zákon-
ným zástupcům a pedagogům. K hlavním cílům
ŠPP patří zejména podpora dobrého klimatu
školy – posílení pozitivních vztahů, rozšíření pri-
mární prevence a péče o děti se speciálně vzdělá-
vacími potřebami.

>>>

Inzerce



**Vzdělávací centrum I.E.S., Sdružení Podané ruce, o.s.
pro Vás na jaro 2013 připravilo tyto kurzy:**

Krizová intervence 5.9.– 6. 9. 2013

Poradenské dovednosti I 18. – 19. 9. 2013

Základy asertivních dovedností 20. 9. 2013

Seminář Informační vzdělávání

pracovníků soc. služeb 24. 9. 2013

Úvod do problematiky patologického

hráčství - gambling 25. 9. 2013

Specifická témata krizové intervence –

Krize jako ztráta, ztráta jako krize 26. 9. 2013

Prevence vyhoření 30. 9. – 1. 10. 2013

Umění rozhovoru v socioterapeutické

práci 3. – 4. 10. 2013

Speciální sebeobrana pro pracovníky

soc. služeb 7. – 9. 10. 2013

Řešení problémů v třídním

kolektivu 10. 10. 2013

Dramaterapie 23. – 25. 10. 2013

Úvod do první pomoci

při šikanování 23. 10. 2013

Pro studenty a osoby na mateřské a rodičovské dovolené sleva 20 % na všechny kurzy

Informace a přihlášky na níže uvedených kontaktech:

**I.E.S.
Hapalova 22
621 00 Brno**

**tel.: 541 225 188
mobil: 777 916 259
email: ies@podaneruce.cz**

**www.ies.podaneruce.cz
www.facebook.com/ies.podaneruce**



Tým ŠPP se skládá ze školního speciálního pedagoga (Anita Stachová), dále školního metodika prevence (Kateřina Tippnerová), výchovného poradce (Petra Fleková), kariérového poradce (Darina Krobová) a od 1. listopadu 2012 byl rozšířen o pozici školního sociálního pracovníka (Markéta Polcarová).

Důvodem bylo především nutné rozšíření poradenství v oblasti sociální, se zaměřením na zlepšení spolupráce s organizacemi v oblasti sociální problematiky a zprostředkování poradenství žákům, jejich rodičům i pedagogům. Čímž došlo k přímému propojení rodiny, školy a daných institucí.

V současné době není legislativně, respektive ve školském zákoně definována náplň práce sociálního pracovníka, který působí přímo ve škole, přestože zakotvení pro speciálního pedagoga, psychologa a samozřejmě služeb výchovného poradce a metodika prevence zde je.

Sociální pracovník naší školy se zaměřil na pomoc žákům a jejich zákonným zástupcům ze socio-kulturně slabých rodin a žákům z romské

komunity. Avšak vzhledem k tomu, že pozice sociálního pracovníka je nyní v pilotní fázi, náplň práce prozatím směřuje podle zakázek. Teoreticky totiž sociální pracovník pracuje na zakázku, podle konkrétní situace, problému, požadavku anebo formou preventivních opatření ohroženým žáků.

Výsledkem práce a celé činnosti by měla být spokojenost ze strany těch, kteří se na sociálního pracovníka obrátili, a pomoc jim byla poskytnuta v oblasti, která z práce sociálního pracovníka vyplývá. Vzhledem k tomu, že jsme skutečně v pilotní fázi, tak v rámci evaluace bude teprve hodnocení za celý školní rok posouzeno ke konci června 2013.

Asi nejširší spolupráce je v týmu ŠPP s Městským úřadem Postoloprty, resp. s pracovníci sociálně-právní ochrany dětí. Další spolupráce je se Střediskem výchovné péče Louny a Most.

Markéta Polcarová,
školní sociální pracovník ZŠ Postoloprty

Reflexe

Školský sociální pracovník a súzvuk sociálnej intervencie

Mesto Banská Bystrica má v rámci svojich aktivít v sociálnej oblasti vybudovaný systém sociálnej intervencie pre rôzne cieľové skupiny od novonarodených detí až po seniorský vek. Celý cyklus spájajúci človeka so sociálnou pomocou od narodenia po smrť je závislý od logického a dostupného prepojenia potrieb jednotlivých cieľových skupín. Pri tvorbe systému sme kládli dôraz hlavne na potreby ako aj na samotnú dostupnosť týchto služieb. Celý život sa odvíja v prirodzenom priestore alebo priestore vytvorenem na dôstojný život a je nutné zdôrazniť, že priestor, v ktorom fungujeme, závisí nie len od spoločnosti, ale aj od nás samotných a od aktivity každého jedinca.

Jedným z dôležitých priestorov, v ktorých sa odohrávajú podstatné prežívania, je aj priestor školy. Nedostatočne si uvedomujeme, že dieťa v škole trávi podstatnú časť dňa a odohrávajú sa v tomto priestore dôležité aktivity zásadne ovplyvňujúce jeho ďalší život. Škola je výchovno-vzdelávacou inštitúciou, ktorá v prvom rade vplyva na získanie určitého stupňa vzdelania, ale zároveň je inštitúciou, ktorá má vplyv aj na ostatné stránky rozvoja a formovania osobnosti dieťaťa. Nie každé dieťa má rovnaké predispozície a nie každé dieťa má vytvorené rovnaké prostredie potrebné na úspešný proces získavania vedomostí a zručností. Prostredie samotné je veľmi dôležité pri vnímaní určitého zázemia pre kludný priebeh týchto



procesov. V najbližších statiach sa budem jednak snažiť identifikovať tieto prostredia a nájsť zmysel v sociálnej intervencii potrebnej v prípadoch, ak dieťa trpí nedostatkom zázemia pre úspešný rozvoj a nadobúdanie samotného vzdelania, ako chcem však aj pomenovať jednotlivé intervencie, ktoré sa v rámci týchto priestorov dejú alebo môžu diať.

Maloleté deti, ktoré by si zaslúžili pozornosť v podobe sociálnej intervencie, pochádzajú z rôzneho prostredia, či už je málopodnetným, normálnym alebo premotivovaným. V každom z týchto prostredí sa z času na čas nájdu problémy hodné zreteľa, no najviac potrieb identifikujeme práve v málopodnetnom prostredí.

Ak upriamime pozornosť na societu detí, ktoré vyrastajú v málopodnetnom prostredí – v chudobe, nemôžeme si nevšimnúť rad možných negatívnych vplyvov, ktoré sťažujú proces výchovy a vzdelávania týchto detí. Hovorí sa, že „chudoba cti netráfi“, a plne s týmto súhlasím, a tak nemôžeme zovšeobecňovať niektoré veci, ale ich musíme vnímať individuálne, ale zároveň pragmaticky.

Na ochranu maloletého dieťaťa je potrebný tím sociálnych pracovníkov

V systéme sociálnej politiky štátu, samosprávy a iných ovplyvňujúcich činiteľov (mimovládne organizácie, cirkvi, dobrovoľníci a pod.) sú legislatívou dané určité procesy, ktoré tieto jednotlivé subjekty vykonávajú alebo by ich mali vykonávať. Sociálna oblasť je tak širokospektrálna oblasť, že v nej nájdeme množstvo príčin, v dôsledku ktorých je potrebná intervencia. Napríklad v starostlivosti o maloleté deti hrá najdôležitejšiu rolu štát, ktorý chráni záujmy maloletého dieťaťa vo všetkých procesoch, kedy by mohlo dôjsť k ohrozeniu samotného dieťaťa, a to aj voči biologickým rodičom, ak je ohrozený zdravý všestranný vývoj dieťaťa (zákon č. 36/2005 Z. z. o rodinách), zastupuje ho vo všetkých súdnych konaniach, ktorých účastníkom sú jeho zákonní zástupcovia, dohliada nad zdravým procesom vývinu maloletého dieťaťa v prípadoch, ak je tento vývin ohrozený (výchovné opatrenia a pod.), stará sa o patričné sociálne zabezpečenie, ak rodina nemá príjem z pracovných činností, poskytuje alebo odníma príspevok na dieťa a rad ďalších intervencií v prospech dieťaťa. Samospráva ako taká zabezpečuje pri výkone svojej samosprávnej pôsobnosti opatrenia zamerané na predchádzanie vzniku porúch

psychického vývinu, fyzického vývinu a sociálneho vývinu detí (zákon č. 305/2005 Z. z. o SPOaKD), ďalej má za úlohu vykonávať prevenciu vzniku nepriaznivej sociálnej situácie, riešiť nepriaznivú sociálnu situáciu alebo ju zmierňovať (zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách). Pre nezainteresovaného by to mohlo budiť dojem, že všetko je podchytené, avšak nie je tomu tak, ako by sa na prvý pohľad zdalo... Prečo? Na zabezpečovanie ochrany a práv maloletého dieťaťa v ponímaní spomínaných legislatívnych noriem (zákonov) je potrebný tím sociálnych pracovníkov v štátnych a samosprávnych inštitúciách. Realita pri znižovaní nákladov spojených s fungovaním verejnej správy je taká, že z roku na rok sa počet týchto pracovníkov znižuje a agendy sa prerozdeľujú medzi zostávajúcich. Touto dekvantifikáciou úplne logicky trpí kvalitatívna stránka reálnych výkonov smerujúcich k sociálnej intervencii na všetkých úrovniach. Takže na jednej strane mince máme spoločenskú aktivitu ochrany maloletého dieťaťa a na druhej strane otázku, či máme dosť erudovaných sociálnych pracovníkov, aby účinne vykonávali túto ochranu, a či na to majú vytvorený adekvátny priestor a čas... Má v tomto systéme priestor aj pozícia školského sociálneho pracovníka? Z historického vývoja tejto oblasti sú známe koncepty z USA, Veľkej Británie, Nemecka, Maďarska a radu ostatných krajín, ktoré upriamili pozornosť na sociálnu intervenciu zo školského, ale aj mimoškolského pohľadu. Jedni preferujú tradičný klinický model, model zmeny školskej klímy, model sociálnej interakcie, komunitný školský model, druhí prispôbujú svoj model škole alebo jej zmene alebo vyžadujú úzku spoluprácu s rodinou bez zásahov do školského systému, prípadne preferujú komunitný systém. Ťažko hľadať vo vývoji ten správny univerzálny model a dá sa povedať, že vo všeobecnosti sociálna oblasť je živým organizmom, ktorý si vyžaduje intervenciu šitú na mieru v danom priestore a čase s výhľadom na elimináciu čo najväčšieho počtu negatívnych vplyvov, ktoré vplývajú na maloletého jedinca.

Vzhľadom na samotnú širokospektrálnosť problematiky nám v praxi vychádza ako najefektívnejšia intervencia „súzvuku“ všetkých aktérov: dieťaťa, rodiny, školy a sociálnych pracovníkov (štátnych, samosprávnych, MVO a pod.). Ak hovorím o súzvuku, tak to prirovnám k orchestru, ktorý síce spája hra na hudobných nástrojoch, ale na to, aby podľa partitúry zahrli správnu harmóniu či



kompletnú skladbu, musia za pomoci dirigenta dospieť k zmysluplnej spolupráci. No a ten náš pomyselný orchester síce disponuje partitúrou, ale nemá súzvuk. Mal by byť tým pomyselným dirigentom školský sociálny pracovník? Myslím si, že momentálne nám chýba ešte pár muzikantov a hlavne dirigent. V ponímaní zákona o sociálnej pomoci je nastavený štandard na normatív rovnajúci sa šesť klientov na jedného sociálneho pracovníka. Realita ukazuje, že je to z praktického napĺňania nerealizovateľné pre finančnú náročnosť potrebných mzdových prostriedkov (Fond sociálneho rozvoja).

Jednotlivé posty a kompetencie je potrebné legislatívne zastabilizovať

Skúsenosti z praxe nám ukazujú smerovanie sociálnej práce s chudobou na komunitné plánovanie, komunitnú sociálnu prácu (KSP) v previazaní na terénnu sociálnu prácu (TSP), čo je jedna z ciest, ktorá sa na Slovensku momentálne rodí. Samozrejme, že dôležité miesto pri tejto sociálnej intervencii tvoria nízkoprahové denné centrá pre deti a rodinu a komunitné centrá. Pri tvorbe takejto logickej siete je potrebné ale jednotlivé posty a kompetencie zastabilizovať legislatívne a vytvoriť stabilitu tak potrebnú pre pokojnú prácu pomáhajúcich sociálnych pracovníkov v jednotlivých pozíciách, aby nemuseli riešiť svoje existenčné problémy, ale mohli sa upriamiť na pomoc riešenia problémov tých, ktorým majú pomáhať. Toto spomínam na margo toho, že program TSP je financovaný iba formou projektového financovania.

V Banskej Bystrici momentálne fungujú dve nízkoprahové denné centrá pre deti a rodinu (ďalej len KC) v zriaďovateľskej pôsobnosti mesta, v ktorých sa primárna práca so školopovinným dieťaťom upriamuje na proces prípravy do školy a v druhom rade na aktívne a zmysluplné trávenie voľného času. Výsledky dvojročnej snahy upriamenej pozornosti na prípravu do školy sú skôr pozitívne a deti, ktoré sa programov zúčastňujú, dosahujú v škole lepší prospech v 50 % prípadoch, tých, čo si udržali prospech, je 30 %, a v 20 % si zhoršili prospech. Pri riešení intervencií k maloletému dieťaťu je nevyhnutná spolupráca sociálnych pracovníkov KC so školou (výchovní poradcovia, triedni učitelia, riaditelia) a so samotnými rodičmi. Aktivitu, ktoré sa odohrávajú v rámci sociálnej intervencie v KC, sú smerované

aj k samotným rodičom, ktorí veľakrát nemajú dosiahnuté ani úplné základné vzdelanie, ale len „vychodenú“ povinnú školskú dochádzku. Takýto rodič veľakrát bez sociálnej intervencie nemá prirodzenú snahu vytvárať zázemie a pozitívnu podporu pre dieťa na to, aby úspešne napredovalo vo výchovno-vzdelávacom procese, lebo on sám tento proces ignoroval. Preto by malo byť záujmom spoločnosti vytvárať také intervencie, ktoré by dali nádej tým, ktorí chcú zmeniť svoj život prostredníctvom vzdelania, aby na to mali vytvorené patričné zázemie, priestor a pozornosť. Vsadiť pozíciu školského sociálneho pracovníka do prostredia školy by bolo pri momentálnych nastaveniach školského systému nereálne a bolo by to skôr formálne a úväzkovo hybridné prepojenie mŕňajúce sa cieľu a účinku – česť výnimkám, lebo všetko je o ľuďoch. Svoje miesto by si školský sociálny pracovník mohol nájsť v systéme fungujúcom na Slovensku v samospráve, ktorá je zriaďovateľom základných škôl a zároveň aj gestorom niektorých sociálnych oblastí daných legislatívou. Problémom by sa mohli stať menšie obce, ktoré majú kumulované funkcie, a tak sociálny pracovník je zároveň školským radcom, stavebným úradom a pod. Tento problém by mohli riešiť spoločné úradovne.

„Nie vždy je to o peniazoch, ale...“

Utopistickým riešením by bolo rozšírenie pedagogickej integrity každého učiteľa o sociálny vedomostno-zručnostný rozmer, ale to by sme vlastne pripravovali skoro polyhistorov, čo nie je záujmom pri potrebách „iba“ aprobačných predmetov. V tomto ponímaní negácie utopistického sa môže zdať pozícia školského sociálneho pracovníka potrebná, avšak jeho pôsobiskom by mala byť miestna samospráva, a ak by sa nám to časom nedarilo realizovať, tak nám ostáva len dúfať, že štát, mestá a obce budú mať dobrých dirigentov „sociálnej opery“.

Nie vždy je to o peniazoch, ale k naplneniu niektorých potrieb sú niekedy neodmysliteľné. Každá pozitívna intervencia smerujúca k maloletému dieťaťu je dobrou investíciou spoločnosti do budúcnosti samotnej spoločnosti.

Karol Langstein,

*vedúci Oddelenia sociálnej a krízovej intervencie
Mestský úrad v Banskej Bystrici*

Obnovení pracovních dovedností a příprava návratu do společnosti a na trh práce pro osoby závislé na návykových látkách v rezidenční léčbě

Rádi bychom vás prostřednictvím tohoto článku seznámili s projektem, který SANANIM o.s. realizuje ve svých terapeutických komunitách a jehož cílem je to, aby se klienti, opouštějící rezidenční léčbu v terapeutické komunitě orientovali v problematice pracovního trhu a byli připraveni na jednu z nejtěžších částí jejich života po léčbě – hledání nového zaměstnání.

O projektu

Projekt Obnova pracovních dovedností, Obnovení pracovních dovedností a příprava návratu do společnosti a na trh práce pro osoby závislé na návykových látkách v rezidenční léčbě, CZ.1.04/3.1.02/67.00032, je financován z prostředků ESF prostřednictvím OP LZZ a státního rozpočtu ČR.

Projektem plánujeme rozšíření aktivit v rámci terapie v terapeutických komunitách (TK) Němčice a Karlov zaměřené na celkovou připravenost klientů na výkon budoucího zaměstnání na volném trhu práce. Dále pak rozšíření témat prevence relapsu o moduly práce a evaluaci systému pracovní připravenosti tak, aby tvořil budoucí součást terapeutických přístupů pro osoby z cílové skupiny. Klienti jsou rozděleni do tří podskupin – mladiství a mladí dospělí do 23 let věku, matky s dětmi a osoby od 23 let věku vzhledem k mírným odlišnostem v léčbě a terapii a především v potřebách těchto osob vztaheným k budoucímu návratu do společnosti a na trh práce. Tyto potřeby jsou zohledněny v rámci jednotlivých aktivit projektu. Plánováno je zapojení 45 osob starších 23 let, 15 matek s dětmi a 30 mladistvých.

Projekt staví na zavedených způsobech práce v obou TK. Oba programy jsou certifikovány podle zákona o sociálních službách, z. č. 108/2006 Sb.

Realizované aktivity

Pracovní anamnéza a plán seberozvoje

V rámci vstupní diagnostiky klienta je odebírána podrobná anamnéza. Nově je zařazena podrobná anamnéza pracovní včetně vzdělání. V rámci této diagnostiky se zaměřujeme na dosažené formální vzdělání, na reálné pracovní zkušenosti a diagnostiku pracovních a vzdělávacích dovedností vedoucích k vytíповání oblasti pro dotrénování.

Pracovní terapie, praxe

Na základě předchozího plánu seberozvoje klienti trénují dovednosti v rámci pracovní terapie (denně 4 až 6 hodin mimo víkend).

Prevence relapsu rozšířená o motivační aktivity a pracovní moduly

Prevence relapsu je zaměřena především na zvyšování míry sebekontroly a dovedností zvládat stres, krizi a zátěžové situace tak, aby nedošlo k opakovanému zneužívání návykových látek.

Třetí fáze – využívání dosažených teoretických a praktických dovedností

Jedná se o závěrečnou fázi před následnou péčí, resp. návratem do běžného života. Klient by si měl najít práci. S přiděleným terapeutem pro 3. fázi pak konzultuje, jak hledá práci, jak se sepisuje životopis, jaký je průběh jeho zaměstnání apod.

Rodinné poradenství

Cílem je zprostředkovat rodičům reálné představy o tom, jak je jejich dítě motivováno, jaké jsou jeho silné stránky ve vztahu ke vzdělání a dovednostem, jak bude nutné se připravit, aby dítě dostalo svým možnostem a dovednostem.

Postřehy z praxe

V rámci projektu se daří pracovat s klienty tak, že z léčby odcházejí rozhodně poučenější než dříve a jistě i více motivovaní k hledání vhodného zaměstnání. Projekt dává klientům prostor rozhodnout svou připravenost a pečlivě si rozmyslet své možnosti. Z čistě osobního hlediska pak ještě rád dodám, že okamžik, kdy si klient uvědomí, že by ho práce mohla v budoucnu i bavit nebo že jsou jeho možnosti mnohem větší, než vzhledem ke svým zkušenostem předpokládal, patří k těm okamžikům, které mé práci dávají smysl.

K 31. 1. 2013 projektem prošlo úspěšně 23 klientů, 9 klientů projekt ukončilo předčasně (odešli z léčby) a 12 klientů je aktuálně v projektu aktivních. Za realizaci projektu patří dík všem kolegům z TK Karlov, TK Němčice a z Pracovní agentury SANANIM.

*Bc. Josef Šedivý
sociální pracovník TK Němčice*

Expertiza

Analýza legislatívy Slovenskej a Českej republiky

Sociálni pracovníci sú odborníkmi na sociálne prostredie a intervencie pri riešení ťažkostí v sociálnom fungovaní. Školské sociálne prostredie predstavuje významné pole ich pôsobenia. Inštitucionalizácia školskej sociálnej práce v podmienkach Českej republiky a Slovenskej republiky je napriek tomu v podstate nediskutovanou témou. Jednou z príčin môže byť aj fakt, že v súčasnosti nie je legislatívne vymedzená pracovná pozícia sociálneho pracovníka v škole, aj keď v rezortoch školstva oboch republík sociálni pracovníci pôsobia.

Sociálni pracovníci sú v oboch štátoch zamestnaní v zariadeniach na výkon ústavnej a ochrannej výchovy. V ČR sú to priamo ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy riadené detské domovy so školou, výchovné ústavy a diagnostické ústavy a potom aj detské domovy, ktorých zriaďovateľom sú jednotlivé krajské úrady. V Slovenskej republike sú detské domovy riadené rezortom práce sociálnych vecí a rodiny. V rezorte školstva sú v SR zamestnaní sociálni pracovníci v špeciálnych výchovných zariadeniach (diagnostické centrum, reedukačné centrum) a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie (centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrum špeciálno-pedagogického poradenstva).

Slovenský zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, ktorý upravuje školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, uvádza medzi činnosťami poskytovanými v rámci poradenstva aj sociálnu činnosť (napríklad poskytovanie sociálneho poradenstva, či socioterapie). Táto je realizovaná pedagogickými a odbornými zamestnancami, medzi ktorých podľa platnej legislatívy

sociálny pracovník nepatrí. Ani zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch pracovnú pozíciu sociálneho pracovníka nevymedzuje.

Podobná situácia je aj v ČR. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovníkoch, pojem sociálny pracovník nepozná. Je ním vymedzený pojem pedagogický pracovník a pojem priama pedagogická činnosť. Túto vykonáva podľa citovaného zákona (§ 2, ods. 2) aj špeciálny pedagóg, psychológ, asistent pedagóga. Problematika poradenských služieb v školách a školských zariadeniach je upravená vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytovaní poradenských služieb ve školách a školských poradenských zariadeniach, novelizovaná vyhláškou 116/2011 Sb. Vo vyhláške nie je explicitne zmienená profesia sociálnych pracovníkov.

Sumarizujúc teda môžeme konštatovať, že v oboch štátoch je možné uvažovať o sociálnej práci v rezorte školstva v dvoch rovinách:

• **sociálna práca realizovaná inými odborníkmi ako sociálnymi pracovníkmi**, ktorá je vykonávaná:

- **priamo v škole**, pričom túto činnosť vykonávajú rôzni odborní zamestnanci školy (výchovný poradca, koordinátor prevencie, sociálny pedagóg, príp. iní odborní zamestnanci školy), ktorých priamy nadriadený je riaditeľ školy. Títo spolupracujú navzájom, s pedagogickými zamestnancami, ako aj s rodičmi a vonkajšími organizáciami;
- **mimo prostredia školy**, pričom ju vykonávajú odborníci (psychológ, logopéd, špeciálny pedagóg...) – zamestnanci školských poradenských zariadení,

• **sociálna práca realizovaná sociálnymi pracovníkmi – zamestnancami rezortu školstva**, ktorá je vykonávaná:

- **v zariadeniach na výkon ústavnej a ochrany výchovy** (v Českej republike sú dané zariadenia v rezorte školstva, v Slovenskej republike v rezorte práce, sociálnych vecí a rodiny),
- **v strediskách výchovnej starostlivosti**, ktoré sú druhom štátneho školského zariadenia pre rizikové deti a mládež a poskytujú krízovú pomoc deťom, u ktorých zlyhali rodičia,
- **v školských poradenských zariadeniach**: pedagogicko-psychologické poradne (PPP) a špeciálno-pedagogické centrá (SPC),
- **v špeciálnych školách internátneho typu**.

V oboch štátoch sa v súčasnosti diskutuje a pripravuje zákon o sociálnych pracovníkoch. Od tejto právnej normy si sociálni pracovníci na Slovensku i v Českej republike sľubujú kvalitatívny posun v inštitucionalizácii profesie sociálnej práce. V súčasnosti je táto profesia v oboch štátoch upravená najmä zákonom o sociálnych službách (v SR z. č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a v ČR z. č. 108/2006 Sb., oba v znení neskorších predpisov). Je zrejmé, že sociálni pracovníci by mali nachádzať uplatnenie aj v ďalších rezortoch, prinajmenšom v rezorte školstva a zdravotníctva. Súčasné zákony o sociálnych službách v oboch štátoch explicitne neupravujú pracovnú pozíciu sociálneho pracovníka v škole a činnosti školskej sociálnej práce. Na druhej strane je ale možné konštatovať, že neobmedzuje pôsobenie sociálnych pracovníkov a výkon sociálnej práce v školskom prostredí. Uvádzame ako príklad možnosti, ktoré sú dané českým zákonom o sociálnych službách. Obdobne je formulovaný aj slovenský zákon o sociálnych službách.

Podľa zákona o sociálnych službách č. 108/2006 Sb. by mohol školský sociálny pracovník vykonávať ambulantné služby (§ 33) za predpokladu, že by škola získala registráciu poskytovateľa sociálnych služieb (§ 78). V prípade získania registrácie môže škola žiadať o dotácie zo štátneho rozpočtu na poskytované sociálne služby.

Inou možnosťou je, že by bol poskytovateľom mestský úrad. V zahraničí, napríklad vo Fínsku, pôsobí jedna školská sociálna pracovníčka (najčastejšie ide o ženy) súčasne vo viacerých školách

v danej mestskej časti, či obci. Je zamestnankyňou oddelenia služieb rodine mestského úradu, čím je zaručené úzke každodenné prepojenie jej činnosti s činnosťami tohto oddelenia.

V zmysle § 35 zákona č. 106/2008 Sb. o sociálnych službách by školská sociálna pracovníčka mohla vykonávať výchovné, vzdelávacie a aktivizačné činnosti, sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov a pri zabezpečovaní osobných záležitostí.

Inou možnosťou by bolo, že by školskí sociálni pracovníci pracovali v Centrách denných služieb alebo v sociálnych poradniach (§ 34 zákona č. 108/2006 Sb.).

V súlade s § 37 zákona o sociálnych službách by mohli školskí sociálni pracovníci poskytovať základné a odborné sociálne poradenstvo.

Potenciál uplatnenia pre školských sociálnych pracovníkov vytvára aj sociálne aktivizačná služba (§ 65 z. č. 108/2006 Sb.) pre rodiny s deťmi s ohrozeným vývojom v dôsledku dlhodobej krízovej sociálnej situácie v rodine.

Z ekonomického hľadiska je významné, že podľa § 72 zákona o sociálnych službách je bez úhrady poskytované sociálne poradenstvo aj sociálne aktivizačná služba pre rodiny s deťmi. V centrách denných služieb v súlade s § 75 zákona o sociálnych službách sú hradené základné činnosti a max. výška úhrady je limitovaná vykonávacím predpisom.

V súčasnosti je v oboch štátoch diskutované inkluzívne školstvo. Je otázkou, či a v akej miere sa jej zúčastňujú aj sociálni pracovníci a či oni sami vnímajú spoločenskú potrebu zavedenia pracovnej pozície sociálneho pracovníka v škole. V slovenských podmienkach existujú „pozitívne ostrovčeky deviácie“, keďže v mestách Považská Bystrica, Ilava, Trnava už sociálni pracovníci v školách pôsobia (v Ružomberku by mala byť táto pozícia zriadená v najbližšom období). Ale o celospoločenskej, či aspoň odbornej diskusii v rezortoch školstva a sociálnych vecí nie je možné hovoriť...

*Tatiana Matulayová,
zástupkyňa vedúcej katedry
Katedra sociálnych štúdií
a špeciálnej pedagogiky TU v Liberci*



Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled

School Social Work in the United States: A Historical Perspective

James C. Raines

James C. Raines, Ph.D.,¹ profesor a vedoucí Katedry zdravotní sociální péče a veřejné politiky na California State University v Monterey Bay, USA.

Abstrakt

Školní sociální práce se ve Spojených státech vyvíjela postupně, ruku v ruce se změnami amerického školství od koloniální éry. Americké státní školy se v současnosti potýkají s problémy, jako je chudoba, rasová segregace, násilí a problematika duševního zdraví. Nové trendy v americké školní sociální práci představuje rozvoj praxe založené na výzkumu a zaměření na včasnou intervenci demonstrovanou v reakci na intervenci.

Klíčová slova

americké školství, praxe podložená důkazy, duševní zdraví, chudoba, rasová segregace, reakce na intervenci, školní sociální práce, násilí ve školách, americké školy

Abstract

School social work has evolved gradually in the United States as American education has changed since the colonial era. Current problems in U.S. public schools include poverty, racial segregation, school violence, and mental health issues. Future trends in U.S. school social work consist of the emergence of evidence-based practice and a focus on early intervention as exemplified in response-to-intervention practice.

Keywords

American education, evidence-based practice, mental health, poverty, racial segregation, response-to-intervention, school social work, school violence, United States schools



Vývoj školní sociální práce

Počátky školní sociální práce ve Spojených státech nelze v dostatečné míře pochopit bez obeznámení se s jejím historickým a společenským pozadím. Americké veřejné školství prošlo čtyřmi historickými fázemi.

Základní školy (Grammar Schools)

V první fázi dochází ke vzniku „základních“ škol. V 17. a 18. století byly Spojené státy zemí třetího světa, jejíž význam spočíval v zásobování Britského impéria surovinami (kožešiny, těžba dřeva a nerostů). V této době učili rodiče své děti tomu, jak vést rodinné hospodářství, nebo je dávali do učení k mistrům, kde se učily řemeslu (Mulkeen, 1986; Richardson & Parker, 1993). Toto období nejlépe charakterizuje puritánský zákon vyhlášený roku 1642 kolonií v Massachusettské zátocě, který členům městského výboru ukládal: *„čas od času prověřit všechny rodiče a mistry řemeslníky a jim svěřené děti s ohledem na jejich povolání a zaměstnání jejich dětí, zejména pak s ohledem na jejich schopnost číst, chápat základy víry a hlavní zákony této země“* (Katz, 1976: 11–12).

Jen několik bohatých rodin si mohlo dovolit učitele, který by jejich děti vyučoval řečtině a latině, aby se mohly přihlásit ke studiu na univerzitě. Města se rozrůstala do velikosti jedné stovky rodin a pro studenty, kteří měli zájem studovat obory jako lékařství či právo, se zřizovaly koloniální základní školy. Tyto školy byly založeny na čtyřech principech: morální výchova, společné učební osnovy vycházející ze studia klasických autorů (v řečtině a latině), všeobecně dostupné (avšak volitelné) vyučování a řádná pedagogika uplatňovaná u dětí od věku šesti let (L. G. Smith, 1986). Při koncipování americké ústavy z roku 1787 ponechali Otcové zakladatelé veřejnou výuku čistě v kompetenci jednotlivých třinácti států v souladu s desátým dodatkem Listiny práv.

Veřejné školy (Common Schools)

Druhá fáze souvisí se zavedením „veřejných“ škol. V 19. století se Spojené státy během průmyslové revoluce (1820–1870) staly rozvojovou zemí. Obyvatelstvo migruje za prací z venkova do měst, k odlivu obyvatelstva dochází i v neanglicky hovořících zemích, např. v Německu a Irsku (Katz, 1976). Herbst (1986) popisuje neutěšené životní podmínky dětí v městském slumu těmito slovy: *„Vzrůstající počet mladistvých tuláků, zlodějíčků,*

sírotků a dětí bez domova, mnohdy potomků imigrantů, způsobil zděšení a vnesl strach mezi rodiny starousedlíků. Neukázněné negramotné děti bez rodinných vazeb, nepatřící do žádného konfesního společenství, často neschopné komunikace v anglickém jazyce, ohrožovaly spořádaný občanský život a byly neefektivními a nespolehlivými zaměstnanci obchodů, skladů či továren“ (Herbst, 1986: 281–282).

V roce 1837 začal Horace Mann prosazovat koncepci bezplatných státních škol. Školy měly plnit poptávku po svědomitých pracovnících na trhu práce a vybavit dospělé osoby pro konkurenční boj v rámci nového hospodářství (Dorn, 1993). Měly společenskou povinnost vštěpovat studentům tři americké hodnoty, jež jsou pro řádné občanství zcela zásadní: křesťanskou morálku; řádnou pracovní morálku a dokonalé ovládnutí anglického jazyka (Herbst, 1986; Mulkeen, 1986). Toto poslání snad nejlépe dokládá Mannova zpráva o jeho systému bezplatných veřejných škol z roku 1848: *„Nečiní rozdíl mezi bohatým a chudým, nevolníkem a svobodným člověkem, neboli mezi těmi, kdo se v tomto nedokonalém světě snaží různými cestami dospět k bráně nebeské. Bez jakýchkoli finančních nároků otevírá své dveře a rozdává z rohu své hojnosti všem dětem tohoto státu“* (Katz, 1976: 16). Financování bezplatných státních škol zpočátku záviselo na půdě, darované či postoupené americkou vládou, kterou mohla města prodávat nebo pronajímat, a z výnosu pak hradit vzdělávání. Jak však poznamenal J. K. Smith (1986: 323) *„špatné investice a velice nízké nájemné z nemovitostí způsobily, že byl školský fond mnohem nižší, než by měl být“*. Tyto nedostatečné dotace pak vedly k tomu, že poměr počtu žáků k počtu učitelů dosáhl nebyvalé hodnoty 160:1, což znamenalo, že systém nebyl schopen pojmout ani dobrovolně zapsané studenty ze střední a vyšší třídy (Johanningmeier, 1986; Reese & Cohen, 1986). Na rozdíl od Evropy se však ve Spojených státech nerozlišovalo mezi technickými školami a školami humanitárního zaměření (Richardson & Parker, 1993), první státní střední školy tak dělily studenty do tří skupin: příprava na vysokoškolské studium, odborné učňovské školy pro chlapce nebo dvouleté koedukované studijní programy pro učitele (J. K. Smith, 1986).

Povinná školní docházka

Třetí vývojovou fází jsou počátky povinného veřejného školství. Povinná univerzální školní docházka byla novou koncepcí, která se časově kryla



s počátky sociální práce z konce 70. let 19. století (Raines, 1999). Zákon o dětské práci a povinné školní docházce se vzájemně doplňovaly (Butler, 1898; Mulkeen, 1986). Například ve státě Illinois byl přijat první zákon o dětské práci v roce 1877 a první zákon o povinné školní docházce v roce 1880; po žácích však vyžadoval, aby navštěvovali školu pouze dvanáct týdnů v roce (J. K. Smith, 1986). Chicago zaměstnalo prvního strážníka pro kontrolu záškoláctví v roce 1855, v roce 1890 vykonávalo tuto činnost již dvanáct strážníků. Tento vývoj však s sebou přinesl nepředvídaný efekt – do vzdělávacího systému přivedl nepolepšitelné či obtížně vychovatelné děti, jejichž potřeby nebyly špatně vybavené školy schopny zvládat. Dokud byla docházka dobrovolná, mohly školy vůči svým studentům uplatňovat hrozbu vyloučení; jakmile se však docházka stala povinnou, tato taktika ztratila na síle (Johanningmeier, 1986). Pro děti, které „měly pomalejší úsudek a často trpěly tělesnými vadami, pocházely z chudých rodinných poměrů a ve škole byly líné a vzdorovitě“, bylo nutno zřizovat zvláštní třídy (Richardson & Parker, 1993: 365).

Do roku 1900 byla povinná školní docházka uzákoněna již ve více než třiceti státech (Mulkeen, 1986). Sociální práce ve školách byla zahájena ve školním roce 1906/07 ve čtyřech velkých městech Spojených států: Bostonu, Hartfordu, New Yorku a Chicagu (Allen-Mearns, 2004; McCullagh, 1993, 2000, 2002). Zpočátku se tito sociální pracovníci označovali termínem „hostující učitelé“ nebo „školní vizitace“. Školy se často setkávaly s tím, že rodiny imigrantů nerady posílaly své děti do školy, protože se tím prakticky vzdávaly jejich příjmu do rodinného rozpočtu. Sociální pracovníci ve školách se tedy věnovali jak škole, tak společenství v přilehlém okolí (Montgomery, 1907). Mnoho rodin nemělo koupelnu, trpělo nedostatečnou výživou, nosilo roztrhané ošacení, jejich domy byly vystaveny průvanu a jejich celkový zdravotní stav byl žalostný (Abbott & Breckinridge, 1917). Historicky první podrobný popis činnosti těchto sociálních pracovníků nám podává Culbert (1916: 595): „V obecné rovině má tato pracovnice jediný úkol, a sice urovnat těžkosti v životě dítěte, které brzdí jeho rozvoj a zhoršují jeho školní prospěch. Tím se její pracovní činnost dělí na dvě fáze. První fáze spočívá v tom, že škole interpretuje mimoškolní život dítěte; doplňuje učitelovy poznatky o dítěti a jeho potřebách informacemi o jeho domově, prostředí, zaměstnání, o jeho zájmech, zálibách,

vlohách, aby byl učitel schopen vzdělávat dítě celostně a mohl lépe poznat jeho potřeby; tím škole napomáhá k lepší obezřetnosti s přilehlým okolím a jeho obyvateli, a škola tak může děti vychovávat k životu, který mají před sebou. V druhé fázi „hostující učitel“ interpretuje rodičům požadavky školy a vysvětluje jim specifické obtíže a potřeby dítěte. Rodiče si někdy jednoduše neuvědomují požadavky školy nebo potřeby dítěte, a neposkytují tak podporu ani pomoc, kterou by jinak byli schopni poskytnout“

Inkluzivní (integrační) školství

Čtvrtou epochou je zavedení bezplatného „řádného“ veřejného školství pro všechny děti. Již roku 1898 si C. Loring Brace z Newyorské společnosti pro pomoc dětem povšiml potřeb dětí s tělesným postižením: „Rozhodli jsme se zřídit pro tyto děti experimentální třídu v jedné z našich škol; a myslím, že až ji uvidíte, budete soublasit, že se jedná o velice úspěšný experiment. Zakoupili jsme povoz a učitel jím ráno sváží děti do školy a odpoledne pak domů; ve škole děti dostávají oběd. Jak jsme předpokládali, děti všech věkových skupin jsou naprosto nevzdělané, a proto jsme se zavázali učit je podle jejich vlastních potřeb“ (in Shaffer, 1898: 399).

Tato raná forma speciální výuky však byla bohužel spíše výjimkou nežli pravidlem při výuce dětí se zdravotním postižením. Zvrat ve speciální výuce nastává s kauzou *Brown vs. Školský výbor města Topeka*, stát Kansas, projednávaným u Nejvyššího soudu v roce 1954. Ačkoliv se tento spor týkal nerovnosti mezi rasami, jeho důležitost spočívala v tom, že zrušil doktrínu případu *Plessy v. Ferguson* (1898) „oddělení, ale rovnoprávnost“ a prosazoval integrované školy, nikoli segregované (Raines, 1996). V době, kdy se Spojené státy chystaly přijmout zákon o výuce pro všechny postižené děti (P.L.² 42–142), rok 1975, Rada pro školní sociální práci na Středozápadě USA přiměla Národní asociaci sociálních pracovníků, aby lobbowała za to, že bude školní sociální práce pojímána jako „související služba“ pro studenty s postižením (Raines, 2008a).

Školní sociální práce v současnosti

Tato část popisuje aktuální stav, obvyklé problémy, s nimiž se sociální práce na tomto poli potýká, legislativní rámec, status hosta a certifikační požadavky. Každá z následujících kapitol podává aktuální statistické údaje o veřejném školství ve Spojených státech.



Aktuální stav

V roce 2009 navštěvuje státní základní a střední školy ve Spojených státech 49,8 miliónu žáků a studentů. Tento počet v následujících deseti letech pravděpodobně vzroste o 10 % (Planty et al., 2009). Zbývajících šest miliónu studentů v soukromých školách představuje 13% celkového počtu studentů. Přibližně 75 % soukromých škol je církevního charakteru, zbývajících čtvrtina jsou sekulární školy. 1,1 miliónu amerických dětí vyučují rodiče formou domácího vyučování. Podle Ministerstva školství USA (U.S. Department of Education, 2007) pracuje ve 41 % státních základních škol 27 200 školních sociálních pracovníků. Nicméně pouze 14 % z těchto základních škol zaměstnává sociální pracovníky na plný úvazek. Teoreticky vzato má průměrný sociální pracovník na základní škole ve své kompetenci dvě různé školy s průměrným počtem 450 studentů na každé z nich; což je 900 studentů na jednoho sociálního pracovníka. Na 38 % státních středních škol pracuje 7 200 školních sociálních pracovníků. Přibližně 20 % středních škol zaměstnává sociální pracovníky na plný úvazek, na každé střední škole je tak průměrný poměr 807 studentů na jednoho sociálního pracovníka.

Obvyklé problémy

Sociální pracovníci se v USA obvykle potýkají s několika sociálními problémy. Mezi tyto problémy patří chudoba, rasová segregace, násilí ve školách a problematika duševního zdraví. Zprv navzdory velkému bohatství Spojených států vyrůstá jedno z pěti dětí v chudobě (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2009; Wight & Chau, 2009). Sociální pracovníci jsou častěji zaměstnáváni ve školách s vysokým stupněm chudoby (high poverty schools), přičemž 23 % těchto škol zaměstnává sociální pracovníky na plný úvazek (U.S. Department of Education, 2007). Školy s vysokým stupněm chudoby se pracovně definují jako školy, kde je 75 % studentů oprávněno dostávat oběd zadarmo nebo za sníženou cenu. 16 % studentů amerických státních škol navštěvuje v současnosti státní školy s vysokým stupněm chudoby (Planty et al., 2009). V americkém školství se aktuálně projevuje značný rasový nepoměr, školy s vysokým stupněm chudoby navštěvují z 33 % černoši, z 35 % Hispánci a z 25 % američtí indiáni. A konečně, chudé rodiny (32 %) se mnohem méně podílejí na školních aktivitách, jako například

na dobrovolné činnosti nebo obsluze při zasedání školního výboru než lépe situované rodiny (58 %). Tuto skutečnost však nelze interpretovat jako nedostatek zájmu - v chudých rodinách se mnohem častěji kontrolují domácí úkoly dětí než v rodinách lépe situovaných (81 % oproti 61 %). Z druhé navzdory tomu, že Spojené státy jsou z hlediska demografie jedním z nejvíce diverzifikovaných národů na světě (Adams & Strother-Adams, 2001), panuje zde značná rasová segregace. Navzdory veškerému úsilí o rasovou integraci v 60. a 70. letech 20. století je rasová segregace v posledních deseti letech opět na vzestupu (Planty et al., 2009). Kozol (2005) soudí, že městské školy se natolik podvolily podnikatelské sféře, že dnes již z velké míry školí mládež pro práci v místním průmyslu, byť tomuto trendu padají za obět jakékoli představy studentů o dosažení vyššího vzdělání. Pokud vznese námitku bělošská rodina ze střední třídy, příslušný městský školní obvod pro tyto rodiny často vytvoří tzv. „sběrné školy“ (magnet schools), kam se musí studenti přihlásit, aby byli přijati k přípravnému studiu pro vysokou školu. Tento trend byl v poslední době posílen díky verdiktu Nejvyššího soudu Spojených států ve věci *Rodiče zapojení do škol řízených obcí vs. Školní obvod Seattle č. 1* (Adams, 2008; Frey & Wilson, 2009), kde vrchní soud prohlásil, že rasová vyváženost již není „vážným státním zájmem“, který by odůvodňoval vládní zásah do státních škol. Univerzitní školící programy pro sociální práci rovněž s obtížemi získávají pro profesi sociálního pracovníka studenty z různých minorit. Kelly a kolektiv (2008) zjistili, že drtivá většina školních sociálních pracovníků jsou bělošky.

Zatřetí by nás nemělo překvapit, že v naší militaristické zemi, která pokládá válku za přijatelný způsob řešení odlišností, je míra násilí s následkem smrti vyšší než ve většině ostatních rozvinutých zemí (United Nations Office on Drugs & Crime, 2008). Násilí ve školách je tak trvalým problémem amerických školních zařízení. Mezi roky 1992 a 2001 bylo na amerických školách zaznamenáno 35 samostatných případů střelby s vícečetnými oběťmi, při nichž zahynulo 53 osob a dalších 144 bylo zraněno. Kongres Spojených států pověřil Národní radu pro výzkum (National Research Council and Institute of Medicine, 2003), aby provedla studii o násilí ve školách a předložila výslednou zprávu s případnými způsoby řešení této problematiky. Od té doby však



násilné trestné činy v amerických státních školách zůstávají na stabilní úrovni, tj. 78 % škol zaznamená nejméně jeden násilný trestný čin za rok a na 17 % škol se během roku vyskytnou závažné násilné incidenty. Násilné trestné činy podle pracovní definice zahrnují „závažné násilné incidenty (znásilnění nebo pokus o znásilnění, sexuální násilí jiné než znásilnění, fyzické napadení nebo rvačka s použitím zbraně, hrozba fyzického napadení s použitím zbraně a ozbrojená či neozbrojená loupež), fyzické napadení nebo rvačka bez použití zbraně a hrozba fyzického napadení bez použití zbraně“ (Planty et al., 2009: 68). Kromě toho hlásí každoročně 46 % státních škol více než 20 násilných trestných činů a 3 % státních škol více než 10 závažných násilných incidentů. Za tohoto stavu bylo 7 % studentů podmíněně vyloučeno a 0,2 % studentů trvale vyloučeno ze školy. Studenti mužského pohlaví jsou podmíněně vylučováni dvakrát více a trvale vylučováni třikrát více než jejich ženské protějšky. Černošští studenti jsou pak podmíněně vylučováni třikrát více a trvale vylučováni pětikrát více než jejich bělošští vrstevníci.

Konečně, podle několika zpráv má přibližně 10 až 20 % studentů v programu „kindergarten through grade twelve“ (tj. školní docházka od přípravného ročníku až po dvanáctý ročník) problémy s duševním zdravím, které mohou pramenit z výše uvedených problémů nebo se v jejich důsledku mohou opakovat (Raines, 2008b). Rones a Hoagwood (2000) zjistili, že 70 % této školní mládeže nedostává pomoc, kterou potřebuje. Z 30 % studentů, kteří tuto pomoc dostali, ji velká většina získala prostřednictvím svých místních škol. To znamená, že školy se staly prvotním poskytovatelem péče o duševní zdraví amerických studentů.

Legislativní rámec

Federální zákony jsou na amerických školách považovány za pouhou „klauzuli o vydajích“ podle Článku 1 Ústavy Spojených států amerických, neboť svůj vliv nabývají poskytováním federálních fondů pro státní školy. Technicky vzato, státy nejsou povinny přijímat federální fondy, z finančního hlediska je však pro státy spolupráce s těmito zákony příležitostí, již nelze odolat.

V zákoně o základním a středním školství (P.L. 107–110) jsou školští sociální pracovníci uvedeni v rámci jednoho ze tří typů „poskytovatelů služeb a péče o duševní zdraví ve školách“, který mimo jiné zahrnuje také školní (výchovné) poradce a školní

psychology (§ 4151,9). Z toho plyne, že školy mohou zaměstnávat školní sociální pracovníky v rámci Programu poradenství na základních a středních školách. Od škol, které dostanou grant, se očekává, že „zajistí týmový přístup ke školnímu poradenství v rámci škol spravovaných místní agenturou pro vzdělání, a to dosažením poměrů doporučených Americkou školní zdravotnickou asociací, tj. jeden školní (výchovný) poradce na 250 studentů, jeden školní sociální pracovník na 800 studentů a jeden školní psycholog na 1 000 studentů“ (§ 5421(c) (2)(K)). Školní sociální pracovníci, zaměstnaní v rámci tohoto grantu, musí splňovat následující dva kvalifikační předpoklady: „(a) magisterský titul v oboru sociální práce získaný v rámci studijního programu akreditovaného Radou pro vzdělávání v oboru sociální práce; a (b) buďto (i) licence nebo certifikát vystavený příslušným orgánem státu, kde jsou služby poskytovány, nebo (ii) v případě, kdy tato státní licence či certifikát nejsou k dispozici, musí být tito pracovníci držitelé osvědčení či certifikátu specialisty na školní sociální práci vystaveného nezávislou odbornou organizací“ (§ 5421(e)(5)).³ Školní sociální pracovníci jsou chápáni jako „obsluha žáků“, která „se podílí na zajištění posudku, diagnózy, poradenství, výchovných, terapeutických a dalších nezbytných služeb (včetně souvisejících služeb, jak jsou definovány v § 602 zákona o vzdělávání a výuce osob s postižením – tzv. „IDEA“) jako součást komplexního programu pro plnění potřeb studentů“ (§ 9101(36)(A))⁴.

Související služby podle zákona „IDEA“ znamenají „přepravu a takové rozvojové, nápravné a další podpůrné služby, jichž je zapotřebí při pomoci dítěti s postižením, aby mělo prospěch ze speciální výuky“ (§ 46760). Federální definice školního sociálního pracovníka zahrnuje pět širších aktivit: „(i) příprava sociální a rozvojové anamnézy postižení dítěte; (ii) skupinové a individuální poradenství poskytované dítěti i rodině; (iii) partnerská spolupráce s rodiči a dalšími osobami zaměřená na ty problémy v životní situaci dítěte (domov, škola a komunita), které mají vliv na jeho přizpůsobení se školnímu prostředí; (iv) mobilizace školních a komunitních zdrojů, aby se dítě mohlo učit co nejefektivněji v rámci svého výukového programu; a (v) pomoc při rozvíjení pozitivních behaviorálních intervenčních strategií“ (§ 300.34(b)(14), 46761). Kromě toho Ministerstvo školství USA (U.S. Department of Education) v roce 2006 vydalo prohlášení, že definice sociálních služeb na školách je pouze orientační, nikoli taxativní.



Status hosta v hostitelském prostředí

Jeden z největších rozdílů mezi školní sociální prací ve Spojených státech a podobnými službami poskytovanými podle britského modelu spočívá v tom, že američtí školní sociální pracovníci jsou v první řadě „zaměstnanci školy“. Link (1991) uvádí následující klady a zápory tohoto modelu. Deset základních výhod sociálních pracovníků jako regulérních zaměstnanců školy:

1. Jsou plně zapojeni do života školy a obeznámeni s jejími systémy;
2. ze strany učitelského sboru jsou akceptováni jako profesionální pracovníci, kteří si zaslouží plný respekt;
3. jsou pohotově k dispozici pro případnou krizovou intervenci;
4. jsou schopni pokládat doplňující otázky nebo přímo podávat rady;
5. mají nárok na vlastní kancelář, přístup k tajemníkovi školy a k provozním prostředkům (počítač a telefon);
6. jsou okamžitě k dispozici studentům, na vlastní či učitelské doporučení;
7. jsou uznáváni jako odborníci na poskytování sociálních služeb externím pracovníkům nebo agenturám;
8. jsou k dispozici rodičům, kteří přišli na setkání s vedením školy;
9. společně s poradci a psychology jsou součástí týmu, který poskytuje služby žákům,
10. v rámci své profese nemusí cestovat tolik jako jejich kolegové zaměstnaní místní komunitou (obcí apod.).

Osm základních nevýhod sociálních pracovníků jako regulérních zaměstnanců školy:

1. jsou k dispozici pro plnění mimoškolních povinností a mají menší kontrolu nad využitím vlastního času;
2. hrozí jim, že mohou být kooptováni vedením školy k plnění disciplinárních povinností;
3. podléhají snaze školy o dosažení nejlepšího školního prospěchu;
4. podléhají pravomoci ředitele školy a jsou méně nezávislí než odborníci zvenčí;
5. jsou považováni za zaměstnance školy a jako takoví jsou vnímáni jako součást institucionálního problému;
6. jsou izolovanější od komunity (obce) a zahlceňují problémy v rámci školy;
7. jsou součástí kultury celé organizace, kde může zaneprázdněnost často nahrazovat účelnost;

8. jsou součástí instituce, v níž jsou sociální a emoční potřeby zaměstnanců často ignorovány.

Certifikační požadavky

Dnes působí školní sociální pracovníci ve všech padesáti státech, v souvislosti s certifikačními standardy se však potýkají se dvěma obecně rozšířenými obtížemi. Zprvce se jedná o nedostačnou konzistentnost požadavků na vzdělávání adeptů tohoto oboru. Například z 30 států, které mají jasně stanoveny požadavky na vzdělávání adeptů tohoto oboru, vyžaduje celá jedna třetina pouze titul bakaláře sociální práce (BSW) a dvě třetiny titul magistra sociální práce (MSW). Osmdesát procent vyžaduje určitou formu praxe (stáže), 20 % států praxi vůbec nevyžaduje. Pouze tři státy (Illinois, Tennessee a Washington) požadují po kandidátech absolvování vyšší odborné zkoušky (Altshuler & Webb, 2009). Z druhého pro školní poradce a psychology existují přísnější a konzistentnější standardy. Školní psychologové musí mít magisterský titul ve 49 z 50 států; ve všech státech je vyžadována praxe. V případě školních (výchovných) poradců požaduje 43 států magisterský titul a dvacet států vyžaduje absolvování vyšší odborné zkoušky (Altshuler & Webb, 2009).

Trendy do budoucnosti

Sociální práce na amerických školách vykazuje do budoucna dva související trendy. Oba mají své kořeny v minulosti, svého plného potenciálu však ještě musí dosáhnout. Jedná se o (1) vznik a rozvoj praxe podložené důkazy a (2) zaměření na včasnou intervenci demonstrované v reakci na intervenci.

Praxe založená na výzkumu (evidence-based practice)

Praxe založená na výzkumu (dále jen EBP) se začala ve školách prosazovat po novelizaci zákona o vzdělávání a výuce osob s postižením („IDEA“) v roce 1997. Školy musely vůbec poprvé sepsat „měřitelné celoroční cíle“ pro studenty s individualizovaným výukovým programem (IEP). Dále pak zákon „IDEA“ z roku 1997 po školách vyžadoval, aby stanovily způsob, jakým budou tyto celoroční cíle měřeny, a podávaly pravidelné zprávy o pokroku jednotlivých studentů. V roce 2002 Spojené státy rozšířily používání této praxe v novelizovaném zákoně o základním a středním školství, známém také jako zákon



o neopomíjení dítěte (NCLB⁵; P.L. 107–110). Účel tohoto zákona (NCLB) byl stanoven následovně: „*Cílem tohoto zákona je zajistit, aby měly všechny děti spravedlivou, rovnou a výraznou příležitost získat vysoce kvalitní vzdělání a dosáhnout alespoň stupeň odbornosti podle náročných Státních standardů pro školní prospěch a státních klasifikačních posudků*“ (§ 1001).

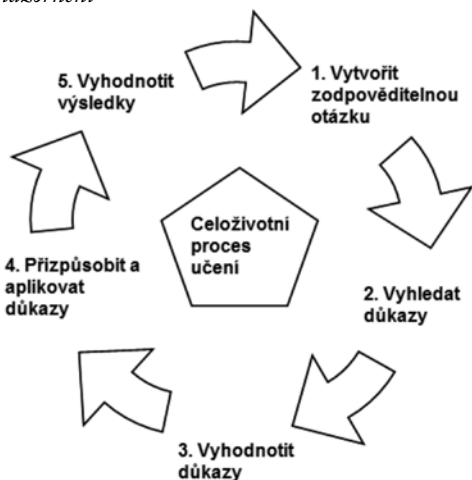
Jednou z metod, jak tohoto cíle dosáhnout, bylo „*prosazování celoškolské reformy a zajištění přístupu dětí k efektivním, vědecky podloženým vyučovacími strategiím a náročným akademickým informacím*“ (§ 1001(9)). Praxe podložená důkazy je proces, který zapojuje „*vědome, explicitní a uvážlivé používání aktuálních přímých důkazů při rozhodování o péči*“ o klienty (Sackett et al., 1996: 71). Tento proces probíhá v pěti základních fázích (Raines, 2008b; viz obr. 1). Nejprve příslušný pracovník sepiše zodpověditelné otázky týkající se klinických záležitostí (tj. posudek, prevence, risk, intervence nebo popis). Poté musí vyhledat důkazy, přičemž je nutno vyvážit účelnost (effectiveness) a účinnost (efficiency). Zatřetí musí vyhodnotit nalezené důkazy a určit jejich relevanci, sílu a bezespornost. Poté musí přizpůsobit a aplikovat důkazy na cílovou skupinu tak, aby odpovídaly studentskému prostředí (kultuře), stupni vývoje a kontextuálním omezením. Nakonec musí vyhodnotit výsledky, aby zjistil, že u dané skupiny skutečně fungují. Na tento poslední bod je nutno klást zvláštní důraz, výzkum nám vždy říká pouze to, které intervence fungují u většiny studentů,

nikdy nám neřekne, co funguje u všech studentů. Někteří studenti tak mohou pociťovat škodlivé účinky, ačkoliv jsou k dispozici ty nejlepší možné důkazy. Vyhodnocení praxe je tak etickým imperativem pro celou praxi podloženou důkazy. V základě totiž předpokládá, že si sociální pracovník musí osvojit proces celoživotního vzdělávání.

Kelly (2008) provedl mezi školními sociálními pracovníky ve státě Illinois výzkum formou výnět o praktickém rozhodování. Tento výzkum byl zaměřen na používání vědecky podložených intervencí. Zjistil, že školní sociální pracovníci volí intervenci založenou na předchozím průzkumu maximálně ve 31 % všech případů. Později s kolektivem spolupracovníků (Kelly et al., 2008) zjistil, že stejný trend platí i pro školní sociální pracovníky v celých Spojených státech. Kromě toho zjistili, že pouze malé procento pracovníků (14 %) podniká rozhodnutí na základě získaných dat. Proč američtí školní sociální pracovníci podle všech poznatků tak pomalu zavádějí praxi podloženou důkazy? Na tuto problematiku se hlouběji zaměřilo několik autorů nedávno publikovaných odborných článků a studií.

Raines (2008b) prověřil systémové problémy podílející se na zavádění praxe podložené důkazy a postuloval čtyři společná témata. První téma: pro hledání nejlepších intervencí není dostatek času (Edmond et al., 2006; Yunong & Fengzhi, 2009). Raines navrhuje, že by si sociální pracovníci mohli s vedením školy dojednat „čas na uvolnění“, využívat při výzkumu pomoc postgraduálních pracovníků nebo praktikantů nebo se zpočátku zaměřit na preventivní programy pro úsporu času. Druhé téma: většina stávajících průzkumů je pro lidi z praxe bezvýznamná, irelevantní (Feeny, Hembree, & Zoellner, 2003; Yunong & Fengzhi, 2009). Raines navrhuje, že by výzkumní pracovníci měli zvýšit relevantnost svých studií pro kontext „reálné“ praxe a asociace pracovníků by měly prosazovat větší dostupnost výzkumných databází i mimo akademickou půdu. Třetí téma: mnoho pracovníků postrádá technologické dovednosti, jež jsou nezbytné pro vyhledávání důkazů (Edmond et al., 2006). Raines soudí, že by adeпти daného oboru měli absolvovat více školení na provádění přehledových studií a stávající profesionálové by měli rozvíjet partnerství s výzkumnými pracovníky z praxe (Bellamy et al., 2008; Mullen Bledsoe, & Bellamy, 2008). Poslední téma: existují určité institucionální bariéry,

Obr. 1: Praxe podložená důkazy – procedurální znázornění



Použito se svolením. Zdroj: Raines, J. C. (2008).



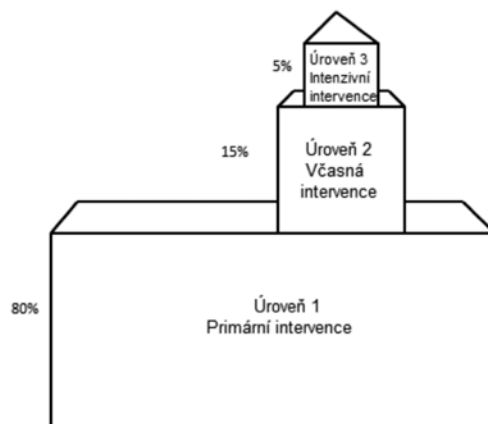
jako například složitost aktuálních problémů (Hoagwood & Johnson, 2003; Morrison, 2001), nedostatek výzkumů šíření informací o léčbě (Herschell, McNeil, & McNeil, 2004) a odpor učitelů vůči spolupráci (Kratochwill & Shernoff, 2004). Raines navrhuje zlepšit propojení mezi výzkumnými pracovníky a výukovými cíli dané komunity, kvalitativní zaměření na to, jak jsou intervence skutečně zaváděny do praxe, větší pozornost věnovat proměnným veličinám v rámci klimatu ve třídě a škole a výraznější posilnění členů učitelského sboru, kteří využívají intervenci podloženou důkazy (Yunong & Fengzhi, 2009). Franklin a Kelly (2009) zkoumali tyto bariéry v různých fázích procesu podloženého důkazy. Zprvu zjistili, že některým pracovníkům činí potíže přesně formulovat zodpověditelnou otázku. Doporučili používat spolupracující přístup za účasti školního týmu a výzkumného pracovníka. Zadruhé: pracovníci obtížně rozpoznávají, kterému zdroji mohou důvěřovat. Například nedávná recenze učebnic školní sociální práce zjistila, že autoři jednotlivých kapitol se většinou vůbec nesnažili ověřit si účelnost jimi doporučených intervencí (Stone & Gambrill, 2007). Národní registry, na druhou stranu, zpravidla odváděly při prověřování a hodnocení důkazů skvělou práci. Zatřetí: pracovníci potřebují pomoc při kontextualizaci výzkumu, aby odpovídali prostředí jejich vlastní praxe. Franklin and Kelly připouští, že sociální pracovníci mají často kriticky uvažovat o dostupném výzkumu a extrapolovat intervence na základě toho, co znají, a formulovat tak proveditelný plán (McCracken & Marsh, 2008). Zatřetí: pracovníci s podivem zjišťují, do jaké míry mohou přizpůsobit empiricky podloženou intervenci, aniž by se ztratily její základní prvky (Palinkas et al., 2009). Výzkumní pracovníci mohou přispět objasněním podstatných i nepodstatných prvků svých programů (Waller, 2009). A konečně, pracovníci si často žádají „uživatelsky přívětivější“ školení o programech a mohou si záměrně osvojit méně přísné programy, které se snadněji učí i aplikují.

Včasná intervence a reakce na intervenci

V roce 2002 vydala Prezidentská komise (U.S. Department of Education, 2002b) zdrcující zprávu o americké speciální pedagogice. Tato zpráva uvádí, že speciální pedagogika používá tzv. „wait-to-fail“ model intervence (vyčkávání na chybu). Jedním z hlavních doporučení této zprávy

bylo začít využívat model prevence, nikoli model spočívající na selhání či chybě (Raines, 2006). Poslední novelizace zákona „IDEA“ připouští, že počet studentů označovaných jako „osoby se specifickými poruchami učení“ během prvních 30 let od přijetí zákona značně vzrostl. V návaznosti na toto zjištění pak tento zákon školám umožnil provádět bez souhlasu rodičů kontrolu, jejichž cílem bylo rozlišit vyučování v rámci běžné školní třídy a určit, zda student „reaguje na vědeckou, výzkumem podloženou intervenci“ (§ 614(b) (6)). Obě tyto změny měly zmocnit školy k větší asertivitě u včasné intervence a redukovat dlouhodobou remediaci ve speciálních třídách. Tyto změny daly na amerických školách za vznik hnutí „Reakce na intervenci“ (RTI). RTI je definováno jako „praxe (1) zajišťující vysoce kvalitní vyučování/intervenci odpovídající potřebám studenta a (2) využívající učební tempo v určitém časovém úseku a úroveň výkonu k (3) přijímání důležitých výchovných rozhodnutí“ (Batsche et al., 2006: 5). Většina konceptualizací RTI používá tříúrovňový model podpory studenta. Na Úrovní 1 by primární intervence měla splňovat potřeby 80 % studentů státních škol; na Úrovní 2 by včasná intervence měla splňovat potřeby 15 % studentů a na Úrovní 3 by měla být intenzivní intervence vyhrazena pro pouhých 5 % studentů (viz obr. 2).

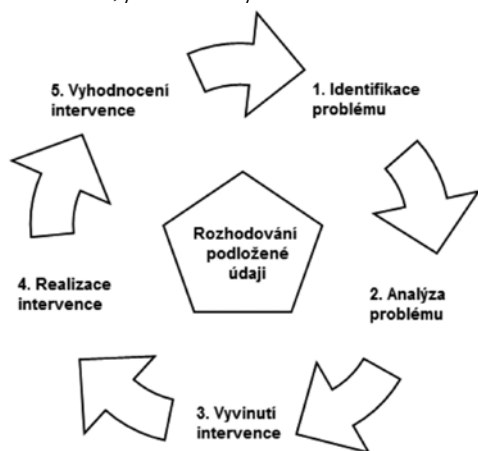
Obr. 2: „Hrad“ RTI



EBP i RTI kladou důraz na využívání vědecky podložených intervencí jako součástí celého procesu. Důvod je prostý - je samozřejmě nespravedlivé soudit, zda určité dítě splňuje normy pro danou třídu, aniž by mu bylo zajištěno náležité

vyučování nebo intervence. V zásadě lze říci, že vládní garance „bezplatného náležitého státního školství“ se stala „bezplatným státním školstvím založeným na výzkumu“. Podobně jako EBP i RTI využívá pětifázový proces. Nejprve se navrhne všeobecné kontroly, které mají za úkol zjistit, zda určitý problém existuje. To lze provést dvěma způsoby – buďto využít celoškolský informační systém, jehož prostřednictvím se určí, kteří studenti jsou o směrodatnou odchylku pod průměrem svých vrstevníků, nebo využít uzavřený prověřovací nástroj, který především závisí na referencích učitelů (Gerber, 2003). Zadruhé, pokud existuje problém, sociální pracovníci analyzují možné příčiny ve čtyřech oblastech (Burns & Gibbons, 2008): vyučování (tj. vyučovací metody); osnovy (např. učebnice); prostředí (např. třída); nebo žák (např. sociálně-emoční problémy). Zatřetí sociální pracovníci identifikují intervence zaměřené na učení nebo úpravu akademických či behaviorálních dovedností. Intervence mohou být zacíleny na studenty, jejich prostředí nebo na obojí. Začtvrté sociální pracovníci se snaží zajistit, aby byla intervence realizována zamýšleným způsobem. Ačkoliv je nutno očekávat jistou flexibilitu, základní prvky vědecky podložené intervence musí zůstat zachovány (Telzrow, McNamara & Hollinger, 2000; Wood et al., 2007). A konečně sociální pracovníci musí vyhodnotit, jak studenti reagují na intervenci za použití jejich tempa růstu a relativního výkonu vůči vrstevníkům. Obě tato měřítka budou podrobně probírána níže. Souhrn všech pěti kroků RTI je znázorněn na obr. 3.

Obr. 3: RTI, proces řešení problému



Použito se svolením. Zdroj: Raines, J. C. (2010).

Závěr

Vzdělávání ve Spojených státech se od koloniálních dob značně rozvinulo. Na počátku se jednalo o exkluzivní privilegium bohatých rodin, dnes zahrnuje povinnou výuku pro všechny studenty, ba dokonce inkluzivní školství pro děti s postižením. V průběhu minulého století se rovněž rozvíjela školní sociální práce. Na sociální pracovníky se zpočátku nahlíželo jako na glorifikované strážníky kontrolující záškoláctví, dnes jsou stále více vnímáni jako kvalifikovaní profesionálové pracující ve školském systému. Budoucnost školní sociální práce ve Spojených státech závisí na schopnosti sociálních pracovníků zapojit se do praxe založené na výzkumu, monitorovat reakce žáků na intervenci a přijímat informovaná, údaji podložená rozhodnutí o potřebách a pokroku studentů.

Seznam literatury:

- ABBOTT, E., BRECKINRIDGE, S. **Truancy and non-attendance in the Chicago schools: A study of the social aspects of the compulsory education and child labor legislation of Illinois.** Chicago: University of Chicago Press, 1917.
- ADAMS, J.Q., STROTHER-ADAMS, P. **Dealing with diversity.** Chicago: Kendall/Hunt, 2001.
- ADAMS, M. **Stifling the potential of Grutter v. Bollinger: Parents Involved in Community Schools v. Seattle School District No. 1.** In *Boston University Law Review*, 2008, roč. 88, č. 4, s. 937–990.
- ALLEN-MEARES, P. **School social work: Historical development, influences, and practices.** In P. ALLEN-MEARES (Ed.), **Social work services in schools** (4th ed., 23–51). Boston: Pearson/Allyn & Bacon. 2004.
- ALTSHULER, S. J., & WEBB, J. R. **School social work: Increasing the legitimacy of the profession.** In *Children & Schools*, 2009, roč. 31, č. 4, s. 207–218.
- BATSCHKE, G., ELLIOTT, J., GRADEN, J. L., GRIMES, J., KOVALESKI, J. F., PRASSE, D., RESCHLEY, D. J., SCHRAG, J., & TILLY, W. D. III. **Response to intervention: Policy considerations and implementation.** Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education. 2006.
- BELLAMY, J. L., BLEDSOE, S. E., MULLEN, E. J., FANG, L., MANUEL, J. I. **Agency-university partnership for evidence-based**



- practice in social work.** In *Journal of Social Work Education*, 2008, roč. 44, č. 3, s. 55–75.
- BURNS, M. K., & GIBBONS, K. A. **Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices.** New York: Routledge. 2008.
- BUTLER, A. W. **Indiana [Reports from states].** In I. C. BARROWS (Ed.). *Proceedings of the National Conference of Charities & Corrections at the 25th annual session held in the city of New York. May 18–25, 1898 (45–47).* Boston: G. H. Ellis. 1898.
- CULBERT, J. F. **Visiting teachers and their activities.** In W. T. CROSS (Ed.). *Proceedings of the National Conference of Charities and Corrections at the 43rd Annual Session held in Indianapolis. IN (592–598).* Chicago: Hildmann. 1916.
- DORN, S. **Origins of the “dropout problem”.** In *History of Education Quarterly*, 1993, roč. 33, č. 3, s. 353–373.
- EDMOND, T., MEGIVERN, D., WILLIAMS, C., ROCHMAN, E., & HOWARD, M.. **Integrating evidence-based practice and social work field education.** In *Journal of Social Work Education*, 2006, roč. 42, č. 2, s. 377–396.
- FEDERAL INTERAGENCY FORUM ON CHILD AND FAMILY STATISTICS. **America's children: Key national indicators of well-being.** Washington, DC: Author. Retrieved August 7, 2009. From http://www.childstats.gov/pdf/ac2009/ac_09.pdf.
- FEENY, N. C., HEMBREE, E. A., & ZOELLNER, L. A. **Myths regarding exposure therapy for PTSD.** In *Cognitive & Behavioral Practice*, 2003, roč. 10, č. 1, s. 85–90.
- FRANKLIN, C., & KELLY, M. S. **Becoming evidence-informed in the real world of school social work practice.** In *Children & Schools*, 2009, roč. 31, č. 1, 46–56.
- FREY, A., WILSON, M. **The resegregation of public schools.** In *Children & Schools*, 2009, roč. 31, č. 3, 79–86.
- GERBER, M. M. **Teachers are still the test: Limitations of Response to Instruction strategies for identifying children with learning disabilities.** Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO. 2003 (December).
- HERBST, J. **Towards compulsory education: The school revival movement in the United States.** In G. GENOVESI (Ed.). *Introduction, development and extension of compulsory education.* Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference for the History of Education (Parma, Italy, September 3–6, 1986). Vol. I, 281–291. ERIC document: ED 279-098. 1986.
- HERSCHELL, A. D., MCNEIL, C. B., & MCNEIL, D. W. **Clinical child psychology's progress in disseminating empirically supported treatments.** In *Clinical Psychology: Science & Practice*, 2004, roč. 11, č. 3, s. 267–288.
- HOAGWOOD, K., & JOHNSON, J. **School psychology: A public health framework I. From evidence-based practices to evidence-based policies.** In *Journal of School Psychology*, 2003, roč. 41, č. 1, s. 3–21.
- JOHANNINGMEIER, E. V. **Compulsory education in the United States: Its development and some recent considerations.** In G. GENOVESI (Ed.). *Compulsory education: Schools, pupils, teachers, programs and methods.* Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference for the History of Education (Parma, Italy, September 3–6, 1986). Vol. IV, 161–170. ERIC document: ED 279-101. 1986.
- KATZ, M. S. **A history of compulsory education laws.** Bloomington, IN: Phi Delta Kappa. Eric document: ED 119–389. 1976.
- KELLY, M. S. **The demands and domains of school social work practice: A guide to working effectively with students, families, and schools.** New York: Oxford University Press. 2008.
- KELLY, M. S., BERZIN, S. C., FREY, A., ALVAREZ, M., SHAFFER, G., & O'BRIEN, K. **National School Social Work Survey Final Report.** Submitted to the School Social Work Association of America. 2008.
- KOZOL, J. **The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America.** New York: Random House. 2005.
- KRATOCHWILL, T. R., SHERNOFF, E. S. **Evidence-based practice: Promoting evidence-based interventions in school psychology.** In *School Psychology Review*, 2004, roč. 33, č. 1, s. 34–48.
- LINK, R. **Social work services to schools in the Midwestern United States and in London: A comparative study on the nature of guest status.** In *Social Work in Education*, 1991, roč. 13, č. 5, s. 278–294.



- MCCRACKEN, S. G., MARSH, J. C. **Practitioner expertise in evidence-based practice decision making.** In *Research on Social Work Practice*, 2008, roč. 18, č. 4, s. 301–310.
- MCCULLAGH, J. G. **The roots of school social work in New York City. Iowa** In *Journal of School Social Work*, 1993, roč. 6, č. 1–2, s. 49–74.
- MCCULLAGH, J. G. **School social work in Chicago: An unrecognized pioneer program.** In *School Social Journal*, 2000, roč. 25, č. 1, s. 1–15.
- MCCULLAGH, J. G. **The inception of school social work in Boston: Clarifying and expanding the historical record.** In *School Social Work Journal*, 2002, roč. 26, č. 2, s. 58–67.
- MONTGOMERY, L. **Social work in the Hamline school.** In *Elementary School Teacher*, 1907, roč. 3, s. 113–121.
- MORRISON, K. **Randomised controlled trials for evidence-based education: Some problems in judging “what works”.** In *Evaluation & Research in Education*, 2001, roč. 15, č. 2, s. 69–83.
- MULKEEN, T. A. **The compulsory curriculum in industrial America: Connections between past and present.** In G. GENOVESI (Ed.), *Compulsory education: Schools, pupils, teachers, programs and methods.* Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference for the History of Education (Parma, Italy, September 3–6, 1986). Vol. III, 189–201. ERIC document: ED 279–100. 1986.
- MULLEN, E. J., BLEDSOE, S. E., & BELLA-MY, J. L. **Implementing evidence-based social work practice.** In *Research on Social Work Practice*, 2008, roč. 18, č. 4, s. 325–338.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL AND INSTITUTE OF MEDICINE. **Deadly lessons: Understanding lethal school violence.** Washington, DC: National Academies Press (www.nap.edu). 2003.
- PALINKAS, L. A., AARONS, G. A., CHORPITA, B. F., HOAGWOOD, K., LANDSVERK, J., & WEISZ, J. R. **Cultural exchange and the implementation of evidence-based practices: Two case studies.** In *Research on Social Work Practice*, 2009, roč. 19, č. 5, s. 602–612.
- Parents Involved in Community Schools v. Seattle School District No. 1.** 127 S. Ct. 2738. 2007.
- PLANTY, M., HUSSAR, W., SNYDER, T., KENA, G., KEWALRAMANI, A., KEMP, J., BIANCO, K., & DINKES, R. **The Condition of Education 2009 (NCES 2009–081).** National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. Retrieved December 5, 2009. Dostupné na: <http://nces.ed.gov/pubns2009/2009081.pdf>
- RAINES, J. C. **Appropriate vs. least restrictive: Educational policies and students with disabilities.** In *Social Work in Education*, 1996, roč. 18, č. 2, s. 113–127.
- RAINES, J. C. **Forgotten beginnings?** In *Social Work*, 1999, roč. 44, č. 4, s. 400–401.
- RAINES, J. C. **The new IDEA: Reflections on the reauthorization.** In *School Social Work Journal*, 2006, roč. 31, č. 1, s. 1–18.
- RAINES, J. C. **A retrospective chronicle of the Midwest School Social Work Council: Its vision and influence after forty years.** In *School Social Work Journal*, 2008a, roč. 33, č. 1, s. 1–15.
- RAINES, J. C. **Evidence-based practice in school mental health.** New York: Oxford University Press. 2008b.
- RAINES, J. C. **Evidence-based practice school social work practice and RTI.** In J. P. CLARK & M. E. ALVAREZ (Eds.), *Response to intervention: A guide for school social workers.* New York: Oxford University Press. 2010. s. 208–231.
- REESE, W. J., & COHEN, R. D. **Compulsory education and curriculum expansion in the United States (1880–1940).** In G. GENOVESI (Ed.), *Compulsory education: Schools, pupils, teachers, programs and methods.* Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference for the History of Education (Parma, Italy, September 3–6, 1986). Vol. II, 185–196. ERIC document: ED 279–099. 1986.
- RICHARDSON, J. G., & PARKER, T. L. **The institutional genesis of special education: The American case.** In *American Journal of Education*, 1993, roč. 101, č. 4, s. 359–392.
- RONES, M., & HOAGWOOD, K. **School-based mental health services: A research review.** In *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2000, roč. 3, č. 4, s. 919–930.
- SACKETT, D. L., ROSENBERG, W. M. C., GRAY, J. A. M., HAYNES, R. B., & RICHARDSON, W. S. [Editorial] **Evidence-based medicine: What it is and what it is not.** In *British Medical Journal*, 1996, č. 312, 71–72.
- SHAFFER, N. M. **The care of crippled and deformed children.** In I. C. BARROWS (Ed.), *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction at the 25th Annual*



Session held in the City of New York, May 18–25, 1898 (393–401). Boston, MA: G. H. Ellis. 1898.

