

Rozvoj profesních dovedností a činností v rámci praxe sociálních pedagogů

Bc. Lenka Nelešovská

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. Lenka Nelešovská

Osobní číslo: H11694

Studijní program: N7501 Pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Forma studia: prezenční

Téma práce: Rozvoj profesních dovedností a činností v rámci praxe sociálních pedagogů

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti problematiky praxe, profesních dovedností a činností sociálních pedagogů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu u studentů sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati.

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:

HAVRDOVÁ, Zuzana. Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902-0818-5.

HRONCOVÁ, J., I. EMMEROVÁ a B. KRAUS. K dějinám sociální pedagogiky v Evropě. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3673-833.

MAŇÁK, Josef. K problému teorie a praxe v pedagogice. Pedagogická orientace. Praha: Česká pedagogická společnost, 2011, roč. 21, č. 3, s. 257-271. ISSN 1211-4669.

PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4734-705.

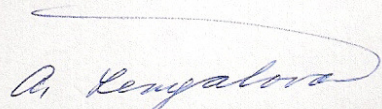
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

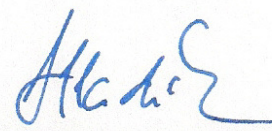
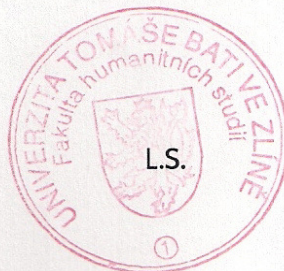
Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22.4.2013

Lenka Melisová

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

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

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozvojem profesních dovedností a činností v rámci praxe studentů sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Teoretická část práce se věnuje sociální pedagogice, sociálním pedagogům, jejich uplatnění a rovněž objasňuje klíčové pojmy vztahující se k praktické části práce jako profesní činnosti, dovednosti a kompetence. Poslední kapitola teoretické části pojednává o praxi v rámci profesní přípravy, ale také o vztahu teorie a praxe v sociální pedagogice, typologii praxí a praxi na UTB ve Zlíně. Praktická část práce se soustřeďuje k výzkumnému šetření subjektivně vnímané míry profesních dovedností a činností osvojených v rámci předmětu Souvislá praxe u studentů sociální pedagogiky. Dále zjišťuje, jaké jsou u studentů rozhodující kritéria výběru zařízení pro výkon praxe, nejčastější bariéry v plnění předmětu Souvislá praxe a zda studenti rozvíjejí své profesní dovednosti a činnosti nad rámec školní praxe.

Klíčová slova: sociální pedagog, praxe, profesní činnost, dovednost, kompetence

ABSTRACT

This thesis deals with development of professional skills and activities of social pedagogy students within practice at Thomas Bata University in Zlín. The theoretical part of the work engages in social pedagogy, social educators and their employment. It also clarifies the key concepts which apply to the practical part of the thesis – professional activities, skills and competences. The last chapter of the theoretical part deals with a practice within professional preparations, relation between theory and practice in social pedagogy, practice typology and practice at Thomas Bata University in Zlín. The practical part of the work deals with research of subjectively perceived extent of professional skills and activities acquired within the subject „Continuous practice with social pedagogy students.“ It also finds out what are the main criteria when choosing facilities for practice performance, the most frequent barriers when fulfilling the subject „Continuous practice“ and whether students develop their professional skills and activities beyond school practice.

Keywords: social pedagogy, practice, professional activity, skill, competence

Ráda bych poděkovala Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení práce, pedagogům na Univerzitě Tomáše Bati, kteří mi umožnili provést výzkumné šetření a respondentům za jejich ochotu při vyplňování dotazníků.

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

„Teoria sine praxi sicut currus sine axi, praxis sine teoria sicut currus sine via.“

„Teorie bez praxe je jako vůz bez osy, praxe bez teorie je jako vůz bez cesty.“

(latinské přísloví)

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	12
1.1 VZNIK A VÝVOJ ČESKÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	13
1.2 PŘEDMĚTNÉ VYMEZENÍ A FUNKCE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	17
1.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ PROVÁZANOST S DALŠÍMI OBORY	18
1.4 OTÁZKY A PROBLÉMY SOUČASNÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	20
1.5 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO STUDIJNÍ OBOR	21
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG	25
2.1 UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA DLE LEGISLATIVY	26
2.1.1 Sociální pracovník.....	28
2.1.2 Asistent pedagoga	28
2.1.3 Pedagog volného času	28
2.1.4 Vychovatel	29
2.2 PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE VZTAHU K PROSTŘEDÍ.....	29
2.2.1 Rodinné prostředí	30
2.2.2 Školní prostředí	31
2.2.3 Volnočasové prostředí.....	31
2.2.4 Lokální prostředí	32
3 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA POJMŮ DOVEDNOST, ČINNOST, KOMPETENCE	33
3.1 PŘEHLED PRAKTICKÝCH ČINNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	37
3.1.1 Činnosti a dovednosti dle Krause.....	37
3.1.2 Činnosti a dovednosti dle Procházky	38
3.1.3 Činnosti a dovednosti dle AIEJI	39
3.2 VŠEOBECNÝ MODEL KOMPETENCÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	41
3.3 PROFESNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	42
3.4 METODY SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI.....	43
4 TEORIE A PRAXE V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ	46
4.1 TEORIE A PRAXE V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	48
4.2 TYPOLOGIE PRAXÍ	50
4.3 PRAXE SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ NA UTB.....	51
II PRAKTICKÁ ČÁST	54
5 VÝZKUM PROFESNÍCH ČINNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ	55
5.1 CÍL VÝZKUMU	56
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	56
5.3 DRUH VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ TECHNIKA	58
5.4 OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH.....	61
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	66
5.6 SBĚR A VYHODNOCOVÁNÍ DAT	67
6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	69

7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	83
	ZÁVĚR	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	89
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	95
	SEZNAM OBRÁZKŮ	96
	SEZNAM TABULEK.....	97
	SEZNAM PŘÍLOH.....	98

ÚVOD

V průběhu přípravy na své budoucí povolání by každý člověk měl být vzděláván nejen díky teoretickým poznatkům, ale současně i prostřednictvím praktických zkušeností. Tyto praktické zkušenosti si může osvojit v rámci praxí, které jsou studentům na některých univerzitách zařazovány jako povinný, volitelný, případně povinně volitelný předmět. Myslím, že praxe má být nedílnou součástí přípravy na povolání. Může mít různou formu od exkurzí, stáží, praktických aktivit realizovaných v rámci některých předmětů, až po samostatný předmět. Cílem takového předmětu je pak praxe směřující studenta do konkrétního zařízení, v němž se učí vžít do své budoucí profesní role a plnit ji alespoň tak, jak nejlépe dokáže a jak je mu pracovníky zařízení dovoleno.

Domnívám se, že konkrétně sociální pedagogika je oborem, kde rozhodně praxe při studiu nemá být opomíjena. Sociální pedagog má široké uplatnění ve sféře sociální a zároveň pedagogické. Proto by si měl osvojit nejen veškeré potřebné znalosti z těchto oblastí, ale mít rovněž možnost rozvinout své profesní dovednosti a činnosti vykonávané alespoň na některých pozicích, v nichž má po ukončení studia možnost působit.

