

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Sociální pedagog – teoretická reflexe a praktické možnosti

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
doc. PhDr. Zlatica Bakošová, Ph.D

Vypracovala:
Milada Čerešnová

Brno 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Sociální pedagog – teoretická reflexe a praktické možnosti“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce. Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Moravské Nové Vsi 15. dubna 2011

.....
Milada Čerešňová

Poděkování

Děkuji paní doc. PhDr. Zlatici Bakošové, Ph.D za odborné vedení, poskytnutí cenných rad a pomoc při vypracování mé bakalářské práce.

Milada Čerešnová

Obsah

Úvod	2
1 Teoretická východiska	4
1.1 Přehled problematiky v literatuře	4
1.2 Vymezení pojmů v bakalářské práci	6
2 Sociální pedagogika jako vědní disciplína	8
2.1 Stručná historie a současný stav sociální pedagogiky v Evropě	8
2.2 Současné pojetí sociální pedagogiky v podmínkách ČR a SR	13
2.3 Vztah sociální pedagogiky a sociální práce	17
3 Sociální pedagog – teoretická reflexe	21
3.1 Profil absolventa oboru sociální pedagogika	21
3.2 Osobnost sociálního pedagoga	24
3.3 Kompetence sociálního pedagoga a vymezení profese sociálního pedagoga	28
3.4 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi	36
3.5 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí	38
4 Empirická část	52
4.1 Cíl, hypotézy průzkumu, výzkumný vzorek a metoda výzkumu	52
4.2 Analýza a interpretace získaných údajů	55
4.3 Závěry a doporučení pro praxi	81
Závěr	86
Resumé	88
Anotace	89
Klíčová slova	89
Seznam literatury a pramenů	90
Seznam příloh	95

Úvod

Konec minulého století přinesl zásadní změny v životě společnosti. Spolu s politickým obratem došlo k převratným společenským změnám. Společnost se více rozvrstvila a začala se potýkat s jevy, které do té doby neřešila. Nástup demokracie s sebou přinesl také mnohé sociálně patologické jevy, se kterými se dnes a denně potýkáme. Zároveň otevřel nové možnosti jedincům pro jejich prosazení a uplatnění. Společnost nyní klade na své členy mnohem větší nároky na jejich samostatnost a soběstačnost, než tomu bylo dříve. Ne všichni se s touto novou skutečností dokáží vyrovnat, ne všichni se dokáží úspěšně zařadit do nových společenských nebo ekonomických vztahů. Nelze předpokládat, že celá populace bude úspěšná. Ve společnosti vždy bude určitá skupina lidí, která bude potřebovat pomoc a je povinností státu poskytnout těmto znevýhodněným lidem svou pomoc. Toto je oblast pro rozvoj společenských věd jako je sociální práce a sociální pedagogika. Do roku 1989 se tyto obory nemohly plně rozvíjet, ale současná doba jim dává nepřehledné možnosti pro jejich uplatnění.

Sociální pedagogika je považována za nový obor, který teprve hledá své uplatnění, ale její počátky je možné najít v dobách dávno minulých. Po násilném přetržení jejího vývoje se dnes znovu začíná postupně rozvíjet. Jako vědní obor i jako praktická disciplína. Pojem sociální pedagogika označuje spojení problematiky výchovy s problematikou fungování společnosti.

Spolu s rozvojem sociální pedagogiky se vyvíjí i profese sociálního pedagoga. Ačkoliv pro laickou veřejnost se zatím nejedná o známý termín, možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi jsou široké. Je proto nutné, aby se laická i odborná veřejnost postupně seznamovala s poznatky, jakou pomoc a kde může sociální pedagog poskytnout v rámci svého sociálně-pedagogického zaměření.

Tato bakalářská práce se zabývá teoretickým rozpracováním profese sociálního pedagoga a to v kontextu vývoje sociální pedagogiky jako vědy. Tak jako se vyvíjela sociální pedagogika a procházela různými obdobími a byla a je nucená řešit různé problémy, které přináší doba, tak i vývoj profese sociálního pedagoga musí reagovat na skutečnost a aktuální požadavky. Jak se postupem doby pevně rýsují kontury sociální pedagogiky, získává přesné pojetí i profesní model sociálního pedagoga.

Tato práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část má tři kapitoly, z nichž první se zabývá teoretickými východisky práce. Uvádíme přehled problematiky v literatuře a zmiňujeme některé odborníky, kteří se profesně věnují rozvoji sociální pedagogiky. Dále tato kapitola obsahuje vymezení základních pojmů a uvádí některé definice. Druhá kapitola se zabývá sociální pedagogikou jako vědní disciplínou. Poskytuje stručný přehled historie sociální pedagogiky. Zaměřuje se také na současný stav, na širší a užší pojetí této disciplíny. Zmiňuje specifický vztah sociální pedagogiky a sociální práce.

Jádro této práce tvoří třetí kapitola, která objasňuje v teoretické rovině profil absolventa oboru sociální pedagogika. Věnuje se kompetencím sociálního pedagoga i jeho osobnostním předpokladům pro výkon této profese. Poukazuje na možnosti jeho uplatnění v rámci pracovního trhu. Speciálně se věnuje zařazení sociálního pedagoga v resortu školství.

Cílem teoretické části bakalářské práce je popsat, jak profesí sociálního pedagoga charakterizují různí autoři, poukázat na teoretické rozpracování jeho kompetence a široké možnosti uplatnění.

Cílem empirické části je v návaznosti na teoretickou část zjistit předpoklady a možnosti uplatnění v praxi. Zaměřili jsme se na školní prostředí jako ideální místo pro praktické uplatnění sociálního pedagoga. Cílem je ověřit, jestli se sociální pedagog ve školním prostředí nachází, jaké problematice by se mohl věnovat v tomto prostředí a zda je, či by mohl být, přínosem pro školu a to pro žáky i ostatní pedagogické pracovníky školy. Vycházeli jsme z názorů pedagogických pracovníků vybraných základních a středních škol Jihomoravského kraje zabývajících se prevencí sociálně patologických jevů a řešením výchovných problémů.

Cílem bakalářské práce je teoreticky vysvětlit a empiricky potvrdit široké možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi, konkrétně ve školním prostředí. Poukázat na sociálního pedagoga jako erudovaného odborníka připraveného nejenom v teoretické rovině, ale i jako na prakticky vybaveného odborníka pro uplatnění ve školním prostředí.

1 Teoretická východiska

1.1 Přehled problematiky v literatuře

V České republice zatím není k dispozici mnoho stěžejních publikací věnujících se problematice sociální pedagogiky. Autory těchto odborných prací jsou u nás většinou vysokoškolští pedagogové věnující se oboru sociální pedagogika nebo příbuzným oborům. Jejich práce vesměs slouží jako učební materiály pro studenty vysokých škol se zaměřením na sociální pedagogiku nebo příbuzné obory.

Ke stěžejním dílům u nás můžeme zařadit monografii **B. Krause Základy sociální pedagogiky**. Tato publikace podává přehledný vývoj sociální pedagogiky od jejích počátků do současnosti. Uvádí východiska sociální pedagogiky jako vědní disciplíny.

Zaměřuje se hlavně na vliv prostředí na jedince, ať už přirozeného nebo na prostředí školních zařízení. Podrobně rozpracovává možnosti uplatnění sociální pedagogiky v praxi.

Profesor Kraus se podílel na dalších publikacích jako spoluautor a to i ve spolupráci se zahraničními odborníky. Publikace **Kraus, Poláčková et al. – Člověk, prostředí, výchova** charakterizuje sociální pedagogiku jako vědní disciplínu, uvádí podrobný model sociálního pedagoga. Zařazuje sociálně-pedagogické působení mezi pomáhající profese. Soustředí se na sociální determinace výchovy. Prostředí, rodinu, školu, vrstevnické skupiny považuje za nejdůležitější činitele rozvoje jedince.

Větší možnosti studia sociální pedagogiky skýtají práce vydané na Slovensku, které bohužel nejsou u nás běžně dostupné. Na Slovensku se sociální pedagogice věnují autoři Z. Bakošová, J. Hroncová, I. Emmerová, L. Kamarášová. Dále se tímto tématem zabývají také O. Baláž, P. Ondrejko, M. Potočárová.

Monografie **Sociálna pedagogika ako životná pomoc Z. Bakošové** se věnuje problematice sociální pedagogiky, koncepci sociální pedagogiky jako životní pomoci, vztahům sociální pedagogiky a rodiny, sociální pedagogiky a školního prostředí. Objasňuje terminologii, metody, úkoly i vztah k jiným disciplínám. Významnou kapitolou je pojednání o sociálním pedagogovi a jeho kompetencích.

Velmi přínosnou publikací pro tuto bakalářskou práci je monografie **L. Kamarášové Profesionální kompetence sociálního pedagoga v prevenci sociálněpatologických jevů**. Je jedním z výstupů v rámci řešení VEGA „Profesionální kompetence sociálních pedagogů v oblasti prevence sociální patologie u dětí a mládeže.“ Shrnuje dosavadní stav teoretického rozpracování problematiky sociální pedagogiky a hlavně se věnuje teoretickým možnostem uplatnění sociálního pedagoga. Klíčovou kapitolou je pojednání o sociálně patologických jevech u dětí a mládeže se zaměřením na prevenci. Předkládá také empirický výzkum, jehož cílem bylo zjistit profesní kompetence sociálních pedagogů pracujících v oblasti prevence sociálně patologických jevů na školách, ve školních zařízeních výchovného poradenství a prevence, ve speciálních výchovných zařízeních, na Úřadech práce.

Z mnoha prací **J. Hroncové** uvádíme publikaci ve spoluautorství s **I. Emmerovou Sociální pedagogika - vývoj a současný stav**. Zaobírá se terminologií a vymezením sociální pedagogiky, historií i jejím současným stavem v Evropě, ale hlavně na Slovensku. Věnuje se vzdělávání a legislativnímu zařazení sociálních pedagogů na Slovensku. Teoretickými i praktickými možnostmi uplatnění sociálních pedagogů.

J. Hroncová., I. Emmerová spolu s B. Krausem vydali společně publikaci **Dejiny sociálnej pedagogiky – Vybrané problémy**. Monografie je určena studentům sociální pedagogiky a příbuzných oborů. Zabývá se podrobně nejen historií sociální pedagogiky. Věnuje se i událostem a jevům, které vznikly této vědní disciplíně předcházely. Předkládá také současné pojetí sociální pedagogiky a její vztah k ostatním vědním disciplínám.

Problematika sociální pedagogiky a profese sociálního pedagoga je prezentovaná také ve **sbornících** z konferencí. Tato práce čerpá ze **Sborníku z vědecké konference s názvem Sociální pedagog**, která se konala na FiF UK v Bratislavě v roce 2004. Sborník, který **editovala Z. Bakošová**, přináší názory odborníků na kompetence sociálního pedagoga. Příspěvky se zabývají teoretickým vymezením jeho postavení a jeho činností při řešení výchovných problémů.

Velmi podnětné byly sborníky z mezinárodních konferencí, které pořádá každoročně Institut mezioborových studií Brno. Příspěvky odborníků se týkají stavu sociální pedagogiky v současnosti, jejího dalšího vývoje, možností praktického

uplatnění sociálního pedagoga v praxi. Tato práce čerpá převážně ze sborníků konferencí z roku 2008 s názvem **Sociální pedagogika v teorii a praxi**, z roku 2009 **Sociální pedagogika ve střední Evropě – současný stav a perspektivy** a z roku 2010 **Sociální pedagogika ve střední Evropě – inovace a nové trendy**.

1.2 Vymezení pojmů v bakalářské práci

V práci budeme používat základní pojmy a termíny, které si vyžadují na úvod definování a vymezení.

Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 277).

Výchova je plánovitě, cílevědomě, záměrné působení zaměřené na tvorbu hodnotových postojů a mravní jednání a přesvědčení. Smyslem výchovy má být kultivovaná bytost, otevřená problémům současné civilizace (Bakošová, 1994, s. 19).

Sociální pedagogika je hraniční vědní disciplína mezi pedagogikou a sociologií, která zkoumá vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou, formy sociální pomoci a péče o děti, mládež a dospělé, tedy člověka v sociálním prostředí. Úkol sociální pedagogiky by měl spočívat v hledání optimálních forem pomoci člověku na jeho životní cestě v různých typech prostředí, vytvářet výchovně vhodné podněty v prostředí a kompenzovat nedostatky (Bakošová, 1994, s. 10).

Sociální pedagog je odborník, který je v teoretické, praktické i koncepční rovině připravený na výchovné působení tam, kde přispívá k formování zdravého způsobu života, zejména na místech, kde prostředí jednotlivce či skupin působí destruktivním a nekreativním způsobem při uspokojování potřeb, a to ve dvou rovinách. První je přímá výchovná činnost ve směru profylaxe nebo kompenzace a druhá je manažerská sociálně-pedagogická činnost (Kraus, 2000).

Kompetence je soubor požadavků na vzdělání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 99).

Sociální práce je společenskovední disciplína i oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (např. chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti). Sociální práce se opírá jednak o rámec společenské solidarity, jednak

o ideál naplňování individuálního lidského potenciálu. Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout způsobilosti k sociálnímu uplatnění nebo ji získat zpět. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky. U klientů, kteří se již společensky uplatnit nemohou, podporuje sociální práce co nedůstojnější způsob života (Matoušek, 2008, s. 11).

Sociální patologie je shrnující pojem pro nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí společenské jevy, tzn. společnosti nebezpečné, negativně sankcionované formy deviantního chování, ale hlavně označení pro studium příčin jejich vzniku a existence (Mühlpachr, 2003, s. 6).

2 Sociální pedagogika jako vědní disciplína

2.1 Stručná historie a současný stav sociální pedagogiky v Evropě

I když mluvíme o sociální pedagogice jako novém, mladém oboru, její kořeny nalézáme už v hluboké historii. V průběhu let byl vývoj této disciplíny ovlivňován různými myšlenkovými proudy, které se střídaly tak, jak se střídala společenská zřízení, politické uspořádání i společnost samotná. Všechny tyto okolnosti se podílely na formování sociální pedagogiky. To je také důvod, proč nelze výchovu oddělit od společnosti a proč mluvíme o společenském charakteru výchovy.

To si uvědomovali už ve starém Řecku, kde výchova musela zohledňovat a akceptovat zájmy společnosti se zřetelem k platné Ústavě. To, co tato společnost postrádala, bylo lidské soucítění a sociální ohled s lidmi v nouzi. Žádoucí bylo postarat se sám o sebe. Myšlenka podané pomocné ruky se objevuje až u římského filozofa Seneky (Kraus, 2008, s. 9). Pedagogické myšlenky byly v této době řešeny v rámci filozofie.

Ve středověku získává velký prostor náboženství. To se odrazilo v zaměření výchovy i společenském uspořádání. U křesťanství nacházíme základy sociálního učení v křesťanské lásce a pomoci bližnímu svému (Hroncová, Emmerová, 2009, s. 27). Církevní zařízení se postupem doby stávala prvními zařízeními, která se starala o potřebné a začala se uplatňovat také jako výchovná zařízení.

Znakem humanismu a renesance je snaha o přirozený vývoj jedince. Hlavní myšlenkou je svoboda, přirozenost a individualita člověka. Návrat k antickým myšlenkám a odklon od náboženských doktrín nastolily spolu s rozvojem kapitalismu, nové společenské změny.

Podle B. Krause (2008, s. 10) lze filozofická východiska sociální pedagogiky hledat především v osvícenství, jehož základem byla idea dobra a spravedlnosti a snaha odstranit nedostatky, změnit mravy a politiku ve společnosti. Jako představitele sociálně výchovných myšlenek můžeme uvést R. Owena, F. Bacona, J. Locka, D. Diderota a další.

Sociální pedagogika je úzce spjatá se sociologií, která jí poskytuje množství výchozích informací o společnosti, o jejím fungování a jejím složení. Proto měl rozvoj sociologie vliv na vznik sociální pedagogiky. Zakladatel sociologie A. Comte

zdůrazňoval úlohu společenské výchovy, která by měla být základem pro rozvíjení altruismu a solidarity. Za důležité považoval podříditi individuální zájmy jednotlivce zájmům společnosti. Výchovu považoval za jeden z důležitých prostředků k socializaci člověka (Wroczyński, 1968, s. 32).

Za významného představitele pedagogiky, který bývá také označován někdy za předchůdce sociální pedagogiky, je považován J. H. Pestalozzi. S termínem sociální pedagogika se u něho ještě nesetkáváme, ale jeho výchovné koncepce měly jednoznačně sociálně-pedagogické zaměření. Wroczyński (1968, s. 32) zmiňuje, že Pestalozzi ve svém díle Lienhard a Gertruda zformuloval pedagogické myšlenky o výchovné úloze prostředí, o potřebě záměrných činností při utváření kladných podnětů v prostředí, které jsou shodné s cíli záměrné výchovné práce.

Pojem sociální pedagogika poprvé použil jeho žák A. Diesterweg v knize Rukověť vzdělávání pro německé učitele. Tato práce je považována za převratné didaktické dílo, ale sociální pedagogikou se blíže nezabývá.

Pokud mluvíme o **evropské sociální pedagogice**, nejvýrazněji se rozvíjela v **Německu**. Počátky německé sociální pedagogiky sahají do druhé poloviny 19. století. K jejímu rozvoji přispěla sociální situace, do níž se Německo jako i celá Evropa, dostaly po průmyslové revoluci. Ta způsobila změny politické, ekonomické a následně z toho vyplývající společenské a sociální. Nelidské životní a pracovní podmínky, prohlubující se chudoba, namáhavá dětská práce, nemoci způsobené životem v nezdravém prostředí (Hroncová, Emmerová, 2009, s. 25). Tyto výchozí podmínky byly základem pro sblížování sociální pedagogiky se sociální prací. Dnešní model upřednostňuje úzkou spolupráci těchto dvou oborů a používá název sociální pedagogika-sociální práce.

V Německu vznikl nejen název pro sociální pedagogiku, ale vytvořily se tu i směry sociální pedagogiky. Nejdříve praktický a později i teoretický a empirický. Za zakladatele sociální pedagogiky bývá někdy označován německý filozof a pedagog P. Natorp, který je představitelem teoretického směru. Hroncová (2009, s. 37) zmiňuje význam jeho teoretických prací a jeho knihy Sociální pedagogika, kde objasňuje zaměření sociální pedagogiky, její úlohy a její vztah k ostatním vědám. B. Kraus (2008, s. 11) uvádí jeho myšlenku, že „pod vlivem výchovy a ušlechtilé morální koncepce se bude celý svět postupně zdokonalovat a povede k vytoužené lidské jednotě.“

Dalšími představiteli sociální pedagogiky v Německu jsou P. Barth, G. Baumarová, H. Nohl, P. Bergemann, K. Mollenhauer, J. Schilling. Hroncová uvádí Schillingův názor na vznik sociální pedagogiky. Podle Schillinga se vznik sociální pedagogiky odvíjel z nedostatečnosti školní a rodinné výchovy, z nedostatečnosti sociálních kontaktů. „Sociální pedagogika je výchovnou a vzdělávací institucí, která pomáhá v novodobé společnosti vyrovnávat vzniklá rizika, pozitivně spolupracuje na přeměně společnosti a je pozitivní pedagogikou.“ Důraz přitom klade na zdůraznění pozitivní pedagogiky, která je zaměřená na pomoc k svépomoci, rozvoj osobnosti a zlepšení životních podmínek, přičemž těžiště sociálně pedagogické práce spočívá v prevenci zaměřené na děti, mládež a dospělé (Hroncová, Emmerová, 2009, s. 40-41).

Současný představitel německé sociální pedagogiky F. Hamburger považuje sociální pedagogiku za širokou a mnohotvárnou teoretickou a praktickou oblast. Sociální pedagog je podle něj komunikátorem mezi sociálním prostředím a klientem. CH. von Wolffersdorff se zaměřuje na problémovou mládež. Věnuje se především delikventní mládeži, mládeži závislé na drogách a mladým ve věznicích (Bakošová, 2008, s. 37).

Historie **polské sociální pedagogiky** se odlišovala od české, byť by se mohlo zdát, že podmínky v obou zemích jsou stejné. Sociální pedagogika se v Polsku začala vyvíjet mnohem dříve, asi před 100 lety. Rozvíjela se intenzivněji a to i v éře socialismu, kdy se sice nemohla plně realizovat, ale udržela si svou svébytnost.

Za nejdůležitější osobnost polské sociální pedagogiky je označována H. Radlinská, která zformulovala předmět a úlohy sociální pedagogiky. Je považována za prvního polského sociálního pedagoga. Její koncepce výchovy vycházela z osvětové činnosti a zdůrazňovala vliv prostředí na proces a výsledky výchovy. Vlivem prostředí na vývoj jedince se zabývá také R. Wroczyński, který zdůrazňuje důležitost trávení volného času. Tuto oblast výchovy považuje za prioritní součást sociální pedagogiky. Z jeho myšlenek vycházejí i současní představitelé této pedagogiky. Dalšími oblastmi zájmu sociální pedagogiky jsou zločinnost, narkomanie, alkoholismus, vandalismus apod. R. Wroczyński měl velký vliv na rozvoj sociální pedagogiky v Čechách i na Slovensku. Jeho kniha Sociálna pedagogika, která v roce 1968 vyšla v tehdejším Československu, byla první a vlastně jedinou ucelenou publikací na téma sociální pedagogika.

Do roku 1992 byla historie České a Slovenské republiky společná. Tedy i situace sociální pedagogiky. Její počátky datujeme do doby asi před 20 lety. Od 1. 1. 1993 kráčí obě země samostatnou cestou. Od tohoto data se odlišuje i vývoj sociální pedagogiky. I když je v mnohém podobný, protože výchozí podmínky byly stejné, na Slovensku probíhá intenzivněji.

Největší vliv na vznik **slovenské sociální pedagogiky** měla hlavně polská, ale i německá sociální pedagogika. Za zakladatele můžeme považovat O. Baláže, který se sociální pedagogice začal věnovat už v 70. letech 20. století. Zkoumal sociální podmíněnost výchovy a charakterizoval sociální pedagogiku jako „interakci mezi prostředím a výchovou.“ Při své práci využíval a aplikoval metody sociologie výchovy a mládeže. „Mezi sociologií a pedagogikou se vytvářely vícere hraniční disciplíny jako byly sociální pedagogika, sociologická pedagogika, pedagogická sociologie a sociologie výchovy. Všechny disciplíny měli společný předmět: člověka v procesu výchovy a vzdělávání v širším společenském kontextu“ (Hroncová, Emmerová, 2009, s. 57-58).

Po roce 1989 se nejvíce o rozvoj sociální pedagogiky na Slovensku zasadila Z. Bakošová. Je autorkou monografií i mnohých publikovaných článků. Je představitelkou sociální pedagogiky jako životní pomoci a sociálního pedagoga řadí mezi pomáhající profese. Zaměřuje se na vliv rodiny a školy. Dalšími osobnostmi zabývajícími se sociální pedagogikou jsou J. Hroncová, I. Emmerová, P. Ondrejkovič, M. Niklová, L. Kamarášová a další.

Slovenská sociální pedagogika má náskok oproti české v legislativním ukotvení. Profese sociálního pedagoga byla na Slovensku legislativně upravena a to Zákonem o výchově a vzdělávání č. 245/2008 Z. z., platným od 1. 9. 2008, který rozšířil možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi. Sociální pedagog může na Slovensku v současné době tedy pracovat v školských zařízeních výchovného poradenství a prevence, dále v soustavě škol a to od mateřských až po střední a ve speciálních výchovných zařízeních. Ve škole může sociální pedagog působit v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Další legislativní ukotvení této profese je v zákoně č. 448/2008 Z.z., o sociálních službách, platným od 1. 1. 2009 a také částečně v zákoně č. 205/2008 Z.z., o sociálně-právní ochraně dětí a sociální kuratele, kde může sociální pedagog působit na základě získaného pedagogického vzdělání. Vzdělání ve studijním oboru Sociální pedagogika se uznává i v jiných institucích státní správy, vězeňské službě, probační a mediační službě i jinde.

Česká sociální pedagogika se vyvíjela za poněkud jiných, ztížených podmínek. Za zakladatele české sociální pedagogiky je považován pedagog a profesor G. A. Lindner. Ačkoliv se jí přímo nezabýval, ve svém díle vyzvedával společenské poslání výchovy a sociální funkci výchovy.

Pro rozvoj pedagogiky, a to i sociální, má nezastupitelný význam přínos J. A. Komenského. Jeho, na svou dobu revoluční pedagogické myšlenky, jsou vzorem a návodem pro výchovné působení a praktickou výuku do dnešní doby. Jeho názor, že výchova má být přístupná všem bez rozdílu, má jedince kultivovat, má být celoživotní a zároveň sloužit k nápravě světa, můžeme i dnes zařadit do sociálně pedagogických principů. Hroncová (2009, s. 29) se domnívá, že sociálně pedagogický význam díla J. A. Komenského není dosud dostatečně prozkoumaný a rozpracovaný. Určitě ale jsou Komenského myšlenky o významu výchovy a vzdělávání pro vývoj člověka, rozvoj společnosti a všenápravě světa podnětem i pro sociální pedagogiku.