SISKOWSKI, C. **Young caregivers: Effect of family health situations on school performance**. In *The Journal of School Nursing*, 2006, roč. 22, č. 3, s. 163–169.

SMITH, J. K. **Compulsory education in Chicago: Its growth and development from the mid-nineteenth to early twentieth century**. In G. GENOVESI (Ed.). **Introduction, development and extension of compulsory education**. Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference for the History of Education (Parma, Italy, September 3–6, 1986). Vol. I, 321–331. ERIC document: ED 279–098. 1986.

SMITH, L. G. **Compel a barbarous people to civilitie: The roots of compulsory education in America**. In G. GENOVESI (Ed.). **Introduction, development and extension of compulsory education**. Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference for the History of Education (Parma, Italy, September 3–6, 1986). Vol. I, 293–302. ERIC document: ED 279–098. 1986.

STONE, S., & GAMBRILL, E. **Do school social work textbooks provide a sound guide for education and practice?** In *Children & Schools*, 2007, roč. 29, č. 2, s. 109–118.

TELZROW, C. F., MCNAMARA, K., & HOLLINGER, C. L. **Fidelity of problem-solving implementation and relationship to student performance**. In *School Psychology Review*, 2000, roč. 29, č. 3, s. 443–461.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS & CRIME. **Tenth United Nations survey of crime trends and operations of criminal justice systems, covering the period 2005–2006**. New York: Author. Retrieved September 24, 2009 from <http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/CTS10%20homicide.pdf>. 2008.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **No Child Left Behind Act of 2001. Education. Intergovernmental relations**. Retrieved May 19, 2009 from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>. 2002a.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **A new era: Revitalizing special education for children and their families**. Washington, DC: Author. Retrieved May 19, 2008 from http://www.ed.gov/its/commissionsboards/whspecial-education/reports/images/Pres_Rep.pdf. 2002b. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Assistance to states for the education of children with disabilities and preschool grants for children with disabilities**; Final rule. Federal Register, 71 (156), 46540–46845. Retrieved May 19, 2009 from: <http://idea.ed.gov/download/finalregulations.pdf>. 2006.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. **The condition of education 2007 (NCES 2007-064)**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved December 5, 2009 from <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007064.pdf>. 2007.

WALLER, G. **Evidence-based treatment and therapist drift**. In *Behaviour Research & Therapy*, 2009, roč. 47, s. 119–127.

WIGHT, V. R., & CHAU, M. **Basic facts about low-income children**. 2008; Children under age 18. New York: National Center for Children in Poverty. Retrieved August 29, 2009 from http://www.nccp.org/publications/pdf/text_892.pdf. 2009.

WOOD, B. K., UMBREIT, J., LIAUPSIN, C. J., & GRESHAM, F. M. **A treatment integrity analysis of function-based intervention**. In *Education & Treatment of Children*, 2007, roč. 30, č. 4, s. 105–120.

YUNONG, H., & FENGZHI, M. **A reflection on reasons, preconditions, and effects of implementing evidence-based practice in social work**. In *Social Work*, 2009, roč. 54, č. 2, s. 177–181.

Poznámky

- 1 jraines@csumb.edu
- 2 Public law = veřejný zákon (pozn. red.)
- 3 Zákon o základním a středním školství.
- 4 Zákon o vzdělávání a výuce osob s postižením.
- 5 No Child Left Behind.



Komunitní školy – příležitost pro rozvoj školské sociální práce?

Community Schools – an Opportunity for Development of School Social Work?

Anna Krausová

Mgr. Anna Krausová, Ph.D.,¹ působí jako odborná asistentka na Katedře sociálních věd Fakulty sociálních studií Ostravské univerzity v Ostravě, kde se mimo jiné zabývá výukou komunitní sociální práce, makrometod sociální práce, projektového řízení a fundraisingu. V oblasti komunitní práce je tématem autorčina zaměření problematika komunitního vzdělávání.

Abstrakt

Snahou příspěvku je poukázat na to, jaký význam může mít komunitní přístup a aplikace školského komunitního modelu na rozvoj školské sociální práce. Ve svém příspěvku se budu věnovat posouzení otázky, zdali prostředí komunitní školy může nabídnout příležitosti pro rozvoj školské sociální práce. Příspěvek je nejdříve zaměřen na představení komunitních škol, přičemž pozornost je věnována i pohledu do historie komunitních škol ve Spojených státech, Velké Británii, Německu; a následně nabízí pohled na rozvoj komunitních škol v České republice. Závěr příspěvku se věnuje zamyšlení nad pracovní pozicí koordinátora komunitního vzdělávání v komunitní škole a otázkou, zdali by tuto pozici mohl vykonávat sociální pracovník.

Klíčová slova

komunita, komunitní škola, komunitní přístup, komunitní vzdělávání, školská sociální práce, Village College, Educational Priority Areas

Abstract

The aim of this article is to highlight the importance of community approach and application of the community school model in a development of school social work. In my article, I will discuss the question, whether the environment of community schools can offer opportunities for the development of school social work. The article is first focused on introduction of community schools, on their historical development in the United States, Great Britain, and Germany. Then I offer the view on the development of community schools in the Czech Republic. Conclusion of the article is devoted to reflection on the work position of coordinator of community education in community school.

Keywords

community, community school, community approach, community education, school social work, Village College, Educational Priority Areas



Úvod

Autorky Levická (2008), Matulayová (2008) se shodují v konstatování, že v rámci tradičního a klinického modelu školské sociální práce se využívá především případová sociální práce (casework), která může být doplněna o metodu sociální práce se skupinou (studentů a rodinných příslušníků) či rodinou (např. v rámci krizové intervence v rodině).

Když se ale podíváme na hlavní úlohu školské sociální práce, tak by jí mělo být podle uvedených autorek vytváření spojení mezi rodinou, školou a komunitou, což je i uváděno jako jeden z cílů komunitní práce² v rámci modelu komunitního vzdělávání³ (srov. Hartl, 1997).

Podle autorky Matulayové (2008: 93) se ve školské sociální práci mohou kromě tradičního a klinického modelu uplatnit další modely: model orientovaný na změnu školy (The School Change Model), zaměřený na dysfunkční podmínky ve škole, nebo školský komunitní model (The Community School Model), který využívá komunitní přístup⁴, či sociálně-interakční model (The Social Interaction Model), který je zaměřen na vztahy mezi školou, komunitou a žáky.

Text příspěvku bude věnován posouzení využitelnosti komunitního přístupu ve školské sociální práci, přičemž pozornost bude zaměřena na prostředí komunitních škol.

1. Charakteristika komunitních škol

Podle Matouška (2003: 95) se škola může stát centrem místního společenství, otevřenou institucí nabízející možnost setkávání širokého okruhu lidí, v případě, kdy nabízené vzdělávací, zájmové aktivity dětí, mládeže a občanů bydlících v okolí vedou profesionálové, lidé z místní komunity nebo dobrovolníci odjinud.

Školy podle autorů Murphyho a Nováka (2005: 11) představují bohatý lidský zdroj, tvoří vzdělanostní centrum obce a měly by být proto intenzivněji využívány veřejností, a to po celý den během celého roku.

Škola může být ideálním místem pro realizaci komunitního vzdělávání, neboť v pohledu společnosti se stává škola součástí života komunity jako celku a hraje stále větší roli ve vzdělávání (Lauermann, 2004; Novák, 2005; Novák, Směkalová, Lauermann, 2005).

Matoušek (2003: 95) komunitní školu popisuje

jako „*školské zařízení využívající budovu v odpoledních a večerních hodinách pro vzdělávací, zájmové a kulturní aktivity dětí, mládeže a občanů bydlících v okolí*“. Komunitní škola nabízí nejen vzdělávací, kulturní, rekreační, zdravotní a sociální programy, ale také poskytuje své prostory k dispozici pro celou komunitu (Murphy, Novák, 2005; Lauermann, 2004).

Jedná se tedy o nové, moderní pochopení místa školy v komunitě – dopoledne se v takové škole učí žáci, odpoledne a večer slouží komunitě k setkávání různých zájmových skupin, k realizaci vzdělávacích kurzů pro místní obyvatele a k dalším, např. kulturním akcím pro veřejnost (Kinkor, 2003: 260).

Komunitní školou může být podle autorů Murphyho, Nováka (2005) a Lauermann (2004) každá škola, která do procesu vzdělávání zapojuje místní občany, čímž obohacuje výuku dětí, dospělých, a v důsledku toho i celou komunitu. Projevuje se to tím, že chod školy a směr výuky neovlivňují pouze učitelé, ale i děti, rodiče a všichni lidé z komunity, kteří mají zájem.

Důležitým předpokladem komunitní školy je tedy účast veřejnosti (zástupců např. místní samosprávy, zájmových skupin, podnikatelských subjektů apod.) na řízení školy.

Hlavní posláním komunitních škol vidí autoři Blank, Berg, Melaville (2006: 2) ve skutečnosti, že komunitní školy mohou reflektovat místní potřeby a zdroje. Tudíž podle jejich pojetí dvě komunitní školy nejsou stejné. Rodiny, mládež a obyvatelé se spojují se vzdělavateli a komunitními partnery, aby formulovali cíle pro žáky/studenty a rodiny, identifikovali komunitní potřeby a přínosy, navrhovali, implementovali a vyhodnocovali aktivity.

Na rozmanitost poslání komunitních škol odkazuje i autor Hiemstra (2000), který upozorňuje na skutečnost, že vzdělávací služby a programy komunitní školy jsou rozvíjeny podle potřeb a zájmů obyvatel komunity. Komunitní škola podle něj může sloužit jako centrální ohnisko pro přípravu/realizaci vzdělávacích programů.

Komunitní školy i přes jakékoliv rozdíly, které jsou způsobeny odlišnými ekonomickými a sociálními vzory, mají společnou filozofii. Tyto školy se opírají o demokratický ideál respektu ke každé osobě a jejímu právu podílet se na záležitostech komunity, v jejímž centru pozornosti je veřejné blaho. Program komunitních škol je



plánován takovým způsobem, aby dosáhl aktivní participace všech obyvatel v řešení problémů, které existují v komunitě. Takové programy jsou charakteristické reakcí na měnící se potřeby, průběžným experimentováním za účelem nalezení uspokojivých způsobů dosažení společných cílů a opatrným zhodnocením výsledků jejich aktivit (Decker, 1999; Hiemstra, 2000).

Posláním komunitních škol je zapojení maxima lidí a vytvoření prostoru pro generační, kulturní a sociální dialog, pro odpočinek a vzdělávání (Novák, 2005).

Podle autorů Krause, Poláčkové (2001: 139–141) se v České republice označení komunitní škola užívá především pro základní školy, které: 1. zřizuje obec – komunální samospráva, 2. zřizuje určitá komunita – např. náboženská, či občanské sdružení, 3. jsou významně napojeny na život místní komunity, 4. jsou školami založenými na myšlence pospolitosti školy a obce.

V souvislosti s důrazem na napojení komunitní školy na život místní komunity (tj. komunitní pojetí práce školy) se můžeme setkat s požadavky, aby komunitní škola splňovala následující charakteristiky. Komunitní škola:

- Především vychází vstříc vzdělávací poptávce širší veřejnosti v místě působnosti.
- Poskytuje žákům další možnosti osobního a sociálního rozvoje na bázi dobrovolnosti.
- Vztahuje školní kurikulum k životu v komunitě, např. prostřednictvím projektové výuky se zaměřuje na regionální ekologii, ochranu památek aj. Kurikulum je tedy propojeno se skutečnými životními situacemi v komunitě.
- Studenti zde využívají dostupného zařízení a zdrojů komunity. Vybavení školy může každý člen komunity doplňovat a upravovat, aby mohlo být co nejlépe použito pro aktivity komunitního vzdělávání či další potřeby členů komunity.
- Podporuje komunitní využití – školní vybavení je dostupné pro využití ve sféře vzdělávací, rekreační, kulturní a sociální na základě denního a ročního časového rozvrhu.
- Úzce spolupracuje s rodiči žáků. Zjišťuje, jak rozvíjet komunikaci s rodiči, zapojovat je do rozhodování.
- Školní rada a ředitel podporují svým řízením školy demokracii a kolegiálnost. Všichni členové komunity jsou považováni za stejně důležité osoby.

- Každý je zde učitelem – členy vzdělávacího sboru nemusí být jen učitelé a další dospělí členové komunity ale jsou také zapojeni žáci a studenti.
 - Každý je žákem – potenciálními studenty jsou všichni členové komunity.
 - Spolupracuje s místním zastupitelstvem a zřizovatelem, vychází vstříc potřebám obce.
 - Navazuje spolupráci se všemi významnými místními institucemi a jednotlivci.
 - Dokáže spolupracovat s dalšími pracovníky pomáhajících profesí a rozvíjet mezioborovou spolupráci.
 - Rozvíjí programy integrace handicapovaných, sociálně a kulturně znevýhodněných žáků a tím se podílí na zkvalitnění jejich života.
 - Je centrem kulturního a veřejného života, např. pořádá různé kulturní akce.
 - Podílí se na řešení problémů v komunitě – škola podporuje zkoumání problémů, které mají pro komunitu význam, a hledání jejich řešení, často ve spolupráci s dalšími institucemi a organizacemi.
 - Rozvíjí smysl pro komunitu – zásadním úkolem školy je pěstovat smysl pro komunitu. Cílem je podporovat to, aby se lidé, kteří žijí v oblasti pokryté docházkou do dané školy, spolu s těmi, kteří se ke škole prostřednictvím dětí připojili i ze vzdálenějších oblastí, vzájemně více znali, tolerovali si odlišné kulturní rysy a pomáhali si a aby byli schopni v případech přestěhování se co nejrychleji a nejfunkčněji zapojit se do života své „nové“ komunity.
 - Rozvíjí mezinárodní spolupráci škol, v níž zastupuje své město.
 - Poskytuje sociální služby v komunitě – např. levné stravování pro seniory aj.
- (Kraus, Poláčková, 2001; Lauermaann, 2004)

Podle Lauermaanna (2004, 2012) má každá škola komunitní rozměr, potenciál vstupovat do komunity obce, oslovovat ji, předestírat jí své záměry a účinně s ní spolupracovat. Záleží jen na její schopnosti tento komunitní potenciál využívat.

Podle Vika (2004: 4) jsou komunitní školy potřebné z následujících důvodů:

- Podporují rodiče a členy komunity v jejich zapojení do učení dítěte.
- Pořádají akce, které jsou otevřené všem skupinám komunity.
- Mohou mít vliv na nezaměstnanost tím, že budou poskytovat rekvalifikační kurzy a systém celoživotního vzdělávání pro místní komunitu.



- Ve spolupráci s komunitou vytvářejí nabídku vzdělávacích, rekreačních a kulturních příležitostí, které následně rozvíjejí vzájemný užitek pro školu i pro komunitu.
- Rozvíjejí vazbu mezi domovem a školou.
- Rozvíjejí partnerství mezi školou a místními podnikateli.

2. Pohled do historie komunitních škol v zahraničí (USA, Velká Británie, Německo)

Podoba konceptu komunitní školy vznikla v rámci „Hnutí komunitních škol“, na jehož původním základu vzniku se autoři neshodnou. Jedna skupina zastánců – britští a irští autoři (např. Martin in Gojová, 2006) jako zakladatele Hnutí komunitních škol uvádějí Henryho Morrisse s jeho koncepcí „Village College“ (Velká Británie), druhá skupina zastánců – americké prameny (Hiemstra, 2000; Smith, 2002; Decker, 1999) za zakladatele myšlenky komunitních škol považují Franka Manleyho (Michigan – USA).

Za významný historický základ pro rozvoj komunitního modelu školské sociální práce můžeme považovat rovněž experiment v oblasti Educational Priority Areas ve Velké Británii v 70. letech.

2.1. Rozvoj komunitních škol v USA

Hnutí komunitních škol má podle Hiemstry (2000) své začátky ve Flintu ve státě Michigan, který v letech 1932 a 1935 čelil různým druhům problémů (útlumu automobilového průmyslu, nárůstu nezaměstnanosti, delikvencí mládeže aj.).

Frank Manley byl přesvědčen, že většina problémů, kterým lidé čelí na místní a na národní úrovni, vyrůstá z odlišností v myšlení a porozumění; a že lidé nemohou pracovat spolu, dokud se nenaučí myslet společně, rozvíjet společné porozumění a neshodnou se na svých problémech. To je důvodem, proč vzdělávání podle něj hraje tak důležitou úlohu v každé komunitě – nejen u dětí, adolescentů, ale také dospělých (Decker, 1999). Na základě těchto závěrů přišel s myšlenkou, jakým způsobem by se místní škola mohla začít podílet na řešení existujících komunitních problémů, a začal prosazovat své rekreační a vzdělávací myšlenky v radě školy ve Flintu a v ostatních občanských skupinách (Hiemstra, 2000; Decker, 1999; Smith, 2002).

Postupem času se začaly ve Flintu realizovat za finanční podpory filantropa Charlese Stewarta Motta z General Motors Industries vzdělávací

programy pod názvem Plán rekreace Flintu, který se později v roce 1960 transformoval do podoby programu „Komunitní škola v akci“, tak jak ji známe dnes (Procunier, 1999).

V roce 1951 byla otevřena ve Flintu první komunitní škola – Freeman Elementary. Byla to první škola, která byla jako komunitní škola koncipována (nacházely se zde: velká tělocvična, posluchárna, několik komunitních místností, které rozšiřovaly možnosti využití budovy (Procunier, 1999).

Myšlenka komunitních škol se rozrostla daleko za hranice Flintu. Během padesátých let se lidé v okolních zemích a světě začali zajímat o to, co se děje ve Flintu. Byla navržena diseminační strategie, která měla umožnit podporu replikace modelu komunitní školy z Flintu do dalších komunit (Hiemstra, 2000).

Koncept komunitní školy z Flintu se stal filozofií komunitního vzdělávání, která koncem 60. let rozšířila tuto síť center i o jiné organizace mimo akademie a univerzity (Procunier, 1999: 21).

V roce 1966 byla založena Národní asociace škol komunitního vzdělávání NCSEA (National Community School Education Association), která měla sídlo ve Flintu. V roce 1978 se Národní asociace škol komunitního vzdělávání transformovala do Národní asociace komunitního vzdělávání NCEA (The National Community Education Association) a přesunula své sídlo do Washingtonu D.C.

Úspěchy komunitních škol vedly k získání další důležité nové podpory, která byla zahájena v roce 1998, když ministerstvo školství v USA začalo financovat programy mimoškolních aktivit v rámci městských a venkovských oblastí pod svým Programem komunitního učení 21. století (CCLC) (Hiemstra, 2000; Procunier, 1999).

Další organizací, která začala podporovat rozvoj komunitního vzdělávání ve Spojených státech amerických, je Koalice komunitních škol (Coalition for Community Schools), která prosazuje komunitní školu jako nástroj pro posílení školy, rodiny a komunity tak, aby mohly společně zlepšit podmínky pro vzdělávání. Jejím cílem je vytváření sjednoceného hnutí komunitních škol.

Dlouhodobě se Koalice komunitních škol zaměřuje na naplňování dílčích cílů: sdílení informací o strategiích a metodách úspěšných komunitních škol, o jejich programech a praxích; budování širšího porozumění veřejnosti a podpory komunitních



školy; rozvíjení udržitelných zdrojů financování komunitních škol.

Naplnění výše uvedených cílů dosahuje prostřednictvím aktivit: výzkumů zaměřených na komunitní školy; organizace národních, regionálních a místních fór pro komunitní školy; správy webových stránek a pravidelného vydávání časopisu; podpory zavádění vzdělávacích koncepcí, které podporují komunitní školy (na federální, státní a místní úrovni); péče o síť komunitních škol; vzdělávání veřejnosti s cílem zvýšit povědomí občanů o důležitosti komunitních škol (Vik, Vrzáček, 2005).

Koalice rozšířila svou členskou základnu na více než 170 partnerů v oblasti vzdělávání, rozvoje mladých, podpory rodiny, rozvoje komunity, vlády a filantropie (<http://www.iel.org/about/ielat40.pdf>).

2.2. Hnutí „komunitních college“ ve Velké Británii

Hnutí „komunitních college“ vzniklo ve Velké Británii v meziválečném období, ve kterém se uvnitř oblasti komunitní práce podle Rée (1973, in Popple, 2000) rozvíjelo množství inovací. Rozvojem první Cambridgeshire Village College, kterou inicioval v roce 1928 Henry Morris, došlo k pozvolnému rozvoji komunitních škol a colleges na národní úrovni (Popple, 2000: 11).

Henry Morris (1925) vyslovil ve své koncepci vizi „Village College“ jako komunitního centra v sousedství, které mělo pamatovat na každého člověka a skoncovat s rozdělováním vzdělávání a běžného života. Nemělo být pouze výcvikovým zázemím, ale místem, ve kterém je život prožíván, prostředím skutečného společenského života. Neutěšený spor odborného a ne-odborného vzdělávání v něm zde neměl stoupat.

„Village college“, tak jak bylo navrženo, chtělo zahrnout rozmanité živé, ale samostatné aktivity vesnického života – školu, radnici a studovnu, večerní třídy, zemědělské kurzy, institut žen, skauty a dívčí spolky, rekreační zázemí, pobočku zemské zemědělské knihovny, atletické a rekreační kluby – a spojit je dohromady do vztahu, vytvořit novou instituci pro anglický venkov (Smith, 1997)

2.3. Educational Priority Areas – Velká Británie

Experiment Educational Priority Areas, který se realizoval ve Velké Británii počátkem 70. let, reagoval na Plowdenovu zprávu „Děti a jejich

základní školy“ (1967), vládní dokument, ve které byla věnována pozornost problematice nedokončeného základního vzdělání dětí, které mohlo být způsobeno následkem chudého domácího zázemí a sociálního prostředí. Zpráva obhajovala programy pozitivní diskriminace v oblasti základního školství, zahrnovala místní projekty zacílené na posilování vztahu mezi domovem, školou a komunitou (Community Work and Social Change, 1968; Popple, 2000).

Plowdenova zpráva požadovala rozvoj komunitních škol ve všech oblastech – ale především v Educational Priority Areas. Komunitní škola zde byla definována jako „škola otevřená mimo běžné školní hodiny pro využití dětí, jejich rodičů a mimořádně pro další členy komunity“ (Community Education as compensation).

Plowdenova zpráva byla především specifická svým doporučením pro činnost ve vnějším prostředí školy definovaném jako Educational Priority Areas (prioritní oblasti vzdělávání), místa, v němž můžeme vidět kombinaci špatného bydlení, nedostatečných služeb a nízké úrovně vzdělání mezi většinou dospělé populace, špatně integrované menšinové skupiny, vysokou školní a zaměstnaneckou mobilitu (Community Work and Social Change, 1968; Thomas, 1983).

Z Plowdenovy zprávy jsou viditelné příležitosti pro rozvoj sociální práce mezi školami a sousedstvím, pro využití dovedností z metod komunitní práce, s výjimkou těch, které v té době spadaly do oblasti poradenství na školách (Community Work and Social Change, 1968).

Představa sloučení a sdílení vzdělávání v komunitě měla lidem dodat odvalu, aby se dívali na místní komunitu nebo sousedství jako na klíčový referenční bod ve vytváření školních osnov. Tuto myšlenku rovněž obhajoval Midwinter v Liverpoolu experimentem, který se realizoval začátkem 70. let (Hartl, 1997).

Jeho myšlenkou bylo, že inovace školních osnov je potřebná, aby zajistila příležitosti pro silnější vazby s širší komunitou (Community Work and Social Change, 1968).

2.4. Rozvoj komunitních škol v Německu

V německé odborné diskusi můžeme také sledovat pokus o překonání mezery mezi školou a sociální pedagogikou a snahu o zavedení nových forem vzdělávání. Původní myšlenkou bylo znovu a více propojit vzdělávání s životním procesem,



spojit tradiční oblasti vzdělávání a učení s životem sousedství, komunity a regionů, začlenit učitele a komunitní práci.

Podle tohoto pojetí školy a učitelé hráli vždy ústřední úlohu a byli výchozím bodem iniciativ. V Německé demokratické republice existovala hnutí, která se snažila o lepší propojení mezi pedagogickými institucemi a zájmy komunity. Otázkou diskuse bylo, jak by se mohly stát školy centrem komunitního života, kulturních a sportovních aktivit.

Např. program komunistické strany z roku 1947 požadoval, aby školy byly transformovány do kulturních středisek měst a vesnic a zahrnovaly všechny iniciativy péče po škole.

V Německé spolkové republice naopak ústřední pozornost komunitního vzdělávání se zaměřovala na nové životní styly, celoživotní, neformální vzdělávání, propojení vzdělávání s různými oblastmi života, na komunitně orientované osnovy. Toto zaměření komunitního vzdělávání může být dáвано do souvislosti s pedagogickými reformami ve 20. letech 20. století. Obsahovalo spíše reformní/radikální ideály, jejichž cílem bylo „stržení zdi školního ghetta za účelem spojení školy a života“. Komunitní školy se měly stát sousedskými a komunitními centry pro každého, což se ale nedařilo vždy. V některých případech učitelé otevírali prostor škol jen příležitostně – např. pronajímali třídy různým klubům a institucím pro vzdělávání dospělých pouze na omezenou dobu. Jak se ukazovalo, „otevření školy nemohlo nastat bez otevření učitelů“ (Friesenhahn, Lorenz, Seibel, 2007: 25–29).

V Německu v Essenu začala působit organizace COMED a později její nástupce Asociace pro podporu rozvoje center komunitního vzdělávání v Berlíně, která realizovala centra komunitního vzdělávání v celém sjednoceném Německu. Centrum Asociace pomohlo rozšířit myšlenku komunitního vzdělávání z Berlína do částí střední a východní Evropy (Community Education: Lifelong Learning for the Whole Community, 2003: 1).

V Německu rovněž vzniklo v období let 1984 až 1986 Evropské centrum pro komunitní vzdělávání (ECCE), které vytvořilo komplexnější koncept komunitního vzdělávání a přispělo k jeho zavedení. Pozornost ECCE byla zaměřena na volný čas a kulturu v okolí školy a práci s mládeží (Friesenhahn, Lorenz, Seibel, 2007, 31–32).

3. Uplatnění komunitního přístupu ve vzdělávání na školách

Na výše uvedených historických kořenech můžeme vidět, že důraz na informální nebo komunitní vzdělávání v rámci komunitních škol udělal z komunitní práce typ intervence, jejíž využití mohlo být vhodné a efektivní i v prostředí škol či jiných vzdělávacích služeb (srov. Thomas, 1983).

I přes výše uvedené skutečnosti a úspěchy několika izolovaných pokusů s komunitními školami a vzděláváním dospělých se nakonec komunitní práce v oblasti vzdělávání neprosadila. Zastánci komunitního přístupu v oblasti vzdělávání selhali v přesvědčení Gulbenkian skupiny (The Calouste Gulbenkian Study Group)⁵ o statutu komunitní práce jako metody ve vzdělávání, neboť neuměli odůvodnit její využití v této oblasti. Gulbenkian skupina následkem toho nedospěla k přesvědčení, že by vzdělávací služby školy mohly poskytnout příležitost zaměstnání pro komunitní pracovníky.

Některými z důvodů, proč tomu tak bylo, byla podle Thomase (1983) skutečnost, že vzdělávací služby byly méně schopné tolerovat hodnoty otevřenosti a participace komunitní práce. Vzdělavatelé podle něj nebyli schopni rozvíjet myšlenku komunitní práce uvnitř vzdělávání jako něco víc než jen filozofii nebo přístup, a proto diskuse o postavení komunitní práce v oblasti vzdělávání byla neúspěšná.

4. Pohled na rozvoj komunitních škol v České republice

V České republice se myšlenka komunitního vzdělávání začala rozvíjet koncem roku 1989, především v souvislosti se vznikem a rozvojem komunitních škol. V tomto období můžeme sledovat snahu o přeměnu omezeného pojetí role školy v obci.

Na rozvoji konceptu komunitního vzdělávání v České republice měly velkou zásluhu Nadace Open Society Fund Praha a Nadace Charlese Stewarta Motta, které se významně zasadily o podporu vzniku prvních komunitních škol v České republice a podpořily rozvoj několika pilotních projektů (Neumajer, 2000; Vik, Vrzáček, 2005).

Svou roli při rozvoji komunitního vzdělávání v České republice také sehrálo aktivní zapojení některých jednotlivců, ať už to jsou například samotní ředitelé škol, koordinátoři komunitního vzdělávání nebo rodiče, kteří se rozhodli koncept



komunitního vzdělávání realizovat přímo ve školách a podle něj vzdělávání dále rozvíjet (Vik, Vrzáček, 2005).

Jako první systematický pokus o přeměnu klasických škol na školy komunitní můžeme uvést projekt, který byl řízen programem Poryv a byl financován Nadací Open Society Fund Praha. Projekt koordinovala Dana Hradcová a jeho hlavním cílem bylo vytvořit nabídku komunitně orientovaných aktivit na třech základních školách v České republice: ZŠ Angelovova v Praze 4 – Modřanech, 5. ZŠ Most-Rudolice a 1. ZŠ Plzeň.

V rámci tohoto projektu byly financovány nejen mzdy koordinátorů komunitního vzdělávání působících na školách, ale také materiální vybavení škol a některé provozní náklady (Vik, Vrzáček, 2005).

Novák (2005) upozorňuje, že v počátcích pronikání pojmu komunitního vzdělávání do povědomí nejširší veřejnosti procházelo určitými terminologickými problémy, neboť došlo k významovému posunu chápání pojmu komunitní školy. Časté uplatnění modelu komunitního vzdělávání ve školách s významným zastoupením romských žáků zapříčinilo spojování pojmu komunitní školy se školou romskou, což je podle něj „nesprávné a zavádějící“ označení. Autor považuje za problematické spojování komunitní školy s užším vymezením komunity, v jejímž kontextu se komunitní vzdělávání realizuje. Poukazuje na skutečnost, že komunitní školou se může stát jakákoli škola bez ohledu na okolní obyvatelstvo.

V roce 2000 vznikla v České republice také Liga komunitních škol jako výsledek iniciativy čtyř škol, jejichž záměr byl podpořen v rámci projektu Nadace Open Society Fund. Ligu komunitních škol můžeme charakterizovat jako první snahu o vytvoření koordinačního orgánu komunitního vzdělávání na školách, jejímž specifikem bylo, že se její členové angažovali zejména v zapojení romské komunity do vzdělávání. Liga komunitních škol však nevydržela působit ani do konce realizace projektu především z důvodu zahlcení aktivitami samotných zakládajících škol (Neumajer, 2000; Novák, 2005).

V časovém období červenec/srpen roku 2000 zahájila obecně prospěšná společnost Nová škola dvouletý projekt „Podpora komunitních škol“, který byl realizován za finanční podpory Charles Stewart Mott Foundation a Nadace rozvoje

občanské společnosti. Cílem tohoto projektu bylo iniciovat vznik komunitních škol na čtyřech etnicky smíšených základních školách: ZŠ Křenová v Brně, Církevní ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě, ZŠ Havlíčkovo náměstí v Praze a ZŠ v Předlicích v Ústí nad Labem (Neumajer, 2000; Vik, Vrzáček, 2005).

V rámci projektu byla pozornost zaměřena na podporu škol při jejich přeměně na centrum komunity, budování jejich kapacity a vytváření možností pro další spolupráci s ostatními komunitními školami. Součástí projektu byly tréninky v oblasti budování týmů, fundraisingu a public relations, dále vydávání společného časopisu a přímá finanční podpora jednotlivých škol. Na školách byly od roku 2000 zavedeny pozice koordinátora komunitního vzdělávání, jež byly financovány ze zdrojů projektu a poté podporovány z místních rozpočtů (Neumajer, 2000; Vik, Vrzáček, 2005; Vik, 2004).

Projekt byl v červenci 2002 ukončen a vyhodnocen a na základě dosažených výsledků z něj se Nadace Charlese Stewarta Motta rozhodla financovat další tříletý projekt.

Proto v roce 2002 vznikl další projekt zaměřený na podporu rozvoje komunitního vzdělávání jako součást projektu Varianty – interkulturní vzdělávání. Ten byl financován prostřednictvím Iniciativy Společenství Equal (zdroje EU) a státního rozpočtu České republiky. Od školního roku 2002/2003 byly v rámci projektu realizovány aktivity podporující komunitní vzdělávání na šesti základních školách: ZŠ Křenová v Brně, Církevní ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě, ZŠ Tábořská v Praze, ZŠ ve Višňové, ZŠ v Brně-Kohoutovicích a ZŠ Předlice v Ústí nad Labem. Všechny uvedené školy v průběhu realizace projektu úspěšně zavedly plány komunitního vzdělávání (Vik, Vrzáček, 2005).

V listopadu roku 2004 uspořádala v Unhošti Nová škola, o. p. s., Mezinárodní konferenci o komunitním vzdělávání, které se zúčastnilo celkem 60 účastníků z jedenácti zemí: České republiky, Maďarska, Slovenska, Srbska a Černé Hory, Ruska, Ukrajiny, Kazachstánu, Arménie, USA, Kanady a Holandska, na které byly diskutovány zkušenosti se zaváděním komunitního vzdělávání z jednotlivých zemí (Vik, Vrzáček, 2005). V říjnu roku 2004 vydala Nová škola, o. p. s., publikaci „*Plán rozvoje komunitního vzdělávání*“, jejímž autorem je Vik a která



má sloužit školám při zavádění komunitního vzdělávání.

Na konci roku 2004 byla o. p. s. Nová škola vytvořena internetová stránka, která se věnovala komunitnímu vzdělávání (www.komunitnicentrum.cz) a v roce 2005 změnila svou adresu na (www.komunitnivzdelavani.cz). Stránka obsahovala obecné i aktuální informace o komunitním vzdělávání. Součástí stránky bylo diskusní fórum a síť pomoci, díky které si mohly jednotlivé školy a centra vyměňovat informace (Vik, Vrzáček, 2005).

V roce 2005 Nová škola vydala několik publikací k problematice komunitního vzdělávání „*Standardy kvality sociálních služeb v komunitních centrech*“ autorů Nováka, Směkalové, Lauermana a „*Příručku profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*“ od autorů Murphyho, Nováka.

Podle Vika a Vrzáčka (2005) v roce 2005 existovalo v České republice 8 komunitních škol a 3 komunitní centra, která byla aktivně zapojena do sítě institucí věnujících se komunitnímu vzdělávání.

Od února roku 2006 o. p. s. Nová škola také vydávala čtvrtletně Bulletin Komunitky, který byl nabízen zájemcům v elektronické podobě.

Mottova nadace podporovala Novou školu i v letech 2003–2006. Dalším projektem Nové školy byl projekt nazvaný „Přeměna základních škol na vzdělávací centra místní komunity“ a uskutečnil se v období od r. 2006 do r. 2007. Jeho cílem bylo podpořit proces přeměny škol na centra místní komunity, zkvalitnit systém jejich nabídky celoživotního vzdělávání, vyškolení koordinátora komunitního vzdělávání, aby mohl sám vést proces komunitního vzdělávání, zavedení systému pravidelného vytváření plánu komunitního vzdělávání ve školách, atd. (<http://www.komunitnivzdelavani.cz/index.php?page=5§ion=1&sub=2>).

Velmi pravděpodobné je i podle Neumajera (2000) to, že v České republice mohou existovat další školy, které splňují charakteristiky komunitních škol a přitom ani samy nevědí, že se vydaly cestou filozofie komunitního vzdělávání. K tomuto názoru se přiklání i Novák (2005), neboť podle něj v České republice v současné době funguje minimálně dvacet základních škol, které splňují všechny znaky komunitní školy. Jako problémovou vidí skutečnost, že pojem komunitní školy zatím není příliš rozšířen, i když je obsažen ve strategických dokumentech Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR. Proto na území

České republiky existují školy, které vyvíjejí podobné aktivity jako školy komunitní, aniž by se za komunitní školy pokládaly.

Novák (2005) konstatuje, že v České republice více než třetina škol organizuje nějakou formu vzdělávacích a volnočasových aktivit pro dospělé, např. zájmové kroužky, sportovní kluby, kulturní spolky či jednorázové akce, a mohly by tudíž být za komunitní školy pokládány. Podle něj je však nesnadné zjistit přesné nebo alespoň rámcové údaje o aktivitách těchto škol, neboť jejich aktivity většinou probíhají separovaně bez jakékoliv koordinace.

Problematika komunitního vzdělávání se od roku 2006 začíná objevovat jako téma pro diskuse či projekty v rámci krajů. Například na jaře roku 2006 byla vytvořena Národní síť venkovských komunitních škol se sídlem v Borech; v srpnu roku 2006 obec Bory organizovala „Evropský týden komunitních škol“ a několikadenní seminář, na kterém byla diskutována témata „Jak založit a udržet vesnickou komunitní školu pro vzdělávání dospělých“, „Venkovské komunitní školy v Evropě“, „Vzdělávání na venkově v Evropě – cesty a metody“ a jehož výstupem byl „Manuál pro založení, praxi a překonávání překážek venkovské komunitní školy“ (http://leader.isu.cz/cz/area.asp?place_id=1&area_id=20).

V roce 2007 se např. ukazuje, že problematika komunitního vzdělávání v rámci komunitních škol se nemusí dotýkat jen škol základních. Na což může poukázat i projekt „Rozvoj komunitních škol v Moravskoslezském kraji“, který zpracoval Moravskoslezský kraj a jehož záměrem bylo na osmi středních školách pomoci vytvořit takové podmínky, aby mohly fungovat jako komunitní (http://www.kr-moravskoslezsky.cz/rr_nuts3_085.html).

V roce 2007 pořádala Nová škola další konferenci, která měla za cíl prezentovat výsledky projektu „Přeměna základních škol na vzdělávací centra místní komunity“, vytvořit prostor pro výměnu zkušeností při implementaci komunitního vzdělávání, rozšířit síť komunitních škol, vytvořit plán dalšího rozvoje komunitního vzdělávání a jeho podpory, atd. Konference se zúčastnili zahraniční experti, kteří se problematikou komunitních škol dlouhodobě zabývají, např. zástupci organizace ContinYou (GB), ředitel americké organizace Coalition for Community Schools (USA) a další (Tykalová, 2007).



5. Škola – možnost pro uplatnění sociálního pracovníka?

Na skutečnost, že v prostředí školy může mít své uplatnění sociální pracovník, poukazuje autorka Matulayová (2008: 96). Uvádí, že sociální pracovník je expertem na sociální prostředí. V systému vztahů rodina–škola–komunita může uplatnit své vědomosti o mechanismu vlivu sociálního prostředí na jednotlivce. Ovládá dynamiku malé i velké sociální skupiny a organizací. Je schopen rozpoznat rizika a potenciál sociálních vztahů, má poznatky o vývoji ohrožení dětí a mládeže, především o negativních sociálních vlivech. Je schopen posoudit vliv daného sociálního prostředí na jedince a disponuje metodami ovlivňování prostředí sociálními mechanismy, přitom výsledků své práce může dosáhnout především skupinovou prací, propojením mimoškolního prostředí a školního systému, mimoškolní aktivitou a prací se školou jako sociálním systémem.

Autorka uvádí, že základními formami práce sociálního pracovníka ve škole jsou sociální práce s jednotlivcem a skupinou, přičemž ale uvádí činnosti sociálního pracovníka, které jsou rovněž doménou sociální práce na úrovni komunity – např. medializaci, komunikaci s jinými organizacemi, vyjednávání.

Školští sociální pracovníci mohou asistovat zaměstnancům školy a rodinám při identifikaci a řešení různorodých problémů žáků. Úlohy a kompetence sociálního pracovníka ve škole jsou jednoznačně odlišné od úloh pedagoga školy, ale jsou také jiné u asistenta učitele či školního psychologa (Matulayová, 2008: 97–98).

Na uplatnění sociálního pracovníka na školách upozorňuje i autorka Krčková (2008: 31). Sociální pracovník na malé základní škole by v rámci legislativních možností mohl plnit variabilní množství úkolů, které by se daly do jeho pracovní náplně přesně vymezit podle potřeb konkrétní školy. Autorka se domnívá, že by pracovník s odborným, ale současně i jiným než pedagogickým vzděláním mohl příznivě působit na vnitřní klima své školy, zpestřit je. Mohl by působit jako prostředník mezi školou, rodinou, veřejností a odborníky. Sociální pracovník by mohl i převzít zodpovědnost za nepedagogický personál školy (osobní asistenti, dobrovolníci). Kromě toho by si také měl určit a vymezit konzultační hodiny pro žáky, pracovníky školy a pro rodiče, dále si vymezit časový prostor pro své fundraisingové a PR aktivity.

Uplatnění pozice koordinátora komunitního vzdělávání v prostředí komunitní školy

Další možností pro uplatnění sociálního pracovníka ve škole může být na pracovní pozici koordinátora komunitního vzdělávání. Pozice koordinátora komunitního vzdělávání vzniká v ČR od roku 2000.

Koordinátorem komunitního vzdělávání je zaměstnanec školy, který je součástí pedagogického sboru, ale jeho pracovní náplň je odlišná od práce učitele, od standardní práce výchovného poradce na škole⁶ nebo školního metodika prevence.⁷

Jeho pozice je na škole zřízena za účelem koordinace komunitních aktivit, neboť není v silách ředitele ani jeho zástupce, aby je koordinovali. Proto koordinátor komunitního vzdělávání, jako kolega ředitele, ve spolupráci s ním navrhuje plán komunitního vzdělávání, a to na základě potřeb komunity. Koordinátor komunitního vzdělávání je rovněž zodpovědný za finanční zajištění komunitního centra, za public relations i za evaluaci programu komunitního vzdělávání (Tykalová, Otčenášek, Vik, 2006).

Funkce a role koordinátora komunitního vzdělávání je v komunitní škole potřeba přesně vymezit. Koordinátor se bude výhradně zabývat komunitní činností. Musí sestavovat plán, obstarávat propagaci a nabídku vzdělávacích aj. programů / služeb komunitní školy. Společně s ředitelem kontroluje zásady bezpečného zacházení s obecním majetkem. Zejména uvádí náměty komunitní rady na rozvoj komunitní školy do praxe. Koordinátor komunitního vzdělávání nemusí mít bezpodmínečně nutně pedagogické zkušenosti, ale měl by mít znalosti z managementu a personalistiky a také by měl mít základní ekonomické znalosti i právní povědomí (Moucha, 2003).

Povinnostmi koordinátora komunitního vzdělávání (KKV) by podle autorů Murphyho, Nováka (2005: 20) mělo být:

- „Příprava plánu rozvoje komunitního vzdělávání a jeho zhodnocení (každoročně ve spolupráci s vedením školy).
- Příprava rozpočtu centra a kontrola jeho dodržování (i pro jednotlivé aktivity) – je potřeba, aby uměl pracovat s tabulkovým procesorem (nejlépe Excel nebo jiný).
- Příprava podkladů pro účetnictví a spolupráce s účetním – je třeba, aby znal alespoň základy účetnictví.
- Příprava a organizační zabezpečení programů centra, plánování činnosti na další období – tyto



dovednosti by měl mít pracovník z předchozích zaměstnání.

- Fundraising (příprava žádostí, řízení financí a jejich vyúčtování) – i tuto zkušenost by měl pracovník doložit už při přijímacím řízení, měl by mít představu, kam se obracet a kde hledat potenciální sponzory.
- Výzkumné činnosti (zjišťování potřeb; sledování dopadů aktivit na komunitu).
- Vedení spolupracovníků a dobrovolníků, udržování funkčního a efektivního týmu.
- Networking a tvorba místních partnerství, spolupráce s rodiči, terénními sociálními pracovníky.
- Sebehodnocení, hodnocení činnosti centra, supervize spolupracovníků.
- PR, komunikace dovnitř i navenek, publikace v místním tisku, správa webové stránky.“

Koordinátor komunitního vzdělávání vede, koordinuje a hodnotí následující komunitní aktivity:

- Zjišťuje potřeby místní komunity,
- zajišťuje strategické plánování a financování (včetně tvorby rozpočtu),
- pořádá vzdělávací semináře,
- podněcuje síťování škol, místní partnerství, spolupráci s rodiči,
- podporuje výměnu zkušeností mezi školami (komunitními centry),
- připravuje a rozšiřuje metodické materiály pro komunitní školu/centrum,
- utváří pozitivní vztahy s veřejností,
- propaguje myšlenky komunitního vzdělávání (Hadravová, Kašpárková, 2009).

Závěrem

Snahou příspěvku bylo poukázat na to, jaký význam může mít komunitní přístup a aplikace školského komunitního modelu na rozvoj školské sociální práce. Ve svém příspěvku jsem se věnovala otázce, zdali prostředí komunitní školy může nabídnout příležitosti pro rozvoj školské sociální práce.

V textu příspěvku, který se věnoval charakteristice komunitních škol a jejich historickému vývoji v USA, Velké Británii a Německu, bylo zdůrazňováno, že komunitní školy nabízejí prostor pro aktivní participaci členů obyvatel komunity na řešení místních problémů, mohou se stát vzdělanostním centrem celé obce/komunity. Programy komunitní školy jsou rozvíjeny podle potřeb a zájmů obyvatel komunity. Úlohou sociálního pracovníka

na pozici koordinátora komunitního vzdělávání ve škole je podílet se na identifikaci potřeb komunity, pořádat vzdělávací semináře, rozvíjet spolupráci a partnerství mezi rodiči a školami, utvářet pozitivní vztahy s veřejností.

V pojetí komunitních škol v zahraničí jsme měli možnost identifikovat odlišné proudy, např. u Village Colleges (Velká Británie) byl položen důraz na využití školy jako pomocníka při rekonstrukci společnosti. V rámci experimentu Educational Priority Areas ve Velké Británii v 70. letech byla záměrem inovace školních osnov, která měla zajistit příležitosti pro rozvoj silnějších vazeb školy s širší komunitou. Ve Spolkové republice Německo bylo na komunitní školy nahlíženo širěji, jako na síťování vzdělávacích a sociálních služeb. Snahou bylo propojení školy a komunitního života.

Pohled na historický vývoj komunitních škol v zahraničí poukázal na potenciál komunitní práce uplatnit se i v oblasti vzdělávání. I přesto se ale nakonec aplikace komunitního přístupu ve školské sociální práci ve srovnání s klinickým/tradičním modelem významně neuplatnila.

Thomas (1983) tuto skutečnost vysvětluje konstatováním, že vzdělávací služby byly „méně schopné“ tolerovat hodnoty otevřenosti a participace komunitní práce.

I přes tento nepříznivý vývoj komunitního přístupu ve školské sociální práci můžeme vidět, že se koncept komunitních škol v zahraničí dále uplatňuje a v České republice se významně rozvíjí v 90. letech minulého století. Koncept komunitních škol byl rozvíjen nejen v podobě městských komunitních škol, ale i ve formě vesnické komunitní školy. Na vybraných komunitních školách základních/středních je zřizována pozice koordinátora komunitního vzdělávání, ve které své uplatnění může najít i sociální pracovník.

Seznam literatury:

BERG, A. C., BLANK, M. J., MELAVILLE, A. **Growing Community Schools: The Role of Cross-Boundary Leadership.** Washington: Coalition for Community Schools, 2006.

Community Work and Social Change. The Report of a study group on training set up by the Calouste Gulbenkian Foundation. London: Longmans, 1968.

Community Education as compensation. [online] [30. 10. 2006] Dostupné z: <http://www.infed.org/schooling/b-comcom.htm>



- Community Education: Lifelong Learning for the Whole Community.** [CD-Rom] Flint: Charles Stewart Mott Foundation, 2003.
- DECKER, E. L. **The Evolution of the Community School Concept: The Leadership of Frank J. Manley.** Florida: Decker and Associates, 1999.
- FRIESENHAHN, G. J., LORENZ, W., SEIBEL, F. W. **Community Education and its contribution to a Social Europe: Concepts – Perspectives – Implementation.** 3rd ed. Ostrava: Ecspress, 2007. 300 p. ISBN 80-7326-107-3.
- GOJOVÁ, A. **Teorie a modely komunitní práce.** Ostrava: ZSF OU, 2006.
- GOJOVÁ, A. a kol. **Komunitní sociální práce.** Distanční text. Ostrava: FSS OU, 2007.
- HARTL, P. **Komunita občanská a komunita terapeutická.** Praha: SLON, 1997.
- HADRAVOVÁ, J., KAŠPÁRKOVÁ, S. **Partnerství pro Vysočinu, SROP 3.3 OP VK – aktuální stav a vývoj příprav na čerpání z ESF v programovém období 2007–2013.** [on-line] [3. 10. 2009] Dostupné z: http://www.partnerstvi-vysocina.cz/files/vilanec_29301107/OP_VK.ppt
- HIEMSTRA, R. **The Educative Community: Linking the Community, Education, and Family.** 3rd ed. Baldwinville; New York: HiTree Press, 2000.
- KINKOR, M. **Komunitní práce.** In MATOUŠEK, O. a kol. **Metody a řízení sociální práce.** Praha: Portál, 2003, s. 251–270.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. **Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky.** Brno: Paido, 2001.
- KRČKOVÁ, E. **Vytvoření projektu „Práce sociálního pracovníka pro základní školu s nízkým počtem žáků“ propojením práce školního metodika prevence, školního psychologa a výchovného poradce.** [on-line] [3. 4. 2013]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/78787/fss_b/k_tisku_posledni_verze.pdf
- LAUERMAN, M. **Proč jsou školy dobrým centrem komunity a obce.** [on-line] 2004 [25. 2. 2007]. Dostupné z: <http://www.google.cz/search?hl=cs&q=%C5%A0kola+centrem+obce++komunitn%C3%AD+centrum&lr>
- LAUERMAN, M. **Komunitní škola v perspektivě českého vzdělávacího systému.** [on-line] 2012 [27. 3. 2007]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/15805/KOMUNITNI-SKOLA-V-PERSPEKTIVE-CESKEHO-VZDELAVACIHO-SYSTEMU.html/>
- LEVICKÁ, J. **Možnosti realizace školské sociální práce na Slovensku.** In **Školská sociální práce.** Trnava: Fakulta zdravotnictva a sociální práce TU v Trnave. 2008. ISBN 978-80-8082-246-0, s. 7–14.
- MATOUŠEK, O. **Slovník sociální práce.** Praha: Portál, 2003.
- MATULAYOVÁ, T. **Možnosti rozvoje školské sociální práce na Slovensku.** In **Školská sociální práce.** Trnava: Fakulta zdravotnictva a sociální práce TU v Trnave. 2008. ISBN 978-80-8082-246-0, s. 93–102.
- MOUCHA, Z. **Komunitní škola.** Černošice, 2003 [on-line] [3. 10. 2009]. Dostupné z: <http://www.zscernosice.cz/skola.htm>
- MURPHY, K., NOVÁK, T. **Průručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání.** Praha: Nová škola, 2005.
- NEUMAJER, O. **Komunitní vzdělávání a komunitní školy.** In *Učitelské listy*, 2000, č. 12. [on-line] [7. 7. 2009] Dostupné z: <http://www.zsangel.cz/kos/kvaks.htm>
- NOVÁK, T. **Škola centrem obce – komunitní centrum.** In MECH, Josef (ed.). **Partnerství a konkurence veřejného a soukromého sektoru [CD-ROM].** Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- NOVÁK, T., SMÉKALOVÁ, E., LAUERMAN, M. **Standardy kvality sociálních služeb v komunitních centrech.** Praha: Nová škola, 2005.
- Obce, města, regiony a sociální služby.** Praha: SOCIOPRESS, 1997.
- POPPEL, K. **Analysing Community Work. Its Theory and Practice.** Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2000.
- PROCUNIER, D. **The origin and evolution of the Community School in Flint: The Frank Manley influence.** In DECKER, E.L. **The Evolution of the Community School Concept: The Leadership of Frank J. Manley.** Florida: Decker and Associates, 1999.
- Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění.** [on-line] [5. 4. 2013] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
- ROGERS, A. **Adults Learning for Development.** London: Cassell, 1992.
- SMITH, M. K. **Viewing Impington – Henry Morris and the idea of the Village college.** [on-line]. INFED, 1997 [8. 10. 2006]. Dostupné z: <http://www.infed.org/schooling/b-vilcol.htm>



SMITH, M. K. **Community centres and associations, their history, theory, development and practice.** [online]. INFED, 2002 [updated 2005-10-03], [7. 12. 2006] Dostupné z: <http://www.infed.org/association/b/comcen.htm>

THOMAS, D. N. **The Making of Community Work.** London: George Allen & Unwin, 1983.

TYKALOVÁ, K., OTČENÁŠEK, J., VIK, V. **Kdo je to koordinátor komunitního vzdělávání?** [on-line] 2006. [10. 11. 2006] Dostupné z: <http://www.komunitnivzdelavani.cz/index.php?section=3&sub=2>

TYKALOVÁ, K. **Mezinárodní konference o komunitním vzdělávání.** [on-line]. [13. 3. 2009]. Dostupné z: <http://www.studujte.cz/index.php?show=more&id=1385>

VIK, V. **Plán rozvoje komunitního vzdělávání.** Praha: Nová škola, 2004.

VIK, V., VRZÁČEK, P. **Stav komunitních škol v České republice.** [on-line] Praha: Nová škola, 2005. [7. 12. 2006] Dostupné z: <http://www.komunitnivzdelavani.cz/index.php?page=1§ion=2&sub=2>

Internetové zdroje:

<http://www.iel.org/about/ielat40.pdf> [on-line] [2013-1-4]

<http://www.komunitnivzdelavani.cz/index.php?page=5§ion=1&sub=2> [on-line] [7. 12. 2006]

http://leader.isu.cz/cz/area.asp?place_id=1&area_id=20 [on-line] [13. 2. 2007]

http://www.kr-moravskoslezsky.cz/rr_nuts3_085.html [on-line] [7. 12. 2012]

Poznámky

1 Mgr. Anna Krausová, Ph.D.
Katedra sociálních věd, Fakulta Sociálních studií Ostravské univerzity v Ostravě
anna.krausova@osu.cz

2 Barclay (in Gojová a kol., 2007: 17) uvádí: „Komunitní práce má zmocnit členy k překonání problémů a skrze přímou práci se skupinami a organizacemi, nebo jejich iniciováním, zvýšit společné pocity solidarity a kompetence.“

Úlohou komunitního pracovníka je proto stimulovat a podporovat členy komunit, aby zlepšili své podmínky a příležitosti. Dílčí cíle této podpory jsou často konkrétní, např.

lepší vybavení, bydlení, pracovní příležitosti. Dílčími cíli bývá také nárůst důvěry, dovedností a moci komunitní sebeorganizace, což uschopní účastníky v tom, aby byli schopni pokračovat ve využívání a prohlubování svých schopností i poté, co je opustí komunitní pracovník (Popple, 2000: 5).

3 Komunitní vzdělávání může sloužit jako most mezi komunitou a poskytovateli vzdělávacích programů. Cílem je povzbudit lidi, aby ovlivňovali a využívali vzdělávací programy a zároveň se na jejich realizaci podíleli. Komunitní vzdělávací tak pracuje s poskytovateli vzdělávacích služeb, aby byly relevantnější, a zároveň pracuje s lidmi, aby jim pomohl ovlivňovat, eventuálně kontrolovat vzdělávací služby v jejich místní komunitě tak, aby uspokojovaly jejich potřeby (Rogers, 1992, s. 67).

Neumajer (2000) na komunitní vzdělávání nahlíží jako na proces, který zapojuje lidi bez rozdílu věku do života komunity tak, že uspokojuje jejich vzdělávací, sociální, kulturní nebo rekreační potřeby.

4 Komunitní přístup vytváří participativní demokracii na lokální úrovni. Důležité jsou pro něj hodnoty, jako je naslouchání, vytváření příležitostí pro společnou diskusi, sdílení zážitků, spolupráce při zvládání problémů, společné učení a hledání řešení (Obce, města, regiony a sociální služby, 1997: 173). Teoretickým základem komunitního přístupu je, že využívá lidských i jiných zdrojů v obci. Pro tento přístup je důležité, aby s rozhodnutími souhlasili lidé, kterých se daná věc týká. Lauer mann (2004: 6) přínos komunitního přístupu ve vzdělávání vidí v následujících oblastech: dává prostor pro celoživotní vzdělávání, nabízí prostor pro setkávání, posiluje vzájemné vztahy žáků, rodičů, veřejnosti k obci, vede děti k aktivnímu zájmu o své okolí, vytváří neformálnější vztahy dětí ke škole, napomáhá získávat důvěru dítěte ve školu jako instituci, umožňuje rodičům se aktivně zapojit do dění na škole, dává rodičům příležitost projevit své názory na školu, získává oporu u rodičů a využívá jejich potenciál, škola se stává viditelnější a rozvíjí dobré vztahy s obecním úřadem.



- 5 V roce 1965 zájem několika lidí o komunitní práci ve Velké Británii vedl nadaci The Calouste Gulbenkian Foundation prostřednictvím její londýnské pobočky k nápadu přizvat ke spolupráci malý výbor (tvořený odborníky věnujícími se komunitní práci), který by posoudil možnost organizace konference k problematice vzdělávání v komunitní práci ve Spojeném království.

Diskuse kolem tohoto návrhu vedla k upuštění od myšlenky uspořádat konferenci ve prospěch organizace výzkumu, jehož cílem bylo zjistit informace o povaze, zaměření a rozsahu komunitní práce a navrhnout možnosti vzdělávání a dalšího výcviku v komunitní práci. Nadace se ochotně ujal sponzoringu činnosti pracovní skupiny (The Calouste Gulbenkian Study Group), která za tímto účelem vznikla. Za souhlasu členů této pracovní skupiny byla nadací rovněž požádána o členství a předsednictví ve skupině Eileen Younghusband (Community Work and Social Change, 1968: 5).

- 6 Mezi standardní činnosti výchovného poradce podle části 1. Přílohy č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v oblasti poradenství patří:

Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků. Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, a příprava návrhů na další péči o tyto žáky. Zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a intervenčních činností pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků. Poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.

V oblasti metodických a informačních činností se výchovný poradce na škole zaměřuje na: Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence. Metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy

v otázkách kariérového poradenství žákům, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod. Předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy. Poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízeních v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení, a jejich zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.

- 7 Školní metodik prevence podle části II. Přílohy č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zajišťuje metodické a koordinační činnosti – mezi které patří především koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy, koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci: záškoláctví, násilí, vandalismu aj. nežádoucích sociálně patologických jevů. Metodické vedení pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zavádění multikulturních prvků do vzdělávacího procesu. Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence sociálně patologických jevů. Kontaktování odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů na škole. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaného pracoviště. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.



V oblasti informační činnosti školní metodik prevence zajišťuje a předává odborné informace o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách primární prevence pedagogickým pracovníkům školy. Prezентuje výsledky preventivní činnosti školy, získává nové poznatky a zkušenosti z této oblasti. Vede a průběžně aktualizuje databázi spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů.

V oblasti poradenské činnosti školní metodik prevence vyhledává a provádí orientační šetření

u žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování. Poskytuje poradenské služby těmto žákům a jejich zákonným zástupcům. Spolupracuje s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických projevů chování u jednotlivých žáků. Připravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování na škole a koordinuje poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům.



Pôsobenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľov a učiteliek

*Social Worker Performance in School Setting
from the Teachers' Perspective*

Michaela Skyba

Mgr. Michaela Skyba¹ je internou doktorandkou na Katedre sociálnej práce Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Výskumne aj publikačne sa venuje téme školskej sociálnej práce a sociálnej práci s deťmi so syndrómom CAN a ich rodinami.

Abstrakt

Príspevok približuje prvotné zistenia z výskumu zameraného na identifikovanie faktorov determinujúcich zriadenie školskej sociálnej práce. Ide o prvý výskum, ktorý je realizovaný v spolupráci s Českou republikou, pričom úmyslom je v budúcnosti tieto výsledky komparovať. Výskumné zistenia ponúkajú prehľad o súčasnom nazeraní učiteľov/učiteliek na školskú sociálnu prácu a zároveň formulujú výzvy, ktoré sa ukazujú ako významné pre uvažovanie o zriadení novej pozície v súčasnej postmodernej spoločnosti.

Klíčové slová

výskumné zistenia, názory učiteľov/učiteliek, školská sociálna práca

Abstract

The contribution presents initial findings from the research aimed on identification of factors determining the establishment of the school social work. It is the first research that is conducted in cooperation with the Czech Republic while the further intention will be aimed on comparison of both researches results. The research findings offer insight into the current teacher's perception of the school social work and to formulate challenges that appear to be important for thinking about setting up a new position in the post-modern society.

Keywords

research findings, teachers' perception, school social work



Úvod

V súčasnej spoločnosti dochádza v porovnaní s minulosťou k mnohým zmenám, ktoré zároveň ovplyvňujú rozvoj a smerovanie sociálnej práce ako sociálnej inštitúcie. Domnievame sa, že s narastajúcou potrebou pomoci človeku v oblasti sociálnych interakcií v rôznych oblastiach jeho života, spôsobenou vzájomnou previazanosťou a zložitou vnímaných problémov, vzniká potreba rozvoja sociálnej práce v rozličných sférach. Takouto oblasťou je aj prostredie školy. Stále zostáva, aj s ohľadom na odlišný historický vývoj sociálnej práce a vzdelávacieho systému v Slovenskej republike, uzavreté pred tzv. nepedagogickými profesiami, a teda aj pred školskou sociálnou prácou. V zahraničí naopak reflektujú meniace sa potreby spoločnosti a školská sociálna práca je etablovanou v mnohých krajinách v rámci Európy a ostatných krajinách sveta². Rieši otázky týkajúce sa dosahovania školskej úspešnosti, mimoškolských a voľnočasových aktivít a zameriava sa na intenzívnu spoluprácu s rodičmi a prepojenie na komunitu.

Pri našich domnienkach o možnostiach a potrebe školskej sociálnej práce vychádzame z viacerých úvah. Pre západnú kultúru je od 20. storočia príznačný odklon od tradičného demografického správania a príklon k demografickému správaniu vyznačujúcemu sa poklesom pôrodnosti. Tento trend je sprevádzaný mnohými ďalšími znakmi modernej spoločnosti nachádzajúcej sa v druhej fáze modernizácie, akými sú individualizmus, egoistické tendencie, premena štruktúry spoločnosti, či preferovanie osobnej slobody (o týchto znakoch sa zmieňujú viacerí autori, napr. Keller, 2007; Chytil, 2007 a i.). V rámci postmoderného chápania rodiny sa do popredia dostávajú egoistické tendencie jej členov. Výrazným znakom je zameranie na hodnotu vzťahov, ktorej primárnou úlohou je uspokojenie členov rodiny (Singly, 1999). Rodičovstvo prestáva byť samozrejmosťou. Do rozhodovania vstupujú mnohé faktory, ako napríklad snaha o ekonomické zabezpečenie rodiny, voľba s finančnými dopadmi, kariéra matiek a ich uplatnenie na trhu práce, túžba rodičov zabezpečiť si vysnívaný štandard a pod. S demografickým poklesom narastá hodnota detstva a pedocentrická orientácia prejavujúca sa v sociálnej politike ako aj v celej spoločnosti. Príkladom sú aj priority medzinárodných a národných inštitúcií v oblasti ochrany práv detí, ktoré vyzývajú k posilneniu mechanizmov podporujúcich presadzovanie práv

detí nielen v jednotlivých prijímaných opatreniach, ale aj v praxi³.

S postmodernou spoločnosťou je úzko previazaná aj komercializácia, ktorá predstavuje závažný sociálny jav vplyvajúci na zmenu kvality detstva (bližšie napr. Brembeck, Johansson, 1997; Buckingham, Tingstad, 2007; Pešatová, 2007 a i.). Dôsledky zmeny postavenia dieťaťa v spoločnosti sa prejavujú nielen v pozitívnom, ale aj v negatívnom význame. V našich podmienkach predstavujú hrozbu pre kvalitu detstva aj napríklad regionálne disparity, vysoká miera nezamestnanosti a ďalšie riziká prejavujúce sa následne v oblasti školskej úspešnosti žiakov/žiačok⁴.

Meniace sa postavenie dieťaťa súčasne so sebou prináša aj zmenu jeho potrieb, ktoré nie sú zodpovedajúcimi inštitúciami vždy reflektované. Ako vhodný priestor pre uskutočnenie zmeny sa nám v tejto oblasti javí súčasné historické obdobie, ktorého prioritou je v oblasti školstva okrem iného aj dôraz na inkluzívne vzdelávanie⁵. Predpokladáme, že zmena sa musí uskutočniť smerom zdola nahor od učiteľov/učiteľiek, sociálnych pracovníkov/pracovníčok a ďalších subjektov pracujúcich s deťmi a mládežou. Vychádzame pritom zo skutočnosti, že opačný proces tradičnej inštitucionalizácie v danej oblasti, tak ako tomu bolo napr. v USA, u nás nefunguje aj vzhľadom k spomínanému odlišnému historickému vývoju a kultúrnej podmienenosti. Dôkazom je aj skutočnosť, že v našej legislatíve absentuje profesia školského sociálneho pracovníka (legislatíva rozlišuje len sociálneho pedagóga a ďalšie profesie).

Predpokladom pre vyvíjanie iniciatívy smerovanej k zavedeniu novej pozície je reflektovanie vnímanej potreby služieb školského sociálneho pracovníka/pracovníčky aj samotnými učiteľmi/učiteľkami a ďalšími subjektmi, ktorí patria k základným pilierom úspechu implementovania školskej sociálnej práce.

Z vyššie uvedených dôvodov boli v rámci kvantitatívneho výskumu zisťované faktory etablovania školskej sociálnej práce v základných školách prostredníctvom názorov učiteľov/učiteľiek základných škôl. Výber respondentov/respondentiek bol podmienený ich každodennou prácou so žiakmi/žiačkami, čo zároveň predpokladá aj relevantné posúdenie súčasnej situácie v základných školách a potreby pomoci zo strany ďalšieho profesionála⁶. Zároveň si však uvedomujeme potrebu budúceho pokračovania zisťovania názorov aj u ďalších subjektov⁷ pracujúcich s deťmi



a mládežou (školskí psychologovia, sociální pedagogovia, speciální pedagogovia, sociální pracovníci a i.), čo by umožnilo komparovať výskumné výsledky a prispelo k validite jednotlivých zistení. Cieľom tohto príspevku je priblížiť prvotné zistenia vybraných oblastí vyplývajúce z výskumu zameraného na názory učiteľov/učiteľiek.

Názory učiteľov a učiteľiek základných škôl na školskú sociálnu prácu – výskumné zistenia

Hlavným zámerom výskumu bolo zistiť faktory etablovania školskej sociálnej práce v základných školách. Na základe štúdia viacerých definícií⁸ môžeme konštatovať, že školská sociálna práca je považovaná za špecifickú oblasť praxe sociálnej práce, ktorá je zameraná najmä na podporu prepojenia rodiny, školy a komunity, pomoc deťom a mladým ľuďom kultivovať ich potenciál a dosiahnuť zdravý osobný rast, vytvorenie harmonických vzťahov a školskej klímy, v ktorej by mohli využiť príležitosti pre učenie sa, rast a rozvoj. Význam školskej sociálnej práce v súčasnom ponímaní pramení predovšetkým z interakcie medzi sociálnou prácou a procesom vzdelávania. Školská sociálna práca je odbornou činnosťou a súčasťou systému školy, ktorej primárnym cieľom je pomoc žiakom/žiačkam pri zvládaní ťažkostí v interakciách v rámci školy, ale aj mimo nej. Pri dosahovaní tohto cieľa spolupracuje s rodičmi, učiteľmi a ostatnými profesionálmi/profesionálkami v škole a komunite. Prostredníctvom využívania metód sociálnej práce prispieva k napĺňaniu vzdelávacích cieľov a výchovného poslania školy.

Modely praxe školskej sociálnej práce sa vyznačujú určitou rôznorodosťou. Závisia od spoločenského kontextu, tradícií jednotlivých krajín, ale aj od ďalších determinantov formujúcich jej prax (napr. personálne a finančné zdroje školy, regionálne zvláštnosti a pod.). Vzhľadom k tomu, že školská sociálna práca u nás nie je legislatívne etablovanou profesiou, zaujímali nás názory respondentov/respondentiek na jednotlivé úrovne školskej sociálnej práce⁹ ovplyvňujúce sféru jej pôsobnosti. Tomuto zámeru boli prispôbené aj jednotlivé otázky.

Aké problémové situácie žiakov a ich rodín môžu riešiť školský sociálny pracovník / školská sociálna pracovníčka?

S ktorými subjektmi spolupracuje a kto potrebuje pomoc školských sociálnych pracovníkov?

Aké sú činnosti školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok pri riešení problémov jednotlivých subjektov?

Ktoré podmienky majú vplyv na zriadenie pozície sociálneho pracovníka v základných školách?

Základný súbor tvorili učitelia/učiteľky 13 základných škôl. Oslovení boli učitelia/učiteľky prvého aj druhého stupňa na 11 školách. Dve školy, v ktorých sme realizovali v mesiacoch február a jún 2012 predvýskum v podobe rozhovorov, sme vylúčili zo skúmanej vzorky. Dôvodom bola skutočnosť, že respondenti/respondentky už poznali jednotlivé otázky, ku ktorým sa vyjadrovali v predvýskume, čo by mohlo viesť ku skresleniam získaných výsledkov. Výberový súbor sa skladal zo 187 učiteľov/učiteľiek (92,9 % žien a 7,1 % mužov). Pri výbere vzorky respondentov/respondentiek sme uskutočnili príležitostný výber, s cieľom zastúpenia učiteľov/učiteľiek zo všetkých základných škôl (okrem dvoch, na ktorých sme realizovali predvýskum), ktoré patria pod zriaďovateľskú pôsobnosť mesta, v ktorom sme realizovali výskum. Zo skúmania sme vylúčili ostatné základné školy v meste, ktoré sú v pôsobnosti iných subjektov, akými sú cirkevné a súkromné základné školy. Pri údajoch o aktuálnom počte učiteľov/učiteľiek v školskom roku 2012/2013 sme vychádzali zo štatistických ukazovateľov dostupných na stránke *Ústavu informácií a prognóz školstva (Prehľad základných škôl 2012/2013)*.

Na získanie údajov sme použili dotazník skonštruovaný Tatianou Matulayovou, ktorý bol použitý v rámci výskumu v Českej republike. Dotazník bol rozdelený podľa jednotlivých oblastí formulovaných vo výskumných otázkach. Administrovali sme 449 dotazníkov, z ktorých bola 41,6% návratnosť, čo predstavuje 187 vrátených dotazníkov.

Tento výskum nadväzuje na predvýskumy, v ktorých boli okrem učiteľov/učiteľiek oslovení aj ďalší experti/expertky¹⁰. Zistenia z predvýskumu signalizujú určité tendencie vo vnímaní potreby školskej sociálnej práce relevantnými subjektmi pracujúcimi s deťmi a mládežou. Zároveň sa stali určitým východiskom pre výskum, ktorého čiastočné zistenia predstavujeme v nasledujúcej časti. Výskum je v štádiu spracovania, preto ponúkame len prvotné zistenia, ktoré sa stanú v budúcnosti predmetom hlbšej analýzy a interpretácie. V tomto príspevku sa bližšie zameriavame na oblasť problémových situácií žiakov/žiačok, ktoré by mali byť podľa respondentov/respondentiek v kompetencii školského sociálneho pracovníka, a na funkcie a činnosti školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok.

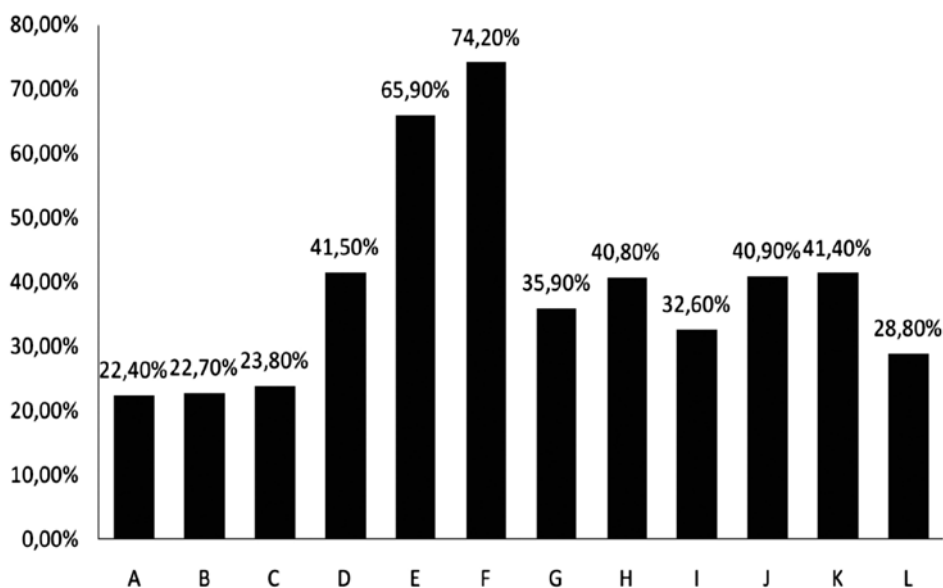


Problémové situácie žiakov/žiačok a ich rodín

Jednou z oblastí, na ktorú sme v rámci výskumu koncentrovali pozornosť, bola oblasť problémov, na ktorých riešení by sa mal podľa učiteľov/učiteľiek podieľať aj školský sociálny pracovník/pracovníčka. Takisto nás zaujímalo, ktoré argumenty týkajúce sa problémov žiackej populácie považujú učitelia/učiteľky za dôležité a dávajú ich do súvisu s potrebou zriadenia pozície sociálnych pracovníkov/pracovníčok v školách.

