

# KOMPETENCE ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A ŠKOLNÍCH SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ V INKLUZIVNÍM ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE

**Iлона Pešatová**

**\* Tatiana Matulayová**

Technical University of Liberec  
Faculty of Sciences, Humanities and Education  
Department of Social Studies and Special Education  
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Czech Republic

[ilona.pesatova@tul.cz](mailto:ilona.pesatova@tul.cz)

\* [tatiana.matulayova@tul.cz](mailto:tatiana.matulayova@tul.cz)

## Abstrakt

Príspevek se zabývá možnostmi uplatnění školních sociálních pracovníků při řešení problémů a rizikových jevů u žáků. Na příkladu kompetencí školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků ukazuje možnosti spolupráce v rámci inkluzivního školství v České republice. Při formulaci jednotlivých kompetencí školních speciálních pedagogů vycházíme ze stávající legislativy.

Vzhledem ke skutečnosti, že pracovní pozice školního sociálního pracovníka v současné české školské legislativě není vymezena, vycházíme při formulaci kompetencí této profese z amerického standardu školní sociální práce a výzkumných zjištění realizovaných v rámci projektu SGS FP č. 58013 Technické univerzity v Liberci s názvem *Potenciál školní sociální práce v českém školství*.

## Úvod

Znalosti a kompetence jsou složité pojmy, jejichž přesná interpretace se liší v závislosti na výchozí teoretické platformě. To pak ovlivňuje způsob, jakým se tyto pojmy uplatňují ve školní praxi [4]. Při definování kompetencí Veteška a Tureckiová konstatují, že jedinec svým vzděláváním získává určité vědomosti a osvojuje si určité dovednosti [29, s. 46]. Uplatňováním nových informací pak získává individuální zkušenost a vytváří tak konkrétní kompetence. Pokud jsou tyto schopnosti a dovednosti dále rozšiřovány, dochází k nárůstu vědomostí a vzniku klíčových kvalifikací. Každá pracovní role vyžaduje určité kompetence, které se mohou vzájemně překrývat nebo výrazně odlišovat.

Pojem kompetence je možné vymezit jako pravomoc, oprávnění nebo způsobilost, která je delegována určitou autoritou. V profesní rovině to znamená, že pracovník dosáhl potřebného vzdělání, které ho opravňuje k výkonu určitého povolání. Jde o něco, co je člověku přisouzeno zvenku a činí jej formálně oprávněným. Druhý pohled preferuje vnitřní kvality člověka, které mu umožňují podat výkon v požadované kvalitě [6].

Podle Vetešky a Tureckiové jsou nejvýznamnějšími znaky kompetence:

- Kontextualizovanost – zasazenost do určitého prostředí nebo situace.
- Multidimenzionálnost – kompetence je složena z různých zdrojů, přičemž se předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji.
- Kompetence je definována standardem – předem je určena úroveň zvládnutí kompetencí a soubor výkonových kritérií, což jedinci umožňuje, aby svou kompetenci sám demonstroval a také dokázal změřit a vyhodnotit.
- Potenciál pro akci a rozvoj – je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení, které se považují za kontinuální a celoživotní [29, s. 31, 32].

## 1 Kompetence v inkluzivním školství

Inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání přináší mnoho změn do obsahu, cílů výchovy a projevuje se také v normách života společnosti. Celý proces změn se bude odvíjet především od školní výchovy a bude se týkat nejen dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale naprosto všech. Půjde o vnitřní přeměnu práce školy a zejména o zcela jiný přístup k žákům [28]. Výchozím principem je rovnocenný přístup ke vzdělávání, který je součástí lidských práv a ukazatelem vyspělosti dané země.

Školská integrace se v každé zemi prosazovala jako dlouhodobý proces. Počátky tohoto procesu v České republice lze nalézt v sedmdesátých, ale zejména osmdesátých letech minulého století. Školské integraci a dnes prosazovanému inkluzivnímu pojetí ve školství musí odpovídat legislativní, metodická a koordinační činnost, kterou je třeba spojit s patřičným ekonomickým zabezpečením a kompetentními odbornými pracovníky. Jedním z limitujících faktorů úspěšnosti integrace a tím i školní úspěšnosti integrovaného žáka v nerestriktivním prostředí je odborná úroveň jednotlivých pracovníků školy.

