

SPOLUPRÁCE MEZI ZÁKLADNÍ ŠKOLOU A OSPOD Z POHLEDU UČITELŮ A SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

KRISTÝNA PÍŽOVÁ
ZÁKLADNÍ ŠKOLA BRNO

MONIKA PUNOVÁ
MASARYKOVA UNIVERZITA

ABSTRAKT

Empirická stať se zaměřuje na spolupráci mezi OSPOD a základní školou a jejím cílem je odpovědět hlavní výzkumnou otázku „Jak pedagogové základních škol a pracovníci OSPOD vnímají vzájemnou spolupráci?“ Toto vnímání je nahlíženo skrze prototypy a stereotypy participantů. Výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů se 4 pedagogy ZŠ a 5 pracovníky OSPOD. Ukázalo se, že pedagogové tápou při naplňování výchovné role u dětí, které mají problémy v sociální oblasti, což se mj. projevuje v tom, že nenavazují spolupráci s OSPOD a neznají jeho roli při řešení obtížné situace dítěte. Pracovníci OSPOD vnímali spolupráci jako uspokojivou a zdůrazňovali stesk nad nízkou prestiží své profese oproti učitelům. Ukázalo se, že zástupci obou profesí by uvítali prohloubení spolupráce, což podporuje myšlenku etablování školní sociální práce do českého prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA:

pedagog, základní škola, OSPOD,
sociální pracovník, spolupráce, vnímání

ÚVOD

S proměnou společenského klimatu dochází i ke změnám ve funkci školy. Učitelé čelí důsledkům narůstajících sociálně patologických jevů ve školách, prohlubující se sociální nerovnosti ve třídách, narůstá počet dětí ze sociálně vyloučeného a kulturně odlišného prostředí (Havlíková, 2019, Matulayová, 2013). Řada jejich žáků pochází z rodin, které neposkytují svým dětem láskyplné prostředí pro plnohodnotný rozvoj jejich well-beingu (Navrátilová, 2018). Pedagog tak musí čelit tomu, že jeho žáci přichází se svými někdy více, jindy méně radostnými osudy (Punová, 2013). S těmito změnami se dostává do popředí vedle vzdělávací rovněž výchovná, socializační funkce školy. V rámci naplňování této role je v některých případech nezbytné navázat spolupráci s Orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). A právě na vnímání vzájemné spolupráce mezi OSPOD a základními školami se zaměřuje tato stať. V rámci intervencí do životní situace ohroženého dítěte je pro sociální pracovníky OSPOD velmi důležité komplexní posouzení jeho životní situace (Navrátil a kol., 2014, Navrátilová, 2017). Základní škola je důležitou součástí života dětí a rodin a často může být cenným zdrojem informací pro pracovníky OSPOD. Naopak OSPOD může škole pomáhat v řešení případů, jenž není schopna řešit vlastními silami a může fungovat jako jakási podpora pro školu a její pracovníky, kteří se tak v případě potřeby mají kam obrátit. Spolupráce mezi orgánem sociálně-právní ochrany dětí a základními školami bývá v řešení mnoha případů klíčová.

Cílem této empirické stati je nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku „*Jak pedagogové základních škol a pracovníci OSPOD vnímají vzájemnou spolupráci?*“ V první části objasňujeme základní pojmy, jež jsou významně spjaté s tématem práce i následnou interpretací dat. Další část se zabývá popisem metodiky užití ve výzkumu. Nastiňuje výzkumnou strategii, techniku sběru dat a další důležité aspekty výzkumu. Rovněž je v ní stanoven cíl práce a dílčí výzkumné otázky. Třetí část je věnována analýze a následné interpretaci získaných dat. V závěru zodpovídáme hlavní výzkumnou otázku a zamýšlíme se nad možnými doporučeními pro praxi. Jedním z nich je otázka možného etablování školní sociální práce do českého prostředí.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Sociálně-právní ochrana dětí (SPOD) spočívá v záměrném působení, které má za cíl ochraňovat práva a zájmy dítěte a rovněž zabezpečit jejich dodržování. Dle Ministerstva práce a sociálních věcí (2013) SPOD představuje zajištění práva dítěte na život, jeho příznivý vývoj, na rodičovskou péči a život v rodině, na identitu dítěte, svobodu myšlení, svědomí a náboženství, na vzdělání, zaměstnání, zahrnuje také ochranu dítěte před jakýmkoliv tělesným či duševním násilím, zanedbáváním, zneužíváním nebo vykořisťováním. V současnosti se projevuje snaha zejména o zajištění či nalezení dítěti vhodného, bezpečného a trvalého prostředí, ve kterém se bude vycházet vstříc jeho individuálním potřebám a bude zajištěn jeho správný vývoj ve všech oblastech. Jak upozorňují Pemová, Ptáček (2012), současnou SPOD lze charakterizovat jako centrálně

garantovanou, ale lokálně provozovanou. Konkrétně to znamená, že je garantovaná státem prostřednictvím státní správy, nicméně přímo realizovaná konkrétními sociálními pracovníky na místní úrovni, tedy že je působnost přenesená ze státní správy na samosprávu.

V České republice je sociálně-právní ochrana dětí zajišťována orgány sociálně-právní ochrany dětí a realizuje se prostřednictvím **oddělení sociálně-právní ochrany dětí**, tzv. OSPOD. Orgány SPOD provádějí vyhodnocování konkrétních situací rodin a potřeb dětí, aktivně vyhledávají a sledují ohrožené děti. Nejvíce povinností v sociálně-právní ochraně dítěte zákon ukládá obecním úřadům s rozšířenou působností. Podle MPSV (2013) mají možnost bezprostředně sledovat ochranu práv dítěte a včas činit potřebná opatření. Rovněž je výhodou, že mají často dobrou znalost problému a místních podmínek. Taktéž mají nejbližší ke státnímu systému SPOD, kdy je na ně tzv. přenesená působnost, což znamená, že *„funkce státu je přenesena na příslušný místní úřad.“* (Matoušek, Pazlarová, 2016, s. 35).