Myslím si, že praxe ve vzdělávání má zastávat rovnoprávné postavení s vyučovanou teorií a tvořit podstatnou část přípravy na budoucí profesi. Z mého pohledu dochází často k tomu, že je kladen důraz právě na teoretické znalosti a praxe bývá opomíjena. To neplatí jen v rámci oboru Sociální pedagogika, ale také v řadě jiných oborů. Důkazem je například studie K problému teorie a praxe Maňáka (2011), která poukazuje na kritiku studentů učitelských oborů, kteří se snaží o prosazení většího podílu praxe v rámci své profesní přípravy na úkor přípravy teoretické. Otázkou převahy teorie nad praxí v přípravě pedagogů se zabývá například také Kořa (2012).

Právě proto se v této práci zabývám praxí sociálních pedagogů na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Jedná se o praxi, která je zde vyučována jako povinný předmět (předmět Souvislá praxe) a studenti ji v průběhu svého studia musí zdárně splnit. Především chci zjistit, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí míru svých osvojených profesních činností a dovedností získaných v průběhu praxe. Zajímat mě bude i to, do jaké míry by dle studentů měly být jejich profesní činnosti a dovednosti v průběhu školní praxe rozvíjeny. Výsledky zhodnocení přínosu Souvislé praxe od studentů, kteří ji již vykonali, mohou navíc posloužit jako zpětná vazba efektivity tohoto předmětu a společně s dalšími zjištěními nastítnit možné inovace v rámci rozvoje profesních dovedností a činností prostřednictvím školní praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Definicí usilujících o vymezení sociální pedagogiky je celá řada. Každý z autorů zaměřujících se na sociální pedagogiku ji charakterizuje odlišně. V publikacích zabývajících se sociální pedagogikou nalezneme definice, které ji chápou v užším, tak širším pojetí. Jednotní autoři nejsou ani v otázce, kterým věkovým skupinám se sociální pedagogika věnuje.

Jedno ze základních vymezení sociální pedagogiky se váže k pojmu sociální. Tento pojem se vykládal v jednotlivých obdobích vývoje sociální pedagogiky odlišně a vznikly dvě roviny jeho chápání. A to ve smyslu pomoci lidem v těžké situaci, kterou jim život přinesl nebo chápání pojmu sociální ve smyslu k celé společnosti (společnost mající sociální charakter). Vnímání sociální pedagogiky se odlišuje i na základě toho, zda je na ni pohlíženo jako na aplikovanou, praktickou, případně teoretickou oblast. Ani v současné době není její vymezení jednotné. (Kraus, 2008, s. 39 – 41)

Například Schilling (1999, s. 270) ji označil za pozitivní pedagogiku, prostřednictvím níž má u jedince dojít k rozvinutí své vlastní osobnosti, čehož má být dosaženo svépomocí daného jedince. Zároveň se sociální pedagogika má zaměřovat na životní podmínky ve společnosti a usilovat o jejich pozitivní změnu.

Další charakteristika sociální pedagogiky vychází ze zkušenosti každého individua a orientuje se na vlivy ve výchově vycházející z prostředí. Role prostředí je zde dominantní. Snahou je především organizace prostředí. Lze ji vnímat jako potlačení negativních vlivů v prostředí a utvoření hodnotných podnětů pro výchovu. (Wroczynski, 1968, s. 64)

Jedna z nejširších formulací chápe sociální pedagogiku jako transdisciplinární obor. „*Sociální pedagogika je disciplína, která se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potenciálně 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 a Poláčková, 2001, s. 12).

Velmi široce je sociální pedagogika charakterizována i v následujícím pojetí: „*celá pedagogika by měla být sociální*“ (Haškovec, 1993 cit. podle Kraus, 2008, s. 43).

Důležité je zmínit, že sociální pedagogika má svůj předmět zkoumání, uplatňuje metody zkoumání a má svou teoretickou základnu. Sociální pedagogika je vykládána v různých

významech. Nejčastěji jako studijní obor, výukový předmět a rovněž jako pedagogická disciplína. (Čábalová, 2011, s. 186)

V definicích sociální pedagogiky je možné vysledovat specifické skupiny, na něž se působení této disciplíny zaměřuje. Zmínění jsou jak jedinci samotní, například s problémy ve školách, tak sociální skupiny a negativní aspekty na ně působící. Ty má sociální pedagogika eliminovat, případně odstranit.

Sociální pedagogika nemá svou působnost jen v rámci školního prostředí. Její místo je ve školní i mimoškolní problematice. Zaobírá se společností jako celkem i jedincem a jeho specifickými sociálními rolemi (Hradečná et al., 1998, s. 7). Sociální pedagogika má poskytnout pomoc a péči jedincům se sociálními problémy a má mít své uplatnění tam, kde je znatelná absence funkce školy nebo rodiny (Bakošová, 1994, s. 13). Své uplatnění tato disciplína nachází i v celoživotní výchově. Nezaměřuje se pouze na děti a mládež, ale i na dospělé a seniory. Primárně se věnuje převážně vlivu prostředí na jedince a pedagogizaci prostředí. Soustředí se i na předcházení a následnou terapii deviantně jednajících skupin a jedinců. Specifickou skupinou, na niž působí, je například zanedbaná mládež, děti opuštěné a sociálně poškozené nebo sociálně nepřizpůsobivé osoby. Zřetelné je především její zaměření na vztah jedinec - společnost a problematiku socializace a resocializace. (Klapilová, 2000, s. 13)

Přesto, že se jednotlivé charakteristiky sociální pedagogiky různí, mají mnohé z nich společný obsah. Je jimi jedinec, ať už sám nebo jako součást společnosti, který je pod působením prostředí ovlivňován. Toto prostředí by mělo být modifikováno tak, aby docházelo k jeho pozitivnímu vlivu na jedince. Prostor zastává v sociální pedagogice důležité místo, což dokládají uvedené charakteristiky sociální pedagogiky, kde prostředí zmiňuje například Wroczynski (1968), dále Klapilová (2000), specifické tedy školní prostředí pak uvádí Hradečná (1998). V charakteristikách sociální pedagogiky je dominantní také myšlenka poukazující na deviantní, problematické a patologické chování, kterým se sociální pedagogika věnuje.

1.1 Vznik a vývoj české sociální pedagogiky

Prvním zásadním obdobím, ve kterém lze v českých zemích spatřit sociálně pedagogické myšlenky, je konec 18. století. Osobnost této doby, která přišla s řadou myšlenek majících sociálně-pedagogický charakter je B. Bolzano (1781 – 1848). Jedna z jeho základních myš-

lenek byla spjata s vírou, že společnost je možné přetvořit osvětou a výchovným působením. Jeho představa o ideální společnosti byla následně sepsána a vzniklo tak dílo O nejlepším státě, které Bolzano zakázal vydat. I tak, práce následně posloužila jako sociálně - politický odkaz. Jeho pojetí společnosti bylo však spíše utopistickou představou jiné společnosti. Přesto má Bolzanova tvorba v dějinách sociální pedagogiky své místo, neboť zmínil řadu oblastí, kterým se sociálně-pedagogická sféra věnuje, ať už jde o jeho názory týkající se osvěty, výchovy či vzdělání, ve kterém spatřoval hlavně vizi nezbytnosti rovného přístupu ke vzdělání nebo třeba zdokonalení a rozvoj jedince samotného, vedoucí následně k dosažení blaha celku. (Procházka, 2012, s. 54 – 55) Přestože Bolzano měl italské kořeny a psal německy, jeho cítění bylo české (Hroncová et al., 2007, s. 124).

