

HISTÓRIA ŠKOLSKEJ SOCIÁLNEJ PRÁCE V USA - VÝSKUM AKO JEDEN Z KLÚČOVÝCH FAKTOROV JEJ ETABLOVANIA

MICHAELA LIPČAKOVÁ

Abstrakt: *Preferovanie konzumu, osobnej slobody bez záväzkov, odklon od ustálených hodnôt, dôraz na pôžitok, či individualizmus sú ukazovateľmi súčasného životného štýlu a zároveň sú sprievodnými znakmi postmodernej kultúry. Kvalitu detstva však ohrozujú aj ďalšie spoločenské javy, ktoré odzrkadľujú identické procesy prebiehajúce vo viacerých krajinách sveta, v dôsledku prehlbujúcej sa hospodárskej krízy. Napriek tomu je u nás škola prostredím, ktoré je pre sociálnych pracovníkov stále uzavreté. V zahraničí bol význam školskej sociálnej práce rozpoznávaný už koncom minulého storočia. Na ceste jej etablovania stáli rôzne faktory podporujúce jej rozvoj. Jedným z nich je aj výskum. Zámerom príspevku je priblížiť vývoj školskej sociálnej práce v zahraničí s cieľom provokovať myšlienku jej rozvoja aj u nás, s prihliadnutím na odlišný historický a kultúrny kontext.*

KLúčové slová: *školská sociálna práca, etablovanie, historický exkurz, výskum, kľúčové faktory.*

Abstract: *Preference of consumerism, personal freedom without commitments, shift away from steady state values, the emphasis on enjoyment, individualism are indicators of current lifestyle and also they are accompanying signs of post-modern culture. However the quality of childhood is threaten also by other social phenomena that reflect identical processes occurring in several countries, due to the deepening economic crisis. Nevertheless, in our country is school an environment which is still closed for social workers. In foreign countries the importance of school social work was recognized at the end of the last century. Towards the establishment of school social work, various factors were supporting its development. One of them is also research. The contribution aim is to approximate the development of school social work abroad in order to provoke the thought of its development also in our country, taking into account the different historical and cultural context.*

Key words: *school social work, establishment, historical excursion, research, key factors.*

Úvod

Spätosť a vzájomná prepojenosť praxe s teóriou je výsledkom dlhoročných snáh o čo najlepšiu uchopiteľnosť praxe a zvyšovanie legitimacy používaných postupov. Ide o obojsmerný pohyb, pri ktorom je teória oporou pre prax a prax je významným zdrojom inšpirácií pre výskum a pre z neho sa rodiacu teóriu. Úsilie o teoretické uchopenie sociálnych intervencií je prítomné v sociálnej práci od konca 19. storočia a začiatku 20. storočia, čo súviselo so sekularizáciou cirkevných intervencií a rastúcou úlohou sociálnej politiky (Lorenz, 2007).

Spoločenské podmienky, politický a historický kontext tej ktorej doby sú významným ukazovateľom orientácie výskumu, ktorý prispieva vo všetkých jeho podobách k identite profesie a k rozvoju praxe sociálnej práce. Výskum je dôležitý najmä z dvoch aspektov: prispieva ku sebaúcte profesie a k pozitívnemu pohľadu verejnosti (Fanshel, 1980, in: Chavkin, 1993). Spoločensko-vedný výskum zohráva na poli sociálnej práce dôležitú úlohu (Briar, Weissman, Rubin, 1981; Rosenblatt, 1968; LeCroy, Ashford, Macht, 1989; Videka-Sherman, 1986, in: Chavkin, 1993). Rovnako významnú úlohu zohrával aj pri formovaní školskej sociálnej práce, kde predstavuje jeden z kľúčových faktorov jej etablovania v zahraničí. Školská sociálna práca má najdlhšiu históriu v USA, kde sa realizuje vyše sto rokov. V snahe priblížiť smerovanie a vývoj školskej sociálnej práce sa v nasledujúcej časti

budem zaoberať historickým prierezom etablovania školskej sociálnej práce v tejto krajine s ohľadom na meniacu sa výskumnú orientáciu, ale zároveň aj cieľ školskej sociálnej práce.