Samotná činnost pracovníka OSPOD je dělena především na preventivní a poradenskou činnost, kdy se jedná o sledování nepříznivých vlivů na děti, rozpoznávání jejich příčin a činění opatření k omezení působení zmíněných vlivů. Mezi další povinnosti řadíme pravidelné vyhodnocování situace dítěte a jeho rodiny a na to navazující pomoc, která by měla odpovídat druhu a rozsahu opatření nezbytných k ochraně dítěte. Pracovník OSPOD tedy pracuje s ohroženými dětmi, jejich rodinami a dalšími subjekty (jako je např. škola, zařízení ústavní výchovy apod.) a ve spolupráci s dalšími odborníky se snaží najít ideální řešení jejich situace. V rámci této spolupráce platí povinnost zachování mlčenlivosti, která je určena zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Obecně by se vzhledem k povaze klientů OSPOD mělo při sdělování informací a údajů postupovat vždy velmi citlivě a *„nakládat se získanými osobními údaji klientů pouze v rozsahu, který pro výkon sociálně-právní ochrany nezbytně nutný.“* (Matoušek, 2017, s. 111)

Náplň práce pracovníků OSPOD se liší v závislosti na oblast zaměření, kterou se daný pracovník zabývá. Jak upozorňuje Matoušek (2016), lze je rozlišit na pracovníky péče o děti a na pracovníky sociální prevence, tzv. kurátory. Pracovníci péče o děti se zaměřují na přímou práci s rodinou, kdy se snaží zejména o setrvání dítěte v původní rodině, pokud to situace umožňuje, a podporuje rodinu tak, aby se zlepšily podmínky pro dítě. Hlavní náplní práce kurátora pro děti a mládež je péče o děti a mladistvé, jež se dopustily porušení právních předpisů či mají vážné poruchy chování. Klientem OSPOD je vždy a výhradně dítě do 18. roku života. Avšak i přes tento fakt je nezbytné a zásadní pracovat vždy s celou rodinou tak, aby bylo možné pochopit jejich situaci a dosáhnout změny. Dítě i další členové rodiny mají určitá práva či povinnosti ve vztahu k OSPOD, které jsou upraveny zákonem č. 359/1999 o sociálně-právní ochraně dětí.

Metodické doporučení MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou uvádí, že kontakt mezi rodinou a OSPOD nejčastěji iniciují instituce, mezi něž řadí hlavně soud, školu, místní úřad či policii, a to zvláště ve fázích neúnosné rodinné krize nebo je-li porucha u nějakého člena rodiny natolik neúnosná, že to vzbuzuje pozornost okolí. Klienti OSPOD se mnohdy nacházejí ve velmi těžkých situacích. I proto je práce s ohroženými rodinami pro pracovníka velmi náročná a je k tomu zapotřebí mnoho specifických dovedností a schopností. V rámci naplňování této role je pro ně nezbytné spolupracovat s dalšími institucemi a aktéry (jako jsou např. lékaři, psychologové, sociální pracovníci nízkoprahových zařízení, vedoucí skautu – viz Růžičková, Punová, 2018). Velmi důležitou roli v této souvislosti sehrává škola a učitelé. Ještě předtím, než si jejich spolupráci nastíníme, se stručně zabýváme školou a rolemi jejích pracovníků.

Současné výchovně vzdělávací pojetí školy není jen o předávání vědomostí, ale také o socializaci, osobnostním a morálním vývoji dětí. Dle Punové (2013) z různých empirických studií vychází, že za určitých okolností může škola nahradit to, co dětem není schopna zajistit rodina. I když základní škola bývá spojována především s výchovně-vzdělávacím procesem, tvoří zároveň mimo rodinu nejdůležitější článek socializačního procesu. Přestože se škola mění z instituce vzdělávací na instituci široce socializační, stále často pojmá děti omezeně, a to pouze ve vztahu k učebním výkonům a ve vztahu k dodržování či porušování školního řádu. (Jedlička, 2015). Koťa (2011) přímo uvádí, že škola je jednou z typických společenských institucí a slouží k uspokojování socializačních potřeb společnosti a jejích členů. Doba se rychle vyvíjí a pro pracovníky je náročné čelit novodobým výzvám.

Pedagogická profese je zařazena mezi pomáhající, protože se snaží pomáhat žákům v jejich významném životním období tím, že je provází, učí je správné socializaci, potřebným znalostem a dovednostem, aby se z nich mohli stát úspěšní a zralí jedinci. Pedagog se tak řadí mezi základní činitele výchovně-vzdělávacího procesu v rámci školy. Přechodem do školy každé dítě ztrácí výlučné postavení, které do té doby mělo v rodině a musí se přizpůsobovat novému životnímu rytmu. Škola se k němu staví jako k jednomu z mnoha dětí a žádá, aby se přizpůsobilo. Ze strany pedagoga je dítě posuzováno na základě svého výkonu v předmětech i za chování. Z toho v prvních letech odvozuje svoji hodnotu, později i z toho, jak je vnímáno ostatními spolužáky. Vyšší riziko sociálního selhání hrozí obecně u dětí, kteří ve škole špatně prospívají. (Matoušek, Matoušková, 2011; Punová, 2012, 2013, 2015).

