

# Kompetence sociálního pedagoga na základních a středních školách

Bc. Martina Vránová

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Vránová**

Osobní číslo: **H11727**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Kompetence sociálního pedagoga na základních a středních školách**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se ke kompetencím sociálního pedagoga.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. ISBN 978-80-87182-15-4.**

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

**KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.**

**PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-274-3470-5.**

**PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-7041-897-0.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Eva Machů, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce:

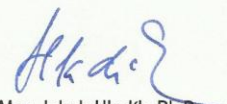
**26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 23.4.2013

Oramova!

<sup>1)</sup> 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 nevydělčně 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 odevzdaním 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 chybnějšího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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



## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá činností sociálního pedagoga v prostředí základních a středních škol a jeho kompetencemi potřebnými pro adekvátní vykonávání této práce. Informace podané v teoretické části představují východisko pro část praktickou. V rámci praktické části byla zjišťována míra využití různých kompetenčních oblastí sociálního pedagoga na základních a středních školách a také ve školách městských a venkovských. Pro realizaci výzkumu byl vytvořen vlastní dotazník, který byl rozeslán ředitelům škol.

Klíčová slova:

sociální pedagogika, sociální pedagog, kompetence, znalosti, dovednosti, schopnosti, osobní vlastnosti, škola

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the activities of the social pedagogue in elementary and secondary schools and competences required for adequate performance of the work. Information given in the theoretical part gives necessary information for the practical part. In the practical part utilization of different competence areas of social pedagogue in primary and secondary schools as well as schools in urban and rural areas was measured. For the realization of the research was developed its own questionnaire, which was sent to school principals.

Keywords:

social pedagogy, social pedagogue, competence, knowledges, skills, capacities, personal characteristics, school

*„Cokoliv si lidská mysl dokáže představit, a čemu dokáže uvěřit,  
toho lze dosáhnout.“*

*(Napoleon Hill)*

*Ráda bych na tomto místě poděkovala paní Mgr. Evě Machů, Ph.D., za odborné vedení,  
poskytnuté rady a připomínky k mé diplomové práci.*

*Také chci poděkovat mé rodině a přátelům za pomoc, ochotu, trpělivost  
a mnohostrannou podporu.*

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA.....</b>	<b>12</b>
1.1 VZNIK A VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	12
1.1.1 Antika.....	12
1.1.2 Středověk .....	13
1.1.3 Období humanismu a renesance.....	14
1.2 VZNIK SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY JAKO SAMOSTATNÉ VĚDY .....	16
1.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ SOUČASNÉ POJETÍ .....	20
1.4 PŘEDMĚT, OBSAH A ÚKOLY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	23
1.4.1 Současné vymezování funkcí a předmětu sociální pedagogiky .....	25
<b>2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG .....</b>	<b>30</b>
2.1 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA .....	30
2.2 CHARAKTERISTIKA PRACOVNÍCH ČINNOSTÍ A MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ.....	32
2.3 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	34
2.3.1 Model kompetencí sociálního pedagoga podle Blahoslava Krause .....	35
2.3.2 Kompetenční model sociálního pedagoga podle Zlatice Bakošové .....	37
2.3.3 Model kompetencí sociálního pedagoga podle AIEJI .....	40
<b>3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLE.....</b>	<b>44</b>
3.1 POTŘEBA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	45
3.2 FUNKCE A CÍLE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	47
3.3 ČINNOST A ÚKOLY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE .....	50
3.3.1 Činnosti ve vztahu k cílové skupině .....	52
3.3.2 Činnosti z hlediska charakteru .....	53
3.3.3 Výčet konkrétních činností sociálního pedagoga ve škole .....	54
3.4 MODELY SPOLUPRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA SE ŠKOLOU .....	56
<b>4 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL.....</b>	<b>58</b>
4.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	59
4.2 STŘEDNÍ ŠKOLA.....	60
4.3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A KLIMA ŠKOLY .....	61
4.4 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY V PROSTŘEDÍ ŠKOLY .....	62
4.4.1 Záškoláctví .....	64
4.4.2 Šikana.....	64
4.4.3 Závislosti na návykových látkách .....	67
4.4.4 Kriminalita a delikvence .....	68
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>69</b>
<b>5 PŘÍPRAVA VÝZKUMU .....</b>	<b>70</b>



5.1	CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	70
5.2	METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	71
5.3	HYPOTÉZY .....	72
5.4	METODA SBĚRU DAT .....	73
5.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	74
5.6	METODA ANALÝZY DAT.....	74
<b>6</b>	<b>REALIZACE A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>75</b>
6.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	75
6.2	VYHODNOCENÍ ČÁSTI DOTAZNÍKU ZJIŠŤUJÍCÍ ÚROVEŇ ZNALOSTÍ Z OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA.....	78
6.3	VYHODNOCENÍ ČÁSTI DOTAZNÍKU VĚNUJÍCÍ SE KOMPETENCÍM SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	79
6.4	VYHODNOCENÍ ČÁSTI DOTAZNÍKU VĚNUJÍCÍ SE KOMPETENCÍM SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA PŮSOBÍCÍHO VE ŠKOLÁCH S ODLIŠNÝM TYPEM LOKÁLNÍHO PROSTŘEDÍ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ .....	86
6.5	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI .....	92
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>97</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>105</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>106</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>107</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>108</b>

## ÚVOD

Sociální pedagogika je řazena mezi pomáhající profese. Hlavním cílem všech pomáhajících profesí je poskytování pomoci druhým lidem. Tak je tomu i v případě sociální pedagogiky. Její přístup ve smyslu „pomohu ti tak, aby sis pomohl sám“ je však ojedinělý. Jde zde hlavně o prevenci. A prevence jak známo je nejlepším a většinou i nejlevnějším způsobem „léčby“ nejen zdravotních, ale i těch životních komplikací.

Ve společnosti a následně i v prostředí škol, se stále častěji objevují mnohé sociálně patologické jevy, vzrůstá agrese a lidé jsou stále méně schopní řešit krizové životní a sociální situace, které je potkají, odpovídajícím způsobem. Proto je třeba, aby se v těchto oblastech lidem dostávalo pozitivního příkladu a to nejlépe již v raném věku. A kde jinde podchytit co největší část dětské populace než ve škole.

Právě tato myšlenka mě přivedla na téma mé práce. Škola představuje místo, kde by měla mladá generace získat nejen teoretické znalosti, ale i konkrétní dovednosti nejen pro plnohodnotný a zdravý, ale také morální život. Učitelé však již dnes nestačí nebo možná ani nedovedou tyto dovednosti svým žákům předávat. A rodina tuto funkci nezvládá adekvátně plnit již delší dobu. Ve společnosti tak vzniká potřeba „vyplnit tuto mezeru“ a objevuje se prostor pro sociální pedagogiku, která je schopna tyto funkce zastat.

Bohužel sociální pedagog v naší republice stále nemá ve školství, ale ani v jiné oblasti své místo. Profese sociálního pedagoga i přes veškeré snahy v praxi de facto stále neexistuje.

V této práci se budu snažit přiblížit práci sociálního pedagoga obecně i v prostředí školy. Věřím, že právě bližší specifikace a konkretizace možných pracovních činností, ale i dovedností a znalostí tohoto odborníka by mohla přispět i k jeho zařazení do katalogu profesí a následnému ukotvení této profese ve všech oblastech, v kterých by mohla být přínosem.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Sociální pedagogika je speciální pedagogickou disciplínou věnující se sociálním aspektům výchovy. Hledá tedy spojitosti mezi výchovou a sociálním prostředím.

Konkrétní definici sociální pedagogiky se budu věnovat až v pozdější kapitole. Přesto bych na tomto místě, pro konkrétnější představu o sociální pedagogice, ráda uvedla pojetí této disciplíny podle B. Krause a V. Poláčkové. Podle zmíněných autorů „se tato disciplína zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12).

Z dané definice nám jasně vyplývá, že sociální pedagogika je věda s rozmanitým a širokým polem působnosti věnující se mnoha oblastem lidského života. Než, ale došlo k tomuto vymezení, prošla tato věda dlouhou a náročnou cestou vývoje.

### 1.1 Vznik a vývoj sociální pedagogiky

Sociální pedagogika jako taková, je poměrně novou disciplínou a mohlo by se tedy zdát, že její kořeny a historie nebudou sahat příliš daleko. Ovšem díky její ideje a hlavním myšlenkám, lze stopy sociálně pedagogického myšlení najít již u řeckých a římských myslitelů.

Jak uvádí Procházka (2012, s. 11) sociální pedagogika má dva základní stavební kameny. Jedním z nich je filozofické myšlení, které popisuje vztah mezi člověkem a společností a tím druhým je tradice sociální práce a péče, jež se mezi lidmi objevuje v každé době.

Na následujících řádcích se tedy pokusím stručně charakterizovat oba tyto zdroje sociálně pedagogického myšlení v průběhu historických epoch.

#### 1.1.1 Antika

Pro jakési prvopočátky sociální pedagogiky byl v této době nejvýznamnější Platón. Platón jako první začal uvažovat o sociální funkci výchovy. Ta podle něj může zajistit dobrý chod ideálního státu, a tak i bezproblémový život v něm. (Přadka, 2004, s. 7) Platón výchovu pojímá jako prostředek pro mravní vývoj jedince, ale i nástroj pro prosazení požadavků společnosti na člověka. Dle něj má být dítě vychováváno státem.

Taková výchova zajistí nadvládu racia a prosazení cílů a ideálů společnosti. (Procházka, 2012, s. 12)

U Platóna se však ještě nesetkáváme s myšlenkami soucitu k těm, kteří se ocitli v sociální nouzi. Lidé dle něj musí být soběstační a nedožadovat se pomoci od ostatních. Platón například zastával názor, že nemocní se mají léčit jen tehdy, budou-li moci opět pracovat. (Niklová, 2008, s. 12)

Pomocí lidem, kteří se ocitli v sociální nouzi, se v antické době v praktické rovině nezabýval téměř nikdo. Lidé věřili v osud a ve vůli bohů, a proto brali život takový, jaký byl, a nesnažili se jej příliš měnit. Převládala paternalistická péče – podporovány byly ty vrstvy obyvatel, na kterých byl stát nejvíce závislý. Jistou výjimku tvořily podpůrné spolky, tzv. collegia, která byla součástí římské institucionalizované péče. Ani ta však nemohla uspokojit potřeby stále narůstajícího množství chudiny. (Procházka, 2012, s. 14)

Na tento fakt reagoval Seneca, který, ač stále pouze v teoretické rovině, kladl důraz na řešení sociálních problémů. Dle něj „moudrý člověk podá trosečníkovi ruku, poskytne přístřeší těm, kteří ho nemají, poskytne chudým almužnu...“ (Niklová, 2008, s. 15).

### 1.1.2 Středověk

Ve středověku se rychle začala šířit myšlenka křesťanství. To se de facto stalo základem středověké pospolitosti a ovlivnilo ideál člověka i společnosti. Neméně se jeho vliv dotknul i výchovy.

Do všech těchto oblastí se promítla snaha prosazovat lásku k bližnímu a soucit s trpícími. Středověká výchova vedla především k pokoře, víře a křesťanské dokonalosti. Monopol intelektuálního vzdělávání přešel do rukou kněží. (Niklová, 2008, s. 17-18)

Z hlediska sociální pedagogiky byl v tomto období zřejmě nejvýznamnější sv. Tomáš Akvinský se svými sociálně politickými názory. Vytvořil sociální hierarchii, která se stala základem pro stavovské rozdělení společnosti. Společnost je dle něj, stejně jako příroda, uspořádána logicky, podle přirozené hierarchie. Na nejnižších stupních jsou chudáci, mrzáci, nemocní, vdovy a nemajetní. Na stupních nejvyšších pak stojí světský a duchovní stav. Takovéto rozvrstvení je podle Akvinského nutné a spravedlivé. (Procházka, 2012, s. 16)

Křesťanství však daleko také vzniknout středověkému filantropismu, i když jak uvádí Tomeš (1996, s. 43-44 cit. podle Procházka, 2012, s. 16-17) stále se jednalo spíše o

„sousedskou“ výpomoc. Procházka (2012, s. 16-18) k tomu dodává, že šlo o pomoc, která byla nejčastěji poskytována chudým, soustřeďovala se především v kláštrech, křesťanských společenstvech a při farách nebo byla výsadou osobností.

### 1.1.3 Období humanismu a renesance

Období humanismu a renesance s sebou přineslo odklon od Boha k člověku. Tato skutečnost se promítla i ve výchově. Soudobá výchova podtrhovala přirozený vývoj lidské individuality, rozvoj svobody a přirozenosti člověka. (Kraus, 2008a, s. 10)

Podle Procházky (2012, s. 19) období humanismu a renesance přineslo mnoho podnětů pro sociálně pedagogické myšlení. Ve své knize *Sociální pedagogika* jmenuje například tyto:

- rané a pozdní utopisty, myslitele, kteří nerezignovali na hledání budoucnosti lidské společnosti v solidaritě;
- práce humanistů Vivese a Erasma Rotterdamského a jejich odvážnou snahu zahrnout do výchovy a vzdělání všechny společenské vrstvy;
- myšlenky evropských racionalistů a osvícenců;
- praktické snahy v péči o děti a mládež v díle J. H. Pestalozziho.

Výchova člověka byla v době humanismu vnímána jako velmi významná síla, která dokáže měnit svět. Tento názor se objevoval i proto, že mnoho lidí mělo pocit, že politická realita „sešla z cesty“. Proto se v dílech utopistů tak často objevují myšlenky týkající se výchovných systémů jako součásti i předpokladu pro změnu společnosti. Mezi nejvýznamnější předchůdce sociální pedagogiky z řad utopistů patří se svými díly Thomas More, Thomasso Campanella a Francis Bacon. (Procházka, 2012, s. 20).

Neméně významný byl Erasmus Rotterdamský, který se stal autorem mnoha příruček a výchovných rádců. Mezi jeho díla patří např. *Výchova křesťanského vládce* nebo *Obvyklé rozhovory*. Druhá ze zmiňovaných knih mohla ve své době nahrazovat dnešní sociální a poradenskou činnost. Najdeme v ní vtipné dialogy, které se např. snaží popsat ženichovi potřeby nevěsty nebo naopak nevěště potřeby ženicha, ale třeba i nalezení společné komunikační taktiky. Důležité jsou také Erasmovy práce věnující se výchově dětí. Z hlediska sociálně pedagogického je podstatný zejména jeho pohled na zásadní výchovný vliv rodiny. Na základě tohoto také odlišuje výchovu rodinnou a výchovu školní. Popisuje i konkrétní úkoly, té které výchovy. (Procházka, 2012, s. 20-23)

V oblasti sociální péče byl významnou osobností této doby Juan Luis Vives, který se jako jeden z prvních věnoval koncepci státní sociální péče. Věnoval se zejména péči o chudé a sirotky. Za velmi přínosnou lze považovat zejména jeho myšlenku spojení sociálních a výchovných aspektů v péči o chudé. Dle Vivese by sociální péče státu měla stát na následujících principech:

- povinnost chudých pracovat
- zabezpečení práce pro chudé
- individualizace péče o chudé
- spojení péče o chudé s výchovou

Již zmiňované spojení sociálních a výchovných aspektů najdeme právě v posledním bodě předešlého seznamu. Podle Vivese je důležité nejen pomoci chudým z jejich aktuální nepříznivé situace, ale pomocí morálky a výchovy jim pomoci aby se stali dobrými občany a dokázali si pomoci sami. A právě zde můžeme vidět jednu z hlavních myšlenek současné sociální pedagogiky – pomoc ke svépomoci. (Hroncová, 2008, s. 24-27)

Další, pro sociální pedagogiku, významné myšlenky lze v tomto období najít v dílech osvíceneckých filozofů a pedagogů. Právě u těchto autorů můžeme najít prvotní filozofická východiska pro sociální pedagogiku. Osvícenectví si, jak víme, za své ideály „zvolilo“ dobro, spravedlnost, mravnost a snahu odstranit nedostatky.

Za nejvýznamnějšího představitele, z doby osvícenectví, Procházka (2012, s. 32-34) považuje Jeana Jacquese Rousseaua. Ten ve svém románu *Emil čili o výchově* představuje vlastní názory na člověka, společnost i výchovu a snaží se řešit soudobé společenské a výchovné otázky. Podle Rousseau je výchova nutná, ale měla bych vycházet z principu přirozenosti.

Výchově se v tomto období dále věnovali např. C. Helvetius, D. Diderot a F. Voltaire. Ti výchovu vidí jako prostředek pro vytvoření spořádané společnosti. (Kraus, 2008a, s. 10)

Osvícenectví svými myšlenkami a ideály, také napomohlo rozvoji filantropismu, který už se nepojil pouze s církví jako ve středověku. Začíná se tak vyvíjet ucelený systém pro pomoc chudým, osiřelým a opuštěným dětem. Velmi důležitou osobností v této oblasti byl Johann Heinrich Pestalozzi, který vytvořil ucelenou teorii pro péči o potřebné a věnoval se i jejímu praktikování. Pracoval v Ústavu pro výchovu chudých dětí v Neuhofu a v Útulku pro osiřelé děti ve Stanzu. Pestalozzi ve své praxi dokázal spojit sociální a výchovně



vzdělávací aspekty. Tento fakt se stal důležitým momentem pro postupný rozvoj sociální pedagogiky. Právě proto je švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi někdy označován jako první sociální pedagog. (Procházka, 2012, s. 34-35)

Jiní za zakladatele sociální pedagogiky ovšem považují německého pedagoga a filozofa Paula Natorpa, který se věnoval, na rozdíl od Pestalozziho, spíše její teoretické stránce. Je autorem prvních spisů o sociální pedagogice. Jedná se zejména o spisy *Náboženství uvnitř hranic humanity* a *Sociální pedagogika*. (Hroncová, 2008, s. 85-86)

Ačkoli Paul Natorp jako první vydává první ucelené spisy o sociální pedagogice, není autorem pojmu sociální pedagogika. Jako první tento pojem použil německý pedagog A. Diesterweg ve svém díle *Rukověť vzdělání pro německé učitele*. Bohužel jej blíže nespecifikuje. (Kraus, 2008a, s. 11)

## 1.2 Vznik sociální pedagogiky jako samostatné vědy

Až do 19. století se sociální pedagogika vyvíjela v jakési závislosti na filozofii popř. sociální práci. Až vznik sociologie jako samostatné vědy o společnosti napomohl odtržení a osamostatnění sociální pedagogiky.

Bakošová (2005, s. 13) uvádí, že sociální pedagogika vznikla na přelomu 19. a 20. století. Důvodem podle ní byly převládající psychologizující a biologizující tendence, podle nichž formování osobnosti rozhodně nemohlo ovlivňovat společenské prostředí.

A právě touha tuto tezi vyvrátit a prokázat spojitost mezi člověkem a jeho společenským prostředím vedla ke vzniku nejen již zmiňované sociologie, ale také několika hraničních disciplín, ze kterých se později vyvinula sociální pedagogika. (Procházka, 2012, s. 38)

Tento názorový vývoj na sociální pedagogiku Bakošová (2005, s. 13) přehledně zachycuje v následující tabulce.

Tabulka 1 Přehled vývoje názorů na sociální pedagogiku (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005, s. 13)

SMĚR	PŘEDSTAVITELÉ
<b>1. směr – SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA</b>	
a) praktický směr	J. H. Pestalozzi, R. Owen, S. Tešedík, S. Ormis
b) teoretický směr	P. Natorp, H. Spencer, G. A. Lidner
<ul style="list-style-type: none"> <li>• filozofický</li> <li>• experimentální</li> </ul>	F. L. Play, P. Bergman
<b>2. směr – SOCIOLOGICKÁ PEDAGOGIKA</b>	G. Roum, K. Galla, I. A. Bláha
<b>3. směr – PEDAGOGICKÁ SOCIOLOGIE</b>	
a) starší koncepce (spekulativní)	E. Durkheim
b) mladší koncepce (empirická)	
<b>4. směr – SOCIOLOGIE VÝCHOVY</b>	H. Radlinská, F. Znaniecki
<b>5. směr – SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA</b>	R. Wroczynski, M. Přadka, O. Baláž

#### Ad. 1. směr – SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

##### a) praktický směr

Jedním ze zástupců je J.H. Pestalozzi, kterého jsem zmiňovala již dříve. Proto přejdu k představitelům dalším.

Robert Owen, anglický utopický socialista a pedagog, se do dějin sociální pedagogiky zapsal především „pokusy o realizaci sociálně výchovných opatření ve prospěch anglického a později amerického dělnictva“ (Procházka, 2012, s. 44). Věřil, že pokud dojde k pozitivnímu upravení sociálních podmínek člověka, dojde i k proměně, tedy

výchově člověka samotného. Dle něj byla výchova velmi důležitá pro přeměnu celé společnosti. (Procházka, 2012, s. 44)

Významně se na rozvoji tohoto směru podíleli i dva slovenští pedagogové a filantropové. S. Tešedík a S. Ormis. Tešedík se ve své filantropii věnoval výchově poddaných a sedláků a dokonce založil hospodářsko – průmyslovou školu ve které byly vzdělávány i děti z chudých rodin. (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005. s. 13)

#### b) teoretický směr

K představitelům teoretického směru s filozofickým zaměřením patří např. Herbart Spencer a Paul Natorp, podle kterého je hlavním úkolem výchovy zdokonalovat a zušlechťovat jedince a tak i společnost. Cílem sociální pedagogiky je pak poskytnout vzdělání každému a to ve formě odpovídající jeho schopnostem. (Hroncová, 2008, s. 85-87)

Do tohoto směru a zaměření se řadí také český představitel Gustav Adolf Lindner, první profesor filozofie a pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze. Jeho dílo *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* se stalo velmi důležitým pro rozvoj sociální pedagogiky na našem území. Používá v něm pojmu sociální pedagogika a poukazuje na sociální funkci výchovy. Mluví o potřebě vychovávat člověka nejen pro život profesní, ale i společenský. (Kraus, 2008a, s. 11-12)

Dalším významným autorem, který ale již spadá do experimentální oblasti teoretického směru sociální pedagogiky, je francouzský inženýr F. L. Play. Jak uvádí Klapilová (1996, s. 8) přínos Playe tkví hlavně v tom, že znatelně posunul metody zkoumání prostředí. Důležité bylo také jeho zkoumání, ve kterém se zaměřil na studium rodiny.

#### **Ad. 2. směr – SOCIOLOGICKÁ PEDAGOGIKA**

Předmětem této pedagogiky je „výzkum vlivů sociálního prostředí na jedince s tím, že výchova má v praxi bránit negativním rušivým vlivům a proměňovat (organizovat) prostředí tak, aby tyto negativní jevy nedostaly prostor“ (Galla, 1967, s. 100 cit podle Procházka, 2012, s. 58).

Podle Bakošové (2005, s. 14) reprezentují tento směr G. Roum, K. Galla a I. A. Bláha. Roum se zabýval studiem společenského prostředí a socializací dítěte. Podobné zaměření

měl i Bláha, který ve svém díle *Sociologie dětství* popisuje působení prostředí na jednotlivé složky osobnosti.

### **Ad. 3. směr – PEDAGOGICKÁ SOCIOLOGIE**

Jak již bylo naznačeno v tabulce, tento směr má dvě koncepce – starší *spekulativní* a novější *empirickou*.

Předním zastáncem novější, empirické koncepce je francouzský sociolog Emile Durkheim. Ten považuje sociologii za pomocnou vědu pedagogiky a tvrdí, že výchovu nelze oddělovat od společnosti, protože vlastnosti společnosti ovlivňují výchovu a naopak. (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005, s. 14)

### **Ad. 4. směr – SOCIOLOGIE VÝCHOVY**

Sociologii výchovy zastupují polští autoři. Nejvýznamnější z nich je Helena Radlinská. Ta se snažila, aby se sociální pedagogika stala respektovanou akademickou disciplínou. Sociální pedagogika se podle ní měla orientovat na to, jaký vliv má sociální prostředí na proces a výsledky výchovy. Radlinská se sociální pedagogice věnovala i prakticky. Její poznatky uplatňovala při své osvětové práci, která dle ní měla pomoci Polsko vyvést z jeho zaostalosti. (Procházka, 2012, s. 50)

Podle Krause (2008b, s. 102) pro vývoj sociální pedagogiky bylo jistým mezníkem také vydání její publikace *Vztah výchovy a sociálního prostředí*. V tomto díle totiž Radlinská podává jeden z prvních komplexnějších nárysů sociální pedagogiky.

I dále se tento směr vyvíjel pod vlivem práce Heleny Radlinské, protože se mu věnovali převážně její žáci. Byl to např. Ryszard Wroczynski nebo Alexandr Kaminski. Oba dva převážně pracovali s tématem mimoškolní výchovy. (Procházka, 2012, s. 51)

### **Ad. 5. směr SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

Tento směr se rozvíjel zejména v bývalém Československu díky práci zdejších pedagogů.

