



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ve Zlínském kraji

Jaroslava Pavlíčková & Tatiana Matulayová

To cite this article: Pavlíčková, J., & Matulayová, T. (2021). Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ve Zlínském kraji.

Sociální pedagogika/Social Education, 9(2), 41–57.

<https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.02.03>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.02.03>



Published online: 15 November 2021



Download at www.soced.cz in multiple formats ([MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, ICI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

Copyright © 2021 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním¹ ve Zlínském kraji

Jaroslava Pavlíčková,^a 
Tatiana Matulayová^b 

Kontakt

^a Azylový dům pro ženy a matky
s dětmi o.p.s
nám. T. G. Masaryka 588
760 01 Zlín
Česká republika
jaroslava.pavlickova@azylovydum.cz
^b Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Na Hradě 5
779 00 Olomouc
Česká republika
tatiana.matulayova@upol.cz

Abstrakt: Studie reaguje na aktuální téma školní problematiky v řešení otázek rovných příležitostí ve vzdělávání. Zabývá se představením konkrétního řešení na podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na území Zlínského kraje, který je realizován v rámci Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Cílem studie je představit variantu opatření, jejímž účelem má být podpora žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům na půdě školy i v přirozeném prostředí, případně v kontaktním místě. Obsahem je práce a včasná identifikace problémů žáků ohrožených školním neúspěchem. Při implementaci vycházíme z dotazníkového šetření potřeb škol. Smyslem podpůrného opatření je propojit školní a sociální oblast práce v terénu a přispět tak zkušenostmi ke sdílení dobré praxe v sociálněpedagogických otázkách.

Klíčová slova: škola, sociální prevence, rovné příležitosti, socioekonomické znevýhodnění, podpora

Implementation of measures to support socially disadvantaged pupils in the Zlín Region

Abstract: The paper responds to the current topic of school issues by addressing issues of equal opportunity in education. It deals with the presentation of a specific solution to support the education of disadvantaged pupils in the Zlín Region, which is realized within the Implementation of the Regional Action Plan for the Development of Education within the Operational Program: Research, Development and Education. The aim of the paper is to introduce the activities of the Social Pedagogical Counseling Center. The priority areas of the counseling center are the early identification of the problems of pupils at risk of school failure, for socio-economic reasons, and the support of teachers in resolving difficult situations. The implementation

✉ Korespondence:
jaroslava.pavlickova@azylovydum.cz

Copyright © 2021 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative
Commons Attribution International
License (CC BY).



¹ Přestože již není kategorie žáků se sociálním znevýhodněním uplatňována na legislativní úrovni, v praxi se stále používá (Němec, 2019), proto vzhledem ke kontextu a obsahu studie budeme pro zjednodušení a přehlednost uplatňovat označení žák se sociálním znevýhodněním, přičemž za něj bude považován „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ podle novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb. (Zákony pro lidi, n.d.) a vyhlášky č. 248/2019 Sb. (Zákony pro lidi, n.d.), ve znění pozdějších předpisů.

is based on a questionnaire survey of school needs. The purpose of the measure is to connect schools with the social aspect of fieldwork and thus contribute to the sharing of good practices in socio-pedagogical issues.

Keywords: school, social prevention, equal opportunities, socio-economic disadvantage, support

1 Úvod

Socioekonomický rozvoj společnosti je podmíněně ovlivňován vzdělanostní úrovní obyvatelstva, tedy poskytováním kvalitního vzdělávání. Vzdělávání je považováno za jeden z nástrojů, který může pomáhat zmírňovat sociální nerovnosti ve společnosti. Vzdělávací politika tak čelí výzvám, jako je efektivita vzdělávání, technologické změny, změny žádoucích kompetencí či konkurenceschopnost. K odpovědím na tyto výzvy mohou také přispívat investice do kvalitní výchovy a vzdělávání dětí, a to nejen dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (Vláda České republiky, 2011). Znevýhodněné prostředí je tedy klíčovou determinantou v oblasti rovných příležitostí, s následnou uplatnitelností pak na trhu práce. Tento fenomén skutečnosti vyzvedávají i některé realizované domácí a zahraniční výzkumy (např. Balvín, 2012; Bartoňová et al., 2014; Kaleja, 2014; Kolaříková, 2015; Korbel et al., n.d.; Krajčířiková, 2011; Petrasová & Porubský, 2013). Rovné příležitosti ve školství však ministerstvo chápe v nejširším slova smyslu. Jeho hlavním cílem je, aby všechny děti měly u nás stejnou šanci na vzdělání. Důvodem je, že ne všichni stojí automaticky na stejné imaginární startovní čáře, proto je potřeba vyrovnat deficity těch, kteří stojí za startovní čarou poněkud vzadu. Vzdělávací systém České republiky se ale v tomto ohledu na základě mezinárodních srovnání opakovaně jeví spíše jako ten, který reprodukci nerovností ve společnosti posiluje, tj. žáky s méně příznivým rodinným zázemím nedokáže ve vzdělávání účinně motivovat a podpořit (ČSI, 2020). Ukazuje se, že ve vzdělávání existuje tzv. forma „Matoušova efektu“², tj. že žáci s lepším socioekonomickým zázemím dělají v průběhu vzdělávání větší pokrok než žáci se zázemím horším.

Rovný přístup ke vzdělávání všech dětí je v ČR garantován Ústavou ČR, Úmluvou o právech dítěte, zákony a činnostmi odpovědných orgánů a institucí. Oblast rovného přístupu ke vzdělávání a zohledňování vzdělávacích potřeb jedince jsou prvními principy zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, n.d.), obsaženými v § 2. Dále se uvedenými oblastmi zabývá § 16 odst. 6: „Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“. Rovný přístup ke vzdělávání podrobněji upravují také další zákony a vyhlášky, zejména pak tzv. antidiskriminační zákon, zákon č. 365/2017 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Zákony pro lidi, n.d.).

Rovný přístup ke vzdělávání má posilovat soudržnost společnosti, je dlouhodobě součástí prioritních cílů současné vzdělávací politiky, jehož základním předpokladem by mělo být právo umožnit každému jednotlivci maximálně rozvinout vlastní vzdělávací potenciál a zajistit otevřenou dostupnost a prostupnost všech stupňů škol pro všechny společenské skupiny a budovat tak kvalitní podmínky pro zlepšování vztahů obecně.

² V sociologii vzdělávání se tímto pojmem označuje výhoda dětí z rodin s vyšším kulturním kapitálem, které jsou v lepší pozici na začátku školní docházky, ale také v průběhu školní docházky nabývají dovedností vyšším tempem. Pojem se odvozuje od biblického výroku svatého Matouše: „Kdo má, tomu bude dáno a bude mít ještě víc; ale kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má“.

2 Sociální znevýhodnění žáka a jeho dopady na vzdělávání

Existence rodiny je podstatná pro hospodářský rozvoj, podílí se na formování „lidského kapitálu“ a představuje samostatnou ekonomickou jednotku podílející se na tvorbě společenského bohatství. Pod vlivem diferenciací společnosti dochází i k diferenciaci rodin, čímž se mění jejich sociálně-ekonomická situace (Kraus, 2008). Stát vytváří podmínky a ovlivňuje ekonomickou situaci rodiny, např. nižším odvodem daní pro rodinu s dětmi, vyplácením rodičovských příspěvků apod., ale také zasahuje i do přístupu ke vzdělání a garantuje jeho rovný přístup. V praxi se ukazuje, že některé skupiny mají přístup ke vzdělání znesnadněn. Především se jedná o rodiny, ve kterých převládá určitá disharmonie.

Rodina pro zdárné plnění své základní funkce potřebuje ekonomickou stabilitu a ta je podmíněna celospolečenskou stabilitou. Veškeré děje se odehrávají v místně daném společenském prostředí, které ovlivňuje chování všech jedinců, kteří takový prostor obývají. Při dnešních ekonomicko-sociálních poměrech, v současnosti více než dříve, záleží, na jakém společenském stupni se nachází rodina, z níž dítě pochází. Důležité role hrají možnosti, které rodina má v oblasti kulturní a sociální. Dítě tráví ve škole značnou část dne. Je proto přirozené, že se v jeho chování ve škole mohou odrážet různé situace a potíže, jimiž prochází (Jůzová Kotalová et al., 2019).

Dětem, které se potýkají ve škole s problémy se vzděláním, bývají stanovovány mnohé diagnózy, ať už lékařské, nebo speciálně pedagogické. Často je však opomíjena oblast, kterou nelze tak lehce diagnostikovat a prozkoumat, protože neexistuje test, norma nebo šablona, která by určila jeho míru sociálního znevýhodnění, především se jedná o oblast rodinného zázemí. U mnohých dětí leží zde příčina potíží. Jsou za ně pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. Podle Felcmanové a Habrové (2015) je zde široká škála příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které vyplývají z přirozeného sociálního prostředí dítěte podle životních okolností, které se odehrávají mimo dosah školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v tomto případě v prostředí školy.