Otázka, ako najefektívnejšie poskytovať sociálne služby vo verejných školách, sa objavila už na prelome minulého storočia. Prelomovými boli najmä roky 1890-1930 (začiatok školskej sociálnej práce), 1930-1960 (dôraz na prípadovú prácu) a 1960-1980 (obdobie zmeny).

1. Začiatok školskej sociálnej práce (1890-1930)

Začiatky školskej sociálnej práce sa spájajú s filantropiou a hnutím „settlement“. Školská sociálna práca sa začala rozvíjať v rokoch 1906 – 1907 v New Yorku, Bostone a Hartforde mimo prostredia školy, pričom bola podporovaná súkromnými agentúrami a občianskymi združeniami. Spočiatku vykonávali školskú sociálnu prácu tzv. „visiting teachers“ (učitelia navštevujúci domácnosti žiakov). Vzdelávanie v danom období bolo silne ovplyvnené myšlienkami Johna Deweyho. Verilo sa, že ľudské utrpenie nie je ani chybou, ani osudom jednotlivca. Do značnej miery možno predchádzať utrpeniu práve vzdelávaním. Školská sociálna práca sa tak stala súčasťou novej perspektívy nazerania na chudobu a rozvoj detí. Školy boli vnímané ako komunitné centrá prístupné pre všetky vekové skupiny.

Najmä 20. roky 20. storočia boli charakteristické značným rozšírením školských sociálnych pracovníkov po celom východe a stredovýchode USA. Pôčinili sa o to súkromné organizácie, ako napr. *Boston Home and School Association*, *West End Neighborhood Association*, *The Hartford Psychological Clinic*, *the Chicago Womens Club* (Oppenheimer 1924, Lubove 1973, in: Chavkin, 1993). K rozvoju školskej sociálnej práce prispeli v nemalej miere aj diskusie v podobe odborných stretnutí. Prvá národná konferencia školskej sociálnej práce bola usporiadaná v spolupráci s *Národnou vzdelávacou asociáciou (National Education Association)* v roku 1916 a druhá v spolupráci s *National Conference of Social Work* v roku 1919 (Lide, 1953, in: Chavkin, 1993). V roku 1921 *National Association of Visiting Teacher* usporiadala vlastnú konferenciu. V rovnakom čase *Commonwealth Fund* (súkromná nadácia) vo svojom programe prevencie delikvencie podporovala 30 školských sociálnych pracovníkov v 20 rôznych komunitách – rozvíjala pre nich tréningové kurzy a diseminovala ich prínos komunitám a vzdelávateľom (Allen-Meares, 2004).

V centre pozornosti boli otázky týkajúce sa riešenia problémov detí s duševným postihnutím, delikventov a detí z rozličných kultúrnych prostredí, formovala sa otázka povinnej školskej dochádzky, ktorá nebola dostatočne legislatívne ošetrená. V súvislosti s tým sa rozvíjal aj záujem o výskum v oblasti vzdelávania.

Významným krokom vpred pri špecifikovaní pracovnej náplne školských sociálnych pracovníkov bola štúdia Juliusa Oppenheimera z roku 1925. Zahŕňala analýzu 300 kazuistík. Výsledkom ich spracovania vzniklo 32 kľúčových funkcií, ktoré v tom čase vykonávali „visiting teachers.“ Jedna z najdôležitejších funkcií podľa J. Oppenheimer je zameranie sa na reorganizáciu školskej praxe a nepriaznivých podmienok, ktoré sú základom rôznych ťažkostí detí (Allen-Meares, 2004).

Cieľom školskej sociálnej práce bolo v období jej plného rozvoja priblížiť k sebe domácnosti a školu. Dôraz sa kládol na prepojenie školy, rodiny a komunity. Hlavnou metódou sociálnych služieb boli návštevy domácností a záujem smeroval ku snahe o zlepšenie dochádzky, vzdelanosti a domácich podmienok.

