

Sociální pedagog ve školním prostředí z pohledu učitelů

Bc. Denisa Klumplerová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Denisa Klumplerová**

Osobní číslo: **H15993**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sociální pedagog ve školním prostředí z pohledu učitelů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky, osobnosti sociálního pedagoga a uplatnění ve školním prostředí.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KLAPILOVÁ, Světlá. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. ISBN 80-7067-669-8.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MÜLLEROVÁ, Lenka, ed. a kol. Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002. Skripta. ISBN 80-7044-458-4.

PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-3469-6.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

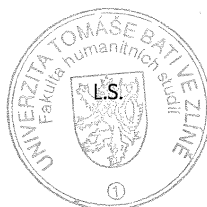
14. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.3.2017

..... Klumpáková

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Cílem práce je zkoumat současnou pozici a možnosti budoucího uplatnění sociálních pedagogů ve školském prostředí. Pozice sociálního pedagoga není v současné době uznána v zákoně 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, i přesto ale na některých školách neoficiálně působí, a tak je důležité, aby měli jasně vymezené kompetence. Výzkumné otázky se zabývají názory respondentů na pozici sociálního pedagoga na základních školách z pohledu stávajících učitelů. Odpovědi byly získány prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli (n=207) v okresech Praha 1 a Brno-Židenice. Z odpovědí vyplývá, že učitelé jsou o profesi sociálního pedagoga informováni, avšak co se týká náplně práce sociálního pedagoga ve školním prostředí nejsou respondenti názorově jednotní.

Klíčová slova: sociální pedagog, základní škola, učitel, preventivní programy

ABSTRACT

The aim of this thesis is to explore the current position and possibilities of the future employment of the social pedagogues in a school environment. The position of the social pedagogue is currently not recognized in the Act on Pedagogical Staff, yet they act unofficially at some schools so it is important to have clearly defined competencies. Research questions deals with respondents' views on the position of the social pedagogues in primary schools in terms of existing teachers. Answers were obtained through a questionnaire survey among the teachers (n = 207) in the districts of Prague 1 and Brno-Židenice. The answers indicate that teachers are informed about the position of social pedagogue. However, in terms of the job description of social pedagogue in the school environment the respondents' opinions are not unanimous.

Keywords: social pedagogue, primary school, preventive programs,

Poděkování za ochotu, vstřícnost, rady a připomínky při vedení diplomové práce bych věnovat PhDr. Zuzaně Hrnčířkové, PhD.

Děkuji respondentům, kteří se do výzkumu zapojili a celé mé rodině, která mě při tvorbě diplomové práce podporovala.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	13
1.1 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	16
1.2 POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V EVROPSKÉM KONTEXTU	20
1.3 POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V ČECHÁCH	22
1.3.1 Sociální pedagogika a možnosti jejího studia	24
2 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	26
2.1 UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADĚ LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTŮ	27
2.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	29
2.2.1 Osobnostní předpoklady sociálního pedagoga	32
3 ŠKOLA A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	33
3.1 PROJEVY SOCIÁLNÍCH DEVIACÍ A RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	35
3.1.1 Agrese, šikana, kyberšikana	37
3.1.2 Xenofobie, rasismus, antiseminismus a intolerance	38
3.1.3 Užívání návykových látek	38
3.1.4 Záškoláctví	40
3.2 PREVENTIVNÍ PROGRAMY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 POJETÍ VÝZKUMU	44
4.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
4.2 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	47
5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	48
5.1 ZKUŠENOST UČITELŮ S ROLÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	49
5.2 POZITIVA ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	51
5.3 NEGATIVA ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	52
5.4 PROFESNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	53
5.5 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	54
5.6 PRAKTICKÉ VYUŽITÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	56
5.7 BUDOUCÍ UPLATNĚNÍ PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	59
6 INTERPRETACE DAT	62
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	66
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72
SEZNAM OBRÁZKŮ	73
SEZNAM TABULEK	74

SEZNAM PŘÍLOH.....	75
---------------------------	-----------

ÚVOD

Sociální pedagogika je v české společnosti stále ještě relativně novým pojmem, i přesto, že se jedná o interdisciplinární vědní obor, který se prolíná s celou řadou jiných vědních oborů. Pro většinu společnosti je pojem stále záhadou. Sociální pedagogika výchozí z dvou oborů – sociologie a pedagogiky. Jednou z možností je proto i uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí, na kterou se tato práce zaměřuje. Profese sociálního pedagoga ve školách je problematická především z důvodu nezařazení této profese do zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a také do dokumentu nařízení vlády 222/2010 Sb., O katalogu prací ve veřejných službách a správě. Sociální pedagog je tedy na základních školách většinou uplatněn na pozici jiného pedagogického pracovníka např. asistenta pedagoga nebo vychovatele. O možnosti zařazení sociálního pedagoga do těchto dokumentů usiluje Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice již několik let. Jedním z cílů asociace je vymezení konkrétní vykonávané činnosti sociálního pedagoga ve školním prostředí, která by umožnila více prostoru pro uplatnění absolventů oboru, a také definovala oblast činnosti a profesních kompetencí. Prozatím však sociální pedagog ve školách zůstává na nevýhodné pozici vzhledem k finančním možnostem škol na jeho zajištění, a také z důvodu nevyhraněné náplně práce, kterou sociální pedagog v tomto prostředí může vykonávat. Cílem diplomové práce je tedy zjistit názor učitelů na sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole teoretické části jsme se zaměřili na vymezení základních pojmů dané problematiky, historii sociální pedagogiky a její nejvýznamnější představitele v evropském a českém kontextu a možnosti studia sociální pedagogiky v rámci terciálního vzdělávání. Druhá kapitola popisuje profesi sociálního pedagoga a možnosti jeho uplatnění z hlediska legislativních dokumentů. Specifikujeme profesní kompetence a osobnostní předpoklady podstatné pro efektivní působení v tomto prostředí. V třetí kapitole jsme se zaměřili na sociální pedagogiku ve výchovně-vzdělávacím procesu, konkrétní uplatnění sociálního pedagoga v rámci prevence rizikového chování a sociálních deviací ve školním prostředí. V poslední části teoretické práce jsme analyzovali vybrané typy rizikového chování, které se ve školním prostředí mohou objevovat.

Praktická část popisuje realizovaný kvantitativní výzkum. Výzkumnou metodou byl zvolen dotazník, který byl předkládán učitelům působícím na základních školách v konkrétních

okresech – Brno-Židenice a Praha I. Toto kritérium bylo zvoleno z důvodu nejvyššího počtu trestných činů spáchaných na území České republiky. Důvodem je možnost uplatnění sociálního pedagoga v rámci preventivních programů, kde záměrně působí na jedince a může tak eliminovat vzniku rizikového chování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

První kapitola se zaměřuje na vymezení základních pojmů souvisejících s danou problematikou a jejího vnímání z hlediska různých autorů. Následně kapitola vymezuje historii sociální pedagogiky její pojetí v evropském a českém kontextu a možnosti studia v rámci terciálního vzdělávání.

Sociální pedagogika se vyjadřuje k široké oblasti problémů a jejich společenským souvislostem. Vymezení pojetí sociální pedagogiky je stále nejednotné, liší se z hlediska přístupu jednotlivých zemí, ale i z pohledu jednotlivých autorů, kteří ji mohou vnímat v širším nebo užším kontextu. K širokému pojetí sociální pedagogiky se přiklání např. Haškovec (1993), který vnímá celou pedagogiku jako sociální. Širší pojetí chápe sociální pedagogiku jako multidisciplinární obor, který je orientován na celou populaci. Předmětem tohoto pojetí je hledání ideálního souladu mezi individuálním a společenským. Koncept se soustřeďuje na otázky usnadňování procesu enkulturace a socializace, realizaci pomoci při utváření optimálního životního způsobu, a to nejen u ohrožené, ale i u „zdravé“ populace (Kraus, 2008, s. 43). Záměrem tedy není pouze odstranění negativních společenských nebo individuálních projevů chování, ale především posilování pozitivních složek jako je výchova a vzdělávání. Klíma (1993, s. 7) toto pojetí definuje jako *rozvoj sociální kreativity, vytváření a rozvíjení životního způsobu jedinců i sociálních skupin, a to ve smyslu kultivace a estetizace jejich životních způsobů tak, aby byl minimalizován rozpor mezi společností a jedincem*. Klíma vnímá využití tohoto pojetí především v primární prevenci (Kraus, 2014, s. 43).

Úzké pojetí sociální pedagogiky vymezuje Pedagogický slovník, který ji definuje jako: *aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj.* (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s. 203). Obdobně definuje sociální pedagogiku také Slovník sociální práce. *Jedná se o odbornou disciplínu, která se zabývá rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení* (Matoušek, 2008, s. 210). K užšímu pojetí se sociální pedagogiky se vyjadřují i jiní autoři např. Procházka (2012, s. 66), který uvádí, že ve škále pohledů na podstatu a zaměření současné sociální pedagogiky se lze z hlediska šíře obsahu i objektu zájmu setkat s užším a širším pojetím sociální pedagogiky. Užší pojetí se podle

něj zaměřuje na problematiku rizikového chování na jedince či skupiny, jež pro společnost představují z tohoto hlediska riziko (Kraus, 2014 s. 44). Předmětem tohoto pojetí jsou společenské problémy, jež vznikají v souvislosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi apod. Cílem je pomoc těmto skupinám a jedincům k nalezení výchovných postupů vedoucích k soběstačnosti a svépomoci. Také Moucha (1993) vnímá sociální pedagogiku v užším smyslu a spojuje ji s ústavní výchovou a náhradní rodinnou péčí. Zatímco Kvapilová (1996) se přiklání k definování sociální pedagogiky spíše jako teorii životní pomoci ohrožené mládeži (Kraus, 2014, s. 44).

Sociální pedagogiku můžeme podrobněji rozdělovat podle různých pojetí oboru, kterými se zabývá Bakošová, která je chápe jako:

- pedagogiku prostředí (cílem je vyjasnění vztahu výchovy a prostředí),
- pedagogiku zkoumající otázky výchovy člověka (záměrem je výchova a právo na výchovu pro všechny),
- pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím,
- pedagogika, která se zabývá odchylkami sociálního chování (Bakošová, 2008, s. 19, s. 20-21).

Sociální pedagogiku můžeme chápat jako **nauku o vztazích prostředí a výchovy**. Tomuto pojetí se věnují např. Wroczyński, Baláž nebo Přadka. Pojetí se zaměřuje především na přirozené prostředí výchovy jako je rodina nebo vrstevnické skupiny. Autoři se věnují také mimoškolní výchově či zájmovým činnostem a utváření životního stylu dětí a mládeže.

Druhé pojetí chápe sociální pedagogiku jako **normativní vědu o výchově člověka**. Mezi představitele tohoto přístupu můžeme zařadit především německé sociální pedagogy např. Meese nebo Skiba. Tento přístup zdůrazňuje podstatu výchovy dětí pro budoucnost. Reprezentanti této teorie si pokládají otázku, zda dítě nechat růst či ho vést. Přiklánějí se k názoru, že pokud má být dosaženo určitého výchovného cíle musí být do výchovy cílevědomě zasahováno (Procházka, 2012, s. 62).

Následující pojetí chápe sociální pedagogiku jako **životní pomoc**. K představitelům tohoto směru můžeme zařadit např. Schillinga, který ji definuje jako: *pomoc všem věkovým kategoriím při výchově, vzdělávání a celoživotnímu učení* (Schilling, 1999). Tomuto pojetí

se věnují i slovenské sociální pedagožky Bakošová nebo Emmerová. Cílem tohoto konceptu je poskytování pomoci dětem, mládeži i dospělým v různých typech prostředí.

Poslední pojetí vnímá sociální pedagogiku jako vědu o **deviacích sociálního chování**. Mezi představitele tohoto směru můžeme zařadit Huppertze, Schnitzlera nebo Gaburu. Koncept se zaměřuje na odchylky sociálního chování, konformitu s normami a poskytování sociálně – integrační pomoci. Zabývá se také sociálně patologickými jevy, sociálními deviacemi a vlivem sociálního prostředí na formy rizikového chování. Sociální pedagogika by měla vést k svépomoci, nastartování snahy o zlepšení sociálních podmínek, v nichž ohrožený jedinec či skupina žije (Procházka, 2012, s. 62-63).

Sociální pedagogika čerpá především ze dvou vědních disciplín – sociologie a pedagogiky, ze kterých vychází pro stanovení cílů, obsahu a metod. Vychází tedy jednak z podstaty sociálních analýz fungování společnosti a hledání podstaty obecného pojmu „sociální“, ale i z podstaty výchovy a výchovného působení. V této souvislosti rozděluje Kraus (2001) dvě dimenze – sociální a pedagogickou (Procházka, 2012, s. 63).

Sociální dimenze je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami, situací v konkrétní dané společnosti (Kraus, 2001, s. 24). Společnost vytváří rámce, ve kterých se odehrává život jedince, a které zásadním způsobem ovlivňují proces socializace a výchovu. V této dimenzi je rovněž podstatné odhalování sociálních procesů a změn, které znesnadňují nebo narušují socializaci jedinců či skupin a mohou zapříčinit vznik společenských rozporů nebo problémů. Cílem sociální pedagogiky je právě reflektovat celospolečenské změny, podmínky a nacházet východiska, která zajistí optimální rozvoj osobnosti každého člověka. V dnešní době je sociální dimenze stále významnější především z důvodu rychle se rozvíjejících komunikačních technologií, zvyšujícímu se vlivu sociálních sítí a vzhledem ke změnám ve formách lidského spoluzití, které se mění na základě etnických a ekologických problémů.

Pedagogická dimenze je podmíněna potřebou reagování na společenské problémy. Jedná se o hledání konkrétních postupů a metod. Jak prosazovat ony společenské nároky, žádoucí cíle, požadavky, jak minimalizovat ony rozpory v daných podmínkách, a to pedagogickými prostředky (Kraus, 2001, s. 24). Cílem pedagogické dimenze je realizace výchovných, preventivních, resocializačních a reedukačních postupů a ovlivňování životních situací jedince s ohledem na jeho individualitu. Pelikán (2002) uvádí, že sociální pedagogika

se prostřednictvím výchovy snaží minimalizovat rozpory mezi jedincem a společenskými podmínkami přispět k výchově osobnosti a interakci jedince s druhými.

1.1 Historie sociální pedagogiky

V následující podkapitole se zaměříme na historii sociální pedagogiky, která procházela složitým a dlouhým vývojem. První poznatky vedoucí ke vzniku sociální pedagogiky se začínají objevovat již v období Starověkého Řecka a Říma.

Již v myšlenkách antické filozofie můžeme nalézt podstatu výchovy a vzdělávání ve společnosti, kterou se zabýval především **Platón**. Ve svém díle *Ústava* kladl důraz na výchovu k přípravě člověka a na jeho společenské uplatnění. Ke konci svého života se v díle *Zákony*, zaměřuje na výchovu, která má probíhat od nejtělejšího věku, dítě nemá být zotročováno ani rozmazlováno. Do šesti let je pro dítě důležitou součástí života hra, od šesti let je vhodné se věnovat skutečnému učení. Vzdělávání bylo umožněno jak hochů tak i dívkám. Avšak u Platóna postrádáme soucítění s lidmi, kteří se ocitnou v nouzi. Lidé mají být soběstační a nedožadovat se soucitu. Také jeho učeň **Aristoteles** kladl důraz na výchovu. Aristoteles vnímá člověka jako tvora, který je na společnosti závislý a lidskou přirozeností je žít s druhými ve společenství. Ve svém díle *Politika* chápe cíl výchovy v přetváření člověka na nezávislou a odpovědnou bytost. Výchova je však podřízena společenským cílům, zákonům a ústavě daného státu. Římskou antickou společnost ovlivnily především myšlenky filozofa **Seneca**, který na rozdíl od Platóna považuje za podstatné řešit sociální problémy. Seneca se k sociální problematice vyjadřuje takto: *podat trosečnickovi ruku, nabídnout přístřeší těm, kdo jej nemají* (Hroncová, Emmerová, Kraus a kol., 2008, s. 15).

Středověké sociálně pedagogické myšlenky vychází z učení Ježíše Krista, poselství v evangeliích a Nového zákona. Základem středověké společnosti je ideál člověka vycházející z církve a její snahu prosazovat lásku k bližnímu a soucitu s trpícími. Mezi významné představitele tohoto období můžeme zařadit filozofa svatého **Tomáše Akvinského**, který ve svém díle analyzuje středověkou koncepci s antickým dílem Aristotela a pokládá si tak otázky dokazující Boží existenci (Procházka, 2012, s. 16).

Ke změnám v konceptu dochází v období humanismu a renesance. Zájem se odvrací Boha a začíná se klást důraz na výchovu, která vede k přirozenému rozvoji lidské osobnosti. V tomto období se rozvíjí sociálně-pedagogické myšlenky utopistických socialistů, kteří

ovlivnili vznik sociální pedagogiky. Mezi představitele utopistických socialistů můžeme zařadit **Thomase Mora** a **Thomase Campanellu**. Tito autoři usilovali o ideu státu založeného na myšlenkách zrušení soukromého vlastnictví a snažili se tak o sociální rovnost a spokojenost všech příslušníků společnosti. Např. T. More ve svém díle *Utopie* reaguje na bezohledné jednání anglické šlechty a bohatého měšťanstva, které se obohatilo především na úkor vesnického obyvatelstva. Jeho idea ostrova Utopie spočívá, v rovnosti pracovních povinností mužů a žen. Lidé, kteří jsou nemocní nebo slabí jsou od práce osvobozeni. Bohatství by mělo být rozděleno mezi všechny členy společnosti. Campanella ve svém díle *Sluneční stát* zdůrazňuje společenskou prestiž na základě výše vzdělání a počtu řemesel, která si jedinec v životě dokáže osvojit a vykonávat. Vzdělávání bylo tedy zpřístupněno všem bez rozdílu (Procházka, 2012, s. 20).

