

1

EKOLOGICKÁ PERSPEKTÍVA V ŠKOLSKEJ SOCIÁLNEJ PRÁCI

Sociálna práca, ako vedná disciplína i praktická činnosť, sa v posledných rokoch u nás prudko rozvíja v rámci teoreticko-metodologickej aj exekutívnej sféry. Koncept sociálneho fungovania, nazierania na človeka ako súčasť širšieho prostredia a uplatňovanie základných princípov viažucich sa k sociálnej spravodlivosti sú spoločnými pre aplikovanie sociálnej práce s rôznymi cieľovými skupinami, v rozličných prostrediach, teda aj v prostredí školy. Tam je význam sociálnej práce úzko naviazaný na presadzovanie ústredného princípu vzdelávacej politiky, zameraného na sprístupňovanie vzdelávania pre deti z rôznych prostredí a pomerov. V tomto kontexte sociálna práca prispieva svojimi službami k napĺňaniu poslania školy, a to prostredníctvom podpory sociálneho fungovania žiakov, žiačok a ich rodín.

V podmienkach Slovenskej republiky doposiaľ nerozpoznanou a legislatívne neukotvenou je špecifická oblasť sociálnej práce – školská sociálna práca. V mnohých krajinách sa stali služby školskej sociálnej práce prirodzenou súčasťou školy, kde sa primárne zameriava na interakcie rodiny, školy a komunity. Jej prístup je charakteristický interakcionistickým vnímaním vzťahov ľudí a prostredia s ohľadom na komplexnú analýzu vplyvov sociálneho prostredia a vytváranie klímy priaznivej pre tieto interakcie. Usiluje sa o dosiahnutie konsenzu prostredníctvom negociácie a spolupráce s učiteľmi a učiteľkami, rodičmi, ostatnými zamestnancami a zamestnankyňami školy a širšou komunitou, s cieľom podporovať komplexný rozvoj žiakov a žiačok.

Rozvoj (školskej) sociálnej práce je spojený so širokým spektrom teórií, ktoré predstavujú jeden z významných zdrojov podpory jej profesijnej legitimacy. V tomto kontexte je možné považovať sociálnu prácu za vedu synchrónne paradigmatickú, čo znamená, že počas jej vývoja

vznikali viaceré teórie založené na určitých paradigmách, ktoré sa vzájomne dopĺňali, mnohé na seba nadväzovali a jedna pre druhú boli zdrojom možností riešenia problémov klientely. Hoci v minulosti existovali snahy o vytvorenie jednotného, unifikovaného teoretického rámca, s odstupom času sa ukázalo, že ide skôr o utopickú predstavu, ktorá je ťažko uskutočniteľná. Dôvodom je pestrosť praxe sociálnej práce a rovnako odlišnosť cieľov jednotlivých teórií a ich nazerania na otázky pomoci, a teda, ako uvádza Navrátil (2012), nie je možné vytvoriť jednotný výklad o človeku a spoločnosti. Napriek tejto variabilite má sociálna práca svoje špecifiká, ktorými, okrem iného, sú: dôraz na komplexnosť a systémovosť príčin, prejavov a dôsledkov individuálnych a sociálnych problémov; zameranie na podporu sociálnych zmien; preventívnu sociálnu prácu; aktivizáciu a prepojenie osobnostného a tímového potenciálu silných a slabých jedincov a skupín, predovšetkým mobilizáciou ich zostatkového potenciálu a i. (Tokárová 2003).

Tieto charakteristiky, v rámci holistického vnímania sociálnej práce, sú úzko prepojené na princípy ekologickej perspektívy, ktorá nachádza svoje uplatnenie v (školskej) sociálnej práci koncom 70. rokov 20. storočia (aj keď sociálno-ekologické poňatie je prítomné v sociálnej práci oveľa skôr¹). Za rozvoj tejto perspektívy sa vo veľkej miere zaslúžila Barlettová (1970, in: Matoušek 2013) rozpracovaním konceptu sociálneho fungovania, ale aj ďalší, napr. Pincus a Minahanová (in: Payne 2005; Hollstein-Brinkmann 2001), poukazujúc na viacrozmernosť sociálnej práce prostredníctvom jej akčných polí, resp. systémových rovín konania², ale aj ďalší autori a autorky³.

Napriek variabilite teoretických prístupov využívaných v praxi jednotlivých školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok, ekologickej

¹ Napr. Hamiltonová (1941, in: Matoušek 2013) už od 40-tych rokov 20. storočia podporovala v praxi sociálnej práce tzv. organizmický prístup zdôrazňujúci celok pred časťami.

² Rozdeľujú ich na systém agenta zmeny, klientsky systém, cieľový systém, akčný systém.

³ Napr. Germain (1978), Bowen (2004), Allen-Mearns (2004), Dupper (2003), Payne (2005), Howe (2009) a i.

perspektíva je považovaná za kľúčový referenčný rámec školskej sociálnej práce, čo vyplýva z potreby akcentovania potreby komplexného prístupu ku riešeniu vybraných otázok detí a mládeže.

Jej základy vychádzajú zo všeobecnej teórie systémov. Predstavuje však jej konkrétnejšiu formu aj vzhľadom k ľahšej aplikovateľnosti ekologickej perspektívy na reálne situácie v oblasti sociálnej práce. Základným špecifikom sociálno-ekologického poňatia školskej sociálnej práce je vnímanie človeka v prostredí, zdôrazňujúc vzťah a vzájomné interakcie medzi jednotlivcom a jeho sociálnym a fyzickým prostredím. Ekologická perspektíva upozorňuje, že zmena v jednej časti systému vedie ku zodpovedajúcej, recipročnej zmene v celom systéme. Následne uvedomenie si širšieho kontextu vzťahov pri riešení problémov a situácií medzi rodinou, žiakom a školou je umožnené prostredníctvom jednotlivých systémových úrovní:

- *mikrosystém* – za systém na tejto úrovni je považované najbližšie prostredie žiaka, napr. rodina, trieda, rovesnícka skupina, škola a i. Školskí sociálni pracovníci a pracovníčky tak zameriavajú svoje intervencie nielen na žiaka či žiačku, ale aj na prostredie, spôsobujúce im ťažkosti v optimálnom sociálnom fungovaní. V praktickej rovine sa môžu školskí sociálni pracovníci a pracovníčky zamerať napr. na posúdenie celkovej situácie rodiny z hľadiska dlhodobého i súčasného stavu, životných udalostí súvisiacich s ekonomickými a ďalšími podmienkami, schopnosti zvládať záťažové situácie a riešiť aktuálne problémy dieťaťa a pod. Z tohto plynúce intervencie by mali byť zamerané na zvýšenie zdrojov rodiny alebo skupín, pomoc žiakom a žiačkam zvládať náročné životné situácie, zlepšovanie copingových stratégií, sociálnych zručností a i.;
- *mezosystém* – zahŕňa interakcie⁴ medzi dvoma mikrosystémami, napr. interakcie medzi školou a rodinou, medzi žiakom a roves-

⁴ V rámci ekologickej perspektívy sú vnímané ako proces, pomocou ktorého sa entita spája s inými entitami v sekvenciu akcie a reakcie (Allen-Mearns 1995).

níkmi, rovesníkmi a rodinou a pod. Ako príklad vzájomnej prepojenosti jednotlivých interakcií je možné uviesť súvis kvality interakcií medzi dieťaťom a rodičmi, ktoré ovplyvňujú interakcie a fungovanie žiaka alebo žiačky v ďalších systémoch (skupina rovesníkov, škola, trieda a pod.). Iným príkladom je nízka úroveň spolupráce rodičov a školy, ktorá môže negatívnym spôsobom vplývať na adaptáciu dieťaťa na školské prostredie a spôsobovať jeho školskú neúspešnosť. Preto intervencie v rámci tejto úrovne musia byť precízne smerované voči všetkým tým systémom, ktoré spôsobujú ťažkosti dieťaťu, s cieľom vytvárať obojstranne akceptovateľné interakcie medzi žiakom a jeho sociálnym prostredím, a tým prispieť k jeho rozvoju a podporiť proces optimálneho zvládania životných situácií;

- *exosystém* – ide o systém s nepriamym vplyvom na rozvoj dieťaťa. Príkladom je pracovné prostredie rodičov, ktorého dieťa síce nie je priamym účastníkom, napriek tomu vplýva na situáciu v rodine a na život dieťaťa. Exosystémom môže byť aj sociálna sieť a podporné sociálne vzťahy s priateľmi, rodinou, susedmi a pod., ktoré sú zvlášť významné pre sociálny a emocionálny rozvoj detí pochádzajúcich z málo podnetného prostredia. Často sú klientmi sociálnej práce ľudia, ktorí nemajú vybudovanú túto podpornú sieť, čo môže spôsobovať ťažkosti súvisiace s rozvojom dieťaťa v sociálnej oblasti a zväčšovať riziko podliehania negatívnym vplyvom rovesníckych skupín;
- *makrosystém* – predstavuje širší socio-kultúrny kontext. Zahŕňa životný štýl, zvyky, kultúrne normy, hodnoty a pod. Kultúrne a sociálne definované očakávania vyplývajúce z jednotlivých rolí sa môžu výraznou mierou podieľať na variabilnom chápaní rodičovstva a výchovy detí pochádzajúcich z rôznych etnických skupín a kultúrnych prostredí⁵. Školskí sociálni pracovníci a pra-

⁵ Potreba rozpoznania kultúrnych a ďalších špecifik sociálneho prostredia žiaka má svoj základ v jednej z rol školského sociálneho pracovníka, ktorej sa venujeme bližšie v podkapitole 1.1.

covníčky by sa mali v rámci tejto úrovne zamerať nielen na hľadanie efektívnych stratégií pre nadviazanie dôvery a spolupráce s rodičmi a deťmi, ale aj spôsobov prekonávania prekážok žiakov a žiačok vyplývajúcich z ich rodinného a sociálneho prostredia a na zmeny v systémovo-ekologických štruktúrach, ktoré môžu podporovať pretrvávanie problému a nerovností, diskriminácie a opresie u žiakov a ich rodín;

- *chronosystém* – zachytáva vplyvy a zásadné zmeny v priebehu života človeka, ktoré môžu znamenať zmenu kvality interakcií medzi dieťaťom, rodičom ale aj ďalšími subjektmi v blízkom okolí. Môže ísť o rôzne udalosti, ako je napr. rozvod rodičov, ale aj historické udalosti a sociálne podmienky⁶, ktoré pôsobia na rozvoj dieťaťa. Často ide o situácie, ktoré svojimi dôsledkami spôsobujú narušenie rovnováhy systému a schopnosť prispôsobenia sa zmenám. Germain a Gitterman (1983, in: Hollstein-Brinkmann 2001) ich rozdeľujú na udalosti, ktoré svojimi dôsledkami spôsobujú životné zmeny (vývinovo podmienené zmeny alebo nazývané aj ekologické prechody: smrť, puberta, rodičovstvo, choroba, krízy a pod.); situácie, ktoré sú charakteristické určitým tlakom z okolitého prostredia: napr. bytové pomery, prírodné udalosti, absencia ochrany pred životnými rizikami a pod.; interpersonálne procesy – komunikačné a vzťahové problémy.