Mezi nejvýznamnější představitele patří Juraj Čečetka. Čečetka mluví o tom, že společnost je ovlivněna výchovou a výchova je podmíněna společností. Výchovu pojímal jako sociální jev a zajímal se o její funkce ve společnosti. (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005, s. 15)

Velkým přínosem byla také práce Ondreje Baláže. Baláž začal na Slovenské akademii věd prosazovat „jednoznačně sociálně pedagogické pojetí výzkumu a výkladu vztahu prostředí a výchovy“ (Procházka, 2011, s. 52). Baláž sociální pedagogiku popisuje jako hraniční disciplínu. Dle něj tato věda stojí na rozhraní mezi pedagogikou a sociologií a zkoumá komplikovaný vztah mezi sociálním prostředím a výchovou. Tento obor se dle něj zajímá o institucionální výchovné vlivy, které se vyskytují v rodině, škole apod., ale také o volnočasovou výchovu, prevenci a charitativní činnost. Na základě jeho definičního rámce tohoto oboru stojí celá slovenská sociální pedagogika. (Procházka, 2012, s. 52)

Bakošová (2005, s. 15) dále do tohoto směru řadí např. ještě Milana Přádka. Ten ve své knize *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí* popisuje vývoj vztahu výchovy a prostředí v různých zemích.

Sociální pedagogika si tedy postupně vydobyla své místo. Je označována jako hraniční věda na pomezí sociologie a pedagogiky. Kvůli tomu, že reaguje a na aktuální stav společnosti, probíhal, jak již bylo naznačeno výše, její vývoj v různých zemích více či méně odlišně. Předmět jejího zájmu – výchova, je však společný.

### 1.3 Sociální pedagogika a její současné pojetí

Sociální pedagogika prošla dlouhým a spletitým vývojem. Svoje poznatky a inspiraci čerpá zejména z pedagogiky, sociologie, ale i filozofie a dalších.

Bohužel ani dnes neexistuje jednoznačné a jednotné vymezení této disciplíny. Příčinou tohoto může být fakt, že sociální pedagogika reaguje na stav konkrétní společnosti, na její aktuální potřeby a ty jsou v různých společnostech odlišné. Autoři proto nemají stejné priority a zaměřují se různými směry.

Toho si všímá již K. Galla (1971, s. 34) a uvádí následující zaměření sociální pedagogiky:

a) k objektu výchovy

- nezajímá se pouze o převládající individualistické pojetí výchovy, ale směřuje k působení na celé sociální skupiny

- b) k formám, metodám a podmínkám výchovy
  - zde mluví zejména o působení v rodině, mimoškolních institucích a roli lokálního prostředí
- c) k cílům výchovy
  - klade důraz na společenské potřeby, demokratizaci a sociální etiku
- d) ve smyslu sociální pomoci
  - sociální pomoc jako výchova a výchova jako doplněk péče o konkrétní okruhy populace

Bakošová (2005, s. 19, srov. 2008, s. 20-21 cit. podle Procházka 2012, s. 61-63) si všímá těchto rozdílných pojetí také, ovšem z trochu jiného pohledu. Autorka uvádí, že sociální pedagogika je v současnosti chápána jako:

- a) pedagogika prostředí (s cílem objasňovat vztahy výchovy a prostředí)
- b) pedagogika zkoumající otázky výchovy člověka (s cílem zabývat se výchovou a právy na výchovu pro všechny)
- c) pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím
- d) pedagogika, která se zabývá odchylkami sociálního chování

Procházka toto dělení dále přibližuje:

#### **Ad. a) Sociální pedagogika jako nauka o vztazích prostředí a výchovy**

V tomto pojetí je sociální pedagogika dáována do souvislosti s pedagogikou prostředí. Předmětem zájmu je především přirozené prostředí výchovy, lokální prostředí a role vrstevnických skupin. V centru pozornosti představitelů je také např. mimoškolní výchova, zájmové činnosti a jejich role v utváření životního stylu dětí a mládeže. Řadíme sem autory jako je R. Wroczynski, O. Baláž a M. Přadka.

**Ad. b) Sociální pedagogika jako normativní věda o výchově člověka**

Sociální pedagogika se zde blíží vizi aktivní sociální práce. Zastánci tohoto přístupu – J. Lukas, J. L. Mees, E. G. Skiba, se zabývají otázkou, zda by měla výchova „volně plynout“, anebo by mělo docházet k jakémusi „vedení“. Hledají se také reedukační, resocializační a integrační postupy pro ze společnosti vyloučené jedince či skupiny.

**Ad. c) Sociální pedagogika jako životní pomoc**

Tento koncept sociální pedagogiky se rozvíjí především na Slovensku a to zásluhou doc. Bakošové, doc. Emmerové a doc. Hudcové. Cílem tohoto pojetí je poskytování životní pomoci dětem, mládeži i dospělým z různých typů prostředí. Toho je dosahováno pomocí konkrétních forem pomoci, kompenzací nedostatků v kvalitě života a také výchovy společnosti.

**Ad. d) Sociální pedagogika jako věda o deviacích sociálního chování**

Jak je zřejmé již z názvu, dle tohoto pojetí by se měla sociální pedagogika soustředit na odchylky sociálního chování. Zaměřit by se měla zejména na rozvoj osobnosti člověka a na sociální aspekty jeho výchovy. Cílem v tomto konceptu je vytváření preventivních opatření a provádění výchovných a socializačních opatření zejména u skupin osob ohrožených a sociálně znevýhodněných.

(Procházka, 2012, s. 62-63)

Ať už se díváme na sociální pedagogiku z kteréhokoli pojetí, nacházíme vždy společnou myšlenku a tou je, že sociální pedagogika a ti kdo, se jí zabývají, by měli přispívat k ovlivňování ostatních, ale především dětí a mládeže. Toto ovlivňování by mělo vést k tomu, aby všichni jedinci byly schopni řešit problémy své, ale i druhých adekvátním způsobem a ku prospěchu sebe, druhých i celé společnosti.

Velkým problémem je nestálost společenského prostředí a rychlý vývoj společnosti. Sociální pedagogika tak musí rychle reagovat a nacházet nové a nové přístupy k řešení problémů.

K tomuto se vyjadřuje Ondrejko (2009, s. 458), který uvádí, že sociální pedagogika se musí nově paradigmaticky orientovat. Dle autora v současné době, kdy se společnost



překotně a radikálně mění, kdy v ní nastává sociální a kulturní dezintegrace a objevují se naprosto nové formy deviantního chování, jsou mnohé strategie sociální pedagogiky neaktuální či neúčinné. Dále se dle něj sociální pedagogika v současnosti nemůže orientovat pouze na dobročinnost, nemůže stavět ani na sociální politice, díky které mohla hledat řešení globálních problémů a ani se nemůže spoléhat na sociální práci, která jí také pomáhala řešit mnohé z jejich problémů.

S vývojem a změnami společnosti se tedy proměňuje předmět zájmu této vědy a ještě více se rozšiřuje její, již tak obsáhlé, pole působnosti.

#### 1.4 Předmět, obsah a úkoly sociální pedagogiky

Jak již bylo naznačeno, sociální pedagogika se zabývá velkým množstvím témat spojených s výchovou a společností, proto máme také několik jejích pojetí. A právě na základě těchto rozdílných konceptů vznikají i rozdílné názory a definice předmětu a obsahu sociální pedagogiky.

Například *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 217) definuje sociální pedagogiku takto: „disciplína pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých“. Výklad dále pokračuje výčtem problémů, kterým se sociální pedagogika dle předchozí definice věnuje. Jsou to: „poruchy rodiny a rodičovství; náhradní rodinná péče; týrané, zneužívané a zanedbávané děti; delikvence a agrese mládeže, drogová závislost mládeže; dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob a další“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 217).

Jak uvádí Procházka (2012, s. 65) tento výklad představuje tzv. úzké pojetí sociální pedagogiky. Opakem je pojetí široké.

Šířeji pojatou definici sociální pedagogiky nalezneme v díle *Člověk, prostředí, výchova*, kde Kraus spolu s Poláčkovou (2001, s. 12) charakterizují tuto vědu jako transdisciplinární speciální disciplínu, která se „zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti“.

Širší pojetí zastává i Klíma, který vidí prostor pro rozvoj této vědy v oblasti primární prevence. Potom jde, dle něj o obor, který se zajímá o „vytváření životního způsobů jednotlivců, usnadňování socializace a enkulturace a na zdroje, obsahy, formy a řešení konfliktní interakce a komunikace mezi jedincem (sociální skupinou) a společností“ (Klíma, 1994 cit. podle Kraus, 2008a, s. 43).

Pro srovnání uvádím také širěji pojaté charakteristiky několika zahraničních autorů.

Například v Německu K. Mollenhauer vidí sociální pedagogiku jako vědu, která se snaží „vytvářet rovnováhu mezi požadavky a motivy jedince a strukturou společenských nároků“ (Průcha, 2009, s. 733). Polský autor R. Wroczynski tuto vědu chápe jako vědu „zkoumající vztah výchovy a prostředí, v němž se odehrává, tedy jako disciplínu, která analyzuje výchovné vlivy prostředí ve směru stimulace hodnotných podnětů a kompenzace nežádoucích“ (Průcha, 2009, s. 733).

Jak jsem zmiňovala výše, a po přečtení předchozích definicí je to jistě i patrné, při vymezení předmětu sociální pedagogiky existují dvě tendence – *užší a širší pojetí sociální pedagogiky*.

- **užší pojetí sociální pedagogiky**

Toto pojetí spojuje sociální pedagogiku především se sociálně patologickými jevy a s jedinci či skupinami, jež v tomto směru představují riziko. Zájem se soustředí na společenské problémy, které vznikají ve spojitosti s chudobou, sociálními deviacemi, nezaměstnaností apod. Sociální pedagog pak nachází uplatnění zejména v oblasti primární prevence.

- **širší pojetí sociální pedagogiky**

Takto pojatá sociální pedagogika se díky své multidisciplinárnosti orientuje de facto na celou populaci. Náplní oboru pak je pomoc všem věkovým kategoriím v různých životních situacích. Přední je zde usnadňování socializace a enkulturace, důraz je dáván na utváření zdravého životního stylu. Zde nejde jen o odstraňování a kompenzaci negativních jevů a projevů, ale také o posilování pozitivního a žádoucího.

### 1.4.1 Současné vymezování funkcí a předmětu sociální pedagogiky

Ani předmět sociální pedagogiky dnes není zcela a jasně vymezen. Vzhledem k mnoha různým pojetím a úhlům pohledu není jednotná definice zřejmě ani možná. Sociální pedagogika bude vždy mít v různých zemích svá specifika.

Většina autorů, českých i zahraničních, se dnes přiklání k širšímu pojetí sociální pedagogiky a na základě něj definují i její předmět zájmu. Jak uvádí Kraus (2008a, s. 46), „v tomto smyslu se sociální pedagogika zaměřuje na každodennost života jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které se snaží uvádět do souladu individuální potřeby a zájmy jedince s možnostmi společnosti“.

Z výše uvedeného nám tedy vyplývají dvě základní funkce sociální pedagogiky, a to funkce *preventivní (profylaktická) a terapeutická (kompenzační)*.

- **funkce preventivní**

Oblast prevence je pro sociální pedagogiku oblastí praktického uplatnění. Po teoretické analýze oblastí vývoje, kde je rozhodujícím faktorem rozvoje osobnosti prostředí (rodina, vrstevnické skupiny, hnutí apod.), je pak možné vyvodit jistá pedagogická opatření, která si budou klást za cíl minimalizaci popř. neutralizaci vlivu ohrožujících podnětů. To by se mělo později projevit jak při vyhledávání osob potencionálně sociálně patologicky jednajících, ale i při vytváření životního stylu zdravé populace. (Průcha, 2009, s. 735)

- **funkce terapeutická**

Tato funkce je realizována pomocí sociálně pedagogické terapie a je zacílena na znevýhodněné a problémové jedince či skupiny. Konkrétně může jít o osoby trestané, handicapované, nezaměstnané apod. Tato terapie spočívá ve výchovném nebo převýchovném působení, které se snaží naučit tyto osoby uspokojovat své potřeby v souladu s normami společnosti. (Průcha, 2009, s. 735)

K funkcím sociální pedagogiky se vyjadřují například také němečtí autoři N.Huppertz a E. Schinzler (1995, cit. podle Kraus, 2008a, s. 47), kteří rozlišují v sociální pedagogice, potažmo i v sociální práci, následující funkce:

- **pedagogická**
  - jedná se zejména o výchovné snahy vedoucí k optimálnímu rozvoji osobnosti a vytváření zdravého životního stylu
- **profylaktická**
  - jde o aktivity prevence různých deviací
- **kompensační**
  - realizace činností, které pomáhají jedincům vyrovnat svůj deficit
- **korekční**
  - aktivity s osobami vězněnými, umístěnými v ústavních a podobných zařízeních
- **tutoriální**
  - pomoc lidem na okraji společnosti a jejich ochrana
- **strukturální**
  - ovlivňování procesů, jimiž se osoby začleňují do sociálních vrstev, např. oblast pracovní kvalifikace
- **distributivní**
  - práce a pomoc uprchlíkům a přistěhovalcům

Z předchozího výčtu funkcí se nám opět jednoznačně ukazuje, jakou širokou škálou situací a událostí sociálně výchovné reality se sociální pedagogika zabývá. Její obsah nám přibližuje i popis oblastí zájmů od V. Poláčkové (Řezníček, Poláčková, 2004, s. 3 cit. podle Procházka, 2012, s. 68).

Autorka uvádí, že sociální pedagogika se zajímá o propojenost bio-psychosociálních jevů, které ovlivňují sociální integraci jedince. Dále, se dle ní, tato disciplína pokouší pomocí

výchovného procesu naučit jedince zvládat různé životní situace a zvyšovat kvalitu jeho života. Neméně důležité jsou aktivity sociální pedagogiky vedoucí k samostatnosti jedince, k tomu aby se každý člověk spoléhal sám na sebe. S tím souvisí i proces rozvoje vlastní osobnosti, poznání sama sebe a proces svépomoci. Všechny tyto procesy pokládá sociální pedagogika za velmi důležité a snaží se je u každého jedince podporovat. Snaží se jedince ovlivňovat ve způsobu naplňování svých potřeb a práv, ale zároveň mu ukazuje nutnost plnění jeho povinností. Také se snaží přispívat k úspěšnému řešení vnitřních i vnějších konfliktů a efektivnímu zvládnutí vlastních problémů. (Řezníček, Poláčková, 2004, s. 3 cit. podle Procházka, 2012, s. 68)

Tento pohled nám, dle mého názoru, trochu splývá s pohledem autorů, kteří vidí jako předmět této disciplíny především otázku životní pomoci. I proto řadíme sociální pedagogiku mezi pomáhající vědy. Jedná se tedy o pomoc dětem, mládeži i dospělým se záležitostmi, se kterými si sami nevědí rady, o pomoc při zvládnutí životních úkolů, problémů a ohrožení v mnoha rozličných prostředích. Jde také o nalezení co nejvhodnějších forem pomoci a kompenzace nedostatků. (Bakošová, 2008, s.58)

Poněkud konkrétnější přehled problémů, kterými by se sociální pedagogika měla zabývat, nám předkládá Jan Průcha (2000, s. 90).

- zvyšující se problémy v rodině, problémy s rodičovstvím
- nové nároky na náhradní rodinnou péči a ústavní výchovu dětí a mládeže
- rozvoj modelů pro vzdělávání dětí uprchlíků a imigrantů
- situace související s týráním, zneužíváním a zanedbáváním dětí
- drogová závislost
- sociální klima školy
- nárůst poruch chování a psychosociálních deviací
- snižování vlivu krimiogenních skupin a subkultur
- řešení dětské pornografie a prostituce
- dodržování práv dítěte
- otázky resocializace trestaných osob, korektivní a převýchovné postupy

K výše zmíněným tématům můžeme ještě přidat např. narůstající kriminalitu a agresivitu mládeže i dospělých, patologické formy trávení volného času, bezdomovectví či rasovou nesnášenlivost (Hřebíček, 2000 in Procházka, 2012, s. 70).

Jak je vidět sociální pedagogika má co do činění opravdu s mnoha problémy. Od potíží v rodině, ve škole, přes závislosti, sociálně patologické projevy chování až ke kriminálním formám jednání, od problému individuálních ke skupinovým až celospolečenským a dokonce i globálním.

Nelze se tedy divit tomu, že v mnoha zemích je tato disciplína již na velmi významné pozici. Bohužel v naší republice tomu tak stále není a sociální pedagogika stále bojuje o respekt a uznání.

Každá věda, aby se stala uznávanou a mohla se dále více rozvíjet, musí mít také své teoretické základy, na kterých lze dále stavět.

Proto je důležité, aby došlo k jasnému vymezení předmětu sociální pedagogiky, s ním spojené terminologie a priorit této vědy. Dále by měl být také vyřešen vztah sociální pedagogiky a sociální práce, ale i dalších věd. Zejména vztah sociální pedagogiky a práce je dosti komplikovaný. Někteří autoři zastávají přístup diferenciací, někteří identifikační a další přístup konvergentní. Významným problémem je také nejednotnost studijních programů sociální pedagogika na vysokých školách. Různé školy mají svůj program zaměřeny různým směrem. (Hroncová, 2007, s. 4)

Ale nejen teoretická východiska jsou nutná pro uznání vědy. Neméně důležitá je i její praktická stránka a její aktuálnost a využitelnost.

Kraus (2004, s. 12-15) uvádí, že proto, aby sociální pedagogiky dosáhla významného postavení i u nás, měla by se v praxi zabývat těmito aktuálními okruhy a otázkami:

- sociální podmíněnost výchovného procesu
- úloha výchovy v procesu socializace
- vzájemný vztah výchovy a prostředí
- charakteristika výchovných prostředí
- vliv médií ve výchovném procesu
- životní styl
- výchovné, životní a krizové situace, jejich řešení
- probace, mediace

- dobrovolnictví, pomáhání
- práce s minoritou, rizikovou skupinou a komunitou
- metody sociálně výchovného působení
- profese sociálního pedagoga

A právě v souvislosti s posledním bodem, tedy s vývojem profese sociálního pedagoga je nutné, aby sociální pedagogika splnila ještě zejména tyto úkoly, které jí pomohou v dalším rozvoji:

- a) stanovení vzdělávacích standardů
- b) vymezení standardů profesních (Kraus, 2008a, s. 52)

K dalšímu vývoji se vyslovuje i P. Ondrejko (2004, s. 82-83). Ten upozorňuje, že se nesmí zapomenout na metodologické otázky a rozvoj vlastních výzkumných témat. Za důležité považuje také to, aby sociální pedagogika spolupracovala se sociologií výchovy, sociální a pedagogickou psychologií a věnovala se více sebereflexi.



## 2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Otázka profese sociálního pedagoga je stále velmi diskutovaným tématem. I když tato profese vznikla de facto jako odpověď na potřeby společnosti, stále jaksi není naší společností „přijata“. Sociální pedagog totiž pořád chybí v katalogu profesí ČR.

V kontrastu s tímto faktem ovšem Kraus (2007, s. 4-5) namítá, že konstatování o neexistenci této profese u nás, jsou oprávněná pouze z pohledu praxe. A to z důvodu toho, že jsou zřejmé profesní kompetence, je jasné uplatnění profese a existuje i profil absolventa.

I přesto v naší legislativě stále sociálního pedagoga nenajdeme. Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů, umožňuje vysokoškolsky vzdělanému sociálnímu pedagogovi pracovat jako vychovatel, pedagog volného času nebo jako asistent pedagoga.

Podobně je na tom i oblast sociální, kde je podle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách, sociální pedagog zahrnut mezi pracovníky v sociálních službách.

A tak sociálního pedagoga u nás v republice bohužel oficiálně zatím nepracuje ani na školách ani v žádných jiných institucích, pro které by mohl být přínosem.

Vinu za tento fakt nejspíše nese nejasná vyhraněnost jak samotné sociální pedagogiky, tak i profese sociálního pedagoga.

Jak uvádí Mikulková (2007, cit. podle Soják, 2009, s. 534) nevyhraněnost popisované profese je tématem, které se stále objevuje v sociálně pedagogických knihách, pedagogických článcích, na odborných konferencích i v diplomových pracích. Tuto skutečnost pak považuje za známku toho, že sami sociální pedagogové silně touží po vyjasnění této problematiky. Autorka také podotýká, že právě nevyhraněnost, dle jejího názoru, brání profesionálnímu uplatnění sociálních pedagogů.

### 2.1 Profese sociálního pedagoga

„Pole působnosti sociálního pedagoga jsou velmi proměnlivá, a možná i proto je obtížné najít společného jmenovatele, který by profesi sociálního pedagoga v současné společnosti jasně a zřetelně definoval“ (Procházka, 2012, s. 73).

Předchozí věta nám představuje současný neutěšený stav konkrétní charakteristiky této profese.

Chceme-li vymezit charakteristiku dané profese, která jak bylo uvedeno výše, stále chybí, dostaneme se více méně k modelu této profese. Tento model není jednoznačný a jeho vymezení není jednoduché. Dosud totiž neexistuje časové ani obsahové vymezení působnosti sociálního pedagoga ani žádné učební plány a osnovy, jako má např. učitel, jehož práce je práci sociálního pedagoga blízká. (Žumárová, 2009, s. 1)

Žumárová (2009, s. 1) vymezuje sociálního pedagoga jako „profesionálního pracovníka, který řídí a organizuje na profesionální úrovni nejen výchovný proces a působí na děti, mládež, ale i dospělé ve směru jejich optimálního rozvoje nejen v jejich volném čase, ale i v oblasti integrace, odborné rady a pomoci nejen v tísnivých a obtížných situacích“.

Stejně vidí sociálního pedagoga i Kraus (2001, s. 34), který jej charakterizuje dvěma hlavními druhy činností. Jsou to *činnosti integrační a rozvojové*. Rozvojové aktivity zaměřuje sociální pedagog prakticky na celou populaci a cílem těchto činností je zejména rozvoj osobnosti ve směru správného životního stylu a hodnotného a užitečného využití volného času. Naproti tomu činnosti integrační jsou určeny pro osoby, které již potřebují odbornou pomoc. Jedná se o osoby, které se ocitly v sociálním, psychickém či psychosociálním ohrožení nebo v krizové situaci a pro své okolí se stávají překážkou.

Vymezením profese sociálního pedagoga se zabývá i AIEJI, což je Mezinárodní asociace sociálních pedagogů. Dle této asociace jde o profesi, která v sobě shrnuje poznatky a informace z mnoha vědních oborů. Jedná se zejména o sociální a humanitní vědy, jako např. sociologie, sociální a vývojová psychologie, antropologie či etika. Neopomíjí, ale ani důležité vědomosti z dalších disciplín jako je komunikace, management, administrativa nebo sociální politika. (A Common Platform for Social Educators in Europe, 2006)

Jednou z důležitých charakteristik každé práce je také klientela. Pro sociálního pedagoga je specifická široká klientela.

Nejvíce se sociální pedagog uplatňuje při práci s dětmi a mládeží. Dále převažuje práce s rodinou a marginálními skupinami. V současné době se také, ale stále více objevují příležitosti pro práci s dospělými a i se seniory. (Procházka, 2012, s. 74)

K tomuto bych ráda uvedla, že sociální pedagog pracuje v přímém kontaktu se svými klienty a tato práce se neomezuje většinou pouze na jedno setkání, ale probíhá v delším časovém úseku (týdny, měsíce i roky).

Mezinárodní asociace sociálních pedagogů uvádí, že pro úspěch práce sociálního pedagoga je důležité navázání vztahu s klientem. Tento vztah by se měl vyznačovat důvěryhodností, stabilitou a otevřeností. (aieji.net)

Obecně bych tedy profesi sociálního pedagoga charakterizovala ve shodě s Klímou tak, že jde o specializovaného odborníka, který je vybaven „teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity“ (Klíma, 1993, cit. podle Kraus 2008, s. 198).

## 2.2 Charakteristika pracovních činností a možnosti uplatnění

Možnosti uplatnění sociálního pedagoga jsou velmi rozsáhlé, to ostatně již vyplývá z obsahu a předmětu jeho disciplíny.

Nejčastěji mají jeho pracovní činnosti povahu výchovnou, poradenskou, organizátorskou, pečovatelskou, výzkumnou a manažerskou. Střídají se také činnosti, kdy je vyžadována plná aktivita tohoto pracovníka (např. poradenství) s činnostmi, kdy jde pouze o dohled (např. noční služby v dětském domově). (Kraus, 2001, s. 35)

Za klíčové oblasti působení sociálního pedagoga Kraus (2008, s. 51-52) považuje tyto:

- vlastní výchovná činnost (především spojená s ovlivňováním volného času)
- sociálně výchovná práce v nejrůznějších výchovných zařízeních včetně škol
- činnost reedukační a resocializační (včetně penitenciární a postpenitenciární péče)
- činnosti poradenské a depistážní
- organizování různých akcí (táborů, kurzů apod.)
- tvorba programů a projektů
- vzdělávání (výchovných, sociálních pracovníků), osvěta (rodičovské veřejnosti)
- vědeckovýzkumná činnost (v rámci resortních institucí, vysokých škol, občanských sdružení apod.)