Ve stejném období se rozvíjí myšlenky systému péče o chudé, o které se zajímal renesanční humanista španělského původu **Juan Luis Vives**. Své teoretické poznatky aplikoval v praxi a velký význam přikládal také výchově nejen dětí či chudých, ale i dospělých. Jeho nejvýznamnějším sociálně-výchovným dílem je spis *O podpoře chudých*, který byl revolučním v mnoha směrech. V tomto díle stanovil několik sociálních opatření na pomoc chudým a opuštěným. Mezi hlavní rysy Vivesova konceptu sociální péče státu můžeme jmenovat: povinnost chudých pracovat, povinnost městských rad zprostředkovat práci prostřednictvím vyučení potřebného řemesla, povinnost individuálně posuzovat osud každého chudého, nutnost spojit péči o chudé s jejich křesťanskou výchovou (Schilling, 1999, s. 25). Důležitou podstatou jeho konceptu je tedy práce, kterou vnímá jako přirozenost každého člověka. Dalším rysem je individuální péče o chudé spočívající v zaznamenávání jednotlivých klientů, což nyní můžeme chápat jako počátek případové studie sociální práce (Emmerová, Hroncová, Kraus a kol. 2008, s. 24-27).

Sociálně-pedagogické myšlení Vivese velmi ovlivnilo českého filozofa a pedagoga **J. A. Komenského**, který je považován za zakladatele pedagogického systému. Jeho zásluhou byla v 17. století oddělena pedagogika od filozofie a stala se samostatnou vědní disciplínou. Komenský zdůrazňoval sociálně-pedagogické myšlenky v působení výchovy na člověka a společnost. Mezi další souvislosti můžeme uvést demokratičnost názorů na vzdělávání. Podle Krause (2008) dokládá Komenský svou snahu prosazovat nárok na výchovu a vzdělávání všem lidem nezávisle na jejich majetku či pohlaví. Podle Komenského je cestou k lidskosti právě vzdělávání a výchova. Je tedy v zájmu společnosti,

aby byla poskytována všem lidem bez rozdílu. Tvorbu Komenského můžeme rozdělit do šesti období.

V prvním období jeho tvorby do r. 1620, je pro sociální pedagogiku podstatné především dílo *Listy do nebe*, kde kritizuje sociální nespravedlnost a stojí na straně chudých. Druhé období od roku 1620 do roku 1627, bylo poznamenáno třicetiletou válkou, a pronásledováním českých nekatolíků. Díla z tohoto období mají poskytnout útěchu nešťastným a pronásledovaným českým protestantům. K těmto dílům můžeme zařadit: *Labyrint světa a ráj srdce*, *O sirobě* nebo *Truchlivý*. Třetí období od roku 1628 až do roku 1641 je charakteristické jeho díly v oblasti didaktiky a pansofie. Do tohoto období můžeme zařadit díla: *Česká didaktika*, *Dvěře jazyků otevřené* nebo *Informatorium školy mateřské*, ve kterém zdůrazňuje výchovný vliv prostředí. V tomto období se zabýval myšlenkou, že náprava světa musí začít nápravou školy a člověka. Ve čtvrtém období od roku 1641-1642 byl inspirován pobytem v Anglii, kde napsal spis *Cesta světa*, ve kterém se zabývá myšlenkou, že vzdělání není cílem, ale pouze prostředkem k rozvoji vědy a rovněž nápravě světa. Následující období trvající od roku 1642 do roku 1656, je nazýváno jako všenápravné. V tomto období vzniklo dílo *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, které Komenský rozčlenil do sedmi částí, ze sociálně-pedagogického hlediska je významná především část Vševýchovy a Všenápravy, ve kterých zdůrazňuje výchovu jako základ všenápravného úsilí a nápravu věcí veřejných, která začíná nápravou školy. Mezi pedagogicky významná díla z období po třicetileté válce můžeme jmenovat např. *Svět v obrazech*, *Škola hrou* nebo *Pravidla mravnosti*. V poslední etapě svého života od roku 1656 do roku 1670 vychází jeho nejvýznamnější díla *Veškeré spisy didaktické* a další části díla *Všeobecné porady o nápravě věcí lidských*, které ústí spisem *Výzvy Eliášovi*. V tomto spise považuje Eliáše za mezinárodní sbor učenců, kteří s pomocí vládců uskuteční nápravu zkaženého světa (Hroncová, Emmerová, Kraus a kol. 2008, s. 31-34).

Komenského přínos do sociálně-pedagogické oblasti je nepochybný, především v jeho názorech na souvislost výchovy a vzdělávání s nápravou člověka, společnosti i všenápravou světa, která je podnětnou pro sociální pedagogiku. Podle Čapkové (1987, s. 154) tuto myšlenku vyjadřuje takto: *Někteří se pokoušeli napravovat školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy. Jestliže se však všichni současně v sobě nenapravíme a nebude-li současně, napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu, všechno bude upadat a měnit se v chaos* (Hroncová, Emmerová, Kraus a kol., 2008, s. 34).

Během 17. a 18. století se začala prudce rozvíjet věda, kultura, umění, ale i výchova. Podstatnou součástí tohoto období je osvícenství, které představovalo společensko-politický proud. Představitelé tohoto směru se snažili o šíření ideu dobra, spravedlnosti, vědeckých poznatků, ale také o odstranění nedostatků ve výchově. Osvícenci zřetelně vystupovali proti církvi a scholastickým metodám myšlení. Z těchto myšlenek v 18. století vycházeli sociologické názory, které později ovlivnili vznik sociální pedagogiky (Hroncová, Emmerová, Kraus a kol., 2008, s. 35).

Mezi nejvýznamnější představitele tohoto období můžeme jmenovat **Jean- Jacques Rousseau**, který kritizoval církev a feudální pořádek. Usiloval především o nové uspořádání společnosti, které by neutlačovalo lid. Společnost by měla být nahrazena zřízením „přirozeným“, založeným na právech člověka tedy svobodě, rovnosti a bratrství, které se později staly heslem francouzské buržoazní revoluce. Rousseau také negativně vystupoval proti vědě a umění, které podle něj rozvíjí společenskou zkaženost a vštěpuje lásku k otroctví. Těmito myšlenkami se podrobně zabývá ve svém díle *Rozprava o vědách a umění* avšak jeho nejvýznamnějším dílem je *Emil čili o výchově*, ve kterém se zaměřuje na představu, že člověk se ve své podstatě rodí dobrý, avšak společnost ho kazí. Zdůrazňuje však, že pokud by byl jedinec ponechán od narození bez kontaktu s druhými lidmi, byl by deformován, proto je důležitá výchova, vycházející ze zásad přirozenosti (Hroncová, Emmerová, Kraus a kol., 2008).

V období osvícenství došlo k mnoha společenským změnám, hlavně ve vztahu člověka ke společnosti, který se projevoval ve smyslu zajištění zabezpečení chudiny a sirotků. Začal se rozvíjet filantropismus a pietismus. Filantropismus můžeme chápat jako humanisticky motivovanou činnost tedy dávání finančních darů, času či úsilí pro podporu obecně prospěšného účelu. Pietismus hlásal obnovení skrz přísnou morálku, zbožnost a podobně jako filantropismus šířil pomoc bližnímu. Mezi představitele tohoto směru můžeme zařadit **J. H. Pestalozziho**, který je často označován za prvního sociálního pedagoga, hlavně kvůli praktické činnosti v ústavu pro výchovu chudých dětí v Neuuhofu a v útulku pro osiřelé děti ve Stanzu. Statek Neuuhof byl soukromým majetkem Pestalozziho, na který postupně vzal okolo padesáti osiřelých a opuštěných dětí a začal se věnovat jejich převýchově mocí práce (např. zemědělské práce) a lásky (nábožensko-mravní výchova) i přesto, že statek zkrachoval, inspiroval Pestalozzi svým praktickým přístupem mnoho dalších pedagogů. Jeho nejvýznamnějším dílem je román o venkovském příběhu *Linhart a Gertruda*, ve kterém Pestalozzi opět zdůrazňuje potřebu věnovat

se zanedbaným vrstvám společnosti. Což je podle Haškovce (1994) cílem sociální pedagogiky dodnes. Z Pestalozziho myšlenek vznikl pedagogický směr, který je nazýván pedagogikou sociologickou, jindy, v protikladu k pedagogice individuální, se používalo názvu pedagogika sociální (Kvapilová, 2001, s. 7). I když Pestalozzi pojem sociální pedagogiky nikdy nepoužil (Procházka, 2012, s. 34).

Autor sám však za svoje nejvýznamnější dílo považoval knihu, *Jak Gertruda učí své děti*, ve které za pomoci korespondence svému příteli sděluje svá teoretická východiska a pojetí pedagogické práce. V jeho názorech na výchovu a školu vidíme snahu o rovnováhu mezi rozumem, srdcem (mravní výchovu) a praxí (pracovní nebo řemeslná výchova), o kterou usiloval již na statku v Neuhofo (Procházka, 2012, s. 35).

1.2 Pojetí sociální pedagogiky v evropském kontextu

V této podkapitole se zaměříme na pojetí sociální pedagogiky v evropském kontextu od 19. století po současnost. V tomto období došlo k mnoha zásadním změnám především ve formování sociální pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny.

Tomuto kroku však předcházelo oddělení sociologie od filozofie. Za zakladatele pozitivní sociologie je považován **A. Comte**, který ze svých filozofických myšlenek odvodil i zásady výchovy. Vychází z přesvědčení, že jedinec je úzce spojený se sociálním prostředím, které se může rozvíjet pouze prostřednictvím solidarity ostatních členů společnosti. Comte proto zdůrazňuje snahu společenské výchovy jedince od útlého věku nejdříve v rodině a později v širších společenských celcích. Cílem společenské výchovy je podřízení zájmů jednotlivce ve prospěch celé společnosti (Emmerová, Hroncová, Kraus a kol. 2008, s. 81).

Vlivem vymezení sociologie jako samostatné teoretické vědy začali ve druhé polovině 19. století vznikat koncepce na pomezí pedagogicko-sociologických disciplín. Mezi, které můžeme zařadit:

- sociální pedagogiku,
- sociologickou pedagogiku,
- pedagogickou sociologie (educational sociology),
- sociologii výchovy

(Hroncová, Emmerová, Kraus a kol. 2008. s. 82).

Sociální pedagogika tedy vzniká v kontextu emancipace samotné pedagogiky, rozvíjí se pod mohutnými domy jednotlivých filozofických směrů a definitivě nachází své místo jako hraniční věda na pomezí sociologie a pedagogiky (Procházka, 2012, s. 38).

Sociální pedagogika se začala rozvíjet v několika směrech. V rámci orientace na sociální pomoc vznikl v 19. století **praktický směr**, který řešil především problematiku chudoby a zaostalosti. Za představitele tohoto směru můžeme jmenovat **Pestalozziho**, který své teoretické poznatky aplikoval na statku Neuhoř, kde se staral o chudé a opuštěné děti. Vytvořil tak teze, kterými se sociální pedagogika zabývá dodnes (Hroncová, Emmerová, Kraus a kol., 2008, s. 83).

Mezi představitele tohoto směru můžeme zařadit také Schillinga, podle kterého má sociální pedagogika a sociální práce společné kořeny, avšak sociální práce se zaměřovala spíše na dospělé a poskytování hmotné pomoci, zatímco sociální pedagogika se zabývala především odstraňováním morálně-duchovního úpadku dětí a mladistvých (Schilling, 1999, s. 53).

Později vzniká **teoretický směr**, za jehož zakladatele je považován **Paul Natorp**, který byl inspirován především tvorbou Kanta, a také Pestalozziho. Zdůrazňoval cíle výchovy především filozoficky, proto je jeho pojetí sociální pedagogiky označováno jako „normativní“ nebo „filozofický“ směr. Cílem sociální pedagogiky je podle Natorpa přetváření pudů, citů, vůle a rozumu ve smyslu socializace jedince. Výchova má zdokonalovat jedince, zušlechtit jeho vlastnosti a tím z něj udělat jedince schopného úspěšně se začlenit do společnosti (Procházka, 2012, s. 48). Mezi další představitele tohoto směru můžeme zařadit Hermana Nohla a Gertrude Bäumerovou. Podle Bakošové (2008, s. 30) autoři vnímají sociální pedagogiku jako třetí oblast spolu s výchovou rodinnou a školní. Zaměřují se především na děti a mládež v rámci mimoškolní výchovy.

Současná sociální pedagogika v Německu se snaží řešit aktuální problémy dnešní společnosti mezi, které můžeme zařadit institucionální zabezpečení sociální pomoci, poradenství, a péče o všechny věkové kategorie bez ohledu na sociální a etnickou vrstvu ve společnosti (Procházka, 2012, s. 50).

Na území Polska se o rozvoj sociální pedagogiky zasloužila v první řadě **Helena Radlińska**, která se také stala zakladatelkou sociální pedagogiky v Polsku. Radlińska se zabývala problematikou sociálního prostředí na proces a výsledky výchovy, a rovněž na osvětu, která měla být jednou z možností, jak pomoci zemi od zaostalosti. Mezi její

následovníky můžeme zařadit **Ryszarda Wroczynského** a **Alexandra Kamińskiego**. Wroczynského koncepcí zaměřené na výchovné prostředí v kontextu sociálního prostředí měli velký význam pro vznik československé sociální pedagogiky. Stejně jako Radlińska se i Kamiński zabýval problematikou mimoškolní výchovy a otázkou volného času.

Polská sociální pedagogika se nyní zabývá otázkami negativních společenských jevů (např. nezaměstnanost nebo bezdomovectví). Od devadesátých let došlo v Polsku k intenzivnímu rozvoji oboru a možnostem studia na několika vysokých školách (Procházka, 2012, s. 51).

Na Slovensku je za zakladatele sociální pedagogiky považován **Ondrej Baláž**. Sám Baláž ve své publikaci uvádí, že: *Sociálna pedagogika je pedagogická disciplína, ktorá na základe exaktných poznatkov rieši vzťahy výchovy a spoločnosti (prostredia), podiel'a sa na vymedzení cieľov výchovy, skúma výchovné aspekty socializačných procesov, prispieva k utváraniu a rozvoju osobnosti vo výchovne-vzdelávacom procese v rodine, škole vo voľnom čase a v zájmovej činnosti* (Baláž, 1991, s. 610). Považuje sociální pedagogiku za hraniční disciplínu, která stojí mezi sociologií a pedagogikou a zkoumá vztah výchovy a sociálního prostředí (Procházka, 2012, s. 52).

V současnosti je sociální pedagogika na Slovensku na vysoké úrovni, opírá se o vědecká a univerzitní pracoviště. Sociální pedagog má své místo v rámci školního prostředí a také veřejné správy. Mezi významné autory dnešní doby můžeme zařadit Petera Ondrejkoviče, který se zaměřuje na oblast sociologie výchovy a socializace osobnosti v rodině a školním prostředí. Mezi další významné sociální pedagogiky na Slovensku můžeme zařadit Jolanu Hroncovou a Ingrid Emmerovou, které se zabývají otázkami vymezení role sociální pedagogiky v oblastech prevence a reedukace. A v neposlední řadě Zlatica Bakošová, která chápe sociální pedagogiku jako životní pomoc (Procházka, 2012, s. 52-53).

1.3 Pojetí sociální pedagogiky v Čechách

Následující podkapitola vymezuje proces formování sociální pedagogiky na našem území. Českou sociální pedagogiku ovlivnilo především oddělení pedagogiky od filozofie a její pojmání jako vědy o sociální podstatě výchovy. Druhým významným vlivem byl rozvoj samostatné sociologie. První sociálně-pedagogické myšlenky se na našem území začaly objevovat v 18. století na základě filantropických prací. Jedním z prvních autorů, kteří začali zdůrazňovat prvky sociální pedagogiky, byl **Bernard Bolzano**. Jeho koncepcí vychází z víry v možnost nápravy společnosti pomocí výchovy a osvěty. Jeho díla se však nesetka-

la s pozitivní odezvou, především z důvodu zastaralého přístupu vzhledem k měnící se společnosti. Zásadní vliv měla až práce **Gustava Adolfa Lindnera**, který usiloval o osamostatnění pedagogiky od filozofie a o její postavení na vědeckou úroveň. Toto úsilí nakonec dokonal na Karlově univerzitě, kde se stal prvním profesorem pedagogiky. Mezi nejvýznamnější sociálně-pedagogické koncepty můžeme zařadit jeho dílo *Pedagogika na základě nauky o vývoji přírodním, kulturním a mravním*. V publikaci vycházel z Darwinovy teorie o evolučním vývoji, kterou označuje jako teorii přirozeného vývoje. Avšak vedle této teorie je člověk ovlivněn i společností. Pro tyto tvrzení vycházel především od Herberta Spencera. Důležitou součástí moderní pedagogiky je pro Lindnera také etika, která má zařadit člověka do kultury. Na základě těchto poznatků vymezuje Lindner základní principy sociální pedagogiky takto: *Teprve sociologie opírajíc se o mravní statistiku, psychologii společnosti, nauku o vývoji a podobné vědy, postavila nás na pravé stanovisko, hlásajíc velikou nauku, že člověk – jednotník jest toliko jedinou buňkou v organismu společnosti, že jeho život je toliko životem tohoto společenského celku, alespoň pokud se týče veškerých úkonů duchových a kulturních, v nichž se jeví nadřazenost lidské bytosti* (Cach, Dvořák, 1970, s. 135). Lindner chápe pojetí výchovy v širším smyslu tedy, že jedince obklopuje kultura a příroda. Tvrdí, že tyto přírodní a sociální aspekty působí na jedince neustále, když to výchova má pouze omezenou příležitost. Což, ale podle autora není důvodem k rezignaci od výchovy, avšak je za potřebí při výchově respektování těchto aspektů. Hlavním smyslem sociální pedagogiky je podle Lindnera výchova občana „vypěstování mravního charakteru“ jedince (Procházka, 2012, s. 57).