Školské sociálne pracovníčky a pracovníci by si mali byť vedomí rôznorodých vplyvov jednotlivých systémov na sociálne fungovanie dieťaťa. S dôrazom na holistický prístup k riešeniu problémov je tak prostredie vnímané ako komplex podmienok a vplyvov, ktoré determinujú životnú situáciu žiaka a jeho rozvoj. Na jednej strane by mali školskí sociálni pracovníci a pracovníčky pomáhať žiakom a žiačkam pri nadobúdaní sociálnych kompetencií v oblasti zvládania požiadaviek prostredia,

⁶ V tomto smere bol napríklad niektorými autormi dokumentovaný škodlivý vplyv straty príjmu rodiny v čase rôznych hospodárskych kríz na sociálno-emocionálny rozvoj dieťaťa (napr. Conger et al. 1993, in: Keegan Eamon 2001).

na druhej strane napomáhať modifikovať náročnosť požiadaviek prostredia k schopnostiam a možnostiam dieťaťa. Rámec komplexného posúdenia situácie žiakov, žiačok a ich rodín je tak založený na transakcii medzi jednotlivcom a prostredím, vychádzajúc z konceptu sociálneho fungovania a idey udržiavania rovnováhy medzi požiadavkami prostredia a pomocou jednotlivcovi vyrovnáť sa s nimi. Účinnosť pôsobenia školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok je podľa Allen-Meares (2004) možné dosiahnuť dôkladnou analýzou jednotlivých komponentov na oboch stranách. Na strane jednotlivca ide o analýzu:

- správania spojeného so zabezpečením základných potrieb: schopnosť získavať a využívať zdroje (jedlo, bývanie, ošatenie, zdravotná starostlivosť a pod.) potrebné k prežitiu. Ide o primárne potreby, bez uspokojenia ktorých nie je možné v praxi rozvíjať sociálne zručnosti. V praxi sa školskí sociálni pracovníci v tejto rovine zameriavajú najmä na posúdenie schopnosti rodiny uspokojovať základné potreby dieťaťa;
- správanie zamerané na vytváranie väzieb s prostredím, ktoré umožňuje jednotlivcom úzky vzťah s ostatnými v rámci prostredia. Posudzuje sa schopnosť nadviazať a rozvíjať intímne osobné vzťahy a schopnosť využívať služby rôznych organizácií (škola, zariadenia sociálnych služieb a i.);
- správanie umožňujúce jednotlivcovi rast a rozvoj, výkon intelektuálnych a sociálnych aktivít užitočných pre neho samotného ako aj pre okolie. Posudzujú sa kapacity a potenciál jednotlivca v jednotlivých oblastiach (kognitívnej, fyzickej, ekonomickej a i.).

Správanie v ekologickom poňatí je vnímané v kontexte adaptácie na určité prostredie. Schopnosť jednotlivca zvládať nároky prostredia sa počas života neustále mení v závislosti od aktuálnych okolností a schopností, ale aj vlastností prostredia. Preto sa školskí sociálni pracovníci a pracovníčky nezameriavajú len na hodnotenie správania klienta či klientky, ale aj situácie a prostredia, ktoré dané správanie

ovplyvňujú. Môže ísť o prostredie podporujúce, flexibilné, ale aj rigidné, deficitné, s chýbajúcimi zdrojmi a pod. Aj v rámci dôkladného posúdenia prostredia je teda potrebné uvažovať o niekoľkých aspektoch, ktoré znemožňujú optimálne fungovanie jednotlivca, najmä:

- zdroje;
- očakávania spojené s jednotlivými rolami⁷;
- legislatíva, politické opatrenia, nástroje sociálnej politiky a pod.

Školská sociálna práca sa v rozmedzí ekologického referenčného rámca zameriava na preventívne pôsobenie podporou reziliencie žiakov a žiačok, posilňovaním protektívnych faktorov v prostredí a minimalizovaním tých, ktoré je možné považovať za rizikové. Tak ako môže byť prostredie pre žiakov a žiačky stimulujúcim prvkom, rovnako ich môže vystavovať rôznym stresovým situáciám, zvlášť ak dieťa nedisponuje potrebnými zdrojmi, aby sa s nimi vedelo adekvátne vyrovnáť. Ku kľúčovým pojmom tak patria dôraz na silné stránky a adaptácia. Ako uvádza Janebová (2014), novším pojmom na označenie schopnosti adaptácie jednotlivca na prostredie a naopak schopnosti prostredia vytvárať podmienky v prospech jednotlivca je reziliencia, čo sa do praxe premieta v podobe hľadania a nachádzania silných stránok v jednotlivcovi i v jeho prostredí. Perspektíva silných stránok reprezentuje široko vymedzený prístup v školskej sociálnej práci, ktorý je založený na spolupráci, hľadaní silných stránok klienta a príležitostí v jeho sociálnom prostredí. Tento prístup v sebe integruje niekoľko princípov, ktorými by sa školskí sociálni pracovníci a pracovníčky mali riadiť vo svojej praxi:

- každý jednotlivec, skupina, rodina, organizácia a komunita má svoje silné stránky;

⁷ Sociálne pracovníčky a pracovníci ako agenti zmeny by mali byť schopní meniť a optimalizovať očakávania u tých, ktorí spoluvytvárajú prostredie.

- traumatické udalosti, choroby, rôzne formy závislostí a pod. majú nepriaznivý vplyv na sociálne fungovanie človeka. Súčasne môžu byť zdrojom ďalšieho rozvoja, posunu, výziev a príležitostí;
- kapacity k rastu a zmene nemusia byť na prvý pohľad zjavné. Sociálny pracovník alebo pracovníčka sa preto snaží o ich rozpoznanie a berie vážne ašpirácie klientely;
- ústredným aspektom je spolupráca medzi sociálnym pracovníkom a klientom;
- každé prostredie je plné zdrojov.

U klientov a klientiek je tak posilňovaná nielen dôvera v seba samých, ale aj ich schopnosť využívať svoje silné stránky pri riešení jednotlivých problémov a problémových interakcií. Kľúčovými sú v tomto prístupe tri skupiny komponentov:

1. kompetencie, kapacity a odvaha;
2. možnosti a pozitívne očakávania;
3. reziliencia, rezervy a zdroje.

Práve budovanie reziliencie od útleho veku predstavuje predpoklad pre úspešné vysporiadanie sa s možnými nástrahami a rizikami počas života. Reziliencia je výsledkom procesu, ktorý berie do úvahy úroveň vystavenia riziku i prítomnosť protektívnych faktorov. Zvýšením úrovne rizika dochádza k väčšiemu predpokladu vzniku problémov u detí, zvlášť v prípade absentovania protektívnych faktorov. Ide o zdroje, ktoré minimalizujú dopady rizikových situácií. Zároveň predstavujú schopnosť zvládnuť náročné situácie, ktoré vystavujú človeka určitému typu rizika. Sú vnímané nielen ako vlastnosť jednotlivca, ale aj ako podmienky prostredia, ktoré redukujú možné dôsledky rizika na život dieťaťa a oslabujú vznik a vplyv rizikových faktorov. Jenson a Fraser (2011) sa venujú popisu týchto faktorov s poukázaním na rôzne aspekty, s ktorými môžu súvisieť. V rámci protektívnych faktorov môže ísť:

- *o faktory na strane prostredia*: príležitosti na vzdelávanie, zamestnanie a ďalšie prosociálne aktivity, sociálna opora od členov rodiny;
- *interpersonálne a sociálne faktory*: uspokojivé vzťahy so súrodencami a rodičmi, zodpovednosť voči škole, nízka miera konfliktov s rodičmi, zapájanie sa do bežných každodenných činností, vyznávanie prosociálnych hodnôt a noriem;
- *faktory na strane jednotlivca*: sociálne zručnosti a schopnosť riešiť problémy, pozitívny prístup, temperament, vysoká inteligencia a málo prežívaného stresu v detstve.

Na druhej strane stoja rizikové faktory, ktoré sa vzťahujú k určitej udalosti, skúsenosti či podmienkam znásobujúcim potenciál vzniku a pretrvávania určitého problému:

- *faktory na strane prostredia*: zákony a normy „priaznivé“ k prejavom antisociálneho správania, chudoba, ekonomická deprivácia, nedostatok príležitostí v ekonomickej oblasti, neudržiavanie kontaktov so známymi, priateľmi, susedmi;
- *interpersonálne a sociálne faktory*: časté konflikty v rodine, narušené vzťahy s rodičmi, nedostatky v organizovaní činností rodiny, výskyt závislostí od drog, školská neúspešnosť, vylúčenie zo skupiny rovesníkov, stretávanie sa so skupinami s prejavmi antisociálneho správania;
- *faktory na strane jednotlivca*: genetická predispozícia k alkoholizmu, poruchy pozornosti, nedostatok sebakontroly.

Význam ekologickej perspektívy v školskej sociálnej práci spočíva predovšetkým vo včasnej detekcii rizikových a posilňovaní protektívnych faktorov prostredia, ktoré vplyvajú na rezilienciu detí a ich školskú úspešnosť. Práve poznanie jednotlivých faktorov podieľajúcich sa na reziliencii umožňuje kreovanie preventívnych politík a programov na pomoc deťom a mládeži v rôznych problémových situáciách. Školskí sociálni pracovníci a pracovníčky tak môžu významnou mierou parti-

cipovať na procese eliminovania nežiaducich sociálnych javov spojených s problémami žiakov ako v rovine podpory, rozvoja a evalvácie politík v oblasti školstva, tak aj na úrovni poskytovania priamych služieb zameraných na študenta a jeho správanie, optimalizáciu sociálneho fungovania, redukciu školskej neúspešnosti, vytváranie priaznivej sociálnej klímy, riešenie konfliktov a poskytovanie podpory pri zvyšovaní sebavedomia a motivácie k učeniu.

1.1 ÚLOHY ŠKOLSKÝCH SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV A PRACOVNÍČOK

„Školská sociálna práca je špecifickou oblasťou praxe, ktorá je ovplyvňovaná zmenami vo vzdelávacej politike, výskume a modelmi praxe, ktoré sa naďalej vyvíjajú. Ako profesia koordinuje úsilie školy, rodiny a komunity v prospech pomoci študentom zlepšovať ich vzdelávacie výsledky, sociálne a emocionálne kompetencie a to prostredníctvom perspektívy vnímajúcej človeka v jeho prostredí. Školskí sociálni pracovníci sa snažia o dosiahnutie rovných vzdelávacích príležitostí pre študentov, o zabezpečenie podmienok pre ich emocionálny a fyzický rozvoj, pričom podporujú rešpektovanie dôstojnosti všetkých študentov“ (Standards for School Social Work Services 2012, s. 1).