2. Dôraz na prípadovú prácu (1930-1960)

Kým 20. roky predstavovali tzv. zlaté obdobie pre rozvoj školskej sociálnej práce, kríza v 30. rokoch spôsobila útlm jej rozvoja. Bola považovaná za nadštandardnú službu. Aktuálna spoločenská situácia sa premietla aj do zmeny zamerania školskej sociálnej práce. Po oslabení krízy nastal posun od služby chudobným, delikventom a deťom so zanedbávaním školskej dochádzky ku službe deťom zo strednej vrstvy s emocionálnymi alebo vzdelávacími

problémami. Edith Everett (1938, in: Chavkin, 1993) tvrdila, že školská sociálna práca musí obmedziť svoju profesionálnu zodpovednosť na prípadovú prácu (casework) a zabudnúť na širšiu komunitu. Naopak, Bertha Reynolds¹ zdôrazňovala potrebu zaoberať sa nielen individuálnymi, ale aj inštitucionálnymi zmenami zo strany školských sociálnych pracovníkov (Winters, Easton, 1983). Z uvedeného vyplýva zjavná dominancia prípadovej sociálnej práce s cieľom pomáhať žiakom prispôbiť sa existujúcim podmienkam a pravidlám školy a iných inštitúcií.

Postupne došlo k rozdeleniu oblasti vzdelávania a sociálnej práce. Snaha o profesionalizáciu školských sociálnych pracovníkov/čok vyústila v snahu o vedeckejší prístup k sociálnym problémom štúdiom individuálneho ľudského správania. Ciele sociálnej práce smerovali priamo k duševnému zdraviu, edukačné ciele smerovali k duševným schopnostiam detí.

Zmena zamerania školskej sociálnej práce súvisela aj s rastúcim vplyvom hnutia za duševné zdravie (mental hygiene movement). Vo všeobecnosti panovala predstava, že sociálna práca sa má na ceste profesionalizácie zamerať na psychiatrický základ a odlíšiť sa od edukácie. Táto zmena viedla ku tzv. konkurencii profesionálov v 30. rokoch, s čím súvisela rozdielna identita a roly v rámci školy (Lubove, 1973, in: Chavkin, 1993). Prevládajúca klinická orientácia v tomto období sa prejavovala videním problémov v jednotlivcoch, žiakoch a rodinách. Došlo k odklonu od zamerania sa na školské podmienky smerom ku individuálnym potrebám žiaka a rodiny (Winters, Easton, 1983).

Vzdelávací systém prechádzal počas 40. a 50. rokov výraznými zmenami, spôsobenými migráciou Afroameričanov, rasovými nepokojmi a pod. Diskriminácii bola venovaná len malá pozornosť až do *Brown v. Board of Education of Topeka* 1954² (Brown vs. Rada školy v Topeka), kedy boli najvyšším súdom Spojených štátov štátne zákony stanovujúce samostatné školy pre študentov rôznych etnických skupín vyhlásené za protiústavné. Tieto udalosti boli predzvesťou nového vnímania úlohy školy a školskej sociálnej práce.

3. Obdobie zmeny (1960-1980)

60. roky boli začiatkom nového povedomia o školskej sociálnej práci. Boli predstavené návrhy nových metód práce v praxi. Prelomovou sa stala kniha Arlien Johnson z roku 1962 – „*School Social Work: Its Contribution to Professional education*“, ktorá nazerá na školu ako sociálny systém³ a zdôrazňuje spoluprácu medzi sociálnymi pracovníkmi a učiteľmi. Ekologická perspektíva sa premietla aj do 4 rôznych modelov školskej sociálnej práce identifikovaných a vypracovaných Aldersonom v roku 1972 (tradičný klinický model, model premeny školy, komunitný model, sociálno-interakčný model) (Allen-Meares, 2004). Základnými rozlišovacími kritériami boli cieľ, cieľová skupina, pracovná náplň a teoretické pozadie, z ktorého školskí sociálni pracovníci vychádzajú.