Sociální pedagog je tedy kompetentní nejen realizovat a řídit práci v oblasti sociálně výchovné, ale také pracovat ve státní správě, je schopen rozpoznat, analyzovat a řešit problémy pedagogického charakteru a poskytovat služby pedagogického poradenství. (Hroncová, Emmerová, 2004, s. 197)

Svoje uplatnění nenachází pouze ve státních institucích (rezort školství, mládeže a tělovýchovy, rezort práce a sociálních věcí apod.), ale také v občanských sdruženích a nevládních organizacích (Mařová, 2007, s. 3).

Kraus (2008, s. 205) předkládá výčet konkrétních možností uplatnění sociálního pedagoga. Upozorňuje však také na to, že v některých případech toto uplatnění vyžaduje další speciální vzdělání.

Podle zmiňovaného autora tedy může sociální pedagog nalézt uplatnění v:

- a) rezortu školství, mládeže a tělovýchovy
  - školní kluby, družiny, domovy mládeže
  - dětské domovy
  - domy dětí a mládeže, střediska volného času
  - instituce výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách)
  - systémy preventivní výchovné péče (koordinátor prevence, metodik prevence, krizová centra, střediska pro mládež)
  - sociálně výchovná a osvětová činnost zaměřená na seniory
- b) rezortu spravedlnosti
  - oblast penitenciární a postpenitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích, institut mediačního a probačního pracovníka)
- c) rezortu práce a sociálních věcí
  - sociální asistenti
  - sociální kurátoři pro mládež
  - instituce sociálně výchovné péče o seniory
  - ústavy sociální péče
- d) rezortu vnitra
  - utečenecké tábory

- okrsková služba
  - kriminální prevence
- e) oblasti církevních, společenských a neziskových organizací
- instituce péče o mládež, nadace apod.
  - humanitární a charitativní instituce, střediska křesťanské pomoci

Ačkoliv je tento výčet poměrně široký, jistě není kompletní. S tím jak se společnost proměňuje, objevují se každým dnem nové možnosti a situace, kde by sociální pedagog našel uplatnění.

### 2.3 Kompetence sociálního pedagoga

Pro další a hlubší porozumění profesi sociálního pedagoga je nutné také poznat jeho *profesní kompetence*. U sociálních pedagogů můžeme pojem kompetence chápat jako dovednost účinně poskytnout pomoc, jednat konkrétním způsobem a efektivně zasahovat.

Jelikož právě profesní kompetence lze také chápat jako jakousi kvalitu profese, jsou tedy důležité pro vymezení sociálního pedagoga a zkonkretizování jeho činností.

Pro představu o tom, co vše vlastně pojem profesní kompetence v obecné rovině zahrnuje, použijí výklad Procházky.

Procházka (2012, s. 75) tedy říká, že „pojem profesní kompetence zahrnuje celé spektrum podmínek, předpokladů pro jejich naplnění“. Autor sem začleňuje znalosti, dovednosti, zkušenosti, ale i postoje, které daný pracovník využívá v originálním seskupení.

Profesní kompetence lze vymezit také jako „soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese“ (Mazánková, 2007, s. 1)

Podle Mazánkové (2007, s. 1) se profesní kompetence mohou rozdělit do 2 skupin a to na osobnostní předpoklady (vlastnosti, schopnosti a dovednosti) a odborné (kvalifikační) předpoklady. Dle autorky se tyto kompetence utváří:

- teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání
- zkušenostmi (vyučovací praxe během studia)
- vlivem profesionálního prostředí (působení pracovního kolektivu)

- sebereflexí

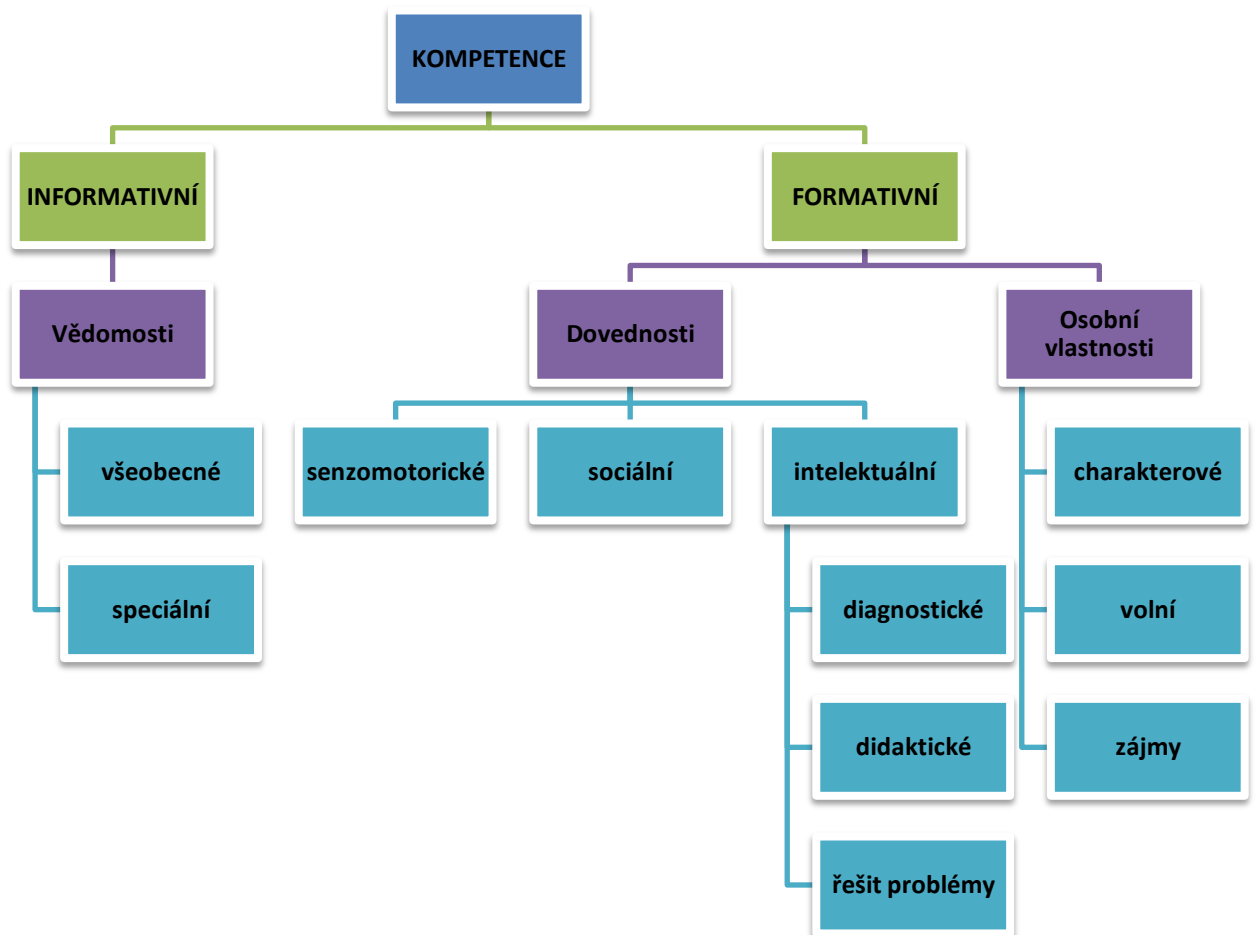
Samozřejmě existuje mnoho dalších různých výkladů pojmu kompetence a pojetí struktury tohoto pojmu. Stejně tak existuje několik modelů kompetencí sociálního pedagoga, kterými se budu v této kapitole dále zabývat.

### **2.3.1 Model kompetencí sociálního pedagoga podle Blahoslava Krause**

Kraus v díle *Člověk - prostředí – výchova* (2001, s. 35), jehož spoluautorkou je Věra Poláčková, definuje kompetence jako „požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností, určitou profesionálně etickou identitu“.

Autor uvádí, že vzhledem k mnoha druhům činnostem, které sociální pedagog vykonává a k různým oblastem jeho uplatnění (sociální, výchovná a nápravná) je stanovení modelu jeho kompetencí poměrně složité. I přesto předkládá schéma, které najdete na následující straně.

Obrázek 1 Model kompetencí sociálního pedagoga dle Krause (2001, s. 36)



Kraus (2008a) tento svůj model dále podrobněji rozebírá. Rozlišuje *vědomosti širšího společensko-vědního základu* a *speciální znalosti*. K *vědomostem širšího společenského základu* řadí zejména vědomosti z obecné pedagogiky, sociologie, psychologie, filozofie, ale také poznatky z oblasti sociální práce, práva, politiky a oblasti biomedicíny (biologie člověka, oblast zdraví a nemoci, somatologie). Mezi *speciální poznatky*, kterými by měl být každý sociální pedagog vybaven, patří dle Krause, znalost sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, organizace a řízení výchovy ve volném čase, teorie komunikace a metod sociálně výchovné práce. Vědomostní základ by měl být ještě doplněn o poznatky

z oblasti personalistiky a managementu a případně také o teorie jedné nebo několika zájmových oblastí.

Jedná-li se o *dovednosti*, pak jde zejména o dovednosti následující: zvládání sociální komunikace, diagnostika jedince i prostředí, používání metod sociálně pedagogické prevence i terapie a vedení dokumentace. Podstatné pro práci sociálního pedagoga je také zvládání asertivního jednání a asertivního řešení problémů, vytváření projektů a dovednosti ve vybraných zájmových oblastech. (Kraus, 2001, s. 35)

Jak je vidět již z uvedeného schématu, Kraus neopomíjí ani *požadavky na vlastnosti osobnosti* sociálního pedagoga a uvádí určité *psychické, ale i fyzické předpoklady*. Z psychických požadavků lze jmenovat zejména vnímavost pro různorodé životní situace a různá prostředí. Důležitá je také vyrovnanost osobnosti jako celku, emocionální stabilita, ale například také trpělivost a sebekontrola. Jako potřebná se jeví i schopnost asertivního jednání, kreativita, originalita a celková aktivita. (Kraus, 2001, s. 36)

### 2.3.2 Kompetenční model sociálního pedagoga podle Zlatice Bakošové

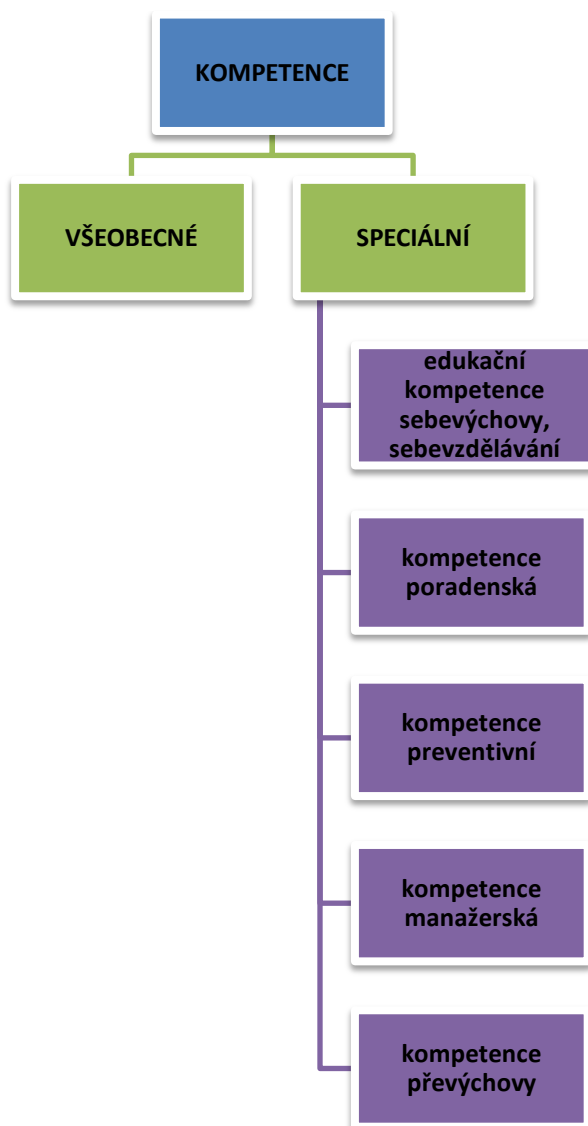
Bakošová (2008) nám předkládá poněkud podrobnější popis kompetencí sociálního pedagoga. Vychází přitom z vlastního pojetí profese sociálního pedagoga.

Podle autorky je sociální pedagog „odborník, který je teoreticky i prakticky připravený ve vysokoškolském-magisterském studiu oboru pedagogika, filozofického, pedagogického či sociálního zaměřením na sociálně výchovnou činnost. Je odborníkem, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci a podpoře dětem, mládeži, dospělým, rodičům (sociální andragogika, geragogika) a jejich podpoře v situacích vyrovnávání deficitu socializace a hledání možností zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence, poradenství“ (Bakošová, 2008, s. 192).



Model kompetencí sociálního pedagoga podle Bakošové je tedy (ve volné interpretaci) následující:

Obrázek 2 Kompetence sociálního pedagoga dle Zlatice Bakošové (Bakošová, 2008, s. 192-193)



Všeobecné kompetence jsou autorkou charakterizovány v uvedené definici sociálního pedagoga. Specifické kompetence uvedené ve schématu se nyní pokusím dále přiblížit:

### **Výchovně-vzdělávací kompetence**

Sociální pedagog je kompetentní, na základě pramenů sociální pedagogiky, vytvářet její teorii a podílet se na vědeckovýzkumné činnosti. Dále v oblasti teorie vytváří a řeší výzkumné projekty, vytváří terminologii a vzdělává sociální pedagogy i další odborníky. V praxi se tento odborník zaměřuje na plánování, organizaci a metodické usměrňování činnosti v různých zařízeních, vytváří nebo spoluvytváří vzdělávací projekty.

Dále také vystupuje jako vychovávatel dětí a mládeže. Zná proces výchovy a způsoby kompenzace nenaplněných individuálních i společenských potřeb. U svých klientů rozvíjí a podporuje prosociální chování, lidskost, altruismus, úctu, solidaritu, efektivní komunikaci a mnohé další osobnostní vlastnosti a dovednosti.

Do kategorie výchovně-vzdělávacích kompetencí řadí Bakošová také schopnost sebevýchovy a sebevzdělávání. Prostřednictvím sebevýchovy dochází k poznání vlastní osobnosti, k pochopení vlastních nedostatků, člověk se naučí vytrvalosti i trpělivosti. Jde vlastně o cestu sebezdokonalování.

### **Kompetence poradenská**

Sociálně pedagogické poradenství by se mělo zaměřovat zejména na to, aby si klienti dokázali vyjasnit své cíle, aby zjistili, v čem spočívá jejich problém a spolu s poradcem našli jeho řešení. Sociální pedagog, zde jako poradce, pomáhá svým klientům zorientovat se v jejich situaci. Nikdy by neměl klientům podávat jasná řešení, ale spíše nastítnit různé alternativy a nechat klienty ať je sami zváží a vyberou dle nich tu nejvhodnější.

Mezi důležité vlastnosti a schopnosti zde patří zejména schopnost aktivně naslouchat, empatie, umění efektivní komunikace, taktnost, citlivost a otevřenost.

### **Kompetence preventivní**

Prevenici nejčastěji rozdělujeme do 3 kategorií: primární, sekundární a terciární. Sociální pedagog se nejčastěji věnuje primární (univerzální) a sekundární.

Cílem primární prevence dle Bakošové je vytvořit ve společnosti takovou atmosféru, díky níž bude docházet k přijetí a pochopení problémů na které je aktuálně nahlíženo odmítavě až negativisticky. Sociální pedagog se v tomto směru zaměřuje na posun v chápání těchto jevů ve společnosti a na překonávání bariér. Využívá k tomu například volnočasové aktivity, poskytování informací pomocí letáčků či besed a skupinovou i komunitní práci.

V oblasti sekundární prevence, práce sociálního pedagoga spočívá v udržení či obnovení žádoucích způsobů chování. Současně jde tedy o přetvoření naučených a zažitých vzorů, které mají za následek nežádoucí chování.

### **Kompetence manažerská**

Manažerská kompetence je u sociálního pedagoga potřebná k účinné koordinaci a zprostředkování pomoci. Jde například o naplánování schůzek klienta s dalšími odborníky, jejichž pomoc je nutná, ale také o pomoc klientům při administrativních úkolech.

### **Kompetence převýchovy**

Vzhledem k tomu, že by každý sociální pedagog měl být dobrým vychovatelem, měl by také dokázat v tomto směru identifikovat odklon od normy. Jde zejména o odklon od morální normy, emocionální a sociální narušení, závislosti a kriminální chování. Následně pak může zahájit včasnou intervenci. Jako vhodná opatření se jeví spíše metody pomoci, podpory a reedukace než metody represivní. Vzhledem k tomuto se zde také vynořují jisté nároky na osobnost sociálního pedagoga. K dosažení výsledku je třeba, aby byl trpělivý, důvěryhodný, důsledný a měl pevnou vůli.

Bakošová (2008, s. 193-196)

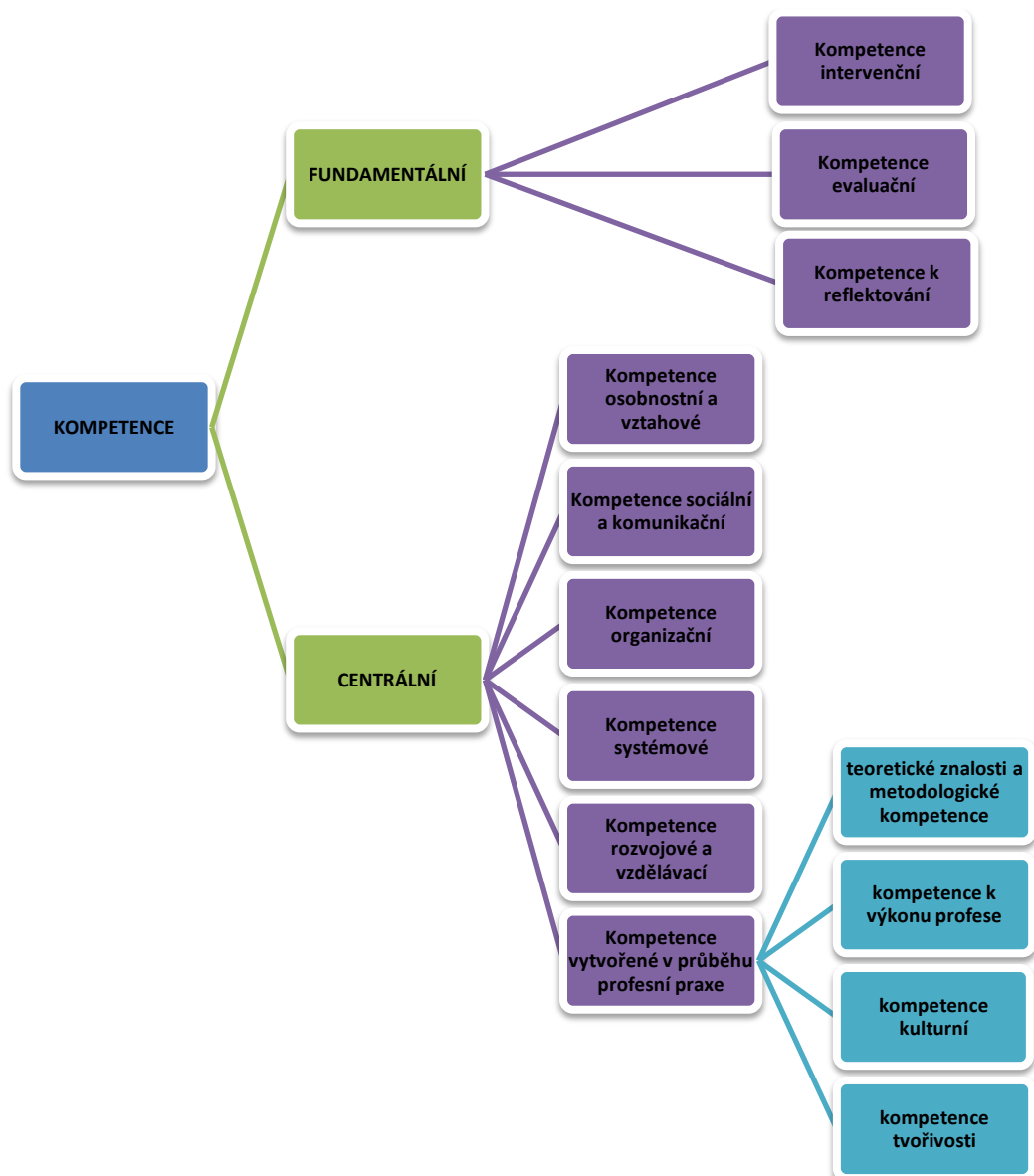
### **2.3.3 Model kompetencí sociálního pedagoga podle AIEJI**

V roce 2006 se rada Mezinárodní organizace sociálních pedagogů (dále jen AIEJI) rozhodla vytvořit dokument, který by se mohl stát profesionálním rámcem pro všechny sociální pedagogy. Vznikl tak dokument *The Professional Competences of Social Educators*, který se tedy věnuje profesionálním kompetencím sociálních pedagogů. Kompetence je zde pojímána jako akceschopnost sociálního pedagoga v kontextu jeho

sociálně-pedagogické práce, která v sobě zahrnuje znalosti, dovednosti, dovednosti intelektuální sociální i praktické stejně jako motivaci a postoje. (aieji.net)

Model kompetencí sociálního pedagoga vypadá tedy podle dokumentu *The Professional Competences of Social Educators* následovně:

Obrázek 3 Model kompetencí sociálního pedagoga dle AIEJI



Jak je lze vyčíst ze schématu, AIEJI dělí kompetence sociálního pedagoga do dvou základních skupin – fundamentální (základní) a centrální kompetence.

Mezi *základní kompetence* řadí AIEJI tedy kompetence *intervenční, evaluační a kompetence k reflektování*. Intervenční kompetence je v tomto modelu pojímána jako dovednost okamžitě a účinně reagovat na řadu různorodých situací a zároveň jako dovednost řešit vzniklé problémy. Kompetence evaluační v sobě pak nese organizování, plánování a hodnocení vlastní pracovní činnosti, způsoby jednání a dosahování stanovených cílů a výsledků. Kompetence k reflektování pak zahrnuje zájem o aktuální dění v oboru a znalost současných problémů.

Druhá kategorie - *centrální kompetence*, se podle AIEJI skládá z dalších 6 kompetencí. Jednou z nich jsou kompetence osobnostní a vztahové. Tyto kompetence v současné době stále více nabírají na významu. Spadají sem dovednosti jako navázání, udržení a řízení vztahu s klientem, schopnost projevit empatii, úctu, podporu, ale také pracovní motivace, odhodlání, zodpovědnost a profesionalita.

Další kompetence jsou *kompetence sociální a komunikační*. Sociální pedagog jen málokdy pracuje sám. Nejčastěji pracuje v přímém kontaktu s klientem nebo klienty. Proto musí být vybaven sociálními a komunikačními dovednostmi, které mu umožní jednat s různými skupinami klientů, spolupracovat s nimi a jejich příbuznými, kolegy či přáteli. Tyto schopnosti využívá i pro spolupráci s dalšími odborníky. Důležitá je zde také schopnost týmové a konstruktivní práce i spolupráce, efektivní komunikace a práce v neobvyklém prostředí. Na základě předchozího, by měl sociální pedagog být kompetentní také efektivnímu zvládnutí a řešení konfliktů a analýze nejasných situací.

*Kompetence organizační* jsou důležité zejména pro efektivní organizování a plánování pracovní činnosti či sociálně výchovných aktivit, stanovení cílů práce a výběr metod pro jejich dosažení, manažerské aktivity a vedení dokumentace a administrativy. Důležitá je také znalost informačních technologií.

Jako další AIEJI uvádí *kompetence systémové*. Zde je předpoklad orientace v problematice dětí a mládeže a v sociální, pracovní a rodinné politice státu. Důležité jsou schopnosti umět plánovat a postupovat v souladu se zákony, právními předpisy, pravidly apod. Poté jde také o schopnost pracovat ve veřejném i soukromém sektoru a orientovat se v pravidlech pro fungování činnosti v nich.

*Rozvojové a vzdělávací kompetence* stojí na schopnostech jako je zvyšování své profesní kvality pomocí dalšího vzdělávání i sebevzdělávání, užívání nově nabitých vědomostí a

zkušeností v praxi, jejich předávání a dokumentování nebo sebereflexe. Jde také o účast na supervizích setkání, výzkumné činnosti a projektech.

Poslední skupina kompetencí – *kompetence získané v průběhu praxe*, je rozdělena ještě na další specifické kompetence. První jsou teoretické znalosti a metodologické kompetence. Zde jsou důležité odpovídající znalosti z psychologie, sociologie, pedagogiky, antropologie a filozofie. Neméně důležitá je orientace v metodách a možnostech intervence i výchovného působení. Dále jsou zde kompetence k výkonu profese. Je to soubor profesních kompetencí sociálního pedagoga zahrnující znalost terminologie a postupů klíčových pro výkon této profese a jejich etických a morálních standardů. Kulturní kompetence jsou důležité pro práci s klienty z odlišných kultur. Důležitá je znalost základních kulturních odlišností v oblasti hodnot, vztahů, chování a jednání. Poslední jsou kompetence tvořivosti. Sociální pedagog se setkává s mnoha různými klienty a situacemi a proto k nim musí také různě, tedy kreativně přistupovat. Významné jsou i dovednosti v kreativních činnostech, pohybových a hudebních aktivitách, které představují důležitou součást práce sociálního pedagoga.