Významným krokem ve formování české sociální pedagogiky se stalo vyčlenění pedagogiky z filozofie a vznik pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny, která byla chápána jako věda o sociální podstatě výchovy (Procházka, 2012, s. 54).

Sociologické pojetí pedagogiky ovlivněné působením především samotné sociologie se rozvinulo na přelomu 19. a 20. století díky pracím amerických a německých autorů. Významnou osobností zaměřující se na sociální aspekty výchovy byl pedagog G. A. Lindner (1828 - 1878), jenž je u nás považován za jednoho z našich největších pedagogů. (Klapilová, 2000, s. 8) Právě s jeho jménem bývají spojovány nejčastěji počátky samotné sociální pedagogiky. V roce 1888 vyšlo posmrtně jeho dílo *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Dílo významné díky názorům na podstatu a úkoly výchovy, ale především užitím pojmu sociální pedagogika, který uplatňoval ve spojitosti s různě pojatými stránkami pedagogických jevů. (Hroncová et al., 2007, s. 126 – 127) Mezi jeho hlavní snahy patřilo především prosazení demokratizace ve výchově, zpřístupnění škol široké veřejnosti a v neposlední řadě také úsilí o vysokoškolské vzdělávání pedagogů (Klapilová, 2000, s. 8).

Spojitostí výchovy a sociálních otázek se zabývali a současně se řadili do okruhu Lindnerových příznivců E. Makovička (1851 – 1890) usilující o prosazení pacifismu, humanity a řešení otázek nesouladu kázně v rodinách, školách a společnosti, J. Mrazík (1848 – 1922) spatřující systém výchovy ve školách postavený na integraci individuálních a sociálních momentů, sociologizaci, estetizaci a epizaci výchovy. Na přelomu 19. a 20. stol. je významný J. Úlehla (1852 – 1926). Nejen, že se zasloužil o vydání spisů Komenského, ale přichází také s moderně pojatou výchovou, která se zaměřuje na důležitost aktivity žáků ve školách a současně také významu prostředí sociálního a dědičnosti. Kromě již zmíněných

autorů, se o rozvoj sociální pedagogiky zasloužil také J. Černý a to nejen svými spisy. K jeho nejznámějším patří například *Rodina, škola a společnost*. (Hroncová et al., 2007, s. 128 – 129)

Vztahem pedagogiky a sociologie se po Lindnerovi zabýval také A. I. Bláha (1879 – 1960). Ve svém díle *Sociologie dětství* (1927) se zaměřil na vliv prostředí ovlivňující rozvoj osobnosti jedince. V jedné z kapitol této knihy, která má název *Sociologická pedagogika*, dokonce psal o sociální pedagogice. Po roce 1918 neměl Lindner již mnoho nástupců. Na rozdíl od okolních zemí jako je Polsko a Německo, u nás v období první republiky nebylo mnoho osobností věnujících se problematice sociální pedagogiky. Jednalo se především o díla, jejichž autoři je nepřičítali k žádné vědní disciplíně. Zaměřovali se na společenské skupiny či různé společenské problémy. Příkladem je například F. Štampach (věnoval se cikánským a toulavým dětem) nebo významná osobnost P. Pittera (usiloval o ochranu dětí z různých etnických menšin a také o výchovu a ochranu dětí v době mezi dvěma světovými válkami). Zásadní v tomto období bylo dílo *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927), prostřednictvím něhož se autor snažil stanovit úkoly sociální pedagogiky a vymezit tento obor. Sociální pedagogika v tomto pojetí má však spíše splývající tendenci s celou pedagogikou. (Kraus, 2008, s. 15 - 16)

Opomenut nesmí zůstat ani T. G. Masaryk (1850 – 1937). Jeho propojení se sociální pedagogikou je patrné v oblasti teorie a praxe pedagogické práce, kterou se zabýval. Jeho apel na mravní rozvoj národa a výchovu se promítl do řady jeho publikací. Ve výchově a vzdělávání kladl důraz na spojitost mezi socializačními cíli výchovy a zároveň respekt k jedinečné bytosti edukovaného jedince. (Procházka, 2012, s. 58) T. G. Masaryk reagoval na společenské problémy tehdejší doby, spojené s nízkou kulturní a životní úrovní převážně chudších vrstev. Jednalo se o tzv. sociální choroby, jejichž podstata nespočívala jen v medicínském smyslu. Nejznámější byl například alkoholismus, proti němuž se T. G. Masaryk snažil bojovat formou osvětové práce. K sociálním chorobám přiřadil navíc také sebevražednost, neboť v této době dosahovaly počty sebevražd po celé Evropě vysokých čísel. K problematice vyšel roku 1881 Masarykův spis s názvem *Sebevražda*. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 10 – 11)

Po roce 1948 přišlo těžké období. Došlo k potlačení sociologie. Celá pedagogika byla chápána jako sociální. Nebylo nutné uvažovat o specifické disciplíně. K pozitivnímu zvratu došlo až v polovině 60. let, kdy vznikly nová sociologická pracoviště a začal se opět objevovat prostor pro sociální pedagogiku. Jedním z významných mezníků byl rok 1967, kdy

vyšlo dílo K. Gally - Úvod do sociologie výchovy. (Kraus, 2008, s. 16) V tomto díle je patrné užší chápání sociální pedagogiky, jako poskytování sociální péče a pomoci. Širší pojetí pak poukazuje na sociální pedagogiku jako proces vzdělávání v rámci celé společnosti. (Hroncová et al., 2007, s. 136) V 70. až 80. letech byla sociální pedagogika utlumena, vyskytly se pouze ojedinělé pokusy o její vzkříšení. Rozvoj sociální pedagogiky jako samostatné disciplíny však nenastal ani přesto, že byla přeložena publikace R. Wroczyńskiego Sociální pedagogika (1968). Mezi zmíněné ojedinělé pokusy konstituovat sociální pedagogiku jako teoretickou disciplínu, lze zmínit slovenského autora O. Baláže, který se snažil vypracovat model sociální pedagogiky a M. Přádka, jenž mimo jiné přišel s popisem sociálně pedagogické situace a trendů v západní Evropě ve svém díle Výchova a prostředí. (Kraus, 2008, s. 17) Hraniční problémy sociální pedagogiky, charakteristiku témat a literatury oboru, publikoval roku 1979 B. Kraus v díle K sociálním otázkám výchovy (Hroncová et al., 2007, s. 138).