Škola či přímo pedagog sehrává často velmi podstatnou roli v situacích, kdy selhává rodina dítěte. Avšak vztah školy s rodinou bývá často složitý až problematický. Ne vždy jsou rodiče ochotni se školou spolupracovat, mají-li například rozdílné hodnotové preference a vzorce rodinného fungování. Zástupci školy (ať už se jedná o třídního učitele, výchovného poradce, školního metodika prevence, speciálního pedagoga, školního psychologa, či školního sociálního pracovníka), ovšem musí

přihlížet nejen k postojům rodičů, ale především k individuálním potřebám a zájmům dítěte. Možností, které má pedagog v různých rizikových situacích často opakovaných, ve kterých si nedokáže poradit vlastními silami, existuje více, avšak v nelepšící se situaci se nabízí využití školského poradenského a preventivně výchovného systému a v případě, že se problém nedaří řešit v prostředí školy, je možné učinit oznámení na OSPOD. Mezi konkrétní oblasti a situace, ve kterých se škola může na OSPOD obracet, může patřit zejména záškoláctví, nevhodné chování ve škole a agresivita, šikana (i kyberšikana), užívání návykových látek, krádeže, vandalismus a další protiprávní jednání a zanedbávání, zneužívání a týrání (syndrom CAN).

Jak upozorňují Večerka, Štěchová (2015), v regionech, kde dochází k rozvinuté spolupráci mezi školou a OSPOD, se dostávají pozitivní výsledky. Existuje více podob, kdy OSPOD iniciuje spolupráci se školou. Obecně spolupracují převážně v případech oznamování skutečnosti o žácích, kterými by se měla zabývat sociálně-právní ochrana (SPO), poskytování potřebných informací při výkonu SPO, přizvání pedagogického pracovníka školy na případové konference a informování škol, zda byl či nebyl shledán důvod pro zařazení dítěte do SPOD. Nejčastěji se pak jedná o informační charakter spolupráce, kdy pracovník OSPOD požaduje po škole potřebné informace o žákovi. Obecně vzato by spolupráce se školou měla být neodmyslitelným článkem v souboru kroků, které OSPOD činí. Sdílení informací a společných postupů může být v některých situacích klíčové pro řešení problémů dítěte. A právě na tuto spolupráci byl zaměřen náš výzkum, který zkoumal, jak výše představené subjekty tuto spolupráci vnímají.

Pojem **vnímání** neboli percepce jsme zvolily záměrně, protože patří mezi základní poznávací procesy. Jak uvádí Vágnerová (2004), každý člověk je neustále v kontaktu s dalšími lidmi. Tito lidé na něj nějak působí a on sám jejich projevy vnímá a interpretuje a naopak on sám je ostatními lidmi nějak vnímán a je k němu zaujímán nějaký postoj. Během života si jedinec vytváří různá schémata, podle nichž sleduje a interpretuje okolní prostředí, zejména jiné lidi, skupiny, sociální instituce a další. Tato skutečnost mu ulehčuje složitý proces sociální percepce, nicméně současně vede k jeho zkreslení. Tyto schémata nazýváme schémata kognitivními. Kognitivní schémata považuje Oravcová (2004) za funkční složku poznávacího systému člověka. Dle ní velmi silně ovlivňují naše vidění lidí, situací a událostí. Výzkum i teorie sociální percepce vycházejí zejména z orientace na kognitivní schémata. Schémata tvoří zejména dvě složky - **prototypy a stereotypy**. Při vytváření dojmu o jiné osobě často vycházíme z tzv. prototypů schématu. Prototypem je označována, řekněme, ideální podoba nějakého jevu. Jedná se o možnost, která se jeví jako nejreprezentativnější. Stereotyp je chápán jakožto hluboce zakořeněná představa o nějakém jevu, která je následně bez objektivních příčin zobecněna na všechny případy. Na základě zmíněných stereotypů si vytváříme charakteristiky daných jevů, na které se zaměřujeme a máme tendence nebrat v potaz žádné jiné. Právě prototypy a stereotypy poskytly základní metodický rámec při koncipování výzkumu, který představujeme v následující části.

METODIKA

Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky: „*Jak pedagogové základních škol a pracovníci OSPOD vnímají vzájemnou spolupráci?*“ byla využita kvalitativní strategie, která nám umožnila induktivní vhléd do problematiky. Výzkum byl realizován technikou polostrukturovaného rozhovoru. Dle Hendla (2016) se jedná o střední cestu, jež se vyznačuje definovaným účelem, určitou osnovou, ale též pružností celého procesu získávání informací. Jednotkou zkoumání bylo vnímání spolupráce mezi OSPOD a základními školami vybranými pracovníky OSPOD a pedagogy základních škol. Jednotkou zjišťování byli vybraní pracovníci OSPOD a vybraní pedagogové základních škol. Pro výběr konverzačních partnerů byla použita metoda záměrného výběru. Kritériem výběru byla zkušenost se vzájemnou spoluprací. Data byla získána pomocí 9 rozhovorů, v zastoupení 5 pracovníků OSPOD a 4 pedagogů základních škol. Analýza získaných dat byla uskutečněna pomocí otevřeného kódování, které je součástí metody zakotvené teorie. Výzkum proběhl v roce 2019.

K zodpovězení hlavní výzkumné otázky sloužily dílčí výzkumné otázky, které vycházely z konceptu vnímání. Dle Nakonečného (2009) vycházejí výzkum i teorie sociální percepce zejména z orientace na kognitivní schémata, jež jsou produktem organizace sociální percepce a jež umožňují jedinci orientaci v sociální prostředí. Již v teoretické části byly určeny dvě hlavní složky, které schémata obsahují a které byly následně použity pro stanovení dílčích výzkumných otázek – prototypy a stereotypy. Dílčí výzkumné otázky byly tedy stanoveny následovně:

DVO 1: Jaké prototypy uplatňují pedagogové základních škol při usuzování o vzájemné spolupráci?