Mieru akceptácie problémov, na ktorých riešení by sa mal podľa učiteľov/učiteľiek podieľať aj školský sociálny pracovník/pracovníčka, sme zisťovali prostredníctvom využitia škály, na ktorej 1 znamenala „určite áno“, 2 „skôr áno“, 3 „nie som si istý/istá“, 4 „skôr nie“, 5 „určite nie“. Najvyššiu mieru akceptácie prejavili učitelia/učiteľky pri probléme **záškoláctva** (nepravidelné dochádzky do školy, opakované oneskorené príchody a zanedbávanie povinnej školskej dochádzky) – 59,1 % učiteľov/učiteľiek označilo odpoveď „určite áno“ a 15,1 % „skôr áno“. Len 12,9 % označilo možnosť „nie som si istý/istá“ a 12,9 % označilo odpoveď „skôr nie“ a „určite nie“ – priemer predstavoval hodnotu 1,83.

Graf 1 Počet respondentov/respondentiek, ktorí označili možnosť „určite áno“ a „skôr áno“ pri otázke: Považujete za žiaduce, aby sa na riešení nasledujúcich problémov žiakov podieľali aj školskí sociálni pracovníci?



LEGENDA:

- A. vývojové poruchy
- B. neurotické problémy
- C. poruchy učenia
- D. problémy s učením vyplývajúce z odlišného jazykového a kultúrneho prostredia žiaka
- E. problémy s učením vyplývajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia rodiny žiaka
- F. nepravidelná dochádzka do školy, opakované oneskorené príchody, záškoláctvo
- G. poruchy správania
- H. problémové správanie žiakov vo vzťahu k autoritám a k ostatným žiakom (nedostatočná úcta k rodičom, k známym, k spolužiakom, učiteľom)
- I. spory medzi žiakmi
- J. šikanovanie, kyberšikanovanie
- K. vytváranie zdravej sociálnej klímy v škole
- L. žiacke žarty a recesia, imitovanie negatívnych vzorov

Vnímanie záškoláctva ako závažného problému z pohľadu z učiteľov/učiteľiek je možné odôvodniť najmä súčasnou spoločenskou situáciou a regionálnymi diskrepanciami, kde sa podľa výskumných správ *Ústavu informácií a prognóz školstva* (napr. Slovíková, Janková, 2008; Slovíková, Herich, 2009) ukazuje nárast tohto javu v rámci SR, najmä v niektorých regiónoch Slovenska. Uvedené dokumentuje aj tabuľka 1, podľa ktorej má počet neospravedlnených hodín na žiaka/



žiačku základnej školy počas rokov 1998 až 2008 výrazne rastúcu tendenciu. Najviac vymeškaných hodín žiakov/žiačok bolo v Košickom, Banskobystrickom, Prešovskom a Nitrianskom kraji. Aj keď je počet vymeškaných hodín na druhom stupni stále vyšší, rozdiel sa postupne znižuje.

Tabuľka 1 Vývoj počtu neospravedlnených hodín na 1 žiaka v ZŠ. Údaje za jednotlivé roky sú vyjadrené v %

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
I. stupeň	1,3	1,7	2,2	2,1	3,0	2,5	2,3	2,7	3,5	3,9	4,6
II. stupeň	2,9	3,2	4,4	4,3	4,8	3,6	4,1	4,7	5,4	5,9	6,3
spolu ZŠ	2,1	2,5	3,4	3,3	4,0	3,1	3,3	3,8	4,6	5,01	5,57

Zdroj: SLOVÍKOVÁ, Mária, JANKOVÁ, Mária. Výskyt záškoláctva u žiakov základných škôl v SR v školskom roku 2007/2008. Dostupné na stránke UIPS.

Výraznejší rozdiel v miere akceptovania školského sociálneho pracovníka/pracovníčky pri riešení problému **záškoláctva** sa ukázal u respondentov/respondentiek **vo veku od 51 do 60 rokov**. Súhlas vyjadrilo (označením možností „určite áno“ a „skôr áno“) 90%. Najmenej respondentov označilo „určite áno“ a „skôr áno“ vo veku od **23 do 30 rokov** (66,7 %). Túto tendenciu je možné sčasti vysvetliť minulým spoločenským režimom pred roka 1989, kedy bolo záškoláctvo prísnejšie postihované, a teda jeho výskyt nebol taký markantný, ako je tomu dnes. Predpokladáme, že učitelia/učiteľky vyššieho veku majú väčší priestor a najmä skúsenosti umožňujúce komparáciu súčasnosti s minulosťou. V súvislosti s ich dlhšou praxou je možné, že si viac uvedomujú naliehavosť situácie a pociťujú potrebu riešiť daný problém, v porovnaní s učiteľmi/učiteľkami nižšieho veku.

Vysokú mieru súhlasu prejavili učitelia/učiteľky aj pri **problémoch s učením vyplývajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia rodiny žiaka**. Možnosť „určite áno“ označilo 82 (44,3 %) respondentov/respondentiek a „skôr áno“ 40 (21,6 %) respondentov/respondentiek. Priemer predstavoval hodnotu 2,11. Pri ostatných možnostiach mali priemery hodnotu od 2,75 do 3,49. Modus mal pri oboch možnostiach hodnotu 1 (najviac respondentov označilo možnosť „určite áno“).

Školská úspešnosť je vo veľkej miere ovplyvnená vzťahom žiakov ku škole a vzdelávaniu.

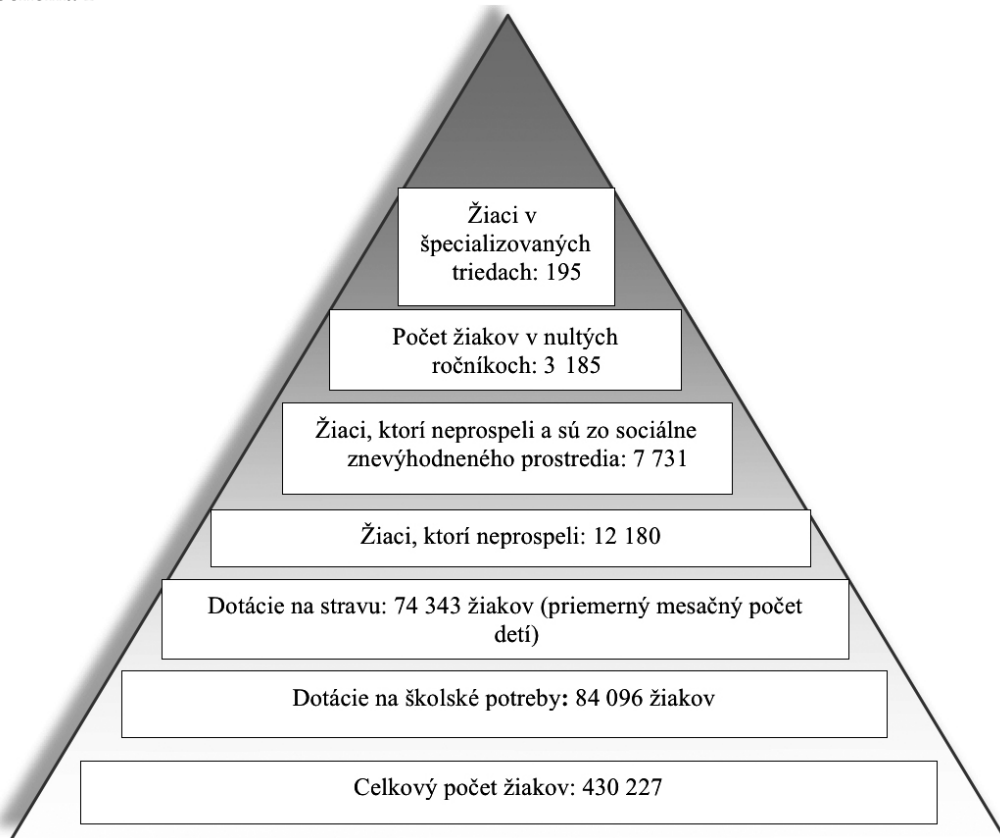
Ide o súhrn viacerých faktorov majúcich vplyv na motiváciu žiaka/žiačky k učeniu sa, ktorá sa formuje najmä cez názory a chápanie dôležitosti vzdelania rodičmi žiakov/žiačok. Najmä deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sú vystavené riziku školskej neúspešnosti spôsobenej okrem iného aj nedostatočnými podmienkami v ich rodinnom zázemí. Túto skutočnosť dokresľujú štatistiky *Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny (Správa o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej*

republiky za rok 2011) a *Ústavu informácií a prognóz školstva (Štatistická ročenka – základné školy 2011/2012)*.

Dáta v schéme 1 predstavujú obraz o situácii žiakov/žiačok základných škôl v školskom roku 2011/2012. Situáciu, týkajúcu sa ohrozenia detí v podobe nedostatočných sociálnych a ekonomických podmienok, dokumentujú údaje o dotáciách, ktoré sú dostupné v *Správe o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky za rok 2011*. Dotácie¹¹ sú určené pre deti z rodín v hmotnej núdzi na kúpu stravy a školských pomôcok. Sú zároveň ukazovateľom počtu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia¹². Celkový počet žiakov/žiačok bol v školskom roku 2011/2012 430 227. Dotácie na školské pomôcky v roku 2011 poberalo 84 096 žiakov/žiačok. V porovnaní s rokom 2010 ide o nárast o 1 874 detí. Priemerný mesačný počet detí, ktoré poberali v roku 2011 dotácie na stravu, bol 74 343, čo predstavuje nárast oproti roku 2010 o 9 086 detí.



Schéma 1



Zdroj: *Správa o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky za rok 2011*. Dostupné na stránke www.employment.gov.sk. *Štatistická ročenka – základné školy 2011/2012*. Dostupné na stránke ÚIPŠ: www.uips.sk.

Riziko väčšej miery neúspešnosti v školských výsledkoch týchto detí dokumentuje číslo o žiakoch zo sociálne znevýhodneného prostredia. V školskom roku 2011/2012 z počtu žiakov, ktorí neprospeli (12 180) bol počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia 7 731 – 63 % z celkového počtu žiakov, ktorí neprospeli. Údaj o celkovom počte detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa zisťoval prvýkrát k 15. 9. 2012. K tomuto dátumu bolo evidovaných 52 665 žiakov/žiačok zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo predstavuje 12,23 % z celkového počtu žiakov/žiačok. Tento údaj korešponduje s mierou nezamestnanosti na Slovensku, ktorá sa v roku 2011 pohybovala okolo 13,5%. Domnievame sa, že aj uvedené fakty

sčasti odôvodňujú prikláňanie sa respondentov/respondentiek práve k oblasti problémov s učením vyplývajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia rodiny žiaka/žiačky.

Ako najmenej relevantnú oblasť pre pôsobenie školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok vidia učitelia/učiteľky pri riešení problémov súvisiacich s **poruchami učenia, vývojovými poruchami a s neurotickými problémami žiakov**. Pri poruchách učenia označilo možnosť „skôr nie“ 40 (22,1 %), „určite nie“ až 56 (30,9%) a „nie som si istý/istá“ 42 (23,2%) učiteľov (priemer označených odpovedí na škále bol 3,49 a modus 5). Pri oblasti neurotických problémov označilo 27,6 % respondentov/respondentiek možnosť „skôr nie“, 23,2 % „určite nie“ a „nie som si istý/istá“ 26,5 %. Možnosť „skôr nie“ v rámci vývojových porúch označilo 24,0 %, „určite nie“ 26,8 % a „nie som si istý/istá“ 26,8 %.

Jedno z vysvetlení môže spočívať v domnienke, že uvedené problémy sú v kompetencii iných profesionálov/profesionálok. Určitú úlohu mohlo



zohrať aj stereotypné priradovanie problémov k jednotlivým profesiám, ale aj doterajšia skúsenosť so spoluprácou so sociálnymi pracovníkmi/pracovníčkami. Tieto tendencie podľa nášho názoru naznačujú aj výsledky zobrazené v grafe 3, kde napr. „pomoc žiakom s emocionálnymi problémami, problémovým a poruchovým správaním v zapojení do rovesníckej skupiny“ respondenti vnímali ako ústrednú kompetenciu psychológa/psychologičky. Možnosť pomoci zo strany sociálneho pracovníka/pracovníčky v tomto prípade označilo len 5 % učiteľov/učiteľiek.

Pomoc školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok je v zahraničí určená žiakom/žiačkam s rôznymi problémami (aj tým, ktorí neprejavujú problémové správanie, v zmysle dôrazu na preventívnu činnosť) a je často žiadaná aj pri implementácii a poskytovaní služieb žiakom/žiačkam so špecifickými potrebami. Tieto služby môžu zahŕňať posudzovanie, včasnú identifikáciu alebo aktuálne zabezpečenie priamych služieb (Openshaw, 2008).

Práve v kontexte nárastu rôznych problémov detí súvisiacich s ich ekonomickým zázemím, sociálnymi podmienkami a školskou neúspešnosťou sa ukazuje potreba vytvárania a podpory vzťahu predovšetkým s rodinou žiaka/žiačky. Efektívna spolupráca tak môže prispieť k ich školskej úspešnosti a eliminácii vyššie uvedených problémov. Význam tejto spolupráce s rodičmi podčiarkujú aj pozitívne efekty, ktoré má na správanie a úspešnosť žiakov/žiačok a ktoré deklarujú viaceré výskumy (napr. Henderson, Mapp in Chavkin, 2006; Patrikakou, Weissberg, Redding, Walberg in Chavkin, 2006 a i.). Tieto výskumné správy súčasne ukazujú, že najdôležitejším prediktorom školskej úspešnosti žiakov/žiačok nie je ekonomická situácia alebo sociálny status detí, ale práve zapojenie rodičov do procesu vzdelávania, vytváranie stimulujúceho prostredia pre učenie a primerané očakávania rodičov spojené s dosahovaním vzdelávacích výsledkov. Školskí sociálni pracovníci/pracovníčky v tomto smere spoluplytvárajú, spoločne s ostatnými, podmienky pre túto spoluprácu. Významnú úlohu zohrávajú aj pri eliminovaní negatívnych predstáv o škole¹³, ktoré môžu byť bariérou pri spolupráci školy s rodinou. Bežnou praxou školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok v zahraničí je posilňovanie motivácie rodičov v rámci osobných návštev, ktorých súčasťou je aj vyjadrenie ocenenia rodičom, týkajúceho sa napr. zlepšenia v dochádzke žiaka/žiačky alebo v iných

oblastiach, čím prispievajú k budovaniu pozitívneho nazerania rodičov na školu a povzbudzujú ich k spolupráci (Henderson, Mapp in Ward, Anderson-Butcher, Kwiatkowski, 2006)¹⁴.

Dôležitým sa tak javí vytváranie priaznivého prostredia v škole pre túto spoluprácu, komunikácia s rodinou žiaka/žiačky, reflektovanie ich problémov, poznatky z oblasti kultúrnych rozdielov a diferencií v spoločenskom postavení rodín. Potrebu spolupráce školského sociálneho pracovníka/pracovníčky s rodičmi žiaka/žiačky vnímajú ako prioritnú aj samotní učitelia/učiteľky („určite áno“ vyznačilo 76,1 % a „skôr áno“ 14,1 % učiteľov/učiteľiek). Môže to súvisieť aj so zisteniami z predvýskumov, akými sú preťaženosť učiteľov/učiteľiek a nemožnosť venovať očakávanú pozornosť narastajúcim rôznorodým problémom žiakov, či neexistencia profesionála v školskom prostredí, ktorý by partnerstvo s rodinou žiaka/žiačky systematicky budoval a udržiaval.

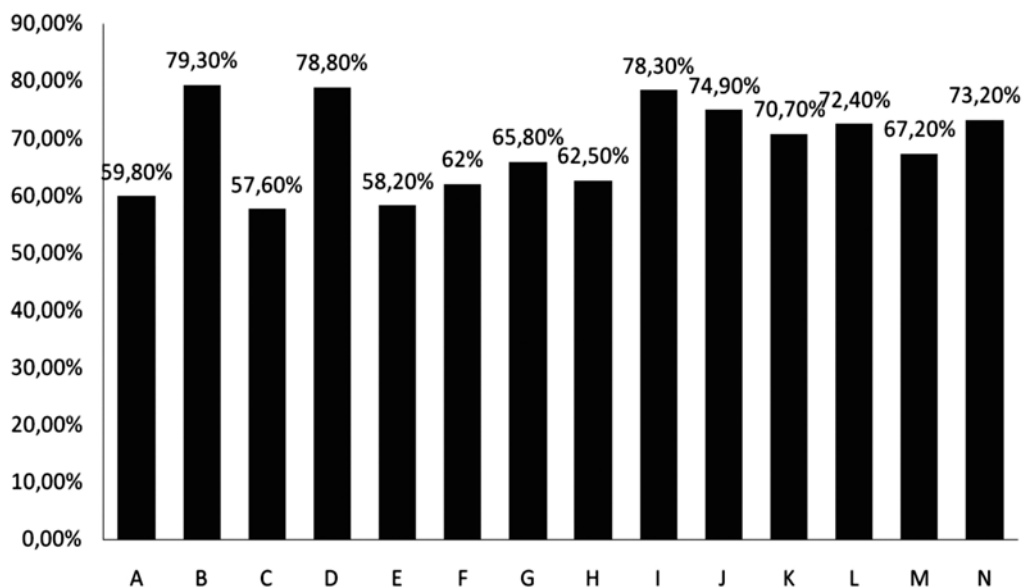
Vzhľadom ku multidimenzionálnemu charakteru jednotlivých problémov považujeme za dôležitú spoluprácu na ich riešení s viacerými odborníkmi/odborníčkami, ktorí by sa zamerali na parciálne oblasti vzťahujúce sa k ich kompetenciám. Význam intervenovania sociálneho pracovníka v tejto oblasti vnímame predovšetkým v jeho odbornej pripravenosti zabezpečovať komunikáciu a pomáhať pri interakciách medzi rodinou, školou a medzi intervenujúcimi subjektmi. Domnievame sa, že výberom vhodných metód a činností¹⁵, zameraných na úpravu sociálneho a rodinného prostredia a súčasne na eliminovanie prekážok interakcií žiaka/žiačky a rozličných systémov, je schopný, v spolupráci s ostatnými profesionálmi/profesionálkami, zabezpečiť systémosť a prispieť ku kontinuálnosti poskytovaných služieb žiakom/žiačkam a ich rodinám aj pri problémoch, ktoré respondenti/respondentky označili za najmenej vhodné pre školského sociálneho pracovníka/pracovníčku.

Ku argumentom, ktoré považovali respondenti/respondentky za „veľmi dôležité“ a „skôr dôležité“ pre zriadenie pracovnej pozície sociálnych pracovníkov/pracovníčok v školách, patria nasledujúce. Najviac respondentov/respondentiek (79,3 %) označilo argument „zvyšujúci sa podiel žiakov s poruchami správania“. Percentuálne rozdiely medzi odpoveďami na jednotlivé možnosti neboli veľmi výrazné. Vysoký počet respondentov/respondentiek označil aj možnosti „zvyšujúci sa podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného



prostredia“ (78,8 %), „rastúci výskyt sociálno-patologických javov v škole“ (78,3 %) a „preťaženosť učiteľov“ (74,9 %).

Graf 2 Počet respondentov/respondentiek, ktorí sa pri argumentoch uvedených v legende grafu prikláňali k možnosti „veľmi dôležité“ a „skôr dôležité“.



LEGENDA

- A. zvyšujúci sa podiel žiakov s poruchami učenia
- B. zvyšujúci sa podiel žiakov s poruchami správania
- C. zvyšujúci sa podiel žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami / zdravotné znevýhodnenie
- D. zvyšujúci sa podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia
- E. zvyšujúci sa podiel žiakov z kultúrne odlišného prostredia
- F. prehlbujúca sa sociálna nerovnosť v triedach, školách
- G. zvyšujúce sa riziko ohrozenia morálneho vývoja detí a mládeže spôsobené rozvojom informačno-komunikačných technológií (internet, Facebook)
- H. zvyšujúce sa riziko ohrozenia morálneho vývoja detí a mládeže konzumným životným štýlom
- I. rastúci výskyt sociálno-patologických javov v škole

J. preťaženosť učiteľov

K. nedostatok asistentov učiteľov

L. nedostatok psychológov zamestnaných na úväzok v školách

M. nedostatok školských špeciálnych pedagógov zamestnaných na úväzok v školách

N. rastúca potreba spolupráce so sociálnymi pracovníkmi oddelenia sociálno-právnej ochrany

Najmenej respondentov/respondentiek označilo možnosť „zvyšujúci sa podiel žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami / zdravotné znevýhodnenie“ (57,6 %) a „zvyšujúci sa podiel žiakov z kultúrne odlišného prostredia“ (58,2 %). Napriek tomu tieto možnosti označila nadpolovičná väčšina respondentov/respondentiek.

Podľa výsledkov výskumnej štúdie *Prejavý nášilia na základných a stredných školách* (Bieliková a kol., 2009) sa ukazuje, že základná škola je kontroverzným miestom. Na jednej strane je miestom, kde pretrvávajú veľmi dobré vzťahy v triede, a na druhej strane je častejšie miestom zlých vzťahov, násilia a šikanovania. Ako vyplýva aj z grafu 2, učitelia/učiteľky vnímajú, že sú preťažovaní a nemajú čas venovať pozornosť problémom žiakov/žiačok. Situáciu dokresľuje aj uvedená výskumná štúdia, podľa ktorej polovica opýtaných žiakov (55,1 %) uviedla, že učitelia len občas prejavujú záujem o ich problémy, a 24,4 % tvrdí, že učiteľov/učiteľky problémy žiakov/žiačok



vôbec nezaujímajú. Daný výskum bol realizovaný v roku 2009 a v porovnaní s výsledkami z roku 2007 zaznamenal výrazné zvýšenie ľahostajného prístupu učiteľa/učiteľky k problémom žiakov/žiačok (12,5 % v roku 2007 a 24,4 % v roku 2009). Je však potrebné dodať, že výskum mapuje len názory žiakov/žiačok. Dôležitým aspektom záujmu učiteľov o problémy žiakov je takisto dôverný vzťah a otvorenosť na oboch stranách. Výskum *Prejavý násilia na základných a stredných školách* (Bieliková a kol., 2009) zároveň preukázal, že stále menej žiakov/žiačok jednoznačne uznáva autoritu učiteľov/učiteľiek (15,7 % v roku 2009 a 17,2 % v roku 2007). Vážnym zistením je aj skutočnosť, že dvakrát viac žiakov/žiačok ako v roku 2007 neuznáva autoritu učiteľov/učiteľiek vôbec, čo znamená, že každý piaty žiak sa nespráva ku svojim učiteľom s rešpektom.

Podstatným impulzom transformácie súčasného školstva a učiteľskej profesie je nedostatočná adaptácia škôl na aktuálne spoločenské zmeny¹⁶. Učiteľom, ako kľúčovým činiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu, je v tomto kontexte pripisovaná vysoká miera zodpovednosti. Za jednu z príčin je považovaná aj prevládajúca atmosféra stresu v školách, ktorá je dôležitým determinantom motivácie žiakov/žiačok. K ďalším významným faktorom patrí aj nepripravenosť učiteľov/učiteľiek na nové situácie prameniace zo spoločenských zmien a ich dôsledkov¹⁷. Ich zvládnutie učiteľmi/učiteľkami sa javí v súčasne nastavených podmienkach škôl ako nereálne (Walterová in Kasáčová, 2004).

Iným aspektom, ktorý zohráva významnú úlohu pri vytváraní vhodných podmienok pre podporu školskej úspešnosti a motivácie žiakov/žiačok, je intenzívna spolupráca s rodičmi. Bez podpory rodičov je úspešnosť efektívnej práce so žiakmi/žiačkami pochádzajúcimi z rôznych prostredí len minimálna (napr. z hľadiska ekonomických, sociálnych, kultúrnych podmienok). Pre napĺňanie cieľov školy je preto potrebné zabezpečiť regulovanie nielen procesu učenia, ale aj sociálnych interakcií medzi učiteľmi, žiakmi, rodičmi a ďalšími zamestnancami prípadne inštitúciami, ktoré by prispeli k podpore motivácie žiakov/žiačok (Havlík, Koťa, 2002). Domnievame sa, že práve táto oblasť by mohla byť dôležitou súčasťou pôsobenia sociálnych pracovníkov/pracovníčok v školách. Argumentujeme pritom cieľmi intervencií školskej sociálnej práce, ktoré podporujú výchovno-vzdelávacie ciele školy a súčasne

obsahujú interakcionistický aspekt (Apter in Allen-Meares, 2004): budovanie sociálnych zručností a kompetencií rodičov, žiakov, učiteľov; identifikovanie možných zdrojov a inštitúcií, ktoré by mohli pomôcť deťom a rodine; prispievanie k zmene negatívneho vnímania a predsudkov učiteľov voči žiakom; rozvíjanie poznatkov a porozumenia o jednotlivých aktuálnych problémoch žiakov; rozvíjanie spolupráce s jednotlivými profesionálmi v rámci školy aj mimo nej; rozvíjanie inovatívnych aktivít, ktoré sú na škole potrebné a žiadané (ako napr. organizovanie voľného času žiakov, zapájanie rodičov do aktivít školy) a pod.

Náplň činnosti školského sociálneho pracovníka/pracovníčky

Základnou funkciou školy je pomoc pri udržiavaní súdržnosti spoločnosti (Parsons, 2008). Škola je základnou inštitúciou socializácie, ktorá pripravuje žiakov/žiačky pre ich ďalší život a budúcu kariéru. Do popredia sa v tomto kontexte dostáva aj otázka vzťahov medzi rovesníkmi, žiakmi, rodinou a školou. Škola je takisto prvým miestom, v ktorom sa žiak stretáva so skúsenosťou hodnotenia jeho výkonov, čo má následne vplyv na jeho prístup k vzdelávaniu a celkovo na vzťah ku škole. Ovplyvňuje jeho postavenie v rovesníckej skupine a neskôr aj v spoločnosti a v jeho budúcom živote. Škola ako hierarchizovaný systém je diverzifikovaná v závislosti od jednotlivých úloh do rôznych organizačných úrovní. Otázka role a profesionálnej autonómie je vysoko ovplyvnená organizáciami, v ktorých sú školskí sociálni pracovníci zamestnaní. Poznanie organizačného kontextu školy školskými sociálnymi pracovníkmi/pracovníčkami sa tak stáva nevyhnutným (Chavkin, 1993).

Kľúčovou úlohou, pred ktorou stoja školskí sociálni pracovníci/pracovníčky, je preto porozumieť škole ako štruktúrovanému systému skladajúcemu sa z mnohých vlastností, subsystémov a vzťahov, ktorý je súčasťou širších štruktúr, má permeabilné¹⁸ hranice a usiluje sa o rovnováhu s prostredím, v ktorom sa nachádza (Freeman in Bowen, 2004). Práve toto porozumenie fungovaniu školy ako systému s vlastnými pravidlami im môže napomôcť pri vymedzení ich miesta a funkcií, ktoré by mali plniť v školskom prostredí. Cieľom je zabezpečiť súlad medzi požiadavkami prostredia a schopnosťami žiakov/žiačok reagovať na tieto požiadavky. Z toho vyplýva dvojaký mandát školských sociálnych pracovníkov ako



činiteľov spoločenských zmien – na jednej strane pomoc deťom rozvíjať kompetencie prislúchajúce ich veku a na strane druhej vplývať na väčšiu citlivosť školy a spoločnosti vo vzťahu k potrebám detí (Germain, 1999). Otázkou ostáva, do akej miery je súčasná škola pripravená reflektovať meniace sa potreby detí a reagovať na tieto zmeny. Keďže v rámci Slovenska predstavuje školská sociálna práca nerozpoznanú profesiu, zaujímali nás názory učiteľov/učiteľiek na funkcie a činnosti, ktoré by mal plniť školský sociálny pracovník a ktoré by podľa nich zároveň prispeli k školskej úspešnosti žiakov/žiačok.

Funkcie a činnosti školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok v zahraničí sa rôznia¹⁹ v závislosti od zvoleného teoretického konceptu, typu školy, konkrétnej potreby a z toho vyplývajúcej ponuky škôl, časových a personálnych zdrojov školského sociálneho pracovníka/pracovníčky a jeho/jej kompetencií (Speck, 2009). Autorov/autoriek vymedzujúcich sféru pôsobenia školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok je viacero, napr. Paula Allen-Meares, 2004; David R. Dupper, 2003; Robert Constable, 1999; Nancy Boyd Webb, 2003; *National association of social workers*, 2012; Karsten Speck, 2009 a i. Pri koncipovaní položiek, ktoré by mapovali podľa učiteľov/učiteľiek najdôležitejšie funkcie a činnosti školského sociálneho pracovníka/pracovníčky, sme vychádzali z klasifikácie funkcií vymedzenými *School Social Work Association of America* (in Matulayová, 2006), T. Matulayovou (2006) a z výsledkov nášho predvýskumu. Dané vymedzenie sa vyznačuje štruktúrovanosťou a snahou zachytiť variabilitu oblastí, ktoré sociálna práca v školskom prostredí zastrešuje. Každá z funkcií je členená na činnosti, ktorých vykonávaním dochádza k jej napĺňaniu. *School Social Work Association of America* (in Matulayová, 2006) vymedzuje osem funkcií. Niektoré z nich sme vynechali alebo modifikovali s prihliadnutím na výskumné zámery a kultúrnu podmienenosť (odlišný vývoj a kultúrne rozdiely spojené s výkonom sociálnej práce v USA a u nás).

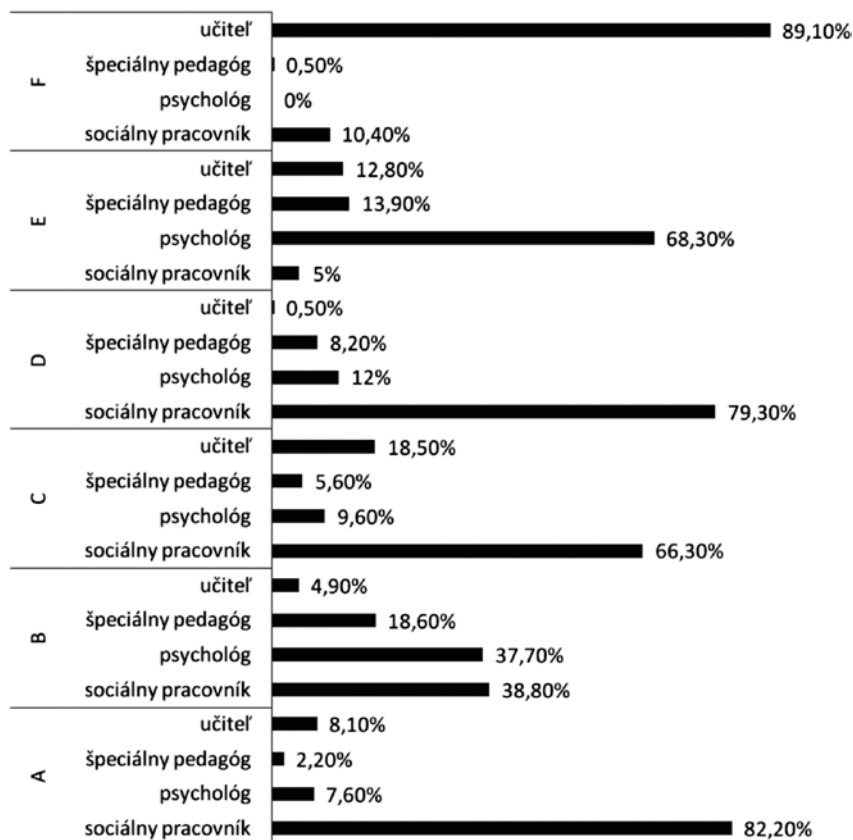
Pri posúdení, ktorý z profesionálov/profesionálok je najkompetentnejší realizovať činnosti vymedzené v ponúkaných možnostiach, si učelia/učiteľky mohli vybrať z variant učiteľ, špeciálny pedagóg, psychológ a sociálny pracovník. Najviac respondentov/respondentiek označilo, že sociálny pracovník by mal najmä „posudzovať rodinné prostredie žiakov v prípade problémov“

(možnosť „sociálny pracovník“ označilo 82,2 % respondentov/respondentiek, psychológ 7,6 %, špeciálny pedagóg 2,2 %, učiteľ 8,1 %), zabezpečovať „poradenstvo žiakom, rodičom, ale i učiteľom a ďalším pracovníkom školy o systéme sociálneho zabezpečenia a sociálnoprávnej ochrany detí a mládeže“ (sociálny pracovník 79,3 %, psychológ 12 %, špeciálny pedagóg 8,2 %, učiteľ 0,5 %) a „spolupracovať s rodinou žiaka, orgánmi sociálnej starostlivosti a s inými inštitúciami a organizáciami“ (sociálny pracovník 66,3 %, psychológ 9,6 %, špeciálny pedagóg 5,6 %, učiteľ 18,5 %).

Možnosť „pomoc žiakom s emocionálnymi problémami, problémovým a poruchovým správaním v zapojení do rovesníckej skupiny“ bola väčšinou respondentov/respondentiek vnímaná ako dominantná sféra pôsobenia psychológa/psychologičky (možnosť psychológ označilo 68,3 % respondentov/respondentiek, sociálny pracovník 5 %, špeciálny pedagóg 13,9 %, učiteľ 12,8 %). „Propagáciu školy a prispievanie k jej pozitívnemu obrazu na verejnosti“ priradila väčšina respondentov/respondentiek k možnosti učiteľ/učiteľka (učiteľ 89,1 %, špeciálny pedagóg 0,5 %, psychológ 0 %, sociálny pracovník 10,4 %). „Organizovanie preventívnych aktivít zameraných na prevenciu sociálno-patologických javov v škole“ respondenti vnímali ako činnosť, ktorú by mal vykonávať najmä sociálny pracovník (38,8 %) a psychológ (37,7 %). Pre porovnanie uvádzame aj počet respondentov/respondentiek, ktorí označili možnosť špeciálny pedagóg (18,6 %) a učiteľ (4,9 %).



Graf 3 Ktoré činnosti by mali podľa respondentov/respondentiek vykonávať jednotliví profesionáli/profesionálky?



LEGENDA:

- A. posúdenie rodinného prostredia žiakov v prípade problémov
- B. organizovanie preventívnych aktivít zameraných na prevenciu sociálno-patologických javov v škole
- C. spolupráca s rodinou žiaka, orgánmi sociálnej starostlivosti a s inými inštitúciami a organizáciami
- D. poradenstvo žiakom, rodičom, ale i učiteľom a ďalším pracovníkom školy o systéme sociálneho zabezpečenia a sociálnoprávnej ochrany detí a mládeže
- E. pomoc žiakom s emocionálnymi problémami, problémovým a poruchovým správaním v zapojení do rovesníckej skupiny
- F. propagácia školy a prispievanie k jej pozitívnemu obrazu na verejnosti

Ako vidieť z grafu 4 nižšie, najviac respondentov/respondentiek sa prikláňalo k možnosti „**sociálne poradenstvo s cieľom odporučiť poskytnutie odborných poradenských služieb špecializovanými inštitúciami rodičom a žiakom**“ (83,1 % respondentov označilo „skôr áno“ a „určite áno“), „**sociálne poradenstvo zamerané na zistenie rozsahu a charakteru hmotnej alebo sociálnej núdze, na zistenie príčin ich vzniku, na poskytnutie informácií o možnostiach riešenia a na usmernenie rodičov pri voľbe a uplatňovaní foriem sociálnej pomoci**“ (82,8 % respondentov označilo „skôr áno“ a „určite áno“) a „**vyhľadávacia činnosť s cieľom vyhľadávania žiakov v hmotnej a sociálnej núdzi**“ („skôr áno“ a „určite áno“ 78 %).

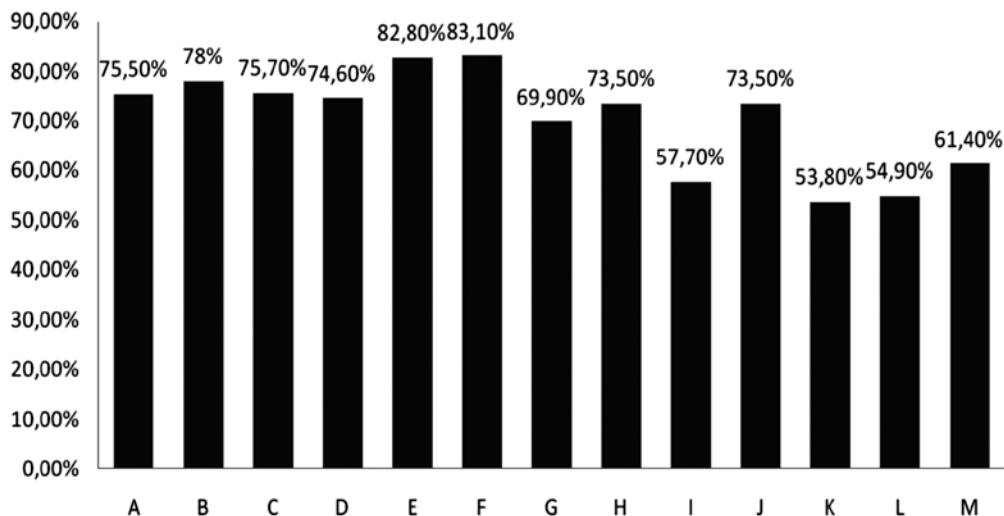
Poradenstvo je aj v zahraničí reflektované ako základná funkcia praxe školského sociálneho



pracovníka/pracovnice (Timberlake, Sabatino, Hooper in Sabatino, 2006). V rámci školské sociální práce je nejvíce preferované poradenství zaměřené na oblast duševního zdraví a na konzultaci případu a problému. Je určeno zejména pro ostatních zaměstnanců/zaměstnanek školy, aby vedeli efektivněji pracovat s identifikovaným problémem (Sabatino, 2006). Cílem poradenství je včasná detekce a prevence před školským neúspěchem žiaka/žienky (zvyšuje výkon a školskou úspěšnost žiaka/žienky, zlepšuje kvalitu edukačního systému a je považované za finančně nenáročné řešení problému).

Najmenej respondentov označilo možnosti „podpora vytvárania multikultúrneho prostredia v škole“ („skôr áno“ a „určite áno“ označilo 53,8 %), „získavanie zdrojov napríklad projektovou činnosťou či medializáciou“ („skôr áno“ a „určite áno“ označilo 54,9 %), „školská a rodinná mediácia“ („skôr áno“ a „určite áno“ označilo 57,7 %).

Graf 4 Počet respondentov, ktorí označili možnosť „určite áno“ a „skôr áno“ pri otázke: „Ktoré z nasledujúcich činností sociálnych pracovníkov by podľa Vás prispeli ku zvýšeniu školskej úspešnosti žiakov?“



LEGENDA

- A. včasná diagnostika ohrozenia žiaka
- B. vyhľadávacia činnosť s cieľom vyhľadávania žiakov v hmotnej a sociálnej núdzi
- C. krízová intervencia
- D. nápravná činnosť, ktorá predstavuje súhrn

postupov na dosiahnutie pozitívnej zmeny v konaní žiaka s cieľom zmierniť hmotnú alebo sociálnu núdzu

- E. sociálne poradenstvo zamerané na zistenie rozsahu a charakteru hmotnej alebo sociálnej núdze, na zistenie príčin ich vzniku, na poskytnutie informácií o možnostiach riešenia a na usmernenie rodičov pri voľbe a uplatňovaní foriem sociálnej pomoci
- F. sociálne poradenstvo s cieľom odporučiť poskytnutie odborných poradenských služieb špecializovanými inštitúciami rodičom a žiakom
- G. vytváranie rovných príležitostí vo vzdelávaní pre žiakov zo sociálne vylúčených skupín
- H. práca s rodičmi žiakov metódami sociálnej práce v kombinácii s metódami edukácie dospelých
- I. školská a rodinná mediácia
- J. spolupráca s vybranými inštitúciami pri riešení individuálnych prípadov
- K. podpora vytvárania multikultúrneho prostredia v škole
- L. získavanie zdrojov napríklad projektovou činnosťou či medializáciou
- M. komunikácia s médiami a inými organizáciami v oblasti sociálnych služieb s povereným zriaďovateľom

Začlenením uvedených činností pod jednotlivé funkcie môžeme konštatovať najväčší súhlas respondentov/respondentiek, že sociálny pracovník by mal vykonávať funkciu **poradenstva** (sociálne poradenstvo zamerané na zistenie rozsahu, príčin vzniku



hmotnej a sociálnej núdze, na poskytnutie informácií o možnostiach riešenia; poradenstvo žiakom, rodičom, učiteľom o systéme sociálneho zabezpečenia a pod.), **hodnotenia potrieb žiakov** (posúdenie rodinného prostredia žiakov v prípade problémov, návštevy rodiny, vyhľadávacia činnosť s cieľom vyhľadávania žiakov v hmotnej a sociálnej núdzi a i.), **priamej služby** (krízová intervencia, nápravná činnosť a i.). V rámci funkcie **vyjednávania/koordinácia** respondenti/respondentky prezentovali vysokú mieru súhlasu s činnosťami „spolupráca s vybranými inštitúciami pri riešení individuálnych prípadov“, „spolupráca s rodinou žiaka, orgánmi sociálnej starostlivosti a s inými inštitúciami a organizáciami“ a „zabezpečenie prepojenia medzi školou, učiteľom, žiakmi a rodičmi“. Na druhej strane prejavili nižšiu mieru súhlasu s činnosťou „školská a rodinná mediácia“. Najmenej relevantná pre pôsobenie sociálneho pracovníka/pracovníčky podľa respondentov/respondentiek sa ukázala **advokácia** (najmä podpora vytvárania multikultúrneho prostredia v škole).

Toto zistenie je prekvapujúce v súvislosti s vyššie formulovanými problémami, ktoré pociťujú učitelia/učiteľky vo svojej praxi. Na potrebu multikultúrne výchovy a nedostatočné kompetencie učiteľov/učiteľiek v tejto oblasti poukazujú aj výsledky výskumov *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: voľba pre školy* (Huttová, Gyárfášová, Sekulová, 2012) a *Multikultúrna výchova a postoje učiteľov k rómskym žiakom* (Rosinský, 2011). Naopak ako účinná sa ukázala spolupráca so sociálnymi pracovníkmi/pracovníčkami, rómskymi asistentmi učiteľa a s partnermi miestnej komunity, ako aj inovatívny prístup pri zapájajú rodičov (Huttová, Gyárfášová, Sekulová, 2012). Aj s ohľadom na tieto zistenia, ale aj na odbornú špecializáciu sociálnych pracovníkov/pracovníčok²⁰, sa domnievame, že školský sociálny pracovník/pracovníčka by mohol vo výraznej miere podporiť proces tvorby multikultúrneho prostredia v škole. Významnú oblasť jeho pôsobenia vnímate najmä pri eliminovaní stereotypov, predsudkov a nedostatočného porozumenia kultúrnym rozdielom v školskom prostredí. Školský sociálny pracovník/pracovníčka môže k dosiahnutiu tohto cieľa prispieť napr. formou poskytnutia bližších informácií o žiakovi/žiačke na základe komplexného posúdenia sociokultúrnych charakteristík rodinného prostredia. K ďalším činnostiam, na ktorých by mohol výrazne participovať, patrí napr. organizovanie kultúrnych večerov a podujatí, besied, vzdelávacích aktivít (workshopy, skupinová práca so žiakmi a pod.) zameraných na špecifiká a rozdiely pramienice

z kultúrnej diverzity rodín, zapájanie rodičov z rôznych kultúrnych prostredí do týchto a ďalších aktivít školy a pod. Prostredníctvom intenzívnej spolupráce s ďalšími odborníkmi/odborníčkami by sa mohol podieľať na procese minimalizovania sociálnych, kultúrnych, jazykových a iných bariér žiakov/žiačok vo vzdelávaní a zároveň prispievať k zlepšovaniu sociálnych interakcií.

Najmenej respondentov/respondentiek označilo aj funkciu **sieťovanie/marketing** (získavanie zdrojov napríklad projektovou činnosťou či medializáciou; propagácia školy a prispievanie k jej pozitívnemu obrazu na verejnosti), čo poukazuje v istej miere na zúžené vnímanie role sociálneho pracovníka/pracovníčky. Prispievanie k pozitívnemu obrazu školy vnímajú učitelia/učiteľky ako ich doménu, čo je pochopiteľné, vzhľadom k statusu učiteľov ako základných aktérov, od ktorých závisí úspešnosť výchovno-vzdelávacieho procesu. Na druhej strane v predvýskume učiteľa/učiteľky vyjadrili názor, že v predstavách rodičov a verejnosti prevláda negatívna mienka o učiteľoch/učiteľkách, a takisto, že rodičia by boli podľa nich otvorenejší komunikácii so školským sociálnym pracovníkom, pretože by ho nevnímali ako pracovníka školy. Isté vysvetlenie tohto názoru môže spočívať v tom, že škola pristupuje k deťom a mládeži ako ku žiakom/žiačkam. Sociálna práca ich vníma cez optiku klientov/klientok (prijímateľov služieb), čo vytvára väčší priestor pre participáciu žiakov/žiačok a rodičov na možných intervenciách, partnerský prístup, dobrovoľnosť a možnosť slobodne sa rozhodovať (Allen-Meares, 2004). Je takisto predpokladom dôvery a vyhľadania pomoci školského sociálneho pracovníka/pracovníčky samotnými žiakmi/žiačkami a rodičmi. Tento aspekt sa javí ako mimoriadne dôležitý, ak vezmeme do úvahy, že škola predstavuje hierarchizovaný systém, ktorý sa najviditeľnejšie prejavuje asymetriou vo vzťahoch medzi učiteľom a žiakom. Z tohto vzťahu sa vplyvom zákonnej povinnosti vytráca prvok dobrovoľnosti. Nerovnocenný a asymetrický prístup môže následne spôsobovať bariéry v komunikácii školy nielen so žiakmi, ale aj s rodičmi.

Ako sme sa už zmieňovali v predchádzajúcej časti, školský sociálny pracovník v rámci svojej činnosti prispieva k vytváraniu pozitívnych názorov rodičov na školu, napr. formou kontaktovania rodín nielen v prípade výskytu určitého problému, ale predovšetkým za účelom podpory ich motivácie pre spoluprácu, ocenenia progresu v určitej oblasti, povzbudenie a pod. Na základe uvedeného sa domnievame, že školský sociálny pracovník by mohol



byť v tejto oblasti akýmsi mediátorom, a to pomocou zmiernovania napätia v interakciách medzi rodičmi a učiteľmi/učiteľkami, a takisto prostredníctvom orientácie na potreby komunity, čo vyplýva z jeho profesijného zamerania. Zo zahraničných skúseností v oblasti školskej sociálnej práce je zrejmé čoraz väčšia orientácia najmä na komunitnú prax. Práve tá umožňuje sociálnym pracovníkom/pracovníčkam komplexne a systémovo pristupovať k riešeniu problému. Školských sociálnych pracovníkov/pracovníčky stavia pred výzvu realizovania činností, ktoré vyžadujú aj marketingové zručnosti, koordinačné zručnosti, schopnosti identifikovať potreby komunity, hľadať a ziskávať zdroje, kooperovať a i. (Franklin, 2005). Tieto aktivity spolu s ďalšími, ako je advokácia, mediácia, vyjednávanie, sociálne plánovanie, angažovanie sa pri tvorbe politík, pomoc pri tvorbe a implementovaní rozvojových plánov a i., zohrávajú významnú úlohu pri dosahovaní sociálnej zmeny, rozvoji sociálnej súdržnosti komunity, prevencii pred sociálnym vylúčením a prispievajú tak v konečnom dôsledku aj k pozitívnemu obrazu o škole.

Výkon a funkcie sociálnych pracovníkov/pracovníčok sa viažu na konkrétne miesto a jeho špecifiká. Zároveň závisia od kultúrneho, historického kontextu, prevládajúcich problémov, tzv. objednávky a i. Všetky tieto faktory môžu následne vplývať na pracovnú náplň a preferenciu určitých funkcií školského sociálneho pracovníka/pracovníčky. Na zmenu vo vnímaní kľúčových činností školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok a problémov, ktoré boli príznačné pre určité obdobia alebo regionálne oblasti, poukazujú aj viaceré výskumné správy²¹.

Zaujímavým je aj zistenie, že pri všetkých ponúkaných možnostiach je priemer odpovedí vyšší (smeruje skôr k záporným odpovediam) u učiteľov/učiteľiek na druhom stupni základných škôl. Predpokladáme, že určitú úlohu tu mohli zohrať faktory viažuce sa k väčšej náročnosti výchovno-vzdelávacieho procesu na prvom stupni vyplývajúce z takých skutočností, ako je napr. vek, zručnosti a schopnosti dieťaťa v prvých rokoch školskej dochádzky, potrebná pomoc žiakom/žiačkam zo strany učiteľov/učiteľiek pri adaptácii na školské prostredie, predpokladaná vyššia miera individuálneho prístupu a zapojenia učiteľov/učiteľiek do vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a s tým súvisiaca predpokladaná vyššia miera intenzity vnímania školskej neúspešnosti žiakov/žiačok, väčšie riziko oslabenia odolnosti a sebadôvery učiteľa/učiteľky a pod.

Tabuľka 2 Miera akceptácie jednotlivých činností školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok učiteľmi/učiteľkami prvého a druhého stupňa

	Priemer I. stupeň	Priemer II. stupeň
včasná diagnostika ohrozenia žiaka	1,59	1,95
vyhľadávacia činnosť s cieľom vyhľadávania žiakov v hmotnej a sociálnej núdzi	1,76	2,00
krízová intervencia	1,87	2,02
nápravná činnosť, ktorá predstavuje súhrn postupov na dosiahnutie pozitívnej zmeny v konaní žiaka s cieľom zmierniť hmotnú alebo sociálnu núdzu	1,78	1,98
sociálne poradenstvo zamerané na zistenie rozsahu a charakteru hmotnej alebo sociálnej núdze, na zistenie príčin ich vzniku, na poskytnutie informácií o možnostiach riešenia a na usmernenie rodičov pri voľbe a uplatňovaní foriem sociálnej pomoci	1,52	1,84
sociálne poradenstvo s cieľom odporučiť poskytnutie odborných poradenských služieb špecializovanými inštitúciami rodičom a žiakom	1,53	1,78
vytváranie rovných príležitostí vo vzdelávaní pre žiakov zo sociálne vylúčených skupín	1,93	2,16
práca s rodičmi žiakov metódami sociálnej práce v kombinácii s metódami edukácie dospelých	1,78	1,96
školská a rodinná mediácia	2,15	2,22
spolupráca s vybranými inštitúciami pri riešení individuálnych prípadov	1,80	1,87
podpora vytvárania multikultúrneho prostredia v škole	2,30	2,39
získavanie zdrojov napríklad projektovou činnosťou či medializáciou	2,29	2,49
komunikácia s médiami a inými organizáciami v oblasti sociálnych služieb s poverením zriaďovateľa	2,09	2,39

Stupnica, z ktorej bol vypočítaný priemer: 1 „značená „určite áno“, 2 „skôr áno“, 3 „nie som si istý/istá“, 4 „skôr nie“, 5 „určite nie“.



Hľadanie odpovedí, vzťahujúcich sa k otázke relevantnosti miesta pôsobenia školského sociálneho pracovníka/pracovníčky, by si vyžadovalo ďalšie skúmanie. Osobne sa však domnievame, že služby školského sociálneho pracovníka/pracovníčky by mali byť prístupné pre všetkých žiakov/žiačky základnej školy (na prvom aj na druhom stupni), s ohľadom na potrebu pomoci v ťažkostiach v interakciách, ktoré sa viažu k rôznym vekovým obdobiam žiakov/žiačok. Takisto sa prikláňame k modelu praxe školskej sociálnej práce, v ktorom sa primárne miesto pôsobenia školského sociálneho pracovníka viaže s prostredím školy²², ktorej je permanentnou zložkou a je považovaný za súčasť školy. Domnievame sa, že tento aspekt vo výraznejšej miere prispieva k lepšiemu porozumeniu školskej klímy, k intenzívnejšiemu vzťahu so žiakmi, rodičmi, učiteľmi a školskými zamestnancami, a tým aj k účinnejšej pomoci a k zvýšeniu významu jeho činnosti.

Záver

Na základe výskumných zistení je možné konštatovať vzájomný súvis medzi problémami v žiackej populácii, najdôležitejšími argumentmi pre zriadenie školskej sociálnej práce a označenými činnosťami školského sociálneho pracovníka/pracovníčky, ktoré by podľa respondentov/respondentiek prispeli ku školskej úspešnosti žiakov/žiačok. Zároveň tieto zistenia poukazujú na súčasnú spoločenskú situáciu a problémové oblasti v slovenských školách vyžadujúce systematické a nie krátkodobé riešenia.

Doterajšie výskumné zistenia načrtávajú viaceré determinanty alebo faktory, ktoré vplývajú na zriadenie školskej sociálnej práce v základných školách, v ktorých sme uskutočnili výskum. Ide predovšetkým o nárast problémov v žiackej populácii súvisiacich so sociálno-ekonomickým postavením rodín, preťaženosť učiteľov, potrebu komunikácie a spolupráce s rodičmi a nedostatočnú informovanosť učiteľov/učiteľiek o školskej sociálnej práci. Aj keď sa podľa našich výskumných zistení javí najväčšia potreba pomoci zo strany školského sociálneho pracovníka/pracovníčky pri problémoch žiakov/žiačok zo sociálne znevýhodneného prostredia, dôležitosť jeho pomoci je, na základe skúseností zo zahraničia, evidentná pri práci so všetkými žiakmi/žiačkami, nielen s tými, ktorí vykazujú problémové alebo rizikové správanie. Súvisí to s hlavným poslaním školskej sociálnej práce, ale aj s dôsledkami postmodernity.

Tie v čoraz väčšej miere vyžadujú príklon k reflexivite sociálnych pracovníkov/pracovníčok vo vzťahu k náročnosti problémov stojacich v centre ich záujmu. Uvedené tendencie reflektuje aj školská sociálna práca, ktorá sa otvára novým cieľovým skupinám, akými sú napr. deti v predškolských zariadeniach, deti s autizmom, nadané deti a pod. Význam školskej sociálnej práce spočíva predovšetkým v preventívnej činnosti, v zmysle poskytovania služieb všetkým žiakom/žiačkam. Základné východisko spočíva v skutočnosti, že každý jedinec má určité problémy a potrebuje odborníka/odborníčku na sociálne prostredie pri rôznych ťažkostiach v interakciách, ktoré nemusia byť vždy spájané so závažnými rizikami a ohrozeniami, aj keď prehliadanie týchto ťažkostí môže prispieť k ich vzniku.

Naše výsledky sú ovplyvnené regiónom, v ktorom sa výskum uskutočnil, a najcitelnejšími problémami v danom kraji. V tomto kontexte považujeme za dôležité podotknúť, že úlohy a variabilita praxe školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok sa flexibilne prispôbujú požiadavkám a potrebám jednotlivých žiakov/žiačok, konkrétnej školy, zdrojom, organizačnej kultúre, schopnostiam sociálnych pracovníkov/pracovníčok, celkovej spoločenskej situácii a i. Znamená to aj isté ťažkosti s presným vymedzením sféry pôsobnosti, ktoré sú dané diverzitou praxe školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok, súvisiacou s miestom výkonu, ponukou služieb či požadovaným vzdelaním.

Školská sociálna práca je v podmienkach SR právne nepomenovanou profesiou a súčasne môžeme konštatovať, že aj spoločensky nerozpoznanou profesiou. Na základe našich výskumných zistení sa profilácia služieb školskej sociálnej práce²³ javí ako veľmi dôležitý krok pre jej etablovanie, a to z viacerých hľadísk. Predovšetkým, aby sa zvýšilo povedomie a informovanosť o školskej sociálnej práci²⁴ a precizovali predstavy a očakávania spojené so službami školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok; vytváral dopyt po službách školského sociálneho pracovníka – v zmysle jeho akceptovania ako experta na špecifický okruh činností a minimalizovalo riziko konkurenčného boja. Ako uvádza Vladimír Labáth (1999), v tomto procese nejde o to, aby sociálni pracovníci/pracovníčky nahrádzali iné profesie, ale aby sa zamerali a pokrývali svojou činnosťou oblasti a riziká, s ktorými nikto cielene nepracuje.

Nazáklade uvedených zistení môžeme konštatovať



potrebu zvyšovania povedomia²⁵ o školskej sociálnej práci, ktorú je možné zabezpečiť, okrem napr. vzdelávacích programov určených pre pedagogických a odborných zamestnancov a ďalších odborníkov/odborníčky, aj pregraduálnou prípravou budúcich sociálnych pracovníkov/pracovníčok. Z dlhodobého hľadiska môže zohrať významnú úlohu predovšetkým pri podpore pripravenosti a prieniku sociálnych pracovníkov/pracovníčok do školského prostredia. Ako vhodné sa pritom javí využívanie moderných vyučovacích metód (napr. zážitkové učenie, učenie sa službou a i.) vo väčšej miere zameraných na posilňovanie statusu sociálnej práce, profesijnej sebaistoty, zodpovednosti a aktívneho angažovania sa v živote komunity, napríklad aj formou rozšírenia praktickej prípravy do prostredia základných škôl. Na základe štúdia literatúry (napr. Musil, 2008; Chytil, 2007; Zita, 2008) chceme pripomenúť, ako závažný faktor súčasnej absencie etablovania školskej sociálnej práce, chýbajúcu iniciatívu zo strany samotných sociálnych pracovníkov/pracovníčok. Najväčšia činnosť pri jednotlivých aktivitách, v zmysle podpory zmeny zdola, sa preto očakáva predovšetkým od nich. K zvýšeniu iniciatívy a záujmu študentov/študentiek sociálnej práce o školské prostredie by mohli prispieť aj kurzy venované školskej sociálnej práci ako súčasť ich pregraduálneho vzdelávania.

Ako sa ukazuje z doterajších výsledkov výskumu, učitelia/učiteľky sú otvorení voči pozícii školského sociálneho pracovníka a privítali by jeho pomoc najmä pri zabezpečení komunikácie s rodinou žiaka/žiačky²⁶. Relevantné zhodnotenie a odôvodnenie tejto potreby by si však vyžadovalo, okrem zisťovania názorov ďalších profesionálov/profesionálok (napr. špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg a pod.) a rodičov na kompetencie školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok, aj preskúmanie oblastí, akými sú:

- bariéry a facilitátory súčasnej spolupráce škôl s rodinou žiaka/žiačky; hodnotenie služieb a efektívnosť intervencií poskytovaných žiakom a rodinám zo strany sociálnych pracovníkov/pracovníčok sociálno-právnej ochrany a zložiek systému výchovného poradenstva a prevencie; efektívnosť prijímaných opatrení určených na pomoc deťom a rodinám ohrozeným sociálnou exklúziou;
- vplyv pracovných podmienok a organizačnej kultúry na efektívnosť pomoci žiakom/žiačkam

a rodinám zo strany sociálnych pracovníkov/pracovníčok sociálno-právnej ochrany, odborných a pedagogických pracovníkov/pracovníčok a zložiek systému výchovného poradenstva a prevencie;

- úroveň a efektívnosť súčasnej spolupráce medzi sociálnymi pracovníkmi/pracovníčkami sociálno-právnej ochrany, zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie, odbornými a pedagogickými pracovníkmi/pracovníčkami.

Školskí sociálni pracovníci/pracovníčky pôsobia v systéme, ktorý tvorí človek v prostredí. Táto perspektíva podnecuje uvedomenie, že problémy žiakov/žiačok si vyžadujú intervenciu viacerých systémov. Zároveň znamená, že organizačná kultúra a štruktúra školy vytvárajú rôzne úlohy a oblasti pôsobenia jednotlivých profesionálov/profesionálok v školskom systéme, ktoré by podľa nášho názoru nemali byť nemenné, ale mali by reflektovať aktuálne potreby žiakov/žiačok a ich rodín. V našich podmienkach absentujú výskumy zamerané na školskú sociálnu prácu. Domnievame sa, že práve vedecká argumentácia v uvedenej oblasti by sa mohla stať relevantným nástrojom na rozšírenie poznatkov o možnostiach školskej sociálnej práce aj v našich podmienkach. Prvotné zistenia výskumu poukazujú na viaceré zaujímavé skutočnosti, ktoré budú predmetom analýzy pri ich ďalšom spracovaní a ich komparácii s výsledkami výskumu realizovaného v Českej republike. Domnievame sa, že práve realizácia výskumov v oblasti školskej sociálnej práce a prezentácia ich výsledkov by sa mohla stať relevantnou platformou pre odbornú diskusiu o možnostiach etablovania pozície školského sociálneho pracovníka/pracovníčky a o podmienkach, ktoré s tým súvisia (legislatíva, financovanie, zaistenie spolupráce medzi rezortmi školstva a sociálnych vecí, kvalifikačné predpoklady a pod.).

Zoznam literatúry:

- ALLEN-MEARES, P. **An ecological perspective of social work services in schools.** In ALLEN-MEARES, P. (ed.). **Social work services in schools.** Boston: Allyn & Bacon, 2004, s. 53–70.
- BIELIKOVÁ, M. a kol. **Prejavy násillia na základných a stredných školách.** 2009. In www.uips.sk [on-line] [10. 9. 2012]. Dostupné na: <http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/OddMladezASport/Vyskum/vystupy/prejavy_nasilnia_na_zs_ss.pdf>



- BOWEN, G. L. **Social organization and schools: a general systems theory perspective.** In ALLEN-MEARES, P. (ed.). **Social work services in schools.** Boston: Allyn & Bacon, 2004, s. 53–70.
- BREMBECK, H., JOHANSSON, B. **The commercialization of Childhood.** In *Ethnologia Europea: Journal of European Ethnology*, 1997, vol. 27, s. 15–28.
- BUCKINGHAM, D., TINGSTAD, V. **Consuming children. Commercialisation and the changing construction of childhood.** In *Barn, Norsk senter for barneforskning*, 2007, no. 2, s. 49–71.
- CONSTABLE, R. **Developing and defining the school social worker's role.** In CONSTABLE, R., McDONALD, Sh., FLYNN, J. P. (eds.). **School social work: Practice, policy, and research perspectives.** Chicago, Illinois: Lyceum books, 1999, s. 207–217.
- DUPPER, D. R. **School social work. Skills and interventions for effective practice.** Hoboken, New Jersey: JOHN WILEY AND SONS, INC, 2003.
- FRANKLIN, C. **The future of school social work practice: current trends and opportunities.** In *Advances in Social work*, 2005, Vol. 6, No. 1, s. 167–191.
- GERMAIN, C. B. **An ecological perspective on social work in the schools.** In CONSTABLE, R., McDONALD, Sh., FLYNN, J. P. (eds.). **School social work: Practice, policy, and research perspectives.** Chicago, Illinois: Lyceum books, 1999, s. 33–44.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. **Sociologie výchovy a školy.** Praha: Portál, 2002.
- HUTTOVÁ, J., GYÁRFÁŠOVÁ, O., SEKULOVÁ, M. **Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: voľba pre školy.** Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2012.
- CHAVKIN, N. F. **The use of research in social work practice. A case example from school social work.** Westport, CT: Praeger, 1993.
- CHAVKIN, N. F. **Strategies for Promoting Parental Involvement.** In FRANKLIN, C., HARRIS, M. B., ALLEN-MEARES, P. **The School Services Sourcebook. A Guide for School-Based Professionals.** New York: Oxford University Press, 2006, s. 629–640.
- CHYTIL, O. **Důsledky modernizace pro sociální práci.** In *Sociální práce / Sociální práce*, 2007, roč. 7, č. 4, s. 64–71.
- International Network for School Social Work.** [on-line] [14. 1. 2011]. Dostupné na: <<http://internationalnetworkschoolsocialwork.htmlplanet.com/Countries.html>>.
- KASÁČOVÁ, B. **Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe.** Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004.
- KELLER, J. **Teorie modernizace.** Praha: SLON – Sociologické nakladatelství, 2007.
- Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania.** Schválená uznesením vlády SR č. 206 zo dňa 2. 4. 2008. In *minedu.sk* [on-line] [4. 2. 2010]. Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2204>>.
- LABÁTH, V. **Školská sociálna práca – potreba, alebo rozmar?** In *Efeta*, 1999, roč. IX, č. 3, s. 2–3.
- LIPČAKOVÁ, M. **Sociálna práca v slovenských školách.** In TOKÁROVÁ, Anna a kol. **Fenoméni premeny vo vzdelávaní, kvalifikácii a sociálnej pomoci – I. diel.** Prešov: Potenciál, občianske združenie, 2011, 148–169 s.
- MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N. **Školská sociálna práca – potreba a perspektívy.** In *Sociální práce / Sociální práce*, 2006, roč. 6, č. 1, s. 101–108.
- MUSIL, L. **Různorodost pojetí, nejasná nabídka a kontrola výkonu „sociální práce“.** In *Sociální práce / Sociální práce*, 2008, roč. 8, č. 2, s. 60–79.
- National association of social workers.** [on-line] [14. 10. 2012]. Dostupné na: <<http://www.socialworkers.org/>>.
- OPENSHAW, L. **Social work in schools. Principles and Practice.** New York: Guilford Press, 2008.
- PARSONS, T. **The school class as a social system.** In BALLANTINE, J. H., SPADE, J. Z. **Schools and Society. A sociological approach to education.** Pine Forge Press, 2008, s. 80–85.
- PEŠATOVÁ, I. **Sociálně patologické jevy u dětí školního věku.** Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007.
- Prehľad základných škôl 2012/2013.** Prešovský kraj. [on-line] [1. 10. 2012]. Dostupné na: <<http://www.uips.sk/prehlady-skol/prehľad-zakladnych-skol>>.
- ROSINSKÝ, R. **Multikultúrna výchova v základných školách.** Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, FSVaZ, 2011.
- SABATINO, Ch. A. **Effective Strategies for Marketing a School-Based Practice in the**



School and Community. In FRANKLIN, C., HARRIS, M. B., ALLEN-MEARES, P. **The School Services Sourcebook. A Guide for School-Based Professionals.** New York: Oxford University Press, 2006, s. 1165–1172.

School Social Work Association of America. *About school social work* [on-line] [14. 3. 2012]. Dostupné na: <<http://www.sswaa.org/index.asp?page=69>>.

SINGLY DE, F. **Sociologie současné rodiny.** Praha: Portál, 1999.

SLOVÍKOVÁ, M., JANKOVÁ. **Výskyt záškolského u žiakov základných škôl v školskom roku 2007/2008.** In www.uips.sk [on-line] [15. 12. 2012]. Dostupné na: <<http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/prevenicia/zaskolactvo-zs-2008.pdf>>.

SLOVÍKOVÁ, M., HERICH, J. **Záškolské u žiakov základných a stredných škôl v školskom roku 2008/2009.** In www.uips.sk [on-line] [15. 12. 2012]. Dostupné na: <<http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/prevenicia/zaskol-2009.pdf>>.

SPECK, K. *Schulsozialarbeit: Eine Einführung.* München: Reinhardt, 2009.

Správa o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky za rok 2011. In employment.gov.sk [on-line] [7. 11. 2012]. Dostupné na: <<http://www.employment.gov.sk/analyticke-centrum.html#spravy>>.

Standards for School Social Work Services. 2012. [on-line] [2. 1. 2013]. Dostupné na: <<http://www.naswdc.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf>>.

Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA-INTEGRITA-INKLÚZIA 2008–2013, schválená vládou SR dňa 26. 3. 2008. [on-line] [4. 3. 2010]. Dostupné na: <<http://www.romovia.vlada.gov.sk/1799/vladnematerialy.php?page=>>>.

Štatistická ročenka – základné školy 2011/2012, ÚIPŠ. In www.uips.sk [on-line] [15. 12. 2012].

Výbor pre práva dieťaťa. Posúdenie správ predložených štátmi – zmluvnými stranami podľa článku 44 Dohovoru. 2007. In [Minedu.sk](http://www.minedu.sk) [on-line] [12. 9. 2012]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionálneSkolstvo/DaLP/20071212_ZO.pdf>.

Výkaz o prospechu žiakov v základných školách, o počte žiakov na škole a z toho sociálne znevýhodnení žiaci k 15. 9. 2012, ÚIPŠ.

Nepublikovaný materiál, dostupný na základe vyžiadania.

WARD, H., ANDERSON-BUTCHER, D., KWIATKOWSKI, A. **Effective Strategies for Involving Parents in Schools.** In FRANKLIN, C., HARRIS, M. B., ALLEN-MEARES, P. **The School Services Sourcebook. A Guide for School-Based Professionals.** New York: Oxford University Press, 2006, s. 641–650.

WEBB, N. B. **Social work practice with children.** New York: Guilford Press, 2003.

Zákon o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky č. 544/2010 Z. z. v znení neskorších predpisov.

ZITA, J. 2008. **Binární imaginace sociální práce. Sociální práce jako tichá profese, nebo morfogenetická společenská instituce?** In *Sociální práce / Sociální práce*, 2008, roč. 8, č. 2, s. 80–89.

Poznámky

- 1 Mgr. Michaela Skyba, Katedra sociálnej práce, Inštitút edukológie a sociálnej práce, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, e-mail: michaela.lipcakova@gmail.com.
- 2 Konkrétne ide o krajiny Argentína, Austrália, Kanada, Estónsko, Fínsko, Nemecko, Ghana, Hongkong, Maďarsko, Japonsko, Kórea, Macedónsko, Mongolsko, Saudská Arábia, Singapur, Srí Lanka, Švédsko, Taiwan, Spojené arabské emiráty. Podľa najnovších informácií dostupných na webovej stránke *International Network For School Social Work* (2011) sa pridali ku krajinám, v ktorých sa vykonáva školská sociálna práca, aj Rakúsko, Bahamy, Čína, Dánsko, Francúzsko, Island, India, Lotyšsko, Lichtenštajnsko, Litva, Luxembursko, Malta, Maurícius, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Pakistan, Poľsko, Rusko, Švajčiarsko, Vietnam. Medzi danými krajinami sa nachádza aj Slovensko, hoci u nás školská sociálna práca nie je legislatívne vymedzená.
- 3 Ako príklad uvádzame znepokojenie *Výboru pre práva dieťaťa* nad stále sa objavujúcou detskou prácou najmä vo forme žobrania v niektorých komunitách Slovenska aj napriek snahe vlády, ktorá sa snaží implementovať *Zákonník práce a politiky na ochranu detí pred vykorisťovaním na pracovisku*



- (Výbor pre práva dieťaťa. Posúdenie správ predložených štátni – zmluvnými stranami podľa článku 44 Dohovoru, 2007). Vyjadrené obavy sa týkajú aj ďalších oblastí, ako je pretrvávajúca diskriminácia detí patriacich k menšinovým skupinám vo vzdelávaní, verejných a zdravotníckych službách a i.
- 4 V tomto kontexte by sme chceli poukázať na odbornú prípravosť sociálnych pracovníkov/pracovníčok upravovať interakcie medzi jednotlivcom, skupinou, rodinou, komunitou a sociálnym prostredím. Teoretické aj praktické poznatky, získané v pregraduálnej príprave, im poskytujú prehľad o rôznych ohrozeniach detí a o práci s nimi v rámci individuálnej aj skupinovej sociálnej práce. Sú schopní posúdiť negatívne vplyvy na dieťa a rodinu, predvídať ďalšie možné ohrozenia, vnímať problémy dieťaťa v kontexte širších súvislostí a využívať metódy s priamym vplyvom na úpravu sociálneho prostredia. Svojimi činnosťami sú schopní prispieť k včasnej diagnostike potenciálneho ohrozenia, a tým k zdravej socializácii detí v školách. Prínos ich činnosti spočíva predovšetkým v preventívnej činnosti na všetkých úrovniach, ktorá je zameraná na školský aj mimoškolský čas detí.
 - 5 Prikladom sú zámery vlády, ktorá prijíma rôzne koncepčné materiály zamerané na riešenie danej oblasti, ako napr. *Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA-INTEGRITA-INKLÚZIA 2008–2013; Národný akčný plán Slovenskej republiky k Dekáde začleňovania rómskej populácie* a i.
 - 6 V praxi slovenských základných škôl sú zväčša jednotliví profesionáli/profesionálky určení na pomoc žiakom/žiačkam (ako napr. školský psychológ, sociálny pedagóg a pod.) zamestnaní v rámci rôznych inštitúcií nachádzajúcich sa mimo prostredie školy (napr. centrum pedagogicko-psychologického poradenstva, centrum špeciálno-pedagogického poradenstva a pod.) a do školy prichádzajú v stanovenom čase alebo v prípade potreby.
 - 7 V rámci predvýskumu sme realizovali, okrem učiteľov, niekoľko rozhovorov aj s inými profesionálmi/profesionálkami pracujúcimi s deťmi a mládežou. Domnievame sa však, že relevantná komparácia zistení by si vyžadovala rozšírenie výskumného súboru z hľadiska väčšieho počtu a odbornej špecializácie respondentov/respondentiek.
 - 8 Definície školskej sociálnej práce nachádzame u viacerých autorov/autoriek (napr. Allen-Meares, 2004; Drilling in Speck, 2009; Ludewig/Paar in Speck, 2009: 33; Kraimer in Speck, 2009; *School Social Work Association of America*, 2012; *International Network For School Social Work*, 2011, a i). Na ukážku vyberáme niektoré z nich: *Školská sociálna práca označuje všetky pracovné oblasti, činnosti a vzájomné vzťahy, ktoré sú realizované na profesionálnej báze v škole alebo v jej okolí na podporu životných podmienok v núdzi alebo pre všeobecnú požiadavku sociálneho spoločného života. Školská sociálna práca odvodzuje svoj mandát od pomoci deťom a mládeži a je profesionálnym výkonom, ktorý nasleduje princípy dobrovoľnosti, výzvy k samostatnej činnosti a orientácie na životný svet* (Kraimer in Speck, 2009: 34). „Školská sociálna práca je špecifickou oblasťou praxe, ktorá je ovplyvňovaná zmenami vo vzdelávacej politike, výskume a modelmi praxe, ktoré sa naďalej vyvíjajú. Ako profesia koordinuje úsilie školy, rodiny a komunity v prospech pomoci študentom zlepšovať ich vzdelávacie výsledky, sociálne a emocionálne kompetencie, a to prostredníctvom perspektívy vnímajúcej človeka v jeho/jej prostredí. Školskí sociálni pracovníci sa snažia o dosiahnutie rovných vzdelávacích príležitostí pre študentov, o zabezpečenie podmienok pre ich emocionálny a fyzický rozvoj, pričom podporujú rešpektovanie dôstojnosti všetkých študentov“ (*Standards for School Social Work Services*, 2012: 1).
 - 9 Podľa *International Network For School Social Work* (2011) je školská sociálna práca vnímaná cez tri základné úrovne: a) problémové okruhy, ktoré rieši, b) subjekty školskej sociálnej práce, c) činnosti školských sociálnych pracovníkov/pracovníčok.
 - 10 Rozhovory sme realizovali so sociálnymi pracovníčkami sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately (SPOaSK), vychovateľkou, školskou sociálnou pracovníčkou/sociálnou pedagogičkou. Výsledky boli publikované v kapitole *Sociálna práca v slovenských školách* (Lipčáková, 2011) v rámci monografie *Fenomén premeny vo vzdelávaní, kvalifikácii a sociálnej pomoci*. Poukazujú



- napr. na formálnosť realizovaných intervencií súčasnými zodpovednými subjektmi sociálno-právnej ochrany; pomerne nízku úroveň pripravenosti sociálnych pracovníčok na prípadnú spoluprácu s ďalším sociálnym pracovníkom/pracovníčkou z inej inštitúcie (školy); obavy sociálnych pracovníčok z možnej konkurencie; preťaženosť učiteľov a sociálnych pracovníčok; nedostačujúcu spoluprácu školy s rodinou a sociálnych pracovníčok *SPOaSK* so školou a i.
- 11 V súčasnosti podľa nového zákona č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky sa dotácie na stravu a školské pomôcky nazývajú dotácia na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením a dotácia na podporu výchovy k plneniu školských povinností dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením.
 - 12 O žiakovi/žiačke zo sociálne znevýhodneného prostredia, podľa *Koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*, hovoríme, ak: minimálne jeden rodič poberá sociálne dávky, aspoň jeden rodič je nezamestnaný, najvyššia dosiahnutá úroveň vzdelávania aspoň u jedného z rodičov je základná škola, podpriemerné životné a hygienické podmienky, materinský jazyk dieťaťa je iný ako oficiálny vyučovací jazyk.
 - 13 Tieto predstavy sú často spájané s kontaktovaním rodičov len v prípade sťažností na žiaka/žiačku, ohľadom nevhodného a problémového správania, negatívnych výsledkov v škole a pod.
 - 14 Stratégie zapájania rodičov do spolupráce so školou, pri ktorých plní školská sociálna práca dôležitú úlohu, sú napr. (Chavkin, 2006): organizovanie programov zameraných na zlepšovanie gramotnosti žiakov/žiačok a rodičov (školský sociálny pracovník/pracovníčka pomáha pri zabezpečovaní a hľadaní zdrojov na tieto programy, podieľa sa na ich organizácii, podporuje motiváciu rodičov, aby sa ich zúčastňovali); organizovanie dobrovoľníckych programov; návštevy rodín prípadne iné formy komunikácie s rodinou, ktorej cieľom je zabezpečiť informovanosť a poradenstvo rodičom; organizovanie stretnutí rodičov, svojpomocných skupín; zapájanie rodičov do procesu rozhodovania (napr. podpora účasti rodičov v rodičovských radách, kluboch a sieťovania s ostatnými organizáciami v komunite, zameranými na presadzovanie a podporu výchovno-vzdelávacích cieľov detí, záujmovú činnosť, pomoc deťom pri rôznych problémoch; zapájanie rodičov do tvorby programov určených na pomoc ich deťom) a i.
 - 15 Ako napr. včasná diagnostika, vyhľadávacia činnosť, návštevy rodín, sprevádzanie, sociálne poradenstvo v otázkach sociálno-právnej ochrany detí, sieťovanie, vytváranie záznamov o komplexnom šetrení rodiny, posudzovanie individuálnych potrieb žiakov/žiačok a rodinného prostredia a na základe toho poskytovanie informácií dôležitých pri rozhodovaní o intervenciách, organizovanie mimoškolského času detí, spolupráca s oddeleniami sociálno-právnej ochrany, s poradenskými zariadeniami, s ďalšími inštitúciami a zamestnancami školy a pod.
 - 16 Dané zistenie je podložené výsledkami analytických údajov OECD z prostredia škôl (Kallen in Kasáčová, 2004).
 - 17 Migrácia; multikulturalita v školách; problémy žiakov súvisiace s komercializáciou, konzumom, sociálnymi a ekonomickými pomermi rodín a i.
 - 18 Jednou z podstatných vlastností systému je permeabilita hraníc, čiže ich priepustnosť.
 - 19 K minimálnemu štandardu školskej sociálnej práce, ktorý nachádzame u autorky K. Speck (2009), patrí poradenstvo a sprevádzanie zamerané na žiakov/žiačky, poradenstvo pre učiteľov/učiteľky, účasť v školských grémiách, kooperácia a sieťovanie v rámci regionálnej a lokálnej verejnej správy a organizácií občianskej spoločnosti, spolupráca s poradenskými a výchovnými zariadeniami, návštevy rodín, rozhovory s rodičmi a účasť na „večeroch“ s rodičmi, sociálno-pedagogická skupinová práca v zmysle profesijného poradenstva, tréningov zručností a realizovanie širokej ponuky voľno-časových aktivít. Napriek tomu, že školskí sociálni pracovníci/pracovníčky zastávajú mnoho rolí, boli identifikované štyri základné úlohy, ktoré podľa Lindy Openshaw (2008) možno považovať za spoločné pre všetkých školských sociálnych pracovníkov/pracovníčky: poradenstvo/konzultácia



- (consultation), posudzovanie/hodnotenie (assessment), priama intervencia (direct intervention) zameraná na deti a rodičov v rámci individuálnej, skupinovej a rodinnej formy, pomoc (assistance) pri tvorení a rozvoji rôznych programov zameraných primárne na deti.
- 20 Práve sociálny rozmer otázky multikulturality považujeme za dôležitý aspekt pre uplatnenie sociálnej práce v tejto oblasti. Sociálny pracovník je schopný posúdiť vplyvy prameniace zo sociálneho prostredia a prostredníctvom negociácie, advokácie, mediácie, sieťovania a pod. prispieť vo veľkej miere ku kreovaniu zdravého sociálneho prostredia a zdravej sociálnej klímy školy.
- 21 Napríklad štúdia Mildred Sikkema z roku 1953 o praxi školských sociálnych pracovníkov z 12 komunít ukázala, že najčastejšie intervencie školských sociálnych pracovníkov sa týkali osobných problémov alebo problémov so správaním a najčastejšou formou práce bola prípadová práca. Správa Julius Oppenheimer z roku 1924 a Culbert z roku 1929 ukazujú, že najviac intervencií školských sociálnych pracovníkov sa týkalo nedostatočných vzdelávacích výsledkov. Výskum Ellis z roku 1925 hovorí o dominantnom postavení služby viažucej sa na návštevy v rodine (in Chavkin, 1993).
- 22 Známe sú aj príklady, kedy je školská sociálna práca súčasťou praxe sociálnych pracovníkov/pracovníčok sociálno-právnej ochrany, ktorí majú na agendu školskej sociálnej práce vyhradený presne stanovený čas (napr. jeden deň v týždni), alebo je súčasťou poradenských centier pre rodiny a deti.
- 23 Ide predovšetkým o základný profil kompetencií a definovanie možností foriem jeho fungovania v praxi. Zároveň necháva istú voľnosť v podobe možnosti jeho dopĺňania činnosťami v praxi, viažucimi sa k požiadavkám konkrétnej školy. Malo by ísť o činnosti pokrývajúce potrebné oblasti (súvisiace s odbornosťou sociálnych pracovníkov), s ktorými nikto v školskom prostredí systematicky nepracuje.
- 24 Neinformovanosť učiteľov/učiteľiek sa prejavila napríklad v domnienke, že školský sociálny pracovník by sa nemal podieľať na riešení vybraných problémov žiakov/žiačok (neurotické problémy, poruchy učenia, vývojové poruchy a pod.). Takisto bolo z výsledkov zjavné spájanie role školského sociálneho pracovníka/pracovníčky so sociálno-patologickými javmi a s podieľaním sa na riešení problémov detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a pod.
- 25 V kontexte toho, čo môže školská sociálna práca ponúknuť a komu má pomáhať, aký je jej cieľ, poslanie a pod.
- 26 Spolupráca s rodinou je respondentmi/respondentkami chápaná predovšetkým v kontexte práce s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, pri zanedbávaní povinnej školskej dochádzky, pri posudzovaní rodinného prostredia žiakov v prípade problémov, pri zabezpečení prepojenia medzi školou, učiteľom, žiakmi a rodičmi a spolupráce s orgánmi sociálnej starostlivosti a s inými inštitúciami a organizáciami.