Značný vývoj v sociální pedagogice u nás nastal po roce 1989 a probíhá až do současnosti. Vymezení sociální pedagogiky jako speciální pedagogické disciplíny uvedl O. Baláž v díle Sociálna pedagogika – problémy a perspektivy (1991). Počátek devadesátých let byl ve znamení vymezení oboru a předmětu sociální pedagogiky, ke kterému přispěla celá řada autorů u nás i v sousedním Slovensku – L. Pecha, Z. Moucha, J. Haškovec, J. Špičák, P. Klíma, M. Hradečná, S. Klapilová, J. Faltýsková, D. Knotová, J. Sekot, J. Dočkal, Z. Bakošová (Kraus, 2008, s. 18 - 20). Dále v současné sociální pedagogice působí B. Kraus, J. Semrád, V. Poláčková. Novým společenským poměrům v sociální pedagogice se věnuje P. Klíma, J. Němec, A. Bůžek, Š. Chudý, J. Prokop, S. Bendl. (Bakošová, 2008, s. 38)

Sociální pedagogika se stala předmětem publikační, výzkumné i pedagogické práce. Začala se vyučovat jako studijní obor na vysokých školách (Procházka, 2012, s. 59).

Z přehledu významných mezníků a autorů sociální pedagogiky je patrné, že i česká sociální pedagogika, která je považována za poměrně mladý obor, má pestrou historii a to i přesto, že nemá tak velkou tradici jako například jiné vědní obory. V průběhu jejího vývoje jsou znatelná období rozkvětu i útlumu sociálně-pedagogického myšlení. V posledních dvaceti letech lze sociální pedagogiku chápat za samostatný, stále se rozvíjející obor s řadou významných zástupců, ať již výše zmíněných či dalších osobností působících například v rámci jednotlivých univerzit v České republice.

1.2 Předmětné vymezení a funkce sociální pedagogiky

Předmět, tedy náplň neboli obsahová stránka sociální pedagogiky, je stanoven na základě jejich dvou dimenzí. Dimenze sociální a pedagogické. Sociální dimenze je určována na základě podmínek, rámců a situací ve společnosti. Podmínky utvářené státem mnohdy vedou k narušení optimální socializace jedince, nebo skupin a nastávají rozpory. Sociální pedagogika se na tuto situaci snaží reagovat a usiluje o nalezení vhodného řešení a východisek, aby mohlo dojít k rozvoji optimální osobnosti jedince. Zároveň vnímá změny a pokroky ve společnosti, jakými je například technizace, vývoj komunikačních technologií, problémy v oblasti ekologie a další. Sociální pedagogika tedy udržuje pozornost i v oblasti proměňujícího se prostředí, ve kterém se výchovný proces uskutečňuje a všímá si změn působících neblaze na optimální rozvoj osobnosti. Druhá dimenze označována jako pedagogická, se snaží, aby společenské nároky, požadavky a cíle byly realizovány za současné eliminace rozporů v daných podmínkách s využitím pedagogických prostředků. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 24)

V náplni sociální pedagogiky by měl být zdůrazněn také seberozvoj a sebepoznání jedince, vedoucí ke svépomoci a schopnosti řešit osobní problémy i konflikty. Předmětem je i obohacování kvality života lidí, průzkum spojitosti bio – psycho – sociálních jevů působících na sociální začlenění jedince, ovlivňování jedince, jeho směřování k porozumění práv a povinností svých i druhých. (Řezníček a Poláčková, 2004, s. 3) Předmětem sociální pedagogiky je vývoj osobnosti a aspekty výchovy sociální povahy. Zasahuje do procesu socializace dětí, mladistvých i dospělých, ohrožených či znevýhodněných. Usiluje o prevenci, případně řešení krizových situací a dysfunkčních procesů. (Hroncová, Hudecová a Matulayová, 2000, s. 36)

Jednoznačné vymezení předmětu sociální pedagogiky není dodnes zpracováno. Se stručnou charakteristikou přichází Čábalová (2011, s. 227), podle které je předmětem sociální pedagogiky pomoci jedinci objevit soulad mezi jeho zájmy, potřebami a možnostmi společnosti.

Od předmětu sociální pedagogiky se odvíjejí i její funkce. Také jejich vymezení není jednotné. Někteří autoři dokonce ve vztahu k funkcím hovoří o tzv. paradigmatech či uznávaných modelech. Tím je paradigma terapeutické, reedukační, poradenské a antropologické. (Knotová a Ondrejkoivič cit. podle Kraus, 2008, s. 47)

Za základní se však považuje funkce preventivní (profylaktická) a terapeutická (kompenzační). Hlavní podstatou prevence je její primární působení, které má produkovat zdravou populaci, ale zároveň vyhledat osoby potenciálně sociálně-patologicky jednající a vhodně pedagogicky působit, aby došlo k neutralizování ohrožujících činitelů (sekundární, terciární prevence). Terapeutická funkce se věnuje osobám majícím problémy fungovat ve společnosti (deviantně jednající, ve výkonu trestu, apod.). Druhou skupinu tvoří osoby znevýhodněné (sociálně slabí, zdravotně handicapovaní, lidé nezaměstnaní a další). Tato funkce v sobě skrývá výchovné a převýchovné působení na uvedené jedince a směřuje k vyrovnání nedostatků způsobených zápornými vlivy prostředí. Často vyžaduje spolupráci s dalšími odborníky, jakými jsou například psychoterapeuti, etopedi apod. (Kraus, 2008, s. 46 – 47)

Profylaktickou a kompenzační funkci doplňují ještě tyto následující:

- pedagogická – snaží se prostřednictvím výchovného působení optimálně rozvinout osobnost jedince,
- korekční – vztahuje se k jedincům umístěným v ústavech, věznicích, domovech,
- distributivní – zaměřuje se na poskytnutí pomoci přistěhovalcům a uprchlíkům,
- strukturální – napomáhá začlenit jedince do sociálních vrstev, například prostřednictvím rozvoje v oblasti pracovní kvalifikace,
- tutoriální – nabízející pomoc, například právního charakteru, osobám vyskytujícím se na okraji společnosti. (Huppertz a Schinzler, 1995 cit. podle Rosinský a Klein, 2010, s. 17 – 18)

I přes tento podrobný výčet funkcí sociální pedagogiky, se domnívám, že stěžejními funkcemi je právě funkce profylaktická a kompenzační. Jeví se jako funkce dominantní, doplněny právě výčtem dalších, které stejně jako profylaktické a kompenzační funkce působí ve smyslu předcházení problémů jedinců či skupin a jejich řešení.

1.3 Sociální pedagogika a její provázanost s dalšími obory

Z předcházejících kapitol je patrné, že sociální pedagogika má nejbližší k samotné pedagogice a sociologii. Důkazem je vývoj sociální pedagogiky v Česku, kde je tato spojitost zjevná. V této kapitole zmíním stručně i další obory spjaté se sociální pedagogikou.

Mezi vědní disciplíny, se kterými je sociální pedagogika propojená, patří:

Politologie, díky níž dochází k porozumění celkovému politickému stavu ve státě i světě. **Ekonomie** a její zdroje, utváření hmotných statků, jejich rozdělování i orientace v neziskové sféře.