Individuální aspekty znevýhodnění ve vzdělávání lze tedy podle Felcmanové a Habrové (2015) vymezit na úrovni jedince (např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek), na úrovni rodiny (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, velká pracovní vytíženost rodičů, neúplná rodina), v sociálním prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálněpatologickými jevy) a v souvislosti se socioekonomickým statusem (chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost). Tyto aspekty se však velmi často kombinují, kumulují a prolínají a jsou také často proměnné jak v čase (mohou být přechodné, občasné či trvalé), tak i v prostředí (co jedna skupina považuje za normální, může jiná skupina vyhodnotit jako patologické). Z tematické zprávy České školní inspekce (ČŠI, 2020) vyplývá, že pracovníci škol neomezují sociální znevýhodnění jen na žáky z vyloučených lokalit, vnímají také, že určující jsou životní podmínky, tj. nezajištěné bydlení rodiny spojené s častou migrací po ubytovnách nebo příbuzných, nestálé a nevyhovující bytové podmínky bez zázemí pro děti a jejich domácí přípravy, dále dysfunkční rodinné prostředí, ústavní nebo ochranná výchova, kriminalita či závislosti v rodině, dlouhodobá nezaměstnanost, hmotná nouze, důvodem může být také rozpad rodiny, s tím související materiální nouze a emoční zatížení těchto žáků, byť jen přechodné, nízký zájem rodičů a jejich nedostatečná podpora ve vzdělávání dětí.

Na souvislost mezi vzdělávacími problémy a sociálními problémy, především zasažením rodin exekucemi a bytovou nouzí, upozorňuje také zpráva PAQ Research (Korbel et al., n.d.). Dle Prokopa (2020) je ČR specifická sociálním znevýhodněním především u matek samoživitelek a rodin se třemi a více dětmi. Každá šestá samoživitelka trpí chudobou (materiální deprivací). Šance, že do ní upadne, je mnohem vyšší než u domácností bez dětí. Vzhledem k tomu, většina samoživitelek si nemůže dovolit nenadálý výdaj. Pro rodiny se třemi a více dětmi to platí podobně v o něco menším měřítku.

Důvodem je velký rozdíl v platech mužů a žen a ten dopadá na samoživitelky a na větší rodiny, kde muž už není schopen pokrýt dost nákladů. Výsledky dětí z rodin s nižším socioekonomickým statusem dlouhodobě zaostávají za dětmi, které se narodí do sociálně-ekonomicky silnějších rodin (Carneiro & Heckman, 2003). Tento nízký socioekonomický status se do života dětí promítá horší stravou, absencí rozvojových aktivit, vyšším stresem i stigmatizací kolektivu. Rodina tvoří patrně základ nás samotných, a proto nás trápí každé její ohrožení. Můžeme zde hovořit takzvaně o rodině v nejistotě, která ukazuje na nepříznivý a neuspokojivý stav, v němž se dítě nalézá (Rozhoň, 2013). Je zřejmé, že nestabilní situace v rodinách samozřejmě ovlivňuje podmínky domácí přípravy dětí a má tedy dopad i na školní docházku a předčasné ukončení vzdělávání. Některé studie ukazují, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mají nižší aspirace (Polidano et al., 2013; Straková et al., 2017), což může být z důvodu nižších nároků, motivace a podpory v rodinách. Podobně zase jiné studie potvrzují, že rodiče s nižším statusem tráví s dětmi méně času, kde rozdíl je především v kvalitně stráveném času (Guryan, 2008). To znamená, že si rodiče s dětmi méně hrají, vzdělávají je nebo s nimi tráví méně času na výletech. To vše může pramenit ze sociálních problémů. Patrně nejvýraznějším je tedy nízký příjem, dluhy a následné exekuce, neočekávané události, jako je ztráta zaměstnání, případně zdravotní neschopnost. Některé výzkumy prokázaly negativní vliv těchto jevů na zdraví a vývoj dětí (Blair et al., 2013; Nikiéma et al., 2012). Rodiče nemají například dostatek finančních prostředků na knihy, vzdělávací a rekreační aktivity, formální a neformální péči, bohužel v některých případech i na zdravotní péči (Almond et al., 2018; Cunha & Heckman, 2008). Kromě toho stres spojený s materiální deprivací se u řady lidí projevuje jako dennodenní obavy o zabezpečení rodiny, má také vliv na chování (Haushofer & Fehr, 2014) a zdraví rodičů i dětí (Aizer et al., 2016). Tyto faktory u řady rodin mohou vést k tomu, že nemají možnost a čas věnovat se dětem. Na druhou stranu dopady nízkých příjmů nelze jednoduše generalizovat a liší se mezi rodinami. Také děti, když žijí v nekalitním nebo neadekvátním bydlení, mají horší výsledky (Goux & Maurin, 2005). Je tím míněno, že žijí v malých nebo přeplněných domácnostech, což může například limitovat možnosti jejich školní přípravy. Nepříznivá je také nestabilita bydlení a časté stěhování (Obradović et al., 2009).

Všechny tyto skutečnosti je nutné ve škole reflektovat. Je potřeba kontinuálně zjišťovat situaci žáka, sledovat případné změny a nové signály a následně na ně pružně reagovat výběrem vhodných podpůrných strategií (Felcmanová & Habrová, 2015). Jelikož škola je místem socializace žáků, podporující jejich osobnostní a sociální rozvoj připravující je na život, je evidentní, že dobrá podpora dítěte v rámci školy musí být schopná reagovat na komplexní potřeby dítěte, stejně jako na různé zdroje ohrožení. Podle OECD (ČŠI, n.d.) vzdělávací systém musí podporovat žáky tak, aby plně využili svého studijního potenciálu, nesmí vytvářet bariéry nebo snižovat nároky na některé skupiny žáků. Dítě tráví ve škole podstatnou část dne, v první řadě zajišťuje získání určitého stupně vzdělání, zároveň má vliv i na další stránky rozvoje a formování osobnosti žáků, proto toto prostředí samotné je významným faktorem pro klidný průběh vzdělávacích procesů. Pokud zaměříme pozornost na societu dětí, které vyrůstají v málo podnětném prostředí, nemůžeme si nevšimnout řady možných negativních vlivů, které ztěžují proces výchovy a vzdělávání těchto dětí. Přestože dopady negativních vlivů do vzdělávání jsou závažné, v praxi může činit problém skupinu sociálně znevýhodněných žáků školy přesně ohraničit. Komunikace s rodinami žáků, kteří by v návaznosti na rodinnou situaci potřebovali zajistit vhodnou podporu, může selhávat na rozporuplném nebo negativním vnímání příslušných intervencí, se kterými si mnohdy škola neví rady.

Vyrovňování šancí žáků se sociálním znevýhodněním se spojuje se zvýšenými finančními nároky a podporou. Je zde zdůrazňována potřeba přizpůsobit se špatné finanční situaci rodin žáků, nízké nebo neexistující podpoře rodiny při domácí přípravě, nenošení pomůcek, nízké celkové motivaci některých žáků ke vzdělávání a potřebě najít cestu ke komunikaci s rodiči. V ČR je tato podpora spojovaná se zvýšením nároků na pedagogy i na žáky. Ukazuje se tady mnoho vnějších faktorů, které úspěšnost žáka ovlivňují, ale za které škola odpovědnost nenes (příklad chudoby, místa bydliště, případně vztahových problémů rodiny). Tyto faktory jsou utvářeny jinými strategiemi, jako jsou například sociální politika, zdravotnictví nebo možnosti bydlení atd. (Prokop, 2020). Zde se v konečném důsledku do školní sféry při hledání řešení začíná prolínat i sféra sociální. Je proto nezbytné začít řešit s tím související otázky,

kteří zůstávají mimo dosah školy, kdy se jedná o celou škálu příčin, na základě nichž může dojít k ohrožení vzdělávání dítěte, ale také i k hledání konkrétních a včasných řešení za podpory školy.

3 Mapování potřeb pedagogických pracovníků ZŠ a SŠ k řešení problematiky sociálního znevýhodnění žáků ve Zlínském kraji

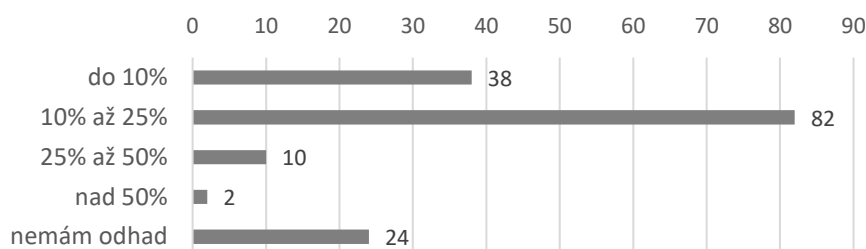
Vzhledem k výše zmiňovaným skutečnostem jsme se rozhodli pilotně provést průzkum a zmapovat potřeby pedagogických pracovníků, které by nám pomohly přiblížit jejich pohled na řešení dané situace a zajistit tak možnosti podpůrných opatření na území Zlínského kraje. Existují obrovské rozdíly v situacích i v jednotlivých ORP. Vzhledem k tomu nelze ke všem přistupovat stejně a je nutné intervence nastavovat dle potřeb daného místa. Kvalitní nastavení programu vyžaduje sesbírání určitých dat. Ta jsou v České republice dlouhodobým problémem. Stát řadu dat o vzdělávání a sociální situaci vůbec nesbírá, například neexistují ani data o jednotlivých učitelích, jak vyplývá ze zprávy PAQ Research (Korbel et al., [n.d.](#)). Předmětem našeho průzkumu bylo získat představu o potřebách pedagogických pracovníků pro práci se žáky se sociálním znevýhodněním v rámci aktivity Rovné příležitosti ve vzdělávání v projektu Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II (dále jen IKAP II) (Zlínský kraj, [n.d.](#)). Cílem bylo zjistit potřebu pomáhajícího pracovníka pro školu a hlavní oblasti, ve kterých je vnímána jeho potřebná podpora a pomoc v řešení vzniklých situací pro žáky s obtížemi ve vzdělávání.

