

# Zkušenosti pedagogů základních škol se sociálními pedagogy

Bc. Anna Slováčková

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Anna Slováčková**  
Osobní číslo: **H21252**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Zkušenosti pedagogů základních škol se sociálními pedagogy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky a uplatnění sociálního pedagoga na základních školách.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkového rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

Kolektiv autorů, 2020. Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole. AVSP.  
KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Grada. ISBN 978-80-7367-383-3.  
PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.  
PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.  
ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**  
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**L.S.**

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

## 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).  
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 13.4.2023

.....

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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 jím 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 přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá zkušenostmi pedagogů vyučujících na základní škole se sociálním pedagogem. Práce si klade za cíl zjistit zkušenosti, názory a postoje učitelů základních škol s činnostmi práce sociálního pedagoga. V teoretické části se práce zabývá historickými kontexty sociální pedagogiky, jejími charakteristickými rysy a funkcemi. Dále se teoretická část věnuje vymezení profese sociálního pedagoga a jeho působení na základní škole. Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem a rozhovory s pedagogy na základní škole. Zde nás zajímaly nejen zkušenosti pedagogů, ale také zdali se učitelé domnívají, že v rámci výchovně-vzdělávacího procesu by měli znát sociální aspekty žáků.

Klíčová slova: sociální pedagogika, sociální pedagog, učitel, základní škola, zkušenosti

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the experiences of pedagogues teaching at primary school with a social pedagogue. The thesis aims to find out the experiences, opinions and attitudes of primary school teachers with the activities of the social pedagogue. In the theoretical part, the work deals with the historical contexts of social pedagogues, their characteristic features and functions. Furthermore, the theoretical part is devoted to the definition of the profession of a social pedagogue and his work at a primary school. The practical part deals with qualitative research and interviews with elementary school teachers. Here, we were interested not only in the experiences of pedagogues but also whether teachers believe that they should know the social aspects of pupils as part of the educational process.

Keywords: social pedagogy, social pedagogue, teacher, primary school, experiences

Nejdříve bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., za její cenné rady, trpělivost, ochotu a povzbuzení. Vždy jste pro mě byla inspirující a motivující silou, která mi poskytovala podporu po celou dobu mých studií. Ve chvílích nejistoty jste mi byla rádcem stojícím po mém boku a ukazovala mi směr.

Ráda bych poděkovala své drahé rodině a blízkým přátelům, kteří nikdy neztráceli svou víru ve mně a v mé schopnosti. Všichni jste mi světlem, které rozhání černotu a pomáhá mi překonávat životní strasti.

Děkuji také všem respondentům za spolupráci a otevřenost, neboť bez Vás by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

*„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“*

Jan Amos Komenský

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>14</b>
1.1 HISTORICKÉ KOŘENY .....	14
1.2 VZNIK SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	15
1.3 NÁHLED NA VÝVOJ ČESKÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	17
<b>2 CHARAKTERISTICKÉ RYSY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>19</b>
2.1 DIMENZE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	19
2.2 UŽŠÍ A ŠIRŠÍ POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	19
2.3 PŘEDMĚT SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	20
2.4 VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY K DALŠÍM VĚDNÍM DISCIPLÍNÁM.....	21
2.5 FUNKCE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	22
2.6 ÚKOLY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	23
2.7 PROSTŘEDÍ A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA .....	24
2.7.1 Sociální prostředí .....	25
2.7.2 Rodinné prostředí .....	26
2.7.3 Školní prostředí .....	26
2.7.4 Lokální prostředí .....	28
2.7.5 Skupinové prostředí .....	28
<b>3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG</b> .....	<b>30</b>
3.1 STUDIUM SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	30
3.1.1 Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky .....	31
3.1.2 Uplatnění absolventů.....	31
3.1.3 Výzvy vzdělavatelů sociálních pedagogů .....	32
3.2 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	32
3.2.1 Funkce sociálního pedagoga .....	33
3.2.2 Pracovní činnosti sociálního pedagoga .....	33
3.3 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	35
3.4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V RESORTECH PŮSOBENÍ.....	37
3.5 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	38
<b>4 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V KONTEXTU ŠKOLSTVÍ</b> .....	<b>41</b>
4.1 ŠKOLA A ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	41
4.2 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI.....	42
4.2.1 Ředitel školy.....	42
4.2.2 Učitel .....	43
4.2.3 Třídní učitel.....	46
4.2.4 Sociální pedagog – nepedagog.....	46



4.3	SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÁ ČINNOST VE ŠKOLE .....	47
4.4	PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKY A STUDENTY .....	48
4.4.1	Sociální pedagog jako podpora pro (nejen) znevýhodněné žáky .....	49
4.5	POZICE A ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ŠKOLE .....	50
4.5.1	Cílové skupiny sociálního pedagoga.....	51
4.6	ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA .....	51
4.6.1	Činnosti sociálního pedagoga směrem k žákům .....	52
4.6.2	Činnosti sociálního pedagoga směrem k pedagogům .....	52
4.6.3	Činnosti sociálního pedagoga směrem ke škole.....	53
4.6.4	Činnosti sociálních pedagogů směrem k rodině.....	53
4.6.5	Další aktivity sociálního pedagoga .....	53
4.7	NÁPLŇ PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	54
4.7.2	Ve vztahu k dalším pedagogickým pracovníkům .....	55
4.7.3	Ve vztahu k žákům.....	55
4.7.4	Ke vztahu k rodičům .....	55
4.7.5	Ke vztahu k dalším pracovníkům.....	55
4.7.6	Ve vztahu k členům školního poradenského pracoviště .....	55
4.7.7	Ve vztahu k místní komunitě .....	56
4.8	HLAVNÍ ÚKOLY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	56
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>58</b>
<b>5</b>	<b>VÝZKUM.....</b>	<b>59</b>
5.1	CÍLE VÝZKUMU .....	60
5.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	61
5.3	DESIGN VÝZKUMU.....	62
5.3.1	Výzkumná technika.....	62
5.3.2	Výzkumný soubor .....	63
5.3.3	Výzkumný nástroj .....	64
5.3.4	Způsob zpracování dat .....	65
<b>6</b>	<b>INTERPRETACE DAT VÝSLEDKŮ ANALÝZY.....</b>	<b>71</b>
6.1	RESPONDENT 1 .....	71
6.1.2	Výhradně kompetence sociálního pedagoga .....	72
6.1.3	Sociální pedagog přesahuje školu .....	73
6.1.4	Sociální pedagog je pedagog.....	76
6.1.5	Problémy se dají zvládnout .....	76
6.1.6	Sociální pedagog pomáhá .....	77
6.1.7	Shrnutí .....	77
6.2	RESPONDENT 2 .....	79
6.2.1	Učitelství si mě našlo samo .....	79
6.2.2	Výhradně kompetence sociálního pedagoga .....	80
6.2.3	Sociální pedagog přesahuje školu .....	81
6.2.4	Sociální pedagog je pedagog.....	82
6.2.5	Problémy se dají zvládnout .....	83

6.2.6	Sociální pedagog pomáhá .....	83
6.2.7	Shrnutí .....	84
6.3	RESPONDENT 3 .....	85
6.3.1	Učitelství si mě našlo samo .....	85
6.3.2	Výhradně kompetence sociálního pedagoga .....	86
6.3.3	Sociální pedagog přesahuje školu .....	87
6.3.4	Sociální pedagog je pedagog .....	88
6.3.5	Problémy se dají zvládnout .....	89
6.3.6	Sociální pedagog pomáhá .....	89
6.3.7	Shrnutí .....	90
6.4	RESPONDENT 4 .....	91
6.4.1	Učitelství si mě našlo samo .....	91
6.4.2	Výhradně kompetence sociálního pedagoga .....	92
6.4.3	Sociální pedagog přesahuje školu .....	93
6.4.4	Sociální pedagog je pedagog .....	94
6.4.5	Problémy se dají zvládnout .....	95
6.4.6	Sociální pedagog pomáhá .....	96
6.4.7	Shrnutí .....	96
6.5	RESPONDENT 5 .....	98
6.5.1	Učitelství si mě našlo samo .....	98
6.5.2	Výhradně kompetence sociálního pedagoga .....	99
6.5.3	Sociální pedagog přesahuje školu .....	99
6.5.4	Sociální pedagog je pedagog .....	101
6.5.5	Problémy se dají zvládnout .....	102
6.5.6	Sociální pedagog pomáhá .....	103
6.5.7	Shrnutí .....	103
6.6	RESPONDENT 6 .....	105
6.6.1	Učitelství si mě našlo samo .....	105
6.6.2	Výhradně kompetence sociálního pedagoga .....	105
6.6.3	Sociální pedagog přesahuje školu .....	106
6.6.4	Sociální pedagog je pedagog .....	108
6.6.5	Problémy se dají zvládnout .....	108
6.6.6	Sociální pedagog pomáhá .....	109
6.6.7	Shrnutí .....	109
6.7	VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY .....	111
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>115</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>116</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>121</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>122</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>123</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>124</b>

## ÚVOD

Téma diplomové práce jsme zvolili zejména proto, že chceme podpořit snahy o legislativní ukotvení profese sociálních pedagogů jakožto plnohodnotných pedagogických pracovníků škol. Časté diskuse o zařazení sociálního pedagoga do katalogu pracovních činností nás upoutaly natolik, že jsme se rozhodli zjistit, jak to funguje na školách, kde sociálního pedagoga mají.

Cílem práce je popsat zkušenosti učitelů základních škol se sociálním pedagogem: jejich společnou spolupráci a celkové vnímání pozice sociálního pedagoga na základní škole ze strany učitelů, neboť právě oni jsou v nejčastějším kontaktu se sociálním pedagogem.

Profese sociálního pedagoga bohužel není ani v dnešní době širší veřejnosti příliš známá. Většina lidí nejen z řad pedagogických pracovníků, ale i rodičů žáků ani netuší, jak prospěšným pracovníkem sociální pedagog je. Začteli-li se do internetových diskusí, zjistíme, že mnoho pedagogů má z dalšího pedagogického pracovníka obavy. Dokonce se domnívají, že by je sociální pedagog na škole mohl připravit o část z jejich kompetencí či finančního ohodnocení. Faktem ale je, že náplň práce sociálních pedagogů je jasně vymezena a oddělena od pedagogické činnosti učitelů. V současné době také není činnost sociálních pedagogů hrazena přímo ze státního rozpočtu, jako je tomu u platů učitelů. Pokud škola sociálního pedagoga má, pak je financován ze školních projektů a šablon či zřizovatelem školy. Tyto projekty navíc nejsou dlouhodobé, takže škola pak sociálního pedagoga má jen na omezenou dobu.

Vzhledem ke společenským problémům, které ve své vážnosti poměrně rapidně stoupají, je potřeba si uvědomit, že sociální nůžky se postupně více rozevírají. Výchovné problémy, ale i rizikové chování se mohou začít objevovat intenzivněji i ve školských zařízeních. Se sociálními problémy se tak mohou v brzké době začít potýkat základní školy čím dál tím častěji. Proto je důležité, aby se povědomí o sociálních pedagogích rozšiřovalo. Sociální pedagog na základní škole může přinášet mnoho benefitů nejen škole, jejím zaměstnancům a žákům, ale i rodičům. Sociální pedagog také může škole pomáhat s tvorbou preventivních programů a předcházet tak rizikovému chování. Zároveň je to pedagog, který je schopen spolupracovat s dalšími institucemi, jako jsou OSPOD či PPP.

Teoretická část práce je vypracována na základě poznatků z odborné literatury a relevantních internetových zdrojů. V této části se zabýváme historickým kontextem sociální pedagogiky a jejím vývoje v České republice. Dále popisujeme základní charakteristické rysy sociální

pedagogiky: její funkce, předmět, úkoly a vztahy k dalším vědním disciplínám. Zabýváme se také typy prostředí, která pod sociální pedagogiku spadají. Značnou část pozornosti věnujeme samotnému sociálnímu pedagogovi, tedy jeho funkcím, základním pracovním činnostem a kompetencím. Zároveň popisujeme legislativní postavení sociálního pedagoga a možnosti pracovního uplatnění. V poslední části teoretické pasáže se věnujeme sociální pedagogice v kontextu školství. Zde popisujeme činnosti a náplň práce sociálního pedagoga na základní škole.

Praktická část je zpracována na základě kvalitativní analýzy dat, která jsme získali z polostrukturovaných rozhovorů s našimi respondenty. Data byla zpracována podle kvalitativní výzkumné metody IPA. Interpretace výsledků analýzy dat jsou vypracovány zvlášť pro jednotlivé respondenty. V závěru praktické části práce prezentujeme výzkumné závěry, které z naší studie vzešly.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika si prošla sobě vlastním historickým vývojem, jenž se opíral primárně o filozofický, pedagogický a sociologický pohled na výchovu jedince a jeho fungování ve společnosti. I přes své hluboké historické kořeny je však považována za poměrně mladou pedagogickou disciplínu.

### 1.1 Historické kořeny

Základy sociální pedagogiky vycházejí z tradic filozofického smýšlení a sociální práce. Průkopníkem filozofického myšlení uvažujícího o tom, jakou společenskou roli má výchova a vzdělání, byl **Platón**. Právě Platón vnesl do mnoha ze svých dialogů představy o výchově, kterou považoval za předpoklad mravního vývoje, jehož cílem je uplatnění ve společnosti. **Aristotelés** dokresluje význam výchovy, která je dle něj podstatná proto, aby se z nás staly samostatné, ale odpovědné bytosti, které jsou schopny žít ve společenství státu. **Seneca** poměrně značně vynikal jako myslitel, který zvažoval podstatu sociálně pedagogického myšlení, neboť ve svých etických dialozích kladl důraz na potřebu řešení sociálních problémů ve společnosti. V antické kultuře se pak postupem času začala sociální péče institucionalizovat a vznikaly spolky, které zajišťovaly podporu v případě nemoci, invalidity nebo smrti (Procházka, 2012).

Sociálně pedagogické myšlenky se dále odvíjely od humanistických a utopistických představ o společnosti a jejím fungování. Významným utopistou, jehož považujeme za předchůdce sociální pedagogiky, je pak **Thomas More**, který věřil ve společenskou rovnost. V jeho pojetí je právě výchova nástrojem, který je schopen zprostředkovat vznik společenské uspořádanosti. Z pohledu sociální pedagogiky jsou neopomenutelné také názory **Juana Luise Vivese**, jenž se zamýšlel nad systémem péče o chudé, která dle něj nemá být jen záležitostí církve, ale také státu či obcí. Vives klade důraz na výchovu jak dětí a chudých, tak i dospělých, neboť výchova je dle něj schopna zajistit sociální spravedlnost ve společnosti (Procházka, 2012). Osobnost **Jana Amose Komenského** je považována za velkou inspiraci pro sociálně pedagogický směr myšlení, protože on sám své vlastní sociální myšlení volně přenáší do svých pedagogických názorů. Výchova a vzdělání je dle Komenského cesta k lidskosti a mají být dostupné lidem bez rozdílu (Kraus, Poláčková, 2001). Komenský vnáší do oboru sociální pedagogiky inspiraci, a to v podobě „*síly výchovy a jejího potenciálu při přeměně společnosti, demokratičnosti výchovy a vzdělání, akcent na*

*sociální roli školního prostředí, ucelený koncept nápravy společnosti výchovou*“ (Procházka, 2012, s. 24).

Osvícenství vycházelo z myšlenek dobra i spravedlnosti a chtělo odstraňovat společenské nedostatky prostřednictvím výchovy. Významným myslitelem této doby se stal **Jean Jacques Rousseau**, který své názory na výchovu zpracoval v díle *Emil čili o výchově*. V tomto díle poukazuje na to, že děti je potřeba chránit před společenskými vlivy, a to až do období dospívání, a jejich výchovu tak cílit na rozvoj mravů a kvalit osobnosti každého dítěte. Tuto ideu se pokouší podložit tzv. přirozenou výchovou, kdy si nejdříve musíme uvědomovat sami sebe a naše povinnosti a potřeby, abychom posléze byli schopni rozumět druhým a našemu vztahu k nim (Procházka, 2012). S vývojem osvícenství se postupně začal rozvíjet i filantropismus, který pracoval s představami školní reformy. Filantropista **Johan Heinrich Pestalozzi** byl myslitel a pedagog, který se zapsal do podvědomí společnosti svými názory díky teorii, ale i praxí péče o potřebné (Procházka, 2012). Pestalozzi je „*také označován za prvního sociálního pedagoga vůbec, a to především pro jeho praktickou činnost v Ústavu pro výchovu chudých dětí v Neuhofovi a v Útulku pro osiřelé děti ve Stanzu*“ (Procházka, 2012, s. 34). Spojení sociální a výchovně-vzdělávací práce, tak jak jej Pestalozzi při výkonech své činnosti předvedl, se považuje za významný moment pro vznik a vývoj sociální pedagogiky (Procházka, 2012).

Postupný vývoj sociálně pedagogických myšlenek vychází z bohaté historie filozofického myšlení spadajícího až do antiky a postupně se rozvíjejícího až do okamžiku, kdy se naskytl prostor pro vznik sociální pedagogiky samotné.

## 1.2 Vznik sociální pedagogiky

Zásadním podnětem pro zrovnoprávnění sociální pedagogiky jako samostatné teoretické vědy byl vznik sociologie, přičemž „*na pomezí vztahů mezi sociologií a pedagogikou se tak objevila řada disciplín, které jako mosty vytvářely prostor pro postižení různých variant vztahu mezi společností, výchovou a jedincem*“ (Procházka, 2012, s. 38).

V roce 1844 **Karl Wilhelm Eduard Mager** ve své *Pedagogické revue* zmínil poprvé termín sociální pedagogika, a to v tom smyslu, že „*sociální pedagogika má zprostředkovat individuální vzdělávání kolektivním nebo státním vzděláváním takovým způsobem, že individualita a kolektivita nebudou představovat protiklady, ale mají vyzdvihovat a využívat výhody každé z uvedených částí*“ (Úradníček, 2019, s. 9).

Na vzniku sociální pedagogiky měla z jisté části vliv i sociálně-politická situace Německa v druhé polovině 19. století. Sociální pedagogika měla zápasit se sociálním nebezpečím, pomáhat se snižováním společenských rozdílů a celkově se stabilitou společnosti, a tak svou pozornost upřela k sociálním skupinám s ohledem na společenské uplatnění člověka. Výchovu pak sociální pedagogika považovala za společenský jev zohledňující potřeby společnosti a napomáhající k začlenění jedince do společnosti (Hroncová, Hudecová a Matulayová, 2001). Toto období sociální pedagogiky je prezentováno praktickými snahami o řešení sociálních problémů, zaostalostí, chudoby a výchovnou péčí o děti a mládež, kde selhala rodina a škola (Hroncová, Niklová, Hanesová a Dulovics, 2020).

Za zakladatele teoretické sociální pedagogiky je považován **Paul Natrop**, který se domnívá, že *„pod vlivem výchovy a ušlechtilé morální koncepce se bude celý svět postupně zdokonalovat a povede k vytoužené lidské jednotě“* (Kraus, 2014, s. 11). Sociální pedagogika v jeho pojetí vyžadovala třístupňovou organizaci vzdělávání, a to od výchovy v rodině po jednotlivé školy až k samostatnému vzdělávání dospělých a jejich případnému studiu na vysokých školách. Za nejpodstatnější úlohu a směr sociální pedagogiky považoval poskytování vzdělání každému na základě míry jeho schopností bez ohledu na společenskou vrstvu. Měla tak přispívat ke snižování rozdílů mezi společenskými vrstvami a sociálního napětí na přelomu 19. a 20. století (Hroncová, Niklová, Hanesová a Dulovics, 2020).

**Paul Bergmann** svou pozornost upřel na vztah mezi výchovou a prostředím, přičemž při zkoumání podmínek výchovy se primárně soustředil na lokální sociální prostředí, zejména rodinu. Společenskou kontrolu činností rodiny považoval za stěžejní, tato kontrola má být realizována za pomoci výchovných rad, které předcházejí nesprávnému vývoji dětí v dysfunkčních rodinách. Věnoval se také problematice mimoškolní výchovy mládeže a kulturně-osvětové práci s dospělými. Zajímaly jej také preventivní možnosti sociální pedagogiky, a to zejména směrem k sociálně-patologickým jevům u dětí a mládeže za pomoci intervence a vytvářením vhodných podmínek pro smysluplně strávený volný čas v lokálním prostředí (Hroncová, Niklová, Hanesová a Dulovics, 2020).

Mezi zakladatele československé a následně slovenské sociální pedagogiky patří profesor **Ondrej Baláž**, který sociální pedagogiku vnímá jako rozšiřování vědy o sociální aspekty výchovy (Bakošová, 2008). Baláž považuje sociální pedagogiku za inherentní součást pedagogiky, přičemž poukazuje na vývojové aspekty sociálně-pedagogického smýšlení (Hroncová, Niklová, Hanesová a Dulovics, 2020). Autor sám považoval sociální pedagogiku za hraniční disciplínu, neboť dle něj se pohybuje na pomezí sociologie a pedagogiky,



příčemž zkoumá vztahy sociálního prostředí a výchovy. Sociální pedagogika se zabývá institucionálními výchovnými vlivy rodiny či školy, ale i prevencí, charitativní péčí a volnočasovou výchovou (Procházka, 2012).

### 1.3 Náhled na vývoj české sociální pedagogiky

Jak již bylo naznačeno výše, počátky sociální pedagogiky v českých zemích jsou spojovány se jménem **Gustava Adolfa Lindnera**. Jeho dílo *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*, které po jeho smrti vydal roku 1888 jeho žák Klika, je podstatné pro rozvoj sociální pedagogiky naší země. V tomto díle totiž použil termín sociální pedagogika a zároveň se zabýval názory na sociální funkce výchovy. Předpokládal, že i přírodní podmínky mají své místo při formování vývoje. Postupně také započal usilovat o demokratizaci výchovy a o zpřístupnění vzdělávání ve školských zařízeních všem. Uvědomoval si společenské prvky výchovy, kdy tímto cílem byla výchova člověka, který je připraven a schopen fungovat ve společenském prostředí, čímž se vymezil proti individualistické výchově (Kraus, 2007). Podle smýšlení Lindnera by pedagogika neměla vycházet z individuálního zaměření, protože každý jedinec je součástí společenského celku, a proto by pedagogika měla být opřena o základy sociologického smýšlení (Hroncová, Niklová, Hanesová a Dulovics, 2020).

**Arnošt Inocenc Bláha** se zabýval sociálními aspekty výchovy a jejich vlivem na rozvoj osobnosti. Problémy, které prostředí může vrhat na vývoj, řešil ve své publikaci *Sociologie dětství* z roku 1927, kde se zmiňuje o sociologické pedagogice, která se orientuje na zkoumání vlivu společenského prostředí na jedince. Takováto pedagogika má prakticky zabránit rušivým podnětům a podílet se na tom, aby prostředí bylo co nejvíce příznivé pro vývoj osobnosti. Zmiňuje zde i sociální pedagogiku, která má být orientována k těmto praktickým krokům (Kraus, 2007). Domnívá se, že „výchova má být ve svém rozsahu socializována, zdemokratizována, tedy nejenže všichni mají být vychovávaní, ale všichni mají být také vychovatelé“ (Bláha in Kraus, 2007, s. 133).

Koncept sociální pedagogiky nalezneme také v díle **Stanislava Velinského**, které nese název *Individuální základy sociální pedagogiky*, vydaném v roce 1927. Velinského pohled na sociální pedagogiku vychází z domněnky, že každý jedinec je bytostí sociální, a proto by výchova měla být schopna společenské vlivy, které jsou různorodého charakteru, stmelovat a přispívat k dosažení sociální rovnováhy mezi společností a lidmi žijícími v ní (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008). Sociální pedagogice pak za úkol ukládal zjišťování činitelů

sociálního původu, které mají vliv na sociální fungování osobnosti – tedy vyhledávání všech možných činitelů, které působí na chování jedince, diagnostikování stavu vývoje či přispívání k navozování sociální harmonie osobnosti (Kraus, 2007).

Zásadním bodem vysokoškolské učebnice *Úvod do sociologie výchovy*, vydané roku 1967 sociologem **Karlem Gallou**, je analýza vztahu mezi sociologií a pedagogikou (Kraus, 2007). Autor v knize polemizuje o sociální pedagogice, kterou vnímal jako nový úhel pohledu na subjekt a objekt výchovy, na metody výchovné práce a na nové vymezení výchovných cílů. Za objekt výchovy považoval skupinu, například školní třídu, a za subjekt výchovy sociální pedagogiky považoval instituce. Hlavní náplň sociální pedagogiky pak viděl v plnění společenských cílů a jejich realizování (Procházka, 2012). V dalším svém pojetí Galla sociální pedagogiku chápe jako péči o vzdělávání širokých sociálních vrstev. Tímto se zamýšlí nad vzděláváním jako předpokladu pro lepší uplatnění (Galla in Kraus, 2007).

Vývoj sociální pedagogiky z hlediska evropského kontextu byl ve 20. století rozdílný a nerovnoměrný. Například v Německu, Švýcarsku a Polsku se sociální pedagogika rozvíjela intenzivně, kdežto v Československu stagnovala. V Česku a ani na Slovensku nevzniklo žádné sjednocené dílo, které by pojednávalo o sociální pedagogice (Hroncová, 2005). Zlom nastal až v 90. letech 20. století, neboť se termín sociální pedagogika stal čím dál více frekventovaným a začaly se objevovat vhodné podmínky pro rozvoj pedagogiky jako samostatného vědního oboru. Postupně se začal vymezovat její předmět, do výzkumných a publikačních prací se zapojilo mnoho odborníků a postupně se začal objevovat obor sociální pedagogiky na vysokých školách (Kraus, 2007; Procházka, 2012).

Česká sociální pedagogika prošla vývojem, který byl ne ve všech jeho etapách plodným. Nicméně roku 1990 nastal přelom, a i sociální pedagogika se dočkala svého rozmachu a uznání. Přestože je oborem u nás poměrně mladým, má v nynější době dostatek poznatků a rozsáhlé odborné zázemí, aby byla považována nejen za studijní obor, ale i pedagogickou disciplínu se sobě vlastním předmětem zkoumání, svými cíli a funkcemi (Kraus, 2007).

## 2 CHARAKTERISTICKÉ RYSY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika je společností považována za mladou pedagogickou disciplínu, nicméně i přesto zastupuje významnou teoretickou a praktickou roli (Potměšilová, 2013). Pro vymezení sociální pedagogiky se Kraus (2014) zamýšlí nad chápáním pojmu „sociální“, který v důsledku vývoje společnosti má dvojitý význam. První vymezení se zabývá lidmi, kteří se dostali do různorodě obtížných životních situací a potřebují pomoc, aby je mohli překonat. Druhé vymezení pak souvisí se vztahem k celé lidské společnosti ve smyslu výchovy všech kategorií pro plnohodnotný život v dané společnosti.

Baláž (in Bakošová, 2008) se domnívá, že sociální pedagogiku můžeme chápat jako pedagogickou disciplínu řešící vztahy mezi výchovou a prostředím. Vymezuje cíle výchovy a zároveň zkoumá výchovné socializační procesy. Dále pak přispívá k rozvoji a utváření osobnosti v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu, a to jak v rodině, tak ve škole či volném čase a při výkonu zájmových činností.

### 2.1 Dimenze sociální pedagogiky

Obor sociální pedagogiky je obecně chápán ve dvou dimenzích, a to sociální a pedagogické. **Sociální dimenze** je vymezena samotným sociálním rámcem a podmínkami ve společnosti. Společnost sama vytváří podmínky a okolnosti, v důsledku, kterých dochází ke komplikované socializaci jedince, ale i sociálních skupin. V návaznosti na tyto skutečnosti pak nastávají společenské rozpory. Sociální pedagogika tyto rozpory akceptuje a zaměřuje se na hledání východisek a řešení, která by zajistila optimální vývoj a rozvoj osobnosti. Soustřeďuje se převážně na měnící se podmínky v prostředí, ve kterém výchovné procesy probíhají. **Pedagogická dimenze** se zaměřuje na způsoby, jak nejlépe realizovat prosazované nároky společnosti na jedince, tedy jak dosáhnout žádoucích společenských cílů a požadavků a zároveň pedagogickými prostředky minimalizovat postupně vznikající rozpory (Kraus, 2014).

### 2.2 Užší a širší pojetí sociální pedagogiky

Sociální pedagogiku popisuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 269) v užším pojetí jakožto „*aplikovanou disciplínu pedagogiky, která se zabývá okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodin a rodičovství, náhradní výchovy, týrané, zneužívané a zanedbávané děti, delikvence a agrese mládeže,*

*drogová závislost mládeže, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestných osob a dalších. V současnosti je ve společnosti sociální pedagogika vnímána hlavně v důsledku narůstající patologie, kriminality mládeže.“*

Širší pojetí vztahuje sociální pedagogiku k celé společnosti jakožto obor zaměřující se na význam role prostředí ve výchově, přičemž by sociální pedagogika měla vytvářet „*soulad mezi potřebami jedinců a společnosti, tj. přispívat k optimálnímu způsobu života v dané době a v daných společenských podmínkách*“ (Kraus, Poláčková in Kraus, 2014, s. 43). Sociální pedagogika se tak nezabývá jen částí populace, která je ohrožena na svém vývoji, ale celou společností ve všech jejích vrstvách, kdy se snaží o harmonický vztah mezi potřebami jak jedince, tak společnosti (Kraus, 2014).

### 2.3 Předmět sociální pedagogiky

Sociální pedagogika se konkretizuje v rámci socializace na ohrožené skupiny a sociálně znevýhodněné děti, mládež a dospělé. Předmětem jsou pak sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti (Procházka, 2012). Za předmět sociální pedagogiky se dá také považovat prostředí, kdy se jej snažíme organizovat a utvářet tak, aby v něm byly obsaženy výchovně hodnotné podněty podle jednotlivých potřeb jedinců. Bereme však zřetel i na vhodnou kompenzaci nevhodně působících vlivů a poskytnutí sociálně integrační pomoci. Takto vnímaná sociální pedagogika by se pak měla objevit tam, kde rodina a ani škola neplní nebo nejsou schopny plnit svou funkci (Bakošová in Kraus, Poláčková, 2001).

Cílem sociální pedagogiky pak je „*výchova ke svépomoci a snaha o zlepšení společenských podmínek, ve kterých vychovávaný žije*“ (Hroncová, Hudecová in Kraus, 2014, s. 49).

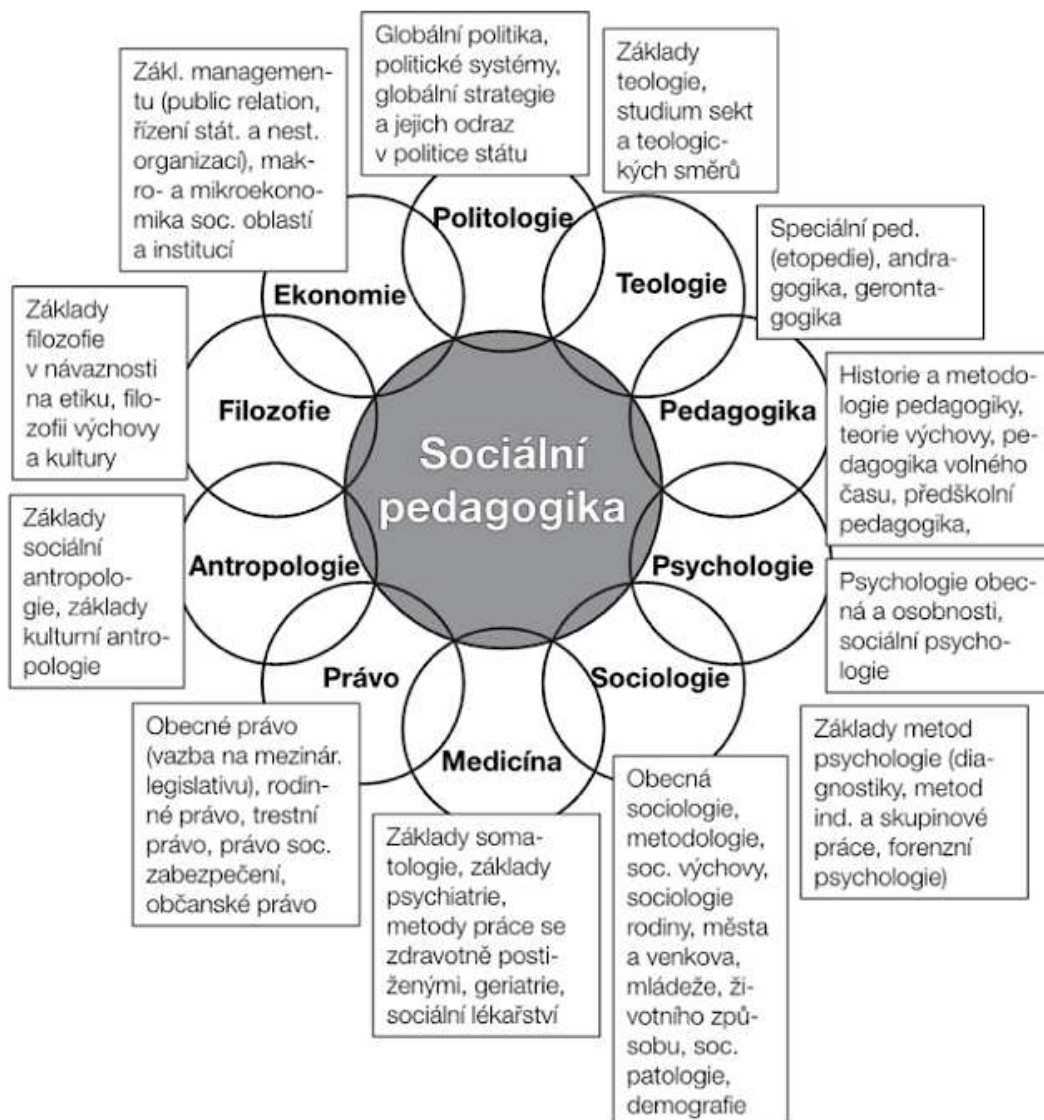
Základními směry sociální pedagogiky podle Bakošové (2008) jsou:

- Sociální pedagogika popisuje a zkoumá sociální prostředí a vzájemnou výchovu k pospolitosti, její vliv na člověka a zpětné vazby mezi nimi.
- Sociální pedagogika se zaměřuje na výchovu a právním nárokem na ni a postojí k různým způsobům výchovy.
- Sociální pedagogika pomáhá skrze výchovu v oblastech biologicky-virtuálních, kognitivně-rationálních, etnických, sociálně komunikačních, psychomotorických a emocionálně-afektivních.
- Sociální pedagogika má za cíl integrační pomoc a vytváření příznivé atmosféry a důvěry mezi vychovávanými.

## 2.4 Vztah sociální pedagogiky k dalším vědním disciplínám

Sociální pedagogiku Kraus (2014) vnímá jako transdisciplinární obor, který primárně rozvíjí poznatky pedagogické a společenské. Proto podle něj má sociální pedagogika nejbližší vztah k sociologii, psychologii a pedagogice, antropologii, ale i dalším vědním oborům.

Kraus (2014, s. 53) vytvořil následující schéma, které popisuje základní vztah sociální pedagogiky a dalších vědních disciplín:



Obrázek 1 Vztah sociální pedagogiky k vědním disciplínám (Kraus, 2014, s. 53)

## 2.5 Funkce sociální pedagogiky

Sociální pedagogika má podle Schillinga (in Kraus, 2014) za cíl pomáhat lidem všech věkových kategorií, přičemž ji označuje za pozitivní pedagogiku, která svým působením přispívá ke zlepšení životních i společenských podmínek.