Po G. A. Lindnerovi se nenašel žádný výraznější nástupce. Vývoj sociální pedagogiky a hlavně její směr určilo, že se touto tematikou začali více než pedagogové zabývat sociologové. Nejvýraznější osobností tohoto směru byl profesor sociologie A. I. Bláha. Zabýval se vztahem sociologie a pedagogiky a vlivem společenského prostředí na vývoj jedince. Jednou z prací, která obohatila rozvoj sociální pedagogiky, byla práce *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927) pedagoga S. Velinského. Autor ve svých výchovných koncepcích vychází ze sociologie, kterou považoval za základ pedagogiky. Důraz kladl na mravní výchovu.

Vývoj české sociální pedagogiky byl poznamenán 2. světovou válkou a rokem 1948. Změna politického režimu nastolila nové společenské uspořádání. Sociologie byla prohlášena za buržoazní vědu, kterou nová socialistická společnost nepotřebuje. Sociální pedagogiku, která ze sociologie vychází, postihl stejný osud. Následujících 20. let se sociální pedagogika neměla možnost nijak dál vyvíjet. Jednou z prvních prací, která opět o sociální pedagogice pojednává, je z roku 1967. V díle *Úvod do sociologie výchovy* její autor K. Galla chápe sociální pedagogiku v širším pojetí jako péči o vzdělávání všech sociálních vrstev.

Významným představitelem pedagogiky u nás je M. Přadka. Zasloužil se o založení studijního programu *Sociální pedagogika* na Katedře sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Velkým přínosem jsou jeho díla

zabývající se výchovou a rozličným sociálním prostředím. Dalším významným představitelem české sociální pedagogiky v současnosti je B. Kraus. Zastává názor, že sociální pedagogika je transdisciplinární (2001, s. 12). Je autorem monografie *Základy sociální pedagogiky* (2008) a dalších publikací ve spoluautorství. Dalšími představiteli jsou V. Poláčková, D. Knotová, S. Klapilová, J. Semerád, P. Klíma, Š. Chudý a další.

2.2 Současné pojetí sociální pedagogiky v podmínkách ČR a SR

V průběhu let vývoje sociální pedagogiky se její zaměření měnilo. Vznikla pod vlivem sociologie a byla reakcí na biologické a psychologické teorie, které nepřipisovaly žádný význam prostředí a společnosti na utváření osobnosti (Hroncová, Emmerová, 2009, s. 19).

Sociální pedagogika se během svého vývoje rozvíjela ve více směrech:

- praktický směr,
- teoretický směr,
- empirický směr.

U **praktického směru** se jedná o orientaci na praxi a praktické spojení sociální pomoci s výchovnými snahami. Podle Hroncové jsou pro tento směr typické snahy o řešení problémů, zaostalosti, bídy. Výchovné působení bylo směřováno hlavně k dětem a mládeži. Výchovná činnost byla zaměřena na aktivizaci vlastních sil člověka. Představitelem praktického směru je J. H. Pestalozzi, který se kromě teoretických prací věnoval i praktické výchovné činnosti. Praktickým projevem bylo zakládání ústavů, institucí, zařízení pro pomoc potřebným.

Za představitele **teoretického směru** sociální pedagogiky je považován P. Natorp. Je autorem prvních teoretických spisů o sociální pedagogice. Zdůrazňoval cíle výchovy filozofickou cestou. Jeho chápání sociální pedagogiky je označováno jako „filozofický směr.“ Jeho představa pojmu sociální je považována za „normativní.“ Cílem společenského vývoje podle Natorpa je ideální společenství, jednota, k jejímuž dosažení musí přispět výchova. Výchova tedy musí sloužit k zespolečenštění člověka (Hroncová, Emmerová, 2009, s. 72).

Empirický směr je někdy nazýván experimentální. Za představitele můžeme považovat německého pedagoga P. Bergemanna. Ten považuje za důležité podložit cíle

a normy výchovy „empirickým základem.“ Věnuje se širšímu sociálnímu prostředí, zejména rodině, mimoškolní výchově dětí a mládeže a kulturně osvětové práci zaměřené na dospělé populaci.

Pojetí sociální pedagogiky není ani v současnosti jednotné. Pohledy odborníků se na širší pojetí sociální pedagogiky různí. Někteří věnují pozornost pouze dětem a mládeži, někdo vidí specializaci sociálně-výchovného působení hlavně v mimoškolní činnosti a v ovlivňování volného času dětí a mládeže. Další odborníci se zaměřují pouze na narušenou a delikventní populaci apod. Přesto je dnes preferováno širší pojetí sociální pedagogiky, které se zaměřuje na celou populaci (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12).

Toto pojetí plně vyhovuje aktuálnímu dění v dnešní společnosti. Její rozmach technický, ekonomický a společenský je překotný. A na tento trend musí reagovat i sociální pedagogika. Kromě pozitivních jevů přináší současnost i množství nejrůznějších negativních projevů, které se stávají cílem nebo zájmem působení sociální pedagogiky. Protože zasahují nejrozmanitější oblasti společenského života, musí být sociální pedagogika schopna přizpůsobovat se a nalézat účinné prostředky, jak pomoci.

B. Kraus, který se přiklání také k tomuto širšímu pojetí, specifikuje vědní obor sociální pedagogiku jako transdisciplinární obor, který „se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, potencionálně deviantně jednajících, ohrožených a nějak znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika by měla podle této koncepce vytvářet soulad mezi potřebami jedinců a společnosti, tj. přispívat k optimálnímu způsobu života v dané době a v daných společenských podmínkách“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12).

Podle J. Němce má sociální pedagogika mnoho výchovných metod, prostředků a technik, které jí umožňují pracovat s celou populací, tedy dítětem, mládeží i dospělým, efektivním způsobem. Důležitý je rozvoj osobnosti člověka, jeho sociálních vztahů, utváření jeho sebepojetí, motivace k pozitivním životním hodnotám. „Předmětem zájmu sociální pedagogiky je proces utváření osobnosti člověka v kontextu širších sociálních souvislostí“ (Němec, 2008, s. 23).

Dle M. Prádky „sociální pedagogika analyzuje výchovné vlivy vycházející z prostředí a určuje zásady organizování prostředí z hlediska potřeb výchovného procesu.“ Sociální pedagogika musí pracovat na objasňování významu vlivů

mimoškolního prostředí na výchovně vzdělávací proces a výchovné funkce hromadných sdělovacích prostředků na rozvoj osobnosti člověka (Přadka, 2008 s. 17).

Na Slovensku je odborný pohled na sociální pedagogiku obdobný jako u nás. Vývoj dospěl také k širšímu pojetí. O. Baláž „vymezuje sociální pedagogiku jako pedagogickou disciplínu, která na základě exaktních poznatků řeší vztahy výchovy a společnosti, podílí se na vymezení cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializace a přispívá k rozvoji osobnosti ve výchovně - vzdělávacím postupu v rodině, škole a ve volném čase“ (Baláž, 1991, In Hroncová, Emmerová, 2009, s. 59).

Současné zaměření sociální pedagogiky z hlediska různých přístupů lze shrnout následovně:

k objektu výchovy – na rozdíl od pojetí individualistické výchovy zdůrazňuje působení na celé sociální skupiny (profesní, politické, zájmové, etnické apod.),

- a) k formám a podmínkám výchovy – zabývá se především výchovou v mimoškolních institucích včetně rodiny, všímá si role lokálního prostředí,
- b) k cílům výchovy – zdůrazňuje společenské potřeby, orientuje se na spolupráci, altruistické jednání, na demokratizaci výchovy,

k metodám výchovy – upřednostňuje nepřímé výchovné postupy,

- c) ve smyslu sociální pomoci – pojem sociální chápe ve smyslu solidarity s těmi, kteří se dostali do znevýhodněné situace (z důvodů ekonomických, etnických, zdravotních apod.), a jde pak o výchovné přístupy jako doplněk celkové péče o tyto specifické okruhy populace (Kraus, 2008, s. 46-47).

Z. Bakošová (1994) vidí sociální pedagogiku jako obor, jehož cílem je:

1. objasňovat vztahy výchovy a prostředí,
2. zabývat se výchovou a právními nároky na výchovu,
3. chápat výchovu jako pomoc všem věkovými kategoriím,
4. zabývat se odchylkami sociálního chování.

Z. Bakošová se přiklání k chápání sociální pedagogiky jako sociální pomoci a zahrnuje do jejího předmětu i problematiku sociálně-patologických jevů, romskou problematiku, problematiku sociálně i mravně narušených dětí a mládeže a jiné problémy. „Výchova podle sociální pedagogiky má provázet dítě životem tak, aby se stalo člověkem, aby zvládlo plnohodnotně prožít život“ (Bakošová, 2008, s. 51).

Velký význam klade Z. Bakošová a další odborníci, na preventivní působení sociální pedagogiky. Prevence je považována za účinnější prostředek než represe. Jde o úsilí a snahu předcházet vzniku sociálně-patologických jevů a dysfunkčních procesů u celé populace. Tedy nejen u dětí a mládeže, ale i u dospělých.

Profylaxi jako oblast působnosti sociální pedagogiky považuje za velmi důležitou i M. Přadka. Definuje ji jako činnost zaměřenou na neutralizaci vlivů ohrožujících výchovný proces. Stejnou váhu přikládá i kompenzaci, tedy úpravě činitelů omezujících vývoj jedince za nepříznivých vývojových podmínek (Přadka, 2008, s. 17).

Dle názoru J. Hroncové (2009, s. 22) by cílem sociální pedagogiky mělo být zasahování do procesu socializace hlavně v případě ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin. Zaměření sociální pedagogiky by mělo směřovat k pomoci rodině a škole, řešit krizové situace a snažit se předcházet jim. Pomoc je nutná v případě, že rodina nebo škola přestane plnit svoji funkci. Konečným cílem je výchova k svépomoci. Tedy jak uvádí Bakošová názor M. Erlera „cílem je vést lidi tak, aby byli schopni samostatně se rozhodovat a zodpovědně jednat, umožnit lidem konstruktivně řešit situace, vyrovnávat společenské deficity, otevřít přístup ke svobodě.“ (Erler, 1993 In Bakošová, 2008, s. 55)

Sociální pedagogika jako životní pomoc je pozitivní pedagogika, jejímž cílem je poskytnout pomoc dětem, mládeži a dospělým v různých typech prostředí hledáním optimálních forem pomoci a kompenzováním nedostatků. Cílem je tedy přeměna lidí a společnosti prostřednictvím výchovy (Bakošová, 2009, s. 58).

J. Hroncová uvádí přístupy k vymezení sociální pedagogiky:

- sociální pedagogika jako normativní věda, která zkoumá společenské cíle výchovy, resp. výchovné ideály ve vztahu k dané společnosti,
- sociální pedagogika jako věda, která zkoumá vztah výchovy a prostředí a pedagogika péče,
- sociální pedagogika jako odpověď na problémy moderní společnosti,
- sociální pedagogika jako věda o všech sociálních aspektech výchovy,
- sociální pedagogika jako terciární výchovná instituce, jejímž jádrem je sociální pomoc dětem a mládeži,
- sociální pedagogika jako věda, která se zabývá odchylkami sociálního chování,

- sociální pedagogika jako věda, která zkoumá otázky výchovy člověka, jeho právního nároku na výchovu a vzdělání,
- sociální pedagogika jako teorie sociální práce,
- sociální pedagogika jako aplikace konkrétní sociální etiky a rozvíjení výchovy a prosociálního chování (Hroncová, Emmerová, 2009, s. 78-79).

2.3 Vztah sociální pedagogiky a sociální práce

Sociální pedagogika jako společenská věda má interdisciplinární charakter. Vychází ze sociologie a má samozřejmě úzkou vazbu k pedagogickým disciplínám. K dalším vědním disciplínám, z nichž čerpá a se kterými spolupracuje, patří filozofie, psychologie, ekonomie, politologie, právo, medicína a mnohé další. Specifický a také nejužší vztah má sociální pedagogika k sociální práci. Sociální práce zaznamenala velký rozvoj koncem minulého století. Pro laickou veřejnost je tento pojem známější než pojem sociální pedagogika.

„Sociální práce dle teoretiků tohoto oboru je považována za vědecky fundovanou odbornou disciplínu, která speciálními pracovními metodami zajišťuje provádění péče o člověka na profesním základě“ (Mühlpachr, 2006, s. 5).

B. Kraus ji vymezuje „jako disciplínu zabývající se činnostmi, kterými předcházíme problémům jedinců (skupin) vznikajícím z konfliktů potřeb jedince a společenských institucí, a to se záměrem zlepšovat kvalitu života nebo tyto problémy zmírňovat“ (Kraus, 2008, s. 54).

Označení sociální práce navozuje představu určité práce, tedy nějaké konkrétní pomoci. Spojujeme ji s určitou konkrétní, aktuální pomocí. S rychlým, okamžitým řešením naléhavé situace. Sociální pedagogika směřuje úvahy k výchově a výchovnému působení, tedy k pozitivnímu ovlivňování jedince. Neočekáváme okamžité řešení, ale dlouhodobější působení, jehož výsledky se mohou projevit až v budoucnosti.

„Sociální práce je soubor činností, jejich účelem je přímé a na člověka nebo jeho rodinu bezprostředně působící úsilí k zachování celistvosti člověka, tj. úsilí o zachování jeho vztahu ke společnosti, k nejbližšímu prostředí, ke vzdělání, k práci apod.“ Lze ji charakterizovat jako práci sociálně diagnostickou, konzultační a výchovnou (Mühlpachr, 2006, s. 7).

Charakteristické znaky sociální práce a sociální pedagogiky podle Schillinga (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2007, s. 178):

sociální pedagogika:

- je součástí systému výchovy společnosti, teoretickou částí nauky o výchově,
- hlavní význam získala prostřednictvím rozvoje výzkumu socializace,
- musí být stejně preventivní, provázející i kompenzační,
- její speciální úlohou je ve smyslu sociálního učení přizpůsobení pro sociální funkčnost, sociální účast, sociální kompetence, sociální spravedlivost,

sociální práce:

- je společensky podmíněná a je poskytováním pomoci (pomoc společnosti v zájmu společnosti),
- je mezilidská pomoc (pomoc přes mezilidské vztahy a vytvoření těchto vztahů),
- je pomoc při zařazování se (integraci) a uschopňování (pomoc při vytváření společensky akceptovatelného způsobu života a jednání),
- je společenským opatřením na podporu sociálního smýšlení a sociální spravedlivosti (pomoc při vyrovnávání sociálního postižení a společenských deficitů....),
- je psycho-sociální pomoc: řešení sociálních problémů, sociální funkčnost, sociální kompetence a sociální participace, sociální spravedlnost.

V jednotlivých zemích je vztah sociální pedagogiky a sociální práce rozdílný. V každé společnosti byly jiné podmínky pro rozvoj těchto disciplín. Jejich společné kořeny nacházíme ve středověku. Šlo o veřejnou pomoc chudobným. U dospělých jedinců se jednalo hlavně o hmotnou pomoc, u dětí a mladistvích byla pomoc zaměřena hlavně na výchovu. V průběhu let se tato veřejná starostlivost jmenovala:

- opatrování žebráků,
- sociální starostlivost,
- starostlivost,
- sociální práce (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2007, s.176-177).

V Německu mají sociální pedagogika a sociální práce mnohaletou tradici, která je staví do jiné situace, než je u nás. Historie sociální pedagogiky je v Německu podstatně delší, než historie sociální práce. J. Hroncová, I. Emmerová (2009) ve své práci uvádějí Schillingův názor, že vývoj sociální pedagogiky a sociální práce vede

k jejich konvergenci „ale stále jsou tyto obory samostatné.“ V posledním období se pro označení začalo užívat spojení sociální pedagogika/sociální práce, které charakterizuje toto pojetí.

Jako součást sociální pedagogiky je sociální práce v současnosti chápána v Polsku. B. Kraus podotýká (2008, s. 55), že v Polsku je tradičně vliv sociální pedagogiky silnější. Sociální práce se začala rozvíjet až v jejím rámci. V současnosti se sociální práce studuje jako specializace sociální pedagogiky, která pro ni vytváří teoretický základ.

Na Slovensku se obdobně jako v České republice obě disciplíny začaly rozvíjet po roce 1989. Na Slovensku tento vývoj pokračoval mnohem intenzivněji. O definování tohoto vztahu se pokusili někteří odborníci. Hroncová uvádí „že sociální pedagogika je teoretičtější a všeobecnější, zatímco sociální práce je praktičtější a více vědou aplikovanou.“ (Hroncová, 2001, s. 52) Potočárová zdůrazňuje, že „sociální pedagogika a sociální práce se v praxi v mnohém přibližují a navzdory svým specifickým rozdílům se stávají natolik podobnými, že vytvářejí společný vzorec jednání: sociální pedagogika + sociální práce = sociální služby.“ (Potočárová, 2009, s. 16)

V České republice byly podmínky pro rozvoj sociální práce příznivější. Po roce 1989 se tento obor začal rychle rozvíjet a také vstoupil do povědomí veřejnosti podstatně dříve než sociální pedagogika. Oba obory se tedy rozvíjely samostatně. Sociální práce je u nás ovlivněna anglosaským modelem „social work.“ Tento vývoj není podle Ondrejkooviče (2000, In Hroncová, Emmerová, 2009, s. 95) ideální, protože „social work“ vznikl v jiných společenských a historických podmínkách. Sociální práce by se rozhodně neměla bránit „pedagogizaci.“ Potočárová (2009, s. 7), která se zaměřuje na výchovné aspekty sociální práce, se také domnívá, že sociální práce by vždy měla obsahovat určité sociálně-výchovné působení. K tomuto zaměření se přiklání P. Mühlpachr (2006, s. 7), který sociální práci označuje jako „přímé, záměrné a připravené působení nebo kontakt sociálního pracovníka s klientem nebo potřebnou skupinou za účelem stanovení sociální diagnózy a provádění sociální terapie. Ta spočívá v sociálně výchovném působení a ovlivňování či usměrňování klientů ke změně postojů a své sociální situace.“

Tři pohledy na **vztah sociální pedagogiky a sociální práce**:

1. První přístup (**identifikační**), ke kterému dospívají v německy mluvících zemích,

znamená praktické ztotožnění obou disciplín.

2. Druhý přístup, typický pro anglicky mluvící země, představující zřetelnou **diferenciaci**.
3. Třetí přístup (**konvergentní**), znamená jistou integraci při zachování určité svébytnosti obou disciplín (Ondrejko, 2000 In Kraus, 2008, s. 56).

Sociální pedagogika používá rozdílné metody práce a techniky, které nejsou obvyklé v sociální práci a naopak. Mají specifické okruhy svého působení, ale při řešení mnoha případů se navzájem prolínají a doplňují. Podle Mikulkové (2007) nelze zaměřovat sociální pedagogiku se sociální prací. Sociální práce je vnímána spíše jako pečující, ošetřující v daných podmínkách. Cílem sociální pedagogiky je aktivizace potencialit člověka, prostřednictvím sociálně aktivizačních programů k lepšímu sociálnímu fungování.

Vzájemná spolupráce sociální pedagogiky a sociální práce při poskytování pomoci je důležitým přínosem pro potřebné jedince i pro celou společnost. Jejich společným cílem je „pomoc.“

3 Sociální pedagog – teoretická reflexe

3.1 Profil absolventa oboru sociální pedagogika

V České republice se otázce profese sociálního pedagoga začal věnovat jako první B. Kraus. Přes snahu odborné obce nebyla profese sociálního pedagoga zatím zařazena do katalogu prací. Z tohoto důvodu bývají sociální pedagogové většinou označováni laickou veřejností jako sociální pracovníci nebo vychovatelé.

Na Slovensku vymezila profil sociálního pedagoga jako první Z. Bakošová (2004), „sociální pedagog je odborník, který je teoreticky i prakticky připravený ve vysokoškolském magisterském studiu oboru pedagogika, filozofického, pedagogického či sociálního zaměření na sociálně výchovnou činnost. Je odborníkem, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci a podpoře dětem, mládeži, dospělým, rodičům a jejich podpoře v situacích vyrovnávání deficitu socializace a hledání možností zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence, poradenství.“

Trendem dnešní doby je celoživotní vzdělávání. Dnes není myslitelné pouze vystudovat školu a s těmito nabytými vědomostmi vystačit po celou dobu praxe. Tento princip je u pomáhajících profesí, kam sociálního pedagoga zařazujeme, ještě důležitější. Kraus (2008, s. 203) zdůrazňuje nezbytnost návaznosti jednotlivých stupňů vzdělávání. Šíře oboru sociální pedagogika nevyklučuje určitou specializaci dle zaměření na cílové skupiny, ale jen při zachování obecného základu. Nutností je doplňování dalšího vzdělávání, ať už postgraduálním studiem, specializačními kurzy nebo samostudiem.

Obsah vzdělávání by měl dodržovat určité standardy:

- profesionální, které vycházejí z analýzy činností a kompetencí pracovníka,
- vzdělávací, tzn. určité normy odpovídající statusu profesionála v dané oblasti nebo určité úrovni vzdělání potřebného pro dané pracovní zařazení,
- zaměstnavatelské, tj. podmínky, za jakých je pracovník zařazen do jisté profese, rejstřík potřebných pracovních úkonů apod.,
- klientské, které definují sami klienti svými požadavky a představami, do nichž většinou zahrnují nejen odbornost, ale též lidské kvality (Kraus, 2008, s. 203-204).

Sociální pedagogika je na českých vysokých školách přednášena od 90. let minulého století. Nejdříve se začala vyučovat jako studijní předmět. Později vznikla studijní specializace. Následně byly vytvořeny samostatné obory vysokoškolského studia.

Jak široký je záběr sociální pedagogiky, tak vidí odborníci i uplatnění profese sociálního pedagoga. Podle M. Mikulkové (2007) uznání profese sociálního pedagoga brání právě širě tohoto oboru. Vzdělávací programy jednotlivých vysokých škol se značně liší. Projevuje se tu nejednotnost pojetí oboru. Podle P. Sojáka (2009) se obsah studia na jednotlivých školách natolik liší, že nenacházíme společný a jednotný model pro sociálního pedagoga. Sociální pedagogika jako studijní obor, by měla vycházet z jednotného společného základu zahrnujícího kompetence, metodiku práce, metody intervence apod. Teprve následně by měl mít sociální pedagog možnost další specializace.

V České republice je možné studovat akreditovaný obor, v němž je možné získat titul sociální pedagog, ale bez oficiální možnosti profesního statusu tohoto oboru (Soják, 2009). Sociální pedagogiku je možné v České republice studovat na:

- Husitské teologické fakultě UK v Praze – sociální pedagogika Bc.
- Filozofické fakultě UK v Praze – sociální pedagogika Mgr.
- Filozofické fakultě MU v Brně – sociální pedagogika a poradenství Bc., Mgr.
- Pedagogické fakultě MU v Brně – sociální pedagogika Bc., Mgr.
 - sociální pedagogika a volný čas Bc., Mgr.
- Cyrilometodějské fakultě UP v Olomouci – sociální pedagogika Bc.
- Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích – sociální pedagogika Bc.
- Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem – sociální pedagogika Bc.
- Pedagogické fakultě OU v Ostravě – sociální pedagogika - prevence a resocializace Bc., Mgr.
 - sociální pedagogika Mgr.
- Pedagogické fakultě UHK v Hradci Králové – sociální pedagogika se zaměřením na etopedii Bc.
 - sociální pedagogika Mgr.
- Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně – sociální pedagogika Bc., Mgr.
- IMS v Brně – sociální pedagogika Bc., Mgr.

Jako první stanovila v roce 2000 požadavky na **profil absolventa** oboru sociální pedagogika Z. Bakošová.

Všeobecné cílové požadavky na profil absolventa:

- odborné znalosti teoretických základů výchovy (filozoficko-historické, pedagogické, sociálně-pedagogické, didaktické, etické sociologické, právní, ekonomické atd.),
- odborné způsobilosti (sociálně komunikační, schopnosti asertivního jednání, schopnost používat alternativní výchovné postupy atd.),
- profesionálně - morální postoje, které vycházejí ze všelidských mravních hodnot,
- odborné samovzdělávací návyky, vědeckopoznávací potřeby a základní metodologické schopnosti (návyky systematické studia pedagogických inovací, tvořivost v oblasti aplikovaného výzkumu atd.),
- schopnosti aplikovat teoretické poznatky v praxi (Bakošová, 2008, s. 198).

Speciální cílové požadavky na profil absolventa:

- znalosti, schopnosti a návyky plánovat, organizovat, monitorovat, metodicky a koncepčně usměrňovat,
- diferencovat sociální problémy, specifikovat sociálně-pedagogické aspekty,
- schopnost kooperovat s klienty a spolupracovníky,
- schopnost porozumět životnímu cyklu z biodromálního hlediska,
- ochota zdokonalovat vlastní pedagogické kompetence,
- schopnost využívat poznatky sociálně-pedagogické teorie, vědy o výchově, historie výchovy, alternativních pedagogických koncepcí,
- schopnost rozhodovat, přijímat i vykonávat rozhodnutí v souladu s individuálními a společenskými potřebami,
- schopnost porozumět vlastním právům, chránit je, respektovat a neohrožovat práva jiných lidí, kultur, etnik,
- zručnost v informačních technologiích,
- schopnost chránit informace před zneužitím,
- znalosti cizích jazyků,
- manažerské schopnosti v řídicí, metodické a koncepční práci (Bakošová, 2008, s.198).

Všechny tyto požadavky shrnuje Němec. „Absolvent je vybaven profesionálními kompetencemi, které v sobě zahrnují teoretické vědomosti, spektrum praktických sociálních dovedností a také profesně etickou identitou.“ Je připraven na pozitivní výchovné působení a rozvoj osobnosti. Měl by se podílet na utváření vztahů a postojů jako motivačních zdrojů pro zdravý životní způsob a utváření smyslu života (Němec, 2009, s. 29).