Sociálně pedagogické myšlenky se objevovaly spíše u sociologů E. Chalupného, Arnošt Inocenc Bláha, ale i u Tomáše Garrigue Masaryka. Později byl však vývoj sociální pedagogiky přerušen nacistickou okupací a situace se nezlepšila ani po druhé světové válce. Ke změnám došlo až na konci šedesátých let, kdy došlo ke slovenskému překladu publikace od Wroczynského – Sociální pedagogika a také vydání publikace od **Karla Galla** – *Úvod do sociologie výchovy*. Významný zlom nastal až v devadesátých letech 20. století. Došlo k vymezení předmětu oboru, začaly se objevovat výzkumné, publikační a pedagogické práce a možnosti studia na vysokých školách v rámci bakalářských a magisterských programů. Mezi současné autory zabývající se touto problematikou můžeme jmenovat především **Bohuslava Krause**, **Věru Poláčkovou**, **Milana Přadku** nebo **Světlu Klapilovou**, kteří se stále snaží obor propagovat a na základě vědeckých prací poukázat na důležitost této vědecké disciplíny pro společnost (Procházka, 2012, s. 58-60).

1.3.1 Sociální pedagogika a možnosti jejího studia

Po vymezení sociální pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny se začaly otvírat možnosti studia oboru, v rámci terciálního vzdělávání na úrovni bakalářských, magisterských a doktorských programů. Sociální pedagogiku je tak nyní možné studovat na Univerzitě Karlově v Praze na dvou fakultách. Filozofická fakulta nabízí možnost prezenční a kombinované formy studia v rámci navazujícího magisterského programu. Fakulta husitsko-teologická nabízí možnost prezenčního bakalářského programu, a podobně je tomu i na Masarykově univerzitě v Brně, která nabízí studium v prezenční a kombinované formě jednooborového bakalářského, navazujícího magisterského a doktorského programu. Filozofická fakulta umožňuje studium oboru Sociální pedagogika a poradenství v bakalářském a magisterském programu prezenční formy, zatímco pedagogická fakulta nabízí prezenční a kombinovanou formu bakalářského a magisterského programu – Sociální pedagogika a volný čas. Pedagogická fakulta umožňuje také studium v doktorském programu – Sociální pedagogika. Tento studijní obor nabízí i Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích v rámci pedagogické fakulty v bakalářském programu, a podobně je tomu i na Univerzitě v Hradci Králové, kde je možno studovat samostatný program Sociální pedagogika v prezenční a kombinované formě navazujícího magisterského studia nebo v rámci programu Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních. Studium sociální pedagogiky umožňuje i Ostravská univerzita na pedagogické fakultě v bakalářské a magisterské formě studia a podobně je tomu i na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Další možnost studia poskytuje Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, na katedře humanitních studií. V neposlední řadě Univerzita Palackého v Olomouci v rámci bakalářských a magisterských programů (Vysoké školy © 1996-2017)

Profily absolventů oboru se v rámci příslušných univerzit a fakult liší. Pro představu si uvedeme zásadní oblasti, ve kterých by se absolvent bakalářského programu Sociální pedagogika na Karlově Univerzitě v Praze měl orientovat. Absolvent je schopen komplexně se orientovat v sociálně pedagogické problematice. Je schopen identifikovat a řešit sociální situace, které mohou být příčinnou problému jedince či skupin a dokázat je adekvátním způsobem řešit. Sociální pedagog je schopen realizovat osobnostní, sociální a mravní výchovu. Mezi charakteristické vlastnosti a schopnosti absolventa můžeme zařadit pozitivní vztah k sociálně pedagogickému dění, praktické využití získaných znalostí a dovedností, flexibilitu, schopnost vyhledávat, třídit a vyhodnocovat informace. Absol-

vent dokáže vést efektivní dialog s klientem a spolupracovníky (Univerzita Karlova v Praze © 2011).

Profil absolventa navazujícího magisterského programu Sociální pedagoga na Univerzitě Palackého v Olomouci je schopen samostatné a efektivní práce s dětmi a mládeží ve volném čase a s ostatními sociálními skupinami. Je schopen vést klienta k rozvoji osobnosti, podporovat ho ve vytváření hodnot a postojů. Vést klienta ke zdravému životnímu stylu a hledání smyslu života v křesťanské tradici. Absolvent je vybaven kompetencemi pro vytváření preventivních a intervenčních programů pro děti a mládež, samostatné plánování aktivit a vytváření sociálně-výchovných strategií. Sociální pedagog je schopen vést lidi, ale i samotnou organizace, provádět analýzu potřeb a hledat finanční zdroje k realizaci projektů (Univerzita Palackého v Olomouci © 2017).

První kapitola shrnovala nejpodstatnější pojmy z oblasti sociální pedagogiky a jejího vymezení podle vybraných autorů. Dále se zaměřila na historické pojetí a proces formování této vědecké disciplíny, nejvýznamnější představitele a jejich díla v evropském, ale i českém kontextu, která ovlivnila vznik sociální pedagogiky jako samostatné vědecké disciplíny. V poslední části kapitoly jsme shrnuli možnosti studia v rámci terciálního vzdělávání a uvedli, konkrétní profily absolventů tohoto studijního programu.

2 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Druhá kapitola se zabývá profesí sociálního pedagoga, možnostmi jeho uplatnění z hlediska legislativních dokumentů a blíže specifikuje profesní kompetence a osobnostními předpoklady významné pro tuto profesi.

Profesi sociálního pedagoga, můžeme chápat ve spojitosti se specifickou skupinou povolání založených na dlouhé teoretické přípravě, která je základem profesionální aktivity. Sociální pedagog (stejně jako sociální pracovník) patří mezi pomáhající profese, které Hartl, Hartlová (2000, s. 185) popisují jako souhrnný název, pro všechny profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým. S těmito profesemi je spojován etický kodex (formální i neformální). Vzhledem ke skutečnosti, že sociální pedagog není zařazen do dokumentu nařízení vlády č. 222/2010 Sb., O katalogu prací ve veřejných službách a správě (díl 2.16 výchova a vzdělávání), jako samostatná profese, váže se k němu etický kodex určený sociálním pracovníkům. Právě z tohoto důvodu není model profese sociálního pedagoga stále jednotný (Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 33).

Mezi hlavní funkce sociálního pedagoga můžeme zařadit činnost rozvojovou a integrační. Činnosti integrační směřují na konkrétní osoby, které potřebují odbornou pomoc a podporu. Jedná se tedy především o jedince, kteří se ocitnou v krizové situaci v psychickém či sociálním ohrožení. Činnost rozvojová se orientuje preventivně, jedná se především o směřování ke zdravému životnímu stylu nebo naplnění volného času. Právě v této oblasti činnosti sociální pedagog působí ve školním prostředí, kde často pracuje na pozici vychovatele nebo pedagoga volného času (Tuggener, 1995 in Procházka, 2012, s. 73).

Klíma (1993, s. 51) charakterizuje sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na jedince a sociální skupiny, především tam, kde životní způsob a životní praxe těchto jednotlivců nebo sociálních skupin se vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity.

Na základě této charakteristiky vymezuje Kraus následující klíčové oblasti činnosti, ve kterých se sociální pedagog může uplatnit:

- *vlastní výchovná činnost* (spojovaná s ovlivňováním volného času),
- *sociálně výchovná práce v nejrůznějších výchovných zařízeních včetně škol,*
- *činnost reedukační a resocializační* (včetně penitenciární a postpenitenciární péče),

- *činnosti poradenské a depistážní,*
- *organizování různých akcí (táborů, kurzů aj.),*
- *tvorba programů a projektů,*
- *vzdělávání (výchovných, sociálních pracovníků), osvěta (rodičovské veřejnosti),*
- *vědeckovýzkumná činnost (v rámci vysokých škol, nebo občanských sdružení)*
(Kraus, 2008, s. 51).

Kraus (2008, s. 52) zdůrazňuje i rovinu profesní, která je spojována s dalším vývojem profese v České republice. Pro sociální pedagogiku je tedy podstatné se zaměřit na stanovení vzdělávací standardů (jako je tomu u sociální práce) – uspořádat programy vzdělávání, vymezit profesní standardy (ve spolupráci se zaměstnavateli absolventů sociální pedagogiky), zabývat se mezinárodním uplatněním absolventů oboru v Evropské Unii a spolupracovat s tuzemskými a mezinárodními asociacemi vzdělavatelů a zaměstnavatelů sociálních pedagogů.

2.1 Uplatnění sociálního pedagoga na základě legislativních dokumentů

Následující podkapitola se zaměřuje na uplatnění sociálního pedagoga z hlediska ukotvení v legislativních dokumentech. I přes pedagogické zaměření se primárně nejedná pouze o uplatnění ve školském prostředí, ale jeho oblast působení je mnohem širší.

Uplatnění této profese začíná u školních družin, domovů mládeže, středisek volného času, diagnostických ústavů, speciálních výchovných zařízení, středisek závislosti, krizových center, linky důvěry, funkce sociálního asistenta, léčebných a rekreačních zařízení až po kluby a domovy důchodců. Podstatou této činnosti je výchovná práce (Kraus, 1996, s. 121).

Sociální pedagog se může uplatnit podle zákona č. 108/2006 Sb., O sociálních službách ve znění pozdějších předpisů podle, kterého může působit jako sociální pracovník nebo podle zákona č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V tomto zákoně je uplatnění sociálního pedagoga v §2 Pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Sociální pedagog tedy podle tohoto zákona může působit jako pedagog volného času, asistent pedagoga nebo vychovatel. Uplatnit se může také podle zákona č. 257/2000 Sb., O probační a mediační službě ve znění pozdějších předpisů. V rámci tohoto zákona může působit jako asistent nebo úředník v probačních a mediačních službách.

Sociálně-pedagogická dimenze umožňuje podle výše uvedených zákonů uplatnění sociálního pedagoga v následujících resortech:

1) resort školství, mládeže a tělovýchovy

- a) školní kluby, družiny, domov mládeže,
- b) dětské domovy,
- c) domovy dětí a mládeže, střediska volného času,
- d) instituce ochranné výchovy,
- e) instituce výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách),
- f) systém preventivní výchovné péče (krizová centra, výchovná střediska pro mládež),

2) resort spravedlnosti

- a) oblast penitenciární a postpenitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích, institut probačního pracovníka),

3) resort zdravotnictví

- a) psychiatrické léčebny,
- b) rehabilitační instituce,
- c) kontaktní centra (protidrogová apod.),

4) resort sociálních věcí

- a) sociální asistenti,
- b) sociální kurátoři pro mládež,
- c) instituce sociálně výchovné péče o seniory,
- d) ústavy sociální péče,

5) resort vnitra

- a) utečenecké tábory,
- b) nápravná zařízení.

V uvedeném přehledu jsou instituce, které s pracovníky daného typu počítají, u jiných je třeba jejich uplatnění v rámci nomenklatury profesí zakotvit (Kraus, Poláčková, 2001, s. 39-40).

Z této podkapitoly je patrné, že uplatnění sociálního pedagoga je velmi všestranné. Nejedná se tedy pouze o uplatnění v pedagogických nebo sociálně zaměřených vědeckých disciplínách, ale jeho možnosti uplatnění se prolínají do širokého spektra oblastí.

2.2 Kompetence sociálního pedagoga

V následující podkapitole analyzujeme konkrétní kompetence profese sociálního pedagoga, které jsou v závislosti na uplatnění sociálního pedagoga do širokého spektra oblastí působení velmi rozmanité.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 27) obecně definuje kompetence jako: *Jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v kontextu konkrétních úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozpoznat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.* Z této definice můžeme vycházet i pro profesi sociálního pedagoga, která obnáší široký komplex odborných interdisciplinárních znalostí, které jsou spojeny s realizací preventivních, intervenčních a výchovných činností (Procházka, 2012, s. 75).

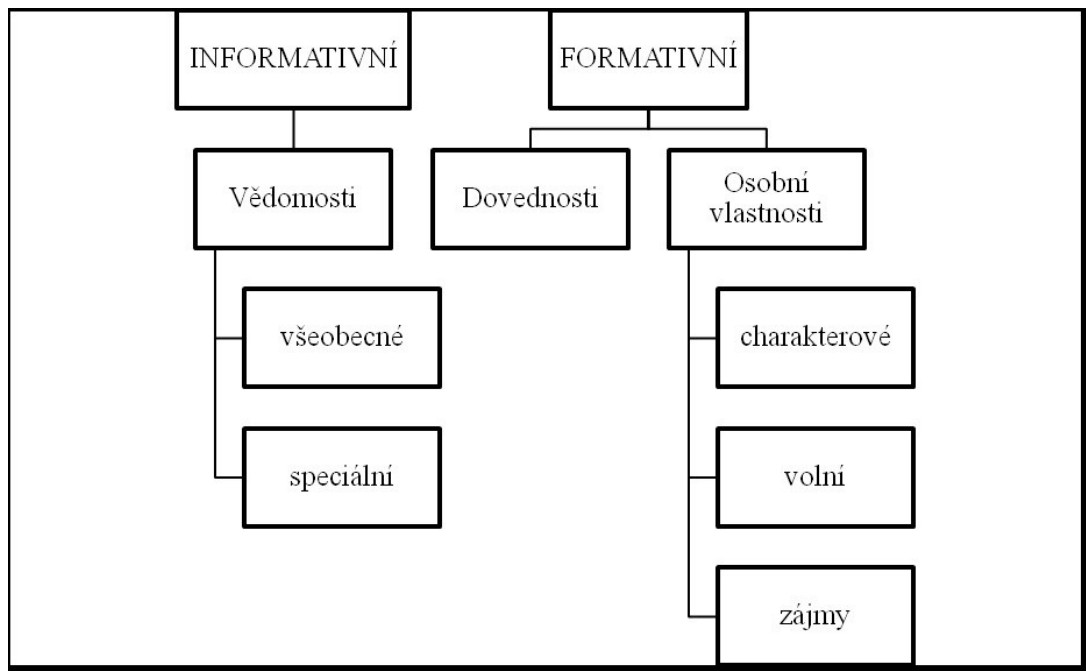
Podobně definují kompetence také Průcha, Mareš a Walterová (2003), kteří je dále rozdělují na kompetence osobnostní a profesní. Podle autorů osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, dovednost týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexní. Profesní kompetence se kromě obsahové složky výkonu práce zaměřují také na oblast sociálně pedagogické činnosti např. komunikativní, diagnostické a autoevaluační. Walterová (2001, s. 90) dále rozděluje profesní kompetence podle funkcí a cílů, ve kterých se při plnění úkolů angažuje. Rozděluje tedy následující skupiny předpokladů:

- *kompetence oborová* (osvojení vědeckých poznatků ze svého oboru),
- *kompetence psychologicko-poradenská* (schopnost vytvářet vhodné podmínky pro poradenskou činnost např. vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima),
- *kompetence komunikativní* (vzhledem ke klientům, kolegům nebo nadřízeným),
- *kompetence organizační a řídicí.*

Podrobně se kompetencemi zabývá také Kraus (2008, s. 200), který je vymezuje jako: *Požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně-etickou identitu.*

V publikaci Člověk-prostředí-výchova uvádí Kraus a Poláčková základní model kompetencí, který znázorňuje následující obrázek.

Obrázek 1: Základní model kompetencí podle Krause

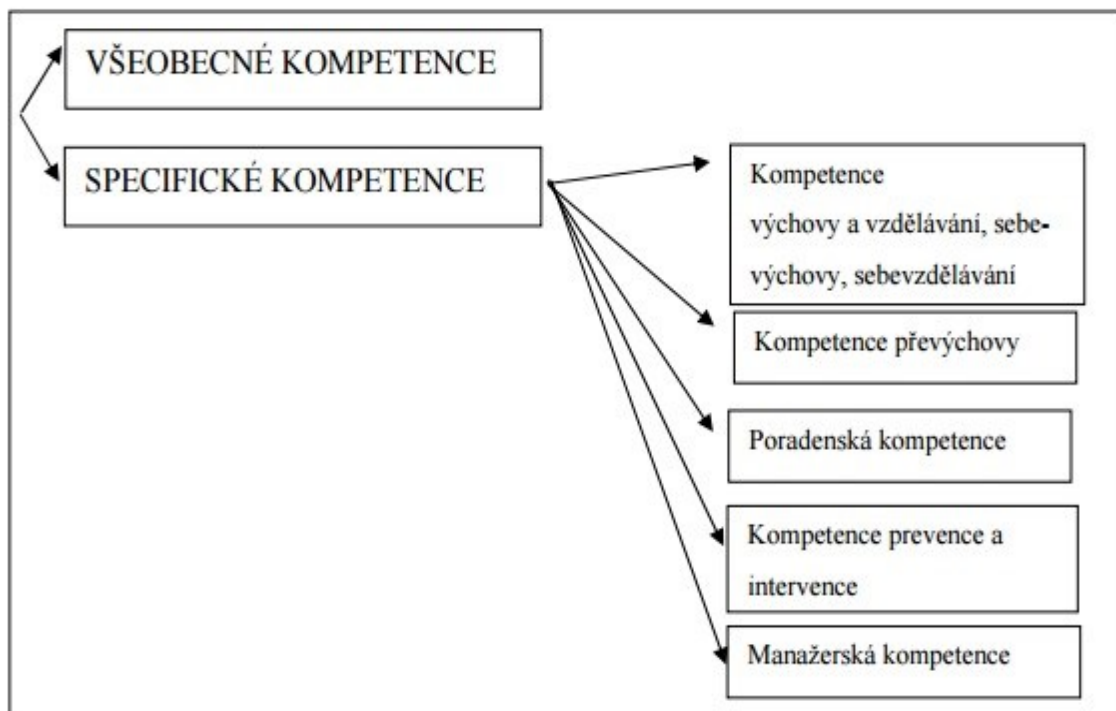


Zdroj: Kraus, Poláčková a kol., (2001, s. 36)

Vymezuje oblast **vědomostí** z širšího společenského základu mezi, které řadí znalosti z oblasti obecné pedagogiky, psychologie, sociologie a filozofie, ale i vědomosti ze specifických oborů nebo disciplín např. pedagogika volného času, sociální práce nebo politika. V rámci **dovedností** vyzdvihuje oblasti sociální komunikace, schopnost využívání metod sociálně-výchovné prevence nebo tvorbu projektů. Z oblasti osobnostních dovedností vymezuje především vyrovnanost, empatii, trpělivost nebo vlídnost.