„V trojím ohni“: Mocenský vztah sociálního pracovníka ke klientovi

“Under Three Pressures”: The Power in the Social Worker–Client Relationship

Miroslava Janoušková

Mgr. et Mgr. Miroslava Janoušková¹ absolvovala magisterská studia sociální práce a sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. V současné době studuje doktorát tamtéž na sociologii a věnuje se výzkumu institucionálního vývoje péče o duševní zdraví. V minulosti pracovala jako sociální pracovnice s lidmi s duševním onemocněním v organizaci Fokus.

Abstrakt

Postmoderní přístupy v sociální práci zdůrazňují fakt, že uplatňování moci je neoddělitelnou součástí sociální práce. Tento text je příspěvkem do širší diskuse o roli a významu moci ve vztahu mezi sociálním pracovníkem a klientem. Snaží se zdůraznit téma moci v sociální práci a nezbytnost její reflexe sociálními pracovníky. Soustřeďuje se na jednostranný mocenský vztah sociálního pracovníka vůči klientovi. Příspěvek zkoumá cíle sociálních pracovníků a mocenské prostředky, které využívají k jejich dosahování. Zároveň se zaměřuje na racionalizace, které sociální pracovníci využívají pro legitimizování svých cílů a prostředků. Teoretickými východisky jsou koncepty normalizace, pastýřské moci a znalostní moci Michela Foucaulta a symbolické moci Pierra Bourdieua. Článek je teoreticko-empirického charakteru. Výzkum a sběr dat byl proveden mezi sociálními pracovníky, kteří pracují v organizacích poskytujících sociální služby pro děti a mládež.

Klíčová slova

moc, symbolická moc, znalostní moc, normalizace, legitimace

Abstract

Postmodern approaches in social work emphasize the fact that exercising of power is inseparably connected to social work. The article is a contribution to the broader discussion about the role and meaning of power in social work practice. The aim of this text is to comprehend the power relation between social worker and the client and to emphasize the issue of power in social work and the necessity of its reflection by social workers. The argument focuses on exploration of goals of social workers, power instruments that they use and rationalizations that social workers use to legitimize their goals and instruments. Bourdieus concept of symbolic power and Foucaults concepts of normalization, pastoral power and power/knowledge represent theoretical basis of the text. The article has a theoretical-empirical character. Empirical data had been collected in organizations that provide social services for children and youth.

Keywords

power, symbolic power, power/knowledge, normalization, legitimization



Moc je ve společnosti všudypřítomná a mnohými lidmi těžko uchopitelná. Podle sociologických autorů, např. Michel Foucault (2000a, 2000b) nebo Anthony Giddens (1991), je moc produktivní, a tedy nezbytná. V posledních desetiletích se stala předmětem zájmu sociální práce. Zejména postmoderní přístupy k sociální práci reflektují, že výkon a uplatňování moci jsou neoddělitelně spjaty se sociální prací (Kappl, 2005). V sociální práci se moc může projevat na různých úrovních, např. v rámci vztahu mezi sociálním pracovníkem a klientem, na úrovni organizací sociální práce nebo politických opatření. Tato práce se zabývá mocí v každodenním vztahu sociálního pracovníka a klienta. Zatímco postmoderní přístupy převážně zdůrazňují zmocnění a emancipaci klienta (Mátl, 2012; Navrátil, 2005; Kappl, 2005), tedy moc na straně klienta, zde se budu zabývat jednosměrným mocenským působením sociálního pracovníka na klienta. Ve vztahu mezi sociálním pracovníkem a klientem nevyhnutelně panuje nerovnováha moci, poněvadž klient je v postavení laika závislého na expertním vědění sociálního pracovníka (Smutková a Smutek, 2006). Tento fakt je přijímán jako jakási samozřejmost. Avšak coby samozřejmost nemusí být reflektován samotnými sociálními pracovníky ani jejich okolím. Cílem textu je přispět k reflexi a zamyšlení nad tím, jak sociální pracovník vnímá moc v každodenních interakcích s klientem, jak s touto mocí nakládá a k jakým účelům moc využívá.

Sociální pracovníci jsou při své práci s klienty zmítáni mnohými nejasnostmi, rozpory a dilematy. Moc je jedním z těchto těžko uchopitelných rozporů. Souhlasím s Bar-Onem (2002: 1006), že „jedině když sociální pracovníci porozumějí moci, pochopí, co mohou dělat a jak toho mohou dosáhnout, a co nemohou dělat a proč“. Tento článek si zároveň klade za cíl přispět k teoretické diskusi na toto téma a představit odborné veřejnosti výsledky empirického výzkumu zaměřeného na každodenní praktiky sociálních pracovníků. Záměrem je představit sociologické koncepty moci a jejich možné využití v teorii a praxi sociální práce. Pro českou odbornou literaturu je moc v sociální práci poměrně novým tématem. Empirické bádání je teprve ve svých počátcích (viz např. Smutková, 2010). Zatím se tímto tématem zabývají na teoretické úrovni nebo spíše okrajově Kappl (2008), Smutek (2008), Smutková (2007), Kopřiva (2006), Smutková a Smutek (2006), Janěbová (2005), Musil (2004), Salomon (2001).

Jün (2010) se věnuje moci sociálních pracovníků v případě „problémového“ či agresivního chování. Zahraniční zdroje se tímto fenoménem zabývají již delší dobu. Jedná se např. o práce těchto autorů: Guggenbühl-Craig (2007), Tew (2006), Bar-On (2002), Epstein (1999), Laan (1998), Hasenfeld (1987), Tufts (1971).

Sociální pracovník coby pastýř, tvůrce reality a nositel vědění

V první kapitole popíši relevantní sociologické koncepty moci a jejich využití v oblasti sociální práce. Jedná se o základní teoretická východiska textu. Moc je jedním z významných témat klasické i moderní sociologie. Wrong (1968) rozlišuje dva přístupy, jak chápat moc: moc jako vlastnictví a moc jako vztah. Moc ve smyslu vlastnictví je obvykle definována jako „*schopnost* kontrolovat ostatní“ (ibid.: 677). Moc jako vztah nahlíží mimo jiné autoři Foucault a Bourdieu. Oba shodně vidí moc jako vztahový fenomén, který se uplatňuje na všech úrovních sociálních interakcí včetně vztahu mezi pomáhajícími pracovníky a klienty. Foucaultův přínos pro výzkum sociální práce spočívá zejména v jeho zájmu o roli „expertů“ a institucí v procesu uplatňování moci ve společnosti. Zabývá se mechanismy dohledu, disciplinace a normalizace, které jsou se sociální prací spjaty (např. Foucault 2000a, 2000b, 2003). Bourdieu (1991) se věnuje symbolické moci, která svým nositelům umožňuje konstruovat významy a realitu. Těmito nositeli jsou v Bourdieově terminologii zástupci dominantní kultury. Podle Smutkové a Smutka (2006) patří mezi tyto zástupce i sociální pracovník, který je často představitelem státu a většinové kultury. V teoriích sociální práce chybí ucelený přístup ke studiu moci ve vztahu sociálního pracovníka ke klientovi. Přístupy Foucaulta a Bourdiea mají potenciál přinést mnoho užitečných poznatků o moci v každodenních interakcích sociálních pracovníků a jejich klientů. A rozšířit tak vědní základnu oboru sociální práce. Bourdieův koncept symbolické moci a Foucaultovy koncepty pastýřské moci a power/knowledge (znalostní moci) budou teoretickými východisky této práce.

Bourdieu (1991) nahlíží moc v souvislosti s definováním pravidel jednání. Svůj koncept nazývá symbolickou mocí. Je to taková forma moci, která má schopnost konstruovat významy a realitu a donucovat lidi pochopit a věřit těmto významům. Symbolická moc je definována uvnitř



a skrze vztahy mezi těmi, kdo uplatňují moc, a těmi, kdo se jí podřizují (Bourdieu, 1991). V případě vztahu sociálního pracovníka a klienta je to sociální pracovník, kdo je zástupcem většiny, kdo určuje kritéria normality a kdo rozhoduje o občanských právech klienta (Smutková a Smutek, 2006). Ve shodě s Bourdieovou terminologií tak můžeme říci, že sociální pracovníci se jako zástupci dominantní kultury podílejí na konstruování významů, klasifikačních schémat a pravidel a v rámci své práce nutí klienty uvěřit těmto významům a přijmout je za své. Tímto uplatňují symbolickou moc.

Tuto myšlenku dále rozvíjí Foucault (2000a). Moc v jeho pojetí je vždy vztahový fenomén. Je všudypřítomná. Moc není pouze represivní, je též produktivní. Nelze ji chápat pouze jako atribut státu a vládnoucích struktur, je uplatňována v rámci celé společnosti. Jednu z forem moci nazývá Foucault na základě biblické metafory „pastýřskou mocí“. Foucault přirovnává tento mocenský vztah ke vztahu pastýře a jeho stáda. Cílem pastýřské moci je zajistit jedincům blahobyt (životní úroveň, dostatek prostředků), zdraví, bezpečnost a ochranu před nehodami (Foucault, 2003). Z představené teorie Bourdiea lze vyvodit, že blahobyt i práva klientů jsou definovány dominantními strukturami, jejichž reprezentantem je sociální pracovník. Foucault dodává, že sociální pracovník coby pastýř zároveň dohlíží, aby byl tento blahobyt dosažen. Pastýř jednak pečuje o stádo, jednak ho sleduje. Vzájemný vztah formuje určitý typ vědění. Pastýř má přehled o stádu jako celku a zároveň o každém jednotlivci. Zná konkrétní potřeby všech jedinců a v naléhavém případě se je snaží uspokojovat. V souvislosti s moderním státem Foucault používá pojem „nová forma pastýřské moci“ (2003: 206), která se vyvinula z pastýřské moci uplatňované středověkou církví. Posiluje se administrativně, pastýřská moc je vykonávána veřejnými institucemi, ale i nestátními subjekty. Tuto Foucaultovu metaforu můžeme aplikovat i na sociální práci, neboť sociální pracovník v roli pastýře pečuje a dohlíží na své stádo i jeho jednotlivé členy – klienty. Sleduje při tom konkrétní cíl: blahobyt klienta. S tímto pojetím moci souvisí i další Foucaultův koncept „power/knowledge“, který spojuje moc s věděním.

Moderní společnost uplatňuje své kontrolní systémy moci a znalostí, které jsou od sebe neoddelitelné. Pro popsání tohoto konceptu vytvořil Foucault (2000a) termín power/knowledge

(znalostní moc). Moc je v pohledu Foucaulta produktivní. Mechanismy moci produkují různé typy znalostí, produkují realitu a zároveň zvyšují kapacity těch, nad kterými je moc uplatňována. Instituce, které produkují vědění, jako školy, univerzity, ale i pečovatelské a lékařské instituce, upevňují postavení určité skupiny u moci a vytvářejí nástroje moci jiných skupin (Foucault, 2000a). „Vědění o jedincích [...] pramení z pozorování a klasifikace těchto jedinců, ze zaznamenávání a analýzy jejich aktivit, z jejich srovnávání“ (ibid.: 84). Tyto odpozorované znalosti jsou dále přepisovány a shromažďovány v souladu s normami (ibid.). Také v praxi sociální pracovníci získávají informace o klientech, tyto údaje vyhodnocují a srovnávají s normami. Zároveň vycházejí z určitého expertního vědění svého oboru. Na základě těchto zdrojů pracovníci přistupují ke klientům. Po představení základních teoretických východisek bude následovat kapitola, ve které vymezím mocenský vztah mezi sociálním pracovníkem a klientem z hlediska výše uvedených konceptů.

Vymezení mocenského vztahu sociálního pracovníka ke klientovi

Bourdieu i Foucault nahlíží moc v souladu s Wrongovým rozdělením (1968) jako vztah. Oba autoři se zabývají převážně mocenskými prostředky, které považují za zásadní. Cíle moci uvádějí jen okrajově, což zřejmě vyplývá z toho, že postmodernisté, mezi které oba autoři patří, nahlíží významy a cíle jednání jako proměnlivé a neslučitelné s jakýmkoli kategoriemi. Definici moci, která vychází z poznatků Foucaulta (2000a; 2003) a Bourdiea (1991), lze pouze odvodit. Jedná se o vztah mezi dominantní osobou (či skupinou) a osobou (či skupinou), která je v podřízeném postavení, kdy dominantní osoba se snaží dosáhnout svého záměru skrze ovlivnění jednání podřízené osoby určitými prostředky. Moc lze tedy vymezit jako dosahování cílů prostřednictvím jednání jiných. A na základě tohoto vymezení mohou formulovat mocenský vztah sociálního pracovníka a klienta jako vztah, ve kterém se jedna osoba (sociální pracovník) snaží dosahovat své cíle prostřednictvím jednání druhé osoby (klienta).

Mocenský vztah má určité prvky. Foucault (2003: 220–222) navrhuje v rámci analýzy mocenských vztahů rozlišovat následující prvky moci: 1. systém diferenciací, 2. typy cílů, které sledují ti, kdo působí na jednání jiných, 3. modality prostředků, 4. formy institucionalizace, 5. stupně racionalizace.



Moc, kterou se zabývá tento článek, je uplatňována v rámci vztahu a je zaměřena k určitému cíli. Jedinci, kteří uplatňují moc, se snaží těchto svých mocenských cílů dosáhnout určitými prostředky. Je současně nezbytné, aby toto své počínání nějakým způsobem ospravedlňovali před sebou samými i před svým okolím. Z nastíněného konceptuálního rámce se tak vynořují tři základní složky moci – *účel*, *prostředky* a jejich *legitimace*, které budou sloužit jako analytické kategorie pro empirický výzkum.

Metodika výzkumu

Odpověď na otázku, jaký je mocenský vztah sociálního pracovníka ke klientovi, jsem hledala prostřednictvím empirického výzkumu. Uskutečnila jsem hloubkové rozhovory se sociálními pracovníky, kteří se věnují práci s dětskými klienty. Cílová skupina dětí byla vybrána coby ilustrativní případ klientů, kteří nejsou dospělí a nemohou za sebe v určitých případech sami rozhodovat. Zároveň se často jedná o sociální práci s celými rodinami. Jde tedy o velmi pestrou škálu aktérů a vztahů, které se do sociální práce promítají. A je zřejmé, že se ve vztazích sociálních pracovníků k dětským klientům bude vyskytovat moc v rozmanitých formách a na různých úrovních. Snahou není zkoumat specifika práce s dětmi či rodinou, nýbrž pochopit, jak ve vztazích funguje moc, jak ji sociální pracovníci reflektují a jak s ní nakládají. Jako nejvhodnější technika sběru dat pro pochopení problematiky mocenského vztahu se jeví hloubkový rozhovor se sociálními pracovníky, díky kterému lze získat zevrubný vhled do dané problematiky. Jednou z jeho forem je polostrukturované interview, které má předem danou osnovu i některé otázky, ale stále ještě zajišťuje pružnost v získávání informací (Hendl, 1999). Vzorek respondentů byl vybrán prostřednictvím záměrného výběru na základě kritérií, ve kterých předpokládáme výskyt sledovaných procesů (Silverman, 2000).

Výzkum se uskutečnil v organizacích, které se zabývají sociální prací s dětmi a mládeží v lokalitě jednoho okresního města. Ve vzorku bylo zastoupeno osm sociálních pracovníků ze státních i nestátních organizací, z různých typů zařízení, která uplatňují různé přístupy v práci s dětskými klienty. Jednalo se o všechna zařízení či organizace v dané lokalitě. Komunikační partneři jsou v textu zmiňováni pod přezdívkami. Sára je vedoucí neziskové organizace, která organizuje

volnočasové aktivity pro děti z dětských domovů. Noa a Nir jsou zaměstnanci nízkoprahového klubu pro děti od 3 do 15 let ve vyloučené lokalitě. Adi je vedoucí sociálně psychologického centra, které mimo jiné poskytuje poradenství lidem ohroženým závislostí a realizuje program „5P“. Mája je zaměstnankyní odboru sociálně právní ochrany dětí na městském úřadě. Ester je dobrovolnicí v nízkoprahovém klubu pro mladé lidi do 14 let. Dani je vedoucím vychovatelem v dětském domově. Debra je sociální pracovnice a asistentka pedagoga v jiném dětském domově. Z teoretické části vyplynuly tři základní složky moci, podle nichž budu strukturovat následující empirickou část: mocenské cíle, prostředky a jejich legitimace.

„Vychovávat je tak, aby vyrostli v normální lidi“

Podíváme-li se na cíle sociálních pracovníků prizmatem moci, můžeme vidět jejich různé typy. Podle některých postmoderních autorů a zastánců Foucaultovy teorie (např. Epstein, 1999; Smutková, 2010) je cílem sociální práce *normalizace* klienta. Normalizovat znamená přimět někoho podříditi se normě či standardu a přijmout je za své (tedy normální) tím, že změníme prvky osoby či situace (Epstein, 1999). Normalizaci lze chápat jako propojení vědění a moci. Foucault normalizaci vztahuje k disciplinárním institucím, které podle něho porovnávají, diferencují, hierarchizují, homogenizují a vylučují (2000b: 260). Cílem sociální práce je pak přimět klienta ke konformitě s normou tak, že sám jedinec by měl uznat, že není normální. Normy jsou společensky očekávané způsoby jednání, chování a bytí. Ve spontánních výpovědích pracovníků nejčastěji zazněl právě tento cíl. Účastníci výzkumu ztotožňují normu se „*standardem*“, „*vzorem*“ či „*hodnotou*“, ke kterým by měla jejich práce s klienty směřovat. Normalizace je vnímána jako cíl práce např. v dětském domově, kde práce spočívá „*v podstatě v tom, vychovávat je tak, aby vyrostli v normální lidi, který budou se schopni nějakým způsobem zapojit do společnosti*“. (Dani)

Z rozhovorů vyplynuly různé dílčí prvky normalizace. Zaprvé, jedná se o naučení dovedností, znalostí, návyků, pravidel a hodnot, které jsou vlastní dominantní společnosti, avšak ze které jsou klienti vyloučeni: „*Návyky, které mají, nebo respektive nemají, tak to se snaží paní učitelka formou hry a nepřímými prostředky upozorňovat, že*



tohle se má tak a tohle se má změnit.“ (Nir) Zadrůh, pracovníci se snaží klienty odnaučit „nesprávným“ interpretacím a významům, kterými jsou např. stereotypy, které brání přijetí správných norem. Pracovníci nízkoprahového klubu ve vyloučené lokalitě zmiňují stereotypy, které představují překážku v klientově rozvoji a změně přístupu: *„Hodně si jich myslí, a celý léta se jim to snažíme vysvětlit, jak to je, že my pracujeme, máme výplatu, a ještě k tomu dostáváme ty sociální dávky, které mají oni. Proto my jsme ty chrapouni, že ještě k těm dávkám jdeme pracovat. A oni chudáci musí vystačit se sociálními dávkami.“* (Nir) Zatřetí, sociální pracovníci uvádějí jako cíl reprodukci norem, která spočívá v tom, naučit klienty, jak předávat normy dalším generacím: *„Naše práce je důležitá proto, aby v tom životě uspěli, ale do jaký míry se to povede, je otázka. [...] Ale kdyby aspoň jeden člověk z deseti... se uchytil jinak. Zařadil. Že by třeba udělal učňák a chodil do tý práce a pak měl tu rodinu a těm dětem dal ten příklad.“* (Noa) Jedná se o mocenský cíl, který si pracovníci racionalizují tím, že oni i klienti jsou členy určité společnosti a že je třeba dostát jejím standardům: *„Když žijou tady, měli by akceptovat morální hodnoty, který tady jsou.“* (Nir) Klienti jsou považováni za různými způsoby „abnormální“, „vybočující“, „nefungující“, a proto vyloučené. Cílem pracovníků je změnit je směrem k „normě“, „asimilovat“ je, aby se stali „součástí společnosti“. Cílem je tedy přimět klienta, aby přijal normy, jednal a myslel v souladu s nimi, aby se stal normálním členem společnosti a normy dále předával.

Oproti tomu manifestovaným cílem pastýřské moci je dosažení *blahobytu klienta*. Sociální pracovník v roli pastýře se snaží zjistit potřeby svého stáda i každého jednotlivce (Foucault, 2000a; 2003). Blahobyt klienta se zdá být cílem sociální práce, avšak jedná se o blahobyt definovaný dominantní kulturou, který směřuje k normalizaci. Podle Janebové (2005: 74) je skutečným cílem sociální práce „*utvářet představy lidí o světě na základě kontroly normality*“, tedy normalizovat je namísto dosahování blahobytu definovaného jimi samými. Podle dotazovaných je cílem jejich práce ochrana klienta před různými nepříznivými jevy jako „*kriminálnost*“, „*porušování zákona*“, „*zanedbávání*“, „*nezralost rodičů*“, „*týrání*“, „*záškoláctví*“ nebo „*výchovné problémy*“. V tomto případě se nabízí paralela s Foucaultovým konceptem pastýřské moci (2000a; 2003), který říká, že cílem pracovníka v roli pastýře je dosáhnout blahobytu

klienta. Pracovníci při formulaci blahobytu klienta vycházejí ze zákonů, potřeb klientů a dalších zdrojů. Podle Foucaultovy teorie klienti přijímají společensky dané normy blahobytu, např. „*zákon na základě Úmluvy o právech dítěte*“, srovnávají s nimi sebe samé a stavají se tak subjekty moci: Podle sociální pracovnice z odboru sociálně-právní ochrany dětí na městském úřadu je její práce důležitá zejména pro klienty „*tím, že je tady ta možnost... v prvé řadě dítě, to je hlavní hledisko. Že teda ta ochrana je tím státem zabezpečena. A čím? Tím osobním přístupem, že to tady funguje, že to je. Vznikl zákon na základě Úmluvy o právech dítěte. Ta společnost se vyvíjí a zákon je jen na krátkou dobu. A čím víc je ta společnost modernější a konzumnější, tak tím více těch problémů je a ta sociální práce bude čím dál potřebnější.*“ (Mája)

Je však zřejmé, že ne všichni klienti tyto normy přijímají, neboť pracovníci hovoří o nedobrovolných klientech, kteří odmítají spolupracovat: „*Trošku jsem tím víc svázaná než ta nestátní organizace, která třeba může říct: já s tím klientem nebudu pracovat, protože on nedochází na terapie, ale já to nemůžu říct. Já s ním musím pracovat vždycky, a proto i ten klient i z té strany k tomu státu může cítit silnější tlak. [...] Musím ho pořád vyzývat, kontaktovat a pořád s ním pracovat, i pokud on nechce spolupracovat...*“ (Mája, městský úřad) Patrně někteří z těchto klientů vybočují ze stáda spravovaného pastýři, sociálními pracovníky. Snaha o blahobyt klienta je opět snahou o normalizaci, neboť blahobyt je společenská norma (zákon, hodnota apod.).

Podle Foucaulta (2003) jedinci, kteří uplatňují moc, mohou sledovat jako cíl dosažení zisku. Zisk nemusí být nahlížen pouze v peněžní formě. Bourdieu (1998) jej vidí jako kapitál různých typů. Bourdieu (1998) nenahlíží kapitál z ekonomického pohledu. Rozšířil tento koncept a vytvořil vlastní teorii ekonomie symbolických statků, kterou chápe jako princip jednání a která se objevuje v jakémkoli sociálním prostoru. Kapitál tak nabývá různých forem, nejen tradiční materiální podoby. Nejvýznamnějším se v tomto případě jeví symbolický kapitál, který znamená prestiž, čest a uznání v určitém poli. Z tohoto pohledu může být cílem sociálního pracovníka dosažení společenského uznání či ocenění za dobře odvedenou práci: „*Takhle dávají zpětnou vazbu pořád. Akorát si to musíte umět brát. Musíte si to sbírat a nečekat, až někdo přijde a řekne: jsi ten úžasný strejda. To je blbost. Ale tak jako z drobností. Z těch se dá nasbírat*



víc, než když najdete pětikilovej valoun zlata. Musíte režtovat po drobečkách.“ (Dani) Ziskem je i seberealizace a osobní rozvoj v případe dobrovolníků, kteří pracují s dětmi a mládeží, „protože skrze ně trochu omládnou. Když už se začínají dostávat do takovejch těch let, že už v sobě člověk má zaběhnutý koleje a dřív se na život jinak a pak se setká s téma pubertákama, který prostě... všechno je jim jedno a tak.“ (Ester) Cíle pracovníků lze rozdělit do tří skupin. Pracovníci si kladou cíle, které souvisejí s klienty a jejich situací. Dále si kladou cíle, které souvisejí s nimi samými. Do třetí skupiny spadají cíle jiných subjektů. Těm se budu věnovat v následující kapitole.

Čí cíle to jsou?

Cíle sociálních pracovníků se netýkají pouze aktérů ve vztahu sociální pracovník a klient, ale jsou odvozeny z kontextu této interakce. Laan hovoří o tzv. „dvojí vazbě“, která ovlivňuje cíle sociálních pracovníků: „Na jedné straně slouží společenským zařízením, která dala k této práci podnět a vycházela přitom z propojení svědomitosti a vměšování se do života. Na druhé straně se cítí být spojena s lidmi, kteří se dostali do stavu nouze, ať už jsou příčinou okolnosti dané společností nebo nezřídka i vlastní selhání.“ (1998: 225) Z Laanovy teorie vyplývá, že pracovník si klade dva druhy cílů. Jedny cíle se týkají klienta a jeho situace, např. blahobyt. Druhý typ cílů pro potřeby této statí nazvu „supercíle“, které jsou nad klientem i nad sociálním pracovníkem a týkají se společnosti jako takové a institucí, které sociální práci a jednání s klientem nějakým způsobem ovlivňují.

V této části se budu zabývat oběma představenými typy cílů. Cíle sociálních pracovníků jsou spřízněny s jinými subjekty než pouze s pracovníky a klienty (např. s jejich zaměstnavatelem, s profesí, s rodiči klientů, se státem apod.). Pracovníci si kladou jednak „supercíle“ společnosti, neboť sociální práce je důležitá „celkově pro celou tu společnost. A nejen společnost v České republice, ale pro lidstvo.“ (Mája) Pracovníci se cítí být nejen součástí společnosti, ale též profese sociální práce a kladou si za cíl zachovávat dobré jméno své profese, která „je chápána společností rozporuplně a ne až tak dobře.“ (Mája) Zejména vedoucí pracovníci se cítí být zodpovědní své organizaci a snaží se hájit její dobrou pověst. Dotazovaní pracovníci se dále zaměřují na uspokojování požadavků různých subjektů. Jedná se například o mocenské

působení na klienta, které je požadováno zákonem či zaměstnavatelem: Pracovnice městského úřadu verbalizuje mocenské působení jako „uplatňování direktiv“ vůči klientovi. Tento cíl své práce chápe jako cíl svého zaměstnavatele: „Potom, když přijdeme k nějaký problematice, která se týká té naší instituce a toho mého vztahu ke klientovi, co je daný mým zaměstnáním a zaměstnavatelem, tak samozřejmě potom je tam nějaká ta direktiva, kterou teda já musím uplatnit vůči tomu klientovi, protože jsem zaměstnaná.“ (Mája) Můžeme hovořit o institucionálně zakotvených mocenských cílech, kdy se objevuje další úroveň moci uplatňované institucí na své zaměstnance – sociální pracovníky. Je to patrné v racionalizaci mocenského působení tím, že pracovnice je zaměstnankyní úřadu, a proto musí vykonat všechny cíle ustavené zaměstnavatelem. Dále se jedná o předávání informací o klientech mezi různými institucemi a organizacemi: „Sociální práce je důležitá i pro kurátory, je třeba je informovat.“ (Debra) Opět jde o vnímání povinnosti pracovníků vůči jiné instituci, v tomto případě zákonu a ohlašovací povinnosti.

S cíli dětských klientů souvisí i cíle jejich rodičů, které však mohou být v rozporu s cíli dětí. Pracovnice městského úřadu uvádí příklad: „Tak třeba pokud ten rodič to dítě týrá, tak je to vlastně agrese vůči dítěti a má úplně jiný zájem než zájem toho dítěte.“ (Mája) Dotazovaní sociální pracovníci většinou odmítají sledovat cíle rodičů. Preferují cíle dětí. Pracovnice pocituje zodpovědnost „vůči tomu osudu toho dítěte. Vůči těm rodičům ani ne tolik, protože mnohdy se potkám s téma mizernějším rodičema, a že bych to jako dělala pro ty rodiče, to teda moc pocit nemám.“ (Adi) V porovnání s předchozím odstavcem, který se zabýval institucionálně zakotvenou mocí, sociální pracovníci nepocitují povinnost vůči rodičům (a rodiče na ně mocensky nepůsobí), a proto jejich cíle nepovažují za nadřazené cílům týkajícím se klientů.

Pracovníci využívají též cíle dalších aktérů k racionalizacím vlastního mocenského působení na klienty. Vyjdeme-li z definice mocenského vztahu vymezené v předchozí části, je zřejmé, že pracovník v rámci vztahu ke klientovi dosahuje nejen svých cílů, ale i cílů různých aktérů prostřednictvím jednání klientů. Je to zvláště patrné na příkladu sponzora v dětském domově: „Ten sponzor taky něco čeká“ na oplátku za svou službu a žádá od dětských klientů „namalovat obrázek z té akce“. Pracovník se snaží vyjít sponzorovi vstříc, neboť nechce sponzora ztratit, a využívá



různé mocenské prostředky, přesvědčování a donucení, aby přiměl klienty vyplnit tato očekávání. Uplatňují se i tresty v případech nesplnění cílů: „*Ale na tyhle akce nejezdí všichni, takže příště už vezmem jiné dítě, tohle necháme doma, když nespolupracuje.*“ (Debra) Zároveň tyto své mocenské prostředky pracovník racionalizuje sám pro sebe tím, že si situaci vysvětluje tak, že se jedná o cíl sponzora a nikoli o jeho vlastní.

Nejednoznačnost a mnohost cílů v sociální práci je ještě znásobena tím, že cíle, které si pracovníci kladou, jsou ve skutečnosti cíle dalších subjektů, ke kterým jsou pracovníci nějakým způsobem vázáni, a tudíž jsou nuceni cíle těchto aktérů dosahovat. Tyto rozporuplnosti způsobují pracovníkům dilemata, se kterými se musí nějakým způsobem vypořádávat. Využívají k tomu různé racionalizace. Sociální pracovníci se cítí být zavázáni jednak klientovi a jeho situaci a jednak společnosti a jejím institucím. Laan (1998) tuto situaci nazývá „dvojitou vazbou“. Z výpovědí sociálních pracovníků vyplynulo, že jsou svázáni ještě další vazbou, která též způsobuje dilemata. Touto vazbou je jejich vlastní svědomí, které vychází z jejich hodnot. Pracovnice městského úřadu popisuje zodpovědnost, kterou ve své práci pocituje „*k sobě, ke klientovi a ke společnosti. On ten sociální pracovník to nemá docela jednoduchý. Protože je v takovým trojím nebo vícero ohni v úvazkách.*“ (Mája) Zdá se mi proto trefné rozšířit Laanovu „dvojitou vazbu“ o metaforu „*trojího ohně*“, kterou v rozhovoru použila pracovnice, se kterou jsem hovořila. Sociální pracovníci reflektují nejednoznačnost cílů a z ní vyplývající spletnost své práce s klienty. Po představení cílů a jejich kontextu se budu zabývat mocenskými prostředky, které sociální pracovníci využívají k jejich dosahování.

„Ta moc je tam dvousečná zbraň“

Sociální pracovníci ve své každodenní práci s klienty využívají, ať již vědomě či nevědomě, různé mocenské prostředky. Budu se věnovat zejména disciplinaci, dohledu, kontrole, normalizaci, donucení, stimulům, přesvědčování a roli autority. Teoretickými východisky budou teorie Foucaulta (2000a, 2000b, 2003) a Gamsona (in Bar-On, 2002). Mocenské prostředky mohou na klienty působit pozitivně nebo negativně. Pracovnice městského úřadu chápe moc „*ve vztahu k řešení problémů pozitivní. Že tam je ta možnost něco ovlivnit. No a ta negativní je právě to, že někdy brzdí tu komunikaci. Protože ten klient má pocit, že*

opravdu tady se setkává s mocí a ne třeba s pracovníkem, který je chápající a chápe ten jeho problém. Takže někdy to brzdí tu komunikaci. Ta moc je tam dvousečná zbraň.“ (Mája) Pozitivní moc koresponduje s Foucaultovou (2000a) představou produktivní moci a napomáhá úspěšnosti intervence. Negativně působící moc naopak komunikaci s klientem brzdí a může klienta poškodit, např. tím, když klientovi profesionál „*řekne, že opravdu tohle dobrá matka nedělá, tak to by si ten dotyčný mohl taky opakovat do konce života.*“ (Adi)

Podle Foucaulta (2000a) jsou mocenskými prostředky disciplinace, dohled, kontrola a normalizace. Disciplinace se týká regulace prostoru, času a chování jedince. Regulace času je zřejmá v „*zákazu osobního volna*“ dětí v dětských domovech. Také denní rozvrh a řád jsou součástí disciplinace: „*Takže je lepší nasadit od začátku přísnější režimovou strukturu toho dne a potom samozřejmě se může polevit, leccos uvolnit.*“ (Sára) Ale i omezený čas na intervenci: „*Musím čtít ty pravidla, který mám daný. Od do.*“ (Mája) Omezování pohybu je užíváno u agresivních klientů dětského domova: „*Když je agresivní, tak ho necháme, ať se zavře do pokoje a vytrucuje. Nebo třeba mu vychovatelka řekne: Budeš tu sedět, dokud se neuklidníš.*“ (Debra) Dalším prostředkem je dohled, který se týká pozorování a hlídání klientů. Ideálem je podle Foucaulta (2000b) panopticismus, tedy naprostá viditelnost jedinců a neviditelnost strážce. Prvky dohledu lze vysledovat v činnosti pracovníka dětského domova, který „*sleduje, aby ten odešel, ten přišel. Někdo z těch starších chce na vycházku, ohlídat, kam odchází, v jakým stavu, jak se vrací.*“ (Dani) Specifikem práce sociálních pracovníků orgánu sociálně-právní ochrany dětí je podávání návrhu na dohled dítěte a kontrola jeho dodržování. Dohled je jedním z opatření (podle zákona o rodině č. 94/1963 Sb.), o kterých může rozhodovat soud na podnět OSPOD. Jeho záměrem je sledování podmínek, ve kterých dítě žije. Podle pracovnice městského úřadu, pokud má klient „*soudní dohled nařízený a ta spolupráce z jeho strany tu je a pokračuje, tak to sdělujeme soudu.*“ (Mája) V tomto případě stojí za povšimnutí právní diskurz, který využívá termín „dohled“ ve shodě s foucaultovským konceptem dohledu.

Dalším prostředkem je kontrola, která souvisí s represivními systémy a zjišťováním informací o klientech za účelem zformování poslušných jedinců. Uplatňuje se zejména na městském úřadu: „*Když do toho ten stát vstupuje, tak mají pocit,*



že se jim do toho montuje... že je to nepříjemný, což určitě je.“ (Mája) S předáváním informací souvisí možnost ověřování správnosti informací od klientů, což lze též považovat za kontrolu v duchu panopticismu (udržování klienta v nejistotě, že jím podané informace mohou být ověřovány): „Prostě ví, že my si to můžeme ověřit a že jen tak něco zase nezbaštíme.“ (Noa) Posledním typem jsou normalizační techniky, které jsou podle Foucaulta (2000a) využívány k dosahování změny v situaci klienta směrem k normě. Ve výpovědích respondentů zazněla hra, v rámci které se klienti učí správné normy a odnaučují nesprávné návyky a významy: „Návyky, které [dětí] mají, nebo respektive nemají, tak to se snaží paní učitelka formou hry a nepřímými prostředky upozorňovat, že tohle se má tak a tohle se má změnit. Ale není to formou, že bychom chtěli poučovat. Spíš takovými nepřímými prvky.“ (Nir)

Zmínovanou normalizační (disciplinační) technikou je též „*slušný vzor k identifikaci*“. Pracovníce sociálně psychologického centra popisuje program „5P“: Dobrovolník „*dostane tady toho malýho loupežníka a chodí s ním takhle po venku. Když všechno dobře běží, tak se mají vídat týdně na jedno odpoledne. Chodí spolu plavat, do kina, tak nějak ten starej o toho menšího má vlněné a bezky pečovat. Má se k němu bezky vztahovat. Mít s nějakým člověkem vztah, kterej nabízí slušnej vzor k identifikaci, opravdu takový nějaký láskyplný nastavení.*“ (Adi) Vzor můžeme chápat jako normu. A cílem programu je tedy normalizace dětského klienta směrem k normě, kterou mu nabízí dobrovolník. To, že bude dobrovolník nabízet správnou normu, je zaručeno tím, že „*dobrovolník je nějak vybraný, projde třeba psychologickým vyšetřením, výcvikem. Dozví se, co by měl dělat a co spíš ne. Má nějakou supervizi.*“ (Adi)

K prostředkům se vztahuje i autorita, která pomáhá prostředky ospravedlňovat. Autorita je klasickým sociologickým pojmem, který lze vymezit jako formu moci, která je založena na obecném uznávání oprávněnosti vlivu určité osoby. V sociální práci ji Musil (2004) definuje jako klientem uznanou moc pracovníka působit na jednání klienta. Musil (2004), Tufts (1971) a další uvádějí rozlišení autority přirozené (psychologické) a přidělené (delegované). Tufts (1971) uvádí několik typů přidělené autority: Institucionální autorita je základem veřejných nebo soukromých organizací, vyplývá ze zákonů a právních norem. Administrativní autorita je zdrojem zmocnění

pracovníka v konkrétní organizaci sociální práce. Profesionální autorita vyplývá z hodnot, dovedností a vědění dané profese. Naproti tomu přirozená autorita zahrnuje zkušenosti, moudrost, empatii, porozumění a charisma (Kopřiva, 2006). Sociální pracovníci mohou disponovat všemi zmínovanými typy autorit. Na jedné straně je autorita přirozená, která je formována dlouhodobě a nesnadně. Jeden pracovník hovoří dokonce o „boji“ o uznání autority ve vyloučené lokalitě, kde byl zřízen nízkoprahový klub: „*Vlastně bylo dost těžký si tady vybojovat to místo v počátcích. [...] A teď najednou sem přijde někdo, kdo jim vidí do kuchyně a to oni nechťej. [...] Dělalí všechno pro to: my vás tady nechcem. My vás nepotřebujeme. To trvalo dva tři roky a doopravdu to byly boje, kdy atakovali a to šlo o to, jestli tu situaci ustojíme. Jestli se nezaalekneme. Pokud bysme se zalekli, tak by to bylo v háji. Díky Bobu jsme ji ustáli.*“ (Nir) Boj o uznání autority se dá slovy Bourdiea popsat jako boj o uznání pozice v daném poli, o to, kdo bude rozhodovat o významech a mít vliv na dění. Tento „boj“ lze chápat jako boj o uznání symbolické moci sociálního pracovníka, resp. celé jejich organizace (Bourdieu, 1991). Tato citace zároveň otevírá téma moci a zmocnění klientů, které sice nejsou předmětem tohoto výzkumu, ale neměly by být opomíjeny. Klienti mají moc a také ji uplatňují různým způsobem, různou měrou a s různými důsledky. Vztah mezi sociálním pracovníkem a klientem je tedy vždy z postmoderního pohledu interakce a vzájemné spolupůsobení moci. Avšak tímto tématem se zde nebudu více zabývat, protože si zaslouží vlastní výzkum.

Přidělená autorita je delegovaná zákony, zmocněním v dané organizaci a dovednostmi a rolemi v sociální práci. Pracovníci ve spontánních výpovědích hovořili o dalším typu, který můžeme podle klasické typologie Webera (1997) nazvat tradiční autoritou. Tato autorita vychází z tradice společnosti, pracovníka nebo klienta. Dalo by se říci jinými slovy, že vychází z jejich habitu, který je souborem dispozic k jednání a myšlení (Bourdieu, 1998). Příkladem je rozlišování mužské a ženské role a s nimi spojenými autoritami: „*[Klienti] totiž tu autoritu cítí víc u chlapů, to je i pozicí v rodině.*“ (Noa) Autorita v tomto případě vychází z tradičních genderových rolí ve společnosti.

Gamson se na mocenské prostředky dívá z jiného pohledu. Sociální pracovníci používají podle Gamsona (in Bar-On, 2002: 1004–1005) tři základní typy prostředků: přesvědčování, donucení



a stimuly. Donucení přináší do situace druhé osoby nevýhodu. Stejně jako donucení, stimuly mají též potenciál měnit konečnou situaci. Rozdíl je v tom, že stimuly přináší klientovi výhody. Přesvědčování se zaměřuje na ovlivnění myslí klienta. Jedná se o ovlivnění názoru, přístupu či myšlení prostřednictvím racionálního, symbolického či jiného významu. Přesvědčování je založeno na přirozené autoritě, případně je využívána autorita jiné osoby. Dotazovaná pracovnice uvádí příklad nespolupracujícího klienta: „*Když tam je sourozenec nebo blízký kamarád, tak ten nám s ním pomůže.*“ (Sára) Donucení je používáno nejčastěji, a to v případech, kdy nezabírá přesvědčování, v případech „mimořádných“ problémů. Podle pracovníků spočívá v uplatňování různých „trestů“, „zákazů“, „direktiv“, „kontrol“ apod. Většinou se zakládá na verbální komunikaci, avšak v mimořádných případech pracovníci používají fyzické prostředky, které spočívají v tom, že dětského klienta chytanou „za ruku, nebo ho normálně čapneme a odneseme“ (Sára, organizace zabývající se volnočasovými aktivitami pro děti z dětských domovů). Racionalizace se v tomto případě zakládá na překročení hranic pracovníka klientem nebo na ochraně ostatních klientů před agresí. Stimuly jsou efektivní zejména z dlouhodobého hlediska, pro klienty představují možnost odměny v budoucnu. Příkladem je bodovací systém, který má „*vždycky jednou za půl roku vyhodnocení a dostanou nějakou odměnu, sladkost.*“ (Noa) Pracovníci využívají různorodé mocenské prostředky k účelům, které jsem představila již výše, a toto své mocenské působení nějakým způsobem legitimizují a racionalizují.

Racionalizace a legitimace moci v sociální práci: role diskurzu

Sociální pracovníci si svůj způsob práce a praktiky vůči klientům sami pro sebe a pro své okolí různými způsoby vysvětlují, odůvodňují a případně ospravedlňují. Racionalizaci zde chápu obdobně jako Musil (2004). Slouží k tomu, aby sociální pracovníci mohli zdůvodnit něco, co se může zdát nesprávné, takovým způsobem, že je to vlastně z nějakého důvodu žádoucí. Taková kolektivně uznávaná odůvodnění legitimizují diskutabilní přístupy v rozhodování a jednání s klienty. Legitimace znamená určité oprávnění či uznání práva na výkon moci či uplatňování autority. V této práci vycházím zejména z konceptů moci Foucaulta a Bourdiea. Na základě teorií těchto

autorů jsem vyvodila, že racionalizace sociálních pracovníků, které používají k legitimaci svého jednání, mohou vycházet z diskurzu (Foucault, 2000b), resp. habitu jedince (Bourdieu, 1998). Diskurz a habitus slouží sociálním pracovníkům k racionalizacím využívání mocenských prostředků, cílů, k rozlišování klientů a požadavků na klienty. Habity a diskurzy nejsou neměnné, v čase se vyvíjejí.

Diskurz může být vnímán v různých významech. Zde se však budu zabývat diskurzem tak, jak jej chápe Foucault, tedy neoddělitelně spjatým s mocí a věděním. Diskurz je podle Halla (2005) systémem reprezentací. Zahrnuje různé interpretace světa, významy, vědomosti a pravidla jejich uspořádání. Aktéři využívají různé diskurzivní praktiky k utváření, přijímání, udržování a reprodukci těchto významů. Coby nástroje moci jsou diskurzivní praktiky selektivní a některé výpovědi uznávají za dominantní, zatímco jiné vylučují (Hall, 2005). Diskurzy souvisejí s racionalizacemi využívání a uplatňování moci ve vztahu sociálních pracovníků ke klientům. Neboť „pokud všechny sociální praktiky s sebou přináší význam a význam utváří a ovlivňuje to, co děláme – naše chování – pak všechny praktiky mají diskurzivní aspekt“ (Hall in Hall, 2005: 72). Z výpovědi pracovníků jsem identifikovala různé diskurzy, které ovlivňují sociální práci a slouží pracovníkům k různým účelům.

Diskurz normality

Legitimace sociální práce vychází z dominantního diskurzu této profese. Pro sociální práci se zdá být významným diskurz normality (Foucault, 2000b). Fungování tohoto diskurzu popisuje Kappl: „Sociální práce disponuje určitým věděním, ze kterého odvozuje svou moc a legitimitu. I sociální pracovníci vystupují jako nositelé expertního vědění, i oni rozdělují svět na to normální a nenormální, na to zdravé a nezdravé, i jejich aktivity mají za následek vyloučení jistých lidí za hranice normality.“ (2008: 57.) Je tedy patrné, že sociální práce využívá expertní znalosti, prostřednictvím kterých legitimizuje své mocenské cíle. Sociální pracovníci v rozhovorech verbalizují normu jako „standard“, „vzor“ či „hodnotu“. Pracovník nízkoprahového centra popisuje vztah klientů a jejich rodin k normě takto: „*Máme návyky sociální, máme určitý morální kodexy, který člověk má v sobě zakódovaný... a u nich je to trošku jinak.*“ (Nir) Sociální pracovník porovnává charakteristiky



klientů s vlastním chápáním normality a vyvozuje závěry o abnormalitě klientů. Z výpovědi vyplývá, že abnormalita je dotazovanými pracovníky spojována s „chudobou“, „závislostí na drogách“, „nezaměstnaností“ nebo „patologiemi“: „alkoholismem“, „závislostmi“, „prostitucí“, „kriminálnítou“, „gamblerstvím“ či „nefungující výchovou“. Zde je příklad, který uvádí pracovnice sociálně psychologického centra: „*To jsou opravdu rodiny na pokraji chudoby, zasažené nějakou patologií, maminka prostitutka, tatínek alkoholik, momentálně ve výkonu trestu. Tak takovýhle... to by byl skoro zázrak, kdyby to dítě nějak pěkně fungovalo.*“ (Adi) Naopak, normalita je nahlížena jako situace, kdy jsou lidé „asimilováni“ do většinové společnosti, „nevybočují“, dodržují „sociální návyky“, normy, zákony, pravidla, zastávají hodnoty většinové společnosti.

Diskurz vzdělanosti společnosti

Z analýzy vyplynulo několik dílčích diskurzů normality. Nyní je podrobněji představím. Jedním dílčím diskurzem normality je diskurz vzdělanosti a zaměstnanosti, neboť současnou západní společnost můžeme nazvat vzdělanostní společnost (např. Keller a Tvrď, 2008). Dotazovaní pracovníci uvádějí tyto důležité prvky situace klienta: „*vychodit základní školu*“, „*vydržet na učňáku*“, „*chodit do práce*“, které korespondují s diskurzem vzdělanosti a zaměstnanosti. Pracovník hovoří o klientovi nízkoprahového klubu: „*Měli jsme radost, když vychodil základní školu, že rodiče ho zapsali na učňák. On na ten učňák vydržel chodit rok a půl, potom se úplně na to vykašlal.*“ (Nir)

Náboženský diskurz

Taktéž náboženský diskurz je pro některé pracovníky východiskem práce s klienty. Pracovníci jedné organizace náboženství považují za pravidlo či princip své práce: „*Pracujeme na základě křesťanských hodnot, máme etický kodex pro práci a snažíme se ho dodržovat.*“ (Nir) Pro pracovníci jiné organizace jsou náboženské hodnoty cílem, ke kterému ve své práci s klienty směřuje: „*My chceme předat nějaký hodnoty taky. Protože jsme křesťani, tak s nima o tom chceme mluvit.*“ (Ester)

Diskurz reciprocity

Diskurz reciprocity založený na principu povinnosti a směny napomáhá racionalizovat požadavky kladené na klienty. Pracovník své požadavky vysvětluje takto: „*Jestliže chceš tu svobodu, tak jestli na druhou stranu po mně něco chceš, musíš i něco*

dávat. My se právě tady setkáváme s těma nataženějma rukama: dejte nám, ale my nic dát nechceme. ... takže: něco za něco. Jestliže chceš něco ty, tak na druhou stranu udělej něco pro nás taky.“ (Nir)

Diskurz rizika

Další dílčí diskurz vychází z rizika. Riziko a jeho prevence jsou významné zejména v sociální práci s dětmi. Podle Partona (1999) je větší důraz v současné sociální práci kladen na určování a zvládání rizik než na uspokojování potřeb dětí. Současnou společností lze podle Becka (2004) nazvat rizikovou společností. Lidé jsou ohroženi mnohými riziky, před kterými je třeba se chránit, a k tomu jim zejména pomáhají systémy sociálního zabezpečení a sociální pomoci, mezi které patří i sociální práce. Riziko lze chápat jako abnormalitu (popis abnormalit viz výše), a proto je třeba přistupovat ke klientům ve smyslu prevence případných rizik a problémů. „*Protože pracuji na péči, takže vlastně v prvé řadě tam musí být ta ochrana dítěte. [...] Určitě ta ochrana v rámci té společnosti, kde je řada problémů.*“ (Mája) Závěrem této kapitoly lze říci, že diskurz ovlivňuje formulaci cílů sociální práce a požadavků vůči klientům, využívání konkrétních prostředků pracovníky a zároveň z něho pracovníci vycházejí v racionalizacích svého přístupu ke klientům.

Habitus: selský rozum, dovednosti, osobní předpoklady, zkušenosti, nastavené hranice

Pojmem habitus Bourdieu (1998) označuje principy klasifikace, vidění a rozlišování, systémy trvalých dispozic k praktickému konání, vnímání světa a myšlení. Habitus je jednotící princip aktérů daného pole (sociální skupiny, třídy apod.) a zároveň vzájemně odlišuje aktéry jednotlivých polí, spočívá na individuálních a kolektivních zkušenostech. Podle konceptu habitu je každý jedinec společensky determinován, což se promítá do jeho současného i budoucího jednání. Stejně tak sociální pracovníci vycházejí ve své práci z vlastního habitu, jehož součástí jsou určité zvyky, způsoby myšlení, naučená klasifikační schémata. Sociální pracovníci racionalizují svůj mocenský vztah ke klientovi na základě tradice v organizaci a ve společnosti (svého habitu), ale i na základě zvyku klienta (klientova habitu): „*Většinou tyhle děti jsou zvyklý vyrůstat v režimu, v řádu.*“ (Sára) Moc ve vztahu sociálního pracovníka a klienta má vždy pracovník, neboť má zodpovědnost za mladistvé klienty: „... částečně je



to nějakým zvykem, nebo nastavením myšlenkovým. [...] My tu zodpovědnost máme, jsme zodpovědný zase dál, takže prostě to nemůže být jinak.“ (Ester) Součástí habitu jsou vlastní zkušenosti a získané dovednosti. Pracovnice městského úřadu se ve své práci opírá „o komunikaci, takové ty dovednosti, osobní předpoklady, psychologii, sociologii, tyhle poznatky a zkušenosti taky.“ (Mája) Dále pracovníci uváděli „selskej rozum“, ale i nastavené hranice, v rámci kterých přistupují ke klientům. Je zřejmé, že v konfliktních případech dochází ke střetu hranic pracovníka s hranicemi dítěte, tedy ke střetu dvou odlišných habitů. Pracovník racionalizuje svůj zásah vůči dítěti, které se chovalo hrubě a vulgárně vůči ostatním: „Konflikt gradoval a já jsem si jako říkal, co já s tebou budu dělat? A tam už jakoby tohleto řešení bylo vymyšlený. Už tam šlo o ten impulz. Že jsem si říkal, až překročí tu hranici, tak do té vody půjde, když k tomu budou podmínky.“ (Dani)

Habitus je mimo jiné předáván novým pracovníkům prostřednictvím školení v rámci organizace. Dochází tedy k jeho reprodukci. Součástí habitu jedince je využívání rutiny ve své práci. Rutina může být negativní nebo pozitivní. Negativní je ztotožňována s „neprofesionalitou“. Pracovnice městského úřadu vnímá rutinu pouze v negativní podobě, odmítá ji a považuje za důležité, „aby člověk neustrnul na jednom bodě, na jedné formě, aby se pořád rozvíjel, neupadl do stereotypu“. (Mája) Pozitivní rutina přispívá k efektivitě práce s klientem, utlumuje nejistotu a nejednoznačnost v sociální práci: „Mám pocit, že jako ta začátečnice jsem se pohybovala po takovém uzoučkým stromečku, po takovém užším mantinelu, ta rutina pomáhá, abych se jako cítila bezpečně, takže proto.“ (Adi) Sociální pracovníci využívají nejen habitus svůj, ale i habitus klientů, na základě kterých racionalizují své mocenské působení na klienty.

Závěr

Na začátku této práce jsem si položila otázku: Jaký je mocenský vztah sociálního pracovníka ke klientovi? Podle konceptů Foucaulta a Bourdiea jsem vymezila definice mocenského vztahu jako vztahu, ve kterém se sociální pracovník snaží dosahovat své cíle prostřednictvím jednání klienta. Na základě studia teorií zmíněných autorů jsem vymezila čtyři kontexty moci ve vztahu sociálních pracovníků ke klientům. Mocenské vztahy lze chápat skrze koncepty normalizace, power/knowledge, pastýřské moci a symbolické moci.

Empirická data jsem analyzovala podle prvků moci – cílů, prostředků a legitimací. Prvky moci výše uvedených čtyř podob mocenského vztahu jsem objevila ve vyprávěních sociálních pracovníků. Nyní ve stručnosti představím své závěry.

Ve vyprávění sociálních pracovníků často zazníval požadavek normalizace klientů. Normalizace souvisí s cíli sociální práce, neboť je zaměřena na změnu osoby či situace (ibid.). Pracovníci, se kterými jsem hovořila, usilují o „úpravu poměrů“ v rodině klienta, naučení „správných“, „dovedností“, „návyků“, „zásad“ a „hodnot“ a odnaučování „nesprávných“ interpretací a významů. Podle Foucaulta (2000a) souvisejí normalizační techniky s kontrolou, která je uplatňována na základě vědění. Pracovníci uvádějí dvě konkrétní normalizační techniky: hru a „identifikaci se správným vzorem“ prostřednictvím vztahu s dobrovolníkem. Racionalizace vychází z diskurzu normality, na základě kterého jedinci rozlišují, co je normální, a vylučují abnormální (Kappl, 2008) a od toho odvozují své jednání. Dotazovaní pracovníci spojovali abnormalitu s „chudobou“, „závislostí na dávkách“, „nezaměstnaností“ či „patologiemi“. Naopak, normalita je jimi nahlížena jako situace, kdy jsou lidé „asimilováni“ do většinové společnosti, „nevybočují“ a dodržují „sociální návyky“. Lze tedy shrnout, že mocenský vztah založený na normalizaci je zacílen na změnu klienta směrem k uznávané normě, tyto cíle jsou v případě sociální práce s dětmi dosahovány prostřednictvím hry nebo vztahu a racionalizace vychází z představ pracovníků o tom, co je normální v současné společnosti.

Dalším významným rysem vztahu sociálního pracovníka ke klientovi je zaměření na riziko a ochranu před ním. Nabízí se shoda s Foucaultovým konceptem pastýřské moci (2003), podle něhož sociální pracovníci v roli pastýřů směřují k dosažení blahobytu a ochrany svého stáda a jeho členů, klientů, před riziky. Pracovníci v rozhovorech verbalizovali cíle své práce v termínech „zlepšení kvality života dítěte“, „ochrana dítěte státem“. Podle Foucaulta (2000a) je pastýřská moc uskutečňována skrze dohled a kontrolu. Pracovníci hovoří o „direktivě“, „kontrolě“, ale i přesvědčování a „dohodě“, prostřednictvím kterých uskutečňují ochranu před riziky. Sociální pracovníci racionalizují svůj přístup na základě diskurzu rizika. Pracovníci, se kterými jsem mluvila, odůvodňují svůj mocenský vztah nezbytností „ochrany v rámci té společnosti, kde je řada



problémů“. Podle Foucaulta (2000a) jedinci přijímají společensky dané normy blahobytu, srovnávají s nimi sebe samé a stávají se tak subjekty moci. Je však zřejmé, že ne všichni klienti dotazovaných pracovníků tyto normy přijímají, neboť pracovníci hovoří o klientech, kteří odmítají spolupracovat. U těchto nedobrovolných klientů můžeme Foucaultovými slovy hovořit o opozici klienta (2003), který vybočuje ze stáda. Lze tedy říci, že mocenský vztah pracovníka k dobrovolnému klientovi v kontextu pastýřské moci směřuje k ochraně před problémy, které jsou pracovníky definovány na základě diskurzu rizika, a je usku-tečňován na základě „direktivy“ či „dohody“.

Foucaultův koncept power/knowledge odkazuje k neoddělitelnosti moci a vědění v moderní společnosti. Mechanismy moci produkují různé typy znalostí, produkují „pravdu“ a zároveň zvyšují kapacity těch, nad kterými je moc uplatňována (Foucault, 2000a). Cílem je tedy produkce vědění a zvyšování kapacity klientů směrem k poslušnosti, což je uskutečňováno kontrolou. Příkladem kontroly je kromě zjišťování a předávání informací též ověřování informací od klientů u jiných institucí: „[Klienti] prostě ví, že my si to můžeme ověřit a že jen tak něco zase nezbaštíme.“ (Noa) Ve spontánních výpovědích se pracovníci příliš nezabývali obsahem informací o klientech a jak s nimi nakládat. Legitimace je založena na expertním vědění sociálního pracovníka, který z něho vyvozuje normy, způsoby klasifikace, metody a techniky práce s klienty, pravidla chování a řády. Profesionální autorita pracovníka opravňuje k určování, co je a co není pravdivé. Sociální pracovnice, se kterou jsem hovořila, reflektuje možnost negativního ovlivnění reality například tím, že vysloví soud či „pravdu“, jejichž nezpochybnitelnost je legitimizována přidělenou autoritou mluvčího. Sociální pracovník svým výrokem „tohle dobrá matka nedělá“ může dlouhodobě ovlivnit sebepojetí klienta. V kontextu power/knowledge vyplynuly z rozhovorů pouze určité zlomky mocenského vztahu. Ten je zacílen na produkci vědění a na poslušnost klientů, které je dosahováno prostřednictvím kontroly. Racionalizace spojené s uplatňováním této formy moci vycházejí ze zmocnění sociálního pracovníka jako profesionála, který disponuje expertním vědění. Vyplynávají tedy z jeho profesionální autority. Bourdieu (1991) nazývá svůj koncept symbolickou mocí. Jedná se o takovou formu moci, která má potenciál konstruovat významy a realitu

a donucovat lidi pochopit a věřit těmto významům. Cílem je, aby ostatní jedinci či skupiny přijali pravidla jednání a chovali se podle nich. Konkrétním cílem, o kterém se zmínil pracovník, je „vybojování místa“ ve vyloučené lokalitě. Slovy Bourdieu (1991) lze tuto situaci popsat jako boj o uznání symbolické moci vytvářet významy v daném prostoru. Prostředkem symbolické moci je donucení. Sociální pracovníci, se kterými jsem hovořila, chápou donucení jako „trest“, „sankce“, „zákaz“, „direktivu“ či „znevýhodnění“ klienta, které vychází ze sepsaných pravidel a řádů dané organizace. Racionalizace pracovníků se odvíjí od jejich habitu, který zahrnuje dispozice k jednání vlastní dominantní kultury (Bourdieu, 1998), kterou lze slovy dotazovaného pracovníka popsat jako „většinovou společnost“. V kontextu symbolické moci je cílem mocenského vztahu vyjednávání vlastního uznání, legitimacy a možnosti konstruovat významy. Důležitým prostředkem je donucení. Racionalizace pracovníků se odvíjí od jejich členství ve většinové společnosti a hlavní roli hraje administrativní autorita.

Závěrem lze shrnout, že vztah sociálního pracovníka ke klientovi se odvíjí z kontextu normalizační moci a od konceptu pastýřské moci a zároveň lze vysledovat rysy symbolické moci ve vztahu pracovníků ke klientům. Prvky power/knowledge se ve spontánních výpovědích pracovníků projevíly pouze v malé míře. Myslím si, že tento koncept by si zasloužil větší pozornost v budoucím výzkumu na poli sociální práce. Cílovou skupinou výzkumu byli sociální pracovníci, kteří se věnují práci s dětskými klienty. Je však zřejmé, že v různých typech organizací sociální práce a v sociální práci s různými cílovými skupinami klientů bude moc využívána a reflektována jinak. Též bude jiná míra dobrovolnosti klientů. Proto by toto téma mělo být i nadále rozvíjeno a empiricky zkoumáno. Co na druhou stranu může tento článek přinést praktikům v sociální práci? Z výpovědí sociálních pracovníků vyšlo najevo, že mocenské prostředky mohou na klienta působit pozitivně nebo negativně. Sebereflexe sociálních pracovníků je neopomenutelnou součástí praxe a měla by zahrnovat i úvahy nad mocenským působením a využíváním moci. Většinou je moc považována za citlivé téma. Sociální pracovníci uváděli mnohé příklady jejího nepříznivého působení. Konkrétně se zamýšleli nad poškozením sebepojetí a sebevědomí klienta, či „brzděním komunikace“. Při hlubším zamyšlení pracovníci



uznávali její přítomnost, nezbytnost, a dokonce produktivitu v rámci interakce s klienty. Většinou se však shodli na tom, že se před výzkumným rozhovorem takto o moci nezamýšleli a nerozebírali ji. Tento text tedy otevírá témata, která jsou přínosná i pro supervizory a vzdělavatele v sociální práci. Z pozice socioložky s krátkou zkušeností v sociální práci mi nepřísluší dávat sociálním pracovníkům rady, jak mají konkrétně postupovat ve své praxi. Na základě provedeného výzkumu a reakcí zúčastněných pracovníků jim mohu pouze doporučit, aby zahrnuli témata týkající se moci do kritické reflexe svého každodenního působení v organizacích sociální práce. A snažili si pokládat obdobné otázky, které jsem pokládala svým komunikačním partnerům ve výzkumu: Jak a podle čeho posuzují blaho klienta? Co dělám v situaci, když jsem nucen/a jednat proti vůli klienta? Vůči komu pocituji zodpovědnost při práci s klienty? Kdo by měl mít větší moc ve vztahu s klientem a proč? Co dělám, když klienti nespolupracují? Jaká je moje role ve vztahu ke klientovi?

Seznam literatury:

- BAR-ON, A. **Restoring power to social work practice**. In *British journal of social work*, 2002, roč. 32, č. 8, s. 997–1014.
- BECK, U. **Riziková společnost: na cestě k jiné modernitě**. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
- BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Harvard: University Press, 1991.
- BOURDIEU, P. **Teorie jednání**. Praha: Karolinum, 1998.
- EPSTEIN, L. **The culture of social work**. In CHAMBON, A. S., IRVING, A., EPSTEIN, L. (eds.). **Reading Foucault for social work**. New York: Columbia University Press, 1999, s. 3–26.
- FOUCAULT, M. **Power**. Edited by James D. Faubion. London: Penguin Books, 2000a.
- FOUCAULT, M. **Dohlížet a trestat**. Praha: Dauphin, 2000b.
- FOUCAULT, M. **Myšlení vnějšku**. Praha: Herrmann & synové, 2003.
- GIDDENS, A. **Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, A. **Nebezpečí moci v pomáhajících profesích**. Praha: Portál, 2007.
- HALL, S. **Foucault: Power, Knowledge and Discourse**. In WETHERELL, M., TAYLOR, S. and YATES, S. J. **Discourse Theory and Practice**. London: SAGE in association with The Open University, 2005, s. 72–81.
- HASENFELD, Y. **Power in social work practice**. In *Social Service Review*. 1987, roč. 61, č. 3, s. 469–483.
- HENDL, J. **Úvod do kvalitativního výzkumu**. Praha: Karolinum, 1999.
- JANEBOVÁ, R. **K čemu je sociálním pracovníkům teorie aneb postmoderní feministická perspektiva o „krizi poznání“**. In SMUTEK, M. (ed.). **Možnosti sociální práce na počátku 21. století**. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2005, s. 69–78.
- JŮN, H. **Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví**. Praha: Portál, 2010.
- KAPPL, M. **Postmodernismus v sociální práci**. In SMUTEK, M. (ed.). **Možnosti sociální práce na počátku 21. století**. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2005, s. 53–68.
- KAPPL, M. **Ericksoniánské přístupy a dilema moci**. In JANEBOVÁ, R., KAPPL, M., SMUTEK, M. (eds.). **Sociální práce mezi pomocí a kontrolou**. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 56–76.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. **Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna**. Praha: SLON, 2008.
- KOPŘIVA, K. **Lidský vztah jako součást profese**. Praha: Portál, 2006.
- LAAN, VAN DER, G. **Otázky legitimace sociální práce**. Boskovice: Albert, 1998.
- MÁTEL, A. **Antipresívné přístupy v sociální práci**. In TRUHLÁŘOVÁ, Z., LEVICKÁ, K. (eds.). **Od teorie k praxi. Od praxe k teorii**. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 80–86.
- MUSIL, L. **„Ráda bych vám pomohla, ale...“ Dilemata práce s klienty v organizacích**. Brno: Marek Zeman, 2004.
- NAVRÁTIL, P. **Role sociální práce v pozdně-moderní společnosti**. In SMUTEK, M. (ed.). **Možnosti sociální práce na počátku 21. století**. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2005, s. 37–52.
- PARTON, N. **Reconfiguring child welfare practices: Risk, advanced liberalism, and the government of freedom**. In CHAMBON, A. S., IRVING, A., EPSTEIN, L. (eds.). **Reading Foucault for social work**. New York: Columbia University Press, 1999, s. 101–130.
- SALAMON, E. **Kdo je zákazníkem sociálních služeb?** In *Sociální politika*, 2001, roč. 27, č. 2, s. 6–9.



SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: a practical handbook.** London: SAGE Publications, 2000.

SMUTEK, M. **Modernizace sociálního státu a analýza moci (celospolečenské hledisko a hledisko klient–pracovník).** In JANEBOVÁ, R., KAPPL, M., SMUTEK, M. (eds.). **Sociální práce mezi pomocí a kontrolou.** Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 254–266.

SMUTKOVÁ, L. **Sociální práce s rodinou.** Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.

SMUTKOVÁ, L. **Moc a posuzování životní situace klienta.** In NAVRÁTIL, P., JANEBOVÁ, R. (et al.). **Reflexivita v posuzování životní situace klientek a klientů sociální práce.** Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 64–88.

SMUTKOVÁ, L., SMUTEK, M. **Problematika moci v pomáhajících profesích a balancování vztahu s klientem.** In SMUTEK, M., KAPPL, M. (eds.). **Proměny klienta služeb sociální práce.** Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 466–476.

TEW, J. **Understanding power and powerlessness: Toward a framework for emancipatory practice in social work.** In *Journal of social work*, 2006, roč. 6, č. 1, s. 33–51.

TUFTS, E. M. **Psychological authority: An operational definition for social work.** In YE-LAJA, S. (ed.). **Authority and social work: Concept and use.** Toronto: University of Toronto Press, 1971, s. 90–97.

WEBER, M. **Autorita, etika a společnost: pohled sociologa do dějin.** Praha: Mladá fronta, 1997.

WRONG, D. H. **Some problems in defining social power.** In *American Journal of Sociology*, 1968, roč. 73, č. 6, s. 673–681.

Poznámky

- 1 Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Katedra sociologie. Kontakt: m.janouskova@mail.muni.cz.



Pojetí pachatele v sociální práci v České republice

View on Offender in Social Work Practise in Czech Republic

Petra Vašíčková

Mgr. et Bc. Petra Vašíčková¹ vystudovala magisterský program v oboru sociální práce na Univerzitě Palackého v Olomouci a bakalářský program Sociální politiky a sociální práce na FSS MU v Brně. V současné době je studentkou doktorandského programu na Katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU v Brně. Zároveň také působí jako koordinátorka projektu Dopisování s vězni v Maltézské pomoci, o. p. s., a administrátorka v odborném časopise Sociální práce / Sociální práce.

Abstrakt

Článek předkládá přehled „pojetí pachatele“ jako různých interpretací o lidech páchajících trestnou činnost v rámci sociální práce uplatňované v České republice. Využívá k tomu fenomenologická východiska a pojmosloví definovaná Alfredem Schützem, která sledují jednotlivé interpretace jako přiřazování významů k jednotlivým prvkům konstrukce sociální reality. U jednotlivých pojetí jsou sledovány tyto kategorie: „autor pojetí“, „nositel pojetí“, „subjekt“, „objekt pojetí“, „relevance“, „horizont situace“ a „způsob porozumění“, přitom je pozornost zaměřena na pojetí institucionalizovaná a deklarovaná. Celý článek se snaží inspirovat k reflexi a uvědomění si vlivů a okolností praxe sociální práce ve vztahu k pachatelům trestných činů. Zároveň nabízí přehled současné institucionalizované sociální práce s pachateli v České republice.

Klíčová slova

fenomenologie, Alfred Schütz, pojetí pachatele, sociální práce

Abstract

The article offer overview on offenders as various interpretations about people committing offences views within boundaries of social work in the Czech Republic. Phenomenology points of departure and terms by Alfred Schütz are used. The phenomenological recourse understands each view as interpretation – attach significance to each element of construction of social reality. These categories are observed in every view of offender: author of view, implementer of view, subject, object of view, relevance and way of understanding. Attention is focused on institutional and declarative views in the Czech Republic. Aim of the article is to be inspiration to reflexion and awareness the influences and circumstances of social work practice with offenders. At the same time offers overview of contemporary institutional social work with offenders in the Czech Republic.