Pro další rozvoj profese sociálního pedagoga a pro jeho větší zapojení mezi ostatní profese je podle B. Krause (2008, s. 204-205) nutné:

- intenzivně spolupracovat s MŠMT a MPSV při přípravě národní soustavy kvalifikací,
- zpracovávat vzdělávací standardy pro sociální pedagogiku jako studijní obor,
- zpracovávat profesní standardy ve spolupráci se zaměstnavateli absolventů,
- vytvořit systém mobility studentů sociální pedagogiky v EU a zabývat se jejich mezinárodním uplatněním,
- rozvíjet spolupráci s tuzemskými i evropskými organizacemi a asociacemi vzdělavatelů a zaměstnavatelů sdružujícími odborníky z dané oblasti,
- podílet se na doplnění katalogu prací.

3.2 Osobnost sociálního pedagoga

„Osobnost je organizovaný celek duševního života, v němž je integrována biologická, sociální a psychologická stránka jeho existence v dynamickou strukturu individuálních vlastností, která je vlastní pouze jednomu člověku a kterou se odlišuje od ostatních lidí“ (Vízdal, 2008, s. 146).

„Každý člověk je osobnost. Člověk se osobností nerodí, ale stává se jí v průběhu svého života, při interakci se sociálním prostředím, zvláště pod vlivem učení a výchovy. Z psychologického hlediska se člověk stává osobností již ve třetím roce svého života, kdy vzniká vědomí Já a vůle. Osobnost je výsledkem interakce zděděného, vrozeného a naučeného“ (Vízdal, 2008, s.146-150).

„Přesněji můžeme osobnost definovat jako dynamickou organizaci, soubor, celek, jednotu zděděných, vrozených a pod tlakem společnosti, výchovy i sebevýchovy v interakci s určitým přírodním, společenským, ekonomickým a kulturním prostředím vytvořených a relativně trvalých a stálých zvláštností, tělesných biopsychických

a duševních procesů, postojů, vztahů, dimenzí a vlastností, které řídí činnost člověka a podmiňují nejen jeho chování, ale i prožívání a způsob adaptace na prostředí. Osobnost je neopakovatelná ve své individuálnosti, v jednotě svých zkušeností, kladů a záporů, zděděných a získaných vlastností“ (Kohoutek, 2006, s. 55).

Mimo vědomosti a dovednosti jsou důležitým předpokladem výkonu profese sociálního pedagoga určité osobnostní předpoklady. Sociální pedagog je profese, u které jsou kladeny ve zvýšené míře nároky právě na tyto předpoklady. U všech povolání, která při výkonu své profese přicházejí do styku s klientem, jsou kromě odborné erudice nezbytným předpokladem pro vykonávání této činnosti také určitá míra altruismu, emočního nasazení, kladného vztahu k lidem, předpokládají se určité vlastnosti osobnosti. Vedle sociálního pedagoga jsou to sociální pracovníci, pracovníci ve zdravotnictví, školství, veřejné správě atd.

Stanovením nezbytných požadavků na osobnost sociálního pedagoga se zabývá řada odborníků, kteří se snaží o přesnou specifikaci této profese. I když každý z těchto odborníků vidí hlavní uplatnění sociálního pedagoga jinde, proto i osobnostní požadavky specifikuje vzhledem k jeho zaměření. Okruh minimálních požadavků vztahujících se k osobnosti sociálního pedagoga je u všech podobný, protože se jedná v podstatě o základní charakterové a morální vlastnosti člověka, bez nichž není výkon této profese možný.

Jako specifické požadavky na psychiku sociálního pedagoga uvádí B. Kraus (2001, s. 36) vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí, celkovou vyrovnanost, spolu s emocionální stabilitou. Dále trpělivost, sebekontrolu, a další morální požadavky. Za potřebné považuje schopnost kreativity, asertivního jednání, originality a celkové aktivity.

Z. Bakošová (2008, s. 198) zdůrazňuje, že odborník pomáhajících profesí, tedy i sociální pedagog, má mít osobnostní předpoklady, které jsou nezbytným předpokladem pro výkon práce s dětmi a mládeží a to v běžných i mimořádných životních situacích. Zcela určitě to je schopnost porozumění, aktivního naslouchání, efektivní komunikace, projevy empatie, altruismus, poskytnutí podpory, pomoci. Můžeme sem zařadit i schopnost správného odhadu a posouzení situace, tedy schopnost diagnostikovat problém.

P. Mühlpachr (2006, s. 8) uvádí požadavky na sociálního pracovníka, které je možné uplatnit i na sociálního pedagoga:

- umění jednat s lidmi, vést je, a to na základě získaných odborných znalostí i praktických zkušeností,
- přirozený takt, etický zájem, citlivost, upřímnost, ušlechtilost a lidskost.

Tyto požadavky na osobnost dále rozvíjí L. Kamarášová (2009, s. 56). Podle ní má sociální pedagog být:

- osobním příkladem ve zdravém způsobu života,
- osobností, která umí komunikovat, kooperovat a koordinovat aktivity se žáky, kolegy, vedením školy i ostatními organizacemi,
- přesvědčený o správnosti a účinnosti prevence.

Sociální pedagog dále má mít:

- předpoklady pro řešení vztahů, ale i hraničních životních situací, hlavně z hlediska ochrany zdraví,
- předpoklady pro osobní růst a další sebevzdělávání.

Podle P. Sojáka by sociální pedagog měl být sociálně a osobnostně kompetentní, což je předpokladem pro efektivní výkon této profese. Mělo by se tedy jednat o zralého člověka, s emočně stabilní osobností s dostatečnou mírou sebereflexe orientujícího se ve vlastních motivacích a způsobech chování. Je důležité, aby sociální pedagog byl otevřený novým podnětům a ochotný na sobě samostatně pracovat (Soják 2008, s. 56).

Je nutné vzít v potaz to, že se sociální pedagog, stejně jako sociální pracovník, setkávají s lidmi nebo lépe řečeno s klienty, nacházejícími se většinou v těžké nebo svízelné životní situaci. Tuto skutečnost je nutné zohlednit při jednání s nimi. Jedná se o lidi hledající pomoc, útěchu, porozumění. Mohou se cítit vyčerpaní a unavení svou situací, mohou být rozrušení, emocionálně vyprahlí. Každý z nich reaguje na svůj stav jinak. Jsou klienti, kteří se uzavírají do sebe, ztrácejí kontakty, protože se za svoji situaci stydí, jiní na stejnou věc reagují agresivně, protože je to jejich způsob vyjádření. Ale nikdo z nich si nezaslouží pohrdání nebo přehlížení. Proto je důležité umět zvolit správný způsob jednání s nimi, což klade velké nároky na všechny pomáhající profese.

Proto, aby se člověk mohl stát dobrým sociálním pedagogem, potřebuje mít kromě teoretických a odborných znalostí určité předpoklady a vlastnosti. Musí nejdříve znát sám sebe a zvážit, zda má předpoklady pro výkon této náročné činnosti. Kromě komunikačních dovedností a vstřícného přístupu k lidem, je nutné, aby uměl pracovat se svými emocemi. Aby mohl být oporou, rádcem a průvodcem pro klienty, kteří potřebují jeho pomoc. Naprosto neslučitelné s touto profesí jsou netolerance a předsudky nebo rasismus a jakákoliv diskriminace. Naopak, předpokládá se otevřenost všem klientům bez rozdílu.

Dalším předpokladem pro jakoukoliv práci s lidmi je určitý morální kredit, tedy určitý morální charakter člověka. Samozřejmostí by měla být poctivost, soucit, ochota pomoci v nouzi, diskrétnost, důvěryhodnost, spravedlnost, pracovitost.

K dalším schopnostem, kterými má sociální pedagog disponovat patří osobní vůle a inteligenční schopnosti. Tedy to, co mu umožňuje dál se profesně i lidsky rozvíjet, což je podmínka pro úspěšný výkon každé profese.

Kohoutek (2006, s. 68) rozděluje vlastnosti sociálního pedagoga na:

- primární vlastnosti (vrozené nebo získané v raném dětství) - sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, dominance, sebejistota, emocionální stabilita,
- sekundární vlastnosti (získané výchovou a vzděláváním) – sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čest, schopnost přiznat omyl, pedagogické dovednosti, schopnost řídit činnost, schopnost správně posuzovat druhé, adekvátní slovní zásoba, výslovnost atd.,
- terciární vlastnosti (nadstavbové, specifické pro každého sociálního pedagoga) – systém hodnot, postoje, motivace, angažovanost.

Požadované osobnostní předpoklady na vlastnosti a schopnosti:

- v práci s klientem uplatňovat sociální citění,
- pracovat samostatně a kreativně,
- flexibilně řešit každodenní situace,
- zachovávat diskrétnost při práci s klientem,
- zodpovědně zacházet s informacemi,

- nedopouštět se diskriminace a nedat se ovlivnit předsudky,
- chovat se tolerantně a ohleduplně (Baranová, Mikulová, 2004).

Sociální pedagog musí být sociálně zralý jedinec, který má správně sestavený žebříček hodnot, dokáže vnímat, vyhodnotit a vybrat podněty ze sociálního prostředí. Dokáže být zodpovědný za své jednání a za své rozhodnutí. Samozřejmě, že tak jak se vyvíjí každý člověk, vyvíjí se léty praxe i sociální pedagog. Zkušenost a praktický výkon činnosti obohacuje.

3.3 Kompetence sociálního pedagoga a vymezení profese sociálního pedagoga

P. Klíma charakterizuje sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a vlastní identity (Klíma, 1993, In Kraus, 2008, s. 198).

B. Kraus charakterizuje sociálního pedagoga jako pracovníka na profesionální úrovni, který řídí a organizuje výchovný proces a působí na subjekty výchovy ve dvou rovinách:

1. Integrovaná – zaměření na klienty, jež potřebují odbornou pomoc a podporu (lidé v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení).
2. Rozvojové – podpora a upevňování žádoucího rozvoje osobnosti, který směřuje ke správnému životnímu stylu. Jedná se o sociální prevenci, která se týká celé populace, zejména však dětí a mládeže (Kraus, 2008, s. 198-199).

Působnost sociálního pedagoga je velmi různorodá. Může se jednat o poradenskou činnost, diagnostickou, reedukační nebo resocializační činnost zaměřenou na děti a mládež nebo na dospělou populaci. Vždy se ale jedná o výchovné působení směrem k danému klientovi.

Pro výkon těchto činností je nutné, aby sociální pedagog disponoval určitými kompetencemi. Jedná se o požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností, určitou profesionálně etickou identitu (Kraus, 2001, s. 35).

Model kompetencí sociálního pedagoga podle B. Krause:

▪ **Informativní:**

vědomosti:

- všeobecné vědomosti širšího společenskovědního základu – obecná pedagogika, psychologie, sociologie filozofie,
- speciální vědomosti – sociální pedagogika, pedagogika volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace atd.,

▪ **Formativní:**

dovednosti senzomotorické:

- sociální,
- intelektuální,

osobní vlastnosti:

- charakterové,
- volní,
- zájmy (Kraus, Poláčková, 2001, s. 36).

Na Slovensku jako první uvedla model profesionálních kompetencí sociálního pedagoga Z. Bakošová v roce 2004 na konferenci s názvem „Sociálny pedagóg“ pořádané FiF Univerzitou Komenského v Bratislavě. Konference se zabývala vymezením postavení sociálního pedagoga, charakteristikou jeho kompetencí a jeho činnost v různých prostředích (2006, s. 23-30).

▪ **Výchovně – vzdělávací kompetence**

Umožňují sociálnímu pedagogovi tvořit teorii sociální pedagogiky na základě poznání domácích a zahraničních pramenů, účasti na vědeckovýzkumné činnosti, poznání potřeb praxe. Dále vytváří a řeší výzkumné projekty, tvoří pedagogickou terminologii. Je vzdělavatelem v přípravě sociálních pedagogů a odborníků z jiných příbuzných oborů. Z praktických činností plánuje, organizuje a metodicky usměrňuje činnost v zařízeních, které řeší úkoly vyplývající ze sociální politiky státu v oblasti školství, práce, sociálních věcí, vnitra, spravedlnosti, zdravotnictví. Je tvůrcem vzdělávacích projektů pro děti, mládež, dospělé, rodiče, jednotlivce, skupiny či komunity.

V oblasti výchovy dětí a mládeže je vychovatelem a podporovatelem v jejich osobním růstu. Rozvíjí a podporuje prosociálnost, lidskost, asertivní jednání, efektivní komunikace, altruismus, solidaritu, úctu a schopnosti pomáhajícího charakteru.

▪ **Sebevýchova**

Sociální pedagog prostřednictvím poznávání osobnosti přes výchovu, prostředí a komunikaci hledá možnosti k dalšímu sebezdokonalení osobnosti. V procesu sebevýchovy ji vede k vlastnímu poznání, k přijetí svých nedostatků, k trpělivosti a vytrvalosti. Sociální pedagog má být příkladem to, jak zvládnout nedostatky, vnější a vnitřní podněty, které jsou překážkou k sebevýchově.

▪ **Sebevzdělávání**

„Sebevzdělávání vychází z vnitřních potřeb. Sociální pedagog ve své činnosti potřebuje mít všeobecné i specifické poznatky. Ty mohou být předmětem jeho sebevzdělávání. Sám je podporovatelem samovzdělávání svých kolegů, dětí i mládeže, kterým má pomoci.“

▪ **Kompetence převýchovy**

Na kompetence převýchovy má být sociální pedagog odborně připravený z pedagogické diagnostiky, speciální pedagogiky, psychologie osobnosti. Celý proces převýchovy je náročný na čas, jeho výsledky se nedostavují hned po následném zásahu. Proto se vyžadují také osobnostní předpoklady jako trpělivost, důslednost, pevná vůle, důvěra.

▪ **Kompetence poradenství**

Sociálně-pedagogické poradenství vychází ze dvou hledisek:

- a) z psychologických koncepcí – cílem je umožnit klientům ujasnit si životní cíle, aby dospěli k lepšímu sebepoznání, aby zjistili v čem je jejich problém a jak ho reálně řešit.
- b) z pedagogických teorií – hledá formu opory, když člověk nepotřebuje terapii, ale potřebuje se prostřednictvím odborného poradce – sociálního pedagoga zorientovat ve vlastní situaci.

Sociální pedagog by měl být aktivně naslouchajícím odborníkem se schopností empatie. Měl by uplatnit efektivní komunikaci a použít v ní také formy otázek, které přivedou zájemce o poradenství k pochopení vzniklé situace. Sociální pedagog by měl ukázat

více alternativ a jejich důsledky. Klient by měl sám zjistit, které řešení pro něj bude nejlepší.

- **Kompetence prevence**

Cílem prevence je předcházet, zamezit nebo minimalizovat problémy, poruchy nebo jevy. Jedná se o snahu o zlepšení veřejného a duševního zdraví.

- a) univerzální prevence (zaměření na celou populaci) – cílem je vytvořit ve společnosti atmosféru přijetí a pochopení problémů. Je to například postoj, resp. chování k národnostním menšinám, k romskému etniku, k dětem ulice, k bezdomovcům, k dětem z dětských domovů, k svobodným matkám. Tato prevence se může realizovat prostřednictvím letáků, poskytováním přímých informací či ukázek nebo samotné práce v komunitě. Tyto aktivity mohou vykonávat sociální pedagogové, dobrovolníci nebo i studenti.
- b) sekundární prevence - zaměřená na úzký okruh mladých lidí s cílem poskytnout jim pozitivní vzory chování. Jde o přetváření vzorů naučených a odpozorovaných zejména v rodinném prostředí a v prostředí vrstevníků, k nimž patří nejčastěji.

- **Kompetence managementu**

Při řešení jakéhokoli problému dítěte v naší společnosti se nedá vyhnout administrativnímu úřednímu postupu na úřadě. Dítě z nevyhovujícího sociálního prostředí vyžaduje odbornou konzultaci u psychiatra, speciálního nebo sociálního pedagoga. Pro časovou zaneprázdněnost jednoho sociálního pracovníka mnoha případy se problém řeší bez odborných vyšetření. Chybí odborník, který by takovou činnost řídil, organizoval, koordinoval, domlouval setkání různých odborníků. Tuto funkci by mohl vykonávat sociální pedagog (Bakošová, 2000, 2006, s. 23-30).

K těmto kompetencím přiřadil další Š. Chudý (2006):

- **kompetence diagnostické,**
- **kompetence metodologické,**
- **kompetence decízní** (Debnáriková, Bakošová, 2008).

Na Z. Bakošovou navázala v její práci L. Kamarášová, která profesní kompetence sociálního pedagoga dále rozpracovala. Ve své práci uvádí také klíčové kompetence dle C. Határa, který se zaměřuje především na děti a mládež:

- edukativní a reedukativní kompetence,
- poradenské kompetence,
- sociálně-pedagogicko-diagnostická prevence,
- profylaxe a terapie,
- organizačně-manažerská, evaluační, administrativní a kooperační kompetence,
- komunikační kompetence,
- sociální a resocializační kompetence,
- integračně-kompenzační a facilitátorská kompetence,
- sociálně a výchovně-rehabilitační kompetence,
- osobnost aktivizující, stabilizující a usměrňující kompetence,
- kompetence sociálně-pedagogického výcviku,
- vědeckovýzkumné kompetence,
- socio-edukační realitu pokusně-přetvářející kompetence (Határ, 2007
In Kamarášová, 2009, s. 54-55).

Které z těchto různých kompetencí sociální pedagog ve své práci využívá, záleží na mnoha okolnostech. Na věku klientů, prostředí, typu řešeného problému a dalších faktorech. V některých případech využívá pouze určitou schopnost. Jindy je nutné zkombinovat více kompetencí pro větší efektivnost poskytované pomoci.

Sociálního pedagoga řadíme mezi tzv. pomáhající profese. Tyto profese představují široký okruh oborů, které se vyznačují bezprostřední prací s lidmi a to v oblasti sociální, zdravotní nebo výchovně-vzdělávací. Jejich hlavním rysem je, že jsou více službou a posláním než rutinní prací. Pomáhající profese tak zahrnuje oblast odborné práce s lidmi, která je založená na interpersonálním vztahu, jehož cílem je pomoci jednotlivci nebo skupině při řešení různých problémových situací (Emmerová, 2009).

Pomoc může mít charakter:

- poskytování opory (ochota naslouchat, zaujmout neodsuzující empatický postoj, snaha o stabilizaci, navozování atmosféry důvěry),

- výchovně – vzdělávací působení (vysvětlování příčin, souvislostí a možností řešení dané situace, uvádění příkladů motivujících k následování, přinášení nových aktuálních informací souvisejících s daným problémem),
- poradenský (společné hledání možných konkrétních postupů řešení na základě předcházející analýzy příčin a souvislostí a případné konstatování dalších institucí a organizací, které by mohly k řešení problému přispět) (Kraus, 2008, s. 137).

Profese sociálního pedagoga je úzce spjatá s vývojem sociální pedagogiky jako vědy a vymezením jejího předmětu. Široká orientace sociální pedagogiky na řešení mnohých sociálně-výchovných problémů v minulosti, ale i dnes, se odráží nejen v rozličných přístupech k vymezení jejího předmětu, ale i v nejednotném vymezení kompetencí a profesiogramu sociálního pedagoga (Hroncová, Emmerová, 2009, s. 133).

Pojem profese se podle B. Krause (2001, s. 33-35) objevuje ve spojení se specifickou skupinou povolání založených na pečlivé teoretické přípravě, která je základem profesionální aktivity.

Pro výkon profese jsou nutné podmínky:

- a) materiální – prostory a vybavení, aby bylo možné vykonávat příslušné činnosti,
- b) sociálně-psychického charakteru – dobré interpersonální vztahy na pracovišti, kvalifikované řízení, optimální pracovní režim, vhodnou sociálně-kulturní atmosféru apod. (Kraus, 2008, s. 201-202).

O potřebnosti sociálního pedagoga v dnešní době nelze pochybovat. Je odborníkem, který disponuje kompetencemi v oblasti výchovy a vzdělávání, prevence, poradenství a intervence (Kamarášová, 2009, s. 23).

Profese sociálního pedagoga umožňuje velké pole působnosti. Podle Mikulkové (2007) je sociální pedagog převážně zaměřen na vzdělávání v procesu socializace, učí životním dovednostem, učí a vede ke zvládnutí života, a to zejména života ve společnosti. Cílovou skupinou jeho působení mohou být děti, mládež, dospělí, senioři, handicapovaní, ohrožení jedinci nebo skupiny obyvatel, sociálně znevýhodnění. Stále však zůstává při výkonu svého povolání pedagogem.

Činnosti, kterými se sociální pedagog zabývá, jsou různorodé. A s měnící se dobou přibývají další nové. Mají však vždy povahu výchovného působení, a to ať

přímého či nepřímého, v závislosti na typu zařízení a pracovního zařazení. Dle Krause (2001, 2008) mají pracovní činnosti sociálního pedagoga souhrnně povahu:

- a) výchovného působení ve volném čase, vytváření nabídky hodnotných volnočasových aktivit,
- b) poradenské činnosti na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace (prostředí), v níž se vychovávaný nachází,
- c) reedukační a resocializační péče i terénní práce (depistáž, screening).

Činnost sociálního pedagoga může být zaměřená především na děti a mládež, ale může se vztahovat i na dospělé a staré lidi. Konkrétní náplň činnosti sociálního pedagoga se mění s různorodostí povahy jeho práce. Kromě hlavního cíle, tedy pomoci klientovi, navazuje vztahy s klientovým okolím, jeho rodinou, pedagogickými pracovníky atd. Dále se věnuje organizačním a manažerským aktivitám, které jsou nezbytné pro vedení agendy. Je nezbytné, aby sociální pedagog měl co nejvíce odborných znalostí a snahu získávat další poznatky z oboru. Tak si nejen rozšiřuje svoje obzory, ale otevírají se mu další nové možnosti uplatnění.

L. Kamarášová (2009, s. 52-54) uvádí ve své práci funkce a úkoly sociálního pedagoga jako pomáhající profese, tak jak je vymezil C. Határ.

- **Funkce diagnostická**

Je základem pro započetí sociálně-pedagogické práce. Cílem je zjistit aktuální stav, stupeň, úroveň rozvoje narušeného a ohroženého jedince, v jakém stadiu se nachází problém, jaké jsou symptomy, důsledky, příčiny a podmínky. Sociální pedagog na základě podrobné diagnostiky rodinného, školního, mimoškolního a širšího sociálního prostředí, které jedince determinuje, navrhuje povahu sociálně-pedagogické intervence, plánuje a uskutečňuje sociálně-výchovný zásah do negativně působícího prostředí nebo eliminaci příčin podmiňujících vznik poruchy.

- **Funkce preventivní**

Cílem prevence je předcházet narušeným vztahům, sociálním rozporům mezi jedincem a prostředím, složitým životním situacím, hlavně sociální a výchovné povahy.

- **Funkce profylaktická a modifikační**

Podstatou sociálně-pedagogické profylaxe je stimulování pozitivních vlivů a inhibování negativních vlivů.

▪ **Funkce resocializační a adaptační**

Sociální pedagog by měl jedincům pomoci začlenit se do širšího společenského prostředí, tak aby dokázali tvořivě zasahovat do dění ve společnosti a aktivně participovat na jejím zdokonalování.

▪ **Funkce kompenzační a facilitační**

Základem této funkce je kompenzování a nahrazování chybějících sociálních i emocionálních podnětů a zážitků zážitky a stimuly z jiného podnětějšího prostředí za účelem saturace bio-psycho-sociálních a duchovních potřeb. Dále ulehčení života, rozvoje a kultivace osobnosti po stránce kognitivní, psychomotorické, afektivní apod.

▪ **Funkce anticipační**

Tato funkce je zaměřená na předvídání sociálních změn, problémů, potřeb a změn v životním stylu.

▪ **Funkce poradenská a výcviková**

Umožňuje lepší poznání klienta a tedy následně i skýtá lepší možnosti jak mu pomoci. Jde o získávání určitých praktických zručností, schopností a zkušeností (Határ, 2007 In Kamarášová, 2009, s. 52-54).

Cílem a smyslem práce sociálního pedagoga je vést děti i dospělé ke svépomoci, aby se o sebe dokázali postarat sami (Kamarášová, 2009, s. 57). Diagnostikovat problém, nabídnout řešení, pomoci se zorientovat v možnostech, vést jedince k samostatnosti a být mu průvodcem.

Z. Bakošová, představitelka sociální pedagogiky jako životní pomoci, formuluje možnosti poskytování pomoci prostřednictvím sociální pedagogiky:

- poznáváním osobnosti, její výchovy, vztahů, souvislostí, komunikace,
- analýzou problému z hlediska příslušnosti k systému, vlastnostem, vztahům,
- nabídkou jiných vztahů.

Důležitou součástí při poskytování pomoci je přesvědčit člověka, že zodpovědnost za svůj život nese sám (Bakošová, 2008, s. 58). Na tuto myšlenku sociální pedagogiky jako životní pomoci navazuje Kraus (2008, s. 135), když definuje „pomoc jako aktivní účast při řešení konkrétní životní situace, a to s konkrétním cílem, který vyplývá z daného ohrožení nebo nouze. Je to soubor činností, kterými se snažíme

kompenzovat odhalené nedostatky, tj. aktivizovat člověka a pomáhat mu zajistit sociální i psychickou stabilitu a sociální nezávislost, tedy zkvalitnit jeho život.“

3.4 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi

Podle I. Emmerové (2009) si rozvoj profese sociálního pedagoga vyžádala společenská potřeba. Současný stav společnosti je charakteristický rozšířením negativních jevů, na něž musí společnost reagovat a které musí urychleně řešit. Jedná se o vzestup sociálně-patologických jevů, vysokou nezaměstnanost, změny tradiční rodiny a jejích funkcí, změny hodnotové orientace u dnešní populace a další vlivy, které negativně působí na jedince nebo určité skupiny. Emmerová navázala na Bakošovou, která se možnostem uplatnění a vymezení sociálního pedagoga věnovala už v roce 2000.