Oblastí profesních kompetencí se zabývá i Bakošová. Tyto kompetence blíže znázorňuje následující obrázek.

Obrázek 2: Model kompetencí podle Bakošové



Zdroj: Bakošová (2008)

Všeobecné kompetence zahrnují pomoc dětem, mládeži, rodičům a dospělým vedoucí ke zlepšení při nepřiměřené socializaci a dosavadní úrovni kvality života těchto jedinců prostřednictvím výchovy, prevence a vzdělávání. Mezi **specifické kompetence** pak Bakošová řadí kompetenci výchovy a vzdělávání, sebevzdělávání a sebevýchovy, poradenskou a převýchovnou kompetenci, kompetenci prevence a intervence a manažerskou kompetenci. Pro kompetence výchovy, vzdělávání a sebevýchovy vychází z možnosti uplatnění sociálního pedagoga jako vychovatele. Kompetenci převýchovy vnímá ve smyslu zásahu při problému a vedení jedince nebo skupiny osob pozitivním směrem. Za důležitou považuje také poradenskou kompetenci, která je podstatná ve smyslu porozumění lidem, aby dospěli k sebepoznání, stanovili si cíle a dokázali určit své možnosti při řešení problémů. Podobně jako kompetence převýchovy i kompetence zaměřující se na prevenci a intervenci se týká především vedením osob ke zdravému životnímu stylu a pozitivní socializaci. Manažerská kompetence je podstatná z hlediska efektivity jeho práce, umění organizovat a plánovat svoji práci (Bakošová, 2008).

2.2.1 Osobnostní předpoklady sociálního pedagoga

V následující podkapitole analyzujeme specifické osobnostní předpoklady, které se mohou lišit ve vztahu ke konkrétní cílové skupině se kterou sociální pedagog spolupracuje.

Podle Řezníčka (1994, s. 23) je tato profese definována jako: *Kombinace nadání, zkušeností, osobních hodnot a intuitivní tvořivosti, s níž sociální pedagogové vstupují do vztahu s klientem a nasazují v něm svou jedinečnou osobnost jako nástroj své disciplíny.*

Jednotné vymezení osobnostních předpokladů sociálního pedagoga nalezneme u Matouška (2003, s. 52-53), který je člení takto:

- **zdatnost a inteligence** – v pomáhajících profesích, mezi které sociální pedagog patří, je nezbytné, aby se udržoval v dobré fyzické a duševní kondici, která je velmi důležitá ke zvládnutí této náročné práce někdy až vysilující práce. Důležitá je také vysoká úroveň sociální a emoční inteligence a potřeba sebevzdělávání,
- **přitažlivost** – při efektivním jednání s klientem je podstatné, jak klient vnímá názorovou příbuznost a sympatie vůči pracovníkovi,
- **důvěryhodnost** – klient vnímá u sociálního pedagoga jeho srdečnost, otevřenost, smysl pro čestnost. K důvěryhodnosti sociálního pedagoga přispívá diskretnost, spolehlivost a porozumění,
- **komunikační dovednosti** – patří k nejdůležitějším dovednostem sociálního pedagoga. Jsou základem pro navazování vztahu mezi sociálním pedagogem a klientem a jsou prostředkem k řešení problému,
- **empatie** – je druhem lidského kontaktu, zahrnující naslouchání, porozumění a sdělování porozumění klientovi.

Je tedy patrné, že k teoretickým znalostem musí sociální pedagog disponovat také specifickými dovednostmi, vlastnostmi a schopnostmi, které jsou nedílnou součástí efektivní spolupráce mezi sociálním pedagogem a jeho klientem.

Druhá kapitola vymezila pojetí profese sociálního pedagoga, jeho možnosti uplatnění na základě legislativních dokumentů, a dále analyzovala kompetence a osobnostní předpoklady podle vybraných autorů, které jsou zásadní pro efektivní spolupráci mezi aktéry.

3 ŠKOLA A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

V rámci následující kapitoly si vymežíme sociální pedagogiku ve spojitosti s výchovně vzdělávacím procesem, projevy rizikového chování a sociálních deviací, a některé vybrané typy tohoto chování si blíže specifikujeme. V poslední části kapitoly se zaměříme na preventivní programy, ve kterých sociální pedagog ve školním prostředí může mít zásadní roli ve vedení jedinců ke zdravému životnímu stylu a předcházení vzniku rizikového chování.

Škola působí na život jedince jednak ve smyslu vzdělávacím a výchovném, ale neméně podstatnou součástí jsou také enkulturační a socializační aktivity, které mají vést žáky k úspěšné integraci do dnešní společnosti s prvky globální otevřenosti, informační propojenosti a multikulturality. V rámci individuálního rozvoje žáka je, ale podstatný rozvoj a ustálení postoje a hodnotové orientace, která mu napomáhá v porozumění v měnící se společnosti (Procházka, 2012, s. 126).

Dítě se v tomto prostředí stává žákem, dochází tedy k začlenění dítěte do institucionálního vzdělávání a výchovy. Souběžně se stává spolu-žákem, což nabízí prostor pro přirozenou socializaci jedince mezi vrstevníky. V neposlední řadě jedinec konfrontuje s autoritami (učiteli). Na základě těchto socializačních vazeb si osvojuje nové dovednosti a situace, se kterými se v rodinném prostředí nesetkalo. Školní prostředí může pozitivně ovlivnit jedince ve smyslu redukování negativních vlivů při mimoškolních aktivitách, avšak nové nepříznivé situace se v rámci toho prostředí mohou začít objevovat př. šikana nebo rizikové chování. Je proto nezbytné, aby se dítě úspěšně socializovalo a prožívalo pocit sounáležitosti (Procházka, 2012, s. 126).

Procházka (2012, s. 128) vymezuje posilující socializační a výchovné mechanismy školního prostředí takto:

- význam pozitivních vrstevnických vztahů,
- jasně vymezený postoj k negativním jevům (např. šikana, užívání návykových látek),
- pozitivní sociální a komunikační klima třídy a školy,
- efektivní spolupráce s rodinou,
- multikulturní aspekty výchovně vzdělávacího programu školy.

Právě k posilování těchto mechanismů ve školách může přispět sociální pedagog, který by se mohl věnovat této problematice samostatně, zatímco nyní se těmi problémy zabývá spíše výchovný poradce nebo metodik prevence.

Oblast jeho působení je však daleko obsáhlejší, blíže ji specifikuje také Bakošová (2008, s. 8), která vymezuje konkrétní činnosti sociálního pedagoga ve školním prostředí. Tyto činnosti znázorňuje následující obrázek.

Obrázek 3: Činnost sociálního pedagoga ve školním prostředí



Zdroj: Bakošová (2008, s. 26-27)

Bakošová (2008, s. 26-27) činnost sociálního pedagoga rozděluje vzhledem k aktérům (děti, učitel, rodiče) výchovně vzdělávacího procesu. Vymezení konkrétních činností, které by měl sociální pedagog na základních školách vykonávat se zabývá také dokument Ministerstva mládeže a tělovýchovy – Přehled šablon a jejich věcný výklad. Operační program. Výzkum, vývoj a vzdělávání (2014), který vymezuje mezi hlavní úkoly sociálního pedagoga ve školním prostředí tyto:

- podpora vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků,
- ochrana dětí – děti zneužívané, zanedbávané a traumatizované,
- prevence obtíží v oblasti chování,
- vzdělávání pedagogů školy a zvyšování jejich povědomí v sociálních otázkách,
- posilování komunitního charakteru školy,
- koordinace a nábor dobrovolníků pro doučování.

Mimo tyto činnosti školní sociální pedagog také spolupracuje s obcemi, policií, soudy a dalšími zainteresovanými orgány. Provádí sociálně právní poradenství a sociální terapii s problémovými jedinci. Zprostředkovává pomoc odborných a zdravotnických pracovišť. Vytváří vhodné podmínky pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami v oblasti vzdělávání. Zabývá se včasným odhalením ohrožených dětí (např. sociálně izolovaných, týraných nebo zanedbávaných). Poskytuje pomoc rodinám, ve kterých nejsou vhodné podmínky pro přípravu žáků do školy. Koordinuje kariérové poradenství, spolupracuje s třídními učiteli, vychovateli a asistenty pedagoga, ale také s úřady a organizacemi zabývajících se kariérovým poradenstvím. Spolupracuje na realizaci příležitostných tematických programů zaměřených na prevenci rizikového chování. V neposlední řadě pomáhá při rozvoji žáků v oblasti osobnostní a sociální výchovy. (Přehled šablon a jejich věcný výklad. Operační program – Výzkum, vývoj a vzdělávání, 2014).

3.1 Projevy sociálních deviací a rizikového chování ve školním prostředí

Následující podkapitola vymezuje pojetí sociálních deviací a rizikového chování vyskytujícího se ve školním prostředí. Vzhledem k obsáhlosti této problematiky se v této podkapitole zaměříme na vymezení základních pojmů a některé z vybraných typů rizikového chování si zde blíže analyzujeme. První pojem, který je podstatné si vymezit je sociální deviace, kterou můžeme chápat v negativním smyslu jako odchylku chování od sociální normy (nebo skupiny norem), kdy zároveň dochází k porušení formálních či neformálních požadavků kladených na lidské chování v dané společnosti (Munková, 2001,

s. 9). Sociální deviace můžeme vnímat, ale i ve smyslu pozitivním (př. striktní dodržování pravidel či abstinence). Touto problematikou se zabývá také Ondrejko, který klasifikuje konkrétní sociální chování ve vztahu k sociálním normám. Rozlišuje následující typy sociální deviace (Ondrejko, 2000, s. 21):

- normokonformní, chování, které je v souladu s normami dané společnosti,
- nonkonformní, chování, které je nápadné, provokující, ale je v rámci tolerančního limitu,
- deviantní:
 - disociální,
 - asociální a antisociální,
 - delikventní,
 - kriminální.

Druhým podstatným pojmem je rizikové chování, jedná se o takové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných rizik pro jedince a společnost. Pojem rizikového chování nově nahrazuje dříve používaný pojem sociálně patologické jevy (Miovský et al., 2010).

Zásadním dokumentem zabývajícím se rizikovým chováním ve školním prostředí je Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních z roku 2010, které se zaměřuje na oblast:

- a) vymezení aktuální terminologie, která je v souladu s terminologií v zemích EU a začlenění prevence do školního vzdělávacího programu a školního řádu,
- b) popisuje jednotlivé instituce v systému prevence a úlohu pedagogického pracovníka,
- c) definuje Minimální preventivní program,
- d) doporučuje postupy škol a školských zařízení při výskytu vybraných rizikových forem chování dětí a mládeže.

Primární prevence rizikového chování u žáků v působnosti MŠMT se prioritně zaměřuje na předcházení rozvoje rizik, které směřují zejména k následujícím rizikovým projevům v chování žáků:

- a) agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,

- b) záškoláctví,
- c) závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,
- d) rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
- e) spektrum poruch příjmu potravy,
- f) negativní působení sekt,
- g) sexuální rizikové chování (MŠMT, 2010).

V následující podkapitole si analyzujeme některé vybrané typy rizikového chování, které se nejčastěji objevují ve školním prostředí.

3.1.1 Agrese, šikana, kyberšikana

Prvním vybraným typem rizikového chování, které si blíže specifikujeme je agrese, kterou můžeme obecně chápat jako chování, které se projevuje násilím vůči nějakému objektu nebo nepřátelstvím či útočností s cílem ublížit (Martínek, 2009, s. 9).

Zatímco Průcha (1995, s. 17) definuje agresivitu v užším významu jako: *tendenci projevo- vat nepřátelství ať už slovně nebo útočným činem, či tendenci prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně až brutálně nebo tendenci ovládnout sociální skupi- nu, získat takové postavení, které umožňuje vnucovat jí určité názory, rozhodovat o její činnosti a osudu jednotlivých členů. Z této definice agrese můžeme navázat na pojem – šikana, který se objevuje ve školním prostředí a můžeme ho chápat jako specifický typ agrese projevující se násilným, ponižujícím chováním jednotlivce nebo skupiny vůči slab- šímu jedinci (Kolář, 2001, s. 20).*

Dařílek (2013, s. 33) se zaměřuje na šikanu ze strany aktérů (oběť, agresor) a vymezuje ji takto: *Oběť většinou není schopná se agresorům ubránit. Agresor je buď silný, nebo je agresorů více, hovoří se o asymetrii moci. Šikana má obvykle delší časový průběh, ale v současnosti je i tato podmínka relativizována, může jít o jednorázovou akci, většinou brutálního charakteru. Dalším aspektem šikany je samoučelnost, šikana je vlastním cílem jednání, zisky agresorů nemusejí být materiální nebo zjevné.*

Následujícím typem rizikového chování je kyberšikana, kterou obecně můžeme chápat jako zneužití ICT (informačních komunikačních technologií), především pak mobilních telefonů nebo Internetu, k takovým činnostem, které mají někoho záměrně vyvést z rovno- váhy (Kavalír, 2009, s. 15). Jedná se tedy o určitou formu šikany, která má navíc specifické znaky např. anonymita, neomezenost útoku, obtížná kontrolovatelnost aj. Na základě

rozšíření a častějšího zneužívání informačních technologií se v dnešní době kyberšikana dále rozděluje na další druhy, kam můžeme zařadit např. kybergrooming, kyberstalking nebo sexting aj.

3.1.2 Xenofobie, rasismus, antiseminismus a intolerance

Následující typy rizikového chování se v České republice začaly objevovat na počátku devadesátých let, avšak v dnešní době výskyt tohoto typu rizikového chování stále více narůstá, jedním z důvodů je uvolněnější migrační politika. Jedná se především o projev extremismu, organizovaný ve větších či menších skupinách. Prvním z těchto pojetí je xenofobie, kterou můžeme definovat jako: *nedůvěru, ke všemu cizímu; strach z cizinců a nenávisť k nim* (Poláčková, Kraus, a kol., 1998). Obdobným pojmem, který bývá často zaměňovaný je rasismus, jehož projevy můžeme definovat jako: *chování, které na základě přisouzení psychických, mentálních schopností a dovedností skupinám definovaným podle biologického, rasového či národnostního původu tyto příslušníky těchto skupin hodnotí a případně je i ponižuje* (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školních zařízeních, 2010, s. 52). Jeho kořeny tedy vyplývají z nadřazenosti „bílé“ rasy nad ostatními rasami. Specifickým pojmem vycházejícím z rasismu je antiseminismus, který můžeme definovat jako: *náboženskou, národnostní a rasovou nesnášenlivost projevující se nenávisť vůči Židům* (Poláčková, Kraus, a kol., 1998). Posledním z pojmů vycházejících z této skupiny je intolerance, kterou můžeme chápat jako: *nesnášenlivost, nedostatek úcty k jiným způsobům chování a jednání, nedostatek respektu k jiném přesvědčení či víře, než je naše. Projevuje se zákazem odlišných způsobů chování či názorů než jsou naše vlastní. Může také znamenat, že se s některými lidmi nezachází odpovídajícím způsobem např. kvůli sexuální orientaci.* (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školních zařízeních, 2010, s. 58).

3.1.3 Užívání návykových látek

Dalším typem rizikového chování, se kterým se ve školním prostředí setkáváme je užívání návykových látek, kam můžeme zařadit drogy, alkohol nebo tabák jedná se o tzv. psychoaktivní látky, které u těchto jedinců vyvolávají závislost, která se na základě užívané látky může lišit. Jedná se o tzv. biologickou (fyzickou) závislost, která je definována jako: *stav adaptace organismu na drogu doprovázený zvyšující se tolerancí a projevující se při*

vysazení drogy abstinenčním syndromem, (Merck Manual, 1996, s. 13-37, in Vágnerová, 1999, s. 289) nebo o závislost psychickou, tedy: *potřebu opakovaného užívání látky nebo trvalého užívání drogy k vyvolání příjemných prožitků* (Vágnerová, 1999, s. 289).

Mezi důvody vedoucí jedince k užívání návykových látek uvádí Vágnerová (1999, s. 288) především následující čtyři potřeby člověka:

- potřeba vyřešit si své problémy,
- potřeba dosáhnout uspokojení nebo slasti,
- potřeba uniknout stereotypu, nudě, touha čerpat chybějící inspiraci,
- tlaky sociální konformity, obava ze ztráty sociálních vazeb, potřeba být akceptován skupinou nebo subkulturou, v níž užívání drogy patří k standardu chování.

Podle Nešpora (2000, s. 44-53) existuje několik příčin zneužívání omamných a psychotropních látek:

- **genetické dispozice** – role genetiky není zcela prokazatelná, existují však předpoklady, že např. u závislosti na alkoholu je pravděpodobnost, že dítě rodičů závislých na alkoholu jej bude konzumovat ve větší míře,
- **osobnost dítěte** – důležitá je především schopnost zvládnání stresu (resilience), větší pravděpodobnost mají jedinci s vyšším sklonem k násilí, poruchou pozornosti, hyperaktivitou nebo nízkým sebehodnocením,
- **somatické problémy** – důvodem může být i poškození mozku při porodu, těžký úraz hlavy nebo chronické onemocnění,
- **rodina** – vlivem můžeme být dysfunkční rodina, citová deprivace během dětství, konflikt mezi rodiči, nedostatek času ze strany rodičů, týrání dítěte, pohlavní zneužívání nebo šikana, vysoké pracovní nasazení rodičů,
- **vrstevníci** – u jedince je zvýšená potřeba identifikace se subkulturou,
- **škola** – neprožívá zde úspěch, neuspokojuje zde své potřeby, škola aplikuje neefektivní preventivní programy při, kterých jsou jedinci pasivní,
- **socioekonomické faktory** – změna politického systému přinesla větší svobodu a individualizace, také dostupnost k těmto návykovým látkám se po změně režimu zvýšila.