(The Professional Competences of Social Educators, 2006)

### 3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLE

Škola představuje významnou instituci v životě každého jedince. Je místem, kde si děti osvojují mnohé nové znalosti a dovednosti, ale zároveň je také významným místem společenského života.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 238) školu charakterizují jako „společenskou instituci, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský.“

Škola vůči svým žákům plní také několik specifických funkcí. Švec (2005) uvádí tyto:

- *funkce kvalifikační* – příprava žáků pro další studium a jejich profesní život
- *funkce socializační* – osvojení si nutných postojů, hodnot a dalších dovedností, které jsou nutné pro život v malých i velkých sociálních skupinách
- *funkce prospektivní* – příprava žáků na život v neustále se měnící společnosti
- *funkce osobnostní* – podporuje rozvoj individuality a jedinečnosti osobností žáků

Školní prostředí je tedy, mimo jiné, prostředím výchovným a socializačním zároveň. Procházka (2012, s. 126) toto prostředí označuje jako „prostor, v němž se mohou uplatnit systémy, které mají šanci na zvýšení odolnosti dětí vůči mimoškolním negativním vlivům“.

Zároveň však, při nezvládnutí výchovného procesu, se mohou i v tomto prostředí objevit problémy nové, na které dítě není připraveno. Děti se ve škole vůbec dostávají do zcela nových, nejen problémových situací, na které nejsou připraveny. Setkávají se zde s novými autoritami, stávají se žáky – musí plnit rozličné úkoly, sžívají se s neznámým prostředím, osamostatňují se, navazují nové vztahy s vrstevníky i dospělými a mnoho dalšího.

Je také samozřejmé, že může dojít k tomu, že ne všechny děti se na školní prostředí správně adaptují, že vše zvládnou a vyrovnají se se všemi situacemi bez větších problémů.

To všechno je pak ještě daleko náročnější pro děti s různými handicapy, ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo děti nějak ohrožené.

A právě zde se otevírá prostor pro sociální pedagogiku potažmo sociálního pedagoga. Na školách sice existuje výchovný poradce, který by měl žákům v tomto směru pomoci, ale většinou je to někdo z učitelů. Myslím si, že pro většinu dětí by bylo mnohem snazší svěřit se někomu, kdo stojí mimo vyučovací proces. Přeci jen, dle mého názoru, bude budit větší důvěru, jak u dětí, tak i u rodiny a práce s rodinou je v těchto věcech nesmírně důležitá, někdo, kdo je profesionálně vzdělaný a soustředí se pouze na tyto problémy.

Řešení těchto problémů by se pak dostalo na profesionální úroveň a mohlo by dojít k včasným zásahům. Tak by mohly být minimalizovány či zcela potlačeny důsledky negativních jevů, které se ve spojení se školním prostředím mohou objevit.

### **3.1 Potřeba sociální pedagogiky ve školním prostředí**

Význam sociální pedagogiky ve školním prostředí souvisí s vývojem společnosti. Dříve výchovu a do jisté doby i vzdělání dětí zajišťovala pouze rodina. Postupem času se objevila potřeba i jiné výchovné instituce. Tuto roli až donedávna plnily školy spolu se svými učiteli jako sekundárními vychovateli. V dnešní rychle měnící se společnosti však už ani školy tuto potřebu nestačí naplňovat. (Zemančíková, 2009a, s. 72)

Školy totiž nemají dostatek informací o svých žácích – neznají rodinné prostředí, sociální poměry, individuální zvláštnosti apod. Na základě toho nemůžou své žáky odpovědně vychovávat a poskytovat jim účinnou pomoc. Sami učitelé toto často přiznávají a co je horší, zmiňují se o tom, že kvůli mnoha povinnostem často ani nemají chuť a zájem.

A tak se stále častěji projevuje potřeba „třetí výchovné instituce“, kterou dnes chápeme sociální pedagogiku a s ní spojené odborníky – sociální pedagogy. (Zemančíková, 2009a, s. 72)

Existuje hned několik konkrétních a opodstatněných motivů, dalo by se mluvit i o problémech, kvůli kterým by bylo vhodné možná i potřebné zavést celoplošně profesi sociálního pedagoga do škol.

Jedním z nich je negativní vývoj chování žáků. Na školách se stále častěji mezi žáky objevuje nedisciplinovanost a neschopnost spolupráce. Velkým problémem je také nerespektování autority pedagogů. Dále se ve školách stále více a více „množí“ sociálně patologické jevy. U žáků se zvyšuje míra agresivity, stále více a krutěji šikanují své



spolužáky, propadají závislosti na drogách, alkoholu a cigaretách apod. Sami učitelé přiznávají, že nejsou schopni tyto problémy dostatečně řešit. (Zemančíková, 2009b, s. 641)

Na tomto místě bych ráda zdůraznila význam prevence zmiňovaných jevů. Prevence a zejména ta primární představuje nenahraditelný nástroj pro předcházení či snížení rizika vzniku sociálně patologických jevů. Proto by měla na škole být realizována pod vedením odborně připraveného pracovníka.

Takovým pracovníkem by mohl být právě sociální pedagog, který je pro tuto práci dostatečně vzdělaný a speciálně připravený. Učitelé, kteří dnes na školách vykonávají práci metodika prevence, sice mají znalosti z oblasti prevence a samozřejmě se i dále vzdělávají, ale tyto znalosti jsou bez hlubších základů a nejsou dostatečně systematizovány a uceleny.

Procházka (2012, s. 130) uvádí že, „systematická příprava garantuje, že sociální pedagog jako pracovník primární prevence zná teorii a praxi vzniku závislostí a problematiku drogové epidemiologie, orientuje se v základních rizikových a projektivních faktorech při vzniku závislosti (na úrovni jedince, rodiny, vrstevníků, společnosti). Disponuje znalostmi týkajícími se různých preventivních modelů a přístupů a je schopen efektivně pracovat s danou cílovou populací (většinou třída) s využitím obecně uznávaných technik.“

Kromě znalostí z oblasti primární prevence disponuje sociální pedagog i poznatky o prevenci sekundární a terciární. Jde zejména o znalost postupů krizové intervence. (Procházka, 2012, s. 130)

Dalším důvodem, mluvícím pro zavedení sociální pedagogiky do škol, je zajištění rovnosti vzdělávacích příležitostí pro žáky z různých prostředí. Ukazuje se, že rodinné prostředí má vliv na školní, ale i profesní úspěšnost. Je tedy nutné zabezpečit adekvátní vzdělávací příležitosti zejména i pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. (Zemančíková, 2009b, s. 641)

Dnes se také stále zvyšuje délka doby, kterou děti i učitelé tráví ve škole. Proto je třeba na škole vytvořit takovou atmosféru, aby se v ní všichni cítili dobře.

Bakošová (2008, s. 196) v tomto směru upozorňuje na přetíženost učitelů činnostmi, ke kterým jsou kompetentní jiní odborníci a na syndrom vyhoření, který se dostavuje u stále většího počtu učitelů. Dalším motivem je tedy zlepšování kvality života učitelů i žáků.

Výše zmíněná autorka uvádí ještě další důvody. Dle Bakošové (2008, s. 196) má být profese sociálního pedagoga zavedena do škol, protože:

- je profesionálně vzdělávaný na vysokoškolských fakultách
- obsah jeho studia zabezpečuje znalost problémů ve všech stupních škol včetně didaktických otázek
- v obsahu jeho studia jsou kromě pedagogických a sociálně pedagogických předmětů zařazeny i další příbuzné vědy, jako např. sociologie, psychologie, sociální práce a filozofie
- zná praxi škol i jiných výchovně-vzdělávacích zařízení
- může učitelům pomáhat rozvíjet a rozšiřovat jejich znalosti pomáhajícího typu
- je připravený vytvářet školské dokumenty včetně školního řádu
- má vytvořené návyky kooperativního chování se a efektivní komunikace

### 3.2 Funkce a cíle sociální pedagogiky ve školním prostředí

Vzhledem k tomu, že u nás bohužel sociální pedagogika nemá ve škole doposud téměř žádnou historii, musíme v této kapitole a i v těch následujících, vycházet ze zkušeností zemí, ve kterých se už o určité historii této disciplíny v oblasti školství hovořit dá.

Jelikož ovšem hlavní funkce a cíle školy jsou ve vyspělých zemích srovnatelné, lze se domnívat, že i funkce a úlohy sociální pedagogiky v tomto prostředí budou velmi podobné.

Funkcím sociální pedagogiky se ve svém díle *Sociální pedagog ve školskom prostredí* věnuje Vladimíra Zemančíková (2009b, s. 642-643). Autorka vychází ze zkušeností sociální pedagogiky v německých školách a jmenuje tyto funkce:

- **funkce kompenzační**
  - spočívá v náhradě nedostatků pramenících zejména ze sociálně-znevýhodněného prostředí žáků
  - vztahuje se ke specifické cílové skupině; ke skupině žáků, kteří jsou ohroženi svým původem (děti z nízkopodnětného prostředí, romské děti apod.)
- **funkce kurativní**
  - těžištěm této funkce je náprava, terapie a převýchova „problémových“ žáků
  - váže se na konkrétní skupinu žáků, kteří se už projevují problémově

- **funkce facilitační**
  - zde je na prvním místě snaha ulehčit výchovně vzdělávací proces a zároveň tak pomoci přetíženým učitelům
  - jde o odstranění překážek bránících řádné výuce; ty jsou často spojeny s nedisciplinovaností a s nerespektováním autority ze strany žáků
- **funkce detekční**
  - stojí na vyhledávání ohrožených žáků a na následném poskytnutí konkrétní sociální opory nebo sociálně pedagogické intervence
  - ohroženými žáky zde rozumíme nejen žáky ohrožené sociálně patologickými jevy, ale i žáky ohrožené vlastním životním stylem, původem nebo náročnou životní situací, ale také ty, u kterých se problém již vyskytl
- **funkce výchovná**
  - zaměřuje se podporu celistvého rozvoje osobnosti žáků a na pomoc při rozvíjení jejich potencialit
- **funkce preventivní**
  - v oblasti primární prevence se zaměřuje na celou populaci školy
  - při sekundární prevenci jde o práci s žáky a skupinami žáků, jež jsou nějakým způsobem ohroženi (tito žáci jsou jmenováni již u funkce detekční)
  - terciární prevence si pak klade za úkol pomoci dětem, u kterých se již problém vyskytl (záškoláci, šikanující, oběti šikany, žáci s poruchami chování, neúspěšní ve škole nebo se závislostmi)
- **funkce socializační a personalizační**
  - jedná se o pomoc při procesech socializace (zespolečenšťování, příprava na život ve společnosti) a procesech personalizace (utváření jedinečné osobnosti, individuality)
- **funkce pečovatelská**
  - má za cíl vytvářet ve škole takové podmínky, které budou přispívat k dobrému zdraví, bezpečnosti a psychické pohodě každého žáka

Významnost uvedených funkcí se mění v průběhu historie, ale určité rozdíly bychom našli zcela jistě i na různých školách. Školy se nachází v různých typech prostředí (město, vesnice), mají různý počet žáků a specifické problémy. Všechny tyto faktory se objevují v různých kombinacích a vyžadují si jedinečný přístup. A je právě úlohou sociální pedagogiky, aby konkrétní situaci na konkrétní škole dokázala reflektovat a účinně využila prostředky, které má k dispozici.

V začátcích se sociálně pedagogická práce ve škole orientovala zejména defenzivně. V praxi tedy řešila až nouzové stavy, zaměřovala se již na vzniklé problémy, pracovala s žáky problémovými případně znevýhodněnými, s žáky, kteří se výrazně odlišovali od normy nebo byli ohroženi svým původem. V centru pozornosti tedy byly zejména děti z nižších sociálních vrstev. A právě kvůli tomuto zaměření byla sociální pedagogika kritizována, měla totiž značně stigmatizující dosah. Dnes se sociální pedagogika zaměřuje již na celou populaci školy a její charakter je spíše ofenzivní. (Zemančíková, 2009a, s. 73)

Vidíme tedy, že dříve stály v popředí zejména funkce kompenzační, kurativní a sociální. Kdežto dnes nabírají na významu funkce preventivní a výchovné.

Jak jsem již uvedla, sociální pedagogika u nás stále ještě nemá ve školství své místo. V současné době, ale již můžeme slyšet první zmínky o sociální práci ve škole či školní sociální práci.

Drilling (2004, s. 95, cit. podle *Schulsocialarbeit – Wozu?*, 2009, s. 8) sociální práci ve škole vidí jako nezávislou akční oblast služeb pro mládež, která spolupracuje se školou ve formalizované a institucionalizované podobě. Jejím cílem je doprovázet a podporovat děti a mládež v procesu dospívání, naučit je uspokojivě se vyrovnávat s životními situacemi a podporovat jejich kompetence pro řešení osobních a/nebo sociálních problémů.

Podle jiného zdroje by měla školní sociální práce stavět na prevenci stejně tak jako na řešení existujících problémů. Cílem je podpořit žáky v jejich procesu utváření vlastního života. Školní sociální práce by měla také spolupracovat s rodinami žáků. (SBS/ASPAS, 2004, s. 1, cit. podle *Schulsocialarbeit – Wozu?*, 2009, s. 8)

Zemančíková (2009a, s. 75) i Kraus (2008, s. 115) tuto školní sociální práci de facto ztotožňují se sociální pedagogikou.

Dle Krause (2008, s. 115) má školní sociální práce významný výchovný charakter a další totožné charakteristiky. V souvislosti s tím uvádí ve své knize *Základy sociální pedagogiky*

všeobecné cíle a úkoly školní sociální práce dle Hopfa, ve smyslu cílů a úkolů školní sociální pedagogiky. Jsou to tyto:

- zabránění vzniku odchylek v chování žáků v rámci školy
- podporování sociálních kompetencí dětí a mládeže cílenými akcemi a nabídkami činností
- působení ve funkci zprostředkovatele mimoškolní práce s mládeží a činností v rámci školy
- po dohodě s učiteli i žáky se starat o různé skupiny žáků, upozorňovat rodiče dětí s postižením, sociálně vybočujících nebo handicapovaných žáků na pomocné a podpůrné programy

Hopf (2001, cit. podle Kraus 2008, s. 114-115)

Na základě uvedených definic a jmenovaných úkolů a cílů, se i já domnívám, že školní sociální práce představuje práci sociálně výchovnou, jež je vlastně ústřední činností sociálních pedagogů.

### 3.3 Činnost a úkoly sociálního pedagoga ve škole

Sociálního pedagoga ve škole můžeme definovat jako „absolventa oboru sociální pedagogika nebo pedagogika se zaměřením na sociální pedagogiku, který má všeobecné a specifické kompetence. K všeobecným patří přispívat ke zlepšení kvality života žáků, učitelů a rodičů ve škole. Ke specifickým patří: kompetence výchovy, vzdělávání, sebevýchovy, sebevzdělávání, převýchovy, poradenství, intervence, prevence, manažmentu“ (veškeré kompetence jsou blíže specifikovány v kapitole 2.3 Kompetence sociálního pedagoga). (Bakošová, 2007, s.6, cit. podle Zemančíková, 2009b, s. 641)

Plšková (2011, s. 6) uvádí, že sociální pedagog s ohledem na jmenované kompetence, by mohl v rámci primárního a sekundárního vzdělání působit jako:

- učitel předmětů sociální edukace a sociální výchovy
- výchovný poradce
- poradce pro sociální prevenci
- poradce pro management a volbu povolání



- školně-právní poradce
- koordinátor spolupráce s rodinami a institucemi sociálně právní ochrany dětí
- pracovník pro aplikaci smluvních vztahů s rodiči

Z výše uvedených kompetencí vychází i možné činnosti sociálního pedagoga v prostředí školy.

Emmerová (2009, s. 176) považuje za základní činnosti sociálního pedagoga na základních a středních školách realizování primární prevence sociálně patologických jevů (na školách s výskytem problémového chování i v realizaci prevence sekundární), organizování volnočasových aktivit dětí a mládeže, aktivní spolupráci se žáky ze znevýhodněného prostředí, spolupráci s rodiči a sociální poradenství.

Zemančíková (2009b, s. 647) vidí pole působnosti sociální pedagogiky na školách o něco širší. Všechny možné činnosti, které by mohl sociální pedagog v rámci své profese na školách vykonávat, rozděluje ze dvou základních hledisek. Je to hledisko vztahu k cílové skupině činnosti a hledisko charakteru činnosti. Její konkrétnější vymezení činností tohoto odborníka najdeme v následující tabulce.

Tabulka 2 Vymezení činností sociálního pedagoga ve škole dle Zemančíkové (2009b, s. 647)

<p><b>VE VZTAHU K CÍLOVÉ SKUPINĚ</b></p> 	<p><u>Práce s dětmi a mládeží:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- celá žákovská populace</li> <li>- specifické cílové skupiny                             <ul style="list-style-type: none"> <li>→ ohrožené skupiny žáků</li> <li>→ žáci s problémy, těžkostmi</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Práce s rodiči</u></p>	<p><u>Práce s učiteli, vychovateli</u></p>
<p><b>Z HLEDISKA CHARAKTERU ČINNOSTÍ</b></p> 	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">↓</div> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- monitoring</li> <li>- vyhledávací činnost (depistáž)</li> <li>- organizování volnočasových aktivit</li> <li>- činnosti preventivně výchovného charakteru</li> <li>- sociálně pedagogická práce se skupinou</li> <li>- sociální a výchovné poradenství</li> <li>- činnosti sociálně pedagogické intervence</li> <li>- mediační činnosti</li> <li>- pedagogizace prostředí</li> <li>- spolupráce s pedagogickými a odbornými zaměstnanci školy</li> <li>- spolupráce s externími institucemi</li> <li>- činnosti administrativního charakteru</li> </ul>		

Nyní se budu podrobněji zabývat činnostmi uvedenými v tabulce. Pro snazší orientaci se budu držet i daného dělení.

### **3.3.1 Činnosti ve vztahu k cílové skupině**

Bližší charakteristice skupiny těchto činností se věnuje Bakošová (2006, s. 27-28). Autorka o těchto činnostech mluví také jako o *kompetencích sociálního pedagoga v prostředí školy* (Bakošová, 2008, s. 197-198). Můžeme tedy mluvit o kompetencích vztahujících se k práci s žáky, k práci s učiteli a k práci s rodiči.

#### **Činnosti ve vztahu k žákům**

V tomto případě se sociální pedagog zaměřuje zejména na:

- pomoc žákům začlenit se do kolektivu
- sociální chování žáků, zejména na žáky s emocionálními, mravními nebo sociálními poruchami
- pomoc žákům, jejichž sociální prostředí a rodinná výchova jsou nějakým způsobem narušené, popřípadě žákům se syndromem CAN
- psychohygienu zdravotně oslabených žáků, ve smyslu zabezpečení zdravého životního stylu
- na násilí ve škole, chrání práva dětí a mládeže a spolupracuje s týmem dalších odborníků na zlepšení sociálního chování aktérů šikany
- záškoláctví, experimentování s drogami apod.

#### **Činnosti ve vztahu k učitelům**

V této oblasti se jedná zejména o aktivity jako:

- monitorování a pomáhání při řešení pedagogických situací obzvláště začínajícím učitelům
- citlivé reagování na potřeby učitelů v oblasti relaxace, psychohygieny a předcházení syndromy vyhoření
- podněcování dalšího vzdělávání učitelů, upozorňování na knižní novinky
- organizování různých kurzů
- ochrana práv učitelů ve vztahu k agresivně jednajícím rodičům, předávání dovedností jako je ochrana důstojnosti apod.

### Činnosti ve vztahu k rodičům

Zde autorka vymezuje následující úkoly sociálního pedagoga:

- pomoc v případě disharmonického a narušeného rodinného prostředí
- poskytování rad rodičům o výchovném procese spojeném s vývojem dítěte, o efektivní komunikaci mezi rodiči a dětmi
- poskytování rad a individuálních konzultací rodičům v oblasti prevence sociálně patologických jevů a o možných rizicích pro jejich děti apod.

#### 3.3.2 Činnosti z hlediska charakteru

Sociální pedagog by měl na školách provádět *monitoring* různých oblastí. Jde např. o monitorování sociální situace žáků, jejich rodinného prostředí, ale také výskyt sociálně nepřizpůsobivého a nespolupracujícího chování se žáků a hledá příčiny takového chování. (Bakošová 2007, s. 8, cit. podle Zemančíková, 2009b, s. 647)

Monitorována by měla být i pozice žáků ve třídě, to jak je žák ostatními přijímán respektive odmítán. Sledují se i školsky nespěšší žáci a hledají se příčiny tohoto neúspěchu. (Zemančíková, 2009b, s. 647)

Další z činností sociálního pedagoga je *činnost vyhledávací – depistáž*. Depistáž ve škole spočívá ve vyhledávání jedinců i skupin, kteří doposud nejeví žádné známky poruchy ani problému, ale jejich vývoj je ohrožen. Toto ohrožení vychází např. z jejich původu, životního stylu, sociálních podmínek nebo náročné životní situace, ve které se ocitají. Jedná se také o vyhledávání žáků sociálně či emočně narušených, žáků s problémy. (Zemančíková, 2009b, s. 647)

Emmerová (2004, s. 191) uvádí, že sociální pedagog by měl na školách přebrat funkci koordinátora prevence sociálně patologických jevů a drogových i jiných závislostí. Tuto funkci, jak jsem již uvedl, dnes na školách plní běžní učitelé, kteří nejsou často dostatečně připraveni. V tomto případě by se tedy jednalo o *činnost preventivně výchovnou*, jejíž těžiště spočívá v koordinaci, organizaci a realizaci preventivních a výchovných činností.

Mezi další činnosti, které může na školách tento pracovník vykonávat, patří *aktivity spojené s organizací volného času*. Sociální pedagog by měl žákům zprostředkovat nabídku možností plnohodnotného trávení volného času jak ve školním zařízení, tak i



mimo něj. Také by se měl podílet spolu s učiteli, vychovateli popř. i externími odborníky či organizacemi na tvorbě konkrétních volnočasových aktivit ve škole. (Šereš, 2009, s. 81)

Za zvlášť důležitou složku práce sociálního pedagoga ve škole považuje Zemančíková (2009b, s. 647) *sociálně pedagogickou práci se skupinou*. Vzhledem k tomu, že děti ve škole tráví stále více času, je důležité, aby se zde cítily dobře. Vztahy se spolužáky výrazně ovlivňují kvalitu života ve škole a zároveň se podílí i na školních výsledcích žáků. Tyto činnosti jsou ovšem také velmi důležité pro svůj preventivní účel. Nejen, že kladně ovlivňují pocit pohody a spokojenosti žáků ve škole, ale také působí proti vzniku sociálně patologických jevů. Zejména šikany.

Dalšími významnými činnostmi jsou *sociální a výchovné poradenství* pro rodiče, děti i učitele, *školní mediace a intervence*.

Sociální pedagog je také schopen *pedagogizovat prostředí školy*. Přičemž pedagogizaci prostředí, chápeme jako využití prostředí jako výchovného prostředku. „Sociálně pedagogický přístup k prostředí znamená tedy snahu posilovat a upevňovat kladné formativní vlivy prostředí, tedy takové, které jsou v souladu s výchovnými záměry, a eliminovat vlivy negativní, resp. jim předcházet“ (Špičák, 1993, cit. podle Kraus, 2008, s. 78).

V případech, kdy je nutná spolupráce s dalšími odborníky, navazuje sociální pedagog *spolupráci s pedagogickými a jinými odbornými zaměstnanci* (učitelé, školní psycholog, speciální pedagog apod.) popř. *s externími organizacemi* (pedagogicko-psychologická poradna, zdravotnické zařízení, OSPOD, policie apod.).

### 3.3.3 Výčet konkrétních činností sociálního pedagoga ve škole

Ráda bych na tomto místě uvedla, tabulku činností sociálního pedagoga vztahující se k prostředí školy, kterou jsem sestavila s pomocí Mgr. Machů, Ph.D., vedoucí této práce. Tabulka byla v obdobné podobě využita pro praktickou část mé práce.

Inspirací mi bylo rozdělení činností sociálního pedagoga na škole od Bakošové (2006, s.27-28). Činnosti dělím do 4 oblastí dle objektu zájmu, přičemž první kategorie je rozdělena ještě do dvou podskupin.



### **3.4 Modely spolupráce sociálního pedagoga se školou**

Možnost působení sociálního pedagoga na konkrétní škole, rozsah jeho činností a uplatnění jeho kompetencí je téměř zcela závislé na modelu jeho spolupráce se školou, na které pracuje. Jde vlastně o to „kolik mu vedení školy umožní“. Zda škola povolí pouze krátkodobé nebo i dlouhodobé aktivity pod vedením tohoto pracovníka, kdy bude mít možnost se ve škole vyskytovat, komu nebo čemu bude práce sociálního pedagoga podřízena, jaké bude vůbec postavení tohoto odborníka mezi dalšími zaměstnanci školy atd.

Zemančíková (2009a, s. 75-76) definuje 4 následující modely spolupráce mezi školou a sociálním pedagogem.