Školská sociálna práca ako aplikovaná oblasť sociálnej práce plní mnohé úlohy z hľadiska eliminácie rizík spôsobujúcich ťažkosti deťom v rôznych aspektoch ich sociálneho fungovania. Z tohto hľadiska sa školskí sociálni pracovníci a pracovníčky zameriavajú na hľadanie inovatívnych foriem a metód práce s detskou klientelou, optimalizujú podmienky podpory školskej úspešnosti a skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu. V centre ich záujmu stojí dosahovanie rovnosti príležitostí a rovnosti vo vzdelávaní detí a mládeže so zreteľom

na nutnosť rozvoja kvalitných systémov vzdelávania, senzitívnych vo vzťahu k aktuálnym potrebám detí. Ďalšou s tým súvisiacou oblasťou je dôraz na včasnú intervenciu a rozvoj podporných sociálnych a ďalších služieb v školskom prostredí. V záujme zabezpečenia kontinuálnosti služieb sa zameriavajú na zaistenie spolupráce medzi školskými zamestnancami, zamestnankyňami, rodičmi, sociálnymi pracovníkmi a pracovníčkami sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími potrebnými subjektmi. Práve tak sa snažia o vytváranie priaznivých podmienok pre zdravé dospievanie a vývin dieťaťa podieľaním sa na rozvíjaní rôznych preventívnych programov s cieľom zlepšovania kvality života detí a iniciovania zmien v školskom prostredí.

Prax školskej sociálnej práce je determinovaná rôznymi spoločenskými a kultúrnymi podmienkami a problémami detí, ktoré spôsobujú isté rozdiely v jej činnostiach. Tie súvisia do istej miery aj s tým, kto školskú sociálnu prácu vykonáva – sociálni pracovníci a pracovníčky sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately, školskí sociálni pracovníci a pracovníčky, sociálni pedagógovia a pedagogičky a pod. Za spoločné pre školských sociálnych pracovníkov a pracovníčky je možné považovať:

- snahu o zaistenie práva detí na vzdelanie a rovnosti šancí v prístupe ku vzdelávaniu;
- intervencie zamerané na sociálne problémy žiakov s cieľom zabezpečiť ich optimálne sociálne fungovanie a vplývať na ich potenciál učiť sa (klientmi školskej sociálnej práce sú zväčša žiaci, ktorí sú marginalizovaní a znevýhodňovaní v dôsledku chudoby, etnickej príslušnosti, zdravotného stavu, problémov v správaní a ďalších problémov prameniacych z ich rodinného a sociálneho prostredia);
- úlohy, konkrétne *poradenstvo/konzultácie, advokácia a spolupráca* školských sociálnych pracovníkov s rodinou, organizáciami v miestnej komunite a ďalšími intervenujúcimi subjektmi. K nim

patrí aj *posudzovanie/hodnotenie*⁸, *priama intervencia* zameraná na deti a rodičov v rámci individuálnej, skupinovej a rodinnej formy, *pomoc pri tvorení a rozvoji rôznych programov* zameraných primárne na deti.

Z hľadiska ekologickej perspektívy je možné dosiahnuť komplexnosť a vzájomnú prepojenosť služieb ponúkaných školskými sociálnymi pracovníkmi a pracovníčkami predovšetkým prostredníctvom spolupráce. Tento rozmer sociálno-ekologického poňatia školskej sociálnej práce je rozhodujúcim činiteľom pri analýze a plánovaní intervencií školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok, ktorí sa zameriavajú na viaceré oblasti interakcie v školskom prostredí:

- vplývajú na zamestnancov školy v každodennej konverzácii a interakcii;
- vytvárajú prostredie prospešné pre vzťahy medzi učiteľmi a študentmi;
- snažia sa dosiahnuť konsenzus so zamestnancami školy prostredníctvom lobbingu a negociácie;
- spolupracujú so školským personálom s cieľom organizovať celoživotné vzdelávanie a pozitívne programy pre rozvoj mládeže.

Aktivity školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok sú očakávané aj pri hľadaní a mobilizovaní potenciálu a zdrojov klientely a komunity. Cieľom je dosiahnutie pozitívnych zmien v oblasti ochrany práv študentov a študentiek, vytvárania priaznivého vzdelávacieho pro-

⁸ Školskí sociálni pracovníci a pracovníčky musia mať zručnosti v systematickom posudzovaní. Vyžaduje sa od nich, aby vedeli posúdiť individuálne potreby študentov a študentiek a poskytovať informácie, ktoré sú priamo využiteľné pri dizajnovaní intervencií zameraných na riešenie jednotlivých oblastí správania. Školskí sociálni pracovníci a pracovníčky využívajú pri posudzovaní ekologickej perspektívy. Výsledky posúdenia sú začlenené do rozvoja a implementovania intervencie a hodnotiacich plánov, ktoré zvyšujú schopnosti študentov a študentiek a ich prospech zo vzdelávania. Špecifickým aspektom posudzovania, ktorý je jedinečným pre sociálnu prácu, je perspektíva silných stránok (Openshaw 2008).

stredia a podporovania školských a vzdelávacích reforiem. Jednotlivé činnosti si tak vyžadujú intervenovanie na viacerých úrovniach:

- *individuálna* – zámerom je pomoc pri nadobúdaní kompetencií pre rozhodovanie sa, plnenie životných výziev, či učenie sa zodpovednosti, podporovanie silných stránok a pod.;
- *medziľudská* – pôsobenie na zamestnancov školy a ďalšie subjekty za účelom zabezpečenia adekvátnych životných podmienok detí a mládeže, zdieľanie rôznych názorov a snaha o dosiahnutie konsenzu. Prostriedkom môžu byť prípadové konferencie, ktoré slúžia k rozšíreniu perspektívy na správanie žiakov, eliminovanie predsudkov voči deťom a o prijateľných spôsoboch riešenia problematických situácií. Ku kľúčovým sféram výkonu školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok patrí aj spolupráca s rodinou⁹;
- *školská a komunitná* – aktivity iniciujúce konštruktívne zmeny v školskej politike a praxi, vznik nových a zlepšenie existujúcich služieb a posilňujúce partnerstvo medzi školou a komunitou.

Dôraz na komplexnosť služieb školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok je dnes prítomný v sociálnej praxi v podobe aplikovania nových modelov intervencií zameraných na napĺňanie potrieb žiakov a cielených na viacero úrovní. Ako príklad slúži **Rtl model (response to intervention)** (Kelly, Frey, Alvarez et al. 2010), ktorý vytvára ústredný rámec pre holistický prístup a skvalitňovanie služieb v školách. Jeho využitie v zahraničí je podporované aj legislatívne, vyslovujúc sa za využívanie postupov v rámci evalvácie, ktoré umožňujú určiť či a ako dieťa reaguje na poskytovanú a výskumne podlože-

⁹ Na pozitívne efekty spolupráce medzi školou a rodinou poukazujú mnohé výskumy, tematicky zamerané na zapojenie rodičov a ich vplyv na školské výsledky žiakov a na efektívne stratégie podporujúce spoluprácu s rodičmi a komunitou. Tieto výskumy ukazujú, že najdôležitejším prediktorom školskej úspešnosti žiakov a žiačok nie je ekonomická situácia alebo sociálny status týchto detí, ale práve zapojenie rodičov do procesu vzdelávania a vytváranie stimulujúceho prostredia pre učenie sa, ako aj očakávania rodičov týkajúce sa dosahovania vzdelávacích výsledkov ich detí.

nú intervenciu. Ide o viacúrovňový proces implementovania stratégií podporujúcich študijné výsledky, školskú úspešnosť a poskytujúci sociálnu a emocionálnu oporu. Vyznačuje sa kritickým zberom údajov v snahe naplniť vzdelávacie a sociálne potreby žiakov a žiačok.

Rtl je považovaný nielen za proces a model, ale aj viacúrovňový prístup či prax poskytovania služieb a intervencií hlavne žiakom a žiačkam s problémami s učením v snahe naplniť potreby a predchádzať ich školskej neúspešnosti. Jeho kľúčovými komponentmi sú skrining, výskumne podložené intervencie zamerané na napĺňanie potrieb žiakov a žiačok, monitorovanie progresu, celoškolský viacúrovňový systém prevencie a realizovanie rozhodnutí na základe relevantných dát a zistených zmien u žiaka. Tento model v sebe integruje aj reflexiu faktorov prostredia, ktoré sa môžu týkať ťažkostí dieťaťa, a poskytuje služby a intervencie hneď ako žiak vykazuje potrebu ich využitia. Je tak založený na princípe včasnej identifikácie ťažkostí jednotlivca a skupín žiakov a poskytnutí okamžitej intervencie.

Tento trojúrovňový model zahŕňa:

1. intervencie poskytované v rámci univerzálnej úrovne – sú určené všetkým žiakom a žiačkam v snahe zlepšovania ich kompetencií a budovania kapacít (s cieľom podpory školskej úspešnosti a kreovania pozitívnej školskej klímy);
2. intervencie poskytované rizikovým žiackym skupinám so zámerom preventívneho pôsobenia a poskytovania služieb zameraných na riešenie problému;
3. intervencie poskytované jednotlivcom a skupinám, ktoré vyžadujú intenzívnu podporu na zaistenie úspešného fungovania v oblasti akademickej, sociálnej, emocionálnej a v oblasti správania.

Rtl model je založený na týchto princípoch:

- podpora budovania kapacít – ústredná myšlienka spočíva v domnienke, že školskí sociálni pracovníci a pracovníčky by sa nemali zameriavať len na poskytovanie priamych služieb žiakom, žiač-

kam, ale mali by sa usilovať aj o zapojenie zamestnancov, zamestnankýň školy, rodičov a ďalších subjektov do realizovaných aktivít a snažiť sa o trvalosť a kontinuálnosť týchto služieb (napr. zapojenie a podpora rodičov, pomoc učiteľom, učiteľkám a ďalším zamestnancom, zamestnankyniam osvojiť si intervencie, v ktorých zohrávajú kľúčovú úlohu, zabezpečiť prepojenie školy, rodiny a komunity a pod.);

- využívanie vysokokvalitných intervencií (implementovanie praxe založenej na dôkazoch – evidence-based practice¹⁰ – a empirických dát s vysokou mierou presnosti a možnosti verifikácie);
- poskytovanie intervencií v rámci viacúrovňového rámca – Rtl model navrhuje zachovanie istej postupnosti. Pri preukázaní neúčinnosti intervencie poskytnutej v rámci prvej univerzálnej úrovne, navrhuje implementovať intervencie v rámci ďalších úrovní (intenzívna skupinová intervencia alebo intervencia zameraná na jednotlivca) a využívanie relevantných dát pri realizovaní rozhodnutí. Ide o systematický zber dát o žiakoch, ktoré umožňujú identifikovať potrebnú úroveň poskytnutia intervencie.

Úlohy školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok vyplývajúce z úrovni tohto modelu sa tak týkajú predovšetkým aspektov: posúdenia potrieb žiakov v rôznych oblastiach sociálneho fungovania a interakcií medzi rodinou a školou; rozvoja, implementovania a hodnotenia

¹⁰ Prax založená na dôkazoch požaduje, aby školskí sociálni pracovníci a pracovníčky zakladali intervencie na výskumných zisteniach. *Evidence-based practice* je proces založený na piatich krokoch: 1. identifikácia problému, ktorý chce klient vyriešiť, a vytvorenie otázok vzťahujúcich sa naň, 2. konzultovanie dôkazov (väčšinou ide o online výskumné databázy a články periodík), a to buď prostredníctvom členov tímu, alebo poradcom zvonku, aby sa identifikovali najdostupnejšie dôkazy riešenia problému, 3. kritické hodnotenie dôkazov prostredníctvom striktných výskumných metód (často je to 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, vrátane intervencií na riešenie problému, 5. vyhodnotenie intervenčného plánu a zváženie ukončenia alebo opakovania procesu a jeho piatich krokov (Gibbs 2003, in: Franklin a Kelly 2009).

nových modelov poskytovania služieb v školách; spolupráce, facilitovania a koordinácie jednotlivých služieb v školskom prostredí; včasnej intervencie a monitoringu progresu.