Rozvíjala sa skupinová sociálna práca aj vďaka *Národnej asociácii sociálnych pracovníkov (NASW)*, ktorá založila výbor pre skupinovú prácu v školách. Efektivitu práce so skupinou študentov preukázali vo svojom výskume aj Robert D. Vinter a Rosemary C. Sarri (1965, in: Chavkin, 1993).

60. roky boli obdobím zmeny, sociálnej akcie a ľudských práv. Bola požadovaná zmena vo vzdelávaní. Škola sa stala agentom zmeny, pričom došlo k prehodnocovaniu jej základu a jej

¹ Svoj názor prezentuje v článku s názvom „*Social Casework, What Is It, What Is Its Place in the World Today?*“ Argumentuje pritom tvrdením, že ak nedostatky v kurikule spôsobujú vysokú mieru školskej neúspešnosti žiakov, nie je na mieste zapájať do riešenia tejto situácie „visiting teachers“ a pracovať individuálne s problémovými deťmi (Winters, Easton, 1983).

² Rozhodnutie najvyššieho súdu v konkrétnom prípade Browna, ktorý bol zároveň zhrňujúcim prípadom predchádzajúcich skúseností s rasovou segregáciou v školách. Výsledkom zákazu takýchto segregáčnych opatrení bola možnosť uplatnenia slobodnej voľby pri výbere školy.

³ Systémová teória sa v súvislosti so školskou sociálnou prácou uplatňuje dodnes.

efektivita bola otázná. Školské podmienky boli nestále a boli charakteristické rasovou a ekonomickou segregáciou žiakov, stereotypným pohľadom na znevýhodnených študentov, používaním telesných trestov a neadekvátnou komunikáciou medzi školou a komunitou. Vo všetkých oblastiach sociálnej práce, vrátane škôl, chýbal dostatočný počet trénovaných/vyškoľených sociálnych pracovníkov. Uvedené skutočnosti boli reflektované aj NASW a *National Institute of Mental Health (Národný inštitút pre duševné zdravie)*. V roku 1969 spolu sponzorovali workshop s názvom „*Sociálna zmena a školská sociálna práca v 70. rokoch*“, kde boli diskutované hlavné problémy vo vzdelávaní a ich dopady na školskú sociálnu prácu (Kahn, 1972, Sarri, 1972, in: Chavkin, 1993). Na smerovanie vzdelávania v tom čase mal vplyv aj *Zákon o práve všetkých detí s postihnutím na integrované vzdelávanie (Education for All Handicapped Children Act z roku 1975)*⁴. V roku 1978 bola NASW usporiadaná prvá národná konferencia školskej sociálnej práce v Denveri, Colorado, a v roku 1979 sa začali vydávať dva nové národné časopisy⁵ o školskej sociálnej práci. V roku 1973 NASW založila *Špeciálny výbor pre školskú sociálnu prácu (Special Committee on School Social Work)* a do roku 1983 Rada NASW založila školskú sociálnu prácu ako samostatnú členskú divíziu (separate membership division). Rástol počet vysokých škôl sociálnej práce, ktoré poskytovali kvalitnejšie vzdelávacie programy pre sociálnych pracovníkov pracujúcich v škole. Niektoré štáty, ako napr. Georgia a Pennsylvania, rozvíjali dokonca interdisciplinárne vzdelávacie programy odrážajúce prekrývajúce roly personálu pracujúceho so žiakmi. Prvýkrát boli diskutované otázky zodpovednosti voči klientom, zamestnávateľom a profesijným asociáciám. Spoločenská situácia sa v tomto prelomovom období prejavila aj v zmene cieľov školskej sociálnej práce. V literatúre sa odrážala pokračujúca diskusia týkajúca sa prístupu prípadovej práce a iných prístupov orientovaných viac na zmenu, ktoré nazerali na školu ako na súčasť sociálneho systému.