Příčina vzniku závislosti na návykových látkách však není způsobena pouze jedním z těchto faktorů, ale kombinací více faktorů působících dohromady.

3.1.4 Záškoláctví

Následujícím typem rizikového chování objevujícím se zásadně ve školním prostředí je záškoláctví, které můžeme definovat jako: *jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov* (Průcha a kol. 2003, s. 310). Bakošová (2008, s. 142-143) záškoláctví vnímá ve dvou rovinách, obecně jej chápe jako vyhýbání se školní docházky, neomluvená absence žáka ve škole bez ohledu na motiv a počet absencí. V užším smyslu jej definuje jako poruchu chování, jejichž základem je vážně narušený vztah dítěte ke škole a učení. Mezi základní charakteristiky záškoláctví uvádí:

- porušení sociální normy (př. porušení pravidel školy),
- reaktivní akt (př. strach z posměchu, který je řešen impulzivním odchodem ze školy),
- výbuch (způsoben dlouhodobou frustrací dítěte),
- zábava (trávení času s vrstevníky),
- záškoláctví u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí,
- záškoláctví u dětí celkově problémových,
- reakce na složitou životní situaci (př. přechod na jinou školu a následná sociální izolace dítěte),
- motiv prožít něco příjemného (bývá i u dětí s dobrým prospěchem),
- individuální úzkost.

Mezi příčiny záškoláctví a útěků z domova jmenují Jedlička a Kot'a (1998, s. 51-52) rodinné poměry mezi, které můžeme zařadit např. rozvod rodičů, nevlastního rodiče či fyzické týrání dítěte. Záškoláctví se však může objevit i u dítěte ze zcela funkční rodiny, které může být zapříčiněno přílišnou zaměstnaností rodičů nebo jejich vysokými nároky na dítě. Důvodem může být, ale také osiření nebo opuštění dítěte. Problematickým se může stát i mimomanželský původ dítěte či vady v domácím prostředí projevující se v oblasti bydlení, stravy, nemoci nebo nedostatečného dohledu ze strany rodičů. Následujícím důvodem mohou být závady ve společenských institucích (např. ve škole či ústavu), ale také vliv ze strany vrstevníků, sourozenců nebo spolužáků.

Kvapilová (1996, s. 4) považuje za další příčinu záškoláctví narušený morální vývoj jedince, který se projevuje špatným vztahem k práci a plnění povinností. Úkolem sociální-

ho pedagoga je zkoumání situace, která dítě k takovému to činu vedla a zohlednění jeho životní situace, ve které se jedinec ocitl (Procházka, 2012, s. 155).

3.2 Preventivní programy ve školním prostředí

V poslední části podkapitoly se zaměříme na preventivní programy, které musí být povinně vypracovány každou základní a střední školou a jsou součástí školních vzdělávacích programů. Preventivní programy jsou v dnešní době celoškolní strategií, která ovlivňuje učitele, žáky a jejich rodiče. Nejedná se tedy pouze o izolovaný kurz, ale probíhá jako intenzivní změna v rámci všech aktérů výchovy a samotné školy. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy v rámci dokumentu Minimální preventivní program (MŠMT, 2001, s. 17) vymezilo cíle preventivních programů označované také jako preventivní ochranné kompetence takto:

- rozvoj zdravého životního stylu,
- rozvoj volnočasových aktivit,
- zvyšování sociálních kompetencí (odpovědnost za své chování),
- rozvoj komunikačních dovedností (schopnost řešit problémy, konflikty),
- posilování sociálního klimatu (schopnost spolupráce s vrstevníky),
- posilování společenských hodnot (morální a mravní hodnoty).

V rámci výuky se objevují metody, formy a prostředky, které u žáků podněcují osvojení těchto preventivních ochranných kompetencí, avšak mohou je také vylučovat. Za neefektivnější způsob výuky se jeví otevřený typ. Mezi které můžeme zařadit projektovou výuku, při které žáci jsou vedeni ke komplexnímu řešení problémů, na základě, kterého získávají zkušenosti praktickou činností. Dalším typem je integrované tematické vyučování, které probíhá v blocích za aktivní účasti žáků. Efektivním typem výuky je také kooperativní vyučování, které je opakem individuální výuky a spočívá ve spolupráci žáků při řešení složitějších úkolů. Důležitou součástí je i rozdělení sociálních rolí, dílčích úkolů a naplánování celé činnosti (MŠMT, 2001, s. 16-17).

Programy prevence musí zahrnovat výchovnou a vzdělávací složku, pozitivně ovlivňovat školní klima s minimem kázeňských problémů na základní škole, ale i mimo ni v průběhu celého roku. Preventivní programy musí vést ke změně ve vyučovacích metodách, ale i v rámci celé organizace. Příprava těchto programů, není pouze v kompetencích ředitelů škol, ale všech pedagogických pracovníků, a kromě nich také rodičů nebo žáků.

Úkolem sociálního pedagoga je tedy zapracování preventivních oblastí do učebních plánů a osnov. Mezi tyto oblasti můžeme zařadit:

- oblast zdravého životního stylu (výchova ke zdraví, osobní a duševní hygiena),
- oblast společenskovední (formy komunikace, sociální dovednosti),
- oblast přírodovědná (biologie člověka, chemie),
- oblast rodinné a občanské výchovy,
- oblast sociálněprávní (postoj společnosti ke společensky nežádoucím jevům) (MŠMT, 2001, s. 18).

Tyto preventivní oblasti bývají součástí vyučovacích předmětů, jako je rodinná výchova, občanská nauka, biologie, vlastivěda, výtvarná výchova, chemie. Podstatné je zachování provázanosti mezi jednotlivými předměty. Prevenci je vhodné zařadit i do mimoškolních aktivit např. do zájmového vyučování, různých kroužků, školních klubů nebo výletů (MŠMT, 2001, s. 18).

V poslední kapitole teoretické části jsme se zabývali sociální pedagogikou ve spojitosti s výchovně vzdělávacím procesem. Dále jsme vymezili základní pojmy z oblasti sociálních deviací a rizikového chování a některé typy jsme se blíže analyzovali. Závěrem jsme se zaměřili na oblast preventivních programů v tomto prostředí a činností sociálního pedagoga v této oblasti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 POJETÍ VÝZKUMU

V této části diplomové práce je popsán výzkum, který se zaměřuje na uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí z pohledu učitelů. Výzkumným souborem pro realizovaný výzkum byli zvoleni učitelé na základních školách z důvodu přímé spolupráce se sociálním pedagogem a možností formování konkrétních požadavků na jeho působení na základních školách. Téma bylo z důvodu úsilí Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice o zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a také do legislativního dokumentu nařízení vlády č. 222/2010 Sb. O katalogu prací ve veřejných službách a správě (díl 2.16 výchova a vzdělávání), které se prozatím stále nepovedlo prosadit. Sociální pedagog ve školním prostředí může nyní působit jako pedagog volného času, vychovatel, asistent pedagoga nebo metodik prevence, avšak jako samostatná profese je pro mnoho pedagogických pracovníků stále neznámým pojmem i přesto, že by jejich postavení k profesi mohlo mít významný vliv při formování požadavků na příslušnou pozici. Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zjistit názor učitelů na roli sociálního pedagoga ve školním prostředí. Výzkum se zaměřuje na profesní kompetence, osobnostní předpoklady sociálního pedagoga jeho pozitiva a negativa v rámci výchovně vzdělávacího procesu jeho využití v praxi a prognózu do budoucnosti. Dílčími cíli empirické části práce jsou:

DVC1: Zjistit zkušenost učitelů s rolí sociálního pedagoga.

DVC2: Zjistit pozitiva role sociálního pedagoga ve školním prostředí.

DVC3: Zjistit negativa role sociálního pedagoga ve školním prostředí.

DVC4: Zjistit jaké profesní kompetence jsou pro sociálního pedagoga ve školním prostředí důležité.

DVC5: Zjistit negativní a pozitivní osobnostní předpoklady sociálního pedagoga ve školním prostředí.

DVC6: Zjistit praktické využití sociálního pedagoga ve školním prostředí.

DVC7: Zjistit prognózu role sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Z obecného cíle diplomové práce vychází hlavní výzkumná otázka:

HVO: Jaký je názor učitelů na sociálního pedagoga ve školním prostředí?

Dílčí výzkumné otázky jsou:

DVO1: Jaká je zkušenost učitelů s rolí sociálního pedagoga?

DVO2: Jaká pozitiva přináší role sociálního pedagoga ve školním prostředí?

DVO3: Jaká negativa přináší role sociálního pedagoga ve školním prostředí?

DVO4: Jaké profesní kompetence jsou pro sociálního pedagoga ve školním prostředí důležité?

DVO5: Jaké pozitivní či negativní osobnostní předpoklady má sociálního pedagoga ve školním prostředí?

DVO6: Jaké praktické využití má sociální pedagog ve školním prostředí?

DVO7: Jaká je prognóza role sociálního pedagoga ve školním prostředí?

Na základě výzkumného problému byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum.

4.1 Výzkumný soubor

Základním souborem realizovaného kvantitativního výzkumu jsou učitelé základních škol působících na školách v Praze I a Brno – Židenice, kde je nejvyšší počet spáchaných trestných činů v České republice. Dostupné z: <http://mapakriminality.cz/>. Toto kritérium bylo zvoleno především z důvodu možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí v rámci preventivních programů, kde může výchovným působením na jedince snížit riziko vzniku rizikového chování a sociálních deviací, kterými jsme se zabývali v rámci teoretické části diplomové práce.

Následující tabulky znázorňují základní = výběrový soubor na základě stanoveného kritéria.

Praha I	Počet učitelů
ZŠ Curiových	38
ZŠ Vodičkova	35
ZŠ Jiřího Gutha Jarkovského	58
ZŠ Sv. Vršily v Praze	38
ZŠ Malostranská	52
Celkem	221

Tabulka 1: Počet učitelů na ZŠ v okrese Praha I

Brno-Židenice	Počet učitelů
ZŠ Basic	8
ZŠ Krásného	28
ZŠ Kamenačky	23
ZŠ Gajdošova	44
ZŠ Mutěnická	20
ZŠ Čejkovická	21
Celkem	144

Tabulka 2: Počet učitelů na ZŠ v okrese Brno-Židenice

Základním souborem je tedy **365** učitelů působících na pěti základních školách v Praze I a v šesti základních školách v Brně – Židenice. Osloveni byli všichni učitelé působící na vybraných školách v těchto okresech. Jedná se tedy o exhaustivní výběr. Základní soubor se tedy shoduje se souborem výběrovým. Tento způsob výběru byl zvolen z důvodu vyšší návratnosti.

Respondenti byli osloveni pomocí on-line dotazníku, který byl odeslán na konkrétní e-mailové adresy pedagogů uvedené na webových stránkách příslušných škol. Pokud nebyly uvedeny e-mailové adresy přímo na pedagogiky, byl dotazník zaslán řediteli školy, který byl požádán o jejich kontaktování. Tento způsob distribuce byl zvolen z důvodu oslovení

většího počtu respondentů. Někteří z oslovených respondentů se na výzkumu odmítli podílet. Ze všech oslovených se tedy výzkumného šetření zúčastnilo 207 respondentů. návratnost dotazníků je 57 %.

4.2 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem kvantitativní části výzkumu byl zvolen dotazník, z důvodu zobecnění výsledků výzkumu na populaci. Gavora (2008, s. 121) vymezuje dotazník jako: *nejfrekventovanější metodu získávání údajů*. Dotazník je orientovaný na zjištění názoru učitelů na uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Dotazník obsahuje 13 položek (příloha č. 1). Skládá se z uzavřených (dichotomických) otázek, kde učitelé vybírali z předem připravených odpovědí, polouzavřených otázek, kde si mohli odpověď vybrat nebo využít jinou možnost, ve kterých uváděli konkrétní příklady. V neposlední řadě dotazník obsahoval otázky otevřené, na které odpovídali celou větou bez předem připravených odpovědí. V jedné položce odpovídali na pořadové škále, kde určovali profesní kompetence podle významnosti (1 nejvíce důležitá, 6 nejméně důležitá). Položky od č. 1-3 se zaměřují na zkušenost učitelů s rolí sociálního pedagoga ve školním prostředí. Tyto dotazníkové položky se vztahují k dílčí výzkumné otázce (DVC1). Položky č. 4-6 se vztahují k dílčí výzkumné otázce, zaměřující se na konkrétní možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí. Tyto dotazníkové položky se vztahují k dílčí výzkumné otázce (DVC5). Položky č. 7 a 8 se zabývali pozitivními/negativními osobnostním předpoklady sociálního pedagoga, které mohou ovlivnit jeho pedagogické působení ve výchovně vzdělávacím procesu. K položkám zabývajícím se osobnostními předpoklady se vztahuje dílčí výzkumná otázka (DVC4). Položka č. 9 se zaměřovala na profesní kompetence sociálního pedagoga. U této škálové položky se učitelé vyjadřovali ke konkrétním profesním kompetencím na stupnici 1 až 6, kdy 1 byla nejdůležitější, 6 nejméně důležitá. Tato položka koresponduje s dílčí výzkumnou otázkou (DVC3). Následující dotazníkové položky č. 10-11 se zabývaly pozitiviv a překážkami sociálního pedagoga ve školním prostředí. K těmto dotazníkovým položkám se vztahuje dílčí výzkumná otázka (DVC2). Dotazníkové položky č. 12-13 se zaměřovali na prognózu role sociálního pedagoga ve škole. K těmto dotazníkovým položkám se vztahuje dílčí výzkumná otázka (DVC7).

5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Data získaná dotazníkovým šetřením byla zaznamenána do datové tabulky v programu Microsoft Excel, ze kterého byl ke konkrétním výzkumným otázkám a jím příslušným dotazníkovým položkám vyhotoven (výšečový, sloupcový) graf nebo tabulka přehledně znázorňující tyto výsledky. Výzkumné otázky byly vyhodnoceny za pomoci popisné statistiky, konkrétně pomocí absolutních a relativních četností, které vyhodnocují nejčastěji se vyskytující hodnotu z daného souboru. Dotazník byl vyhodnocen podle výzkumných otázek, ke kterým se vztahovaly jednotlivé položky dotazníku. První dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na zkušenost učitelů s rolí sociálního pedagoga ve školním prostředí. Za zjištěním zkušenosti učitelů s rolí sociálního pedagoga jsme vyhodnotili data pomocí absolutní a relativní četností, které přehledně znázorňuje tabulka. Druhá a třetí dílčí výzkumná otázka se zabývá pozitiviv/negativiv sociálního pedagoga ve školním prostředí. Za zjištěním těchto pozitiv a negativ jsme vyhodnotili data pomocí relativních a absolutních četností, které jsme znázornili pomocí tabulky, kde jsou hodnoty uvedeny. Třetí dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na profesní kompetence. K této výzkumné otázce se vztahovala škálová dotazníková položka, kde respondenti měli profesní kompetence seřadit na základě důležitosti (1= nejvíce důležitá, 6=nejméně důležitá). Za zjištěním těchto kompetencí byla položka vyhodnocena za pomoci aritmetického průměru, který znázorňuje nejčastěji zvolenou možnost respondentů. Následně byly hodnoty vzestupně seřazeny. Čtvrtá dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na pozitivní/negativní osobnostní předpoklady sociálního pedagoga ve školním prostředí. Za zjištěním těchto pozitivních a negativních osobnostních předpokladů byly data seskupeny do kategorií, ve kterých se odpovědi nejčastěji opakovaly a vyhodnoceny za pomoci absolutních a relativních četností. Pátá dílčí výzkumná otázka se zabývala praktickým využitím sociálního pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu. Za zjištěním praktického využití této profese jsme vyhodnotili data pomocí relativních a absolutních četností, které jsme znázornili pomocí sloupcových grafů, kde jsou hodnoty uvedeny. Šestá dílčí výzkumná otázka se zabývala prognózou sociálního pedagoga. Za zjištěním budoucí možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí jsme data vyhodnotili pomocí relativních a absolutních četností, které jsme znázornili pomocí výšečových grafů, kde jsou hodnoty uvedeny.

5.1 Zkušenost učitelů s rolí sociálního pedagoga

První dílčí výzkumná otázka se zabývala zkušeností učitelů základních škol s rolí sociálního pedagoga ve školním prostředí. K této otázce se vztahují dotazníkové položky č. 1-3. Tyto položky jsou přehledně znázorněny za pomoci výsečových grafů, které zobrazují možnosti výběru odpovědí a jejich četnosti (absolutní a relativní).

První uzavřená dotazníková položka se zaměřovala na znalost pojmu sociálního pedagoga pohledem učitelů, kterou znázorňuje následující graf.



Graf 1: Znalost pojmu sociální pedagog

Respondenti nejčastěji odpověděli, že se již s pojmem sociálního pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu setkali (58,5%). Možnost ne zvolilo 37, 2% respondentů a možnost nevím 4,3% respondentů.

Následující uzavřená dotazníková položka se zabývala působením sociálního pedagoga na konkrétní základní škole, kde učitel pracuje.



Graf 2: Působí sociální pedagog na Vaší škole?

V této položce odpovědělo pouze 11,6 % respondentů, že v rámci výchovně-vzdělávacího procesu spolupracují se sociálním pedagogem. Avšak 88,4% respondentů zvolilo možnost, že profese sociálního pedagoga na škole prozatím není zajištěna.

V následující otevřené dotazníkové položce č. 3 se vyjadřovali učitelé, kteří již se sociálním pedagogem spolupracují (n=24 respondentů). Položka se zabývala konkrétní činností, kterou sociální pedagog na dané škole vykonává.