Pro účely tohoto průzkumu byl tedy vytvořen dotazník a jeho první verze byla pilotována třemi pedagogickými pracovníky, následně byla vytvořena konečná verze dotazníku. Sběr dat jsme realizovali prostřednictvím on-line dotazníkového formuláře určeného pedagogickým pracovníkům působícím na ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné. Výzkumný vzorek pro tento průzkum tvořili pedagogičtí pracovníci s minimální praxí 1 roku s působností ve Zlínském kraji. Žádost o vyplnění s popisem účelu mapování potřeb pro náš průzkum byla zveřejněna ve speciálním čísle Bulletinu (Azylový dům, [2021](#)) v rámci projektu IKAP II (Zlínský kraj, [n.d.](#)) s přímým odkazem k vyplnění dotazníku. Dotazníkové šetření probíhalo během období 6 týdnů. Od konce dubna do začátku června 2021. Kompletně vyplněných dotazníků jsme obdrželi 156, přičemž ke zdroji dotazníku se celkově dostalo 255 respondentů. 98 respondentů dotazník nevyplnilo. Celková úspěšnost dotazníkového šetření činila 61 %. Doba vyplnění se nejčastěji pohybovala v rozmezí 5–10 minut. Následně pro ověření některých skutečností jsme v rámci mapování a objasnění situace využili i individuální interview s pěti pedagogickými pracovníky působícími ve Zlínském kraji s minimální praxí po dobu jednoho roku. Informanti byli ochotni dobrovolně se účastnit rozhovoru s pořízením audiozáznamu. Byla jim zaručena anonymita, proto se zde nevyskytují žádná jména ani názvy konkrétních škol. Cílem předvýzkumného polostrukturovaného interview bylo zjistit vnímání potřebnosti pomáhajícího pracovníka pro podporu dětí se sociálním znevýhodněním v rámci školy. Délka interview činila přibližně 40 minut. Vzhledem k předmětu zájmu v souvislosti s tématem sociálního znevýhodnění žáků a nastavením konkrétních podpůrných řešení se zaměříme jen na některé aspekty získané z pilotního průzkumu. Výsledky doplníme o ukázky výpovědí z realizovaných rozhovorů.

Vzhledem k pandemické situaci COVID-19, která v průběhu roku 2020 celorepublikově i celosvětově nastala, lze předpokládat, že se i podíl znevýhodněných žáků a jejich dopadů do vzdělávání zvýší v důsledku nárůstu nezaměstnanosti, postupného zdražování cen a zhoršování dostupného bydlení, což povede ke zvýšení dalších sociálních dopadů. Podle Prokopa ([2020](#)) je velmi pravděpodobné, že se tato situace bude nejspíš zhoršovat. Například v problémových krajích je už v současné době sedmáct procent dětí demotivovaných rodinou a nekvalitním vzděláváním a nedosáhnou ani na vyučení. Kromě vzdělání se to týká i sociálních kontaktů, tedy záležitostí a sociálních dovedností, které také zvyšují šanci, že se dítě neztratí a uspěje i v nejisté a měnící se moderní společnosti. V průzkumu jsme zjišťovali představu pedagogických pracovníků o možných socioekonomických potížích v rodinách dětí ve škole.

Jak ukazuje grafické znázornění (Graf 1), větší část pedagogických pracovníků odhaduje tyto potíže u žáků od 10 do 25 %, což ukazuje na docela velkou část žáků. Je tedy patrná pomoc v narůstajícím trendu

tohoto negativního společenského aspektu, podpora jeho eliminace a saturace akutních potřeb dítěte, kterého dopad by se dotýkal vzdělávání. I z tematické zprávy ČSI (2020) vyplývá, že takovéto označení je pro vedení školy citlivé a nekomfortní tuto skupinu žáků pracovně ohraničit, a to i přesto, že obecně pracovníci škol umí sociální složení žáků školy a s ním spojené výzvy velmi dobře popsat. Tyto rozpaky mohou naznačovat na složitost práce s tímto typem znevýhodnění. U učitelů na 1. stupni je třeba zřejmý dobrý přehled o rodinném zázemí žáků. Učitelé vědí, kdo to má doma těžší a komu naopak rodiče s přípravou pravidelně pomáhají. Učitelé jsou s rodiči žáků v pravidelném styku a osobně je znají.

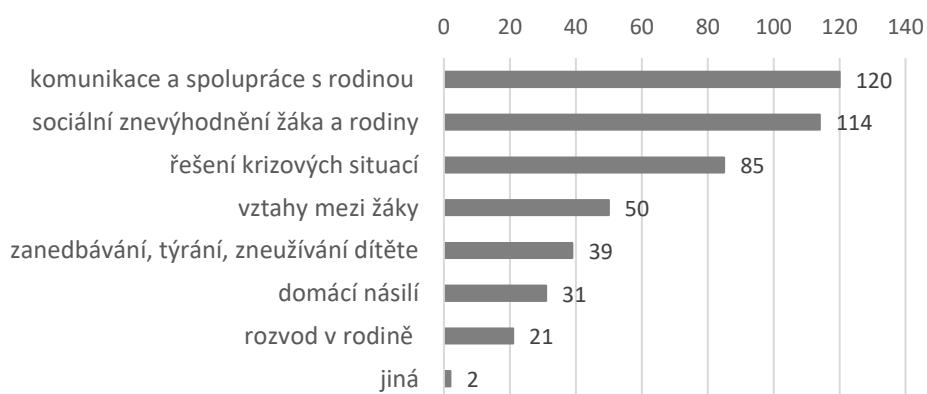


Graf 1 Odhad žáků se socio-ekonomickými potížemi ve škole

Na druhém stupni už učitelé takový přehled zpravidla nemají, často mají tendenci ztotožňovat sociální znevýhodnění se školní neúspěšností žáků a nemají o žácích tolik informací, aby věděli, kdy je školní neúspěšnost spojena s rodinným zázemím. Výsledky však poukazují na nutnost řešení vzdělávacích problémů ve spojení se sociálními problémy.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem jsme se následně pokusili zjistit obecné okruhy problémů, které vnímají pedagogičtí pracovníci jako důležité a u kterých by uvítali podporu. Například z tematické zprávy ČSI (2020) za jeden ze zásadních problémů vnímaný ze strany škol lze označit tzv. skryté záškoláctví (tj. vysoké množství pravděpodobně bezdůvodných absencí omluvených rodiči). Převážně se jedná o situace, které pokud se vyskytují ve vyšší míře, školy reflektují a hledají způsob, jak je omezit třeba na individuální úrovni. Obecně se školám příliš nedaří navazovat spolupráci s dětskými lékaři a ověřovat důvodnost absencí (škola za běžných podmínek nemůže vyžadovat potvrzení nemoci od dětského lékaře, protože ten nemá povinnost potvrzení vystavit). Také navazovat lepší komunikaci a spolupráci s nespolupracujícími rodiči.

Obecné okruhy problémů, u kterých by pedagogičtí pracovníci uvítali podporu, jsou uvedeny v následujícím grafu (Graf 2). Zde bylo možné uvádět více odpovědí na danou otázku. Nejvíce respondentů (120) uvedlo, že by uvítali podporu v oblasti komunikace a spolupráce s rodinou, následně 114 respondentů uvedlo podporu při sociálním znevýhodnění žáka rodinou a třetím nejvýznamněji uváděným okruhem bylo řešení krizových situací, což uvedlo 85 respondentů. Značná část respondentů zmiňovala také vztahy mezi žáky.