Mnoho studií se věnuje kompetencím pedagogických pracovníků. Ukazuje se však, že obvyklým způsobem definované odborné profily dostatečně nepokrývají speciálně pedagogickou a sociální oblast školního vzdělávání. Proto jsme se na tyto oblasti zaměřili a v rámci výzkumného projektu SGS TU v Liberci nazvaného *Potenciál školní sociální práce v českém školství* jsme cíleně zjišťovali možnosti etablování pracovní pozice školního sociálního pracovníka. Metodami dotazníkového šetření byly zjišťovány názory odborných zaměstnanců ve školství v kategorii pedagogických a dalších odborných zaměstnanců na kompetence pro pozice školního speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka, které by mohly pozitivně doplnit kvalifikační strukturu pracovníků škol a školských zařízení. Konkrétní výzkumnou otázkou pak byla *Komparace kompetencí školního speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka*. Výzkumný soubor zahrnoval 648 respondentů z Ústeckého a Libereckého kraje z řad pedagogických a poradenských pracovníků a sociálních pracovníků.

### 1.1 Kompetence školního speciálního pedagoga

S rostoucími požadavky na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol se stává speciální pedagog důležitým členem školního poradenského pracoviště. Podle platné legislativy je speciální pedagog plně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, neboť může vykonávat přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou činnost přímým působením na vzdělávaného [32].

Školní speciální pedagogové dosud působili zejména ve školách, které se profilyovaly na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jednalo o školy speciální či školy běžného typu (základní i střední). Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů a Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole [8] ukotvila pozici školního speciálního pedagoga v rámci tzv. školního poradenského pracoviště. Podpora učení žáka má na individuální úrovni posilující potenciál pro konkrétní dítě, současně však také přispívá k dobré atmosféře učení pro ostatní žáky [28]. Školní speciální pedagog provádí na škole samostatnou speciálně pedagogickou diagnostiku a poradenskou činnost. V současné době pedagogickou a speciálně pedagogickou diagnózu stanovenou školním speciálním pedagogem musí ještě potvrdit školské poradenské zařízení, se kterým speciální pedagog úzce spolupracuje. Pro poradenskou práci ve škole potřebuje školní speciální pedagog zajistit souhlas zákonných zástupců všech žáků, se kterými pracuje.

Požadavky na odbornou kvalifikaci speciálního pedagoga jsou uvedeny v § 18 zákona 563/2004 Sb., ve znění zákona č. 198/2012 Sb. [32], o pedagogických pracovnících. Jeho

odborné kompetence jsou profilovány především pro speciálně pedagogickou a poradenskou práci ve škole. Vykonává depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, připravuje, vyhodnocuje a zpracovává výsledky z této činnosti. Diagnostikuje speciálně vzdělávací potřeby žáků na základě jejich vyšetření, dotazníků, anamnéz, pozorování a připravuje, shromažďuje a analyzuje výsledky z vyšetření. Dále stanovuje hlavní problémy žáků, tvoří individuální plány podpory ve škole i mimo ni. Provádí skupinové i individuální činnosti se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami jako jsou činnosti speciálně pedagogicko-vzdělávací, reedukační, kompenzační, stimulační. Dle Mertina a Kucharské [15] byl posun činností odborníků od diagnostiky k intervenci daných problémů podstatnou změnou v českém vzdělávacím systému. Právě intervence rozhoduje o formě péče, diagnóze specifických poruch učení, ale i o tom, jak kvalitně jsou žáci připraveni do života. Speciální pedagog spolupracuje s pedagogy na přípravě a vytváření školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů. Při vyhodnocování navržených podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje také s pedagogy a rodiči. Speciální pedagog je kompetentní vést intervence pro rodiče problémových žáků, přičemž je důležitá včasnost [2]. Dle Pešatové [22] realizuje preventivní a intervenční činnosti v případě vztahových poruch v rodině s problémovými žáky.

Dále se speciální pedagog podílí na spolupráci školy s pedagogy, rodiči i žáky na přípravě a úpravě podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením a při kariérovém poradenství pro tyto žáky. Provádí konzultace s pedagogickými pracovníky. Na rozdíl od učitele má odlišnou profesní specializaci a poskytuje učiteli podporu ve speciálně pedagogické oblasti [17]. Navrhuje metody a formy práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zavádí je společně s učiteli do výuky.

Speciální pedagog koordinuje a metodicky vede asistenty pedagogů na školách a spolupracuje s dalšími institucemi participujícími na výchově a vzdělávání žáků [30].