Autoři Huppertz a Schinzler (in Kraus, 2014, s. 47) rozlišují funkce sociální pedagogiky následovně na „*pedagogickou, profylaktickou, kompenzační, korekční, tutoriální, strukturální a distributivní*“.

Sociální pedagogika má poměrně obsáhle funkce svého působení. Její **pedagogickou funkci** popsal Pelikán (in Procházka, 2012), který vymezil oblasti působení sociálního pedagoga s ohledem na výchovu následovně jako:

- pomoc s hledáním a nalezením smyslu života, následná podpora jedince v posouzení vlastního jednání, chování a činů,
- utváření charakteru dítěte v rámci výchovného procesu,
- rozvíjení pozitivní emocionality, které se odvíjí od nadhledu vychovatele, který působí na vychovávaného,
- utváření vychovávaného směrem k odpovědnosti a poctivosti.

Kraus (2014) popisuje **profylaktickou funkci** sociální pedagogiky, kterou označuje za preventivní a rozčleňuje ji na primární, sekundární a terciární. Primární prevence působí tam, kde problém ještě nenastal, tudíž se snaží předejít sociálně deviantnímu chování jedince. Sekundární prevence zasahuje tam, kde k deviantnímu chování již došlo nebo se jedná o osoby či skupiny, které jsou z hlediska patologie označeny za rizikové. Terciární prevence se pokouší předcházet recidivě u osob, které se dopustily rizikového chování a u nichž hrozí, že toto chování znovu nastane. **Kompenzační funkci** Bakošová (2008) považuje za pomoc jak individuální, tak skupinovou, které se dostává tam, kde nejsou dostatečné nabídky možností pro zdravou výchovu. Podle Krause (2014, s. 46-47) se jedná „*o výchovné působení v oblasti potřeb člověka a jejich uspokojování s cílem vyrovnávat nedostatky, které způsobily negativní vlivy prostředí*“ a tyto problémy se mohou řešit „*v nápravných zařízeních, výchovných ústavech, léčebnách apod., ale také např. formou náhradní rodinné výchovy*“. Kraus a Poláčková (2001) **korekční funkci** popisují tak, že je zaměřena na socializaci a rozvoj jedince kreativním a konstruktivním způsobem vedoucím k jeho rozvoji a sociální zodpovědnosti. **Tutoriální funkce** pomoci poskytuje resort Ministerstva vnitra

a pomáhající profese probačních a mediačních pracovníků z hlediska právní ochrany (Kraus, Poláčková, 2001). **Strukturální funkce** se pohybuje zejména v oblasti pracovní kvalifikace a poskytuje nová a lepší pracovní uplatnění občanů. Cílem je vytváření společnosti, pro kterou je sociální začleňování charakteristické a běžné (MPSV, 2020). Poslední **distributivní funkce** je zakořeněna v péči o imigranty a uprchlíky a vychází ze sociální práce. Mezi nejčastější problémy patří sociální zabezpečení, vzdělávání, problematika bydlení, zdravotní péče a zabezpečení zaměstnání (MPSV, 2020).

## 2.6 Úkoly sociální pedagogiky

Čábalová (2011, s. 188) mezi úkoly sociální pedagogiky zařazuje:

- deskripci a analýzu prostředí,
- reflexe globálních problémů,
- přispívání k péči o zdraví,
- poskytování sociální pomoci,
- strategie sociálně výchovné činnosti,
- aplikace teorie v praxi.

Podle Krause (in Procházka, 2014, s. 71) by se sociální pedagogika měla zabývat:

- sociální podmíněností výchovného procesu,
- výchovou jako součástí procesu socializace,
- vztahy mezi prostředím a výchovou,
- charakteristikou konkrétních prostředí,
- působením médií na výchovný proces,
- životním způsobem a jeho utvářením,
- životními a výchovnými situacemi, krizovými situacemi a jejich řešením,
- profesí sociálního pedagoga,
- prací sociálních pedagogů v terénu,
- sociálně výchovným působením v minoritních a rizikových skupinách,
- probací a mediací,

- pomáháním a dobrovolnickou prací,
- metodami sociálně výchovného působení.

Vzhledem k tomu, že vývoj sociální pedagogiky na mezinárodní úrovni je propojen s významem Evropské unie, měla by EU aktivně poukazovat a vyzdvihovat potenciál tohoto oboru. EU by měla přijmout sociální pedagogiku jako jeden z klíčů k současným společenským výzvám, před kterými jako společnost stojíme, a zároveň podporovat odbornou přípravu i s její vědecko-výzkumnou činností (Cameron a Moss, 2011).

Jedním ze stěžejních úkolů sociální pedagogiky je „*pomoc při hledání identity a vnitřního zakotvení*“ (Jedlička, Klíma, Kořa aj. in Kraus, 2014, s. 50) ve společnosti, která se rychle proměňuje. Rychlost těchto proměn může být pro některé z jedinců či skupin spouštěčem krize, neboť nejsou ve vztahu k těmto změnám dostatečně pohotoví a nejsou schopni nově vznikající úkoly naplňovat (Jedlička, Klíma, Kořa aj. in Kraus, 2014). Sociální výchova může pomoci zvládat tyto nové výzvy, neboť „*klade důraz na sociální dovednosti, které umožňují a usnadňují život člověka ve společnosti, např. na dovednosti sociální komunikace, sociální adaptace, integrace do skupiny, navazování kontaktů, přijímání oprávněné kritiky, získávání vhledu do mezilidských vztahů*“ (Hartl, Hartlová in Kraus, 2014, s. 50). Takováto výchova pak může probíhat ve školských a výchovných zařízeních, ale i charitativních a neziskových organizacích (Jones in Kraus, 2014).

## 2.7 Prostředí a sociální pedagogika

Sociální pedagogika se zabývá různými prostředími a jejich vlivy na výchovu a vývoj jedince, skupin či komunit, a proto jsme se rozhodli v této části jednotlivá prostředí popsat.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 345) hlavní myšlenku **výchovy** shrnuje tak, že se jedná o „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*“, přičemž „*z moderního hlediska je především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnickými jeho vlastní snahou stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“. Za podstatný faktor ovlivňující výchovu považujeme pak obsahy výchovy, které jsou odvozeny od hodnotového a vědeckého systému společnosti. Nové vznikající problémy společnosti je potřeba zahrnovat do výchovného procesu, neboť výchova by měla být schopna včasné reagovat na nové podněty vycházející ze společnosti a její kultury. Zde bychom mohli



zařadit ekologickou, multikulturní, sexuální, právní a rodinnou výchovu, ale také výchovu k volnému času a jeho využití, neboť to, jak trávíme náš volný čas, se odráží v našich schopnostech organizování režimu dne (Kraus, Poláčková, 2001).

Vzhledem k tomu, že výchova je považována za jeden z procesů **socializace**, která je chápána podle Krause (2014, s. 59) jako „*proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života v dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít. Socializace probíhá po celý život nahodile, živelně*“, přičemž se během ní učíme a osvojujeme pro společnost charakteristické prvky kultury, jako jsou její tradice, formy chování a jazyk. Socializace se vždy odehrává v kontextu prostředí, v němž se nacházíme (Kraus, 2014).

**Prostředí** je prostorem, který vytváří podmínky pro život, a jedná se „*o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy o určitý prostor, o objektivní realitu*“ (Kraus, 2014, s. 66) a můžeme jej chápat jako prostor, který zahrnuje veškeré podněty, které jsou podstatné pro náš osobnostní rozvoj (Kraus, 2014).

### 2.7.1 Sociální prostředí

Za stěžejní prvek pro člověka je považováno sociální prostředí, ve kterém se nachází, a stejně tak jako každé jiné má i toto prostředí svůj výchovný systém. Sociálním prostředím je jedinci předávána komplexnost kultury dané společnosti, jejíž součástí jsou například hodnoty a normy, které je potřeba respektovat (Dvořáková, Kolář, Tvrzová a Váňová, 2014). Sociální pedagogika se zabývá různorodými typy prostředí, kdy zkoumá jejich výchovné vlivy na jedince, ovšem svou pozornost upíná primárně na to sociální (Bendl, 2015).

Pro větší přehlednost rozlišujeme prostředí na dva základní typy, a to přirozené a intencionální. Mezi přirozená prostředí zařezujeme pak rodinné, školní, skupinové a lokální prostředí. Intencionální prostředí pojednává pak o školských výchovných zařízeních pro výchovu mimo vyučování, jako jsou například školní družiny, dále zde patří instituce, které jsou zaměřeny na kompenzace funkcí rodiny. V rámci působení sociální pedagogiky na tato prostředí se snažíme vytvářet, upevňovat a posilovat kladné vlivy těchto prostředí, což jsou takové podněty, které jsou v souladu s výchovnými cíli. Zároveň se snažíme předcházet negativním vlivům či zmírňovat jejich dopady na vývoj vychovávaného (Bendl, 2015).

### 2.7.2 Rodinné prostředí

V socializačním procesu je rodina jeho poměrně zásadní součástí, neboť kvalita rodinného zázemí má pro vývoj vychovávaného nenahraditelný význam. Přestože se výchova odehrává především v rodině, podílí se na ní vícero činitelů, jako například škola, vrstevnické skupiny či volnočasová zařízení. Pro rodinnou výchovu je však typické ovlivňování dítěte dospělým a dospělého dítětem. Tato skutečnost poukazuje na to, že dospělý jedinec v roli vychovatele není jen pozorovatelem chování dítěte, ale podílí se na interakci výchovy dítěte a každý projev se jej citově dotýká (Sobotková a kol., 2014).

Kraus (2014) považuje rodinu za nenahraditelnou, co se předávání hodnot týče, neboť se předávají generačně a stojí tedy na samém počátku rozvoje osobnosti. V současnosti je rodina považována za jakési útočiště před veřejným světem. Zásadně pak „*v sociálně slabém prostředí rodina často vystupuje jako jediný opěrný bod, kam se její členové, především děti, mohou uchýlit*“ (Kraus, 2014, s. 81). Prostor rodiny se vyznačuje silným vlivem na život všech jejích členů, a z toho důvodu by mělo uspokojovat základní potřeby zejména ve smyslu bezpečí, jistoty a lásky. Ideální rodinné prostředí by mělo poskytovat kvalitní a dostačující podněty, které jsou vyhovující pro všechny její členy (Knotová a kol., 2014).

Mezi **funkce rodiny** zařazujeme biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomické, ochranné a socializačně-výchovné. Rodina je pak i místem pro rekreaci, relaxaci, ale i zábavu a poskytuje nám emocionální zázemí, které je pro ni typickým, neboť žádná jiná instituce tuto emocionální funkci neplní (Kraus, 2014, s. 81-83).

Rodinné prostředí sociální pedagogy zajímá, zejména co se podmínek pro výchovu dětí a dalších členů rodiny týče. Pedagogové pozorují subjektivní a objektivní činitele výchovy, které mají vliv na výchovný proces. Mezi subjektivní činitele zařazujeme hodnotovou orientaci a vzdělanost rodičů, dále pak profesi a volnočasové aktivity rodičů, patří zde ale i rodinné vztahy. Objektivními činiteli jsou pak podmínky společenské, ekonomické či politické, které ovlivňují život rodin (Knotová a kol., 2014).

### 2.7.3 Školní prostředí

Škola je neopomenutelnou součástí ve procesu formování dítěte, neboť dítě je ovlivňováno nejen svými učiteli, ale také vrstevníky, vztahy ve škole a v neposlední řadě klimatem třídy, ale i celé školy. Mezi významné osoby v rámci výchovného procesu patří jednoznačně učitelé, neboť právě oni jsou nositeli znalostí, které předávají dál. Speciální roli zde hraje

i školní třída, neboť právě v ní tráví žáci nejvíce času. To, jaké vztahy mezi sebou žáci ve třídě mají, pak ovlivňuje celkový pocit vychovávaného ze školy (Sobotková a kol., 2014).

Škola je díky své výchovné a přirozené socializační schopnosti považována za prostor, kde můžeme uplatnit systémy, které zvyšují odolnost dětí vůči negativním vlivům. Děti se ve škole stávají součástí konkrétních situací, vztahů a celkově jsou postaveny před nové výzvy, které z rodinného prostředí neznají (Procházka, 2012). Ve školním prostředí „*se dítě stává žákem a spolu-žákem zároveň, zvnitřňuje si nové situace a má velkou šanci naučit se samostatně reagovat, být činné, aktivní k dospělým i vrstevníkům*“ (Procházka, 2012, s. 126).

K **funkcím školských zařízení** patří podle Krause (2014, s. 102-104):

- **socializační**, neboť škola je jedním ze základních prvků předávajících společenské vzorce chování a kultury;
- **výchovná**, a to i přesto, že v tomto ohledu je nahraditelnou jinými médii;
- **pečovatelská**, jakožto uspokojování hygienických potřeb a stravovacích návyků;
- **poradenská**, kterou ve většině případů poskytují výchovní poradci pocházející z řad pedagogického sboru pracovníků školy;
- **rekreační**, která by se měla orientovat ke kreativnímu trávení volného času;
- **profesionalizační** ve smyslu pomoci najít místo pro své žáky na trhu práce;
- **selektivní**. Tuto funkci Katrňák (2004, s. 22) vnímá zejména tak, že „*škola provádí selekci ve prospěch výše a lépe postavených sociálních vrstev*“. Nerovnosti, které s sebou tato funkce nese, škola nejenže „*vytváří a udržuje, ale také je ospravedlňuje*“ (Katrňák, 2004, s. 22). Sociálně pedagogické činnosti mohou zmírňovat dopady selektivnosti ve školských zařízeních a dopomáhat tak k vytvoření rovných podmínek pro žáky, kteří by měli být hodnoceni na základě svých dovedností a schopností nežli podle socioekonomického statusu rodiny.

Pro školská zařízení je také typické, že se vyznačují sociálně psychickým klimatem, které můžeme chápat jako emocionální a sociální rozpoložení všech účastníků v interakci. Jedná se o poměrně specifický odraz úrovně prostředí, ve kterém se všichni aktéři vyskytují, a kteří se na něm zároveň podílejí (Lašek in Kraus, 2014). Podle projektu Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ se **klimatem školní třídy** myslí nálada, atmosféra a vztahy nejen mezi dětmi, ale i pedagogy. Příjemné a pozitivní klima má do velké míry vliv na efektivnost výchovného procesu, protože zdravé klima třídy znamená především to, že se

každý žák cítí ve třídě příjemně a tráví v prostoru třídy rád čas. Bohužel se ve třídním kolektivu jakákoliv odlišnost může stát příčinou konfliktů, které mají dopad na klima třídy, proto je důležité, aby učitelé usilovali o to, aby škola byla co nejvíce příjemným místem pro všechny žáky, ale i pracovníky z řad pedagogického týmu. Aby klima bylo příjemné, je důležité pozorovat žáky, jak se chovají k sobě navzájem. Toto pozorování nám umožní nejen klima diagnostikovat, ale pomůže i při prevenci vzniku třídních konfliktů. Podstatným znakem klima je, že *„ovlivňuje charakteristiky aktérů, úspěšnost fungování celé instituce a kvalitu výstupů instituce“* (Kraus, 2014, s. 107). Právě na prevenci předcházení negativních vlivů, které mohou klima školy ovlivňovat, se sociální pedagog může podílet.

#### 2.7.4 Lokální prostředí

Toto prostředí je považováno za neoddělitelné od našich životů, neboť s ním pravidelně a bezprostředně vstupujeme do kontaktu v průběhu každodenního režimu dne. Patří zde instituce, ve kterých se odehrává společenský život, dále pak vztahy, normy, hodnoty a vzory chování, ale zároveň je lokální prostředí považováno za prostor, ve kterém trávíme náš volný čas (Knotová a kol., 2014).

Za lokální prostředí je považována *„skupina lidí žijící na organizovaném teritoriu a vyznačující se společným stylem života“*, přičemž *„podléhá všem společenským procesům a mají na něj výrazný vliv všechny společenské změny“* a dále pak *„umožňuje uspokojovat základní potřeby. Probíhají v něm bohaté sociální kontakty a navazují se důležité bezprostřední vztahy mezi jeho členy založené na sousedství a příbuzenství“* (Knotová a kol., 2014, s. 39). Takovýto typ prostředí se podílí na *„formování jazyka, zprostředkovává hodnoty, ideály, vzory chování, umožňuje sdílet znalosti a zkušenosti, regionální tradice“* (Knotová a kol., 2014, s. 40). Vzestupem industrializace a sociální migrace se jeho vlivy pozvolně snižují v důsledku globalizace našich životů (Knotová a kol., 2014).

#### 2.7.5 Skupinové prostředí

Podoby skupinového prostředí zkoumá pedagogika, která jej rozděluje na formální a neformální. Formálním máme na mysli spolky, sdružení, politické strany či církevní společnosti. A neformálním je chápáno jako skupiny lidí účastnících se například koncertů či zájezdů (Knotová a kol., 2014).

Specifickou formou neformální skupiny je pak **vrstevnická skupina**, kde se shromažďují dospívající jedinci, a to spontánně a přirozeně. Většinou se jedná o malé skupiny se stejným

zájmem a svůj význam mají po celou dobu našich životů bez ohledu na to, jestli do nich patříme či nepatříme. Tyto skupiny se vyznačují příslušníky stejného věku, kteří byli narozeni za stejných historických podmínek a jejich biologický, sociální, psychický a kulturní vývoj probíhal za podobných okolností (Knotová a kol., 2014). *„Význam vrstevnických skupin spočívá v tom, že mají silný vliv na mladého člověka. Probíhá v nich základní společenský proces socializace člověka“*, a to zejména proto, že *„jednotlivé vrstevnické skupiny mají své cíle, vnitřní hierarchii a vlastní způsoby komunikace“* (Knotová a kol., 2014, s. 41). Členové vrstevnických skupin pociťují silnou solidaritu a hledají vzájemně mezi sebou přátele či životního partnera. Pedagogický zájem o tento druh skupin je zcela nezbytný, neboť vrstevnické skupiny společně tráví volný čas, který je schopen ovlivňovat činnosti aktivit jejich členů. A proto je podstatné nabízet zájmově-pedagogické činnosti, které potenciál vrstevnických skupin budou rozvíjet a organizovat jejich volný čas k jeho hodnotnému naplnění (Knotová a kol., 2014).

### 3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

V úvodu této kapitoly chceme připomenout významný historický mezník pro sociální pedagogiku, kterým byl rok 1989. Změny společnosti, které tento rok přinesl, otevřel prostor nově vznikajícím situacím, protože v daleko větším rozsahu se objevují různé formy sociálně patologických jevů, kterým do tohoto momentu nebyla věnována dostatečná pozornost a které pro své zmírnění potřebují sociálně pedagogické vedení (Kraus, 2013).

V dobách komunistického režimu Československé republiky byla sociální pedagogika jakožto vědní disciplína zcela pozastavena. Až v roce 1989 pozvolně dochází k jejímu obnovení a následnému rozvíjení (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015). Posléze ke konci roku 1990 se pojem sociální pedagogika začal objevovat ve čtyřech rovinách významu. Prvnímu je přisuzováno, že sociální pedagogiku chápe metodologickým přístupem, který odráží sociálně pedagogické působení na výchovný proces. Druhý pojednává o sociální pedagogice jako o pedagogické disciplíně, která se zaměřuje na výchovný proces v souvislosti s vlivy prostředí, kdy se jedná zejména o oblast volného času mimo vyučování v dětských a mládežnických organizacích. Třetí význam je ten, že se sociální pedagogika zařazuje mezi vyučovací předměty v několika školských zařízeních. Posledním významem sociální pedagogiky je fakt, že se objevuje jako studijní obor na vysokých a vyšších odborných školách (Kraus, 2013).

#### 3.1 Studium sociální pedagogiky

Zájemci o sociální pedagogiku a následnou profesi sociálního pedagoga mohou v České republice tento vědní obor studovat na vyšších odborných školách, ale také v bakalářském nebo magisterském studijním programu na různých vysokých školách.

Aktuálně lze obor Sociální pedagogiky studovat v prezenční či kombinované formě studia na Fakultě humanitních studií **Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně** (2023) v rámci studijního programu Specializace v pedagogice, a to jak v bakalářském, tak magisterském studijním programu. **Univerzita Palackého v Olomouci** (2023) nabízí studijní program sociální pedagogiky pod záštitou Pedagogické fakulty ve spolupráci s Cyrilometodějskou teologickou fakultou, kde je rozdělena v rámci bakalářského programu do dvou specializací, a to na Prevenci sociálně patologických jevů a Výchovu ve volném čase. V navazujícím magisterském programu je rozdělena taktéž do dvou specializací, a to na Výchovné poradenství a na Projektování a management. **Pedagogická fakulta Ostravské univerzity** (2023) nabízí studium sociální pedagogiky taktéž, a to jak v bakalářském, tak magisterském

studijním programu v prezenční či kombinované formě studia. V **Brně Masarykova univerzita** (2023) nabízí studium oboru Sociální pedagogiky, jak v bakalářském, tak magisterském studijním programu prezenční formou nebo kombinovanou. Nicméně uchazeči této univerzity si mohou vybrat, zdali chtějí sociální pedagogiku studovat na Pedagogické fakultě, kde se specifikuje na Sociální pedagogiku a volný čas, či na Filozofické fakultě se zaměřením na Sociální pedagogiku a poradenství. Na **Univerzitě Hradec Králové** (2023) na Pedagogické fakultě v rámci studijního programu Specializace v pedagogice lze studovat obor Sociální pedagogiky se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních na bakalářském stupni studia, na magisterském pak jako Sociální pedagogika, a to jak prezenční, tak kombinovanou formou. Na **Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze** (2023) ve studijním programu Specializace v pedagogice mohou zájemci obor Sociální pedagogiky studovat v bakalářském studijním programu, přičemž navazující magisterské studium nabízí **Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze** (2023) ve studijním programu Sociální pedagogika.

### 3.1.1 Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2017) vydala Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky pro jednotlivé typy studijních programů. AVSP vytvořila soubor tematických okruhů, které jsou oporou pro školy v utváření jejich vlastních studijních cílů. Cílem je kompetentní vybavenost absolventů oboru Sociální pedagogiky k tomu, aby našli uplatnění na trhu práce. Studenti získají znalosti tematicky teoretických znalostí „z pedagogiky, psychologie, sociologie, práva, filozofie, teorie řízení a metodologie, také komunikační a psychosociální dovednosti, takové organizační schopnosti, aby byli způsobilí k výkonu práce v sociálně pedagogické oblasti, a aby případně po určité době praxe byli schopni manažerské činnosti přinejmenším na střední úrovni vedení“ (AVSP, 2017, s. 2). Jak výše uvedený okruh teoretických znalostí naznačuje, sociální pedagogika je pestrobarevnou vědou s poměrně obsáhlou škálou profesního uplatnění.

### 3.1.2 Uplatnění absolventů

AVSP (2017, s. 6) uplatnění absolventů oboru Sociální pedagogiky shledávají v:

- institucích a organizacích zabývajících se výchovou, vzděláváním, poradenstvím a sociální péčí i ve zdravotnictví – zejména ve školách a školských zařízeních, v zařízeních ústavní a ochranné výchovy atd.,

- sociálních službách,
- neziskových organizacích a v podnikovém vzdělávání,
- institucích státní správy a samosprávy,
- akademické sféře a v dalších institucích zabývajících se vědou, výzkumem, vývojem a inovacemi.

### 3.1.3 Výzvy vzdělavatelů sociálních pedagogů

Z hlediska vývoje profese sociálního pedagoga by vzdělavatelé sociálních pedagogů podle Krause (2014, s. 204-205) měli:

- intenzivně spolupracovat s MŠMT a MPSV při přípravě národní soustavy kvalifikací, která nyní probíhá v ČR i EU;
- zpracovat vzdělávací standardy pro sociální pedagogiku jako studijní obor;
- zpracovat profesní standardy ve spolupráci se zaměstnavateli absolventů;
- vytvořit systém mobility studentů sociální pedagogiky v EU a zabývat se jejich mezinárodním uplatněním;
- rozvíjet spolupráci s tuzemskými i evropskými organizacemi a asociacemi vzdělavatelů a zaměstnavatelů (FICE, NIDM, International Association of Social Educators aj.) sdružujícími odborníky z dané oblasti;
- podílet se na doplnění katalogu prací (portál MPSV).

## 3.2 Profese sociálního pedagoga

Profesní uplatnění sociálních pedagogů je rozmanité, neboť může působit jako pracovník vykonávající činnosti preventivní, výchovné, ale i intervenční. Vzhledem k tomu, že se jedná o pracovníka z řad pomáhajících profesí, je oblast jeho působení poměrně mnohotvárná, a proto je poněkud složité najít společný sjednocující prvek, který by jeho profesní profil jednoznačně definoval (Procházka, 2012).

Bakošová (2008, s. 180) považuje sociálního pedagoga za „*odborníka, který je teoreticky a prakticky připravený ve vysokoškolském – magisterském studiu oboru pedagogika, filosofie, pedagogického či sociálního zaměření na sociálně výchovnou činnost. Je odborníkem, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci a podpoře dětem, mládeži, dospělým, rodičům a jejich podpoře v situacích vyrovnávání deficitu socializace a hledání*



*možností zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence, poradenství.“*

Vzhledem k tomu, že sociální pedagog vykonává pomáhající profesi, nahlížíme na něj ze dvou aspektů, a to z psychologického a sociologického, které Kraus (2014) popisuje následovně:

- **psychologický aspekt** se věnuje jednotlivým předpokladům a vlastnostem, které jsou pro výkon profese sociálního pedagoga podstatné;
- **sociologický aspekt** pojednává o společensko-ekonomických, kulturních a politických souvislostech, které se podílely na formulování, průběhu a významu profese sociálního pedagoga.

### 3.2.1 Funkce sociálního pedagoga

Sociální pedagog má významné dvě funkce, které jsou pro něj charakteristické, přičemž se jedná o funkci integrační a rozvojovou.

**Funkce integrační** zdůrazňuje, že sociální pedagog se orientuje na jedince či skupiny potřebující pomoc a podporu. Zároveň tato funkce odráží míru schopnosti sociálního pedagoga v rámci oslabování sociálního problému jedince či celé skupiny. Jedná se o osoby nebo skupiny, které se nacházejí v krizi anebo sociálním či psychickým ohrožení. **Funkce rozvojová** pojednává o podpoře, kterou sociální pedagog poskytuje. Zároveň sociální pedagog pomáhá rozvíjet takovou osobnost, která je schopna žít zdravým životním stylem a hodnotně naplňovat volný čas. Hovoříme zde o sociální prevenci, která se vztahuje nejen na jedince, ale na celou populaci (Procházka, 2012; Kraus, 2014).

### 3.2.2 Pracovní činnosti sociálního pedagoga

Sociální pedagog vykonává činnosti, které se primárně orientují na děti a mládež, nicméně je schopen pracovat i s dospělými a seniory. Během svého pracovního působení spolupracuje také s rodiči a dalšími pedagogickými pracovníky, či sociálními pracovníky a odborníky. Sociální pedagog se věnuje také organizačním i manažerským aktivitám, neboť se podílí či sám vytváří projekty, metodické materiály (Kraus, 2014).

Souhrnně náplň pracovních činností v profesi sociálního pedagoga mají podle Krause (2014, s. 199) povahu:

- výchovného působení ve volném čase (nabídka hodnotných volnočasových aktivit),
- poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí, v němž se vychovávaný nachází,
- reedukační a resocializační péče i terénní práce (depistáže, screening).

Metodika pro školní sociální pedagogy (Červěňáková, Figelová a kol., 2019, s. 12-13) popisuje 8 hlavních oblastí činností sociálních pedagogů, kterými jsou:

- prevence rizikového a problémového chování,
- sociálně pedagogická činnosti,
- spolupráce se sítí podpory,
- terénní sociální práce,
- podpora žáků ohrožených školním neúspěchem,
- krizová intervence ve škole,
- metodická podpora pedagogů,
- informační činnost a vedení dokumentace.

Náplň činností práce sociálního pedagoga je rozmanitá. Nicméně, pomáhá zejména tam, kde se setkáváme s absencí výchovy, ke které může dojít v různých oblastech a životních situacích (Bakošová, 2008).

### 3.3 Kompetence sociálního pedagoga

Kompetence Kraus (2014, s. 200) chápe jako „*požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně-etickou identitu.*“

Za jedny ze zásadních kompetencí sociálního pedagoga jsou považovány **vědomostní**, které vycházejí ze společensko-vědního základu, jenž zahrnuje obory pedagogiky, sociologie, psychologie a filozofie. Nicméně se do těchto vědomostí promítají také poznatky ze sociální politiky, sociální práce, práva a v neposlední řadě i z biomedicíny. Neopomíjíme ani speciální znalosti z oblasti sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, metodiky sociálně výchovné práce a managementu (Kraus, 2014).

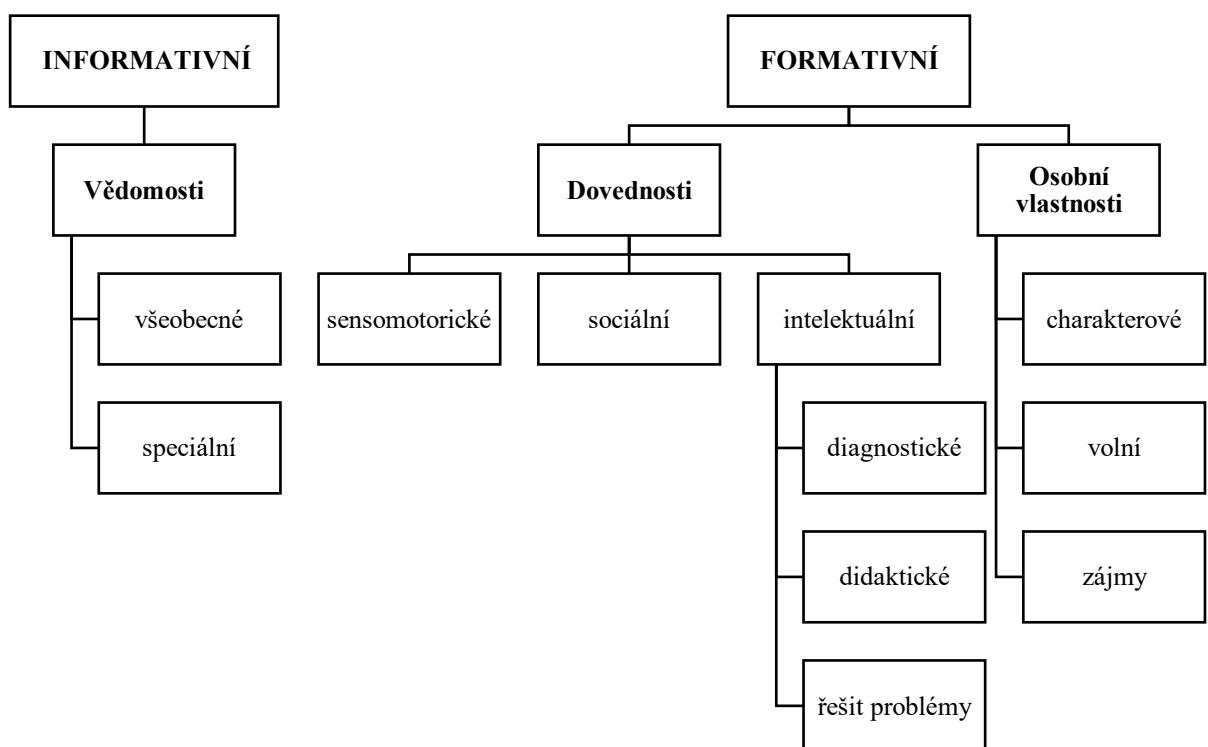
Sociální komunikace a diagnostika jsou považovány za stěžejní **dovedností** kompetence, neboť sociální pedagog by měl být schopen „*vést dokumentaci, využívat metod sociálně-pedagogické prevence i terapie, ale také asertivně řešit problémy, tvořit projekty*“ (Kraus, 2014, s. 200).

Neméně podstatné jsou pak **vlastnosti osobnosti** sociálního pedagoga, které by se měly společně s vědomostmi a dovednostmi propojovat a vzájemně nevykloučovat. Ač by se mohlo zdát, že za zásadní předpoklady považujeme jen ty psychické, tak fyzické hrají svou roli ve výčtu osobnostních předpokladů taktéž. Důraz je primárně kladen na vnímavost v různých životních situacích a prostředí. Ovšem sociální pedagog se neobejde ani bez empatie, emocionální stability, prosociálního chování, sebekontroly, trpělivosti a celkové životní vyrovnanosti. Zároveň by sociální pedagog měl být aktivní, kreativní a pohotový, co se možnosti řešení životní situace či krize týče (Kraus, 2014).

Procházka (2012) spojuje profesi sociálního pedagoga s **profesními kompetencemi**, které vnímá jako deskriptivní k jeho profesním kvalitám. Důraz klade právě na pojem „*kvalita*“, který v sobě zahrnuje jeden ze stěžejních předpokladů pro výkon, uznání a respekt profese sociálního pedagoga, neboť se jedná o „*vysokoškolsky připraveného profesionála, odborného konzultanta a partnera sociálních pracovníků, vychovatelů a pedagogů při zavádění změn a rozvoji jednotlivců i skupin*“ (Procházka, 2012, s. 75).

Kompetence sociálního pedagoga popisuje ve svých odborných dílech mnoho autorů, ale shodují se v tom, že se jedná o preventivní, poradenské, vzdělávací, sociálně výchovné, manažerské a reedukační činnosti práce. Tyto kompetence můžeme považovat za komplexní výbavu sociálního pedagoga, který je připraven pracovat v terénu.

Veškeré kompetence sociálního pedagoga se dají shrnout do jednoho přehledného schématu. A proto na následujícím obrázku představujeme model schématu popisující kompetence sociálního pedagoga podle Krause a Poláčkové (2001, s. 36):



Obrázek 2 Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus, Poláčková, 2001, s. 36)

### 3.4 Sociální pedagog v resortech působení

V následujícím výčtu resortů se nacházejí instituce, které s výkonem profese sociálního pedagoga počítají a sociální pedagog se tak v nich může realizovat.

Za podstatný resort i v důsledku naší diplomové práce je považován **resort školství, mládeže a tělovýchovy**. Zde nachází sociální pedagog uplatnění ve školních klubech, družinách. Dále pak v domovech mládeže, dětských domovech, v domech dětí a mládeže či ve střediscích volného času. Uplatní se ale tak v institucích výchovného poradenství, a to i jakožto výchovný poradce. Následně nalezne uplatnění v systémech preventivní výchovné péče jako metodik prevence nebo koordinátor prevence. A v neposlední řadě se sociální pedagog uplatní v krizových centrech, střediscích pro mládež či je schopen vykonávat činnosti zaměřené na dospělé a seniory (Kraus, 2014). Sociální pedagog může být platným pomocníkem při výchovně vzdělávací činnosti v mateřských školách, ale i následné spolupráci mezi institucí a rodinou. Jakožto pedagog působící na základních a středních školách může mít pozici ochránce nejen práv žáků, ale i učitelů (Bakošová, 2008).