Filozofie poskytující obecné východisko pro sociální pedagogiku. Zahrnuje etiku, chápání dobra, zodpovědnosti či spravedlnosti.

Antropologie a to převážně sociální a kulturní, umožňující poznat druhé, jejich zemi a kulturu.

Právo zajišťující fungování státu jako právního subjektu, normativní základ pro sociálně výchovnou práci.

Medicína přináší pochopení biologické podstaty člověka.

Teologie může být nápomocna k hlubšímu porozumění hodnot lidí.

Dále je sociální pedagogika spjata s **psychologií**, která umožňuje pochopení osobnosti jedince, objasnění jeho chování a prožívání. V neposlední řadě se **sociologií**, poskytující poznatky o struktuře, fungování a procesech ve společnosti a **pedagogikou**, kde má blízko hlavně k teorii výchovy, pedagogice volného času, předškolní pedagogice, pedagogické diagnostice a speciální pedagogice. (Kraus, 2008, s. 53 - 56)

V propojení je sociální pedagogika i se sociální prací. Vnímání jejich sepjetí se však u nás i v zahraničí odlišuje. Typické jsou tři hlavní přístupy. První z nich je identifikační. Je charakteristický pro německy hovořící země. Sociální pedagogika a sociální práce jsou ztotožňovány. V anglicky mluvících zemích jsou naopak sociální pedagogika a sociální práce diferenciovány. Pokud není sociální pedagogika rovnou opomenuta. Třetím z přístupů je zajištění integrace při současném zachování jisté svébytnosti sociální pedagogiky i sociální práce. Tento přístup je nazýván konvergentním a je specifický pro Polsko a Slovensko. Česká republika se přiklání k diferenciovanému přístupu. (Rosinský a Klein, 2010, s. 25) Sociální práce má díky vývoji, kterým prošla, vypracovanější teorii a praxi. V České republice se snaží oba obory rozvíjet samostatně, ale stále se stává, že sociální pedagogika bývá za sociální práci zaměňována. Sociální pedagogika má však tendenci zaměřovat se na prostředí, jehož je jedinec součástí. Aktivizuje jedince zvláště v oblasti prevence. (Gulová, 2011, s. 70 – 71)

O rozdělení Evropy na dva tradiční přístupy, tedy sociálně pedagogický a přístup zaměřený na sociální práci, hovoří také Higham (2006, s. 77), podle které sociální pedagogika převládá v Belgii, Francii, Německu, Dánsku, Nizozemsku a také v zemích východní Evropy. Naopak v Itálii, Řecku, Skandinávských zemích, Velké Británii, Irsku a Portugalsku je

dominující sociální práce. Jde o tzv. případovou sociální práci přicházející do Evropy z USA.

Také zahraniční autoři vnímají blízký vztah sociální práce a sociální pedagogiky a zmiňují hlavní rozdíly mezi nimi. Velmi podobně jako Gulová (2011), rozdíl mezi sociální prací a sociální pedagogikou uvádí např. (Kornbeck a Rosendal Jensen, 2012, s. 13 – 14), kteří vidí hlavní úkol sociální pedagogiky v preventivním působení a aktivní práci s ohroženou společností. Naproti tomu sociální práce působí spíše zpětně, za účelem nápravy již vzniklého problému.

Blízký vztah sociální pedagogiky k řadě dalších oborů ji napomáhá převážně k získání dalších poznatků o problémech, jejich podstatě, poznání samotného člověka i společnosti. Za důležité považují nejen obohacení o tyto poznatky, ale i propojení a spolupráci sociálních pedagogů s odborníky v uvedených oborech, tedy lékaři, psychology, právníky atd.

1.4 Otázky a problémy současné sociální pedagogiky

V rámci sociální pedagogiky platí více než v kterékoliv jiné pedagogické disciplíně, že se její cíl mění na daném místě a v daném historickém čase, v závislosti na proměnách společnosti (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 16). V současnosti se sociální pedagogika zaměřuje na několik zásadních otázek a aktuálních problémů. Známy je hlavně okruh otázek dle Krause (2004), který popisuje současná témata sociální pedagogiky. Tyto témata a otázky lze shrnout následovně:

- **Výchova, výchovný proces a determinanty výchovného procesu** – sociální pedagogika by si měla pokládat následující otázky: Jak výchova působí a usměrňuje proces socializace? Jaké existuje propojení mezi vývojem společnosti a procesem výchovy a vzdělávání? Jakým způsobem se na výchově podílí proměna prostředí? Která prostředí neblaze působí na vývoj jedince? Můžeme hrozby prostředí zmírnit? Jak v dnešní době vypadá rodina, škola, skupiny vrstevníků a jejich vztahy? Aktuální v dnešní době jsou bezesporu otázky vztahující se k působení medií na výchovně vzdělávací proces: Mají média jen negativní nebo i pozitivní účinky?
- **Životní způsob a jeho formování, životní a výchovné situace** – Jaký životní styl současná společnost uplatňuje? Jak zacházet, reagovat na sociálně deviantní chování? Jak pracovat s krizovými situacemi?

- **Práce, pomoc a metody působení sociálních pedagogů** – zahrnuje oblast působení na různé skupiny (komunity, minority...), probaci a mediaci jako prostředek pro řešení problémů, působení jako dobrovolník, sociálně – výchovné působení. S tím se pojí například otázky ve vztahu k multikulturalitě. A to konkrétně jak uskutečňovat multikulturní výchovu. Jak se stavit k dobrovolnické pomoci? Do jaké míry může být sociálními pedagogy poskytnuta pomoc lidem v krizi?
- **Sociální pedagog** – Kde se může sociální pedagog uplatnit? Jaké jsou činnosti, které může vykonávat? A další otázky, které se zabývají sociálním pedagogem a jeho možnostmi působení. (Kraus, 2004 cit. podle Procházka, 2012 s. 71 – 72)

V průběhu dějin lidstva docházelo k problémům se zaměstnaností, rozdílnou životní úrovní, migrací, přemísťováním se za prací, usilováním o zdravý životní styl, rozvíjením kultury, zlepšováním úrovně vzdělání, výživy, hygieny, šíření sdělovacích prostředků, utváření hnutí a organizací působících i v záporném slova smyslu, jako jsou extremistické skupiny, skupiny užívající alkohol, drogy. V nedávné historii se pak rozvíjí další problémy v podobě gamblerství, vzrůstající xenofobie, rasismu a závislosti na počítačích a počítačových hrách. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 9 - 15)

Díky globálním i místním proměnám dochází k vývoji společnosti. Přichází nové vynálezy, objevy, vědecké pokroky. Často sebou přináší i nové problémy a otázky. Důkazem je otázka vztahující se k médiím a jejich vlivu na člověka. Ve společnosti však přetrvávají i problémy, které pro nás nejsou nové. Vyskytovaly se v naší historii už před mnoha lety. Přináší je sebou doba a specifické události. Proto i před těmito problémy musí být sociální pedagogika stále na pozoru a zabývat se jimi, neboť jsou dodnes aktuální.