„Sociální pedagog je odborně připravený nejen pro oblast pedagogickou, tedy výchovnou a vzdělávací, ale i pro oblast sociální a společenskou“ (Němec, 2008, s. 23).

„Sociální pedagog je odborník, který je vybavený teoreticky, prakticky a koncepčně pro výchovné, preventivní působení, dokáže analyzovat, identifikovat, řešit sociálně-výchovné problémy dětí, mládeže, ale i dospělých. Je schopný poskytovat služby v oblasti sociálního poradenství, řídit a organizovat činnost ve státních, ale i nestátních zařízeních a zabezpečovat jejich koordinaci a kooperaci. Zaměřuje se na oblast prevence, řešení, eliminování sociálních problémů a nežádoucích sociálních jevů a vytváření optimálních životních podmínek a souladu mezi jednotlivcem a sociálním prostředím ve smyslu rozvoje jedince jako biopsychosociální bytosti“ (Mařová-Niklová In Hroncová, Emmerová, 2009, s. 174).

Tak, jak je široký obor sociální pedagogika, jsou stejně rozsáhlé možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi. Svou činnost může rozvíjet v mnoha resortech:

- **Resort školství, mládeže a tělovýchovy:**
 - školní kluby, družiny, domovy mládeže,
 - dětské domovy (vychovatel v ubytovacím zařízení),
 - domovy dětí a mládeže, střediska volného času,
 - instituce ochranné výchovy,
 - instituce výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách),
 - systémy preventivně výchovné péče (krizová centra, střediska mládeže,

- koordinátor prevence, metodik prevence),
- sociálně-výchovná a osvětová činnost zaměřená na seniory.
- **Resort spravedlnosti:**
- oblast penitenciární a postpenitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích, institut mediačního a probačního pracovníka).
- **Resort zdravotnictví:**
- psychiatrické léčebny,
- rehabilitační instituce,
- kontaktní centra (protidrogová apod.).
- **Resort sociálních věcí:**
- sociální asistenti,
- sociální kurátoři pro mládež,
- instituce sociálně-výchovné péče o seniory,
- ústavy sociální péče.
- **Resort vnitra:**
- utečenecké tábory,
- nápravná zařízení,
- okrsková služba,
- kriminální prevence.
- **Oblast církevních, společenských a neziskových organizací:**
- instituce péče o mládež, nadace apod.,
- humanitární a charitativní instituce, střediska křesťanské pomoci (Kraus, 2001, 2008, s. 205).

U Bakošové (2000, 2008, s. 201) najdeme ještě

- **Resort kultury:**
- osvěta a propagace předsudkového jednání tabuizovaných jevů ve společnosti (bezdomovectví, děti ulice, děti z dětských domovů apod.). Podněty tvůrcům na propagaci pozitivních modelů jednání. Ochrana dětí a mládeže před mediálním násilím.

V některých resortech se na určitých pracovních pozicích už se sociálním pedagogem počítá. Ve většině případů však tato profese ještě zakotvena není.

3.5 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí

Profese sociálního pedagoga není zatím ukotvena v systému profesí a teprve hledá své uplatnění. Tato nová profese, která už svůj status v mnoha zemích Evropy má, může nabídnout široké spektrum aktivit a činností (Soják, 2009). Znalosti, dovednosti a kompetence sociálního pedagoga umožňují jeho zařazení na různé pozice.

Přítomnost sociálního pedagoga ve škole, může přispět k její modernizaci, k jejímu zlepšení, k otevření se veřejnosti. Jedním z důvodů pro zavedení profese sociálního pedagoga do škol se jeví vývoj chování a jednání žáků negativním směrem. Stále častěji se ve školách setkáváme s nerespektováním autority, nedisciplinovaným chováním žáků, zrychleným rozvojem sociálně patologických jevů (Zemančíková, 2009).

Škola je místem, které není určené jen pro získávání informací, tedy vzdělávání. Je také jedním z nejdůležitějších socializačních činitelů. Dnešní společnost, která prošla radikálními změnami, očekává od školy, že částečně zastoupí funkci rodiny, která v současnosti přestává plnit některé své funkce. Pokud je snižena výchovná schopnost rodiny, ideální by bylo, kdyby tento nedostatek alespoň částečně kompenzovala škola (Zemančíková, 2009).

Ve škole se rozvíjí celková osobnost dítěte. Proto je role školy velmi důležitá. Na děti tu působí prostředí, klima, vztahy s vrstevníky, s autoritami atd. Protože ve škole žáci tráví podstatnou část dne, je nezbytné a důležité, aby škola dokázala vytvořit takové prostředí a klima, ve kterém se děti budou cítit dobře. Současná společnost klade na školu mnoho požadavků a role pedagoga v dnešní škole není jednoduchá. Pokud tyto požadavky shrneme, je potřebné, aby škola rozvíjela:

- sebedůvěru žáků,
- schopnosti žít s lidmi z různých vrstev a kultur,
- porozumění životu v jiných zemích,
- zdravý životní styl,
- předpoklady být dobrým občanem,
- dovednosti pro celoživotní učení (Kraus, Poláčková, 2001, s. 190).

Tyto úkoly škola nemůže naplňovat bez odborníků, pro které není výkon této profese pouze zaměstnáním, ale zároveň i posláním. Ve škole můžeme podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících najít tyto pedagogické pracovníky:

- a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,
- h) trenér,
- i) vedoucí pedagogický pracovník.

Tento zákon stanoví, že pedagogický pracovník je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání (Zákon č. 563/2004 Sb.). Dle tohoto zákona může absolvent vysokoškolského vzdělání v oboru sociální pedagogika pracovat ve školství jako vychovatel a pedagog volného času.

Na Slovensku podle školského zákona, zákona č. 245/2008 Z. z., jsou dvě nové kategorie pedagogických zaměstnanců:

- výchovně-poradenský zaměstnanec (školní psycholog a sociální pedagog),
- terapeuticko-výchovný zaměstnanec (speciální pedagog a léčebný pedagog).

Kromě těchto kategorií zaměstnanců do tohoto systému patří i výchovný poradce a koordinátor prevence (Hroncová, Emmerová, 2009, s. 87).

Každý z výše uvedených pedagogických pracovníků má jasně vymezený okruh své působnosti. Ideální stav je, pokud všichni tito odborníci spolupracují navzájem. Přesto zůstávají ve škole oblasti, jejichž řešení je zatím věnována malá, nebo dokonce žádná, pozornost. Je tu tedy potřeba odborníka, který by se těmto problémům věnoval koncepčně a efektivně. Pokusíme se proto vymezit prostor pro sociálního pedagoga mezi těmito pedagogickými pracovníky.

V. Poláčková (Kraus, Poláčková, 2001, s. 192) vidí sociálního pedagoga ve škole jako vykonavatele sociálně-pedagogických úkolů ve třech oblastech:

1. sociální výchova,
mimoškolní aktivity,
podpora sociálního učení ve vyučování s důrazem na utváření,
prosociálních osobnostních rysů,
2. sociální poradenství,
3. multikulturní výchova.

J. Hroncová (2009) poukazuje na nutnost zavedení systematizovaných míst sociálního pedagoga, který by měl plnit úlohu koordinátora preventivních aktivit v rámci školy. Zároveň by měl aktivně působit v oblasti mimoškolních aktivit a to zejména u žáků pocházejících z ohrožených rodin.

P. Soják (2009) vidí sociálního pedagoga jako člena pedagogického sboru, který by se mohl profesně pohybovat v oblastech pedagogiky volného času, mimoškolního vzdělávání a projektování. Jednalo by se o odborníka zabývajícího se mimovýukovými a volnočasovými aktivitami ve školách. Spolupracoval by s učiteli a dalšími pedagogickými profesemi ve škole. Realizoval by ve školním prostředí aktivity a činnosti vycházející z metod práce sociálního pedagoga v pomáhajících profesích (preventivní, intervenční a sociálně edukační programy, sociálně aktivizační služby pro rodiny, lektorskou, konzultační a metodickou činnost, poradenské služby). Smyslem těchto činností by mělo být zaměření na zdravé sociální klima ve škole, prevenci sociálně problémového chování ve škole, na pedagogickou práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí či na děti vyžadující specifický vzdělávací přístup. Sociální pedagog by mohl být přínosem nejen pro žáky, ale i ostatní pedagogické pracovníky.

Šíře oboru sociální pedagogiky umožňuje také široké možnosti uplatnění profese sociálního pedagoga. Každý je potencionálním objektem sociálního pedagoga, protože tento odborník se zabývá potřebami všech jedinců. Na rozdíl od výše jmenovaných odborníků se tedy nespécializuje pouze na úzký okruh klientů.

Na působení sociálního pedagoga se zaměřuje Z. Bakošová, která vymezuje jeho úkoly ve vztahu k žákům, učitelům i rodičům.

Sociální pedagog **ve vztahu k žákům** plní ve škole tyto úkoly:

- v pomoci žákům začlenit se do kolektivu,

- v sociálním chování žáků, zejména při emocionálních, mravních a sociálních poruchách,
- v situacích, kdy je narušené sociální prostředí a rodinná výchova žáků, případně se vyskytuje syndrom CAN,
- v situacích oslabení zdravotního stavu žáků, dbá o jejich psychohygienu ve smyslu zabezpečení zdravého životního stylu,
- v situacích násilí ve škole, chrání práva dětí a mládeže, spolupracuje s dalšími odborníky na zlepšení sociálního chování aktérů šikany,
- v situacích záškoláctví, experimentování s drogami, alkoholem apod.

Sociální pedagog **ve vztahu k učitelům** ve škole plní tyto úkoly:

- monitoruje a pomáhá řešit pedagogické situace, zejména začínajícím učitelům,
- citlivě reaguje na potřeby učitelů v oblasti relaxace, psychohygieny, předchází jejich syndromu vyhoření,
- je podněcovatelem v dalším vzdělávání učitelů, upozorňuje na knižní novinky, časopisy a organizuje různé kurzy,
- chrání práva učitelů ve vztahu k agresivně se chovajícím rodičům, učí učitele získat zručnost v oblastech jako je ochrana důstojnosti, osobní cti apod.

Sociální pedagog **ve vztahu k rodičům žáků** plní tyto úkoly:

- nabízí pomoc při disharmonickém a narušeném rodinném prostředí,
- rodičům poskytuje rady o výchovném procesu spojeném s vývinem dítěte, o efektivní komunikaci mezi rodiči a dětmi,
- poskytuje rodičům rady a individuální konzultace v oblasti prevence sociálně-patologických jevů a možných rizik pro jejich děti apod. (Bakošová, 2008).

Ve směru k žákům vystupuje sociální pedagog jako profesionál, který usměrňuje, řídí a organizuje výchovný proces, působí na děti a mládež směrem k jejich žádoucímu osobnostnímu rozvoji. Podle Emmerové (2008) a Poláčkové (2001, s. 196) by se měl v této oblasti orientovat na:

- děti a mládež ze znevýhodněného sociokulturního prostředí (příslušníci minorit, ze sociálně slabých rodin apod.),
- děti z dysfunkčních rodin,
- žáky se sociálně-patologickým chováním,

- děti a mládež s LMD,
- žáky trpící syndromem CAN,
- všechny žáky při organizování volnočasových aktivit,
- preventivní činnost,
- žáky nacházející se v problémové situaci,
- děti z rodin časově zaneprázdněných rodičů,
- děti bez kvalitně založených zájmů.

Škola by měla být prostředím, kde se cítí dobře nejen žáci, ale i učitelé. O kvalitě života školy a pedagogů se zmiňuje i Z. Bakošová (2008). Pedagogové jsou v dnešní škole často přetěžováni činnostmi, které by příslušely jiným odborníkům. Přítomnost sociálního pedagoga ve škole by učitelům umožnila soustředit se na výchovně-vzdělávací činnost. Tímto rozdělením kompetencí by došlo ke zkvalitnění všech aktivit školy a bylo by možné předcházet syndromu vyhoření, který není ojedinělým jevem u pedagogických profesí.

Směrem k rodičům by sociální pedagog mohl fungovat jako prostředník a koordinátor mezi školou a pedagogy a mezi školou a rodiči žáků. Také jako poradce, při zjištění rozmanitých problémů u žáků, které se mohou vyskytnout při školní docházce. Rodiče si často neví rady, jak se zachovat, nebo jak mohou svému dítěti pomoci. Na psychology, psychologické poradny apod. se rodiče v první fázi zjištění problémů obracejí neradi. Proto by pro ně byl odborník typu sociálního pedagoga přímo ve škole velkým přínosem.

Sociální pedagogika má podle Krause (2001, s. 24) dvě dimenze (sociální a pedagogickou). Tyto dvě dimenze můžeme aplikovat i na charakteristiku činnosti sociálního pedagoga.

- Sociální dimenze je projevem jeho umění orientovat se v sociálních událostech jevech.
- Pedagogická dimenze je představovaná schopnostmi a dovednostmi, kterými realizuje jiné aktivity.

Mimo široký vědomostní společenský základ je při vzdělávání sociálního pedagoga nezbytná praktická příprava. Při své práci využívá metody sociální komunikace, diagnostiky, prevence i terapie. Je nutné, aby se jednalo o erudovaného

odborníka, který je schopen při své práci zaujmout komplexní přístup. Všechny kroky ale musí vést ku prospěchu žáků. Roli sociálního pedagoga tedy můžeme ve škole vidět:

- jako pomocníka a „obhájce“ žáka (jeho práv a důstojnosti),
- jako mediátora v konfliktech se žáky a rodiči,
- jako koordinátora s veřejnou správou,
- jako iniciátora spolupráce s místními výchovně-vzdělávacími institucemi,
- jako organizátora volnočasových projektů aktivit (Kraus, Poláčková, 2001, s. 192).

Pro sociálního pedagoga ve školství jsou nepostradatelné sociální kompetence. Kromě Z. Bakošové je uvádějí také Gillermová, Hermochová, Schubert. Mezi tyto kompetence můžeme zařadit:

- schopnost kooperovat,
- schopnost přesvědčovat,
- schopnost názorně předvádět,
- schopnost vysvětlovat,
- podporu a pomoc,
- lidský vztah,
- empatie,
- akceptace,
- schopnost řešit konflikty,
- schopnost efektivně komunikovat (Bakošová, 2008, s. 128-129).

Sociálně pedagogická práce ve škole plní různé dle Zemančíkové tyto funkce:

- **kompenzační funkce** - spočívá v náhradě nedostatků pramenících především ze sociálně-znevýhodněného prostředí žáků. Je tedy zaměřená na specifickou cílovou skupinu, u níž rizika pramení převážně z jejich původu.
- **kurativní funkce** - spočívá v nápravě, terapii, převýchově problémových žáků. Vyplývá z nárůstu sociálněpatologických jevů ve školách a z nepřipravenosti pedagogů adekvátně je zvládat.
- **facilitační funkce** - spočívá v ulehčení výchovně-vzdělávacího procesu a v odlehčení přetíženým učitelům. Reaguje na náročné situace ve školách, které souvisejí s nedisciplinovaností, nerespektováním autorit a problémovým chováním žáků.
- **detekční funkce**-spočívá ve vyhledávání ohrožených žáků a v poskytování cílené

sociální podpory či sociálněpedagogické intervence.

- **výchovná funkce**- spočívá v pomoci při rozvíjení potencialit žáka. Podporuje celistvý rozvoj osobnosti dítěte.
- **preventivní funkce**- patří v současnosti k nejdůležitějším funkcím. Sociální pedagog ve škole realizuje specifickou prevenci (koordinuje a realizuje specificky zaměřené preventivní programy zaměřené na prevenci proti zneužívání návykových látek, šikanování apod.) i nespecifickou prevenci, která by měla vést ke zdravému životnímu stylu.
- **socializační funkce** - spočívá v pomoci při procesech socializace (zespolečňování člověka, jeho přípravě pro život ve společnosti).
- **personalizační funkce**- spočívá v utváření osobnosti žáka.
- **pečovatelská funkce**- spočívá v zabezpečení podmínek ve škole, z hlediska zdraví, bezpečnosti a psychické pohody žáka.

Kompenzační, kurativní a facilitační funkce sociálně pedagogické práce ve škole jsou defenzivní povahy. Tedy zaměřují se na již vzniklé těžkosti a problémy. Mají charakter „hasiče požárů.“ V minulých letech tyto funkce v činnosti sociálního pedagoga převládaly.

Detenční funkce se nachází na rozmezí defenzivní a ofenzivní sociální pedagogiky. V současné době jsou primární funkce ofenzivní sociální pedagogiky, která se zaměřuje na prevenci a profylaxi. Hledá tedy možnosti, jak krizovým stavům zabránit a předcházet (Zemančíková, 2009).

Prevence ve škole, jak zdůrazňuje V. Zemančíková (2008), se tedy jeví jako jedna z nejdůležitějších činností sociálního pedagoga. Je žádoucí, aby nebyla ve škole opomíjena žádná z možných prevencí.

U **primární prevence** je cílovou skupinou celá škola (problémoví, ohrožení i zatím bezproblémoví jedinci). Tato forma prevence bývá na školách často nedostatečná.

Sekundární prevence se zaměřuje na ohrožené skupiny žáků. Toto ohrožení může pramenit z jejich nezdravého životního stylu, náročné životní situace (rozvod v rodině, ztráta rodiče, změna bydliště, nezáměr rodičů apod.), z původu (odlišné etnikum, sociálně-znevýhodněné prostředí)

Terciární prevence se zaměřuje na žáky s už vzniklými problémy, těžkostmi (záškoláctví, šikana, závislost na návykových látkách, školní neúspěchy, poruchy chování, porušování školního řádu).

Z předchozího tedy vyplývá, že čím úspěšnější bude primární prevence, tím méně bude potřeba prevence terciární. Praxe se zatím ale bohužel více soustřeďuje na sekundární a terciární prevenci.

Této problematice se dotýká vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Podle ní zabezpečuje ředitel školy poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, případně školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov a dalšími pedagogickými pracovníky (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Podrobněji se zaměříme na některé profese ve školním prostředí a blíže vymezíme možné způsoby působení sociálního pedagoga v tomto prostředí v rámci spolupráce s těmito odborníky.

▪ **Výchovný poradce**

Činnost výchovného poradce se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. Hlavní náplní jeho práce na škole je kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě a činnosti s ní spojené. K dalším povinnostem patří spolupráce s poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče, vyhledávání žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní i průběžná). Zaměřuje se na integraci žáků se zdravotním postižením a koordinace potřeb těchto žáků.

Tuto funkci na školách vykonávají učitelé, kteří prošli speciálním doplňujícím studiem pro výchovné poradenství. Jejich učitelský úvazek je zkrácen o časovou dotaci pro výkon činnosti výchovného poradce. Toto řešení se nejeví jako nejpříhodnější. Zatížení učitelů je značné a hrozí tedy, že se pro tuto oblast nedostává času ani energie. Dalším záporem je skutečnost, že se jedná o jednoho z vyučujících, což nemusí být vždy nejvhodnější osoba pro řešení vzniknutých problémů. Hrozí, že tu může dojít ke konfliktům nebo střetu zájmů.

Proto se sociální pedagog, přítomný ve škole a zastávající tuto nestrannou funkci, jeví jako vhodné řešení. Jeho kompetence splňují všechny požadavky na činnost výchovného poradce.

▪ **Školní metodik prevence**

Tento odborník se ve škole začal vyskytovat až koncem minulého století. Jeho potřeba vzrůstala s problémy, které se začaly ve zvýšené míře objevovat ve společnosti a potažmo samozřejmě i ve škole. Mezi sociálně-patologické problémy objevující se ve škole řadíme záškoláctví, šikanu, různé typy závislostí, vandalismus, agresivitu.

Činnost školního metodika prevence vychází z vyhlášky č. 72/2005 Sb., Jedná se o aktivity zaměřené na problémové žáky nebo na žáky, u nichž je potencionální riziko výskytu těchto problémů. A zároveň je důležitá preventivní činnost určená pro všechny žáky. Tyto aktivity jsou v současné době hlavní náplní práce. Konkrétně se jedná o tvorbu preventivních projektů směřujících k drogové problematice, šikaně, k multikulturní výchově. Do oblasti jeho působnosti školního metodika prevence spadá i metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně-patologických jevů a koordinace jejich vzdělávání.

Pro všechny tyto aktivity má sociální pedagog kompetence a dle našeho názoru je schopen tuto funkci zastávat. Může být rovněž přínosem při spolupráci se školním metodikem prevence.

▪ **Školní psycholog**

Školní psycholog je profese vysoce kvalifikovaná, kterou není možné s ohledem na její odbornost nahradit. Není na každé škole. Většinou se s ním setkáváme ve větších školách a na středních školách. Jeho činnost je zaměřená spíše na jedince a na řešení už vzniklých problémů. Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. provádí depistáž a diagnostiku jedinců, konzultační, poradenskou a intervenční činnost.

Sociální pedagog školního psychologa v žádném případě nahradit nemůže, ale jejich úzká spolupráce by vedla k zefektivnění jejich aktivit a byla by ku prospěchu žáků i pedagogů.

- **Speciální pedagog**

Speciální pedagog se zaměřuje na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a na handicapované žáky. Priority jeho práce vycházejí z vyhlášky č. 72/2005 Sb. Jedná se zejména o vyhledávání a diagnostiku těchto žáků a stanovení jejich individuálního vzdělávacího plánu. Dále o samotnou práci s nimi a jejich integraci mezi ostatní žáky. K úkolům speciálního pedagoga patří také koordinace a kooperace s dalšími pedagogickými pracovníky a metodické vedení asistentů pedagoga.

Spolupráce se speciálním pedagogem otvírá velký prostor pro uplatnění sociálního pedagoga ve škole. V odborné speciálně-pedagogické práci ho nahradit nemůže, ale s touto činností souvisí velké množství aktivit sociálně-pedagogických, pro které se přítomnost sociálního pedagoga jeví jako přínosná. Jedná se o oblasti začlenění do kolektivu dětí, integrace těchto žáků, pomoc při nacházení si místa v kolektivu, působení na ostatní spolužáky, pomoc učiteli při práci s těmito žáky.

- **Romský asistent**

Na některých školách se setkáváme s profesí romského asistenta. Jde o školy, které svou polohou a složením žáků tuto funkci vyžadují. Činnost romského asistenta je daná vyhláškou MŠMT. Už název profese odkazuje na jeho zaměření na práci s romským etnikem. Se samotnými žáky i jejich rodinami. Jedná se o pomoc žákům při učení, začlenění i o mimoškolní aktivity. Je hlavním prostředníkem mezi školou a rodinou. Je zprostředkovatelem komunikace při řešení problémů. Jeho aktivity by se měly odvíjet i opačným směrem, tedy působením na ostatní žáky v rámci multikulturní výchovy.

Schopnosti a dovednosti, kterými je vybaven sociální pedagog, by mohly být pro výkon této profese předností a přínosem.

- **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je definován jako pedagogický pracovník podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Upřesnění jeho činností obsahuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků studentů mimořádně nadaných. Pracovní náplní asistenta pedagoga je zprostředkování výchovné a vzdělávací činnosti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě potřeby pomáhají dětem s těžším zdravotním postižením se sebeobsluhou v době vyučování.

Asistent pedagoga dále napomáhá žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, v komunikaci se spolužáky. Zároveň může být zprostředkovatelem mezi školou a rodinou. Sociální pedagog má všechny kompetence působit jako asistent pedagoga. Jeho vzdělání a schopnosti by na této pozici byly přínosem pro potřebného žáka i jeho rodiče. Naprosto nezpochybnitelná je jeho pomoc učitelů. Ať už v rámci vyučování, nebo mimo ně.

▪ **Vychovatel**

Nedílnou součástí školy bývá školní družina. Tady se setkáváme s profesí vychovatele. Vychovatel je specifická kategorie pedagogického pracovníka. Vychovatel je průvodcem žáka při volnočasových činnostech, které motivuje, navrhuje a řídí. Ve školní družině se realizuje zájmová i vzdělávací činnost po vyučování. V dnešní době většinou družiny neplní koncepční projekty, které by byly přínosem pro děti. Tyto zařízení se stávají spíše institucí na bezpečné přečkání dětí po skončení vyučování, než rodiče dorazí ze zaměstnání, nebo než se vydají do pravidelných kroužků. Je velká škoda, že potenciál školních družin a vychovatelů není plně využit.

Sociální pedagog svým odborným sociálně-pedagogickým vzděláním plně vyhovuje této profesi. Některé studijní obory sociální pedagogiky jsou přímo zaměřené na vychovatelství nebo na volnočasové aktivity.