Základom pre uskutočnenie zmeny bol výskum. V roku 1968 realizovala Lela B. Costin (pôsobiaci v tom čase na univerzite v Illinois) národný výskum, sčasti financovaný grantom *United States Department of Health, Education, and Welfare Office of Education*. Išlo o priekopnícku národnú štúdiu školskej sociálnej práce. L. B. Costinovej výskum bol podnetom pre ďalšie štúdie (napr. Alderson, Krisef, 1973; Allen-Meares, 1977; Carr, 1976; Flynn, 1976; Lambert, Mullaly, 1982 a i.), ktoré sa zaoberali analýzou úloh školských sociálnych pracovníkov a dôležitosťou týchto úloh vo vzťahu k cieľu školskej sociálnej práce. Základným impulzom pre realizáciu výskumu bolo presvedčenie L. B. Costinovej, že definícia o cieľi školskej sociálnej práce, ktorý sa odrážal v literatúre v 40. a 50. rokoch, nereflektuje úsilie o zmenu deklarovanú v 60. rokoch. Považovala existujúcu definíciu o cieľi školskej sociálnej práce za statickú, ignorujúcu naliehavé problémy žiackej populácie, sociálne podmienky, ktoré boli základom mnohých problémov, a vzťah školy k ostatným sociálnym inštitúciám v komunite. Vďaka výskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie toho, ako školskí sociálni pracovníci definujú svoju rolu a cieľ, sa stala líderkou v danej oblasti.

Školskí sociálni pracovníci priradili vo výskume najväčšiu dôležitosť prípadovej práci s dieťaťom a jeho rodičmi. Faktorom vodcovstva a angažovaniu sa pri tvorbe politiky priradili najmenšiu významnosť. Na základe zistení formulovala odporúčanie týkajúce sa potreby nového prístupu, ktorý by bol zameraný na školu ako súčasť širšieho sociálneho systému a ktorý by využíval školskú sociálnu prácu v procese systémovej a inštitucionálnej zmeny.

Odporúčania L. B. Costin sa týkali predovšetkým zmeny v poskytovaní sociálnych služieb, ktoré by mali zahŕňať poradenstvo so správcami a zriaďovateľmi škôl (school administrators)

⁴ Školská legislatíva zohrávala aj v nasledujúcich rokoch nezastupiteľnú úlohu pri rozvoji sociálnych služieb v školskom prostredí. Školskí sociálni pracovníci boli zahrnutí ako kvalifikovaný personál v rámci viacerých zákonov: *the Education of the Handicapped Act (1986)*; *the Elementary and Secondary School Improvement (1988)* a *Individual with Disabilities Education Act (Allen-Meares, 2004)*.

⁵ Jedným z nich bol časopis s názvom *School Social Work Journal*.

pri formulovaní organizačnej politiky (administrative policy), konzultácie s učiteľmi pri rôznych problémoch v triede, skupinovú prácu so študentmi, prácu s rodičmi pri otázkach študentských práv a pomoc pri rozvíjaní zdrojov a plánovaní zmeny v komunite. Išlo o návrhy pre uskutočnenie zmeny v systéme vzťahov medzi školou, komunitou a žiakom. Cieľom nového prístupu bola snaha facilitovať efektívne využitie príležitostí všetkých žiakov pre učenie sa.

4. Evidence based practice (1980 – súčasnosť)

Hľadanie novej role a identity nielen školskej sociálnej práce, ale aj sociálnej práce vôbec pokračovalo v 80. rokoch. Súviselo najmä s krízou sociálneho štátu, ku ktorej prispelo presvedčenie o spoločenských a štrukturálnych príčinách chudoby. Vplyvom krízy došlo ku kráteniu výdavkov, k redukcii pomoci chudobným a obmedzeniu financovania rôznych sociálnych programov. Rástol tlak na sociálnu prácu v zmysle preukazovania jej efektivity a opodstatnenosti financovania. Jednou z odpovedí sociálnej práce na situáciu bol príklon ku evidence based practice EBP⁶ (prax založená na dôkazoch). Zjednodušene možno povedať, že prax založená na dôkazoch požaduje, aby školskí sociálni pracovníci zakladali intervencie na výskumných zisteniach⁷. S tým súvisí aj požiadavka T. J. Early a M. E. Vonk (2001, in: Franklin, Kim, Tripodi, 2009), ktorí vyzývajú k nutnosti preukazovania potrebnosti služieb, ktoré poskytujú školskí sociálni pracovníci, na základe výskumných výsledkov.