Z hľadiska zaistenia efektivity poskytovaných intervencií na rôznych úrovniach sa od školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok očakáva, že budú disponovať praktickými zručnosťami, najmä v nasledujúcich oblastiach:

- dokážu rozvíjať a udržiavať profesionálne/pomáhajúce vzťahy;
- dokážu získavať a posudzovať informácie o probléme alebo situácii a zapojiť do jeho riešenia samotného klienta a klientku;
- dokážu rozpoznať klientove silné stránky a schopnosti;
- dokážu vytvoriť plán na zlepšenie problémovej situácie;
- dokážu využívať legitímne spôsoby práce s klientom a zhodnotiť účinnosť použitých intervencií;
- dokážu pracovať v súlade s hodnotami profesie a profesijnou etikou.

Súčasný trendy na poli školskej sociálnej práce však akcentujú potrebu rozvíjania zručností aj v ďalších sférach. Zo zahraničných skúseností v oblasti školskej sociálnej práce je zrejmá čoraz väčšia orientácia na komunitnú prax. Práve tá umožňuje sociálnym pracovníkom a pracovníčkam komplexne a systémovo pristupovať k riešeniu problému. Pre školských sociálnych pracovníkov a pracovníčky to znamená potrebu získavania zručností aj v oblasti marketingu, koordinácie, identifikácie potrieb komunity, hľadania a získavania zdrojov, kooperácie a i. Tieto činnosti, spolu s ďalšími, ako sú advokácia, mediácia, vyjednávanie, sociálne plánovanie, angažovanie sa pri tvorbe politík, pomoc pri tvorbe a implementovaní rozvojových plánov a i., zohrávajú významnú úlohu pri dosahovaní sociálnej zmeny, rozvoji sociálnej súdržnosti komunity, prevencii pred sociálnym vylúčením.

Celkovo je možné konštatovať, že prax a aj zameranie úloh školskej sociálnej práce sú ovplyvňované rôznymi sociálno-politickými podmienkami, ktoré aktuálne znásobujú význam pôsobenia školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok osobitne pri eliminovaní rôznych sociálnych rizík. Súvisia hlavne s dôsledkami modernizácie pre socializáciu detí, s osvojovaním si hodnôt, noriem a vzorcov správania v kontexte ich nestálosti, oslabenia tradičných kontrolných mechanizmov, plurality volieb, nárastu vplyvu médií na vytváranie identity detí, konzumu a pod. Úlohou školskej sociálnej práce je preto reflektovať prekážky či systémy, ktoré bránia zdravému vývinu žiaka alebo žiačky v podobe nepriaznivých podmienok v rôznych sociálnych prostrediach a pomáhať pri rozvoji identity žiakov a plánovaní ich budúceho života. Okrem toho je v školskej sociálnej práci v súčasnosti badať aj ďalšie trendy, ako napr. požiadavka politickej angažovanosti; multidisciplinárnej spolupráce; dôraz na udržanie rodiny; posilňovanie zodpovednosti a iniciatívy rodiny, komunity i samotných sociálnych pracovníkov a pracovníčok.

Tieto a ďalšie výzvy vyplývajú z požiadaviek a dôsledkov postmodernity alebo tekutej modernity. Školská sociálna práca dnes plní dôležitú úlohu, okrem iného, aj pri poskytovaní služieb zameraných na redukciiu závislostí, násilia a pri poskytovaní služieb v oblasti špeciálneho vzdelávania. Školskí sociálni pracovníci a pracovníčky tak slúžia širokej populácii¹¹, čomu prispôsobujú aj výkon jednotlivých rolí. V odbornej literatúre sa je možné najčastejšie stretnúť s týmito rolami:

1. Poradca: poradenstvo môže byť poskytované žiakom, rodičom, učiteľom, ostatným zamestnancom školy a ďalším spolupracovníkom a partnerom v rámci miestnej komunity. Dôležitou súčasťou tohto procesu je prežívanie klienta či klientky. Cieľom je, aby sa klientka alebo klient cítil akceptovaný a rešpektovaný školským sociálnym

¹¹ Deti v predškolských zariadeniach, autistické deti, nadané deti, alternatívne vzdelávanie, podporné služby pre študentov s HIV a AIDS a i.

pracovníkom, čo napomáha k jeho uvoľneniu a otvoreniu sa. Úlohou školského sociálneho pracovníka alebo pracovníčky je poskytnúť potrebné informácie, oporu a pomoc klientele a na základe získaných informácií vytvoriť a rozvíjať plán činností práce s klientom. Plán môže byť zameraný na viaceré oblasti, na dieťa, rodinu, triedu; na politické opatrenia a pracovné postupy; na služby a programy. Školská sociálna pracovníčka alebo pracovník by sa mal snažiť podpornými otázkami o hľadanie odpovedí samotnou klientkou či samotným klientom, ktorý je expertom na vlastnú životnú situáciu. Dôležitým aspektom pri výkone tejto roly je sebareflexia poradcu a uvedomenie si, že nemusí poznať odpovede na všetky otázky, ktoré sa v súvislosti s prípadom vynárajú. Toto poznanie môže pôsobiť odľahčujúco pre školského sociálneho pracovníka či pracovníčku a pôsobiť rovnako ako prevencia syndrómu vyhorenia¹². Dôležitým faktorom facilitujúcim priebeh poradenskej činnosti školského sociálneho pracovníka a pracovníčky je ich erudícia, poznatky a hodnoty, ktoré vyznáva.

Žiak piateho ročníka, vnímaný spolužiakmi a spolužiakmi ako triedny zabávač, neustále narúšal vyučovanie. Nesústredil sa na vyučovanie, vyrušoval, rozprával sa so spolužiakmi. Triedna učiteľka riešila tento problém opakovane s matkou. Tá, ako sama uviedla, neustále synovi dohovárala, vyhrážala sa trestom, príp. ho aj vytrestala. K zmene správania u žiaka však matkine pokusy nevedli. Následne triedna učiteľka, na základe riešenia problému na pracovnej porade, požiadala žiaka o účasť na pohovore s riaditeľom. Aj keď výsledok rozhovoru sa javil ako priaznivý, dlhodobý efekt na správanie žiaka nemal. Napokon triedna učiteľka oslovila školskú sociálnu pracovníčku.

¹² Oblasťou, v rámci ktorej školský sociálny pracovník a pracovníčka plnia túto rolu, môže byť napr. sociálne poradenstvo zamerané na zistenie rozsahu a charakteru hmotnej alebo sociálnej núdze, na zistenie príčin ich vzniku, na poskytnutie informácií o možnostiach riešenia a na usmernenie rodičov pri voľbe a uplatňovaní foriem sociálnej pomoci; sociálne poradenstvo rodičom s cieľom odporučiť poskytnutie odborných poradenských služieb špecializovanými inštitúciami; poradenstvo žiakom, rodičom, ale i učiteľom a ďalším pracovníkom školy o systéme sociálneho zabezpečenia a sociálno-právnej ochrany detí a mládeže; poradenstvo učiteľom, poskytovanie informácií o žiakovi a rodine a pod.

ku, ktorá pripravila spoločné stretnutie žiaka, jeho rodičov a triednej učiteľky. Poradenský rozhovor sa odvíjal od silných stránok žiaka a pracovníčka mnoho čerpala aj z obdobia, kedy jeho správanie bolo prijateľné. Ostatní zo zúčastnených taktiež prispievali svojimi postrehmi z tohto obdobia. Nakoniec sociálna pracovníčka a žiak v diskusii s učiteľkou i rodičmi spoločne vypracovali systém odmiern, ktorý by bol pre žiaka motivujúcim aspektom pri modifikácii jeho nevhodného správania.

2. Spolupracovník: táto perspektíva vychádza z presvedčenia, že všetci členovia tímu majú síce rozdielny, ale rovnako hodnotný prínos. Zdieľajú a vymieňajú si informácie za účelom spoločného riešenia problému. Spolupráca školského sociálneho pracovníka, pracovníčky s ostatnými profesionálmi a profesionálkami podnecuje tvorbu inovácií, ktoré môžu byť nápomocné v súvislosti s určitým prípadom. Efektívna spolupráca pomáha k stabilite tímu odborníkov a odborníčok, k plneniu vytýčených cieľov, tvorbe intervenčného plánu, zaisteniu potrebných služieb a intervencií na prekonanie prekážok brániacich školskej úspešnosti žiaka. Za týmto účelom spolupracuje s rodinou, s pedagogickými a odbornými zamestnancami, zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie, sociálnymi pracovníkmi a pracovníčkami sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately, ďalšími expertmi a expertkami pracujúcimi s deťmi a mládežou.

Žiakovi boli diagnostikované poruchy učenia a poruchy správania zároveň so zníženou mentálnou úrovňou, vplyvom čoho bol preradený do inej školy. Jeho školská dochádzka však nebola pravidelná. Jeho školský výkon bol podpriemerný a správanie v škole nevhodné. Školský sociálny pracovník, za účelom optimalizácie sociálneho fungovania žiaka, oslovil k spolupráci lekára žiaka, školskú zdravotnú sestru, špeciálneho pedagóga a klinického psychológa. Súčasne aktívne spolupracoval aj s matkou žiaka a povzbudzoval ju k tomu, aby dieťa neostávalo doma a nevynechávalo školskú dochádzku. Zorganizoval aj

stretnutie s riaditeľom školy, špeciálnym pedagógom a matkou dieťaťa, aby si vyjasnili skutočné dôvody zanedbávania povinnej školskej dochádzky žiaka, ktorý odmietal navštevovať školu. Prostredníctvom školského sociálneho pracovníka, ktorý vytvoril podmienky aktívneho zapojenia všetkých zúčastnených do riešenia daného prípadu, sa podarilo eliminovať niektoré dôsledky situácie. Školská dochádzka sa zlepšila, a to vďaka úsiliu špeciálneho pedagóga a klinického psychológa, ktorí sa výraznou mierou pričinili o rozvoj nezávislosti a zodpovednosti žiaka, školského sociálneho pracovníka, ktorý včas intervenoval a zmobilizoval ostatných odborníkov a posilnil copingové stratégie žiaka na elimináciu vyhýbavého správania sa voči škole, matke dieťaťa, ktorá dodržiavala inštrukcie jednotlivých odborníkov a medikamentózne liečbe nasadenej psychiatrom a kontrolovanej školskou zdravotnou sestrou. Školský sociálny pracovník v spolupráci s ostatnými odborníkmi stanovili ciele pre ďalšiu prácu so žiakom, ktoré sa týkali udržania pravidelnej školskej dochádzky žiaka, podpory jeho nezávislosti a sebestačnosti a optimálneho správania sa voči ostatným spolužiakom a spolužiačkam v triede.