Keywords

phenomenology, Alfred Schütz, view on offender, social work



Úvod

Fenomenologická sociologie Alfreda Schütze (1962) vychází z myšlenky, že jedinec i kolektiv přiřazuje světu významy a tím vytváří jeho odlišné interpretace. Životní situace určitého jedince může tak být posuzována různorodě a v konečné fázi ve vztahu k němu mohou být také uplatňovány značně odlišné přístupy. Celý takový systém interpretací nazývám slovem „pojetí“. V praxi sociální práce tak sociální pracovníci a instituce uplatňují různá „pojetí pachatele“ v rámci různých pozic. O významu schopnosti porozumět si navzájem a vůbec uvědomit si příčiny a okolnosti těchto rozdílů píše Libor Musil (2008) v článku „Typologie pojetí sociální práce“. Jeho ohnisko pozornosti je zaměřeno na samotnou činnost sociální práce a slovo „pojetí“ spojuje s „orientací“. Tu definuje jako „*sebepoznání a vzájemné poznávání různých, často lokálních či na specifické cíle zaměřených skupin sociálních pracovníků*“ (Musil 2008: 42). I já bych byla ráda, kdyby tento článek napomohl orientaci jako schopnosti uvědomovat si principy vlastního „pojetí pachatele“ a rozpoznávat odlišná pojetí jiných aktérů a vytvářet tak kognitivní předpoklady pro schopnost vzájemně se při práci s pachateli doplňovat, jak o tom podobně píše Musil (2008: 44).

Domnívám se také, že fenomenologie popsaná A. Schützem (1962) ještě více může podpořit schopnost náhledu a reflexe, k níž by tento článek chtěl inspirovat. Text chce tedy představit přehled deklarovaných „pojetí pachatele“ v sociální práci v současné společnosti České republiky z perspektivy fenomenologie. Hlavní otázkou tohoto článku je: **„Jaké institucionalizované typy „pojetí pachatele“ deklarují aktéři sociální práce s lidmi, jejichž jednání je posuzováno v České republice jako trestný čin?“**⁴²

V současné době, vzhledem k jiným cílovým skupinám, se domnívám, a množství odborných článků a publikací tomu nasvědčuje, že jsou pachatelé v sociální práci opomíjeni a chybí zde propracovanější teoretická a metodologická základna, která by sociální práci s těmito lidmi více popsala. Důvodů může být celá řada. Domnívám se, že mezi ně patří různorodost a často velmi odlišná životní situace pachatelů, náročnost práce s nimi spočívající ve vysoké recidivě, pro mnohé je to jistě pocit ohrožení a nebezpečí a v neposlední řadě také velké množství různých vlivů, které páchání trestné činnosti ovlivňují (zákonodárství, atmosféra ve společnosti, osobnostní dispozice,

sociální politika, výchova, patologie v rodině i v osobnosti, ekonomická situace ve společnosti aj.). Volbu fenomenologické perspektivy pro zkoumání této problematiky jsem si zvolila proto, že umožňuje zachytit i ty vlivy, ke kterým v rámci dané společnosti máme tendenci být slepí, a umožňuje tak odhalovat široký kontext páchání trestné činnosti. Ptám se v rámci ní na významy, které jsou jednotlivým prvkům „pojetí pachatele“ připisovány a jak je jim porozuměno v rámci konkrétního státu.

1. Sledované kategorie „pojetí pachatele“ v sociální práci

V „pojetích pachatele“ prezentovaných v tomto článku budu sledovat několik kategorií, na jejichž základě se pokusím zachytit jednotlivé významy a interpretace. Jedná se o tyto kategorie, které dohromady tvoří „pojetí pachatele“ jako celek: „autor pojetí“, „nositel pojetí“, „subjekt pojetí“, „objekt pojetí“, „horizont situace“, „relevance“ a „způsob porozumění“. Jedná se o kategorie, které vycházejí ze Schützovy fenomenologické sociologie (1962), a já je využívám k popsání a vytvoření přehledné struktury významů příkládaných životnímu světu jedince. Tyto kategorie se mohou vzájemně prolínat a někdy mohou mít dokonce stejný obsah (př. „autor pojetí“ a „nositel pojetí“). Ve své podstatě jsou mými „relevancemi“ sledovanými v procesu analýzy. Jejich hlavním významem v tomto článku je napomoci orientaci v jednotlivých „pojetích pachatele“. Tyto kategorie pomáhají také rozdělit „pojetí pachatele“ do různých typů a sledovat tak určitá specifika a souvislosti. Nyní tyto kategorie budu stručně definovat.

První kategorie odpovídá na otázku: „Kdo (teorie a autor, zákon) pojetí definuje?“ Ptá se po „**autorovi**“, tvůrci (případně zdroji), který popisuje a vymezuje dané pojetí. Na tuto kategorii navazuje „**nositel**“, což je organizace, která pojetí uplatňuje, případně kde se uplatňuje. Hledám v konkrétním pojetí klíčového garanta, distributora či autoritu prosazující dané pojetí a vytvářející očekávání vůči svým členům, že budou dané pojetí uplatňovat. Nositel může být současně autorem pojetí a teoreticky také subjektem, avšak pouze v případě, že jde o jedince. Vlastnosti autora a nositele může mít jak jednotlivec, skupina jedinců, tak třeba i instituce nebo organizace. „**Subjekt pojetí**“ je kategorie označující jedince, který uplatňuje dané pojetí v přímé práci s pachatelem, a význam, který je tomuto pracovníkovi



přisuzován. Mluví zde o konkrétním sociálním pracovníkovi. Vedle subjektu jako činitele sociální práce je „**objekt pojetí**“⁴³ jako označení a význam pro jedince, který je předmětem sociální práce, např. klient, uživatel služeb. Pojem „**horizont situace**“ popisuje Schütz (1962) jako dobře známé prostředí, jež obsahuje celou řadu vzájemně propojených prvků celého pojetí (i za rámec samotného pojetí). Představuje širší kontext, ve kterém je „pojetí pachatele“ zakotveno. Definuji ho tedy jako kontext, který ovlivňuje představu o jednotlivých prvcích a jejich vztazích v „pojetí pachatele“. „**Relevance**“ je možné česky nahradit slovem „důležitosti“, které jsou vyzdvihovány, na které je v rámci daného pojetí zaměřována pozornost a představují určité zájmy a preference v systému relevancí. Poslední kategorií, která není jasně ohraničena a může obsahovat celou širokou škálu prvků, charakteristik, činností, znaků a vlastností, je „**způsob porozumění**“. Mluví zde o interpretacích a schématech představujících způsob porozumění, ať už ve formě metod, přístupů, technik a jiných interpretačních útvarů. Nejedná se tedy jen o porozumění ve formě mentálního charakteru, ale také o činnost, reakci, kterou v rámci celého pojetí uplatňuje daný subjekt, a představuje určité zrcadlo latentního způsobu porozumění.

Na základě těchto kategorií je možné sledovat různé osy, podle kterých je možno dělit „pojetí pachatele“ ve vztahu k sociální práci do různých typů. Na ose „**nositele pojetí**“ rozlišuji (1) pojetí individuální, prezentované a realizované jedincem na osobní úrovni, dále (2) pojetí institucionalizované, představující abstraktní předlohy uplatňované v konkrétních organizacích, a nakonec (3) pojetí akademické, jehož reprezentantem je odborník nebo vědecký pracovník (případně skupina), který pojetí předává na základě odborných znalostí a dat ve formě vzdělávání.

Další typologie, na kterou ještě před představením konkrétních pojetí upozorním, je typologie na ose „**způsobu porozumění**“, které je zrcadleno také v charakteru uplatňování. Zde je možné mluvit o (1) ideálním „pojetí pachatele“, jež vypovídá o ideálech, které autor pojetí má, vypovídá o tom, jaké bychom si přáli, aby to bylo, jak by to bylo nejlepší, co by se mělo a jak by se to mělo. Neznamená to však, že v praxi toto pojetí je prakticky implementováno. Tato pojetí jsou založena spíše na teoretických a filozofických premisách či osobních vnitřních ideálech a často zrcadlí hodnoty autora pojetí, případně nositele

a samotného subjektu. Oproti tomu je (2) „pojetí pachatele“ uskutečňované, které je zobrazeno v jednání a v konkrétních opatřeních. Má tedy nejčastěji charakter určité činnosti a projevu, a to ať už verbálního, nebo neverbálního. Mezi těmito dvěma typy pojetí je možné sledovat ještě pojetí (3) prezentované, které je deklarováno jedincem nebo skupinou a částečně spojuje ve svém „pojetí pachatele“ ideály s konkrétními projevy v každodenním životě.

Osa „**objektu pojetí**“ může rozdělit pojetí podle určitých charakteristik jedince (případně skupiny), ke které je činnost směřována. Nejčastěji můžeme v praxi sociální práce v rámci této osy mluvit o (1) „pojetí pachatele“ jako mladistvého, (2) „pojetí pachatele“ jako uživatele drog, případně specifikovat (3) „pojetí pachatele“ podle určitého etnika (aj.).

Musilovo (2008) „pojetí sociální práce“ bych zařadila ke kategorii „**relevancí**“, kdy jednotlivé uskutečňování sociální práce je utvářeno na základě zdůrazňovaných určitých hodnot a důležitostí, které uvádí Musil pod hlediskem „*důraz na specifičnost oboru SP*“ („*administrativní – běžné úřední postupy, důraz na specifičnost sociální agendy; profesionální – důraz na unikátnost zaměření sociální práce a na specifičnost jejich postupů; filantropické – důležitý je vztah, aktivistické – důležitá je angažovanost, ne obor*). Oproti mému vymezení pojetí Musil (2008) klade ohnisko své pozornosti na sociální práci jako obor, já jej směřuji na pachatele jako „objekt pojetí“, se kterými se můžeme setkat v rámci sociální práce.

V tomto článku se zaměřím na „pojetí pachatele“ institucionalizovanou, která jsou vytvářena určitými kolektivy a uplatňována v praxi sociální práce s pachateli. Zároveň je však také třeba si uvědomit, že půjde o pojetí prezentovaná, která při srovnání s projevy v každodenním životě sociálních pracovníků v některých ohledech mohou být odlišná. Je to dáno také charakterem zdrojů využívaných k analýze pojetí pachatele, jimiž jsou oficiální dokumenty a odborná literatura. Jednotlivá „pojetí pachatele“ jsou popisována podle kategorie „nositele pojetí“.

2. Pojetí pachatele jako obecného objektu sociální práce

V následujících řádcích se budu zabývat specifickými „pojetími pachatele“, která se zaměřují na práci s lidmi páchajícími trestnou činností. Obávám se však, že celý obraz by byl neúplný



a zkreslený, kdybych alespoň stručně neuvedla i jedno „pojetí pachatele“, jako obecného objektu sociální práce, a to ve vztahu k sociálním službám. Toto obecné pojetí je totiž v současné situaci v České republice zásadní a ovlivňuje i další „pojetí pachatele“, neboť pro mnoho „nositelů pojetí“ a „subjektů pojetí“ je obligatorní svým legislativním charakterem.

2.1. Pojetí pachatele jako uživatele sociálních služeb

Toto pojetí bylo ukotveno zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (dále jen Zákon 108/2006), který se stal klíčovou normou pro všechny sociální pracovníky v sociálních službách definovaných podle tohoto zákona. Ze své legislativní podstaty se tedy Parlament ČR usnesl na tomto zákoně a 14. 3. 2006 vešel v platnost. Klíčovým autorem tohoto pojetí je tedy Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky.

Na základě tohoto zákona jsou pak povinni se jím řídit všichni poskytovatelé sociálních služeb, které tento zákon definuje jako *právnickou nebo fyzickou osobu, která má k této činnosti oprávnění podle zákona. Poskytovatelem sociální služby není subjekt, který není registrován jako poskytovatel sociálních služeb ve smyslu tohoto zákona* (Iregistr, 2013). Poskytovatelé sociálních služeb uplatňují toto pojetí (jsou tedy „nositeli“), které vymezuje v základním rámci právě Zákon 108/2006.

Konkrétními subjekty tohoto pojetí jsou sociální pracovníci v organizacích registrovaných jako poskytovatelé sociálních služeb.

„**Objektem pojetí**“ je „uživatel služby“ primárně jako občan České republiky. Zákon 108/2006 s sebou přinesl jasnou definici objektu (adresáta) těchto služeb. Sociální služby obsahují širokou škálu činností sociální práce pro lidi v různých tíživých životních situacích. Také pachatelé jsou skupinou využívající tyto služby na základě svých individuálních potřeb. Proto také toto pojetí je pro ně relevantní. „*Nový zákon o sociálních službách staví osobu, která chce využít poskytovaných služeb, do pozice smluvní strany. V době uzavření smlouvy mezi danou osobou a poskytovatelem sociálních služeb se osoba stává uživatelem sociálních služeb.*“ (Hloušková, Matátková, Kovalčík, Ryba, 2006: 219, 220.) Oproti dřívější právní úpravě tak uživatel není již klientem, ale pojmenování „uživatel“ předjímá roli aktivního činitele. „*Sociální služby musí reagovat na jeho konkrétní individuální potřeby, být službami šitými na míru, naplňovat*

všechna kritéria dostupnosti (místní, časové, finanční atd.) a především být kvalitní, tzn. naplňovat požadavky standardů kvality“ (Plass, 2006: 89).

Práce s pachatelem v tomto pojetí jako uživatelem služeb v rámci Zákonu 108/2006 je ovlivněna celou situací sociální politiky státu ve vztahu k sociálním službám. Způsob, jakým jsou nastavovány podmínky, určuje do značné míry způsob práce s objektem sociální práce. „**Horizontem situace**“ tohoto „pojetí pachatele“ je tak aktuální politická situace ve státě a trendy Evropské unie, které mají na domácí politiku také výrazný vliv. Konkrétní uplatňování tohoto pojetí je pak dáno konkrétními organizacemi a jejich charakterem, který může být velmi odlišný (jiné pojetí můžeme čekat od sociální služby pro lidi bez domova provozované např. Charitou a městem). Každá organizace tak má také svůj specifický „horizont situace“ v rámci svého postavení v síti služeb, který může obsahovat otázku financí či jakékoliv jiné okolnosti ovlivňující „pojetí objektu“ sociální práce. Základní rámec, který však zákon stanoví, je závazný pro všechny, kteří chtějí být registrovanou sociální službou a žádat o finanční dotaci. Způsob, jakým toto pojetí rozumí sociální práci s pachatelem, je tedy úzce spjat s pojetím sociálních služeb. Tento zákon právě popsány standardy kvality služeb a dalšími podmínkami definuje pozici objektu sociálních služeb. Další „**způsoby porozumění**“ jsou dány definovanými základními činnostmi, zařízeními, formami a druhy sociálních služeb. Základní rozdělení sociálních služeb je na sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Nebudu všechny možné typy služeb více rozepisovat, neboť se jedná o odborné veřejnosti známé informace. Chtěla bych však zde jen uvést ty služby, které přímo zmiňují pachatele trestné činnosti, a to nejčastěji jako *osoby, jejichž způsob života vede ke konfliktu se společností* nebo jako *osoby, které jsou propuštěny z výkonu trestu odnětí svobody*. Obě dvě tyto možnosti jsou podle tohoto zákona interpretovány jako nepříznivé sociální situace (§ 3). Tyto osoby jsou zmiňovány v Zákoně 108/2006 nejčastěji v rámci sociálního poradenství, služeb sociální prevence (§ 53), působností obce s rozšířenou působností a služby domů na půl cesty.

Relevance, které můžeme v tomto pojetí sledovat, jsou popsány i v samotném zákoně, a to v § 2 s názvem „*Základní zásady*“, kde je zdůrazňováno, že každá osoba má nárok na bezplatné poskytnutí základního sociálního poradenství o možnostech



řešení nepříznivé sociální situace nebo jejího předcházení, deklaruje relevanci zachování lidské důstojnosti uživatelů při poskytování služby, respektování individuálně určených potřeb osob, působení na osoby aktivním způsobem, podporování rozvoje samostatnosti, motivování k takovým činnostem, které nevedou k dlouhodobému setrvání nebo prohlubování nepříznivé sociální situace, a posilování jejich sociálního začleňování. Sociální služby musí být poskytovány v zájmu osob a v náležité kvalitě takovými způsoby, aby bylo vždy důsledně zajištěno dodržování lidských práv a základních svobod osob (srov. Zákon 108/2006, § 2).

3. Pojetí pachatele jako specifického objektu sociální práce

3.1. Pojetí pachatele jako osoby ve výkonu trestu odnětí svobody

Toto pojetí je v první řadě definováno zákonem o výkonu trestu odnětí svobody č. 169/1999 Sb. a dalšími závaznými právními předpisy specifickými pro výkon vězeňství, které ve své působnosti naplňuje a doplňuje Vězeňská služba České republiky (dále jen VS ČR). Na **autorství** se tedy podílí Ministerstvo spravedlnosti ČR a VS ČR, která je také **nositelem** tohoto „pojetí pachatele“. Toto „pojetí pachatele“ má jen velmi slabý vztah k „pojetí pachatele“ jako uživatele služeb, kterého jsem definovala výše. Konkrétně tento vztah interpretoval ředitel Odboru sociálních služeb Ministerstva práce a sociálních věcí ČR Mgr. Žárský, který se k tomu ve vztahu k Odboru výkonu vazby a trestu, ještě před účinností Zákonu 108/2006, vyjádřil následovně: „*Sociální pracovník ve vězeňské službě, ve smyslu zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb., nevykonává sociální poradenství, ale sociálně-právní poradenství a další odborné činnosti sociální práce, které jsou vykonávány mimo oblast sociálních služeb. Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. se na oblast spravovanou Vězeňskou službou ČR vztahuje pouze v části osmé, kde v § 110 jsou stanoveny předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka.*“ (Gojová, 2009: 204.)

Subjekty sociální práce uplatňující pojetí osob ve výkonu trestu odnětí svobody jsou sociální pracovníci věznice, kteří jsou v každé věznici a mají na starosti kolem 200 osob⁴, a jak bylo uvedeno výše, mají mít v závislosti na Zákoně 108/2006 vysokoškolské vzdělání. Iva Günzlová (2009),

kteřá působí jako metodička Odboru výkonu vazby a trestu Generálního ředitelství VS ČR, uvádí, že sociální pracovník standardně vykonává činnosti uvedené v nařízeních generálního ředitele, kterými jsou stanoveny úkoly občanských zaměstnanců a příslušníků VS ČR při zabezpečení výkonu trestu odnětí svobody a výkonu vazby. Dále mluví o tomto pracovníkovi jako o odborném zaměstnanci, jehož základním úkolem je samostatná sociální práce, která je zaměřena zejména na plynulý přechod odsouzených do řádného občanského života. Při její realizaci sociální pracovník dbá na zajištění a dodržení standardů kvality poskytovaných sociálních služeb při práci s vězněnými osobami a plní samostatným a tvůrčím způsobem své úkoly (Gojová, 2009: 204, 205). Jak je role sociálního pracovníka interpretována v tomto pojetí, představují také pravomoci, které jsou jim přidělovány. Günzlová (2009) uvádí, že sociální pracovník se zúčastňuje aktivně jednání poradních orgánů ředitele věznice včetně poradny drogové prevence a odborných komisí, předkládá odborná stanoviska k přerazování odsouzených v rámci vnitřní diferenciaci, v návaznosti na změny v chování a jednání jemu svěřených odsouzených navrhuje umístění odsouzených do krizového, výstupního, specializovaného oddělení, oddělení se zesíleným stavebně technickým zabezpečením a do bezdrogové zóny. Dále se také podílí se na návrhu k rozhodování o udělení přerušení výkonu trestu, povolování volného pohybu mimo věznici, dočasného opuštění věznice, účasti odsouzených na akcích mimo věznici, povolování návštěv bez zrakové či sluchové kontroly a přerazování odsouzených do jiného typu věznice nebo jejich přemístění. Poslední uvedenou pravomocí je podávání návrhu výše sociální výpomoci při výstupu z výkonu trestu nebo výkonu vazby (Gojová, 2009: 204, 205).

V současné době podle informací vězeňské služby pracuje ve VS ČR 117 sociálních pracovníků (Hnidková, viz níže). Stav odsouzených k 1. 1. 2013 (tj. standardní stav českých věznic) byl 22 638 vězňů, k 14. 1. 2013 (po prezidentské amnestii, což je nestandardní situace) je tento počet 6 326 vězňů. V prvním případě tak na jednoho sociálního pracovníka průměrně připadlo 193 odsouzených. Kdyby se tedy sociální pracovník každou hodinu své 8hodinové pracovní doby věnoval jednomu pachateli, tak by se na každého dostalo setkání se sociálním pracovníkem zhruba jednou za měsíc. Hnidková (metodik odboru



výkonu vazby a trestu VS ČR) v e-mailové korespondenci ze dne 7. 12. 2012 uvádí, že sociální pracovníci ve věznicích se řídí paragrafy upravujícími předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka a dalšího vzdělávání sociálních pracovníků, dále taky vnitřními předpisy věznice, které jsou specifikovány v rámci typu věznice, případně detenčního zařízení.

Objekt sociální práce je označován pojmy „obviněný“ a „odsouzený“. Tyto pojmy zákon o výkonu trestu odnětí svobody č. 169/1999 Sb. vymezuje tak, že může jít pouze o odsouzeného přijatého na základě písemného nařízení výkonu trestu vyhotoveného soudem (§ 6). V rámci tohoto zákona jsou vyzdvihována práva a povinnosti, které vězni náleží, a je nutné, aby byl pachatel také seznámen s vězeňským řádem. V **horizontu** širšího kontextu Česká republika jako stát Evropské unie se řídí různými doporučeními a pokyny ze strany orgánů na celoevropské úrovni. Takovou institucí je také Rada Evropy, která formulovala základní zásady zacházení s odsouzenými, které jak uvádí Černíková (2008: 145), přispívají k větší účinnosti trestu odnětí svobody a též ke snížení působení nežádoucích důsledků výkonu trestu odnětí svobody a vztahují se na všechny zaměstnance věznice.

Mezi tyto zásady patří:

Zásada individualizace – vyjadřuje požadavek zohledňovat různost vězeňské populace.

Zásada normalnosti – obsahuje požadavek, aby se život ve věznici co nejvíce blížil realitě života i nárokům, požadavkům a povinnostem.

Zásady odpovědnosti – zdůrazňuje požadavek, aby organizování života ve věznici obsahovalo, přinášelo odsouzeným více příležitostí rozhodovat se a nést za své rozhodnutí odpovědnost.

Zásada bezpečnosti a bezpečí – zdůrazňuje individuální posouzení rizika ohrožení společnosti bezpečí ve věznici; Černíková (2008: 145–148).

Tyto zásady by měly být závazné jak pro celou vězeňskou službu, tak také pro sociální pracovníky věznice jako její členy. Stejně tak by měly být uplatňovány Standardní minimální pravidla OSN pro zacházení s vězni (1977)⁵ a jiné směrnice vycházející z norem, ke kterým se Česká republika zavázala. Hlavními **relevancemi** tohoto normativně vymezeného pojetí a věznic jako takových je bezpečnost a lidská práva. To, jak tyto priority jsou uplatňovány a naplňovány v jednotlivých institucích v praxi, je však otázkou šetření v samotných věznicích a osobně se domnívám, že

je závislé na personálu a vedení každé z věznic. Jedná se spíše o ideály tohoto pojetí.

„Způsob porozumění“ pachateli popisuje samotná VS ČR i někteří autoři odborné literatury v rámci sociální práce, kteří toto prostředí popisují jak v právech a ideálech, tak také v praktické činnosti sociálních pracovníků. Černíková (2008) ve své publikaci „Sociální ochrana“ popisuje činnost sociálního pracovníka následovně: *„Svým působením má pomáhat obviněnému nebo odsouzenému orientovat se a hledat cesty uspořádání si svých sociálních vztahů ke svým nejbližším, ke společnosti, ve kterém žil, včetně zaujetí pozitivního postoje ke společnosti – jejím normám a hodnotám. Napomáhá odsouzenému nebo obviněnému řešit jeho sociální situaci, podněcuje ho, aby se zabýval svým sociálním vývojem – jaký podíl měla sociální situace na kriminální kariéře, k jakým proměnám došlo v jeho sociální situaci v důsledku spáchání trestného činu, v důsledku pobytu ve vazbě a výkonu trestu.“* (Černíková, 2008: 99.) V tomto úryvku můžeme identifikovat několik významů – interpretací ve vztahu k pachateli: pachatel potřebuje pomoc („pomáhá obviněnému“, „napomáhá odsouzenému“), předpokládá, že obviněný nebo odsouzený se hůře orientuje, nemá uspořádané své sociální vztahy, má negativní postoj ke společnosti, potřebuje řešit svoji sociální situaci, je třeba, aby se zabýval svou sociální situací.

VS ČR na svých stránkách (www.vscr.cz) uvádí, že *„základním nástrojem sociální práce s nově přichozími odsouzenými jsou vstupní pohovory, které jsou podkladem k vypracování sociální anamnézy a mimo jiné se zde řeší i praktické otázky a problémy ze života odsouzených“*. Sociální práce zde již není interpretována jako pomoc, ale jako odborná činnost, která řeší různé otázky a problémy odsouzených. Sociální pracovník poskytuje odsouzenému potřebné informace, a to hlavně ve vztahu k sociálnímu a zdravotnímu pojištění během výkonu trestu odnětí svobody a k dalším relevantním otázkám a problémům vztahujícím se k sociálním záležitostem (Vězeňská služba ČR, 2013).

S dalšími formulacemi činnosti sociálních pracovníků, které přiřazují různé významy v rámci „pojetí pachatele“, se můžeme setkat jak v odborné literatuře, tak i v prezentacích samotné VS ČR (Gojová 2009, Hnidková 2012⁶, Černíková, 2008: 220):

- Snižuje napětí a poskytuje sociálně-právní poradenství (vazba);



- v rámci individuálního a skupinového zacházení s odsouzenými má jeho práce charakter sociální terapie směřující k sociální rehabilitaci;
- podněcuje jedince k pozitivnímu rozvíjení sociálních dovedností;
- provádí výchovnou a poradenskou činnost;
- vede nejméně jednu průběžnou aktivitu s obviněnými, zpravidla z oblasti preventivně výchovných nebo vzdělávacích programů (se zaměřením na získávání sociálních dovedností);
- podílí se na vytváření koncepce zacházení s odsouzenými, programů zacházení a na zpracování návrhu vnitřní diferenciaci odsouzených;
- zpracovává společně s ostatními odbornými zaměstnanci konkrétní programy zacházení se svěřenými odsouzenými, přitom podle potřeby spolupracuje s příslušnými orgány sociálního zabezpečení;
- podílí se na vyhodnocení účinnosti programů zacházení v oblasti své působnosti, navrhuje její změny;
- spolupodílí se na zkoumání příčin vzniku mimořádných událostí a navrhuje příslušná opatření k jejich předcházení a eliminaci ze sociálního hlediska;
- vypracovává sociální posouzení, sociální diagnózu a individuální socioterapeutický plán v rámci komplexní zprávy s příslušným doporučením pro program zacházení, přičemž:
- hodnotí dosažené činnosti na výstupním oddělení;
- získává a ověřuje informace a poznatky, které jsou důležité pro vypracování sociální anamnézy;
- zjišťuje podmínky, faktory, které ovlivnily sociální vývoj obviněného nebo odsouzeného;
- podílí se na výběru odsouzených k zařazení do práce, vzdělávání a rekvalifikace;
- analyzuje situaci v oblasti sociálně patologických jevů, spolurozhoduje o zařazení odsouzených do seznamu objektů možného napadení či ohrožení, provádí vytipování konfliktních a psychicky labilních vězňů, navrhuje preventivní opatření a podílí se na jejich realizaci;
- spolupracuje s rodinou, hledá podněty k pozitivní změně chování spolupráce se sociálním kurátorem a společenskými organizacemi; je garantem kontinuální sociální práce, v jejímž rámci udržuje přímé pracovní kontakty s orgány státní správy, církvemi, charitativními a zájmovými občanskými sdruženími, odd. sociálně-právní ochrany dětí aj.;
- spolupracuje s ostatními odbornými zaměstnanci věznice, apod.;

- zprostředkovává první kontakt obviněného nebo odsouzeného s kurátorem;
- vytváří předpoklady pro navázání příznivých sociálních kontaktů, vztahů s určitým společenstvím.

Tyto činnosti nejčastěji interpretují práci sociálního pracovníka jako **práci s informacemi** (*sociálně-právní poradenství, získávání a ověřování informací a poznatků, zjišťování podmínek, faktorů...*), případně **hodnocení a analýzu různých situací** (*zpracování sociální diagnostiky, zhodnocení dosažené činnosti*) a jako **terapeutické a výchovné působení na klienta a jeho prostředí** (*spolupráce s rodinou, snižování napětí, hledá podněty k pozitivní změně, zprostředkování prvního kontaktu obviněného nebo odsouzeného s kurátorem, vytváření předpokladů pro navázání příznivých sociálních kontaktů...*).

Toto „pojetí pachatele“ je významně ovlivněno vlivem kultury organizace a charakterem organizace – VS ČR. A jak již bylo uvedeno výše, relevancemi v rámci této organizace jsou bezpečnost jako klíčový úkol věznice a lidská práva.

3.2. Pojetí pachatele Probační a mediační služby podle restorativní justice v ČR

Restorativní justice pochází z anglického slova *restore*, které znamená „obnovit“, „navrátit do původního významu“. Jedná se o koncept zacházení s pachatelem, který se odlišuje a vytváří alternativu k tradiční retributivní trestající justici (Karabec, 2003). Karabec uvádí, že se jedná o „*soubor postulatů, cílů a metod, které charakterizují určitý přístup k řešení problematiky zločinnosti*“ (Karabec, 2003: 8). V České republice toto pojetí začalo být uplatňováno v roce 1991, kdy byl zaveden institut alternativ v trestní justici. V současné době je restorativní justice realizována v rámci Probační a mediační služby ČR, která vznikla v roce 2000. Rozum (2003: 42) uvádí, že tento subjekt představuje novou instituci na poli trestní politiky, vychází ze součinnosti dvou oblastí – sociální práce a trestního práva. Toto „pojetí pachatele“ je reprezentováno v České republice dvěma základními institucemi, a to zákonem (zákon o Probační a mediační službě č. 257/2000 Sb.) a Probační a mediační službou ČR (dále jen PMS).

Mnozí autoři (Karabec 2003; Rozum, 2003; Štern, Ouředníčková, Doubravová, 2010) uvádějí, že „duchovním otcem“ tohoto „pojetí pachatele“ restorativní justice je Howard Zehr (in Karabec



2003), který definoval jednotlivé principy a koncepci trestní spravedlnosti, kterými se nechala inspirovat i restorativní justice v České republice. Konkrétní podobu a definování tohoto pojetí v ČR definuje zákon o Probační a mediační službě č. 257/2000 Sb. (dále jen Zákon 257/2000). Autoři tohoto zákona byli jak členové vládního, tak i nevládního sektoru. Štern, Ouředníčková a Doubrovová (2010: 13) uvádějí, že pro vznik PMS bylo důležité společné úsilí univerzitního prostředí, nevládních aktivit i zkušeností dobré praxe a současně podpora ze strany Ministerstva spravedlnosti ČR a Nejvyššího soudu ČR („autoři“).

Samotné restorativní pojetí pachatele v rámci sociální práce uplatňuje PMS („nositel“) ve spolupráci s neziskovými a jinými organizacemi, které mohou poskytnout programy pro pachatele nebo umožňují naplňovat základní cíle restorativní justice, např. obecní úřady, Sdružení Podané ruce. Probační a mediační služba je organizační složkou státu a účetní jednotkou (Zákon 257/2000), která „usiluje o zprostředkování účinného a společensky prospěšného řešení konfliktů spojených s trestnou činností a současně organizuje a zajišťuje efektivní a důstojný výkon alternativních trestů a opatření s důrazem na zájmy poškozených, ochranu komunity a prevenci kriminality“ (<https://www.pmscr.cz/o-pms/>). Další popis a vymezení práce a statutu PMS definuje Zákon 257/2000. Přestože v tomto pojetí se zabývám popisem PMS, je třeba říci, že samotný koncept restorativní justice odmítá státní monopol na řešení konfliktů trestní povahy (Karabec, 2003). Některé činnosti, jako je například mediace, tak mohou realizovat i jiné subjekty, jako například soukromní mediátoři.

Subjekty vykonávající v rámci této organizace samotnou práci s pachateli jsou probační pracovníci, pro něž zákon definuje dvě funkce, a to buď úředníka, nebo asistenta PMS. Úředník PMS musí mít vysokoškolské vzdělání ve společenskovědní oblasti získané ukončením studia v magisterském studijním programu a odbornou zkoušku, kterou mu středisko umožní vykonat po absolvování základního kvalifikačního vzdělání pro úředníky PMS (Zákon 257/2000, § 6, § 2). Asistent musí mít středoškolské vzdělání v společenskovědní oblasti. Jak již bylo uvedeno výše, práce probačního pracovníka je novou formou činnosti, která je sloučením profese právníka a sociálního pracovníka. To je také důvod, proč toto pojetí řadím mezi pojetí sociální práce.

Objekty „pojetí pachatele“ restorativní justice jsou osoby ve třech pozicích, ve kterých je také na ně nahlíženo, a to „obviněný“, „obžalovaný“ a „odsouzený“. Tato pojmenování zdůrazňují stádium soudního procesu, kdy s pachateli pracovníci jednají, a jejich postavení. Také se zde uplatňuje pravidlo presumce nevinu, kdy na účastníka trestního řízení je nahlíženo jako na nevinného, dokud nen pravomocným rozsudkem soudu rozhodnuto o opaku. Pachatel zde není vnímán jako izolovaná jednotka, ale jako jedinec, který je součástí určité komunity, která na základě jeho činu utrpěla újmu. Také je zde důležitá osoba oběti. V rámci jednoho z hlavních principů restorativní justice nápravy a obnovy je nahlíženo na pachatele jako na někoho, kdo se má aktivně podílet na náhradě způsobené škody, a celá činnost je směřována k podpoře uvědomění si důsledků jednání pachatele pro společnost, komunitu, pro oběť.

Alternativní tresty patří mezi trendy posledních dvou desetiletí, kdy se hledají nové cesty trestání s ohledem na naplnění nejen represivních a preventivních cílů, ale také těch výchovných. Tyto tresty tak odpovídají na negativní vlivy, které s sebou přináší výkon trestu odnětí svobody, jako je například prisonizace. Jejich realizaci také podporují aktuální evropské trendy, nízká účinnost trestu odnětí svobody (vysoká recidiva), ekonomická náročnost vězeňského systému, nesoulad represivní strategie s aktuálními deklarovanými hodnotami společnosti a sledování nových cílů, zdůrazňovaných restorativní justicí (např. urovnání vztahů), (Černíková, 2008, Inciardi, 1994). Karabec (2003) mluví o „krizi trestu odnětí svobody“, která vznikla v posledních desetiletích jako důsledek neustále se zvyšujícího počtu vězeňské populace a mnoha nežádoucích efektů, které přináší výkon trestu odnětí svobody. Stejně tak zmiňuje uvědomění si nutnosti reflektovat potřeby obětí trestných činů, které v rámci tradiční trestní justice často byly ještě více poškozovány. Česká republika, která tento alternativní přístup ve vztahu k zločinnosti nastoluje systematicky od roku 2000, je v procesu synchronizace jednotlivých složek, modifikace a vyjednávání ve vztahu k předcházejícímu tradičnímu systému justice. Celá tato situace je součástí „**horizontu situace**“ tohoto „pojetí pachatele“.

S pohledem na **relevance** (významnosti) v „pojetí pachatele“ restorativní justice klade důraz na urovnání, uzdravení narušených vztahů ať už mezi jedinci, nebo v komunitě, které vznikly



v důsledku trestné činnosti. „*Pojetí restorativní justice maximalizuje příležitosti pro navázání kontaktu, dialogu, docílení dohody mezi obětí a pachatelem. Pokání, odpuštění a poté akceptace pachatele obětí i dotčeným společenstvím představují ústřední instituty.*“ (Černíková 2008: 186.) Významnost je při prosazování alternativních trestů přisuzována negativním účinkům trestu odnětí svobody (jeden z výětů těchto účinků představuje např. Černíková 2008: 183). Vedle těchto negativních jevů jsou prezentovány i další důvody pro uplatňování tohoto pojetí, o kterých se mluví a jsou neustále popisovány většinou odborné populace (Karabec 2003; Rozum, 2003; Kracík, 2010). Hlavní relevance přístupu práce s pachatelem popisuje Kracík (2010) podle zakladatele Zehra v těchto bodech: Respekt – uplatňovaný ke všem zúčastněným; odpovědnost – nejčastěji ve formě motivování pachatele k obnově narušených vztahů; dialog – založený na účasti všech stran a jejich možnosti vyjádření se, která je také další principem – participace. Vyváženost poukazuje na potřebu obnovy rovnováhy v komunitě. Významnou relevancí je princip dobrovolnosti, který tímto respektuje svobodné rozhodnutí každého účastníka, pachatele nevyjímaje. Na závěr je zde důležitý také princip pospolitosti vytvářený v kontextu komunity a individuality, která poukazuje na jedinečnost každého jedince. Zároveň je však potřeba, aby oba dva poslední principy byly uplatňovány současně. Tyto principy jsou směřovány ve vztahu k činnosti restorativní justice. Karabec (2003) formuluje tyto principy více jako interpretace – způsoby porozumění páchaní trestné činnosti.

Jednotlivé formy alternativních řešení trestné činnosti chápou jako jednání zrcadlící interpretaci a význam přiřazovaný situaci pachatele („**způsob porozumění**“). Černíková (2008: 190) dělí tyto druhy alternativních řešení podle toho, kdy se ve vztahu k řešení celé situace spáchání trestné činnosti aplikují, na tři skupiny: alternativy v trestním řízení (podmíněné zastavení trestního stíhání, narovnání), alternativy k potrestání (upuštění od potrestání, podmíněné upuštění od potrestání), alternativy v systému trestního práva hmotného a nakonec také alternativy k trestu odnětí svobody, kam patří podmíněné odsouzení, dohled, parole, obecně prospěšné práce, peněžitý trest a jiné. Činnost pracovníka PMS ve vztahu k pachateli je směřována právě k naplnění většiny alternativních trestů (nespadá

sem například pokuta), a to převážně ve formě získávání informací jako podkladů k uložení trestu nebo samotné naplnění alternativního trestu. V současné době PMS mezi svými odbornými činnostmi uvádí mediaci, práci s mládeží, obecně prospěšné práce, parole, práci s oběťmi, probaci, trest domácího vězení a trest zákazu vstupu. „Pojetí pachatele“ z hlediska restorativní justice uplatňované v České republice má také významnou relevanci kontroly, která je stanovena zákonem, vyhláškami i předpisy, kterými se probační pracovníci řídí, a je obsažena ve většině výkonů alternativních trestů⁷.

Konkrétní významy a interpretace, které definují „pojetí restorativní justice“ v podání PMS, sleduji v dalších paragrafech Zákona 257/2000, a to pod nadpisem Práva a povinnosti úředníků a asistentů. Následně uvádím výťah bodů, které nepřímým zrcadlím porozumění pachateli a relevance tohoto pojetí (pro přehlednost jsou paragrafy zjednodušeny a jsou vybrány výrazy vypovídající o významu:

(§ 7) Probační pracovník

- 1) je povinen řídit se zákony, jinými právními předpisy a pokyny
 - 2) musí postupovat odpovědně, respektovat a chránit lidská práva a svobody, důstojnost člověka a vyvarovat se jednání, které by mohlo vést ke zmaření účelu trestního řízení nebo vzbuzovalo pochybnosti o jeho objektivitě a nestrannosti
 - 3) je oprávněn zjišťovat stanovisko obviněného i poškozeného k rozhodnutí
 - 4) při porušení podmínek informuje o tom úředník předsedu senátu nebo samosoudce a v přípravném řízení státního zástupce
 - 5) mají právo v mezích své působnosti nahlížet do trestních spisů
 - 6) jsou povinni i po skončení pracovního poměru zachovávat mlčenlivost
- (srov. Zákon 257/2000, § 7).

Toto „pojetí pachatele“ v sobě může obsahovat mnohá dilemata pro probačního pracovníka, neboť jeho pozice je na rozhraní dvou rozličných významů jeho práce: význam kontroly (v rámci výkonu státní moci) a význam pomoci (v rámci vztahu s pachatelem). Nakolik samotný pachatelé rozumějí roli probačního pracovníka a jak ji interpretují, je otázkou, která by jistě stála za výzkum. Samotné „pojetí pachatele“ je tak v mnohém



také rozporuplné, protože pachateli je přikládán význam někomu, kdo může nést zodpovědnost za své jednání, kdo má svobodu a kdo je součástí komunity, je veden k nápravě situace, kterou způsobil, ale zároveň je pod dohledem a kontrolou. Toto pojetí tak na jednu stranu přiznává jedinci určitý potenciál na nápravu, svobodu a respekt a na druhou stranu jej ale prověřuje a kontroluje. Zdá se tedy, že se jedná o pojetí, které balancuje mezi možnostmi a riziky pachatele, a to vše v podmínkách a možnostech společnosti České republiky.

3.3. Pojetí pachatele sociálních kurátorů

Sociální kurátoři jsou speciální sociální pracovníci, kteří se nacházejí v obcích s rozšířenou působností, svou činností se zaměřují na osoby ohrožené sociálním vyloučením a jsou součástí veřejné správy. Do skupiny osob ohrožených sociálním vyloučením patří také osoby po výkonu trestu odnětí svobody.

Práce sociálních kurátorů jako součást veřejné správy je vymezena v Zákoně 108/2006 (ve znění pozdějších předpisů, v § 92, písmene b), o kterém jsem se zmiňovala hned v prvním obecném „pojetí pachatele“ jako uživatele sociálních služeb („autorem pojetí“ je tedy opět ministerstvo). Tento zákon vymezuje činnost a působnost také sociálních kurátorů, kteří jsou interpretováni jako sociální pracovníci poskytující sociální služby. Základní premisy a hodnoty, z nichž tento zákon vychází, jsou totožné s tímto pojetím, a proto je již nebudu znovu uvádět. Popíši však ty části zákona a dalších informací, které mají přímý vztah k sociálnímu kurátorovi.

Toto „pojetí pachatele“ uplatňuje institut sociálního kurátora („nositel“), který působí pod obcemi s rozšířenou působností, kde je činnost zaměřena na osoby ohrožené sociálním vyloučením⁸. Mezi tyto osoby se počítají vedle osob po výkonu trestu také například osoby závislé na návykových látkách, osoby bez přístřeší aj. V České republice v současné době působí 295 sociálních kurátorů (tj. jeden kurátor na 35 637 obyvatel). Výklad a metodické pokyny tvořící praktické a uplatňované prvky pojetí jsou pak také utvářeny krajským metodikem (§ 67 odst. 1 písm. c) zákona o krajích č. 129/2000 Sb.), případně vyšším nadřízeným v linii státní správy (např. ředitel odboru sociálních služeb MPSV ČR), který instruuje a vede sociální kurátory v jednotlivých obcích. Můžeme říct, že interpretuje a vykládá zákon (108/2006)

do praktických a specifických forem pro sociální kurátory.

Vymezení činnosti sociálních kurátorů jako **subjektů** tohoto pojetí v rámci působnosti obcí a krajů je popsáno v § 92, b): „*Obecní úřad obce s rozšířenou působností koordinuje poskytování sociálních služeb a poskytuje odborné sociální poradenství osobám ohroženým sociálním vyloučením z důvodu předchozí ústavní nebo ochranné výchovy nebo výkonu trestu, osobám, jejichž práva a zájmy jsou ohroženy trestnou činností jiné osoby, a osobám, jejichž způsob života může vést ke konfliktu se společností; přitom spolupracuje se zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, s Vězeňskou službou České republiky, Probační a mediální službou České republiky, správními úřady a územními samosprávnými celky.*“ Tento odstavec je doplněn pro sociální kurátory metodickým pokynem ředitelem odboru sociálních služeb MPSV ČR (Žárský, 2006), který daný text více vysvětluje a interpretuje jej jako *ustanovení, které podporuje rovnost uživatelů a slouží také ochraně společnosti před šířením nežádoucích jevů (kriminalita, závislosti všeho druhu, život na ulici atp.). Jde o službu tradičně známou jako sociální kurátor. (...) Obec s rozšířenou působností zaměstnává sociálního kurátora s působností pro celý správní obvod. Počet sociálních kurátorů by měl odpovídat skutečné potřebě měřitelné počtem případů. Obec musí umožnit sociálnímu kurátorovi výkon kontinuální sociální práce s pachateli trestné činnosti, tj. zejména také umožnit mu návštěvy ve věznicích a vazebních věznicích, a to během vazby, během výkonu trestu odnětí svobody a před propuštěním z výkonu trestu. Tento způsob sociální práce prokazatelně předchází vzniku sekundárních problémů spojených s uvězněním a zejména další trestné činnosti.*“ V dalších bodech doporučených postupů se hovoří o specifickém přístupu a potřebě spolupráce s dalšími institucemi (VS ČR, Domy na půl cesty, OS-POD, Probační a mediální služba...) v případě sociální práce s mladými dospělými pachateli, o doporučených návštěvách ve věznicích před propuštěním, o potřebě informovanosti (o propuštění pachatele), ale také o diskrétních způsobech práce s citlivými informacemi.

Samotným subjektem pojetí je sociální kurátor jako jedinec, který, až na výjimku ve velkých městech, pracuje individuálně v rámci obce s rozšířenou působností. Zákon 108/2006, o sociálních službách, vymezuje stejně jako u jiných sociálních pracovníků jejich potřebnou kvalifikaci a patřičné vzdělávání, které vyžaduje vysokoškolské vzdělání



(§ 110 Zákon 108/2006). Stejně tak „*je sociálním pracovníkům rovněž uložena povinnost v rámci dalšího vzdělávání si obnovovat, upevňovat a doplňovat kvalifikaci*“ (§ 111, Zákon 108/2006).

V „pojetí pachatele“ sociálních kurátorů je „**objektem**“ jedinec, ke kterému je činnost směřována, interpretován jako osoba ohrožená sociálním vyloučením. Pojem „sociální vyloučení“ definuje Zákon 108/2006, podle kterého se sociální kurátorů řídí, jako „*vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace*“ (§ 3).

Sociální kurátor jako pozice vytvořená státní institucí a definovaná zákonem představuje nástroj sociální politiky, což je „**horizont situace**“ tohoto pojetí. Je tedy regulována a ovlivňována aktuální filozofií sociální politiky daného státu, který také zajišťuje jejich financování. V důvodové zprávě při překládání vládního návrhu zákona o sociálních službách k projednání Parlamentem ČR byly výdaje zdůvodněné potřebou zajištění služeb pro specifické cílové skupiny: „*Jedná se o výdaje spojené se zajištěním poskytování sociálních služeb osobám ohroženým sociálním vyloučením z důvodu předchozí ústavní nebo ochranné výchovy nebo z důvodu výkonu trestu osobám, jejichž práva a zájmy jsou ohroženy trestnou činností jiné osoby, a osobám, jejichž způsob života by mohl vést ke konfliktu se společností (specifické cílové skupiny). Pro tyto účely je nutné v obcích s rozšířenou působností zajistit působnost tzv. sociálního kurátora. Celkem se jedná o 227 osob na 0,8 úvazku. Celkové dopady na státní rozpočet jsou ve výši 63,56 mil. Kč, o které bude zvýšen příspěvek na výkon státní správy.*“ (Výdaje ze státního rozpočtu na zavedení a zajištění systému in Gojová, 2009). Toto zdůvodnění i rozsah požadovaných výdajů vypovídá o připisovaných významech a relevancích.

Někteří autoři (Černíková, 2008) při popisu významů a interpretaci v horizontu celé situace poukazují na problémy, které stojí na cestě k naplnění cílů sociálních kurátorů:

- Obtíže při obnovování základních materiálních podmínek klientů,
- malé možnosti pro stupňovité integrování jedince do společnosti,
- velké administrativní zatížení sociálních kurátorů,
- velká stále probíhající modifikace právních norem, vyhlášek, předpisů týkajících se oblasti poskytované sociální péče,

- nedostatečné docenění významnosti a společenského přínosu této práce včetně její obtížnosti, náročnosti, ovlivňující i úroveň poskytované péče o pracovníky,
- s tím související možnost výběru zájemců o práci sociálních kurátorů a naplnění požadavků na odborné vzdělání.

Tento výčet poukazuje na možné vlivy a okolnosti, které výkon funkce sociálního kurátora determinují a tím i ovlivňují „pojetí pachatele“ z hlediska této pozice.

V „pojetí pachatele“ sociálních kurátorů můžeme sledovat „**způsob porozumění**“ pachateli na úrovni činnosti (jak s pachateli pracují) stejně jako na základě literatury, která je směřována k sociálním kurátorům.

Sociální poradenství je jedna z forem sociální práce, kterou sociální kurátoři využívají, a zákon jej přímo ukládá této roli sociálního pracovníka, a to konkrétně v § 37. Do sociálního poradenství zahrnuje základní i odborné sociální poradenství, které má za cíl poskytovat osobám potřebné informace přispívající k řešení jejich nepříznivé sociální situace (§ 37). Stejný zákon také vymezuje konkrétní podobu této služby a dělí ji na základní činnosti, mezi něž patří (a) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, (b) sociálně terapeutické činnosti, (c) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí. V 3. odstavci Zákon 108/2006 také zmiňuje, že toto poradenství má být poskytováno se zaměřením na potřeby jednotlivých okruhů sociálních skupin osob (...). Zákon také zdůrazňuje nutnost ochrany osobních údajů a individuální nedotknutelnosti, což jsou relevance vztahující se na celý Zákon 108/2006 (§ 100).

Vedle činnosti sociálního poradenství popisuje tento zákon ještě další způsoby práce sociálního kurátora. „*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 činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace*“ (§ 109).

Příručka pro metodiky sociální prevence a sociální kurátory (Gojová, 2007:1 3) vymezuje ještě zvlášť činnosti sociálního kurátora v oblasti přímé práce s klientem. Tyto činnosti jsou v mnohém



totožné s činnostmi sociálního pracovníka ve věznici, a to obzvláště v oblasti poradenství a práce s informacemi, ve zprostředkování kontaktu s rodinou a jinými organizacemi a institucemi a spolupráce s nimi vůbec. Navíc zde má uvedené činnosti spojené s materiálním zabezpečením (*Vyjednává v zájmu klientů, je-li k tomu klienty zmocněn, především záležitosti spojené s ubytováním, zaměstnáním, zdravotním a materiálním zabezpečením po návratu do běžného života.*). Jeho činnost je také výrazněji formulovaná ve vztahu přímé sociální práce s klientem (*Aplikuje metody kontinuální sociální práce, kterými minimalizuje následky nepříznivé sociální situace klientů. Usiluje o vytvoření optimálního socioterapeutického vztahu s klientem a pomáhá mu formulovat cíle spolupráce a nabízí klientovi alternativy strategií k jejich dosažení. Pomáhá zmírnit dopad vlivu rizikových skupin na klienta. Vypracovává program individuálního motivačního postupu při řešení aktuální situace klientů, kteří se ocitli v hmotné nouzi, tak aby došlo k odvrácení sociálního vyloučení těchto klientů. Na požádání poskytuje klientům asistenci při různých jednáních.*). Jmenovány jsou dále v seznamu činností také administrativní úkony (*Vede spisovou dokumentaci. Vede statistické výkazy.*). A nakonec je také poukazováno na významy ve vztahu k profesi sociálního pracovníka a jeho kvalifikace (*Dodržuje profesní etiku stanovenou Etickým kódexem Společnosti sociálních pracovníků ČR. Účastní se odborných konferencí, seminářů a celoživotního vzdělávání.*).

Ještě před dvěma lety patřila do působnosti sociálních kurátorů také výplata dávek v hmotné nouzi, kterou definoval zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, která upravovala poskytování finanční podpory fyzickým osobám k zajištění jejich základních životních podmínek (srov. Matoušek, 2009: 12). Od roku 2012 však došlo ke změně a na základě sociální reformy přešla tato pravomoc na úřady práce (Sbírka zákonů č. 366/2011). Tím bylo „pojetí pachatele“ sociálních kurátorů pozměněno, neboť již neobsahuje předpoklad, že sociální kurátor by měl poskytovat pachateli finanční prostředky pro jeho základní materiální potřeby.

To, jak tento typ „pojetí pachatele“ je chápán a interpretován, můžeme sledovat také ve Stydijních textech (Gojová, 2007), které sice zpracovali odborníci z Ostravské univerzity (jsou spojeny tedy spíše s akademickým pojetím), ale zrcadlí zkušenost a potřebnost praxe sociálních

kurátorů. V těchto textech jsou uváděny kapitoly zabývající se zdravotními riziky práce a ochranou zdraví sociálního kurátora (Novotný: 30–67), problematikou první pomoci, psychiatrickým minimem (Gabriela Mahrová, Marek Laštovica: 67–98), problematikou hraničních klientů (Petra Vaňková), extremismem (Rostislav Chobola), vězeňstvím (Iva Günzlová), úkolově orientovaným přístupem (Alice Gojová), systemickou prací s jednotlivcem (Adéla Webrová) aj.

Zajímavým prvkem „pojetí pachatele“ sociálních kurátorů jsou také vnímaná rizika, o kterých je kapitola Václava Šarocho. Ten v ní hovoří hlavně o základních rizikových situacích v práci kurátora, o komunikaci a komunikačních dovednostech, o teorii konfliktu, agrese, o kriminální agresi a mimo jiné popisuje teoreticky i na základě praktických zkušeností autora možnost řešení různých konfliktních situací. Dále tato kapitola obsahuje zásady bezpečného chování kurátora při výkonu jeho profese, problematiku prevence možných rizik a sebeobraných strategií. Nakolik jsou tyto body v souladu s každodenní praxí sociálních kurátorů, byly by vhodným úkolem pro výzkum.

3.4. Pojetí pachatele nestátních neziskových organizací

Vedle státních institucí, které vykonávají sociální práci s pachateli, působí v České republice i několik nestátních neziskových organizací (dále jen neziskovky), které se zaměřují na pachatele trestné činnosti. Jejich „pojetí pachatele“ je velmi různorodé. Toto pojetí, ve kterém shrnuji „pojetí pachatele“ nestátních neziskových organizací, tak nepopisuje žádné konkrétní pojetí, ale pouze obecné prvky a charakteristiky. Jejich plné obsazení by představovalo hlubší analýzu práce neziskových organizací v České republice, která by rozsahem přesáhla rozsah a účel tohoto článku.

Pojetí pachatele, které je jedinečné pro každou neziskovku, je definováno („autor pojetí“) buď samotnými zřizovateli a zakladateli (může se jednat o jednotlivce, skupiny i instituce, např. církev), nejčastěji prezentované ve statutu neziskovky, nebo filozofickými, náboženskými směry, ze kterých daná neziskovka vychází. Každá organizace má specifickou kulturu i filozofii a je inspirována či přímo založena na odlišných teoriích a konstruktech. Většina těchto organizací vychází z křesťanské filozofie (př. Charita, Diakonie aj.), zdůrazňující hodnotu člověka bez ohledu na jeho



konání, milosrdenství, pomoc a odpuštění. Některé z nich jsou však také odrazem lidské filantropie a občanské iniciativy bez náboženských interpretací. Do určité míry jsou „pojetí pachatele“ definována také státem, a to podmínkami, které jsou těmto organizacím při jejich činnosti vytvářeny. Například Zákon 108/2006, o sociálních službách, jasně určuje podmínky pro mnohé nestátní neziskové organizace, které chtějí poskytovat sociální služby (viz „pojetí pachatele“ jako uživatele sociálních služeb), a tím definuje do značné míry jejich jednání a diktuje jim určité interpretace a relevance pojetí pachatele. V případě, že organizace vykonává činnost, kterou nedefinuje jako sociální službu a nevyžaduje zařazení do registru poskytovatelů sociálních služeb, není tímto zákonem vázána, ale také nemá možnost žádat od státu finanční dotaci.

Specifická „pojetí pachatele“ pak uplatňují konkrétní organizace (**„nositelé pojetí“**) jako právnické osoby, které vytvořily projekt zaměřený na pachatele trestné činnosti. V České republice jsou to například Česká katolická charita, Maltežská pomoc, o. p. s., SOS Centrum Diakonie Českobratrské církve evangelické, Sdružení Podané ruce, Za branou, o. s., a Armáda spásy.

Subjekt tohoto „pojetí pachatele“ je sociální pracovník, který působí jako profesionál v dané neziskovce. Může se jednat o sociálního pracovníka v sociálních službách, koordinátora dobrovolnického projektu, ale také sociálního pracovníka jako dobrovolníka. Vzdělání a kvalifikace zde může být odlišná podle toho, zda se jedná o registrovanou sociální službu, nebo ne. V tomto článku chápu sociální práci jako odbornou činnost prováděnou jedincem s minimálně středoškolským stupněm vzdělání se sociálním zaměřením. Podíl sociálního pracovníka na „pojetí pachatele“ prezentovaném a uplatňovaném v praxi může být velmi výrazný. Síla tohoto určení ze strany sociálního pracovníka je dána typem kultury organizace a silou zakotvení ve filozofických východiscích. Skutečný stav shody individuálních a skupinových, institucionalizovaných „pojetí pachatele“ v současné situaci v České republice není znám a stál by za výzkum.

Objektem v těchto pojetích jsou ve své základní podstatě lidé v těžkých životních situacích a v nouzi. V křesťanských organizacích se mluví o bližních. Organizace působící v rámci systému sociálních služeb státu využívají pojem „uživatel“ a rozšířeně je také pojmenování „klient“. Jiná

označení jsou dána specifiky dané organizace (např. v některých komunitách se může využívat křesťanského označení „sestra“, „bratr“).

Významným obdobím pro rozvoj neziskovek v rámci **„horizontu situace“** je polistopadové období mnoha změn, v rámci kterých se otevřely možnosti pro občanská, církevní a charitativní sdružení a organizace, obohacení dosud jen státem poskytované sociální pomoci (Černíková, 2008). Většina neziskovek čelí neustále finančním problémům, které pramení ze způsobu financování jejich služeb. Většina se snaží být registrována jako poskytovatelé sociálních služeb podle Zákona 108/2006, ale ani tento statut negarantuje jistotu finančních příjmů. Mnoho neziskovek se tak pokouší v rámci své činnosti budovat kvalitní fundraising a tím získat finanční podporu od jiných subjektů (právnických nebo fyzických osob). Financování, které by vycházelo ze strany samotných pachatelů, je většinou nereálné ve vztahu k situaci, kdy pachatelé sami mají finanční problémy.

Způsob porozumění a relevance, které každá z neziskovek zdůrazňuje, jsou různorodé. Každá z neziskovek využívá většinou nástroje, které má v rámci své organizace k dispozici. Může se jednat o poradenství, materiální pomoc, zapojení dobrovolníků, poskytování určitých terapií apod. Právě využívané nástroje a činnost, kterou daná organizace realizuje, jsou nejčastěji odrazem toho, jak pojímá pachatele, na co v jeho životní situaci kladě důraz a jak ji interpretuje. Relevance pak můžeme sledovat právě na způsobu, jak daná neziskovka svou činnost provádí.

Diskuse a závěr

Ve výše uvedeném textu se snažím odpovídat na poznávací otázku: **„Jaké institucionalizované typy ‚pojetí pachatele‘ deklarují aktéři sociální práce s lidmi, jejichž jednání je posuzováno v České republice jako trestný čin?“** V současné situaci v České republice jsem identifikovala **pět základních typů „pojetí pachatele“**, která se liší v mnoha prvcích „pojetí pachatele“. Jedná se o „pojetí pachatele“ jako (1) uživatele sociálních služeb, (2) jako osoby ve výkonu trestu odnětí svobody, (3) pojetí pachatele Probační a mediační služby ČR, (4) sociálních kurátorů a (5) neziskových organizací. Následující tabulka představuje stručný přehled kategorií s nejvýznamnějšími rozdíly těchto typů „pojetí pachatele“.



Tab. 1 Přehled kategorií pojetí pachatele

Pojetí pachatele...	Nositel	Subjekt	Objekt	Relevance
jako uživatel sociálních služeb	Registrovaný poskytovatel služby	Kvalifikovaný sociální pracovník	Uživatel sociální služby = člověk v nepříznivé sociální situaci	uživatel jako aktivní činitel, individuální potřeby, dostupnost, kvalita, důstojnost
jako osoby ve výkonu trestu odnětí svobody	Vězeňská služba ČR	Sociální pracovník ve věznici	„Obviněný“, „odsouzený“	práva a povinnosti pachatele, bezpečnost, sociální pracovník se řídí předpisy a paragrafy, má pravomoc
Probační a mediační služby podle restorativní justice v ČR	Probační a mediační služba	Úředník, asistent PMS (probační pracovník)	„Obviněný“, „obžalovaný“ a „odsouzený“	urovnání, uzdravení narušených vztahů, dialog, pokání, odpuštění a poté akceptace pachatele obětí, respekt, odpovědnost, participace, dobrovolnost, pospolitost, kontrola, probační pracovník je povinen se řídit zákony, jinými právními předpisy a pokyny
sociálních kurátorů	Sociální kurátor (obec s rozšířenou působností)	Sociální kurátor	Uživatel služby jako osoba ohrožená sociálním vyloučením	sociální začlenění, viz relevance u pojetí jako uživatele sociálních služeb
nestátních neziskových organizací	Nezisková organizace	Např. sociální pracovník, koordinátor...	Např. klient, uživatel, bratr...	Např. láska k bližnímu, odpuštění

Ve společenské situaci v České republice se ukazuje, že významnou roli u všech typů „pojetí pachatele“ hraje stát, který pojetí v různých mírách definuje a ovlivňuje v rámci legislativy. Obzvláště silně je vázán ve svém „pojetí pachatele“ sociální pracovník ve věznici a probační pracovník. Řízení se předpisy, legislativou a pokyny je významnou relevantí právě v těchto dvou pojetích.

Zajímavá je také odlišná deklarace „objektu pojetí“, které svým označením přiřazuje různé významy lidem páchajícím trestnou činnost. Nejsou označovány podle typu trestného činu ani podle specifických rysů osobnosti, ale pojmenování je často spojeno s akcí, kterou daný subjekt vůči pachateli realizuje. „Uživatel“ je v případě, kdy mu bude umožněno užívat určité služby, „odsouzený“, když ho společnost odsoudila k určitému trestu. Zároveň i uživatel v rámci konkrétní služby je specifikován – uživatel jako osoba ohrožená sociálním vyloučením, uživatel jako člověk v nepříznivé sociální situaci.

Nejzajímavějším podle mého názoru je pohled na rozličné „relevance“, které zrcadlí hodnoty

jednotlivých institucí. Můžeme zde sledovat rozličné významy ve vztahu k rozložené aktivitě. S pohledem na „pojetí pachatele jako uživatele sociálních služeb“, prolínající se také s „pojetím pachatele sociálního kurátora“ a Probační a mediační služby, můžeme sledovat očekávání aktivity ze strany pachatele. Oproti tomu „pojetí pachatele jako osoby ve výkonu trestu odnětí svobody“ neobsahuje téměř žádný předpoklad pozitivně definované činnosti, jako například spolupráce, dialog aj. Činnost je zde formulována jako povinnost. Klíčovou relevantí je zde ochrana, a to až už jako základních práv pachatele, nebo společnosti. Domnívám se, že právě tato ne/očekávání výrazně ovlivňují konkrétní sociální práci s pachateli a mohou mít významný vliv také na její efekt. Sociální práce uskutečňovaná ve věznicích je pak službou, kdy veškerá činnost je na sociálním pracovníkovi a klient je pouze pasivním příjemcem konečných výstupů. To s ohledem na resocializační cíle považují za nevyužitý potenciál sociální práce s pachateli. Při důkladnějším zamyšlení nad ostatními pojetími mohou podle mého názoru



vyjít najevo další možnosti a oblasti poskytující prostor ke zkvalitnění sociální práce s pachatelí. Porovnání „způsobu porozumění“ konkrétních pojetí představuje mnohem složitější analýzu, neboť se jedná o velmi širokou škálu činností a interpretací, které by svým rozsahem přesáhly kapacitu tohoto článku. Jsou však výzvou pro další studii.

Výše uvedená analýza byla provedena na ose „nositele pojetí“. Má volba zrealizovaného dělení a analýzy byla dána tím, že považuji „nositele“ stejně tak jako „realizátora“ (toho, kdo uplatňuje) daného pojetí za klíčové v sociální práci s pachatelí v České republice. Instituce, v rámci kterých jsou jednotlivá pojetí vytvářena, jsou významným konstruktem naší společnosti, bez něhož jen těžko je sociální práce systematicky a dlouhodobě realizovatelná. To je snadno viditelné při pohledu na rozsah a jednotlivé typy pojetí pachatele v rámci této sociální práce v České republice. Někdo by mohl říct, že všem jde o stejnou věc, kdy z hlediska sociální práce jde o snahu podpořit sociální fungování (Navrátil 2001) jedince ve společnosti. S hlubším pohledem na jednotlivé typy však zjistíme, že když dva dělají totéž, tak to není vždy totéž. Každý autor, nositel i subjekt rozumí situaci pachatele odlišně a otázkou je, zda dané porozumění je adekvátní k co nejlepšímu řešení problematiky pachatelů.

Značnou inspiraci pro rozvoj možnosti a pohledů na práci s pachatelí (nejen) v České republice může poskytnout také porovnání různých pojetí pachatele z jiných zemí a kultur. Při důkladnější studii „pojetí pachatele“ využívaných v jiných zemích bychom se setkali s mnoha novými a pro nás jistě i překvapivými interpretacemi situace pachatele. Tuto diverzitu jsem si nejvíce sama uvědomila při účasti na světové konferenci s názvem „Unlocking the second prison“ v Singapuru v roce 2001, kde byly prezentovány různé způsoby řešení kriminality odborníky z celého světa. „Pojetí pachatele“ z hlediska sociální práce je výrazně ovlivněno vždy konkrétní kulturou a politickou situací, ale také postavením sociální práce v dané zemi ve vztahu k systému trestní justice. Například v USA existuje specializovaný obor forenzní sociální práce (forensic social work), která představuje průsečík mezi sociálním a právním systémem a o jejímž vývoji píše Mashi a Killian (2011). Skotsko vytvořilo celý jednotný systém kriminálně soudní sociální práce (criminal justice social work), který přiřazuje sociální

práci s pachatelí klíčový význam (Wilson, 2010). Mezi trendy současné euroamerické kultury jistě patří restorativní pojetí, které je u nás uplatňováno v rámci PMS. V každé zemi je však daný koncept upraven v rámci horizontu situace dané společnosti, klíčové relevance však by měly zůstat zachovány. Ve světě je spousta dalších pojetí pachatele vytvářených různými odborníky (kriminology, sociology aj.), která se pokoušejí různé subjekty v různých zemích implementovat. Vyjmenovat můžeme například *The Good Live model* (Purvis, Ward, Willis, 2011, Austrálie), *risk factor paradigm* (Farrington, 2000, UK) nebo koncept *desistance*, o kterém píše několik britských odborníků (Maruna, Porter, Carvalho 2004; McNeill, Weaver, 2010). Komparace takových pojetí v různých státech představuje výzvu pro samostatný článek, který předpokládá hlubší studium horizontu situace a dalších prvků pojetí v konkrétních zemích.

Tento článek měl za cíl být inspirací a podnětem k reflexi pro sociální pracovníky (nejen) pracující s pachatelí trestných činů. K uvědomění si, jak a kým je v mnohém profesí sociálního pracovníka vymezena. Nejvýrazněji to můžeme sledovat v pojetích, která definuje zákon a tím diktuje sociálnímu pracovníkovi, jak má ke klientovi a jeho situaci přistupovat, jak na něj nahlížet, jak s ním pracovat. Tato tendence je snahou kontroly a garance kvality sociální práce ze strany státu a ve své podstatě se domnívám, že má významný vztah k legitimizaci sociální práce. Na druhou stranu však je otázka, zda neomezuje rozhled sociálního pracovníka a možné další efektivní způsoby práce s pachatelem. S přehledem všech pojetí vyvstávají i jiné otázky: Jsou jednotlivá pojetí pro sebe navzájem podpůrná? Doplnují se? Nezpůsobují rozličné přístupy ke klientům jejich dezorientaci? Nejsou různá pojetí ve vztahu k sobě kontraproduktivní? Jak různá pojetí ovlivňují jednání pachatelů? Má být sociální pracovník pouze realizátor státní politiky, nebo odborník s širšími možnostmi řešení? Jsou hlavním tvůrcem sociální práce politici, nebo sociální pracovníci? Jaké jsou důsledky rozličných relevancí na způsob porozumění? Na všechny tyto otázky je možné hledat odpověď v dalších výzkumech a studiu literatury. Ve vztahu k aplikaci zjištěných informací považuji za důležité pro studenty sociální práce dvě věci. Za prvé, aby studenti byli vybaveni informacemi, které formulují pozice v různých institucích a organizacích. Často studenti po škole vcházejí



do praxe se zkreslenými očekáváními a dochází pak následně u nich k frustraci a deziluzi, když zjistí, že jejich role sociálního pracovníka s sebou nese jiné významy a interpretace, než které jim byly předkládány ve škole. Měli by být připraveni na možnost různých interpretací a měli by umět s nimi v rámci své profese pracovat. Druhou významnou funkci využití těchto informací různých „pojetí pachatele“ je podpora reflexe studenta, který nastupuje na pozici sociálního pracovníka. Tato reflexe je důležitá nejen ve vztahu k očekávání od okolí ve vztahu k dané pozici, ale také v jiných oblastech. Důležitá je reflexe konfrontace vlastních významů, interpretací a relevancí nejen své pozice jako „subjektu pojetí“, ale také „objektu pojetí“, „horizontu situace“ a „způsobu porozumění“. To vše může umožňovat sociálnímu pracovníkovi pracovat jak se svými emocemi (v případě svých rozličných relevancí a relevancí dané instituce), tak s klientem a i v rámci rozvoje dané instituce nebo organizace.

V neposlední řadě je důležité uvědomění rozdílných pojetí a jejich vlivů a komponent podstatné pro manažery v organizacích, v rámci kterých je sociální práce vykonávána, a také pro zákonodárce a tvůrce legislativy, neboť výše uvedené informace ukazují, že pokud nastavení ze strany legislativy a metodik nebude kvalitní, tak i sebekvalifikovanější a lepší sociální pracovník zmůže málo.

Jako další významný podnět pro praxi vnímám spolupráci profesních skupin sociálních pracovníků v rámci různých institucí, která by napomohla vzájemné provázanosti služeb, jejich konzistenci a tím i větší efektivnosti. Domnívám se, že pokud by sociální práce ve věznici již vedla pachatele více k samostatnosti a k přijetí zodpovědnosti za řešení svých problémů, tak by to podpořilo efektivitu sociální práce s pachateli po výstupu. Tato jednotná strategie práce s pachateli a vzájemná spolupráce by se mohla také odrážet v metodikách, které by tak pomáhaly zakotvovat vzájemnou spolupráci a konzistenci sociální práce založenou na určitých relevancích. Domnívám se také, že by tím sociální práce podpořila svou legitimitu jako profese bez ohledu na typ instituce nebo organizace, v rámci které je vykonávána.

Výše uvedený text byl psán se snahou hledat obecně dostupné odpovědi na otázku po významech přiřazovaných k lidem, kteří páchají trestnou činnost, a k jejich situaci. Jednalo se o významy, které definují instituce, v rámci kterých se realizuje sociální práce s pachateli. Uvědomuji si však, že

je možné, že i já sama jako autorka jsem mohla nevědomě přiřazovat významy vlastní. V tomto případě budu moc ráda za zpětnou vazbu a také za podněty k diskusi, neboť ji považuji za důležitou právě pro reflexi profesionálů (sociálních pracovníků a jistě i zákonodárců a tvůrců legislativy). Schopnost reflektovat různé možnosti a způsoby porozumění životní reality, jak o ní píše A. Schütz (1962), totiž umožňuje otvírat nové cesty nejen v sociální práci, ale i v celém systému státní politiky, která v rámci horizontu situace svým systémem ovlivňuje životní svět jedinců.

Nejpodstatnějším přínosem tohoto textu by však měla být inspirace k reflexi jedince. Každý sociální pracovník se může zamyslet nad tím, jaké jsou jeho relevance v práci s klientem. Jaké je jeho pojetí? Kdo je autorem jeho pojetí a jak je ovlivněn horizontem situace? Toto všechno jsou otázky, které mohou napomoci každému pracovníkovi k inovaci jeho práce s klientem.

Seznam literatury:

- ČERNÍKOVÁ, V. **Sociální ochrana: terciární prevence, její možnosti a limity.** Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008.
- FARRINGTON, D. P. **Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge.** *Criminology*. 1999, roč. 38, č. 1, 1–24.
- GOJOVÁ, A. (ed.). **Příručka pro metodiky sociální prevence a sociální kurátory.** Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.
- GOJOVÁ, A. (ed.). **Sborník studijních textů pro sociální kurátory.** Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009.
- GÜNZLOVÁ, I. **Vězeňství.** In GOJOVÁ, A. (ed.). **Sborník studijních textů pro sociální kurátory.** Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 172–213.
- HLOUŠKOVÁ, Z., MATÁTKOVÁ, P., KOVALČÍK, J., RYBA, A. **Uživatel sociálních služeb z pohledu nového zákona o sociálních službách.** In SMUTEK, M., KAPPL, M. **Proměny klienta služeb sociální práce.** Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 97–106.
- <http://iregistr.mpsv.cz/> [on-line] [17. 1. 2013]
- http://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/UN_Standard_Minimum_Rules_for_the_Treatment_of_Prisoners.pdf [on-line] [14. 5. 2013]
- <https://www.pmscr.cz/o-pms/> [on-line] [13. 1. 2013]
- INCIARDI, J. **Trestní spravedlnost: ústavní**



- principy trestního práva, trestního řádu a nápravné výchovy.** Praha: Victoria Publishing, 1994.
- KARABEC, Z. **Restorativní justice: Sborník příspěvků a dokumentů.** Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2003.
- KRACÍK, M. **Probační a mediální činnosti.** In ŠTERN, P., OUŘEDNÍČKOVÁ, L., DOUBRAVOVÁ, D. **Probace a mediace: možnosti řešení trestných činů.** Praha: Portál, 2010.
- MARUNÁ, S., PORTER, L., CARVALHO, I. **The Liverpool Desistance Study and probation practice: Opening the dialogue.** In *The Journal of Community and Criminal Justice*. 2004, roč. 51, č. 3, s. 221–232.
- MASHI, T., KILLIAN, M. L. **The Evolution of Forensic Social Work in the United States: Implications for 21st Century Practice.** In *Journal of Forensic Social Work*, 2011, roč. 1, č. 1, s. 8–36.
- MATOUŠEK, O. **Ukotvení práce sociálního kurátora v oblasti legislativy.** In GOJOVÁ, A. (ed.). **Sborník studijních textů pro sociální kurátory.** Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 7–20.
- MATOUŠEK, O. **Základy sociální práce.** Praha: Portál, 2001.
- McNEIL, F., WEAVER, B. **Changing Lives? Desistance Research and Offender Management.** Glasgow: SCCJR, 2010.
- MUSIL, L. **Typologie pojetí sociální práce.** In TOKÁROVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. (eds.). **Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe. Spoločenskovedný zborník č. 23.** Prešov: AFPh 238/320, 2008.
- NAVRÁTIL, P. **Teorie a metody sociální práce.** 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 2001.
- PLASS, M. **Standardizace sociálních služeb ve vztahu k novému zákonu o sociálních službách. Tvorba sítě sociálních služeb.** In SMUTEK, M., KAPPL, M. **Proměny klienta služeb sociální práce.** Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 87–90.
- PURVIS, M., WARD, T., WILLIS, G. **The Good Lives in Practice: Offence Pathways and Case Management.** In *European Journal of Probation*, 2011, roč. 3, č. 2, s. 4–28.
- ROZUM, J. **Činnosti probační a mediální služby z pohledu restorativní justice.** In KARABEC, Z. **Restorativní justice (Sborník příspěvků a dokumentů).** Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2003.
- Sbírka zákonů č. 366/2011.**
- SCHUTZ, A. **Collected papers I.** Hague: Martinus Nijhoff, 1962.
- SMUTEK, M., KAPPL, M. **Proměny klienta služeb sociální práce.** Hradec Králové: Gaudeamus, 2006.
- ŠTERN, P., OUŘEDNÍČKOVÁ, L., DOUBRAVOVÁ, D. **Probace a mediace: možnosti řešení trestných činů.** Praha: Portál, 2010.
- Vězeňská služba ČR.** www.vscr.cz [on-line] [17. 1. 2013]
- Výdaje ze státního rozpočtu na zavedení a zajištění systému.** In GOJOVÁ, A. (ed.). **Sborník studijních textů pro sociální kurátory.** Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009.
- WILSON, M. **Criminal justice social work in the United States: Adapting to new challenges.** Washington, DC: NASW Center for Workforce Studies, 2010.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.**
- Zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi.**
- Zákon č. 129/2000 Sb., o krajích.**
- Zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody.**
- Zákon č. 257/2000 Sb., o Probační a mediální službě.**
- ŽÁRSKÝ, M. **Doporučený postup k vybraným otázkám vztahujícím se k působnosti obcí a krajů podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.** In GOJOVÁ, A. (ed.). **Sborník studijních textů pro sociální kurátory.** Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 19–21.