Od 80. rokov sa realizoval celý rad výskumov zameraných na efektivitu intervencií školskej sociálnej práce. Viacerí autori sa zameriavajú na posudzovanie kvality výskumných štúdií, ktorých cieľom je meranie efektivity školskej sociálnej práce (Kurtz, 1987; Bailey-Dempsey, 1997; Early, Vonk, 2001; Brown, 1991; Franklin, 1999; Franklin, Kim, Tripodi, 2009 a i.). Výskum Michael Kelly and Susan Stone (2009) sleduje faktory vplývajúce na výber intervencií školskými sociálnymi pracovníkmi, kde sa ako kľúčový faktor formujúci prax školského sociálneho pracovníka (vplývajúci na voľbu intervencie) ukázala charakteristika prostredia (Aarons, 2005; Hemmelgarn et al., 2006, in: Kelly, Stone, 2009).

V súvislosti s výberom vhodnej intervencie bol vytvorený v USA aj tzv. *SSP Web* (www.schoolsuccessprofile.org), ktorý ponúka výber EBP stratégií vzťahujúcich sa k špecifickým cieľom intervencie. *SSP – school success profile* je profil školského úspechu žiaka, zisťovaný na základe vzťahu medzi dimenziami sociálneho prostredia žiakov (napr. akceptácia v rovesníckej skupine, správanie priateľa, jednotnosť rodiny, podpora rodičov, domáce prostredie a i.) a ich vplyvu na individuálnu adaptáciu žiakov v podobe ich výsledkov v škole. *SSP Web* poskytuje informácie o programoch, ktoré sa špecificky zameriavajú na každú zo 14 dimenzií sociálneho prostredia *SSP*. Školský sociálny pracovník môže získať prístup na túto stránku a nájsť informácie o programoch, ktoré sa zameriavajú na pozitívne ovplyvňovanie týchto determinantov. Programy sú organizované do troch kategórií podľa stupňa prevencie: 1. univerzálne programy, ktoré sa zameriavajú na všetkých študentov, 2.

⁶ Evidence based practice je proces, ktorý je založený na piatich krokoch: 1. identifikácia problému, ktorý chce klient vyriešiť, a vytvorenie otázok vzťahujúcich sa ku klientovmu problému, 2. konzultovanie dôkazov (väčšinou ide o online výskumné databázy a články periodík) a to buď prostredníctvom členov tímu, alebo poradcom zvonku, aby identifikovali najdostupnejšie dôkazy riešenia problému, 3. kritické hodnotenie dôkazov prostredníctvom striktných výskumných metód (je to často robené rozvinutím vopred stanovených skríningových štandardov na filtrovanie toho, čo je považované za silné dôkazy), 4. prezentovanie dôkazov stručne a relevantným jazykom s cieľom pomôcť klientovi urobiť rozhodnutie o ďalších krokoch, vrátanie intervencií na riešenie problému, 5. vyhodnotenie intervenčného plánu a zváženie ukončenia alebo opakovanie procesu a jeho piatich krokov (Gibbs, 2003, in: Franklin, Kelly, 2009).

⁷ V rámci EBP je využívaný aj tzv. na klienta orientovaný proces hľadania praktických dôkazov (client-oriented practical evidence search process - COPES) (Gibbs, 2003, in: Franklin, Kelly, 2009). Prostredníctvom COPES môžu školskí sociálni pracovníci pomôcť klientom identifikovať hlavné problémy, o ktorých sa chcú dozvedieť viac, a tiež identifikovať intervencie, ktoré chcú vyhodnotiť a ktoré sa rozhodnú realizovať.

selektívne indikované programy zamerané na študentov, ktorí sú považovaní za rizikových, a 3. multikomponentné (viaczložkové) programy, ktoré zahŕňajú aj univerzálne aj selektívne/indikované programy (Powers, Bowen, Rose, 2005).