(n=24)	Absolutní četnost	Relativní četnost
asistence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	7	29,2%
prevence rizikového chování	5	20,8%
mimoškolní aktivity	4	16,7%
práce s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí	2	8,3%
logopedie	1	4,2%
vychovatel	1	4,2%
třídnické hodiny	1	4,2%

vztahy mezi dětmi	1	4,2%
komunikace rodina-škola-žák	1	4,2%
inkluze	1	4,2%
CELKEM	24	100%

Tabulka 3: Činnost sociálního pedagoga na základní škole

Respondenti nejčastěji zvolili možnost asistence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (29,2%). Mezi které můžeme zařadit děti se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Následně respondenti zvolili možnost prevence rizikového chování (20,8%) např. užívání návykových látek či záškoláctví. Jako další možnost respondenti uvedli práci s žáky se sociálně znevýhodněného prostředí (8,3%). Mezi děti ohrožené sociálním znevýhodněním můžeme zařadit především jedince kteří jsou ohroženy rizikovým chováním např. ze strany rodiny, ale také děti, kterým byla uložena ochranná či ústavní výchova nebo oni či jejich rodiče jsou žadatelé o udělení azylu. Mezi další odpovědi respondenti uvedli, že sociální pedagog působí jako logoped (4,2%) nebo vychovatel (4,2%). Možnost pomoc při třídnických hodinách uvedlo 4,2 % respondentů. Následně někteří respondenti zdůraznili vztahy mezi dětmi v kolektivu (4,2%) nebo komunikaci mezi rodinou, školou a žákem (4,2%). Jako poslední možnost respondent uvedl, že sociální pedagog působí v rámci inkluzivního vzdělávání (4,2%).

5.2 Pozitiva role sociálního pedagoga ve školním prostředí

Druhá dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na pozitiva sociálního pedagoga ve školním prostředí, k této otázce se vztahovala polouzavřená dotazníková položka č. 10. Následující tabulka znázorňuje možnosti odpovědí a vyjádření jejich četností (absolutní a relativní).

	Absolutní četnost	Relativní četnost
usnadnění komunikace žák-rodina-škola	68	32,9%
snížení nároků na jiné pedagogické pracovníky	54	26,1%
řešení rizikového chování	51	24,6%
poradenská činnost	17	8,2%
jiné	17	8,2%

CELKEM	207	100%
---------------	-----	------

Tabulka 4: Pozitiva sociální pedagoga na základní škole

Na tuto polouzavřenou dotazníkovou otázku respondenti nejčastěji uvedli možnost usnadnění komunikace mezi žákem, rodinou a školou (32,9%). Dále se zaměřili na odpověď snížení nároků na jiné pedagogické pracovníky např. metodika prevence nebo výchovného poradce. Jako další možnost respondenti zvolili odpověď řešení rizikového chování (24,6%) např. šikana. Další z možností zvolili poradenskou činnost (8,2%). Respondenti využili také možnosti jiné (8,2%), kde nejčastěji uvedli odpověď, že nemohou posoudit, jaká pozitiva sociální pedagog do školního prostředí přináší, protože s ním doposud nespolečupracovali. 0,5 % respondentů zdůraznilo roli sociálního pedagoga v činnosti se sociálně vyloučenými skupinami obyvatel. Pouze jeden respondent uvedl možnost, že pokud funguje spolupráce mezi výchovným poradcem, školním psychologem a speciálním pedagogem, funkce sociální pedagoga není ve výchovně vzdělávacím procesu efektivní.

5.3 Negativa role sociálního pedagoga ve školním prostředí

Třetí dílčí výzkumná otázka se zabývala negativy, které role sociálního pedagoga do školního prostředí přináší. K této výzkumné otázce se vztahovala polouzavřená položka č. 11. Následující tabulka znázorňuje možnosti odpovědí a vyjádření jejich četností (absolutní a relativní).

	Absolutní četnost	Relativní četnost
financování	163	78,7%
nedostatečné využití funkce sociálního pedagoga	22	10,6%
komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky	13	6,3%
jiné	9	4,4%
CELKEM	207	100%

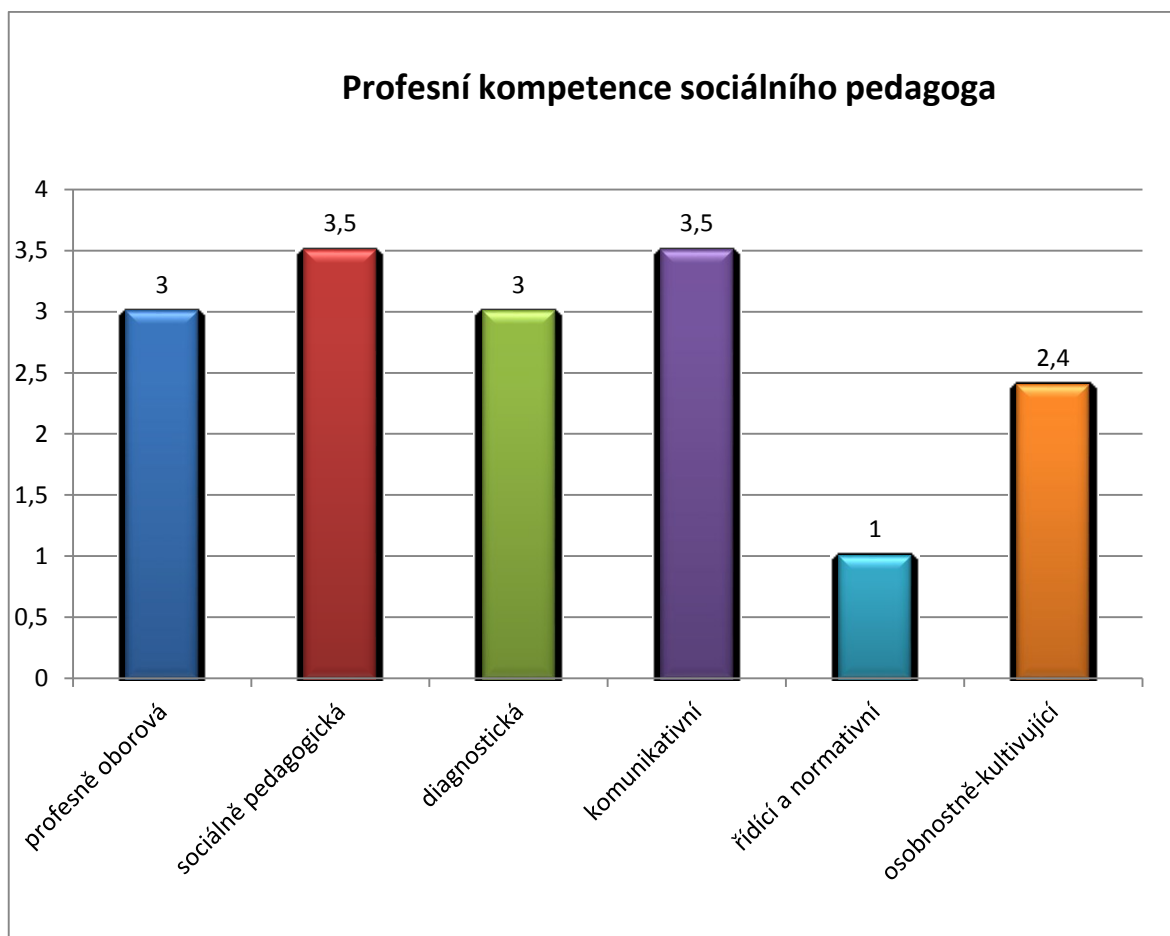
Tabulka 5: Negativa sociálního pedagoga na základní škole

Respondenti nejčastěji zvolili možnost financování (78,7%). Následně respondenti odpovídali, že tato profese by v praxi nebyla dostatečně využívána (10,6%) u této možnosti měli respondenti uvést konkrétní příklad. K těmto příkladům uváděli především, že je jeho

náplň práce rozdělena mezi ostatní pedagogické pracovníky (např. metodik prevence nebo výchovného poradce). Jako další možnost respondenti uvedli, že nemají na svých školách děti ze sociálně znevýhodněných rodin nebo jejich škola není ve vyloučené lokalitě. Následně respondenti uváděli také možnost komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky (6,3%). Respondenti využili také možnosti polouzavřené otázky a do možnosti jiné (4,4%) uváděli především nevyužití této profese ve výchovně vzdělávacím procesu, které se vztahuje k předchozí možnosti, kterou jsme již uvedli.

5.4 Profesionální kompetence sociálního pedagoga ve školním prostředí

Čtvrtá výzkumná otázka se zabývala profesionálními kompetencemi sociálního pedagoga působícího na základních školách. K této výzkumné otázce se vztahovala škálová dotazníková položka č. 9, kde měli respondenti odpovídat podle důležitosti na škále od 1 (nejdůležitější) po 6 (nejméně důležité). Tato dotazníková položka byla vyhodnocena za pomoci aritmetického průměru. Následující sloupcový graf znázorňuje možnosti odpovědí a jejich míru důležitosti.



Graf 3: Profesionální kompetence sociálního pedagoga

Respondenti za nejdůležitější profesní kompetenci uvedli sociálně pedagogickou kompetenci (3,5), která zahrnuje dovednosti pro kultivaci jedince nebo prevenci rizikového chování. Následně respondenti zvolili možnost komunikativní kompetence (3,5). Tato kompetence souvisí především s urovnáváním sporů či zvládnutím konfliktních situací. Následně respondenti uvedli diagnostickou kompetenci (3), která je podstatná pro diagnostiku sociálního prostředí nebo interpersonálních vztahů a posiluje spolupráci s jedincem nebo se skupinou. Jako další kompetenci respondenti zvolili profesně oborovou (3), tedy aplikaci teoretických poznatků z oboru do praxe. Další možnost respondenti zvolili osobnostně-kultivující, která motivuje jedince nebo sociální skupiny k soběstačnosti a využití svých schopností k řešení problémů. Za nejméně důležitou kompetenci respondenti uvedli řídicí a normativní (1), která se zaměřuje na orientaci v legislativě či zajištění finančních prostředků pro realizaci edukačních a výchovných projektů.

5.5 Osobnostní předpoklady sociálního pedagoga ve školním prostředí

Pátá dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na pozitivní/negativní osobnostní předpoklady sociálního pedagoga působícího na základních školách. K této výzkumné otázce se vztahovaly otevřené dotazníkové položky č. 7-8, kde měli respondenti uvést 3 pozitivní a negativní osobnostní předpoklady, které mohou ovlivnit působení sociálního pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu. Kategorie odpovědí a jejich četnosti (absolutní a relativní) znázorňují následující tabulky.

Kategorie	Odpovědi	Četnosti (absolutní, relativní)
empatie	sensibilita	118; 57%
	přizpůsobivost	
	prosociálnost	
	vstřícnost	
komunikační dovednosti	argumentace	55; 26,6%
	asertivita	
	aktivní naslouchání	

optimismus	pozitivní vztah k práci a k dětem	21; 10,1%
trpělivost	osobní vyrovnanost	20; 9,7%
	psychická odolnost	
zodpovědnost	spolehlivost	13; 6,3%
řešení krizových situací	spolupráce s rodinou	12; 5,8%
	spolupráce s ostatními pedagogy	

Tabulka 6: Pozitivní osobnostní předpoklady sociálního pedagoga

Tabulka zobrazuje nejvíce jmenované odpovědi sloučené do kategorií (**empatie, komunikační dovednosti, optimismus, trpělivost, zodpovědnost, řešení krizových situací**), ve kterých se odpovědi respondentů nejčastěji opakovaly. Na tuto otevřenou dotazníkovou položku respondenti dále jmenovali i důvěryhodnost (3,9%), kreativitu (1,9%) nebo spravedlnost (1,5%). Někteří z respondentů uvedli možnost nevím (7,2%).

Následující dotazníková položka č. 8 se zabývala negativními osobnostními předpoklady. Následující tabulka zobrazuje jmenované kategorie, odpovědi a jejich četnosti (absolutní, relativní).

Kategorie	Odpovědi	Četnosti (absolutní, relativní)
arogance	sebestřednost	29; 14,1%
nespolupráce	s ostatními pedagogy	24; 11,6%
	s rodinou	
nekomunikativnost	–	20; 9,7%
nedostatek empatie	emocionální labilita	20; 9,7%
	přílišná empatie	

nedůslednost	nezodpovědnost	19; 9,2%
pasivita	laxnost (v profesi, děti)	15; 7,2%

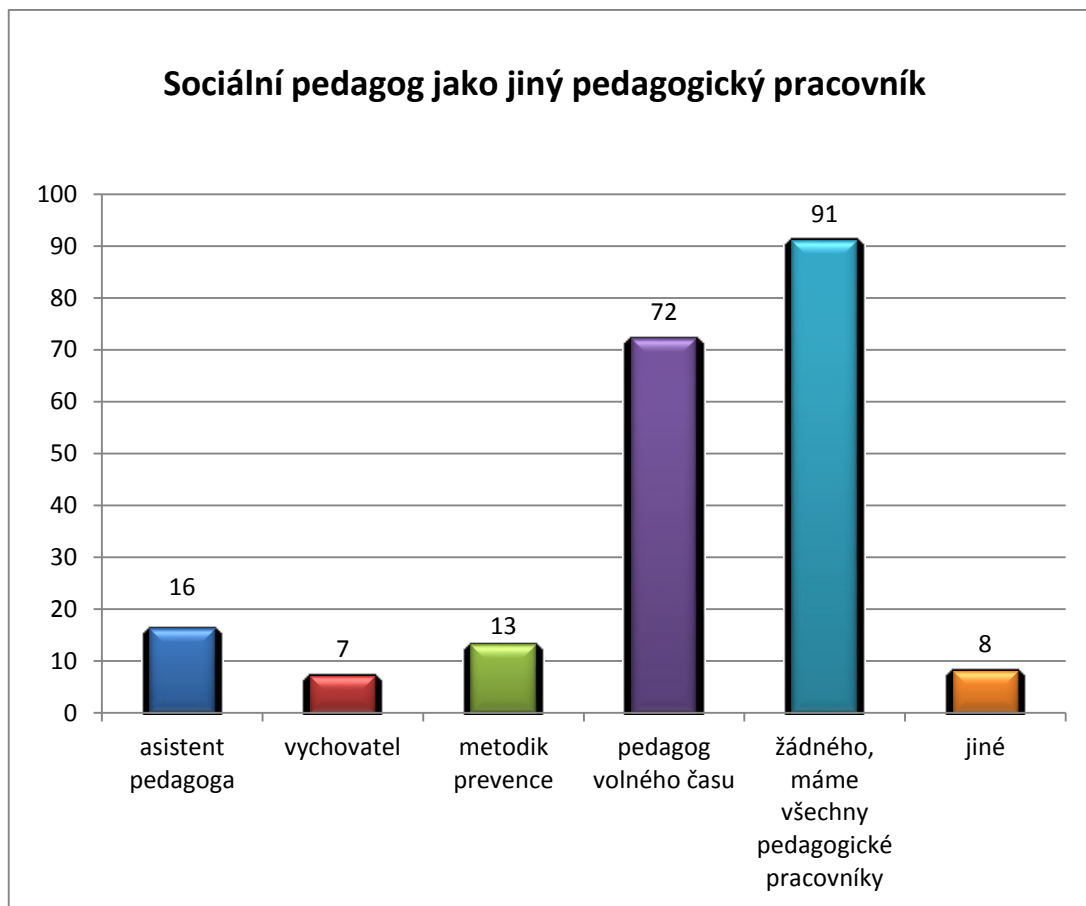
Tabulka 7: Negativní osobnostní předpoklady sociálního pedagoga

Tabulka č. 7 zobrazuje nejvíce jmenované odpovědi sloučené do kategorií (**arogance, nespolupráce, nekomunikativnost, nedostatek empatie, nedůslednost, pasivita**), ve kterých se odpovědi respondentů nejčastěji opakovaly. Na rozdíl od pozitivních osobnostních předpokladů se respondenti v této položce zaměřovali nejvíce na aroganci (14,1%), nespolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky a rodinou (11,6%) nebo nekomunikativnost (9,7%). Mimo výše jmenované osobnostní předpoklady respondenti uvedli také nedostatek trpělivosti (4,8%), agresivitu nebo výbušnost (3,9%). Za negativní osobnostní předpoklady, ale také zařadili i bagatelizaci problémů nebo nedostatek zkušenosti sociálních pedagogů.

5.6 Praktické využití sociálního pedagoga ve školním prostředí

Pátá dílčí výzkumná otázka se zabývala praktickým využitím profese sociálního pedagoga ve výchovně vzdělávacím prostředí. K této dílčí výzkumné otázce se vztahovaly uzavřené dotazníkové položky č. 4-6. Následující sloupcové grafy znázorňují možnosti výběru a jejich četnosti (absolutní a relativní).