DVO 2: Jaké prototypy uplatňují pracovníci OSPOD při usuzování o vzájemné spolupráci?

DVO 3: Jaké stereotypy uplatňují pedagogové základních škol při usuzování o vzájemné spolupráci?

DVO 4: Jaké stereotypy uplatňují pracovníci OSPOD při usuzování o vzájemné spolupráci?

V následující části přinášíme výsledky výzkumu, které strukturujeme dle těchto DVO. V závěru pak zodpovídáme hlavní výzkumnou otázku a zamýšlíme se nad možnými doporučeními pro praxi.

VÝSLEDKY

PROTOTYPY PEDAGOGŮ O SPOLUPRÁCI S OSPOD

Nejdříve jsme se zaměřily na to, jak by z pohledu pedagogů základních škol měla vypadat ideální spolupráce s pracovníky OSPOD a co dle nich danou spolupráci podporuje a rozvíjí.

Ideální představa spolupráce dle většiny konverzantek staví na pocitu podpory, tedy že se mají konverzantky kam obrátit a následné pomoci, která zahrnuje jak pomoc rodině, tak i škole. Vzájemný vztah mezi pracovníky OSPOD a pedagogy by měl být stavěn na bázi partnerství - *„Prostě jsme jako kdyby dva partneři, kteří pomáhají té rodině se někam dostat...“* (P4), v němž jsou všichni na stejné úrovni. Učitelé se shodovali, že čím častější je spolupráce, tím užší partnerství. Velmi významný vliv na vzájemný vztah má osobní kontakt, který vede ke vstřícnosti mezi danými pracovníky, jak o tom hovořila učitelka P1: *„snaží se si urvat na nás tu chvíli a třeba sem fakt i osobně přijít, máme tady paní kurátorku, která fakt, i když šlo jen o to to probrat jako ústně, mohli jsme to po telefonu, tak fakt přišla a probrala to tady s námi...“*. Vedle osobního kontaktu následně funguje velmi dobře i komunikace přes e-maily a telefony, jež jsou pro pracovníky rovněž nejrychlejším a nejjednodušším způsobem komunikace. Rozvíjení spolupráce napomáhají vzájemná setkávání, které konverzantky vítají a které pomáhají získávat kvalitnější povědomí o možnostech a činnosti OSPOD a předchází vzniku možných nedorozumění mezi pracovníky. Dlužno podotknout, že spolupráci s OSPOD nejsou všichni konverzační partneři nakloněni. Učitelka P2 ji považuje z hlediska své činnosti za zátěž: *„...je to jako spousta práce navíc...“*.

Prototypem vedení školy je vedení, které se stará a zajímá se o to, co se na škole děje, pravidelně se informuje, má přehled a neváhá v případě potřeby pomoci. Za ideální stav považují buď dobře fungující a vzájemně propojené školské poradenské pracoviště, které se danou problematikou na škole zabývá, nebo zavedení pozice pracovníka, v jehož kompetenci by bylo právě řešení těchto i dalších situací, jak o tom hovořila učitelka P1: *„Prostě bude člověk, který bude toto zaštiťovat, bude se o to starat, bude se starat o tu komunikaci, já nevím, tady s tím OSPOD, s poradnami, se vším, jo, což vlastně já teďka dělám k učení všechno.“* Důležité je, aby škola vždy využila svých prostředků, které jsou v její kompetenci při řešení případů, a v případě, že tyto kroky nezaberou, měl by být navázán kontakt s pracovníkem OSPOD.

Některé učitelky poukázaly na nevyhovující nastavení systému ve vztahu ke komunikaci s rodiči a do budoucna by jim vyhovovalo, kdyby měly jak škola, tak OSPOD větší kompetence. Zároveň by měl být systém lépe nastaven v záležitostech týkajících se žáků s různými psychickými obtížemi (zmíněny byly různé fobie ze školy, deprese apod.), které se objevují na školách stále častěji. Lze si to ilustrovat na příkladu deprese a s tím související vysoké absence, kdy škola musí s danou situací nějak naložit, ale neví jak, a není to ani v kompetenci OSPOD, aby tuto problematiku daného dítěte řešil: *„oni (OSPOD) vlastně taky neměli možnost, jak to řešit, já to chápu, oni taky nemají jako, ten systém fakt není nastaven na tohle hraniční dítě... je to prostě na té hranici a co s tím?“* (P2) *„...některé věci jako oni nám nepomůžou úplně řešit... nevíme, jak se k tomu postavit, protože když to dítě nechodí, prakticky jako nechodí do školy...“* (P1). V čem se výpovědi konverzantek shodovaly, byla skutečnost, že český vzdělávací systém není nastaven na práci se žáky s psychickými poruchami.

Otázka prototypů byla zkoumána i u pracovníků OSPOD, včetně možností rozvoje vzájemné spolupráce. Jak se ukázalo ve výpovědích pracovníků, tato spolupráce se školami má pro ně naprosto zásadní význam. Výstižně jej charakterizoval pracovník PO1: *„My nemůžeme bez nich fungovat, že jo. Jako oni bez nás jako můžou, u většiny žáků asi i fungují.“* Pro pracovníky OSPOD je klíčová role učitelů v získávání informací o klientech, které by se jim jiným způsobem nepodařilo získat. Oceňují možnost získávat od školy objektivní informace v situacích, kdy jim často klienti poskytují informace zkreslené. Zároveň je pro ně i důležité spolupracovat se školou na způsobu, jak daným klientům nejlépe pomoci a vzájemně se doplňovat, aby daná pomoc byla systematická a smysluplná.