3. Terapeut: základnou poznatkovou bázou pre túto rolu je klinický model praxe. Ide o rôzne služby, v rámci ktorých sa školský sociálny pracovník alebo pracovníčka zameriava na prípadovú prácu osobitne so žiakmi a rodičmi, skupinovú prácu s rodinou, napr. formou usporiadania poradenských stretnutí so žiakmi a rodičmi, či v podobe organizovania klinicky orientovaných podporných skupín. Dôležitou súčasťou je zaistenie prepojenia medzi žiakmi, rodičmi a učiteľmi, ktorého cieľom je psycho-sociálna zmena, eliminovanie ťažkostí žiaka či žiačky v škole a zapájanie do riešenia problému partnerov – odborníkov, odborníčok a rodičov.

Žiačka šiesteho ročníka prišla za školskou sociálnou pracovníčkou. Prosila ju, aby mohla odísť z domu do detského domova, ale žiaden konkrétny dôvod uviesť nechcela. Školská sociálna pracovníčka ostala

žiadostou zaskočená. Žiačka pochádzala z úplnej rodiny, bola najstaršou z detí – v rodine boli ešte štyria mladší bratia. Išlo o rodinu nezamestnaných rodičov. Jej prospech v škole bol veľmi dobrý, rovnako dochádzka. Sociálna pracovníčka kontaktovala matku, ktorá ju informovala o drogovej závislosti otca a jeho žiarlivosti voči dospievajúcej dcére. Vzhľadom k uvedenému školská sociálna pracovníčka pracovala so žiačkou v rámci pravidelných terapeutických stretnutí. Postupne riešili prežívanie žiačky doma a v škole, otvorili otázku vzťahov v rodine, napokon žiačka priznala strach a hnev voči otcovi a sklamanie voči matke. Otec k nej bol veľmi hrubý, psychicky jej ubližoval i fyzicky ju napádal. Matka pritom ostávala v neutrálnej pozícii, chcela byť tak na strane dcéry, ako i na strane otca.

4. Facilitátor: úlohou facilitátora je posilňovanie klientov a klientiek v nachádzaní a využívaní vlastných zdrojov a kapacít pri riešení problémov. Zároveň ide o osvojenie si zručností a stratégií podporujúcich ich autonómiu pri zvládaní tlakov vonkajšieho prostredia a vyrovnávaní sa so záťažovými situáciami. Východiskovým konceptom, o ktorý sa facilitátor opiera, je empowerment. Základným princípom je nerobiť za klientku alebo klienta to, čo dokáže sám vlastnými silami. Školský sociálny pracovník, pracovníčka sa týmto podieľa na modifikácii správania, ktoré mohlo byť prekážkou samostatného zvládania problémových situácií v živote klienta. Je istým spôsobom agentom zmeny, ktorý vytvára podmienky pre vyrovnávanie sa so životnými výzvami a dosahovanie vytýčených cieľov. Podporuje a pozoruje interakciu medzi členmi skupiny, stimuluje vzájomné podporné väzby medzi členmi skupiny, poskytuje konštruktívnu spätnú väzbu, zdieľa informácie ohľadom skupinovej dynamiky a uľahčuje riešenie problémov.

Školská sociálna pracovníčka facilitovala spolu s učiteľkou skupinovú prácu žiakov v triede, pričom cieľom bolo posilniť žiakov k zodpovednému správaniu sa. Úlohou žiakov a žiačok bolo vypracovať zoznam pravidiel, ktoré sa týkali adekvátneho správania sa voči sebe na-

vzájom so zreteľom na vzájomný rešpekt a porozumenie. Kolektív v triede bol facilitátorkami rozdelený na menšie skupiny, v rámci ktorých mali žiaci a žiačky spolu diskutovať a dohodnúť sa na spoločných pravidlách. Nové pravidlá boli následne pod dohľadom školskej sociálnej pracovníčky a učiteľky precvičované prostredníctvom hrania rolí a ďalších metód, ktoré mali podporiť osvojenie si daných pravidiel žiakmi.

5. Vzdelávateľ: školský sociálny pracovník a pracovníčka poskytujú špecifické informácie, odovzdávajú poznatky, ktoré prehlbujú porozumenie efektívnej práci so žiakmi, učiteľmi a rodinou a vedú k zodpovednému naplneniu jednotlivých rolí (žiak, rodič, učiteľ). Súčasne zmocňujú klientov a klientky tým, že im poskytujú relevantné informácie týkajúce sa riešenia aktuálneho problému, a takto zároveň predchádzajú ťažkostiam, ktoré by neriešením mohli v budúcnosti vzniknúť. Poskytovanie a zdieľanie informácií môže prebiehať v rámci formálneho stretnutia, hrania rolí a pod. Spravidla ide o formy ako napr. tréningy a workshopy pre rodičov a učiteľov v oblasti rodičovstva¹³, komunikačných a sociálnych zručností potrebných pre prosociálne správanie¹⁴, riešenie problémov, kontrolu správania, eliminovanie agresívnych prejavov, komunikácie rodičov s deťmi a i. Od školského sociálneho pracovníka a pracovníčky sa očakáva prehľad o súčasnom stave poznania v oblasti metód sociálnej práce aj vo sfére vzdelávania dospelých a metód učenia.

Školu navštevoval vysoký počet detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ostatní spolužiaci z lepšie situovaných ro-

¹³ Napr. na tému ako sa správne rozprávať s deťmi (s cieľom porozumieť tomu, čo im chcú rodičia povedať a naopak).

¹⁴ Ide o správanie, ktoré je prospešné pre ostatných a nie je podmienené nárokom na odmenu. Cieľom budovania prosociálneho správania žiakov a žiačok je podpora ich vnútornej motivácie a pohnútok k takémuto správaniu od útleho veku. Budovanie kapacít v tomto ohľade napomáha prevencii patologického správania.

dín sa týmto žiakom neustále vysmievali. Školská sociálna pracovníčka identifikovala, na základe analýzy celkovej sociálnej situácie žiakov, že príčinou je okrem vysokej miery nezamestnanosti rodičov aj nedostatok informácií o efektívnom hospodárení s finančnými prostriedkami, s čím súviseli aj ďalšie problémy, ako zadlženosť rodín, neuspokojenie materiálnych a ďalších potrieb detí a pod. Preto sa rozhodla v spolupráci s vyučujúcimi zorganizovať kurzy finančnej gramotnosti, kde rodičov edukovala o základných aspektoch tejto otázky, akými je napr. hospodárne správanie sa v domácnosti, možnosti zabezpečenia financií pre uspokojenie životných potrieb členov rodiny, plánovanie a hospodárenie s peniazmi, rozšírenie poznatkov o miestnych finančných inštitúciách a pod. Pomáhala rodinám pri vypracovaní denníka príjmov a výdavkov, tvorbe plánov týkajúcich sa šetrenia financií a ponúkla im aj pomoc s nákupmi. Súbežne navštevovala aj ďalšie rodiny, ktoré síce mali rovnaký problém a prejavili záujem o takúto formu pomoci, ale z rôznych dôvodov sa týchto kurzov nezúčastňovali.

6. Mediátor¹⁵: úlohou je zmierňovať napätie medzi účastníkmi konfliktu, dospieť ku konsenzu zúčastnených strán, ale aj podporovať medziodborovú diskusiu a koordináciu služieb. Príkladom školskou sociálnou prácou riešených napätých situácií sú napr. šikanovanie, bežné nezhody medzi žiakmi, žiakmi a učiteľmi, učiteľmi a rodičmi, žiakmi a rodičmi a ďalšie, ktoré sú prekážkou riadneho rozvoja žiakov v školskom prostredí. Táto rola umiestňuje školského sociálneho pracovníka a pracovníčku medzi klientku či klienta a jeho prostredie, pričom sa snaží udržať rovnováhu medzi potrebami a požiadavkami oboch strán. Prejavuje sa tu aj rola edukátora, zameraná na učenie zručnostiam a ich využívanie pri zmierňovaní konfliktných situácií. Školský sociálny pracovník a pracovníčka sa v rámci tejto roly podieľa

¹⁵ Ide o vymedzenie roly školského sociálneho pracovníka, ktorá je vnímaná v kontexte vyššie uvádzaných špecifik (nie profesiu mediátora, vymedzenú *Zákonom o mediácii č. 420/2004 Z. z.*).

aj na tvorbe a realizácii preventívnych programov zameraných na elimináciu a riešenie násillia na školách.

Školský sociálny pracovník na podnet učiteľov a riaditeľa školy, ktorí sa sťažovali na problémové správanie viacerých žiakov, vykonal dôkladné posúdenie rodinného a sociálneho prostredia, kde zistil, že jednou z príčin je aj disharmonické rodinné zázemie súvisiace s výskytom násillia vo viacerých rodinách či nedostatkom rešpektu rodičov voči sebe navzájom. V spolupráci s pedagógmi a zodpovednými subjektmi v miestnej komunite vypracoval návrh projektu, ktorého cieľom bola výchova mladých ľudí k rovnosti medzi pohlaviami a vzájomnému rešpektu ako základného predpokladu zmiernovania predsudkov a stereotypov, ktoré by mohli v budúcnosti vyústiť v diskrimináciu a prenos naučených nevhodných vzorcov správania sa odpozorovaných od rodičov a blízkych ľudí v okolí. Skladal sa z viacerých aktivít, medzi ktorými boli aj besedy s deťmi na danú tému, či tvorba metodického materiálu na podporu rodovej rovnosti a zmiernovanie napätia a konfliktov medzi príslušníkmi oboch pohlaví.

6. Advokát: hlavným rozdielom medzi rolou mediátora a advokáta je, že kým mediátor sa snaží o vyjednanie kompromisu na oboch stranách, v rámci advokácie je školský sociálny pracovník či pracovníčka na strane klienta a obhajuje jeho záujmy. Zvlášť dôležitá je táto rola u zraniteľných skupín, napr. deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, deti s mentálnym a zdravotným postihnutím, tehotné študentky, minoritné skupiny žiakov, žiaci a žiačky z nízkopríjmových rodín a pod. Ide o obhajobu práv detí a mládeže, ktorá nie je schopná vlastnými silami vyjednať svoju pozíciu a zabezpečiť ochranu svojich práv a právom chránených záujmov. Advokácia v prospech žiakov a žiačok sa môže vykonávať na niekoľkých úrovniach (napr. na úrovni školských a komunitných rád a komisií, na národnej úrovni v zmysle advokácie rizikových skupín žiakov a pod.). Advokáciu je možné vidieť

aj v rozpoznaní nerovností v rámci neadekvátnych služieb či politických opatrení.

Žiak s problémovým správaním bol vylúčený zo školy. Dieťa pochádzalo z nízkopríjmovej rodiny s nízkym sociálnym a ekonomickým statusom. Matka dieťaťa upozorňovala na skutočnosť, že dieťa trpí poruchami učenia. V dôsledku nedostatku zdrojov a opory zo strany učiteľky, ktorá tvrdila, že dieťa netrpí žiadnou poruchou a jeho správanie je výsledkom nevhodnej výchovy, škola nepodnikla kroky pre zistenie skutočného zdravotného stavu žiaka a overenie jeho schopnosti učiť sa. Až neskôr, na základe komplexného posúdenia situácie dieťaťa školským sociálnym pracovníkom a zapojenia ďalších odborníkov, bola u žiaka indikovaná porucha učenia. Školský sociálny pracovník informoval matku dieťaťa o ich právach, konkrétne o práve na vzdelávanie a preverenie schopností žiaka. Taktiež poskytol informácie o platnej školskej legislatíve, v rámci ktorej sú stanovené pravidlá a podmienky pre vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prostredníctvom advokácie školského sociálneho pracovníka bol podporený proces riešenia prípadu, a to prostredníctvom testovania a diagnostiky žiaka, ktorá ukázala, že žiak trpí nielen poruchami učenia, ale aj psychiatrickým ochorením, na základe čoho bolo možné dieťa kvalifikovať ako žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a postupovať podľa platnej legislatívy v oblasti špeciálneho vzdelávania.