Školní speciální pedagog se zaměřuje se na procesní stránku postupu začleňování žáka do třídy a školy včetně možností různých odvolání, termínů a lhůt pro vypracování posudků. Přesně stanoví, který orgán bude žákům s těžšími formami postižení poskytovat součinnost zdravotnickou, rehabilitační, sociální apod. [16]. Speciální pedagog nachází také uplatnění v tzv. preventivně intervenčním modelu péče o žáky ještě před tím, než byly jejich speciální vzdělávací potřeby diagnostikovány. Vzhledem k tomu, že profese školního speciálního pedagoga je stále nově se etablující subprofesí, může vznikat celá řada nejasností ohledně kompetence jak z pohledu pracovníka, tak z pohledu dalších profesí a institucí, které se potenciálně mohou ke speciálnímu pedagogovi vztahovat [9].

Školní speciální pedagog může v konkrétní škole působit na plný nebo částečný úvazek, případně může škole poskytovat speciálně pedagogickou podporu formou poradenství dle živnostenského zákona [9]. V případě částečného úvazku může ve zbývajícím čase působit ve stejné škole jako učitel nebo v jiné škole opět jako speciální pedagog, případně může také pracovat ve školském poradenském zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Pokud však úvazek poradenského pracovníka klesne pod 1/2, mění se charakter jeho práce a stává se pouhým konzultantem [7]. Školní speciální pedagogové jsou zaměstnáváni ve školách v rámci realizace projektů financovaných z evropských sociálních fondů, pro řadu škol se však stává problémem dlouhodobé zajištění finančních prostředků [3, s. 38]. Financování pozice školního speciálního pedagoga je závislé především na schopnostech vedení školy a počet škol s vlastním školním speciálním pedagogem stále ještě není dostatečný.

## 1.2 Kompetence školního sociálního pracovníka

Obsah specifické činnosti sociálních pracovníků ve školách vychází z poslání, úloh a obsahu činností tzv. obecné sociální práce. Současně reflektuje specifika školského prostředí, potřeb žáků, jejich rodin i pedagogů. Služby sociální práce jsou součástí komplexních služeb školy žákům a jejich rodinám. Vzhledem k různorodosti nabídky obecné sociální práce, rovněž jako její nejasné identitě [18] i různým národním podmínkám je možné konstatovat poměrně širokou paletu činností školních sociálních pracovníků ve světě. Speck [27] v této souvislosti upozorňuje i na další determinanty různorodosti nabídky. K nim patří nejenom východiskový teoretický koncept školní sociální práce, ale například typ školy, či konkrétní regionální podmínky. Důležitým determinantem je také právní úprava podmínek výkonu školní sociální práce v jednotlivých státech.

Obsah činnosti školních sociálních pracovníků je i předmětem zájmu výzkumu a to již od 1925 roku, kdy Julius Oppenheimer [1] analyzoval 300 kazuistik výkonu činností tzv. „visiting teachers“ ve Spojených státech amerických. Výsledkem výzkumu bylo identifikování 32 klíčových funkcí. K nejdůležitějším funkcím podle J. Oppenheimera [1] patřilo zaměření se na reorganizaci školské praxe a nepříznivých podmínek, které jsou základem různých problémů dětí.

V současnosti se v soudobé odborné literatuře setkáváme s pestrým vymezením činností sociálních pracovníků. Linda Openshaw [20] proto jejich sumarizací identifikovala čtyři základní úlohy, společné pro školní sociální pracovníky ve světě. Patří k nim: poradenství/konzultace; posuzování situace; přímá intervence a pomoc při tvorbě a rozvoji programů zaměřených primárně na děti. Vymezení obsahu těchto úloh koresponduje s vymezením metod a služeb sociální práce. V rámci přímé služby užívají sociální pracovníci metody sociální práce v situacích, které ovlivňují edukační vývoj žáků. K nim patří například advokace a poradenství. Ve vztahu ke komunitě a v prospěch komunikace školy s komunitou, vykonávají školní sociální pracovníci jako přímou službu koordinaci/vyjednávání, získávání zdrojů a podílí se na vytváření pozitivního image školy. Ve vztahu ke škole jako organizaci se podílí na managementu práce, zdrojů a času. Důležitou oblastí činnosti sociálního pracovníka je i jeho odborné sebevzdělávání.