▪ **Třídní učitel**

Od učitelů se především očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky. Zároveň se předpokládá, že budou žáky chránit před hrozícím nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nesnázích. V posledních letech sílí tlak na učitele a jeho schopnosti působit preventivně proti sociálně-patologickým jevům a profesionálně zvládat krizové situace ve škole (Lazarová, 2005, s. 7). Učitel na sebe s funkcí třídního učitele přebírá závazek k mnoha dalším povinnostem. Přes značnou zaneprázdněnost se očekává, že dokonale pozná své žáky a to jak jednotlivce, tak i kolektiv. Je tedy první, kdo by měl rozpoznat případný problém ve třídě a zaujmout k němu stanovisko. Podle Lazarové (2005, s. 10) mají třídní učitelé oproti jiným odborníkům, např. psychologům, výhodu každodenního osobního kontaktu se žáky. I když postrádají speciální odborné vzdělání, předchozí znalost žáků a důvěra, kterou k nim žáci mají je velkým plusem při řešení nestandardních situací. Učitel není typická pomáhající profese. Přesto je to právě třídní učitel, na koho se často žáci obracejí s žádostí o radu, případně pomoc. A je také

mnoho situací, ve kterých musí třídní učitel jednat i v případě, že tato pomoc není vyžádána.

Třídní učitel by tedy měl být rádcem, pomocníkem a také prostředníkem mezi žáky a ostatními učiteli nebo vedením školy. Pokud se to situace žádá, může vstoupit do kontaktu s rodiči žáků. Je koordinátorem veškeré činnosti ve třídě, integračním činitelem a zároveň manažerem. Ke zvládnutí těchto povinností musí mít příslušné kompetence. K nejdůležitějším patří sociální kompetence. Lazarová (2005, s. 25) uvádí kompetence nutné pro řešení nestandardních situací podle Spilkové:

- kompetence psycho-didaktické,
- kompetence pedagogické,
- kompetence komunikativní,
- kompetence diagnostické a intervenční,
- kompetence poradenské a konzultační,
- kompetence reflexe vlastní činnosti (Spilková In Lazarová, 2005, s. 25).

Speciální příprava pro třídní učitele neexistuje. Přitom se jedná o velmi náročnou a zodpovědnou činnost. Sociálně-pedagogické vzdělání by třídním učitelům práci ulehčilo. Mikulková (2007) považuje sociální pedagogiku za nezbytnou součást přípravy učitelů. Umožňuje jim získat sociální dovednosti, kompetence k realizaci výchovných a vzdělávacích cílů.

Sociální pedagogika může být prospěšná v přípravě učitelů jako:

- výchova k sebevýchově – rozvoj životních dovedností žáků jako priorita vzdělávání a předpoklad „dobrého života,“
- příprava pro práci se skupinou – se třídou, teoretické i aplikované poznatky a dovednosti z oblasti sociální psychologie a managementu, orientace v potřebách jednotlivců i skupiny,
- efektivní interní i externí komunikace – schopnost diferenciacie přístupu dle cílových skupin (rodič, žáci, pedagogové, skupiny, minority, problémoví žáci),
- orientace v sociálně-patologických jevech, diagnostika a řešení – poznatky o příčinách, kontextu, projevech a řešení jednotlivých patologických jevů, jejich identifikace a způsoby řešení,

- krizové kompetence – dovednost jednání ve vypjatých situacích, schopnost zajištění disciplíny, kázně a sebekázně (Mikulková, 2007).

Složitost výchovných situací ztěžuje učitelům jejich práci. Nacházejí se ve složité situaci a jsou na ně kladeny velké nároky. Spolupráce se sociálními pedagogy by pro ně mohla být velkým přínosem a ulehčením od některých povinností, které by mohl převzít právě sociální pedagog.

Každý z těchto odborníků se zaměřuje na svou úzkou skupinu „klientů.“ Sociální pedagog naopak šíří svého působení může obsáhnout všechny skupiny. Tedy žáky, učitele, rodiče, problémové jedince. Je schopen řešit už vzniklé problémy i věnovat se prevenci. Jedná se o profesi nezátíženou vyučovacím úvazkem. Tedy odborníka s možností plně se zaměřit a soustředit na problém. Sociální pedagog ne vždy může daného odborníka plně nahradit, ale jejich vzájemná spolupráce by byla přínosem pro všechny. Žáky, pedagogy i rodiče.

Poněkud odlišná situace ve školství je dnes na Slovensku. 1. 9. 2008 nabyly platnosti Zákon o výchově a vzdělávání (školský zákon) č. 245/2008 Z. z. Tento zákon zařadil mezi pedagogické pracovníky škol a školních zařízení sociálního pedagoga. Podle tohoto zákona může sociální pedagog působit v mateřské škole, základní škole, na gymnáziu, střední odborné škole, konzervatoři a na školách pro děti a žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. § 131 tohoto zákona vymezuje sociální činnost sociálního pedagoga. Tato činnost je zaměřena na:

- sledování a hodnocení chování dětí metodami, technikami a postupy odpovídajícími současným poznatkům sociální pedagogiky a stavu praxe,
- sociální poradenství,
- socioterapii,
- používání diagnostických metod sociální pedagogiky (Zákon č. 256/2008 Z. z.).

Tato legislativní úprava zatím v České republice chybí. Absolvent oboru Sociální pedagogika bohužel zatím na této pozici u nás pracovat nemůže.

Na Slovensku se v současné době někteří odborníci, Kamarášová, Hroncová, Emmerová zabývají sledováním, jak je tento zákon uplatňován v praxi. Konkrétně Kamarášová při svém výzkumu prováděném v rámci projektu VEGA přišla ke zjištění, že ze vzorku 137 škol pouze ve třech z nich pracuje sociální pedagog. Podle ředitelů těchto škol brání zavedení této profese do praxe hlavně nedostatek finančních

prostředků. Dalším, ne pozitivním zjištěním je, že ačkoliv někteří ředitelé s touto profesí do budoucna počítají, velké procento z nich nemá dosud jasno, čeho se profese sociálního pedagoga týká, a jaké jsou jeho kompetence. Podle Kamarášové je to způsobeno tím, že přestože byla vytvořena nová funkce sociálního pedagoga, zůstala v zákoně ponechána profese koordinátora prevence drogových závislostí a jiných sociálně-patologických jevů. I když má sociální pedagog všechny kompetence zastávat tuto problematiku, ředitelé škol nadále zůstávají při starém uspořádání (Kamarášová, 2009, s. 69-71).

Přestože tedy sociální pedagog není zatím běžnou součástí slovenských škol, legislativní úprava je velkým pokrokem. Slovenští sociální pedagogové na rozdíl od českých už tedy mají své zákonné uplatnění, což se projevuje v širší pracovní nabídce i kvalifikačních platových tabulkách.

Stěžejním zájmem školy je vzdělávací činnost. Hlavním úkolem školy je především vybavit děti věděním. Ale v současné době se jeví jako navýsost důležité, aby škola zvýšila své úsilí i ve výchovné oblasti. Dnešní trend staví školu do role vzdělavatele a role vychovatele zůstává na rodině (rodina vychovává, škola vzdělává). Vzhledem k stávající situaci dnešní rodiny je to nedostatečné. Projevy chování dětí a mládeže jsou v rozporu s dobrými mravy. To je možné přičítat dnešnímu přístupu k výchově a negativnímu vlivu prostředí. Mládež už dnes některé sociálně negativní jevy nevnímá jako nepřijatelné, ale jako běžnou součást společenské reality (Semerád, 2004, s. 49-55).

Všechny tyto okolnosti ztěžují výchovně vzdělávací činnost školy. Bylo by prospěšné, aby se škola začala více zabývat výchovnými problémy nejen v rámci vyučování, ale i v mimoškolní činnosti. Volný čas poskytuje významný prostor pro realizaci výchovných aktivit. Aby škola mohla zastávat všechny tyto úkoly, je nutné mít odborníky, kteří jsou plně kompetentní se těmito problémy fundovaně zabývat. Jako ideální řešení se nabízí přítomnost sociálního pedagoga ve školním prostředí.

„Aby se člověk stal člověkem, potřebuje výchovu, která ho přivádí k sebevýchově, aby se stal odpovědnou bytostí. Jde o celostní rozvoj osobnosti v její somatické, psychické, sociální a spirituální dimenzi. Jde o preferování hodnot, ke kterým člověk směřuje i metody, kterými jich dosahuje, a které určují životní styl člověka. Jde o vztahy mezi lidmi, zacházení s věcmi, odpovědnost za svět, ve kterém žije, aby ho zvelebil a předal potomkům.“ (Bůžek, 2004, s. 74-80)

4 Empirická část

4.1 Cíl, hypotézy průzkumu, výzkumný vzorek a metoda výzkumu

Empirická část navazuje na část teoretickou. V teoretické části jsme ukázali na široké možnosti uplatnění sociálního pedagoga vzhledem k jeho kompetencím. V empirické části jsme se pokusili ověřit tyto možnosti. Náš průzkum jsme zaměřili na školní prostředí.

Stanovili jsme si cíle a hypotézy průzkumu. Rozhodli jsme se pro výzkumnou metodu a vybrali výzkumný vzorek. Po získání údajů výsledky analyzujeme a interpretujeme.

Cíl průzkumu

Cílem průzkumu empirické části bakalářské práce je zjistit potřebu a možnosti uplatnění profese sociálního pedagoga na vybraných základních a středních školách.

Stanovili jsme si následné dílčí cíle:

1. Zjistit výskyt výchovných problémů ve školním prostředí.
2. Zjistit, které metody práce jsou nejvíce ve školním prostředí využívány.
3. Zjistit stav a úroveň zajištění problematiky prevence sociálně-patologických jevů a řešení výchovných problémů ve školním prostředí.
4. Zjistit názory pedagogických pracovníků (ředitelé, zástupci ředitele, třídní učitelé, výchovní poradci, školní metodici prevence, speciální pedagogové, školní psychologové, asistenci pedagoga, vychovatelé) na potřebu a možnosti uplatnění profese sociálního pedagoga ve školním prostředí.
5. Zjistit, zda se profese sociálního pedagoga ve škole v současné době vyskytuje.

Hypotézy průzkumu

Na základě určených cílů průzkumu jsme stanovili následující hypotézy:

Hypotéza č. 1

Předpokládáme, že pedagogickým pracovníkům je profese sociálního pedagoga málo známá.

Hypotéza č. 2

Předpokládáme, že ve školním prostředí se nejčastěji řeší problémy s výskytem sociálně patologických jevů.

Hypotéza č. 3

Předpokládáme, že realizace prevence sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů je nejčastěji v náplni práce výchovných poradců a školních metodiků prevence.

Hypotéza č. 4

Předpokládáme, pokud se profese sociálního pedagoga ve školním prostředí vyskytuje, řeší nejčastěji problematiku prevence sociálně patologických jevů.

Hypotéza č. 5

Předpokládáme, přítomnost profese sociálního pedagoga ve školním prostředí by byla přínosem pro oblast řešení výchovných situací a řešení problematiky prevence sociálně patologických jevů.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří 81 respondentů - pedagogických pracovníků základních a středních škol. Jde o náhodný výběr 5 základních a 5 středních škol v Jihomoravském kraji. Vzorek zahrnuje školy městské i venkovské, státní i soukromé.

V souvislosti s tématem bakalářské práce jsme požádali o spolupráci pedagogické pracovníky zabývající se mimo výchovně-vzdělávací činnost i řešením výchovných problémů a prevencí sociálně patologických jevů. Tedy ředitele škol,

zástupce ředitelů, třídní učitele, výchovné poradce, školní metodiky prevence, školní psychologii, speciální pedagogy, asistenty pedagogů.

Metoda výzkumu

Při realizaci průzkumu jsme využili kvantitativní metodu **dotazníku**. Dotazník je nejčastěji využívanou metodou hromadného získávání údajů. Jedná se o formu písemného kladení otázek a následné získávání písemných odpovědí. (Gavora, 2008, s.122)

Při sestavování dotazníku jsme využili a pro naše potřeby upravily otázky z dotazníku L. Kamarášové z výzkumného projektu VEGA č.1/4527/07 pod názvem Profesionální kompetence sociálního pedagoga v prevenci sociálně-patologických jevů (2009).

Dotazník se skládá z 16 otázek. V dotazníku jsme použili:

- uzavřené otázky 1, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 15 (bylo možné vybrat pouze jednu odpověď z uvedených možností)
- polootevřené otázky 4, 5, 6, 8, 9, 14, 16 (bylo možné označit více možností nebo uvést jinou odpověď)

Dotazníky byly distribuovány osobně nebo prostřednictvím elektronické komunikace.

4.2 Analýza a interpretace získaných údajů

V rámci průzkumu bylo rozesláno 100 dotazníků. Vyplněných bylo vráceno zpět 81. Návratnost dotazníků tedy představuje 81%.

Otázky č.1 - 4 se týkaly demografických údajů. Jejich prostřednictvím jsme zjišťovali typ školy, pohlaví pedagogických pracovníků, délku jejich pedagogické praxe a jejich pracovní zařazení

Otázka č. 1 – Typ školy

Tab. 1 Typ škol

Typ školy	Počet	Procent %
ZŠ	37	45,68%
SŠ	44	54,32%
Celkem	81	100,00%

Výzkum tvořilo 81 respondentů. 37 respondentů (45,68 %) byli pedagogičtí pracovníci základních škol a 44 respondentů (54,32 %) byli pedagogičtí pracovníci středních škol. Dotazník jsme distribuovali do 5 základních škol. Jednalo se o 2 státní vesnické školy, 1 církevní městskou školu a 2 státní městské školy. U středních škol jsme vycházeli z údajů získaných z 1 církevní školy, 1 soukromé školy a 3 státních škol.

Otázka č. 2 – Pohlaví pedagogický pracovníků

Tab. 2.1 Pohlaví pedagogických pracovníků ZŠ

Základní škola		
Pohlaví	Počet	Procent %
Muž	11	29,73%
Žena	26	70,27%
Celkem	37	100,00%

Tab. 2.3 Pohlaví pedagogických pracovníků SŠ

Střední škola		
Pohlaví	Počet	Procent %
Muž	12	27,27%
Žena	32	72,73%
Celkem	44	100,00%

Ze 37 pedagogických pracovníků základních škol bylo 11 mužů (29,73 %) a 26 žen (70,27 %).

Ze 44 pedagogických pracovníků středních škol bylo 12 mužů (27,27 %) a 32 žen (72,73 %).

Tab. 2.3 Pohlaví pedagogických pracovníků ZŠ+SŠ

ZŠ + SŠ		
Pohlaví	Počet	Procent %
Muž	23	28,40%
Žena	58	71,60%
Celkem	81	100,00%

Výzkum se skládal celkem z 81 respondentů. Z toho bylo 23 mužů (28,40 %) a 58 žen (71,60 %). Tyto čísla ukazují na stále přetrvávající feminizaci školství, tedy jasnou převahu žen ve školství.

Otázka č. 3 – Délka pedagogické praxe

Tab. 3.1 Délka pedagogické praxe ZŠ

Základní škola		
Délka pedagogické praxe	Počet	Procent %
Méně než 5 let	10	27,03%
5 - 10 let	5	13,51%
10 - 20 let	12	32,43%
více než 20 let	10	27,03%
Celkem	37	100,00%

Tab. 3.2 Délka pedagogické praxe SŠ

Střední škola		
Délka pedagogické praxe	Počet	Procent %
Méně než 5 let	6	13,64%
5 - 10 let	10	22,73%
10 - 20 let	14	31,82%
více než 20 let	14	31,82%
Celkem	44	100,00%

Z 37 respondentů ZŠ je nejvíce pedagogických pracovníků s praxí 10 – 20 let - 12 respondentů (32,43 %). Následují pracovníci s praxí ve školství méně než 5 let - 10 respondentů (27,03 %) a více než 20 let 10 respondentů (27,03 %). 5 – 10 let pracuje ve školství 5 respondentů (13,51 %).

Z 44 respondentů SŠ má praxi 10 – 20 let 14 respondentů (31,82 %) a více než 20 let 14 respondentů (31,82 %). Následují pracovníci s praxí 5 – 10 let 10 respondentů (22,73 %) a méně než 5 let 6 respondentů (13,63 %).

Tab. 3.3 Délka pedagogické praxe ZŠ + SŠ

Základní + Střední škola		
Délka pedagogické praxe	Počet	Procent %
Méně než 5 let	16	19,75%
5 - 10 let	15	18,52%
10 - 20 let	26	32,10%
více než 20 let	24	29,63%
Celkem	81	100,00%

Z celkového počtu 81 respondentů má praxi ve školství 10 – 20 let 26 respondentů (32,10 %). Dále více než 20 let 24 respondentů (29,63 %). Méně než 5 let pracuje ve školství 16 respondentů (19,75 %), 5 – 10 let 15 respondentů (18,52 %).

Tabulky ukazují na převahu pedagogických pracovníků s delší praxí, tedy zkušené pedagogy.

Zároveň naznačují, že není přílišný zájem, a to ani u absolventů pedagogických fakult, nastupovat do školství. Což je škoda, protože noví mladí pedagogové mohou přinést do škol nový přístup a kreativnější řešení problémů. U pedagogů pracujících ve školství mnoho let hrozí, že u nich může dojít k vyhoření, což je problém pro ně samotné, ale nese to nepříznivé důsledky i pro žáky.

Otázka č. 4 – Pracovní zařazení

Tab. 4.1 Pracovní zařazení ZŠ

Základní škola		
Pracovní zařazení	Počet	Procent %
Ředitel	4	10,81%
Zástupce ředitele	0	0,00%
Třídní učitel	16	43,24%
Výchovný poradce	5	13,51%
Školní metodik prevence	0	0,00%
Jiné zařazení	12	32,43%
Celkem	37	100,00%

Tab. 4.2 Pracovní zařazení SŠ

Střední škola		
Pracovní zařazení	Počet	Procent %
Ředitel	4	9,09%
Zástupce ředitele	4	9,09%
Třídní učitel	26	59,09%
Výchovný poradce	5	11,36%
Školní metodik prevence	4	9,09%
Jiné zařazení	1	2,27%
Celkem	44	100,00%

Z 37 respondentů ZŠ odpovídajících na dotazník pracuje 16 (43,24 %) jako třídní učitelé, 12 (32,43 %) jako jiné profese, tj. 2 jako školní psychologové, 3 jako sociální pedagogové, 2 jako speciální pedagogové, 2 jako asistenti pedagoga, 2 jako romští asistenti, 1 jako vychovatel. 5 pracuje jako výchovní poradci (13,51 %) a 4 (10,81 %) pracují jako ředitelé škol.

Z 44 respondentů SŠ pracuje 26 (59,09 %) jako třídní učitelé, 5 (11,36 %) jako výchovní poradci, 4 (9,09 %) jako ředitelé škol, 4 (9,09 %) jako zástupci ředitele a 4 (9,09 %) jako školní metodici prevence, 1 (2,27 %) jako jiná profese, tj. školní psycholog.

Tab. 4.3 Pracovní zařazení ZŠ + SŠ

Základní + Střední škola		
Pracovní zařazení	Počet	Procent %
Ředitel	8	9,88%
Zástupce ředitele	4	4,94%
Třídní učitel	42	51,85%
Výchovní poradce	10	12,35%
Školní metodik prevence	4	4,94%
Jiné zařazení	13	16,05%
Celkem	81	100,00%

Z celkového počtu 81 respondentů pracuje 42 (51,85 %) jako třídní učitelé, 13 (16,05 %) jako jiné profese, tj. 3 školní psychologové, 3 sociální pedagogové, 2 speciální pedagogové, 2 asistenti pedagoga, 2 romští asistenti, 1 vychovatel. Následuje 10 (12,35 %) respondentů pracujících jako výchovní poradci, 8 (9,88 %) jako ředitelé, 4 (4,94 %) jako zástupci ředitele a 4 (4,94 %) jako školní metodici prevence.

Z tabulky je vidět jasná převaha třídních učitelů, kterou jsme samozřejmě očekávali. Také je z tabulky zřejmé, že někteří respondenti zahrňovali více možností. To je dáno kumulací jejich funkcí. Objevovaly se varianty třídní učitel + výchovní poradce, třídní učitel + školní metodik prevence, třídní učitel + speciální pedagog, zástupce ředitele + školní metodik prevence. Na žádné škole se nevyskytoval pracovník, který by se na celý pracovní úvazek věnoval pouze problematice řešení výchovných potíží nebo prevenci sociálně patologických jevů.

Otázka č. 5 – Při své práci nejvíce využíváte?

Tab. 5.1 Nejvíce využívaná činnost pedagogickými pracovníky ZŠ

Základní škola		
Činnost	Počet	Procent %
Výchovně vzdělávací činnost	31	83,78%
Převýchova	0	0,00%
Poradenství	11	29,73%
Prevence	10	27,03%
Manažerování	6	16,22%
Jiné	1	2,71%

Tab. 5.2 Nejvíce využívaná činnost pedagogickými pracovníky SŠ

Střední škola		
Činnost	Počet	Procent %
Výchovně vzdělávací činnost	41	9,18%
Převýchova	0	0,00%
Poradenství	6	13,64%
Prevence	6	13,64%
Manažerování	10	22,73%
Jiné	0	0,00%

Z 37 respondentů ZŠ volilo možnost výchovně-vzdělávací činnost 31 (83,78 %), poradenství 11 (29,73 %), prevenci 10 (27,03 %), manažerování 6 (16,22 %), jiné činnosti 1 (2,70 %) a to rozum a cit.

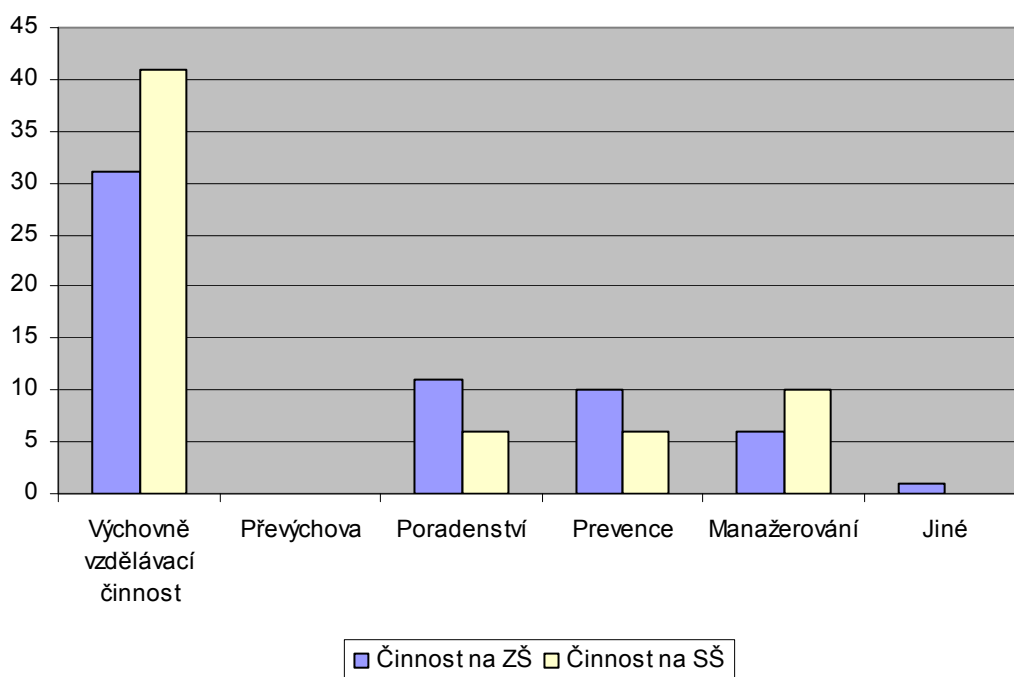
Z 44 respondentů SŠ volilo možnost výchovně-vzdělávací činnost 41 (93,18 %), poradenství 6 (13,64 %), prevenci 6 (13,64 %), manažerování 10 (22,73 %).

Tab. 5.3 Nejvíce využívaná činnost pedagogickými pracovníky ZŠ + SŠ

Základní + Střední škola		
Činnost	Počet	Procent %
Výchovně vzdělávací činnost	72	88,89%
Převýchova	0	0,00%
Poradenství	17	20,99%
Prevence	16	19,75%
Manažerování	16	19,75%
Jiné	1	1,23%

U této otázky volili respondenti většinou více odpovědí. Z celkového počtu 81 respondentů volilo možnost výchovně-vzdělávací činnost 72 (88,89 %), převýchova 0, poradenství 17 (20,99 %), prevenci 16 (19,75 %), manažerování 16 (19,75 %), jiné činnosti 1 (1,23 %) a to rozum a cit.

Graf č.1. Nejvíce využívaná činnost pedagogickými pracovníky



Z grafu logicky vyplývá, že převažuje výchovně-vzdělávací činnost, která je samozřejmě ve školství dominantní. Přibližně stejných hodnot dosahují poradenství, prevence a manažerování. Variantu převýchovy nevybral žádný respondent. U této otázky je možné také postřehnout rozdílné hodnoty u respondentů ZŠ a SŠ. Jiné věkové složení žáků sebou nese jiné problémy a je nutné volit jiné formy činnosti.

Otázka č. 6 – Jaké výchovné problémy se vyskytují na Vaší škole nejčastěji?