7. Odborník na kultúrnu diverzitu: v rámci školskej sociálnej práce dochádza ku kontaktu so žiakmi a žiačkami z rôznych skupín a prostredí. Mnohé problémy, ťažkosti a nedorozumenia v komunikácii medzi školou, žiakmi, žiačkami a rodinou sú spôsobené nedostatočnými znalosťami kultúrnych špecifik rodinného a sociálneho zázemia žiakov a žiačok. Kľúčovou úlohou je preto pomáhať rozvíjať poznatky a zručnosti zlepšujúce vzájomnú interakciu a porozumenie, ako aj edukovať

žiacov, žiačky a zamestnancov školy o kultúrnych rozdieloch, napr. prostredníctvom organizovania besied, workshopov a i.

Toto je perspektívna oblasť pre školskú sociálnu prácu, zvlášť v kontexte pomoci deťom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vysoký podiel detí žijúcich v nevyhovujúcich podmienkach predstavujú v podmienkach Slovenskej republiky rómski žiaci. V tejto súvislosti Cabanová (2006) formuluje oblasti, ktoré sa ukazujú ako najviac markantné v rámci spôsobovania ťažkostí u rómskych žiakov v súvislosti s ich školskou úspešnosťou. V súvislosti s komplexným vnímaním tejto roly školského sociálneho pracovníka a pracovníčky je však niektoré z nich možné vnímať aj vo vzťahu k iným cieľovým skupinám, napr. deťom azylantov a pod. Znalosť a uvedomenie si špecifik žiakov a žiačok z diverzifikovaných kultúrnych a sociálnych prostredí môže byť nápomocná pri detekcii ich ťažkostí a zaistení včasnej pomoci zo strany školskej sociálnej práce. Ide o tieto:

- *absenciu jazykového bilingvizmu* – znalosť jazyka predstavuje kľúčový predpoklad školskej úspešnosti a rovnako je považovaný za jeden zo základných determinantov edukačného procesu. Deti pochádzajúce z etnických minorít vykazujú pri nástupe do školy často problém neznalosti úradného jazyka, čo im sťažuje ďalšie fungovanie v tomto systéme a znásobuje nechuť navštevovať školu. K tomuto problému sa môžu pridružiť ďalšie ťažkosti (napr. výsmech spolužiakov, nízka miera pochopenia a podpory z okolia prostredia, šikanovanie, problémy s učením a i.) predstavujúce bariéru vo vzdelávaní týchto žiakov a žiačok;
- *kultúrnu paranoju* – rozdielnosť hodnôt môže znamenať u dieťaťa neschopnosť plniť očakávania školy. Priamy príklad predstavuje rómska rodina, ktorej hodnotové preferencie sú v rozpore s hodnotami majoritnej spoločnosti. Rómska rodina je otvoreným systémom bez jasných pravidiel a štruktúr, čo determinuje problém dieťaťa prispôbiť sa takému štruktúrovanému systému, akým je škola. Požiadavky školy v zmysle sebakontroly

a disciplíny nie sú často pochopené a prijaté zo strany týchto žiakov, žiačok a ich rodín. Vo výchove rómskych detí prevažuje sloboda, spontánnosť a živelnosť, čo spôsobuje ťažkosti v prispôbení sa na školu, kde panuje prísna disciplína. Rozdielnosť výchovných štýlov a požiadaviek vyvoláva u dieťaťa neistotu, s ktorou sa vyrovnáva osvojenými copingovými stratégiami, ktoré nie sú vždy akceptované a považované majoritnou spoločnosťou za adekvátne. Reštriktívne normy a opatrenia môžu u detí vyvolávať negatívne emócie v súvislosti so školou a narúšať interakcie medzi žiakmi;

- *veľké naviazanie na etnickú skupinu* – pre členov a členky rómskej komunity je príznačný kolektivismus, vysoká miera spolupatričnosti a sociálnej kontroly. Prílišné naviazanie sa na rómsku komunitu spôsobuje izoláciu dieťaťa v triednom kolektíve a nedôveru voči ostatným. Tento poznatok môže výrazne pomôcť pri včasnej intervencii v podobe hľadania účinných stratégií eliminujúcich uvedený stav;
- *absenciu lojality k inštitúciám* – rómske etnikum je v istom ohľade možné považovať za pomerne uzavretý systém bez existencie vlastných inštitúcií. Neznalosť fungovania štátneho aparátu a funkčná negramotnosť spôsobujú často ťažkosti v komunikácii v rámci úradného styku. Neporozumenie a ťažkosti v jednaní s predstaviteľmi rôznych inštitúcií, ako aj orientácia v platnej legislatíve a v nárokoch z nich vyplývajúcich, môže byť problematická aj pre ostatných rodičov žiakov a žiačok. Preto sa úloha školskej sociálnej práce v tejto oblasti javí ako dôležitá pri optimalizácii interakcie rodičov, žiakov a predstaviteľov rôznych inštitúcií, a to napr. prostredníctvom poradenstva v oblasti sociálneho zabezpečenia, v otázkach sociálno-právnej ochrany a i.;
- *vnútornú neistotu* – je výsledkom nízkeho sebavedomia, neporozumenia kultúry majoritnej spoločnosti, neznalosti jazyka a i., čo môže vyústiť až do akulturačného stresu. Je znásobená nízkou

schopnosťou vyrovnáť sa s požiadavkami okolitého prostredia, čo výrazne narúša sociálne fungovanie rodiny a detí s rozdielnymi kultúrnymi vzorcami správania. Negatívnym aspektom v tejto oblasti je aj také správanie majoritnej spoločnosti, ktoré prispieva k šíreniu stereotypov, diskriminácie a opresie voči príslušníkom iných kultúr.

V komunite panovalo značné napätie medzi príslušníkmi majority a predstaviteľmi rómskej komunity. Rodičia sa začali ohradzovať voči tomu, aby v triede, ktorú navštevovali ich deti, boli aj rómski žiaci. Do konfliktu boli nepriamo vtiahnuté aj deti jednotlivých rodín, ktoré prejavovali voči sebe navzájom nepriateľské postoje založené na predsudkoch a nedostatku tolerancie voči inakosti. Situácia v škole začala byť neúnosná. Okrem častých konfliktov sa prejavovala aj vysokou mierou absencie rómskych žiakov a žiačok na vyučovaní. Rovnako rodičia rómskych žiakov odmietali kontakt so školou a nezáúčastňovali sa ani rodičovských združení. Školská sociálna pracovníčka sa preto rozhodla podniknúť kroky k eliminácii tejto napätej situácie. Zorganizovala rodičovské združenie priamo v osade, kde boli prítomní aj jednotliví vyučujúci. S rodičmi ostatných žiakov sa stretla priamo v škole, kde vytvorila formou besedy priestor pre zdieľanie a vyjasnenie si jednotlivých názorov a oboznámila rodičov s dôsledkami ich správania pre zdravý rozvoj detí v danej škole. Následne zorganizovala v spolupráci s vyučujúcimi v mimoškolskom čase kultúrny večer, kde sa mohli v neformálnej atmosfére bližšie spoznať a porozprávať. Súčasťou bola aj ochutnávka jedál a špecialít pripravených rodičmi žiakov. Utužovanie vzťahov pokračovalo aj prostredníctvom zapájania rodičov a žiakov z rôznych kultúrnych prostredí do ďalších aktivít súvisiacich s úpravou okolia školy, organizovania kultúrnych a športových aktivít a pravidelných neformálnych stretnutí, ktorých cieľom bolo eliminovať stereotypné predstavy a strach rodičov žiakov, učiteľov i detí prameniacych z nepochopenia a nedostatku znalostí týkajúcich sa kultúrnej diverzity jednotlivých rodín.

9. Prípadový manažér: prípadový manažment je proces, ktorý zahŕňa plánovanie, vyhľadávanie a monitorovanie služieb, ktoré sú osožné pre klientelu. Jeho cieľom je eliminovanie ťažkostí v orientácii v sieti služieb, spôsobených nedôslednou alebo chýbajúcou koordináciou, častou fluktuáciou zamestnancov a pod. Najčastejšie sa tak táto rola spája s koordináciou služieb pre študentov, študentky a ich rodiny. Školský sociálny pracovník a pracovníčka udržiavajú komunikáciu so všetkými zapojenými subjektmi a monitorujú napĺňanie potrieb žiakov a ich rodín. Súčasne dozerajú na plnenie intervenčného plánu stanoveného v spolupráci so zamestnancami školy, rodinou a ďalšími profesionálmi a profesionálkami podieľajúcimi sa na riešení vybranej problémovej situácie. Za účelom stanovenia a vyhodnotenia cieľov, referovania o aktuálnom stave plnenia jednotlivých úloh, zaistenia priamej komunikácie všetkých zapojených aktérov a sprostredkovania potrebných služieb organizujú spoločné stretnutia tímu odborníkov a odborníčok, študentov a ich rodín.

Niekoľko poskytovateľov zdravotných a sociálnych služieb, ktorí spolupracovali so školou, ponúkalo rôzne služby, ako napr. poradenstvo v oblasti zneužívania návykových látok, organizovali skupinové stretnutia na podporu a rast sebavedomia, tréningy zvládania hnevu a pod. Študenti ani rodičia neboli dostatočne informovaní o možnostiach a službách jednotlivých partnerských poskytovateľov. To viedlo školského sociálneho pracovníka k aktivitám súvisiacim so sietovaním jednotlivých aktérov a so zaistením kontinuity poskytovaných služieb jednotlivým žiakom a ich rodinám. Jeho činnosť spočívala aj v plánovaní služieb pre konkrétnych žiakov a ich rodiny, vyhľadávaní nových potrebných poskytovateľov služieb pre rodiny s deťmi a monitorovaní efektivity odporúčených služieb klientovi.

10. Tvorca politik: škola predstavuje systém, ktorý je vo veľkej miere ovplyvňovaný vzdelávacou politikou štátu, ktorá sa premieta do legislatívnych opatrení jednotlivých škôl. Tie okrem iného určujú aj pozíciu

školského sociálneho pracovníka a služieb poskytovaných v školskom prostredí, ktoré by mali v prvom rade sledovať podporu rozvoja a záujmov žiakov. Niekedy však dochádza, vplyvom rôznych okolností, ku konfliktu záujmov a existujúca legislatíva či školská politika tak môžu vytvárať vo vzdelávaní niektorých skupín žiakov a žiačok bariéry. Preto sa školský sociálny pracovník musí vedieť dobre orientovať v politikách na školskej i národnej úrovni, ako aj v jednotlivých programoch na podporu realizovania školskej a sociálnej praxe priaznivej voči žiakom a ich rodinám. Za týmto účelom je členom školských rád, rôznych odborných komisií a organizácií s rozhodovacou právomocou v oblasti zefektívňovania školskej praxe a výchovno-vzdelávacieho procesu. Je aktívnym aj v oblasti navrhovania riešení, získavania grantov a tvorby programov.