1.5 Sociální pedagogika jako studijní obor

Sociální pedagogika se v České republice objevuje jako studijní obor nejčastěji na vysokých školách. Své zastoupení má tento obor i v rámci několika vyšších odborných škol. Některé vysoké školy a také vyšší odborné školy nabízí své obory v kombinaci se sociální prací, se zaměřením na volný čas apod.

Jednou z vyšších odborných škol, kde je obor Sociální pedagogika vyučován, je Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola Kroměříž. Úspěšné studium je zakončené udělením titulu diplomový specialista v oboru Sociální pedagogika. Podobné vzdělání nabízí také Jabok - Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická

v Praze, kde je vyučován obor Sociální pedagogika a teologie. V Praze umožňuje vystudovat tříletý obor Sociální pedagogika ukončený absolutoriem navíc také Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Praha 6. Rozšířenější je studium tohoto oboru na vysokých školách. (Centrum vzdělávání Amos, 2013)

V následující tabulce jsem vypracovala stručný přehled vysokých škol, kde je možné sociální pedagogiku studovat, případně s jakým zaměřením a v jaké formě.

ŠKOLA	OBOR	FAKULTA	FORMA STUDIA
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	Sociální pedagogika	Pedagogická	Bakalářské, Prezenční a kombinované
Masarykova univerzita	Sociální pedagogika	Pedagogická	Bakalářské, kombinované a navazující magisterské, kombinované
	Sociální pedagogika a poradenství	Filozofická	Bakalářské, prezenční a navazující magisterské, prezenční
	Sociální pedagogika a volný čas	Pedagogická	Navazující magisterské, prezenční
Ostravská univerzita v Ostravě	Sociální pedagogika	Pedagogická	Navazující magisterské, prezenční
	Sociální pedagogika – prevence a resocializace	Pedagogická	Bakalářské, kombinované a navazující magisterské, kombinované
Univerzita Hradec Králové	Sociální pedagogika	Pedagogická	Magisterské, kombinované a navazující magisterské, kombinované
	Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii	Pedagogická	Bakalářské, prezenční a kombinované a magisterské, prezenční a kom-

			binované
	Sociální pedagogika se zaměřením na tělesnou výchovu a sport	Pedagogická	Magisterské, prezenční
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Sociální pedagogika	Pedagogická	Bakalářské, prezenční
Univerzita Karlova v Praze	Sociální pedagogika	Husitská teologická	Bakalářské, prezenční
	Sociální pedagogika	Filozofická	Navazující magisterské, prezenční a kombinované
Univerzita Palackého v Olomouci	Sociální pedagogika	Cyrlometodějská teologická	Bakalářské, prezenční a kombinované
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	Sociální pedagogika	Fakulta humanitních studií	Bakalářské, prezenční a kombinované a navazující magisterské, prezenční a kombinované

Tab. 1: Obor Sociální pedagogika na VŠ (zpracováno dle Centrum vzdělávání Amos, 2013)

Nejčastěji je na vysokých školách vyučována sociální pedagogika bez specifického zaměření, která umožňuje širší uplatnění. V přehledu nechybí ani školy soustředující se na konkrétní specializace, kterými je poradenství, volný čas, prevence a resocializace, etopedie a tělesná výchova. Jedinou školou, která nabízí studium sociální pedagogiky ve všech formách, tedy prezenční i kombinované, v rámci bakalářského i navazujícího magisterského stupně studia je Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Na jiných školách je možné pokračovat

ve studiu pouze v jedné z forem studia. Případně nelze pokračovat v navazujícím magisterském oboru nebo se tento obor liší svou specializací. Pozornost zaujme i Univerzita Hradec Králové, která nabízí rovnou pětiletý magisterský obor Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii a Sociální pedagogiku se zaměřením na tělesnou výchovu a sport.

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

V této kapitole se zaměřuji na sociálního pedagoga a jeho profesní uplatnění. Pokládám za důležité zmínit, že i přesto, že se na školách vyučuje obor Sociální pedagogika, dosud není profese s názvem sociální pedagog vymezena. Důkazem je i její absence v online katalogu Národní soustavy povolání. I tak, jsou však uváděny předpokládaná profesní uplatnění nebo profese, které absolventi sociální pedagogiky mohou vykonávat. Objevují se i snahy o sestavení modelu profesního uplatnění a o konkrétní vymezení profese sociálního pedagoga.

Sociální pedagog je považován za profesi blízkou psychologovi, psychoterapeutovi a pedagogovi. Rozhodně s nimi však nesmí být ztotožňován. Jeho rozmanité uplatnění s neúplně institucionálně zakotvenými činnostmi, společně ve spojitosti s celkově nižším postavením a hodnocením pedagogických pracovníků, nepředvídá této profesi ve společnosti odpovídající či vysokou prestiž a hodnocení. Proto je nezbytné usilovat zároveň o soulad pozice této profese a jejího ohodnocení. Sociálního pedagoga lze definovat jako profesionálního pracovníka, jenž vede a organizuje výchovný proces. Přitom působí na druhé osoby s cílem dosáhnout u nich optimálního rozvoje. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 34)

Sociální pedagog se snaží zabránit sociálním problémům a nalézt sociálně-pedagogické řešení daného problému díky svým profesionálním schopnostem. Toho docílí jen v rámci dialogu, nikoliv příkazováním. K efektivnímu cíli se obě strany, tedy klient i sociální pedagog, dopracují na základě vzájemné výměny svých myšlenek. Sociální pedagog má klienta směřovat, tak aby nakonec našel sám řešení svého problému. Pracovník zaujímá převážně roli podpůrnou. (Stephens, 2013, s. 27)

Představu, o působnosti sociálních pedagogů, si je možné udělat díky jejich předpokládanému uplatnění v jednotlivých rezortech, které je následující:

1. Rezort školství, mládeže, tělovýchovy – působení v rámci poradenství v oblasti výchovy, poradenství ve školských institucích, poskytování preventivní výchovné činnosti v krizových centrech, střediscích pro mládež, koordinování prevence, sociálně výchovná činnost a osvěta seniorů, práce ve školních klubech a družinách, dětských domovech a domovech mládeže.
2. Rezort práce a sociálních věcí – výkon práce sociálních asistentů, kurátorů pro mladistvé, sociálně výchovná péče o seniory a práce v oblasti sociální péče a ústavních pečovatelských zařízeních.

3. Rezort spravedlnosti a rezort vnitra – působení jako vychovatel v nápravných zařízeních, jako jsou věznice, výkon mediace a probace, záležitostí v oblasti penitenciární a postpenitenciární péče, práce v utečeneckých táborech a v oblasti kriminální prevence.
4. Neziskové, církevní a podobné organizace – práce v nadacích, humanitárních a charitativních organizacích. (Kraus, 2008, s. 205)

I v zahraničí je možné nalézt podobná uplatnění sociálních pedagogů jako u nás. Jako příklad uvádím vnímání role a práce sociálního pedagoga v Dánsku a Německu.