Tab. 6.1 Nejčastěji se vyskytující problémy na ZŠ

Základní škola		
Problémy	Počet	Procent %
Výskyt soc. pat. projevů (šikana, záškoláctví, závislosti)	20	54,05%
Porušování školního řádu	25	67,57%
Nerespektování autority učitelů	19	51,35%
Vulgární chování žáků	19	51,35%
Nepřizpůsobivé a nevhodné chování žáků	25	57,57%
Jiné	0	0,00%

Tab. 6.2 Nejčastěji se vyskytující problémy na SŠ

Střední škola		
Problémy	Počet	Procent %
Výskyt soc. pat. projevů (šikana, záškoláctví, závislosti)	10	22,73%
Porušování školního řádu	39	88,64%
Nerespektování autority učitelů	12	27,27%
Vulgární chování žáků	4	9,09%
Nepřizpůsobivé a nevhodné chování žáků	4	9,09%
Jiné	1	2,27%

Z 37 respondentů ZŠ zvolilo jako nejčastěji se vyskytující problém ve škole porušování školního řádu - 25 (67,57 %) respondentů a nepřizpůsobivé a nevhodné chování žáků - 25 (67,57 %) respondentů. Výskyt sociálně-patologických jevů zvolilo 20 (54,05 %) respondentů. Stejný počet respondentů volil nerespektování autority učitele 19 (51,35 %) a vulgární chování 19 (51,35 %).

Z 44 respondentů SŠ zvolilo jako nejčastěji se vyskytující problém ve škole porušování školního řádu 39 (88,64 %). Další v pořadí je nerespektování autority učitelů 12 (27,27 %) respondentů, výskyt sociálně-patologických jevů 10 (22,73 %) respondentů, vulgární chování žáků 4 (9,09 %) respondentů, nepřizpůsobivé a nevhodné chování žáků 4 (9,09 %) respondentů, jinou možnost 1 (2,27 %).

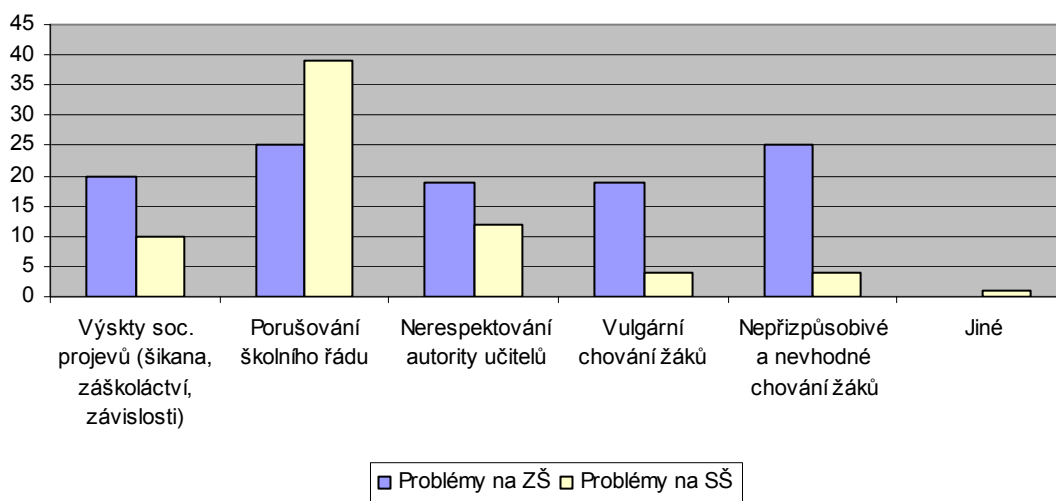
Tab. 6.3 Nejčastěji se vyskytující problémy na ZŠ + SŠ

Základní + Střední škola		
Problémy	Počet	Procent %
Výskyt soc. pat. projevů (šikana, záškoláctví, závislosti)	30	37,04%
Porušování školního řádu	64	79,01%
Nerespektování autority učitelů	31	38,27%
Vulgární chování žáků	23	28,40%
Nepřizpůsobivé a nevhodné chování žáků	29	35,80%
Jiné	1	1,23%

Tabulky ukazují, že u této otázky volili respondenti také více možností. Z celkového počtu 81 respondentů nejčastější volbou bylo porušování školního řádu - 64 (79,01 %) respondentů. 31 (38,27 %) respondentů volilo možnost nerespektování autority učitele, 30 (37,04 %) respondentů výskyt sociálně-patologických jevů, 29 (35,80 %) respondentů nepřizpůsobivé a nevhodné chování žáků, 23 (28,40 %) respondentů vulgární chování žáků, 1 (1,23 %) respondent volil jinou možnost.

Také u této otázky se značně liší odpovědi respondentů ZŠ a SŠ. Z výsledků vyplývá, že základní a střední školy se musí zaměřovat na rozdílné problémy, které jsou dané věkovou strukturou žáků. U ZŠ se hodnoty odpovědí na všechny předložené otázky pohybovali přibližně stejně, z čehož vyplývá, že ZŠ jsou nucené řešit mnoho rozdílných problémů. To je dáno širokým věkovým rozptylem jejich žáků a širokým sociálním spektrem dětí navštěvujících základní školu. U středních škol nejsou věkové a sociální rozdíly tak velké. Nejvíce pedagogům středních škol stěžuje práci porušování školního řádu.

Graf č.2. Nejčastější problémy na školách



Otázka č. 7 – Domníváte se, že je na Vaší škole problematika prevence sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů dostatečně zabezpečena?

Tab. 7.1 Zabezpečení problematiky prevence sociálně patologických jevů na ZŠ

Základní škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Ano	19	51,35%
Spíše ano	13	35,14%
Spíše ne	2	5,41%
Ne	1	2,70%
Nevím	2	5,41%
Celkem	37	100,00%

Tab. 7.2 Zabezpečení problematiky prevence sociálně patologických jevů na SŠ

Střední škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Ano	17	38,64%
Spíše ano	25	56,82%
Spíše ne	1	2,27%
Ne	0	0,00%
Nevím	1	2,27%
Celkem	44	100,00%

Z 37 respondentů ZŠ se 19 (51,35 %) domnívá, že tato problematika je na jejich škole dostatečně zabezpečena. Že spíše ano se domnívá 13 (35,14 %) respondentů, že spíše ne 2 (5,41 %) respondenti. 2 (5,41 %) respondenti neví a 1 (2,70 %) respondent se domnívá, že tato problematika není dostatečně zabezpečena.

Z 44 respondentů SŠ se 25 (56,82 %) respondentů domnívá, že spíše ano. 17 (38,64 %) respondentů si myslí, že je dostatečně zabezpečena. 1 (2,27 %) respondent se domnívá, že spíše ne a 1 (2,27 %) respondent neví.

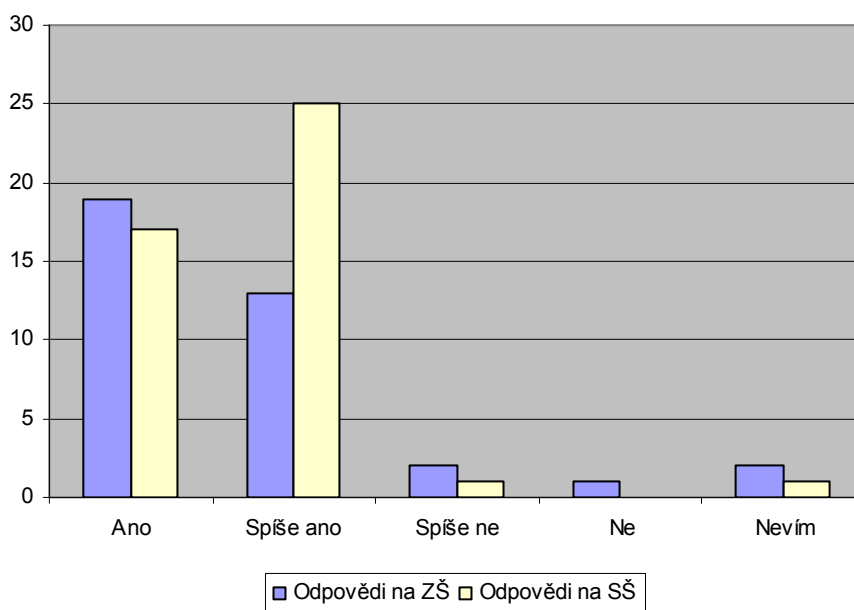
Tab. 7.3 Zabezpečení problematiky
prevence sociálně patologických jevů na ZŠ a SŠ

Základní + Střední škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Ano	36	44,44%
Spíše ano	38	46,91%
Spíše ne	3	3,70%
Ne	1	1,23%
Nevím	3	3,70%
Celkem	81	100,00%

Z celkového počtu 81 respondentů nejčastěji volilo variantu domnívám se, že spíše ano a to 38 (46,91 %) respondentů, 36 (44,45 %) respondentů je přesvědčeno, že je dostatečně zabezpečena, 3 (3,70 %) respondenti si myslí, že spíše ne a 3 (3,70 %) respondenti neví. 1 (1,23 %) respondent si myslí, že není dostatečně zabezpečena.

Velká převaha dotázaných je tedy přesvědčena, že jejich škola problematiku prevence sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů má dostatečně zabezpečenou.

Graf č.3. Zabezpečení problematiky prevence soc. - pat. jevů na školách



Otázka č. 8 – Kdo na Vaší škole zabezpečuje realizaci prevence sociálně-patologických jevů a řešení výchovných problémů?

Tab. 8.1 Realizace prevence sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů na ZŠ

Základní škola		
Osoba	Počet	Procent %
Třídní učitel	10	27,03%
Výchovný poradce	19	51,35%
Školní metodik prevence	34	91,90%
Školní psycholog	17	45,95%
Jiné	5	13,51%

Tab. 8.2 Realizace prevence sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů na SŠ

Střední škola		
Osoba	Počet	Procent %
Třídní učitel	15	34,09%
Výchovný poradce	29	65,91%
Školní metodik prevence	30	68,18%
Školní psycholog	0	0,00%
Jiné	0	0,00%

Na základní škole z 37 respondentů uvedlo 34 (91,90 %) respondentů, že tuto problematiku zajišťuje školní metodik prevence. 19 (51,35 %) respondentů uvedlo výchovného poradce, 17 (45,95 %) respondentů uvedlo školního psychologa, 10 (27,03 %) respondentů uvedlo třídního učitele. 5 (13,51 %) respondentů volilo jinou možnost, tj. sociální pedagog 2, dle situace 5.

Na střední škole z 44 respondentů uvedlo 30 (68,18 %) respondentů jako nejčastější možnost školní metodik prevence. 29 (65,91 %) respondentů vybralo výchovného poradce a 15 (34,09 %) respondentů vybralo třídního učitele.

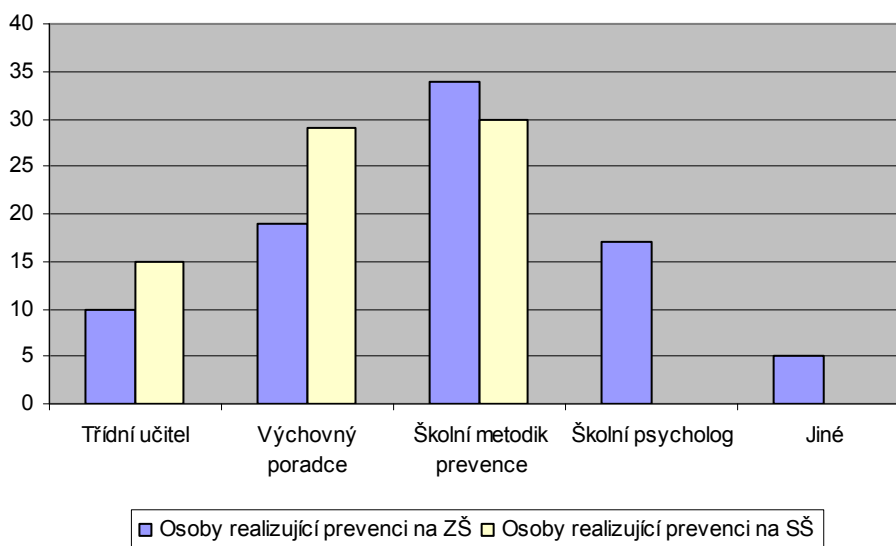
Tab. 8.3 Realizace prevence sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů na ZŠ a SŠ

Základní + Střední škola		
Osoba	Počet	Procent %
Třídní učitel	25	30,86%
Výchovný poradce	48	59,26%
Školní metodik prevence	64	79,01%
Školní psycholog	17	20,99%
Jiné	5	6,17%

Celkem 64 (79,01 %) respondentů uvedlo, že tuto oblast nejčastěji zabezpečuje školní metodik prevence. 48 (59,26 %) respondentů uvedlo výchovného poradce, 25 (30,86 %) respondentů uvedlo třídního učitele, 17 (20,99 %) respondentů uvedlo školního psychologa, 5 (6,17 %) respondentů vybralo jinou možnost.

Z 81 respondentů někteří volili více variant. Lze tedy usuzovat, že v této oblasti je nutná spolupráce více profesí. Nejčastější volbou, jak vyplývá z tabulky, byl školní metodik prevence. Často se vyskytovala kombinace výchovný poradce a školní metodik prevence, školní metodik prevence a třídní učitel. V případě, že ve škole je školní psycholog, často se také podílí na této problematice. Pokud je ve škole zřízeno školní pedagogické pracoviště, ve kterém spolupracuje školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, případně sociální pedagog, uváděli respondenti tuto možnost.

Graf č.4. Realizace soc. - pat. jevů a řešení výchovných problémů na školách



Otázka č. 9 – Kdo na Vaší škole zabezpečuje komunikaci s rodiči žáků?

Tab. 9.1 Komunikace s rodiči žáků na ZŠ Tab. 9.2 Komunikace s rodiči žáků na SŠ

Základní škola			Střední škola		
Pověřená osoba	Počet	Procent %	Pověřená osoba	Počet	Procent %
Ředitel	10	27,03%	Ředitel	10	22,73%
Třídní učitel	33	89,19%	Třídní učitel	42	95,45%
Výchovný poradce	17	45,95%	Výchovný poradce	17	38,64%
Jiný	21	56,76%	Jiný	0	0,00%

I u této otázky respondenti často volili více možností. Většinou záleží na situaci, ve které je nutné kontaktovat rodiče žáka. Zda se jedná o běžné informativní schůzky nebo řešení přestupků nebo závažných problémů. Nejčastěji komunikaci zajišťuje třídní učitel. Respondenti základních škol často volili jinou možnost. Více možností, kdo bude řešit komunikaci s rodiči, je dáno širší profesní strukturou pedagogického sboru. Mezi dopisovanými variantami se opět často opakovalo ŠPP.

Na základní škole nejčastěji s rodiči komunikuje třídní učitel – 33 (89,19 %) respondentů. 21 (56,76 %) respondentů zvolilo jinou možnost, mezi uváděnými byly sociální pedagog, asistent pedagoga, romský asistent nebo školní pedagogické pracoviště, které má výchovného poradce, školního metodika prevence, školní psychologa, sociálního pedagoga. 17 (45,95 %) respondentů zvolilo variantu výchovný poradce a 10 (27,03 %) respondentů zvolilo ředitele.

Na střední škole nejčastěji komunikuje s rodiči ve 42 (95,45 %) případech třídní učitel, v 17 (38,64 %) případech výchovný poradce, v 10 (22,73 %) případech ředitel.

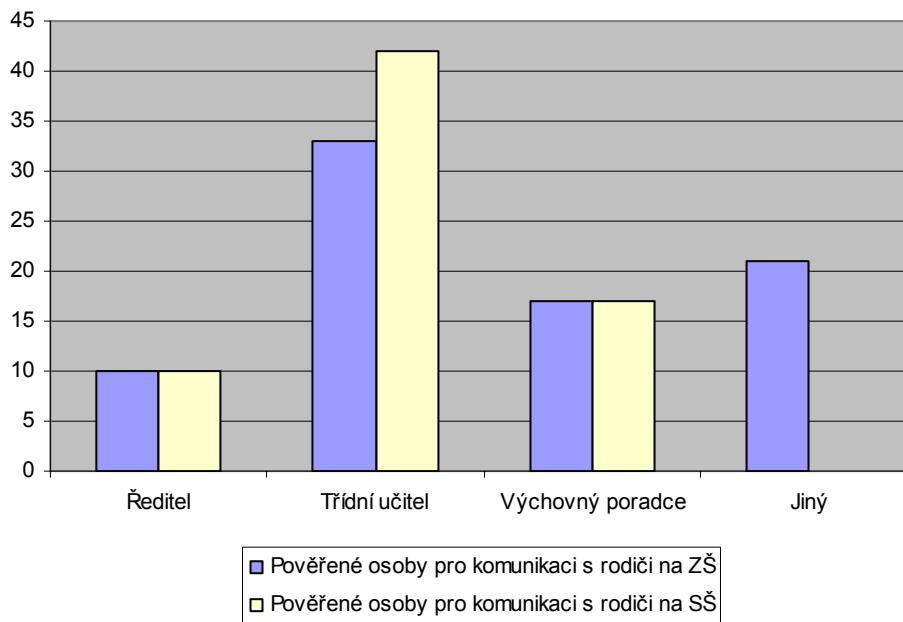
Tab. 9.3 Komunikace s rodiči žáků na ZŠ a SŠ

Základní + Střední škola		
Pověřená osoba	Počet	Procent %
Ředitel	20	24,70%
Třídní učitel	75	94,59%
Výchovný poradce	34	41,98%
Jiný	21	25,93%

Z celkového počtu 81 respondentů nejčastěji vybralo jako toho kdo komunikuje s rodiči žáků třídního učitele a to 75 (92,59 %) respondentů. 34 (41,98%) respondentů zvolilo výchovného poradce, 21 (25,93 %) respondentů zvolilo jinou možnost,

a to sociálního pedagoga, asistenta pedagoga, romského asistenta nebo ŠPP, 20 (24,70 %) respondentů vybralo ředitele.

Graf č.5. Komunikace s rodiči žáků na školách



Otázka č.10 – Domníváte se, že stávající příprava výchovných poradců a školních metodiků prevence je dostatečná vzhledem ke zvyšujícím se nárokům na tyto profese?

Tab. 10.1 Příprava výchovných poradců a školních metodiků prevence na ZŠ

Základní škola		
Úroveň	Počet	Procent %
Je plně dostatečná	11	29,73%
Je dostatečná pouze částečně	15	40,54%
Je nedostatečná	2	5,41%
Nevím	9	24,32%
Celkem	37	100,00%

Tab. 10.2 Příprava výchovných poradců a školních metodiků prevence na SŠ

Střední škola		
Úroveň	Počet	Procent %
Je plně dostatečná	19	43,18%
Je dostatečná pouze částečně	14	31,82%
Je nedostatečná	4	9,09%
Nevím	7	15,91%
Celkem	44	100,00%

15 (40,54 %) respondentů základních škol se domnívá, že je příprava těchto profesí dostatečná pouze částečně. Podle 11 (29,73 %) respondentů je plně dostatečná. 9 (24,32 %) respondentů neví a podle 2 (5,41 %) respondentů je nedostatečná.

Na střední škole považuje přípravu těchto profesí za plně dostatečnou 19 (43,18 %) respondentů. 14 (31,82 %) respondentů se domnívá, že je dostatečná pouze částečně, 7 (15,91 %) respondentů neví a dle 4 (9,09 %) respondentů je nedostatečná.

Tab. 10.3 Příprava výchovných poradců a školních metodiků prevence na ZŠ + SŠ

Základní + Střední škola		
Úroveň	Počet	Procent %
Je plně dostatečná	30	37,04%
Je dostatečná pouze částečně	29	35,80%
Je nedostatečná	6	7,41%
Nevím	16	19,75%
Celkem	81	100,00%

Z 81 respondentů je 30 (37,04 %) přesvědčeno, že stávající příprava výchovných poradců a školních metodiků prevence je dostatečná, 29 (35,80 %) je přesvědčeno, že je dostatečná pouze částečně. 16 (19,75 %) respondentů neví a 6 (7,07 %) respondentů se domnívá, že je nedostatečná.

Nejvíce pedagogů je přesvědčeno, že příprava těchto profesí je dostatečná, ale skoro stejný počet se domnívá, že je dostatečná pouze částečně. O dostatečnosti jsou více přesvědčeni pedagogové středních škol.

Otázka č. 11 – Domníváte se , že časová dotace pro výkon činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence je dostatečná vzhledem ke zvyšujícím se nárokům na tyto profese?

Tab. 11.1 Časová dotace pro výkon činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence na ZŠ

Základní škola		
Úroveň	Počet	Procent %
Je plně dostatečná	0	0,00%
Je dostatečná pouze částečně	13	35,14%
Je nedostatečná	14	37,84%
Nevím	10	27,03%
Celkem	37	100,00%

Tab. 11.2 Časová dotace pro výkon činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence na SŠ

Střední škola		
Úroveň	Počet	Procent %
Je plně dostatečná	10	22,73%
Je dostatečná pouze částečně	16	36,36%
Je nedostatečná	9	20,45%
Nevím	9	20,45%
Celkem	44	100,00%

O tom, že časová dotace pro výkon činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence je plně dostatečná si na základní škole nemyslí žádný respondent. 13 (35,14 %) respondentů je přesvědčeno, že je dostatečná pouze částečně, 14 (37,84 %) respondentů je přesvědčeno, že je nedostatečná a 10 (27,03 %) respondentů neví.

Na střední škole si myslí 16 (36,36 %) respondentů, že dotace pro výkon těchto činností je dostatečná pouze částečně. Podle 10 (22,73 %) respondentů je plně dostatečná, podle 9 (20,45 %) je nedostatečná. Stejný počet respondentů 9 (20,45 %) neví.

Tab. 11.3 Časová dotace pro výkon činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence na ZŠ + SŠ

Základní + Střední škola		
Úroveň	Počet	Procent %
Je plně dostatečná	10	12,35%
Je dostatečná pouze částečně	29	35,80%
Je nedostatečná	23	28,40%
Nevím	19	23,46%
Celkem	81	100,00%

Z celkového počtu 81 respondentů je 29 (35,80 %) respondentů přesvědčeno, že časová dotace je dostatečná pouze částečně, 23 (28,40 %) respondentů se domnívá, že je nedostatečná, 19 (23,46 %) respondentů neví. Pouze 10 (12,35 %) respondentů je přesvědčeno, že je časová dotace plně dostatečná.

Na základní škole si žádný respondent nemyslel, že časová dotace těchto profesí je dostatečná. A většina z nich se domnívá, že je naopak nedostatečná. Na střední škole jsou pedagogové nejvíce přesvědčeni, že časová dotace je dostatečná pouze částečně. Z tohoto lze usuzovat větší zatíženost základních škol výchovnými problémy.

Otázka č. 12 – Domníváte se, že odborník, který by se věnoval výhradně této problematice, by byl přínosem pro Vaši školu?

Tab. 12.1 Potřeba odborníka na ZŠ

Základní škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Ano, škola potřebuje takového odborníka	18	48,65%
Ne, škola nepotřebuje takového odborníka	10	27,03%
Nevím	5	13,51%
Jiné	4	10,81%
Celkem	37	100,00%

Tab. 12.2 Potřeba odborníka na SŠ

Střední škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Ano, škola potřebuje takového odborníka	14	31,82%
Ne, škola nepotřebuje takového odborníka	10	22,73%
Nevím	19	43,18%
Jiné	1	2,27%
Celkem	44	100,00%

Základní škola potřebuje odborníka, který by se věnoval výhradně problematice prevence sociálně-patologických jevů a řešení výchovných problémů, to je názor 18 (48,65 %) respondentů. Tento odborník není ve škole potřeba, to se domnívá 10 (27,03 %) respondentů. 5 (13,51 %) respondentů neví. 4 (10,81 %) respondenti zvolili jinou možnost, a to variantu odborník na částečný úvazek 2 respondenti, tento odborník by byl přínosem pro velké městské školy 2 respondenti.

Na střední škole 19 (43,18 %) respondentů neví, zda škola takového odborníka potřebuje. 14 (31,82 %) respondentů je toho názoru, že škola takového odborníka potřebuje. 10 (22,73 %) respondentů má opačný názor, tedy, že škola takového odborníka nepotřebuje. Jiný názor, odborník na částečný úvazek, zvolil 1 (2,27 %) respondent.

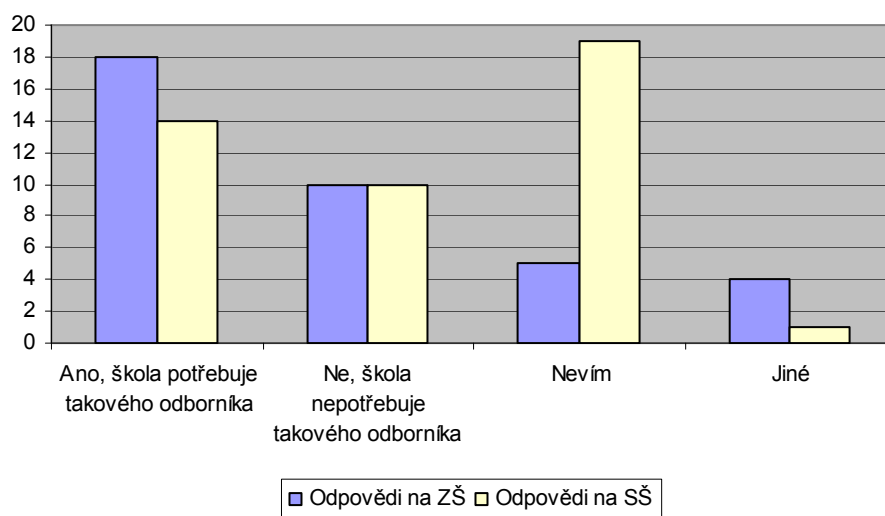
Tab. 12.3 Potřeba odborníka na ZŠ + SŠ

Základní + Střední škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Ano, škola potřebuje takového odborníka	32	39,51%
Ne, škola nepotřebuje takového odborníka	20	24,69%
Nevím	24	29,63%
Jiné	5	6,17%
Celkem	81	100,00%

Celkem se 32 (39,51 %) respondentů domnívá, že škola potřebuje tohoto odborníka, 24 (29,63 %) respondentů neví, 20 (24,69 %) respondentů si myslí, že není tento odborník potřeba, 5 (6,17 %) respondentů zvolilo jinou možnost, odborník na částečný úvazek.