Je důležité zmínit, že školní sociální pracovník jako expert na sociální prostředí poskytuje nejenom služby žákům a jejich rodinám. Plní i funkce ve vztahu ke škole jako instituci, kde hraje důležitou integrační roli v oblasti sociální prevence, intervence a při vyvolávání pozitivní změny ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit. Napomáhá škole při naplňování jejich sociálních funkcí (výchovná, vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní, alokační, ochranná) tím, že zprostředkovává a koordinuje služby všech subjektů (škola, rodina, komunita, orgány sociálně-právní ochrany aj.) podílejících se na sociálním rozvoji dětí a mládeže.

Allen-Meares [2] zdůrazňuje význam působení školního sociálního pracovníka v interdisciplinárních týmech odborných zaměstnanců veřejných škol a environmentální poslání školní sociální práce při tvorbě zdravého školního a rodinného prostředí. Sabatino [25, s. 204] se zmiňuje o školních sociálních pracovnících jako experech vyhodnocujících psychosociální faktory, které pro žáky při výuce představují bariéry.

Problematika obsahu činností školních sociálních pracovníků je v česko-slovenské odborné literatuře z oblasti sociální práce dlouhodobě diskutována navzdory absenci legislativní úpravy podmínek výkonu školní sociální práce v České i Slovenské republice. Analýzou současného stavu diskurzu v této problematice se zabývala i Lipčaková [12]. Diskuzi otevřel Labáth [10, s. 2–3], který upozornil, že školní sociální práce cíleně rozvíjí socializační funkci školy. Může probíhat na třech úrovních. První úroveň je primární prevence, která se zaměřuje

na všechny žáky školy. Druhá úroveň je včasné zachycení signálů ohrožení žáka neboli včasná diagnostika. Pro školního sociálního pracovníka, který je v úzkém kontaktu s přirozeným sociálním prostředím žáka, platí vyšší míra pravděpodobnosti zachycení prvních příznaků sociálního ohrožení žáka. Třetí úroveň je samotná práce s problémovými žáky, rizikovým chováním a zvládáním zátěže. Všechny tři úrovně se poskytují různými způsoby. Školní sociální práce je prováděna širokým spektrem programů – společenských, sportovních, integračních, řešících násilí na školách, rozvíjejících toleranci, prací s rodiči.

Matulayová [13] se připojila k tvrzením V. Labátha [10] tím, že zdůraznila význam profesionalizace poskytování sociálně-výchovné pomoci žákům. Do obsahu činností školního sociálního pracovníka zařazuje i krizovou intervenci, práci s rodinou žáka, vyhledávání žáků v sociální a hmotné nouzi a sociální poradenství zaměřené na zjišťování příčin, rozsahu a charakteru pomoci a poskytnutí informací o možnostech řešení. Dále uvádí sociální poradenství s cílem doporučit jiné odborné poradenské služby institucí specializovaných na rodinu, vytváření rovnocenných příležitostí ve vzdělávání pro žáky z rodin s nízkým sociálním statutem a podporu multikulturního prostředí ve škole.

Levická [11, s. 9] vidí ve spojení mezi rodinou, školou a komunitou hlavní úlohu školního sociálního pracovníka. Služby, poskytované školou prostřednictvím sociální práce, mají pomáhat překonávat žákům a rodinám osobní a sociální problémy. Dále uvádí, že školní sociální práce v zahraničí pomáhá rodině a žákovi při řešení sociálních problémů; podporuje děti se speciálními potřebami; pomáhá při integraci žáka do školy; zapojuje rodiče, instituce a dobrovolníky do práce se žáky ve škole; vytváří aktivity a programy na prevenci; podporuje nemajetné rodiny žáků; vytváří duchovní podporu, pomáhá naplňovat sociální a emoční potřeby žáků; zajišťuje sociální a právní ochranu dětí; zajišťuje vyhledávací, mapující a intervenční činnosti; studuje sociální problémy a hledá alternativní metody na jejich odstranění.

Z výčtu jednotlivých činností školního sociálního pracovníka, tak jak jsou diskutovány v zahraniční i domácí odborné literatuře vyplývá, že jejich specifikum spočívá v důrazu na sociální prostředí školy. Ekosystémová perspektiva sociální práce, která reflektuje složité interakce a výměny mezi různými druhy prostředí a osobou v prostředí [21] se ukazuje jako vhodná pro porozumění a uznání specifčnosti služeb sociální práce ve školském prostředí. Školní sociální pracovníci mají potřebné kompetence sloužící k intervencím v mezilidských interakcích a systémových vztazích v různých druzích prostředí. Svou komplexní činností napomáhají sociálnímu fungování žáků a jejich rodin a naplňování poslání školy jako společenské instituce.