V **resortu spravedlnosti** nalezne sociální pedagog uplatnění v oblastech penitenciární a postpenitenciární péče, jakožto vychovatel v nápravném zařízení či věznici, ale zároveň se uplatní jako mediační a probační pracovník (Kraus, 2014).

**Resort práce a sociálních věcí** nabízí sociálnímu pedagogovi uplatnění na pozicích sociálního asistenta či sociálního kurátora pro mládež. Dále pak může působit v ústavech poskytujících sociální péči a sociálně výchovnou péči o seniory (Kraus, 2014). Sociální pedagog se věnuje také rodinám v před- a porozvodové situaci anebo rodinám připravujícím se na adopci či pěstounství. Nicméně je také schopen spolupracovat s biologickou rodinou dítěte umístěného v institutu náhradní rodinné výchovy (Bakošová, 2008).

**Resort vnitra** poskytuje uplatnění sociálních pedagogů v rámci kriminální prevence, utečeneckých táborů nebo okrskové službě obci (Kraus, 2014).

Dále pak sociální pedagogové mohou působit **v oblastech církevních, společenských a neziskových organizacích**, kde se uplatní v nadacích, charitativních a humanitárních institucích nebo střediscích poskytujících křesťanskou výpomoc.

Sociální pedagog je schopen se uplatnit také **v oblasti zdravotnictví**, kde může působit jakožto pracovník v rehabilitačních zařízeních či kontaktních protidrogových centrech (Kraus, 2014). Dále pak na dětských a psychiatrických klinikách, kde vykonává

preventivních činností. Nicméně, co se prevence týče, jeho pole působnosti se v tomto ohledu dá vztáhnout i na práci s dětmi a rodiči drogově závislími. Sociální pedagog ovšem pracuje i s dětmi trpícími syndromem týraného a zneužívaného dítěte (Bakošová, 2008).

Resort kultury poskytuje sociálnímu pedagogovi možnost odkrývat, hovořit a pracovat s osobami bez přístřeší, a to jak s dospělými, tak i dětmi ulice. Ovšem sociální pedagog by měl ochraňovat a šířit osvětu o mediálním násilí dětí a mládeže, jako je například fyzické násilí objevující se ve filmech či počítačových hrách, kdy je podstatné dětem a mládeži vysvětlit, že násilné chování je nevhodné a nepreferované (Bakošová, 2008; Mertin, 2010).

### 3.5 Legislativní rámec profese sociálního pedagoga

Sociální pedagog, bohužel, není zařazen mezi pedagogické pracovníky v rámci zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. A to i přesto, že potřeba řešení neustále přibývajících problémů a situací v českých školách přesahuje rámce kompetencí učitelů. Jedním z hlavních problémů, proč sociální pedagog není na základních školách, je i jeho financování. Mnoho škol mělo sociálního pedagoga zařazeno do svého týmu pedagogických pracovníků po dobu projektů, ovšem některé z těchto škol byly schopny si jeho pozici udržet i po skončení doby trvání projektů. Na školách, kde se momentálně sociální pedagog vyskytuje, je jeho pozice placena z podpory zřizovatele, tedy obce, přičemž v takovémto případě je zaměstnancem obce jakožto sociální pracovník ve škole, který vykonává sociálně pedagogickou práci (AVSP, 2020).

Fakt, že pozice sociálního pedagoga není nijak legislativně ukotvena, ovlivňuje celou koncepci této profese, a tak charakteristické rysy sociálních pracovníků jsou jakýmsi modelem jejich práce. Při výkonu činností sociálního pedagoga vycházíme ze zákonů, které popisují činnosti práce pomáhajících profesí, kam sociálního pedagoga zařazujeme, neboť právě tyto se k profilu sociálních pedagogů přibližují nejvíce (Kraus, 2014). Takovým zákonem může být zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, který v § 1 ve svém odstavci 1 „*upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci (dále jen „osoba“) prostřednictvím sociálních služeb a příspěvku na péči, podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb, výkon veřejné správy v oblasti sociálních služeb, inspekci poskytování sociálních služeb a předpoklady pro výkon činnosti v sociálních službách*“. Sociální pracovník pro výkon své profese má předpoklady, které popisuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, v § 1 v odstavci 2 „*upravuje předpoklady pro výkon povolání*

sociálního pracovníka, pokud vykonává činnost v sociálních službách nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních“. Nelze si nevšimnout, že profesní výkon sociálních pracovníků je podobný zaměření sociálních pedagogů a obě profese se tak pohybují v sobě vzájemně blízkých oblastech práce. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, v § 2 odstavci 2 pojednává o pomoci a podpoře, která je poskytována sociálními službami, tak, že „*musí zachovávat lidskou důstojnost osob. Pomoc musí vycházet z individuálně určených potřeb osob, musí působit na osoby aktivně, podporovat rozvoj jejich samostatnosti, motivovat je k takovým činnostem, které nevedou k dlouhodobému setrvávání nebo prohlubování nepříznivé sociální situace, a posilovat jejich sociální začleňování*“. V tomto výčtu spatřujeme i činnosti a kompetence sociálních pedagogů, kteří mají odbornou vybavenost k poskytování pomoci, podpory, motivaci, a zároveň jsou schopni vykonávat preventivní opatření proti vyčleňování osob ze společnosti. Na základě těchto činností by sociální pedagog měl mít i své místo ve školských vzdělávacích zařízeních. Sociální pedagog je schopen pracovat a podporovat nejen žáky, kteří pocházejí ze sociálně vyloučených rodin, ale poskytovat pomocnou ruku i samotným učitelům, kteří leckdy v návalu povinností nemají tolik prostoru pro individuální komunikaci se žáky či jejich rodinou.

Bohužel, sociálním pedagogům není ku prospěchu ani zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, neboť se v něm jejich profese nevyskytuje, a to ani přesto, že náplň jeho práce má teoretický i praktický pedagogický základ. Přitom nemusíme chodit daleko, co se legislativního ukotvení pozice sociálního pedagoga týče. Na Slovensku tuto profesi upravuje zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, který v § 27 v odstavci 2 popisuje náplň práce sociálního pedagoga tak, že:

- vykonáva preventívne činnosti zamerané na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov a na predchádzanie a odstraňovanie sociálno-patologických javov,
- poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a na deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,

- poskytuje poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti,
- podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupkami, zamestnancami zariadení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími fyzickými osobami a právnickými osoba.

Je proto potřeba apelovat na právní uchopení činnosti sociálních pedagogů, kteří mají ve společnosti své opodstatněné a prospěšné postavení, neboť mohou předejít nepříznivým životním situacím, a zároveň ulevit v momentu, kdy se do takové situace dostaneme.



## 4 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V KONTEXTU ŠKOLSTVÍ

Ve světě neustále vzrůstá nutnost řešit sociální, výchovné a vzdělávací problémy společnosti, přičemž „narůstá složitost sociálních situací, které staví před jedince výzvy i ohrožení“ (Procházka, 2012, s. 9), a právě tyto nově vznikající výzvy by mohla pomoci řešit sociální pedagogika. Bohužel v dnešní době není sociální pedagogika – její obor, možnosti, profese a role sociálních pedagogů – dostatečně známa, a to zejména zaměříme-li se na resort školství. Vzrůstající sociální požadavky ze strany společnosti neustále apelují na pedagogy, aby se s nimi inovativně vypořádali, ale zároveň jsou leckdy nad rámec běžných profesních úkonů, a tedy není možno je ze stran pedagogů plnit v plném rozsahu. Tyto úkony, kterým leckdy pedagogičtí pracovníci čelí denně, jsou pak řazeny do doplňkových činností pedagogů nebo plněny za pomoci metodiků prevence, školních výchovných poradců či psychologů. Ovšem právě v této oblasti by sociální pedagogika mohla pomoci, neboť na vysokých školách jsou vyučováni a připravováni odborní pracovníci se všemi potřebnými kompetencemi, které jsou pro školní systém zásadní, a tudíž mohou školám nabídnout širokou oblast působnosti (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015).

Český pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013), jak jsme si v předchozí kapitole vymezili, chápe sociální pedagogiku jako obor, který se zabývá problémy, které s sebou výchovný proces přináší, a snaží se tento proces pozitivně ovlivňovat. Což napovídá, že sociální pedagogika má ve školství své opodstatněné místo působení, kdy se „intervenuje do procesov socializácie najmä u ohrozených a sociálne znevýhodnených skupín detí a mládeže, ale aj dospelých. Napomáha rodine a škole riešiť krízové situácie a predchádzať vzniku dysfunkčných procesov.“ (Hroncová, Hudecová a Matulayová, 2001, s. 36)

### 4.1 Škola a školská zařízení

Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v § 7 v odstavci 4 popisují školská zařízení tak, že „poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči“. Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, pak ve stejném § 7 v odstavci 5 popisuje druhy školských zařízení, jimiž jsou „zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.“ Kraus (2014, s.101-102) doplňuje, že

výchovnými školskými zařízení jsou „školy všech typů a stupňů (od mateřských škol počínaje) a k nim patřící školní družiny, případně školní kluby a dále domovy mládeže, střediska volného času (domy dětí a mládeže), dětské domovy, dětské domovy se školou a krizová centra pro mládež, tedy včetně všech zařízení pro děti a mládež s různými vadami.

## 4.2 Pedagogičtí pracovníci

O právním vymezení skupiny pedagogických pracovníků pojednává zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, v § 2, kdy pedagogickým pracovníkem je ten, „kdo koná přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízení sociálních služeb.“

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, v § 2 dále specifikuje, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, tedy „učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník“. Podle § 3 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, může být pedagogickým pracovníkem ten, kdo splňuje následující předpoklady, že „je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka“.

### 4.2.1 Ředitel školy

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, § 5 uvádí, že „**ředitelem školy** může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji“. Takováto praxe je pro ředitele základní školy vymezena zákonem č. 564/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, na „4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou

*školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči“.*

Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, výslovně popisuje náplň práce ředitele školy a školského zařízení, v § 164 tak, že ředitel *„rozhoduje o všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak. Odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávací a školské služby v souladu s tímto zákonem vzdělávacími programy uvedených v § 3“.* Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v § 3 popisuje systém vzdělávacích programů, přičemž *„pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebnicových textů.“* Ředitelem základní školy je pak podle Egera (2006) manažer, leader a výkonný praktik, který odpovědně řídí školu, má vizi a je schopen dohlížet na dodržování formálních požadavků, směrnic a věnuje se správním úkonům. Dále pak školský zákon č. 56/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v § 164 zmiňuje, že ředitel *„odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení“.*

#### **4.2.2 Učitel**

Učitel je pak definován jako *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261). Od učitelské profese se očekává, že bude vzdělávat a vychovávat. Vzděláváním se rozumí, zprostředkovávání vědomostí, dovedností, způsobů myšlení a činností. Vychovávat pak znamená rozvíjet zájmy, postoje, schopnosti a charakter vzdělávaného (Čáp, 2001). Tato učitelská profese se ovšem nedá zužovat pouze na oblasti profesních znalostí, neboť zahrnuje i složku dovednostní spojenou s praktickými zkušenostmi a postoji. Učitel by měl tedy ovládat strategie vyučování a výchovy jak na teoretické, tak praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které s sebou výchova a vzdělání přináší (Dytrtová, Krhutová, 2009).

##### **4.2.2.1 Odborná kvalifikace učitele**

Získání odborné kvalifikace učitele prvního stupně základní školy pak definuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, v § 7, kdy

*„učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. V akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. V akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2. V akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. V akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu.“*

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, v § 8 definuje získání odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy, tak že *„získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy. V oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy. V oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy. Studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovacího předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy. V oblasti pedagogických*

*věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace.“*

Kvalifikovaným učitelem je tedy někdo, kdo dosáhne základní úrovně učitelského vzdělání. Nicméně, to nemusí hned nutně znamenat, že je způsobilý k výkonu učitelské profese. V tomto případě rozlišujeme odbornou a pedagogickou způsobilost. Odbornou způsobilost má jakýkoliv vysokoškolský absolvent, ovšem proto, aby získal pedagogickou způsobilost, musí absolvovat doplňující pedagogické studium na pedagogické fakultě (Svobodová, Šmahelová, 2007). Učitelé jsou považováni za poměrně prestižní profesní skupinu s vysokou vzdělaností a jsou nositeli etických a morálních hodnot. Se současnými změnami ve společnosti dochází ke zvyšování nároků na činnosti učitelů. Činnosti, které učitelé vykonávají, se liší v závislosti na faktorech, jako jsou typ a stupeň školy, či specifická charakteristika jednotlivých předmětů. Také se proměňují v závislosti na časovém harmonogramu dne, týdne a celého školního roku (Luptáková, Vančíková, Kasáčová, 2007).

#### **4.2.2.2 Činnosti a kompetence učitele**

Nejrozsáhlejší část pracovního dne tráví učitelé ve třídě, kde realizují společně se žáky svou **vyučovací činnost**, která patří mezi jejich hlavní činnosti a skládá se především z projektového vyučování, vyučování jako praktické realizace výuky v rámci interakce učitele s žáky a hodnocení, tedy zpětnou vazbou hodnotící dosažení cílů vyučování. Další činností je **vedení třídy a výchovná práce**, což je zejména v kompetenci třídního učitele. Mezi doplňkové činnosti se řadí primárně **konzultační činnost** s žáky v rámci třídnických hodin a s rodiči v rámci třídních schůzek, ale také individuální konzultační hodiny pro žáky a jejich rodiče. **Koncepční činnosti**, které učitelé vykonávají, zahrnují především tvorbu školního vzdělávacího programu, dále pak účast v pracovních skupinách a předmětových komisích. **Učitelská činnost** zahrnuje i část administrativní obsahující denní agendu, záznamy o žácích, výkaznictví, zprávy pro vedení školy a finanční záznamy. **Operativní činnosti**, které učitelé vykonávají, představují dozory o přestávkách, porady a účast při školních soutěžích. Mezi tyto činnosti lze zařadit také **komunikaci a styk s veřejností** a **sebevzdělávání učitelů** (Vašutová, 2007).

Mezi výčet kompetencí učitelů zařadila Vašutová (2004) kompetence oborově předmětové, didaktické, pedagogické, diagnostické, intervenční, sociální a psychosociální, dále pak komunikativní, manažerské a profesně i osobnostně kultivující.

#### 4.2.3 Třídní učitel

**Třídní učitel** je pak pracovník školy, který *„organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spoluprací ve třídě. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve třídě“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 253) a je *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, třídí a hodnotí proces učení“*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

#### 4.2.4 Sociální pedagog – nepedagog

Jak jsme v přechozí kapitole nastínili, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, nezahrnuje pozici sociálního pedagoga, a to i přes stále vzrůstající sociální požadavky společnosti. Proto je pro školy obtížné jej do svého týmu pedagogických pracovníků získat, a i přes rostoucí počet žáků přicházejících ze sociálně slabých, vyloučených či cizineckých rodin není jeho pozice zařazena do katalogu pedagogických pracovníků. Se stoupajícím nárůstem sociálně patologických jevů je potřeba se globálně zamýšlet nad ukotvením pozice sociálního pedagoga na základní škole, neboť může žákům pomoci řešit jejich rodinnou sociální situaci a zároveň poskytovat prevenci předcházející vzniku krize. Sociální pedagog může také odlehčit vytíženosti učitelů, školních metodiků prevence, asistentům pedagoga či psychologům, tudíž jeho práce je prospěšná nejen žákům, pedagogickému týmu pracovníků, ale i klimatu školy jako takovému.

Na sociálního pedagoga můžeme teoreticky, z perspektivy zákona, nahlížet jako na vychovatele. Vychovatel mimo jiné získává svou odbornou kvalifikaci na základě § 16 odstavce 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, *„vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku“*.

O pozici sociálního pedagoga si základní školy mohou žádat pomoci tzv. šablon, které jsou jen na určité období působnosti. V současnosti si mohly základní školy zažádat do 28. dubna 2023 prostřednictvím Operačního programu Jan Amos Komenský (© 2023), který je součástí systému tzv. šablon. Tento program má za cíl pomoci k rovnému přístupu ve vzdělávání. Dále pak chce umožnit dostupnost ke kvalitnímu a inkluzivnímu vzdělání pro všechny žáky, a to za pomoci podpůrných personálních pozic. Cílem aktivit tohoto programu je pomoci poskytovat podporu za pomoci činností práce sociálního pedagoga a podporovat tak žáky, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem.

### 4.3 Sociálně výchovná činnost ve škole

Kraus (2014, s. 112) tuto činnost popisuje jako „*pomoc učitelů při orientaci žáků v současném každodenním životě, ke zvládnutí životních situací a k aktivní účasti na společenském životě*“. Sociálně výchovné činnosti mají také žáky naučit, jak co nejlépe zvládat krizové životní situace a vyrovnávat se s nimi. V tomto ohledu se jedná o sociální oporu, kterou můžeme popsat jako „*pomoc poskytovanou osobě, která se nachází v zátěžové situaci*“ (Kraus, 2014, s. 113). Sociální oporu by měli poskytovat jak učitelé, zejména pak třídní učitelé, ale zároveň by škola měla mít samostatného profesionálního pracovníka, který je schopen se sociální situací žákovi pomoci (Kraus, 2014). V našem případě oním profesionálním pracovníkem může být právě sociální pedagog, který je svými kompetencemi připraven sociálně výchovné činnosti vykonávat adekvátně k momentálnímu rozpoložení žáka a životní situaci, v níž se nachází.

Mezi všeobecné rysy sociálně-výchovných činností ve školských zařízeních podle Hopfeho (in Kraus, 2014, s. 114-115) patří:

- zabránit vzniku odchylek v chování žáků v rámci školy,
- podporovat sociální kompetence dětí a mládeže cílenými akcemi a nabídkami možností,
- působit jako zprostředkovatel mezi mimoškolní prací s mládeží a činnostmi v rámci školy,
- po dohodě s učiteli a žáky se starat o různé skupiny žactva,
- upozorňovat rodiče postižených, sociálně vybočujících nebo handicapovaných žáků na pomocné a podpůrné programy.

#### 4.4 Podpůrná opatření pro žáky a studenty

Školský zákon 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v návaznosti na své novelizace přináší několik změn, a to zejména v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami žáků. Pojednává o využívání práv k rovnoprávnosti ve vzdělávání za pomoci zavedení podpůrných opatření, která zohledňují nejen zdravotní, ale také životní podmínky. Z toho vyplývá, že žáci mají právo na poskytnutí podpůrných opatření ze strany školy a školských zařízení (Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění, 2015).

Školský zákon 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů v § 16 v odstavci 2 popisuje, v čem tato podpůrná opatření spočívají, a to v:

- poradenské pomoci školy a školského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončení vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalších pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- poskytování vzdělání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

V návaznosti na tato opatření vycházející ze školského zákona byl rovněž vytvořen metodický dokument na Univerzitě Palackého v Olomouci v roce 2015, a to v rámci projektu



„*Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*“. Tento dokument je považován za ucelený materiál nesoucí název **Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění** (dále jen „*Katalog*“). Tento Katalog je manuálem rozděleným do osmi dílčích částí, jejichž cílem je poskytnout ucelený přehled vhodných prostředků podpory ve vzdělávání, a to žákům, kteří takovou podporu potřebují. Manuál poskytuje nejen výčet podpůrných opatření pro žáky, ale také pro jejich rodiče a pedagogy. Ve své kapitole nesoucí název *Personální podmínky podpůrných opatření*, jenž zahrnuje výčet pracovních pozic, které se na vzdělávání žáků se speciálními potřebami podílejí, zmiňuje i profesi sociálního pedagoga.

#### 4.4.1 Sociální pedagog jako podpora pro (nejen) znevýhodněné žáky

Sociální pedagog působí jako spojnice mezi školou a rodinou, neboť „*účinně pomůže žákům, jejichž rodiny nemají dostatečnou kapacitu pomoci s přípravou do školy a s motivací ke studiu. Poskytne pedagogům informace týkající se zázemí žáků a problémů, což následně pomůže učitelům zvolit vhodný přístup k žákovi*“ (Operační program Jan Amos Komenský, 2023, s. 45). Zabývá se aktuální sociální situací žáků a jejími negativními dopady. Tyto negativní dopady se odrážejí na „*vzdělávání, pravidelné školní docházce, fungování základních společenských mechanismů v rodině a přítomnosti základních sociálních a hygienických návyků u žáků*“ (Katalog, 2015, s. 167).

Podle Katalogu (2015, s. 167) sociální pedagog reaguje na projevy ze stran žáků, kteří jsou:

- ohrožení neochotou rodičů řešit tíživou sociální situaci rodiny,
- ohrožení neochotou rodičů spolupracovat na řešení tíživé sociální situace žáků se školou,
- ohrožení neochotou rodičů dbát na docházku žáků do školy, která ve výsledku škoře znemožňuje, aby rodině (žákovi) efektivně pomáhala,
- ohrožení neochotou některých dobrovolnických organizací a zástupců úřadů spolupracovat na řešení s rodinami a školou.

Příkladem konkrétních aktivit sociálního pedagoga, které vedou k zmírňování dopadů sociálního znevýhodnění, může být například:

- pohovor sociálního pedagoga se zákonným zástupcem;
- konzultace sociálního pedagoga s třídním učitelem;

- konzultace sociálního pedagoga s kurátorem;
- řízení výchovných komisí (příprava, vedení jednání, dohled nad plněním závěrů jednání);
- účast na případových konferencích;
- účast na jednání institucí zajišťujících prevenci nežádoucích jevů v životě a vzdělávání dětí a mládeže (Katalog, 2015, s. 169).

#### 4.5 Pozice a role sociálního pedagoga na škole

Pokud chce sociální pedagog pracovat ve škole či dalších školských zařízeních, měl by být empatický, autentický a naslouchající. Dále by pak měl být schopen pochopit problémy žáků, vytvářet důvěryhodnou atmosféru a vzbuzovat dojem, že se mu žáci mohou kdykoliv svěřit. Takovýto pedagog by neměl být přehnaně autoritativní, mít tendence moralizovat a povyšovat se (Kraus, 2014).

Sociální pedagog je pracovníkem rozšířeného poradenského pracoviště školy, přičemž řeší *„sociální situaci žáků a jejich negativní dopady na vzdělávání, pravidelnou školní docházku, fungování základních společenských mechanismů v rodině a přítomnost základních sociálních a hygienických návyků u žáků“* (Katalog, 2015, s. 167). Sociální pedagog se zajímá o *„sociální, psychologické a vzdělávací předpoklady žáků“* a dále pak řeší *„výchovné problémy a dopady školní absence na vzdělávání a rozvoj žáka“* (Katalog, 2015, s. 167). Takovýto pedagog by měl být podporován vedením školy, které bude mít jasno, proč jeho pozici na své škole potřebují, co od něj očekává a jak bude probíhat spolupráce. Leckdy se totiž stává, že role sociálního pedagoga je ze strany pedagogických kolegů nepochopena a vystupují vůči němu s dávkou jistého skepticismu (Červeňáková, Figelová a kol., 2019).

Za stěžejní roli sociálního pedagoga je považována jeho dovednost komunikovat, protože je *„prostředníkem mezi jednotlivými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu se zaměřením na nastavení spolupráce mezi těmito aktéry založené na otevřené komunikaci“* (Červeňáková, Figelová a kol., 2019, s. 9). Jeho působení je ovšem neméně podstatné, co se práce se školním klimatem týče, neboť sociální pedagog dochází do jednotlivých tříd a navazuje kontakty s žáky za pomoci aktivit, které prohloubí důvěru žáků v něj. Během těchto aktivit s žáky si zároveň všímá, jaké vztahy děti mezi sebou mají a jak vnímají učitele. Může dojít ke diagnostikování negativního klimatu školní třídy, v tomto momentu je na sociálním pedagogovi, aby nastolil vhodná opatření a začal pracovat s kolektivem žáků, ale i učitelem

samotným. Pokud diagnostikuje pozitivní klima školní třídy, pak bude veškerými prostředky usilovat o jeho upevnění (Blašíková, 2015).

#### 4.5.1 Cílové skupiny sociálního pedagoga

Cílová skupina sociálního pedagoga jsou žáci „*MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň a SŠ*“ (Katalog, 2015, s. 169). Operační program Jan Amos Komenský (© 2023, s. 45) se domnívá, že za cílové skupiny působnosti sociálního pedagoga jsou považováni „*žáci základních škol, děti v přípravných třídách základních škol a účastníci zájmového vzdělávání*“, nicméně jeho cílovou skupinou jsou i rodiče a příbuzní žáků, ostatní pracovníci pedagogického sboru školy a komunity, ve kterých žáci žijí (Červeňáková, Figelová a kol., 2019).

#### 4.6 Činnosti sociálního pedagoga

Sociální pedagog vykonává ve školách a školských zařízeních **sociálně pedagogickou činnost**, která je definována jako „*vzdělávací, osvětová, sociálně-výchovná, preventivní, podpůrná, reedukační, poradenská, diagnostická, koordinační, organizační a expertní činnost, která je realizována v rámci školy. Jejím cílem je komplexní vytváření příznivých podmínek pro sociálně výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, podpora procesů socializace a resocializace dětí a dospívajících z ohrožujícího, zanedbávajícího, nepodnětného a jinak znevýhodňujícího prostředí a terciární socializace a resocializace dospělých*“ (AVSP, 2020, s. 7). Pedagogická činnost sociálního pedagoga spočívá ve spolupráci s pedagogy v rámci pomoci s posilováním jejich sebejistoty a předcházení výskytu rizikových jevů. Napomáhá při komunikaci se zákonnými zástupci, které motivuje k návaznému preventivnímu působení. Sociální pedagog také pomáhá třídním učitelům při práci s kolektivem a poskytuje pomocnou ruku při řešení konfliktních situací (Červeňáková, Figelová a kol., 2019). Pracuje pak jako poradní orgán školního poradenského pracoviště a díky tomu jeho informace, které se vztahují k problému školy, tříd, ale i jednotlivých žáků, tak přispívají k prohloubení spolupráce mezi členy tohoto pracoviště (Blašíková, 2015).

Dále pak sociální pedagog působí v oblasti **sociálně-pedagogické prevence**, neboť jeho činnosti v tomto směru nejsou orientovány jen na žáky, ale také na celou strukturu školy. Jeho spolupráce s pedagogickými pracovníky školy je pak stěžejní, co se kvality školního klimatu se týče. Působnost sociálního pedagoga ve školském zařízení, včetně školy, v oblasti

prevence je odrazem kvality, profesionality a upřímné spolupráce týmu pedagogických pracovníků a vedení školy (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015).

Činnosti sociálního pedagoga se nevztahují jen k práci v prostoru školy, ale také na práci v **terénu**. Svou prací v terénu se sociální pedagog odlišuje od ostatních pedagogických pracovníků a přibližuje se k profesi sociálního pracovníka. Terénní činnosti spočívají v docházení do místa bydliště žáků, primárně se jedná o spádovou oblast školy, ale neopomíjíme ani ubytovny, azylové domy a další zařízení, ve kterých žáci aktuálně žijí (Blašítková, 2015). Důvody, proč se sociální pedagog rozhodne pro návštěvu domova svých žáků, mohou být různé, ale „nejčastěji posílají do terénu pedagoga třídní učitelé, kteří se nemohou kontaktovat s rodiči nebo mají s rodiči nějaké problémy“ (Blašítková, 2015, s. 38). Důvodem ovšem může být i dlouhodobá absence či předání úkolů žákovi. Dalším důvod může mít ředitel školy, který sociálního pedagoga vyšle do terénu pro rozšíření všeobecných informací, za účelem rozhovoru s rodiči žáka, nebo aby sociální pedagog navázal kontakty s dalšími externími odborníky. Sociální pedagog by měl vyrazit do terénu i na základě vlastní iniciativy, například za účelem seznámení se s místními komunitami (Blašítková, 2015).

#### 4.6.1 Činnosti sociálního pedagoga směrem k žákům

Sociální pedagog (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015, s. 23) na základní škole může:

- výchovně pracovat se všemi žáky prostřednictvím vedení a koordinace volnočasových aktivit;
- posílit efektivitu preventivního působení na žáky nabídnutím služby navazující na programy primární prevence školy;
- věnovat se žákům s výchovnými obtížemi a se sociálním znevýhodněním, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami;
- aktivizovat neúspěšné žáky, vytvářet nabídku konkrétních specifických vzdělávacích programů a projektů pro danou školu;
- realizovat konkrétní projekty zaměřené na multikulturní výchovu a sociální rozvoj.

#### 4.6.2 Činnosti sociálního pedagoga směrem k pedagogům

Sociální pedagog (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015, s. 23-24) by měl:

- posilovat znalosti, dovednosti a sebejistotu pedagogů při předcházení výskytu rizikových jevů;

- umožnit pedagogům účast ve svépomocné skupině, sdílení, vzájemnou podporu a čerpání zkušeností jiných odborníků z dalších škol či školských zařízení;
- pomoci s tvorbou a efektivním využitím třídnických hodin a zážitkových akcí, motivovat k jejich využití pro stmelování kolektivu a situačním intervencím;
- umožnit pedagogům realizaci efektivních preventivních programů vlastními silami s pomocí metodického vedení sociálního pedagoga.

#### 4.6.3 Činnosti sociálního pedagoga směrem ke škole

Sociální pedagog (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015, s. 24) může:

- poukazovat na závažnost a četnost výskytu rizikových jevů ve školním životě a nutnost na ně reagovat z důvodu utváření a podpory bezpečného školního prostředí;
- koordinovat spolupráci s jinými institucemi;
- věnovat se tvorbě projektů, programů a akcí směřujících k principům např. „otevřené nebo komunitní školy“.

#### 4.6.4 Činnosti sociálních pedagogů směrem k rodině

Sociální pedagog (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015, s. 24) je schopen:

- motivovat k návaznému preventivnímu působení na rodiče žáků a tím zvýšit efektivitu preventivního působení;
- dále mohou jeho činnosti směřovat k nabídce řešení konfliktních situací a k poradenské činnosti.

#### 4.6.5 Další aktivity sociálního pedagoga

Sociální pedagog vykonává **skupinové aktivity** pro žáky, což jsou různé intervenční a preventivní programy, dále pak třídnické hodiny či adaptační programy. Skupinové aktivity pro pedagogy jsou vnímány jako semináře, skupinové intervence, supervize, případové porady a semináře. Skupinové aktivity pro rodiče probíhají primárně na třídních schůzkách. **Individuální aktivity** se žáky probíhají formou motivačních rozhovorů, krizové intervence či poradenství. Individuální aktivity pro pedagogy zahrnují koučink, podpůrné a metodické rozhovory či krizovou intervenci. A v neposlední řadě individuální aktivity s rodiči probíhají formami konzultací, krizové intervence či poradenstvím (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015).

## 4.7 Náplň práce sociálního pedagoga na základní škole

Vzhledem k tomu, že náplň práce sociálního pedagoga na základní škole je poměrně obsáhlá, je zapotřebí vymezit míru spolupráce mezi sociálními pedagogy a ostatními pracovníky škol, a to podle vztahu jednotlivých činností. Sociální pedagogika je o edukaci a sociální práci, neboť sociální pedagog pracuje jak s jednotlivci, tak se skupinami. V oblasti školství jsou cílovou skupinou sociálního pedagoga studenti a individuální práce s nimi. Nicméně pracuje i s celými třídami či učiteli a v neposlední řadě také s rodiči studentů či jejich jinými rodinnými příslušníky. V tomto ohledu tedy může sociální pedagog napomáhat s prevencí rizikového chování či v rámci zlepšování klima třídy, ale své místo má i v procesu inkluze ve školách (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015; AVSP 2020).

Sociální pedagog by měl podle Bakošové (in Kraus, 2014, s. 115):

- zajistit ve škole solidaritu se žáky, kteří jsou na okraji pozornosti;
- podporovat autoritu učitelů;
- posilovat demokracii ve škole a třídách;
- zaručit ochranu před masmediálním násilím;
- zajistit dozor ve škole;
- pracovat s agresory;
- pracovat s oběťmi šikany a násilí;
- analyzovat spolu se žáky případy šikanování;
- koordinovat a řídit práci s rodiči;
- koordinovat a řídit spolupráci s policií, sociálními pracovníky, psychology, lékaři.

V roce 2020 vytvořila Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice dokument, který popisuje rámec jeho činností na základní škole.

### 4.7.1 Ve vztahu k vedení školy

Co se týče náplně práce ve vztahu k vedení školy, jeho práce se odvíjí od zadání práce ředitelů školy. Ředitel školy je přímým nadřízeným sociálního pedagoga, který určuje i jakým způsobem bude odvedená práce kontrolována (AVSP, 2020).

#### 4.7.2 Ve vztahu k dalším pedagogickým pracovníkům

Sociální pedagog pracuje s klimatem nejen školy, ale i školní třídy, dále poskytuje pomoc a podporu učitelům, která souvisí „s prevencí a řešením rizikového chování žáků, s dopady obtížné rodinné situace na žáky, s komunikací s rodiči, PPP, OSPOD, Policií ČR“ (AVSP, 2020, s. 3).

#### 4.7.3 Ve vztahu k žákům

Práci s žáky můžeme rozdělit na skupinovou, třídní, ale i na práci s jednotlivcem, přičemž se jedná „o sociálně výchovnou a preventivní činnost, která nezasahuje do kompetencí školního psychologa, či metodika prevence“ (AVSP, 2020, s. 4). Náplň práce pak například spočívá v realizaci volnočasových aktivit a projektů, které mají primárně za cíl zlepšení vztahů mezi žáky, ale může se také podílet na realizaci různých adaptačních pobytů a kurzů školy (AVSP, 2020).

#### 4.7.4 Ke vztahu k rodičům

Sociální pedagog provádí rozhovory s rodiči, „zejména pak s rodiči těch žáků, kteří vyžadují podporu v obtížných situacích“ (AVSP, 2020, s. 5), dále pak navštěvuje rodiny žáků, a to v momentě, kdy rodiče se školou nekomunikují a nikterak nespolupracují. Vzhledem k tomu, že sociální pedagog má povědomí o rodinné situaci žáků, je schopen navrhnout taková řešení, která momentální situaci zohledňují (AVSP, 2020).

#### 4.7.5 Ke vztahu k dalším pracovníkům

AVSP (2020, s. 6) uvádí, že „mezi externí odborníky, se kterými sociální pedagog nejčastěji spolupracuje, patří Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), Policie ČR, pedagogicko-psychologická poradna (PPP), střediska výchovné péče (SVP) nebo nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, příp. komunitní centra“.

#### 4.7.6 Ve vztahu k členům školního poradenského pracoviště

Vzhledem k činnostem, které ve škole sociální pedagog vykonává, je schopen plnit svou „roli ve školním poradenském pracovišti“ (AVSP, 2020, s. 6). Tudíž „sociální pedagog se účastní zasedání ŠPP, poskytuje informace členům ŠPP a vykonává činnosti dle pokynů ředitele“ (AVSP, 2020, s. 6).

#### 4.7.7 Ve vztahu k místní komunitě

Sociální pedagog se účastní na projektech školy, ale i spádové komunity. V rámci práce se „setkává s představiteli místních spolků, organizací a veřejných institucí a podílí se na plánování a realizaci projektů, které umožní propojení vzdělávací nabídky a materiálního zázemí školy se vzdělávacími, kulturními a sociálními potřebami lidí, kteří žijí v lokalitě“ (AVSP, 2020, s. 6). Tímto svým jednáním podporuje a spojuje jak školu, tak komunitní instituce, ale i zlepšuje kvalitu života lidí v dané oblasti (AVSP, 2020).