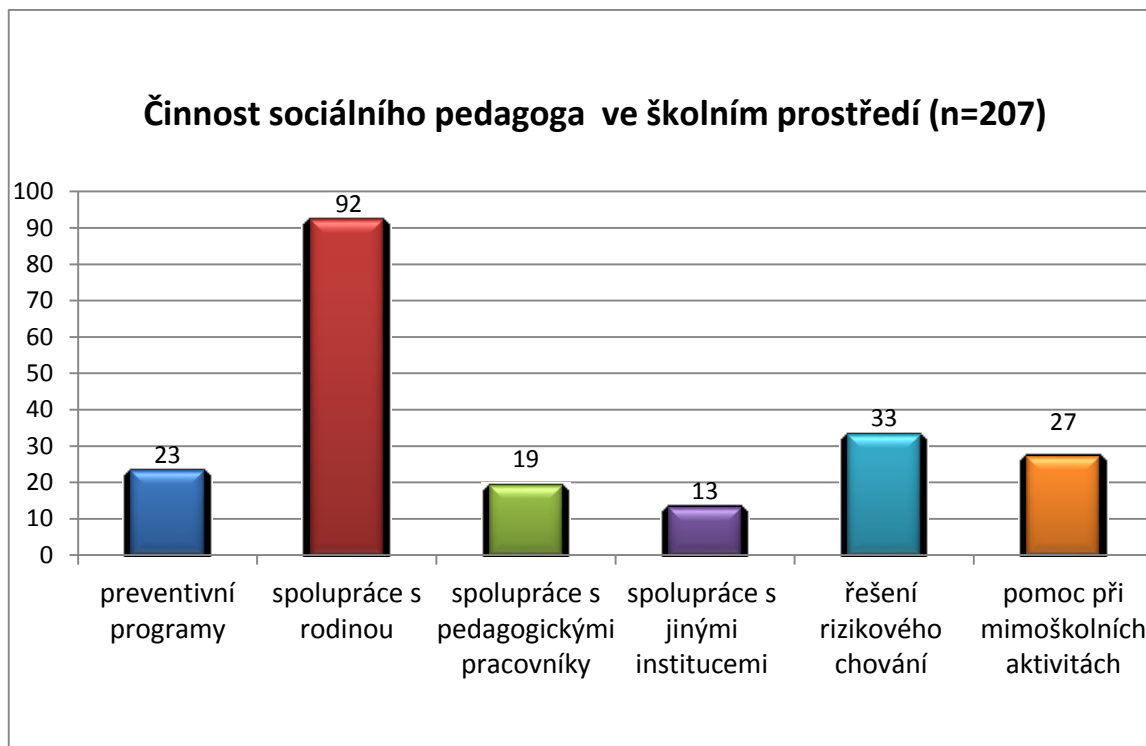
Následující uzavřená dotazníková položka č. 4 se zaměřovala na chybějícího pedagogického pracovníka, kterého by na příslušné základní škole mohla role sociálního pedagoga zastoupit. Možnosti odpovědí a jejich četnosti znázorňuje následující sloupcový graf.



Graf 4: Sociální pedagog jako jiný pedagogický pracovník

Respondenti uvedli jako nejčastější odpověď (44%), že žádného pedagogického pracovníka v rámci výchovně vzdělávacího procesu nepostrádají. Následně odpovídali, že by mohl zaujmout funkci pedagoga volného času (34,8%). Dále respondenti uvedli, že by mohl zastoupit asistenta pedagoga (7,7%) nebo metodika prevence (6,3%) ale i vychovatele (3,4). Respondenti mohli využít možnosti polouzavřené otázky, kde odpovědělo 3,9 % respondentů. U této možnosti respondenti uváděli, že sociální pedagog by mohl nahradit speciálního pedagoga (1,9%), školního psychologa (1,5%) nebo logopeda (0,5%).

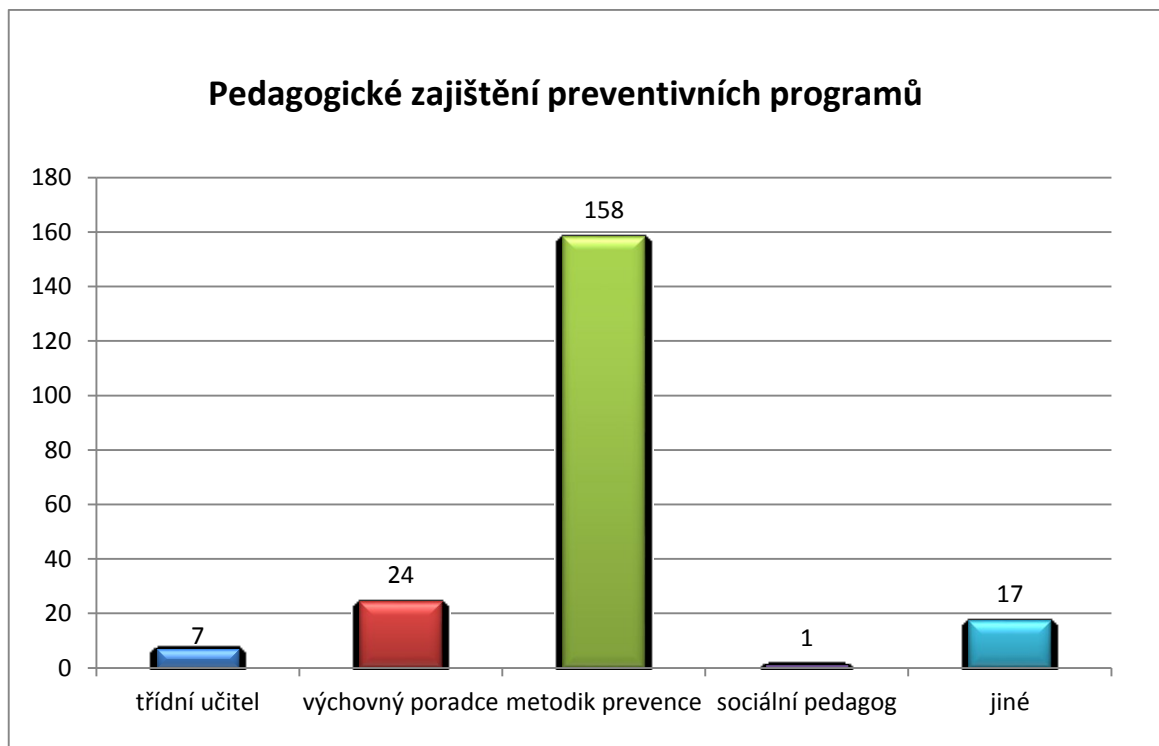
Pátá uzavřená dotazníková položka se zabývala konkrétní činností, kterou by sociální pedagog na základních školách měl vykonávat.



Graf 4: Činnost sociálního pedagoga ve školním prostředí

Na tuto uzavřenou dotazníkovou položku odpovídalo všech 207 respondentů. Respondenti nejčastěji uvedli, že činnost sociálního pedagoga by se měla zaměřovat na spolupráci s rodinou (44%). Následně odpovídali, že by se měl věnovat řešení rizikového chování např. šikana (15,9%), pomoci při mimoškolních aktivitách (13%), preventivním programům (11,1%), spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky (9,2%) a spolupráci s jinými institucemi (6,3%) např. policie.

Šestá uzavřená dotazníková položka se zabývala zajištěním preventivních programů ze strany pedagogických pracovníků, které znázorňuje sloupcový následující graf.

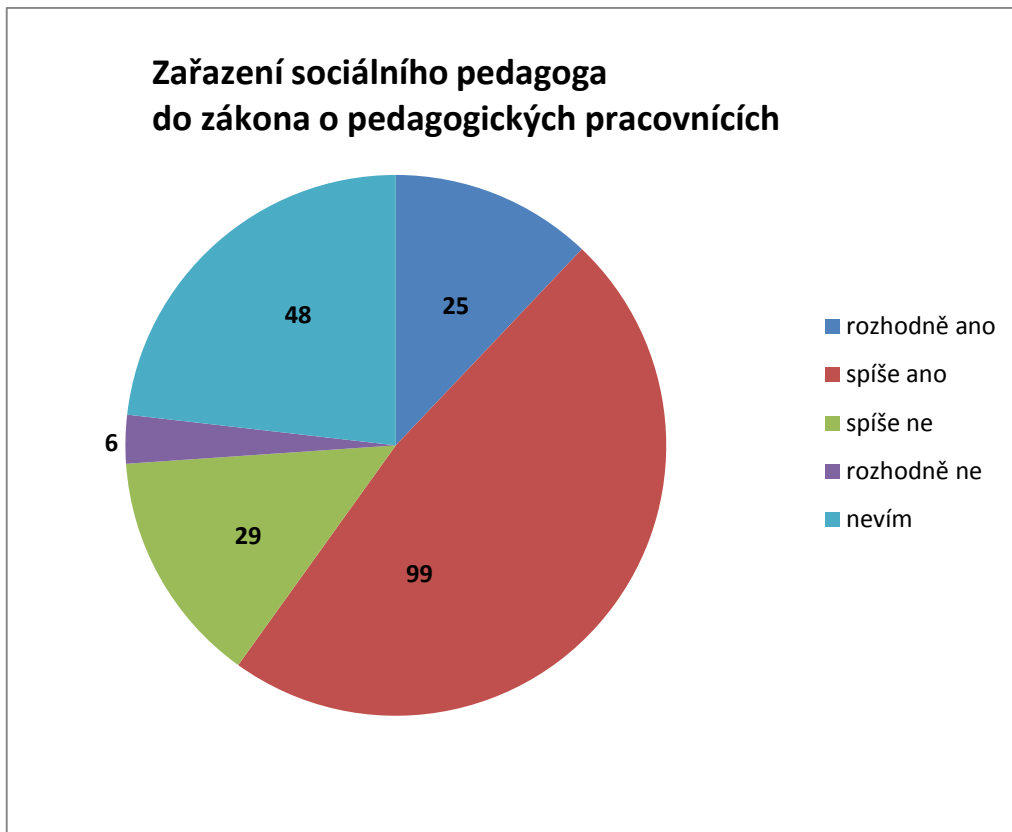


Graf 5: Pedagogické zajištění preventivních programů

Respondenti nejčastěji uvedli možnost, že preventivní programy na základních školách jsou zajištěny metodikem prevence (76,3%) následně respondenti odpověděli, že se preventivními programy zabývá výchovný poradce (11,6%). Následně uváděli možnost třídní učitel (3,4%) a sociální pedagog (0,5%). Respondenti využili možnosti polouzavřené otázky, kde nejvíce respondentů uvedlo (7,2%), že se jedná o spolupráci mezi třídním učitelem, metodikem prevence a výchovným poradcem navzájem. Pouze jeden respondent uvedl, že na škole, kde působí preventivní programy nejsou zajištěny, žádným pedagogickým pracovníkem.

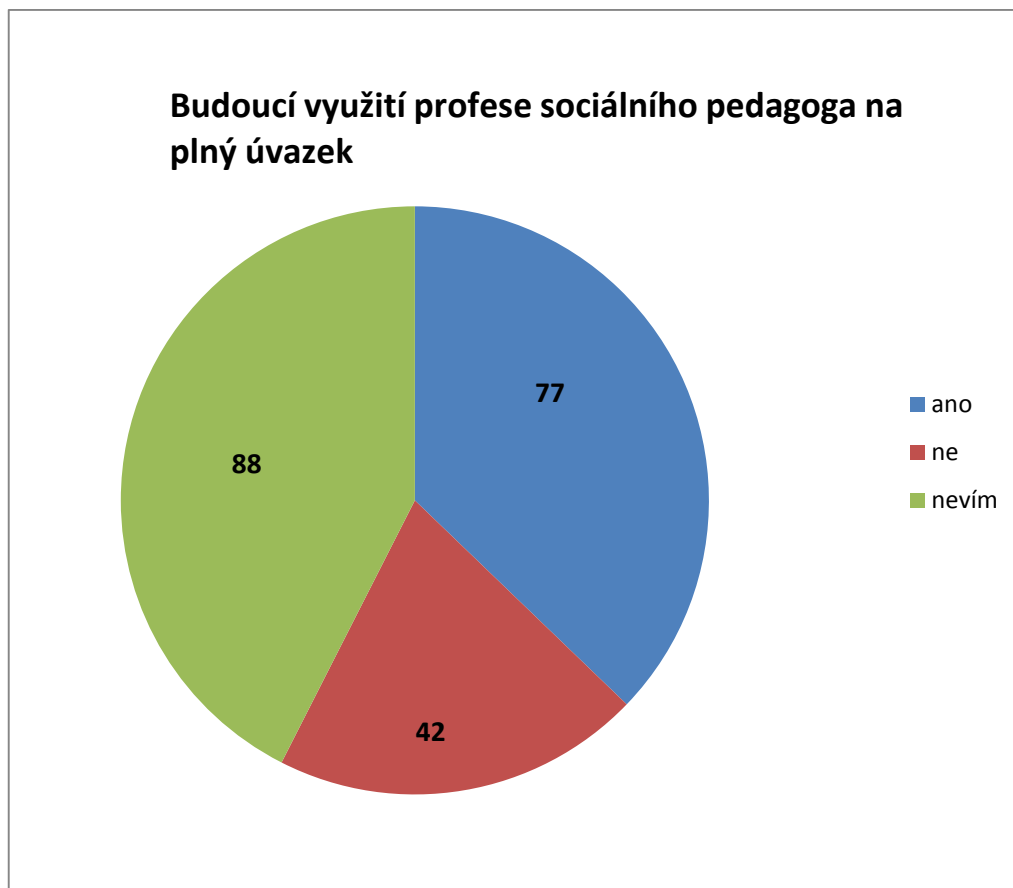
5.7 Budoucí uplatnění profese sociálního pedagoga ve školním prostředí

Šestá výzkumná otázka se zaměřovala na prognózu uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí. K této výzkumné otázce se vztahovaly uzavřené dotazníkové položky č. 12-13. Tyto položky se zabývaly názorem respondentů na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a změně některých zákonů a uplatněním sociálního pedagoga na základních školách na plný pracovní úvazek. Následující výsečové grafy znázorňují možnosti výběru a jejich četnosti (relativní a absolutní).



Graf 6: Zařazení do zákona o pedagogických pracovnících

Uzavřená dotazníková položka č. 12 zjišťovala názor respondentů na možnost zařazení sociálního pedagoga do zákona 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Respondenti nejčastěji zvolili možnost spíše ano (47,8%), možnost nevím zvolilo 23,2 %. Následně respondenti odpověděli možností spíše ne (14%), rozhodně ano (12,1%) a pro možnost rozhodně ne se vyjádřilo 2,9% respondentů.



Graf 7: Budoucí využití profese sociálního pedagoga na plný úvazek

Uzavřená dotazníková položka č. 13 se zabývala budoucí možností uplatnění sociálního pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu na plný pracovní úvazek. Nejvíce respondentů se rozhodlo pro možnost nevím 42,5 %, následně respondenti zvolili možnost ano 37,2 % a možnost ne si zvolilo 20,3 % respondentů.

6 INTERPRETACE DAT

V prvním dílčím výzkumném cíli se zaměřujeme na zkušenost učitelů základních škol se sociálním pedagogem. Můžeme konstatovat, že učitelé o pojmu sociálního pedagoga mají povědomí, avšak co se týká spolupráce v rámci výchovně vzdělávacího procesu spolupracuje s ním pouze 24 respondentů z celkového počtu 207 respondentů. Domníváme se, že důvodem nízkého uplatnění této profese ve školství je především neuzákonění sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a také do legislativního dokumentu nařízení vlády č. 222/2010 Sb. O katalogu prací ve veřejných službách a správě (díl 2.16 výchova a vzdělávání). Co se týká činnosti sociálních pedagogů spolupracujících s učiteli ve výchovně vzdělávacím procesu můžeme říci, že činnost, kterou sociální pedagogové na základních školách vykonávají v zásadě, koresponduje s teoretickými poznatky Bakošové (2007, s. 8), které jsme uvedli v teoretické části této diplomové práce. Především se jedná o prevenci rizikového chování, mimoškolní aktivity nebo práce s dětmi se sociálně znevýhodněného prostředí. Avšak z některých možností učitelů je patrné, že sociální pedagog v rámci školního prostředí vykonává i činnosti, které nejsou adekvátní v rámci jeho profesních kompetencí. Příkladem může být odpověď respondenta, který uvedl, že sociální pedagog zastává funkci logopeda. Domníváme se, že problémem je chybějící stanovení přesné náplně práce, kterou sociální pedagog na základních školách může vykonávat a s tím spojené komplikace v rámci jeho uplatnění do tohoto prostředí.

V druhém dílčím výzkumném cíli se zaměřujeme na pozitiva sociálního pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu. Domníváme se, že respondenti uvedli možnost usnadnění komunikace mezi žákem, rodinou a školou z důvodu, že právě takový to mediační subjekt ve výchovně vzdělávacím procesu stále chybí. Příkladem může být řešení krizových situací, které přesahují kompetence příslušné základní školy a zasahují i do jiných institucí např. Policie ČR. I přesto, že se respondenti přikláněli k možnosti snížení nároků na jiné pedagogické pracovníky jako jsou metodik prevence nebo výchovný poradce, kteří mohou být v rámci větších škol přetíženi povinnostmi. Někteří z dosavadních učitelů jsou však vůči profesi sociálního pedagoga ve školství skeptičtí, především z důvodu, že v ní nevidí jiné využití pracovní náplně, než jakou vykonávají ostatní pedagogičtí pracovníci, kteří jsou v zákoně 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů uvedeni a na základních školách mezi sebou již léta spolupracují, např. speciální pedagog. Pozitiva ovšem vnímají v rámci preventivních programů, které jsou nyní v kompetencích

především metodiků prevence a třídních učitelů, kteří mají i jiné povinnosti v rámci své náplně práce, proto by bylo možné část této práce převést právě na sociálního pedagoga. Dalším pozitivem v rámci výchovně vzdělávacího procesu můžeme jmenovat poradenskou činnost, která by měla směřovat jednak ke konkrétnímu žákovi, který potřebuje pomoc, ale i ke kolektivu, nebo k rodině, kde může sociální pedagog pomoci především v rámci výběru vhodných mimoškolních aktivit, na základě individuálních potřeb daného dítěte nebo preventivním působením a vedením ke zdravému životnímu stylu.

Ve třetím dílčím výzkumném cíli se zabýváme negativy sociálního pedagoga ve školním prostředí. Respondenti vnímají jako největší překážku v profesi sociálního pedagoga způsob, jakým je tato funkce zajištěna. Důvodem může být zkušenost s financováním asistentů pedagoga, kteří jsou financováni z finančních zdrojů krajských úřadů. Pokud by byla profese sociálního pedagoga uzákoněna do zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, bude nutné zajištění mzdových a provozních nákladů, ale také nákladů na vytvoření metodiky práce školního sociálního pedagoga, kurzů a školení. (Moravec, Kabelová a kol., 2015, s. 87). Právě z tohoto důvodu je zavedení profese sociálního pedagoga do školství úskalím, které může značně zatížit rozpočet krajských úřadů. Můžeme tedy říci, že proces uzákonění a zavedení profese sociálního pedagoga do školního prostředí bude problematický nejen vzhledem k finančním možnostem příslušných krajských úřadů, ale také v rámci zajištění příslušného vzdělávání a vymezení konkrétních činností, které sociální pedagog na základních školách může vykonávat vzhledem k náplni práce ostatním pedagogickým pracovníkům.