## **2 Komparace kompetencí školního speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka**

Z komparace kompetencí školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků vyplývají jejich nejčastější služby a to poradenské. Přímo v prostředí školy se poradenské služby začaly prosazovat jako nový trend v devadesátých letech 20. století. Na školách začali pracovat školní psychologové, zprvu bez legislativní opory. Později je doplnili školní speciální pedagogové, zejména v souvislosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami [9].

Problematika poradenských služeb ve školách a školských zařízeních je upravená vyhláškou č. 72/2005 Sb. [30], o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná vyhláškou č. 116/2011 Sb. Ve vyhlášce není explicitně uvedena profese sociálních pracovníků.

Ředitelé základních, středních a vyšších odborných škol zodpovídají za poskytování poradenských služeb, které vykonávají zpravidla výchovní poradci, školní metodici prevence a dále také školní speciální pedagogové nebo školní psychologové. Všichni spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov a dalšími pedagogickými pracovníky.

Poradenské služby ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. [30], o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla novelizována vyhláškou 116/2011 Sb., jsou pojaty široce a komplexně. Realita na školách však zatím neodpovídá vysoké potřebě ze strany žadatelů, tj. žáků, rodičů a pedagogů a nepokrývá ani potřebný rozsah jednotlivých poradenských služeb. Přitom účelem poradenských služeb je dle výše uvedené vyhlášky přispívat zejména k vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání. Poradenské služby mají napomáhat k naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjet schopnosti, dovednosti a zájmy před zahájením a v průběhu vzdělávání, mají se zabývat prevencí a řešením výukových a výchovných obtíží, projevy různých forem rizikového chování, které předchází vzniku sociálně patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací. Dále mají poradenské služby sloužit pro vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet vhodné podmínky, formy a způsoby práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin včetně zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a působit jako prevence jeho vzniku.

Poradenské služby mají vytvářet vhodné podmínky, formy a způsoby práce pro žáky nadané a mimořádně nadané, sloužit k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění. Poradenské služby mají rovněž rozvíjet pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické znalosti a profesní dovednosti pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních.

Služby školního speciálního pedagoga jsou zaměřeny především na prevenci školní neúspěšnosti žáků, poskytují odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Zaměřují se na průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytvářejí předpoklady pro jejich snižování. Poskytují také kariérové poradenství a pomáhají při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků a studentů. Též poskytují metodickou podporu učitelům [30]. Respondenti také poukazovali na kompetence školního speciálního pedagoga zejména v následujících oblastech: depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostické a intervenční činnosti u žáků v riziku, zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků škol a nastavení podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Potřebu pozice školního sociálního pracovníka významně podpořili respondenti v námi realizovaném výzkumu, kteří poukazovali na často nedostatečnou spolupráci rodičů se školou, malé kompetence ze strany pedagogů při ohrožování výchovy dítěte, na nedostatečnou práci s žáky v riziku poruch chování. Potřeba pracovníka s kompetencemi školního sociálního pracovníka tedy jednoznačně dominuje při spolupráci s rodinou žáka a orgány sociální péče, kdy by respondenti uvítali pomoc zejména při řešení otázek spojených s posuzováním problémového rodinného prostředí žáků a při zabezpečování poradenství pro žáky, zákonné zástupce i pedagogy v systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže. Dětem s rizikem poruch chování nebo s již rozvinutými projevy poruch chování by tak mohly být služby poskytovány přímo ve škole. Docking [24]) uvádí, že škola může vidět rodiče trojím způsobem: rodič jako problém, rodič jako klient, rodič jako partner. Cílovým a ideálním stavem je partnerství mezi rodiči a školou. Problémové chování žáka se však často odráží v neplnění školních povinností a v nevhodném chování s nízkou mírou pozitivní

komunikace a vyšší mírou negativismu mezi učitelem, rodiči žáka a žákem samotným [31]. NUV [19] uvádí, že školy často nedostatečně nebo nevhodně spolupracují a komunikují s rodiči žáků a žáky v riziku poruch chování.