Okrem príklonu ku EBP, je v školskej sociálnej práci badať aj ďalšie trendy, ako napr. zameranie sa na krátkodobé intervencie a intervencie zamerané na riešenie, čo korešponduje s prevládajúcou systémovou perspektívou, ale aj aktuálnou ekonomickou situáciou; požiadavka politickej angažovanosti; multidisciplinárnej spolupráce; dôraz na udržanie rodiny; posilňovanie zodpovednosti a iniciatívy rodiny, komunity i samotných sociálnych pracovníkov. Tieto a ďalšie výzvy vyplývajú z požiadaviek a dôsledkov postmodernity alebo tekutej modernity, ako ju niektorí autori nazývajú, pre ktorú je príznačné oslabenie kontrolných mechanizmov, individualizácia, neistota, ambivalencia a i. (Navrátil, Navrátilová, 2008). Z uvedeného vyplývajú nové očakávania, riziká a v neposlednom rade aj výzvy pre sociálnu prácu.

Školská sociálna práca reflektuje aktuálne potreby doby a otvára sa novým cieľovým skupinám a rozširuje svoje pole pôsobnosti. Plní významnú úlohu pri poskytovaní služieb zameraných na redukciu závislostí, násilia a pri poskytovaní služieb v oblasti špeciálneho vzdelávania (Allen-Meares, 2004). Rastie jej úloha pri práci s deťmi s postihnutím už v ranom štádiu detstva. Školskí sociálni pracovníci slúžia širokej populácii (deti v predškolských zariadeniach, autistické deti, nadané deti, alternatívne vzdelávanie, podporné služby pre študentov s HIV a AIDS). Významnými krokmi ku upevneniu jej pozície bolo rozvinutie spolupráce s asociáciami školských psychológov a školských zdravotných sestier, dôraz na výskum ako základu pre intervencie, prijatie štandardov školskej sociálnej práce a vďaka NASW aj štátom uznanej špecializácie školská sociálna práca.

Záver

Výskum ako jeden z nástrojov profesionalizácie je neodmysliteľne spätý s etablovaním školskej sociálnej práce v zahraničí. Sociálna práca ako spoločenská inštitúcia reflektovala aktuálne výzvy a požiadavky doby, v ktorej sa vyvíjala. Potreba školskej sociálnej práce bola prítomná už od začiatku minulého storočia a za viac ako storočie sa nezmenila. Menil sa len cieľ a intervencie opierajúce sa o politický a spoločenský kontext a zároveň výskumné zistenia. Napriek rôznym prekážkam (kríza v 30. rokoch, ropná kríza, kríza sociálneho štátu a i.) si zachovala svoju nenahraditeľnú pozíciu a všeobecnú akceptáciu zo strany spoločnosti. Na ceste profesionalizácie školskej sociálnej práce sa nachádzali mnohé faktory (settlement movement, visiting teachers, *Commonwealth Fund*, asociácie *National Association of Visiting Teachers*, *Národná asociácia sociálnych pracovníkov*, legislatíva, časopisy, publikácie, národné konferencie...), ktoré sa zaslúžili o jej súčasnú pozíciu. Ako jeden z kľúčových faktorov sa ukazuje aj výskum.