Graf 2 Nejčastější problémy s požadovanou podporou

Výše zmiňované okruhy uváděné pedagogickými pracovníky jsme srovnali a dali do souvislostí s okruhy činností školní sociální práce uváděnými Koscurovou (2013, s. 24–26):

- aktivně poskytovat sociální poradenství,
- věnovat se prevenci problémů žáků a kolektivů,
- posilovat důvěryhodnou atmosféru ve škole, a to jak při řešení problémů přímo s žáky, tak při komunikaci mezi školou a rodiči, vzbuzovat důvěru u žáků, pedagogů a rodičů, systematicky pracovat s rodinami žáků,
- mít na starosti kontaktování sociálních institucí v případě potřeby,
- pokud byl žák školy obviněn z trestné činnosti, sociální pracovník by se měl účastnit soudního jednání,
- v rámci školy kooperovat se všemi subjekty/aktéry, kteří se podílí na psychosociálním formování žáka (jako školní psycholog, třídní učitel, výchovný poradce, speciální pedagog, metodik prevence apod.), a to za účelem efektivního řešení situace ve prospěch žáka a rodiče.

V návaznosti na tyto skutečnosti nás zajímalo, zda by k řešení výše zmiňovaných problémů využili pomáhajícího pracovníka pro potřeby školy. Záměrně se však vyhýbáme konkrétnímu profesnímu označení pomáhajícího pracovníka, jelikož se tady můžeme setkávat s terminologickou nejednotností a nejednoznačností. Už v roce 2014 Asociace vzdělatelů v sociální pedagogice předložila Parlamentu ČR zdůvodňující zprávu, ve které se uvádí, že ve školách a školských zařízeních se zvyšuje poptávka po řešení problémů vyplývajících z nefunkčního rodinného zázemí žáků – ať už se týkají komunikace s rodinou obecně, nedostatečné domácí přípravy, nebo záškoláctví, nebo jiných kázeňských obtíží žáků. Další problémy může mít rodina samotná. Tyto zmiňované problémy negativně ovlivňují vzdělávání žáků, klima školy a třídy, ale i vztahy mezi školou, rodinou, případně komunitou. K jejich řešení je nutno využívat specifické metody a postupy, které kombinují práci s jedincem a práci s prostředím. V náplni práce má tedy vytvářet propojení mezi školou a jinými subjekty (např. obcí nebo policií), dále má působit jako prostředník (mediátor) mezi školou a rodinou. Hlavně by ale měl pomáhat žákům s přípravou do školy a s motivací ke studiu. V případě potřeby poskytne pedagogům informace týkající se zázemí žáků (Autorský tým APIV B, 2020).

Sociální pedagog však mezi pedagogickými pracovníky podle zákona o pedagogických pracovnících bohužel stále chybí. Na druhou stranu Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) začíná vidět potenciál v řešení těchto obtíží v roli sociálního pracovníka na základních a středních školách, který ovlivňuje vzdělávací proces tak, aby v něm byly maximálně využity schopnosti a zdroje žáka, a zároveň působí směrem k sociální změně v kontextu vzdělávání. Může zastávat jak roli advokáta oprávněných zájmů žáka, tak i roli prostředníka mezi žákem, rodinou a školou (MPSV, n.d.). MPSV v tomto směru začíná s pilotáží projektů školního sociálního pracovníka.

I přes nejednotnou profesní terminologii pro pomáhajícího pracovníka ve škole se v tomto směru ukazuje, že jak v sociální práci, tak v sociální pedagogice se opakují určitá základní paradigmatata, která lze shrnout do následujících: poradenské, terapeutické, reedukační, výchovně-vzdělávací (edukativní), profylaktické. Sociální práce často přebírá progresivní sociálněpedagogické přístupy a východiska (např. skupinovou práci, individuální přístup reformní pedagogiky, intervenci do prostředí klienta apod.). Navíc obě dvě oblasti čerpají shodně z dalších oborů, jako je sociologie, psychologie, právo, medicína atd. Sociální práce je chápána jako pole sociálního působení různých subjektů orientovaných na pomoc v rozvoji jedince, sociálních skupin v překonávání obtížných životních situací. V této souvislosti vnáší sociální pedagogika do sociální práce aspekty axiologické, antropologické, osvětové a dává jí tak celistvost a základy edukační v rozměru individuálním i společenském. Sociálně pedagogický pohled na sociální práci lze pojímat jako pole, jehož základem činnosti je sociální ovlivňování. Sociální pedagogika přispívá zase tím, že ujasňuje mechanismy projektování a přetváření prostředí (Kraus & Hoferková, 2016).

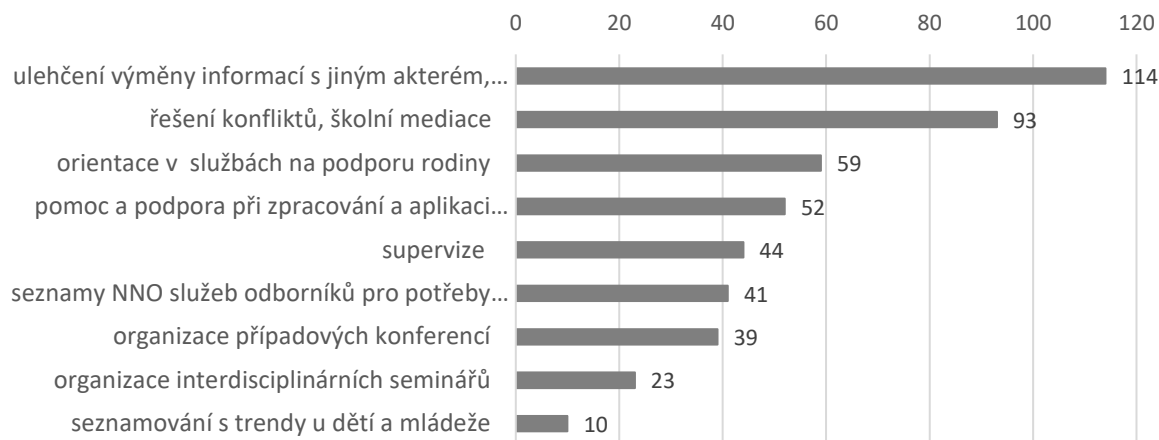
Z výzkumu Matulayové (2013) uskutečněného v roce 2012, jehož výzkumný soubor pocházel z řad pedagogů, speciálních pedagogů, školních psychologů, kurátorů pro mládež a pracovníků OSPOD vyplynula následující očekávání vůči vymezení role pomáhajícího pracovníka pro potřeby školy. Tento pracovník by se měl soustředit především na (Matulayová, 2013, s. 14–16):

- posuzování rodinného prostředí žáků,
- spolupráci s rodinami žáků,
- spolupráci s dalšími odbornými organizacemi,
- poskytování sociálního poradenství.

Kladně odpovědělo 96 respondentů z řad pedagogických pracovníků. Naopak šest respondentů by podporu pomáhajícího pracovníka nevyužilo. Neutrální postoj zastávalo 54 respondentů, s tím může souviset nízká obeznámenost s činnostmi, které může pro školu vykonávat. Ve školách totiž zajišťují dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. (MŠMT, n.d.), poradenské služby učitelé pověřeni výkonem funkce výchovného poradce a metodika prevence, školní speciální pedagogové a školní psychologové (Felcmanová & Habrová, 2015). Je zřejmé, že část činností z oblasti sociální práce je saturována právě těmito odbornými pracovníky školy a pro ně může znamenat riziko zvýšené pracovní zátěže. Potřebu pomáhajícího pracovníka tedy deklarovalo 61,5 % dotazovaných respondentů. Také s tím může mít souvislost absence školních psychologů, kteří některým školám chybí. 91 respondentů uvedlo, že nemají k dispozici školního psychologa, 32 respondentů uvedlo, že mají k dispozici jen na částečný úvazek a devět na dohodu. Přítomnost školního psychologa na škole uvedlo jen 24 z nich. Na dotaz o dostupnosti speciálního pedagoga v rámci školního poradenského pracoviště uvedlo 90 respondentů jeho nepřítomnost. Jmenované profese ještě pořád nejsou v některých školách zastoupeny. Důvodem je zejména absence systémového ukotvení jejich fungování ve školách, včetně zajištění jejich udržitelného financování z prostředků státního rozpočtu. Existence těchto pozic však na školách zvyšuje prestiž školy, efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu a inkluzivní strategie školy (Kaleja, 2019). To reflektuje také aktuálnost potřeby pomáhajícího pracovníka pro řešení již výše zmiňovaných problémů. Důraz na potřebu a její bližší objasnění je doložen v následující výpovědi pedagogického pracovníka v rámci individuálního interview I2 (ř. 52–54): „Člověk v terénu a mediátor pro komunikaci s rodiči by byl fajn, někteří z pedagogů měli ambice osobně rodiny navštívit, ale nebylo to doporučeno, škola konflikty přednostně řeší na půdě školy za účasti rodičů a min. dvou lidí ze školy, dělá se záznam z jednání, v terénu by nebyli krytí“. Lze tedy shrnout, že téměř 61,5 % pedagogických pracovníků by poptávala podporu pomáhajícího pracovníka. Jen tři (8 %) respondentů by zásadně odmítlo tuto variantu.