### 4.8 Hlavní úkoly sociálního pedagoga na základní škole

Operační program Jan Amos Komenský (© 2023, s. 46-47) mezi výčet hlavních úkolů sociálního pedagoga uvádí, že:

- podporuje zájem o vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- zajišťuje prevenci obtíží v oblasti chování žáků;
- v případě zájmu provádí vzdělávání pedagogů školy a zvyšování jejich povědomí o sociálních otázkách;
- posiluje komunitní charakter školy;
- zajišťuje a provádí koordinaci, nábor dobrovolníků pro doučování;
- spolupracuje s obcemi, zdravotnickými zařízeními, policií, soudy, státními zastupitelstvími a dalšími zainteresovanými orgány a organizacemi;
- provádí sociálně právní poradenství a sociální terapii s problémovými jedinci;
- zprostředkovává pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných odborných zařízení;
- vytváří podmínky pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami v oblasti vzdělávání, spolupráce s rodinou;
- zaměřuje se na včasné odhalení ohrožených dětí/žáků (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita atd.);
- poskytuje pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu žáků do školy (zprostředkovává přípravy na vyučování, přijímací zkoušky);



- koordinuje kariérové poradenství ve spolupráci s kariérovým poradcem, spolupracuje s třídními učiteli, učiteli, vychovateli, asistenty, žáky, rodiči, úřady práce a organizacemi, které se zabývají kariérovým poradenstvím;
- řídí mentorské programy, exkurze, besedy, dny otevřených dveří;
- zajišťuje přípravu na přijímací řízení (pomoc sociálně znevýhodněným žákům s agendou spjatou s přijímacím řízením – přihlášky, zápisové lístky);
- spolupracuje na realizaci příležitostných tematických programů zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů;
- pomáhá při rozvoji žáků v oblasti osobnostní a sociální výchovy.

Sociální pedagog je důležitou součástí Českého školského systému vzdělávání. I přesto, že pole jeho působnosti je pestrobarevné, jeho pozice je potřebná. Pomáhá nejen škole a jejím učitelům, ale také žákům, celým rodinám a komunitám. Svými schopnosti přesahuje rozsah činnosti učitelů, je schopen zasáhnout včasnou intervencí a předejít negativním, až na životě ohrožujícím situacím. Je schopen podat pomocnou ruku, a to zejména díky svému povědomí o pomáhajících organizacích v lokalitě působení, které mohou rodinám pomoci. Považujeme za důležité o jeho profesi veřejně mluvit, rozšiřovat povědomí a usilovat, aby byl zařazen do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, neboť toto legislativní ukotvení by usnadnilo jeho působení na školách, ale i pochopení ze strany vedení škol a učitelského sboru.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUM

V následující kapitole představujeme téma výzkumu s jeho cíli, použitý výzkumný přístup a výběr účastníků výzkumu. Další části této kapitoly pak prezentují použité metody sběru dat, zpracování a analýzy dat, které jsme využily.

V našem výzkumu se zaměřujeme na **zkušenosti pedagogů základních škol se sociálními pedagogy**.

Sociální pedagogika je transdisciplinární vědou, která zkoumá vztah výchovy, prostředí a pedagogické péče (Hroncová, Hudecová a Matulayová, 2001), i přesto však pozice sociálního pedagoga v České republice prozatím není nijak legislativně ukotvena. Zákon jej nikterak nevynezuje, což má za následek to, že sociální pedagogové nejsou zařazeni mezi pedagogické pracovníky školských zařízení. Neustálý vývoj společnosti by nám ovšem mohl naznačovat, že své místo ve školském prostředí sociální pedagog má, neboť jeho činnost ve školských zařízeních s sebou nese poměrně široké pole působnosti.

V současnosti se nachází jen malé množství sociálních pedagogů na českých základních školách, kteří by byli součástí pedagogického sboru. Důvodů k tomu, proč tato profese není na školách častěji využívána, může být více. Nejčastějším z nich je ten, že ředitelé základních škol musejí tuto pozici obhájit před svými zřizovateli. Dalším z nich může být nedostatečná informovanost nejen ředitelů, ale i učitelů, kteří mohou mít obavy, že sociální pedagogové jim odeberou příplatky za jejich další pracovní činnosti, jako například výchovné poradenství. Nicméně sociální pedagogové mohou napomáhat jak s funkcemi socializačními, tak vzdělávacími a výchovnými, protože pokud mají pedagogickou způsobilost, mohou se žáky individuálně pracovat, a to jako učitelé doplňující učivo (Blašítková, Grecmanová a Dopita, 2021).

Sociální pedagog je prospěšným nejen pro žáky, ale i učitele samotné, neboť může figurovat jako asistent pedagoga, zároveň může působit jako jejich poradce v situacích dotýkajících se žáků, vztahů a celkového klimatu třídy či celé školy. Avšak sociální pedagogové nejsou jen prospěšnými pro ředitele, učitele, žáky, ale i rodiče těchto žáků, neboť mají zmapované sociální služby v jejich okolí a mohou jim tak doporučit dostupné zájmové organizace či odborné poradenství (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015). Proto nás zajímá, zdali školy využívají kompetencí sociálních pedagogů a zařazují je do procesu vzdělávání.

Tento výzkum je zaměřen na **zkušenosti, pocity a postoje pedagogů základních škol k profesi sociálního pedagoga**. Zajímá nás, **zdali pozici považují za přínosnou v rámci**

**výchovně-vzdělávacího a socializačního procesu.** Neboť právě na základě zkušeností pedagogů základních škol, kteří se s prací sociálního pedagoga setkali při své profesi, budeme schopni posoudit, zdali sociální pedagog má na základní škole své opodstatněné místo a jestli jeho práce je přínosem nejen pro školu, ale i žáky a jejich rodiny.

## 5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem naší práce je zjistit a analyzovat **vnímání potřeby porozumění sociálním kontextům ve výchovně-vzdělávacím procesu.**

Dalším cílem je pak zaznamenat **zkušenosti, pocity a postoje našich respondentů k pozici sociálního pedagoga na základní škole.**

Pro základní školy je poměrně typické, že se více orientují na vzdělávací funkci, přičemž ona výchovná se dostává do pozadí. Učitelé jsou vnímáni jako odborníci na předměty, které na škole vyučují, a nejsou na ně kladeny nároky, aby pro své žáky byli partnery a průvodci v průběhu jejich sociálně-výchovného procesu. Ovšem je poměrně logické, že při jejich pracovní zátěži nelze od pedagogických pracovníků takovýto přístup očekávat. Nicméně tato potřeba v rámci plnění rolí ze strany škol postupně jen narůstá v důsledku odrazu prohlubování sociálních a ekonomických rozdílů ve společnosti a tím i mezi žáky, kdy se budou krok za krokem zvyšovat počty dětí cizinců na školách či počty dětí se znevýhodněním (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015).

Celkový vývoj kultur přináší nové problémy v oblasti mezi žáky, mezi pedagogy a mezi rodinou a školou. Odrazem změn ve společnosti může být i fakt, že problémy, kterými se škola není schopna dostatečně zabývat, poměrně výrazně přibývají. Mezi tyto skutečnosti můžeme zařadit šikanu a kyberšikanu, segregaci žáků na základě ekonomického statutu, narůstající nezáměr části rodičů o školu a spolupráci s ní, rasové a genderové předsudky či užívání návykových látek (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015).

Na většině základních škol České republiky pak chybí pracovník, který by byl schopen se těmito tématům věnovat. Takovýto pracovník chybí, a to i přesto, že zde máme obor sociální pedagogiky, která se přímo zabývá sociálními a výchovnými aspekty vzdělávání a slučuje do sebe dovednosti z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie či speciální pedagogiky. Sociální pedagog je pak odborným pedagogickým pracovníkem, který je výše zmíněnými dovednostmi vybaven a schopen je realizovat v praxi. Sociální pedagogové ve školách a školských zařízeních vykonávají přímou sociálně-pedagogickou činnost, která se odráží

v rámci socializační, osobnostně rozvojové a sociálně preventivní roli školy samotné (Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015).

Vzhledem k tomu, že sociální pedagog není doposud zařazen mezi pedagogické pracovníky dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních, je poměrně vzácně se vyskytujícím pracovníkem na českých školách (AVSP, 2020). Nicméně i přesto existují školská zařízení, kde sociální pedagog působí, a právě zde **nás zajímá, jak pedagogové, kteří jsou v přímém a častém kontaktu s prací sociálních pedagogů, jejich pozici vnímají v rámci vlastních prožitých zkušeností se sociálním pedagogem.** Dále nás zajímají **schopnosti porozumění vlivu sociálních kontextů žáka na jeho výchovně-vzdělávací vývoj.**

## 5.2 Výzkumné otázky

Pro každý výzkum jsou výzkumné otázky považovány za jádro celého výzkumného projektu, protože jsou zúžením a konkretizováním výzkumného problému. Pomáhají nasměrovat výzkum tak, aby byl schopen poskytnout výsledky, které budou v souladu s výzkumnými cíli, ale ukazují také cestu, podle které by se výzkum mohl realizovat. Výzkumná otázka by měla být v souladu jak s výzkumným problémem, tak s cíli výzkumu, a to i v rámci kvalitativního výzkumu, který do jisté míry zůstává otevřeným k improvizaci ze strany výzkumníka (Švaříček, Šed'ová, 2007).

V rámci komplexnosti výzkumného šetření je poměrně nepravděpodobné, že by si výzkumník byl schopen vystačit s jednou výzkumnou otázkou. Proto by si výzkumník měl stanovit hlavní základovou výzkumnou otázku, která se postupně rozvrství na další přesněji definované otázky. Nicméně, výzkumník si může vytvořit více výzkumných otázek, které jsou podřízeny výzkumnému fenoménu, přičemž mezi nimi se nemusí vyskytovat žádný hierarchický vztah (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Hlavní výzkumnou otázku jsme zformulovali následovně: **Jaké jsou zkušenosti pedagogů základních škol se sociálním pedagogem?**

V důsledku naší hlavní výzkumné otázky nás zajímá:

- **Jak pedagogové vnímají sociálního pedagoga a jeho působení na dané škole?**
- **Jak probíhá vzájemná spolupráce mezi nimi?**
- **Zdali vnímají práci sociálního pedagoga jako příznivě působící jev na vývoj žáků, ale i školy samotné?**

### 5.3 Design výzkumu

Pro účel zjištění zkušeností pedagogů základních škol s těmi sociálními volíme **kvalitativní přístup**, neboť našim cílem je tyto zkušenosti zaznamenat, pochopit a chceme zjistit, zdali základní školy, kde sociální pedagog působí, lépe rozumějí sociálním kontextům v rámci výchovně-vzdělávacího procesu žáků. Metody kvalitativního šetření pro náš výzkum byly zvoleny proto, že kvalitativní výzkumný proces pojednává o porozumění, které je založeno na různých metodologických principech zkoumání sociálního či lidského problému. V tomto případě pak vytváříme obraz, který je komplexní a holistický, přičemž analyzujeme různé typy textů a informujeme o názorech účastníků výzkumu. Samotný výzkum je pak prováděn v přirozeném prostředí respondentů. Informace z takového výzkumu pak nejsou jen povrchové, ale můžeme je srovnávat a hledat v nich souvislosti a pozorovat jejich další případný vývoj (Hendl, 2016).

Na základě výzkumných cílů a otázek jsme pro náš výzkum zvolili **kvalitativní přístup realizovaný polostrukturovanými rozhovory**, neboť polostrukturovaný rozhovor je flexibilní metoda sběru dat, která dává respondentům prostor volně o tématu hovořit a zároveň reflektovat své postoje a rozvíjet myšlenky (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013).

#### 5.3.1 Výzkumná technika

Pro cíle a vizi našeho výzkumu jsme zvolili **interpretativní fenomenologickou analýzu**, neboť přístup této analýzy poskytuje dostatečný prostor nejen pro kreativitu, ale i volnost pro výzkumníka (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Tato metoda je založena na prožité zkušenosti, „z níž můžeme pohlížet na kvalitativní data, jestliže chceme popsat a interpretovat způsob, jakým nositel zkušenosti, která nás zajímá, přisuzuje této zkušenosti význam.“ (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 9)

Výzkumným základem interpretativní fenomenologické analýzy je porozumění žité zkušenosti respondenta. IPA nám pomáhá poměrně detailně prozkoumat, jak člověk význam svých zkušeností formuje, přičemž nám umožňuje porozumět těmto jednotlivým událostem (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Osobní přesvědčení výzkumníka, jeho postoje a interpretace jsou nezbytné pro to, aby výzkumník mohl pochopit prožité zkušenosti dalšího člověka. Při postupech této analýzy je podstatné, aby výzkumník byl schopen využít svého myšlení a intuice k tomu, aby mohl posoudit, jak velký význam účastníci výzkumu přisuzují svým vlastním zkušenostem.

Zjištění takového výzkumu jsou výsledkem společného úsilí výzkumníka a respondentů (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

### 5.3.2 Výzkumný soubor

V rámci interpretativní fenomenologické analýzy je přirozené, že respondenti bývají vybíráni pomocí záměrného výběru výzkumníka, který vybírá respondenty podle relevantnosti výzkumného problému. Výběr se tedy odvíjí od samotného výzkumu, přičemž upřednostňuje bohatost dat v rámci jednotlivých případů než přebytečný počet respondentů, a proto se jako doporučený výzkumný vzorek uvádí tři až šest respondentů, kteří umožní výzkumníkovi dostatečný a detailní prostor pro analýzu a mikroanalýzu rozdílů a podobností případů. Zásadou pro výběr respondentů je homogenita výzkumného vzorku, přičemž klíčovým požadavkem je, aby respondenti reprezentovali zkoumaný fenomén. Výzkumník tedy musí dbát na to, aby participanti jeho výzkumu byli nositeli zkoumaného jevu, což poukazuje na to, že respondenti se vybírají pomocí záměrného výběru. Stanovení kritérií pro takový výběr se odvíjí od zaměření našeho výzkumu (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Při výběru účastníků pro náš výzkum jsme měli na paměti, že na rozdíl od postupu výběru vzorků v kvantitativních výzkumech, kde důraz je kladen na reprezentaci určité populace, se výběr výzkumného souboru v kvalitativním metodologickém výzkumu soustřeďuje na reprezentaci určitého problému. Proto výběr respondentů odvozujeme od výzkumného tématu a stanovených výzkumných otázek (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro výběr našich účastníků výzkumu jsme zvolili metodu **záměrného výběru**, která je v rámci realizování kvalitativního výzkumu nejrozšířenější. Touto metodou se cíleně soustředíme na respondenty podle jejich určitých vlastností a dovedností (Miovský, 2006).

V naší diplomové práci představuje výzkumný soubor **6 respondentů, kteří byli vybráni záměrně, a to z jedné základní školy, na které sociální pedagog působí již 13 let**. Respondenty jsou pedagogové, kteří vyučují na této základní škole a jsou s prací sociálního pedagoga v pravidelném kontaktu. Naši vybranou cílovou skupinu považujeme za zcela adekvátní vzhledem k povaze naší práce, neboť právě na takovéto základní škole jsme schopni analyzovat zkušenosti pedagogů se sociálním pedagogem při výkonu profese.

Pro náš výzkum jsme si vybrali **Základní školu Přerov, Boženy Němcové 16**. Zřizovatelem této školy je statutární město Přerov a škola poskytuje základní a předškolní vzdělávání. Mezi hlavní činnosti této školy patří poskytování základního a předškolního vzdělávání, provoz družiny pro žáky prvního stupně a přípravné třídy. Škola také zajišťuje vlastní

stravování pro své žáky. Doplňkové činnosti pokrývají výkon správy majetku či zajištění vzdělávacích a tělovýchovných činností pro volný čas dětí a mládeže. Tuto základní školu navštěvují žáci pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí, z nevhodného či nepodnětného rodinného prostředí a docházejí zde i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní poradenské pracoviště tvoří výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog, metodik prevence a kariérový poradce. Vzhledem k tomu, že škola má v řadách svého pedagogického týmu pracovníků i sociálního pedagoga, nám přijde pro realizaci našeho výzkumu zcela adekvátní (Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16, 2023).

**Kritériem** pro výběr výzkumného souboru byla škola poskytující základní vzdělání, na které se vyskytuje sociální pedagog, který zde působí min. 1 rok. Délka praxe učitele v pozici třídního učitele by pak měla být min. 2 roky. Dalším kritériem výběru je spolupráce sociálního pedagoga s učiteli, kdy v rámci tohoto působení sociální pedagog poskytuje pomoc a podporu při řešení konkrétního problému, jakým může být například postup řešení neomluvených hodin, či zhoršení prospěchu žáků. Sociální pedagog je schopen učitelům zprostředkovávat informace o momentálním rodinném prostředí žáků, které je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Následujícím kritériem pak bylo, že respondenty jsou třídní učitelé, kteří přicházejí do nejbližšího kontaktu jak se svými žáky, tak jejich rodiči či samotným sociálním pedagogem.

### 5.3.3 Výzkumný nástroj

Interpretativní fenomenologická analýza (IPA) jako nejběžněji používanou **metodu sběru dat** využívá **polostrukurovaný rozhovor**. Tato metoda je považována za flexibilní, neboť umožňuje respondentům volně hovořit k tématu, reflektovat jejich postoje a rozvíjet myšlenky. Zároveň dovoluje výzkumníkovi v reálném čase sledovat, co je významné pro respondenty, a otevírá se tak i prostor k tomu, aby výzkumník mohl rozhovor usměrňovat tak, aby se neodvrátil od tématu (Smith, 2004 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Výzkumník by se měl na počátku samotného procesu zamyslet nad obsahem otázek, které chce svým respondentům položit. Nad jejich formulací, ale do úvahy by měl brát i jejich pořadí. Pozornost výzkumník věnuje nejen začátku, ale i konci rozhovoru s respondenty, neboť začátek slouží k prolomení psychické bariéry a konec může poskytnout důležité podněty pro výzkum. Zároveň je pro účely rozhovoru podstatné, aby respondenti souhlasili s nahráváním jejich odpovědí (Hendl, 2016). Je zásadní ponechat respondentům dostatečný prostor pro volnost vzhledem k tomu, že jsou nositeli zkušenosti v situaci, kterou



zkoumáme. Tato volnost dopomáhá respondentům směřovat rozhovor k tomu, co je podle nich důležité, a zároveň výzkumníkovi může umožnit odkrýt i další otázky, které by pro výzkum mohly být vhodné (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Otázky pro naše rozhovory se odvíjejí od našich výzkumných, které se zabývají tím, jak respondenti vnímají, prožívají a jakým způsobem zkušenostem přisuzují smysl v rámci spolupráce mezi nimi a sociálními pedagogy. Otázky jsou tedy postaveny tak, aby korespondovaly s celkovým výzkumem této práce (viz Příloha I).

Před samotným zahájením rozhovorů byli respondenti seznámeni se zaměřením našeho výzkumu, obsahem otázek a jejich počtem, a samozřejmě i s tím, že budou jejich odpovědi zaznamenány na nahrávku. Každý z rozhovorů byl otevřen pomocí stejných otázek, které navodily atmosféru a pomohly aspoň částečně odbourat nervozitu. Rozhovory byly pak následně ukončeny poděkováním za účast a rozloučením se. Ve většině případů byl sled otázek dodržen v jejich sepsaném pořadí. Nicméně, pokud respondenti sami poskytli informace k otázkám dříve, než jsme je položili, byly přeskočeny a pokračovali jsme k dalším. V okamžiku, kdy jsme pocítovali jisté nejasnosti v odpovědích, byli respondenti dotázáni doplňujícími otázkami. Respondenti se nás také v průběhu rozhovorů mohli doptat na to, jak je daná otázka myšlena, pokud její znění nepochopili. Všechny rozhovory byly uskutečněny ve stejnou dobu, během měsíce března v prostorách Základní školy Boženy Němcové 16 v Přerově.

#### 5.3.4 Způsob zpracování dat

Z rozhovorů, které jsme s respondenty vedli, jsme data získali pomocí **analýzy IPA**. V rámci interpretativního fenomenologického přístupu by si výzkumník měl nejdříve přepsat prvotní rozhovor předtím, než povede další, protože tento přepis může pomoci srovnat si, na co se chce ptát, aby odpovědi respondentů korespondovali s výzkumnými otázkami. Důležitým krokem při tvorbě dat je doslovný přepis nahrávek rozhovorů. Doprovodný obsah rozhovoru, jako je smích, váhání, či zamyšlení se, zaznamenáváme do takové míry, abychom se neodklonili od důležitých informací. Přepsané rozhovory je potřeba si vytisknout tak, aby okraje od textu byly dostatečně široké a umožňovaly tak prostor pro psaní poznámek. Přepis by měl obsahovat i číslování řádků a stran, neboť budou potřebné pro následnou analýzu dat, které z rozhovorů sesbíráme (Smith, Flowers a Larkin, 2009 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Všechny námi provedené rozhovory byly doslovně přepsány, očíslovány a seřazeny podle posloupnosti pořadí našich respondentů. Přepis rozhovorů je shodný se zvukovými záznamy. Během přepisování jsme se pokoušeli neodstraňovat nadbytečný text a po sobě se opakující slova, neboť nám posléze při analyzování dopomohly k vybavení si rozhovoru.

#### 5.3.4.1 *Postup analýzy*

Analýza se nerozděluje na správný a nesprávný způsob postupu, jak ji vést. IPA dovoluje výzkumníkovi, aby si postup jejího zpracování přizpůsobil sám sobě, a otevírá mu i prostor pro kreativitu. Ovšem i tak má IPA obecný analytický postup, který bychom jakožto výzkumníci měli dodržovat (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Cílem analýzy je formování témat, která jsou schopna zachytit podstatu zkoumaného fenoménu (Willig, 2001 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Začátkem celého analytického procesu je tzv. **nultá fáze**, které obsahuje *reflexi vlastních zkušeností s tématem*, kterým se výzkumník zabývá. V této fázi si výzkumníci uvědomují motivaci k výzkumu fenoménu (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Reflexe zkušenosti je „*uvědomění si interpretativní role ve výzkumném procesu, díky němuž jsme schopni pracovat s daty*“ (Smith, Flowers a Larkin, 2009 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 17).

**Prvním krokem analýzy je čtení a opakované čtení** přepisu rozhovorů a **opakovaný poslech** nahrávek rozhovorů. Hlavním cílem tohoto kroku je, aby se výzkumník dokázal vžít do pocitů a myšlenek respondentů, díky čemuž by měl být schopen vnímat realitu stejně jako respondenti samotní (Smith, Flowers a Larkin, 2009 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

**Druhým krokem je psaní počátečních poznámek a komentářů.** V tomto kroku se snažíme pracovat co nejvíce s textem a zachytit vše, co je v něm významné a zajímavé, protože chceme zaznamenat sebemenší detail. Tyto poznámky zapisujeme vlastní rukou po obou stranách tištěného textu (Smith, Flowers a Larkin, 2009 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Za **třetí krok** postupu se považuje tzv. *rozvíjení vznikajících témat*. V této fázi je výzkumník vtažen do výzkumného procesu a pracuje se svými vlastními poznámkami a komentáři, které si k rozhovorům připsal. Výzkumník by měl být schopen vše zformulovat do témat, které zachycují kvalitu zkušeností respondentů. Pro vzniklá témata můžeme použít přímé citace či metafory respondentů. V tomto kroku analýzy výzkumník organizuje sesbíraná data, která následně interpretuje (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Pro lepší orientaci v rozvíjejících se tématech jsme si vytvořili tabulku. V jednotlivých řádcích jsou témata, která se nám během analýzy podařilo rozklíčovat. Témata jsou seřazena abecedně. V pravém sloupci tabulky je vždy uvedena strana a řádek, kde se v přepsaném textu téma nachází (viz. Tabulka 1).

Tabulka 1 Ukázka vzniklých témat z analýzy textů

1.	Bez přehledu o speciálně vzdělávacích potřeb a sociálním prostředí žáka by to nešlo	2.70
2.	Bez sociálního pedagoga by to nešlo	3.116
3.	Důležité je vše řešit hned	3.87
4.	Je fajn vědět, že tu sociální pedagog pro mě je	3.136
5.	Když je jakýkoliv problém, vím, za kým jít	1.20
6.	Komunikace, ta je důležitá	1.14
7.	Pouze a jen sociální pedagog může	1.53
8.	Práce s dětmi	1.6
9.	Sociální pedagog dotváří můj obrázek o žákovi	2.88
10.	Sociální pedagog je součástí ŠPP a měl by tam být uveden	2.98
11.	Sociální pedagog je spojujícím mostem mezi školou, žáky a jejich rodinou	3.105
12.	Sociální pedagog mi je rovnocenným kolegou	3.108
13.	Sociální pedagog vidí dál než já a ostatní učitelé	2.71
14.	U výchovných problémů záleží na období a momentálním nastavení žáků	3.143
15.	Vím kdy a s čím za sociálním pedagogem jít	1.24
16.	Životní okolnosti	1.13

**Předposledním, čtvrtým krokem** je zaměření se na *hledání souvislostí napříč vzniklými tématy*. Vzniklá témata mohou fungovat jako magnet, protože jsou schopna k sobě přitáhnout téma s podobným nábojem. Výzkumník si témata sepisuje podle pořadí, jak se

objevovala v textu, přičemž každé z nich by si měl poznačit tak, aby věděl, na jaké straně a řádku se nacházejí (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Veškerá témata, které během analýzy rozhovorů s respondenty vznikla, jsme postupně seřadili tak, aby na sebe navazovala. Takto se vytvořily skupiny témat, která si obsahově byla podobná. Z těchto skupin následně vznikly hlavní kategorie, které vystihují myšlenky všech k nim přidělených témat. K jednotlivým kategoriím jsme následně vytvořili podkategorie, které jsou schopny více obsah myšlenek shrnout (viz. Tabulka 2).

Tabulka 2 Ukázka hlavní kategorie a podkategorií

Hlavní kategorie	Podkategorie 1	Podkategorie 2	Podkategorie 3
<b>Sociální pedagog přesahuje školu</b>	<u>Prodloužená ruka učitele (3.87)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotváří můj obrázek (2.88)</li> <li>- Vidí dál než já a ostatní učitelé (2.71)</li> <li>- Běžný učitel se nevydá domů k rodičům (2.91)</li> <li>- Může jít tam, kam já ne (1.40)</li> <li>- Zastane tam, kde učitel nestíhá (1.35)</li> </ul>	<u>Spojuje školu a rodinu žáků (2.60)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ho ta komunita bere (1.52)</li> <li>- Má bližší spolupráci (1.39)</li> <li>- Mediátor stran (3.72)</li> <li>- Rodiče ho berou lépe (2.89)</li> <li>- Zasahuje tam, kde není společná řeč s rodiči (2.99)</li> </ul>	<u>Přehled o prostředí a potřebách (3.75)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spojování kontextů (4.164)</li> <li>- Když znám sociálně, neškatulkuju (2.54)</li> <li>- Vím, co se děje (2.58)</li> <li>- Všechno má dopad na žáka (2.67)</li> <li>- Pomáhá pochopit (1.29)</li> </ul>

**Posledním krokem je *propojení jednotlivých analýz*.** Zde výzkumník propojuje analýzy na základě společných rysů a znaků, které objevil během zkoumání rozhovorů. Zásadní je, aby si výzkumník byl schopen uvědomit, jaká je souvislost mezi zkušenostmi respondentů. Výzkumník sleduje, co se ukrývá „za textem“ a uvědomuje si, že se jedná o respondentovu interpretaci zkušenosti. Vztah mezi jednotlivými tématy výzkumník může zaznamenat pomocí grafů a tabulek, které umožní přehlednost propojenosti mezi tématy a respondenty

(Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Pro tento krok analýzy jsme zvolili tabulkové rozložení jednotlivých kategorií. Tabulka 3 nám tedy dopomůže v přehledu propojenosti dílčích kategorií s respondenty.

Tabulka 3 Jednotlivé kategorie a jejich propojenost s respondenty

<b>Hlavní kategorie</b>						
<b>Respondent 1</b>	Učitelství si mě našlo samo	Výhradně kompetence sociálního pedagoga	Sociální pedagog přesahuje školu	Sociální pedagog je pedagog	Problémy se dají zvládnout	Sociální pedagog pomáhá
<b>Respondent 2</b>	Učitelství si mě našlo samo	Výhradně kompetence sociálního pedagoga	Sociální pedagog přesahuje školu	Sociální pedagog je pedagog	Problémy se dají zvládnout	Sociální pedagog pomáhá
<b>Respondent 3</b>	Učitelství si mě našlo samo	Výhradně kompetence sociálního pedagoga	Sociální pedagog přesahuje školu	Sociální pedagog je pedagog	Problémy se dají zvládnout	Sociální pedagog pomáhá
<b>Respondent 4</b>	Učitelství si mě našlo samo	Výhradně kompetence sociálního pedagoga	Sociální pedagog přesahuje školu	Sociální pedagog je pedagog	Problémy se dají zvládnout	Sociální pedagog pomáhá
<b>Respondent 5</b>	Učitelství si mě našlo samo	Výhradně kompetence sociálního pedagoga	Sociální pedagog přesahuje školu	Sociální pedagog je pedagog	Problémy se dají zvládnout	Sociální pedagog pomáhá
<b>Respondent 6</b>	Učitelství si mě našlo samo	Výhradně kompetence sociálního pedagoga	Sociální pedagog přesahuje školu	Sociální pedagog je pedagog	Problémy se dají zvládnout	Sociální pedagog pomáhá

**Výsledky analýzy** zprostředkovávají stručné převyprávění jednotlivých respondentů a témata, která jsou zachycená pomocí komentářů. Vzniklý seznam témat může být prezentován jako případová studie, která nabízí možnost pochopit konkrétního respondenta ve specifickém kontextu a zkušenosti z toho všešlé. Výsledná zpráva je strukturována podle témat a vztahů mezi nimi. Témata, která z analýzy vzešla, pak mohou vést k diskusi o zkoumaném fenoménu (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

V našem případě nám výsledky výzkumu mohou ukázat, co ze společné spolupráce mezi učiteli základních škol a sociálními pedagogy vyplývá pro Asociaci vzdělavatelů a sociálních pedagogů. Také nám může pomoci rozklíčovat, jak by školy a školská zařízení měly k pozici sociálního pedagoga přistupovat.

## 6 INTERPRETACE DAT VÝSLEDKŮ ANALÝZY

Interpretace je základním prvkem analytického procesu IPA, neboť se snažíme pochopit více do hloubky obsah textů, se kterými pracujeme. Každá z interpretací, která je zpracována podle IPA, je zakotvena v textu, který je ovlivněn nejen zkušenostmi respondentů, ale také výzkumníka samotného. Interpretace je tedy odrazem zkušeností z vícero stran (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Výsledky by měly být poskytnuty jak z perspektivy respondenta, tak výzkumníka. Vhodné je, abychom byli obeznámeni jak s výsledky analýzy, tak se zkušenostmi účastníků výzkumu. K věrohodnosti analýzy může také dopomoci interpretace založená na respondentových výrazech a citacích. Výzkumník by neměl opomenout, že na první pohled by mělo být zřetelně rozpoznatelné, co řekl respondent a co výzkumník sám. Zároveň je výzkumníkovi doporučeno, aby prezentaci svých výsledků stručně shrnul u každého respondenta zvlášť, ať už pomocí slov, tabulek či grafů (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Výsledky vzešlé z analýzy jsou seřazeny podle pořadí rozhovorů s jednotlivými respondenty. Dále jsme vše u každého z respondentů seřadili podle vyskytujících se kategorií a podkategorií.

Následující podkapitoly interpretují dosažené výsledky analýzy rozhovorů s respondenty.

### 6.1 Respondent 1

Naším prvním respondentem je třídní učitelka první třídy, která profesně působí již od dob, kdy jí bylo 24 let. Momentálně délka její praxe činí 36 let.

Celý rozhovor proběhl v její kanceláři, kde jsme nebyli nijak vyrušováni. Po vzájemném představení jsme respondentku obeznámili s obsahem rozhovoru. Opětovně jsme se ujistili, zdali můžeme naše společné povídání nahrávat, s čímž neměla paní učitelka problém. Paní učitelka byla příjemně naladěna, a tak se celý rozhovor vedl v příjemné atmosféře.

#### 6.1.1 Učitelství si mě našlo samo

##### *Vždy jsem chtěla být s dětma*

Paní učitelka se pro učitelství rozhodla z důvodu, že vždy chtěla pracovat s dětmi. Nejdříve se chtěla „... dostat na učitelství pro mateřské školy...“, ovšem životní okolnosti, které obklopovaly nejen ji, ale i její rodinu ji tuto možnost profesní cesty neumožnily. Po vystudování základní školy se rozhodla pro studium na gymnáziu, nicméně jak říká: „... pak

po gymnáziu jsem šla pedagogickým směrem“. Paní učitelce se tedy podařil naplnit její cíl a stala se plnohodnotným pedagogem.

### ***Využívání speciálně pedagogických metod žákům pomáhá***

Nejen, že je paní učitelka třídní své třídy a řádně vzdělává své „malošky“. Také je speciálním pedagogem, neboť říká: „... vlastně mám státnice z psychopedie, somatopedie, logopedie. No prostě veškeré pedie mám za sebou a státnice z tady toho.“ I díky své speciálně pedagogické odbornosti se dostala na pozici učitele „... tu u nás na škole“. Paní učitelka se domnívá, že svým žákům je schopna poskytnout širší spektrum pomoci. „Speciálně pedagogické metody na ty naše děti platí,“ říká paní učitelka zejména o začátcích seznamování se žáků se školou a jejím výchovně vzdělávacím systémem. Primárně pak zmiňuje metody kompenzace a reedukace, které se paní učitelce po dobu její praxe nejvíce osvědčily.

Náplň její práce pak vychází z obsahů ŠVP, který si každá škola vytváří sama na základě RVP. Náplň práce je také určována ze strany paní ředitelky školy. „Jsem třídní učitel, tak ona mi říká, co a jak,“ dodává.

## **6.1.2 Výhradně kompetence sociálního pedagoga**

### ***Terénní pracovník***

Vzhledem k délce praxe sociálního pedagoga jeho kompetence paní učitelka zná. Pokud by si nebyla zcela jistá, s čím se na něj obrátit, tak soupis jeho pravomocí a činností má dostupný a může do něj kdykoliv nahlédnout. „... my je máme napsaný, takže kdykoliv můžu nahlédnout a ujistit se, s čím za ním jít a s čím se ne něj obrátit, ale jak říkám, za tu dobu, co ho tu máme, tak já už to znám a vím a nemusím se ujišťovat. Každopádně i pro mladší kolegy je určitě fajn, že to máme dostupný takto, protože on těch kompetencí má dost oproti nám. Předejde to zmatkům.“ Kompetence sociálního pedagoga jsou více rozsáhle oproti učitelům, ale jeho práce je podstatným prvkem pomoci nejen pro žáky, ale i učitele. „... on to má hodně pestré už tak a ta pomoc je z jeho strany pro mě jasná a důležitá. Neměl by se přehlížet, je důležitým pracovníkem. Ten terén zvládá skvěle.“

Za jednu z výhradních kompetencí sociálního pracovníka považuje respondent jeho terénní práci kolem školy: „... terén, to je něco, co nemám šanci jako třídní oběhat, a ne všude by mě pustili.“ Paní učitelka sociálního pedagoga primárně kontaktuje, pokud žáci nemají pomůcky. Sociální pedagog může se seznamem pomůcek, které žákům chybí, vyrazit do



terénu. Je schopen je pak někde obstarat sám nebo vyrazit do rodiny žáků a poradit rodičům, jak je zajistit, „protože ty pomůcky chybí a on tam může vyrazit a říct, jak to udělat, aby je žák měl, a to je fajn a osvědčené a pomáhá to, protože je pak většinou mají a já to nemusím víc řešit“.