Pro pracovníky je rovněž důležitá kvalita vzájemných vztahů: *„Protože bez toho to nepůjde, když já jim tam budu třeba z té nadřazené pozice něco přikazovat a žádat o něco, tak je akorát můžu otrávit, že jo, lepší se prostě domluvit.“* (PO4) *„...ale zároveň si myslím, že jsme i partáci jo, pozor, protože my bez té školy bysme prostě nemohli nic.“* (PO1). I když vnímají, že jsou v pozici nadřazeného orgánu, je pro ně důležité fungovat se školou na bázi partnerství a dohromady tak spolupracovat na společném cíli.

Za naprosto klíčový považují osobní kontakt se spolupracujícím pracovníkem školy. Tím, že se poznají osobně, mezi nimi vzniká vztah a pouto, které má mnoho výhod: *„Lepší je prostě face to face si s někým sednout... pro mě není moc, ehm, nějaký to vyloženě mailování nebo takhle, to může zafungovat asi až potom, po tý osobní schůzce...“* (PO5). Význam pro ně má rovněž vytyčení konkrétního pracovníka na škole, který se věnuje sociálním záležitostem žáků a pracovníci OSPOD s ním tak mohou navázat zmíněný vztah a dále už spolupracovat na případech přímo s ním: *„Hrozně se mi to líbí s jednou školou, že oni když mají něco, co si myslí, že by se nás mohlo týkat, tak třeba ta jejich psychologka školní zavolá, třeba se tak jako poinformujeme prostě, jakej je obvyklej postup v tom případě.“* (PO5)

V zájmu dobrých vztahů se školami a rovněž v zájmu poskytování ucelené a kvalitní intervence považují pracovníci OSPOD za důležité sdělovat si objektivní informace: *„Aby ty informace se prostě předávaly, tak jak doopravdy jsou.“* (PO2). Také PO3 oceňuje ze strany školy otevřený přístup: který spočívá v tom, že pedagog *„třeba se nebojí napsat i nějaký takový informace, nepřijemný pro tu rodinu, což mě se líbí“*. Z hlediska své pozice však musejí vždy posuzovat, které informace škole poskytnou a které již nikoliv: *„Nesdělujeme jakoby až přes příliš informací té škole zpět, přeci jenom musíme dodržovat nějaké, jako anonymitu...“* (PO1). *„Pokud potřebuju fakt jako spolupracovat, tak té učitelce musím nějak trochu nastítnit tu situaci, ale ona se ani nemůže ptát nějak a já jí nesmím ani sdělovat nějaký jako podrobnosti.“* (PO4)

Všichni konverzační partneři se shodují, že je pro ně naprosto zásadní, aby se škola snažila řešit dané situace v rámci školy po vlastní linii v rámci svých kompetencí a nepřenášela zodpovědnost na pracovníky OSPOD, bez toho aniž by sama nejprve podnikla nějaké kroky. Zároveň by však neměla nechat dojít situace příliš daleko a měla by kontaktovat OSPOD zavčas. Konverzační partner PO5 chápe, že je pro školy velice těžké odhadnout míru: „*Některá škola vás otravuje jako úplně, prostě s nějakou jako Pepička tam trochu víc chybí. A některý zas chtějí jako prostě si to všechno vyřešit sami, vyřešit sami a pak zase, pak zase se to dozvíme jako dost pozdě.*“

STEREOTYPY PEDAGOGŮ VŮČI SPOLUPRÁCI S OSPOD

Otázky zaměřené na stereotypy pedagogů, tedy na jejich představy týkající se vzájemné spolupráce s pracovníky OSPOD, ukázaly řadu poznatků. Zatímco někteří učitelé mají obecnou představu, že pedagogové by měli předně děti vzdělávat a následně i trochu vychovávat, jiní se domnívají, že role pedagoga je pouze vzdělávací, jak o tom svědčí výrok učitele P3: „*Pro mě jako pedagoga je na prvním místě vzdělání...*“. Řada z nich si přeje, aby mohli především učit a vše ostatní, například výchovná složka by mohla tvořit jen nezbytnou část jejich práce. Uvědomují si, že výchova k této profesi nepochybně patří, nicméně někteří mají pocit, že v současné době se ta hranice toho, co by pedagogové dělat měli a co dělají, posouvá více k výchovné části a k věcem s tím spojených, což nepovažují za správné: „*asi musím říct a bohužel, na základě mých zkušeností hodně výchovnou teda...*“ (PO1) „*Což mě zrovna teď říkala teda ta paní výchovná poradkyně, my přestáváme učit a prostě administrativa a řešíme problémy, stížnosti a takovýchle věci no.*“ (PO3). V důsledku zvyšujícího se akcentu na výchovnou roli učitelům nezbývá dostatek času na samotné vzdělávání, jak o tom hovořil např. pedagog P2: „*My musíme nějaký kroky udělat, je to naše povinnost, pokud je nějaký problém, ale jako asi si myslím, že každý učitel by byl nejradši, kdyby nemusel nic, kdyby neměl ve třídě dítě, které musí řešit jako s OSPODEM.*“ (P2). Mezi konverzanty z řad pedagogů stále převládá představa, že učitelé by chtěli a současně i měli hlavně učit a vše další už berou jako něco, co je nad rámec jejich profese. Problém spatřují někteří z nich v tom, že tyto změny přináší mnoho povinností navíc, na které nemají dostatek času a jsou přetížení.