U nás sme v oblasti školskej sociálnej práce na samom začiatku. Jedným z dôvodov je aj skutočnosť, že sociálna práca ako profesia sa u nás rozvíja pomerne krátko. Ako uvádza Tatiana Matulayová (2011), jej nerovnomerný rozvoj je pritom ovplyvnený vonkajšími (globalizácia, europeizácia) a vnútornými faktormi (smerovanie štátnej sociálnej politiky, zložitá ekonomická situácia, sociálne problémy). Zmenami prechádza v súčasnosti vplyvom modernizačných tendencií aj školský systém, podobne ako je tomu aj v západných krajinách. Rozdiel je však v odlišnom vývoji a histórii. Zmeny sa nedotýkajú len školstva, ale aj súčasnej rodiny. Mení sa aj pohľad na detstvo. So zmenou pozície dieťaťa sa žiaľ nespájajú len pozitívne aspekty. Síce sa jeho postavenie v mnohom výrazne zlepšilo, no na druhej strane vznikli aj nové riziká. Tie sa už netýkajú len západných krajín s vysokou mierou prosperity. Dôsledky modernizácie sú prítomné aj v krajinách bývalého východného bloku, vrátane Slovenska.

V tomto kontexte inšpirujúc sa názvom príspevku Vladimíra Labátha (1999) sa javí ako výstižná otázka, či je školská sociálna práca potrebná, alebo je len rozmarom. Jej plnohodnotné a erudované zodpovedanie súvisí vo veľkej miere aj s realizovaním výskumu v danej oblasti.

Literatúra:

- ALLEN-MEARES, Paula. 2004. School social work: historical development, influences, and practices. In ALLEN-MEARES, Paula. 2004. *Social work services in schools*. Boston : Allyn and Bacon, s. 23 – 51. ISBN 0-205-38109-X.
- FRANKLIN, Cynthia, KELLY, Michael S. 2009. Becoming Evidence-Informed in the Real World of School Social Work Practice. In *Children and Schools*, ISSN 1545-682X, 2009, roč. 31, č. 1, s. 46 – 56.
- FRANKLIN, Cynthia, KIM, Johnny S., TRIPODI, Stephen J. 2009. A Meta-Analysis of Published School Social Work Practice Studies 1980-2007. In *Research on Social Work Practice*, ISSN 1552-7581, 2009, roč. 19, č. 6, s. 667 – 677.
- CHAVKIN, Nancy Feyl, 1993. *The use of research in social work practice. A case example from school social work*. 1993. Westport, CT : Praeger, 155 s. ISBN 0-275-94648-7.
- KELLY, Michael, STONE, Susan. 2009. An Analysis of Factors Shaping Interventions Used by School Social Workers. In *Children and Schools*, ISSN 1545-682X, 2009, roč. 31, č. 3, s. 163 – 176.
- LABÁTH, Vladimír. 1999. Školská sociálna práca – potreba alebo rozmar? In *Efeta*, ISSN 1335-1397, 1999, roč. IX, č. 3, s. 2 – 3.
- LORENZ, Walter. 2007. Teorie a metody sociální práce v Evropě – profesní profil sociálních pracovníků. In *Sociální práce/Sociálna práca*, ISSN 1213-6204, 2007, č. 1, s. 62 – 71.
- MATULAYOVÁ, Tatiana. Etické hodnoty a dilemy v sociálnej práci. In AADLAND, Einar, MATULAYOVÁ, Tatiana (eds.). 2011. Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 59 – 77. ISBN 978-80-555-0331-8.
- NAVRÁTIL, Pavel, NAVRÁTILOVÁ, Jitka. 2008. Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. In *Sociální práce/Sociálna práca*, ISSN 1213-6204, 2008, roč. 8, č. 4, s. 124 – 135.
- POWERS, Joelle D., BOWEN, Gary L., ROSE, Roderick A. 2005. Using Social Environment Assets to Identify Intervention Strategies for Promoting School Success. In *Children and Schools*, ISSN 1545-682X, 2005, roč. 27, č. 3, s. 177 – 187.
- WINTERS, Wendy Glasgow, EASTON, Freda. 1983. *The Practice of Social Work in Schools*. 1983. New York : The Free Press, 176 s. ISBN 0-02-935660-1.

Kontakt na autorku:

Mgr. Michaela Lipčaková

Inštitút edukológie a sociálnej práce, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 78 Prešov

E-mail: michaela.lipcakova@gmail.com