Tím zložený z viacerých odborníkov, medzi nimi aj školského sociálneho pracovníka, sa snažil o vytvorenie preventívneho programu zameraného na jednu z foriem problematiky syndrómu CAN, ktorou je sexuálne zneužívanie. Koncentrovali sa hlavne na terciárnu prevenciu v komunite u detí školského veku, to znamená na služby, ktoré mali zmierňovať negatívne následky tohto javu. Uvedomili si pritom, že zameranie sa na túto úroveň prevencie nestačí a že je potrebné upriamiť pozornosť predovšetkým na primárnu prevenciu v podobe edukačných aktivít pre deti a rodičov o protektívnych faktoroch správania umožňujúcich predchádzať tomuto sociálno-patologickému javu. Školský sociálny pracovník v spolupráci so zdravotnou sestrou, sociálnymi pracovníkmi sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately, rodičmi, učiteľmi, predstaviteľmi školskej rady a ďalšími odborníkmi a odborničkami vytvorili školský vzdelávací program, ktorý po schválení a verejnej prezentácii bol zapracovaný do tematických výchovno-vzdelávacích plánov vybraných predmetov v rámci vyučovacieho procesu žiakov a školskej politiky zameranej na prevenciu sexuálneho zneužívania prostredníctvom tohto preventívno-edukačného programu.

Školský sociálny pracovník a pracovníčka zastávajú mnoho rolí, ktoré vyplývajú z multidimenzionality problémov žiakov a ich rodín. Prostredníctvom nich sa snažia eliminovať ohrozenia vyplývajúce z neriešených ťažkostí v sociálnych interakciách, odstraňovať bariéry vo vzdelávaní, optimalizovať sociálne interakcie v školskom i mimoškolskom prostredí a v neposlednom rade zlepšovať kvalitu života žiakov a žiačok. V tomto smere je jedným z kľúčovým aktérom pri identifikácii sociálnych potrieb a v prípade potreby aj iniciátorom mobilizácie zdrojov a procesu vedúceho k zriadeniu novej služby, ktorej existencia sa ukazuje ako nevyhnutná vzhľadom ku komplexnému uspokojeniu potrieb klientely a komunity. Školskí sociálni pracovníci a pracovníčky disponujú viacerými kompetenciami, ktoré môžu podporiť tento proces. Cieľom ich činnosti je pritom zabezpečiť stimulujuce, plnohodnotné prostredie pre vzdelávanie všetkých detí.

1.2 ŠKOLSKÁ SOCIÁLNA PRÁCA V PODMIENKACH SLOVENSKA

S ohľadom na hodnoty, poslanie a odbornú profiláciu sociálnych pracovníkov a pracovníčok sa stali služby školskej sociálnej práce v mnohých krajinách prirodzenou a štandardnou súčasťou školy. Prítom počet krajín, kde sa realizuje školská sociálna práca, neustále pribúda. Podľa Huxtable (2007), ktorá je autorkou viacerých prehľadových štúdií v tejto oblasti praxe sociálnej práce, sa služby školskej sociálnej práce realizujú vo viac ako 30-tich krajinách. Jej pozícia nie je všade rovnaká. Rôznorodosť vymedzenia školskej sociálnej práce je totiž úzko previazaná s historickým, spoločenským kontextom a tradíciou jednotlivých krajín. Na označenie školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok sa najčastejšie používa pojem školský sociálny pracovník (*school social worker*). K ďalším označeniam patrí, napr. sociálny asistent (*social assistant*), pracovníci sociálno-právnej ochrany (*child protection workers*), úradníci v oblasti sociálnej starostlivosti

(*welfare officers*), pracovník v oblasti školskej sociálnej starostlivosti (*education social worker, school social welfare worker*), sociálny pedagóg (*social pedagogues*) a i.

V rámci Slovenska ide o zatiaľ málo prebádanú oblasť sociálnej práce v rovine teoretického rozpracovania aj na úrovni výskumnej činnosti. Na druhej strane existencia súčasných príspevkov autorov a autoriek v predmetnej téme (napr. Labáth 1999; Matulayová a Matulayová 2006; Matulayová 2008; Zita 2008; Levická 2008; Ciuttiová 2008; Matulayová a Pešatová 2012; Koscurová 2013; Lengyel 2013; Skyba 2013 a i.), ako aj vedeckých podujatí, monotematického čísla časopisu *Sociálni práce / Sociálna práca* venovaného školskej sociálnej práci, bakalárskych, diplomových, rigorózných a aj dizertačných prác k problematike školskej sociálnej práce, sú významnými z hľadiska budúceho rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. K pozitívnym počínom v tejto oblasti je možné radiť aj úspešnosť a pozitívne ohlasy na pilotné projekty zavádzania školskej sociálnej práce do prostredia slovenských základných škôl, iniciované miestnou samosprávou. Príkladom je štátna škola vo Svinej a v Považskej Bystrici a cirkevná škola v Trnave, ktoré patria k jedným z prvých škôl na Slovensku, kde sa podarilo zriadiť pozíciu školského sociálneho pracovníka. Pritom prvotným impulzom boli nielen poznatky o možnostiach školskej sociálnej práce v zahraničí, ale aj vlastné praktické skúsenosti hlavných iniciátorov dokladované aj výsledkami prieskumu v tejto sfére¹⁶ a ich konfrontácia s reálnymi potrebami a problémami detí a mládeže v prostredí škôl.

Príklady dobrej praxe

Školská sociálna práca vo Svinej:

Školská sociálna práca v obci Svinia sa spája s dlhoročnými skúsenosťami Marianny Dlužošovej, ktorá pôsobí v tejto sfére od roku 2000,

¹⁶ Bližšie Lengyel (2013) a Ciuttiová (2008).

najskôr ako dobrovoľníčka v rámci kanadského projektu (na projekte sa podieľali Obec Svinia a partneri The University College of the Cariboo of Kamloops, Habitat for Humanity International, Heifer International, Trickle UP Program) a neskôr ako terénna sociálna pracovníčka v rámci viacerých projektov.

V roku 2002 pôsobila v pilotnom Programe terénnych sociálnych pracovníkov, ktorý bol doplnkovou súčasťou komplexného rozvojového programu rómskych osád. Vznikol ako výsledok snáh Úradu splnomocnenkyne vlády pre rómske komunity Slovenskej Republiky, Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny, ako aj ďalších subjektov. Najskôr sa realizoval vo vybraných lokalitách Prešovského a Košického samosprávneho kraja. Cieľom programu bolo testovať mechanizmus systematickej podpory obyvateľom rómskych komunít prostredníctvom riadne vyškolených sociálnych pracovníkov a následne ho zaviesť do systému sociálnych služieb ako povinný prvok. Cieľovú skupinu programu predstavovali obyvatelia rómskych osídlení, ktorí mali obmedzený prístup k verejným službám, tovarom a ďalším formám zdrojov a kapitálu, dlhodobo čelili chudobe a boli vylúčení z rozhodovacích procesov v obci. Terénni sociálni pracovníci a asistenti terénnych sociálnych pracovníkov boli zamestnancami obecných úradov a boli financovaní v zmysle platnej legislatívy zo zdrojov štátneho rozpočtu. Komplexný rozvojový program rómskych osád ako aj Program terénnych sociálnych pracovníkov bol prijatý spoločne uznesením vlády SR č. 357/2002 Priority vlády SR vo vzťahu k rómskym komunitám na rok 2002. Program sociálnych terénnych pracovníkov sa realizoval v 18 vybraných rómskych osídleniach, jedným z nich bola aj Obec Svinia, pričom Komplexný rozvojový program rómskych osád sa realizoval v 12 z nich. V súčasnosti sa terénna sociálna práca realizuje v 119 lokalitách, počet terénnych sociálnych pracovníkov a asistentov terénnych sociálnych pracovníkov k 30. 6. 2011 dosiahol asi 770 osôb.

Následne, v rokoch 2003 a 2004 Marianna Dluhošová pôsobila ako mediátorka Komunitného centra v projekte Podpora založenia ko-

munitných centier, ktorý bol realizovaný ako súčasť Projektu PHARE SR 0103.01 Podpora rómskej menšiny v oblasti vzdelávania. Cieľom projektu bolo zlepšiť vzdelanostnú úroveň rómskej národnostnej menšiny a podporovať toleranciu a integráciu do spoločnosti. Dotácia z PHARE bola určená na pokrytie nákladov súvisiacich s realizáciou projektu, honoráre vedúcej projektu, desiatich mediátorov komunitných centier a krátkodobého experta, tréning terénnych sociálnych pracovníkov a aktivity v jednotlivých komunitných centrách. Z prostriedkov štátneho rozpočtu určených Vládou SR na spolufinancovanie projektu bola financovaná rekonštrukcia a prevádzka komunitných centier, doplnkové aktivity v komunitných centrách a mzdy terénnych sociálnych pracovníkov v jednotlivých projektových lokalitách.

Od roku 2004, na základe prejaveneho záujmu Základnej školy s materskou školou Svinia o služby Marianny Dlužoovej, vykonávala školskú sociálnu prácu v pozícii koordinátorky sociálnej práce ako samostatne zárobkovo činná osoba. Od roku 2005 je zamestnankyňou tejto školy v pozícii sociálna pracovníčka. Pôsobí aj v Spoločnosti komunitných centier a prostredníctvom preventívnych aktivít, monitoringu progresu žiakov, sprevádzania, advokácie, poradenstva, spolupráce s rodinami žiakov a pod. prispieva k facilitácii komunikácie medzi školou a komunitou a k riešeniu mnohých problémov žiakov pochádzajúcich zo sociálnej znevýhodneného prostredia.

Marianna Dlužoová

Školská sociálna práca v Považskej Bystrici:

Jej iniciátorom bol Peter Lengyel, školský sociálny pracovník, ktorý v roku 2005 predstavil mestu Považská Bystrica projekt s názvom Školská sociálna práca. Cieľom projektu bolo zriadenie pozície jedného školského sociálneho pracovníka určeného pre dve štátne základné školy na sídlisku Rozkvet, ktorý sa podarilo zrealizovať v školskom roku 2006/2007. Na základe evalvácie projektu bola táto pozícia zachovaná na jednej základnej škole z dôvodu zaistenia vyššej miery

efektivity práce so žiakmi a ich rodinami. Do roku 2008 bolo umožnené financovanie z rozpočtu mesta, neskôr bola otázka financovania presunutá pod Ministerstvo školstva SR, čo súviselo s aktuálnou legislatívnou úpravou, ktorá síce nepoznala pojem školská sociálna práca, ale umožnila jej realizovanie v pozícii sociálneho pedagóga. Školská sociálna práca sa realizuje na tejto škole už siedmy rok, pričom sú zjavné mnohé pozitívne efekty či už v oblasti zlepšenia sociálnej klímy v škole, prevencie, spolupráce školy s oddeleniami SPOaSK, centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a ďalšími inštitúciami, ako aj v oblasti podpory rôznych aktivít v rámci školy, rodiny a komunity.