Pro školního sociálního pracovníka jsou nepostradatelné také kompetence týkající se posuzování rodinného prostředí z hlediska hmotné nebo sociální nouze rodiny v případě včasné diagnostiky ohroženého žáka. Zde se jedná o sociální poradenství, jehož součástí jsou také informace o možnostech řešení problémové situace a volbě jednotlivých forem sociální pomoci.

Zároveň z výpovědí respondentů vyplývá, že školní sociální pracovník by měl organizovat rovněž preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole, neboť nárůst výskytu sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže vyžaduje profesionalizaci poskytování sociálně-edukační pomoci i mimo vyučování. Současně by tak v některých rodinách docházelo k posilování nízkých rodičovských kompetencí.

Dále by se školní sociální pracovník měl dle doporučení respondentů věnovat problémům s učením, které vyplývají ze sociálně znevýhodněného prostředí rodin žáků a z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka. Pokud specialista na školní prostředí není bezprostředně zainteresován přímou každodenní prací se žáky v konkrétním školském zařízení, nemůže s jistotou stanovit zdroje problémů [24].

Ze stanovisek respondentů lze konstatovat, že kompetence školního speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka se vhodně doplňují právě v oblasti posuzování rodinného prostředí žáků při řešení jeho výukových a výchovných obtíží a dalších rizikových jevů. Poradenské služby ve škole by významně posílili školní sociální pracovníci s kompetencemi v oblasti sociálně-právní ochrany dětí a mládeže a pro posuzování rodinného prostředí z hlediska hmotné nebo sociální nouze rodiny žáka včetně poskytování sociálně-edukační pomoci mimo vyučování.

Z hlediska spektra kompetencí potřebných pro poskytování poradenských služeb ve škole by bylo vhodné, aby na většině škol byl v poradenském týmu začleněn jak školní speciální pedagog, tak školní sociální pracovník. Poradenské služby by pak mohly být poskytovány v potřebném rozsahu přímo ve školách, způsobem odpovídajícím podmínkám konkrétní školy a počtu a vzdělávacím potřebám jejich žáků. Pracovníci poskytující poradenské služby by pak mohli spolupracovat týmově a otevřeně komunikovat uvnitř i vně školy.

## **Závěr**

Změny související se školskou integrací se musejí týkat změn v přístupu ke vzdělávání v oblasti legislativní, materiální, sociální i pedagogické. Integrace musí být realizována v souladu s podpůrnými, materiálními a personálními opatřeními, tj. musí dojít k zajištění integrace po stránce odborné, organizační a ekonomické [23]. V současné proměně školy je kladen důraz na sociální aspekty životních situací žáků, jejich rodičů a rodin. Pracovní zatížení učitelů a nedostatek kompetencí pro řešení sociálních problémů vytváří netradiční situace ve škole, které by zvládl kompetentně řešit školní sociální pracovník. Nedostatek školních speciálních pedagogů a školních psychologů vede k nedostatečnému zvládnutí rizikových jevů ve škole. Také Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR za rok 2011 konstatuje, že například ve školách Libereckého kraje jsou inkluzivní podmínky různorodé. Školní poradenská pracoviště pracují většinou v základní verzi, mají výchovného poradce a školního metodika prevence. Ve školách chybí pedagogové se speciálně pedagogickým vzděláním [3, s. 136]).

Pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je však třeba, aby komplexní služby ve školách byly poskytovány profesionálními pracovníky se specifickými kompetencemi pro rizikové jevy v edukační i sociální oblasti, neboť skutečným ukazatelem školské úspěšnosti je poskytování rovnocenného vzdělávání pro všechny žáky dané školy [5, 26]. Inkluzivní vzdělávání je třeba podpořit také konceptem rozšíření poradenských služeb pro větší skupinu žáků, je třeba řešit problémy žáků podle priorit, podle závažnosti obtíží a zajistit včasnou prevenci a intervenci. Z tohoto hlediska je efektivní identifikování jednotlivých kompetencí a zapojení všech odborností ve všech etapách ve vzdělávacím systému inkluzivního školství. Současně je nutno poukázat na společenskou nutnost provázání mezioborové a mezirezortní spolupráce tak, aby péče o rizikové žáky a jejich rodiny byla kontinuální, včasná a tím také efektivní.

### Poděkování

Tento příspěvek vznikl v rámci projektu *Potenciál školní sociální práce v českém školství* podpořeného grantem SGS Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci.