Poznámky

- 1 vasickovapetra@gmail.com
- 2 Pro zjednodušení budu používat pojem „pachatelé“
- 3 Pojem objekt je obecně používán jako synonymum slova předmět a označuje nejčastěji to, co je středem pozornosti. V humanitních vědách se s tímto pojmem někdy pojí představa určité pasivity. V našem případě však toto označení nenese žádné další interpretace ani představy o fenoménu takto označovaném. Jediným významem pro nás je pozornost, kterou k tomuto objektu směřujeme a po kterém se ptáme.
- 4 Po amnestii prezidenta republiky se tento počet snížil.
- 5 Dostupné z <http://www.refworld.org/>



- docid/3ae6b36e8.html [on-line] [17. 5. 2013]
- 6 E-mailová korespondence ze dne 7. 12. 2012.
- 7 Činnost sociálního pracovníka, a tedy jeho jednání je vymezeno v zákoně č. 257/2000 Sb., o Probační a mediační službě, v § 4:
- 2) Probační a mediační činnost podle odstavce 1 spočívá zejména
- c) ve vykonávání dohledu nad chováním obviněného v případech, kdy bylo rozhodnuto o nahrazení vazby probačním dohledem,
- d) *ve vykonávání dohledu nad chováním obviněného v případech, kdy byl dohled uložen, ve sledování a kontrole obviněného v průběhu zkušební doby, v kontrole výkonu dalších trestů nespojených s odnětím svobody, včetně trestu obecně prospěšných prací, ve sledování výkonu ochranných opatření,*
- e) ve sledování a kontrole chování odsouzeného v průběhu zkušební doby

- v případech, kdy bylo rozhodnuto o podmíněném propuštění odsouzeného z výkonu trestu odnětí svobody. ...
- 8 „Sociálním vyloučením je charakterizován stav v životě člověka, v němž existují překážky, jež jedinci komplikují nebo zamezují žít způsobem života, který je společností považován za běžný. Vedle tradičních titulů (věk či zdravotní stav) lze jmenovitě uvést sociální události, jež mohou vést k sociálnímu vyloučení, anebo příklady samotného způsobu života, který zapříčiňuje vysoké riziko sociálního vyloučení:
- experimentování s návykovými látkami či závislost na návykových látkách,
 - domácí násilí,
 - ztráta rodinného zázemí a bydlení (úmrtí živitele, rozvod, nefunkční rodinný systém) vedoucí k bezdomovství,
 - mnohdy zvolený způsob života „na ulici“.“ (Žárský, 2006.)



Kvantitativní analýza deinstitucionalizace sociálních služeb v České republice

Quantitative Analysis of Deinstitutionalization in Residential Social Services in the Czech Republic

Jan Šiška, Šárka Káňová

Doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.¹, je docentem na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze, místopředsedou odborné sekce pro mezinárodní komparaci sociálních politik při International Association of Scientific Studies of Intellectual Disability (IASSID), národním expertem pro Českou republiku v Academic Network of European Disability Experts (ANED) při Evropské komisi a členem odborné skupiny pro vzdělávání při Vládním výboru pro zdravotně postižené občany. Odborný zájem orientuje zejména na aspekty podpory lidí s postižením a jejich rodin, řízení a evaluaci sociálních služeb.

Mgr. Šárka Káňová² vystudovala obor Občanský sektor na Fakultě humanitních studií UK v Praze a v současnosti je doktorandkou na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze. Působí též jako odborná asistentka Katedry pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni a vyučuje sociální práci. Předmětem její výzkumné činnosti je problematika životních drah osob se zdravotním postižením a zkoumání možností naplňování rolí spojených s aktivním občanstvím. Pohybuje se též v prostředí občanského sektoru zaměřeného na oblast práce s lidmi s postižením.

Abstrakt

Ve stati shrnujeme dílčí výsledky pilotní kvantitativní analýzy procesu deinstitucionalizace ve vybraných zařízeních pobytových sociálních služeb zapojených do projektu Podpora transformace sociálních služeb v průběhu let 2010, 2011 a 2012. Zabýváme se východisky procesu deinstitucionalizace, metodickým postupem analýzy a zaměřujeme se na její výsledky u vybraných indikátorů. Indikátory analýzy stanovil zadavatel se záměrem zmapovat vývoj procesu deinstitucionalizace. Výsledky analýzy naznačují stále patrnější trend poskytovatelů pobytových sociálních služeb pro osoby s postižením rozšiřovat nabídku „neústavních“ služeb, jejichž prostřednictvím se mohou zapojovat do aktivit běžného života. Indikátor vzdělávání poukázal na rostoucí podporu poskytovatelů pobytových služeb při vzdělávání uživatelů, a to jak v úrovni základního vzdělávání, tak i v rovině sekundárního vzdělávání, přičemž základní vzdělávání probíhá stále uvnitř ústavu. U služeb obecně nacházíme mírně rostoucí tendence zaměstnávání uživatelů mimo zařízení. Co se týče kvality bydlení z hlediska například poměru počtu uživatelů na sociální zařízení, nelze zjištěný stav považovat za uspokojivý.

Klíčová slova

deinstitucionalizace, sociální služby, kvantitativní analýza, transformace, zdravotní postižení

Abstract

In the paper, we summarize selected results of a pilot quantitative analysis of the de-institutionalization process of selected providers of social services involved in the project Support of transformation of social services during the years 2010, 2011 and 2012. First, concept of de-institutionalization is



introduced, followed by methodical aspects, indicators and results. Indicators of the analysis were established with the intention of monitoring development of the de-institutionalization process based on the key concepts: the transformation of residential social services in other types of social services provided in a natural environment and promoting social inclusion. The results of the analysis indicate that providers tend to expand types of service, which undoubtedly has the effect of increasing the quality of life of individual users and through which they can become more involved in the activities of daily life. Indicator "Education" pointed to growing tendency to offer primary education and secondary education to service users. However, the primary education is still provided mainly within institutions. Regarding employment of service users, we found slightly increasing trend of employment outside the facility. The quality of housing for example in terms of the ratio of the number of users of social facilities (toilets, bathrooms), the state determined is far from satisfactory.

Keywords

de-institutionalization, social services, quantitative analysis, transformation process, people with disabilities

Úvod

Ve statí shrnujeme vybrané výsledky pilotní kvantitativní analýzy procesu deinstitucionalizace v zařízeních sociálních služeb v České republice zapojených do projektu Podpora transformace pobytových sociálních služeb v průběhu let 2010, 2011 a 2012. Podpora transformace pobytových sociálních služeb v České republice vychází z hlavních priorit Národního rozvojového plánu ČR pro období 2007–2013 (2007) a Národního strategického referenčního rámce ČR 2007–2013 (2007). Na výše uvedené strategické dokumenty a Lisabonskou strategii, která je označována za program zásadních reforem, úzce navázal Integrovaný operační program pro programovací období 2007–2013 (2007).

V článku se nejprve zabýváme východisky procesu deinstitucionalizace, metodickým postupem analýzy a poté se podrobněji zaměřujeme na její výsledky³. Shrnutí našich zjištění pak uvádíme u každé ze zkoumaných oblastí.

Teoretické ukotvení a východiska deinstitucionalizace

Abychom mohli proces deinstitucionalizace hodnotit, je nutné nejdříve vymezit pojmy instituce, totální instituce a zmínit krystalizační jádra deinstitucionalizace v sociálních službách, jakými jsou teorie normalizace a valorizace sociální role.

Jandourek (2007) vymezuje **instituci** jako souhrn vzorců jednání a vztahů předávaný uvnitř určité sociální skupiny, společnosti či určité specifické kultury. Je též možno instituci definovat jako způsob jednání, s pomocí kterého lidé vykonávají

určitou činnost či aktivitu – např. ústavní péče (Jandourek, 2007). Pojem instituce je ve smyslu péče zpravidla interpretován skrze pojem tzv. **totální instituce**. Člověk v instituci, v minulosti často nazýván pacient či chovanec, má zajištěny nejen základní potřeby jako stravování, zdravotní péče či ubytování, ale má strukturován i volný čas, jeho každodenní život podléhá rutině a je regulován. Činnosti jsou předem plánovány, odehrávají se na stále stejném místě a často skupinově. Z takto popsané rutiny není většinou úniku a pozvolna se tím mění jedincova identita, která se přetváří v identitu klienta totální instituce. Tu lze však v jiném než ústavním prostředí jen obtížně uplatnit, což brání možnostem začlenění takového jedince do intaktní společnosti (Goffman, 1961).

Deinstitucionalizaci lze vymezit jako proces řízeného rušení velkých ústavů a jejich nahrazení osobní asistencí a bydlením v komunitě (Mansell, Brown, 2010). V kontextu předkládané analýzy chápeme deinstitucionalizaci jako proces nahrazování segregujících pobytových sociálních služeb takovými službami, které umožní lidem s postižením účastnit se života běžného společenství (Šiška, 2010).

Ke zpochybnění opodstatněnosti ústavní péče přispěla **teorie „normalizace“** (Nirje in Kugel, Shearer, 1976; Wolfensberger, 1975) a později **„valorizace sociální role“** prosazující integraci jedince s postižením do „normálního“ a pozitivně přijímaného socio-kulturního prostředí. Teorie normalizace byla aplikována do pěti intencí, které v řadě vyspělých demokratických zemí určovaly směr při koncipování sociálních služeb pro osoby



se zdravotním postižením (Šiška, Brown, 2010). S ohledem na tato východiska je služba třeba designovat a do praxe implementovat tak, aby uživatelům služby umožňovaly: a) žít v přirozeném sociálním prostředí, tj. v podmínkách, které určují komunitu, b) mít příležitost k informovanému a reálnému rozhodování, a to jak na každodenní úrovni, tak na úrovni závažných či méně častých životních rozhodnutí, c) mít příležitost rozvíjet kompetence potřebné pro vykonávání funkčních a smysluplných činností, d) být respektován a mít pozitivně hodnocenou sociální roli, e) účastnit se života komunity prostřednictvím sítě sociálních vztahů. Trend normalizace zásadním způsobem ovlivnil podobu sociálních služeb pro osoby s mentálním postižením v zemích, které tuto teorii přijaly (Šiška, 2010).

Řada evropských zemí akceptovala politiku deinstitucionalizace již v osmdesátých letech dvacátého století. Proces přechodu na neústavní modely pobytových sociálních služeb je tam buď zcela ukončen, nebo zbývá uzavřít již několik posledních ústavů. Studie porovnávající komunitní služby s ústavní péčí, kterou nahradily, hovoří jednoznačně ve prospěch komunitních služeb. Mezi hodnotící kritéria patřila např. spokojenost uživatelů služby, spokojenost rodin, zdraví, problémové chování, účast uživatele na životě obce, interakce s personálem, přijetí uživatelů komunitou apod. (Young a kol., 1998). Nicméně výzkumné studie také naznačují, že život v komunitě neznamená automaticky u každého uživatele služby vždy lepší výsledky. Podle Mansella totiž ústavní zařízení může dosahovat stejně dobrých výsledků jako méně kvalitní sociální služba poskytovaná v komunitě (Mansell, 2006).

Dostupnost odpovídající podpory v nerestriktivním prostředí je předmětem lidských práv. Podle článku 19 Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením má člověk s postižením právo žít v přirozeném (tj. „neústavním“, pozn. autora) prostředí a na místě, které si sám zvolí (OSN, 2006). V kontextu deinstitucionalizace v České republice zmiňme alespoň Koncept podpory transformace pobytových sociálních služeb v jiné druhy sociálních služeb, poskytovaných v přirozené komunitě uživatele a podporující sociální začlenění uživatele do společnosti (Vláda ČR, 2007). Cílem koncepce je podpořit a usnadnit cestu poskytovatelům i zřizovatelům pobytových služeb v procesu humanizace sociálních služeb. Implementace

koncepce má poskytovatele a zřizovatele sociálních služeb podpořit v zajištění dostupné péče a podpory osobám v nepříznivé sociální situaci takovou formou, která v co nejvyšší míře odpovídá životu jejich vrstevníků v přirozeném prostředí běžné společnosti a vytváří podmínky pro posílení efektivní sítě sociálních služeb.

Cíl analýzy a metodologie

Proces deinstitucionalizace byl v průběhu let 2010–2013 vyhodnocován jak z kvalitativního, tak kvantitativního hlediska. V této stati prezentujeme výsledky kvantitativní analýzy provedené ve čtyřech námi stanovených operačních doménách.

1.1 Operační domény

Analýzu jsme realizovali podle předem stanovených monitorovacích ukazatelů, které směřovaly k triádě zainteresovaných subjektů – tj. poskytovatelům, uživatelům a zaměstnancům zařízení poskytujících sociální služby. Pro tuto stať jsme vybrali ty monitorovací ukazatele, které jsou signifikantní v námi zvolených operačních doménách:

- 1. institucionální prostředí poskytovaných služeb** s ukazateli typologie poskytovaných sociálních služeb a struktura druhů sociálních služeb u daných poskytovatelů
- 2. bydlení** s ukazateli kapacity sociálních služeb u jednotlivých poskytovatelů a prostorové uspořádání zařízení (počet osob na koupelnu nebo WC)
- 3. zplnomocňování uživatelů** s indikátory poukazujícími na jejich příležitosti kontrolovat svoje životní podmínky a život jako takový, např. příležitosti využívat veřejné služby (výkon opatrovnictví a způsobilost k právním úkonům, vzdělání a vzdělávání uživatelů, zaměstnávání uživatelů, lékařská péče)
- 4. personální zabezpečení služeb** s ukazateli struktura zaměstnanců v jednotlivých druzích služeb na jednotlivých pozicích sledovaná v letech

1.2 Zkoumaný vzorek

Do projektu transformace vstupovalo 32 poskytovatelů sociálních služeb, přičemž mnozí poskytovatelé zajišťují vedle služeb pobytových i služby terénní a ambulantní, v převážné většině osob se zdravotním postižením, v některých případech



však i osobám seniorského věku s přidruženou psychiatrickou diagnózou (služba Domov se zvláštním režimem). U jednoho poskytovatele byla data dodána pouze za rok 2010, a proto byl tento z analýzy vyrazen. Celkem proces transformace analyzován u 31 poskytovatelů z řad příspěvkových organizací nebo organizačních složek státu¹:

v jednotlivých zařízeních se slabší metodickou podporou ze strany zadavatele. Relativně vysoký počet pracovníků podílejících se na sběru dat a absence odpovídající metodické podpory mohl způsobit odlišnosti v interpretaci zadání sběru dat mezi pracovníky a posléze ovlivnit konzistenci položek. Proto jsme z analýzy vyloučili položky se slabou konzistencí. Posléze jsme provedli dva

Barevné domky Hajnice	Sociální služby Uherské Hradiště, p. o., DOZP Velehrad – Salašská
Bellevue, poskytovatel sociálních služeb	
Centrum sociálních služeb Jindřichův Hradec, Domov	Sociální služby Vsetín, p. o., DOZP Zášová
Pistina	Srdce v domě, p. o., Klentnice
Diagnostický ústav sociální péče v Tloskově	ÚSP Křižanov, p. o.
Domov bez zámku, p. o.	Domov Háj, p. o.
DOZP ¹ „Pata“ v Hazlově, p. o.	ÚSP Lobendava, p. o.
DOZP Mařenice, p. o.	Domov Jeřabina, p. o.
DOZP v Mariánské, p. o.	ÚSP pro tělesně postižené v Hořicích v Podkrkonoší
Domov Sluneční dvůr, p. o.	ÚSP pro tělesně postižené v Hrabyni
Domov sociálních služeb Skřivany	ÚSP pro tělesně postiženou mládež v Brně – Králově Poli
Domov sociálních služeb Slatiňany	ÚSP pro tělesně postiženou mládež Zbůch
DOZP Stod, p. o.	ÚSP pro zrakově postižené v Brně-Chrlicích
Domovy pro osoby se zdravotním postižením Ústí nad	Vincentinum – poskytovatel sociálních služeb Šternberk,
Labem, p. o.,	p. o.
DOZP Hlíňany	Zámek Dolní Životice, p. o.
Habrovanský zámek, p. o.	Zámek Nová Horka, p. o.
Harmonie, p. o.	
Marianum, p. o.	

1.3 Sběr a analýza dat

V analýze jsme vycházeli z kvantitativních údajů sebraných v předmětných zařízeních, a to ve třech fázích, tj. v letech 2010, 2011, 2012. V empirickém výzkumu platí, že výsledky výzkumné studie jsou tak dobré, jak dobrá jsou použitá data, na kterých je založena (srov. např. Punch, 2008). Uvažujeme-li o kvalitě dat, lze uvést některé zásady sběru: důkladné plánování sběru vede k lepší kvalitě dat; větší angažovanost při sběru zvyšuje kvalitu dat; je lepší mít malou množinu dat dobrých než velké množství špatných dat. Průběžný sběr dat prováděli pověřeni pracovníci

návazné analytické kroky, tj. analýzu na popisné úrovni a vztahovou analýzu.

Jde o první kvantitativní šetření napovídající o procesu deinstitutionalizace v prostředí České republiky a i přes nastíněné obtíže spojené se sběrem dat, které se však podařilo do jisté míry překonat, shledáváme realizaci analýzy za přínosnou.

Výsledky analýzy

Výsledky analýzy jsou interpretovány z pohledu zmíněných operačních domén: 1. institucionální prostředí poskytovaných služeb,

¹ Od 1. 1. 2013 některé z organizací změnilly statut z organizačních složek státu na státní příspěvkové organizace a u některých se změna promítla i do samotného názvu organizace (např. původní ÚSP pro tělesně postiženou mládež Zbůch je od 1. 1. 2013 Centrum pobytových a terénních sociálních služeb Zbůch či ÚSP pro zrakově postižené v Brně-Chrlicích se jmenuje Centrum sociálních služeb pro osoby se zrakovým postižením v Brně-Chrlicích, atp.). Předkládaná analýza byla prováděna v roce 2012, proto i navzdory uskutečněným změnám uvádíme původní názvy organizací, které byly v době tvorby analýzy platné.

² Z důvodu přehlednějšího grafického znázornění zkoumaného vzorku organizací jsme přistoupili k vytvoření zkratk u názvů některých organizací (DOZP = domov pro osoby se zdravotním postižením, ÚSP = ústav sociální péče, p. o. = příspěvková organizace).



2. bydlení, 3. zplnomocňování uživatelů a 4. personální zabezpečení služeb.

Institucionální prostředí poskytovaných služeb

Pozornost je věnována i samotným poskytovatelům, tj. analýze jejich fungování a struktury služeb.

Struktura druhů sociálních služeb

Indikátor „organizace podle počtu nabízených služeb v letech 2010–2012“ poukazuje na vývoj počtu nabízených služeb ve všech sledovaných letech. Z grafu je patrné, že nejvíce poskytovatelů nabízelo a stále nabízí jednu pobytovou službu, kterou je DOZP. Za sledované roky je však vidět, že mnozí poskytovatelé v letech rozšířili nabídku na 2 či více služeb.

Graf č. 1 Struktura poskytovatelů podle počtu nabízených služeb v letech 2010–2012



Graf „Vývoj nabízených služeb v letech 2010 až 2012“ ukazuje na změny ve struktuře nabízených služeb v letech. Je evidentní, že ubývá poskytovatelů pouze jednoho typu služby (nejčastěji DOZP), mírně stoupá počet poskytovatelů chráněného bydlení, služby podpora samostatného bydlení a odlehčovací služby. Právě to koresponduje s deinstitucionalizačními trendy. Některé DOZP začaly v průběhu sledovaných let nově poskytovat

i službu týdenní stacionář, což také koresponduje s trendem zachování a podpory vazeb uživatele služeb na rodinu a její příslušníky, službu denní stacionář, sociálně terapeutické dílny nebo službu raná péče. Rozšiřování služeb ze strany poskytovatelů poukazuje na rozšiřování možností volby uživatelů a jejich většího zapojování do aktivit běžného života.

Bydlení

Operační doména „bydlení“ se týká analýzy rezidenčních služeb z více kvantitativních perspektiv, přičemž sledujeme jejich vývoj v letech. Poskytovatelé služeb jsou zejména příspěvkové organizace krajů ČR, méně pak organizační složky MPSV ČR.

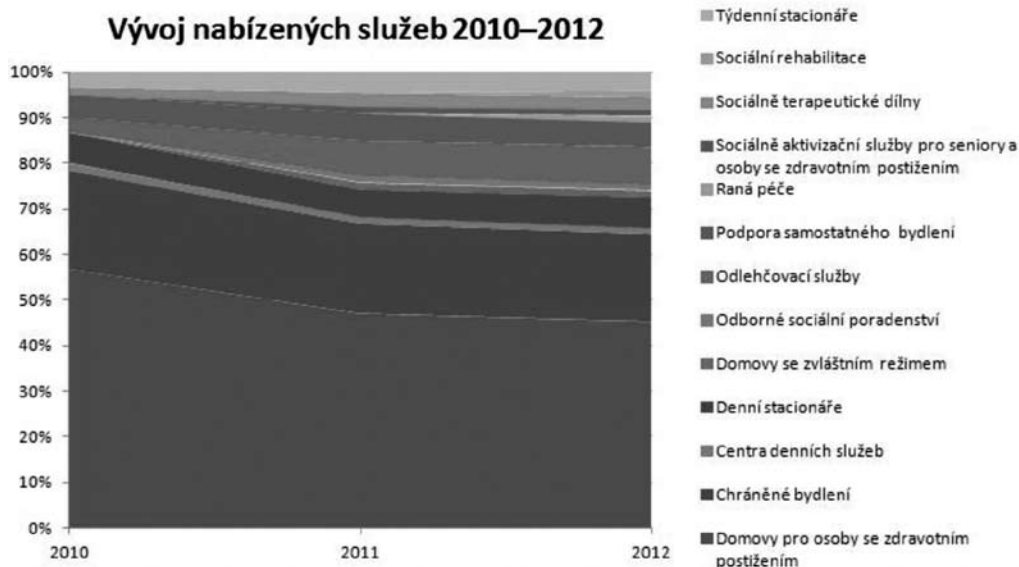
Kapacity sociálních služeb

Podíváme-li se na ubytovací kapacity optikou forem poskytované pomoci (pobytové, ambulantní

a terénní služby), získáváme jejich poměrové zastoupení (zákon o sociálních službách, 2006). Není překvapující, že většina služeb v zařízení ústavního charakteru je poskytována formou pobytových sociálních služeb. Zajímalo nás však, zdali se v rámci transformačního procesu mění struktura služeb zajišťovaných jiným způsobem – terénní či ambulantní formou, i když jsme si vědomi toho, že za relativně krátké období 2 let nelze



Graf č. 2: Vývoj nabízených služeb v letech 2010–2012



očekávat zásadní změny. Přesto jsme analýzou zjistili, že kapacity pobytových služeb se mezi roky 2011 a 2012 mírně snižují (z 3 941 na 3 648 uživatelů), oproti tomu kapacity ambulantních služeb se zvyšují (z 239 na 278 uživatelů). Terénní služby zůstávají na relativně stejných hodnotách (16–15 uživatelů).

Rozlišíme-li služby na ty, které jsou komunitní (chráněné bydlení a podpora samostatného bydlení), a na ty, které lze shledat jako institucionální, tj. jsou poskytovány v zařízení (všechny ostatní pobytové služby), zjišťujeme mezi lety určitý posun od péče institucionální (92 % na 90 % z celkové kapacity míst, a to i navzdory tomu, že počet dostupných míst pro uživatele vzrostl) směrem ke komunitním službám (z 8 % na 10 % z celkové kapacity míst, přičemž kapacity vzrostly z 350 na 409 uživatelů).

Počet osob na koupelnu

Indikátory počet osob na koupelnu jsme analyzovali za roky 2011 a 2012, v roce 2010 nebyly sledovány. Jednotlivě bylo sledováno sdílení koupelny s 1–5 dalšími uživateli. Sdílení s vyšším počtem uživatelů jsme kategorizovali do následujících kategorií: sdílení a) s 6 až 10 uživateli, b) s 11–15 uživateli, c) s 16–20 uživateli a d) více než 20 uživatelů. U jistého procenta uživatelů byla data nevyplněna.

Koupelnu pro sebe mělo jen nízké procento

uživatelů (2 %), jejich počet, který činil 91, však není úplně zanedbatelný. S 1–5 uživateli sdílelo dalších 31 % uživatelů, z čehož lze usuzovat, že 1 koupelnu dohromady sdíleli uživatelé jednoho až dvou pokojů při lůžkové kapacitě 1–5 osob na pokoj. Ze získaných dat je patrné, že mnoho uživatelů služeb sdílí koupelny s dalšími 6 až 10 lidmi (15 %), s dalšími 11–15 lidmi (17 %) a s 16–20 lidmi (12 %). Ve sledovaném vzorku se nacházejí poskytovatelé, u nichž společnou koupelnu sdílí 20 a více lidí (11 %). Za celých 12 % uživatelů nebyla data zpracována.

V roce 2012 mělo koupelnu pro sebe o něco více lidí než v roce předchozím (z 91 na 110 osob). S 1–5 uživateli sdílelo dalších 38 % uživatelů. 1 koupelnu dohromady tedy sdíleli uživatelé jednoho až dvou pokojů při lůžkové kapacitě pokojů 2–6 osob na pokoj. I zde je vidět jistý vývoj oproti roku 2011, a to o celých 7 %. V dalších kategoriích (6–10 osob), (11–15 osob), (16 až 20 osob) lze zaznamenat jistý posun k lepšímu; zastoupení těchto kategorií je nižší a počet osob na koupelnu se snižuje. Kategorie „více než 20 osob“ však meziročně spíše stagnuje. 13 % dat nebylo zpracováno.

Počet osob na WC

V roce 2011 měla pouze 4 % uživatelů k dispozici vlastní WC. V 66 % uživatelů připadalo na 1 WC 2–6 osob. Jedno WC sdíleli uživatelé jednoho



až dvou pokojů při lůžkové kapacitě 2–6 osob na pokoj.

Z dat je též patrné, že mnoho uživatelů služeb sdílí WC s dalšími 6–10 lidmi (v 16 % osob připadalo na 1 WC 7–11 osob). S dalšími 11 až 15 lidmi sdílelo WC 1 % uživatelů (na 1 koupelnu připadalo 12–16 osob). Kategorie 16–20 lidí nezahrnuje žádné uživatele, v souboru se však objevuje 3 % poskytovatelů, u nichž WC sdílelo 20 a více lidí (ve 3 % připadalo na 1 koupelnu 21 a více osob). Za 10 % uživatelů nebyla data zpracována nebo uživatelé byli inkontinentní.

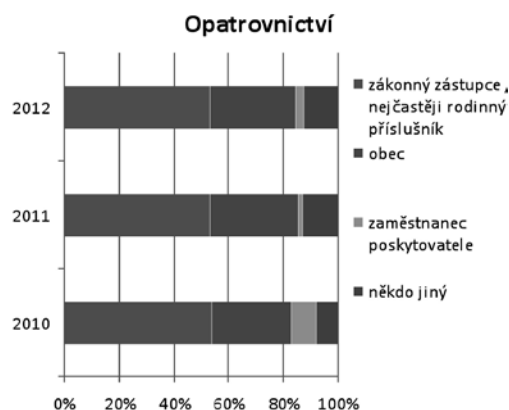
V roce 2012 mělo WC pro sebe o něco vyšší počet osob než v roce předchozím (169), obdobně tomu bylo i v kategoriích 2–6 uživatelů (dalších 66 %). 1 koupelnu dohromady tedy sdíleli uživatelé jednoho až dvou pokojů při lůžkové kapacitě pokojů 2–6 osob na pokoj. Další kategorie

(7 až 11 osob), (12–16 osob), (17–21 osob) mají meziročně stejné nebo velmi podobné hodnoty, a nemůžeme tedy mluvit o posunu. 11 % dat nebylo v roce 2012 zpracováno nebo uživatelé byli inkontinentní.

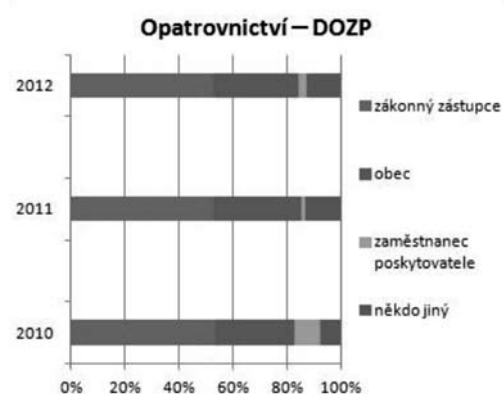
Zplnomocňování uživatelů

Zplnomocňování uživatelů (empowerment) chápeme podobně jako Gibson (1991) jako proces uznávání, podpory a posilování schopností a příležitostí člověka řešit svoje problémy a mobilizování zdrojů potřebných k převzetí kontroly nad jeho životem. Pro usuzování na míru zplnomocňování uživatelů služeb byly zvoleny ukazatele jako výkon opatrovnictví, způsobilost k právním úkonům a využívání veřejných služeb (vzdělávání, zaměstnávání uživatelů a lékařská péče).

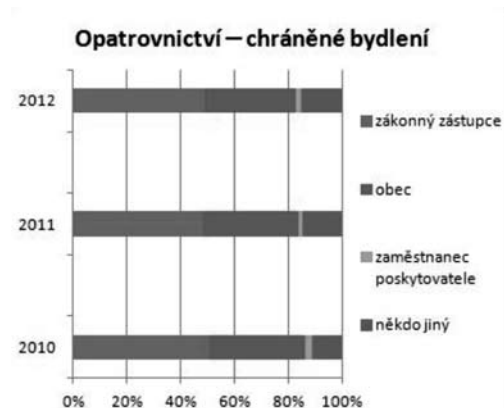
Graf č. 3 Opatrovnictví ve službách obecně v letech 2010–2012



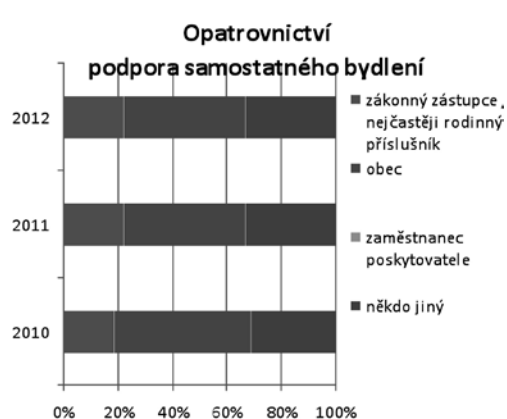
Graf č. 4 Opatrovnictví ve službě domov pro osoby se zdravotním postižením v letech 2010–2012



Graf č. 5 Opatrovnictví ve službě chráněné bydlení v letech 2010–2012



Graf č. 6 Opatrovnictví ve službě podpora samostatného bydlení v letech 2010–2012

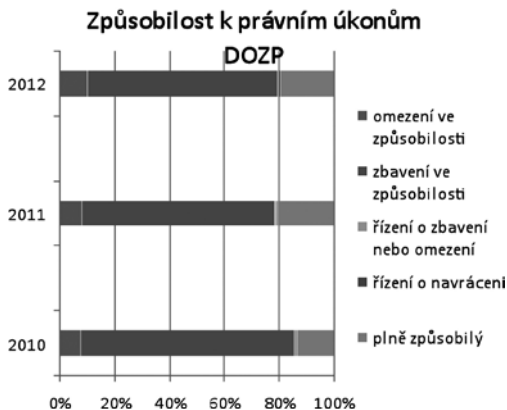




Graf č. 7 Způsobilost k právním úkonům ve službách obecně v letech 2010–2012



Graf č. 8 Způsobilost k právním úkonům ve službě domov pro osoby se zdravotním postižením v letech 2010–2012



Graf č. 9 Způsobilost k právním úkonům ve službě chráněné bydlení v letech 2010–2012



Graf č. 10 Způsobilost k právním úkonům ve službě podpora samostatného bydlení v letech 2010–2012



Výkon opatrovnictví

Indikátor „opatrovnictví“ byl sledován v letech 2010, 2011 a 2012. Opatrovnictví vykonávají a) zákonní zástupci – rodinní příslušníci, b) obce, c) zaměstnanci či bývalí zaměstnanci poskytovatele nebo d) někdo jiný, převážně nejrůznější zástupci místního společenství (rodinný přítel, bývalý spolupracovník, místostarosta rodné obce, učitelka ve speciální škole v důchodu, bývalý tzv. civilkář, bývalá pěstounka, sousedka, řádová sestra, dobrovolník, atp.).

Ve službách obecně (graf č. 3) je nejvíce zastoupena, a byť minimálně, vzrůstá kategorie „zákonný zástupce“ (cca 50% – 55%), jako druhá nejvíce zastoupená kategorie je obec (cca 30%). Třetí v pořadí a opět s mírně rostoucí tendencí

je možnost opatrovníkem je někdo jiný (např. souseď, řádová sestra, bývalá pěstounka či jiná osoba reprezentující komunitu). Na ústupu je opatrovnictví vykonávané zaměstnanci zařízení. Pořadí míry zastoupení jednotlivých kategorií ve službě DOZP je totožné s opatrovnictvím ve službách obecně (tj. 1. rodinný příslušník, 2. obec, 3. někdo jiný a 4. zaměstnanec zařízení). Nejvíce zastoupenou kategorií a více nežli v případě opatrovnictví ve službách je kategorie opatrovník coby rodinný příslušník.

Ve službě chráněné bydlení jsou nejvíce zastoupenými kategoriemi opatrovník – rodinný příslušník (40% – 50%) a opatrovník – obec, jenž má však spíše klesající tendenci (cca 40% v roce 2010 a cca 35% v roce 2012). Naopak mírně rostoucí tendenci (cca 10% v roce 2010 a téměř



20% v roce 2012) má kategorie opatrovník – jiná osoba čili zástupce komunity. Zastoupení kategorie opatrovník – zaměstnanec zařízení je ve všech sledovaných letech jen minimální.

Ve službě podpora samostatného bydlení je zajímavé nulové zastoupení kategorie opatrovník – zaměstnanec a naopak mírně rostoucí a stále poměrně vysoké zastoupení kategorie opatrovník – zástupce komunity (cca 30% v roce 2010 a cca 35% v roce 2012).

Způsobnost k právním úkonům

Indikátor „způsobnost k právním úkonům“ byl sledován ve všech třech letech. V každém roce a ve vybraných službách pak: plná způsobnost, omezení ve způsobnosti, zbavení ve způsobnosti, řízení o zbavení způsobnosti a řízení o navrácení způsobnosti k právním úkonům. Sledovány byly služby obecně a dále pak vybrané služby (DOZP, chráněné bydlení a podpora samostatného bydlení).

Ve službách obecně i ve službách vybraných (viz výše) jednoznačně dominuje kategorie „zbavení ve způsobnosti“. Ve službách obecně a ve službě DOZP se na druhém místě nachází kategorie „plná způsobnost“. Oproti tomu ve službě chráněné bydlení a službě podpora samostatného bydlení se na druhém místě nachází kategorie

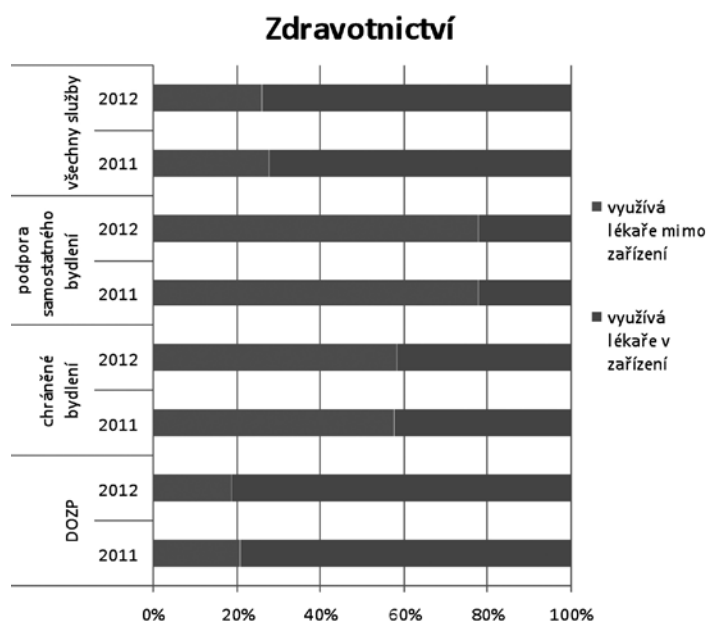
omezení ve způsobnosti. V této naposledy zmíněné službě má navíc významnější postavení kategorie „řízení o navrácení způsobnosti“ – zejména pak v roce 2010, což by mohlo souviset s transformačním procesem, respektive mohlo by být jedním z kroků, ke kterým poskytovatelé přistupují před stěhováním uživatelů do bytových jednotek mimo instituce.

Lékařská péče

Indikátor byl sledován pouze v letech 2011 a 2012. Souhrnné výsledky za všechny služby poskytované v ústavních zařízeních poukazují na stále převažující využívání lékaře z instituce. Provedeme-li rozbor tohoto ukazatele skrze jednotlivé typy služeb, zjišťujeme, že výsledek není jednoznačný. Ve službě DOZP využívá služeb lékaře mimo zařízení necelých 20% uživatelů, ve službě chráněného bydlení jde o více než polovinu uživatelů a ve službě podpora samostatného bydlení téměř 80%. Pokoušíme-li se hodnotit proces, tedy sledovat vývoj mezi roky 2011 a 2012, není zřejmý rozdíl, který může být dán nejen příliš krátkým časem na implementaci případných změn, ale také nastavením služby využívání lékaře jako takové. Pro službu chráněného bydlení se často rozhodují uživatelé některé z původně rezidenčních služeb, oproti tomu pro službu podpory samostatného bydlení spíše lidé, kteří dosud žili ve svém přirozeném prostředí, nejčastěji v rodině.

Poskytovatel pobytových služeb má povinnost služby lékaře zajistit, ale je na jeho rozhodnutí, zdali půjde o služby „ústavního“ lékaře, nebo uživatelům dá možnost si svého lékaře zvolit z lékařů praktikujících mimo zařízení. I to je podle nás jedním z ukazatelů, do jaké míry je uživatel ovlivňován institucionálním prostředím a je veden k následování často rigidních pravidel a postupů (praktický lékař je mu určen), nebo naopak má-li o péči o své zdraví možnost rozhodovat či spolurozhodovat.

Graf č. 11 Míra využívání služeb lékaře v zařízení a mimo něj ve službách a v letech 2010–2012





Zaměstnávání

Indikátor „zaměstnávání“ zjišťoval míru zaměstnávání osob se zdravotním postižením, a to buď přímo v zařízení poskytovatele, nebo mimo zařízení, případně byla-li osoba vedena jako uchazeč či zájemce o zaměstnání na místně příslušném úřadě práce. Z celkového počtu uživatelů byla data vztahující se k zaměstnávání vyplněna v průměru jen z 12%. Nasbíraná data tedy vypovídají spíše jen o prostředí, ve kterém byly osoby se zdravotním postižením zaměstnávány, než o míře jejich zaměstnanosti. Z tohoto důvodu se nevěnujeme hlubší analýze a interpretaci kvantitativních dat. Do osob započtených coby zaměstnané byly zařazeny všechny formy zaměstnání (pracovní úvazek, dohoda o provedení práce i dohoda o pracovní činnosti), zároveň je třeba podotknout, že nebyla sledována kategorie „nezaměstnaný“, ale pouze vedený na úřadě práce. Z toho ovšem nevyplývá, zdali šlo o zájemce či o uchazeče o zaměstnání. Kategorie „evidován na úřadě práce“ byla zaznamenávána spíše ojediněle a pouze u služby DOZP. Z těchto důvodů ji v dalším analyzování dále nezohledňujeme.

U služeb obecně nacházíme mírně rostoucí tendence zaměstnávání uživatelů mimo zařízení (cca 50–58% uživatelů), rovněž tak i u služby DOZP (cca 50–54% uživatelů). Oproti tomu u služby chráněného bydlení převažuje kategorie zaměstnávání uživatelů mimo zařízení (cca 62% uživatelů v roce 2010), v letech s mírně rostoucí

tendencí (cca 70% uživatelů v roce 2012). U služby podpora samostatného bydlení je patrný výrazně rostoucí trend zaměstnávání mimo zařízení poskytovatele pobytové služby (40% uživatelů v roce 2010 a téměř 70% uživatelů v roce 2012).

Vzdělávání

Zjišťovali jsme, zda se uživatelé vzdělávají spíše v rámci zařízení, nebo využívají vzdělávacích příležitostí mimo ně.

Vzdělání uživatelů služeb bylo analyzováno v třech dimenzích: a) absolvované vzdělání, b) absolvované rekvalifikace a c) probíhající vzdělávání. Na základě získaných dat jsme přistoupili k hlubší analýze pouze u indikátoru probíhající vzdělávání, který pátral po úrovni aktuálně probíhajícího vzdělávání uživatelů služeb.

Ve všech 3 letech je možno posoudit pouze kategorie základní vzdělávání v zařízení, základní vzdělávání mimo zařízení a vyšší vzdělávání. V uvedeném období došlo k navýšení počtu uživatelů zapojených do základního vzdělávání přímo v zařízení sociálních služeb (ze 167 v roce 2010 na 231 v roce 2012) a rovněž tak k navýšení počtu osob zapojených do vyššího vzdělávání (z 41 v roce 2010 na 172 v roce 2012). Počet osob v základním vzdělávání v běžném prostředí byl více či méně stejný (z 43 v roce 2010 na 47 v roce 2012). Ve sledovaných letech 2011 a 2012

j jsme zjistili, že vzdělávání neprobíhalo v roce 2011 u 68% a v roce 2012 u 65% uživatelů. Data nebyla vyplněna v roce 2011 u 20% uživatelů a v roce 2012 u 24% uživatelů.

Personální zabezpečení služeb

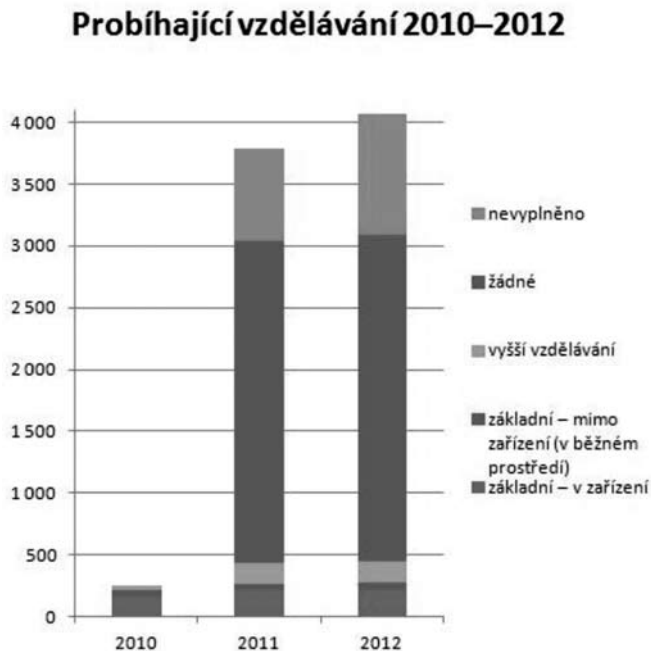
Zaměstnance zabezpečující sociální služby v analyzovaných pobytových zařízeních sociálních služeb lze rozlišit na dvě základní kategorie: pracovníky v přímé péči a pracovníky mimo přímou péči. Pracovníci v přímé péči, jejichž počet a struktura byly v letech sledovány, se vyskytují na několika pracovních

Graf č. 12 Míra zaměstnávání osob se zdravotním postižením v zařízení poskytovatele a mimo něj sledovaná ve službách a v letech 2010–2012





Graf č. 13 Probíhající vzdělávání uživatelů služeb v letech 2010–2012



pozicích; sociální pracovníci, pracovníci v sociálních službách, všeobecné sestry, sanitáři, fyzioterapeuti, pedagogičtí pracovníci a ostatní pracovníci v přímé péči. Počet i struktura pracovních míst v letech byla sledována i u kategorie pracovníci v nepřímé péči. Tyto tvoří vedoucí pracovníci a technický a administrativní personál.

Struktura zaměstnanců

Sledován byl indikátor „počet osob zapojených do poskytovaných služeb“ v rámci kategorií přímá / nepřímá péče, v rámci jednotlivých profesí a jim odpovídajících pracovních pozic.

Pracovníci zařazení do kategorie pracovníci v nepřímé péči pracují na vedoucích místech v analyzovaných zařízeních sociálních služeb nebo vykonávají práci technických a administrativních pracovníků. Jsou to pozice ekonomů, fundraiserů, projektových manažerů i jiné, často kumulované pracovní pozice významně se podílející na fungování zmíněných sociálních služeb, a to bez většího podílu na přímé práci s uživateli služeb.

Pracovníci zařazení do kategorie pracovníci v přímé péči pracují na pozicích sociální pracovník, pracovník v sociálních službách, všeobecná sestra, sanitář, fyzioterapeut, pedagogický pracovník a ostatní pracovníci v přímé péči.

Z grafů analyzujících vývoj počtu pracovníků v přímé péči je shodně vidět, že nejvíce se jich vyskytuje ve službě DOZP. Nasvědčuje tomu fakt, že služba DOZP je v analyzovaných zařízeních nejpoběžnější a zároveň poskytuje službu největšímu množství uživatelů. Zajímavý, proces deinstitucionalizace podtrhující je druhý nejvyšší počet pracovníků v nepřímé péči ve službě chráněné bydlení. Hodnotíme-li vývoj počtu pracovníků ve službách v letech, mezi roky 2011 a 2012 nelze (s výjimkou odlehčovací služby) spatřovat výrazné rozdíly. U některých služeb je možno usuzovat na jejich vznik, resp. zahájení provozování v roce 2012 a s tím spojenou nutnost je personálně zabezpečit. Jedině u odlehčovacích služeb je možno mezi roky zaznamenat vývoj, respektive navýšení počtu pracovníků.

Shrnutí a závěr

Analýza procesu deinstitucionalizace u 32 vybraných poskytovatelů pobytových sociálních služeb pro osoby se zdravotním postižením byla provedena s cílem zmapovat proces deinstitucionalizace v průběhu let 2010, 2011 a 2012. V tomto období realizovalo MPSV ČR individuální projekt na podporu transformace pobytových sociálních služeb v jiné typy sociálních služeb, poskytovaných v přirozeném prostředí uživatelů.

Někteří poskytovatelé komunitní služby již k termínu posledního sběru dat (květen 2012) provozovali. Mnozí se však v uvedeném termínu nacházeli pouze v přípravné fázi (např. bylo vydáno stavební povolení, započaly stavební práce, atp.). Nicméně z analýzy vyplývá, že počet osob využívajících službu DOZP se snižuje a mírně roste počet poskytovatelů a osob čerpajících služby komunitního typu, což koresponduje s deinstitucionalizačními trendy. Rozšiřování druhů sociálních služeb ze strany poskytovatelů znamená pro uživatele alternativy bydlení a jejich větší zapojování do aktivit běžného života. Poskytovatelé poskytují a nabízejí kromě zavedené služby DOZP další typy služeb nejen pro stávající uživatele, ale i pro zájemce a jejich



rodinné příslušníky, kteří přicházejí např. s požadavkem na časově ohraničené odlehčovací služby. O vzrůstající důležitosti komunitních služeb svědčí i zastoupení pracovníků jednotlivých služeb. Nejvíce jich sice stále pracuje ve službě DOZP, na druhém místě je však služba chráněné bydlení.

Podmínky bydlení jsou z hlediska soukromí a obecného komfortu jednotlivých uživatelů neuspokojivé. 70 % uživatelů sdílelo WC a 40 % sdílelo koupelnu s dalšími 1–5 uživateli služeb, z čehož lze usuzovat, že WC dohromady sdíleli uživatelé jednoho až dvou pokojů při lůžkové kapacitě pokojů 2–6 osob na pokoj. Ze získaných dat nelze vysledovat, zdali byla WC či koupelny součástí pokojů, nebo byla-li WC a koupelny např. na chodbách budov.

U domény emancipace uživatelů, konkrétně sledováním stavu opatrovnictví jsme v našem šetření zjistili, že čím více směřují poskytované služby k samostatnému a nezávislému způsobu života (chráněné bydlení či podpora samostatného bydlení), tím větší roli a zastoupení má kategorie „opatrovník jako zástupce místního společenství“. Jen minimálně je v těchto službách zastoupena kategorie opatrovník coby zaměstnanec zařízení. Potvrzují se tak předpoklady zdárného procesu deinstitucionalizace o přijetí uživatelů služeb místní komunitou (Mensell, Beadle-Brown, 2010). Z hlediska příležitostí uživatelů služeb rozhodovat či spolurozhodovat o svém životě jsme zjistili, že většina z nich je zbavena způsobilosti k právním úkonům. V již zřízených službách komunitního typu má však vyšší zastoupení kategorie „řízení o navrácení způsobilosti“. Právě toto může souviset s transformačním procesem a mohlo by být jedním z kroků, ke kterým poskytovatelé přistupují před stěhováním uživatelů do bytových jednotek mimo instituce. V oblasti vzdělávání jsme odhalili rostoucí podporu uživatelů ze strany poskytovatelů, a to jak u úrovni základního vzdělávání, tak i v rovině vyššího vzdělávání. Základní vzdělávání však stále probíhá uvnitř ústavu. Dále roste podpora uživatelů v zapojování se do pracovního života a nacházení vhodného zaměstnání. Zvlášť výrazný je tento trend u služeb podpora samostatného bydlení.

Na základě námi zjištěných a jakkoliv dílčích výsledků můžeme prozatím hovořit pouze o pilotním projektu deinstitucionalizace a nikoliv o podpoře systémové změny. Nicméně i analýza průběžných výsledků je důležitá pro stanovení

dalších kroků. Význam monitorování deinstitucionalizace podtrhují také autoři Hamlin a Oakes: „...aby bylo možno cíle deinstitucionalizace naplnit, je nutné průběžně analyzovat její průběh“ (Hamlin, Oakes, 2008: 47). Kvantitativní hodnocení deinstitucionalizace je třeba považovat pouze za dílčí hledisko, které je nutné doplnit o hledisko kvalitativní zaměřené na uživatele předmětných sociálních služeb. Změna místa bydlení v ústavu v menší pobytové zařízení totiž není jedinou podmínkou pro pozitivní změnu v kvalitě života uživatele (Šiška, Beadle-Brown, 2011).

Seznam literatury:

- GIBSON, J. A **Concept Analysis of Empowerment**. *Journal of Advanced Nursing*. 1991, Vol. 16, No. 3, pp. 354–420.
- GOFFMAN, E. **Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates**. Harmondsworth: Penguin Books. 1961.
- HAMLIN, A., OAKES, I. **Reflections on Deinstitutionalization in the United Kingdom**. *Journal of Policy in Intellectual Disabilities*, 2008, Vol. 5, No. 1, pp. 47–55.
- JANDOUREK, J. **Sociologický slovník**. Praha: Portál, 2007.
- Lisabon Strategy Evaluation Document**. Brusel: European Commission, 2010.
- MANSELL, J. **Deinstitutionalisation and community living: Progress, problems and priorities**. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2006, Vol. 31, No. 2, pp. 65–76.
- MANSELL, J. a BEADLE-BROWN, J. **Deinstitutionalisation and community living: position statement of the Comparative Policy and Practice Special Interest Research Group of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities**. 2010, Vol. 54, No. 2, pp. 104–112.
- NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. In KUGEL, R. B. & SHEARER, A. (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation, 1976, pp. 231–252.
- PUNCH, K. F.: **Survey Research. The Basics**. London: SAGE Publications Ltd. 2008.
- ŠIŠKA, J. **Reflexe deinstitucionalizace – hodnoty, náklady, doporučení**. *Sociální práce*, 2010, roč. 10, č. 4, s. 60–67.
- ŠIŠKA, J., BEADLE BROWN, J. **Deinstitutionalization and Community Living in the**



Czech Republic. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 2011, Vol. 8, No. 2, pp. 125–133.

UNITED NATIONS. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006. Dostupné na <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259> [on-line] [12. 12. 2012].

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Integrovaný operační program IOP pro období 2007–2013. 2007. Dostupné na http://www.strukturalni-fondy.cz/getmedia/5d34862c-7e73-4f96-93fe-e05240ced2b7/Programovy-dokument-ke-stazeni_5d34862c-7e73-4f96-93fe-e05240ced2b7.pdf. [on-line] [18. 12. 2012].

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Koncepce podpory transformace pobytových sociálních služeb v jiné druhy sociálních služeb, poskytovaných v přirozené komunitě uživatele a podporující sociální začlenění uživatele do společnosti. 2007. Dostupné na http://www.mpsv.cz/files/clanky/3858/Koncepce_podpory.pdf. [on-line] [18. 12. 2012].

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Národní rozvojový plán ČR 2007–2013. 2007. Dostupné na http://www.strukturalni-fondy.cz/getmedia/e2851ddf-d85f-4c35-809a-19545a-7cac45/1141122325-materi-l-nrp-iii-nrp-upraveny-str_e2851ddf-d85f-4c35-809a-19545a-7cac45 [on-line] [12. 12. 2012].

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Národní strategický referenční rámec ČR 2007–2013. 2007.

Dostupné na <http://www.strukturalni-fondy.cz/getmedia/c81992d9-a5a7-4382-a859-a7e-c13e9d654/Narodni-strategicky-referencni-ramec-CJ-cervenec>. [on-line] [12. 12. 2012].

WOLFENSBERGER, W. The origin and nature of our institutional models. Syracuse: Human Policy Press, 1975.

YOUNG, L., SIGAFOOS, J., SUTTIE, J., ASHMAN, A. & GREVELL, P. Deinstitutionalisation of persons with intellectual disabilities: A review of Australian studies. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1998, Vol. 23, No. 2, pp.155–170.

Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006, o sociálních službách. In Sbírka zákonů ČR. 2006, částka 37, s. 1257–1289. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf. [on-line] [17. 12. 2012].

Poznámky

- 1 Pedagogická fakulta UK, Katedra speciální pedagogiky, M. D. Rettigové 4, Praha, e-mail: jan.siska@pedf.cuni.cz
- 2 Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Katedra pedagogiky, Chodské nám. 1, Plzeň, 301 00, e-mail: kanova@kpg.zcu.cz
- 3 Stať byla podpořena projektem GA ČR č. 201 – 943.



Inštitucionalizácia dobrovoľníckych príležitostí pre staršie osoby

Institutionalisation of Voluntary Opportunities for Older People

Kvetoslava Repková

Doc. PhDr. Kvetoslava Repková, CSc.¹, pôsobí na Inštitúte pre výskum práce a rodiny ako vedecko-výskumná pracovníčka, zároveň je vysokoškolskou učiteľkou na FF PU v Prešove. Výskumne sa venuje otázkam zdravotného postihnutia, dlhodobej starostlivosti o odkázané osoby a aktívneho starnutia. Zastupuje Slovensko vo viacerých európskych inštitúciách a vedeckých sieťach.

Abstrakt

Článok sa venuje problematike inštitucionalizácie dobrovoľníckych príležitostí pre staršie osoby. Autorka vychádza z predpokladu, že starší ľudia čelia v rámci formálnych dobrovoľníckych vzťahov istým znevýhodneniam (bariérám), ktoré by mali pomáhať prekonávať dobrovoľnícke centrá (DC) ako svojbytné organizácie na vrchole infraštruktúrnej podpory dobrovoľníctva. Na základe svojho pilotného prieskumu autorka zistila, že zástupkyne DC uznávajú systémové a organizačné znevýhodnenia (bariéry) starších ľudí, ktoré im v kombinácii s určitými vekovo podmienenými osobitosťami pre dobrovoľnícku prácu sťažujú prístup k dobrovoľníckym príležitostiam. Uvedené poznanie však DC doposiaľ rutinne (v zmysle programovo) nepremietajú do svojej práce, podpora starších dobrovoľníkov je skôr epizodická, často ako výsledok nezámernej činnosti, teda nie je inštitucionalizovaná. V rámci diskusie autorka porovnáva svoje vlastné zistenia so zisteniami iných autorov a zamýšľa sa nad potenciálnymi dôsledkami podceňovania manažovaného dobrovoľníctva rastúcej skupiny starších ľudí, a to najmä v sektore dlhodobej starostlivosti o odkázané osoby, ktorý používa ako príklad dobrovoľníckeho angažovania seniorov.

Kľúčové slová

inštitucionalizácia, dlhodobá starostlivosť, dobrovoľnícke príležitosti, dobrovoľnícke centrá, znevýhodnenia

Abstract

The article is focused on an agenda of institutionalisation of voluntary opportunities for older people, notably in a long-term care sector. The author goes out from an assumption that older people can face some disadvantages in this field which should be mitigated by activities of the Volunteer Centres (VC) as unique organisations at a top of infrastructural support of volunteering. Based on her own pilot survey the author found out that representatives of the Slovak VCs recognise some system and organisational based barriers which, in combination with some age based particularities of the older people's volunteering, can result of some disadvantages of their voluntary participation. On the other hand, there is no programmatic support of older people in this field, their assistance provided by the volunteer centres is rather episodic, not institutionalised. The author discussed her findings with findings of other authors. She thinks about potential consequences of undervaluing an age – friendly support provided by volunteer centres towards older people (notably in expanded long-term care sector).

Keywords

institutionalisation, long-term care, voluntary opportunities, Volunteer centres, disadvantages of voluntary participation



Úvod

V rámci Európskeho roka 2011 a jeho primárneho zamerania na otázky dobrovoľníctva sa nashatarovala vlna intenzívneho výskumného záujmu o rozličné aspekty dobrovoľníckej participácie ako formy aktívneho občianstva. V článku sa zameriavame na tie, ktoré súvisia so zavádzaním inštitucionalizovaných prvkov do dobrovoľníctva starších ľudí. Ilustrujeme ich na dobrovoľníctve starších ľudí v sektore dlhodobej starostlivosti o odkázané osoby, nie však meritórne, ale skôr príkladmo, nakoľko ide o jeden z najrozšírenejších sektorov dobrovoľníctva, v ktorom sa staršie osoby angažujú (napr. EVS 1991, 2013; EVS 1998, 2013; EVS 2008, 2013; Salamon, Sokolowski, 2001; Tang, 2006; Volunteering, 2010; Brozmanová Gregorová, 2012). Ich dobrovoľnícku účasť vo sfére dlhodobej starostlivosti favorizujú aj vysoké očakávania bežnej verejnosti, že sa budú zapájať do riešenia problémov komunity (Bútorová, 2012), osobitne v oblasti pomoci starším a zdravotne postihnutým osobám (Active, 2012).

Bez ohľadu na to, o aký dobrovoľnícky sektor ide, odborné zdroje poukazujú na skutočnosť, že staršie osoby môžu pri uplatňovaní ich záujmu o dobrovoľnícku činnosť čeliť rozličným problémom a praktickým bariéram, pri prekonávaní ktorých sa odporúča cielene využívať prvky inštitucionalizácie dobrovoľníckych príležitostí a profesionalizácie práce s dobrovoľníkmi rozličného veku (Smith, Gay, 2005; Pavelek, 2011). Staršie osoby sa tak stávajú špecifickou cieľovou skupinou dobrovoľníckej politiky uznávajúcej ich osobitné potreby v oblasti podpory dobrovoľníckej participácie.

Dobrovoľnícke príležitosti sa v súčasnosti inštitucionalizujú najmä cez činnosť dobrovoľníckych centier, ktoré sa začali na Slovensku (podobne ako v Českej republike) etablovať v minulej dekáde. Cieľom príspevku je analyzovať ich doterajšie politiky a skúsenosť v podporovaní dobrovoľníctva starších ľudí, osobitne v sektore dlhodobej starostlivosti. Ambíciou je prispieť k výskumu dobrovoľníckeho manažmentu, ktorého základy sa na Slovensku v súčasnosti len etablujú.² Praktickú relevantnosť tejto témy dávajú aj najnovšie zistenia z národného reprezentatívneho výskumu dobrovoľníctva, podľa ktorých „(...) na Slovensku existuje reálne významný potenciál ľudí, ktorí by sa do dobrovoľníctva mohli zapojiť. Je teda skôr záležitosťou organizácií, ako využiť tento potenciál a získať nových dobrovoľníkov a dobrovoľníčky“ (Brozmanová Gregorová et al., 2012: 91).³

Inštitucionalizácia v dobrovoľníctve – terminologické východiská

Inštitucionalizáciu možno všeobecne vymedziť ako ustanovovanie a fungovanie rozličných (sociálnych) inštitúcií, v rámci ktorých sa na základe spoločne akceptovaných pravidiel, ciest správania, spôsobov „robenia vecí“ riešia dôležité sociálne otázky a záujmy (voľne podľa Scott, Marshall, 2009). Zavádzanie inštitucionalizovaných prvkov do dobrovoľníctva sa opiera o proces, v rámci ktorého činnosti, ktoré sa predtým vykonávali spontánne, v rámci bežnej susedskej výpomoci, komunitného života a nepotrebovali sa osobitne pomenovávať (ILO Manual, 2011), začínajú v určitej fáze vývoja získavať spoločenskú vážnosť a osobitné uznanie. Zmena postoja a vnímania hodnoty týchto činností vedie následne k potrebe ich oficiálneho pomenovania (ako dobrovoľníctvo) s premietnutím do právnej regulácie časti dobrovoľníckych vzťahov, budovania inštitucionálnych štruktúr a postupného prijímania mechanizmov ich širšej verejnej podpory (Pospíšilová, 2011).

Podľa Musila (2012) inštitucionalizácia znamená *(1) vedomé uznaní špecifického problému, (2) vedomé uznaní špecifického spôsobu pomoci pri zvládání daného problému, (3) rutinní očekávání výkonu daného spôsobu pomoci se zvládáním daného problému špecifickou organizovanou skupinou a (4) vzájemné rutinní očekávání využívání pomoci špecifické skupiny při zvládání daného problému* (Musil, 2012: 6)⁴. Kľúčovými dimenziami Musilovho prístupu k inštitucionalizácii je teda vedomé uznanie (problému a spôsobu jeho riešenia) a rutinnosť, teda pravidelnosť (v poskytovaní výkonu a jeho využívania). Pre potreby inštitucionalizácie v sektore dobrovoľníctva možno Musilovu schému využiť z viacerých súvisiacich perspektív. V príspevku sa ňou inšpirujeme predovšetkým z perspektívy dobrovoľníkov⁵, osobitne dobrovoľníkov vyššieho veku (bližšie popíšeme v ďalšom texte).

Inštitucionalizácia v dobrovoľníctve starších ľudí – diskutovaná odborná otázka

Odborná diskusia a výskum k problematike dobrovoľníctva starších ľudí v súčasnosti zachytáva viacero dôležitých aspektov tejto témy. Zdôvodňuje sa, prečo je vôbec dobrovoľnícka participácia starších ľudí v súčasnosti dôležitá. Odborníci sa prakticky zhodujú v tom, že je potrebné podchytiť silné populačné skupiny súčasných seniorov a využívať ich potenciál pre riešenie naliehavých



problémov sociálnych politík (napr. v oblasti dlhodobej starostlivosti) a k podpore sociálnej kohézie. Dobrovoľníctvo starších ľudí zároveň vymedzujú ako cestu k podpore ich zdravia a k budovaniu kultúry aktívneho starnutia (Merril, 2006; Volunteering, 2010; Bútorová, 2012; Repková, 2012a; FUTURAGE, 2013).

Jednotnosť už neexistuje natoľko v názore, či a do akej miery je potrebná, resp. osožná profesionalizácia a inštitucionalizácia dobrovoľníckych vzťahov starších ľudí. Fernández-Ballesteros et al. (2010) napríklad neodporúčajú v súvislosti s dobrovoľníctvom „mladších i starších starších“ ľudí zavádzanie náročných organizačných modelov, skôr odporúčajú stavať na existujúcich sociálnych sieťach, v ktorých prirodzene staršie osoby fungujú. S tým korešponduje aj názor Friča (2011), podľa ktorého nie je trend profesionalizácie dobrovoľníckych vzťahov, osobitne v oblasti dlhodobej starostlivosti, už dlhšiu dobu vnímaný ako pozitívny, nakoľko vedie k oslabovaniu samoregulačných komunitných prvkov. Iná skupina odborníkov naopak vyzýva k profesionalizácii, osobitne v dobrovoľníctve zameranom na služby dlhodobej starostlivosti, zdôvodňujúc, že pre pôsobenie v oblasti psychosociálnych služieb je dôležitý kompetentný prístup v súlade s manažérskym modelom dobrovoľníckej participácie (napr. Záškodná, Mojžišová, 2011; Křížová, Tošner, 2011). Pavelek (2011) dokonca vyjadruje názor, že dobrovoľnícke aktivity starších ľudí, ktorým chýba sociálna opora, nemusia byť vždy užitočné.

Pri hľadaní odpovede na otázku opodstatnenosti formalizácie dobrovoľníckych vzťahov starších ľudí a potreby implementácie osobitných podporných programov pre túto dobrovoľnícku skupinu argumentujú niektorí odborníci špecifikami jej dobrovoľníctva a bariérami dobrovoľníckej participácie. Pavelek (2011) na základe svojej výskumnej činnosti priznáva, že pri snahe o dobrovoľnícku účasť môžu staršie osoby narážať na určité problémy, prekážky, na nerovnaký prístup k dobrovoľníckym príležitostiam. Tieto nesúvisia len s ich celkovo nízkym sociálnym statusom (Trusínová, 2012), či zaujatosťou verejnosti voči schopnostiam starších ľudí vykonávať kvalitnú dobrovoľnícku prácu. Autor hovorí aj o celkovo nepriaznivom vnímaní dobrovoľníctva v spoločnosti, z praktických bariér pripomína zdravotné problémy starších ľudí, problémy s mobilitou, ale aj nedostupnosť zdrojov či informácií potrebných pre ich rozhodovanie v tejto oblasti.

Ak existujú bariéry dobrovoľníckej participácie starších ľudí, potom inštitucionalizácia dobrovoľníctva sa stáva otázkou *uznania* ich osobitných potrieb na formalizovanú podporu, ktorou by sa minimalizovali prekážky ich dobrovoľníckej participácie (v rámci Musilovho konceptu inštitucionalizácie ide o jej prvý aspekt, ktorým je vedomé uznanie problému a potreby jeho riešenia). Starší dobrovoľníci získavajú status osobitnej cieľovej skupiny podporných politík a dobrovoľníckych programov zameraných na dosahovanie rovnováhy medzi „...služením niekomu a angažovaním nikoho“ (voľne podľa Merrill, 2006: 11) a na maximalizáciu efektívnosti dobrovoľníckej participácie vytváraním na to vhodných inštitucionálnych podmienok. Inštitucionalizácia dobrovoľníctva je z tejto perspektívy založená na reciprocite v osožnosti dobrovoľníckych vzťahov, kedy sa zavádzajú pravidlá pomoci nielen pre tých, ktorí sú na ňu odkázaní, ale aj pre tých, ktorí chcú pomáhať. Ako sa vyjadril dobrovoľník Jiří – respondent z výskumu Pospíšilovej k výzve zhodnotiť význam jednotlivých medzníkov vo vývoji českého dobrovoľníctva, osobitne prijatia zákona o dobrovoľníctve v roku 2002: „(...) *nejenom se od něj něco čeká, ale taky je pro něj něco systematicky dělaný*“ (Pospíšilová, 2011: 901).

Dobrovoľnícke centrá – súčasť inštitucionalizácie dobrovoľníckych príležitostí

Dobrovoľnícke centrum (ďalej „DC“) sa považuje za systémový prvok, prostredníctvom ktorého sa nielen uznáva potreba podpory osôb, ktoré sa chcú dobrovoľnícky angažovať, ale sa táto podpora aj reálne, podľa určitých štandardizovaných pravidiel a postupov, zabezpečuje (v koncepte Musila ide o druhý aspekt inštitucionalizácie, ktorým je vedomé uznanie spôsobu riešenia problému – poskytovania podpory). Inšpirujú sa skúsenosťami z USA začali v minulej dekáde vznikať DC aj na Slovensku. V rámci svojich kompetencií by mali plniť propagačno-osvetové a vzdelávacie funkcie, viesť databázy organizácií a dobrovoľníkov za účelom ich prepájania, sieťovať organizácie v regiónoch, poskytovať iným dobrovoľníckym organizáciám konzultácie, zviditeľňovať spoločenskú hodnotu dobrovoľníctva a vyvíjať výskumnú činnosť ako základ pre rozvoj akademického diskurzu v tejto oblasti. Osobitnú funkciu by mali plniť DC pri sprostredkovaní dobrovoľníckych príležitostí pre osoby rozličného veku. Ide o viacsmerné mediovanie relevantných



procesov a informácií medzi záujemcami o dobrovoľnícku prácu (na strane ponuky) a dobrovoľníckymi príležitosťami v konkrétnych organizáciách (na strane dopytu). V rámci tejto činnosti sa očakáva, že budú realizovať ciele náboru zamerané na získavanie dobrovoľníkov pre organizácie a ich aktivity (Brozmanová Gregorová et al., 2012). V našom prieskume sme sa zamerali na uplatňované prístupy a úlohy, ktoré v súčasnosti na Slovensku plnia DC pri sprostredkovaní dobrovoľníckych príležitostí a dobrovoľníckej podpory starších ľudí.⁶

Metodológia prieskumu a zber dát

Pre účely prieskumu sme vychádzali z *tézy*, že staršie osoby môžu čeliť v súčasnosti znevýhodneniam v prístupe k dobrovoľníckym príležitostiam, ktoré by mali pomáhať prekonávať DC „ako strešné a servisné organizácie“. Zamerali sme sa na *otázky*:

(a) Či uznávajú zástupcovia DC znevýhodnenú pozíciu starších ľudí pre dobrovoľnícke angažovanie a v čom znevýhodnenia spočívajú (vedomé uznanie problému, potreby osobitnej podpory); (b) či majú DC v súčasnosti programovo zakomponovanú podporu dobrovoľníctva starších ľudí (vedomé uznanie spôsobu systematickej podpory); (c) aké majú DC skúsenosti so sprostredkovaním dobrovoľníckych príležitostí pre starších ľudí v sektore dlhodobej starostlivosti. Formulovali sme *základnú hypotézu*, že DC uznávajú znevýhodnenia starších ľudí v prístupe k dobrovoľníckym príležitostiam, napriek tomu je ich podpora v tejto oblasti výsledkom skôr nezámernej činnosti než cielenej programovej politiky.

V rámci prieskumu sme zvolili zámerný výber jednotiek súboru, v tomto prípade štatutárnych zástupkyň DC. Našou pôvodnou ambíciou bolo realizovať vyčerpávajúce zisťovanie u štatutárnych zástupkyň všetkých DC na Slovensku, ktorých bolo v čase realizácie prieskumu spolu päť⁷. Napriek opakovanej výzve sa jedno z DC napokon do prieskumu nezapojilo. Na strane druhej sa zapojilo Centrum pomoci pre rodinu v Trnave (svojím poslaním a činnosťou veľmi podobné DC) a „národný“ pohľad reprezentovala novo etablovaná Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií (ďalej Platforma), ktorá vznikla na Slovensku v auguste 2011. V štyroch prípadoch plnili úlohu informátoriek priamo štatutárne zástupkyne DC, vo zvyšných dvoch prípadoch to boli poverené zamestnankyne DC. Napriek drobným „odchýlkam“ považujeme tento zámerný výber

za vyčerpávajúci a zapojenie zástupkyň (informátoriek) DC do prieskumu vnímame ako jeden z najprínosnejších aspektov jeho dizajnu.

Využili sme kombináciu *metód*, konkrétne štúdia dokumentov (Stanovy, prípadne časti informujúce o Cieloch organizácie dostupné na webových stránkach DC) a kvalitatívneho dotazovania (Hendl, 2005). Obsah webových stránok jednotlivých DC predstavoval nezastupiteľný zdroj zámerných a „nereaktívnych“ informácií (Hendl, 2005; Ondrejko 2007) o programových cieľoch a politike DC voči verejnosti a rozličným cieľovým skupinám dobrovoľníckej podpory. Pre účely hlbšej analýzy sme následne aplikovali metódu kvalitatívneho dotazovania, konkrétne dotazníka s otvorenými otázkami DIPSO (Inštitucionalizácia dobrovoľníckych príležitostí pre staršie osoby). Zber dát bol realizovaný metódou dvojkoľového elektronického dotazovania.

Výsledky prieskumu

V tejto časti predstavíme výsledky prieskumu štrukturované do troch základných oblastí – znevýhodňujúcich súvislostí vyššieho veku pre dobrovoľnícke angažovanie; programovej podpory starších dobrovoľníkov a dobrovoľníčok; a napokon skúseností DC so sprostredkovaním dobrovoľníckych príležitostí pre staršie osoby.

Vyšší vek a znevýhodnenia dobrovoľníckeho angažovania

Zaujímalo nás, či zástupkyne DC uznávajú (prípustajú) znevýhodnenú pozíciu starších osôb pri sprostredkovaní dobrovoľníckych príležitostí, s čím znevýhodnenia spájajú a ako si ich vysvetľujú, a napokon, ako vnímajú úlohu DC pri ich odstraňovaní.

Väčšina respondentiek takéto znevýhodnenia pripúšťala. Dve považovali otázku za diskutabilnú poukazujúc na rozdielnú skúsenosť danú skôr individualitou každého dobrovoľníka než všeobecnou príslušnosťou k vekovej skupine. Na základe odpovedí sme kategorizovali znevýhodnenia na viacerých úrovniach. Na *systémovej úrovni* sa spájali s celkovo slabým statusom starších ľudí v spoločnosti: „Spoločnosť nemôže mať nadmerné očakávania o angažovanosti starších dobrovoľníkov, ak im k tomu nevytvorí podmienky (...) Skupina ľudí 55+ sa stáva spoločensky veľmi zanedbávanou, takže ich angažovanosť má prirodzene klesajúci trend“ (Inf1). K systémovým znevýhodneniam sme zaradili aj vnímanie starších ľudí primárne



ako objektov v rámci záväzkov medzigeneračnej starostlivosti: „Znevýhodnenia pramenia zo všeobecnej mienky, že mladí ľudia majú pomáhať starším a nie naopak. Ľudia skôr vnímajú seniorov ako objekt dobrovoľníckych aktivít, nie subjekt“ (Inf2). Aj celkovo nedostatočná rozvinutosť infraštruktúrnej podpory dobrovoľníctva, nedostatok DC a nestálosť podmienok finančnej podpory oslabujú ich programovú prácu, a to nielen voči starším osobám. Napokon, aj zvyšovanie odchodu do dôchodku či oslabovanie prístupu k zdravotnej starostlivosti môžu postupne znižovať ochotu a schopnosť dobrovoľníctva vo vyššom veku.