V Dánsku je sociální pedagog vnímán jako pečující profesionál zaměstnaný v sociálních službách. Zaměstnán bývá v pečovatelských domech, školách, vězeňských vzdělávacích službách, v rámci péče o děti, v centrech pro drogově závislé a jako osobní asistent. (Stephens, 2013, s. 27) V sousedním Německu se zaměřuje na různorodé problémy dětí, mládeže, deviantů, či rodin. Působí ve školním i volnočasovém prostředí. (Kornbeck a Rosendal Jensen, 2009, s. 21)

Sféru profesního uplatnění sociálního pedagoga hodnotím jako velmi pestrou a širokou. Musíme mít však na vědomí, že i přes rozsáhlou škálu uplatnění, sociální pedagog jako existující profese stále není vymezen.

2.1 Uplatnění sociálního pedagoga dle legislativy

V současnosti je sociální pedagog uváděn ve spojitosti s odbornou způsobilostí pro výkon některých profesí. Je tedy alespoň stanoveno, které profese může dle platné legislativy absolvent sociální pedagogiky vykonávat.

Dle zákona 108/2006 o sociálních službách, může sociálního pracovníka vykonávat mimo jiné absolvent vyšší nebo vysoké školy v oboru vzdělávání zaměřeného na sociální pedagogiku. V rámci sociálních služeb, může tedy sociální pedagog pracovat na pozici sociálního pracovníka, neboť je pro tuto práci plně kvalifikován. (Česko, 2006)

Ani novela zákona o pedagogických pracovnících, která vstoupila v platnost v roce 2012, nepřinesla vymezení sociálního pedagoga jako samostatného pracovníka. I v tomto zákoně je sociální pedagog uváděn jako jedna z možných odborných kvalifikací pro výkon profese vychovatele. V tomto případě je kvalifikace splněna také úspěšným absolvováním oboru zaměřeného na sociální pedagogiku v rámci vyššího či pouze celoživotního vzdělávání zaměřeného na sociální pedagogiku pro jedince, kteří mají středoškolské vzdělání

s maturitní zkouškou v jiných oborech než je vychovatelství a pedagogika volného času. Absolvent akreditovaného vysokoškolského programu zaměřeného na sociální pedagogiku je oprávněn působit i jako vychovatel vykonávající přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, v odděleních zřízených pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči.

Dále je tu možnost pro sociální pedagogy uplatnit se jako asistent pedagoga a pedagog volného času. Aktuální zákon oproti předešlému rozlišuje asistenty pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě s dětmi, nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, či ve škole zajišťující vzdělávání formou individuální integrace. A dále asistenty pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích, na kterou je dostačující vzdělání s výučním listem doplněné o studium pedagogiky. Aktuální zákon přináší také větší možnosti, jak získávat kvalifikaci pro výkon asistenta pedagoga, i pro osoby s maturitní zkouškou či absolvovanou vysokou školou v jiné než pedagogické oblasti. Předešlý zákon uváděl jako vhodnou kvalifikaci právě např. vzdělání v sociální pedagogice. V aktuálním zákoně již chybí a je zde zmiňováno získání způsobilosti obecněji - studiem vyššího odborného vzdělání jakékoliv pedagogické školy. Novela zákona rozlišila také pedagogy volného času na dvě skupiny, které však blíže zákon nespecifikuje. Jednou z nich jsou pedagogové vykonávající komplexní přímou pedagogickou činnost v rámci zájmového vzdělávání a druhou je skupina pedagogů volného času vykonávající dílčí přímou pedagogickou činnost. U nichž je přípustné i nejnižší možné vzdělání, a to s výučním listem, následně doplněné o studium pedagogiky. Zákon o pedagogických pracovních po novelizaci ani u pedagoga volného času neuvádí dosažení kvalifikace konkrétně vzděláním v oblasti sociální pedagogiky. Původní znění zákona před novelizací uvádělo přímo, že pedagogem volného času může být osoba s vysokoškolským, nebo vyšším odborným vzděláním zaměřeným na sociální pedagogiku. Nyní je postačující i vysokoškolské nepedagogické vzdělání, které je doplněné studiem pedagogiky. Nově je v zákoně uveden metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně. Jeho kvalifikace je dosažena vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu. V zákoně už bohužel není uvedeno, v jakém konkrétním programu toto vzdělání má být. (Česko, 2012)

Ani novela zákona o pedagogických pracovních sociálním pedagogům k vymezení a specifikaci jejich uplatnitelnosti příliš nepomohla. Naopak se domnívám, že novela zákona

spíše přispěla k rozšíření možnosti získat odbornou způsobilost k výkonu práce vychovatele, asistenta pedagoga a pedagoga volného času širšímu okruhu jedinců a sociální pedagog bude mít v rámci získání pracovního místa na těchto pozicích větší konkurenci.

2.1.1 Sociální pracovník

Sociální pracovník nalézá uplatnění v široké sféře působení. Jedná se o poskytování sociálně-právní pomoci, sociálně-správní činnosti, sociální diagnostiky, prevence a intervence, výkon sociálního managementu. Sociální pracovníci pracují i ve výzkumu a budoucí profesní přípravě sociálních pracovníků. V rámci pracovních postupů sociálních pracovníků se jedná převážně o kontaktování klientů, jejich aktivní vyhledávání, nebo příchod samotného klienta. Následně dochází ke sběru potřebných informací o klientovi, sloužících k návrhu plánu postupu a poskytování pomoci, která se odehrává v rámci interakce sociálního pracovníka a klienta. Svou práci poté hodnotí na základě reakce společnosti a samotného klienta. (Gulová, 2011, s. 35 – 36)

2.1.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga působí jako pomocník dětem, tak učitelů. Dětem napomáhá k přizpůsobení se školnímu prostředí. Pedagogovi poskytuje pomoc při samotném výchovně-vzdělávacím procesu. O asistenta pedagoga žádá ředitel dané školy. (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 193) Často přichází problém, kdy asistent pedagoga je současně zaměstnán jako osobní asistent. Tato situace nastává převážně z důvodu nedostatečných financí, kdy není možné platit zvlášť asistenta pedagoga a zvlášť osobního asistenta. Povinnosti obou, pak musí zvládat jedna osoba, což přináší komplikace. Komplikacemi může být například požadována dvojí různá kvalifikace a odlišující se náplň práce. (Bendová a Zíkl, 2011, s. 128 – 129)

2.1.3 Pedagog volného času

Pedagog volného času je považován za pedagogického pracovníka, protože realizuje přímou výchovně-vzdělávací činnost. Jeho práce se nejčastěji odehrává ve volném čase vychovávaného. Ve většině případů pracuje s dětmi a mladistvými navštěvující základní a střední školy v době po vyučování. Cílovou klientelou mohou být i dospělí nebo děti předškolního věku. Nejčastěji jsou jejich zaměstnavatelé různá školská zařízení např. kulturní, rekreační, sociální a hojně působí i ve střediscích volného času. (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 68 - 69) Náplň jeho práce spočívá v několika zásadních činnostech. Má být

poradcem ve volném čase a zároveň organizátorem. Má se snažit napomoci jedincům nalézt efektivní trávení volného času a umožnit jim poznání země, lidí a problémů světa. Hledá společenské základy vedoucí k volnočasově pedagogickému jednání, plánuje aktivity. Někdy bývá označován za tzv. animátora. (Vážanský a Smékal, 2001, s. 93) Pojem animace, objevující se již delší dobu, se začal postupně uplatňovat i v oblasti pedagogiky volného času. Animátor je chápán jako osoba, která je důležitým činitelem ve volnočasovém životě. Jeho úkolem je pobavit, zaujmout a aktivně plánovat volnočasový život. Od 50. let 20. století se v mnoha zemích pro pracovníky ve volnočasové oblasti právě prosazuje modernější označení animátor. (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 36)