### Literatura

- [1] ALLEN-MEARES, P.: School social work: historical development, influences, and practice. In: ALLEN-MEARES, P. (ed.). *Social work services in schools*. Allyn & Bacon, Boston, 2004, s. 23-51. ISBN 0-205-38109-X.
- [2] BARRET, P. M., OLLENDICK, T. (eds.): *Handbook of interventions that work with children and adolescents: prevention and treatment*. John Wiley, Chichester, West Sussex, England; Hoboken, NJ, USA, 2004. 555 s. ISBN 0470844531.
- [3] BULANT, M. et al. *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2011*. Centra podpory inkluzivního vzdělávání a Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků 2011.
- [4] CARLSSON, C. G., GERREVALL, P., PETTERSSON, A.: *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. HLS Förlag, Stockholm, 2007.
- [5] GADLER, U.: A School for Everyone. Does it Apply to Everyone? The Importance of National Steering Documents for Schools. In: MEIER, M., JIHLAVEC, J., PEŠATOVÁ, I., STEJSKAL, B., eds.: *Inkluzivní trendy ve speciální pedagogice*. [CD]. 1. vyd. Tobiáš, Havlíčkův Brod, 2013. s. 98-112. ISBN 978-80-7311-142-7.
- [6] CHRÁSKA, M. Postoje studentů k učitelské profesi a k přípravě na toto povolání. In: ŠVEC, V. a kol.: *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Paido, Brno, 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
- [7] JOSHI, M. & CUNNINGHAM, A. E. (eds.): Special Issue on Professional Development and Teacher Knowledge. In: *Journal of Learning Disabilities*, 2010.
- [8] *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* (č.j. 27 317/2004-24), 2005.
- [9] KUCHARSKÁ, A. a kol.: *Školní speciální pedagog*. Portál, Praha, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- [10] LABÁTH, V.: Školská sociálna práca – potreba alebo rozmar? In: *Efeta*, 1999, roč. IX, č. 3, s. 2-3. ISSN 1335-1397.
- [11] LEVICKÁ, J. (ed.): *Školská sociálna práca*. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou. Trnava, FZaSP, 2008.



- [12] LIPČAKOVÁ, M.: História školskej sociálnej práce v USA - výskum ako jeden z kľúčových faktorov jej etablovania. In: BALOGOVÁ, B., LYÓCSA, I., MORAVČÍKOVÁ, A. (eds.): *Výskum v sociálnej práci [elektronický zdroj]*: zborník príspevkov z II. doktorandskej konferencie konanej dňa 04. novembra 2011 na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, 2012, s. 40-46. ISBN 978-80-555-0593-0.
- [13] MATULAYOVÁ, T.: Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: LEVICKÁ, J. (ed.): *Školská sociálna práca*. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konaná 20. Apríla 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave, 2008. s. 93-102. ISBN 978-80-8082-246-0.
- [14] MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N.: Školská sociálna práca – potreba a perspektívy. In: *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 2006, č. 1, s. 101-108. ISSN 1213-6204.
- [15] MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A., et al.: *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. IPPP, Praha, 2008.
- [16] MICHALÍK, J.: *Školská integrace žáků s postižením na základních školách*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2005.
- [17] MRÁZKOVÁ, J.: Sonda do profese školního speciálního pedagoga. In: *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*, 2007, č. 50, s. 35-44.
- [18] MUSIL, L.: Různorodost pojetí, nejasná nabídka a kontrola výkonu „sociální práce“. In: *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 2/2008, s. 60-79. ISSN 1313-6204.
- [19] NUV. *RAMPS VIP III*. [online]. 2013. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/ramps/publikace-projektu>>.
- [20] OPENSHAW, L.: *Social work in schools. Principles and Practice*. New York : Guilford Press, 2008. 318 s. ISBN-13: 978-1-59385-578-9
- [21] PAYNE, M.: *Modern Social Work Theory*. Palgrave Macmillan, 2005. 366 s. ISBN 978-1-4039-1836-9.
- [22] PEŠATOVÁ, I.: *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci, 2007. 364 s. ISBN 978-80-7372-291-3
- [23] PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V.: *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Liberec: TU v Liberci, 2007. 115 s. ISBN 978-80-7372-268-5.
- [24] RABUŠICOVÁ, M.: *Škola jako instituce v síti vnějších vztahů*. Interní metodický materiál z projektu FRVŠ č. 202-420: Inovační kurz školní psychologie. Praha: PedF UK Praha, 2002.
- [25] SABATINO, Ch. A.: Effective Strategies for Marketing a School-Based Practice in the School and Community. In: FRANKLIN, C., HARRIS, M. B., ALLEN-MEARES, P.: *The School Services Sourcebook. A Guide for School-Based Professionals*. Oxford University Press, New York, 2006, s. 1165-1172. ISBN 978-0-19-517523-3.
- [26] SCOTT, R. W.: *Institutions and Organizations. Ideas and Interests*. Sage Publications, London, 2008.
- [27] SPECK, K.: *Schulsozialarbeit: eine einföhrung*. Reinhardt, München, 2009.
- [28] UNESCO, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.