Ve čtvrtém dílčím výzkumném cíli se zabýváme kompetencemi sociálního pedagoga působícího ve výchovně vzdělávacím procesu. V rámci formování této profese do školního prostředí mohou být učitelé významnými aktéry, kteří mohou tvorbu těchto kompetencí na konkrétní základní škole zásadním způsobem ovlivnit. Důvodem je v první řadě bezprostřední kontakt a spolupráce mezi učitelem a sociálním pedagogem a také individuální potřeby příslušné školy. Obecně však můžeme říci, že respondenti za nejvýznamnější profesní kompetence sociálních pedagogů považují kompetence zaměřující se na kultivaci jedince v rámci prevence rizikového chování a rovněž komunikační kompetence zásadní při řešení sporů nebo konfliktních situací. Neméně podstatné však respondenti vnímají i využití teoretických poznatků získaných v rámci studia do praktického života a schopnost diagnostikovat sociální prostředí jedince, které podstatně ovlivňuje následnou spolupráci. Za méně významné kompetence respondenti vnímají osobnostně – kultivující a normativně

– řídí kompetence, které vzhledem k činnosti, kterou sociální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu může vykonávat, podle respondentů nemají zásadní význam.

V pátém dílčím výzkumném cíli se zabýváme pozitivními a negativními osobnostními kompetencemi. Respondenti v rámci dotazníkového šetření za nejvýznamnější pozitivní osobnostní předpoklady uvedli odpovědi, které jsme kategorizovali takto: schopnost empatie, komunikační dovednosti a optimismus. Můžeme konstatovat, že se názory respondentů se shodují s vymezením osobnostních předpokladů od Matouška (2003), které jsme uvedli v teoretické části diplomové práce. Můžeme tedy říci, že teoretická východiska odpovídají názoru učitelů v praxi. Mimo jiné však respondenti zdůraznili i význam trpělivosti a schopnosti resilience, která je v této profesi nepostradatelná. Za zásadní považují také schopnost řešení krizových situací jak s konkrétním žákem, tak jeho rodinou. Zde opět můžeme vidět, že výraznou oblastí využití sociálního pedagoga ve školách je podle učitelů spolupráce s rodinou.

Mezi tři nejzásadnější negativní osobnostní předpoklady, které mohou záporně ovlivnit výchovně vzdělávací proces respondenti uvedli odpovědi, které jsme kategorizovali takto: aroganci, nespolupráci s pedagogy, rodinou a také nekomunikativnost a uzavřenost sociálního pedagoga, která může komplikovat vztah mezi sociálním pedagogem a žákem, a tak narušit tak žakovu důvěru. Avšak pro některé respondenty, kteří se sociálním pedagogem prozatím nespolupracují mohlo být komplikované určit osobnostní předpoklady, které by byli pro sociálního pedagoga měli být stěžejní.

V šestém dílčím výzkumném cíli se zabýváme praktickým využitím profese sociálního pedagoga. Podle zákona 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů může sociální pedagog doposud působit ve výchovně vzdělávacím procesu na pozici vychovatele, asistenta pedagoga nebo pedagoga volného času. Z výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že základní školy jsou podle respondentů dostatečně pedagogicky zajištěny. Pokud by se sociální pedagog měl nyní uplatnit v rámci školního prostředí, respondenti vnímají jeho největší možnost na pozici pedagoga volného času. Domníváme se, že respondenti se pro tuto možnost rozhodli především z důvodu podobnosti v náplni práce těchto pedagogických profesí (př. mimoškolní aktivity). Výsledky také poukazují na pedagogické zajištění preventivních programů, které na většině základních škol zprostředkovává metodik prevence, avšak domníváme se, že respondenti vnímají absenci pedagogického pracovníka v oblasti trávení volného času, která na základních školách není zcela zajištěna.

V sedmém dílčím výzkumném cíli se zaměřujeme na prognózu uplatnění sociálního pedagoga do školního prostředí. I přesto, že se někteří respondenti v rámci výzkumného šetření uvedli, že profese sociálního pedagoga nemá v praxi prozatím uplatnění a zajištění ostatními pedagogickými pracovníky je dostačující. Většina z dotazovaných souhlasí se zařazení sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Avšak v uplatnění sociálního pedagoga na plný pracovní úvazek jsou respondenti prozatím skeptičtí. Domníváme se, že respondenti vnímají možné úskalí především v zajištění činnosti, kterou může vykonávat sociální pedagog jinými pedagogickými pracovníky. Možným důvodem může být také nízký počet žáků se sociálně znevýhodněného prostředí a obavy z finančního zajištění této pedagogické profese na základní školy.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě získaných výsledků z našeho výzkumného šetření si dovoluujeme uvést následující doporučení pro praxi.

Z výzkumu vyplývá, že učitelé nejsou prozatím dostatečně informováni o možnostech, které sociální pedagog do školního prostředí může přinášet. Zásadním krokem je uzákonění sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a vymezení konkrétních činností, které sociální pedagog v tomto prostředí může vykonávat. Tímto krokem se zabývá Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Avšak samotné základní školy mohou uplatnění sociálního pedagoga na základních školách podpořit. Teoretickým východiskem k této podpoře sociálního pedagoga je dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy – Přehled šablon a jejich věcný výklad. Operační program. Výzkum, vývoj a vzdělávání (2014). Cílem tohoto dokumentu je poskytnutí žadatelům a příjemcům ucelený přehled předloh aktivit včetně jejich metodického vysvětlení a poskytnutí praktické rady pro úspěšnou realizaci. Tento dokument se mimo jiné zaměřuje na zajištění personální podpory sociálního pedagoga na základní školy formou projektu trvajícího minimálně 12 až 24 měsíců. Postupem zajištění této profese do školního prostředí je identifikování alespoň tří žáků ohrožených školním neúspěchem, který můžeme sledovat v oblastech – nízké motivace ke vzdělávání, dlouhodobé a opakované prospěchové neúspěšnosti, nedůslednosti ve školní přípravě, kázeňských přestupcích, nedůsledného rodičovského vedení a sociokulturně znevýhodněného prostředí. Tyto žáky vybírá ředitel příslušné školy ve spolupráci s ostatními pedagogy za uplynulé pololetí či rok. Po celou tuto dobu jsou vybraní žáci sledováni. Sociální pedagog tak předává informace týkající se zázemí a problémů žáka třídnímu učiteli, který tak může zvolit individuální přístup vyhovující potřebám žáka.

V rámci doporučení do praxe je tak východiskem zvýšení informovanosti základních škol a jejich pedagogických pracovníků o možnosti zařazení sociálního pedagoga do školního prostředí na základě příslušného dokumentu, který může zásadním vlivem ovlivnit postavení sociálního pedagoga na základních školách a umožnit tak absolventům oboru zvýšit jejich možnosti uplatnění v této oblasti.

ZÁVĚR

Diplomová práce se v teoretické části zabývala vymezením základních pojmů z oblasti sociální pedagogiky, jejími historickými kořeny a nejvýznamnějšími představiteli, kteří její formování zásadním způsobem ovlivnili. Následně jsme se zaměřili na pojetí sociální pedagogiky v rámci evropského kontextu, kde jsme analyzovali praktický a teoretický proud sociální pedagogiky, které vedly ke vzniku samostatné vědní disciplíny a formování na našem území. V závěru první kapitoly jsme shrnuli možnosti studia v rámci terciálního vzdělávání a profily absolventů na vybraných univerzitách. V další části jsme se zaměřili na profesi sociálního pedagoga a jeho možnosti uplatnění podle legislativních dokumentů, které jej upravují. Specifikovali jsme profesní a osobnostní předpoklady podstatné pro efektivní působení ve výchovně vzdělávacím procesu. V závěru teoretické části jsme se zabývali aplikovanou sociální pedagogikou do školního prostředí. Vymezili jsme základní pojmy z problematiky sociálních deviací a rizikového chování, které se objevuje v rámci výchovně vzdělávacího prostředí. Některé z vybraných druhů jsme si blíže analyzovali. V poslední části teoretické části diplomové práce jsme se zaměřili na preventivní programy v rámci, kterých se sociální pedagog může uplatnit a eliminovat tak vzniku rizikového chování u žáků.

Na počátku praktické části jsme popsali design výzkumného šetření. Vymezili jsme výzkumný problém, otázky a cíle na které se práce zaměřovala. Výzkumným souborem byli zvoleni učitelé základních škol v okresech Praha I a Brno Židenice z důvodu nejvyššího počtu spáchaných trestných činů na území České republiky. Toto kritérium bylo zvoleno na základně možnosti uplatnění sociálního pedagoga v rámci preventivního působení na jedince a skupiny žáků ve školním prostředí. Sběr dat probíhal pomocí dotazníkového šetření, které obsahovalo 13 otázek (uzavřené, polouzavřené, otevřené). Data získaná relativních a absolutních četností, které zjišťovali nejčastěji se opakující hodnotu, kterou respondenti uvedli. Závěrem praktické části jsme zhodnotili výsledky výzkumu s odbornou literaturou, kde jsme shledali shodu v rámci názoru respondentů na konkrétní činnosti, které sociální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu může vykonávat s teoretickými poznatky a ze zkušeností učitelů, kteří se sociálním pedagogem již spolupracují.

Závěrem můžeme říci, že hlavním důvodem výzkumu bylo zaměření na zjištění názoru učitelů na sociálního pedagoga ve školním prostředí vzhledem k možnosti pomoci učitelů

při formování samotné profese sociálního pedagoga do základních škol, ale také při vymezení konkrétní náplně práce nebo osobnostních předpokladů vhodných pro tuto profesi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKOŠOVÁ, Z., 2008. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. 3. vyd. Bratislava: Public promotion. ISBN 978-80-969944-0-3.
2. CACH, J.; DVOŘÁK, K., 1970. *G. A. Lindnera jeho odkaz dnešku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 94-0-122.
3. ČAPKOVÁ, D., 1987. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jána Ámose Komenského*. 1. vyd. Praha: Academia 1987.
4. DAŘÍLEK, P., 2013. *Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3758-3.
5. GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
6. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
7. HAŠKOVEC, J., 1993. *Předmět pedagogiky a pojetí sociální pedagogiky*. Pedagogická orientace, č. 7.
8. HRONCOVÁ, J.; EMMEROVÁ, I.; KRAUS, B., a kol., 2008. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7414-072-3.
9. JEDLIČKA, R.; KLÍMA, P.; KOŤA, J.; NĚMEC, J.; PILAŘ, J. 2005. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.
10. KAVALÍR, A., 2009. *Kyberšikana a její prevence: příručka pro učitele*. 1. vyd. Plzeň: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-78-1.
11. KÁDNER, O., 1910. *Dějiny pedagogiky a školství do konce 18. století v jednotlivých evropských státech*. Praha: Dědictví Komenského. N 5316/2.
12. KLÍMA, P. 1993. *K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky*. Éthum.
13. KRAUS, B., 2014. *Základy sociální pedagogiky*. 2. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

14. KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. aj., 2001. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
15. KVAPILOVÁ, S., 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: UP. ISBN 80-7067-669-8.
16. MATOUŠEK, O., 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.
17. MATOUŠEK, O., 2008. *Slovník sociální práce*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
18. MARTÍNEK, Z., 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.
19. MIOVSKÝ M. a kol., 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie. ISBN 978-80-7422-391-4.
20. MOUCHA, Z., 1993. *Historické aspekty vývoje vědního oboru sociální pedagogika*. Éthum.
21. MUNKOVÁ, G., 2001. *Sociální deviace: přehled sociologických teorií*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0279-2.
22. NEŠPOR, K., 2000. *Návykové chování a závislost: Současné poznatky a perspektivy léčby*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-432-X.
23. PELIKÁN, J. 2002. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.
24. PROCHÁZKA, M. 2012. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
25. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
26. ŘEZNÍČEK, I., 2000. *Metody sociální práce*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN: 80-85850-00-1.
27. SCHILLING, J., 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP. ISBN 80-88908-54-X.
28. VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-214-9.
29. VETEŠKA J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

30. Vysoké školy. Sociální pedagogika [online], © 1996-2017. [cit. 2017-04-10].
Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.cz/v/q-soci%C3%A1ln%C3%AD%20pedagogika/>.
31. Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní obory pro akademický rok 2017-2018. [online], ©2017. [cit. 2017-04-10]. Dostupné z:
<http://www.obory.upol.cz/obor/socialni-pedagogika-2/>.
32. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Charakteristika oboru a profil absolventa. [online] © 2011, [cit. 2017-04-10]. Dostupné z:
<http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/63>.
33. MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*. [online] ©2013-2017, [cit. 2017-04-10]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuzeni-a-pokyny>
34. MŠMT. Přehled šablon a jejich věcný výklad. Operační program. Výzkum, vývoj a vzdělávání (2014-2020). © 2013-2017 [online] [cit. 2017-04-08] Dostupné z:
http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/P_riloha_c_3_Prehled_sablon_avizo.pdf
35. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbíрка zákonů ČR. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
36. Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006 o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů. In Sbíрка zákonů ČR. Dostupné z:
http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf
37. Zákon č. 257/2000 Sb. ze dne 11. srpna 2000 o probační a mediační službě ve znění pozdějších předpisů. In Sbíрка zákonů ČR. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-257>
38. Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. ze dne 1. října 2010 o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In Sbíрка zákonů ČR. Dostupné z:
http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod a podobně

např například

př Příklad

aj a jiné

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Základní model kompetencí podle Krause.....	30
Obrázek 2: Model kompetencí podle Bakošové	31
Obrázek 3: Činnost sociálního pedagoga ve školním prostředí.....	34

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Počet učitelů na ZŠ v okrese Praha I	46
Tabulka 2: Počet učitelů na ZŠ v okrese Brno-Židenice	46
Tabulka 3: Činnost sociálního pedagoga na základní škole	51
Tabulka 4: Pozitiva sociálního pedagoga na základní škole.....	52
Tabulka 5: Negativa sociálního pedagoga na základní škole	52
Tabulka 6: Pozitivní osobnostní předpoklady sociálního pedagoga.....	55
Tabulka 7: Negativní osobnostní předpoklady sociálního pedagoga	56

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Dobrý den,

Jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Sociální pedagogika. V rámci svojí diplomové práce se zaměřuji na sociálního pedagoga ve školním prostředí z pohledu učitelů. Cílem výzkumného šetření je zjistit pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí. Prosím o svědomité a pravdivé vyplnění následujícího dotazníku, jehož výsledky budou zcela anonymní a budou využity pouze pro účely této práce. V dotazníku označte vždy jednu odpověď. Neexistují dobré ani špatné odpovědi, každá odpověď je hodnotná.

Děkuji za Váš čas a ochotu spolupracovat na výzkumu.

Denisa Klumplerová

1. Setkal jste se s pojmem sociální pedagog?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

2. Působí sociální pedagog na Vaší škole?

- a) ano
- b) ne

Pokud odpovíte na položku č. 2 ano, dále pokračujete od položky č. 3.

Pokud odpovíte na položku č. 2 ne, dále pokračujete od položky č. 4.

3. Jakou konkrétní činnost sociální pedagog na Vaší škole vykonává?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Jakého pedagogického pracovníka na Vaší škole postrádáte a sociální pedagog by ho mohl plnohodnotně zastoupit?
V případě této položky můžete uvést více odpovědí

- a) asistent pedagoga
- b) vychovatel
- c) metodik prevence
- d) pedagog volného času

- e) žádného, máme všechny jmenované pedagogické pracovníky
- f) jiné (uved'te).....

5. Jakou činnost sociální pedagog na Vaší škole nejčastěji vykonává nebo by měl vykonávat?

- a) preventivní programy
- b) spolupráce s rodinou
- c) spolupráce s pedagogickými pracovníky
- d) spolupráce s jinými institucemi (např. policie, psycholog)
- e) řešení rizikového chování (např. šikana)
- f) pomoc při mimoškolních aktivitách

6. Který pedagogický pracovník na Vaší škole zabezpečuje prevenci rizikového chování?

- a) třídní učitel
- b) výchovný poradce
- c) metodik prevence
- d) sociální pedagog
- e) jiné.....

7. Uved'te 3 osobnostní předpoklady důležité pro sociálního pedagoga ve školním prostředí.

- 1)
- 2)
- 3)

8. Uved'te 3 osobnostní předpoklady, které mohou negativně ovlivnit působení sociálního pedagoga ve školním prostředí?

- 1)
- 2)
- 3)

9. Očíslujte následující kompetence podle nejdůležitější (1) až po nejméně důležité (6).

profesně –oborová aplikování teoretických poznatků do praxe	
sociálně-pedagogická dovednosti potřebné pro kultivaci jedince, prevence rizikového chování	
diagnostická- intervenční diagnostika sociálního prostředí, interpersonálních vztahů, podporuje spolupráci s jedincem, skupinou	

komunikativní zvládání konfliktních situací, urovnávání sporů	
řídící a normativní orientuje se v legislativě, dovede hledat finanční zdroje pro realizaci edukačních a výchovných projektů	
osobnostně-kultivující podněcuje jedince a sociální skupiny používat své schopnosti k řešení problémů, vede je k soběstačnosti	

10. Jaká pozitiva vnímáte v pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí?

- a) snížení nároků na jiné pedagogické pracovníky (např. metodik prevence, výchovný poradce)
- b) usnadnění komunikace mezi žákem-rodinou-školou
- c) řešení rizikového chování
- d) poradenská činnost
- e) jiné (uveďte jaké).....

11. Jaké překážky vnímáte v pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí?

a) nedostatečné využití pozice sociálního pedagoga (uveďte konkrétní příklad)

.....

.....

.....

.....

.....

b) komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky

c) financování

d) jiné.....

.....

.....

12. Myslíte si, že je vhodné zařazení sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

13. Myslíte si, že v budoucnosti by mohl být sociální pedagog ve škole zaměstnán na plný úvazek?

- a) ano

- b) ne
- c) nevím

**Děkuji Vám za Váš čas strávený vyplněním tohoto dotaz-
níku.**