Peter Lengyel

Školská sociálna práca v Trnave:

Zriadenie školskej sociálnej práce na základnej škole v Trnave sa spája s intenzívnou spoluprácou Barbory Ciuttiovej, členky medzinárodného rehoľného inštitútu, Marion Huxtable, prezidentky Western Alliance of School Social Work Association of Arizona, zakladateľky International Network of School Social Work, Petra Lengyela, školského sociálneho pracovníka a autora projektu školskej sociálnej práce pre mesto Považská Bystrica, a Jany Levickej z Katedry sociálnej práce FZaSP v Trnave. Na základe skúseností zo zahraničia bol Barborou Ciuttiovou vypracovaný koncept školskej sociálnej práce pre školy, ktorých zriaďovateľom je rehoľný inštitút – Rímska Únia Rádu sv. Uršule. Po predstavení projektu zriaďovateľovi – provinciálnej predstavenej Slovenskej provincie, na základe jej súhlasu a po predložení žiadosti o zriadenie školskej sociálnej práce Ministerstvu školstva SR, bolo umožnené na uvedených školách vytvoriť túto pracovnú pozíciu od školského roku 2006/2007. Otázka financovania však ostala v kompetencii zriaďovateľa, ktorý čerpal len zo zdrojov, ktoré mu boli riadne pridelené, čo znamenalo isté limity v zaistení kontinuity a bezproblémového financovania tejto pozície z dlhodobého hľadiska. Význam školskej sociálnej práce spočíval vo viacerých aspektoch, akými je posilnenie spolupráce s rodinou, riešenie sociálnych problé-

mov detí, pôsobenie na pedagógov, žiakov a ich zákonných zástupcov za účelom vytvorenia pozitívnej sociálnej klímy v škole, podpory talentovaných žiakov, žiakov vyžadujúcich si osobitnú pozornosť a i.

Barbora Ciuttiová

Ako vyplýva z uvedených príkladov, jedným z dôležitých predpokladov nielen ustanovenia, ale aj udržania pozície školského sociálneho pracovníka, je legislatíva. V podmienkach Slovenska školská sociálna práca nie je legislatívne rozpoznanou profesiou. Napriek tomu je však sociálna činnosť vymedzená a jej výkonom sú poverené zložky systému výchovného poradenstva a prevencie. *Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z.* vymedzuje školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, v ktorých sa realizuje okrem psychologick¹⁷ a špeciálnopedagogick¹⁸ aj sociálna činnosť¹⁹. Primárnym cieľom týchto činností je optimalizácia výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérneho vývinu detí. Súčasťou tohto systému sú poradenské zariadenia, konkrétne centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrum špeciálnopedagogického poradenstva. Medzi základné zložky daného systému

¹⁷ Podľa *Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) Z. z.* sa zameriava na: skúmanie, výklad, ovplyvňovanie a prognostické hodnotenie správania detí alebo ich skupín psychologickými metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom psychologických vied a stavu praxe; psychologické poradenstvo v školských, výchovných, preventívnych a poradenských zariadeniach; psychoterapiu v školských, výchovných, preventívnych a poradenských zariadeniach; používanie psychodiagnostických metód a testov v podmienkach školských, výchovných, preventívnych a poradenských zariadeniach.

¹⁸ Ide predovšetkým o špeciálno-pedagogické pôsobenie na zvyšovanie úrovne výchovného a vzdelávacieho prospievania detí špeciálno-pedagogickými metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom pedagogických vied a stavu praxe a jej hodnotenie; používanie špeciálno-pedagogických diagnostických metód a špeciálno-pedagogické korektívne a reedukačné postupy (*Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní Z. z.*).

¹⁹ Sociálna činnosť zahŕňa podľa *Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) Z. z.* sledovanie a hodnotenie správania detí metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe; sociálne poradenstvo; socioterapiu; používanie diagnostických metód sociálnej pedagogiky.

patrí aj výchovný poradca, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg a koordinátor prevencie, ktorí vykonávajú svoju činnosť v školách a v školských zariadeniach. Jednotlivé zložky systému výchovného poradenstva a prevencie by mali byť vzájomne prepojené a spolupracovať s rodinou, školou, školským zariadením, zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a s občianskymi združeniami (*Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z.*).

Podrobnejšie kompetencie sú obsahom *Zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.*, v ktorom patria jednotliví profesionáli tohto systému pod kategóriu odborných zamestnancov. Výnimku tvorí výchovný poradca, ktorý je podľa zákona zaradený medzi pedagogického zamestnanca – špecialistu²⁰. Podľa Jesenkovej (2012) sa tak vytvára predpoklad, že aj naďalej budú túto úlohu plniť učitelia a učiteľky, ktorí v praxi vykonávajú výchovno-vzdelávaciu činnosť popri svojej pedagogickej činnosti. V školách môže pôsobiť aj asistent učiteľa. Profesiou asistenta učiteľa môže stanoviť riaditeľ školy na základe metodických usmernení, a to v prípade, ak navštevuje triedu viac ako päť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (*Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole č. 1631/2002-sekr. vydaný 26.8.2002*). V rovine tohto zákona sa vytvára priamo priestor pre pôsobenie školského sociálneho pracovníka na pozícii sociálneho pedagóga, v rámci ktorej je podľa *Vyhlášky č. 437/2009 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 20. októbra 2009* akceptované vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa nielen v študijnom odbore sociálna pedagogika a pedagogika, ale aj sociálna práca.

Konkrétnejšie sa analýzou slovenskej a českej legislatívy v kontexte problematiky inštitucionalizácie školskej sociálnej práce zaoberá Matulayová (2013), ktorá identifikuje možnosti školskej sociálnej práce

²⁰ Zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti určené riaditeľom (*Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.*).

v intenciách súčasne platnej legislatívy, kde kľúčovými zákonmi v predmetnej téme u nás sú najmä *Zákon č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci*, *Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách*, *Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele*, *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*, *Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*.

Celkovo je možné konštatovať, že hoci školská sociálna práca nie je dosiaľ legislatívne ukotvenou profesiou, predsa len sa v podmienkach Slovenska realizuje priamo v škole²¹ a mimo prostredia školy²². Ide o výkon niektorých činností sociálnych pracovníkov a pracovníčok, ktorú by mali podľa legislatívy zabezpečovať iní profesionáli a profesionálky. Rovnako je možné o jej pôsobení v aktuálne nastavených podmienkach uvažovať aj v podobe jej realizovania sociálnymi pracovníkmi a pracovníčkami, ktorí sú zamestnancami rezortu školstva²³.

Školská sociálna práca nie je v rámci slovenského školstva inštitucionalizovanou a koncepcne ujasnenou profesiou. Prostredie školy stále zostáva uzavreté pred tzv. nepedagogickými profesiami, a teda aj pred školskou sociálnou prácou. Z dlhodobého hľadiska môže, okrem iného, významnú rolu pri zvyšovaní povedomia o školskej sociálnej práci a pripravenosti sociálnych pracovníkov na prienik do školského prostredia zohrať pregraduálna príprava študentov a študentiek sociálnej práce, ktorá by využívala moderné vyučovacie metódy (napr. zážitkové učenie, učenie sa službou, problémové učenie a i.), vo väčšej miere zameraná na posilňovanie statusu sociálnej práce, profesijnej sebaistoty, zodpovednosti a aktívneho angažovania sa v živote

²¹ Je čiastočne vykonávaná odbornými zamestnancami školy zabezpečujúcimi spoluprácu s pedagogickými zamestnancami, s rodičmi a s vonkajšími organizáciami. Ide napr. o výchovného poradcu, koordinátora prevencie, sociálneho pedagóga a i.

²² Niektoré jej činnosti vykonávajú zamestnanci školských zariadení (napr. psychológ, logopéd, špeciálny pedagóg a i.).

²³ Bližšie Matulayová (2013), Matulayová a Pešatová (2012).

komunity, napr. aj formou rozšírenia praktickej prípravy študentov a študentiek o prostredie základných škôl.

ZHRNUTIE

Výnimočnosť postavenia školského sociálneho pracovníka a pracovníčky podčiarkuje skutočnosť, že ide o profesionálku, resp. profesionála prvého kontaktu, ktorý na základe dôkladnej analýzy sociálnych aspektov kvality života detí vyvíja potrebné iniciatívy a kontaktuje ďalších odborníkov a odborníčky, s cieľom zabezpečenia optimalizácie sociálnych podmienok. Je prostredníkom medzi školou, rodinou, sociálnymi pracovníkmi a pracovníčkami SPOaSK a ďalšími intervenujúcimi odborníkmi a odborníčkami. Jeho prítomnosť v školách a intenzívny vzťah so žiakmi a žiačkami môže prispieť k včasnej detekcii problémovej interakcie dieťaťa so subjektmi v jeho sociálnom prostredí. Základnou dimenziou účinnosti pomoci sa tak stáva včasnosť, flexibilita, dôvera a skutočný záujem o dieťa. Ústredným referenčným rámcom je ekologická perspektíva, ktorá stavia hlavne na podpore silných stránok, adaptácii a reziliencii. S poukázaním na uvedené je tak cieľom tejto pomoci eliminovať rizikové a posilňovať protektívne faktory. Tie sa vzťahujú k jednotlivcovi, prostrediu a interpersonálnej oblasti. Ich poznanie sa stáva základnou bázou pre formovanie školských politík a implementovanie modelov intervencií na viacerých úrovniach, čoho výrazom je aj Rtl model. Školská sociálna práca má svoju históriu a pevné zázemie vo viacerých krajinách sveta. Na Slovensku nie je legislatívne ukotvenou, napriek tomu sa pilotné projekty školskej sociálnej práce na Slovensku stretli s pozitívnym ohlasom. Súčasná legislatíva v sociálnej a školskej sfére a dôraz na vytváranie inkluzívnych vzdelávacích systémov otvára priestor pre diskutovanie otázky možností a potreby etablovania tejto pozície v prostredí slovenských základných škôl.

OTÁZKY A NÁMETY NA DISKUSIU

1. *V čom spočíva špecifikum ekologickej perspektívy v školskej sociálnej práci?*
2. *Aké systémové roviny konania sociálnych pracovníkov a pracovníčok poznáte?*
3. *Komparujte a diskutujte výhody a nevýhody ekologickej perspektívy s vybranými teóriami sociálnej práce.*
4. *Vysvetlite pojem reziliencia a aplikujte ho na kontext školskej sociálnej práce.*
5. *Aké úlohy plnia školskí sociálni pracovníci a pracovníčky v školskom prostredí?*
6. *Priblížte, čo znamená Rtl model, a vysvetlite súvis s ekologickou perspektívou v školskej sociálnej práci.*
7. *V čom, podľa vás, môžu spočívať výhody a nevýhody zamestnania sociálneho pracovníka a pracovníčky na pozícii sociálneho pedagóga a pedagogičky?*
8. *Aké teórie opisujúce vzťah sociálnej práce a sociálnej pedagogiky poznáte?*
9. *Analyzujte a diskutujte možnosti pôsobenia školského sociálneho pracovníka v kontexte aktuálnej legislatívy v oblasti školstva a sociálnej sféry na Slovensku.*