### ***Komunikace s dalšími institucemi***

Za primární kompetenci má pak sociální pedagog kontrolu absence žáků, neboť škola má nastavené omlouvání absence od lékaře. S absencí se potýká respondent často, a to i u tak malých dětí: „S tím tu máme problém, s tou docházkou a omlouváním nebo spíš neomlouváním hodin.“ Komunikace s lékaři je zásadní kompetencí sociálního pedagoga, kterou nikdo další z pedagogů nemá: „Pokud žáci chybí bez předešlé domluvy s rodiči, tak nahlásím sociálnímu pedagogovi termíny, kdy tu teda nebyli, a on ověřuje, jestli byli žáci u lékaře nebo nebyli.“

Ovšem u komunikace s lékaři jeho kompetence nekončí, neboť sociální pedagog komunikuje i s dalšími institucemi, které se školou spolupracují. Sociální pedagog zvládá vyřizovat náležitosti okolo PPP, OSPOD, ale také s Policií ČR. Třídní učitel se na sociálního pedagoga obrátí se svým požadavkem a on už pak ví, jak postupovat dál, aby se požadavek vyřešil: „... pomáhá tady v tomto i telefonování lékařům a dalším orgánům. Tady je ta pomoc taky velká, protože on přesně ví, co a jak a kde. Navíc tady mám i jistotu, že s ním mluvit budou a řeknou mu to, co je potřeba, protože nevím, jestli mně by to všechno řekli.“

### **6.1.3 Sociální pedagog přesahuje školu**

#### ***Zastane tam, kde učitel nestíhá***

Paní učitelka patří mezi „aktivní“ pedagogy, kteří se o své žáky skutečně zajímají a chtějí se o nich dozvědět co nejvíc, „... ale bohužel toho času tolik není“. Právě v tomto ohledu oceňuje, že mají ve svém pedagogickém týmu pracovníka, jako je sociální pedagog, neboť on zastane tam, kde ona nestíhá, a to je ta „hlavní pomoc, a to je to nejdůležitější pro mě“. V momentu, kdy se paní učitelce něco ohledně žáků nepozdává, obrací se na sociálního pedagoga, který je schopen vyrazit do terénu a „když nemají pomůcky děcka do hodiny, tak mu dám seznam těch pomůcek a pošlu ho do terénu, aby se je pokusil zajistit“.

Dále pak sociální pedagog pomáhá i při komunikaci s lékaři či dalšími pracovníky institucí spolupracujících se školou, ať už se jedná o poradny či OSPOD. Pedagogický pracovník, jako je sociální pedagog...“*je ulehčení té spolupráce*“...s dalšími orgány podílejícími se na

vzdělávání...*“a tam říkám, ani nevím, jestli bych měla tu kompetenci víc s nimi jednat. Nevím, jestli by se mnou mluvili a vše mi řekli i přesto, že jsem třídní učitel“.*

Sociální pedagog má náplň práce poměrně pestrou a ze strany respondentky velmi ocenitelnou, neboť jak sama uvádí: *„... jinak bych to všechno musela dělat ve svém volném čase tady to všechno.“* Nejenže ledasco není v kompetenci třídního učitele, ale zároveň není tolik času k tomu, aby učitelé zastali vše, co se dotýká osobnosti a potřeb žáka. Sociální pedagog je tedy ze strany paní učitelky vnímán jako *„pomoc, co i zajišťuje, že mi zbyde nějaký prostor pro můj volný čas“.*

### ***Zasahuje tam, kde není společná řeč s rodiči***

Bohužel se během své práce paní učitelka setkala i s momenty, kdy s ní rodiče z jakýkoliv důvodů nechtěli spolupracovat, kdy se například nedostavili na třídní schůzky. V okamžiku, kdy rodiče nejsou po vůli se školou komunikovat, se paní učitelka může obrátit na sociálního pedagoga, který je schopen komunikaci mezi rodiči a školou zprostředkovat: *„... chodí do terénu a komunikuje s nimi. Upozorňuje na to, co se děje ve třídě i třeba na ty pomůcky a jak jim může pomoci, aby je žák měl.“* Zároveň je schopen rodičům nabídnout či seznámit je s dalšími možnostmi, které mohou pomoci zlepšit jejich momentální situaci nebo *„... poskytnout jim i to sociální poradenství, ke kterému má větší přehled než já“.*

Sociální pedagog bravurně zvládá práci v terénu v rodinném prostředí žáků: *„... je otázkou, jestli ty rodiče by mě i k sobě pustili, ale ho pustí.“* Tato činnost by se měla využívat zejména v momentech, kdy jako učitelé sponzorujeme změnu chování žáka ve škole: *„... když se mi něco nezdá, tak ho pošlu do té rodiny, ať se podívá, jak to tam funguje.“* Vzhledem k tomu, že sociální pedagog je zasahující třetí strana, tak *„oni ho i ty rodiče v tomto berou líp, než kdybych tam šla já“.* A poznatky z takového aktivního pozorování rodinného zázemí žáka jsou pak pro učitele zásadní, protože *„on nám pak řekne, co vyzoroval, co se tam děje a já s tím pak můžu pracovat“.* Na základě toho, co sociální pedagog v rodině vyzoroval, může učitel pak výuku více přizpůsobit nebo uchopit tak, že učitel může probírané učivo *„dovysvětlit, co a jak a proč děláme“.* Tyto poznatky se netýkají jen přizpůsobení vyučovací hodiny, ale mohou být využity při práci se samotným žákem, neboť jak říká: *„... můžu pak věnovat i nějakou hodinu nebo hodiny třeba práci v komunitním kruhu, kdy se můžu pobavit s dětma o tom, jak se cítí a proč se tak cítí a co můžeme udělat pro to, aby se tyto pocity změnily.“* Sociální pedagog tedy v tomto ohledu prohlubuje učitelům povědomí o svých žácích, kteří jej pak mohou vnímat *„víc lidsky“* a nejenom jako jméno s číslem v třídní knize.

### ***Pomáhá pochopit***

Sociální pedagog je schopen nahlédnout do rodinného prostředí žáka, což je výrazně ocenitelná náplň práce ze strany respondentky, protože jak říká: „... *vidím pak toho žáka, jako tak lidsky, a ne jen jako další dítě, které neplní povinnosti.*“ Díky takovému nahlédnutí sociálního pedagoga do rodiny je respondent pak schopen více chápat sociální aspekty žáků.

Sociální kontexty žáka, které zažívá mimo školské zařízení, se do jeho přístupu ke škole promítnou. Zejména pak rodinné prostředí, které „*dělá strašně, strašně moc*“. Ovšem díky práci sociálního pedagoga jej paní učitelka lépe zná a je schopna pochopit: „... *vidím pak lépe do té rodinné situace, která se prostě do školy a vyučovací hodiny promítne.*“ Zároveň díky práci sociálního pedagoga paní učitelka má povědomí i o tom, jak k žákovi přistupovat při výuce: „... *nechám si pak od něj poradit, jak s žákem pracovat, co se děje doma děje. Zním ty sociální kontexty a ty vlivy sociální.*“ Sociální vlivy mají na žáka větší dopad, než by se mohlo zdát: „... *moc důležité to je, ty vlivy. Fakt strašně moc no. Nejen na vzdělání, ale celkově na tu výchovu.*“ A proto by se učitel měl pokusit své žáky poznat a pochopit i z této stránky, protože mimoškolní prostor je ovlivňuje a formuje: „... *jako nemělo by se to opomíjet. To prostředí mimo školu bych měla znát a chci znát, protože mám potom úplně jináči náhled. Třeba vidím, že nedonesou domácí úkoly nebo nedonesou něco jiného a není to proto, že nechtějí nebo jsou lajdáci, ale proto, že nemůžou.*“ Co se domácí přípravy týče, tak žáci ji nemusejí splnit například z důvodu, že „*nemají doma pomůcky, nemají prostor, nemají takto doma to zázemí, nic, co by jim umožnilo to udělat, i když by chtěli, a to všechno vím i díky tomu sociálnímu pedagogovi*“.

Vzhledem k tomu, co o žákovi a jeho sociálních aspektech učitelé vědí, mohou pracovat i se zadáváním domácí přípravy: „... *snažím se být shovívavější. Ted' v první třídě dávám hlavně čtení, které mohou dělat i bez pracovního stolu. Musejí číst teda i přes víkend, to je důležité pro tu slovní zásobu.*“ Čtení je v první třídě považováno za jednu z nejhlavnějších činností, ve kterých by mělo být dítě pravidelně podporováno. Ovšem vedle čtení je podstatný také trénink psaní: „*To jim dávám jenom jako psát max jednotlivý slova, jakože jednoduší aby, kdyby se to dalo, tak to psaní mají za 5 nebo 10 minut, možná ani to ne.*“ Na trénink psaní je potřeba mít prostor, kde se i těch „*pár minut*“ mohou žáci soustředit. „*Ale to někde nejde, že nemají prostor...*“ a pak je to „... *na samotném učiteli, jestli domácí přípravu žákovi zadá nebo bude s žáky pravidelně nácvik psaných dovedností trénovat sám.*“

#### 6.1.4 Sociální pedagog je pedagog

##### *Kladný člen týmu*

V současnosti není sociální pedagog uveden v katalogu pedagogických pracovníků, což ředitelům škol znemožňuje jej mít plnohodnotně mít v týmu svých pedagogických zaměstnanců. Naše respondentka se domnívá, že sociální pedagog je pedagogem, a tudíž má své opodstatněné místo ve výčtu pedagogických pracovníků školských zařízení. „*Jo, je to kladný člen našeho týmu.*“

Zároveň považuje jeho pozici za tolik zásadní, že: „... *měl by být i v tom zákoně, určitě ano, protože on je podstatným článkem našeho školního poradenského pracoviště, a kdyby byl takto oficiálně uveden, pomohlo by to nejen školám, ale i té pozici samotné.*“ I vzhledem k dlouhé praxi sociálního pedagoga na základní škole, kde naše respondentka působí, jej považuje za plnohodnotného kolegu, který „*pracuje tak, jak má, a bez takového pedagoga by to už nešlo.*“

#### 6.1.5 Problémy se dají zvládnout

##### *Problémy se vyskytují*

Důležitým prvkem ve zvládnání výchovných problémů v rámci školy je včasná intervence zásahu „*hned, nejlépe v rámci rodiny.*“ Problémy jsou, „*bylo by úsměvné si myslet, že se nebudou vyskytovat.*“ S takovými problémy se setkáme jak ze strany žáků, tak i rodičů. Vše je ovšem o společné komunikaci a zvyku: „... *z počátku byly ty problémy hlavně, než jsme si na sebe zvykli. Ted' už jsme našli nějakou společnou řeč, která nám vyhovuje.*“ Ovšem i přes nalezení společné řeči to někdy nejde: „... *to se pak obracím na našeho ŠPP nebo sociálního pedagoga, aby mi zašel třeba do té rodiny a zjistil, jak to tam teda funguje, abychom mohla najít tu společnou řeč s nima a řešit ty problémy.*“

##### *Snažit se spolupracovat s žáky a jejich rodiči*

Problémy se dají zvládnout, pokud učitel má zájem je řešit a pracovat na nich se svými žáky, ale i jejich rodiči: „... *když se třeba něco stane, tak se snažím pak komunikovat o tom i s rodiči. Těm rodičům se snažím vysvětlit, že to jsou ještě malé děcka, ať prostě nevyšilují z něčeho hned a třeba netrestají.*“ Důležité je problémy řešit s rozvahou a počítat i s tím, že se setkáme s nepochopením z druhé strany: „... *někdy to pochopí a někdy to nepochopí.*“ Postup řešení problému je i na tom, jak jsou rodiče žáků ochotní spolupracovat: „*Je to i hodně o těch rodičích, protože já se tu můžu snažit, ale když to ten rodič neveme, tak to*

*neveme a já to musím brát a respektovat. Nehroutit se z toho a netlačit na pilu, někdy to chce delší čas na vykomunikování toho, co dál.“* Před problémy samotnými, ale i v komunikaci se zúčastněnými stranami by učitelé neměli zavírat oči a ztrácet naději, „*protože ono to pak, jak najdete společnou řeč, jde“*. Pomoci může obrátit se na členy ŠPP, ať už s přímým požadavkem ze strany třídního učitele, jak by si další kroky řešení problému představoval, nebo s prosbou o radu. Zároveň ŠPP může zprostředkovat například aktivity, které mohou napětí mezi stranami uklidnit a ukázat možnosti řešení. „*Najít společnou řeč s žáky a rodiči je důležité, protože pak je tam i větší důvěra.“*

### **6.1.6 Sociální pedagog pomáhá**

#### ***Vím, že tu pro nás je***

Sociální pedagog pomáhá nejen žákům, jejich rodičům, ale i pedagogům samotným: *“Vím, že tu pro mě je a já se na něj mohu kdykoliv obrátit. Ať už s profesním poradenstvím nebo osobním, i když já to moc nevyužívám, protože se to v sobě snažím řešit sama, ale vím, že tu pro mě je, a to mi stačí. Mám prostě někde vzadu tu myšlenku, že nejsem sama a mám za kým jít.“*

Zároveň se respondentka domnívá, že sociální pedagog pomáhá zvyšovat kvalitu školy a udržovat pozitivní klima. Sociální pedagog je také pomocná ruka dalším kolegům v oblasti seznámení se s chodem školy: *„Je tady plno kolegů, hlavně mladých a i nezkušených. Ti ho taky potřebují, aby zapadli a i se od něj dozvěděli, co a jak se žáků, ale i jejich rodičů týče.“* Respondent se domnívá, že sociální pedagog *„hodně pomáhá naší škole, aby to tady fungovalo u nás“*.

### **6.1.7 Shrnutí**

Respondentka je třídní učitelka v první třídě, která se práci s dětmi chtěla věnovat vždy. Nejen že je učitelkou, ale je také speciálním pedagogem. Domnívá se, že speciálně pedagogické metody je při své práci schopna využít.

Kompetence sociálního pedagoga zná, zároveň je však má v písemné formě dostupné, takže kdykoliv může nahlédnout do jeho náplně práce. Za zásadní kompetence sociálního pedagoga považuje jeho obcházení terénu, kdy poskytuje paní učitelce zpětnou vazbu o sociálním prostředí žáků. Sociální kontexty svých žáků chce znát, protože je považuje za formující faktor nejen ve způsobu přistupování ke vzdělání, ale také v jejich emočním rozpoložení. Domnívá se také, že sociální kontexty žáka a primárně pak rodinné prostředí

mají na něj vliv a je důležité je znát, abychom věděli, jak k žákům přistupovat. Zároveň bychom tyto skutečnosti měli znát, abychom byli schopni komunikovat s rodiči našich žáků. Další důležitou kompetencí sociálního pedagoga je jeho komunikace s lékaři, která je výhradně v jeho rukou. Zároveň ale sociální pedagog zařizuje komunikaci s dalšími institucemi a pracovníky, kteří se školou spolupracují, jako je například PPP či OSPOD.

Sociální pedagog i díky svým kompetencím zastane práci tam, kde respondent nestíhá z důvodu časové tísně. Také jsou od něj jako od další zasahující strany rodiče mnohdy schopni informace pochopit lépe, neboť za nimi může vstoupit do jim přirozeného prostředí. Díky poznatkům, které sociální pedagog při své práci v terénu získává, je respondentka schopna více své žáky chápat a pracovat s nimi.

Co se výchovných problémů týče, respondentka se k nim snaží přistupovat včas. Pokud si není jistá, jakými kroky postupovat v jejich řešení, obrací se na ŠPP. Respondentka se domnívá, že při řešení problémů je důležité nastavit si vyhovující komunikaci s rodiči.

Respondentka sociálního pedagoga považuje za důležitého pedagogického kolegu, který pomáhá udržovat chod školy. Zároveň se domnívá, že by měl být oficiálně zařazen mezi tým pedagogických pracovníků škol, neboť pomáhá nejen žákům, jejich rodičům, ale i ostatním pedagogickým pracovníkům.

Tabulka 4 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 1

Hlavní kategorie	Podkategorie
<b>Učitelství si mě našlo samo</b>	Vždy jsem chtěla být s dětmi Využívání speciálně pedagogických metod žákům pomáhá
<b>Výhradně kompetence sociálního pedagoga</b>	Terénní pracovník Komunikace s dalšími institucemi
<b>Sociální pedagog přesahuje školu</b>	Zastane tam, kde učitel nestíhá Zasahuje tam, kde není společná řeč s rodiči Pomáhá pochopit
<b>Sociální pedagog je pedagog</b>	Kladný člen týmu

<b>Problémy se dají zvládnout</b>	Problémy se vyskytují Snažit se spolupracovat s žáky a jejich rodiči
<b>Sociální pedagog pomáhá</b>	Vím, že tu pro nás je

## 6.2 Respondent 2

Druhým respondentem je třídní učitelka přípravné třídy. Paní učitelka nastoupila na pozici učitele v roce 2010, ovšem dva roky působila jako asistent k žákovi s ADHD. S paní učitelkou jsme se setkaly v učebně, kde probíhá společná výuka s žáky. Bylo po vyučování, takže jsme ve třídě byly samy a nikdo nás nevyrušoval. Poté, co jsme se navzájem představily, jsem paní učitelku seznámila s obsahem naší práce a rozhovoru.

Před zahájením samotného rozhovoru jsme s respondentkou vedly krátkou debatu o vzdělávání a našich vizích, co školství se týče. Nálada v učebně byla přívětivá. Poté byla paní učitelka obeznámena s tím, že rozhovor bude nahráván za účelem naší výzkumné části práce. K nahrávání nám byl poskytnut souhlas. Po dobu celého rozhovoru byla paní učitelka pozitivně naladěna a otevřena sdílet své zkušenosti a postřehy, které při práci se sociálním pedagogem získala.

### 6.2.1 Učitelství si mě našlo samo

#### *Zajímavá práce*

Paní učitelka má vystudovanou předškolní pedagogiku. Práce s dětmi jí vždy přišla zajímavá, takže pak, když se měla rozhodovat, jakým směrem se vydat, bylo zcela jasné, kam její pracovní kroky povedou. Po vystudování oboru se jí naskytla příležitost nastoupit na Základní školu Přerov, Boženy Němcové, jako asistent k dítěti s ADHD: „*A ta práce mě opravdu zaujala.*“ Navíc říká, že na škole je „*velice dobrý kolektiv, takže jsem chtěla zůstat. On je to tu takový rodinný kolektiv, tak jsem tu chtěla být i dál.*“ Na škole opravdu zůstala a poté nastoupila na pozici třídního učitele v přípravné třídě. Momentálně na škole působí „*nějaký ten třináctý rok*“.

Přípravná třída je, co se obsahu učiva týče, „*něco mezi mateřskou školou a první třídou, ale je to spíš k první třídě.*“ Obsah je určen podle RVP a následně podle vypracovaných ŠVP a matematických plánů. Hlavním zadavatelem práce je „*paní ředitelka, které za odvedenou práci také odpovídám.*“ Žáci se seznamují s „*jazykovkou, grafomotorikou, logopedií, matematickými představami, rozvojem poznávání, pracovní a výtvarnou výchovou, pak*

*tělesnou výchovou a hudební výchovou“.* Děti se tedy seznamují se školou a zároveň se jim dostávají prvotní návyky, protože *„nastoupí k nám semhle do přípravy v 5 letech, tak ona většina z nich nechodila nikde do školky, takže oni to prostě neumí. Je to hrozné, ale většina neumí se obléknout, neumí se pořádně najíst, umýt po použití WC, ale i mimo používání WC“.* Práce paní učitelky je i o tom, že děti učí základním společenským návykům: *„Je tady vedeme úplně od začátku. Děti neumí pozdravit, poděkovat, takže my je v tomto vedeme od mala.“*

## **6.2.2 Výhradně kompetence sociálního pedagoga**

### ***Pomoc s absencí žáků***

Paní učitelka je s kompetencemi sociálního pedagoga obeznámena: *„My to máme uvedeno a vím, že náš sociální pedagog nám to i posílal přes mail, ty jeho veškeré možnosti práce, takže tohle mám u sebe.“* Je si vědoma toho, s čím se na sociálního pedagoga může obrátit a požádat jej o pomoc. Vzhledem k tomu, že náplň činností sociálního pedagoga zná, tak jej nejčastěji prosí o kontrolu absencí: *„Problémy s docházkou mám, takže s tím se na něj obracím, a to poměrně v mých očích často, tak jednou za čtrnáct dní určitě.“* Kontrolování absence vnímá paní učitelka za důležité, protože jak říká: *„... vím, kde ten žák je mimo školu, kdy není tady s námi.“* Ohledně kontroly absence se se sociálním pedagogem dále říká: *„Vždy pošlu sociálnímu pedagogovi mail, konkrétně, který den a kdo z dětí chyběl. On má pak tu práci, že obvolává paní lékařky a vlastně zjišťuje, jestli dítě bylo u doktora nebo ne. A kdo teda nebyl u doktora, tak má potom neomluveno.“*

### ***Rozšíření povědomí o aktivitách školy***

Za zásadní kompetenci sociálního pedagoga považuje paní učitelka jeho možnost práce v terénu: *„Posílám ho do terénu, když potřebuju něco ověřit i doma u těch dětí.“* Ovšem v docházení na kontrolu rodinného prostředí dětí tato kompetence nekončí, neboť díky své práci v terénu je sociální pedagog schopen rozšiřovat povědomí o možnostech činností, které škola nabízí. *„A teďka rozdává letáčky ohledně zápisu do školy, a to i teda k nám do přípravné třídy, takže on je v tom terénu a rozvíjí povědomí o přípravkách a celkově důležitosti školní docházky. Nebo obchází a informuje o družince, vlastně aby měli ti rodiče povědomí o možnostech školy, které jim nabízíme. A celkově informuje o těch aktivitách školních, ale i mimoškolních.“*



### 6.2.3 Sociální pedagog přesahuje školu

#### *Vidí dál než učitelé*

Vzhledem k tomu, že sociální pedagog může skutečně vyrazit do terénu a přímo pracovat s rodinou žáka, tak se paní učitelka domnívá: „*Díky němu se nedívám na žáky jen hned jako na problémové, ale vím, že třeba doma nemá tolik té péče.*“ Tedy na základě poznatků sociálního pedagoga si paní učitelka postupně skládá mozaiku obrázku o žácích a snaží se s nimi pracovat s větším ohledem, jak dodává: „*... jsem třeba pak víc shovívavá a uvědomuju si ty nedostatky, kde můžu pomoci žákovi je vyplnit.*“

Paní učitelka se celkově domnívá, že díky informacím zprostředkovaným sociálním pedagogem...*“dokážu lépe pracovat s tím žáčkem, a to všechno vím díky sociálnímu pedagogovi, protože on je v tom terénu a leckdy vidí dál než já a ostatní kolegové a díky němu pak vidím víc než jen žáka, který neplní svoje povinnosti”*. Náhled a názor sociálního pedagoga je pro paní učitelku zásadním, obzvlášť u tak malých dětí, kdy se pak může více věnovat kompenzaci jejich dovedností.

#### *Rodiče ho berou lépe*

Paní učitelka je se svými žáky v podstatě každý den a celé dopoledne, ovšem sociální pedagog je třetí osobou, která s žáky a jejich rodiči není v tak těsném kontaktu, což *„rodiče oceňují a ledasco od něj přijmou líp než ode mě, protože ho nevidí každý den jako mě“*. Rodiče jsou sociálnímu pedagogovi nakloněni i díky tomu, že se s ním nemusejí setkávat jen ve škole, ale i v jejich komunitě, což oceňují a přijímají.

Při práci s rodiči je důležitá komunikace, která by měla být nastavena tak, aby vyhovovala jak učitelům, tak rodičům. *„Rodiče jsou ochotni spolupracovat, pokud jste ochotni vy a tady taky pomáhá ten sociální pedagog, protože když se ta ochota vytratí, tak ho kontaktuju a on už ví, jaké kroky podniknout. Díky němu to pak i funguje a teď to teda funguje a rodiče jsou ochotní.“*

#### *Všchno má dopad na žáky*

Respondentka se domnívá, že prostředí, ve kterém se žák vyskytuje mimo školu, dopadá pak na jeho přístup ke škole samotné, a to i v tak *„mladém věku“*. Právě o sociálních kontextech žáků mimo školu informuje sociální pedagog: *“Myslím, že to prostředí je potřeba znát, protože dělá strašně moc.”* Pokud učitelé znají prostředí svých žáků, jsou schopni přizpůsobit svou práci s nimi: *„Ta spolupráce pak nejen s žáky, ale i rodiči probíhá úplně*

*jinak, když vím, z jakých sociálních podmínek děti ve třídě mám.“ Paní učitelka se domnívá, že „celkově prostě dokážu lépe pracovat s tím žákem, když znám jeho prostředí a znám i tu komunitu, se kterou děti tráví čas“.*

Nejen prostředí, ale veškeré sociální aspekty ovlivňují žáka a jeho vnímání, proto je vhodné, *„aby učitelé se nepohybovali jen po povrchu“* a nevnímali žáka jen v kontextu vyučovací hodiny. *“Pak s nima můžu skutečně pracovat a učit je, ale nejen je, ale i jejich rodiče a v tom pomáhá sociální pedagog, který může nahlédnout do terénu a do toho prostředí a pak mi zprostředkuje ty informace, které já všechny při práci zužitkuji.“* Je potřeba si uvědomit, že *„děti jsou vzdělavatelné“* a ve většině případů záleží na míře vlastního přesvědčení učitelů, *„jak moc jsou ochotni žáky a rodiče poznat“.*

Mimo prostředí je také důležité mít přehled o speciálně vzdělávacích potřebách žáků: *„Potřebuju to vědět, abych věděla, jak s nimi pracovat. Tady taky pomáhá socped, protože ho můžu kontaktovat, že se mi něco nezdá a on jde do terénu informovat rodiče a společně jim navrhnout další pomoc, třeba nějakou poradnu, bez toho to nejde.“*

#### **6.2.4 Sociální pedagog je pedagog**

##### ***Je součástí školy***

Paní učitelka se domnívá, že sociální pedagog je součástí pedagogického týmu pracovníků školy. *„Sto procentně tu má své místo.“* Sociální pedagog je v jejich očích *„velká pomoc v tom, že opravdu může nahlédnout do té rodiny a my víme pak o těch podmínkách, v jakých dítě mimo školu je“.* Jedinou možnost zlepšení u sociálního pedagoga vnímá v tom, že *„kdyby byl oficiálně někde zapsán, hlavně teda v tom zákoně, kde není, tak ono by to sto procentně pomohlo více i v pochopení té pozice a jak dobré je někoho takového na škole mít“.* Také se domnívá, že kdyby byl sociální pedagog oficiálně zapsán mezi pedagogické pracovníky školy, tak *„by to celkově pomohlo té pozici i ve finančním ohodnocení, protože vím, nevím, jestli to můžu říct, ale vím, že nemá ani plný úvazek, jen částečný, a přitom on se neskutečně nalítá“.* Zároveň oficiální zapsání sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky by umožnilo, aby *„měl své místo ve škole jisté a možná by to zvýšilo atraktivitu této profese v jejím studování, protože by se nikdo nemusel bát, jestli v té škole bude moct pracovat nebo ne“.*

### 6.2.5 Problémy se dají zvládnout

#### *Zasáhnout včas*

Pokud se problémy vyskytnou, „jakože jo“, tak paní učitelka spolupracuje se školním poradenským pracovištěm: „Vím, za kým jít, protože ŠPP máme plně kvalifikované, což je velké plus naší školy. Pokud vím, tak ne každá škola ho plně obsazené má, tak jak by mělo být.“ Důležité je „vše řešit hned, klidně v rámci hodiny, a bavit se o tom s dětmi, proč to ten problém je, protože oni nemají ty návyky, tak tam narazíme, ale to není nic, čeho bychom se měli bát“.

Přestože se ŠPP plně funguje, tak se paní učitelka domnívá, že včasná intervence dokáže předejít „větším problémům, takže se snažíme vždycky všechno hned podchytit teda, a to si myslím, že se nám daří“. Učitelé by tedy měli být pohotoví a „nebát se ty problémy řešit“. U problémů ve škole, ať už jsou jakékoliv, záleží na přístupu učitele. Pokud je učitel ochoten konflikty řešit, tak to ocení nejen „žáci, ale i ti rodiče“.

#### *Komunikovat se všemi zúčastněnými*

Někdy se „dostaneme do potyčky, protože ty návyky jsou jiné, ale zvládneme to“. Paní učitelka poukazuje na to, že je důležité komunikovat s rodiči, „když je nějaký problém, tak hned upozorňujeme rodiče, kteří jsou stále ochotni spolupracovat a teda zajímají se. Tam je jen problém u rodičů, že třeba se jim nechce vstávat na těch 8 hodin ráno, kdy začíná výuka“. S rodiči je důležité konzultovat, co dítě „během výuky prožívalo, aby byli v obraze“. Podstatné je si nastavit takovou komunikaci, která bude učitelům i rodičům vyhovovat. „Oni potom budou ochotni spolupracovat. Někdy stačí ukázat, že máte zájem o společnou komunikaci.“

### 6.2.6 Sociální pedagog pomáhá

#### *Rodinná škola*

Paní učitelka se domnívá, že i díky práci sociálního pedagoga „to tu funguje“. Myslí si, že „ta pozice je důležitá a jsem ráda, že tu takového kolegu mám. Je to důležité pro mě mít takového kolegu, který právě může do toho terénu, může komunikovat třeba i s těmi lékaři“. Práce sociálního pedagoga je podstatná, jak totiž respondentka uvádí: „Vím pak o dětech víc a jsem za to ráda. Ta škola pak taky působí opravdu takovým rodinným dojmem, protože prostě víme a máme teda větší to povědomí o tom, co se děje mimo školu.“ Jeho práci oceňuje

nejen naše druhá respondentka, ale i rodiče, kteří se cítí ve škole vítání a „*i do jisté míry pochopení*“.

### 6.2.7 Shrnutí

Respondentkou je paní učitelka, která má vystudovanou předškolní pedagogiku a vždy se této práci chtěla věnovat. Momentálně působí jako třídní učitelka v přípravné třídě základní školy, přičemž si vyzkoušela i práci asistenta.

Za pozitivní kompetenci sociálního pedagoga považuje jeho práci v terénu, kterou vnímá i z hlediska toho, že sociální pedagog v tomto ohledu rozšiřuje povědomí rodičů o možnostech školních aktivit. Další jedinečná kompetence je jeho komunikace s lékaři, kdy kontroluje absence žáků.

Dále z rozhovoru vzešlo, že sociální pedagog pomáhá respondentce pochopit sociální kontexty žáků, neboť je schopen nahlédnout nejen do rodiny žáků, ale i komunity, kde se pohybují. Vnímá sociálního pedagoga za svou prodlouženou ruku, která je schopna pomoci nejen jí, ale i žákům a rodičům. Přičemž právě tyto kontexty jsou ve formulaci žáků důležité a domnívá se, že jako učitel by je měla znát a snažit se je pochopit.

Paní učitelka se domnívá, že sociální pedagog je kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, který by měl být oficiálně mezi ně zařazen. Zároveň se domnívá, že kdyby byl oficiálně zapsán v zákoně o pedagogických pracovnících, tak by to rozšířilo samotné povědomí o této pozici. Dále pak i nadšení budoucích sociálních pedagogů pracovat na školách, protože by pro svou pozici „*měli jistou*“.

Co problémů se týče, je důležité včasné zasáhnout a jednat. Škola má plně kvalifikované ŠPP, takže v případě nouze se má na koho obrátit. Domnívá se ovšem, že problémy se dají řešit i na základě odhodlání samotného učitele a jeho nastavené spolupráce s rodiči žáků. Při problémech je důležitá jak včasná intervence, tak následná komunikace se všemi zúčastněnými.

Sociální pedagog je dle názoru respondentky důležitou součástí školy. Dopomáhá vytvářet rodinný charakter školy, který ona sama oceňuje a domnívá se, že rodiče žáků také. Je pro ni důležité, že má ve svých řadách takového kolegu, jakým je sociální pedagog, protože pomáhá nejen při nedorozuměních, ale i jí samotné: „*Vím, že tu pro mě a můžu se na něj spolehnout.*“

Tabulka 5 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 2

Hlavní kategorie	Podkategorie
Učitelství si mě vybralo samo	Zajímavá práce
Výhradně kompetence sociálního pedagoga	Pomoc s absencí žáků Rozšíření povědomí o aktivitách školy
Sociální pedagog přesahuje školu	Vidí dál než učitel Rodiče ho berou lépe Všechno má dopad na žáky
Sociální pedagog je pedagog	Je součástí školy
Problémy se dají zvládnout	Zasáhnout včas Komunikovat se všemi zúčastněnými
Sociální pedagog pomáhá	Rodinná škola

### 6.3 Respondent 3

Naším třetím respondentem je třídní učitelka prvního stupně základní školy ve druhé třídě. Délka praxe paní učitelky je 12 let.

S paní učitelkou jsme se setkaly v kanceláři ředitele školy, kde jsme nebyly nijak vyrušovány. V prostorách kanceláře se paní učitelka cítila dobře, byla pozitivně naladěna. Před samotným rozhovorem jsme se společně seznámili, krátce si popovídali o obsahu naší diplomové práce. Poté jsme se ujistily, zdali můžeme rozhovor nahrávat, s čímž neměla paní učitelka žádný problém.

#### 6.3.1 Učitelství si mě našlo samo

##### *Nějak to ke mně přišlo*

Paní učitelka uvedla, jak se k učitelství dostala: „... mi to říkali od dětství, že bych měla být učitelka, takže jsem se pro to pak tak nějak rozhodla.“ Ještě předtím, než se stala učitelkou prvního stupně, tak pracovala jako vychovatelka. „Já jsem vystudovala původně vychovatelství, pak mě to ale už nebavilo, ta práce odpolední a stání na hřišti. No a zjistila jsem, že mě baví z té práce nejvíc ta příprava, takže učím takto už těch 12 let tady u nás na

škole.“ Vzhledem k tomu, že je učitelem prvního stupně, tak vyučuje všechny předměty: „*Takže od českého jazyka po hudebku, včetně výchov.*“ Náplň práce se „*řídí témaťáky a já mám ve zvyku hodně skákat z jednoho na druhé, hlavně podle mezipředmětových vztahů*“. A zároveň odpovídá za práci paní ředitelce školy, která je primárním zadavatelem práce.