- [29] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [30] SBÍRKA ZÁKONŮ ČR. *Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná vyhláškou 116/2011 Sb.*
- [31] WHALEN, C. K., HENKER, B.: The child with attention-deficit/ hyperactivity disorder in family context. In: QUAY, H. C., HOGAN, A. E. (eds.): *Handbook of disruptive behavior disorders*. Kluwer Academic Publishers, New York, 1999, s. 139-156. ISBN 0306459744.
- [32] SBÍRKA ZÁKONŮ ČR. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*.

## COMPETENCE OF SPECIAL SCHOOL TEACHERS AND SCHOOL SOCIAL WORKERS IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC

This paper deals with the possible use of school social workers in problem solving and risk phenomena of the students. The display of competencies of the teachers and the workers suggest the possibility of cooperation in the framework of inclusive education in the Czech Republic. The formulation process of the competencies of school special education teachers is based on existing legislation.

We consider the fact that the job placement of school social workers in the current Czech school legislation is not defined. So our formulas are based on American standard school social work and are guided by scientific research implemented within the framework of the project: SGS FP No. 58013 Technical University in Liberec called "*Potential of school social work in the Czech school system*".

## KOMPETENZ VON SCHULSOZIALPÄDAGOGEN UND SCHULSOZIALARBEITERN IM INTEGRIERTEN SCHULWESEN IN DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK

Der Beitrag befasst sich mit den Möglichkeiten des Einsatzes von Schulsozialarbeitern im Rahmen von Problemlösungen sowie bei Risikoerscheinungen und -schülern. Am Beispiel der Kompetenz von Schulsozialpädagogen und Schulsozialmitarbeitern zeigt er die Möglichkeiten der Zusammenarbeit innerhalb des integrierten Schulwesens in der Tschechischen Republik auf. Bei der Formulierung der einzelnen Kompetenzen von Schulsozialpädagogen gehen wir von der bestehenden Gesetzgebung aus.

Da die Stelle des Schulsozialpädagogen in der aktuellen tschechischen Gesetzgebung für das Schulwesen nicht definiert ist, gehen wir bei der Formulierung der Kompetenzen für diesen Beruf vom amerikanischen Standard für die Schulsozialarbeit aus sowie von den Forschungsergebnissen, welche im Rahmen des Projekts SGS FP Nr. 58013 der Technischen Universität Liberec mit dem Namen „*Das Potenzial der Schulsozialarbeit im tschechischen Schulwesen*“ ermittelt wurden.

## KOMPETENCJE SZKOLNYCH PEDAGOGÓW SPECJALNYCH I SZKOLNYCH PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH W SZKOLNICTWIE INTEGRACYJNYM W REPUBLICIE CZESKIEJ

Artykuł poświęcony jest możliwościom wykorzystania szkolnych pracowników socjalnych w rozwiązywaniu problemów i zjawisk stanowiących zagrożenie wśród uczniów. Na przykładzie kompetencji szkolnych pedagogów specjalnych oraz szkolnych pracowników socjalnych pokazano możliwości współpracy w ramach szkolnictwa integracyjnego w Republice Czeskiej. Poszczególne kompetencje szkolnych pedagogów specjalnych sformułowano w oparciu o istniejące przepisy prawa.

Ze względu na fakt, że stanowisko szkolnego pracownika socjalnego w obecnym czeskim prawie oświatowym nie zostało jeszcze wyszczególnione, formułując kompetencje do tego zawodu bazowaliśmy na amerykańskim standardzie pracy socjalnej w szkole oraz wynikach badań przeprowadzonych w ramach projektu SGS FP (Studencki Konkurs Grantowy na Wydziale Przyrodniczo-Humanistycznym i Pedagogicznym Uniwersytetu Technicznego w Libercu) nr 58013 pn. *Potencjał pracy socjalnej w szkole w czeskim systemie oświaty*.