Dále se ukázalo zřejmě nedostatečné povědomí o organizaci OSPOD jako takové a s tím i na související stereotypy, které se mohou objevovat ve společnosti, v našem případě u pedagogů či rodičů. Z výpovědí bylo patrné, že neexistuje jednotný pohled na činnost OSPOD a to ani jak ze strany pedagogů, ani ze strany rodičů. Někteří učitelé více akcentovali represivní složku OSPOD, zatímco jiní vidí OSPOD v souvislosti s pomocí. P3 vnímá OSPOD zejména jako pomoc a oporu, avšak také zmiňuje, že působí i na rodiče ve smyslu určité obavy z toho, že se OSPOD zapojí do řešení situace: „*...tak jako ten OSPOD už je, ehm, věc, který, ehm, se dokážou ty lidi zaleknout.*“. O represivní roli OSPOD hovořila i učitelka P2, podle které OSPOD na rodinu „*... může víc zatlačit a škola jakoby nemá ty páky, takže*

proto, že jo, se na ten OSPOD obracíme, když je něco takhle závažnějšího...“ (P2). I přesto, že mezi dotazovanými pedagogy neexistuje určitá jednota ve vnímání OSPOD, někteří z nich nepovažují za důležité nějak více toto povědomí rozšiřovat a současný stav považují za uspokojující.

STEREOTYPY PRACOVNÍKŮ OSPOD VŮČI SPOLUPRÁCI S PEDAGOGY

Posledním tématem našeho výzkumu bylo zkoumání stereotypů pracovníků OSPOD vůči spolupráci s učiteli. Základní zjištění v této oblasti bylo, že všichni pracovníci OSPOD se shodli na určitém nedostatečném povědomí pedagogů o fungování OSPOD i o roli sociálního pracovníka v rámci systému SPOD: *„Tak já nevím, tak tam je hrozně moc jako mýtů okolo té profese toho sociálního pracovníka na tom úřadě... prostě my jsme jako ta zlá sociálka... přitom já tolik jako možností a těch nástrojů jako pro tu práci nemám.“ (PO5). Dle výpovědí pracovníků panují mezi pedagogy určité stereotypní představy o tom, co má tato instituce za možnosti a kompetence. To souvisí s určitým přehazováním odpovědnosti ze strany pedagogů na pracovníky OSPOD: *„Já si myslím, že spousta škol si jako myslí, že přijdeme a vyřešíme to mávnutím kouzelného proutku. Mně asi jako vadí mi trochu, jakoby fakt ten přístup té školy, nebo některých škol, že prostě všechno zachráníme, to jako mě úplně irituje tady tohle to... protože to dítě třeba zlobí dva, tři roky, oni už to nevydrží, tak to nahlásí na OSPOD nebo i je to dlouhodobá spolupráce a myslí si, že my tam přijdeme, úplně k němu pohovoříme a to dítě se zlepší...“ (PO1).**

Od faktu, že dle konverzačních partnerů nemají pedagogové o jejich činnosti dostatek informací, se odvíjí i určitá neochota ke spolupráci z jejich strany. Někteří z nich rovněž zmiňovali obavy pedagogů, ať už v souvislosti s reakcí rodiny na danou situaci (*„Tak jestli mají strach, že ty rodiče by potom se jim nějak mstili nebo já nevím, co v tom je, nechápu.“ - PO4*), či obavy související s reputací školy (*„Protože oni se bojí, že jako tu svoji školu, jako reputaci tý školy poškodí“ - PO5*).

Část konverzačních partnerů v této souvislosti vnímá rozdíly mezi tzv. segregovanými a výběrovými školami. Výběrové školy popisovali jako školy, které mají dobré umístění v dobré lokalitě a tím pádem i méně případů, s kterými se musejí zabývat. Školy segregované naopak popisují vysloveně jako školy „romské“: *„...je hrozně velké rozdíly, když jsou prostě ty děti v, ehm, jakoby řekněme na nějakých romských školách, bohužel to tak je, ty školy jsou tady segregované, to tak je“ (PO1). Hlavní rozdíl spatřují v tom, že se segregovanými školami spolupracují mnohem častěji a s jejich pracovníky se dobře znají: *„...tak tady by mohla být skoro potrubní pošta (smích) a mohli bychom spolu jako prostě hrozně komunikovat a už prostě ví, co já můžu, nemůžu...“ (PO5). Se segregovanými školami navazují spolupráci častěji a i proto jsou jejich vzájemné vztahy pevnější a bližší. Přístup pracovníků na segregovaných školách se jim líbí, protože dle nich dokáží mnohem lépe pochopit některé situace a umí s nimi díky větším zkušenostem lépe pracovat. Rovněž si dle konverzantů dokáží tyto školy mnoho věcí vyřešit samy, což souvisí například s tím, že**

tyto školy mívají svého vlastního sociální pedagoga, který se přímo zaměřuje na danou problematiku.

Poslední kategorie je věnována jevům, které byly zmíněny u menšího počtu konverzantů, či byly zmíněny u více z nich, ale vyjádřili se k nim pouze okrajově. Někteří zmiňují, že pedagogové si mohou na rozdíl od sociálních pracovníků u některých problémových žáků poměrně snadno vytvořit předsudky, protože jeho chování je pro ně často obtěžující a vyčerpávající: „*Možná to může být třeba zase dobrý, že třeba nemám někdy takový předsudky a nezaškatulkuju si ho tak, jak si ho zaškatulkuje ta škola už třeba po nějakých těch problémech.*“ (PO2). Část konverzantů považuje některé školy za „drbárnu“ (PO5), kde si musí dávat pozor při sdělování informací. Takže je třeba trochu uvažovat, jaké informace sdělovat a jaké třeba nikoliv: „*...ehm, drby jsou všude.*“ (PO1). Další konverzanti (PO3 a PO4) v souvislosti s pedagogy mluvili o náročnosti této profese. Dle nich to učitelé nemají jednoduché, avšak také jim přijde, že si pedagogové pořád na něco stěžují, přitom mají prázdniny a podobné výhody: „*...že si neustále stěžují, že mají málo peněz a nemyslím si, že je to pravda zrovna a, ehm, další samozřejmě, ty výhody, jak se říká, že mají prázdniny a tak dál, na druhou stranu to, že je to určitě těžká práce.*“ (PO4).