Role pracovníka by pomáhala ve spolupráci školy s rodinou poskytovat jasnější a ucelenější obraz o potřebách dítěte. Pomáhal by zprostředkovávat víc informací ze strany školy i rodiny, zajišťovat pocit důvěry a zlepšovat tak vztah rodičů ke škole. Například tato potřeba je patrná z následující výpovědi v rámci interview I3 (ř. 91–92): „Možnosti vidím v práci se sociálně slabými rodinami v jejich prostředí, kdy škola předá informace, rodič školu vyslechne, na něčem se třeba domluvíme, ale pak to v praxi nefunguje, proto by byla vhodná podpora v domácnosti, aby působili na dítě, v zajištění zázemí v domácnosti apod.“. Pomáhající pracovník může například pomoci žákům s materiálním vybavením do školy, případně se zajištěním dalších potřeb pro vzdělávání a hledáním zdrojů pro žádoucí mimoškolní aktivity. I2 (ř. 85–88): „Třeba jak si uspořádat čas, plánování činností, motivace, jelikož žáci, kteří školu zvládali (premianti/průměrní) selhávají, co je tedy příčinou, jejich rodina je možná bezradná, tedy prevence u žáků, kteří si školní povinnosti plnili, ale nyní selhali, nezvládli novou situaci, zjistit příčinu u těchto typů žáků a pracovat s nimi, to je důležité“. Na druhé straně pedagogičtí pracovníci mohou tak lépe chápat kulturu rodiny a její možnosti, tím selepší atmosféra spolupráce. Žáci tak mohou být motivovanější, pokud vidí pedagogy a rodiče vzájemně spolupracovat, důsledkem může být eliminace zhoršení školní docházky či prospěchu žáka.

V následujícím grafu (Graf 3) uvádíme konkrétní činnosti podpory ze strany pomáhajícího pracovníka, které uváděli respondenti v našem výzkumu. V odpovědích mohli respondenti uvádět opět více variant odpovědí.



Graf 3 Konkrétní požadovaná podpora ze strany pomáhajícího pracovníka

Mezi základní činnost a požadovanou podporu bychom mohli zařadit již výše zmiňovanou spolupráci s rodiči, případně s dalšími aktéry pro potřeby řešení obtíží spojených se vzděláváním žáků (114 respondentů), tady můžeme začlenit i řešení konfliktů s rodiči, případně školní mediaci (93 respondentů). Každý pedagog by měl totiž aspoň přibližně vědět, jaké vztahy mají žáci ke svým rodičům a naopak. V narušení tohoto vztahu mohou být ukryty příčiny neadekvátního chování žáků. (Emmerová, 2009) Velký význam je zde kladen v tomto směru na sociální poradenství zaměřené jak na podporu směrem k rodině žáka, žákům samotným, tak i směrem k pedagogickým pracovníkům pro lepší orientaci a přehled (59 respondentů) k rychlému nasměrování potřebné pomoci. 41 respondentů uvedlo, že by uvítali jakýsi jednotný seznam nestátních neziskových organizací (NNO), služeb pro podporu rodiny žáků s obtížemi, které by byli schopni v případě krizových situací předat žákovi, případně zákonným zástupcům. 52 respondentů by požadovalo pomoc a podporu při zpracování a aplikaci preventivních programů, které by pomáhaly zlepšovat vztahy mezi žáky, což dokládá i výpověď z individuálního interview I3 (ř. 120–121): „Pro nás by byla podpora ve změně vlažného a skeptického přístupu v rámci preventivních aktivit, škola udělá základní aktivity, jako je vánoční jarmark, Halloween, více není vůle během běžného režimu připravovat, máme mezery ve výchově ke zdraví, tady vidím prostor“. Také se v tomto směru zmiňuje I5 (ř. 140–141): „...zdrazování přednášek preventivních programů má dopad na kvalitu, výběr levnějších kurzů, ale nekvalitních lektorů, nutné je dobře si ověřit reference apod.; preventivní program u každé třídy alespoň 1x ročně“. Podporu v organizaci případových konferencí by uvítalo 39 respondentů a 29 by bylo za organizaci interdisciplinárních seminářů pro zlepšení vzájemné komunikace mezi aktéry.

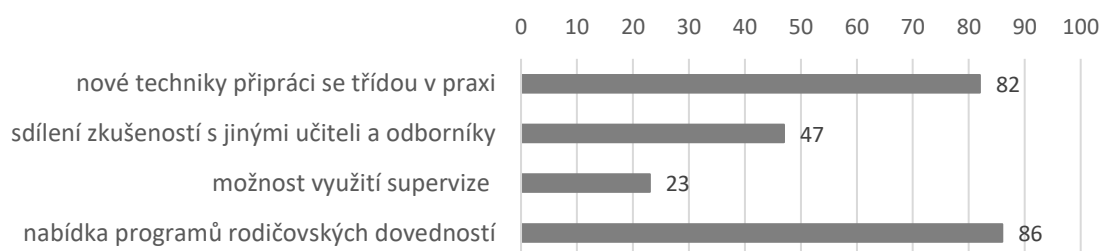
Tokárová a Matulayová (2013, s. 470–471) za jádro moderní školní sociální práce považují zejména tyto činnosti:

- sociální poradenství,
- případové práce,
- sociálně pedagogicky orientovaná práce se skupinou,
- školní projekty,
- síťování,
- komunitní práce,
- orientace na volnočasové aktivity,
- zaměření se na rozvoj školy a inovace,

- prevence násilí,
- doprovázení žáků při přechodu ze školy na trh práce apod.

Činnosti mají směřovat k budování kvalitnějšího systému moderního školního poradenského pracoviště.

Prudký nárůst konzumního způsobu života, negativní vliv médií, také nevhodně trávený volný čas nebo nárůst sociálních problémů ve společnosti si vyžaduje i ze strany školy zvýšenou pozornost k realizaci preventivních aktivit. Vzhledem k nárůstu nelátkových závislostí, které se neustále zvyšují, je potřeba klást opětovný důraz na zvyšování sociálních kompetencí a péči o vztahy. Zjišťovací otázka nám ukázala na potřebu podpory pedagogických pracovníků v oblasti ve zlepšování sociálních dovedností u žáků (jako je komunikace, zvládání zátěže, řešení konfliktů či zvládání agrese). Na objasnění této potřeby ukazuje individuální výpověď získaná z interview I2 (ř. 60–63): „... pedagogové jsou bezradní ze situace a rutiny, sami jsou ve slepé uličce a nemají iniciativu a chuť vymýšlet, jak jim pomoci. Individuální rozhovor s dětmi, nejlépe osobní, o tom, jak se jim vede, zejména u těch, kteří jsou introvertní, během třídnických hodin se nezapojí, ale není na to čas“. Otevírá se tak prostor pro zvýšení pozornosti k sociální komunikaci. Komunikace nepředstavuje samoúčelný proces. Plní funkce, které najdou uplatnění v běžném životě, rovněž i v edukačním procesu. Při utváření mezilidských vztahů má chování a jednání zúčastněných aktérů pozitivní nebo negativní efekt. Projevem úcty a vzájemné vážnosti se stává evalvace, naopak neúcta a ponižování znamená devalvací. Obě mohou výrazně ovlivňovat úroveň sebevědomí člověka a mít určitý dopad na vnitřní pohodu/nepohodu aktérů ve škole. Tak jak se člověk v komunikaci nepříjemně dotýká projevy devalvace, tak ty pozitivní naopak výrazně oslovují jeho evalvací. Je tady prostor pro práci v edukaci a prevenci zvyšování těchto dovedností. Filtračním zjištěním jsme chtěli poukázat na konkrétní očekávání pedagogických pracovníků směřující práci s třídním kolektivem v oblasti sociálních dovedností a také k nabídce směrem k rodičům od školy.



Graf 4 Podpora pedagogických pracovníků v oblasti sociálních dovedností

Očekávání ze strany pedagogických pracovníků směrem k podpoře sociálních dovedností se z nabízených odpovědí odlišují. Z grafu (Graf 4) je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci kladou důraz především na praktický a názorný příklad nových technik a metod při práci s kolektivem, které by se chtěli naučit. Avšak z mapování není zcela jasné, zdali by chtěli být přítomni při práci s třídním kolektivem nebo by se jen chtěli naučit aplikovat tyto metody prostřednictvím vzdělávacího programu. Na potřebu poukazuje také následující výpověď I4 (ř. 121–122): „Třídnické hodiny ve většině případů probíhají jen jako souhrn a hodnocení výsledků a prospěchu dětí učitelem, ale mělo by to být jinak, měly by probíhat 1x měsíčně, což se děje, ale chybí ta aktivita pro děti“. Další výpověď to doplňuje I5 (ř. 158–159): „Vidím tady prostor v rozvoji sociálních kompetencí a dobrého klimatu; třídnické hodiny se moc neřeší, je to individuálně na vůli pedagoga... mladí učitelé by mohli být tvárnější“. Dostatečné zastoupení (47 respondentů) má i potřeba sdílení zkušeností s jinými učiteli a odborníky. Při dotazování, zdali by v tomto směru pedagogičtí pracovníci z jejich strany využili i nabídku směrem k rodičům, odpovědělo kladně 86 respondentů. To ukazuje na místo pro komunikaci s rodinou a potřebu z jejich strany, jak motivovat a rozvíjet rodičovské kompetence u zákonných zástupců. Vyplyvá to i z následující výpovědi I2 (ř. 86–87): „Rodiče si neví rady, jak děti namotivovat k činnosti do školy nebo i domácnosti, neví, jak dítě odtrhnout od mobilu a PC, jak s nimi rozumně trávit čas jinak“. K tomu I1 (ř. 94) dodává: „Některým chybí řád a neví, jak správně najít cestu pro své děti“.