Převaha odpovědí, že škola potřebuje takového odborníka je dána přetížením pedagogů na základních školách řešením velkého množství výchovných problémů. U velkých městských škol se to projevovalo nejvíce. Na středních školách - v případě velkého množství odpovědí nevím, je pravděpodobnou příčinou neznalost kompetencí a možností, které sociální pedagog může škole nabídnout.

Graf č.6. Potřeba odborníka na školách



Otázka č. 13 – Je vám známa profese sociálního pedagoga?

Tab. 13.1 Známost profese sociálního pedagoga na ZŠ

Základní škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Sociální pedagog na naší škole pracuje	15	40,54%
Ano, vím co tato profese zahrnuje	10	27,03%
Setkal jsem se s tímto pojmem, ale neznám přesnou náplň jeho kompetencí	7	18,92%
Ne	5	13,51%
Celkem	37	100,00%

Tab. 13.1 Známost profese sociálního pedagoga na SŠ

Střední škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Sociální pedagog na naší škole pracuje	0	0,00%
Ano, vím co tato profese zahrnuje	24	54,55%
Setkal jsem se s tímto pojmem, ale neznám přesnou náplň jeho kompetencí	19	43,18%
Ne	1	2,27%
Celkem	44	100,00%

Z 37 respondentů ZŠ 15 (40,54 %) uvedlo, že na jejich škole sociální pedagog pracuje, 10 (27,03 %) respondentů ví, co profese sociálního pedagoga zahrnuje, 7 (18,92 %) respondentů se setkala s pojmem sociální pedagog, ale nezná, přesně náplň jeho kompetencí, 5 (13,51 %) respondentů profesi sociálního pedagoga nezná.

Na střední škole, z 44 respondentů žádný nevedl, že by na jeho škole sociální pedagog pracoval, 24 (54,55 %) respondentů ví, co tato profese zahrnuje, 19 (43,18 %) respondentů se s pojmem sociální pedagog už setkala, ale nezná přesnou náplň jeho kompetencí, 1 (2,27 %) respondent uvedl, že profesi sociálního pedagoga nezná.

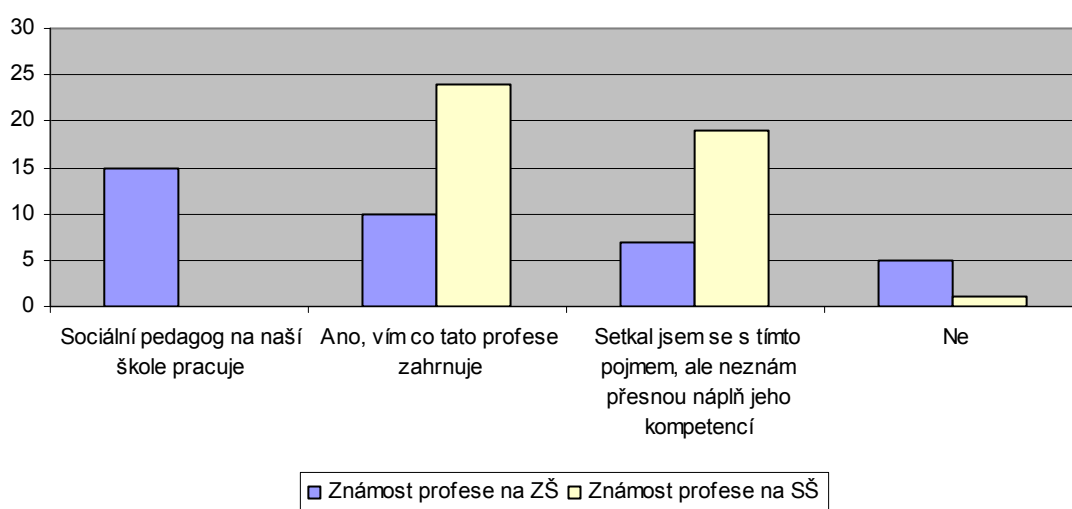
Tab. 13.3 Známost sociálního pedagoga na ZŠ + SŠ

Základní + Střední škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Sociální pedagog na naší škole pracuje	15	18,52%
Ano, vím co tato profese zahrnuje	34	41,98%
Setkal jsem se s tímto pojmem, ale neznám přesnou náplň jeho kompetencí	26	32,10%
Ne	6	7,41%
Celkem	81	100,00%

Z celkových 81 respondentů 34 (41,98 %) respondentů ví co profese sociálního pedagoga zahrnuje, 26 (32,10 %) respondentů setkala s pojmem sociální pedagog, ale nezná přesnou náplň jeho profese, 15 (18,52 %) respondentů uvádí, že na jejich škole sociální pedagoga působí, 6 (7,41 %) respondentů profesi sociálního pedagoga nezná.

Mezi základními školami kam byly distribuovány dotazníky, byly 2 školy, ve kterých sociální pedagog pracuje v rámci projektu Inkluzivního vzdělávání. Jednalo se o velké městské školy s velkým množstvím problémových žáků, převážně romského etnika. U středních škol při zohlednění předchozí a následující otázky, nejsme plně přesvědčeni, že pedagogové opravdu znají profesi sociálního pedagoga. V porovnání s odpověďmi respondentů ze škol, kde sociální pedagog působí, se jejich odpovědi značně lišili.

Graf č.7. Známost profese sociálního pedagoga na školách



Otázka č. 14 – Kde vidíte jeho uplatnění na Vaší škole?

Tab. 14.1 Uplatnění sociálního pedagoga na ZŠ

Základní škola		
Problematika	Počet	Procent %
Prevence sociálně patologických jevů	27	72,97%
Řešení výchovných problémů	14	37,84%
Práce se sociálně vyloučenými dětmi	32	86,49%
Komunikace s rodiči	27	72,97%
Pomoc učitelů	17	45,95%
Realizace volnočasových aktivit	9	24,32%
Jiné	3	8,11%

Tab. 14.2 Uplatnění sociálního pedagoga na SŠ

Střední škola		
Problematika	Počet	Procent %
Prevence sociálně patologických jevů	23	52,27%
Řešení výchovných problémů	20	45,45%
Práce se sociálně vyloučenými dětmi	14	31,82%
Komunikace s rodiči	14	31,82%
Pomoc učitelů	13	29,55%
Realizace volnočasových aktivit	9	20,45%
Jiné	1	2,27%

Na základní škole vidí respondenti nejčastěji uplatnění sociálního pedagoga v práci se sociálně vyloučenými dětmi, a to 32 (89,49 %) respondentů, 27 (72,97 %) respondentů vidí jeho uplatnění v prevenci sociálně patologických jevů, stejný počet 27 (72,97 %) respondentů uvedlo náplň uplatnění komunikaci s rodiči, 17 (45,95 %) respondentů by využilo sociálního pedagoga pro pomoc učitelů, 14 (37,84 %) respondentů při řešení výchovných problémů, 9 (24,32 %) respondentů při realizaci volnočasových aktivit. 3 (8,11 %) respondentů uvedlo jinou možnost, práce s dětmi s poruchami chování.

Z respondentů střední školy nejvíce vidí uplatnění sociálního pedagoga v prevenci sociálně-patologických jevů – 23 (52,27 %) respondentů. 20 (45,45 %) respondentů vidí jeho uplatnění při řešení výchovných problémů. 14 (31,82 %) respondentů se kloní k uplatnění v práci se sociálně vyloučenými dětmi a stejný počet 14 (31,82%) respondentů ke komunikaci s rodiči.

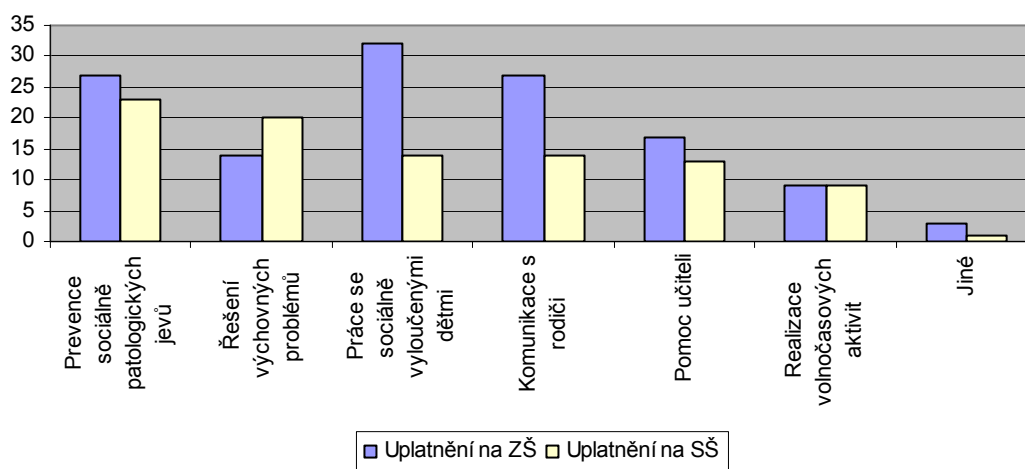
Pomoc učitelů zvolilo 13 (29,55 %) respondentů. Uplatnění sociálního pedagoga při realizaci volnočasových aktivit zvolilo 9 (20,45 %). Jinou možnost zvolil 1 (2,27 %) respondent.

Tab. 14.3 Uplatnění sociálního pedagoga na ZŠ a SŠ

Základní + Střední škola		
Problematika	Počet	Procent %
Prevence sociálně patologických jevů	50	61,73%
Řešení výchovných problémů	34	41,98%
Práce se sociálně vyloučenými dětmi	46	56,79%
Komunikace s rodiči	41	50,62%
Pomoc učitelů	30	37,04%
Realizace volnočasových aktivit	18	22,02%
Jiné	4	4,99%

Z 81 respondentů se nejvíce z nich kloní k uplatnění sociálního pedagoga při prevenci sociálně patologických jevů – 50 (61,73%) respondentů. 46 (56,79 %) respondentů ho vidí při práci se sociálně vyloučenými dětmi. 41 (50,62 %) respondentů by uplatnilo sociálního pedagoga při komunikaci s rodiči žáků. V 34 (41,98 %) případech by se měl sociální pedagog zabývat řešením výchovných problémů. 30 (37,04 %) respondentů by očekávalo od sociálního pedagoga pomoc učitelů, 18 (22,22 %) respondentů vidí uplatnění sociálního pedagoga při realizaci volnočasových aktivit a 4 (4,94 %) respondentů vidí jeho jiné uplatnění.

Graf č.8. Uplatnění sociálního pedagoga na školách



Do odpovědí na tuto otázku se promítlo jednak to, jestli na škole sociální pedagog působí, ale i to, jestli jde o školu vesnickou nebo městskou, malou nebo s velkým počtem dětí. Pedagogové z malé vesnické školy vidí uplatnění sociálního pedagoga vzhledem k problémům, které se u nich vyskytují jinde než pedagogové z velkých městských škol, s množstvím problematických dětí. Oblast práce se sociálně vyloučenými dětmi, která převažovala u respondentů ze škol se sociálním pedagogem, se v odpovědích pedagogů vesnických škol vůbec neobjevovala. Tito respondenti viděli uplatnění sociálního pedagoga většinou v realizaci volnočasových aktivit. Také v rámci středních škol se objevovaly jiné preference, což je dáno jinou skladbou výchovných problémů vzhledem k věku žáků. Tady viděli respondenti uplatnění sociálního pedagoga nejčastěji v oblasti prevence sociálně patologických jevů.

Otázka č. 15 – Domníváte se, že by sociální pedagog byl pro Vaši školu přínosem?

Tab. 15.1 Přínos sociálního pedagoga pro ZŠ

Základní škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Ano	21	56,76%
Ne	4	10,81%
Nevím	12	32,43%
Celkem	37	100,00%

Tab. 15.2 Přínos sociálního pedagoga pro SŠ

Střední škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Ano	17	38,64%
Ne	6	13,64%
Nevím	21	47,73%
Celkem	44	100,00%

Z 37 respondentů ZŠ je 21 (56,76 %) respondentů přesvědčených, že sociální pedagog byl pro jejich školu přínosem, 4 (10,81 %) respondenti si myslí, že by přínosem nebyl, 12 (32,43 %) neví.

Z 44 respondentů SŠ je 17 (38,64 %) respondentů přesvědčených o přínosu sociálního pedagoga pro jejich školu, 6 (13,64 %) ne a 21 (47,73 %) respondentů neví.

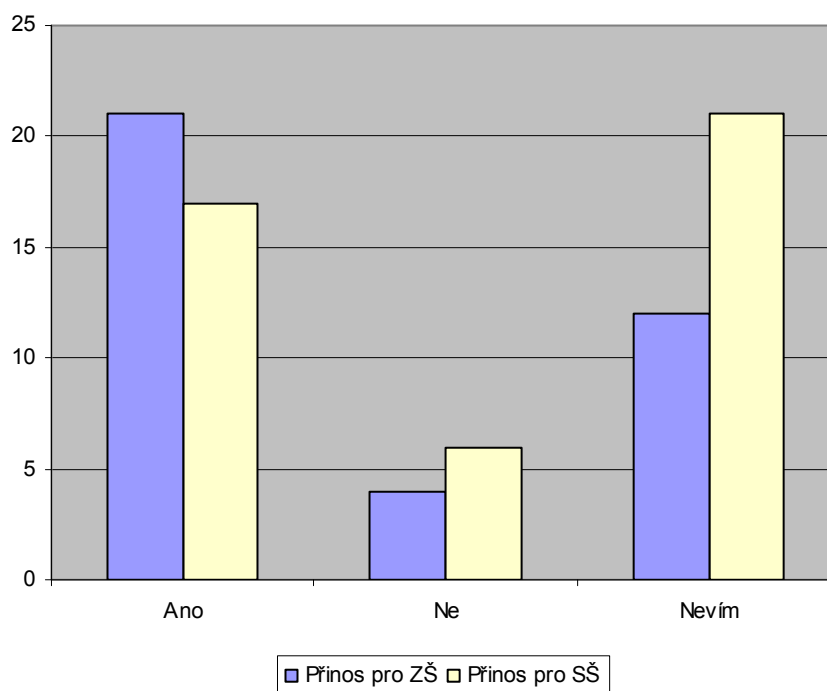
Tab. 15.3 Přínos sociálního pedagoga pro ZŠ a SŠ

Základní + Střední škola		
Odpověď	Počet	Procent %
Ano	38	46,91%
Ne	10	12,35%
Nevím	33	40,74%
Celkem	81	100,00%

Z celkového počtu 81 respondentů se 38 (46,91 %) kloní k přínosu sociálního pedagoga pro školu, 33 (40,74 %) respondentů neví na tuto otázku odpověď, 10 (12,35 %) respondentů se domnívá, že by sociální pedagog nebyl přínosem pro jejich školu.

Při odpovědích opět hrálo roli, jestli se jednalo o školu s velkým počtem dětí, vesnickou školu, školu s velkým počtem problematických dětí a jestli sociální pedagog na škole už působí. Většina respondentů ZŠ se ale domnívá, že by sociální pedagog byl pro jejich školu přínosem. Většina respondentů SŠ neví. Z toho usuzujeme, že přestože většina respondentů uváděla, že profesi sociálního pedagoga zná, není tomu tak.

Graf č.9. Přínos sociálního pedagoga pro školy



Otázka č. 16 – Co podle Vašeho názoru brání zařazení sociálního pedagoga mezi ostatní pedagogické profese?

Tab. 16.1 Důvody nezařazení sociálních pedagogů na ZŠ

Základní škola		
Důvody	Počet	Procent %
Nepovažují zaměření jeho činnosti za důležité a podstatné	1	2,70%
Domnívám se, že náplň práce sociálního pedagoga je dostatečně zabezpečena jinými profesemi	5	13,51%
Ekonomické důvody	22	59,46%
Legislativní důvody	14	37,84%
Jiné	4	10,81%

Tab. 16.2 Důvody nezařazení sociálních pedagogů na SŠ

Střední škola		
Důvody	Počet	Procent %
Nepovažují zaměření jeho činnosti za důležité a podstatné	0	0,00%
Domnívám se, že náplň práce sociálního pedagoga je dostatečně zabezpečena jinými profesemi	17	38,64%
Ekonomické důvody	27	61,36%
Legislativní důvody	4	9,09%
Jiné	5	11,36%

Na základní škole 22 (59,46 %) respondentů vidí ekonomické důvody pro nezařazení sociálního pedagoga mezi ostatní pedagogické profese. 14 (37,84 %) respondentů se domnívá, že tomu brání legislativní důvody, 5 (13,51 %) respondentů se domnívá, že náplň práce sociálního pedagoga je dostatečně zabezpečena jinými profesemi, 4 (10,81 %) respondenti uvedli jiné důvody, a to 2 respondenti neví a 2 respondenti uvedli, že nic nebrání. 1 (2,70 %) respondent nepovažuje zaměření činnosti sociálního pedagoga za důležité a podstatné.

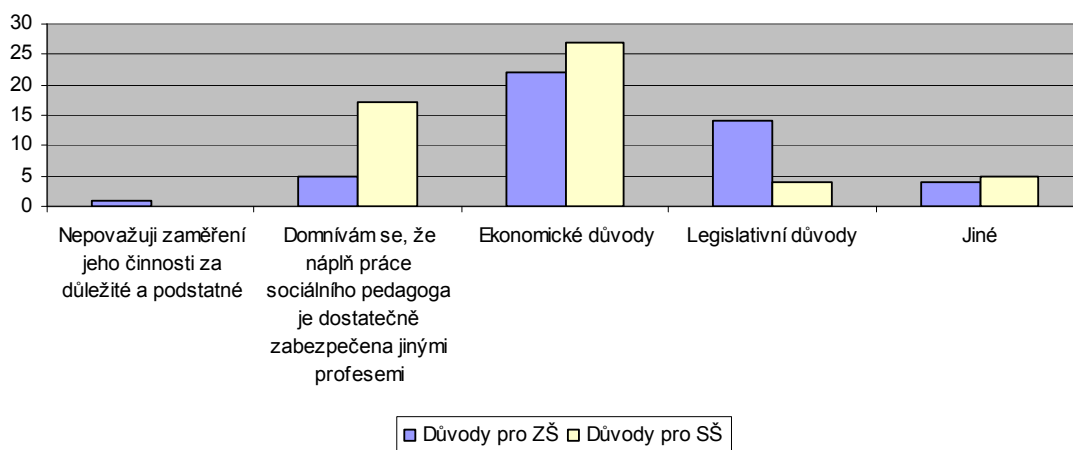
Na střední škole vidí 27 (61,36 %) respondentů jako důvod nezařazení sociálního pedagoga mezi ostatní pedagogické profese ekonomické důvody. 17 (38,60 %) respondentů se domnívá, že náplň práce sociálního pedagoga je dostatečně zabezpečena jinými profesemi. Jinou možnost zvolilo 5 (11,36 %) respondentů, kteří neví. 4 (9,09 %) respondenti uvedli legislativní důvody.

Tab. 16.3 Důvody nezařazení sociálních pedagogů na ZŠ + SŠ

Základní + Střední škola		
Důvody	Počet	Procent %
Nepovažuji zaměření jeho činnosti za důležité a podstatné	1	1,23%
Domnívám se, že náplň práce sociálního pedagoga je dostatečně zabezpečena jinými profesemi	22	27,16%
Ekonomické důvody	49	60,49%
Legislativní důvody	18	24,22%
Jiné	9	11,11%

Z celkového počtu 81 respondentů vidí 49 (60,49 %) respondentů ekonomické důvody, 22 (27,16 %) respondentů se domnívá, že náplň práce sociálního pedagoga je dostatečně zabezpečena jinými profesemi. 18 (22,22 %) respondentů uvádí legislativní důvody. Jiný důvod, nevím 7 respondentů a nic tomu nebrání 2 respondenti, uvedlo 9 (11,11 %) respondentů. 1 (1,23 %) respondent nepovažuje zaměření činnosti sociálního pedagoga za důležité a podstatné.

Graf č.10. Důvody nezařazení sociálních pedagogů do škol



Většina respondentů jako odpověď uvedla ekonomické důvody. Z toho vyplývá, že školství se potýká s nedostatkem financí. Pokud sociální pedagog na škole působí je spolufinancován z fondů EU v rámci projektu Inkluzivního vzdělávání.

4.3 Závěry a doporučení pro praxi

Cílem empirické části této bakalářské práce bylo zjistit existenci sociálního pedagoga ve školním prostředí a možnosti uplatnění jeho kompetencí ve vybraných základních a středních školách Jihomoravského kraje. Mimo to jsme zjišťovali jaké problémy se nejčastěji ve školách objevují a jakou činnost pedagogové nejčastěji při své práci využívají. Pozornost jsme zaměřili na prevenci sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů. Zajímalo nás, zda by pedagogičtí pracovníci uvítali mezi sebou sociálního pedagoga jako odborníka věnujícího se výchovné problematice. Zda je sociální pedagog přínosem k řešení výchovných problémů, zlepšení klima ve škole i k celkovému lepšímu fungování školy.

V **první hypotéze** jsme předpokládali, že pedagogickým pracovníkům je profese sociální pedagoga málo známá. Tato **hypotéza se nepotvrdila** otázkou č. 13. Většina respondentů odpověděla, že tuto profesi zná a ví co zahrnuje. Celkem 34 (41,65 %) respondentů. K tomu musíme připočítat 15 (18,52 %) respondentů u nichž ve škole sociální pedagog pracuje nebo profesi sociálního pedagoga vykonává. Zde automaticky předpokládáme, že je tato profese známá. Na základě otázek č. 12, č. 14 a č. 15 jsme přišli ke zjištění, že ve skutečnosti mnoho z těchto respondentů neví jaké jsou kompetence sociálního pedagoga, kde je jeho místo ve škole, jaké jsou jeho možnosti a jakými činnostmi by se mohl zabývat. K tomuto závěru jsme přišli na základě rozdílných odpovědí respondentů ze škol, kde sociální pedagog pracuje. Odpovědi z těchto škol se u těchto otázek značně lišili.

Ve **druhé hypotéze** jsme předpokládali, že ve škole se nejčastěji řeší problémy s výskytem sociálně patologických jevů. Tato **hypotéza se nepotvrdila** otázkou č. 6. U této otázky mohli respondenti zvolit více možností. Nejčastěji respondenti volili možnost porušování školního řádu - 64 (79,01 %). Následovala možnost nerespektování autority učitele - 31 (38,27 %). Výskyt sociálně patologických jevů byl až třetí volenou možností - 30 (37,04 %). Vzhledem k rozdílnému věkovému složení žáků se také lišili odpovědi respondentů základních a středních škol. Často volené odpovědi na základní škole, vulgární chování a nepřizpůsobivé a nevhodné chování žáků, se vyskytovaly u středních škol minimálně.

Ve třetí hypotéze jsme předpokládali, že realizace prevence sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů je nejčastěji v náplni práce výchovných poradců a školních metodiků prevence. U této odpovědi měli respondenti možnost zvolit více možností. Tato **hypotéza se potvrdila** otázkou č. 8, a to u základních škol i u středních škol. Nejčastější volbou 64 (79,01 %) respondentů byl školní metodik prevence. Druhá nejčastější volba 48 (59,26 %) respondentů byl výchovný poradce. Tyto profese jsou kumulovány s dalšími činnostmi a to většinou s činností třídního učitele. Doplňujícími otázkami k této hypotéze byly otázky č. 10 a č. 11. Většina respondentů se domnívá, že časová dotace pro výkon činnosti těchto profesí je dostatečná pouze částečně 29 (35,80 %). Druhá nejčastější odpověď byla, že časová dotace je nedostatečná 23 (28,40 %) respondentů. Domníváme se, že množství problémů, které musí škola řešit, by si zasloužilo odborníka plně se věnujícího této oblasti.

Ve čtvrté hypotéze jsme předpokládali, že pokud se profese sociálního pedagoga ve školním prostředí vyskytuje, řeší nejčastěji problematiku prevence sociálně patologických jevů. Tato **hypotéza se potvrdila** otázkou č. 14. I u této otázky často respondenti volili více možností. Nejvíce respondentů vidí uplatnění sociálního pedagoga při řešení prevence sociálně patologických jevů - 50 (61,73 %) respondentů. U této odpovědi se značně rozcházelí respondenti základních a středních škol. U středních škol nejvíce respondentů volilo možnost prevence sociálně patologických jevů - 23 (52,27 %). Druhou nejčastější volbou bylo řešení výchovných problémů 20 (45,45 %). Na základních školách vidí většina respondentů uplatnění sociálního pedagoga v práci se sociálně vyloučenými dětmi - 32 (86,49 %) respondentů. Stejný počet respondentů volil prevenci sociálně patologických jevů a komunikaci s rodiči 27 (72,97, %) respondentů. Z výsledků vyplývají rozdílné potřeby základní a střední školy, vzhledem k věkovému složení žáků a problémům, které řeší. U této otázky bylo přínosné sledovat odpovědi respondentů ze škol, kde sociální pedagog působí. Tyto odpovědi se do značné míry lišili od ostatních, ale považujeme je za nejobjektivnější, protože tady sociální pedagog působí a tyto činnosti vykonává. Nejčastější volbou u těchto respondentů byla práce se sociálně vyloučenými dětmi a prevence sociálně patologických jevů.