Pracovník PO5 popisuje určitou lítost nad tím, jak je vnímána sociální práce ve společnosti. Přijde mu, že obecně všechny pomáhající profese mají ve společnosti nízkou prestiž, ale přesto se mu zdá, že pedagogové jsou na takovém pomyslném piedestalu ze všech pomáhajících profesí a jemu to přijde škoda: „*že jako, ehm, je ten piedestal těch učitelů a my jsme tam jako někde dole, jo, prostě někdy, takže mi to přijde jako někdy škoda.*“ (PO5).

ZÁVĚR

Za pozitivní považujeme zjištění, že všichni konverzační partneři i z řad pracovníků OSPOD považují spolupráci mezi OSPOD a školami za velmi významnou, v některých situacích za naprosto klíčovou. Z pohledu pracovníků OSPOD tkví největší význam spolupráce v získávání cenných a rovněž objektivních informací a současně i ve vzájemné pomoci při řešení situace rodiny či dítěte. Sociální pracovníci i učitelé mají s danou spoluprací pozitivní i negativní zkušenosti, nicméně se shodují, že těch negativních je opravdu málo a jedná se spíše o výjimky.

Mezi hlavní faktory, jež pozitivně ovlivňují spolupráci, řadí shodně vzájemný vztah, komunikaci a společná setkávání. Ideálně by měli fungovat na bázi partnerství v rovnocenném vztahu, což někdy i odpovídá skutečnosti. Někteří pracovníci OSPOD vnímají i svoji nadřazenou pozici vůči škole (vyplývající z platné legislativy), avšak uvádějí, že kdyby ve vzájemném vztahu nefungovali jako partneři, nefungovala by ani spolupráce. Klíčový aspekt působící pozitivně na vzájemný vztah je osobní kontakt a s ním spojená vstřícnost. Mezi další pozitivně působící faktory spolupráce zahrnují

možnost pracovat s konkrétním pracovníkem, který má v kompetenci řešení těchto situací. Přínosné je také vzájemně si sdělovat potřebné informace v rámci zpětné vazby i přesto, že zmíněné nepatří k povinnostem OSPOD. Vždy však jen ty informace, které škole náleží. Za efektivní konverzanti považují vzájemné setkávání na různých úrovních, jež pomáhá navazovat užší spolupráci a rozšiřovat povědomí o činnosti a kompetencích OSPOD, aby se snížila možná nedorozumění mezi pracovníky. Všichni konverzanti považují za potřebné, aby škola řešila různé situace v rámci svých kompetencí a teprve, když se ani tak situace nelepší, je vhodné se obracet na OSPOD. Všichni sociální pracovníci se shodli, že někdy školy přenášejí své povinnosti na ně, nebo naopak hlásí situaci až příliš pozdě. Zmíněné může souviset s tím, že pracovníci OSPOD se domnívají, že školy někdy nemají dostatečné povědomí o jejich činnosti.

Obecně však lze konstatovat, že všichni konverzační partneři mají se vzájemnou spoluprací převážně dobré zkušenosti, kdy několik z nich uvedlo, že mají pocit, že se daná spolupráce zlepšuje a rozvíjí. Takže jejich ideální představa o spolupráci se ve většině případů nelišila od jejich zkušenosti. Výpovědi pedagožek i pracovníků OSPOD se v mnoha bodech prolínaly a ani se nijak zásadně nelišili zejména v oblasti prototypů. Z toho lze usuzovat, že pracovníci OSPOD i pedagožky mají velmi podobnou představu o ideální spolupráci.

Stereotypy u pracovníků OSPOD byly výraznější než u pedagogů, což, jak již bylo zmíněno, přisuzujeme skutečnosti, že pracovníci OSPOD mají mnohem větší zkušenosti se spoluprací se školami a obecně je povědomí o pedagogické profesi ve společnosti více rozšířeno, zatímco pedagogové zřejmě uvažují o pracovnících OSPOD především na základě svých zkušeností.

Na základě našich empirických zjištění doporučujeme v zájmu komplexní a efektivní spolupráce mezi školami a OSPOD především rozšiřovat povědomí o fungování a roli OSPOD mezi pedagogy, protože se jeví jako nedostatečné. Pracovníci OSPOD by měli dbát na zvyšování povědomí škol o dané problematice. Na základě výsledků výzkumu se v této souvislosti jeví jako vhodné zavedení pravidelného multidisciplinárního setkávání, kde by docházelo k objasňování základních otázek, a byly by navazovány bližší vzájemné vztahy, jež jsou nositeli dobré spolupráce. Právě osobní kontakt akcentovali pracovníci obou disciplín jako velmi důležitý pro rozvoj dobré spolupráce.