V této pomáhající profesi je potřeba klást důraz především na aktivní a efektivní sociální kontakt, sociální interakce a sociální komunikaci, to je její nezbytnou součástí. Jedná se o náročný proces podpory osobního růstu žáků, individuálně i skupinově, také o podporu zákonných zástupců v sociální integraci a zvládání běžných nároků života. Inventář této pomoci může být velmi široký a zahrnovat diferencované aktivity s edukačním, preventivním, socializačním a ochranným cílem.

4 Sociálně pedagogická poradna – nástroj podpory pro žáky, rodiče a pedagogické pracovníky v rámci rovných příležitostí ve vzdělávání

Vzhledem k pandemické situaci, která nás po určitou dobu ovládala a omezovala, se čím dál častěji ve společnosti objevují a mohou objevovat různé faktory, které ztěžují práci pedagogické profese a také i situaci rodin. Ta bezprostředně může ovlivňovat zdárný vývoj dětí ve vzdělávání, neméně tak i vzdělávací proces pedagogických pracovníků ve školách.

V rámci projektu IKAP II (Zlínský kraj, [n.d.](#)), který je spolufinancován z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, chceme usilovat o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání s cílem modernizace školního poradenského pracoviště. Specifickým cílem se stala podpora začlenění socioekonomicky znevýhodněných žáků v podmínkách školy, neméně také i podpora jejich rodičům a samotným pedagogickým pracovníkům. Praktickým řešením se stalo implementační opatření ve formě zřízení Sociálně pedagogické poradny Azylového domu pro ženy a matky s dětmi o.p.s. Cílem aktivity je tvorba a následné pilotní ověření poradenství zaměřeného na sociálně pedagogickou činnost problematických okruhů pro pedagogické pracovníky. Vzhledem k tomu jsme se rozhodli provést průzkum v této oblasti, abychom mohli pečlivě sbírat data a kazuistiky v aktuálně působících ORP a ověřovat, zda zvolená řešení budou pro spolupracující školy účinná, a to směrem k žákům, zákonným zástupcům i pedagogickým pracovníkům. Účelem je poskytnout základním a středním školám praktická, podpůrná a efektivní opatření všem zúčastněným aktérům a věnovat se včasné prevenci a identifikaci problémů u žáků ohrožených školním neúspěchem. Kvalitní a včasná podpora žáka v rámci spolupráce se Školním poradenským pracovištěm tak pomůže reagovat na jeho komplexní potřeby, stejně jako na různé zdroje jeho ohrožení. Cílem je navázat intenzivní spolupráci s patnácti školami ve Zlínském kraji a pomáhat jim při budování wellbeingu a rovného přístupu ke vzdělávání. Tento model bude aplikován pro více škol a každá škola může využívat tu nabídku služeb, kterou pro sebe a své žáky bude potřebovat. Pomoc směřuje také i ke snížení administrativní zátěže pro školu pro samotnou přípravu a realizaci podpůrných aktivit pro cílovou skupinu.

Sociálně pedagogická poradna bude v rámci pilotáže spolupracovat i s Centrem kariérového poradenství v oblasti prevence předčasných odchodů, podporou zletilých studentů při obtížích ve vzdělávání, při osobních krizích a potřebě hledání zdrojů pro sebe.

Činnost poradny budou zajišťovat 3 odborní terénní pracovníci. Jeden terénní pracovník bude také poskytovat odbornou činnost saturující odbornou terapeutickou práci, koučování a supervizní činnost. Pracovníci se budou věnovat následujícím aktivitám, které jsou v souladu s náplní činností navrhovaných Asociací vzdělatelů sociální pedagogiky (AVSP, 2020):

- Vzdělávací a osvětová činnost (realizace vzdělávacích a osvětových aktivit zaměřených na žáky, pedagogické pracovníky, rodinu).
- Sociálně-výchovná a preventivní činnost (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.), aktivity rozvíjející sociální kompetence.
- Podpůrná, intervenční a ochranná činnost (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich zákonným zástupcům, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího sociálněpatologickými jevy, koučink pedagogických pracovníků aj.).

- Poradenská a mediační činnost (řešení konfliktů mezi aktéry na půdě škol a školských zařízení, sociální a pedagogické poradenství jedinci, rodině s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami).
- Reedukační činnost (aktivity směřující ke změně maladaptivních návyků, kognitivních vzorců a strategií chování dětí a dospívajících).
- Výzkumné a projektové aktivity (pro podporu a rozvoj potřeb školy, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogických pracovníků a rodin).
- Tvorba databáze odborných pracovišť a NNO pro potřeby ŠPP na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v daném regionu.

Z tematické zprávy ČSI (2020) vyplývá, že některé školy mají snahu hledat strategie k přístupu sociálně znevýhodněných žáků, chtějí vyhledávat kontakty s dalšími školami v rámci České republiky, které mohou sloužit jako inspirace pro školy o tom, která opatření při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je možné ve školách realizovat. Vzhledem k této skutečnosti má být aktivitou sociálně pedagogické poradny i organizace pracovních setkávání, kterých se budou účastnit zástupci z řad výchovných poradců, metodiků prevence, speciálních pedagogů či asistentů pedagoga a zástupců NNO, případně pracovníků OSPOD formou workshopů spolupracujících škol. Záměrem je výměna zkušeností a diskuse na téma včasné identifikace žáků ohrožených školním neúspěchem s tématy na podporu rovných příležitostí. Během setkání se budou řešit konkrétní předem připravené kazuistiky a nabídky možných řešení z různých úhlů pohledu a z různých škol. Setkání budou sloužit k podpoře interdisciplinární spolupráce v oblasti školní a sociální sféry. Přínosem aktivity má být otevřenější výměna myšlenek mezi odborníky, hlubší rozbor otázek, nacházení možných alternativ řešení k dané problematice a doporučení realizace nápravných a podpůrných opatření. Cílem má být i podpora pedagogickým pracovníkům, kteří jsou v úzkém kontaktu s potřebnými dětmi, u kterých je velká pravděpodobnost výrazného zatížení. Například v případě, že je asistent pedagoga na škole jediný, chybí mu příležitost sdílet vlastní zkušenosti s ostatními. Přičemž sdílení je dle návrhu systémové podpory inkluzivního vzdělávání jedna z nejsilněji poptávaných potřeb. V případě metodického vedení asistentů pedagoga pracujících s potřebnými žáky by mohla být jejich výměna zkušeností ze škol s podobným složením žáků velmi prospěšná (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání ČR, [n.d.](#)).

V rámci pilotáže sociálně pedagogické poradny budeme kombinovat dílčí prvky dvou modelů práce, ke kterým se v praxi přikláníme a které Tokárová a Matulayová (2013, s. 470–471) uvádí jako „tradiční klinický model“ zaměřený na případovou práci se žákem se sociálním znevýhodněním, které mu překáží v učení. Úkolem pomáhajícího pracovníka je poskytnout služby žákovi a jeho rodině; nezaměřuje v tomto případě pozornost na školu. „Sociálněinterakční model“ zdůrazňuje naopak reciprocitu vlivů a intervencí zaměřených na jednotlivé typy a kvalitu výměn (interakcí) mezi žáky, skupinami žáků, rodinami, školou a komunitou.

Záměrem v činnostech implementačního opatření je patrná kombinace obou dvou prvků. Abychom mohli blíže specifikovat pro pedagogické pracovníky podporu individuální práce žáka s rodinou, jsou pro nás stěžejní tři hlavní faktory podmiňující obtíže dítěte. Prvním faktorem je nedostačující podpora dítěte ve vzdělávání ze strany zákonných zástupců či příbuzných, nedostačující vedení k domácí přípravě nebo komunikace se školou. Druhým faktorem je jazyková bariéra a odlišnost od běžného prostředí. Třetím faktorem je rizikové chování objevující se v blízkosti dítěte, ať už jde o různé druhy závislosti, hrubého chování, nebo zneužívání. Tyto tři faktory se mohou, případně vůbec nemusí vyskytovat společně. Bylo by velkou chybou v případě zjištění jednoho automaticky předpokládat také existenci některého z dalších faktorů (Bořkovcová et al., 2013). Důraz je kladen na senzitivitu pracovníka poradny, jak bude s danými skutečnostmi pracovat a jak bude vztah s cílovou skupinou rozvíjet.