Najčastejšie respondentky spájali znevýhodnenia s *organizačnými aspektmi* práce DC. Nešlo pritom o spochybňovanie významu profesionalizácie dobrovoľníckeho manažmentu ako takého (tú samozrejme hodnotili vysoko), ale skôr o spôsob, akým sa realizuje a ako reflektuje špecifiká starších dobrovoľníkov. Spoločným „znevýhodňujúcim“ menovateľom bol fenomén mladých ľudí v neziskovom sektore: „(...) v mimovládnom sektore sú medzi koordinátormi dobrovoľníkov najčastejšie mladí ľudia, ktorí sa obávajú seniorov, resp. sa obávajú toho, že s nimi nebudú vedieť spolupracovať. (...) Obavy koordinátorov, či (starší ľudia – pozn. autorky) zvládnu prácu, či sú dostatočne flexibilní“ (Inf6). Obavy tohto druhu môžu čiastočne vychádzať aj zo skúseností zamestnancov a zamestnankýň DC, že starší ľudia majú ustálené názory a chcú všetko robiť „po svojom“ (ide o charakteristiku na prieniku organizačných a individuálnych bariér pre dobrovoľnícku prácu). Bariéry na organizačnej úrovni súvisia aj so spôsobom, akým sa tradične realizuje nábor či informovanosť dobrovoľníkov. Využívanie primárne internetu a prostredia mladých ľudí (školy) považovali respondentky za narušenie zásady vekovo priateľského (citlivého) dobrovoľníckeho manažmentu.

Znevýhodnenia starších ľudí v prístupe k dobrovoľníckym príležitostiam respondentky napokon spájali s ich *individuálnymi charakteristikami* (špecifikami). V tomto kontexte zdôrazňovali najmä znížené alebo absentujúce zručnosti v práci s počítačom či mobilom, čo znižuje dostupnosť potrebných informácií pre starších dobrovoľníkov („aktuálnosť v čase“): „Starší človek si potrebuje mnohé informácie overiť, k čomu ho médiá aj nabádajú, a preto reaguje trochu pomalšie. To znamená, že výzvu (pozvánka, plagát) musí mať v časovom predstihu a s jasnou inštrukciou“ (Inf1). Problémom

môže byť aj slabšia geografická dostupnosť („aktuálnosť v priestore“) limitujúca dobrovoľnícke angažovanie seniorov najmä na lokálnej (komunitnej) úrovni či ich oslabená fyzická kondícia.

Svoju zodpovednosť (úlohu) pri odstraňovaní uvedených znevýhodnení a rizík vidia zástupkyne DC v podpore prekonávania medzigeneračných komunikačných priepastí, mýtov a vzájomných obáv, ale aj v udržiavaní rovnováhy v podpore jednotlivých vekových skupín dobrovoľníctva (na princípe životného cyklu): „Vnímam svoju úlohu ako lektorky a koordinátorky, ktorá pracuje a pracovala so seniormi, tieto obavy eliminovať“ (Inf6). „DC má prepájať všetky generácie cez tréningy, spoločné aktivity“ (Inf4). DC cítia zodpovednosť aj v oblasti tvorby metodiky (manuálu) a vzdelávania hostiteľských organizácií o špecifikách starších dobrovoľníkov a metódach ich dobrovoľníckeho angažovania; ďalej v oblasti osvetu zameranej na disemináciu dobrej praxe či propagácie a oceňovania práce starších dobrovoľníkov. K praktickým úlohám patrí aj zefektívnenie vlastnej náborovej politiky dôslednejším využívaním „referenčných“ miest starších ľudí (napr. informovať a náborovať prostredníctvom nástenniek v kostoloch). Podľa zástupkyne Platformy: „(...) problém je však v tom, že momentálne na to nemajú centrá kapacitu; možno by sme mohli vytvoriť na to projekt v Platforme, ktorý by bol východiskom pre všetky dobrovoľnícke centrá alebo organizácie“ (Inf6).

Programová podpora starších dobrovoľníkov a dobrovoľníčok

Na základe štúdia zakladajúcich dokumentov (Stanov alebo definovaných Cieľov DC) umiestnených na webových sídlach bolo možné identifikovať tri prístupy DC k sprostredkovávaniu dobrovoľníckych príležitostí. Tri DC uplatňujú „univerzalistický“ prístup založený na princípe inkluzívneho univerzálneho dizajnovania dobrovoľníckych príležitostí pre všetkých, bez osobitného zamerania na špecifické cieľové skupiny (v zmysle dobrovoľníctva ako „skutočne inkluzívnej aktivity“, Merrill, 2006: 12): „...spolupracuje s dobrovoľníkmi a vytvára priestor pre aktivity dobrovoľníkov a dobrovoľníckych organizácií...“ (patrí k Inf4). Dve DC sa síce hlásia k podpore dobrovoľníctva všetkých vekových skupín: „Našími cieľmi je zvyšovať informovanosť a záujem ľudí všetkých vekových kategórií o problematiku dobrovoľníctva; získať ľudí pre aktívnu dobrovoľnícku činnosť; zabezpečovať



servis dobrovolníckej práce (...) (patrí k Inf2), zároveň však zdôrazňujú osobitnú podporu smerom k mládeži: „Ďalším impulzom k založeniu Centra dobrovolníctva bola snaha vzbudiť nadšenie a lásku k dobrovolníckej práci najmä u mladých ľudí (...)“ (patrí k Inf2). „OZ je otvoreným združením občanov, skupín a organizácií založené v záujme vytvárania podmienok aktívnej účasti mladých ľudí, ale aj širšej verejnosti, na zlepšení života obyvateľstva v regióne“ (patrí k Inf1). V jednom prípade šlo o výlučne preferenčný prístup⁸, konkrétne smerom k podpore dobrovolníctva mládeže.

Podľa verejne dostupných dokumentov sa žiadne DC osobitne nezameriava na podporu starších dobrovolníkov. Nepreukázali to ani odpovede na relevantné časti dotazníka. Vo väčšine prípadov sa DC profilovali pri univerzitných pracoviskách, zakladajúcimi osobami boli odborníci z tohto prostredia, často s predchádzajúcou skúsenosťou z mimovládneho sektora, zo sieťovania regionálnych mimovládnych iniciatív, čo predznamenal postupnú orientáciu DC predovšetkým na stredoškolskú a vysokoškolskú mládež, aj keď nemuselo ísť o pôvodný zámer: *(...) naša orientácia nebola cieľená na jednu dobrovolnícku skupinu, ale prirodzeným spôsobom sme sa postupne orientovali prioritne na vysokoškolskú a stredoškolskú mládež, ako aktívnych dobrovolníkov“ (Inf1). „(...) pracovali a doteraz pracujeme s mladými ľuďmi, keďže táto skupina bola a je pre nás najprístupnejšia vzhľadom k ďalším aktivitám, ktoré vyvíjame“ (Inf3).* Iné DC naopak pôvodne zámerne začínali s mladými ľuďmi, no postupne rozširovali svoje aktivity aj smerom k ostatným vekovým skupinám. Iba v jednom prípade si DC pôvodne založené na podporu mládeže udržalo svoj afirmatívny profil smerom k tejto cieľovej skupine.

Skúsenosti DC so sprostredkovaním dobrovolníckych príležitostí pre staršie osoby

Významná časť dotazníka sa týkala podrobnejších otázok spolupráce DC so staršími osobami (aj keď nie systematicky vyprofilovanej, ako sme konšatovali vyššie). Získané informácie sme následne štrukturovali do troch vecných oblastí: (a) Prepájanie formálnej a neformálnej dobrovolníckej práce starších ľudí; (b) profesionalizácia dobrovolníckej práce so staršími ľuďmi s ohľadom na špecifiká ich dobrovolníckeho pôsobenia; a (c) podpora dobrovolníctva starších ľudí v sektore dlhodobej starostlivosti.

(a) Prepájanie formálnej a neformálnej dobrovolníckej práce starších ľudí

Na výzvu respondentiek uviesť, či majú informácie o starších neformálnych dobrovolníkoch mimo ich DC a či sa pokúšali angažovať ich pre spoluprácu, sme získali prakticky zhodné odpovede. Zdôrazňovali, že staršie osoby majú záujem skôr o svojpomoc, osobitne v rurálnom prostredí (často v prostredí klubov dôchodcov, v denných centrách pre seniorov), o pomoc svojim deťom, ale aj iným osobám, napr. so zdravotným postihnutím, čo však sami nevnímajú ako dobrovolníctvo. V takomto režime majú prevažne záujem pôsobiť aj naďalej a spoluprácu s DC preferujú skôr na nepravdepodobnej báze. Len malá časť starších dobrovolníkov, často s bohatou dobrovolníckou skúsenosťou z mladšieho obdobia, plní funkciu aktivistov zapájajúcich sa systematicky do riešenia komunitných problémov.

(b) Profesionalizácia dobrovolníckej práce so staršími ľuďmi s ohľadom na špecifiká ich dobrovolníckeho pôsobenia

Niektoré respondentky zdôrazňovali nevhodnosť vymedzovania profesionalizácie ako vekovo podmienenej kategórie, nakoľko profesionalizáciu považujú za cestu, ktorá zvyšuje motiváciu dobrovolníkov každého veku. Dáva im možnosť rásť a učiť sa, recipročne odovzdávať životnú skúsenosť, ale aj možnosť dlhšie zotrvať pri dobrovolníckej činnosti, pričom pomáha oddiaľovať či predchádzať syndrómu vyhorenia: *„Profesionálne vedení dobrovolníci majú pre svoju prácu lepšie podmienky, práca, ktorú vykonávajú, lepšie vyhovuje ich možnostiam a schopnostiam (...) zároveň získavajú spätnú väzbu, ktorá im umožňuje vnímať svoj prínos a zažívať pozitívne pocity z dobrovolníctva“ (Inf3).*

V rámci metód profesionalizácie zameranej na výber dobrovolníkov vyššieho veku považujú respondentky zhodne za najúčinnnejšiu metódu osobných stretnutí (Smith, Gay 2005: 13, hovorí o *ústnom predávaní / word of mouth*) s prenosom všetkých potrebných informácií viazaných na konkrétny dobrovolnícky program. Za vhodnú považujú aj metódu inzerátov a rozposielania ponúk cez organizácie, v ktorých sa staršie osoby stretávajú (napr. kluby dôchodcov), osobnú inzerciu v týchto organizáciách či inzerciu cez mestské a obecné úrady, s ktorými DC spolupracujú. Cestou je aj nábor cez Univerzity tretieho veku. Víťané by bolo využívanie seniorských



aktivistov ako mediátorov smerom k seniorskej populácii, ktorými by malo disponovať každé DC. Niektoré DC nevyužívajú špeciálne náborové metódy, spoluprácu zakladajú na princípe neformálnej vzájomnej výhodnosti: „*Hlásia sa nám sami, nezískavame ich cieľene, len (...) umožňujeme im stretávať sa v našich priestoroch*“ (Inf5). Na udržanie dobrovoľníkov (nielen) vyššieho veku je podľa respondentiek dôležité ich rešpektovanie ako rovnocenných partnerov a ocenenie ich práce (formálnymi i neformálnymi cestami), vrátane využívania všeobecne uznávaných prvkov riadenia ľudí, akými sú sprostredkovanie možností vzdelávania a ďalšieho rozvoja, supervízie, pravidelného stretávania a poskytovania spätnej väzby. Napriek zdôrazňovaniu nevhodnosti rozličného prístupu k profesionalizácii dobrovoľníckej podpory na princípe veku a potreby primárneho rešpektovania jedinečnosti každého dobrovoľníka, teda aj každého staršieho dobrovoľníka, respondentky definovali určité špecifiká starších dobrovoľníkov:

- vyššiu disponibilitu a flexibilitu (viac voľného času a pripravenosť vtedy, kedy dobrovoľníci mladšieho a stredného veku nemôžu pre iné povinnosti),
- reciprocitu a zužitkovanie životných skúseností (pocit užitočnosti, dôležitosti, udržiavanie sociálnych kontaktov, prospech pre komunitu),
- cieľovosť, pripravenosť a šandardizácia (starší ľudia potrebujú poznať cieľ a podrobnosti o aktivite, aktivity si plánovať, postupne si situácie šandardizovať a tým zlepšovať vlastnú pripravenosť),
- zmeny sprevádzajúce starnutie (napr. nižšie životné tempo, zhoršovanie zdravotného stavu, niekedy znížená tolerancia voči inakosti a rešpektu mladších autorít, prístup k mladším v pozícii rodiča),
- chýbanie niektorých zručností a potreba ich kompenzácie (napr. v oblasti práce s počítačom).

(c) Podpora dobrovoľníctva starších ľudí v sektore dlhodobej starostlivosti

V poslednej časti dotazníka sme sa zamerali na skúsenosti DC v podpore starších dobrovoľníkov pre pôsobenie v sektore dlhodobej starostlivosti. Zaujímalo nás, či cítia v tomto smere nejaké špecifické úlohy a šance, ktorými by prostredníctvom dobrovoľníctva starších ľudí mohli zlepšiť celkovú situáciu v dlhodobej starostlivosti o odkázané osoby. Prieskum ukázal, že seniori

a seniorky sa najčastejšie angažujú v „práci s klientom“, teda v pomoci jednotlivcom alebo rodinám v komplikovanej životnej situácii (výrazne menej sa angažujú v masových a rozvojových programoch, najmä ak ich nepoznajú). Môžu to byť ženy z detských domovov, osamelé matky s deťmi, pacienti v nemocniciach, hospicoch; môže ísť o svojpomoc vykonávanú v denných centrách pre seniorov, o organizované dobrovoľníctvo pre staršie osoby v zariadeniach pre seniorov, ale aj pre deti či dospelých ľudí so zdravotným postihnutím. Niektoré respondentky potvrdili dominantné angažovanie starších dobrovoľníkov (presnejšie starších žien – dobrovoľníčok) v sektore dlhodobej starostlivosti. Zdôvodňovali to ich časovou disponibilitou a flexibilitou, ale aj empatiou vyplývajúcou z prežitej životnej skúsenosti: „*Seniori sú veľmi empatickí práve pri tejto skupine ľudí, lebo sami majú už zdravotné problémy*“ (Inf4). „*Aj naša skúsenosť potvrdzuje, že starší dobrovoľníci sa dokážu lepšie a ochotnejšie venovať starším osobám alebo ľuďom so zdravotným postihom. Je to pre nich odovzdanie niečoho, čo už poznajú (napr. pri starostlivosti o svojho rodiča, ktorý už zomrel)*“ (Inf1). Jedna respondentka osobitne zdôraznila význam vekovo zmiešaných dobrovoľníckych tímov zvyšujúcich pocity uspokojenia aj pre tých, ktorí profesionálne pomáhajú starším osobám pri ich dobrovoľníckom angažovaní (napr. v rámci zavádzania dobrovoľníckych programov v zariadeniach sociálnych služieb).

Prieskum sa zamerail aj na otázky kvality sprostredkovateľskej činnosti DC v sektore dlhodobej starostlivosti, ktorú môžu ohrozovať faktory na strane prijímajúcich organizácií, rovnako na strane samotných DC. Na strane prijímajúcich organizácií je to neschopnosť pracovať s dobrovoľníkmi, absencia systému v tejto oblasti a to, že „...*kvalitné dobrovoľníctvo znamená už istý nadštandard...*“, ktorý je ťažké budovať v situácii, keď „...*v mnohých organizáciách tohto typu nie je zavedený ani štandard*“ (Inf6). Na strane DC prevažne chýbajú štandardizované postupy náboru starších dobrovoľníkov, spoliehajú sa na ich prirodzený záujem; rovnako chýba poskytovanie pravidelnej a viacsmernej spätnej väzby medzi prijímajúcou stranou (napr. rodinou s odkázaným členom), starším dobrovoľníkom a DC ako sprostredkovateľom jeho dobrovoľníckej aktivity. Súvisí to aj s nedostatkom personálnych zdrojov, vďaka ktorým by DC takúto permanentnú komunikáciu mohli plánovať, zabezpečovať a vyhodnocovať.



Nedostatočne zabezpečené profesionálne a materiálne zázemie spôsobené aj podhodnoteným financovaním činnosti DC bolo možné identifikovať z viacerých odpovedí: „*Slabším miestom sú zdroje, aj do dobrovoľníctva sa musia investovať isté zdroje (ľudské aj finančné). Myslím, že aj tu chýba pochopenie a vedomosť, že malá investícia sa v prípade dobrovoľníctva niekoľkonásobne vráti*“ (Inf6).

Diskusia

Na Slovensku zatiaľ absentuje systematický výskum zameraný na otázky dobrovoľníckeho manažmentu a jeho profesionalizáciu (Brozmanová Gregorová et al., 2012). Preto sa zámer realizovať pilotný prieskum orientovaný na inštitucionalizáciu dobrovoľníckych príležitostí pre staršie osoby stretol u osôb zastupujúcich DC a Platformu s pozitívnym ohlasom a podporou.

Hlavnou tematickou oporou výskumu boli odborné diskusie o potrebe zavádzania vekovo citlivého dobrovoľníckeho manažmentu vychádzajúce zo znevýhodnení starších ľudí v oblasti dobrovoľníckej participácie a existujúce výskumné zistenia v tejto oblasti (Smith, Gay, 2005; Merrill, 2006; Pavelek, 2011; FUTURAGE, 2013). Prieskum preukázal, že zástupkyne DC ako svojbýtnej organizácie na vrchole infraštruktúrnej podpory dobrovoľníctva takéto znevýhodnenia uznávajú (prípustajú). Porovnateľne so zisteniami iných autorov ich identifikujú na viacerých úrovniach – systémovej, organizačnej a individuálnej. Na *systémovej* úrovni vysvetľujú marginalizovanú pozíciu starších ľudí v štruktúre dobrovoľníckych vzťahov ich celkovo nízkym spoločenským statusom či vnímaním primárne ako objektu starostlivosti. Znevýhodnenia starších ľudí súvisia aj so slabou rozvinutosťou infraštruktúry dobrovoľníctva či s potenciálnym vplyvom národnej dôchodkovej a zdravotnej politiky. Časť uvedených zistení korešponduje s najnovšími zisteniami Trusínovej (2012) o celkovo nízkom sociálnom statuse starších ľudí, hoci autorka vidí práve v ich občianskej angažovanosti cestu k prekonaniu nízkostatusovej pozície. Pavelek (2011: 189) na systémovej úrovni nehovorí o nízkom statuse starších ľudí, ale o nízkom statuse dobrovoľníckej práce a o nepriaznivom „vnímaní dobrovoľníkov“ v spoločnosti (ako *bláznov, keď ich práca nie je odmeňovaná* – voľne podľa autora). Hodnotový systém spoločnosti ako faktor „mimo vlastnej kontroly“ dobrovoľníckych organizácií identifikovali ako bariéru aj koordinátori dobrovoľníkov vo výskume Smitha, Gays

(2005). Ako ďalšiu skupinu sme identifikovali znevýhodnenia *organizačnej* povahy vychádzajúce z priamej praxe DC, ktoré sa v súčasnosti programovo neorientujú na podporu dobrovoľníctva starších ľudí. Ich spolupráca s nimi nie je doposiaľ inštitucionalizovaná, je skôr výsledkom nezámernej činnosti („...dobrovoľníci s nami zostarli...“). Dokumentuje to aj stereotypné využívanie metód riadiacej práce priateľskej predovšetkým voči mladším vekovým skupinám (najmä využívanými prostriedkami a prostrediami komunikácie). Napokon, faktory na *individuálnej* úrovni súvisia so zmenami sprevádzajúcimi procesy starnutia a s osobitosťami prístupu starších ľudí k zvereným úlohám v rámci výkonu dobrovoľníctva. Pavelek (2011) vo svojej práci používa širokú kategóriu tzv. „praktických bariér“, ktorou označuje problémy starších ľudí spojené s ich snahou stať sa dobrovoľníkmi. Zahŕňa do nej bariéry organizačnej povahy (komunikácia a spôsob podávania informácií, financovanie sprievodných nákladov dobrovoľníckej práce), rovnako problémy individuálnej povahy (zdravotné problémy starších ľudí, problémy s mobilitou). Na základe nášho prieskumu odporúčame rozlišovať medzi znevýhodneniami dobrovoľníckej participácie starších ľudí organizačno-praktickej povahy a osobnej (individuálnej) povahy. Môžu totiž vyúsťovať do rozdielnych intervenčných opatrení, ktoré je v súvislosti s ich zmierňovaním či odstraňovaním potrebné zavádzať v oblasti verejných politík.

Ak čelia staršie osoby uznaným systémovým a organizačným znevýhodneniam v prístupe k formálnym dobrovoľníckym príležitostiam, možno hypoteticky predpokladať, že bez cieľných opatrení sa bude ich marginalizovaná pozícia perspektívne prehľbovať. Vyslovujeme názor, že podpora by mala pochádzať práve z prostredia DC, ktoré majú v tejto oblasti primárne a originálne kompetencie. Ak túto úlohu nebudú, resp. nebudú môcť z rozličných dôvodov plniť, otázkou zostáva, ktorá infraštruktúrna zložka by mala byť za ňu zodpovedná, slovami Musila (2012), *ako a kým sa bude podpora dobrovoľníckych príležitostí pre staršie osoby inštitucionalizovať*. Bez zavedených podporných programov sa zvyšuje riziko, že sa začne slabšia účasť starších ľudí vo formálnom dobrovoľníctve vysvetľovať najmä faktormi individuálnej povahy, ako ich individuálne zavinenie, napr. z dôvodu chýbajúcich zručností, neprispôsobivého správania či slabého rešpektu autority mladých koordinátorov (porovnateľne s výkladom



príčin chudoby ako individuálneho zavinenia / individual blame; van Oorschot, Halman, 2000). To spätne posilní manifestáciu medzigeneračných priepastí a nedorozumení, nedôveru verejnosti v schopnosti starších ľudí ku kvalitnej dobrovoľníckej participácii. Výsledkom môže byť ďalšie oslabovanie motivácie DC či inej inštitucionalizovanej štruktúry vyvíjať podporné aktivity voči tejto cieľovej skupine odvolávajú sa na prekážky mimo vlastnej kontroly a možností ovplyvnenia. Napokon, odvedie sa pozornosť od zásadnej otázky, akú širšiu verejnú podporu by DC potrebovali k tomu, aby mohli plniť špecifickú úlohu podpory dobrovoľníctva starších ľudí.

Diskutovanou je aj otázka, ako majú byť dobrovoľnícke programy dizajnované. Aj na základe skúseností z pilotného prieskumu zastávame názor, že do budúcnosti by mohlo byť osožné dizajnováť dobrovoľnícke programy univerzálne, teda pre všetky vekové skupiny, nakoľko to je cesta k budovaniu trvalo udržateľného dobrovoľníckeho potenciálu na princípe životného cyklu (Repková, 2012b; Vanhuyse, 2012; Zaidi et al., 2012; FUTURAGE, 2013). Súčasťou takejto stratégie by však mali byť, minimálne v tranzitívnom období formovania solídnej organizačnej základne podpory dobrovoľníctva, aj prvky vekovo citlivého dobrovoľníckeho manažmentu, k opodstatnenosti ktorého ponúkol prieskum určitý typ dôkazov. Požiadavka smeruje k programovo založenej práci so znevýhodneniami v prístupe k dobrovoľníckym príležitostiam na princípe veku. Nejde teda len o zabezpečenie dostupnosti dobrovoľníckej práce pre všetkých, ktorí ju potrebujú (Brozmanová Gregorová et al., 2012), ale aj o dostupnosť príležitostí pre všetkých, ktorí ju chcú vykonávať. Ako prieskum ukázal, zástupkyne DC sú si vedomé znevýhodnení starších ľudí v zabezpečení dostupnosti príležitostí, doposiaľ však prevažne toto poznanie programovo nepremietli do svojej činnosti. Dokumentuje to záverečný výrok jednej respondentky „...pri vyplňaní dotazníka som sa zamýšľala nad vecami, nad ktorými som ešte, alebo už dlho neuvažovala, ďakujem“ (Inf2).

Napriek pilotnej povahe nášho prieskumu formulujeme záver, že stanovenú hypotézu možno potvrdiť: zástupkyne DC na Slovensku uznávajú existenciu znevýhodnení starších ľudí v prístupe k dobrovoľníckym príležitostiam (vedomé uznanie problému v Musilovom vymedzení), ich podpora voči tejto cieľovej skupine však nie je doposiaľ programovo zakotvená, teda inštitucionalizovaná.

To neznamená, že by so staršími osobami dobrovoľnícky nespoločnocovali, ide však skôr o výsledok nezámernej činnosti a „prirodzeného vývoja“, než o systematickú a štandardizovanú programovú prácu takto špecializovaných organizácií⁹. K ďalším charakteristikám Musilovho konceptu inštitucionalizácie – k rutinnému očakávaniu starších ľudí, že im bude cez DC podpora poskytnutá, a k rutinnému využívaniu takejto pomoci staršími ľuďmi, sa na základe výsledkov prieskumu nemôžeme vyjadriť. Nie sú totiž k dispozícii výskumy zamerané na postoje samotných starších ľudí k očakávaniam voči inštitúciám typu DC, príp. iným, a ani náš prieskum sa takto formulovanej otázke nevenoval. Je to pritom oblasť, do ktorej by v blízkej budúcnosti mohla smerovať ďalšia výskumná činnosť, za účelom poskytnúť sociálnej exekutive z výskumného prostredia solídne základy pre rozhodnutia týkajúce sa inštitucionalizácie vekovo citlivých dobrovoľníckych programov.

Záver

Doterajšie výskumné poznanie o dobrovoľníckom angažovaní starších ľudí (osobitne v sektore dlhodobej starostlivosti) by nás mohlo viesť k spoliehaniu sa na to, že ich potenciál sa postupujúco uplatní v rámci neformálneho a profesionálne nemanažovaného dobrovoľníctva. Vychádza sa z toho, že staršie osoby sa budú dobrovoľnícky angažovať „vo svojom vlastnom záujme“ ako súčasť prípravy na vlastnú budúcu odkázanosť a recipročného očakávania dobrovoľníckej neformálnej pomoci. Spoliehanie sa primárne na neformálne dobrovoľníctvo, v kombinácii s formálnym dobrovoľníctvom malej skupiny starších ľudí s dlhoročnými dobrovoľníckymi skúsenosťami, však prináša určité riziká. Napríklad, že prejavový dobrovoľnícky potenciál mnohých starších ľudí sa nebude mať kde a voči komu uplatniť, nakoľko nebude usmerňovaný a efektívne „umiestňovaný“. Ďalej, že do dobrovoľníctva sa nebude bez cieľného povzbudzovania zapájať majoritná skupina starších ľudí bez predchádzajúcej dobrovoľníckej skúsenosti, a u ktorých je z iných dôvodov predpoklad nízkej participácie (napr. osoby s horším zdravotným či ekonomickým statusom). Výsledkom môže byť situácia, kedy nie všetci „potrební“ budú mať šancu benefitovať z dobrovoľníckeho potenciálu dynamicky sa rozširujúcej skupiny starších ľudí.



Zoznam literatúry:

- Active Ageing.** Special Eurobarometer 378/ Wave EB76.2, 2012.
- BOZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. et al. **Dobrovoľníctvo na Slovensku – výskumné reflexie.** Bratislava: Iuventa – Slovenský inštitút mládeže, 2012.
- BÚTOROVÁ, Z. **Práca a aktívne starnutie očami verejnosti.** Prednesené na medzinárodnej konferencii *Zrelosť a skúsenosť ako potenciál k úspechu*. Bratislava. 28. 2. 2012.
- EVS – Výskum európskych hodnôt 1991.**
http://sasd.sav.sk/sk/data_katalog_abs.php?id=sasd_1999002. [on-line] [10. 1. 2013]
- EVS – Výskum európskych hodnôt 1999.**
http://sasd.sav.sk/sk/data_katalog_abs.php?id=sasd_1999002. [on-line] [10. 1. 2013]
- EVS – Výskum európskych hodnôt 2008.**
http://sasd.sav.sk/sk/data_katalog_abs.php?id=sasd_1999002. [on-line] [10. 1. 2013]
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROZ, R. et al. **The concept of „ageing well“ in ten Latin American and European countries.** *Ageing & Society*. 2010, Vol. 30, Pp. 41–56.
- FRIČ, P. **Současné trendy dobrovoľníctví a sociálné práce.** *Sociálné práce / Sociálna práca*, 2011, roč. 11 (4), s. 8–9.
- FUTURAGE. A Road Map for European Ageing Research.**
<http://futurage.group.shef.ac.uk/road-map.html> [on-line] [10. 1. 2013]
- HENDL, J. **Kvalitatívny výzkum. Základní metody a aplikace.** Praha: Portál, 2005.
- ILO Manual on Measurement of Volunteer Work.** Geneva: International Labour Office. 2011.
- KŘÍŽOVÁ, E. a TOŠNER, J. **Vzorke a hodnoty dobrovoľníctví v sociálných a zdravotných službách.** *Fórum sociálné politiky*. 2011, roč. 5, č. 1, s. 24–30.
- MERRIL, M. V. **Global Trends and the Challenges for Volunteering.** *The International Journal of Volunteer Administration*. 2006, Vol. XXIV, No. 1, Pp. 9–14.
- MUSIL, L. **Postmoderní institucionalizace SPR a výzvy pro vzdělávání v oboru.** Prednesené na konferencii *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci*. Prešov: FF PU v Prešove, 26. až 27. 4. 2012.
- ONDREJKOVIČ, P. **Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu.** Bratislava: Veda, 2007.
- VAN OORSCHOT, W. a HLAMAN, L. **Blame or Fate, Individual or Social?** *European Societies*. 2000, Vol. 2, No. 1, Pp. 1–28.
- PAVELEK, L. **Dobrovoľníctvo starých ľudí.** In RADOVÁ, L. et al. **Dobrovoľníctvo a problémy súčasnej spoločnosti.** FZaSP TU v Trnave. 2011, s. 175–201.
- POSPÍŠILOVÁ, T. **Dobrovoľníctví v České republice před rokem 1989: diskurzy, definice, aktualizace.** *Sociologický časopis*, 2011, roč. 47, č. 5, 887–909.
- REPKOVÁ, K. **Dobrovoľníctvo v sektore dlhodobej starostlivosti a aktívne starnutie.** *Sociológia*, 2012a, roč. 44, č. 4, s. 432–455.
- REPKOVÁ, K. **Dobrovoľníctvo v kontexte aktívneho starnutia: konceptuálna evolúcia a pretrvávajúce stereotypy.** *Bulletin Rodina a práca*, 2012b, č. 4.
- Resolution ResAP (2001)3 „Towards full participation of persons with disabilities through inclusive new Technologies“.** Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- SALAMON, L. M. a SOKOLOWSKI, W. **Volunteering in Cross-National Perspective: Evidence From 24 Countries.** The John Hopkins University, 2001.
- SCOTT, J. a MARSCHALL, G. **Oxford Dictionary of Sociology.** Oxford: Oxford University Press, 2009.
- SMITH, J. D. a GAY, P. **Active ageing in active communities.** Bristol: Institute for Volunteering Research, 2005.
- TANG, G. F. **What Resources Are Needed for Volunteerism? A Life Course Perspective.** *The Journal of Applied Gerontology*, 2006, Vol. 25, No. 5, Pp. 375–390.
- TRUSINOVÁ, R. **Věk jako zdroj sociální identity.** *Sociologický časopis*, 2012, roč. 48, č. 1, s. 131–152.
- VANHUYSSSE, P. **Active Ageing from a life course perspective: a review of academic literature.** Brussels: 10–11 May 2012.
- Volunteering in the European Union.** Final Report submitted by GKH, 2010.
- ZAIDI, A. a LELKES, O. a HOFMARCHER, M. M. **First Results on Active Ageing Indicators and on Active Ageing Index for EU 27 Countries.** Prednesené na 38. Valnom zhromaždení ECSPV. Viedeň: 3. 7. 2012
- ZÁŠKODNÁ, H. a MOJŽÍŠOVÁ, A. **Psychologické aspekty dobrovoľníctví v kontextu sociálné práce.** *Sociálné práce / Sociálna práca*, 2011, roč. 11, č. 4, s. 62–68.



Poznámky

- 1 Kontakt na autorku:
Kvetoslava.Repkova@ivpr.gov.sk
- 2 Nadväzujeme najmä na výsledky reprezentatívneho výskumu dobrovoľníctva z roku 2011, ktorý je podrobne popísaný v publikácii A. Brozmanovej Gregorovej et al. (2012) „Dobrovoľníctvo na Slovensku – výskumné reflexie“ či na výskumnú prácu Paveleka (2011).
- 3 Zvolený prístup žiadnym spôsobom nespochybňuje význam a opodstatnenosť neformálneho dobrovoľníctva starších ľudí, osobitne v sektore dlhodobej starostlivosti.
- 4 Musil pôvodne vyvinul logistický rámec inštitucionalizácie pre účely ustanovenia sociálnej práce ako pomáhajúcej disciplíny.
- 5 Všade tam, kde sa bude v texte vyskytovať slovo „dobrovoľník/dobrovoľníci“ vo všetkých pádoch, budú sa myslieť osoby mužského i ženského pohlavia.
- 6 Skúmaniu postojov samotných seniorov k problematike dobrovoľníctva starších ľudí, či profesionalizácie dobrovoľníckych vzťahov sme sa v tejto fáze výskumnej činnosti nevenovali.
- 7 Konkrétne: Prešovské dobrovoľnícke centrum, Nitrianske centrum dobrovoľníctva, Centrum dobrovoľníctva (Banská Bystrica), C.A.R.D.O. (Bratislava), Dobrovoľnícke centrum Košického kraja (Žabky).
- 8 Pre označovanie univerzálne a preferenčné zaobchádzanie sme sa inšpirovali prístupom Rady Európy (Resolution, 2001).
- 9 Iba zástupkyňa Platformy uviedla systematickejší zámer podpory starších dobrovoľníkov, napr. Grundtvig – seniorské výmeny; projekty k získavaniu nových pracovných návykov a zručností cestou dobrovoľníckej participácie u ohrozených nezamestnaných osôb 50+; či iniciatívy smerom k budovaniu dobrovoľníckych centier „priateľských seniorom“.

Milan Procházka: Sociální pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2012.

Kniha Sociální pedagogika autora Michala Procházky se zabývá vlivem výchovy a prostředí v edukačních trendech současné pedagogiky. Publikace je určena nejen studentům sociálně-pedagogických oborů, jimž je prvoplánově směřována. Text je přínosný také pedagogům a pracovníkům pomáhajících profesí.

Posláním knihy je uceleně seznámit s problematikou sociálních jevů dnešní společnosti, významem rodinného zázemí a školního prostředí v sociálně pedagogickém kontextu. Autor hned v úvodu výstižně poukazuje na negativní tendence moderní společnosti, které kladou na jedince z pohledu samostatnosti vysoké nároky. Jelikož ne každý je schopen zvládat problematické situace a vyhnout se patologickému jednání, je otázka sociálně-pedagogického vedení, hledání optimální míry podpory a pomoci jedinci v náročné životní situaci tolik aktuální. Velmi je od od autora předvídat, že se v textu kromě podpory a péče při vzniklých obtížích zaměřuje na hledání možností, kterak jim předcházet. Východisko spatřuje zejména v rodině a působení na ni prostřednictvím sociální pedagogiky.

Struktura celého díla je systematicky rozčleněna z hlediska historických souvislostí až po paradigmatu současná, vztahující se k vymezení sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny.

Úvodní kapitoly jsou věnovány chronologickému vývoji filozofických myšlenek ve vztahu společnosti a jedince. Čtenáře možná zpočátku zarazí rozsáhlost věnovaná kořenům a vývoji vztahu výchovy jedince v jednotlivých etapách utváření společnosti, jež jsou strukturovány do tří kapitol. Publikace však oproti učebnici historie čtenáři představuje pouze ústřední filozofické myšlenky



vybraných osobností, a to velmi srozumitelnou formou. Autor se pokouší demonstrovat, kterak zdroje sociálních myšlenek odrážely filozofické ideje historických epoch. Velká část je věnována postavě Jana Amose Komenského, jeho nadčasovým myšlenkám a smyslu pro sociálně pedagogické smýšlení. Konstituování sociální pedagogiky na vědeckých základech a okolnosti vzniku autor přibližuje srovnáním vývoje v anglosaských zemích, střední Evropě a Rusku. Po přečtení části o historii sociálně-pedago-

gického smýšlení by měl být čtenář obeznámen s podstatou jednotlivých myšlenek, jejich vývojem a kontexty do současnosti. Právě tuto provázanost jistě ocení při studiu dalších kapitol.

Na základě historických souvislostí je postavena následující kapitola seznamující se současným pojetím oboru sociální pedagogiky. Kde velmi cennou pro čtenáře je předešlá možnost seznámit se rozdílností jednotlivých národnostních tradic, kterými autor zdůvodňuje současné největší úskalí sociální pedagogiky: terminologickou nejednotnost pojmů a různorodost ve vnímání priority a zaměření oboru. Možné pojetí a vymezení předmětu sociální pedagogiky, deklarované citacemi jednotlivých odborných náhledů, autor scluje vlastním vyjádřením, ve kterém zdůrazňuje širší pojetí podstaty sociální pedagogiky. Tuto ideu se snaží naplnit i v rámci vymezení kompetencí sociálního pedagoga. Autor jej chápe zejména jako experta na vyhodnocení a řešení problémových vztahů v různých prostředích, jakéhosi zprostředkovatele efektivního působení výchovných vlivů sociálního prostředí, který spolupracuje s odborníky z ostatních profesí.

Kapitola Výchova, socializace a prostředí v zorném

úhlu sociální pedagogiky objasňuje determinující vlivy utváření osobnosti člověka jako společenské bytosti. Zmiňuje tři stěžejní aspekty: biologické predispozice, vliv sociálního prostředí a výchovy. Pro přehlednost je vzájemná součinnost a vliv těchto činitelů na osobnost jedince také předveden pomocí efektivního obrazového znázornění. Jako pochopitelná se jeví i bližší strukturalizace prostředí, kritérií a aspektů vlivů z hlediska významnosti a přínosu pro jedince.

V části, která se zabývá paradigmatem rodiny, autor reflektuje soudobý trend transformace lidského soužití. Dysfunkčnost vztahů umocňuje patologické chování členů rodiny a society. Příčinu připisuje autor globalizujícím tendencím dnešní doby, technickému pokroku a změnám způsobu komunikace. Autor spatřuje možnosti sociální pedagogiky v působení na jedince prostřednictvím rodiny, lokálních skupin a širšího sociálního prostředí.

Tato myšlenka je obsažena v poslední kapitole shrnující prostředí institucionální výchovy, se zaměřením na školní prostředí. Vysvětlení principu vzniku sociálních patologií jednotlivých prostředí, projevy sociálních deviací a rizikového chování stejně jako naznačení možné prevence v rámci názorných příkladů poskytuje čtenáři velmi srozumitelnou informaci a přehled. Je zřejmé,

že rozsah kapitoly je spíše shrnutím faktů. Pro hlubší vstup do dané problematiky (a to nejen v rámci této kapitoly) je potřeba studium dalších zdrojů.

Publikace Sociální pedagogiky velmi silně zrcadlí potřebu současné společnosti. Z textu vyplývá jednoznačná role rodiny, školního a širšího prostředí. Tyto má sociální pedagogika usměrňovat a doplňovat. Realizace sociálně-pedagogického působení spočívá na uskupení společnosti, normách a hodnotách, tedy nás samotných. Jelikož kniha poskytuje ucelené, sumarizující informace o oboru, je vhodná zejména pro čtenáře z řad studentů sociální pedagogiky a příbuzných oborů, aby se mohli v dané problematice zorientovat. Důrazu na otázky výchovného vlivu jednotlivých prostředí lze porozumět z pohledu laického čtenáře velmi uchopitelným způsobem. Při rozsahu stran této publikace je však nutné upozornit, že poskytuje kompletní informace co do širě tématu, nikoli do jeho hloubky. Pracovníky z oblasti sociální práce autor jistě zaujme svými úvahami o stavu dnešní společnosti.

Lenka Mitrychová,

*Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity
Palackého v Olomouci*

Jana Kutnohorská, Martina Cichá, Radoslav Goldmann: **Etika pro zdravotně sociální pracovníky.** Praha: Grada Publishing, 2011.

Kolektivní monografie *Etika pro zdravotně sociální pracovníky* je zaměřena didakticky a je určena pro bakalářské i navazující magisterské studijní obory zdravotnického a sociálního zaměření, primárně pro budoucí zdravotně sociální pracovníky. Rovněž je určena také odborníkům z praxe pro jejich další vzdělávání. Podle autorů monografie představuje syntézu poznatků z etiky zdravotně sociální práce, s cílem podpořit profesionalitu zdravotně sociálních pracovníků v oblasti etického vnímání a chování.

Recenzovaná publikace je členěna do čtyř základních a dále členěných kapitol. První se jmenuje *Filozofická a etická východiska profese a čtenáři se zde seznámí se základními etickými pojmy, se základními pojmy zdravotně sociální práce, historií etiky a s různými filozofickými školami, které se zabývají etikou.* V kapitole je rovněž vymezen prostor pro téma empatie, potřeby a motivace člověka či pro trénink zaměřený na oblast morální volby. Kapitola je podle mého názoru zbytečně obsáhlá, zabývá se pojmy, které s etikou



zdravotně sociální práce nesouvisejí, a naopak je zcela opomíjen základní problém, a to že v našem státě neexistuje propojenost mezi zdravotními a sociálními službami, který způsobuje mnohé etické problémy. Jako příklad by mohl být uveden problém neexistence komplexní psychiatrické péče a s ní související důsledky, např. dopady stigmatizace, nedobrovolné hospitalizace, etická dilemata při práci s klientem v krizi aj.

Druhá kapitola se jmenuje Etické a kulturní dimenze zdravotně sociální práce. Zde se autoři zabývají základními etickými principy zdravotně sociální práce a kulturně antropologickými kontexty zdravotně sociální práce. Čtenář je seznámen s významem pojmů zdraví, nemoc a kultura. Kulturní aspekty jsou zde vnímány především z pohledu jedince a jeho přístupu k péči o své zdraví a k jeho očekávání v době nemoci. V této kapitole postrádám pojednání o tom, jak kultura jako dědictví po předcích ovlivňuje postoj společnosti ke svým členům, kteří se ocitli v nepříznivé situaci, a jak tato skutečnost může ovlivňovat rozhodování zdravotně sociálního pracovníka. Třetí kapitola nese název Profesionalita zdravotně sociálního pracovníka. Kapitola seznamuje čtenáře s profesními požadavky a kompetencemi zdravotně sociálního pracovníka z pohledu sociálního pracovníka působícího ve zdravotnických zařízeních. Práce těchto pracovníků má být podpořena profesní etikou a zejména etickými kodexy, které určují hranice profesionality a napomáhají sebe-reflexi v práci zdravotně sociálního pracovníka.

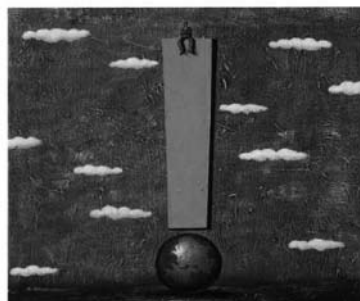
Poslední čtvrtá kapitola Etika zdravotně sociální práce s vybranými skupinami klientů popisuje sociální práci s těmito skupinami: děti, senioři, lidé se zdravotně sociálním znevýhodněním a tzv. „obtížní“ klienti. Kapitola je jistě zajímavá pro studenty sociální práce, ale nejsou zde uvedena specifika zdravotně sociální práce. Např. v podkapitole Etika a kultura zdravotně sociální práce s dětmi bych předpokládala popis práce s dítětem, které je umístěno ve zdravotnickém zařízení, kniha však jen uvádí psychologický vývoj dítěte a sociální problémy, ve kterých se může nacházet.

Publikace je doplněna přílohami. Příloha č. 1 se nazývá Vývoj etiky v prehistorických a historických souvislostech, po jejím přečtení se dozvíme, jak probíhal vývoj člověka, ale vývoj etiky zde bohužel není zachycen. Přínosné jsou naopak přílohy č. 2 až č. 4: Mezinárodní etický kodex sociální práce, Etický kodex společnosti sociálních pracovníků ČR, Evropská charta pacientů seniorů.

GRADA

Jana Kutnohorská, Martina Cichá,
Radoslav Goldmann

Etika pro zdravotně sociální pracovníky



Příloha č. 5 Případové studie uvádí jednotlivé kasuistiky. V těchto kasuistikách postrádám uvedení etických problémů a dilemat spojených se zdravotně sociální prací.

Téma etiky je důležitou součástí práce zdravotních i sociálních pracovníků. V současnosti není zdravotně sociální práce samostatným oborem, a to přináší mnohá etická dilemata a problémy. I když se tato publikace dostatečně nevymezuje v uvedeném oboru, věřím, že bude pro čtenáře přínosem.

Knihu doporučuji pro čtenáře, kteří chtějí získat základní znalosti z oblasti etiky, kteří se chtějí seznámit se základními principy sociální práce a poznat, jaké jsou profesní požadavky na sociálního pracovníka při práci s klientem. V knize však postrádám dostatečné vymezení zdravotně sociální práce, chybí mi bližší seznámení s prací zdravotně sociálního pracovníka a s etickými problémy a dilematy, se kterými se ve své práci setkává a které by byly prakticky vysvětleny např. prostřednictvím kasuistiky.

Miluše Balková,
ředitelka, Fokus – Písek, o. s.

Radim Bačuvčík: Marketing neziskových organizací. Zlín: VeRBuM, 2011.

Dôsledkom ekonomizácie sociálnej práce je narastajúci záujem sociálnych pracovníčok a sociálnych pracovníkov o problematiku ekonomickej dimenzie sociálnej práce, otázky manažmentu a marketingu. Stúpajú aj nároky zamestnávateľov, ktorí očakávajú, že absolventi vysokoškolského štúdia v odbore sociálna práca budú rozumieť ekonomických pojmom, disponovať manažérskymi kompetenciami, budú vedieť písať projekty, či získavať zdroje.

V slovenských podmienkach nachádzame na „quasi“ trhu sociálnych služieb niekoľko príkladov využívania marketingových stratégií a je aj možné konštatovať určitú mieru záujmu najmä zo strany neverejných poskytovateľov o túto oblasť.

Publikácia Radima Bačuvčíka predstavuje svojim obsahom a spracovaním vhodné východisko pre získanie základného prehľadu o problematike špecifik marketingu v neziskových organizáciách.

Autor sám informuje, že jeho zámerom bolo podať „ucelený pohľad na to, jak v súčasné době funguje marketing a marketingová komunikace v prostředí neziskových organizací a jak by případně – řeckně za ideálních okolností – fungovat mohl“. Jeho ambíciou bolo prekonať formát praktickej metodologickej príručky, čo sa mu aj podarilo.

Štruktúra a obsah recenzovanej publikácie zodpovedá prezentovaným zámerom. Východiskové prvé dve kapitoly operacionalizujú kľúčové pojmy knihy – marketing v neziskových organizáciách a organizácie neziskového sektoru.

Predovšetkým v druhej kapitole o neziskových organizáciách nachádzame aj legislatívne vymedzenie a stručné zhodnotenie situácie v Českej republike. Nasledujúce dve kapitoly približujú marketingové prostredie neziskových organizácií a špecifiká marketingového procesu v týchto organizáciách. Autor prezentuje základné poznatky z oblasti marketingu a aplikuje ich.

Piata kapitola (zameraná na komunikáciu s verejnosťou) a šiesta kapitola (referujúca o získavaní zdrojov) predstavujú čitateľsky najatraktívnejšiu časť knihy. Pútavosť kapitoly je zaistená zhustenou a pritom systémovou a zrozumiteľnou prezentáciou pojmového aparátu a otázok súvisiacich s obidvomi témami, ktoré sú vhodne ilustrované príkladmi. Čitateľ sa tak dozvedá najmä o formách a prostriedkoch komunikácie s verejnosťou a darcami a súčasne má príležitosť spoznať názory a hodnotenie autora českých pomerov.

Knihu autor uzatvára siedmou kapitolou, ktorá referuje o špecifikách marketingu v jednotlivých oblastiach, v ktorých pôsobia neziskové organizácie. Autor pri výbere oblastí využil Medzinárodnú klasifikáciu neziskových organizácií (ICNPO), ktorá rozoznáva 12 hlavných skupín – oblastí pôsobenia neziskových organizácií. Každá kapitola je doplnená prípadovými štúdiami z českého prostredia, ktoré sa týkajú marketingových aktivít, získavania zdrojov alebo komunikácie s verejnosťou. Sociálnych

**Marketing
neziskových
organizací**

Radim Bačuvčík

© VeRBuM, 2011



pracovníkov pravdepodobne zaujme kapitola o sociálnych službách s prípadovou štúdiou referujúcou o Trojkráľovej zbierke, ktorá podľa autora predstavuje jednu z najvýznamnejších marketingových akcií v českých sociálnych službách.

Prínosný je aj zoznam literatúry, ktorý poskytuje obraz o súčasnom rozpracovaní riešenej problematiky v českej literatúre. Prehľad internetových stránok môže inšpirovať všetkých tých, ktorí majú záujem skvalitniť realizáciu marketingu vo svojej organizácii. Recenzovaná publikácia je vhodná pre študentov i tých, ktorí majú záujem o efektívne štúdium základných poznatkov o marketingu v neziskových organizáciách a súčasne chcú získať prehľad

o situácii v tejto oblasti v Českej republike. Pre sociálnych pracovníkov pôsobiach v sociálnych službách je dôležité orientovať sa minimálne v základných termínoch z oblasti marketingu sociálnych služieb. Štúdium recenzovanej publikácie by mohlo mať potenciál motivovať čitateľa ďalej sa vzdelávať v predmetnej problematike a zaujímať sa o možnosti skvalitnenia marketingu služby, v ktorej je aktívny.

Nataša Matulayová,

Inštitút edukológie a sociálnej práce

Prešovská univerzita v Prešove

doktorandka v študijnom programe Sociálna práca

Christine Bryden: Jaká budu umírat? Praha: TRITON, 2013.

Autobiografická literatúra nabíza jednu z cest k pochopeniu druhých. Diela autorů píšících o svém životě v tzv. mezních situacích mají mezi touto literaturou zvláštní místo. Pro sociální práci může autenticita těchto příběhů být inspirací v hledání možnosti své profese. Navíc osobní zkušenost v těchto dílech je již zkušeností zpracovanou, tudíž pro druhé snadněji pochopitelnou. Na jaře byla u nás vydána kniha, která tyto klady nabízí. Její autorka v ní zpracovává svou životní situaci a ve snaze udržet krok s okolním světem svůj text doplňuje bohatou osobní reflexí. Jde o knihu Christiny Brydenové, již byla v produktivním věku, ve víru kariérně úspěšného života matky tří dcer diagnostikována demencí. Časné stanovení diagnózy autorce umožnilo napsání této knihy i zapojení se do práce obhajující nemocné demencí formou vystupování na odborných konferencích. Knihu napsala během několika let života s touto nemocí. Tato i její následující kniha *Tanec s demencí (Dancing with Dementia)* byly přeloženy do několika jazyků a v mnoha zemích otevřely společenské téma života lidí s demencí. V jejím textu lze najít opakování témat i jemnou nesourodost textu. O to silnější může být autentičnost

této formy setkání s člověkem, jehož svět je „jiný“, než je ten náš.

„Alzheimer je cesta do neznáma, protože nikdo nedokáže odhadnout, které mozkové funkce ztratím a kdy to bude, vzhledem ke svému vědeckému vychování mám pocit, že dostávám jedinečnou příležitost žít svůj vlastní experiment a zaznamenávat, co se děje s mou psychikou, v naději, že získám určitý vhled do procesu „vyhánění mozku“ (102). Toto je jeden z Christiných postojů ke své nemoci, a proto je její dílo plně inspirativních momentů i pro odbornou veřejnost. Začátek knihy i „nového“ Christina života otevírá její setkání s lékařem, který u ní poprvé vyslovuje diagnózu jménem Alzheimerova choroba. Autorka tu zachycuje kontrast mezi jejím vnitřním prožitkem a okolním světem. Její vyprávění se dá představit slovním spojením „čas jakoby se zastavil“. Po lékařových slovech o „její“ nemoci Christine vnímá celou situaci: „Mou pozornost upoutal lékařův motýlek – láskovně poskakoval na vyžehlené bílé košili... Potřebovala jsem se na něco soustředit, na něco reálného, abych se ujistila, že to všechno není sen.“ (27). Dialogické pasáže tu konturují její běžící myšlení: „Děláte si legraci?

Jsem na alzheimera příliš mladá!“ (26). Po lékařově ujištění o tom, že má i mladší pacienti, než je ona, mu Christine pokládá jednoduchou otázku, kterou za ni musí dokončit lékař sám: „*Hm... Jak dlouho to bude trvat, než... hm... budu... „... „Než vás postihne demence? Předpokládám asi tak pět let,“ odpověděl specialista bezstarostně*“ (27). Christine tu autenticky popisuje to, co odborná literatura označuje pojmem šok, který doprovází vážné životní situace člověka. S člověkem v tomto stavu se často setká i sociální pracovník. I Christininy první reakce na tuto zprávu směřují k praktickým otázkám jejího života. Lékař své sdělení diagnózy totiž doplňuje o apel k jejímu co nejčasnějšímu odchodu do důchodu. Christine jako samoživitelka přemýšlí, co bude dělat s hypotékou, se studiem dcer, co způsobí její odchod ze zaměstnání apod. Kolorit situace Christininy žádosti o důchod je lehce představitelný i v kontextu současné důchodové a sociální péče naší republiky. Odpověď, kterou Christine dostává, je vybitím k novému zaměstnání a k re-

kvalifikaci na podřadnější práce. „*Návrh vrátit se do práce a rekvalifikovat se vyděl všechny zdravotníky, kteří měli něco společného s mým případem... My všichni jsme o Alzheimerově chorobě věděli přinejmenším tu nejzákladnější věc: že jako první se ztrácí schopnost zastávat pracovní místo a že pro člověka trpícího touto chorobou je především prakticky nemožné naučit se zvládat nové úkoly.*“ (61.)

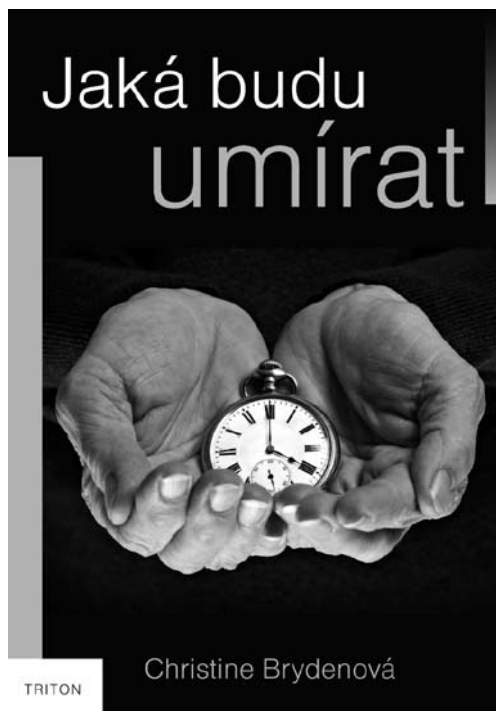
Tato kniha připomíná, jak jsou problémy konkrétních lidí nevčetněitelné do statistik, které tvoří přístup k sociální politice západních států. Christine patří mezi pouhá 2 % lidí, kteří onemocní touto chorobou v mladém věku. Vývoj nemoci, klinika i prognóza těchto lidí se liší od většího počtu nemocných v starší populaci. Sociální situaci lidí, jako je Christine, přibližuje i popis progresu její nemoci. Christine má často sklon uzavírat se

do zaběhnutých vztahů a komorního života. Tato skutečnost může v moderních společnostech vést k izolaci nemocných demencí, což pro ně znamená dramatičtější postup choroby samotné. Christinin život doprovází nejistota z toho, co pro ni její nemoc bude znamenat. Přemýšlí, zda bude ještě sama sebou a jak to prožije její okolí. Hledá i unikové cesty, přemýšlí například nad možností umřít dříve na rakovinu než na „svou“ chorobu. V onkologické nemoci vidí naději vidět svou

smrt jako „svou vlastní“. Christine se stále snaží udržet v kontaktu s myšlením okolí a reflektovat reakce na své chování. Všimá si odlišností v přístupu k nemocným, jejichž nemoc má pozorovatelné tělesné projevy. Podle ní snadněji uvažujeme o tom, jak pomáhat lidem „evidentněji“ oslabeným. Víme lépe, jak přistoupit k člověku bez nohy, než k tomu, který trpí demencí a jehož potíže jsou uvnitř mozku. Christine touží po větším dialogu mezi pečujícími a nemocnými.

Pro sociální práci mohou být inspirativní i pasáže knihy, v nichž vypráví o praktických

činnostech, které se pro ni stávají obtížnými. Objevuje své problémy s propojováním sluchových a zrakových vjemů a s rozeznáváním těch důležitých a nepodstatných. Telefonování je pro ni příliš spontánní komunikací, na niž se nemůže předem připravit: „... s obtížemi poznám, kdo se mnou mluví a co mi sděluje – zvlášť když je na opačném konci nějaký šum v pozadí... Pak mám velké potíže srovnat si slova v hlavě... a pohotově odpovědět. Pro komunikaci s telefonem jsou klíčová slova, jenže já si musím při komunikaci pomáhat, spoléhat více na čas, na vizuální vodítka a pantomimu.“ (86–87.) Její rodina tedy pro ni pořídí záznamník. Díky němu je schopna analyzovat ve vlastním časovém horizontu hlas, který s ní hovoří, jeho zprávu a připravit si svou odpověď. Christine musí svá slova promýšlet předem a vnímat reakce okolí: „... představte si,





že se jednoho dne probudíte a pokusíte se promluvit, avšak shledáte, že se vám uprostřed věty vytratila slova – zmizela beze stopy. Víte, že se pokoušíte něco sdělit, v duchu máte jistotu, že znáte celkový smysl sdělení, jenže důležité složky sdělení jsou pryč. Vaše ústa čekají a zmatený mozek bojuje...“ (91).

Autorka této knihy patří mezi nemocné, kteří ukazují lidskou slabost jako inspiraci k životní bohatosti. Své chvíle strachu a úzkostí zahání vědomím, že její čas je nepředvídatelně ohraničený: „Dobu strávenou se svými dcerami však chci maximálně využít, nechci plynout časem a emocionálními rezervami a litovat se, o co jsem byla ochuzena a o co mohu přijít... Chci mít jistotu, že veškerou zbývající mozkovou kapacitu vložím do života se svými dcerami, chci jim naslouchat, povídat si s nimi a prostě jim ukázat, že je miluji...“ (109). V knize nechybí ani její humorný náhled: „... chci jim (dcerám) umět zodpovědět otázky, jež jsou opravdu důležité,

například: „Mami, bude v nebi také McDonald?“... ne pouze odpovídat na dotazy typu: „Kde mám ponožky?“ (jak to můžu vědět!)“ (109). Christine ví, že její život je jiný než dříve a že musí objevovat „nové důležité věci“. Kniha může nabídnout podněty k sociální práci, s jejíž pomocí by lidé, jako je Christine, mohli prožít svou nemoc jako „tvorivou jízdu na Boží horské dráze“ (136). Může být inspirativní pro ty, kteří se s takto nemocnými setkávají, i existenciálně obohacující četbou. Takovéto příběhy mohou pomoci kultivovat vzájemnou solidaritu mezi lidmi. Demence v moderní společnosti jistě představuje stigma, které oslabuje spirituální život takto nemocných. Proto bychom neměli opomíjet možnost skrze autentické výpovědi, jíž je i tato kniha, tuto skutečnost vnímat i lépe pochopit.

Karolína Šípová

Inzerce

VZDĚLÁVÁNÍ

OTEVŘENÉ KURZY A REKVALIFIKACE

Předáváme zkušenosti odborníků – sociální služby, PR, management, legislativa. Od 430,- Kč osoba/den! www.neziskovsky.cz/kurzy

INFORMACE

GRANTOVÝ KALENDAŘ

Termíny dotačních a grantových titulů připravené v přehledné formě mailem. Od 275,- Kč/čtvrtletí!

TRANSPARENTNOST NNO

KATALOG NEZISKOVEK A ZVEŘEJŇOVÁNÍ INFORMACÍ

Databáze neziskových organizací s údaji nad rámec zákona bezplatně. Prostor pro propagaci neziskových organizací (neziskovsky.cz), SVĚT NEZISKOVEK, Grantový kalendář) Inzerce od 520,- Kč!

neziskovsky.cz



KONZULTACE A PROVÁZENÍ

Při hledání řešení jak změnit právní formu, správně účtovat, plánovat, realizovat. Od 500,- Kč za hodinu!

BURZA PRÁCE

Nabídky zaměstnání v neziskovém sektoru. Bezplatně! burza.neziskovsky.cz

ZPRAVODAJSTVÍ

Aktuality neziskového sektoru – měsíčník SVĚT NEZISKOVEK, www.neziskovsky.cz. Bezplatně!

NETWORKING - SÍŤOVÁNÍ

Propojujeme firemní a neziskový svět. Radíme firmám, mecenášům, podnikatelům jak smysluplně pomáhat.

NEZISKOVKY.CZ, O.P.S.

Malé náměstí 12, 110 00 Praha 1 | Tel.: (+420) 224 239 876
Email: neziskovsky@neziskovsky.cz | www.neziskovsky.cz

Zprávy z ASVSP

Změny ve výkonném orgánu asociace

asvsp
asociace vzdělavatelů
v sociální práci

Jednání jarní valné hromady ASVSP přineslo množství změn. Vzhledem k tomu, že mandát stávající výkonné rady na jaře vypršel, bylo třeba provést v souladu se stanovami volbu členů nové výkonné rady na další tříleté období. Došlo tak k dlouho dopředu avizované obměně tří členů výkonné rady, kteří již do dalšího období nekandidovali. Naše poděkování patří Mirce Nečasové za obětavou, spolehlivou a lidsky velmi přátelskou službu výkonné tajemnice, kterou vykonávala po tři funkční období; Haně Thielové za skvělou spolupráci a podporu v méně i více obtížných situacích; Martinu Bednářovi, který svou ředitelskou i životní zkušeností, orientací v praxi, teorii i systémech vzdělávání a vlastním výrazným nasazením byl po dlouhou dobu výkonu funkce místopředsedy VR opravdovou pomocí

ASVSP i časopisu. S těmito již bývalými členy VR se neloučíme, ale těšíme se na další spolupráci. Hana Thielová byla na jarní VH zvolena vedoucí konzultační skupiny a pomalu přebírá tuto odpovědnou a mimořádně náročnou práci od Ivy Kernové. Iva Kernová, která rezignovala na tuto funkci na podzim 2012, dokončuje ještě plánované konzultace a jsme jí za to i za její dlouholetou předchozí činnost pro Asociaci opravdu vděční. Oceňujeme nejen odbornou erudici, ale také nadhled a schopnost přistupovat k obtížným situacím s grácií a rozvahou. Zároveň vítáme nové členy VR, Jarmilu Rollovou, Adélu Mojžíšovou a Radku Janebovou, a těšíme se vzájemnou spolupráci.

*Alois Křišťan, Alice Gojová,
za výkonnou radu ASVSP*

Jarní valná hromada schválila realizaci dalšího vzdělávání

Na jarní valné hromadě ASVSP byl také schválen podnět k realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pod záštitou ASVSP.

Obecným cílem tohoto záměru je zvyšování kvality vzdělávání, propojování znalostí z různých oblastí a zvyšování odbornosti, rozhledu a nadhledu pedagogů, včetně jejich osobního rozvoje.

- Záměrem je vytvořit nabídku vzdělávání šitou na míru primárně pedagogům škol sdruženým v ASVSP, především v předmětech minimálního standardu a oblastech tento standard prohlubujících a rozšiřujících.
- Současně si klademe za cíl poskytovat jak nové informace, které mohou účastníci zakomponovat do svých stávajících kurzů (seznámení s novými trendy a koncepty, modifikacemi stávajících teorií, závěry z výzkumů k tématu a prohloubení porozumění vybraným jevům, pojmům atd.), tak i didaktické přístupy a náměty

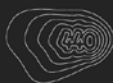
- Kurzy plánujeme jednodenní o rozsahu 6 vyučovacíh hodin a realizované na různých školách podle spádovosti lektorů či přihlášených účastníků.
- Frekvence realizace se předpokládá jedenkrát za dva měsíce.

První vzdělávací seminář „Doba nazývaná postmoderní a sociální práce“ se bude konat 19. září 2013 v Brně. Přednášející, Mirka Nečasová z FSS MU Brno a Tatiana Matulayová z TU Liberec, se zaměří na teoretické vymezení moderny a postmoderny a dopady těchto změn na podobu sociální práce (v rámci rodinného systému, v náhledu na uživatele služeb a v pedagogické praxi) a následně na didaktické metody (problémové učení, service-learning, textový seminář). Více informací najdete na www.asvsp.org.

*Hana Thielová, Mirka Nečasová,
za realizační tým*



Univerzita Palackého
v Olomouci



1573–2013
440. VÝROČÍ
UNIVERZITY
PALACKÉHO
V OLOMOUCI

PRÁVO
moderně



Právnická
fakulta

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PRÁVNICKÁ FAKULTA

si Vás dovoluje pozvat na II. mezinárodní vědeckou konferenci



mediace 2013 cesta ke spolupráci a smíru

která se uskuteční ve dnech

27. - 28. září 2013

v prostorách

Právnické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Bližší informace včetně témat jednotlivých sekcí a elektronické přihlášky
naleznete na stránce www.mediaceolomouc.eu.

Děkujeme našim partnerům:



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



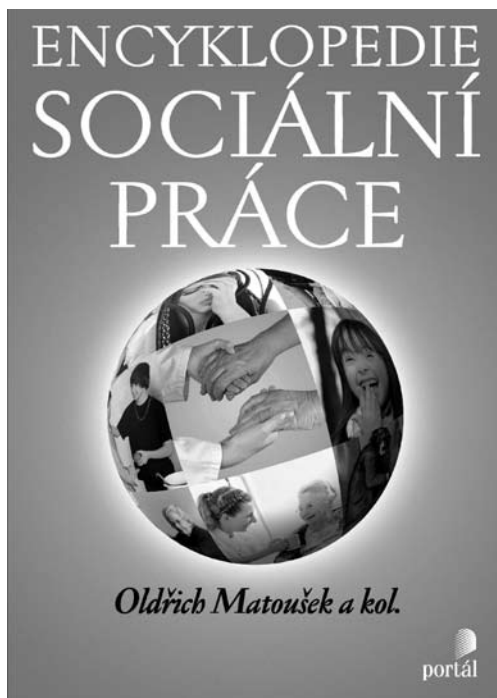
OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

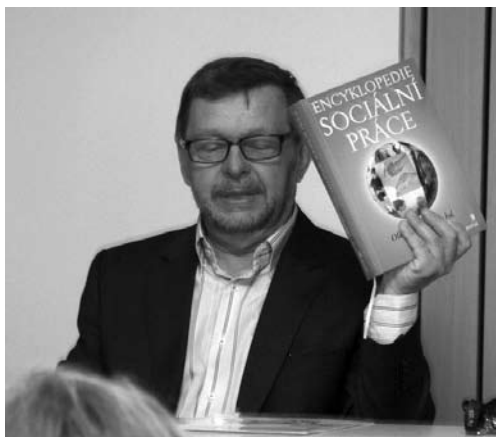
Vyšla ojedinělá kniha: Encyklopedie sociální práce

Komorní konference Česká sociální práce v mezinárodním kontextu byla svým způsobem důstojným poděkováním pětadesátiletému týmu v ČR ojedinělého projektu, jehož výsledkem se stala obsáhlá knižní publikace – Encyklopedie sociální práce. Ediční rada ve složení Alois Křišťan, Oldřich Matoušek, Libor Musil a Martin Smutek povolala své kolegy z různých škol sociální práce v České a Slovenské republice a dala tak vzniknout výjimečnému dílu, které dokládá, že společná dobrá práce napříč školami tvoří hodnoty, které přesahují samostatné možnosti nejen každého z nás, ale i každé jednotlivé školy či pracoviště.

Přestože nelze jen tak přejít nepřilís povedené grafické zpracování přebalu, které je nadmíru výstřední a prostřednictvím užitých symbolů přenáší jen zažitá klíše, jde o vsutku neobyčejné dílo. Encyklopedie je účtyhodná nejen svým rozsahem pěti set šestasedmdesáti stran, a tedy i odpovídající hmotností, ale závažným obsahem více než dvou set podstatných hesel a hlavně svým možným dosahem: Kniha má potenciál oslovit čtenáře z řad teoretiků i praktiků, z řad pracujících, studujících, bádajících či vzdělávajících sociálních pracovníků a pracovníc. To ji činí mimořádnou a rozhodně doporučeníhodnou. Faktem ovšem je,



že cena okolo tisíce korun z ní pro mnoho možných čtenářů dělá téměř nedostupné zboží. Doufejme tedy, že bude dobře přístupná všude tam, kde ji lze zapůjčit.



Oldřich Matoušek hovoří o průběhu vzniku encyklopedie.

„Navzdory původním obavám, že encyklopedie bude pragocentrická, mohu říci, že tomu tak není. Naopak ji můžeme považovat za brnocentrickou, jelikož nejpočetnější zastoupení v kolektivu autorů měli kolegové z Brna,“ s humorem komentoval složení týmu editor encyklopedie Oldřich Matoušek. Ať již je v myslích některých osob encyklopedie prago- či brnocentrická, je rozhodně závažným počinem, který má schopnost rozhybat poměrně vlažnou spoluprací mezi školami sociální práce v ČR. Encyklopedie je určitým abstraktním předobrazem toho, co aktivní spolupráce mezi školami (a lidmi v nich působících) může přinést.

Roman Baláž

Celoslovenské kolo Študentskej vedeckej a odbornej činnosti v odbore sociálna práca

Dňa 25. 4. 2013 sa konalo v Košiciach celoslovenské kolo ŠVOČ v odbore 3.1.14 Sociálna práca. Tento, už deviaty ročník organizovala Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra sociálnej práce, pod vedením vedúcej katedry, prof. PhDr. Evy Žiakovej, CSc., v priestoroch historickej budovy na Šrobárovej ulici 2. Záštitu nad podujatím prevzal dekan Filozofickej fakulty prof. PhDr. Ján Gbúr, CSc.

Celoslovenské kolo prebiehalo v dvoch sekciách, a to v sekcii bakalárskej a sekcii magisterskej. V oboch sekciách súťažilo s prezentáciou svojich prác 16 súťažiacich, prichádzajúcich z Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, z Prešovskej univerzity v Prešove, Katolíckej univerzity v Ružomberku, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzity Komenského v Bratislave, Vysokej školy v Sládkovičove a Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave. Vymenované univerzity a vysoké školy mali svoje zastúpenie i v dvoch odborných komisiách, ktoré posudzovali práce v jednotlivých sekciách. Členmi a členkami odbornej komisie v bakalárskej sekcii boli: doc. JUDr. Mgr. Dušan Šlosár, PhD., PhDr. Nataša Bujdová, PhD., Ing. Zuzana Gejdošová, PhD., Mgr. Lenka Kvašňáková, PhD.,

Mgr. Zuzana Mališková, PhD., PhDr. Marek Stachoň, PhD., a PhDr. Ladislav Vaska, PhD. Členmi a členkami odbornej komisie v magisterskej sekcii boli: doc. PhDr. Beáta Balogová, PhD., doc. PaedDr. Peter Jusko, PhD., PhDr. Angela Almašiová, PhD., PhDr. Peter Brnula, PhD., Mgr. Andrea Juhásová, PhD., Mgr. Soňa Lovášová, PhD., PhDr. Branislav Malík, PhD.



Výherkyne bakalárskej sekcie (zľava doprava od prvého miesta po štvrté miesto Asociácie vzdelávateľov sociálnej práce)



Výherkyne magisterskej sekcie (zľava doprava od prvého miesta po štvrté miesto Asociácie vzdelávateľov sociálnej práce)

covníka v prostredí základnej školy. Tretie miesto obsadila Hana Gelenekyová z UK v Bratislave s prácou Osobný asistent ako člen domácnosti a cenu Asociácie vzdelávateľov sociálnej práce získala Mgr. Petra Olšanská z UKF v Nitre, ktorá prezentovala prácu s názvom Riziká vznikajúce pri injekčnej aplikácii u užívateľov drog. Prvé miesto v magisterskej sekcii obsadila Bc. Kristína

Už tradične boli udelené prvé tri miesta a tiež štvrté miesto, ktoré udeľuje Asociácia vzdelávateľov sociálnej práce, v oboch sekciách. Prvé miesto v bakalárskej sekcii obsadila študentka Veronika Ševčíková z UPJŠ v Košiciach s prácou s názvom: Kyberšikanovanie ako jedna z foriem šikanovania na stredných školách, druhé miesto študentka Miroslava Schmidtová z UKF v Nitre s prácou Miesto sociálneho pracovníka

Randliseková z UK v Bratislave s pracou Využitie autosupervízie v práci sociálneho pracovníka. Druhé miesto Bc. Veronika Šandlová z UPJŠ v Košiciach s pracou Stratégie zvládania stresu a záťažových situácií u terénnych sociálnych pracovníkov. Tretie miesto odborná komisia udelila Bc. Anne Urbančíkovej z PU v Prešove za prácu Možnosti sociálnej práce v oblasti násilia páchaného na ženách so špecifickým zameraním na cieľovú skupinu adolescentiek. Cenu Asociácie vzdelávateľov sociálnej práce v magisterskej sekcii získala Bc. Miroslava Danková z UPJŠ v Košiciach s pracou Záškoláctvo ako frekventovaný sociálnopatologický jav dnešných tínedžerov.

Všetkým zúčastneným ďakujeme za prezentáciu kvalitných príspevkov a podnetnú diskusiu. Podujatie sa tešilo veľkej pozornosti z radov študentov a študentiek sociálnej práce, podporiť

svojich spolužiakov a spolužiačky prišlo viac ako 120 divákov a diváčok zo všetkých ročníkov. Tešíme sa na ďalšie pokračovanie tohto už tradičného podujatia. Usporiadateľkou desiateho ročníka bude Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce. Ako zadefinoval prípravný výbor ŠVOČ na stretnutí v januári, výzvou do budúcnosti je doplnenie doktorandskej sekcie, prípadne spolupráca s Českou republikou na usporiadaní prvého kola česko-slovenskej ŠVOČ v odbore Sociálna práca.

Podrobné informácie i fotogalériu z podujatia nájdete na: www.ksp.ff.upjs.sk.

*Katarína Šiňanská,
odborná asistentka KSP
FF, UPJŠ v Košiciach*

Žena a život aneb pomoc nezaměstnaným ženám v Ostravě

V současné době se hodně diskutuje o postavení žen na trhu práce, které je znevýhodněné ve srovnání s postavením mužů. Pokud se podíváme na statistické údaje, zjistíme, že větší procento nezaměstnaných tvoří ženy, jedná se především o ženy ve věku okolo třiceti let, tedy ženy pečující o malé děti či ženy, od kterých společnost genderově stereotypně očekává brzký nástup na mateřskou dovolenou. Velkou část nezaměstnaných také tvoří ženy v předdůchodovém věku.

Další znevýhodnění žen na trhu práce nacházíme v otázce ohodnocení práce žen. Mzdy žen jsou, jak je všeobecně známo, nižší ve srovnání s platy mužů, neboť celkově ženy berou pouze 74,6 % průměrné mzdy mužů, a to i přesto, že ženy mají v průměru o něco vyšší vzdělání.

Toto znevýhodnění žen na pracovním trhu pochází z postavení žen ve společnosti, které je pořád vnímáno genderově stereotypně. Genderově stereotypní myšlení, které stále přetrvává ve společnosti, tradičně přisuzuje veřejnou sféru mužů a soukromou ženě.