Empirická data přinesla také zjištění, že s rostoucími požadavky vyplývajícími z výchovné role školy učitelé vnímají potřebu pracovníka, který by se věnoval výhradně sociální problematice žáků a jejich rodin ve školním prostředí, aby se mohli věnovat především své vzdělávací roli. Domníváme se, že právě v této oblasti výzkum přinesl cenný impulz. Zatímco v některých státech má školní sociální práce tradici (např. v USA 100 let, Německo a Rakousko téměř 50 let, Lichtenštejnsko 10 let), u nás je její zapojení do škol v začátcích. Jak vyplynulo z rozsáhlého výzkumu Havlíkové mezi 1743 řediteli základních

škol, v současné době působí školní sociální pracovník přibližně ve 40 ZŠ, což odpovídá 1 % (Havlíková, 2018, 2019). Jak autorka dále uvádí, pro zavedení školní sociální práce svědčí řada aspektů, které souvisí s charakterem školní sociální práce. Tato profese totiž může disponovat nástroji pro řešení obtížných životních situací ohrožených dětí. Učitelé a další pedagogický personál by tak měli více prostoru pro naplňování své vzdělávací role. O tom, že tuto situaci by učitelé uvítali, svědčí i výsledky našeho výzkumu. Na druhou stranu dle Havlíkové (2019) existují i překážky pro zavedení školního sociálního pracovníka. Ty jsou dány jednak nízkou informovaností škol o této tématice a související neochotou začlenit sociální práci do portfolia jejich činností. Druhý aspekt souvisí s nízkou etablovaností disciplíny školní sociální práce v profesi sociální práce jako takové. Navzdory těmto překážkám se nicméně domníváme, že má smysl hledat cesty, jak učitelům jejich nelehkou vzdělávací roli usnadnit třeba prostřednictvím zavedení školní sociální práce.

POUŽITÉ ZDROJE

- [1] HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál.
- [2] HAVLÍKOVÁ, J. 2018. *Sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v ČR*. Praha: VÚPSV, v. v. i.
- [3] HAVLÍKOVÁ, J. 2019. České základní školy v měnící se společnosti: nazrála již doba na zavedení školní sociální práce? *Sociální práce/Sociální práce*, 19(5), 121-137.
- [4] HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [5] JEDLIČKA, R. 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
- [6] JÍLEK, D. 2013. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školské praxi*. Brno, Boskovice: Česko-britská o.p.s.
- [7] MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. 2011. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál.
- [8] MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. 2016. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Karolinum.
- [9] MATOUŠEK, O. 2017. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál.
- [10] NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- [11] MATULAYOVÁ, T. 2013. Reflexe: Subjekty konstruují objekty. *Sociální práce/Sociální práce*, 13(2), 14-16.
- [12] NAVRÁTIL, P., PUNOVÁ, M., BAJER, P., NAVRÁTILOVÁ, J. 2014. *Reflexivní posouzení v sociální práci s rodinami*. Brno: MUNI PRESS.
- [13] NAVRÁTILOVÁ, J. 2017. Podpora rodiny s dětmi v evidenci OSPOD. In P. Navrátil, *Pojetí případové sociální práce (casework a casemanagement)* (s. 18 – 23). Praha: MPSV, Sešit sociální práce.

- [14] NAVRÁTILOVÁ, J. 2019. Využití capability přístupu při posouzení dětského well-beingu. *Sociální práce/Sociálna práca*, 18(6), 65-77.
- [15] ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Zvolen: Univerzita Mateja Bela.
- [16] PEMOVÁ, T., PTÁČEK, R. 2012. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada.
- [17] PUNOVÁ, M. 2012. Resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. *Sociální práce/Sociálna práca*, 12(2), 90-103.
- [18] PUNOVÁ, M. 2013. Podpora resilience ve vzdělávání. *Studia paedagogica*, 18(2-3), 109-124.
- [19] PUNOVÁ, M. 2015. Práce s mládeží v době nejisté. *Sociální pedagogika*, 3(1), 70-84.
- [20] RŮŽIČKOVÁ, J., PUNOVÁ, M. 2018. Doprovázení členů skautu v obtížných životních situacích. *Sociální práce/Sociálna práca*, 18(2), 85-101.
- [21] VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- [22] VEČERKA, K., ŠTĚCHOVÁ, M. 2015. *Preventivní praxe po novelizaci zákona o sociálně-právní ochraně dětí*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- [23] MPSV. 2009. *Metodický pokyn MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou*. [online]. Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7273/Metodicke_doporuceni_MPSV_c-9.pdf
- [24] MPSV. 2013. *Legislativa a systém sociálně-právní ochrany* Praha: MPSV.
- [25] *Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů*. (1999). Praha: Tiskárna Ministerstva práce a sociálních věcí.

COLLABORATION BETWEEN PRIMARY SCHOOL AND OSPOD



ABSTRACT

The empirical essay focuses on cooperation between OSPOD and primary school and aims to answer the main research question “How do primary school teachers and OSPOD staff perceive mutual cooperation?” This perception is viewed through the prototypes and stereotypes of the participants. The research was carried out through semi-structured interviews with 4 primary school teachers and 5 OSPOD social workers. It has been shown that teachers are groping in fulfilling the educational role of children with social problems, which is reflected in the fact that they often do not establish cooperation with OSPOD and do not know its role in solving the difficult situation of the child. OSPOD workers perceived cooperation as satisfactory and stressed the lack of prestige of their profession over teachers. It showed that representatives of both professions would welcome deepening cooperation, which supports the idea of establishing school social work in the Czech environment.

KONTAKTNÍ ÚDAJE:

Mgr. Kristýna Pířová
Základní škola Brno
Laštůvkova 920/77
635 00 Brno
e-mail: Kristyna-Pizova@seznam.cz

PhDr. Monika Punová, Ph.D.
Masarykova Univerzita
Fakulta sociálních studií
Katedra sociální politiky a sociální
práce
Joštova 10
602 00 Brno
e-mail: punova@apps.fss.muni.cz

KEYWORDS:

pedagogue, primary school, OSPOD,
social worker, cooperation, perception