#### **Distanční model**

Podle tohoto modelu by si měla sociální pedagogika vůči škole zachovat svoji autonomii. Sociální pedagog zde funguje jako externí spolupracovník a pracuje dle požadavků školy. Se zaměstnanci školy spolupracuje ve volném vztahu, ve škole není přítomen stále. Jeho činnost se omezuje pouze na krátkodobé aktivity, jako jsou projektové dny nebo týdny.

#### **Subordinační model**

V tomto případě má sociální pedagog postavení interního zaměstnance školy. Ve škole je po většinu času přítomen, má zde svoji pracovnu. Jeho činnost je, ale stále poměrně dost omezená. Je podřízena zájmům a potřebám školy. Spočívá zejména v odstraňování překážek bránících řádnému průběhu výuky. Sociální pedagog tedy funguje jako „pomocný personál“ školy.

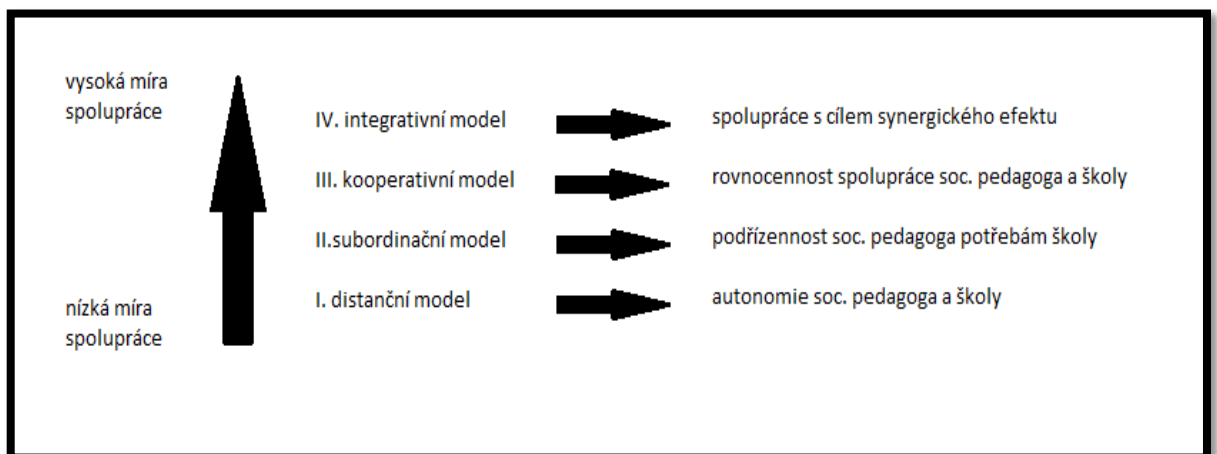
#### **Kooperativní model**

Zde se sociální pedagog stává rovnocenným partnerem učitelů. Cíle, o které usiluje, jsou stejně důležité jako cíle pedagogů. Jeho činnost je chápána jako potřebná a smysluplná a není podřízena jen zájmům a potřebám školy. Na významu nabírají zejména sociálně pedagogické kompetence tohoto odborníka.

### Integrativní model

Tento model nabízí nejvyšší míru spolupráce školy a sociálního pedagoga. Vzniká zde tedy největší prostor pro uplatnění veškerých jeho kompetencí. Usiluje se o to, aby se výuka stala humánnější, respektive aby vznikla sociálně pedagogická škola. Tohoto cíle má být dosaženo díky změně přístupu učitelů. Ta by měla být podmíněna účastí sociálního pedagoga ve vybraných vyučovacích hodinách, třídnických hodinách apod. Při zavedení tohoto modelu má sociální pedagog ve škole svoji kancelář a je žákům, učitelům i rodičům k dispozici.

Obrázek 4 Modely spolupráce školy a sociálního pedagoga (Zemančíková, 2009a, s. 75)



## 4 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

Základní a střední školy patří v naší republice mezi instituce tvořící vzdělávací soustavu. Celá vzdělávací soustava se skládá ze škol a školských zařízení.

Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola, konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Tyto školy uskutečňují vzdělávání na základě vzdělávacích programů.

Školská zařízení poskytují vzdělávání popř. služby, které doplňují nebo podporují školní vzdělávání nebo s ním přímo souvisejí. Zajišťují také ústavní a ochrannou výchovu nebo preventivně výchovnou péči. Školská zařízení dělíme na zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání, školská poradenská zařízení, výchovná a ubytovací zařízení, zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy, výchovně preventivní péče atd.

Všechna výše jmenovaná zařízení mají stanovené konkrétní i obecné cíle své činnosti.

Obecné cíle vzdělávání jsou v naší republice stanoveny zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*).

Obecnými cíly vzdělávání jsou tedy dle školského zákona:

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého život
- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost
- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého
- f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházející z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku
- g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví

Konkrétní cíle pro jednotlivé instituce jsou pak v zákoně stanoveny samostatně. Věnovat se budou ještě cílům pro základní a střední školy, jelikož se těmito zabývám i praktické části mé práce.

Nyní se pokusím přiblížit základní a střední školy, prostředí školy a v závěru kapitoly se budu stručně věnovat nejčastějším sociálně patologickým problémům, vyskytujícím se na těchto školách.

#### 4.1 Základní škola

Pojem základní škola „označuje všeobecně vzdělávací školu, v níž mládež zahajuje povinnou školní docházku (ve věku 6 let). Má v současnosti devět ročníků, které jsou rozděleny na první stupeň (1.-5. ročník) a druhý stupeň (6.-9. ročník).“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 307).

Základní školy u nás můžeme rozdělit na plně organizované a neúplně organizované. Plně organizovaná škola má pro každý ročník samostatnou třídu. Kdežto na škole neúplně organizované je spojeno více ročníků v jedné třídě.

Rozdělit je můžeme také dle místa, kde se nacházejí – školy venkovské a městské.

České základní školy poskytují dětem základní vzdělání, které vychází od roku 2006 z kurikulárního dokumentu s názvem *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Na základě tohoto dokumentu si pak školy vytváří vlastní, konkrétní Školní vzdělávací plán. (Průcha, 2009, s. 78)

„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“.

Můžeme tedy shrnout, že základní škola je institucí, která se snaží žáky nejen adekvátně vzdělávat, ale také poskytnout jim odpovídající dovednosti pro osobní a pracovní život. Neméně se soustřeďuje také na podporu osobního a sociálního rozvoje žáků.

## 4.2 Střední škola

Po ukončení základního vzdělání si může, žák pro své studium vybrat z několika typů škol poskytujících střední vzdělání.

Soustavu škol poskytujících střední vzdělání v České republice tvoří gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště včetně speciálních středních škol. Střední školství se vyznačuje svou značnou diferenciací podle oborů. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 233).

Vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři vymezuje podle jejich zaměření tyto typy středních škol:

- gymnázium
- hotelová škola
- obchodní akademie
- odborná škola
- odborné učiliště
- praktická škola
- střední lesnická škola
- střední odborná škola
- střední odborné učiliště
- střední pedagogická škola
- střední průmyslová škola
- střední rybářská škola
- střední uměleckoprůmyslová škola
- střední umělecká škola
- střední veterinářská škola
- střední vinařská škola
- střední zahradnická škola
- střední zdravotnická škola
- střední zemědělská škola

Školský zákon ještě vymezuje 3 stupně středního vzdělání:

- střední vzdělání
- střední vzdělání s výučním listem
- střední vzdělání s maturitní zkouškou

„Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.“

### 4.3 Školní prostředí a klima školy

„Školní prostředí je po rodinném prostředí druhým nejvýznamnějším činitelem, který ovlivňuje osobnost dítěte. Tvoří ho životní, materiální a sociální podmínky. (Bakošová, 2005, s. 60)

V prostředí školy probíhá sekundární socializace dítěte. Tento proces je ovlivňován zejména:

#### a) výchovně vzdělávacím procesem

Prostřednictvím vyučování se u žáků zvnitřňují společenské hodnoty a normy chování a dochází k akulturaci. Díky vyučování si děti zvykají na pravidelné plnění povinností a učí se očekávaným způsob chování ve škole i na veřejnosti. Připravují se také na přijetí budoucích rolí, jako je role zaměstnance, manžela, rodiče či občana

#### b) sociálními vztahy ve škole a v třídě

Komplex mezilidských vztahů ve škole zahrnuje vztahy mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli navzájem a vztahy mezi učiteli a vedením školy. Charakter těchto vztahů silně ovlivňuje školní klima, které má výrazný vliv (pozitivní popř. negativní) na výkonnost žáků i učitelů.



Tyto vztahy jsou ovlivněny mnohými charakteristiky žáků i učitelů. U žáků je důležitý zejména věk, pohlaví, místo bydliště, sociální a etnická příslušnost a osobnostní rysy. U pedagogů se jedná o charakteristiky obdobné. Přidružuje se sem navíc délka praxe, úroveň dosaženého vzdělání a charakter.

c) **věcná a prostorová stránka školy**

Věcná stránka školy je tvořena architektonickým řešením školy, její esteticou úpravou, materiálně technickým vybavením apod.

Ve věci prostorové stránky školy jde zejména o velikost a lokaci školy. Školy s vysokým počtem tříd (obvykle se udává více než 20 tříd) mají často problémy s organizací, objevuje se zde více problémů a zvyšuje se anonymita žáků. Hlučné a znečištěné okolí školy negativně ovlivňuje u žáků i učitelů výkonnost a schopnost soustředění. Má celkově špatný dopad na jejich zdravotní stav.

(Hroncová, 2000, s. 101-104)

Všechny výše uvedené činitele ovlivňují také sociální klima školy i třídy. „Sociální klima je mnohofaktorový jev, který dokážeme pocítovat, avšak měřit ho je náročné. Odráží vztahy mezi členy skupiny, atmosféru, pravidla ve skupině, práva a povinnosti všech členů, vztah k práci a způsob hodnocení činnosti a výkonů.“ (Bakošová, 2005, s. 62)

Sociální klima školy (i třídy) by tedy mělo být takové, aby se v něm všichni zúčastnění cítili dobře. Aby žáci chodili do školy rádi, těšili se na výuku, a aby zde byli přijímáni a tolerováni se všemi svými klady a zápory aby mohli získávat a dále prohlubovat své znalosti a dovednosti a rozvíjet svou osobnost po všech stránkách.

#### **4.4 Sociálně patologické jevy v prostředí školy**

Kapitolu věnující se sociálně patologickým jevům na škole, jsem se rozhodla do mé práce zařadit, jelikož právě tato oblast by mohla být velmi důležitou a podstatnou součástí práce sociálního pedagoga. Ten by se samozřejmě zaměřoval jak na řešení již vzniklých problémů, tak na včasnou a důkladnou prevenci vzniku a šíření těchto nežádoucích jevů.

V posledních letech je zaznamenáván stálý nárůst sociálně patologických jevů v prostředí škol, ale i v celé světové společnosti, a to stále u mladších a mladších dětí. Pokud by tento

trend neustal, mohlo by dojít i k ohrožení dalšího vývoje celé společnosti. Právě proto je tak, důležité snažit se tento nárůst zastavit. Včasná prevence je tím nejvhodnějším a často i nejlevnějším způsobem řešení. Proto je dle mého názoru nutné, ji kvalitně a odborně realizovat již na prvních stupních základních škol.

„Sociálně patologickým jevem se obecně rozumí takové chování jedince, které je charakteristické nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, legislativy a etických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím.“ (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003, s. 4, cit. podle Procházka, 2012, s. 135)

Škála sociálně patologických jevů je velmi rozmanitá a rozsáhlá. Pohybujeme se zde v rozmezí od drobných prohřešků, jako je záškoláctví či drobné krádeže přes kouření, agresivní chování až k těm nejzávažnějším projevům jako je rasismus, kriminální a delikventní chování či suicidální jednání.

I ve školním prostředí je výskyt těchto jevů velmi rozmanitý. *Metodický pokyn ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže* (MŠMT, 2000) (dále jen pokyn k prevenci), řadí mezi sociálně patologické jevy vyskytující se mezi dětmi a mládeží „širokou škálu výchovných problémů, výchovných poruch a poruch chování, a to včetně zneužívání návykových látek“.

Uvedený pokyn k prevenci rozděluje sociálně patologické jevy aktuálně se objevující na školách do těchto oblastí:

- drogové závislosti, alkoholismus a kouření
- kriminalita a delikvence
- virtuální drogy (počítače, televize a video)
- patologické hráčství (gambling)
- záškoláctví
- šikanování, vandalismus aj. formy násilného chování
- xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus

(MŠMT, 2000)

Dále se pokusím stručně charakterizovat vybrané sociálně patologické jevy z prostředí školy, přičemž se budu volně držet uvedeného dělení v pokynu k prevenci.

#### 4.4.1 Záškoláctví

Záškoláctví je specifickým druhem absentérství, časté nepřítomnosti. Žák se úmyslně, bez omluvitelného souhlasu a vědomí rodičů nedostavuje do školy a zdržuje se mimo domov. Záškoláctví může souviset se školní neúspěšností. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 310)

Další příčinou záškoláctví může být dle Klapilové (1996, s. 42) „narušený morální vývoj dítěte, projevující se ve špatném vztahu k práci a k povinnostem“.

Jiným důvodem pro takové absentérství může být dle mého názoru vliv party. Pokud se záškoláctví stane normou této malé skupiny, pak všichni její členové chtějí-li v partě zůstat, musí jednat v souladu s ní. Také šikana či nesprávné chování učitele mohou vést k tomu, že se dítě začne škole vyhýbat. Skutečnost, že se dítěti někdo vysmívá, ponižuje jej nebo je bije, jednoznačně vede ke strachu z každé další návštěvy školy.

#### 4.4.2 Šikana

Šikana je jedním z projevů agresivního chování. Agresi rozumíme „manifestní, pozorovatelné chování vedené úmyslem poškodit jiný organizmus (zvíře či člověka) nebo předmět neživý“ (Fisher a Škoda, 2009, s. 46).

Šikanu konkrétně pak můžeme definovat jako fyzické, psychické nebo kombinované ponižování až týrání žáků jinými žáky nebo vzácněji i dospělými (Říčan, 1995, s. 34).

Toto nežádoucí chování může nabírat různých forem. Převážně se jedná o:

- fyzickou agresi a používání zbraní
- slovní agrese a zastrasování zbraněmi
- krádeže, ničení a manipulace s věcmi
- násilné a manipulativní příkazy

Šikanování je předem promyšlené chování, jehož cílem je pouze agrese, která slouží k dosažení agresorova uspokojení, popř. získání uznání a moci ve třídě nebo jeho partě.

Znakem šikany je promyšlenost. Jde o chování, které se opakuje, je systematické a průběžné. Typická je také nerovnováha sil mezi obětí a šikanujícím – mocnější a silnější šikanuje slabšího. (Procházka, 2012, s. 158-159)

Obětí šikany se může stát kdokoliv. Agresoři si často vybírají oběť, která se něčím vyznačuje, nějak vyniká. Může jít o žáky s nadprůměrným prospěchem, žáky s jinou etnickou příslušností, žáky s nějakým handicapem, děti ze slabých ale naopak i velmi dobrých sociálních poměrů, děti bojácné, fyzicky slabé apod. Společným rysem všech obětí šikana je jejich odlišnost od většiny.

I agresoři mají společný rys. Je jím absence mravního náhledu na nemorálnost jejich chování a jednání. Z tohoto důvodu ani netrpí pocitem viny a trest, který je spravedlivý pocítují jako křivdu. Mají strach odkrýt vlastní já. Tento strach se snaží ukrýt, tím, že v jiných pocitu strachu vyvolávají a ukazují tak své přednosti. (Kolář, 1997, s. 25-50)

Šikana však není záležitostí jen oběti a agresora, popř. skupinky agresorů. Odehrává se v určitém prostředí, v našem případě ve škole. Toto prostředí je poté šikanou postihnuto a je nutné se jí zbavit. Proto, abychom mohli zvolit správný postup pro její odstranění, musíme znát i její fáze.

Kolář uvádí tato stádia:

### **1. stupeň: ostrakismus**

V této fázi se objevuje mírné, zejména psychické násilí vůči outsiderům skupiny. Tito jedinci jsou pomlouváni a odmítáni, proto se v dané společnosti necítí dobře. Jedná se o skrytou fázi šikany.

### **2. stupeň: fyzická agrese a přitvrzování manipulace**

Přichází první projevy fyzické agrese a manipulace s obětí se přitvrzuje. Oběť slouží spolužákům jako „ventil“, způsob odreagování agrese. Pokud je soudržnost skupiny dobrá a existují fungující vztahy, nemusí tyto pokusy o šikanování být zcela úspěšné. Skupina je zarazí. V opačném případě může dojít k souvislému trýznění oběti.

### **3. stupeň: vytvoření jádra**

Dochází k vytvoření spolupracující skupiny agresorů, jež systematicky šikanuje nejhodnější oběť. Jejich „zákony“ se mohou v případě, že se proti nim nevytvoří pozitivní skupina, stát normou a to dokonce i pro slušné žáky.

#### 4. stupeň: většina přijímá normy agresorů

Agresori pokračují ve své činnosti bez odporu jiné (pozitivní) skupiny. Jejich zákony se stávají normou téměř pro všechny. I umírnění žáci v této fázi pocítují uspokojení z týrání oběti.

#### 5. stupeň: dokonalá šikana

Celá skupina je rozdělena na dva tábory – „otroci“ a „otrokáři“. Otrokáři stále zvyšují svou brutalitu a oběti se neustálým tlakem a výhrůzkami stávají více a více ochotné plnit jejich příkazy. Všichni členové skupiny šikanu respektují.

(Kolář 2001, s. 36-43)

Mohlo by se zdát, že šikana se vyskytuje pouze ve školním či výchovném prostředí, ovšem není tomu tak. Mezi dětmi je zřejmě kvůli ne tak vysoké propracovanosti snáze odhalitelná než, mezi dospělou populací. S šikanou se často setkáváme také ve vězeních, ale i na mnoha různých pracovištích, kde se šikana objevuje ve formě mobbingu (šikana mezi spolupracovníky) a bossingu (šikana ze strany vedoucího pracovníka).

V současné době s rozvojem internetu se také stále častěji objevuje tzv. *kyberšikana*. Kyberšikana je definována „jako úmyslné, opakující se a nepřátelské chování, jehož cílem je ublížit oběti za použití informačních a komunikačních technologií (kyber-sikana.eu, 2013).

Kyberšikana je nazývána také jako počítačová nebo virtuální šikana. Toto ubližování je realizováno pomocí internetu a mobilů. Agresor svou oběť obtěžuje provokujícími textovými zprávami, telefonními hovory, e-maily, zveřejňováním očeňujících komentářů, ponižujících fotografií a videí, zakládáním blogů a internetových stránek atd. Pro svou činnost využívá chatové místnosti, sociální sítě, tzv. instant messaging (Skype, ICQ) a pod. (kyber-sikana.eu, 2013).

Kyberšikana je stejně nebezpečná jako šikana klasická. Jsou již známy případy, kdy právě takto šikanovaní lidé spáchali sebevraždu. Problémem je zejména anonymita agresorů a možnost zhlédnutí obtěžujícího obsahu pro milióny lidí.

Kromě šikany a kyberšikany se v prostředí škol objevují i další formy agresivního chování. Jde zejména o vandalismus a extremismus (xenofobie, rasismus, intolerance a

antisemitismus). Zařadit sem můžeme i syndrom CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte), který se sice objevuje spíše v rodinném prostředí, ale jeho následky se u dítěte projeví i v prostředí školním. A pokud má dítě takto patologickou rodinu, je škola prvním místem, kde by mělo nalézt pomoc.

#### 4.4.3 Závislosti na návykových látkách

Závislost vyvolávají látky, které řadíme mezi tzv. psychoaktivní látky. Patří sem jak drogy, tak alkohol i tabák. Různé látky mají různé účinky a vyvolávají odlišné typy závislosti. Člověk se může stát závislým po stránce *biologické* (závislost fyzická, somaticky podmíněná) nebo po stránce *psychické*. (Procházka, 2012, s. 144)

Biologická závislost je vlastně stavem adaptace organismu na danou drogu. Pro tento stav je typická zvyšující se tolerance organismu na návykovou látku (nutnost stále vyšších dávek) a abstinenci příznaky při nedostatku této látky. Závislost psychologická se projevuje potřebou opakovaného užívání drogy z důvodu vyvolávání příjemných prožitků. (Vágnerová, 2008, s. 549)

Vágnerová (2008, s. 548) definuje závislost jako „soubor psychických (emočních, kognitivních i behaviorálních) a somatických změn, které se vytvoří jako důsledek opakovaného užívání psychoaktivní látky“. Autorka také dodává, že závislost lze chápat jako životní styl, jehož dominantou je orientace na zneužívanou látku.

V naší republice jsou nejčastěji zneužívanými psychoaktivními látkami alkohol a tabák. Vyplývá to jednoznačně z jejich snadné dosažitelnosti. I když zákon stanovuje věkovou hranici 18 let pro možnost užívání těchto látek, běžně se setkáváme s mnohem mladšími uživateli.

Výzkumy ukazují, že první zkušenost s alkoholem a tabákem získává většina dětí (u alkoholu 87,1% respondentů a u kouření 64,4%) již ve věku okolo 11,5 let. U marihuany je to o 2 roky více, tedy kolem 13,5 let, ale počet dětí se snižuje asi na 20,5%. (Procházka, 2012, s. 148)

Mezi další rozšířené návykové látky, které zneužívají zejména nezletilí, patří dle Nešpora a Csémy (2003, s. 26-33) marihuana a hašiš, tlumivé léky, látky s budivým účinkem (pervitin, amfetamin), opiáty (opium, morfium, heroin), kokain, halucinogeny (LSD) a anabolika.

#### 4.4.4 Kriminalita a delikvence

Kriminalitu můžeme definovat jako „výskyt chování, které je v dané společnosti trestné. Jedná se o souhrn trestných činů, které se v konkrétní společnosti vyskytly a vyskytují. Jedná se o činy a chování sankcionovatelné podle trestního zákona, a to jak zjevné, tak latentní“. (Fisher a Škoda, 2009, s. 156)

Kriminálního jednání se tedy dopouští osoby trestně odpovědné. V naší republice tedy osoby starší 15 let. V případě osob mladších 15 let se užívá pojmu delikvence.

Delikvence je chování nejen kriminální povahy. „Zahrnuje také činy, které nejsou tzv. jinak trestné. Patří sem například přestupky, dále trestná činnost osob ve věku mladším než 15 let, kdy nelze trest z důvodu věku uložit. Velmi často bývá delikvence používána v souvislosti s nežádoucím a nepřijatelným chováním dětí a mládeže. (Fisher a Škoda, 2009, s. 156)

Za delikvenci se tedy považují mírnější porušení morálních nebo právních norem. Patří sem zejména asociální a antisociální činy vyskytující se u dětí. Konkrétně to mohou být např. zlozvyky, neposlušnost, neukázněnost, lhaní, krádeže, záškoláctví, závislosti, toulání, autoagrese a sebevražedné jednání. (Vágnerová, 2008, s. 779- 803)

Nejčastějším kriminálním jednáním nezletilých a mladistvých v České republice jsou majetkové činy. Jedná se zvláště o prosté krádeže v obchodech, firmách, bytech, krádeže vozidel a o krádeže vloupáním do domů, obchodů a ostatních objektů. Dále se často uchyluje k násilným činům typu loupež a úmyslné ublížení na zdraví. V oblasti ostatních kriminálních činů převládá maření výkonu úředního rozhodnutí, nedovolená výroba a distribuce drog a sprejerství. (policie.cz)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 PŘÍPRAVA VÝZKUMU

Teoretická část této práce, která je informačním východiskem pro praktickou, byla věnována charakteristice oboru sociální pedagogika, přiblížení práce sociálního pedagoga obecně a v prostředí školy. Kapitola 2.3 podává informace o kompetencích sociálního pedagoga. A právě tomuto tématu se budu věnovat i v praktické části své práce. Konkrétně se budu zabývat kompetencemi sociálního pedagoga na základních a středních školách.

V této kapitole popíši stanovené cíle výzkumu, výzkumný problém a zvolenou metodu pro získání dat.

### 5.1 Cíle výzkumu, výzkumný problém

Tématem mé diplomové práce, jsou tedy kompetence sociálního pedagoga na základních a středních školách. Jasně vymezení kompetencí slouží každé profesi jako jakási „záruka kvality“ a podporuje stabilizaci profese. Kompetencemi sociálního pedagoga se zabývá např. Bakošová (2006, 2008), Kraus (2001) nebo organizace AIEJI (2006) viz kapitola 2.3.

Existuje tedy několik modelů kompetencí sociálního pedagoga. Jde o obecné modely, kde se důležitost a váha jednotlivých kompetenčních oblastí proměňuje v závislosti na prostředí, ve kterém sociální pedagog působí. A zde se dostáváme k cíli výzkumu.

Ačkoli v naší republice stále v praxi profese sociálního pedagoga de facto neexistuje, není tedy zavedena v oblasti školství ani v jiné oblasti, rozhodla jsem zjistit, zda se proměňuje míra využití jednotlivých kompetencí sociálního pedagoga v závislosti na prostředí školy. Dále se také pokusím určit, které kompetence tohoto pracovníka by byly v prostředí základních a středních škol nejvíce využity a popsat úroveň základních znalostí, ředitelů a vedoucích pracovníků škol, o oboru sociální pedagogika.