### 6.3.2 Výhradně kompetence sociálního pedagoga

#### *Docházka žáků a terén*

Náplň práce sociálního pedagoga paní učitelka zná a je sní obeznámena: „*Vím, kam se podívat, kde to máme napsané, takže vždy můžu kouknout*“. Primárně se paní učitelka na sociálního pedagoga obrací s absencí žáků: „*Řeším s ním hlavně ty absence no. Když rodiče nezavolají, nedají vědět prostě, tak to řešíme, protože o dítěti v tom momentu nevíme.*“

S problémem neomluvených hodin se na sociálního pedagoga respondentka obrací velmi často: „*... jako ono záleží, protože někdy je to třeba do týdne i dvakrát a někdy třeba jednou za čtrnáct dní.*“ Vzhledem k tomu, že škola má nastavené omlouvání absencí od lékaře, je tato kompetence zcela nenahraditelnou: „*Tohle dělá jen on, ani nevím, jestli ten lékař by mi tu informaci poskytl, ale jemu ano.*“

Zároveň je důležitou kompetencí práce v terénu a následné poskytování zpětné vazby na základě získaných poznatků. „*Když něco se mi třeba nepozdává, že se žák poslední dobou chová jinak, tak ho pošlu do terénu, do té rodiny, ať se tam podívá a řekne, jak to teď tam mají.*“

#### *Telefonická komunikace*

Sociální pedagog nejenže komunikuje s lékaři, ale také se telefonicky spojuje s dalšími institucemi kolem školy: „*Jsem ráda, že tu je někdo, kdo absolvuje ty telefonáty. Ona je to spousta telefonátů k lékařům, do domácího prostředí, do poraden.*“ Takovéto telefonáty jsou něco, co paní učitelka neabsolvuje, naopak tuto kompetenci přenechává sociálnímu pedagogovi. „*Hlavně ty poradny, kdy neví rodiče třeba tam číslo nebo ho třeba ztratí, tak já je odkazuju na sociálního pedagoga, protože on má i ten aktuální přehled a že teda on jim pomůže.*“ Tato kompetence zároveň umožňuje učitelům se věnovat jiným aktivitám: „*Jinak bych to asi dělala všechno ve svém volném čase a nevím, kde bych ho pak brala pro sebe.*“

### 6.3.3 Sociální pedagog přesahuje školu

#### *Dotváří můj obrázek*

Vzhledem k tomu, že sociální pedagog může vyrazit do terénu, tak s ním paní učitelka řeší vše, co považuje za podstatné a podepisující se na chování žáků. Zároveň se sociálním pedagogem konzultuje, jak postupovat při komunikaci se žáky: „*Když třeba nevím, jak to úplně skloubit, tak aby to tomu žákovi vyhovovalo, tak to s ním řeším.*“ V konkrétních případech se pak „... *s ním radím, jestli byl u nich doma a ví, jak to tam funguje*“, což jsou rady, které dotváří povědomý obrázek, který o žákovi jako pedagog má. „*On do toho víc vidí a dává mi tu zpětnou vazbu, kterou potřebuju.*“

#### *Mediátore stran*

Při komunikaci nejen s žáky je sociální pedagog „*takové osvěžení*“, protože je to člen pedagogického týmu, který s žáky není v pravidelném každodenním kontaktu jako třeba právě třídní učitel. Pokud vážně komunikace a dojde k vyostření, „*když něco řešíme, tak oni jsou hodně emotivní, takže v zápalu těch emocí jim třeba i něco vyvstane, co by jinak neřekli*“. V takovém okamžiku je pak nasadě, aby vstoupila do řešení třetí osoba. „*Tu vnější osobu kolikrát vnímají prostě víc, nejen žáci, ale i rodiče.*“ Když taková situace nastane přímo v rámci vyučovací hodiny, pak je vhodné na další hodinu si pozvat třeba právě sociálního pedagoga. „*On přijde a řeknu mu, aby jim to teď nějak povykládal, objasnil on, že já do toho zasahovat nebudu.*“ Takovýto přístup se setkal s pozitivní odezvou, protože „*já jsem ten dril pořád dokola, to on není. Působení i z této strany je fajn, osvěžující.*“

Pokud rodiče nekomunikují, je sociální pedagog schopen zprostředkovat setkání: „*Tak jde do terénu za nima a domluví to. Oni mu většinou neřeknou ne, protože ho víc berou třeba kolikrát než mě.*“ Komunikace je podstatným prvkem dorozumívání se s rodiči, bohužel jsou i případy, kdy „*nemají zájem*“. Pak je „*sociální pedagog v tomto důležitý, protože když chodí opakovaně k těm lidem, tak už je zná, a jak se říká, ví, jak na ně*“. Sociální pedagog je totiž schopen individuálně přistupovat nejen k žákům, ale i k rodičům, a to díky tak úzké kooperaci i terénním návštěvám: „*On už tak trošku přistupuje víc individuálně, protože už je zná. Já přistupuju individuálně k dětem, k rodičům ještě moc ne, tak ale on i k těm rodičům.*“ Takový rodičovský individuální přístup je také jedna z ojedinělých vlastností sociálního pedagoga, která je zároveň přesahující učitele, protože „... *nevím, kdy ještě toto bych měla jako učitelka stíhat, takže je fajn, že ho tu máme.*“

### *Vím, co se děje*

Sociální kontexty žáka „je určitě dobré znát, může to pomoci při výchovném procesu“. Prostředí, ve kterém se žáci mimo školu pohybují „jako dopad určitě na žáky má a jejich fungování pak i v té škole“. Důležité také je „vědět třeba, jaké hodnoty doma mají“, což také učitelé vědí díky práci sociálního pedagoga. Vše nám může pomoci v rámci výchovně vzdělávacího působení na žáka a zároveň při komunikaci s rodiči. „To sociální prostředí mi pomůže, když ho vím, když nějak mám tušení o té komunitě třeba, ve které žák žije, že pak možná lépe vnímám jejich vlastní hodnoty. Hodnoty nejen žáků, ale i rodičů.“ Jako pedagog je respondentka schopna více žáky pochopit, když má povědomí o prostředí, ve kterém tráví mimoškolní aktivity: „Je potřeba i k tomu prostředí přihlížet, ale s mírou. Musíme je vést k tomu, že i přes podmínky, jaké mají, by se připravovat do školy měli, a nelitovat je jenom.“ V rámci práce s prostředím žáka je tedy podle paní učitelky důležité zachovat si „objektivní přístup“, abychom je jen nelitovali, ale dopomohli jim ke stejným podmínkám přístupu k informacím v rámci vzdělávacího procesu.

Zároveň sociální pedagog je schopen zprostředkovat učitelům informace, které „si nestihneme nastudovat nebo postřehnout. Takže vlastně sociální pedagog nám řekne co a jak a je to takové zkrácení té páce. Třeba nám řekne, co se kde událo, změnilo, že to je teď prostě jinak, tak i tohle všechno od něj vím“. Sociální pedagog má většinou aktuální přehled o dění v místě školy, přičemž i tyto informace jsou pro učitele zásadní, neboť je udržují v centru dění.

### **6.3.4 Sociální pedagog je pedagog**

#### *Stanovit hranice*

Paní učitelka se domnívá, že sociální pedagog je platným členem pedagogického týmu školy: „Tadyta neutrální osoba má své místo ve škole.“ Považuje za adekvátní, aby byl zařazen do katalogu pedagogických pracovníků, protože „když tadyta možnost je, stanovit určitý hranice v něčem a nějaký limity, tak je to podle mě vždy lepší“. Pokud by byly takto oficiálně stanoveny hranice práce sociálního pedagoga a byl by zařazen mezi pedagogické pracovníky, tak „by to pomohlo i v tom usměrnění jeho práce, že by se jeho pozice dostala do povědomí širšího“. Zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky školy vnímá jako zlepšení možností působnosti sociálních pedagogů: „Tam ji vidím jako i ve smyslu zlepšení ohodnocení této široko obsáhlé práce, kterou dělá.“



### 6.3.5 Problémy se dají zvládnout

#### *Komunikace pomáhá*

Problémy se vyskytují mnohdy i v rámci vyučovací hodiny, proto je potřeba být připraven na to, že se něco může stát. V okamžiku, kdy se něco stane, tak i zasáhnout a začít řešit. Komunikace je základ při řešení problémů, ale správně nastavená komunikace jim může pomoci předcházet. Žáci „*mívají komunitní kruh, tam si sednou a povídají, co bylo a nebylo*“. Do verbální komunikace by ovšem neměli být žáci nuceni, existují i jiné sdělovací prostředky: „*Tak to děláme pantomimicky, to ukáže každý. Někdy je ta pantomima lepší než slova.*“

Snažit se komunikovat nejen s žáky, ale i s jejich rodiči a dalšími kolegy. V momentu, kdy komunikace postrádá dobrovolnost, obzvláště ze strany rodičů, je vhodné zkusit „*to přes toho sociálního pedagoga, tam to většinou zabere*“.

### 6.3.6 Sociální pedagog pomáhá

#### *Preventivní programy*

Sociální pedagog se podílí na tvorbě preventivních programů, kdy momentálně pro žáky prvního stupně má ŠPP preventivní program s názvem „*Kočí zahradu*“. Jedná se o projekt, „*kdy se na kočíkách předvádí emoce, vztahy a je to fajn. Děcka to mají rády. Čte se jim tam, dělají se tam různé aktivity*“. Na tomto programu se sociální pedagog podílí společně s metodikem prevence školy. Paní učitelka i díky svým předešlým zkušenostem, neboť jej neabsolvuje poprvé, považuje „*Kočí zahradu*“ za přívětivou. „*To se mi hodně líbí a půjdu na něj s dětma zase.*“ Jedná se nejen o program, který aktivizuje kognitivní, behaviorální a afektivní složky žáků, ale je i kreativní pomocníkem, neboť „*děcka rozvíjí i svoji fantazii*“. Program je rozvržen do nejen tematických okruhů, ale i vyučovacích hodin. A to tak, aby žáci i učitelé byli schopni reflexi z jednotlivých aktivit zpracovat. Tento preventivní program probíhá „*i v komunitním kruhu*“ a jeho cílem je „*povzbuzovat spolupráci mezi žáky a utvářet to pozitivní klima ve třídě*“.

#### *Pomoc rodičům*

Sociální pedagog zvyšuje kvalitu školy i tím, že rozšiřuje povědomí rodičů o možnostech pomoci, „*když oni vidí, že tu někdo takový je, který tam opravdu dojde a zkontroluje a poradí, kam se obrátit, protože oni často neví, když třeba hledají lékaře nebo i tu poradnu*“.

Sociální pedagog je ze strany paní učitelky vnímán jako zásadní pomoc nejen žákům, rodičům, ale i dalším kolegům. „*Je fajn ho mít.*“ Je to tedy pracovník, který má širokou škálu kompetencí, které učitelům pomáhají: „*Já ho neberu jako někoho, kdo mě obírá o práci, naopak jsem ráda, že ho tu máme, nemusím ledasco dělat sama.*“

### 6.3.7 Shrnutí

Rozhovor byl absolvován s paní učitelkou, která se v učitelství pohybuje 12 let. Původně měla vystudované vychovatelství. Vzhledem k tomu, že práce vychovatele ji postupem času přestala připadat dostatečně atraktivní, tak se stala učitelkou prvního stupně základní školy. Momentálně je třídním učitelem ve druhé třídě.

Kompetence sociálního pedagoga a jeho náplň činností práce zná, je s nimi obeznámena. a kdyby si nebyla jistá, má jejich seznam k dispozici. Za velice podstatnou náplň práce sociálního pedagoga považuje jeho možnost komunikace s lékaři a ověřování absencí. Dále pak jeho celkovou možnost komunikace s dalšími orgány, které pod školu spadají. A samozřejmě možnost práce v terénu, která rozšiřuje povědomí o žácích a prostředí, ve kterém se pohybují.

Sociálního pedagoga vnímá jako kolegu, který má prodlouženou kompetenci právě třeba v možnosti návštěvy domácího prostředí žáků. Poznatky z jejich domácího prostředí mohou pomoci při komunikaci nejen s nimi, ale i jejich rodiči. Zároveň je sociální pedagog neutrální osobou, která může zasáhnout v případě nedorozumění jak se žáky, tak rodiči. Přičemž se ukázalo, že právě od sociálního pedagoga rady přijímají lépe i díky tomu, že je schopen k nim více individuálně přistupovat. Dále pak sociální pedagog udržuje učitele v povědomí o tom, co se okolo školy děje, a podává učitelům zpětnou vazbu.

Respondentka vnímá sociálního pedagoga jako pedagoga a domnívá se, že by měl být oficiálně zařazen do týmu těchto pracovníků. Takové zařazení by pomohlo k rozšíření povědomí o této pozici mezi veřejností. Také by dopomohlo k lepšímu finančnímu ohodnocení školních sociálních pedagogů.

Pomoc sociálního pedagoga je přínosná jak žákům, rodičům, tak dalším pedagogům. Rodiče i díky jeho práci mají větší přehled například o dostupné sociální pomoci v jejich okolí. Zároveň se sociální pedagog podílí na vytváření preventivních programů pro žáky, které mohou předcházet rizikovému chování.

Tabulka 6 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 3

Hlavní kategorie	Podkategorie
Učitelství si mě našlo samo	Nějak to ke mně přišlo
Výhradně kompetence sociálního pedagoga	Docházka žáků a terén Telefonická komunikace
Sociální pedagog přesahuje školu	Dotváří můj obrázek Mediátor stran Vím, co se děje
Sociální pedagog je pedagog	Stanovit hranice
Problémy se dají zvládnout	Komunikace pomáhá
Sociální pedagog pomáhá	Preventivní programy Pomoc rodičům

## 6.4 Respondent 4

Čtvrtým respondentem v pořadí je paní učitelka v druhé třídě. Délka její praxe činí momentálně 2 roky. Paní učitelka stále studuje, nicméně i v rámci studií stíhá zastat práci třídního učitele. Pedagogická práce ji baví, realizuje se skrze ni.

S respondentkou jsme se setkaly v kanceláři ředitelky školy, kde jsme nebyly nijak vyrušovány. Jako první jsme se vzájemně představily jedna druhé. Poté jsme společně chvíli debatovaly ohledně studií. Po krátké společné konverzaci jsem seznámila paní učitelku s obsahem nejen naší práce, ale také rozhovoru. Paní učitelky jsem se dotázala, zdali dává svolení k nahrávání našeho rozhovoru, s čímž souhlasila. Poté jsme rozhovor zahájily.

### 6.4.1 Učitelství si mě našlo samo

#### *Chtěla jsem být taky taková*

Respondentka byla k profesi učitele motivována po vzoru svých „oblíbených učitelů, že jsem chtěla být taky taková“. Díky pozitivním předchozím zkušenostem byla pak volba další životní cesty poměrně jasná: „Vždycky mě bavila práce s dětma. Já jsem jezdila i na tábory,

*jako táborová vedoucí, takže tadyty zkušenosti vlastně hrály taky roli. Roli tam hrály, ale i ti moji bývalí učitelé, kteří mě svým přístupem motivovali k tomu stát se taky učitelem.“*

Na náplni své práce nejvíce považuje za podstatnou přípravu na výuku, která paní učitelku také baví a realizuje se skrze ni. Obsah probíraných látek vychází ze ŠVP a ze zadání od ředitelky školy. Třída paní učitelky je vybavena interaktivní tabulí, na které také pracují „a pak nějaký pracovní listy, to mají děti rády“.

#### **6.4.2 Výhradně kompetence sociálního pedagoga**

##### ***Konkrétní požadavky***

Paní učitelka se v oblasti kompetencí sociálního pedagoga orientuje: „*Jasně, přehled mám a vím, co socped dělá.*“ Za zásadní kompetenci považuje jeho práci v terénu: „*Do terénu může jít konkrétně s mým požadavkem, a to je teda velké dobré.*“ Paní učitelka se domnívá, že právě návštěva terénu je jedna z nejzásadnějších pravomocí sociálního pedagoga.

Do terénu posílá sociálního pedagoga v případě, že již nefunguje vztah učitel–rodič v rámci běžné komunikace. Paní učitelka uvedla i konkrétní situaci, kdy se nemohla ani ona a ani asistent pedagoga domluvit s rodiči na komunikaci v rámci školních aktivit žáků. „*Když už bylo nejhůř, že jsem ani já a ani paní asistentka nemohla to s rodiči domluvit, tak jsme to zkusily vlastně přes sociálního pedagoga s konkrétním požadavkem. A on pak šel za tou konkrétní rodinou a zkoušel to takto zařídit a vyřešit ještě osobně on v jejich přirozeném prostředí. Nakonec díky jeho zásahu se to celé podařilo zařídit a dotyčný se mohl aktivitu zúčastnit. Takže určitě i toto je ta pomoc velká z jeho strany. Já ani nevím, jestli bych jako vůbec takto za nima mohla k nim domů, ale on může a využívám i této jeho kompetence.*“

##### ***Potvrzení od lékaře***

Vzhledem k tomu, že mají jako škola nastavené omlouvání absencí od lékaře, tak sociální pedagog je výhradně ten, který v těchto situacích s lékaři komunikuje. „*Někteří žáci mají právě z důvodu vysoké absence nastavené omlouvání od lékaře, takže v tomto se na něj obracím. Když potřebuju třeba ověřit, zda ten rodič s tím dítětem teda byl u toho lékaře, nebo nebyl.*“ Zároveň také sociální pedagog komunikuje s lékaři v případě potřeby potvrzení od lékaře, například za účelem absolvování sportovní aktivity, pokud rodiče nejsou ochotni s pedagogy spolupracovat. Takové případy se bohužel vyskytují. Právě proto je „*příjemné mít kolegu, který to s lékaři vykomunikuje*“. Činnosti týkající se komunikace s lékaři drží sociální pedagog pevně ve svých rukou. Učitelé tak mají aspoň nějakou jistotu, že se dozví,

zdali žáci ve škole chyběli ze zdravotních důvodů, nebo v jejich absenci hraje roli jiný faktor. „*Toto vše víme díky pedagogovi, protože když třeba žák chybí a není nemocný, sociální pedagog může vyrazit do terénu, do prostředí rodiny a zjistit, co se teda děje.*“

### 6.4.3 Sociální pedagog přesahuje školu

#### ***Běžný učitel se nevydá domů k rodičům***

Sociální pedagog má jedinečný kontakt s žáky a rodiči školy díky své práci v terénu. Ať už je to rozdávání letáčků nebo docházení do rodiny a informování o možnostech rodiny, „*toto je jako zásadní, protože jako asi běžný učitel se nevydá domů k rodičům, tam jako ta kompetence asi úplně není.*“ Na základě jeho možnosti nahlédnutí do rodinného prostředí žáka pak mohou učitelé hlouběji pochopit sociální kontexty, kterými jsou obklopani. Zároveň i díky této přesahují kompetenci mohou učitelé a příslušné instituce „*rychleji zasáhnout a pomoci nebo možná i zabránit nějaké nespravedlnosti*“, což je pro paní učitelku důležité. Obzvláště pak jako třídní učitelku „*tak malých dětí.*“

#### ***Spojuje školu a rodinu žáka***

Vzhledem k tomu, že učitel, obzvláště pak třídní učitel druhé třídy, s dětmi tráví veškerý školní čas, a tudíž i s jejich rodiči, sociální pedagog je pak nezávislá spojnice mezi školou a rodiči žáků: „*Je fajn mít někoho dalšího. Někoho nezaujatého tím, že je s nimi celý den a že ho tak často nevidí.*“ Paní učitelka se také domnívá, že „*možná mu se i otevrou víc než učitel, proto ten další člověk je fajn, když tam je.*“

Paní učitelka se snaží s rodiči co nejvíce komunikovat a momentálně má nejvíce osvědčenou komunikaci „*přes telefon. Občas mi teda jako volají i na telefon do školy, ale já jsem třeba jako dala i osobní číslo, ať mi prostě zavolají, že když je prostě potřeba, tak to zvednu. Takže komunikuju určitě přes telefon, jako přes hovory a esemesky.*“ Paní učitelka se setkává i tak s nekomunikací ze strany rodičů, primárně pak „*když je problematictější rodina a více méně třeba jako nefunkční.*“ V takovém případě se obrací na sociálního pedagoga: „*... mu řeknu, co za problém potřebuju vyřešit. On pak zkusí třeba jít do toho terénu. Případně děláme i pohovory s rodičema, takže třeba jde s tou pozvánkou za nima a termínem toho pohovoru.*“

#### ***Přehled o prostředí a potřebách***

Jako třídní učitel druhé třídy prvního stupně považuje paní učitelka za důležité mít přehled o speciálně vzdělávacích potřebách svých žáků a sociálním prostředí: „*Obzvláště na tom*

*prvním stupni by se k tomu měla ubírat pozornost učitelů, abychom byli schopni tomu žákovi pomoci co nejdříve.“*

Podstatnou úlohu sociální pedagog zastává také v přehledu o dění okolo žáka: *„Přehled mám a je pro mě důležité být v obraze a doplňovat si ten obraz a určitě tam hraje roli ten sociální pedagog, protože on to všechno vidí prostě na živo. My to jen slyšíme, možná si to umíme i nějak představit, ale on potom třeba ty představy naše potvrdí nebo doplní. On vidí prostě, jak to tam vypadá, jak to tam chodí.“* Takové poznatky pak do sebe postupně *„zapadají jako takové puzzle“* a učitelé si mohou rozvrhnout, jak budou ve výchovném vzdělávacím procesu pokračovat. Může jim to také pomoci při plánování preventivních programů, které jim pak mohou být utvořeny tak, aby zapadly a pomohly v momentální situaci žáků.

Takový pedagogický přehled je *„určitě dobré mít“*, protože se vše odráží na výuce. Nejen na výuce, ale *„celkově to pozorujeme i na té hygieně dětí“*. Mezi projevy toho, že *„se doma něco děje“*, uvádí paní učitelka například změnu v náladě žáka: *„Jsou víc smutnější, uzavřenější anebo si najednou nechtějí hrát.“* I tyto změny v projevech chování mohou být podnětem, aby učitel vyslal sociálního pedagoga do terénu a zjistil *„a ověřil, co se doma děje nebo neděje“*.

Tohle vše jsou kompetence a činnosti sociálního pedagoga, které respondentka vnímá jako až *„nadstandardní“*, nad kompetence třídních učitelů. Zároveň si je paní učitelka vědoma, že se jedná o kompetence, které jsou nezaměnitelné a pro výchovně vzdělávací proces podstatné: *„... a je dobře, že tu je odborník, který toto všechno dělat může, protože učitel nemůže být u všeho a nemá tolik toho času. Sociální pedagog je i jistá úleva a jistota spolehlivosti, že se pomoci dostane tam, kde je potřeba.“*

#### **6.4.4 Sociální pedagog je pedagog**

##### ***Řádný pedagogický pracovník školy***

Respondentka uvedla, že sociální pedagog je v jeho očích pedagogickým pracovníkem. Mimo jeho kompetence terénní práce *„má i dost té pedagogické práce nebo jako výchovné no. Taky vychovává a učí, jak ty děti, tak i ty rodiče, protože jim rozšiřuje to povědomí o možnostech, konkrétně teda třeba poradnách“*.

Kdyby byl sociální pedagog oficiálním školním pedagogickým pracovníkem, tak *„by to usnadnilo to jeho zařazení do chodu školy“*. Nejen však jeho zařazení do procesu škol, ale také by to mohlo vést k tomu, že *„by se o tu profesi víc začalo zajímat, protože ono je to*

*různobarevná profese*“. Respondentka uvedla, že se také domnívá, že „*studentům, co tu socpedu studují, to pomůže možná v nějaké motivaci*“ jít pracovat do školy, protože „*by byli vnímáni jako profese, jako každá vlastně jiná, co se školy týká*“. Zároveň kdyby byl někde sociální pedagog přesně uveden „*černý na bílém*“, tak by to mohlo usnadnit práci samotným pedagogům v osvětě o sociálním pedagogovi „*mezi dalšími pedagogickými kolegy, protože oni vlastně přesně neví stále, co sociální pedagog dělá a proč to tak dělá a proč by bylo fajn ho na té škole mít*“. Paní učitelka se domnívá, že jeho oficiální zařazení mezi pedagogické pracovníky by mohlo pomoci ke „*zvýšení zájmů*“ o tuto pozici ze strany zřizovatelů škol.

#### **6.4.5 Problémy se dají zvládnout**

##### ***Nějaké menší problémy jsou, důležité je se jich nebát***

Vzhledem k tomu, že je respondentka třídní učitelkou druhé třídy, potýká se s určitými problémy, ale jen s malými, které se dají vyřešit a zvládnout, když se jich učitel nezalekne. „*Není to nic závažného, že by se třeba praly ty děti spolu.*“ Ovšem společně s modernizací doby se obměňují i výchovné problémy, se kterými se učitelé potýkají. „*Už se objevuje i u těch menších jako elektronické cigarety, to je teď takový bum s nima. Oni jako zatím teda musím říct, že mi do třídy to nikdo nedonesl, ale jako v paralelce vím, že i ti malošci se s tím jako setkávají.*“

Výchovné problémy vyloženě v rámci vyučovacích hodin se objevují například v podobě vulgarismů: „*Oni to slyší třeba doma, tak to použijou a neví třeba ani, co to znamená.*“ V takovém případě je důležité „*zastavit výuku a hned vysvětlit, proč takto nemluvíme a udělat nějakou menší osvětu, která je v souladu s jejich věkem, aby to pochopili.*“ Podstatné je si z takovýchto projevů nedělat těžkou hlavu a „*neignorovat to*“.

##### ***Emoční pracovní listy***

Mimo řešení problému v komunitním kruhu nebo „*nějaký to povídací kolečko s dětma*“ mohou pomoci pracovní listy. Vzhledem k věku žáků „*podle mě není úplně ok na ně hned vybalit problémy. Oni tomu pořádně ještě takto úplně nerozumí*“. A právě s pracovními listy má paní učitelka přívětivou zkušenost. „*Snažím se hledat nějaké pracovní listy, které se zaměřují na emoce. Nebo když je nějaký konkrétní problém ve třídě, když se jako něco děje, tak většinou právě přes ty emoce a popisu toho, jak se cítím a proč se pak k té problematice dostaneme a vyřešíme to společně. Takže i ty pracovní listy jsou fajn a děti to berou.*“

#### 6.4.6 Sociální pedagog pomáhá

##### *Zastání pro žáky, rodiče i učitele*

Paní učitelka se domnívá i na základě zkušenosti s rodiči, že právě sociální pedagog „*je docela zastáním pro ty děti, ale i ty rodiče, že jako nejsou v tom sami a škola je v tom nenechává*“. Dále uvedla, že „*i tím, že máme plně obsazené školní poradenské pracoviště, tak jde hodně vidět, že tu své místo skutečně má a pomáhá*“. Pomoc je to nejen tedy žákům a rodičům, ale i učitelům, kteří si nepřipadají na všechno sami: „*Ulehčuje nám i tu práci, protože spoustu bych jinak musela dělat ve svém volném čase. Takto zvednu telefon nebo napíšu a on může se o to postarat*“. Navíc jakožto na člena ŠPP se na něj mohou učitelé obrátit, i kdyby potřebovali sami poskytnout z jeho strany poradenství. „*Je fajn vědět, že tu pro mě někdo je, za kým můžu jít*“.

Nejen sociální pedagog, ale také plně kvalifikované ŠPP podle paní učitelky „*zvyšuje tu kvalitu naší školy, protože můžeme i docela včas zasáhnout a pomoci tam, kde je třeba*“. Takto plně kvalifikované pracoviště by měla mít každá škola. Pozice sociálního pedagoga je důležitá pro školy, protože může poskytovat poznatky, které jsou pro chod školy a její pozitivní klima zásadní. „*Možná panuje povědomí, že sociální pedagog by měl být jen na speciálních školách nebo tam, kde docházejí žáci z nevyrovnaného prostředí, ale to si já nemyslím. Sociální pedagog je kvalifikovaným odborníkem, který je zastáním a pomocí. Jsem ráda, že tu s námi a pro nás je*“.

#### 6.4.7 Shrnutí

Čtvrtým respondentem byla paní učitelka, která je třídní druhé třídy základní školy. Její motivací k učitelství byly předchozí zkušenosti od učitelů, kteří ji svým přístupem ke vzdělávání nasměřovali na profesní dráhu učitele. Dalším faktorem ale byl její chtíč pracovat s dětmi. I přes to, že paní učitelka stále studuje, při studiích třídnictví zvládá.

Přehled kompetencí sociálního pedagoga má dostupný a ví, čím se zabývá. Za významnou kompetenci u sociálního pedagoga považuje jeho pravomoc vyrazit do terénu, popřípadě přímo do rodiny. Pro paní učitelku je to tak zpětná vazba, kterou je schopna posléze zužitkovat v rámci výchovně vzdělávacího procesu svých žáků. Dále uvedla, že zásadní je jeho možnost komunikace s lékaři, kterou ona ve své kompetenci nemá.

Respondentka si je také vědoma toho, že sociální pedagog poskytuje učitelům jedinečné poznatky z přirozeného prostředí žáků, které jsou zásadní. Sociální aspekty prostředí, ve



kterém se žáci projevují, se na nich odráží, a mohou se tedy promítnout i do vzdělávacího procesu. V momentu, kdy dítě změní rysy chování, se paní učitelka obrací právě na sociálního pedagoga, aby šel nahlédnout do rodiny a zjistil, co se doma odehrává. Pro paní učitelku je důležitý nejen přehled o prostředí žáků, ve kterém se pohybují mimo školu, ale také přehled o jejich speciálně vzdělávacích potřebách. Na speciálně vzdělávací potřeby žáků by se podle jejího názoru nemělo zapomínat zejména u tak mladých žáků.

Sociálního pedagoga vnímá jako pedagogického pracovníka a domnívá se, že by měl oficiálně být mezi ně uveden. Jeho oficiální zařazení do týmu ŠPP by zvýšilo nejen jeho atraktivitu pro další možné zájemce o studium této profese, ale také celkové povědomí veřejnosti o možnostech práce sociálního pedagoga na základní škole.

Při řešení problémů se učitel nesmí zaleknout toho, že vůbec problém nastal. Naopak by měl reagovat pohotově. Vhodné také je přizpůsobit vyučování tak, aby objasnil, proč takové chování je problémovým, aby se příště neopakovalo. Při řešení problémů by se neměly opomíjet emoce, kdy při práci s nimi může pomoci jak komunitní kruh, tak pracovní listy.

Celkově se naše respondentka domnívá, že sociální pedagog je pracovníkem, kterého nejen učitelé, ale i žáci a rodiče mohou vnímat jako osobu, na kterou se mohou spolehnout. Sociální pedagog je kvalitním pracovníkem školy, neboť zvyšuje i důvěru rodičů ve školu.

Tabulka 7 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 4

Hlavní kategorie	Podkategorie
<b>Učitelství si mě našlo samo</b>	Chtěla jsem být taky taková
<b>Výhradně kompetence sociálního pedagoga</b>	Konkrétní požadavky Potvrzení od lékaře
<b>Sociální pedagog přesahuje školu</b>	Běžný učitel se nevydá domů k rodičům Spojuje školu a rodinu žáka Přehled o prostředí a potřebách
<b>Sociální pedagog je pedagog</b>	Řádný pedagogický pracovník školy
<b>Problémy se dají zvládnout</b>	Nějaké menší problémy jsou, důležité je se jich nebát Emoční pracovní listy

Sociální pedagog pomáhá	Zastání pro žáky, rodiče i učitele
-------------------------	------------------------------------

## 6.5 Respondent 5

Předposledním, pátým respondentem je paní učitelka druhého stupně. Jedná se o třídní učitelku osmé třídy základní školy. Momentálně se v učitelské praxi pohybuje 13 let. Na základní škole působí nejen jako třídní pedagog, ale také zastává funkci metodika prevence.

Náš rozhovor probíhal v kanceláři paní ředitelky školy, kde jsme nebyly nijak vyrušovány. Nejdříve jsme se vzájemně představily, uvítaly se a chvíli si povídaly. Naše krátká rozprava se týkala obsahu naší práce, o kterou se paní učitelka zajímala. Po obeznámí s tématem a obsahem rozhovoru jsme se ujistili, zdali máme souhlas nahrávat. Souhlas nám byl udělen, paní učitelka s nahráváním neměla žádný problém.

### 6.5.1 Učitelství si mě našlo samo

#### *Životní okolnosti*

Pedagogickým směrem se respondentka vydala nejen z důvodu, že *“od kraje počátku jsem chtěla pracovat s dětma“*. Zároveň zde byly okolnosti, které vedly k tomu, aby se paní učitelka vydala učitelským směrem: *„Mě k tomu motivoval zdravotní stav, to bylo asi úplně v prvopočátku.“* Výběr pedagogické profese byl ovlivněn dvěma faktory: *„Práce s dětmi a zdravotní stav.“* Paní učitelka pracuje ve školství už 13 let, své začátky ale popisuje takto: *„Já jsem šla tou cestou trnitější a dlouhodobější.“*

#### *Nejen učitel, ale i metodik prevence*

Jakožto třídní učitel respondentka vyučuje, přičemž obsah vychází z tematických okruhů. Práce metodika prevence je o vypracovávání preventivních programů, na kterých se podílí i sociální pedagog. Dále pak říká: *„Píšeme hodně s kolegou – tím myslím sociálního pedagoga – zprávy na OSPOD a vše, co se týká rizikového chování.“* Mimo vypracování posudků či preventivních programů se metodik prevence podílí na práci *„u pohovorů s rodiči, ne u všech, ale u některých ano“*. Pohovory s rodiči nejsou jediné, kde se metodik prevence pohybuje, dále pak je to *„u pohovorů s dětma“*. Vzhledem k tomu, že škola má plně kvalifikované ŠPP, tak pokud dojde k nesrovnalostem, *„tak si to tady tak nějak předáváme“*.

## 6.5.2 Výhradně kompetence sociálního pedagoga

### *Práce v terénu*

Nejen díky těsné spolupráci respondentky jako třídního učitele, ale i metodika prevence se sociálním pedagogem „*vím, co jak má, co může, kam může, co má na starost*“. Pokud dojde u respondentky k nejasnosti, „*tak já za ním zajdu a říkáme si, co potřeba, takže on mi řekne a poradí*“. Činnosti sociálního pedagoga má škola i písemně sepsané a dostupné svým zaměstnancům, takže v případě nesrovnalostí respondentka uvádí: „*Mám kam kouknout, ale většinou už vím*.“ Práce v terénu je „*nenahraditelná kompetence sociálního pedagoga*.“

Za výhradní kompetenci považuje respondentka jeho možnost docházení do terénu rodiny žáků, kdy může učitelům předávat poznatky z primárního prostředí dítěte. Ovšem nejen docházení do rodin, co se terénu týče, ale také „*rozdávání letáčků. Ted' třeba o zápisu*.“ Dále pak „*zajišťování materiálu pro žáky, kteří budou ukončovat základní vzdělání*“.

### *S lékaři jenom on*

Komunikace s lékaři „*není vůbec v naší kompetenci třídních učitelů, ale jeho*“. Vzhledem k dlouholeté spolupráci lékařů se školním sociálním pedagogem „*ho už vlastně znají a ví*“. Během spolupráce lékaři „*neposkytnou informace, co těm dětem třeba je nebo není. Jen nám řeknou, že byl nemocný a byl ošetřen nebo ošetřeno to dítě a že kdy by mělo přijít do školy. Tak to je to, co lékař sdělí, a komunikuje s nimi pouze a jen sociální pedagog*“. Následně sociální pedagog tyto informace předá třídnímu učiteli, aby věděl, proč žák chybí.

Sociální pedagog „*hodně pomáhá v komunikaci s lékaři*“. Komunikace s lékaři je poměrně podstatná kompetence. V důsledku vysokých absencí mají někteří žáci nastaveno omlouvání nepřítomnosti na vyučovací hodině právě od lékaře. „*Děcka jsou hodně nemocní, bolesti hlavy, a to on jakoby řeší s tím lékařem, to on hlavně dělá*.“ V tomto ohledu „*musí tady být. Právě to máme nastavené tak, že s těmi lékaři komunikuje jenom on*“. Taková komunikace mezi lékařem a sociálním pedagogem se nastavila po vzájemné dohodě s lékaři, která probíhá „*na začátku školního roku*“. Spolupráce základní školy s lékaři „*všeobecně trvá už několik let*“.