Podle tohoto genderově stereotypního myšlení jsou ženy pořád vnímány především v roli

hospodyně a matky, z čeho plyne, že jsou daleko více než muži zatíženy péčí o děti a o domácnost. Z tohoto důvodu jsou matky dětí v předškolním a školním věku často vyloučeny z dalšího, často večerního či víkendového vzdělávání při zaměstnání, které by jim dopomohlo k lepší pracovní pozici. Matky dětí v předškolním a školním věku jsou také často vyloučeny z absolvování služební cesty, konference apod. Také se setkáváme s nízkou ochotou žen stěhovat se či dojíždět za prací, což vede také k jistému znevýhodnění na trhu práce, neboť tak mohou vybírat pouze z omezené nabídky pracovních míst. Zde uvedu příklad. Pokud se naskytne dobře placená práce, za kterou by daná osoba musela dojíždět a s rodinou tak trávila pouze víkendy, řada mužů tuto práci vezme, avšak ženy v drtivé většině ne, zvláště pokud mají děti předškolního a školního věku.

Tyto stereotypy panující i v dnešní moderní společnosti způsobují znevýhodněné postavení žen na trhu práce.

V našem regionu, který je již tradičně zaměřen na hutnictví a hornictví, je postavení žen na trhu práce ještě o něco horší.

Proto je důležité zajistit nezaměstnaným ženám a skupinám žen, které jsou nezaměstnaností ohroženy, efektivní pomoc. Za efektivní pomoc, která je v současné době poskytována ženám, považují projekty financované z prostředků ESF prostřednictvím Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost zaměřené na nezaměstnané ženy a skupiny žen ohrožené nezaměstnaností (ženy v předdůchodovém věku, matky s malými dětmi či ženy s nízkou úrovní kvalifikace). Jako příklad uvedu projekt „Žena a život“.

Cíl projektu Žena a život spočívá ve snižování genderově znevýhodněného postavení nezaměstnaných žen na trhu práce v regionu Ostrava pramenícího z genderových stereotypů v myšlení společnosti, z dělby práce v rodině.

Primárním cílem projektu je na základě pilotáže inovativního přístupu k dlouhodobě nezaměstnaným ženám spočívajícího ve vedení žen k uvědomění si svých silných stránek posílit jejich sebevědomí, podpořit jejich osobnostní rozvoj, pomoci k reálnému sebepoznání a podpořit je na cestě seberealizace. K dosažení tohoto cíle je využíváno koučování pomocí inovativní metody Profil silných stránek, která je inspirovaná úspěšnou německou metodou Profilpass. Toto koučování má sloužit k tomu, aby si dlouhodobě nezaměstnané ženy uvědomily své silné stránky.

Při koučování se s ženami probírají různé oblasti jejich života (domácnost, vzdělávání, péče o zdraví, pracovní kariéra...) a při diskusi o činnostech účastnic v těchto oblastech je vedeme k uvědomování si svých silných stránek, svých dovedností, kompetencí.

Pro ženy je toto sebeuvědomění velice důležité, daleko důležitější než pro muže, neboť je z dříve realizovaných výzkumů zřejmé (např. Carol Gilligan, 2001), že ženy se daleko více přizpůsobují situaci, obětují svůj volný čas rodině, zapomínají na své zájmy a tak často i na své silné stránky, které nerozvíjejí, což v konečném důsledku vede ke ztrátě sebevědomí a horší uplatnitelnosti na trhu práce. Je důležité, aby si ženy plně uvědomily své silné stránky, neboť ženy si ve srovnání s muži méně uvědomují své přednosti, jsou k sobě více kritické, uvědomují si především to, co neumějí, a to, co umějí, považují za samozřejmé (Gilligan, 2001).

Že tento projekt ženám pomáhá a plní své cíle, je zřejmé z výpovědi účastnic: „Pro mne byl projekt požehnáním. Vnitřně jsem se uklidnila, nabyla jsem opět optimismu, díky čemuž se mi zlepšily

i vztahy v rodině. Začala jsem se více zabývat svým životem. Oprostila jsem se od vnitřní nespokojenosti, od pocitu jsem stará, nikdo nemá zájem o mé dosavadní zkušenosti. Opět jsem se nadechla, věřím si a jsem odhodlaná začít znovu novou kapitolu. Díky projektu jsem si ujasnila podmínky k rozjezdu. Jsem rozhodnutá v první polovině roku 2013 obnovit svou živnost (kosmetička, vizážistka). V současné době jedním ohledně spolupráce na DPP,“ zhodnotila projekt Adriana B.

Z výpovědi účastnic projektu také vyplývá, že jim projekt pomohl objevit jejich silné stránky, které si vůbec neuvědomovaly, zdvihl jim sebevědomí a pomohl je nasměrovat na správnou cestu vhodné seberealizace.

„Dozvěděla jsem se hodně o sobě samé, projekt mi pomohl najít si své silné stránky, o kterých jsem zatím nevěděla. Po absolvování projektu jsem zcela změnila pohled na práci, kterou bych chtěla dělat, díky uvědomění si svých silných stránek. V rámci rozhovoru s koučkou jsem si uvědomila svůj životní sen. Pomocí dotazování jsem si uvědomila, co by mě bavilo dělat. Uvědomila jsem si, že bych se mohla živit jako výživová poradkyně, a nyní si v tomto oboru dělám rekvalifikaci,“ svěřila se svou zkušeností z projektu Eva K.

Podobnou zkušenost má s přínosem projektu i Daniela P.: „V projektu jsem dostala spoustu nových informací, za které velice děkuji. Po konzultacích jsem si uvědomila, co je pro mne důležité. Právě díky vyzdvížení svých silných stránek jsem si uvědomila, v čem jsem dobrá, v čem bych mohla být dobrá, co by mě bavilo, co by mě naplňovalo. Začala jsem hledat práci i v jiných oblastech, než jsem hledala.“

Je velice dobré, že projekt ženám pomohl uvědomit si své silné stránky, jedinečnost své osobnosti a pomohl jim tak ke zvýšení sebevědomí. Neboť pokud ženy budou sebevědomé, více si vědomé svých silných stránek, svých předností, lépe tak obstojí v konkurenci na trhu práce. A i pro osobní život je zdravé sebevědomí, schopnost reálného sebepoznání velice důležitá, neboť takový člověk se lépe seberealizuje, více prosazuje své cíle, své potřeby a zájmy, je tedy zdravě asertivní a pokaždé neustupuje druhým na svůj úkor. Na těchto dovednostech je třeba u žen pracovat, neboť ženy často ustupují okolí, zapomínají na sebe, na své zájmy, nerozvíjejí své přednosti a tím se jim snižuje sebevědomí.

*Lucie Zormanová,
Rovné příležitosti, Ostrava*

Projekt FLOWS – Jak se v Brně a v Evropě sladuje práce a péče?

Jednou z velkých výzev současné doby je sladování pracovních a pečovatelských povinností, kterému i Evropská unie věnuje čím dál větší pozornost. Od roku 2011 probíhá na Masarykově univerzitě mezinárodní projekt FLOWS, který zkoumá, jak místní samospráva může přispět k úspěšnému sladování práce a péče. Dne 22. května spolupřátel projektový tým kulatý stůl, u kterého projekt představil.

Tématem projektu FLOWS je vliv lokálních systémů sociálního zabezpečení na účast žen na trhu práce a sociální soudržnost. Jedná se o mezinárodní projekt, který je financován ze zdrojů 7. rámcového programu Evropské komise, a realizuje se v 11 evropských zemích (Francie, Irsko, Španělsko, Itálie, Británie, Německo, Dánsko, Maďarsko, Estonsko, Finsko). Zabývá se pracovním životem žen a vlivem pečovatelských povinností, ať již v péči o děti nebo v péči o seniory, na rozhodování žen, kdy a jak se zapojit na trh práce.

Výstupem projektu by mělo být nejen zmapování lokálního kontextu sladování práce a péče žen v Brně, ale také zjištění dobře fungujících postupů, které by mohly být využity i v jiných evropských městech. A také identifikace slabých míst a přání žen, která vycházejí z jejich každodenních zkušeností s prací a péčí a jejich sladováním. V neposlední řadě je posláním projektu šířit a sdílet zjištění, která by mohla být využitelná pro další vývoj politik péče o děti a o seniory v Brně. Pořádaný kulatý stůl představil zainteresované veřejnosti první předběžné výsledky projektu.



Miroslava Janoušková představuje cíle a aktivity projektu.

Do diskuse se při této příležitosti zapojily i představitelky Magistrátu města Brna, vedoucí Oddělení zdraví Zora Prosková a Eva Gregorová z Referátu tvorby strategie a regionální spolupráce. Kontakt s představiteli a představitelkami Magistrátu města Brna navázal projektový tým již v rámci výzkumných rozhovorů v rané fázi projektu. V započaté komunikaci a diskusi chce pokračovat i nadále.

*Miroslava Janoušková, Martina Kampichler,
Steven Saxonberg,
Projektový tým FLOWS*

Databáze usnadní neslyšícím hledání práce

Občanské sdružení APPN (Agentura pro neslyšící) realizuje mezinárodní projekt Deaf Support, který neslyšícím usnadní hledání práce. V rámci projektu, jenž probíhá ve spolupráci s irským a slovenským partnerem, se připravuje

speciální databáze s pracovní nabídkou. V průběhu dvou let by měl být vytvořen první elektronický katalog pracovních pozic pro neslyšící a česko-slovenská databáze s evropskou burzou práce pro neslyšící.

text pokračuje na straně 156

Týden komunikace osob se sluchovým postižením (TKOSP) 21.-29. 9. 2013



TÝDEN KOMUNIKACE osob se sluchovým postižením

Občanské sdružení ORBI PONTES pořádá druhý ročník Týdne komunikace osob se sluchovým postižením v rámci celé ČR.

Posláním TKOSP je, aby kulturní, sportovní a vzdělávací akce připravené programovými partnery:

1. šířily osvětu široké veřejnosti, aby se informace o světě sluchově postižených osob, jejich komunikačních prostředcích a problematice sluchových postižení více hovořilo a svět ticha byl zviditelněn komplexně skrze jednu velkou celostátní vlnu,
2. podporovaly hrdost osob se sluchovým postižením, seznámily s novými službami, nabídly nové možnosti vzdělávání, sportovního a kulturního využití,
3. zviditelnily práci a úsilí všech organizací, institucí, škol a univerzit, které celoročně pracují na zlepšení podmínek osob se sluchovým postižením, pomáhají jim v každodenním životě a zároveň šíří osvětu.

Sdílette s námi myšlenky a vize o více informované, tolerantnější a empatictější široké veřejnosti České republiky?

Máte chuť se k nám přidat? Napište nám!

Základní podmínka pro zapojení se do TKOSP je, že se akce musí týkat a podporovat komunitu osob se sluchovým postižením.

Rozhodnete-li se stát programovým partnerem projektu pak nám prosím:

1. Pošlete údaje o naplánované akci (název akce, datum, čas a místo konání), logo a odkaz na vlastní webové stránky.
2. K připravené akci přidejte dovětek, že akce podporuje Týden komunikace osob se sluchovým postižením (21.-29. 9. 2013).
3. Uveřejněte logo TKOSP na vlastních webových stránkách s odkazem na webové stránky ORBI PONTES (www.orbipontes.cz), kde bude pravidelně aktualizován celorepublikový program.

ORBI PONTES

4. Vás zařadí mezi partnery projektu a uveřejní pořádanou akci v celorepublikovém programu na www.orbipontes.cz a facebooku.
5. Bude o programu a celém projektu průběžně informovat širokou veřejnost na webových stránkách, facebooku, elektronickými pozvánkami a za pomoci médií (televize, rádio, tisk).
6. Účast na TKOSP, jakákoli reklama a podpora je založena na dobrovolné spolupráci. Pro všechny programové partnery je účast zdarma.

Kontakt:

ORBI PONTES, o. s.

info@orbipontes.cz, www.orbipontes.cz;

<https://www.facebook.com/OrbiPontes>

Slovenským partnerem projektu je EFFETA – Středisko sv. Františka Saleského a irským partnerem Kerry Deaf Resource Centre. Projekt má za sebou první půlrok. Během této doby se již podařilo vytvořit rozsáhlý pracovní tým s několika metodickými skupinami. Tvoří ho zástupci neslyšících, zaměstnavatelů, odborů sociální péče a úřadů práce. Probíhají jednání se zástupci komunikační sítě sektorových rad. Díky nim a prezentacím na nich probíhajícím získávají pracovníci APPN kontakty na další možné zaměstnavatele a seznamují je s podmínkami a možnostmi zaměstnávání neslyšících. V prosinci 2012 se uskutečnila pracovní návštěva irského „městečka neslyšících“ v Dublinu. Proběhla zde pracovní porada s irským zahraničním partnerem, která navázala na předchozí on-line diskuse na téma neslyšící na trhu práce.

Městečko neslyšících

Pracovní zkušenost z Irska byla v mnohém inspirativní. V Dublinu totiž existuje promyšlený

systém uplatnění neslyšících na pracovním trhu. Díky průvodcům z organizace Deaf Hear měli pracovníci APPN možnost navštívit tzv. „městečko neslyšících“, kde sídlí pod jednou střechou většina institucí pro neslyšící v Irsku. Jde o soubor dvou velkých budov nedaleko centra Dublinu, původní zrekonstruované staré katolické školy pro neslyšící chlapce a novostavby. Celý projekt stál 15 milionů eur. Najdete zde prostory pro sociální, vzdělávací, duchovní i sportovní aktivity a administrativní služby. Nová budova slouží především pro sportovní vyžití, patří k ní také kavárna, bufet, jídelna, kaple, posilovna, bazén a další společenské prostory. Městečko bylo otevřeno pro veřejnost v roce 2012.

Za zaměstnávání neslyšících odpovídá organizace Deaf Village Ireland. Přímo v městečku je zaměstnáno asi 15 osob v rámci různých úvazků a 15 lidí pracuje pro jednotlivé neziskové organizace, které v městečku sídlí. „Návštěva nám hlavně ukázala, jak vypadá dobře fungující péče o neslyšící,“ shrnuje přínos služební

Inzerce

www.facebook.com/nakladatelstvi.portal
www.portal.cz


Oldřich Matoušek a kol. Encyklopedie sociální práce

Encyklopedie sociální práce (ESP) přináší přes 200 hesel ze všech oblastí sociální práce. ESP obsahuje přehled klíčových pojmů, technik a metod sociální práce, ohrožených skupin a poskytovaných služeb. ESP reflektuje domácí vývoj oboru v evropském kontextu a zohledňuje i širší mezinárodní zřetel. Hesla popisují daný jev a jeho historii, hodnotová východiska, aplikační možnosti a výzkum.

váz., 576 s., 1099 Kč

Martina Venglářová, Petr Eisner a kol. Sexualita osob s postižením a znevýhodněním

Kniha popisuje lidskou sexualitu a specifika vývoje a omezenou možnost sexuální kontaktů u lidí s mentálním postižením, duševním onemocněním i jinak znevýhodněných osob – zejména seniorů v ústavní péči. Autoři v rámci kazuistik ukazují vhodné postupy při řešení často se opakujících situací. Zahrnuty jsou i ukázky postupu sexuální výchovy.

brož., 208 s., 369 Kč



Zolt Cséfalvay, Viktor Lechta a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých

V knize je vymezen fenomén narušené komunikační schopnosti a specifika jeho diagnostikování. Každý druh narušené komunikační schopnosti je nejprve prezentován v jeho základní charakteristice, navazují specifika diagnostikování, popis konkrétních diagnostických metod a technik používaných u nás a v zahraničí a doporučení pro praxi.

váz., 232 s., 499 Kč

Pro Česko: Portál, s. r. o., tel. 283 028 203, e-mail: obchod@portal.cz
 Knihkupectví Portál: Jindřišská 30, Praha 1 / Klapková 2, Praha 8
 Pro Slovensko: portalslovakia@stonline.sk, tel. 00421 910 995 655, www.portalslovakia.sk



portál



Tichá kavárna

cesty manažerka projektu Renata Dohnalová. „V Irsku se věnují neslyšícím a jejich rodinám už od narození, mají promyšlený systém jejich vzdělávání a posléze uplatnění na pracovním trhu. Dá se zde hovořit o skutečném vyrovnávání příležitostí a začleňování do společnosti. Pro náš projekt to znamená hlavně ukázkou možností, kde všude se mohou neslyšící uplatnit. Taký při oslovování firem a potenciálních zaměstnavatelů a při shromažďování dat pro databázi můžeme použít právě tento příklad dobré praxe.“

Spolupráce s partnery

Výstupy z pracovních jednání v Dublinu a z návštěvy městečka využívají i slovenští kolegové ze střediska Effeta v Nitře. Příprava databáze je zatím ve fázi připomínkování. Předběžně se již také jednalo o možnosti propojení budoucí databáze APPN s hlavními pracovními portály v ČR. „Shromažďujeme kontakty pro náš nový pracovní portál a připravujeme výběrové řízení na tuto zakázku – což je velmi náročný proces – vzhledem k tomu, že se po novelizaci zákona hodně zpřísnily podmínky pro realizaci zadávacích řízení. Zajišťujeme kontakty na zaměstnavatele, máme připraveny návrhy obsahů internetových příruček. Nyní probíhají jednání v pracovních skupinách k obsahu portálu. Po finálním výběru dodavatele začneme s přípravou pilotní verze,“ přibližuje postup tvorby databáze Renata Dohnalová. Zatím poslední pracovní schůzka proběhla v polovině dubna v Praze. Slovenští kolegové Anna Šmehilová a Stanislav Morávek ze střediska Effeta přijeli s čerstvou zkušeností z veletrhu pracovních míst v Nitře JOB EXPO 2013 a seznámili se



s aktuální situací v oblasti zaměstnávání neslyšících v České republice i s činností tlumočnického on-line centra, které APPN provozuje. Navštívili také Tichou kavárnu s neslyšící obsluhou, která je skvělou ukázkou dobré praxe zaměstnávání neslyšících. Kavárnu založilo APPN, o. s., v roce 2011 ve spolupráci s 365, o. p. s.

Chovejte se k nám jako ke slyšícím

Sdružení APPN uskutečnilo loni na podzim v rámci projektu Deaf Support také dotazníkové šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit nejčastější bariéry při zaměstnávání neslyšících a ověřit potřebu vzniku speciální databáze pracovních míst pro neslyšící pro hledání práce v jednotlivých regionech. Dotazování se zúčastnilo 151 respondentů, z toho 29 neslyšících z různých regionů, 12 zaměstnavatelů (všichni z Prahy), 57 sociálních odborů z krajských a obecních úřadů a 53 úřadů práce.

Z průzkumu mimo jiné vyplynulo, že 57 procent dotazovaných neslyšících je v současné době nezaměstnaných. Ti, kteří uvedli, že mají v zaměstnání problémy, většinou nespecifikovali důvod, z konkrétních obav však převažoval strach ze ztráty zaměstnání (7 procent), samota, nepochopení úkolů v práci a velké požadavky od nadřízených, nemožnost se bránit. Překvapivě nikdo z neslyšících neuvedl jako problém komunikaci s kolegy, kteří neumějí znakový jazyk. Naopak se zde objevil vzkaz: „Chovejte se k nám jako ke slyšícím.“ Z dotazování vyplynula významná potřeba speciální databáze pracovních příležitostí pro neslyšící – jak ze strany úřadů (83 procent úřadů práce a 63 procent sociálních odborů), tak ze strany neslyšících (90 procent). Velká poptávka ze strany úřadů je také po semináři o problematice neslyšících (74 procenta úřadů práce a 70 procent sociálních odborů). Občanské sdružení APPN se tedy v rámci projektu rozhodně pokusí seminář nabídnout a uspořádat, případně ho spojit s prezentací databáze.

Lucie Křestánová,

občanské sdružení Agentura pro neslyšící

Projekt Deaf Support (reg. č. CZ.1.04/5.1/77.00055) je financován z prostředků ESF prostřednictvím Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost a ze státního rozpočtu ČR.

Inzerce

Prohuman

odborný internetový časopis

*zdravotníctvo
psychológia
pedagogika
sociálna politika
ošetrovatel'stvo
sociálna práca*



www.prohuman.sk



Esej

Význam školskej sociálnej práce

Súčasná doba je často charakterizovaná ako upo-
náhlaná, hektická, podceňujúca morálne hod-
noty a bezcitná k mládeži, ktorá je mnohokrát
práve okolím ponímaná ako najproblémovejšia.
Je pravda, že všetky spomínané faktory nepo-
chybne na deti a mládež pôsobia. Zvlášť nega-
tivita súčasnej spoločnosti ovplyvňuje celkový
postoj mladých ľudí, ktorí často hľadajú a nieke-
dy i strácajú zmysel života. Prirodzene sa bránia
voči konzumnej spoločnosti alebo naopak vzdá-
vajú večný boj o ich dokonalosť, ktorá sa po nich
priamo vyžaduje.

Práve mladí ľudia v našej spoločnosti predstavujú
najrizikovejšiu skupinu náchylnú na sociálno-pa-
tologické javy. Tieto javy sa najčastejšie a v naj-
väčšej intenzite prejavujú na základných školách.
Ide najmä o šikanovanie, záškoláctvo, krimina-
litu, násilie, závislosti, a to nielen na drogách, ale
predovšetkým liberálny prístup okolia k alkoholu
a k jeho užívaniu, počítačové hry, média, a vo
zvýšenej miere o samovražednosť a suicídium ako
fenomén 21. storočia objavujúci sa práve u tejto
vekovej kategórie. Jedným zo spôsobov riešenia
tejto problematiky sociálnej patológie na školách
je včasná detekcia náznakov takejto správanie
a účinná prevencia voči týmto javom.

Prevencia je v tomto ponímaní chápaná ako súbor
činností a opatrení zameraných na predchádzanie
vzniku nežiaduceho správania sa u určitej skupiny
ľudí. Je zrejmé, že jednoznačný daný návod, či re-
cept na stopercentnú prevenciu neexistuje, nakoľko
každý človek je jedinečný a neopakovateľný. Preto
je prevenciu potrebné vnímať rôznymi smermi
a tak zabezpečiť určitú alternatívnosť.

Do prevencie realizovanej v podmienkach školy by
sa preto mali zapojiť všetky sféry spoločnosti ako:

- *školské prostredie* – žiaci, učitelia, školský sociálny pracovník,
- *rodinné prostredie* – rodičia a ich deti,
- *poradenské zariadenia* – pracovník v oblasti prevencie sociálno-patologických javov v spolupráci so školským sociálnym pracovníkom,
- *sféra voľného času* – pracovníci internátov a klubov.

(Latálová, L. – Koptárová, L., in Levická, 2006).
Dobre vieme, že funkcia koordinátora prevencie
sociálno-patologických javov prináleží prevaž-
ne pedagógovi s pedagogickou praxou v rozsahu
5–20 rokov alebo výchovnému poradcovi. Táto
funkcia je im určená riaditeľom základnej školy.
Môžeme konštatovať, že na základe vlastného zá-
ujmu pracuje len minimálny počet koordinátorov.
Preventívne aktivity pre pedagógov/koordinátorov
tak predstavujú prácu navyše bez zmysluplnosti,
príčom sa im venuje len minimálna pozornosť,
nakoľko sú časovo náročné. Takisto minimálny
počet koordinátorov sa venuje koordinovaniu pre-
ventívnych aktivít v jednotlivých ročníkoch. Táto
práca je často krát obmedzená len na systematické
vypracovávanie plánu úloh. (Prevencia, informačný
bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patolo-
gických javov v rezorte školstva, 2004).
Preventívne aktivity sú hromadné, živelné, prí-
padne ich realizujú len pracovníci poradenských
zariadení.

Nutné preto je, aby prevenciu vykonával niekto,
kto je odborne pripravený v otázkach prevencie,
a využíval v dôsledku metodického usmerňovania
účinné stratégie na dosiahnutie preventívnej práce.
Tu sa otvára ideálny priestor pre funkciu coordi-
nátora prevencie realizovanej školským sociálnym
pracovníkom na školách, ktorá je potom vysoko
efektívna v tom zmysle, že ide o pracovníka, ktorý
je odborne erudovaný v oblasti vedomostí o sociál-
no-patologických javoch.

Prostredníctvom vhodne zvolených metód zame-
raných na prevenciu sociálno-patologických javov
tak vystupuje ako koordinátor prevencie, komuni-
kačný prvok s pedagógmi, rodičmi žiakov a pora-
denskými zariadeniami. V prípade nevyhnutnosti
je kompetentný adekvátne zasiahnuť.

Hlavnými úlohami sociálneho pracovníka v škole je
prevencia sociálno-patologických javov, vyhľadávacia
činnosť v tejto oblasti a intervencia pri problémoch
dieťaťa. Preventívne aktivity zahŕňajú koordináciu
protidrogovej výchovy, prevenciu iných sociálno-pa-
tologických javov, ale aj vlastné preventívne progra-
my, ktoré sú pre každú školu špecifické.

Žiaci základných škôl často postrádajú podporu rodinného prostredia, pričom nemajú zmysuplný, obohacujúci program. Jednou z možností, ako v nepodnetnom sociálnom systéme pomôcť žiakom, je istá forma modifikovaného sociálno-psychologického tréningu vychádzajúceho z úrovne vývinu. Tieto zážitkové aktivity spolu s besedami sú poradenskými zariadeniami zamerané predovšetkým na nácvik zručností v oblasti interpersonálnej percepcie, senzitivity, emočného sebvýjadrenia, rôznych foriem verbálnej a neverbálnej komunikácie, aktivity podporujúce samostatné rozhodovanie a preberanie zodpovednosti za svoje voľby. Z vyššie uvedeného vyplýva, že všetky aktivity hodnotím ako úspešné, nakoľko sú žiakom nápomocné vo všetkých oblastiach ich vývoja. Nebolo by možné ich samozrejme realizovať bez podpory školy, v priestoroch ktorej sa aktivity realizujú.

Prínosom pre školu je sociálny pracovník aj v oblasti práce s rodinou. Má možnosť oslovovať rodičov jednotlivco aj prostredníctvom rodičovských združení, sprístupniť im nové informácie v oblasti rôznych druhov prevencie, v oblasti internetovej kriminality, v oblasti drogovej, ale

tiež v problematike požívania alkoholu. V spolupráci s triednym učiteľom komunikuje s rodičmi pri problematických rozhovoroch, eviduje zápisy z nich.

Vzdelanie v oblasti sociálna práca zaručuje, že sociálny pracovník vyplní medzeru, kde učitelia nemajú fundované poznatky, keďže ich profilová vedná disciplína je pedagogika. Je to hlavne v oblasti práva, sociálnoprávnej ochrany detí a kurately, ale aj v prístupoch prevencie. Potrebná je tiež znalosť siete inštitúcií, ktoré sú kompetentné a schopné konať v kríze dieťaťa a rodiny.

V náplni práce sociálneho pracovníka v školskom prostredí sú tiež preventívne hodiny, kde deťom približuje konkrétne situácie, do ktorých sa môžu deti dostať. Tam potom jednotlivé konfliktné situácie rozoberajú projekčnou formou z rôznych hľadísk. Všetky tieto aktivity a priority sa však vykryštalizujú až časom, keď jednotlivé školy zistia, na čo konkrétne je dôležité sa zamerať (Lengyel, 2005).

Ak by sme mali definovať hlavné výhody prítomnosti interného školského sociálneho pracovníka v škole, určite k nim patrí možnosť pre deti poukázať včas a priamo na svoje problémy. Sociálny

text pokračuje na straně 162

odborný časopis **sociální služby**

**MĚSÍČNÍK ASOCIACE POSKYTOVATELŮ
SOCIÁLNÍCH SLUŽEB ČR**

pro zřizovatele a poskytovatele sociálních služeb, pracovníky v sociálních službách
a ve veřejné správě, studenty, uživatele sociálních služeb
a jejich blízké v České republice a na Slovensku

**Aktuality APSS ČR, sociální péče, zdravotní péče, rozhovory,
reportáže, okénko do světa, ekonomika a řízení, projekty, vzdělávání,
legislativa, zprávy a zkušenosti poskytovatelů.**

CENA

jednotlivé číslo: 50 Kč / 2 €
letní dvojčíslo: 69 Kč / 2,8 €
roční předplatné (10 čísel): 538 Kč / 21,6 €
**sleva 30 % pro studenty a příbuzné
uživatelů sociálních služeb**

KONTAKTNÍ INFORMACE

Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR
Vančurova 2904, 390 01 Tábor
tel.: 381 213 332, 606 832 551
e-mail: sefredaktor@ansscr.cz

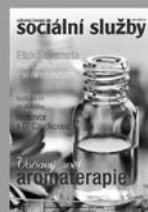


**Najdete nás
i na Facebooku**



sociální služby

www.socialnisluzby.eu





Univerzita Hradec Králové
Ústav sociální práce

X. Hradecké dny sociální práce

Ústav sociální práce Univerzity Hradec Králové
pořádá mezinárodní vědeckou konferenci

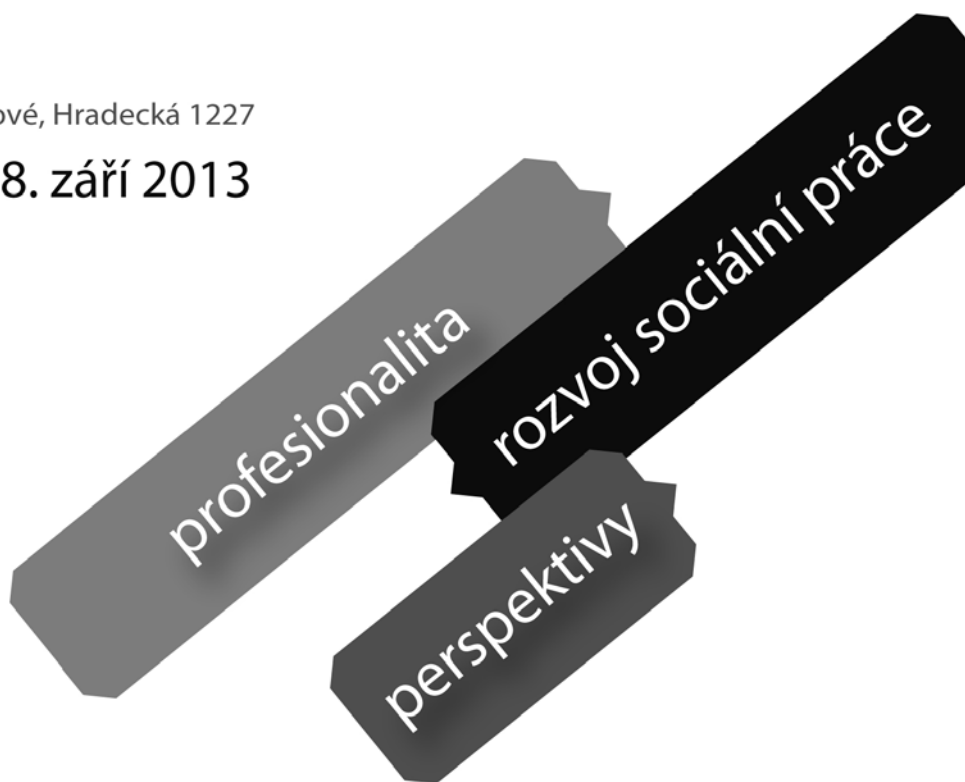
X. Hradecké dny sociální práce

Téma konference:

Profesionalita, perspektivy a rozvoj sociální práce

Hradec Králové, Hradecká 1227

27. až 28. září 2013



Více informací naleznete na:
www.socialniprace.cz



pracovník má svoju miestnosť, kde môže nerušene dieťa vypočuť, porozprávať sa tak, aby malo pocit, že sa o jeho osobných veciach nehovorí pred ostatnými. Okrem toho má sociálny pracovník možnosť pracovať s vekovo homogénnymi skupinami a diskutovať s nimi, podnecovať ich k vyjadreniu názorov, čím mnohé deti zistia, že nie sú jediní, kto majú nejaký problém, prípadne zistia, že je v triede veľa spolužiakov, o ktorých zrazu vedia veci, čo sa bežne nedozvedia.

Tým, že deti majú možnosť zdôveriť sa školskému sociálnemu pracovníkovi, môžeme predísť rôznym chúlостivým situáciám, ako napríklad zanedbávaniu dieťaťa, týraniu blízkej a zverenej osoby, alkoholizmu detí, krádežiam, publikovaniu učiteľov a žiakov na internetových portáloch s cieľom zosmiešnenia.

Preto vždy je lepšie o problémoch vedieť a zaujať stanovisko, ako nevedieť a tváriť sa, že to nie je až také zlé. A to je práve moment, kedy môže škola zamedziť rôznym závažným udalostiam, ktoré potom ovplyvňujú deti po celý život. Považujem za vhodné, aby sociálny pracovník v školách zastával funkciu koordinátora prevencie sociálno-patologických javov.

Na záver si dovoľíme akcentovať dôležitosť toho, aby v školách pôsobili sociálni pracovníci. Súčasná situácia nepotrebuje v oblasti prevencie v školách radikálnu zmenu, ale kultivovanie doterajších prístupov. Investícia samospráv do podpory zamestnať sociálnych pracovníkov v miestnych školách sa z nášho pohľadu javí ako efektívna forma prevencie a prejaví sa v zníženom výskyte sociálno-

patologických javov nielen v školskom prostredí, ale aj v širšom sociálnom prostredí našich miest a obcí.

Anita Dávidová Vidrová,

*sociálny kurátor pre deti a mládež, referát sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately
ÚPSVaR Pezínok, pracovisko Senec*

Literatúra:

HATÁR, C. **Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie.** Nitra: PdF UKF, 2010.

LÁBATH, V. a kol. **Riziková mládež.** Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 157 s.

LENGYEL, P. **Školská sociálna práca v meste Považská Bystrica.** Projekt zavedenia školskej sociálnej práce do základných škôl. Rozkvet 2005/13, Považská Bystrica, 2005.

LEVICKÁ, J. **Spolupráca školského sociálneho pracovníka s poradenskými zariadeniami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov.** Projekt, Vega: 1/3696/06 **Možnosti práce s neorganizovanou mládežou.** Trnava: Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity, 2006. **Zákon NR SR č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kurately a o zmene a doplnení niektorých zákonov.**

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Reflexe

Spíš je třeba zefektivňovat to, co již škola má, než hledat další zdroje pomoci zvenku

Škola ve svých dvou hlavních funkcích, výchovné a vzdělávací, má rozsáhlou oblast působení. Zejména v této době, kdy je na učitele kládno mnoho nových nároků, např. kdy se podílejí i na tvorbě osnov v rámci školního vzdělávacího

plánu – podřízenému rámcovému vzdělávacímu plánu. To je věc poměrně mladá, a než ji nová učitelská generace přijme jakoby přirozeně, potrvá určitá doba. Stejně tak se učitelé potýkají s kolektivy, kde se zvýšeně objevuje riziko vzniku



nežádoucího chování – záškoláctví, šikana, agresivní chování, vandalismus, zneužívání návykových látek apod., rizikové chování. Ne méně podstatná je již déletrvající proměna přístupu rodičů ke škole, resp. změna statusu role učitele ve společnosti. Tato byla dříve více hodnocena, ceněna, učitelé měli více přirozené autority a obecně byli více respektováni, což samo o sobě snižovalo počet nevhodného, nežádoucího chování žáků, příp. pomáhalo učitelům lépe zvládat zejména výchovné situace s žáky. Současní pedagogové tak musí přivykat něčemu, co dosud nebylo, učit se stále novým věcem a přitom jsou na ně kladeny stále větší nároky, nejen odborné – držet krok např. s technickými pokroky – ale i lidské.

Postupem času začaly ve školách vznikat různé pracovní pozice (vedle učitele i výchovný poradce, školní psycholog, školní metodik prevence, speciální pedagog, osobní asistent, školní asistent apod.), které mají pomáhat s výchovnými a vzdělávacími potřebami žáků, na které pedagog buď nemá specializaci, nebo prostě kapacitně nestačí.

Ideálním stavem pak je spolupráce a koordinace výše uvedených pozic, tzv. školní poradenské pracoviště.

A nyní přichází myšlenka zřídit ve školách pozici sociálního pracovníka. Zdá se, že velkou inspirací této aktivity jsou USA, příp. Velká Británie, kde tato pozice úspěšně funguje. Nicméně je důležité vnímat kontext (vzdělávací systém – samotná úroveň vzdělávání, sociální aspekty vzdělávání, míra a závažnost výskytu rizikového chování v tamějších školách apod.), ve kterém vznikala pozice sociálního pracovníka v USA, Velké Británii aj., a kontext pro vznik této pozice v ČR.

Ráda bych se zaměřila na kontext v České republice. Jak jsem uvedla výše, ve zdejších školách fungují kromě pedagogů i další odborníci na určitou výchovnou nebo vzdělávací problematiku. Tito lidé mají odborné vzdělání nebo jsou systémem motivováni se dále vzdělávat (např. školní metodik prevence – vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování v rámci akreditovaného 250hodinového vzdělávacího kurzu s sebou nese možnost finanční odměny za tuto funkci).

Pokud se podíváme po náplni práce uvedených odborných pracovníků, daných vyhláškou MŠMT č. 72/2005, zjistíme, že tyto funkce dostatečně pokrývají výchovně vzdělávací oblasti,

kde nestačí samotná práce pedagoga. Tj. např. při výskytu SPU, SPCH, při výskytu rizikového chování u dětí, poradenství s výběrem zaměstnání apod.

Tudíž je důležité se ptát po oblasti, kde by mohl sociální pracovník ve školství působit. Z mého pohledu v současné době se nenachází oblast působení v systému škol a i vzhledem k omezeným a stále omezeným finančním prostředkům.

Některé argumenty „pro“ sociálního pracovníka ve školách hovoří o možné finanční úspoře za předpokladu, že by tento v mnoha činnostech suploval výše uvedené odborné pracovní pozice. Toto by se zdálo lákavé např. ve školách s malým počtem žáků. Zde bych ovšem chtěla upozornit na velké riziko s tím spojené. Pokud by byla dána „ambice“, nárok, aby sociální pracovník suploval např. funkci výchovného poradce nebo školního metodika prevence, příp. školního psychologa, je velice pravděpodobné, že by došlo ke snížení odbornosti poskytované služby. Přirozeně, školní psycholog získává ke své práci specializované vzdělání a podobně je to i s ostatními zmíněnými funkcemi.

Měla bych obavu, aby nedošlo, v těchto podmínkách působení sociálního pracovníka ve školství, ke snížení odborné úrovně poskytovaných služeb. To by byl krok zpátky a mohlo by to zahýbat s celkovou úrovní vzdělávacího systému v České republice.

Pokud bych měla hledat přínosy role sociálního pracovníka ve školství, viděla bych je v potenci sociálního pracovníka jako jistého prostředníka mezi školou a rodinou, příp. jako prostředníka mezi jednotlivými subjekty školského poradenského pracoviště.

Nicméně zde bych se opět raději více soustředila na rozvíjení komunikačních dovedností pedagogů a pedagogických pracovníků (školního psychologa, výchovného poradce, asistentů pedagoga apod.), např. formou sebezkušenostních výcviků určených pro pedagogické pracovníky. Tím by se udržela odborná úroveň poskytovaných služeb a současně posílila oblast lidských schopností, např. lépe komunikovat, být odolnější proti zátěži a stresu, mít možnost supervidovat obtížné situace, se kterými se pedagogové ve škole při své práci potkávají.

Myslím, že spíš je potřebné zefektivňovat možnosti, které již škola má, než hledat další zdroje pomoci zvenku.

Michaela Titmanová



Esej

Dodržiavanie základných ľudských práv a slobôd – norma, alebo bežná prax v sociálnych službách?

Ľudské práva a slobody nie sú len etickými a morálnymi princípmi, ale ich dodržiavanie a efektívna ochrana patrí k základným črtám každého demokratického a právneho štátu.

V rámci modernizácie a skvalitňovania sociálnych služieb je dodržiavanie práv prijímateľov sociálnych služieb (ďalej len „prijímateľov“) jedným z hlavných ukazovateľov kvality poskytovaných služieb. Poskytovateľ sociálnej služby (ďalej len „poskytovateľ“) zabezpečuje činnosti vyplývajúce zo zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách podľa druhu sociálnej služby a je jeho samozrejmosťou naplňovať práva prijímateľov spôsobom, ktorým je zachovaná ľudská dôstojnosť a zároveň sú dodržané základné ľudské práva a slobody. Poskytovanie bezpečnej sociálnej služby vytvára podmienky, ktoré rešpektujú ľudské i občianske práva a zamedzujú konfliktu medzi záujmom prijímateľa a záujmom poskytovateľa. Základné ľudské práva a slobody sú: neodňateľné (nikoho nemožno týchto práv pozbaviť), nescudziteľné (nemožno ich previesť na iného), nepremlčateľné (nepodliehajú premlčaniu, a teda ich trvanie je počas života človeka časovo neobmedzené) a nezrušiteľné (existujú nezávisle od vôle zákonodarcu, ktorý ich uznáva a nemôže ich zrušiť).

Ľudské práva možno charakterizovať ako základné práva a slobody, ktoré patria každému človeku od narodenia. Ľudia sú slobodní a rovní v dôstojnosti i v právach. Základné práva a slobody sa zaručujú na území Slovenskej republiky všetkým, bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Nikoho nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvýhodňovať alebo znevýhodňovať. Nikomu nesmie byť spôsobená ujma

na právach pri uplatňovaní svojich základných práv a slobôd. Každý človek má právo na život. Ľudský život je hodný ochrany už pred narodením. Nikto nesmie byť pozbavený života. Každý má právo na zachovanie ľudskej dôstojnosti, úcty, dobrej povesti a na ochranu mena. Každý má právo na ochranu pred neoprávneným zasahovaním do súkromného a rodinného života. Každý má právo na ochranu pred neoprávneným zhromažďovaním, zverejňovaním alebo iným zneužívaním údajov o svojej osobe. Nedotknuteľnosť osoby a jej súkromia je zaručená. Listové tajomstvo, tajomstvo doručovaných správ a iných písomností a ochrana osobných údajov sa zaručujú. Sloboda myslenia, svedomia, náboženského vyznania a viery sa zaručujú. Toto právo zahŕňa aj možnosť zmeniť náboženské vyznanie alebo vieru. Každý má právo možnosti byť aj bez náboženského vyznania. Každý má právo verejne prejavovať svoje zmýšľanie. Každý má právo slobodne prejavovať svoje náboženstvo alebo vieru buď sám, buď spoločne s inými, súkromne alebo verejne, bohoslužbou, náboženskými úkonmi, zachovávaním obradov alebo zúčastňovať sa na ich vyučovaní.

Základné ľudské práva a slobody v sociálnych službách

Pre poskytovateľa je dôležitá dobrá znalosť (a správne porozumenie) nielen zákona o sociálnych službách, ale tiež aj problematiky ľudských práv a všetkých právnych noriem, z ktorých vyplývajú práva a povinnosti prijímateľov. Poskytovateľ prostredníctvom svojich odborných zamestnancov počas poskytovania služby vyhodnocuje, ktoré práva je prijímateľ schopný realizovať sám, pri ktorých potrebuje pomoc, resp. ktoré práva v prípade prijímateľa nie je možné zabezpečiť vzhľadom na rôzne zmeny v jeho živote. Dôležitým nástrojom ochrany práv prijímateľov je



zmluvný vzťah s poskytovateľom a platné inter-né predpisy poskytovateľa, ktoré sú dodržiavané. Tieto predpisy majú popisovať postupy, pravidlá a preventívne opatrenia s cieľom predísť porušo-vaniu základných ľudských práv a slobôd prijíma-teľa sociálnej služby, rešpektujúc základné právo na život, nedotknuteľnosť osoby a súkromia, zá-kaz mučenia, krutého neľudského či ponižujúce-ho zaobchádzania alebo trestu, zákaz nútených prác alebo služieb, právo na zachovanie ľudskej dôstojnosti, ochranu pred neoprávneným zhro-mažďovaním, uverejňovaním alebo iným zneuží-vaním údajov o jeho osobe, právo vlastníť ma-jetok, právo na nedotknuteľnosť obydlia, právo na zachovanie listového tajomstva a tajomstva doručovaných správ a iných písomností, ochra-nu osobných údajov, slobodu pohybu a pobytu, slobodu myslenia, svedomia, náboženského vy-znania a viery v súlade s Ústavou Slovenskej re-publiky a medzinárodnými dohovormi, ktorými je Slovenská republika viazaná. Za rizikové ob-lasti sa považuje používanie obmedzujúcich po-stupov, opatrenia zamedzujúce pohyb, opustenie zariadenia, rešpektovanie vôle, právo sa slobodne rozhodnúť a obmedzenie spôsobilosti k právnym úkonom. Zvýšený dôraz sa kladie na napĺňanie práv osôb zdravotne postihnutých, znevýhod-nených pri presadzovaní sa a pri zabezpečovaní a uspokojovaní svojich záujmov a potrieb. Zra-niteľnosť, bezmocnosť na strane prijímateľa je ri-zikovým faktorom možného porušenia ľudských práv. Preto je potrebné vychádzať z individuálnej situácie prijímateľa, jeho miery závislosti na služ-be a starostlivosti, z dĺžky a druhu poskytovanej služby a starostlivosti; ďalej z: vybavenia, priesto-ru, jednotlivých úsekov dňa, priebehu a spôsobu poskytovanej služby, personálneho zabezpeče-nia a z dĺžky praxe poskytovateľa; zo skúseností pracovníkov i zo správania iných prijímateľov a rodiny.

Porušenie práv prijímateľa je možné zistiť: prijí-mateľ je viditeľne nespokojný, zverí blízkej osobe (spolubývajúcemu), sám napíše sťažnosť alebo sa osobne sťažuje vedúcemu zamestnancovi, blízka osoba (spolubývajúci) upozorní iného zamest-nanca na porušenie práv, prijímateľ sa zdôve-rí rodine alebo známemu, kontrolou vedúceho zamestnanca, upozornením inej osoby, ktorá je svedkom udalosti.

V praxi nedochádza k porušovaniu práv zámer-ne, ale v situáciách náhodných, prehliadnutel-ných, v zhone a nedopatrnením. Náročnosť práce

v sociálnych službách je rôzna a závisí od cieľovej skupiny prijímateľov. Skúsenosti z praxe potvr-dzujú zvýšené nároky nielen legislatívy, ale aj sa-motných prijímateľov, ktorí si vyžadujú individu-álny prístup a zladenie všetkých požiadaviek zo strany tých, ktorých sa táto služba dotýka: posky-tovateľa, rodiny a iných zainteresovaných strán.

Práva a povinnosti prijímateľa sociálnej služby

Povinnosť rešpektovať základné práva a slobody i ďalšie práva je uložená rovnako i prijímateľom. Prijímateľ má právo na poskytovanie sociálnej služby, ktorá umožňuje realizovať jeho základné ľudské práva a slobody, zachováva jeho ľudskú dôstojnosť, aktivizuje ho k posilneniu sebestač-nosti, zabráňuje jeho sociálnemu vylúčeniu a podporuje jeho začlenenie do spoločnosti. Prijí-mateľ je povinný platiť úhradu za sociálnu službu poskytovateľom v stanovenej výške a v termíne splatnosti. Prijímateľ je povinný poskytovateľovi oznámiť výšku svojich príjmov a čestným vyhlá-sením preukázať výšku úspor a hodnotu majetku, ohlásiť zmeny vo výške príjmu, úspor a zmeny v hodnote majetku, ktoré sú rozhodujúce na ur-čenie sumy úhrady za sociálnu službu. V prípade, že prijímateľ poruší tieto povinnosti, poskytovateľ je oprávnený ho na to upozorniť ústne alebo pí-somne, prípadne môže od zmluvy odstúpiť.

Znalosť základných ľudských práv a zachovanie ľudskej dôstojnosti majú byť samozrejme pre kaž-dého človeka, o to viac pre poskytovateľa sociál-ných služieb a jeho zamestnancov.

Silvia Kerčáková,

Arcidiécezná charita Košice

Použitá literatúra:

BEDNÁŘ, M. **Kvalita v sociálních službách.** Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, ISBN 978 80 244 3069 0.

Zavádění standardu kvality do praxe. Průvod-ce poskytovatele, Praha: MPSV, 2002, ISBN 80 86552 45 4.

Odborný príspevok vznikol v rámci výstupu pro-jektu s názvom „Dodržiavanie základných ľud-ských práv a slobôd – norma, alebo bežná prax v sociálnych službách?“. Realizovaný s finančnou podporou Úradu vlády SR v rámci dotačného programu Podpora a ochrana ľudských práv a slobôd.

Verím, že podporíme odhodlanie experimentovať a následne systematicky implementovať sociálnu prácu v školskom prostredí

Školská sociálna práca, resp. sociálna práca v škole je nesporne významnou, ale málo diskutovanou témou súčasnosti. Historická a kultúrna tradícia v našich zemiach na jednej strane preukazuje oddelený vývoj vzdelávania a sociálnej práce, na druhej strane nie je možné nevidieť tradičné prekrývanie oboch sfér napríklad v starostlivosti o deti a mládež s poruchami správania. I tu však nemožno hovoriť o prijímaní sociálnej práce školským systémom, ako skôr o chápaní porúch správania v rámci pedagogickej interpretácie problému v minulosti. Dokonca aj v tejto sfére nie je sociálna práca považovaná za nosnú formu pomoci, o čom vypovedá aj koncept redukcie a nie resocializácie. V základných školách pravdepodobne aj preto dodnes požiadavka sociálnej práce nenaráža vždy na veľké pochopenie a je dokonca vnímaná aj ako cudzorodý prvok. Dôkazom toho je v školách na Slovensku inštitucionalizovaná pozícia sociálneho pedagóga a nie sociálneho pracovníka.

Tematické číslo, ktoré máte práve v rukách, má ambíciu predostrieť odbornej verejnosti predovšetkým tému sociálnej práce v školách. Zámery, ktoré boli avizované v čísle 1/2013, sa iste do určitej miery naplnili, niektoré z nich sa ukázali ako príliš široko koncipované a asi aj trochu nerealistické. Toto číslo však prinieslo nový rozmer, ktorý nebolo možné jednoznačne predvídať. V súvislosti so sociálnou prácou v škole ponúka navyše rôznorodé príspevky, je v ňom prehľad skúseností a vízie sociálnej práce v škole z amerického prostredia, môžeme tu nájsť



výsledky komparatívneho výskumu o jej možnostiach, obsahuje návrh metodických postupov vo forme alternatívneho riešenia konfliktov, nachádzame tu príspevok o inom chápaní inštitúcie školy, dočítame sa o súčasných možnostiach a hraniciach uplatnenia sociálnych pracovníkov v školskom prostredí, diskutovaná je otázka moci v pomáhajúcich profesiách. Články

však napriek svojej rôznorodosti majú zmysuplné prepojenie.

Podnety z inej kultúrnej oblasti poskytujú celý rad informácií, skúseností, poznatkov, ktoré môžu byť veľmi inšpiratívne. Každá pomáhajúca činnosť sa realizuje v unikátnom kontexte a možno predpokladať, že každý špecifický model môže využívať iné poznatky z krajiny, kde sa sociálna práca v škole uplatňuje dlhodobo a vo výraznej miere.

Komunitné školy môžu byť formou sociálnej práce v škole, resp. sa v nich môže sociálna práca úspešne aplikovať. Zavádzanie škôl iného typu vyžaduje zmenu kultúry organizácie. V tomto smere má sociálna práca v škole obrovské pole možností. V prvom rade možno školu chápať ako sociálny systém, v ktorom fungujú jeho subsystemy a vzájomné interakcie jedincov a podskupín. Škola je spoločenstvom a princípy práce v občianskej alebo terapeutickej komunite tu možno bez váhania efektívne uplatniť. Sociálna práca sa zvyčajne spája s problémami, negatívnymi javmi, rôznymi formami patológie, či rizikových prejavov. V sociálnej práci v škole

(i mimo nej) sa možno zameriavať aj na širší rámec sociálnych javov a nielen problémov. Tento prístup sa potom sústreďuje na tvorbu zdravého sociálneho prostredia, ktoré považuje za primárny cieľ sociálnej práce v škole. Práca s rizikovými prejavmi má potom, síce nezastupiteľné, ale sekundárne miesto.

Diskurz venovaný moci má iste širší rozmer a uplatnenie. Nepriamo, ale adresne súvisí so školským prostredím. S istou mierou istoty možno tvrdiť, že celý školský systém nedostatočne reflektuje moc, nielen v jej explicitnej podobe, nielen z pohľadu štrukturálneho, ale predovšetkým z pohľadu formatívneho. Deti strávia v škole veľkú časť svojho života, prevládajúci model vzťahov je modelom spoločnosti. Sociálni pracovníci, ako odborníci na sociálne javy, by mohli reflektovať mocenské väzby, riziká autokratickej moci a odtabuizovať túto tému v takej miere, aby sa stala témou každodenného života, aby bola témou „mocných i bezmocných“.

Téma sociálnej práce v škole je uchopená z viacerých aspektov, upozorňuje však na jej významné faktory, limity a potenciál. Ak si spojíme široké spektrum podnetov, potrebu sociálnej práce podľa výsledkov výskumu, možnosti alternatívneho chápania školy, metodický postup mediácie, rámec profesie a diskusiu o moci, máme pred sebou základné dimenzie pre aplikáciu sociálnej práce v škole. Rád by som veril, že state tohto čísla podporia odhodlanie experimentovať a následne systematicky implementovať sociálnu prácu v školskom prostredí.

Číslo 2/2013 obsahuje i ďalšie príspevky, vzhľadom na jeho monotematické zameranie je jeho ťažiskom práve sociálna práca v škole. Verím, že v takomto poňatí bude prínosné pre väčšinu čitateľov.

Vladimír Labáth,
editor čísla

Inzerce

Asociace vzdělavatelů v sociální práci
Teologická fakulta a Zdravotně sociální fakulta
Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

si Vás dovolují pozvat na
konferenci s mezinárodní účastí k
20. výročí založení ASVSP

čtvrtek 7. listopadu 2013
budova Zdravotně sociální fakulty JU
J. Boreckého 27, objekt Vltava (Uran)
České Budějovice

Občanství,
sociální práce a
soudobá společnost

Konference je určena pro pedagogy vysokých škol, vyšších odborných škol a pro studenty oboru sociální práce a oborů příbuzných, jakož i pro pracovníky pomáhajících profesí, kteří se školami spolupracují a další zájemce.

Konference se koná pod záštitou
prof. RNDr. Libora Grubhoffera, CSc.,
rektora Jihočeské univerzity v
Českých Budějovicích.

Pozvanými přednášejícími jsou:
Oldřich Chytil, Libor Musil,
Malcolm Payne a
Jan Sokol.

Kontaktní osobou pro zaslání přihlášek či případných dotazů je Martina Strusková: struskova@tf.jcu.cz

Další informace o registračním poplatku, způsobu platby, stravování apod. naleznete na
www.socialniprace.cz



Kontakty

Prof. PaedDr. Vladimír Labáth, PhD.

editor čísla
Katedra sociálnej práce, PdF UK v Bratislave
E-mail: labath@fedu.uniba.sk

Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD.

spolueditorka čísla
Katedra soc. štúdií a spec. pedagogiky,
FPHP TU v Liberci
E-mail: tmatulay@gmail.com

Mgr. Jana Chmúrová

sociálna pedagogička
CPPPaP Vranov nad Topľou
E-mail: ppp.vt@stonline.sk

Mgr. Markéta Pěgřimová

vedoucí sociálních služeb
Bílý nosorožec, o. p. s.
E-mail: vedeni@bilynosorozec.cz

Mgr. Janette Šalachová

učitelka
ZŠ Postupimská Košice
E-mail: zspostupimska@gmail.com

Mgr. Jaroslav Kunderát

referent OSPOD
Územní městská část Brno–Židenice
E-mail: kunderat@zidenice.brno.cz

Prof. PhDr. Libor Musil, CSc.

předseda
Vědecká rada MPSV pro sociální práci
E-mail: musil@fss.muni.cz

Mgr. Marek Lauermann

národní koordinátor mezinárodního projektu
Ověření standardů kvality komunitní školy
E-mail: komunitniskoly@email.cz

PhDr. Zoja Koscurová, PhD.

odborná asistentka
Katedra sociálnej práce, PdF UK v Bratislave
E-mail: koscuropa@fedu.uniba.sk

Mgr. Šárka Vostracká

sociální pracovnice
ZŠ a MŠ pro zrakově postižené
a vady řeči Plzeň
E-mail: spczrak@volny.cz

Mgr. Peter Lengyel

školský sociálny pracovník
ZŠ Slovenských partizánov v Považskej Bystrici
E-mail: pb.plengyel@gmail.com

Markéta Polcarová

sociální pracovnice
Základní škola Postoloprty
E-mail: marketapolcarova@zspostoloprty.cz

Mgr. Zdeněk Trávníček, Ph.D.

zástupce ředitele
SPONDEA, o. p. s.
E-mail: travnicek@spondea.cz

Mgr. Štěpánka Molíková

sociální pracovnice
Bílý nosorožec o. p. s.
E-mail: vedeni@bilynosorozec.cz

Mgr. Karol Langstein

vedúci oddelenia sociálnej a krízovej intervencie
Odbor sociálnych vecí MÚ Banská Bystrica
E-mail: langstein@misbb.sk

**Autorky a autoři akademických statí****Mgr. Michal Kall**

Návrat, o. z., Centrum Návrat v Prešove
E-mail: kall@navrat.sk

Mgr. Alena Molčanová

Návrat, o. z., Centrum Návrat v Prešove
E-mail: molcanova@navrat.sk

Mgr. et Mgr. Miroslava Janoušková

Katedra sociologie, FSS MU
E-mail: m.janouskova@mail.muni.cz

Mgr. Anna Krausová, Ph.D.

Katedra sociálních věd, FSS OU
E-mail: anna.krausova@osu.cz

Mgr. Michaela Skyba

Katedra sociální práce, FF PU v Prešove
E-mail: michaela.lipcakova@gmail.com

Doc. PhDr. Kvetoslava Repková, CSc.

Inštitút pre výskum práce a rodiny
E-mail: Kvetoslava.Repkova@ivpr.gov.sk

James C. Raines, MSSW, Ph.D.

California State University, Monterey Bay
E-mail: jraines@csumb.edu

Doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky, PdF UK
E-mail: jan.siska@pedf.cuni.cz

Mgr. Šárka Kaňová

Katedra pedagogiky, PdF ZČU v Plzni
E-mail: kanova@kpg.zcu.cz

Mgr. Petra Vašíčková

Katedra soc. politiky a soc. práce, FSS MU
E-mail: vasickovapetra@gmail.com

Témata připravovaných čísel

ročník 13

3/2013: Rodina v nejistotě
4/2013: Občanská společnost a sociální práce
5/2013: Special English Issue 2013

ročník 14

1/2014: Sociální práce v období
Československé republiky
2/2014: Sociální práce a chudoba rodin s dětmi
3/2014: Sociální práce a soudobá společnost
4/2014: Sociální práce a nezaměstnaní
5/2014: Special English Issue 2014

ročník 15

1/2015: Sociální práce a sociální služby

upozornění pro autory:

Do publikačního řízení, které sestává z posouzení oborové přiměřenosti článku členem redakční rady a standardního anonymního recenzního řízení, průběžně přijímáme akademické články i **mimo vlevo uvedená témata.**

Speciální anglická vydání **nejsou monotematická.**

akademik@socialniprace.cz
www.socialniprace.cz

sp

sociální práce
sociálna prácanabízíme spojení teorie s praxí
ponúkame spojenie teórie s praxou

Časopis Sociální práce/Sociálna práca a jeho anglická verze Czech and Slovak Social Work vychází čtyřikrát ročně v češtině a jednou ročně v angličtině.

vydavatel:

Asociace vzdělavatelů v sociální práci
Joštova 10, 602 00 Brno
web: www.asvsp.org

Na vydávání se podílí
Fakulta sociálních studií Ostravské univerzity v Ostravě.

číslo/ročník: 2/13
počet stran: 172
náklad: 1 000 ks

adresa redakce:

Joštova 10, 602 00 Brno
tel.: +420 549 495 224
e-mail: socialniprace@socialniprace.cz
web: www.socialniprace.cz

editor / spolueditorka čísla:

Vladimír Labáth / Tatiana Matulayová

šéfredaktor:

Roman Baláz
e-mail: roman.balaz@socialniprace.cz
tel.: +420 549 491 969

administrátorka akademické části:

Petra Vašíčková
e-mail: akademik@socialniprace.cz
tel.: +420 549 491 969

PR specialista a redaktor:

Martin Kopáček
E-mail: pr@socialniprace.cz

PR asistent a redaktor:

Mírek Hodeček
E-mail: inzerce@socialniprace.cz

redaktor (Slovenská republika):

Michaela Skyba
e-mail: michaela.lipcakova@gmail.com

foto na titulní straně:

copyright: Roman Baláz

korektura:

Vilém Kmuniček

grafická úprava:

Radovan Goj
www.goj.cz

tiskne:

Lupress, s. r. o.

evidenční číslo MK: MK ČR E 13795

ISSN: 1213-6204

redakční rada:

Libor Musil (místopředseda), Peter Erath, Oldřich Chytil, Alois Křišťan, Eva Mydlíková, Pavel Navrátil, Alice Gojová (zástupce vydavatele), Libor Novosád (zástupce Společnosti sociálních pracovníků), Malcolm Payne, Milan Schavel, Anna Žilová, Roman Baláz (zástupce redakce časopisu)

ekonomka časopisu a předplatné:

Olga Cidlová
e-mail: olga.cidlova@socialniprace.cz
tel.: +420 549 495 224

Cena pro právnické osoby je 265 Kč/ks vč. DPH; cena pro fyzické osoby je 212 Kč/ks vč. DPH; roční předplatné (4 čísla) pro fyzické osoby je se slevou 10 % 954 Kč vč. DPH; roční předplatné pro fyzické osoby (4 čísla) je se slevou 10 % 764 Kč vč. DPH; sponzorské předplatné je 1 200 Kč vč. DPH.

Objednávejte na www.socialniprace.cz.

Předplatné zajišťuje jménem vydavatele firma **SEND Předplatné**.

Akademické statě procházejí dvojím recenzním řízením. Otištěné příspěvky nejsou honorovány.

Časopis je zařazen na **Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR**, který schválila Rada vlády pro výzkum a vývoj.

Redakce, resp. vydavatel nezodpovídá za obsah a jazykovou úroveň inzerátů a PR článků.

Veřejný závazek časopisu

Časopis pro teorii, praxi a vzdělávání v sociální práci

Časopis pre teóriu, prax a vzdelávanie v sociálnej práci

Posláním časopisu Sociální práce / Sociálna práca je:

- podporovat schopnost české a slovenské společnosti řešit životní problémy lidí prostřednictvím sociální práce;
- podporovat kvalitu sociální práce a profesionalizaci praxe sociální práce;
- přispívat k rozvoji sociální práce jako vědní disciplíny a ke zkvalitnění vzdělávání v sociální práci;
- podporovat zájmy poskytovatelů a uživatelů sociálních služeb.

V zájmu dosažení těchto cílů bude časopis v rámci obce sociálních pracovníků a s nimi spolupracujících a pomáhajících pracovníků jiných oborů podporovat:

- postoje, které považují odbornost a lidskost za rovnocenná kritéria kvality sociální práce;
- postoje, které kladou důraz na propojení teoretického zdůvodnění postupů sociální práce s její praktickou orientací na problémy klientů a jejich reálné možnosti;
- soudržnost všech, kteří se angažují ve prospěch řešení problémů klientů prostřednictvím sociální práce;
- otevřenou, odlišnosti chápající, poučenou a věcnou diskusi v rámci obce sociálních pracovníků;
- chuť a zájem sociálních pracovníků vidět sebe samé očima jiných.

Posláním časopisu Sociální práce / Sociálna práca je:

- podporovať schopnosť českej a slovenskej spoločnosti riešiť životné problémy ľudí prostredníctvom sociálnej práce;
- podporovať kvalitu sociálnej práce a profesionalizáciu praxe sociálnej práce;
- prispievať k rozvoju sociálnej práce ako vedeckej disciplíny a k skvalitneniu vzdelávania v sociálnej práci;
- podporovať záujmy poskytovateľov a užívateľov sociálnych služieb.

V záujme dosiahnutia týchto cieľov bude časopis v rámci obce sociálnych pracovníkov a s nimi spolupracujúcich a pomáhajúcich pracovníkov iných odborov podporovať:

- postoje, ktoré považujú odbornosť a ľudskosť za rovnocenné kritériá kvality sociálnej práce;
- postoje, ktoré kladú dôraz na prepojenie teoretického zdôvodnenia postupov sociálnej práce s jej praktickou orientáciou na problémy klientov a ich reálne možnosti;
- súdržnosť všetkých, ktorí sa angažujú v prospech riešenia problémov klientov prostredníctvom sociálnej práce,
- otvorenú, odlišnosti chápajúcu, poučenú a vecnú diskusiu v rámci obce sociálnych pracovníkov;
- chuť a záujem sociálnych pracovníkov vidieť samých seba očami iných.

Anotace čísla 3/2013

Rodina v nejistotě
Rodina v neistotě

Vedeckou a praktickou problematikou čísla časopisu je problém neistoty, který pre potreby tohto časopisu vymedzujeme dvoma procesmi (z množstva iných) charakteristickými pre súčasnú sociálnu zmenu v spoločnosti, a to:

- sociálnou neukotvenosťou, hlavne mladých ľudí,
- individualizáciou,
- rozkolísanie, či až ohrozenie tradičného modelu rodiny, ktoré sú novým, aj keď očakávaným fenoménom, ale ktoré rámcujú všetky situácie jednotlivých neistých rodín (rodín v neistote).

Vychádzame tiež z predpokladu, že neurčité, zahmlené a neisté spoločenské podmienky (postmodernita) sú scénou, ktorá ovplyvňuje a tvorí rámec takýchto životných situácií. Z uvedeného vyplýva, že téma čísla je koncipovaná pomerne široko, aby zahrnula v sebe viac problémových oblastí rodiny, ktoré ju ohrozujú alebo priamo vtlačajú do sociálnej alebo hmotnej neistoty, ako napr.:

- jednorodičovské rodiny,
- rodiny s jedným či oboma rodičmi pracujúcimi v zahraničí,
- riziká neistoty budúcich rodín v dôsledku súčasného demografického a reprodukčného správania (radi by sme v tejto súvislosti zamerali pozornosť na krajiny východnej Európy),
- riziká neistoty rodiny s dlhodobo chorým členom, starším členom, členom so zdravotným postihnutím,
- neistota plynúca zo sociálnej osamelosti rodiny v jej sociálnom prostredí, resp. člena rodiny vo vlastnej rodine,
- neistota rodín vyvolávaná tlakom až nanucovaním cudzej kultúry (hodnôt, noriem, vzorov správania a i.), ktoré sú nielen neakceptovateľné v našom sociokultúrnom prostredí, ale často majú protirečivý až deviantný charakter, ale tiež aj v dôsledku neodovzdávania pôvodnej, vlastnej

kultúry ako významného sociálneho dedičstva a faktoru sociálnej ukotvenosti človeka,

- nestabilita a neistota rodiny v postmodernej dobe z pohľadu celkovej zmeny chápania rodiny, rozkolísania foriem inštitútu vzťahu muža a ženy tvoriacich rodinu, z pohľadu chápania mužskosti a ženskosti v sociálnych rolách a pozíciách rodiny.

Všetky uvedené situácie sa odohrávajú v podmienkach spoločnosti, ktorá je živým sociálnym organizmom a je neustále v pohybe a sú v nej často definované protikladné a neustále sa meniace očakávania.

V týchto súvislostiach je v časopise nevyhnutné, v súlade s jeho poslaním, vytvorený priestor aj na stanoviska vedcov, odborníkov na odpovede na otázku: „Identifikovala a definovala sociálna práca svoje miesto a poslanie pri eliminovaní problémov rodiny spojených so stavom neistoty?“ „Aké sú jej viditeľné a merateľné prejavy?“ „Aké metódy práce?“ Tak budú navzájom nezištne odovzdané aj metodiky overených postupov, či len skúsenosti z pilotných pokusov. Je tu priestor na reflexiu sociálnej práce, ale aj multiprofesnej spolupráce pri skúmaní a riešení problémov rodiny v neistote v praxi.

V časopise je vytvorený priestor pre vedecké poznatky reprezentujúce aktuálne výskumy, kvalitatívne aj kvantitatívne analýzy publikovaných výsledkov výskumu, štatistických sledovaní, šetrení a faktov inej hodnovernej proveniencie. Takáto zameranosť čísla je účelová, aby vymedzila priestor a oblasť v súvislosti s rodinou v neistote pre budúce konkrétnejšie zamerané čísla časopisu.

*Prof. PhDr. Anna Žilová, PhD.
Doc. PhDr. Pavel Navrátil, Ph.D.
editori čísla*

Pokyny pro autory

Časopis vychází čtyřikrát v roce a publikuje co nejširší spektrum článků relevantních pro sociální práci. Články mohou být zaměřeny na jakýkoliv aspekt praxe, výzkumu, teorie či vzdělávání. Časopis má následující strukturu:

1. Editorial
2. O čem se mluví
3. Inspirace pro praxi
4. Fakta, legislativa, dokumenty
5. Akademické statě
6. Studentské práce
7. Recenze knih
8. Zprávy, akce, oznámení
9. Napsali jste nám
10. Kontakty

Časopis je zaměřen na publicisticko–praktickou a akademickou část. Zatímco v částech 5 a 6 jsou publikovány zejména texty, které referují o výzkumu a studentských pracích, ostatní části jsou koncipovány širěji a jsou určeny pro publikování textů autorů z praxe (informace o zajímavých projektech, problematických skutečnostech výkonu profese atp.). Nároky na úroveň autorských textů určených pro publikaci v jednotlivých rubrikách jsou odlišné. Následující pokyny jsou pak adresovány autorům do akademické části časopisu.

1. Pokyny autorům akademických textů

Redakce přijímá příspěvky, které odpovídají profilu časopisu. Zasláný příspěvek musí být určen výhradně pro publikaci v časopise Sociální práce / Sociální práce. Počet příspěvků od jednoho autora je omezen na dva za jeden rok.

NABÍDKA RUKOPISŮ A RECENZNÍ ŘÍZENÍ

Akademickým textem se pro účely našeho časopisu rozumí výzkumná, popř. přehledová stať (teoretická, historizující aj.). Předpokladem zařazení příspěvku do recenzního řízení je skutečnost, že v textu autor systematicky pracuje s relevantními prameny, objasňuje výzkumnou metodologii a s ohledem na svůj výzkumný cíl prezentuje také zjištění. Vzhledem k profesnímu charakteru časopisu preferujeme texty, které obsahují vedle zmíněných aspektů také aplikační dimenzi, v níž autor objasňuje relevanci svých zjištění v kontextu sociální práce.

Recenzní řízení je oboustranně anonymní a je prováděno dvěma na sobě nezávislými recenzenty. Studentské práce procházejí jedním recenzním řízením. Práce jsou posuzovány po stránce obsahové i formální. V případě potřeby může být práce vrácena autorům k doplnění či k přepracování. Na základě posudků bude rozhodnuto o jejich přijetí či odmítnutí. Ve sporných případech rozhoduje editor čísla. Redakci se prostřednictvím e-mailové komunikace zasílají dvě provedení rukopisu. Jedno z nich nesmí obsahovat žádné údaje, které by mohly vést k identifikaci autora. Druhé provedení příspěvátel odešle v kompletní verzi.

Uveřejněná stať se stává majetkem časopisu.

Redakce si vyhrazuje právo provést drobné stylistické úpravy. Nevyžádané rukopisy a přílohy se nevracejí.

ROZHODNUTÍ O VYDÁNÍ

O výsledku recenzního řízení je autor vyrozuměn do šesti měsíců od data obdržení statí.

NÁLEŽITOSTI RUKOPISU

Text musí být napsán v souladu s platnými jazykovými normami. Texty žádáme napsané písmem Times New Roman, velikost písma 12, styl písma Normální. Stránky nejsou očíslovány. Poznámky pod čarou lokalizujte výhradně na konec statí.

- I. **Titulní strana** obsahuje výstižný a stručný název práce v češtině – nebo slovenský ekvivalent – a v angličtině, jména všech autorů, biografickou charakteristiku (do 50 slov) a v poznámce pod čarou také kontaktní informaci pro korespondenci.
- II. Český nebo slovenský **abstrakt** v rozsahu maximálně 200 slov.
- III. **Klíčová slova** v češtině (slovenštině). Používejte prosím max. dvouvýrazová slovní spojení.

IV. **Abstrakt** v angličtině v rozsahu maximálně 200 slov.

V. **Klíčová slova** v angličtině. Používejte prosím max. dvouvýrazová slovní spojení.

VI. **Vlastní text** (rozsah maximálně 10 000 slov).

VII. **Seznam citované literatury:** Autory žádáme, aby zvýšenou pozornost věnovali přesnému a korektnímu odkazování (viz níže). V textu se odkazuje uvedením autorova příjmení, roku publikace (Korda, 2002) a v případě, že se jedná o doslovnou citaci, také strany uvedené za rokem po dvojtečce. Seznam literatury je uveden na konci statě a je v něm uvedena pouze literatura, na kterou se v textu odkazuje. Seznam je uspořádán abecedně podle autorů a v případě, že se odkazuje na více prací téhož autora, jsou jeho práce uvedeny chronologicky. Jestliže se odkazuje na práce autora, které publikoval v tomto roce, jsou práce odlišeny uvedením písmena a, b atd. u roku vydání.

VIII. Tabulky a grafy: Tabulka nesmí být širší než 14 cm. Výška písma alespoň 8–10. Při grafech používejte laskavě výrazné kontrastní barvy (upozorňujeme, že časopis je černobílý).

CITACE A ODKAZY

Citace a odkazy se uvádějí v souladu s ČSN ISO 690 (010197). Vybrané příklady zde uvádíme:

Monografická publikace:

PELIKÁN, J. *Základy výzkumu*. Praha: Karolinum, 1998.

Citace z monografické publikace:

FOUČKOVÁ, M. *Reinkarnace a hlubinná terapie*. In WHITTON, J. L. a FISHER, J. *Život mezi životy*. Brno: Bollingenská věž, 1992, s. 9–14.

Citace z časopisu:

WINTER, J. *Z trosek likvidace signál celé Evropy*. *Českomoravský profit*, 1995, roč. 6, č. 28, s. 10–11.

Internetové zdroje:

www.romove.cz/cz/ [on-line] [17. 11. 2003]

Studentské práce akademického charakteru: Autoři by měli usilovat o stejnou úroveň jako u akademických článků. Předpokládá se pouze částečná znalost a orientace v dané problematice. Použití literatury a citace jako u akademických statí jsou předpokladem pro publikování. Upozorňujeme autory, kteří chtějí zveřejnit zkrácenou verzi své bakalářské nebo diplomové práce, že text nesmí zahrnovat obsah práce.

2. Pokyny pro příspěvky do publicistických rubrik

Příspěvky do rubrik Inspirace pro praxi, O čem se mluví, případně Pohledy na věc v publicistické části časopisu mají stanovený formát v rozmezí 4000 až 8000 znaků včetně mezer. Jejich konkrétní podoba bude upřesňována individuálně na základě dohody s redakcí. Redakce si vyhrazuje právo nevyžádané příspěvky odmítnout, či upravit podle svých potřeb.

Příspěvky zasílejte bez přednastaveného formátování, bez odřádek a mezer mezi řádky ve formátu doc, či rtf, jednoduchém řádkování, ve formátu písma Times New Roman, velikost písma 12. Stránky nečíslujte. Používejte co nejméně poznámek pod čarou. Fakta, která považujete za důležitá, pište rovnou do textu.

3. Pokyny pro formát knižních recenzí

Rubrika Recenze nabízí prostor všem zájemcům, kteří chtějí seznámit ostatní čtenáře se zajímavými knihami z oblasti sociální práce a příbuzných oborů. Na zveřejnění recenze je nutno se předem domluvit s redakcí.

Rozsah recenze je stanoven na 3000–6000 znaků včetně mezer, další náležitosti jsou stejné jako v případě poslání příspěvku do dalších publicistických rubrik. Recenze musí obsahovat bibliografický údaj o hodnocené knize (Daniela Vodáčková a kol.: *Krizová intervence*, Portál, Praha, 2002) a jméno autora recenze spolu s kontaktem.

4. Kontakt

www.socialniproce.cz

Poslední vydaná čísla



ISSN: 1213-6204

www.socialniprace.cz