Konkrétně si tedy stanovuji tyto cíle:

1. Zjistit, které kompetence sociálního pedagoga by byly nejvíce využity v prostředí základních škol.
2. Zjistit, které kompetence sociálního pedagoga by byly nejvíce využity v prostředí středních škol.
3. Porovnat data vztahující se k bodu 2 a 3.
4. Zjistit, zda existují rozdíly ve využívání jednotlivých oblastí kompetencí na základních a středních školách

5. Zjistit, zda existují rozdíly ve využívání jednotlivých oblastí kompetencí v prostředí městských a venkovských škol.
6. Zjistit u respondentů úroveň základních znalostí z oboru sociální pedagogika.

Výzkumným problémem tedy je zjistit, které kompetence sociálního pedagoga by byly nejvíce využívány v různých školách. Cílem je pak popsat oblasti působení sociálního pedagoga ve školách, v nichž by byl nejvíce využit.

V souvislosti s výzkumným problémem si stanovuji následující výzkumné otázky:

1. Je míra využití jednotlivých oblastí kompetencí sociálního pedagoga odlišná v různých typech škol?
2. Je míra využití jednotlivých oblastí kompetencí sociálního pedagoga odlišná v různých prostředích škol?

Teoretickým východiskem k praktické části mi bylo zejména rozdělení činností/kompetencí sociálního pedagoga na škole od Bakošové (viz kapitola 3.3.1), další rozdělení činností od autorky Zemančíkové (viz kapitola 3.3) a také její pojetí funkcí (viz kapitola 3.2) tohoto pracovníka.

## 5.2 Metodika výzkumné části

Pro realizaci svého výzkumu jsem zvolila kvantitativní přístup. Mezi hlavní znaky kvantitativního výzkumu patří to, že zkoumá velké skupiny lidí a pracuje s čísly. Pomocí nich zjišťuje rozsah, míru nebo frekvenci výskytu daných jevů. Výzkumník se v tomto případě snaží od zkoumaných jevů držet odstup a zachovat si tak svůj nestranný pohled. (Gavora, 2000, s. 31)

Gillmerová, Bahboub a kol. (2000, s. 77) tento typ výzkumu popisují jako výzkum, který ověřuje hypotézy, jež stojí na jeho počátku. Dle nich je pro regulérní statistické ověření daných hypotéz nutný strukturovaný sběr dat a jejich následná kvantifikace.

Kvantitativní výzkum je nositelem poznání, které je objektivní. Jeho výsledky jsou zpracovávány tak, aby byly reliabilní, validní a reprezentativní. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 57)

Jelikož můj výzkum není příliš rozsáhlý a vztahuje se k jednomu okresu, zcela nesplňuje všechny tyto požadavky. Avšak vzhledem k tomu, že byl pro výzkum osloven celý potencionální výzkumný soubor a většina oslovených se zapojila, lze říci, že výsledky výzkumu přinášejí poměrně přesný a konkrétní obraz zkoumané problematiky na školách v daném okrese.

### 5.3 Hypotézy

Na základě uvedených výzkumných otázek stanovuji v rámci výzkumného projektu následující hypotézy (konkrétní podoba nulové a alternativní hypotézy bude uvedena až u vyhodnocení dat):

H1: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s celou žákovskou populací na základní škole a na střední škole nebude výrazně odlišná.

H2: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami na základní škole a na střední škole nebude výrazně odlišná.

H3: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s rodiči žáků na základní škole a na střední škole nebude výrazně odlišná.

H4: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s pedagogickými pracovníky na základní škole a na střední škole nebude výrazně odlišná.

H5: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga využitelných pro aktivity ve prospěch školy jako celku nebude na základních a středních školách výrazně odlišná.

H6: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s celou žákovskou populací ve venkovských a městských školách nebude výrazně odlišná.

H7: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami ve venkovských a městských školách nebude výrazně odlišná.

H8: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s rodiči žáků ve venkovských a městských školách nebude výrazně odlišná.

H9: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s pedagogickými pracovníky ve venkovských městských školách nebude výrazně odlišná.

H10: Míra využití kompetencí sociálního pedagoga, využitelných pro aktivity ve prospěch školy jako celku, nebude ve venkovských městských školách výrazně odlišná.

H11: Předpokládáme, že více jak 50% dotázaných odpoví správně alespoň na 3 otázky týkající se základních znalostí o oboru sociální pedagogika.

#### 5.4 Metoda sběru dat

Pro realizaci svého výzkumu jsem zvolila jako metodu sběru dat dotazník. Dotazník je metodický nástroj pro výzkum či průzkum, vývoj nebo evaluaci, díky kterému můžeme hromadně a poměrně rychle zjistit znalosti, postoje a hodnoty respondentů. Dotazník se skládá z otázek, které mají podnětovou a odpovědní část. Část podnětová může být ve formě tázací i oznamovací věty. Část odpovědní je buď odpověď zvolená z daných možností, odpověď vytvořená doplněním údaje nebo odpověď vzniklá kombinací obou uvedených typů. (Maňák, Švec Š. a Švec V., 2005, s. 20)

Pro výzkum byl vytvořen dotazník s názvem *Sociální pedagog v prostředí školy*, který najdete v přílohách. Konkrétně příloha PI.

Dotazník je koncipován do 3 částí. Celkem čítá 15 otázek, z nichž jedna obsahuje tabulku s 33 položkami, u kterých respondenti zaznamenávají odpověď na škále.

První část dotazníku (otázka 1 až 8) zjišťuje demografické údaje o osobě respondenta a údaje vztahující se k jeho profesi. Kategorie pro kapacitu škol a velikost měst byly stanoveny, tak aby odpovídaly charakteru vybraného okresu.

Druhá část (otázka 9 až 12) se zaměřuje na základní znalosti respondentů z oboru sociální pedagogika. Tato oblast dotazníku zjišťuje, zda mají respondenti představu o povaze daného oboru, jeho cílové skupině a možnostech uplatnění ve školním prostředí.

Závěrečný úsek dotazníku obsahuje otevřené otázky týkající prospěšnosti sociálního pedagoga na škole. Následuje již zmiňovaná tabulka se škálou 1 až 5, přičemž hodnota 1 odpovídá situaci „*toto je třeba aktuálně řešit*“ a hodnota 5 vyjadřuje názor „*toto nás netrápí*“. Jejím cílem je zjistit, které kompetence sociálního pedagoga by školy aktuálně nejvíce využily. Tabulka obsahuje 33 činností, které může sociální pedagog ve škole

vykonávat. Tyto činnosti jsou dále rozděleny do 5 oblastí, podle objektu, ke kterému se vztahují. Jsou to oblasti kompetencí pro práci s celou žákovskou populací, s ohroženými skupinami žáků a žáky se specifickými výchovnými potřebami, pro práci s rodiči, s pedagogickými pracovníky a kompetence pro aktivity vztahující se ke škole jako celku. Toto dělení je převzaté od Bakošové (2006, s. 27-28) a doplněné o poslední skupinu – aktivity pro školu jako celek. Zařazené činnosti vychází jak z dělení Bakošové, tak z analýzy dalších teoretických zdrojů použitých v této práci.

## 5.5 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem byly všichni ředitelé základních a středních škol v okrese Havlíčkův Brod. Celkem tedy 60 osob. Z tohoto souboru jsem vyřadila 2 ředitele základních praktických škol, vzhledem ke specifičnosti funkcí těchto škol, které by sestavený dotazník nevyhovoval,

Ředitele, jako respondenty, jsem vybrala záměrně, vzhledem k tomu, že by měli mít dle mého názoru, dobrý celkový přehled o situaci na jejich škole, o jejich potřebách a možnostech.

V závěru tedy bylo osloveno 58 osob. Prostřednictvím e-mailové korespondence jim byl zaslán úvodní dopis (příloha PII) spolu s odkazem pro vyplnění dotazníku. Účast na výzkumu byla dobrovolná a anonymní.

Návratnost dotazníku je 72,4%.

## 5.6 Metoda analýzy dat

Získané demografické údaje budou zpracovány a vyhodnoceny deskriptivním způsobem.

Otázky týkající se znalostí oboru sociální pedagogika budou zpracovány v samostatné tabulce. Každá správná odpověď bude ohodnocena 1 bodem a následně bude porovnán počet respondentů se 3 nebo 4 body a počet respondentů s méně než 3 body.

Data zjištěná pomocí škály budou zanesena do tabulky a zpracována v programu Excel a STATISTICA V10 CZ. Tímto zpracováním dojde k ověření stanovených hypotéz.

## 6 REALIZACE A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

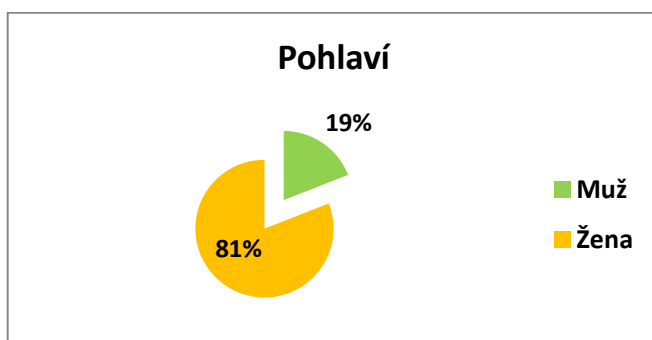
Výzkum byl realizován v průběhu měsíce února a března roku 2013 pomocí e-mailové korespondence a elektronické podoby dotazníku.

Před rozesláním finální verze dotazníku bylo osloveno 5 pedagogických pracovníků a s jejich pomocí byl realizován předvýzkum. Na základě jejich připomínek došlo k drobným úpravám dotazníku.

### 6.1 Charakteristika výzkumného souboru

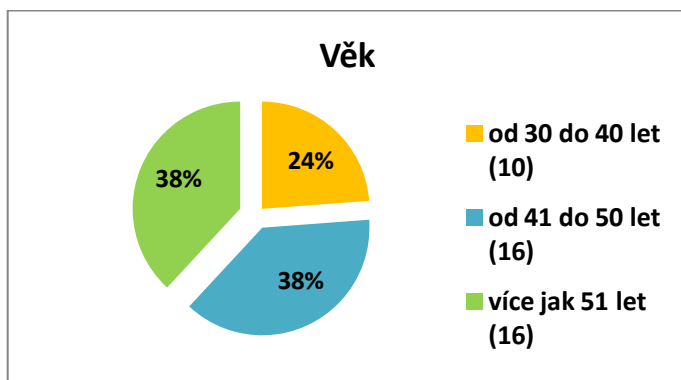
Výzkumu se celkem zúčastnilo 42 ředitelů základních a středních škol z okresu Havlíčkův Brod. Poměr mužů a žen v souboru je 8 : 34.

Obrázek 5 Pohlaví respondentů

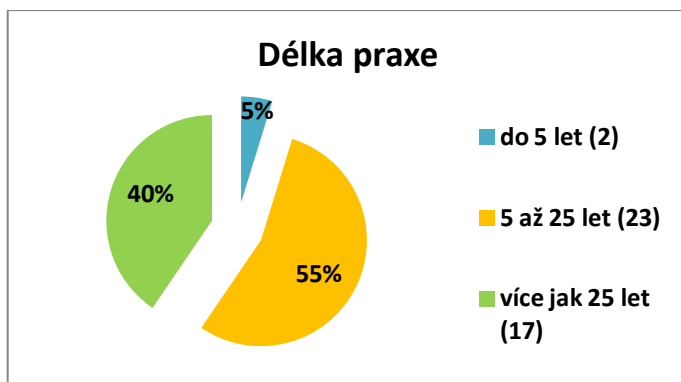


Věk všech respondentů se pohyboval v rozmezí 31 až 59 let. Průměrný věk respondentů je 47,1 let. Ze všech dotazovaných má 95% alespoň 5 let praxe. U 40% je délka pedagogické praxe větší než 25 let. Můžeme tedy říci, že 95% respondentů spadá, dle Průchy do kategorie *učitel expert* (Průcha, 2002, s. 217).

Obrázek 6 Věk respondentů

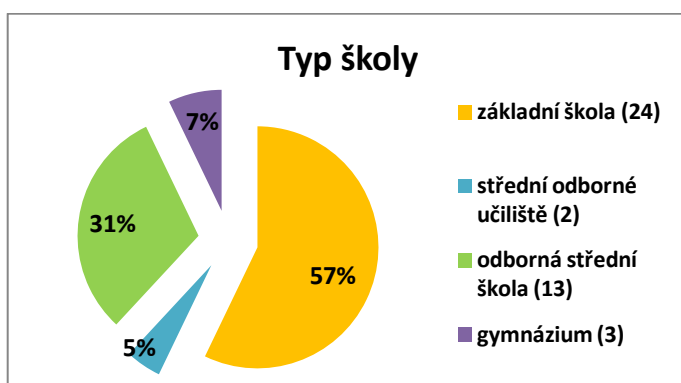


Obrázek 7 Délka praxe respondentů

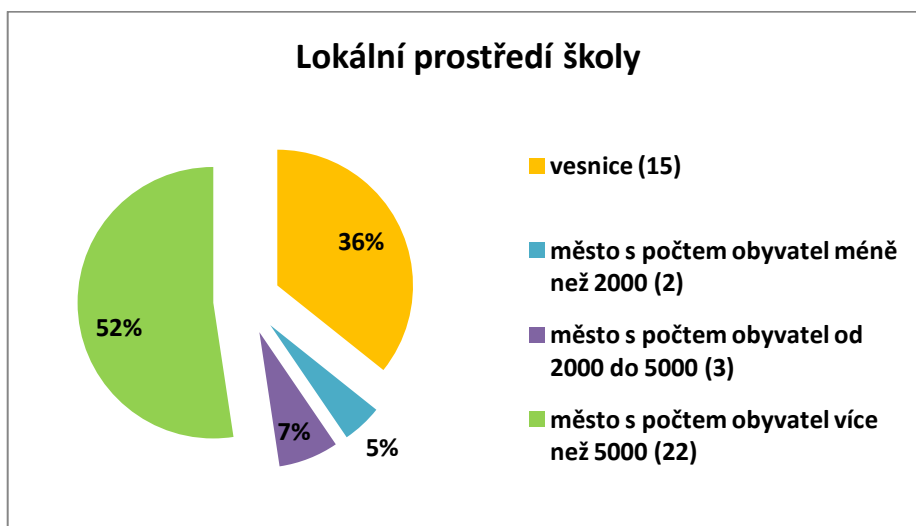


Z celkového počtu 42 respondentů pracuje 24 na základní škole a 18 na škole střední. V lokálním prostředí škol převažuje prostředí městské, tam je umístěno 27 škol. Na vesnicích se nachází 15 škol, všechny jsou to školy základní.

Obrázek 8 Typ školy

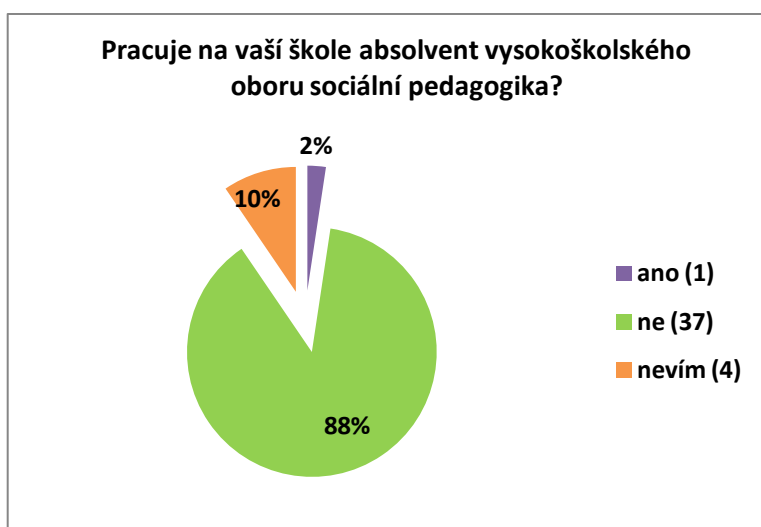


Obrázek 9 Lokální prostředí školy



Dále jsem také zjišťovala, zda na některé ze škol zapojených do výzkumu už v současné době sociální pedagog pracuje. Bohužel přítomnost sociálního pedagoga byla potvrzena pouze na jedné ze všech 42 škol. Jedná se o základní školu s celkovou kapacitou přesahující 550 žáků.

Obrázek 10 Přítomnost sociálního pedagoga ve školách



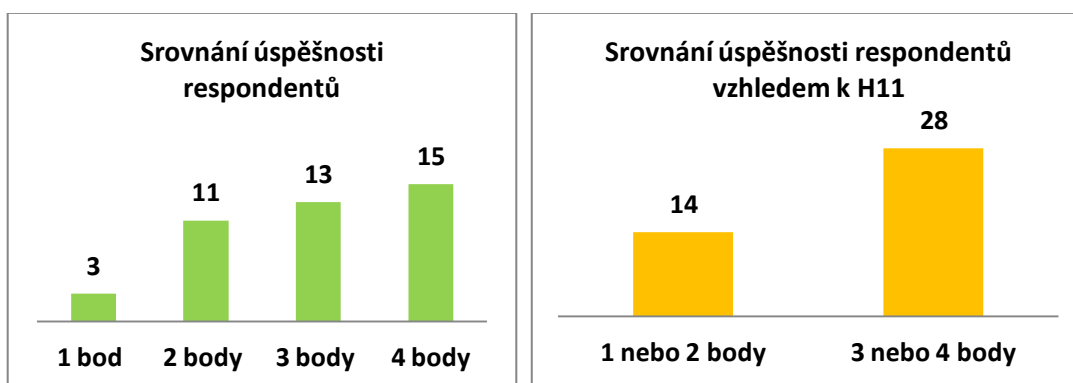


## 6.2 Vyhodnocení části dotazníku zjišťující úroveň znalostí z oboru sociální pedagogika

Otázky č. 9 až 12 z dotazníku, se týkají základních znalostí z oboru sociální pedagogika. Vyhodnocením této části bude ověřena hypotéza č. 11, která zní: „*Předpokládáme, že více jak 50% dotázaných odpoví správně alespoň na 3 otázky týkající se základních znalostí o oboru sociální pedagogika*“.

Otázky byly zaměřeny na znalosti týkající se definice sociální pedagogiky, cílové skupiny této vědy a na zákonné možnosti uplatnění ve školním prostředí. Za správnou odpověď respondent získal jeden bod. Následně byly body sečteny a respondenti rozděleni do dvou skupin, z nichž jedna zahrnovala respondenty s počtem bodů 1 nebo 2 a druhá respondenty s minimálním počtem bodů 3.

Obrázek 11 Srovnání úspěšnosti respondentů



Z uvedeného obrázku 11 vyplývá, že počet respondentů, kteří dosáhli 3 a více bodů je 28. Celkem tedy 67%.

Tím je potvrzena hypotéza č.11.

Úspěšnější zde byly ředitelé základních škol. Těch odpovědělo alespoň na 3 otázky správně 17, tedy 71 %. Stejně správně odpovědělo 11 ředitelů středních škol, tedy 61%.

Z výsledků této části dotazníku, můžeme také vysledovat, ve které z otázek se respondenti nejvíce mýlili. Jde o otázku č. 12, která se týká možností uplatnění sociálního pedagoga ve školství, dle školského zákona. Zde bylo úspěšných jen 22 respondentů, což je 52%. Naopak nejvíce respondentů odpovědělo správně na otázku č. 11, která pojednávala o částech populace s kterými je sociální pedagog kompetentní pracovat. Zde odpovědělo správně 40 dotázaných, tedy 95%.

### 6.3 Vyhodnocení části dotazníku věnující se kompetencím sociálního pedagoga na základních a středních školách a ověření hypotéz

Z části dotazníku věnující se kompetencím sociálního pedagoga ve školách, po přepsání dat do tabulek a jejich statistickém zpracování, zjišťujeme které oblasti kompetencí a které kompetence pro kterou činnost by byly na základních a středních školách nejvíce využity.

Průměrnou míru využití oblastí kompetencí sociálního pedagoga na základní a střední škole zachycuje tabulka 4 a 5. Hodnoty odpovídají škále z dotazníku, jejíž krajní body jsou:

- 1 = „stav, který je třeba aktuálně řešit“; tedy tyto kompetence jsou aktuálně nejvíce potřebné
- 5 = „stav, který nás netrápí“; tyto kompetence nyní spíše nepotřebujeme

Tabulka 4 Přehled míry využití oblastí kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu na základní škole

Pořadí	Oblast kompetencí	Hodnota využití
1	kompetence pro práci pro školu jako celek	3,4027
2	kompetence pro práci s rodiči	3,4062
3	kompetence pro práci s ohroženými skupinami žáků a s žáky se specifickými výchovnými potřebami	3,4523
4	kompetence pro práci s celou žákovskou populací	3,5606
5	kompetence pro práci s pedagogickými pracovníky	3,5729

Tabulka 5 Přehled míry využití oblastí kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu na střední škole

Pořadí	Oblast kompetencí	Hodnota využití
1	kompetence pro práci s celou žákovskou populací	3,2929
2	kompetence pro práci s pedagogickými pracovníky	3,3194
3	kompetence pro práci pro školu jako celek	3,3518
4	kompetence pro práci s rodiči	3,7361
5	kompetence pro práci s ohroženými skupinami žáků a s žáky se specifickými výchovnými potřebami	3,7619

Co se týče konkrétní činnosti, pak by sociálního pedagoga na základní škole nejvíce využili pro:

1. konzultace pro rodiče o výchově a vývoji dítěte a o komunikaci s dítětem
2. podpora kvality života a zdravého životního stylu žáků
3. prevence sociálně patologických jevů (šikana, záškoláctví, závislosti)
4. individuální pomoc dětem ohroženým sociálně patologickými jevy či vlastním životním stylem
5. vytváření a podpora zdravého sociálního klima ve škole

Na středních školách by pak činnost sociálního pedagoga byla využita zejména pro:

1. prevence sociálně patologických jevů (šikana, záškoláctví, závislosti)
2. rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků
3. podpora kvality života a zdravého životního stylu žáků
4. vytváření a podpora zdravého sociálního klima ve škole
5. relaxace a psychohygienu pedagogických pracovníků

Zde bych chtěla upozornit na fakt, že v obou typech škol se mezi 5 nejaktuálnějšími problémy objevily 3 stejné položky a to:

- prevence sociálně patologických jevů (šikana, záškoláctví, závislosti)
- podpora kvality života a zdravého životního stylu žáků
- vytváření a podpora zdravého sociálního klima ve škole

Tato skutečnost nám podává informaci o zřejmě nejpálčivějších problémech našeho školství.

Seřadíme-li položky tabulky z dotazníku podle hlediska jejich charakteru a ne dle objektu a rozdělíme-li je do skupin dle Bakošové (2008, s.193-196), tedy na kompetence *výchovně-vzdělávací, poradenské, preventivní, manažerské a kompetence převýchovy*, dojdeme k tomu, že na základních školách by bylo pořadí těchto oblastí kompetencí následující:

Tabulka 6 Přehled míry využití kompetencí sociálního pedagoga z hlediska charakteru činností na základní škole

Pořadí	Oblast kompetencí	Hodnota využití
1	kompetence poradenská	3,4444
2-3	kompetence manažerská	3,4792
2-3	kompetence převýchovy	3,4792
4	kompetence preventivní	3,5801
5	kompetence výchovně-vzdělávací	3,5833

Na středních školách by se, z pohledu charakteru, uplatnily jednotlivé oblasti kompetencí v následujícím pořadí:

Tabulka 7 Přehled míry využití kompetencí sociálního pedagoga z hlediska charakteru činností na střední škole

Pořadí	Oblast kompetencí	Hodnota využití
1	kompetence preventivní	3,3522
2	kompetence výchovně-vzdělávací	3,4620
3	kompetence manažerská	3,5789
4	kompetence poradenská	3,7076
5	kompetence převýchovy	3,7895

K výše zmiňovaným datům se také vztahují hypotézy č. 1 až č. 4. Nyní tedy přejdu k ověření těchto hypotéz.

Data k jednotlivým hypotézám byla zpracována do tabulek, následně pak byla v programu STATISTICA vyhodnocena normalita dat a zvolen odpovídající test. V mém případě se jednalo, u dat s normálním rozložením, o t-test pro nezávislé vzorky dle skupin a v případě,

kdy normalita dat nebyla prokázána o neparametrický Mann-Whitneyův U test pro porovnání dvou skupin. Hladina významnosti je stanovena  $p = 0,05$ .

**Ověření H1:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s celou žákovskou populací na základní a na střední škole nebude výrazně odlišná.