V sociálněinterakčním modelu se chceme zaměřit především na preventivní aktivity a základní osvětu sociálně emocionálního učení. Sociální a emocionální dovednosti jsou důležité pro zdravý vývoj dítěte. Děti s nedostatečnými sociálními a emocionálními dovednostmi mohou mít problémy ve škole

(Wentzel & Wigfield, 1998), později i na pracovišti (Spencer & Spencer, 1993). Výzkumy potvrzují, že škola a rodina jsou pro sociálně-emocionální vývoj dětí nejdůležitější (Weissberg et al., 1991). V tomto směru je cílem prakticky aplikovat naši nabídku osvěty programem Druhý krok, který je vytvořen tak, aby si pomocí něj děti postupně zlepšovaly svoje zručnosti v rámci tří hlavních okruhů; nácvikem empatie, při kterém děti získají empatické zručnosti potřebné na rozpoznávání citů a uvědomování si možných příčin emocí, které se u nich projevují při kontaktu s druhými osobami, v části ovládání impulzivnosti a řešení problémů se budou děti učit reagovat v sociálních interakcích promyšleně a potlačovat impulzivní jednání a v části zvládnutí hněvu se budou učit získávat dovednosti, jak zvládnout vztek konstruktivním způsobem. Paralelně bude poradna nabízet program i pro rodiče mladších školních dětí vycházející také z kognitivně-behaviorálních metod dle učení Bandurovy teorie sociálního učení (1986). Tento program bude určen na podporu zvyšování rodičovských kompetencí dle metodiky Dobrý začátek. Stěžejními tématy budou: Pozitivní pozornost a pochvala, Společný čas, společná hra, Jak mluvit s dítětem a naučit ho naslouchat, Podpora čtenářství u dětí, Proč je nutné nastavit hranice v chování dětí, Jasně pokyny a jak často, Jak podporovat vhodné chování dítěte a předcházet potížím, Jak vést dítě k přátelskému chování, Jak naučit dítě ovládat vztek a negativní emoce, Jak naučit dítě samostatnému řešení problémů a konfliktů, Jak zvládnout rodičovský stres, Proč a jak spolupracovat s učitelem. Program poradny bude nabízen školou rodičům, kteří se budou chtít rozvíjet prostřednictvím skupinové sebezkušenostní práce.

Opatřením chceme také reagovat na bílá místa nedostatečné podpory pro zletilé studenty, kteří prochází osobnostní krizí a jsou už odpovědní sami za své jednání a kterým se nedostávalo a nedostává dostatečné podpory z přirozeného rodinného prostředí. Podporovat je ve vzdělávání, poskytnout a motivovat je k dosahování cílů a k ukončení plnohodnotného středního vzdělání prostřednictvím individuálních konzultací a potřebné materiální podpory za pomoci projektových záměrů. Věříme, že implementační opatření bude reagovat na potřeby všech zúčastněných aktérů a pomůže tak zčásti přispět k rozvoji podpůrných opatření v rámci vyrovnávání příležitostí ve vzdělávání na domácí půdě.

5 Závěr

Poradenský systém je v našem současném vzdělávacím systému jedním z hlavních pilířů práce s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem, o jehož dosahování máme v rámci rovných příležitostí ve vzdělávání usilovat, je: Napomáhat školám naplňovat jejich poslání (NASW, 2012). Cíl je v každé škole naplňován prostřednictvím dosahování jednotlivých dílčích cílů formulovaných v návaznosti na posouzení potřeb dané školy a toto posouzení by měl zpracovávat pomáhající pracovník ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky školy, jak uvádějí Constable a Thomas (2009). Je však nezbytné, aby tento podpůrný pracovník vždy upravoval pojetí své role dle konkrétní školy, v níž působí. Klíčovým pracovním nástrojem je totiž on samotný, v našem případě pomáhající pracovník sociálně pedagogické poradny nabízející a poskytující profesionální pomoc. Neměl by ztrácet ze zřetele, že jeho hlavním posláním je pomáhat vytvářet neohrožující a bezpečné prostředí ve škole a včasné identifikovat potenciál problémů a vhodně intervenovat (Zita, 2008). To má pomáhat předcházet možnému předčasnému odchodu ze vzdělávání. Jak již bylo zmíněno, rodinné zázemí, vzdělanostní historie rodiny nebo její hodnoty či další socioekonomické faktory jsou citlivou hranicí a v žádném případě by označení „sociálně znevýhodněný žák“ nemělo snižovat důstojnost dítěte ani rodiny. Jeho cílem není rozbor rodinného zázemí dítěte nebo hodnocení výchovného stylu rodičů, ale nalezení takové formy podpory, aby dítě

Sociálně pedagogická poradna je pilotní projekt na podporu žáků se sociálním znevýhodněním na půdě školy. Pomoc sdíleného pomáhajícího pracovníka může využívat více škol najednou podle aktuálních potřeb žáků, jejich zákonných zástupců a pedagogů.

dosahovalo co nejlepšího vzdělání. Zákonní zástupci by měli být vedle dítěte samotného samozřejmě hlavními partnery v hledání těchto zdrojů.

Šojdrová et al. (2014) uvádí několik klíčových ukazatelů, které zejména v určité kombinaci mohou upozornit na zvýšené riziko a identifikovat žáky, kteří s velkou pravděpodobností mohou opustit předčasně vzdělávání. Je to především výkon žáka a jeho výsledky ve vzdělávání, které jsou tím nejviditelnějším znakem, chování žáka a jeho zapojení do školních aktivit a také značný vliv má neméně i prostředí rodiny a její postoj ke školní docházce. Velkou roli hraje tedy samotná škola, průběh výuky, mimoškolní aktivity a vztahy mezi žáky a učiteli. Tímto podpůrným opatřením chceme reagovat na bílá místa ve školním poradenském pracovišti a napomáhat jim v řešení a podporovat oblasti, které významně přispívají k celkové pohodě žáků na školách a mohou ovlivňovat eliminaci předčasných odchodů žáků ze vzdělávání. Podnítit tak zájem o potvrzení edukačního pole v působení zejména v činnostech výchovně-vzdělávacích, preventivních, aktivizačních, a neméně také socioterapeutických, kterými chceme zajišťovat naplňování cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) (Fryč et al., 2020), ve které se vytváří systém opatření, která si kladou za cíl řešit problémy vzdělávací soustavy v ČR a zároveň berou v potaz širší proměny, které se v soudobé společnosti odehrávají. Cílem Strategie 2030+ je modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století. Klade si za cíl rozvíjet vzdělávací systém, který umožní dětem, žákům a studentům získat znalosti, dovednosti a postoje, které jsou využitelné v osobním, občanském i profesním životě prostřednictvím rozvoje sociálních dovedností, a zároveň vytvořit ve vzdělávacích institucích prostředí, které bude pro všechny bezpečné, spravedlivé, podnětné a dostatečně náročné. Neméně také akcentuje potřebu umenšit závislost výsledků vzdělávání žáků na sociálním statusu rodičů a snížit rozdíly v kvalitě vzdělávání v jednotlivých regionech a mezi školami. Vzhledem k tomu, aby bylo možné tyto kroky realizovat, je potřebné poskytovat aktérům ve vzdělávání potřebnou podporu přímo v regionu, kde působí, a propojovat je. Součástí záměru je věnovat patřičnou pozornost a péči i pedagogickým pracovníkům škol, podporovat jejich vzdělávání, sdílení dobré praxe a zároveň podporovat roli rodičů v oblasti vzdělávání, jejich angažovanost a participaci na rozvoji škol a jejich komunitním aspektu (MŠMT, 2020).

Činnosti sociálně pedagogické poradny jsou v souladu se Strategií 2030+ (Fryč et al., 2020), reagují na její strategické cíle a v rámci implementace můžou ulehčit nelehkou situaci škol a zároveň práci pedagogických pracovníků se znevýhodněnými žáky, pomoci jim v budování sítě mezi školami a dalšími institucemi sdílením myšlenek, nových strategií a dobré praxe. Na druhou stranu aplikace terénní práce znamená praktickou pomoc dětem a jejich rodinám. Je to především specializovaně aplikovaná disciplína, v níž jsou sociálně pedagogické metody uplatňovány a využívány v situacích, kde běžné způsoby příznivého ovlivňování přirozeného psychosociálního vývoje selhávají, nebo tam, kde je psychosociální zranění a výchovné působení provázáno množstvím sporných otázek a potíží. Metody, prostředky, techniky práce a zároveň vztah směřují především k vytváření určité změny a aktivizace. V sociálně preventivních aktivitách, pokud budou vzájemně dobře koordinovány, vzniká prostor pro kvalitativní individuální práci s rodinou i s třídním kolektivem, jak uvádí Emmerová (2009). Má-li mít tato práce smysl, je jí potřebné chápat dostatečně široce. Patří k ní vše, co podporuje růst a posilování osobnostních a sociálních kompetencí všech zúčastněných aktérů. Patří sem také každá přiměřená snaha přiblížit se podobě integrovaného, lásky schopného, vnitřně svobodného a přitom odpovědného člověka. Cílem spolupráce by mělo být na prvním místě hledání podpory pro děti, které ji potřebují.