## 6.5.3 Sociální pedagog přesahuje školu

### *Prodloužená ruka učitele*

Sociální pedagog může zasáhnout tam, kde končí kompetence třídního učitele. Navíc třeba právě na práci v terénu „*není už čas při počtu žáků a výčtu povinností učitele*“. V možnosti

vykročení mimo školské zařízení a pozorování prostředí je sociální pedagog „nenahraditelný“. Sociální pedagog „skutečně pracuje tak, jako moje prodloužená ruka nebo těch mojich pravomocí, protože může vykročit tam, kam já ne“. Nejenže je schopen vyrazit do terénu s přímými požadavky od učitele, ale i z vlastního přesvědčení, pokud „z té naší komunikace vzejde něco, co mu dá ten podnět tam jít“. V takových případech sociální pedagog „tam jde. Jde třeba i do té rodiny a udělá tam nějaký šetření“. Z těchto aktivit pak vychází pomoc jak pro učitele, tak pro rodiče, kterým se dostane například sociálního poradenství.

### ***Má bližší spolupráci***

Vzhledem k možnostem navštívení rodiny v jejím přirozeném prostředí se mezi sociálním pedagogem a rodiči formuje vztah založený na jiném podkladu, než jaký mají rodiče s učiteli. „Já jsem už tady dlouho, takže mě znají, ale nevím, jestli by mě třeba takto k sobě pustili, i když jsem to dřív dělala. Ted' je to nastavené, že jde on a on nemá problém a oni nemají problém s ním.“ Tato respondentka komunikuje s rodiči primárně telefonicky, „ale někdy se stávalo, že nechodili třeba na třídní schůzky, tak to byl sociální pedagog tam vyslán, aby informoval, že bude potřeba zajít do školy“.

Ovšem v rámci komunikace s rodiči jeho práce nekončí, neboť komunikuje i s dalšími pracovníky. Vzhledem k tomu, že respondent je i metodikem prevence, tak pokud se vyskytne problém „s nějakou rodinou, s nějakýma dětma a rodina moc nefunguje“, tak společně řeší „jaké kroky podnikneme, kam to pošleme, jestli na OSPOD“. Zároveň vypracovávají a sepisují společně „zprávy a domlouváme se, jaký postup bude dál“.

### ***Spojování kontextů***

Pedagogové by měli mít přehled o speciálně vzdělávacích potřebách svých žáků, což se domnívá i respondentka: „Vím, na co moje děti mají, kde pokulhávají, to vím a je to pro mě jako učitele důležité vědět.“ Také se domnívá, že je důležité znát sociální prostředí žáků mimo vyučování: „... mimo školu toho žáka vím, mám o něm taky přehled.“ „Díky sociálnímu pedagogovi máme povědomí“ o tomto prostředí. Důležitost v poznání i těchto sociálních aspektů je zásadní pro respondentku proto, že jak sama uvádí: „... já říkám, že pokud nevíme u těch dětí tu rodinnou situaci, tak potom si můžeme říkat, že to dítě zlobí, že se neučí, protože je nezodpovědné třeba. Když nevidíme to pozadí, tak je to špatně.“ Díky těmto souvislostem pak učitelé mohou získat nový pohled na chování svých žáků: „Jsem pak schopna vidět dál než jen to, že je žák líný nebo že se mu nechce, ale vím, že třeba něco se

*děje doma. Nebo že nemá úplně doma svůj prostor, kde by se mohl připravovat na výuku.“ Sociální kontexty, „co zažívají mimo školu v tom sociálním dalším prostředí, doma nebo v okolí přátel, je prostě ovlivňuje“.*

Respondentka má komunikaci se svými žáky kvalitně nastavenou. Nebojí se jí svěřit: *„Ty děcka jsou takové, že nám opravdu i spoustu věcí řeknou i samy od sebe, že takový ten vztah máme ti třídní učitelé i učitelé. Jako normálně oni to tak mají i v sobě nastavené, že jsou ty děcka takové už otevřenější. Co chtějí, řeknou, co říct nechtějí, samozřejmě neřeknou, ale jsou zvyklí jako nám hodně povykládat.“* Zároveň mají již tak nastavený vztah s jejich rodiči, protože *„já jsem učila třeba i jejich sourozence, takže tam ty rodiny znám“*. Znáť se s rodinou a být schopna si dávat sociální kontext je *„pro mě důležitý a ten sociální pedagog to dotváří“*. I na základě poznatků ze strany sociálního pedagoga je potom schopen učitel znát *„ten podtext toho, co je v té rodině, co je ta tíma“*. Nejen to, ale také se na základě těchto podtextů společně domlouvají a řeší, *„co bude ještě pro ty děcka vhodný, dobrý“*. V celém tomto procesu sociální pedagog *„velmi pomáhá“*, takže *„když si potom o něčem konkrétním vykládáme, tak on něco řekne, my zase třeba něco víme a pak se nám to dotvoří jako celek“*.

#### **6.5.4 Sociální pedagog je pedagog**

##### ***Součást ŠPP***

Podle názoru respondentky je sociální pedagog rovnocenným pedagogickým pracovníkem: *„On taky zná spoustu věcí. Tady právě pomáhá v tom sociálním kontextu žáka.“* Jeho práce ovšem nekončí jen u sociálních aspektů, ale zároveň se aktivně podílí na tvorbě preventivních programů, které jsou pro školy důležité. *„Takže sociální pedagog, ano, pedagog. Je součástí ŠPP a měl by být tam i zapsán a uveden.“*

Ohledně oficiálního zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky si myslí, že *„kdyby byl uveden v tom našem zákoně, tak by to pomohlo spoustě škol“*. Domnívá se, že pozice sociálního pedagoga je pro školy důležitou. A to i přes to, že se některá školská zařízení proti jeho oficiálnímu zařazení do procesů školy vyhrazují. *„Jako spousta škol se tomu asi brání, jako nechcují, ale myslím si, že v dnešní době, co tady jako nastává, tak ano. Myslím si, že je potřeba řešit víc a víc ty sociální dopady na děti. A nejen na děti Romů nebo ze sociálně slabých, ale že to půjde ještě dál.“* I v důsledku společenské situace bude potřeba, aby na školách žáci měli i sociální zastání. Nejen tedy žáci, ale i jejich rodiče. *„Tam je potřeba, nebo bylo by potřeba asi, aby byl v tom zákoně a v těch školách.“* Školy se pozici dalšího pedagoga mohou bránit, *„i když se asi tomu spousta lidí brání. Možná se tomu brání“*.

*právě proto, že si říkají, že ty kompetence některé přebere.*“ Přitom kompetence učitelů a sociálních pedagogů jsou jasně rozčleněné. Faktor ovlivňující nevoli k zařazení sociálních pedagogů mezi pedagogické pracovníky může být i ten, že *„tam je jenom výkon, jede se na výkon, jede se na učení, aby se děcka něco naučily, ale to pozadí tý rodiny, v čem děti vyrůstají, moc asi jako nedívají“*. Dalším důvodem může být, *„že ty školy vnímají jako svoje učení a přes to nejede vlak a nikdo nám sem už chodit nebude. Může tam sehrát i roli to, že si školy ty sociální problémy nechtějí připustit, že je nechtějí řešit“*.

### **6.5.5 Problémy se dají zvládnout**

#### ***Jednat pohotově***

Při výchovných problémech, ale i jakékoliv formě rizikového chování je důležité snažit se *„jednat pohotově, tak se to dá zvládnout“*. Všechny poznatky a postřehy nejen učitelů, ale i sociálního pedagoga z mimoškolního i školního prostředí *„se pak dá dát do tý prevence“*. Také je důležité komunikovat a budovat v žácích důvěru, aby se učitelé svěřili s problémy, se kterými se potýkají.

#### ***Online a offline problémy***

Mezi nejčastější problémy, se kterými se respondentka potýká, patří absence a záškoláctví. *„No a užívání návykových látek, to je jako mimo školu, ale ono se to prostě do tý školy dostává.“* Nestalo se ještě, že by se žáci pod vlivem návykové látky pohybovali ve škole, *„ale my víme, že to tam nějak funguje“*. Návykovou látkou má na mysli respondentka *„legální návykové látky, takže ty cigarety, nějaký ty vapa“*. Dále pak alkoholické nápoje: *„To není jako, že by ty děcka přišli do školy opilí, ale víme, že prostě v rámci víkendu nějaký užívání tam je. Nebo víme, ty děcka řeknou.“* A potom *„drogy, nelegální návykové látky a nějaká sexualita“*. V oblasti sexuality *„ty děcka jsou dopředu, takže řeší takový to ani ne chození, ale opravdu sexuální praktiky už jako pod 15 let, což jako je pro mě docela mazec, protože učím výchovu ke zdraví“*.

Zároveň se respondentka zabývá problémy, *„co je prostě venku, když se něco semele, tak ty děcka to dotáhnou, takže taky to řešíme. To není úplně naše kompetence, ale my se to jako snažíme ošetřit, aby se to nedělo dál a aby se to netahalo do tý školy“*.

V dnešní moderní době se zabývají učitelé a další pedagogičtí pracovníci také online problémy, se kterými žáci mohou přijít do styku. *„Třeba i co se týče telefonů, nějaký zprávy vyhrožující a fotky, co si děcka posílají.“* K takovýmto zprávám dochází mimo školu, protože

*„telefony máme zakázané, že nesmí. My je vybíráme, pokud je nevybíráme, tak je musejí mít vyplé v aktovce nebo v baťohe“.* Ovšem i k takovému jednání již u žáků došlo: *„Stalo se, že ty děcka si vyhrožují nějak navzájem i mimo školu a ony ty děcka se potom svěří, takže to nějak řešíme.“* Takové problémy jsou řešeny *„formou poradenství, řekneme, co mají a nemají. Nemají za to nějaký výchovný potrestání, to určitě ne.“* Problematika sociálních sítí se do škol dostává čím dál tím více: *„Ty sociální sítě se nám sem pomalu do toho dostávají, protože ty děcka dlouho neměly telefony, teď už ty telefony mají.“* Problémy se dají zvládnout a *„jsou a musí se řešit“.*

### **6.5.6 Sociální pedagog pomáhá**

#### ***Je tu pro mě i jako učitele***

Sociální pedagog je pomocnou rukou nejen žákům, rodičům, ale i učitelům. *„To jde vidět vždy při té naší komunikaci, že je tu pro nás.“* Paní učitelka se na něj obrací *„s problémy žáků, jak to budeme řešit, to klima, výchovné problémy, zprávy třeba na OSPOD nebo nějaká spolupráce s Policií ČR, všechno jako konzultujeme spolu, jak to budeme řešit“.*

Dále se domnívá, že pedagogický pracovník, jakým je sociální pedagog, pomáhá udržovat pozitivní klima třídy. *„Mám s tím dobrou zkušenost.“* Vzhledem k délce působení praxe sociálního pedagoga na škole jej považuje za běžnou součást školského zařízení: *„... si vlastně neuvědomuju, že není na každé škole.“* Dodává, že *„my tady máme sociálního pedagoga 13 let a prostě my to máme tak, že opravdu nám jako pomáhá a je jako nezbytnou součástí“.*

### **6.5.7 Shrnutí**

Paní třídní učitelka osmé třídy základní školy je v pořadí pátým respondentem. Nejenže působí jako třídní učitel, ale na škole zastává i funkci metodika prevence. K učitelství byla motivována jednak životní situací, ale také svým přáním pracovat s dětmi. Momentálně se v učitelské praxi pohybuje 13 let.

Přehled kompetencí sociálního pedagoga má. Důvod jejího přehledu je také jejich těsná spolupráce nejen ve vztahu třídní učitel a sociální pedagog, ale také ve vztahu metodik prevence a sociální pedagog. Za nejvýznamnější z kompetencí sociálního pedagoga považuje jeho práci v terénu, možnost navštívení žáka v rodinném prostředí a úzkou spolupráci s lékaři. Zároveň tyto kompetence jsou jedny z těch, které ona jako třídní učitel či metodik prevence nemá.

Společně se sociálním pedagogem konzultuje nejen jeho postřehy, které získá z terénní práce, ale také se společně podílejí na tvorbě preventivních programů či sepisování zpráv na OSPOD. Domnívá se, že sociální pedagog má úplně jinak dynamicky postavený vztah s rodiči žáků než ona jakožto třídní učitelka, což považuje za pozitivní. I díky práci sociálního pedagoga je schopna si více spojovat kontexty do souvislostí. Dotvářet tak žakovu mozaiku a nastavit postup další spolupráce.

Sociálního pedagoga vnímá jako podstatnou součást ŠPP. Podle paní třídní učitelky by měl sociální pedagog být oficiálně zařazen mezi pedagogické pracovníky. Myslí si, že školy možná dalšího pedagogického pracovníka mezi sebou nechtějí, protože se domnívají, že sociální aspekty není potřeba řešit. Popřípadě se primárně soustředí na výkony žáků a jejich sociální kontexty jsou upozadřovány. Na základě svých zkušeností se domnívá, že sociální pedagog bude potřeba na školách i z důvodu společenských sociálních problémů.

Ve výčtu problémů, se kterými se potýká, i když nepřímě, bylo zmíněno jak záškoláctví, tak vysoká absence či návykové látky. Zároveň se v důsledku modernizace rozšiřují i online problémy mezi žáky, se kterými je potřeba počítat. Za pomoci prevence a včasné intervence se problémy dají vyřešit či jim předejít. Důležité je problémy nezametatvat „*pod koberec*“.

Respondent poukazuje na to, že sociální pedagog je v jejich očích tak běžnou součástí praxe, že si neuvědomuje, že není na každé škole. Zároveň jej vnímá jako velkou pomoc, ať už při řešení problémů, tak komunikaci nejen s rodiči, ale i dalšími pracovníky a institucemi.

Tabulka 8 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 5

Hlavní kategorie	Podkategorie
<b>Učitelství se mě našlo samo</b>	Životní okolnosti Nejen učitel, ale i metodik prevence
<b>Výhradně kompetence sociálního pedagoga</b>	Práce v terénu S lékaři jenom on
<b>Sociální pedagog přesahuje školu</b>	Prodloužená ruka učitele Má bližší spolupráci Spojování kontextů
<b>Sociální pedagog je pedagog</b>	Součást ŠPP



<b>Problémy se dají zvládnout</b>	Jednat pohotově Online a offline problémy
<b>Sociální pedagog pomáhá</b>	Je tu pro mě i jako učitele

## 6.6 Respondent 6

Naším posledním respondentem je paní ředitelka školy, která působí nejen v této funkci, ale také jako výchovný poradce a vyučující i třídní pedagog. Momentálně je v profesi 35. rokem. Vzhledem ke svému postavení je v úzkém vztahu se svými pedagogickými pracovníky, tudíž i sociálním pedagogem. Paní ředitelka se nám k poskytnutí rozhovoru sama nabídla, čehož si velice vážíme, neboť jsme si vědomi její pracovní vytíženosti.

Rozhovor probíhal v její kanceláři, kde jsme měly klid. Před zahájením samotného rozhovoru jsme vedly krátkou rozpravu o škole, ale i diplomové práci. Poté paní ředitelka poskytla souhlas k nahrávání rozhovoru.

### 6.6.1 Učitelství si mě našlo samo

#### *Nikdy jsem učitelkou být nechtěla, ale nakonec jsem tak skončila*

V úvodu našeho rozhovoru paní ředitelka říká: „*Já jsem nikdy učitelka nechtěla být. Měla jsem spíš tendence jít na odbornou historii, ale protože tam brali málo lidí, tak jsem zvolila učitelský obor. Dala jsem si vlastně ruštinu a dějepis, protože ruština mě vždy bavila a dějepis mě bavil ještě víc.*“ Životní okolnosti respondentku dovedly na profesní dráhu učitele na základní škole: „*Takže takhle jsem skončila na učitelství.*“

Pracovně se věnuje ředitelským povinnostem, ale také učitelským a výchovně poradenským. Je v čele ŠPP: „*... protože to i vedu. Je dobře, že jsem součástí toho pracoviště, protože když se vyskytne nějaký problém, tak jsem vlastně přímo u toho.*“

### 6.6.2 Výhradně kompetence sociálního pedagoga

#### *Pestrá práce*

Výčet kompetencí a činností práce sociálního pedagoga je poměrně pestrobarevným. Respondentka má v jeho kompetencích přehled: „*Vím, je toho strašně moc.*“ Zároveň školní sociální pedagog je natolik činným pracovníkem, že „*on si práci hledá i sám, já mu ani spoustu věcí nezadávám*“. Vzhledem k tomu, že škola se aktivně podílí na osvětové činnosti o možnostech sociálních pedagogů, „*postupem a téma zkušenostmi se ta náplň práce začala*

*rozšiřovat a rozšiřovat. Sociální pedagog není vlastně v katalogu prací, ale z tama máme ty body, které se týkají sociálního pracovníka a jinak vlastně ty konkrétní činnosti si děláme sami. Ty jeho činnosti se odvíjejí podle konkrétních potřeb školy“.*

Sociální pedagog řeší „*neomluvenou absenci, společně komunikujeme se správami na úřadu, protože on to nachystá“*. Dále pak práce v terénu s konkrétními požadavky od učitelů: „*Třeba září, říjen to je pro něho dost práce, protože děcka nemají pomůcky.“* Pokud škola řeší zápis do první třídy, obchází terén a rozdává letáčky s informací, že zápis bude a v jaký termín.

### ***Víc než kdokoliv jiný***

Sociální pedagog neřeší jen „*papírování“* okolo zpráv na OSPOD či PPP a absenci. Komunikuje také s dalšími institucemi, jako například s lékaři, ale také „*se státním zastupitelstvím a s policií, a to teda komunikuje on víc než kdokoliv jiný“*. Sociální pedagog je v tomto ohledu jistým ulehčením práce pro ostatní učitele, protože se může o toto „*papírování“* starat on sám a komunikovat s dalšími orgány. Učitelé pak mohou získat prostor na přípravu na vyučování, zároveň tyto aktivity nemusejí vykonávat ve svém volném čase.

### **6.6.3 Sociální pedagog přesahuje školu**

#### ***Prodloužená pravomoc učitele***

Sociální pedagog má tu možnost, že může na základě svých pravomocí vyrazit do terénu. Je schopen takto „*komunikovat s tou komunitou“* a zároveň „*může nahlédnout do domácího prostředí a takové poznatky vám můžou úplně změnit vaše domněnky o žácích“*. Učitel není ten, kdo má tendence vyrazit do terénu a zajímat se mimoškolní prostředí žáků, a tedy pokud má, tak tomu musí věnovat svůj osobní čas. Přitom právě postřehy sociálního pedagoga „*z toho terénu“* mohou pomoci předcházet rizikovému chování žáků. „*Takže tato pravomoc je důležitá a pro nás je to prostě nepředstavitelný, takto stíhat ještě tyto aktivity.“* Sociální pedagog je skutečně „*velká pomoc pro nás učitele, a to nejen tady v tom“*.

### ***Ho ta komunita bere***

Díky přesahující kompetenci sociálního pedagoga v terénu může navázat s rodinou žáků, ale popřípadě s celou komunitou důvěrné vztahy. Takové vztahy pak mohou pomoci při kooperaci školy s rodiči. Ovšem vše je o zvyku: „*Dneska už víme, že ho za komunita bere. Ho ta komunita vzala. Děcka ho berou, rodiče ho berou.*“ Díky těmto specifickým vztahům se pak buduje úplně jinak dynamicky založený vztah školy s žáky, ale i rodiči. Možná i díky práci sociálního pedagoga „*jsme rodinná škola, protože jako ti rodiče ví, že se na nás můžou obrátit. My zase víme, v čem se můžeme obrátit na ně.*“ Rodiče se na sociálního pedagoga obracejí, „*když potřebují poradit, co se týká bydlení nebo prostě něco na úřadech.*“ Škola se například sem tam potýká s problémem, že rodiče se nedostaví „*na pedagogicko-psychologickou poradnu, což spousta lidí považuje za normální. Takže on ráno vstane a jde je vzbudit a zavede je na tu poradnu, takže tam je i pomoc z této strany třeba.*“

### ***Když znám sociálně, neškatulkuju***

Respondent má přehled o speciálně vzdělávacích potřebách, ale stejně tak o sociálním prostředí žáků: „*Bez toho by nešel nastavit ani ten pedagogicky vzdělávací proces.*“ Sociální prostředí „*je základ. Obzvlášť co se naší školy týče, kdy máme specifické žáky v tom, že se jedná o Romy a tam to sociálně funguje jinak. Ale není to jen o specifických školách. To sociálně je důležité u každého žáka stejně, protože ho ovlivňuje.*“ O sociálním prostředí „*hodně toho víme i na základě socpedy, protože on chodí do rodiny. On jde a vidí to na vlastní oči a zprostředkuje nám, co se tam děje, což je velké pozitivum, protože pak prostě víme a líp s tím děckem pracujeme, ale i s rodiči.*“

Sociální aspekty výchovy mají dopad na žáky a na jejich chování nejen ve škole. „*Máme představu pak o tom, v jakých podmínkách žijí. Mám pak jiný názor na žáka.*“ Díky těmto představám „*neškatulkuju. Nemyslím si hned, že na to kašlou, ale vím, že jich 12 třeba žije v jednopokojovém bytě. Tak to si asi nikdo nedovedeme představit. A ani představit to, že by dítě mělo svůj stůl nebo svou židli.*“ I z těchto důvodů má škola „*to třeba nastavený tak, že opravdu jako většinu věcí se snažíme naučit ve škole. A potom teďka hodně nám pomáhá ten program toho doučování.*“

„*Nejhorší je, že to sociálně se na některých školách hodně dává do pozadí. Nebo i to, že na některých školách jsou rodiče proti tomu, aby škola vychovávala...*“ přitom výchova a učení si jsou rovnocennými činnostmi. „*Takže ty sociální vztahy, ale i výchova je upozaděna a škola jede jenom po výkonu. Po počtu třeba přijatých dětí na gymnázia a další školy.*“

Přitom škola by neměla být jen o výkonu a prestiži. Žáci jsou jedinci utváření vícero faktory než jen jejich známkami či tím, z jak moc prestižní rodiny do školy přicházejí. *„Ohledně toho sociálna bude hůř. Ono se to prohlubuje a už i ty děcka z těch třeba dělnických rodin budou potřebovat jiný přístup. Nikdo si leckdy neuvědomuje to, že ty děcka z těch dělnických rodin můžou být inteligentnější než ty děcka z těch prestižních.“*

#### **6.6.4 Sociální pedagog je pedagog**

##### ***Potřeba systematické změny***

Respondent považuje sociálního pedagoga za běžnou součást školy, a tudíž i pedagogických pracovníků. Domnívá se, že by měl být oficiálně uveden do výčtu pedagogických pracovníků, protože *„nám by to neskutečně pomohlo. Hlavně v těch organizačních věcech, protože tím, že není pedagog, tak má jiný počet dnů dovolené. Nemá nárok na studijní volno na těch 12 dnů. Takže ono je to pak hrozně obtížné organizovat. Má navíc jenom přímou pracovní dobu. Ted'ka málo dovolené má. Takže v tomhle, že tam není v tom zákoně, nám to hodně komplikuje a samozřejmě to taky komplikuje jeho finanční ohodnocení. Ted' ho máme zase financovaného z projektu, takže má tabulkovej základ platu“*. V organizačních věcech kolem sociálního pedagoga je potřeba systematických změn. Zřizovatelé a ředitelé škol se musejí orientovat v projektech, díky kterým mohou získat finanční podporu, aby sociálního pedagoga na své škole měli. *„Ona je to i práce navíc, orientovat se v tom, z kama na něho ted' můžeme čerpat a hledat v těch projektech. Navíc my jsme měli dlouhé období okolo deseti let, kdy ho financoval zřizovatel, za což jsme doted' teda vděční.“*

Jednoznačně by měl být sociální pedagog *„zařazen do katalogu prací a do zákona o pedagogických pracovnících. Toto by jeho místo na školách jen upevnilo“*. Oficiální uvedení sociálního pedagoga by *„pomohlo rozšířit povědomí o této profesi nejen pro ředitele škol, zřizovatele, ale samotné sociální pedagogy, kteří mají vysoké školy vystudované. Ale z důsledku oficiálního nezařazení pak do těch škol ani nemusejí jít chtít pracovat, protože ta vidina toho místa působení není pevná, jako třeba v jiných zařízeních“*.

#### **6.6.5 Problémy se dají zvládnout**

##### ***Důležité je chtít***

Respondentka se s problémy na škole setkává: *„Nemůžeme říct, že by ty děcka byly svatý.“* U každého problému ovšem hraje roli přístup a snaha zúčastněných stran, kdy je *„důležité je řešit. Důležité je chtít“*. Respondentka problémy žáků řeší *„s celým týmem ŠPP“*, který má

škola plně kvalifikovaný. *„Výchovný komise děláme a taky jich není málo, ale zase to není, že by jich bylo moc, protože to se pak míjí účinkem.“* V rámci výchovných problémů je důležitá prevence a „*preventivní programy*“. Na preventivních programech se podílí i sociální pedagog s metodikem prevence. *„Sociální pedagog tady toho dělá celkem dost v těch prevencích. Třeba Kočičí zahradu, takže i těch programů zaměřených na ty sociální vztahy máme díky němu dost, což je samozřejmě fajn.“*

#### **6.6.6 Sociální pedagog pomáhá**

##### ***Bez něj by to už nešlo***

Sociální pedagog pomáhá škole nejen svou preventivní činností, ale také svými kompetencemi. Pomáhá udržovat pozitivní vztahy nejen na škole, ale i mimo ni. Také je svou prací úlevou pro učitele. *„V současné době, kdy té práce jako takové máme my učitelé i vedení školy tolik, že už prostě kapacitně bychom nestíhali doslova a do písmene ten terén.“* Sociální pedagog svými činnostmi *„naskáká toho okolo školy dost, ale je to pomoc, bez které si už nedovedu fungování naší školy, tak jak funguje dnes, představit. I tím, jak máme nastavenou tu společnou spolupráci, komunikaci. On je prostě potřeba na té škole. Ne, nedovedu si představit, že by tu nebyl. Sociální pedagog je pro mě běžná součást praxe a jsem ráda, že tu s námi takový pedagog je.“*

#### **6.6.7 Shrnutí**

Poslední respondentkou byla paní třídní učitelka, která je na škole ředitelkou a zároveň výchovnou poradkyní. V učitelské praxi se pohybuje 35. rokem. K profesi učitele se dostala na základě životních rozhodnutí, která učinila. Vzhledem k jejímu statusu je v poměrně úzkém a pravidelném kontaktu se sociálním pedagogem.

Domnívá se, že sociální pedagog má pestrou práci, která je vymezena kompetencemi jen tomuto oboru vlastními. Mezi takové kompetence patří práce v terénu, komunikace s lékaři, OSPOD či Policií ČR.

Zároveň si myslí, že díky kompetencím sociálního pedagoga jej žáci, rodiče a komunita, ve které žijí, berou lépe. Sociální pedagog je velkou pomocí právě i rodičům, protože je schopen poskytnout sociální poradenství či nasměrovat jejich kroky správným směrem k pomoci. Také se domnívá, že díky práci sociálního pedagoga má větší přehled o sociálním prostředí žáků. Vnímá za důležité, abychom sociální kontexty žáků znali, neboť pak na žáky nahlížíme jiným pohledem a jsme schopni se lépe rozhodnout pro další kroky našeho jednání s nimi.

Sociální pedagog je v respondentových očích pedagogickým pracovníkem, který by měl být mezi tyto pracovníky zařazen. Oficiální uvedení sociálních pedagogů do katalogů prací by umožnilo lépe jejich práci koordinovat, co se například finančního ohodnocení týče. Zároveň by pro školy bylo snadnější jej získat. Momentálně na škole působí pomocí projektů. Hledání v takovýchto projektech je v podstatě prací navíc, protože musí mít zřizovatelé, ředitelé i samotní pedagogové neustálý aktuální přehled. Také se domnívá, že oficiální zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogy by zvýšilo jeho atraktivnost pro vysokoškolské studenty. Díky tomuto zařazení by absolventi oboru věděli, že na škole mají své místo.

Problémy se vyskytují, ale důležité je, jaký přístup k nim učitelé zvolí. Respondentka problémy konzultuje s plně kvalifikovaným ŠPP školy. Také preventivní programy jsou podstatné v rámci předcházení rizikového chování.

Celkově se respondentka domnívá, že sociální pedagog je dostatečně kvalifikovaným a platným pracovníkem školy. Pomáhá škole udržovat rodinný charakter vztahů mezi žáky a jejich rodiči. Zároveň uvedla, že by si již nedovedla představit, že by ho v týmu svých pracovníků neměla.

Tabulka 9 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 6

Hlavní kategorie	Podkategorie
<b>Učitelství si mě našlo samo</b>	Nikdy jsem učitelkou být nechtěla, ale nakonec jsem tak skončila
<b>Výhradně kompetence sociálního pedagoga</b>	Pestrá práce Víc než kdokoliv jiný
<b>Sociální pedagog přesahuje školu</b>	Prodloužená pravomoc učitele Ho ta komunita bere Když znám sociálně, neškatulkuju
<b>Sociální pedagog je pedagog</b>	Potřeba systematické změny
<b>Problémy se dají zvládnout</b>	Důležité je chtít
<b>Sociální pedagog pomáhá</b>	Bez něj by to už nešlo

## 6.7 Výzkumné závěry

V této části práce představíme výzkumné závěry, které z analýzy dat vzešly. Věnovat se budeme hledání společných rysů, které jsou charakteristické pro zkoumaný fenomén. Společná témata, která na základě analýzy vzešla, si jsou obsahově podobná. Přesto každá z respondentek s námi sdílela svou vlastní jedinečnou zkušenost se zkoumaným fenoménem.

**Hlavní výzkumná otázka** je formulována: **Jaké jsou zkušenosti pedagogů základních škol se sociálním pedagogem?**

**Dílní výzkumné otázky** jsou pak vytvořeny na základě znění hlavní výzkumné otázky. Tyto otázky jsou:

- **Jak pedagogové vnímají sociálního pedagoga a jeho působení na dané škole?**
- **Jak probíhá vzájemná spolupráce mezi nimi?**
- **Zdali vnímají práci sociálního pedagoga jako příznivě působící jev na vývoj žáků, ale i školy samotné?**

Z rozhovorů s respondentkami vyplývá, že učitelé mají **pozitivní zkušenosti** s prací sociálního pedagoga na základní škole. Respondentky ve svých rozhovorech popisovaly své vlastní zkušenosti s prací sociálního pedagoga. Ze zkušeností respondentů vyplývá, že sociální pedagog je dle jejich názoru kvalifikovaným pracovníkem školy, který svými kompetencemi přesahuje právě kompetence samotných učitelů. Za významnou kompetenci sociálního pedagoga je považována **práce v terénu. Sociální pedagog má jedinečnou možnost pracovat s komunitou**, ve které žáci žijí, a stejně tak s jejich **rodiči**. Při sociálně pedagogické práci v terénu je **mezi sociálním pedagogem a rodiči žáků vytvořen vztah založený na důvěře**, která je odlišná od důvěry ve vztahu mezi učiteli a rodiči. Respondenti uvedli, že i v důsledku jeho terénní práce **rodiče některé informace přijmou lépe od sociálního pedagoga než od učitelů**. Sociální pedagog s rodiči není v tak pravidelném kontaktu jako třídní učitel, tudíž jej rodiče vnímají jako **nestrannou a nezaujatou osobu**. Zároveň je sociální pedagog rodičům schopen poskytnout **sociální poradenství**, odkázat je na příslušné orgány správy, kde si mohou zažádat o pomoc. Sociální pedagog se tak při práci v terénu stává **přímým účastníkem jednání** a nemá nikterak zprostředkované informace. Všechny respondentky uvedly, že právě poznatky z jeho přímého kontaktu s rodinným prostředím žáků jsou **zásadní při výchovně-vzdělávacím procesu**. Učitelé tak získávají nezkreslené informace o jejich momentální sociální situaci. Na základě těchto skutečností se

pak sociální pedagog s třídními učiteli, ale i dalšími pedagogickými pracovníky domlouvá, jak by mohli žákům i rodičům pomoci. Zároveň jsou učitelé schopni své vyučovací hodiny koncipovat tak, aby žákům vyhovovaly, a mohou s nimi vykonávat i například preventivní činnosti. Respondentky se domnívají, že díky zprostředkovaným informacím o mimoškolním prostředí žáků jsou schopny pracovat se svými domněnkami o žácích, a vytvářet si tak více ucelený přehled o každém ze svých žáků. Tímto **nedochází k labellingu** nejen žáků, ale i jejich rodičů ze strany učitele. **Terénní práci může sociální pedagog vykonávat i na základě přímých podnětů od učitele**, pokud mají například nesrovnalosti s absencí žáků, či žáci vykazují změnu v chování. Sociální pedagog tak může pomoci **předcházet rizikovému chování**. Všichni respondenti uvedli, že **sociální kontexty svých žáků potřebují znát**, neboť je ovlivňují natolik, že se projeví i v rámci vyučování. Pokud sociální vlivy znají, jsou schopni individuálně přistupovat ke svým žákům a jejich následná kooperace je pak přívětivější.

**Práce sociálního pedagoga v terénu také rozšiřuje povědomí rodičů o možnostech školních aktivit.** Rozdává například letáčky o možnostech využití školní družiny či přípravného vzdělávání, které škola umožňuje. Dále také při své terénní práci informuje rodiče o povinnosti základního vzdělávání dětí. Škola a její možnosti se tak dostávají do povědomí širšího okolí.

Mezi další kompetence sociálního pedagoga, o nichž respondentky uvedly, že je má jen on, je jeho **komunikace s lékaři**. Sociální pedagog je jediným, kdo má pravomoc kontaktovat lékaře žáků. Spolupráce sociálního pedagoga a lékařů je pro třídní učitele zásadní vzhledem k vysokým absencím u některých žáků. V důsledku těchto absencí mají tito žáci nastaveno omlouvání nepřítomnosti od lékaře. Pokud tedy učitelé cítí potřebu ověřit důvod nepřítomnosti žáka, obrátí se na sociálního pedagoga. Poskytnou sociálnímu pedagogovi termíny, kdy žák chyběl, a ten pak kontaktuje lékaře. **Lékaři neposkytují sociálnímu pedagogovi informace o zdravotním stavu žáků**, jen potvrdí nebo vyvrátí, zdali lékařskou prohlídku v danou dobu absolvovali. Sociální pedagog obratem poskytuje zpětnou vazbu třídnímu učiteli. Pokud nesrovnalosti v absenci přetrvávají i nadále, může sociální pedagog rodinu navštívit a provést terénní šetření. **Sociální pedagog spolupracuje také s PPP, OSPOD či Policií ČR.** Na spolupráci s těmito institucemi se podílí společně s dalšími pracovníky ŠPP.