Pro ověření H1, byla stanovena následující nulová a alternativní hypotéza:

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s celou žákovskou populací na základní a na střední škole neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s celou žákovskou populací na základní a na střední škole existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 8 STATISTICA: t-test H1

Proměnná	t-testy; grupováno: Typ školy (Hypotézy)											
	Průměr		t	sv	p	Poč. plat.		Sm. odch.		F-poměr	p	
	ZŠ	SŠ				ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	Rozptyly	Rozptyly	
Využití K1	3,560€	3,292€	1,0892	40	0,282€	24	18	0,8594	0,6800	1,5972	0,3254	

Hodnota p je větší než 0,05. Z tabulky 8 proto vyplývá, že **přijímáme  $H_0$**  tedy, že **míra využití kompetencí pro práci s celou žákovskou populací na základních a středních školách nevykazuje statisticky významné rozdíly**. Využití těchto kompetencí tedy není závislé na typu školy.

**Ověření H2:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami na základní a střední škole nebude výrazně odlišná.

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami na základní a střední škole neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami na základní a střední škole existuje statisticky významný rozdíl.

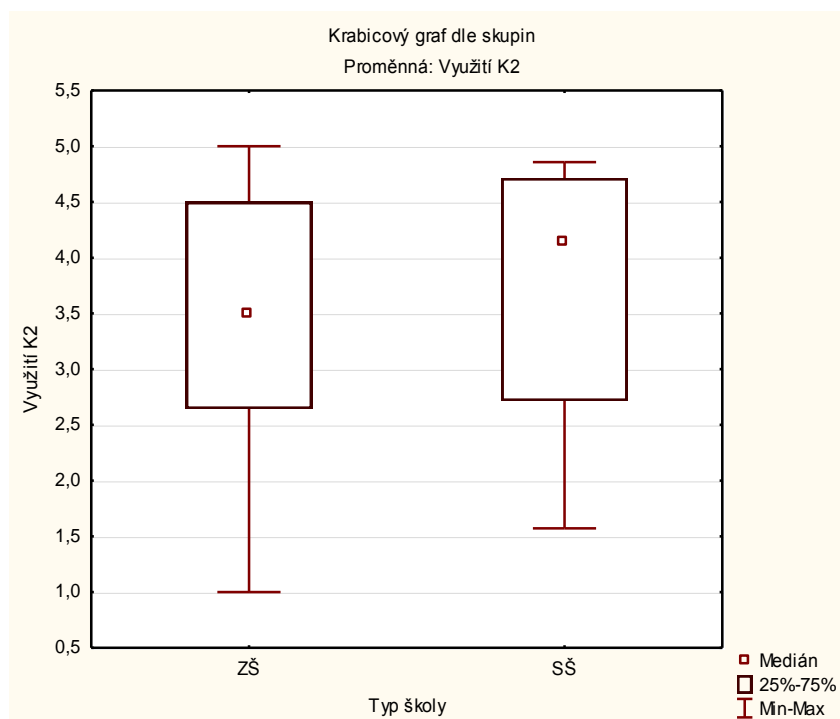
Tabulka 9 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H2

Mann-Whitneyův U test (Hypotézy) Dle proměn. Typ školy Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. ZŠ	Sčt poř. SŠ	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. ZŠ	N platn. SŠ	2*1 str. přesné p
Využití K2	490,00	413,00	190,00	-0,6481	0,5169	-0,6494	0,5161	24	18	0,5210

Z výsledků tabulky vidíme, že **neexistují statisticky významné rozdíly ve využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami na základní a střední škole. Proto přijímáme  $H_0$ .**

Srovnáme-li rozdíl středních hodnot využití této kompetenční oblasti s ostatními, zjistíme, že zde je rozdíl nejvyšší. Avšak stále nedosahuje statistické významnosti. Rozdíly středních hodnot ve využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami v jednotlivých typech škol představuje obrázek 12.

Obrázek 12 STATISTICA: krabicový graf H2



**Ověření H3:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s rodiči žáků na základní a střední škole nebude výrazně odlišná.

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s rodiči žáků na základní a střední škole neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s rodiči žáků na základní a střední škole existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 10 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H3

Mann-Whitneyův U test (Hypotézy)										
Dle proměn. Typ školy										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. ZŠ	Sčt poř. SŠ	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. ZŠ	N platn. SŠ	2*1str. přesné p
Využití K3	484,00	419,00	184,00	-0,8006	0,4234	-0,8048	0,4209	24	18	0,4275

I v případě ověření hypotézy č. 3 je hodnota  $p$  vyšší než 0,05 a proto **přijímáme nulovou** hypotézu. Tedy ani **ve využití kompetencí vztahujících se k práci s rodiči neexistuje mezi základními a středními školami statisticky významný rozdíl.**

**Ověření H4:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s pedagogickými pracovníky na základní a střední škole nebude výrazně odlišná.

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s pedagogickými pracovníky na základní a střední škole neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s pedagogickými pracovníky na základní a střední škole existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 11 STATISTICA: t-test H4

t-testy; grupováno: Typ školy (Hypotézy)											
Skup. 1: ZŠ											
Skup. 2: SŠ											
Proměnná	Průměr ZŠ	Průměr SŠ	t	sv	p	Poč. plat. ZŠ	Poč. plat. SŠ	Sm. odch. ZŠ	Sm. odch. SŠ	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Využití K4	3,5729	3,3194	0,9035	40	0,3717	24	18	0,8109	1,0075	1,5439	0,3283

V případě ověření hypotézy č. 4 dosahuje hodnota  $p$  opět vyššího čísla než je stanovená hladina významnosti. Lze tedy přijmout **hypotézu nulovou**, tedy skutečnost, že **mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s pedagogickými pracovníky na základní a střední škole neexistuje statisticky významný rozdíl.**

**Ověření H5:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga, využitelných pro aktivity ve prospěch školy jako celku, nebude na základních a středních školách výrazně odlišná.

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga, využitelných pro aktivity ve prospěch školy jako celku, na základních a středních školách neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga, využitelných pro aktivity ve prospěch školy jako celku, na základních a středních školách existuje statisticky významný rozdíl.

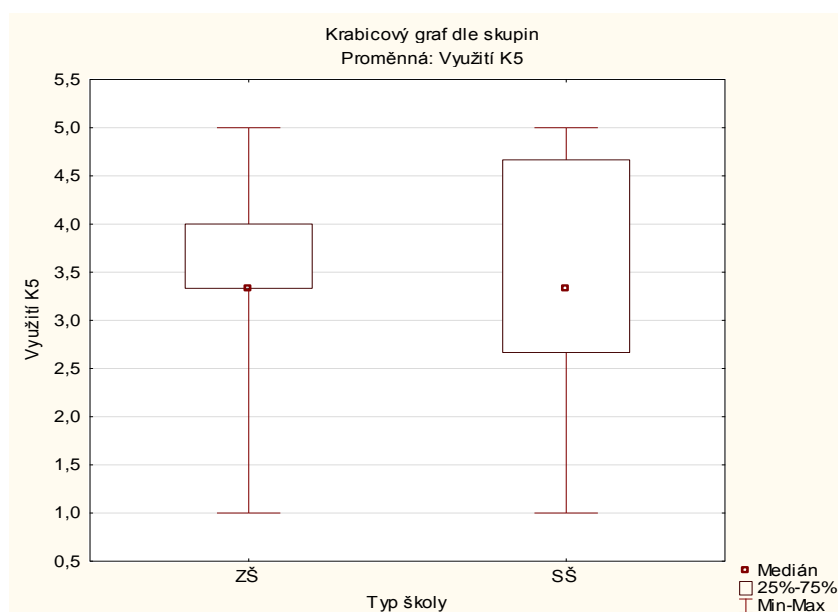
Tabulka 12 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H5

Mann-Whitneyův U test (Hypotézy)										
Dle proměn. Typ školy										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. ZŠ	Sčt poř. SŠ	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. ZŠ	N platn. SŠ	2*1 str. přesné p
Využití K5	533,50	369,50	198,50	0,4321	0,6657	0,4383	0,6612	24	18	0,6598

I u této hypotézy se potvrdila **platnost  $H_0$** . Tedy ani **mezi úrovní využití kompetencí pro vykonávání aktivit pro školu jako celek, mezi základními a středními školami není statisticky významný rozdíl**.

Dokonce zde najdeme nejmenší rozdíl v míře využití ze všech 5 oblastí zkoumaných kompetencí. Střední hodnota obou skupin se nachází okolo bodu 3,25. To potvrzuje obrázek 13.

Obrázek 13 STATISTICA: krabicový graf H5





Lze tedy shrnout, že z výsledků této části výzkumu, který byl realizován na základních a středních školách v okrese Havlíčkův Brod vyplývá, že **míra využití zkoumaných oblastí kompetencí na základních a středních školách není statisticky významně odlišná**. Míra využití těchto kompetencí není závislá na typu školy.

#### **6.4 Vyhodnocení části dotazníku věnující se kompetencím sociálního pedagoga působícího ve školách s odlišným typem lokálního prostředí a ověření hypotéz**

Nyní se ve svém výzkumu budu zabývat hypotézami č. 6 až č. 10. Tyto se zabývají souvislostí míry využití zkoumaných oblastí kompetencí ve spojitosti s městským a venkovským prostředím. Ve zkoumaném souboru se ve venkovském prostředí nachází pouze základní školy, žádná střední. Tak by mohlo dojít k ovlivnění výsledků. Ovšem vzhledem k předchozím zjištěním tohoto výzkumu (viz kapitola 6.3), kdy bylo shledáno, že využití zkoumaných oblastí kompetencí není významně závislé na typu školy, se domnívám, že ke zkreslení výsledků nedojde a do dalšího šetření zapojím i školy střední.

Do kategorie venkov jsem zařadila školy, které se nachází na vesnicích a ve městech do 2000 obyvatel. I přesto, že mají statut města, řadíme je dle Českého Statistického Úřadu do „*venkovského prostoru*“, protože mu svým charakterem odpovídají lépe než charakteru měst s počtem obyvatel nad 2000 (czso.cz).

Do kategorie městského prostředí jsou pak tedy zahrnuta města s počtem obyvatel vyšším jak 2000.

Pomocí statistického zpracování můžeme opět seřadit zkoumané oblasti kompetencí dle průměru využití v jednotlivých prostředích.

Hodnoty opět odpovídají škále z dotazníku, jejíž krajní body jsou:

- 1 = „stav, který je třeba aktuálně řešit“; tedy tyto kompetence jsou aktuálně nejvíce potřebné
- 5 = „stav, který nás netrápí“; tyto kompetence nyní spíše nepotřebujeme

Tabulka 13 Přehled míry využití oblastí kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu ve venkovském prostředí

Pořadí	Oblast kompetencí	Hodnota využití
1	kompetence pro práci pro školu jako celek	3,3333
2	kompetence pro práci s pedagogickými pracovníky	3,4926
3	kompetence pro práci s rodiči	3,5000
4	kompetence pro práci s ohroženými skupinami žáků a s žáky se specifickými výchovnými potřebami	3,7395
5	kompetence pro práci s celou žákovskou populací	3,7754

Tabulka 14 Přehled míry využití oblastí kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu v městském prostředí

Pořadí	Oblast kompetencí	Hodnota využití
1	kompetence pro práci s celou žákovskou populací	3,2218
2	kompetence pro práci pro školu jako celek	3,4133
3	kompetence pro práci s pedagogickými pracovníky	3,4450
4	kompetence pro práci s ohroženými skupinami žáků a s žáky se specifickými výchovnými potřebami	3,4800
5	kompetence pro práci s rodiči	3,5800

Školy ve venkovském prostředí by dle výsledků výzkumu ocenily nejvíce pomoc sociálního pedagoga při těchto činnostech:

1. konzultace pro rodiče o výchově a vývoji dítěte a o komunikaci s dítětem
2. relaxace a psychohygienu pedagogických pracovníků
3. spolupráce s externími organizacemi a dalšími odborníky včetně pedagogických
4. vytváření a podpora zdravého sociálního klima ve škole
5. realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Městské školy by práci tohoto odborníka potřebovali zejména pro tyto činnosti:

1. prevence sociálně patologických jevů (šikana, záškoláctví, závislosti)
2. podpora kvality života a zdravého životního stylu žáků

3. rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků
4. sociálně pedagogická práce se skupinou
5. vytváření a podpora zdravého sociálního klima ve škole

Nyní přejdu k ověřování hypotéz vztahujících se ke vztahu míry využití kompetenčních oblastí sociálního pedagoga a lokálního prostředí.

**Ověření H6:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s celou žákovskou populací ve venkovských a městských školách nebude výrazně odlišná.

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s celou žákovskou populací ve venkovských a městských školách neexistuje statisticky významný rozdíl.

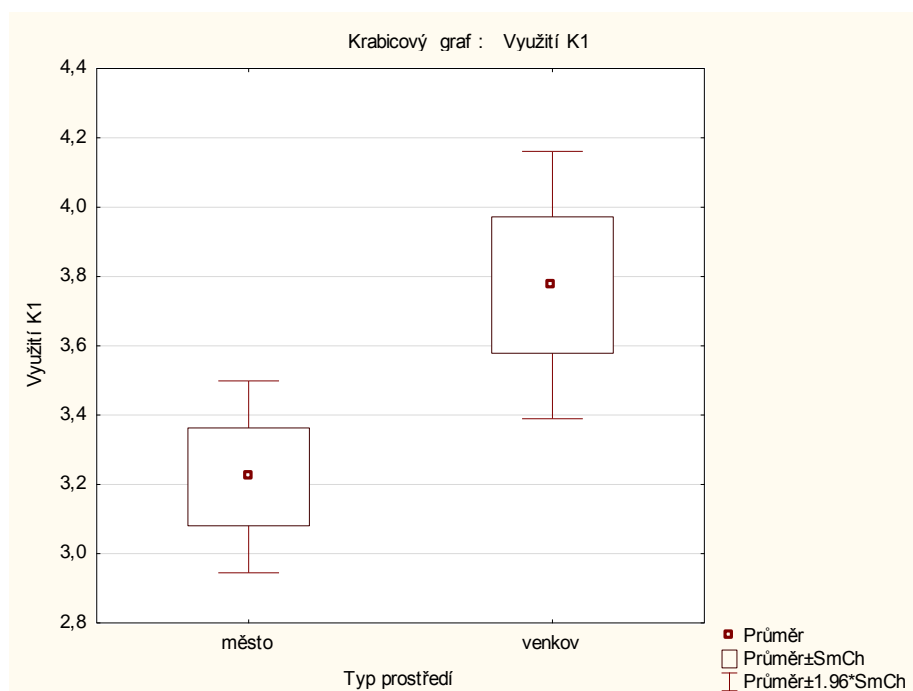
$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s celou žákovskou populací ve venkovských a městských školách existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 15 STATISTICA: t-test H6

Proměnná	t-testy; grupováno: Typ prostředí (Hypotézy)										
	Skup. 1: město Skup. 2: venkov										
	Průměr město	Průměr venkov	t	sv	p	Poč.plat město	Poč.plat. venkov	Sm.odch. město	Sm.odch. venkov	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Využití K1	3,2218	3,7754	-2,349	40	0,0239	25	17	0,7057	0,8113	1,3217	0,5231

Tabulka nám ukazuje, že hodnota p je menší než stanovená hladina významnosti. Proto přijmeme **alternativní hypotézu**. Z výzkumu nám tak vyplývá, že **mezi využitím kompetencí vztahujících se k práci s celou žákovskou populací v městských a venkovských školách, existuje statisticky významný rozdíl**. Uvedený typ kompetencí by byl více využit v městských školách. Velikost odchylky průměrných hodnot můžeme vyčíst z následujícího grafu.

Obrázek 14 STATISTICA: krabicový graf H6



**Ověření H7:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami ve venkovských a městských školách nebude výrazně odlišná.

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami ve venkovských a městských školách neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými potřebami ve venkovských a městských školách existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 16 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H7

Mann-Whitneyův U test (Hypotézy)										
Dle proměn. Typ prostředí										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. město	Sčt poř. venkov	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. město	N platn. venkov	2*1str. přesné p
Využití K2	502,50	400,50	177,50	-0,8841	0,3767	-0,8858	0,3757	25	17	0,3738

Dle výsledku tabulky **přijímáme  $H_0$** . Tudiž **mezi využitím kompetencí pro práci s ohroženými skupinami žáků a pro práci s žáky se specifickými výchovnými**

potřebami ve venkovských a městských školách nenajdeme statisticky významný rozdíl.

**Ověření H8:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s rodiči žáků ve venkovských a městských školách nebude výrazně odlišná.

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s rodiči žáků ve venkovských a městských školách neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s rodiči žáků ve venkovských a městských školách existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 17 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H8

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (Hypotézy) Dle proměn. Typ prostředí Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. město	Sčt poř. venkov	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. město	N platn. venkov	2*1str. přesné p
Využití K3	536,00	367,00	211,00	-0,0250	0,9790	-0,0250	0,9790	25	17	0,9790

Po otestování dané hypotézy z výsledků zjišťujeme, že se **potvrdila nulová hypotéza**. Tedy, že **mezi mírou využití kompetencí pro práci s rodiči v městských školách a mírou využití těchto kompetencí ve venkovských školách není statisticky významný rozdíl**.

**Ověření H9:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s pedagogickými pracovníky ve venkovských městských školách nebude výrazně odlišná.

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s pedagogickými pracovníky ve venkovských a městských školách neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga pro práci s pedagogickými pracovníky ve venkovských a městských školách existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 18 STATISTICA: t-test H9

Proměnná	t-testy; grupováno: Typ prostředí (Hypotézy) Skup. 1: město Skup. 2: venkov										
	Průměr město	Průměr venkov	t	sv	p	Poč.plat město	Poč.plat. venkov	Sm.odch. město	Sm.odch. venkov	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Využití K4	3,4450	3,4920	-0,1668	40	0,8683	25	17	0,9165	0,8965	1,0452	0,9484

I při otestování této hypotézy, přijímáme na základě hodnoty p **hypotézu nulovou**. Tedy ani ve využití této oblasti kompetencí sociálního pedagoga neexistuje statisticky významný rozdíl v míře ve venkovském a v městském prostředí.

**Ověření H10:** Míra využití kompetencí sociálního pedagoga, využitelných pro aktivity ve prospěch školy jako celku, nebude ve venkovských a městských školách výrazně odlišná.

$H_0$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga, využitelných pro aktivity ve prospěch školy jako celku, ve venkovských a městských školách neexistuje statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi mírou využití kompetencí sociálního pedagoga, využitelných pro aktivity ve prospěch školy jako celku, ve venkovských a městských školách existuje statisticky významný rozdíl.

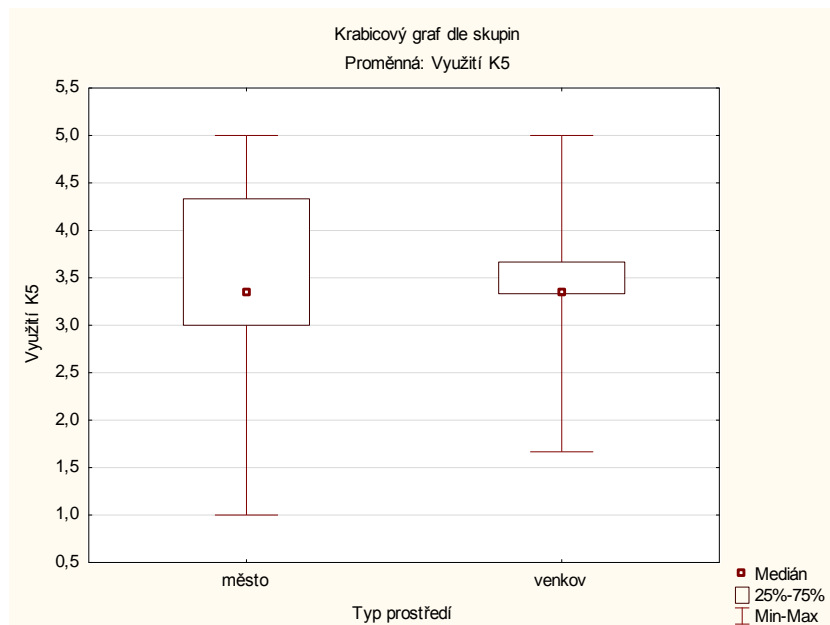
Tabulka 19 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H10

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (Hypotézy) Dle proměn. Typ prostředí Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$									
	Sčt poč. město	Sčt poč. venkov	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. město	N platn. venkov	2*1 str. přesné p
Využití K5	546,00	357,00	204,00	0,2050	0,8370	0,2080	0,8350	25	17	0,8394

Také v případě ověření hypotézy H10 **přijímáme nulovou hypotézu**. Z výsledku tedy vyplývá, že ani mezi využitím oblasti kompetencí sociálního pedagoga, které by mohly být prospěšné pro školu jako celek, neexistuje v prostředí městských a venkovských škol statisticky významný rozdíl.

V tomto případě je dokonce rozdíl středních hodnot nejnižší ze všech 5 oblastí zkoumaných kompetencí.

Obrázek 15 STATISTICA: krabicový graf H10



## 6.5 Shrnutí výzkumné části

Cílem celé výzkumné části bylo zodpovězení těchto výzkumných otázek:

1. Je míra využití jednotlivých oblastí kompetencí sociálního pedagoga odlišná v různých typech škol?
2. Je míra využití jednotlivých oblastí kompetencí sociálního pedagoga odlišná v různých prostředích škol?

### **Ad. VO1:**

Z výsledků výzkumu lze tvrdit, že mezi mírou využití zkoumaných kompetencí, tj. kompetencí pro práci s celou žákovskou populací, kompetencí pro práci s ohroženými skupinami žáků a s žáky se specifickými výchovnými potřebami, kompetencí pro práci s rodiči, s pedagogickými pracovníky a kompetencí využitelných pro školu jako celek, neexistuje na základních a středních školách statisticky významný rozdíl. Tento fakt byl potvrzen u všech testovaných hypotéz.

Významně se také neliší průměrné hodnoty využití jednotlivých oblastí kompetencí, a to ani v jednom typu škol. Ani po rozdělení činností dle jiného klíče na kompetence

výchovně-vzdělávací, poradenské, preventivní, manažerské a kompetence převýchovy, se průměrná míra jejich využití významně nemění.

### **Ad. VO2:**

Co se týče rozdílů míry využití daných oblastí kompetencí v prostředí města a vesnice, tak v této části byl zjištěn statisticky významný rozdíl v jednom z okruhů kompetencí. Jedná se o kompetence pro práci s celou žákovskou populací. Tyto kompetence by byly statisticky více využité v prostředích městských škol. Domnívám se, že je zde souvislost i s kapacitou školy. Vesnické školy mají nižší počet žáků a díky jejich rodinnému prostředí a osobnějším vztahům i přístupu učitele k žákům, zde veškeré problémy v této oblasti rychle „vyplavou na povrch“. Učitelé tak většinou sami stačí v problémové situaci adekvátně zasáhnout včas a zabránit dalšímu jejímu rozvoji.

U ostatních oblastí zkoumaných kompetencí nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v jejich využití v prostředí města a venkova.

Vrátíme-li se ještě k problematice kompetencí sociálního pedagoga na základních a středních školách, můžeme se také podívat, jaké by bylo průměrné využití daných oblastí kompetencí, dle obou již zmiňovaných dělení, na těchto školách dohromady.

Tabulka 20 Přehled míry využití kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu na základních a středních školách

Pořadí	Oblast kompetencí	Hodnota využití
1	kompetence pro práci pro školu jako celek	3,3772
2	kompetence pro práci s celou žákovskou populací	3,4268
3	kompetence pro práci s pedagogickými pracovníky	3,4462
4	kompetence pro práci s rodiči	3,5712
5	kompetence pro práci s ohroženými skupinami žáků a s žáky se specifickými výchovnými potřebami	3,6071



Tabulka 21 Přehled míry využití kompetencí sociálního pedagoga z hlediska charakteru činností na základních a středních školách

Pořadí	Oblast kompetencí	Hodnota využití
1	kompetence preventivní	3,46
2	kompetence výchovně-vzdělávací	3,5227
3	kompetence manažerská	3,529
4	kompetence poradenská	3,576
5	kompetence převýchovy	3,634

Ani při tomto porovnání nenajdeme mezi využitím jednotlivých oblastí kompetencí významné rozdíly.

Jak jsem již podotkla, je zajímavé, že při vyhodnocení 5 nejvíce problematických situací, které je na školách třeba aktuálně řešit, se na školách základních i středních v seznamu opakovaly tyto položky:

- prevence sociálně patologických jevů (šikana, záškoláctví, závislosti)
- podpora kvality života a zdravého životního stylu žáků
- vytváření a podpora zdravého sociálního klima ve škole

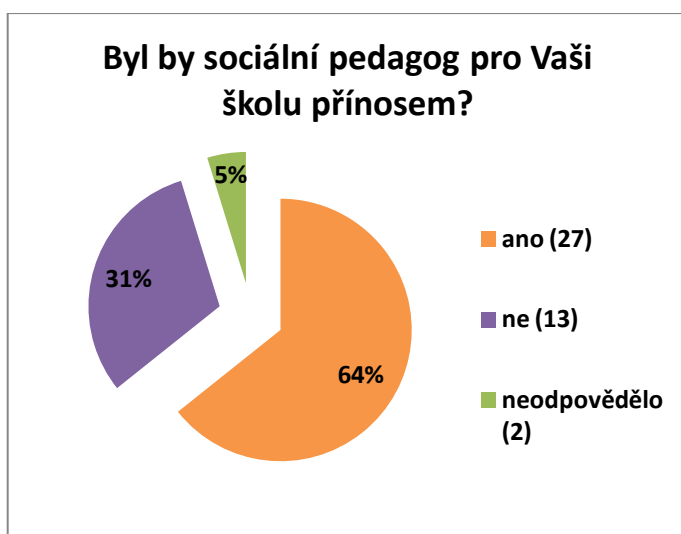
Zároveň se všechny tyto 3 položky objevily i v tom samém vyhodnocení, ale pro školy městského typu. A u škol venkovského typu se do seznamu dostala položka „vytváření a podpora zdravého sociálního klima ve škole“.