V páté hypotéze jsme předpokládali, že přítomnost profese sociálního pedagoga ve školním prostředí by byla přínosem pro oblast řešení výchovných situací a řešení problematiky prevence sociálně patologických jevů. Tato **hypotéza se potvrdila** otázkami č. 12 a č. 15. Při vyhodnocení jsme přihlíželi i k otázce č. 14. Většina respondentů zvolila možnost, že škola potřebuje odborníka zabývajícího se touto oblastí. Nejvíce respondentů se domnívá, že sociální pedagog by byl přínosem pro jejich školu 38 (46,91 %) respondentů. Bohužel o tom, kde je místo sociálního pedagoga ve škole nemají zatím mnozí pedagogové jasno, protože 33 (40,74 %) respondentů uvedlo, že neví. Většina odpovědí nevim, byla mezi respondenty středních škol. U základních škol se promítla skutečnost, že 2 školy sociální pedagogy mají. Za zdůraznění stojí fakt, že všichni respondenti z těchto škol považují sociálního pedagoga za přínos pro školu.

Na základě zjištěných skutečností můžeme konstatovat, že profese sociálního pedagoga není ve školách běžně zastoupená. Ve dvou školách byl sociální pedagog přítomen na základě dotace v rámci projektu Inkluzivní vzdělávání žáků ve školách spádových sociálně vyloučeným lokalitám. Jednalo se o velké městské školy s množstvím problémových žáků a s velkým počtem žáků romského etnika. Odpovědi respondentů z těchto škol považujeme za nejobjektivnější z důvodu osobní zkušenosti s touto profesí. Za naprosto podstatné považujeme, že všichni uvedli, že profese sociálního pedagoga je pro jejich školu přínosem.

Dále jsem přišli ke zjištění, že školy se mimo sociálně patologické jevy, potýkají s množstvím různorodých problémů, jako je porušování školního řádu, výchovné problémy, nevhodné chování žáků a vulgární chování žáků. Nejčastějšími činnostmi, které pedagogičtí pracovníci mimo vzdělávací činnost vykonávají, jsou poradenství, prevence a manažerování. Z tohoto součtu můžeme usuzovat na značné přetížení pedagogů. Činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence jsou kumulované profese, kdy je tato činnost vykonávána v určité časové dotaci spolu se vzdělávací činností, což považujeme v dnešní společenské situaci za nedostatečné. Tento názor uvedla i většina respondentů. Došli jsme ke zjištění, že škola potřebuje odborníka jako je sociální pedagog, který by se plně věnoval oblasti prevence sociálně patologických jevů a práci se sociálně vyloučenými dětmi. Zároveň jsme zjistili rozdíly v potřebách základních a středních škol. Jejich problémy jsou dané věkovou strukturou žáků a ty si žádají jiné řešení problémů a jiný přístup k nim. Na značné rozdíly jsme

narazili u velkých městských škol a malých vesnických škol. Tedy jde spíše o rozdílnou sociální strukturu žáků. Menší počet žáků jiného etnika, menší sociálně-ekonomické rozdíly mezi dětmi, menší přístup k sociálně patologickým jevům na vesnicích. Proto pedagogové z velkých městských škol vidí uplatnění sociálního pedagoga jinde, než pedagogové malých vesnických škol. Domníváme se, že jedním z důvodů těchto rozdílných odpovědí je i částečně jiný přístup pedagogů těchto škol. Intimnější školní prostředí, sepnuté vztahy na vesnici, nechť učitelů přiznat problémy, jejichž řešení nese problémy další.

Z výše uvedených skutečností můžeme konstatovat, že odborník s kompetencemi sociálního pedagoga by byl pro školu přínosem. Na velkých základních školách ve městech považujeme jeho přítomnost za nezbytnou, což se potvrdilo v odpovědích respondentů, kteří mají osobní zkušenost s touto profesí. Nedomníváme se, že na menších školách nebo školách vesnických by sociální pedagog neměl uplatnění, protože i tyto školy řeší řadu výchovných problémů a preventivní činnost považujeme za prioritní v každém školním prostředí. Zde by bylo možné uvažovat o tomto odborníkovi na poloviční úvazek, což byl také častý názor ředitelů škol. Častou odpovědí respondentů z vesnických škol bylo, že vidí uplatnění sociálního pedagoga v oblasti volnočasových aktivit, což považujeme také za významnou oblast výchovného působení v rámci prevence sociálně patologických jevů a výchovných problémů. Proto přítomnost profese sociálního pedagoga v této oblasti, v dnešních společenských a sociálních podmínkách, považujeme za velmi přínosnou v rámci mimoškolních činností, na kterých se škola podílí. Na středních školách se jeví jako priorita prevence sociálně patologických jevů.

Úkolem pro sociální pedagogiku je dostat se do povědomí širší veřejnosti. Z odpovědí mnoha respondentů vyplývá, že profesi sociálního pedagoga dostatečně neznají a nevědí, kam ho ve škole zařadit. Přitom sociální pedagog může být přínosem nejenom pro žáky, ale i pro ostatní pedagogické pracovníky. Část činností mimo vzdělávací oblast by mohla přejít na tohoto odborníka. Učitelé by se mohli vyhnout přepracování a vyhoření. Nezkušeným pedagogům by mohl být nápomocen při řešení nových problémů. Zároveň by mohl být manažerem v situacích, které vyžadují zapojení více subjektů a jsou náročnější na organizaci. Pro žáky by se jednalo o nezúčastněnou osobu, k níž by mohli pojmout důvěru a která má všechny kompetenci jim pomoci. Důvody nezařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky, jsou v současné

době nejen finanční důvody, ale hlavně legislativní, kdy zatím profese sociálního pedagoga není uvedena v katalogu profesí. Jak ale ukazuje situace na Slovensku, není to jediný důvod. Ačkoliv je tato profese na Slovensku uzákoněna, ve školách se s ní setkáme výjimečně. Ředitelé škol zůstávají u starého složení pedagogického sboru a je velkým předpokladem, že zde opět hraje velkou roli neznalost profese sociálního pedagoga a neochota ke změnám a inovacím. Proto sociální pedagogiku čeká dlouhá cesta vejít do povědomí veřejnosti a seznámit ji s možnostmi, jaké tato profese skýtá.

Závěr

V bakalářské práci jsme se věnovali profesi sociálního pedagoga, jeho kompetencím a teoretickým možnostem uplatnění. Tyto možnosti jsme se pokusili prakticky ověřit. Touto prací jsme chtěli představit sociálního pedagoga jako kvalifikovaného odborníka, který je připraven po teoretické i praktické stránce působit v mnoho oblastech.

Dnešní doba s sebou nese mnohá rizika nejen pro děti a mládež. Stejně ohrožena je i dospělá populace. Současná společnost působí mnoha negativními jevy, které by měly být kompenzovány pozitivním působením. Tady se jeví jako ideální výchovné působení sociální pedagogiky. Sociální pedagog má kompetence zasahovat ve směru pozitivního formování osobnosti, jehož cílem je dosáhnout svépomoci.

I když možnosti působení sociálního pedagoga jsou široké, soustředili jsme se na jeho působení ve školním prostředí. Dotazníkovou metodou jsme zjišťovali, zda sociální pedagog v ZŠ a SŠ působí, a zda se pedagogičtí pracovníci zabývající se prevencí sociálně-patologických jevů a řešením výchovných problémů domnívají, že přítomnost sociálního pedagoga ve škole by byla přínosem. Zjistili jsme, že sociální pedagog ve škole působí velmi výjimečně. Ohlasy na jeho přítomnost jsou jednoznačně pozitivní. Dále jsme dospěli k závěru, že sociální pedagog by pro školu byl přínosem. Z odpovědí respondentů vyplývá, že profese sociálního pedagoga není ostatním pedagogickým pracovníkům úplně známa.

Pracovat na svém zviditelnění a zapojování se do společenských aktivit, ať už působením ve směru změny legislativy nebo rozšířením svého vzdělávacího působení, by mělo být jedním z úkolů sociální pedagogiky do budoucna.

Své místo by sociální pedagog v rámci složení pedagogického sboru určitě našel. Nelze jednoznačně prohlásit, že na každé ZŠ a SŠ, určitě jsou ale školy, kde se jeho přítomnost jeví nezbytnou. Jsou to školy s velkým počtem žáků s různorodým sociálním a etnickým původem, ve velkých sídlištních aglomeracích, v problémových oblastech.

Domníváme se, že jsou profese (např. výchovný poradce, školní metodik prevence), které by sociální pedagog mohl zastoupit, jako je tomu například na Slovensku. U jiných, které nahradit nemůžeme (např. speciální pedagog nebo školní psycholog), by jeho přítomnost byla přínosem pro vzájemnou spolupráci. A to nejen

pro samotné žáky, ale i pro pedagogy a rodiny žáků. Jako odborník věnující se na plný úvazek výchovné činnosti by sociální pedagog mohl vykonávat poradenskou činnost a preventivní činnost. Jeho kompetence se vztahují i k volnočasovým aktivitám a mimoškolní činnosti.

Pokud se o sociální pedagogice hovoří jako o oboru budoucnosti, můžeme předpokládat, že sociální pedagog je profesí budoucnosti. Má proto všechny předpoklady.

Resumé

Bakalářská práce na téma „Sociální pedagog – teoretická reflexe a praktické možnosti“ je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly.

V první kapitole podáváme přehled literatury, která byla pro tuto práci stěžejní. Dále jsou tu vymezeny základní pojmy této práce.

Ve druhé kapitole je podán stručný přehled historie sociální pedagogiky a současného stavu sociální pedagogiky v Evropě. Zabývá se také vztahy sociální pedagogiky a sociální práce.

Stěžejní třetí kapitola stanovuje profil absolventa oboru sociální pedagogika. Vymezuje kompetence této profese a shrnuje široké možnosti teoretického uplatnění. Podrobně se soustředí na uplatnění profese sociálního pedagoga ve školním prostředí.

V empirické části je užitá kvantitativní metoda dotazníku. Bylo provedeno průzkumné šetření, jehož cílem bylo zjistit názory pedagogických pracovníků na působnost sociálního pedagoga ve školním prostředí a jeho přínos na řešení výchovných problémů a problematiku prevence sociálně-patologických jevů.

Anotace

Předkládaná bakalářská práce s názvem „Sociální pedagog – teoretická reflexe a praktické možnosti“ se zabývá teoretickým rozpracováním profese sociální pedagoga. Práce v úvodu pojednává o historických kořenech oboru sociální pedagogika a o současném pojetí této vědní disciplíny. Objasňuje profil absolventa oboru sociální pedagogika. Věnuje se kompetencím sociálního pedagoga a jeho osobnostním předpokladům pro výkon této profese. Poukazuje na široké možnosti jeho uplatnění. Speciálně se zaměřuje na uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Klíčová slova

sociální pedagogika, sociální pedagog, výchova, sociálně-výchovná činnost, školní prostředí, kompetence, sociální práce, sociální pomoc

Annotation

The Bachelor's thesis entitled "A social pedagogue – theoretical reflections and practical opportunities" deals with theoretical elaboration of the profession of social pedagogue. In the introduction it focuses on historical roots of the field of social pedagogy and on contemporary concept of the field. It depicts a profile of the social pedagogy graduate as well as their competences and personality prerequisites for the profession. It points out wide opportunities for a social pedagogue, especially in school environment.

Key words

Social pedagogy, social pedagogue, education, socio-educational activity, school environment, competence, social work, social help

Seznam literatury a pramenů

Literatura

1. **BAKOŠOVÁ, Z.** *Sociálna pedagogika. Vybrané problémy.* Bratislava: Univerzita Komenského, 1994. 80 s. ISBN 80-223-0817-X.
2. **BAKOŠOVÁ, Z.** *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
3. **BAKOŠOVÁ, Z.** *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie.* In *Pedagogická revue*, roč. 57. č. 1. s. 12-21. ISSN 1335- 1982.
4. **BAKOŠOVÁ, Z., LUBELCOVÁ, G., POTOČÁROVÁ, M.** *Sociálna pedagogika.* Bratislava: SPN, 2005. 168 s. ISBN 80-10-00485-5.
5. **BŮŽEK, A.** *Výchovná funkce školy.* In *Výchova v kontextu sociálních proměn. Sborník příspěvků z 12. konference ČPdS 2004.* Brno: ČPS, 2004. s. 74-80, ISBN 80-7302-087-4.
6. **CINTULOVÁ, K.** *Uplatnenie sociálneho pedagóga z pohľadu absolventov oboru pedagogika v špecializácii sociálna pedagogika.* In *Pedagogická revue*, roč. 57. č. 1. s. 44 – 54. ISSN 1335-1982.
7. **ČAPEK, R.** *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada Publishing, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
8. **ČECH, T., ČERSTVÁ, L.** *Postavení a uplatnění sociálního pedagoga v oblasti pedagogických a pomáhajících profesí.* In *Symposium sociální pedagogiky na PdFMU 2.* Editor: SOJÁK, P. Brno: MU, 2009. s. 25-33, ISBN 978-80-210-4945-1.
9. **ČERSTVÁ, L., ČECH, T.** *Sociální pedagog a vize jeho uplatnění v ZŠ.* In *Symposium sociální pedagogiky na PdFMU 2.* Editor: SOJÁK, P. Brno: MU, 2009. s. 65-74, ISBN 978-80-210-4945-1.
10. **DEBNÁRIKOVÁ, M., BAKOŠOVÁ, Z.** *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny – skutočnosť a potencionálne možnosti.* In *Sociální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z odborného semináře.* Brno: IMS Brno, 2008. s. 51-60, ISBN 978-80-87182-01-7.
11. **EMMEROVÁ, I.** *Prevenca sociálnopatologických javov v školskom prostredí.* Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.
12. **EMMEROVÁ, I.** *Sociálny pedagóg ako koordinátor prevencie drogových závislostí a iných sociálnopatologických javov.* In *Pedagogická revue* 2005. roč. č. 1. s. 55-63. ISSN 1335-1982.

- 13. EMMEROVÁ, I.** *Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia, súčasný stav a perspektívy.* In Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Brno: IMS Brno, 2009. s. 173-179, ISBN 978-80-87182-08-6.
- 14. EMMEROVÁ, I.** *Uplatnenie sociálnych pedagógov v školskom prostredí v Slovenskej republike – legislatívne možnosti a skutočnosť.* In Sociální pedagogika ve střední Evropě – inovace a nové trendy. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS Brno, 2010. s. 439-448, ISBN 978-80-87182-15-4.
- 15. GAVORA, J.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.
- 16. HATÁR, C.** *Práca sociálneho pedagóga s agresívnymi deťmi na 2. stupni základnej školy.* In Sociálny pedagóg. Editor: Bakošová, Z. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s mezinárodnou účasťou. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. s. 150-162. ISBN 80-223-1419-6.
- 17. HRONCOVÁ, J.** *Vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce v teoretickej reflexii i v praxi – história a súčasnosť.* In Sociální pedagogika ve střední Evropě – inovace a nové trendy. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS Brno, 2010. s. 29-41, ISBN 978-80-87182-15-4.
- 18. HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a kol.** *Sociálna pedagogika – vývoj a súčasný stav.* Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 270 s. ISBN 978-80-8083-819-5.
- 19. HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. a kol.** *Dejiny sociálnom pedagogiky - Vybrané problémy.* Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 212 s. ISBN 978-80-8083-436-4.
- 20. HRONCOVÁ, J., HUDEC OVÁ, A., MATULAYOVÁ, T.** *Sociálna pedagogika a sociálna práca.* Banská Bystrica: PF UMB, 300 s. ISBN 80-8055-476-5.
- 21. HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. a kol.** *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov.* Banská Bystrica: PF UMB, 2006. ISBN 80-8083-223-4.
- 22. HRONCOVÁ, J., WALANCIK, M. a kol.** *Vybrané problémy slovenskej a polskej sociálnej pedagogiky.* Banská Bystrica: PF UMB, 2008. 333 s. ISBN 978-80-8083-749-5.
- 23. KAMARÁŠOVÁ, L.** *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov.* Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 178 s. ISBN 978-80-8083-826-3.
- 24. KNOTOVÁ, D.** *Vliv společenských podmínek na trávení volného času dětí a mládeže.* In Výchova v kontextu sociálních proměn. Sborník příspěvků z 12. konference ČPdS 2004. Brno: ČPS, 2004. s.154-157, ISBN 80-7302-087-4.
- 25. KOHOUTEK, R.** *Pedagogická psychologie.* Brno: IMS, 2006. 267 s.

- 26. KOPŘIVA, K.** *Lidský vztah jako součást profese.* Praha: Portál, 2006. 147 s. ISBN 80-7367-181-6.
- 27. KRAUS, B.** *Minulost, přítomnost a perspektivy české sociální pedagogiky.* In Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS Brno, 2009. s. 348-356, ISBN 978-80-87182-15-4.
- 28. KRAUS, B.** *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- 29. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al.** *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- 30. LAZAROVÁ, B.** *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krizi a poradenství ve školní praxi.* Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
- 31. MATOUŠEK, O.** *Metody a řízení sociální práce.* Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-502-8.
- 32. MATOUŠEK, O.** *Sociální práce v praxi.* Praha: Portál, 2005. 352 s. ISBN 80-7367-02-X.
- 33. MATOUŠEK, O.** *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení.* Praha: Portál, 2007. 184 s. ISBN 978-80-7367-310-9.
- 34. MIKULKOVÁ, M.** *Sociální pedagogika a její místo ve školství.* In Sociální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z odborného semináře. Brno: IMS Brno, 2007. s. 39-51, ISBN 80-902936-6-2.
- 35. MÜHLPACHR, P.** *Kapitoly ze sociální patologie.* Brno: IMS, 2003. 84 s.
- 36. MÜHLPACHR, P.** *Dilemata speciální pedagogiky.* Brno: MSD, 2007. 269 s. ISBN 978-80-739-012-8.
- 37. MÜHLPACHR, P.** *Sociální práce jako životní pomoc.* Brno: MU, 2006. 228 s. ISBN 80-86633-62-4.
- 38. NĚMEC, J., et al.** *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium.* Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- 39. NĚMEC, J.** *Reflexe oboru Sociální pedagogika – brněnská škola na PdFMU.* In Symposium sociální pedagogiky na PdFMU. Editor: KLAPKO, D. Brno: MU, 2008, s. 20-37, ISBN 978-80210-4676-4.
- 40. NIKLOVÁ, M.** *Prevence drogových závislostí v školském prostředí.* Banská Bystrica: PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-783-9.
- 41. ONDREJKOVIČ, P.** *Socializácia v sociológii výchovy.* Bratislava: VEDA, 2004. 200 s. ISBN 80-224-0781-X.

- 42. POTOČÁROVÁ, M.** *Pedagogické aspekty sociálnej práce*. Bratislava: Stimul, 2009. 90 s. ISBN 978-80-89236-77-0.
- 43. PROCHÁZKOVÁ, M.** *Sociální pedagogika a její vztah k speciální pedagogice*. In Pipeková, J., Vítková, M. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 1996. s. 7-11, ISBN 80-85931-27-3.
- 44. PRŮCHA, J.** *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.
- 45. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.** *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- 46. PŘADKA, M.** *Brněnská sociální pedagogika v historickém kontextu*. In Symposium sociální pedagogiky na PdFMU. Editor: KLAPKO, D. Brno: MU, 2008. s. 14-19 ISBN 978-80-210-4676-4.
- 47. PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J.** *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: MU, 2004. 45 s. ISBN 80-210-3469-6.
- 48. SEMERÁD, J.** *Výchovné možnosti školy v měnící se společnosti*. In *Výchova v kontextu sociálních proměn*. Sborník příspěvků z 12. konference ČPdS 2004, Brno: ČPS, 2004. s. 49-55, ISBN 80-7302-087-4.
- 49. SOJÁK, P.** *Osobnostní a sociální kompetence studenta sociální pedagogiky na PdFMU*. In Symposium sociální pedagogiky na PdFMU. Editor: KLAPKO, D. Brno: MU, 2008. s. 53-61, ISBN 978-80-210-4676-4.
- 50. SOJÁK, P.** *Sociální pedagog – jeho místo a možnosti uplatnění ve stávajícím systému školství v ČR aneb sociální pedagog v praxi a jeho profesní příprava*. In *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS Brno, 2009. s. 534–539, ISBN 978-80-87182-08-6.
- 51. SPOUSTA, V.** *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: MU, 1994. 80 s. ISBN 80-210-0552-1.
- 52. VÍZDAL, F.** *Základy psychologie*. Brno: IMS, 2008. 186 s.
- 53. WROCYŃSKI, R.** *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN, 1968. 309 s.
- 54. ZEMANČÍKOVÁ, V.** *Sociálny pedagóg v školskom prostredí*. In *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS Brno, 2009. s. 641-650, ISBN 978-80-87182-08-6.
- 55. ZEMANČÍKOVÁ, V.** *Sociálny pedagóg v škole – faktory sťažujúce zavedenie profesie do škôl*. In *Sociální pedagogika ve střední Evropě – inovace a nové trendy*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS Brno, 2010. s. 449-455, ISBN 978-80-87182-15-4.

Tištěné prameny

56. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

57. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

58. Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

59. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

60. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

61. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Periodika

62. UČITELSKÉ NOVINY, roč. 113, č. 38-39, 2009, ISSN 0139-5718

Seznam příloh

Příloha č.1 Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Institutu mezioborových studií v Brně. Ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který Vám předkládám. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze pro účely bakalářské práce na téma „Sociální pedagog – teoretická reflexe a praktické možnosti.“

V dotazníku prosím zakroužkujte (podtrhněte, označte křížkem apod.) vhodnou alternativu

(v případě potřeby označte více možností).

Za Vaši ochotu a spolupráci při vyplňování dotazníku předem děkuji

Milada Čerešnová

1. Typ školy:

- a) základní škola
- b) střední škola

2. Pohlaví:

- c) muž
- d) žena

3. Délka Vaší pedagogické praxe:

- a. méně než 5 let
- b. 5 – 10 let
- c. 10 – 20 let
- d. více než 20 let

4. Vaše pracovní zařazení:

- a. ředitel
- b. zástupce ředitele
- c. třídní učitel
- d. výchovný poradce
- e. školní metodik prevence
- f. jiné (uved'te)

5. Při své práci nejvíce využíváte:

- a. výchovně vzdělávací činnost
- b. převýchovu
- c. poradenství
- d. prevenci
- e. manažerování
- f. jiné (uved'te).....

6. Jaké výchovné problémy se na Vaší škole nejčastěji vyskytují?
- výskyt sociálně-patologických jevů (šikana, závislosti, záškoláctví, vandalismus, delikvence)
 - porušování školního řádu
 - nerespektování autority učitelů
 - vulgární chování žáků
 - nepřízpůsobivé a nevhodné chování žáků
 - jiné
(uved'te).....
7. Domníváte se, že je na Vaší škole problematika prevence sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů dostatečně zabezpečena?
- ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - ne
 - nevím
8. Kdo na Vaší škole zabezpečuje realizaci prevence sociálně-patologických jevů a řešení výchovných problémů?
- třídní učitel
 - výchovný poradce
 - školní metodik prevence
 - školní psycholog
 - jiné(uved'te).....
...
9. Kdo na Vaší škole zabezpečuje komunikaci s rodiči žáků?
- ředitel
 - třídní učitel
 - výchovný poradce
 - jiný (uved'te)
.....
10. Domníváte se, že stávající příprava výchovných poradců a školních metodiků prevence je dostatečná vzhledem ke zvyšujícím se nárokům na tyto profese?
- je plně dostatečná
 - je dostatečná pouze částečně
 - je nedostatečná
 - nevím

11. Domníváte se, že časová dotace pro výkon činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence je dostatečná vzhledem ke zvyšujícím se nárokům na tyto profese?

- a. je plně dostatečná
- b. je dostatečná pouze částečně
- c. je nedostatečná
- d. nevím

12. Domníváte se, že odborník, který by se věnoval výhradně této problematice, by byl přínosem pro Vaši školu?

- a. ano, škola potřebuje takového odborníka
- b. ne, škola takového odborníka nepotřebuje
- c. nevím
- d. jiné
(uved'te).....

13. Je vám známa profese sociálního pedagoga?

- a. sociální pedagog na naší škole pracuje
- b. ano, vím co tato profese zahrnuje
- c. setkal jsem se s tímto pojmem, ale neznám přesnou náplň jeho kompetencí
- d. ne

14. Kde vidíte jeho uplatnění na Vaší škole ?

- a. prevence sociálně patologických jevů
- b. řešení výchovných problémů
- c. práce se sociálně vyloučenými dětmi
- d. komunikace s rodiči
- e. pomoc učitelů
- f. realizace volnočasových aktivit
- g. jiné (uved'te)
.....

15. Domníváte se, že by sociální pedagog byl pro Vaši školu přínosem?

- a. ano
- b. ne
- c. nevím

16. Co podle Vašeho názoru brání zařazení sociálního pedagoga mezi ostatní pedagogické profese (na Slovensku je profese sociálního pedagoga ve škole a školních zařízeních už legislativně upravena):

- a. nepovažují zaměření jeho činnosti za důležité a podstatné
- b. domnívám se, že náplň práce sociálního pedagoga je dostatečně zabezpečena jinými profesemi
- c. ekonomické důvody
- d. legislativní důvody
- e) jiné (uveďte).....