Sociální pedagog se s respondentkami dále podílí na řešení třídních konfliktů. Pokud učitelé potřebují jiný náhled na problematickou situaci, vědí, že se na sociálního pedagoga mohou



obrátit. V takovém případě sociální pedagog může navštívit třídu učitele a pokusit se situaci usměrnit i on. Tato oblast pomoci se zejména týká jeho spolupráce s metodikem prevence při **vytváření preventivních programů školy. Sociální pedagog je aktivním členem ŠPP**, který se účastní preventivních programů. Vzhledem k odbornosti sociálního pedagoga, ale i jeho poznatkům z terénu jsou pak programy přizpůsobeny i momentálním sociálním kontextům. Respondentky uvedly, že momentálně se sociální pedagog aktivně podílí na preventivním programu „Kočičí zahrada“ právě v kooperaci se sociálním pedagogem.

Pokud se problémy na škole vyskytují, tak respondentky uvedly, že důležitá je **včasná intervence** a také aktivita učitele, který by měl cítit potřebu se problémy zabývat a řešit je. Při řešení problémů je také podstatná **komunikace**, která se odvíjí nejen od schopnosti kooperace s žáky, rodiči, ale i s pedagogy navzájem. Respondentky jsou schopny a ochotny s rodiči komunikovat, ale bohužel se stává, že někdy rodiče ztrácí o komunikaci s nimi zájem. Pokud učitel není schopen se s rodiči spojit, obrací se na sociálního pedagoga. Ten pak navštíví rodinu doma a předá informace například o třídních schůzkách. Mezi nejčastější problémy, se kterými se respondentky setkávají, uvedly vysokou absenci, vulgarismy nebo legální návykové látky, jako jsou cigarety. Co se návykových látek týče, respondentky uvedly, že se jedná o záležitost mimoškolní. Povědomí o mimoškolních aktivitách svých žáků mají díky sociálnímu pedagogovi, ale i žákům samotným. Mnoho žáků je otevřených komunikaci, a tak se například v rámci komunitního kruhu svěří. Z toho vyplývá, že problémy se dají zvládnout, pokud učitelé jsou nakloněni je řešit. Zde má svou úlohu opět i **sociální pedagog, ale také plně kvalifikované ŠPP**. Tyto faktory dodávají respondentkám jistotu, že se kdykoliv mají na koho obrátit a mohou požádat o pomocnou ruku. Tuto jistotu, že učitelé mají dalšího kolegu, který jim je schopen pomoci, považují respondentky za důležitou.

Respondentky uvedly, že **sociální pedagog je rovnocenným pedagogickým pracovníkem**. Domnívají se, že by měl být oficiálně zařazen mezi pedagogické pracovníky. Pokud by byl oficiálně mezi pedagogické pracovníky přidán, respondentky uvedly, že by mohlo dojít k rozšíření povědomí veřejnosti o profesi sociálního pedagoga. Zároveň by se tato pozice ve školství mohla stát zajímavější pro budoucí vysokoškolské absolventy, a ti by zůstávali v pedagogické oblasti práce. Na základě svých zkušeností s prací sociálního pedagoga se domnívají, že jeho oficiální zařazení mezi sociální pedagogy by pomohlo zřizovatelům škol, aby tuto pozici na své škole mohli mít. Momentálně školy o sociálního pedagoga mohou

zažádat pomocí programů, projektů a tzv. šablon. Ovšem hledání v takovýchto projektech je prací navíc, která může ředitele a zřizovatele škol od požádání o něj odradit.

Ze zkušeností respondentek dále vyplývá, že **sociální pedagog pomáhá zvyšovat kvalitu školy**. Díky jeho práci v terénu a aktuálnímu přehledu dění v okolí školy se respondentky domnívají, že jejich škola působí **více přátelskou, až rodinnou atmosférou**. Rodiče totiž vědí, že se na něj mohou obrátit, pokud budou potřebovat poradenství či pomoc s usměrněním jejich momentální sociální situace. Respondentky se dále domnívají, že sociální pedagog jim usnadňuje už tak dost **časově vypjatou práci**. Díky jeho působení na škole mají učitelé mají volný čas pro své vlastní aktivity, neboť jinak by například práci v terénu museli vykonávat sami ve svém volném čase. Takto se mohou soustředit na přípravu na vyučovací hodiny či další činnosti. Zároveň mají respondentky jistotu, že nijak **nepřekračují hranice práce učitele**, neboť právě komunikace s lékaři či návštěva rodinného prostředí je v kompetenci sociálního pedagoga. Dle názorů a zkušeností respondentek je **práce sociálního pedagoga pomocí**, která skutečně dopadá tam, kde je potřeba. Sociální pedagog je jistota, že se dostane **pochopení** a pomoci všem, kdo ji potřebují, a nejen toho si na jeho práci váží.

## ZÁVĚR

Naše diplomová práce se zabývala zkušenostmi pedagogů základních škol s prací sociálního pedagoga. Zajímal nás jejich názor, zkušenost a postoj k sociálnímu pedagogovi na základní škole. Takové poznatky mohou být přínosné nejen nám výzkumníkům, ale i všem, kteří si naši práci přečtou.

V teoretické části jsme se zabývali sociální pedagogikou – jejími historickými počátky, kde jsme popsali její vznik a vývoj i v České republice. Popsali jsme charakteristické rysy sociální pedagogiky. Věnovali jsme se i vztahu sociální pedagogiky k dalším vědním disciplínám. Dále jsme popsali její funkce a úkoly. Seznámili jsme se také s typy prostředí, kterými se sociální pedagogika zabývá. V neposlední řadě jsme se věnovali profesi sociálního pedagoga, jeho pracovní náplni činností a kompetencemi. Vymezili jsme i pozici sociálního pedagoga v kontextu legislativy a školství. Náplň práce a činnosti sociálního pedagoga, jeho pozici a roli na základní škole.

Praktická část práce se zaměřila na zkušenosti pedagogů základní školy s prací sociálního pedagoga. Z provedeného výzkumného šetření nám vyplynulo, že učitelé vnímají sociálního pedagoga jako sobě rovného kolegu, který by měl být oficiální součástí ŠPP. Velice oceňují jeho práci v terénu a kooperaci s dalšími institucemi, kterou sociální pedagog drží pevně ve svých rukou. Se sociálním pedagogem učitelé mohou spolupracovat při komunikaci s žáky, ale i rodiči. Zároveň se podílí na preventivních programech školy a svou prací v terénu rozšíří povědomí o možnostech školních i mimoškolních aktivit.

Naše diplomová práce chtěla podpořit snahy Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a Asociace sociálních pedagogů, kteří usilují o legislativní ukotvení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Domníváme se, že sociální pedagog na základní škole by našel své uplatnění, neboť by upevňoval činnosti, které jsou na základních školách upozaděné či je nadstandardně a ve spěchu vykonávají sami učitelé.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1.] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2.] BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [3.] BLAŠTIKOVÁ, Lucie a kol., 2015. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4894-7.
- [4.] CAMERON, Claire a Peter MOSS, 2011. *Social pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 9781849051194.
- [5.] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178463-X.
- [6.] DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TVRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ, 2014. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-50-39-2.
- [7.] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [8.] EGER, Ludvík, 2006. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-583-6.
- [9.] HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [10.] HRONCOVÁ, Jolana, Anna HUDECOVÁ a Tatiana MATULAYOVÁ, 2001. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. ISBN 8080554765.
- [11.] HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS, 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7414-072-3.
- [12.] KATRŇÁK, Tomáš, 2004. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-29-6.
- [13.] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

- [14.] KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [15.] LUPTÁKOVÁ VANČÍKOVÁ, Katarína a Bronislava KASÁČOVÁ, 2007. *Sociálne aspekty detsva a výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-455-5.
- [16.] MERTIN, Václav, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
- [17.] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 8024713624
- [18.] POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3831-3.
- [19.] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogik*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [20.] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-1362-4.
- [21.] ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
- [22.] SOBOTKOVÁ, Veronika a kolektiv, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4042-3.
- [23.] SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ, 2007. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD. ISBN. 978-80-86633-81-7.
- [24.] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [25.] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5082-4.
- [26.] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-807-2903-252.

**Internetové zdroje**

- [1.] Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2017. *Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky* [online]. [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-1305/>
- [2.] Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020. *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole* [online]. [cit. 2022-09-24]. Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-1305/>
- [3.] BLAŠTIKOVÁ, Lucie, Helena GRECMANOVÁ a Miroslav DOPITA, 2021. *Social pedagogues and social workers in primary school*. Sociální Pedagogika [online]. [cit. 2022-10-03]. ISSN 18058825. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2021/04/9\\_DISKUSE\\_9-1-2021\\_2122\\_SocEd.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2021/04/9_DISKUSE_9-1-2021_2122_SocEd.pdf)
- [4.] ČERVENÁKOVÁ, Andrea, Jaroslava FIGELOVÁ a kolektiv, 2019. *Metodika pro školní sociální pedagogy* [online]. Ostrava. [cit. 2022-12-12]. Dostupné z: [https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika\\_socped\\_komplet\\_final.pdf](https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika_socped_komplet_final.pdf)
- [5.] HRONCOVÁ, Jolana, 2005. *Sociálna pedagogika – vývojové tendencie a súčasný stav* [online]. Pedagogická orientace. ISSN 1211-4669. [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1303/980>
- [6.] HRONCOVÁ, Jolana, Miriam NIKLOVÁ, Dana HANESOVÁ a Mário DULOVICS, 2020. *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax*. [online]. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1717-3. [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://www.pdf.umb.sk/app/cmsSiteAttachment.php?ID=5096>
- [7.] KNOTOVÁ, Dana a kol., 2014. *Úvod do sociální pedagogiky. Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika* [online]. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7078-3. [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/\\_flysystem/fedora/monography/131846-monography.pdf](https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/monography/131846-monography.pdf)
- [8.] KRAUS, Blahoslav, 2007. *K vývoji české sociální pedagogiky* [online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1364>

- [9.] KRAUS, Blahoslav, 2013. *Česká sociální pedagogika po r. 1990* [online]. Zlín: UTB. ISSN 1805-8825. [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/Host-Sociáln%C3%AD-pedagogiky\\_Česká-sociáln%C3%AD-pedagogika-po-r.-1990.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/Host-Sociáln%C3%AD-pedagogiky_Česká-sociáln%C3%AD-pedagogika-po-r.-1990.pdf)
- [10.] Kudy vede cesta, Studie 4, 2013-2015. *Role a uplatnění sociálního pedagoga na základních a středních školách* [online]. [cit. 2022-09-24]. Dostupné z: [https://www.kudyvedecesta.cz/sites/default/files/upload/studie\\_4\\_final.pdf](https://www.kudyvedecesta.cz/sites/default/files/upload/studie_4_final.pdf)
- [11.] Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]. [cit. 2023-01-09]. Dostupné z: <http://majinato.cz/12-jak-poznat-jake-je-klima-tridy.php>
- [12.] MASARYKOVA UNIVARZITA, PDF, 2023. *Sociální pedagogika a volný čas* [online]. Brno: MU PDF. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/bakalarske-a-magisterske-obory/23389-socialni-pedagogika-a-volny-cas>
- [13.] MASARYKOVA UNIVERZITA, FF, 2023. *Sociální pedagogika a poradenství* [online]. Brno: MU FF. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/bakalarske-a-magisterske-obory/24521-socialni-pedagogika-a-poradenstvi>
- [14.] Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020. *Sociální práce a vzdělávání* [online]. [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/socialni-prace-a-vzdelavani>
- [15.] Operační program Jan Amos Komenský, 2023 [online]. [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: [https://opjak.cz/wp-content/uploads/2022/05/Priloha\\_c\\_2\\_Prehled\\_sablon\\_MS\\_a\\_ZS\\_I\\_OPJAK\\_avizo.pdf](https://opjak.cz/wp-content/uploads/2022/05/Priloha_c_2_Prehled_sablon_MS_a_ZS_I_OPJAK_avizo.pdf)
- [16.] OSTRAVSKÁ UNIVERZITA, PDF, 2023. *Nabízené programy a obory* [online]. Ostrava: OSU PDF. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://pdf.osu.cz/pes/nabizene-programy-a-obory/>
- [17.] SOCIALIA, 2019. *Quo vadis sociální pedagogika v 21. století? Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* [online]. Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-1646-6. [cit. 28-12-2022]. Dostupné z: <https://docplayer.sk/202174168-Univerzita-mateja-bela-v-banskej-bystrici-pedagogická-fakulta-socialia-quo-vadis-sociálna-pedagogika-v-21-storoč%C3%AD.html>

- [18.] Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 2023-01-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#>
- [19.] UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ, PDF, 2023. *Studijní programy* [online]. Hradec Králové: UHK PDF. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/prijimaci-zkousky/studijni-programy?pageNumber=2>
- [20.] UNIVERZITA KARLOVA FILOZOFICKÁ FAKULTA, 2023. *Navazující magisterské studijní programy – Sociální pedagogika* [online]. Praha: UK FF. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: [https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/studijni-obory/navazujici-magisterske-obory/socialni-pedagogika\\_nmgr/](https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/studijni-obory/navazujici-magisterske-obory/socialni-pedagogika_nmgr/)
- [21.] UNIVERZITA KARLOVA, HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA, 2023. *Studijní programy – Pedagogika na HTF UK* [online]. Praha: UK HTF. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://htf.cuni.cz/htf-81.html>
- [22.] UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, PDF, 2023. *Studium – uchazečům o studium* [online]. Olomouc: UP PDF. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/kpg/studium/uchazecum-o-studium/>
- [23.] UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ, FHS, 2023. *Seznam studijních programů* [online]. Zlín: UTB FHS. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.utb.cz/vyhledavac-oboru/socialni-pedagogika-bc/>
- [24.] Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16, 2023 [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Web/600146880/>
- [25.] Zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zakonov [online]. [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>
- [26.] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních [online]. [cit. 2023-01-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
AVSP	Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
FICE	Federace dětských domovů ČR
IPA	Interpretativní fenomenologická analýza
Katalog	Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDM	National Institute of Disaster Management
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
R	Respondent
RVP	Rámcový vzdělávací program
SVP	Střediska výchovné péče
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠVP	Školský vzdělávací program
V	Výzkumník

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Vztah sociální pedagogiky k vědním disciplínám (Kraus, 2014, s. 53).....	21
Obrázek 2 Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus, Poláčková, 2001, s. 36).....	36

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Ukázka vzniklých témat z analýzy textů .....	67
Tabulka 2 Ukázka hlavní kategorie a podkategorií .....	68
Tabulka 3 Jednotlivé kategorie a jejich propojenost s respondenty .....	69
Tabulka 4 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 1 .....	78
Tabulka 5 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 2 .....	85
Tabulka 6 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 3 .....	91
Tabulka 7 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 4 .....	97
Tabulka 8 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 5 .....	104
Tabulka 9 Seznam vzešlých kategorií a podkategorií s respondentkou 6 .....	110

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky k rozhovorům

Příloha P II: Přepsaný rozhovor s respondentem 5

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K ROZHOVORŮM**

1. Co Vás motivovalo k tomu, abyste se stali učitelem/učitelkou?
2. Jak dlouho profesi vykonáváte?
3. Jaká je náplň Vaší práce?
4. Jak a s kým spolupracujete na příznivém klima Vaší třídy?
5. Jak řešíte náročné sociální situace ve škole?
6. Víte kdy a s čím se můžete na sociálního pedagoga obrátit?
7. Jaký je přesný obsah spolupráce Vás a sociálního pedagoga?
8. V čem vnímáte klady působení sociálního pedagoga ve Vaší škole?
9. V čem naopak pozorujete zápory působení sociálního pedagoga?
10. Jako třídní učitelka máte aktuální přehled o speciálně vzdělávacích potřebách a sociálním prostředí svých žáků?
11. Myslíte si, že sociální pedagog má své opodstatnění místo ve školách a školských zařízeních? Proč?
12. Pokud se vyskytují výchovné problémy, jak a s kým je řešíte?
13. Jak probíhá spolupráce s rodiči žáků? Pomáhá Vám při komunikaci s nimi sociální pedagog?
14. Sociální pedagog nemusí pracovat jen s žáky, ale i dalšími pedagogickými pracovníky. Obrátil/a jste se na něj někdy?
15. Domníváte se, že sociální pedagog zvyšuje kvalitu Vaší školy?

## **PŘÍLOHA P II: PŘEPŠANÝ ROZHOVOR S RESPONDENTEM 5**

*V: Co Vás motivovalo k tomu, abyste se stali učitelem/učitelkou? Jak dlouho profesi učitele/učitelky vykonáváte?*

R5: Mě k tomu hlavně motivoval můj zdravotní stav, to bylo asi v prvopočátku a práce s dětma. Od kraje počátku jsem chtěla pracovat s dětma, ale já jsem šla tou cestou trnitější a dlouhodobější, protože jsem teprve 13 let ve školství. Takže určitě ta práce s dětmi, ale hlavně můj zdravotní stav.

*V: Jaká je náplň Vaší práce?*

R5: Jsem učitelka druhého stupně, třídní učitelka, osmé třídy, ale jsem i metodik prevence. Takže učím, jako metodik prevence zajišťuju tady nějaké preventivní programy, píšeme hodně s kolegou – tím myslím sociálního pedagoga – zprávy na OSPOD a vše, co se týká rizikového chování. Jsem u pohovoru s rodiči, ne u všech, ale u některých ano. Jsem i u pohovorů s dětma, pokud je nějaký problém, tak vždycky tak nějak s kolegama, s ŠPP. No si to tady tak nějak předáváme. Obsah mám vlastně ve smlouvě, tam je dané to, co máme mít, co máme dělat.

*V: Jak a s kým spolupracujete na příznivém klima Vaší třídy a školy?*

R5: S celým týmem našeho ŠPP, ale ponejvíce se sociálním pedagogem, děláme společně i různé preventivní programy. Snažíme se, ale jako tak nějak všichni – hmmm – kolegové. Ptám se dětí, co je trápí, řešíme, co je teď aktuální, jestli mají nějaký problém, co potřebují vyřešit...Většinou řešíme, co je teď aktuální. Oni jsou k tomu celkem otevření, říkají, takže asi to jako, aby tam nebylo...nebylo...hmmm...nebyly nějaký konflikty. Takže řešíme nějak to řešení konfliktů, co mezi sebou i můžou třeba mít a ptám se dětí, co potřebují. Sociální pedagog mi teda určitě taky pomáhá.

*V: Jak řešíte náročné sociální situace ve škole?*

R5: V rámci vyučování určitě komunitní kruh. Zastavit hned, okamžitě výuku a řešíme. Samozřejmě, když to nevyřeším já...sama, tak s ŠPP děláme nějaké kroky k tomu, abychom to zvládli. My ale máme ten komunitní kruh, vždycky vlastně v pondělí ráno...pátky, jak kdy, ale taky by měly být na konci, protože tam to končí vlastně ten školní třídní týden. Určitě jinak hned zastavit tu vyučovací hodinu...tam je pro nás vlastně nejdůležitější vliv a né, že budeme učit dál a děcka se nám tam třeba porvou.

*V: Víte, kdy a s čím se na sociálního pedagoga můžete obrátit?*

R5: Ano, ty jeho kompetence znám. Jako konkrétně...tak určitě to, co dělá, já se s ním při práci setkávám a vím, jako co má...co může, kam může, co má na starost. A když by, tak já jdu za ním a, a říkáme si, co potřeba, takže on mi řekne, poradí. Určitě práce jako hlavně v terénu rodiče. My jako třídní učitelé si takto spoustu věcí zvládneme sami, si myslím, teda ve většině případu a většině tříd. Ale sociální pedagog je pro nás tady jako velká podpora, bez které by to tady nešlo, si myslím já. Navíc my máme i ty jeho činnosti v písemné formě dostupné, takže vím, kam kouknout, ale většinou už vím i za tu dobu naší spolupráce. Je ale určitě fajn, že to máme dostupné i pro další kolegy, kdyby si nebyl někdo jistý. Víím, kdy za ním jít. Nooo a jak jsem říkala, pomáhá i s tím klima v mojí třídě, ale i školy. Když potřebujeme udělat nějaký kruh nebo nějaký hry, tak v tady v tomto se obracím. Když mám samozřejmě nějaký problémy ohledně docházky do školy, to taky spolu řešíme.

*V: Jaký je přesný obsah spolupráce Vás a sociálního pedagoga?*

R5: Absence, kdy řeším s ním omluvení žáků...pak ta práce v terénu, že třeba ho vyšlu, aby šel rodinu...no, ne zkontrolovat, ale aby tam nahlédl, že co se děje. Pak taky ta spolupráce na různých preventivních programech pro naše žáky, ale i nějaké kroužky a hry. Taky rozdávání letáčků, teď třeba o zápisu. Zajišťování materiálu pro žáky, kteří budou ukončovat základní vzdělání...že jako to nějaké kariérní poradenství možná, ale my to tady máme rozdělené a u nás je to hlavně paní ředitelka, jako výchovný poradce.

*V: V čem vnímáte klady působení sociálního pedagoga na Vaší škole?*

R5: Právě asi ta komunikace s rodiči v tom terénu. My jsme kdysi dávno to měli tak, že jsem chodila do terénu i já, ale teď prostě na to není už čas...při počtu žáků a výčtu povinností učitele a teda mě i jako metodika. Takže sociální pedagog je v tomto nenahraditelný. On skutečně pracuje tak, jako moje prodloužená ruka nebo těch mojich pravomocí, protože může vykročit tam, kam já ne. On tam chodí s těma mojima požadavkama, které můžou být konkrétní, ale my máme toho naše pedagoga, tak ochotného, že když vlastně z našeho rozhovoru...Té naší komunikace vzejde něco, co mu dá ten podnět tam jít, tak on tam jde. Jde třeba i do té rodiny a ptá se nebo jako udělá nějaký šetření. Takže to je ta pomoc pro mě, ale i ty rodiče a žáky. On to zastává nějakou i tu komunikaci s rodiči, i když máme to máme teď tak nastavený, aspoň já teda ve třídě, že po Covidu jsem s rodičema hodně v telefonickém kontaktu, ale prostě ten sociální pedagog je potřeba tady v tom, jako v terénu. Pozvat rodiče na pohovory, protože těch pohovorů přibývá nebo je u nás hodně, takže tam

je to určitě v tom dobrý, že ten kontakt jako rodič a škola v tom terénu. On hodně pomáhá i v té komunikaci s lékaři jo, protože děcka jsou hodně nemocní, bolesti hlavy, a to on jakoby řeší s tím lékařem, to on hlavně dělá. Musí tady být. Právě to máme nastavené tak, že s těmi lékaři komunikuje jenom on. Takže jsme si dali schůzku s některými těma lékařema na začátku školního roku, přišli teda dvě lékařky a domluvili jsme nějak tu vzájemnou spolupráci. Ta spolupráce všeobecně trvá už několik let. A vzhledem k tomu, že byl Covid, tak tam ti rodiče...to je, že zdravotnictví po telefonu, tak jsme to potřebovali nějak vyřešit a vlastně pan sociální pedagog komunikuje s lékaři jenom on, jo. To není vůbec v naší kompetenci jako třídních učitelů, ale jeho. Oni ho už vlastně znají a ví. Oni nám neposkytnou jako informace, co těm dětem třeba je nebo není. Jen nám řeknou, že byl nemocný, že byl ošetřen nebo ošetřeno to dítě a že kdy by mělo přijít do školy. Tak to je to, co lékař sdělí a komunikuje s nimi pouze a jen sociální pedagog. Taky díky jeho kompetenci vyrazit do terénu do rodiny, tak si myslím, že tam může tvořit mezi ním a těma rodičema vztah na úplně jiné důvěře, než máme třeba my. Já jsem už tady dlouho, takže mě znají, ale nevím, jestli by mě třeba takto k sobě pustili, i když jsem to třeba dřív dělala. Teď je to nastavené, že jde on a on nemá problém a oni nemají problém s ním. My máme tu komunikaci teda mezi sebou teď telefonickou, ale někdy se stávalo, že nechodili třeba na třídní schůzky, tak to byl sociální pedagog tam vyslán, aby informoval, že bude potřeba zajít do školy. My jsme specifická škola se specifickými žáky, že si myslím, že tady u nás je opravdu ten sociální pedagog určitě potřeba. V rámci třeba prevence sociální pedagog dělá „Hru na hraně“ to je preventivní program, to se tam objevuje v osmé, no spíš devíti třídě, takže v tom spolupracujeme, tam u toho by měl být ten třídní učitel. Pak v nižších třídách společně děláme „Kočičí zahradu“, což je zase...na pozitivní klima ve třídě, kamarádství a tohle to, případně jako prevence šikany. A když pak něco řešíme, tak přímo na míru něco...vyloženě, že je třeba potřeba v nějakým ročníku něco, takže třeba s paní psychologkou a se sociálním pedagogem pak řešíme společně. Nebo třeba řešíme, když máme problémy s nějakou rodinou s nějakými dětma a rodina moc nefunguje, tak jako co budeme řešit a jaké kroky podnikneme, kam to pošleme, jestli na OSPOD. Píšeme teda spolu se sociálním pedagogem i ty zprávy a, a domlouváme se, jaký postup bude dál, takže v tomhle je to jako hodně velká spolupráce, úzká.



*V: A naopak, v čem pozorujete záporný vliv sociálního pedagoga?*

R5: Asi mě nic nenapadá. Z osobní zkušenosti možná jen to, že není oficiálně jako třeba já v tom katalogu školních pedagogických pracovníků...ale jinak ne. Ta profese je potřebná a na naší škole si spousta spolupráce...nebo jako i ten kontakt s rodiči nedovedu představit bez něj.

*V: Jako třídní učitelka máte aktuální přehled o speciálně vzdělávacích potřebách a sociálním prostředí svých žáků?*

R5: O speciálně vzdělávacích potřebách mám. Víím, na co moje děti a mají, kde pokulhávají, to víím, a to je pro mě jako učitele důležité vědět. To sociální prostředí...mimo školu toho žáka víím, mám o něm taky přehled. A jako...no jasně, že je to důležité vědět, určitě, protože já říkám, že pokud nevííme u těch dětí tu rodinnou situaci...tak potom si můžeme říkat, že to dítě zlobí, že se neučí, protože je nezodpovědné třeba, když nevidíme to pozadí, tak je to špatně. Tady u těch dětí určitě jako u dětí jako jsou Romové nebo ze sociálně slabé rodiny. Ty sociální kontexty určitě znát a rozumět. Jsem pak schopna vidět dál než jen to, že je žák líný nebo, že se mu nechce, ale víím, že třeba něco se děje doma nebo, že nemá úplně doma svůj prostor, kde by se mohl připravovat na výuku. Ono to, co zažívají mimo školu v tom sociálním dalším prostředí...doma nebo v okolí přátel je prostě ovlivňuje...tady pomáhá ta práce toho sociálního pedagoga v tom terénu no. To je nenahraditelná kompetence sociálního pedagoga. Každopádně to prostředí, ve kterém jsou mimo školu a o kterém díky sociálnímu pedagogovi máme povědomí tam jde hodně znát a hmmm...ehm...jako sociální pedagog nám hodně pomáhá tady v tom, ale my to máme i jako učitelé nastavené, že opravdu vííme. Ty děcka jsou takové, že nám opravdu i spoustu věcí řeknou i sami od sebe, že takový ten vztah máme ti třídní učitelé i učitelé, ale jako normálně oni to tak mají i v sobě nastavené, že jsou ty děcka takové otevřenější, co chtějí říct nechtějí samozřejmě neřeknou, ale jsou zvyklí jako nám hodně věcí povykládat. Takže si obrázek dotváříme i my učitelé a znám fakt ty rodiny, rodiče osobně. Já už jsem učila i třeba jejich sourozence, takže tam ty rodiny...ty klany...pro mě to je hodně důležitý a ten sociální pedagog to dotváří v tom, že třeba řekne...jo já myslím, že třeba u těch mladších dětí tam je to hodně. Já ty malinký úplně neznám nebo i ty mladší rodiče, ale tak si to spojuju už s tím, co znám, takže určitě ten podtext toho, co je v té rodině a co je za tím...hmm...musí být a sociální pedagog nám v tom velmi pomáhá.

*V: Myslíte si, že sociální pedagog má své opodstatnění místo na školách jako součást pedagogického týmu pracovníků školy? Proč?*

R5: Určitě, určitě. On taky zná spoustu věcí, tady právě pomáhá v tom sociálním kontextu žáka, že třeba když si potom o něčem konkrétním vykládáme, tak on něco řekne, my zase třeba něco víme a pak se nám to dotvoří, jako celek. Takže určitě sociální pedagog ano pedagog. Je součástí ŠPP a měl by být tam i zapsán a uveden. Myslím si, že kdyby byl uveden v tom našem zákoně, tak by to pomohlo spoustě škol. Jako spousta škol se tomu asi brání, jako nechcou. Ale myslím si, že v dnešní době, co tady jako nastává, tak ano. Myslím si, že bude potřeba řešit víc a víc ty sociální dopady na děti, a nejen děti Romů nebo sociálně slabých, ale že to půjde ještě dál... My jsme tady jako že tu máme Romský děti, ale nejenom jako z romských ghatt, ale celkově v tom okolí jako jsou problémy. Začínají být hodně i u... když to tak řeknu v uvozovkách na běžných základkách a bílých školách. Tam opravdu, tam je potřeba nebo bylo by potřeba asi, aby byl v tom zákoně a v těch školách, i když se asi tomu spousta lidí brání. Možná se tomu brání právě proto, že si říkají, že ty kompetence učitele některé mu ten sociální pedagog přebere. Možná je to taky proto, že... nebo nevím, já to tak vnímám od mých dětí, když chodí na základku, tak prostě tam je jenom výkon. Jede se na výkon, jede se na učení, aby se děcka něco naučili, ale to pozadí ty rodiny, v čem ty děti vyrůstají moc asi jako se nedívají. Takže tady možná skrz to, že je zajímavá výuka skrze učení, ale to, co je potom jako, když se vyjde ze školy, tak to je nezajímá... rodina... nebo to, co může to dítě v rodině prožívat. Ale je dost možné, že to ty školy vnímají jako svoje učení a přes to nejede vlak a nikdo nám sem už chodit nebude. Může tam určitě hrát roli i to, že si školy ty sociální problémy nechtějí připustit, že je nechtějí řešit. Myslím si, že určitě, protože co si budeme nalhávat spousta věcí se zametává pod koberec, protože... že nejsou jako žádné problémy nic, ale problémy jsou a musí se řešit. No prostě určitě ho hodit do toho zákonu, to pomůže sociálním pedagogům, ale i naší paní ředitelce a teda zřizovatelům všeobecně.

*V: Pokud se vyskytují výchovné problémy, jak a s kým je řešíte?*

R5: Výchovný problém, když řešíme, a to nejen v mojí třídě, tak je to hlavně záškoláctví anebo neomluvené absence. Řešíme, nechcu říct, že u nás tady ve škole, ale ty děti, no užívání návykových látek. To je tak jako mimo školu, ale ono se to sem prostě do té školy dostává. Jako né, že by sem chodili nějak zfetovaný děti, ale my víme, že to tam nějak jako funguje. Samozřejmě návyková látka jako jsou legální návykové látky, takže ty cigarety, nějaký ty vapa, teď se nám to tady hodně rozjždí. Hmmm taky hodně... nebo ne alkohol, ale víme, to není jako, že by ty děcka přišli do školy opilí, ale víme, že prostě v rámci víkendu

nějaký užívání tam je...nebo víme, ty děcka řeknou. Nevíme to jako tak, že bysme je jako chytli. Takže tohle to. A samozřejmě drogy, nelegální návykové látky a nějaký sexualita, to hodně teď jako je...ty děcka jsou dopředu, takže to řeší, takový to ani nechození, ale opravdu sexuální praktiky už jako pod 15 let, což jako pro mě docela mazec, protože učím výchovu ke zdraví. Takže to je takový asi to nejvíc, co mě teďkom napadá. To, co je prostě venku, když se něco semele, tak ty děcka to sem dotáhnou, takže to taky řešíme. To není úplně naše kompetence, ale my se to jako snažíme ošetřit, aby se to nedělo dál a aby to netahalo do tý školy. Takže i v tady tomto. Nějaké třeba i, co se týče telefonů, nějaký zprávy vyhrožující a fotky, co si děcka posílají, protože to si děcka posílají mimo školu, my tady telefony máme zakázané, že nesmí. My je vybíráme, pokud je nevybíráme, tak je musejí mít vyplé v aktovce nebo v baťohe, ale stane se nám prostě, že...nebo stalo se, že ty děcka si vyhrožují nějak navzájem i mimo školu a ony ty děcka se potom svěří, takže to nějak řešíme. Ale řešíme to spíš jako formou poradenství, že řekneme, co mají a nemají...nemají za to jako nějaký výchovný potrestání to určitě ne. Ale i tohle to ty sociální sítě se nám sem pomalu do toho dostávají, protože ty děcka dlouho neměly telefony, teď už ty telefony mají, takže tohle to. Co nějaké intenzity se týká, tak to je těžké posoudit, ale co si můžu zhodnotit, co třeba bylo, když jsem začínala, tak asi menší. Ale ty absence řešíme dost...to je jeden z nejčastějších problémů. Záleží i na období, tak nějak celkově, ale tím, že se snažíme všichni jednat pohotově, tak se to dá nějak zvládnout.

*V: Jak probíhá spolupráce s rodiči žáků? Pomáhá Vám při komunikaci s nimi sociální pedagog?*

R5: Telefonicky momentálně máme ten kontakt nastavený s rodiči teda. On mi při tom taky pomáhá. Ale já už to mám tady tak nastavené, že ty děcka a rodiče znám jo, takže mnohdy třeba nepotřebuju úplně jeho pomoc. Ale jsou situace, kdy to bez něj nejde...je to tady tak nastavený, že určitě to nejde. Třeba ty první třídy, druháčky a přípravka. Tam v té přípravce to je strašně důležité, spousta dětí nechodila ani do školky, takže ta příprava je pro ně důležitá a on právě třeba jde do terénu a rozvíjí to povědomí o důležitosti vzdělávání...tu rozdává třeba taky nějaké ty letáčky...no. Sociální pedagog tam hodně pomáhá, já třeba u těch osmáků to mám už jinak. I tím, že mě rodiče znají, ale to jako neznamená, že se na něj neobracím. Takto, tím, že jsem i ten metodik, tak jeho postřehy jsou i pro mě zásadní, protože všechno se pak dá dát do tý prevence.

*V: Sociální pedagog nemusí pracovat jen s žáky, ale i dalšími pedagogickými pracovníky. Obrátila jste se na něj někdy?*

R5: Sama za sebe já ne, ale vím, že tu pro mě je. To jde vidět vždy při té naší komunikaci, že je tu pro nás...jako naše žáky, rodiče, ale i své kolegy. Jinak se na něj obracím s problémy žáků, jak to budeme řešit, to klima, výchovné problémy. Pak zprávy třeba na OSPOD nebo nějaká spolupráce s Policií ČR, všechno jako konzultujeme spolu, jak to budeme řešit.

*V: Domníváte se, že sociální pedagog zvyšuje kvalitu Vaší školy?*

R5: Určitě ano, za mě ano. Mám s ním dobrou zkušenost. My tady máme sociálního pedagoga 13 let a prostě my to máme tak zažitý, že opravdu nám jako pomáhá a je jako nezbytnou součástí. A říkám to ŠPP máme prostě svoje...hmmm...svoje věci, které máme dělat a pomáháme si navzájem. Řešíme spoustu věcí, když přijdu do hodiny já nebo on, tak jako fakt řešíme, co kdo slyšel viděl neslyšel neviděl, jak to budeme řešit, co bude ještě pro ty děcka vhodný, dobrý. Takže jo, mě on přijde jako běžná součást. Součástí běžné praxe že si vlastně neuvědomuju, že není na každé škole.