Po zařazení těchto činností k odpovídající oblasti kompetencí sociálního pedagoga z hlediska jejich charakteru, můžeme říci, že se jedná o činnosti, jež by sociální pedagog realizoval zejména pomocí kompetencí prevence. A pokud nahlédneme do tabulky 21, zjistíme, že na prvním místě stojí také kompetence preventivní.

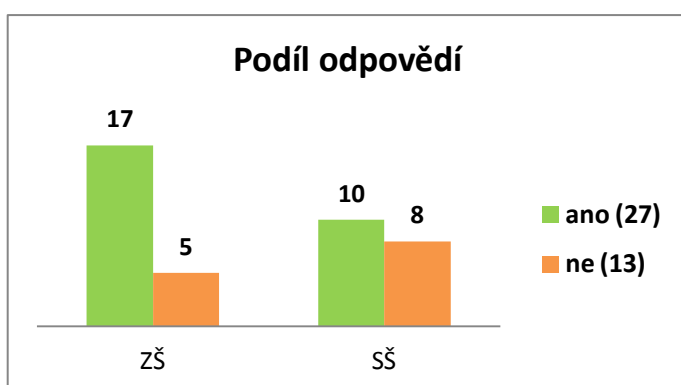
Domnívám se tedy, že na základě toho můžeme konstatovat, že minimálně ve všech školách z výzkumného souboru, je otázka prevence a s ní spojeného zdravotního stylu žáků i učitelů a také zdravého sociálního klima ve škole aktuální. Proto věřím, že by tyto školy ocenily práci školeného odborníka, který by jim s touto oblastí sociálně výchovné reality mohl pomoci. Takovým odborníkem je právě sociální pedagog.

Součástí dotazníku byla také otevřená otázka, zda by ředitelé považovali sociálního pedagoga na své škole za přínos. Většina z nich (64%) odpověděla, že ano.

Obrázek 16 Sociální pedagog-přínos



Obrázek 17 Rozložení odpovědí o přínosu sociálního pedagoga



Respondenti, kteří by sociálního pedagoga považovali pro svoji školu za přínos, by chtěli, aby se tento odborník zaměřil zejména na sociální výchovu, realizaci prevence a sociálního poradenství. Tento výsledek odpovídá i datům zjištěným v rámci stanovení 5 nejaktuálnějších problémů na základních a středních školách. Znovu se tu tak zdůrazňuje potřeba pracovníka, který by se věnoval zejména řešení problémům sociální povahy v edukačním prostředí.

Z odůvodnění záporných odpovědí vyplývá, že školy, které v práci sociálního pedagoga nevidí v současné době přínos, jsou nejčastěji školami malými, kde vše stačí zvládat učitelé nebo tyto školy mají k dispozici několik externích odborníků (psycholog, specialista pro prevenci).

Na tomto místě bych ráda připomenula, že výzkum byl proveden na záměrně vybraném vzorku (okres Havlíčkův Brod). Závěry tedy nelze považovat za reprezentativní a nelze je

vztahovat na všechny základní a střední školy. Zobecnit je můžeme pouze pro školy v daném okrese a to díky zapojení 72% ze všech škol výzkumného souboru. Bylo by vhodné výzkum dále rozšířit a to jak o větší počet respondentů z více okresů a různých krajů, tak také o zařazení nových možných činností, jejichž vykonáváním by sociální pedagog mohl školám a učitelům usnadnit jejich úlohu.

## ZÁVĚR

Problematika, kterou se sociální pedagogika zabývá, a oblasti jejího působení jsou velmi široké. V této práci se snažím zaměřit na práci sociálního pedagoga a sociální pedagogiku v oblasti školství.

Začátek teoretické části je věnován historickému přehledu vývoje této disciplíny. Zmiňuji zde nejvýznamnější osobnosti sociální pedagogiky od dob antiky až po současné autority a představuji jejich myšlenky vztahující se k oboru. Jsou to tedy sociálně pedagogické myšlenky, jejichž ústředním motivem je víra v moc výchovy.

Dále se zaměřuji na charakteristiku samotné sociální pedagogiky. Snažím se představit její pojetí, předmět zájmu a obsah vždy z několika pohledů různých autorů. Popisuji zde také aktuální úkoly a funkce tohoto oboru.

Další část teoretického úseku práce pojednává o profesi sociálního pedagoga. Kromě charakteristiky jeho pracovních činností a možností uplatnění, jsou zde samozřejmě, vzhledem k tématu práce, zahrnuty informace o kompetencích tohoto profesionála. Je přiblížen jak obecný pojem kompetence, tak konkrétní kompetenční oblasti sociálního pedagoga. Pro bližší představu zde předkládám i 3 kompetenční modely sociálního pedagoga.

Poté navazuje kapitola věnující se konkrétně práci sociálního pedagoga ve škole a přínosům, funkcím a cílům této vědy v oblasti školství. Jsou zde charakterizovány kompetence sociálního pedagoga pro práci ve škole a uvedeny konkrétní činnosti, které může ve škole vykonávat. Pro práci sociálního pedagoga nejen ve škole, ale v jakémkoli zařízení či organizaci, je také důležitý vzájemný vztah, vzájemná míra spolupráce. Proto uvádím také několik modelů možnosti spolupráce se školou.

V závěru teoretické části stručně představuji prostředí základních a středních škola a nejčastější sociálně patologické problémy vyskytující se v tomto prostředí. Sociálně patologické problémy zařazuji proto, protože jsou jednou z hlavních oblastí, kterým by se sociální pedagog při práci ve škole mohl věnovat popř. věnuje.

V praktické části se věnuji výzkumu využití kompetencí sociálního pedagoga v prostředí základních a středních škol. Zjišťuji míru využití daných kompetencí na základních a středních školách a následně tyto výsledky porovnávám. Podobně pak postupuji u škol nacházejících se v městském a venkovském prostředí.

Doufám, že svou prací přispějí k rozšíření povědomí o sociální pedagogice nejen mezi mými respondenty, kterým bych chtěla na tomto místě poděkovat za účast na výzkumu, ale také v řadách učitelů a dalších odborníků, jež by mohly se sociálním pedagogem spolupracovat, ale ráda bych také, kdyby tato práce poskytla alespoň základní informace všem, kteří by někdy pomoc sociální pedagogiky nebo sociálního pedagoga mohly potřebovat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Vyd. 3., rozš. a aktualiz. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008, 251 s. ISBN 978-809-6994-403.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica, Gabriela LUBELCOVÁ a Mária POTOČÁROVÁ. *Sociálna pedagogika*, 2005. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 168 s. ISBN 80-100-0485-5.
3. ČESKO, 2005. Vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. [cit. 2013-03-12]. Částka 4, s. 56 – 60. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-13-2005-sb-1>
4. ČESKO, 2004. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. [cit. 2013-03-12]. Částka 103, s. 4826 – 4904. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2004&typeLaw=zakon&What=Rok&stranka=5>
5. EMMEROVÁ, Ingrid. Sociálny pedagog jako pomáhajúca profesia, súčasný stav a perspektivy. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy: recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference: 2009*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, s. 173-179, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-87182-08-6.
6. FISHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, 2009. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., s. 224. ISBN: 978-80-247-2781-3
7. GALLA, Karel, 1971. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. Vyd. 2. rozš. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 181.
8. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd.1. Brno: Paido, s. 207. ISBN 80-85931-79-6
9. GILLNEROVÁ, Ilona, Radvan BAHBOUH, 2000. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, s. 80. ISBN 80-7168-683-2

10. HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ, 2004. *Psychologický slovník* Vyd. 1. opr. Praha: Portál, s. 776. ISBN 80-7178-303-X
11. HRONCOVÁ, Jolana. Inštitucionálne prostredia výchovy a ich sociálne aspekty. In: HRONCOVÁ, Jolana, Alena HUDECOVÁ a Tatiana MATULAYOVÁ, 2000. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, s. 97-116. ISBN 80-8055-427-7
12. HRONCOVÁ, Jolana. Aktuálne problémy sociálnej pedagogiky jako vedného a študijného odboru v Slovenskej republike. In: HLADÍK, Jakub a Štefan CHUDÝ, 2007. *Sociální pedagogika v současné společnosti*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7318-579-4.
13. HRONCOVÁ, Jolana. Humanistická koncepcia sociálno-výchovnej starostlivosti J. L. Vivesa. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS, 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 24-27. ISBN 978-80-7414-072-3.
14. HRONCOVÁ, Jolana. Vznik sociálnej pedagogiky v Európe v 19. storočí. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS, 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 81-90. ISBN 978-80-7414-072-3.
15. KLAPILOVÁ, Světlá, 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 64 s. ISBN 80-7067-669-8.
16. KOLÁŘ, Michal, 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách: Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-123-1.
17. KOLÁŘ, Michal, 2001. *Bolest šikanování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X
18. KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 199 s. ISBN 80-731-5004-2.

19. KRAUS, Blahoslav, 2004. K aktuálnímu pojetí a postavení sociální pedagogiky. In *sborník Konstituování Sociální pedagogiky jako vědeckého oboru*. Vyd.1. Brno: IMS Brno, s. 9-19. ISBN 80-902936-5-4.
20. KRAUS, Blahoslav, 2007. K současnému stavu sociální pedagogiky. HLADÍK, Jakub a Štefan CHUDÝ, 2007. *Sociální pedagogika v současné společnosti*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7318-579-4.
21. KRAUS, Blahoslav, 2008a. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 215 s. ISBN 978-807-3673-833.
22. KRAUS, Blahoslav. Vývoj sociálnej pedagogiky v Poľsku. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS, 2008b. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 98-122. ISBN 978-80-7414-072-3.
23. MALOVÁ, Miriam. Súčasnú možnosti uplatnenia sociálneho pedagoga v praxi. In: HLADÍK, Jakub a Štefan CHUDÝ, 2007. *Sociální pedagogika v současné společnosti*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7318-579-4.
24. MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Vyd. 1. Brno: Paido, s. 134. ISBN 80-7184-310-5
25. MŠMT, 2000. Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. In: *MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY*. [online]. [cit. 2013-03-9]Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-sikanovani>
26. NEŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY, 2003. *Alkohol, drogy a vaše děti. Jak problémům předcházet, jak je rozpoznávat, jak je zvládat*. Vyd. 5. revid. Praha: Sportpropag, s. 104.
27. NIKLOVÁ, Miriam. Vývin sociálno-pedagogických myšlienok v staroveku. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS, 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Vyd. 1. Ústí nad Labem:



- Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 9-17. ISBN 978-80-7414-072-3.
28. NIKLOVÁ, Miriam. Sociálně-pedagogické myslenie v období stredoveku. In: HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS, 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 17-22. ISBN 978-80-7414-072-3.
29. O kyberšikaně. In: *Kyberšikana* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.kyber-sikana.eu/o-kybersikane/>
30. ONDREJKOVIČ, Peter. Sociálna Pedagogika jako hraničná vedná disciplína a jej buducnosť. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy: recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference: 2009*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, s. 458-467, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-87182-08-6.
31. PLŠKOVÁ, Alena, 2011. *Sociální pedagog ve školství*. Dostupné z: <http://www.zsrakovskeho.cz/index.php?pids=1&pid0=13&psys=1>
32. PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, s. 203. ISBN 978-802-4734-705.
33. PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. Vyd. 2., přeprac. a aktualiz. Praha: Portál, s. 488. ISBN 80-7178-631-4
34. PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 936. ISBN 978-80-7367-546-2.
35. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. aktualiz. Praha: Portál, s. 322. ISBN 80-717-8772-8.
36. PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita, s. 45. ISBN 80-210-3469-6.
37. Publications. In: *AIEJI* [online]. [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: <http://aieji.net/publications/>
38. ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.

39. Schulsocialarbeit – Wozu? Ist-Analyse und Bedarfserhebung. In: FH-Campus Wien. [online]. Wien: FH Campus, 2009, 132 s. Dostupné z: <http://www.fh-campuswien.ac.at/index.php/docs>
40. SOJÁK, Petr. Sociální pedagog – jeho místo a možnosti uplatnění ve stávajícím systému školství v ČR aneb sociální pedagog v praxi a jeho profesní příprava. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy: recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference: 2009*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, s. 534-539, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-87182-08-6.
41. Statistické přehledy kriminality za rok 2012: Celková kriminalita za období od 01.01.2012 do 31.12.2012. In: *Policie ČR* [online]. 2010 [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/clanek/statisticke-prehledy-kriminality-za-rok-2012.aspx>
42. ŠEREŠ, Ivo. Sociální pedagog v práci s mládeží v zariadeniach pre voľný čas a iných inštituciách. In: *Mládež ako aktér sociálnej zmeny: Sociálna pedagogika a sociálno-výchovná činnosť s mládežou*. Trnava: KP FF UCM, 2009a, s. 81-86. ISBN 978-80-8105-096-1.
43. ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI. s. 136. ISBN 80-7357-072-6.
44. The Professional Competences of Social Educators: A conceptual framework. In: *AIEJI* [online]. 2006 [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/A-conceptual-framework.pdf>
45. VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, s. 872. ISBN 978-80-7367-414-4
46. ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra. Sociální pedagog a jeho kompetencie v práci s mládeží stredných škol. In: *Mládež ako aktér sociálnej zmeny: Sociálna pedagogika a sociálno-výchovná činnosť s mládežou*. Trnava: KP FF UCM, 2009a, s. 72-79. ISBN 978-80-8105-096-1.
47. ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra. Sociální pedagog v školskom prostredí. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy: recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference: 2009*. Brno:

Institut mezioborových studií Brno, 2009b, s. 641-649, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-87182-08-6.

48. ŽUMÁROVÁ, Monika. Univerzálnost profese sociálního pedagoga. In: HLADÍK, Jakub a Štefan CHUDÝ, 2007. *Sociální pedagogika v současné společnosti*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7318-579-4.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AIEJI Mezinárodní asociace sociálních pedagogů

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Model kompetencí sociálního pedagoga dle Krause (2001, s. 36) .....	36
Obrázek 2 Kompetence sociálního pedagoga dle Zlatice Bakošové (Bakošová, 2008, s. 192-193) .....	38
Obrázek 3 Model kompetencí sociálního pedagoga dle AIEJI .....	41
Obrázek 4 Modely spolupráce školy a sociálního pedagoga (Zemančíková, 2009a, s. 75) .....	57
Obrázek 5 Pohlaví respondentů .....	75
Obrázek 6 Věk respondentů .....	75
Obrázek 7 Délka praxe respondentů .....	76
Obrázek 8 Typ školy .....	76
Obrázek 9 Lokální prostředí školy .....	76
Obrázek 10 Přítomnost sociálního pedagoga ve školách .....	77
Obrázek 11 Srovnání úspěšnosti respondentů .....	78
Obrázek 12 STATISTICA: krabicový graf H2 .....	83
Obrázek 13 STATISTICA: krabicový graf H5 .....	85
Obrázek 14 STATISTICA: krabicový graf H6 .....	89
Obrázek 15 STATISTICA: krabicový graf H10 .....	92
Obrázek 16 Sociální pedagog-přínos .....	95
Obrázek 17 Rozložení odpovědí o přínosu sociálního pedagoga .....	95

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Přehled vývoje názorů na sociální pedagogiku (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005, s. 13) .....	17
Tabulka 2 Vymezení činností sociálního pedagoga ve škole dle Zemančíkové (2009b, s. 647) .....	51
Tabulka 3 Činnosti sociálního pedagoga ve škole .....	55
Tabulka 4 Přehled míry využití oblastí kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu na základní škole .....	79
Tabulka 5 Přehled míry využití oblastí kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu na střední škole .....	80
Tabulka 6 Přehled míry využití kompetencí sociálního pedagoga z hlediska charakteru činností na základní škole.....	81
Tabulka 7 Přehled míry využití kompetencí sociálního pedagoga z hlediska charakteru činností na střední škole .....	81
Tabulka 8 STATISTICA: t-test H1 .....	82
Tabulka 9 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H2 .....	83
Tabulka 10 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H3 .....	84
Tabulka 11 STATISTICA: t-test H4.....	84
Tabulka 12 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H5 .....	85
Tabulka 13 Přehled míry využití oblastí kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu ve venkovském prostředí .....	87
Tabulka 14 Přehled míry využití oblastí kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu v městském prostředí.....	87
Tabulka 15 STATISTICA: t-test H6.....	88
Tabulka 16 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H7 .....	89
Tabulka 17 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H8 .....	90
Tabulka 18 STATISTICA: t-test H9.....	91
Tabulka 19 STATISTICA: Mann-Whitneyův U test H10 .....	91
Tabulka 20 Přehled míry využití kompetencí sociálního pedagoga z hlediska objektu zájmu na základních a středních školách.....	93
Tabulka 21 Přehled míry využití kompetencí sociálního pedagoga z hlediska charakteru činností na základních a středních školách.....	94

## SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník: Kompetence sociálního pedagoga na základní a střední škole

P II Dopis respondentům

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK: KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE

Vážený respondente,  
velmi Vám děkuji, že jste se rozhodl vyplnit následující dotazník. Otázky v dotazníku jsou většinou uzavřené, stačí tedy označit vhodnou odpověď. Najdete zde také několik otázek, které se týkají Vaší představy o oboru sociální pedagogika. Prosím odpovědíte na ně bez toho, abyste dohledávali nějaké další informace. Všechny výsledky jsou zcela anonymní.

Po zodpovězení všech otázek prosím klikněte na tlačítko odeslat a stránku poté zavřete.

Ještě jednou děkuji za Vaši ochotu a přeji Vám pěkný den.

\*Povinné pole

**Uvedte Vaše pohlaví: \***

- muž
- žena

**Uvedte Váš věk (v celých letech) \***

**V současné době pracuji na: \***

- lze označit více možností

- základní škole
- středním odborném učilišti
- odborné střední škole
- gymnáziu

**Naše škola se nachází: \***

- na vesnici
- ve městě s počtem obyvatel méně než 2000
- ve městě s počtem obyvatel více než 2000, ale méně než 5000
- ve městě s počtem obyvatel více než 5000

**Naše škola má kapacitu: \***

- ne více než 150 žáků
- mezi 151 a 550 žáky
- více jak 550 žáků



**Délka mojí celkové pedagogické praxe je: \***

- do 5 let
- 5 až 25 let
- více jak 25 let

**Na pozici vedoucího pedagogického pracovníka školy působím celkem: \***

- do celkového počtu let zahrňte prosím i všechna předchozí působení

**Pracuje na Vaší škole absolvent vysokoškolského oboru sociální pedagogika? \***

- ano
- ne
- nevím

**Vyberte podle Vás správnou charakteristiku sociální pedagogiky: \***

- SP je věda o psychologických zákonitostech stálého a cyklického procesu výchovy a vzdělávání; zaměřuje se na psychologické problémy výchovného a vyučovacího procesu
- SP je disciplína zaměřující se na problémy patologického charakteru a problémy marginálních skupin a částí populace ohrožených ve svém rozvoji; zabývá se i celou populací ve smyslu utváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti
- SP je pedagogická disciplína zabývající se pouze rozvojem, výchovou a vzděláváním dětí, mládeže a dospělých trpících poruchou chování

**S jakými věkovými skupinami osob je podle Vás sociální pedagog kompetentní pracovat? \***

- pouze s dětmi a mládeží
- s dětmi, mládeží a dospělými
- s dětmi, mládeží, dospělými a seniory

**S jakou částí nebo částmi populace je podle Vás sociální pedagog kompetentní pracovat? \***

- pouze se "zdravou" populací (tj. s osobami bez poruch chování, bez patologických projevů chování, bez znevýhodnění apod.)
- pouze se znevýhodněnými, ohroženými, rizikovými a problémovými skupinami lidí
- může pracovat se všemi výše jmenovanými skupinami

**Jaké pozice, v rámci svého oboru, může sociální pedagog podle Vás zastávat v resortu školství? \***

- speciální pedagog, asistent pedagoga a vychovatel
- asistent pedagoga, pedagog volného času a vychovatel
- učitel MŠ, vychovatel a pedagog volného času
- učitel 1. ZŠ, učitel MŠ, vychovatel a pedagog volného času

**Mají podle Vašeho názoru pracovníci, kteří na školách realizují prevenci, řešení sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů, vzhledem ke stále rostoucím nárokům na tuto pozici, dostatečné množství znalostí a dovedností pro tyto činnosti? \***

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

**Na bodové škále 1-5 prosím ohodnotte aktuální potřebu řešení následujících situací na Vaší škole. \***

1 = toto je potřebné aktuálně řešit ..... 5 = toto nás netrápí

	1	2	3	4	5
podpora socializace a personalizace žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pomoc žákům začlenit se do kolektivu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora kvality života a zdravého životního stylu žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sociálně pedagogická práce se skupinou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realizace multikulturní výchovy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realizace rodinné a sexuální výchovy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
plánování a realizace mimovýukových a volnočasových aktivit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ochrana práv žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
monitorování sociálně patologických jevů ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prevence sociálně patologických jevů (šikana, záškoláctví, závislosti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vykonávání práce asistenta pedagoga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
individuální pomoc při integraci (inkluzi) dětem s tělesným či mentálním handicapem a pomoc s kompenzací a vyrovnání se s jejich omezením	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuální pomoc dětem ohroženým sociálně patologickými jevy či vlastním životním stylem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
terapie, převýchova a reintegrace dětí se sociálně patologickým chováním, nezdravým životním stylem a "obětí" sociálně patologických jevů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuální pomoc dětem ohroženým jejich původem, rodinou nebo sociální situací apod. při socializaci a kompenzaci kulturních či sociálních rozdílů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuální pomoc nadaným dětem se začleněním se do kolektivu a kompenzace jejich psychosociálních charakteristik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
náprava, terapie a převýchova "problémových žáků"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konzultace pro rodiče o výchově a vývoji dítěte a o komunikaci s dítětem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konzultace pro rodiče dětí s tělesným nebo mentálním handicapem, zaměřené na kompenzaci omezení a pomoc se vzděláváním	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konzultace pro rodiče "problémových žáků" se zaměřením na odstranění nežádoucího chování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konzultace pro rodiče týkající se prevence a řešení sociálně patologických jevů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
monitorování problémových pedagogických situací	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pomoc při řešení problémových pedagogických situací	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
odstraňování dalších překážek bránících řádné výuce (nekázeň, nerespektování autority apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí pedagogických pracovníků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora kvality života a zdravého životního stylu pedagogických pracovníků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
relaxace a psychohygiena pedagogických pracovníků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
ochrana práv učitelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vytváření a podpora zdravého sociálního klima ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
organizace a realizace akcí pro žáky, pedagogy, rodiče a "přátele školy" (školní ples apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spolupráce s externími organizacemi a dalšími odborníky včetně pedagogických	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Byl by podle Vašeho názoru sociální pedagog pro Vaši školu přínosem? (pro představu co vše by mohl dělat, nahlédněte do předchozí tabulky) \***

## **Příloha P II: DOPIS RESPONDENTŮM**

Dobrý den  
vážený pane řediteli, vážená paní ředitelko.

Jmenuji se Martina Vránová a studuji magisterský obor Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká kompetencí sociálního pedagogika na základních a středních školách. Výsledky jsou zcela anonymní a budou využity pouze pro zpracování mé diplomové práce.

Jak jsem uvedla, výzkum se vztahuje na základní a střední školy. Proto Vás prosím, je-li součástí Vaší školy i škola mateřská popřípadě vyšší odborná, zaměřte se pouze na situaci v uvedeném typu školy (tedy základní nebo střední škola).

Vyplnění dotazníku Vám nezabere více než 5 minut Vašeho času. Dotazník najdete na následující webové adrese:

[https://docs.google.com/forms/d/1HtKCKy9PNTq1qYZhRmU\\_kLNcoss6vFgPtNwz-yMSYWM/viewform?sid=7c0cdd45d6b470&token=JeyfxT0BAAA.3hJXF1XExwp93iWlxEaEcQ.1UPNqLL3gdE32yp95EbiMg](https://docs.google.com/forms/d/1HtKCKy9PNTq1qYZhRmU_kLNcoss6vFgPtNwz-yMSYWM/viewform?sid=7c0cdd45d6b470&token=JeyfxT0BAAA.3hJXF1XExwp93iWlxEaEcQ.1UPNqLL3gdE32yp95EbiMg)

Budete-li mít zájem o výsledky výzkumu, napište mi a já Vám je po zpracování výzkumu zašlu.

Předem Vám velmi děkuji za Vaši ochotu a čas.

S přáním hezkého dne Bc. Martina Vránová