Prohlášení o střetu zájmů

Autorky nezaznamenaly žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

Aizer, A., Stroud, L., & Buka, S. (2016). Maternal stress and child outcomes: Evidence from siblings. *Journal of Human Resources*, 51(3), 523–555. <https://doi.org/10.3386/w18422>

- Almond, D., Currie, J., & Duque, V. (2018). Childhood circumstances and adult outcomes: Act II. *Journal of Economic Literature*, 56(4), 1360–1446. <https://doi.org/10.1257/jel.20171164>
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (AVSP). (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. <http://asocped.cz/folders-1305/>
- Autorský tým APIV B. (2020, Červenec 7). *K čemu je ve škole dobrý sociální pedagog?* <https://bit.ly/3B7F1B1>
- Azylový dům. (2021, Květen 21). *BulletIN Speciál. Informační občasník projektů KAP a IKAP II*. <https://www.azylovydum.cz/wp-content/uploads/2021/05/BulletIN-21-05-special-1.pdf>
- Balvín, J. (2012). *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Hnutí R.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice- Hall, Inc.
- Bartoňová, M., Vítková, M., & Vrabel, M. (2014). *Inclusion in education for students with special educational needs from the perspective of research*. Masaryk University.
- Blair, C., Berry, D., Mills-Koonce, R., Granger, D., & the members of FLP Investigators. (2013). Cumulative effects of early poverty on cortisol in young children: Moderation by autonomic nervous system activity. *Psychoneuroendocrinology*, 38(11), 2666–2675. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.06.025>
- Bořkovicová, M., Bořkovec, M., Gajdošová, J., Habart, T., Kitanovská, J., Morávková Krejčová, L., Pekárková, S., Pospíšilová, Z., Ranglová, K., Šebová, B., Štrachová, K., Tomalová, P., Vožechová, V., & Vyšínová, P. (2013). *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Člověk v tísni*, o.p.s.
- Carneiro, P., & Heckman, J. J. (2003). *Human capital policy*. IZA Discussion papers, No. 821. ECONSTOR. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/20066/1/dp821.pdf>
- Constable, R., & Thomas, G. (2009). Assessment, multidisciplinary teamwork, consultation and planning in school social work. In C. R. Massat, R. Constable, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, policy, & research* (pp. 321–338). Lyceum Books, Inc.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of human resources*, 43(4), 738–782. http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha_Heckman_2008_JHR_v43_n4.pdf
- Česká školní inspekce (ČŠI). (n.d.). *Rovnost a kvalita ve vzdělávání. Podpora znevýhodněných žáků a škol (výtah ze Zprávy OECD)*. <https://bit.ly/3IUjxmH>
- Česká školní inspekce (ČŠI). (2020, Říjen 20). *Tematická zpráva – Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky*. <https://bit.ly/3C8iBk8>
- Emmerová, I. (2009). Sociální pedagog jako poradenský a preventivní pracovník v škole. *Mládež a společnost*, 15(2), 24–34.
- Felcmanová, L., & Habrová, M. (Eds.). (2015). *Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Goux, D., & Maurin, E. (2005). The effect of overcrowded housing on children's performance at school. *Journal of Public economics*, 89, 797–819. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.06.005>

- Guryan, J. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic perspectives*, 22(3), 23–46. <https://doi.org/10.1257/jep.22.3.23>
- Haushofer, J., & Fehr, E. (2014). On the psychology of poverty. *Science*, 344(6186), 862–867. <https://doi.org/10.1126/science.1232491>
- Jůzová Kotalová, K., Poláková, J., & Houš, P. (Eds.). (2019). *Inovace práce s ohroženými dětmi a rodinami*. <http://www.pravonadetstvi.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty>
- Kaleja, M. (2014). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků základních škol z pohledu speciální pedagogiky*. Pdf OU.
- Kaleja, M. (2019). *Poradenství a intervence u dětí a žáků s poruchami chování. Distanční studijní text*. Slezská univerzita v Opavě.
- Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku z prostředí sociální exkluze*. Slezská univerzita v Opavě.
- Korbel, V., Kunc, M., Prokop, D., & Dvořák, T. (n.d.). *Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů*. <https://bit.ly/3pwllly0>
- Koscurová, Z. (2013). Reflexe: Diskutujeme, polemizujeme, no pokúsme sa predovšetkým koncepčne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(2), 24–26.
- Krajčíríková, L'. (2011). *Rodinné prostredie a jeho vplyv na vzdelávanie rómskych žiakov*. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 2, 77–98.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 57–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.04>
- Matulayová, T. (2013). Reflexe: Subjekty konstruuji objekty. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(2), 14–16.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV). (n.d.). *Sociální práce ve školství. Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce*. <https://bit.ly/3ITGDK4>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://bit.ly/3jiKjnc>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (n.d.). *Výklad vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.* <https://bit.ly/3jBO2MT>
- National Association of Social Workers (NASW). (2012). *NASW Standards for School Social Work Srvices*. <https://bit.ly/3vC39KO>
- Němec, Z. (2019). Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. *Speciální pedagogika*, 29(1), 41–52.
- Nikiéma, B., Gauvin, L., Zunzunegui, M. V., & Séguin, L. (2012). Longitudinal patterns of poverty and health in early childhood: Exploring the influence of concurrent, previous, and cumulative poverty on child health outcomes. *BMC Pediatrics*, 12, 141–154. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-12-141>
- Obradović, J., Long, J. D., Cutuli, J. J., Chan, C. K., Hinz, E., Heistad, D., & Masten, A. S. (2009). Academic achievement of homeless and highly mobile children in an urban school district: Longitudinal evidence on risk, growth, and resilience. *Development and Psychopathology*, 21(2), 493–518. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000273>

- Petrasová, A., & Porubský, Š. (2013). *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu*. http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/vzdelavacie_cesty.pdf
- Polidano, C., Hanel, B., & Buddelmeyer, H. (2013). Explaining the socio-economic status school completion gap. *Education Economics*, 21(3), 230–247. <https://doi.org/10.1080/09645292.2013.789482>
- Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Host.
- Rozhoň, M. (2013). Rodina mezi systémem a domovem. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(3), 51–58.
- Spencer, L. M. Jr., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. models for superior performance*. Wiley.
- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 27(3), 397–418. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-3-397>
- Systémová podpora inkluzivního vzdělávání ČR. (n.d.). *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání ČR“. Návrh modelu metodického vedení asistentů pedagoga v České republice*. <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/navrh/navrh-01.pdf>
- Šojdrová, M., Bařínková, Z., Borkovcová, I., & Dlouhý, R. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: Situace a doporučení*. <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571599.pdf>
- Tokárová, A., & Matulayová, T. (2013). Školní sociální pracovník. In O. Matoušek (Ed.), *Encyklopedie sociální práce* (s. 470–472). Portál.
- Vláda České republiky. (2011, březen 28). *NERV: Rámec strategie konkurenceschopnosti*. <https://bit.ly/3phJNcU>
- Weissberg, R. P., Caplan, M., & Harwood, R. L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments. A systems-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), 830–841. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.59.6.830>
- Wentzel, K., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155–175. <https://doi.org/10.1023/A:1022137619834>
- Zákony pro lidi. (n.d.). *Vyhláška č. 248/2019 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>
- Zákony pro lidi. (n.d.). *Zákon č. 365/2017 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-365>
- Zákony pro lidi. (n.d.). *Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>
- Zita, J. (2008). Subjekty konstruuji objekty. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(2), 14–16.
- Zlínský kraj. (n.d.). *Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II*. <https://bit.ly/3B69Kyc>



PhDr. Jaroslava Pavlíčková absolvovala magisterský studijní program Pedagogiky – sociální práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a složila rigorózní zkoušku z oboru Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Je také absolventkou dlouhodobého psychoterapeutického výcviku PCA, který využívá při práci s jednotlivci a rodinou. V současné době je frekventantkou výcviku v systemické supervizi a koučování. V praxi se dlouhodobě věnuje práci s dětmi se sociálním znevýhodněním a terénní práci s rodinami v obtížných životních situacích. Pracuje v Azylovém domě pro ženy a matky s dětmi o.p.s. Vsetín. Je iniciátorkou pilotního projektu zřízení sociálně pedagogické poradny, která má za cíl propojovat školní a sociální práci v praxi.



Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D. je docentka sociální práce. V současnosti působí na katedře Sociální práce Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Již druhé funkční období je předsedkyní Výkonné rady Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Během své třicetileté profesní kariéry realizovala řadu národních i evropských projektů zaměřených na profesi sociální práce a vysokoškolské vzdělávání; implementaci sociální práce do škol nebo sociální práci a vzdělávání romských dětí a dospělých. Během celé profesní kariéry podporuje univerzitní studentky a studenty v zapojení se do dobrovolnictví; spoluzakládala dobrovolnická centra na Slovensku. Na Univerzitě Palackého rovněž iniciovala vznik Dobrovolnického centra. Dobrovolnictví je i tématem jejího výzkumného a pedagogického zájmu.