2.1.4 Vychovatel

Vychovatelé pracují stejně jako pedagogové volného času s rozmanitými věkovými skupinami a to v různých typech zařízení. Mohou se uplatnit nejen ve školách, ale i v oblastech ústavní výchovy nebo prací s lidmi s postižením. Vychovatel si je velmi blízký s profesí pedagoga volného času. Činnosti, které vykonávají, jsou si velmi podobné, neboť oba působí ve smyslu pedagogického ovlivňování volného času. Jejich práce se odlišuje na základě konkrétního zařízení, v němž pracují. Oblast zájmového vzdělávání ve stanicích zájmových činností a práce ve střediscích volného času či domovech dětí a mládeže je určena převážně pedagogům volného času. Oproti tomu vychovatel bývá žádaný převážně ve školních družinách a školních klubech, školách v přírodě, v internátních zařízeních, v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu a v domovech mládeže sloužící jako ubytovací a výchovné zařízení. (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 66; 130)

2.2 Práce sociálního pedagoga ve vztahu k prostředí

Prostředí je prostorem, kde se člověk nachází (Bakošová, 2011, s. 45). V pedagogické sféře je to právě sociální pedagog, který klade důraz na vliv prostředí při výchově a vzdělávání jedince. Ve vztahu k osobnosti se setkáváme s prostředím vnitřním. To je utvářené aktuálním psychickým a fyzickým stavem osobnosti, dědičností a zdravotním stavem. A s prostředím vnějším, tvořeným komplexem složek materiálního charakteru a sociálními vztahy, tedy tzv. sociálním prostředím. (Klapilová, 2000, s. 24) Svou pozornost sociální pedagogové směřují právě k sociálnímu prostředí. Zaměřují se na jeho výchovné působení, kdy sociální pedagog toto prostředí prostřednictvím výchovných aktivit mění a zaměřuje

tak, aby ovlivnilo jednotlivce, či sociální skupiny. (Přadka et al., 2004, s. 25) Přitom má docházet k posílení výchovně hodnotných podnětů a potlačení negativně působících vlivů.

Hojně využívaná je především kompenzace a profylaxe. Prostřednictvím kompenzačních činností má dojít k vyrovnání organického poškození. Jde o vyvážení činitelů a situací, které by vývin jedince mohly omezit. Kompenzační činnosti zajistí adekvátní, všestranný vývoj. (Wroczyński, 1968, s. 66) Příkladem kompenzace je nahrazení chybějící rodiny dítěte umístěním do péče pěstounů, nebo adoptivních rodičů (Klapilová, 2000, s. 26). Profylaxe spočívá v učinění zásahů zabraňujících vzniku negativního jevu (Hartl a Hartlová, 2000, s. 455). V rámci profylaxe sociální pedagogové realizují vhodné činnosti nebo se snaží omezovat činnosti způsobující ohrožení jedince (Klapilová, 2000, s. 26).

V sociální pedagogice se vyskytuje několik typů prostředí, která jsou stěžejní. Za tyto prostředí považují rodinné, školní, volnočasové a lokální. Proto tyto prostředí blíže přiblížím.

2.2.1 Rodinné prostředí

Rodina je prvním sociálním prostředím, se kterým se dítě setkává (Bakošová, 2011, s. 110). Je považována za nejpřirozenější prostředí pro socializaci a výchovu jedince. I v rodinném prostředí však dochází k řadě problémů. Hovoří se dokonce o krizi rodiny. Dochází k vytrácení tradičních rodinných hodnot. Častým problémem je rozvodovost, stárnutí populace a pokles porodnosti, zvýšený počet dětí narozených mimo manželský svazek nebo dokonce dětí postrádající jednoho rodiče. (Vykopalová, 2002, s. 23) Jedním z rodinných prostředí, kde dochází k nevhodnému zacházení s dětmi, jsou tzv. mnohproblémové rodiny. V těchto rodinách se střetává několik problémů současně, k jejichž kulminaci dochází v období označovaném jako krize, kdy rodina hledá odbornou pomoc. Po odeznění vyvrcholení krize o pomoc ztrácí zájem. Jsou to problémy dlouhodobé, opakující se. V rodinách se může vyskytovat týrání a zneužívání, různé druhy závislostí, prostituce, nezaměstnanost, různé druhy poruch, nemoci, záškoláctví. (Matoušek, 2005, s. 76) Rodina je jedna z příčin delikventního chování. A to převážně rodina dysfunkční, která je považována za významný kriminogenní činitel. Patologické prostředí v rodinách, společně s působením dalších negativních vlivů, vede u dětí a mladistvých k jejich narušení a následnému asociálnímu jednání. (Hroncová et al., 2004, s. 18) Na prevenci sociálně patologických jevů má rodinné prostředí velký vliv. Nestačí se pouze zaměřit na dítě, ale na rodinu jako komplex a utvořit celkově příznivou rodinnou atmosféru. Jednou z forem práce s rodinou by měla být osvěta v oblasti správné výchovy dětí. (Kunák, 2007, s. 38) Pozitivní

působení rodinného prostředí vzniká v rodinách, kde jsou saturovány základní potřeby všech členů. Důležité je zajištění pocitu jistoty a bezpečí. (Přadka et al., 2004, s. 28) Spolupráce odborných institucí a zapojení „zdravé“ společnosti v rámci preventivní a osvětové práce, napomůže právě utváření „zdravé“, fungující rodiny (Kunák, 2007, s. 20).

2.2.2 Školní prostředí

Školní prostředí charakterizuje Bakošová (1994, s. 45) jako „*soubor životních a materiálních podmínek*.“ Školní prostředí se podílí především na formování jedince, ale potýká se i se sociálně-patologickými jevy. Jedním z nich je šikanování. Chování založené na manipulaci a psychickém či fyzickém týraní s cílem pokořit oběť. (Vykopalová, 2002, s. 105) Dále je to záškoláctví. Stručně jej lze definovat jako absence žáka ve vyučování, která je neomluvená. Jeho skutečnou příčinou nemusí být jen žáková averze ke škole, ale i problémy v rodině, nezvladatelná situace v osobním životě apod. Ve školním prostředí se mohou objevovat i krádeže nebo užívání návykových látek. (Bakošová, 1994 s. 50) Školní prostředí neutváří jen sociální podmínky, ale i materiální zajištění škol a kvalita přírodního okolí. Školní prostředí je seskupení vnějších i vnitřních podmínek. Škola představuje platné sociální normy ve společnosti a její základní funkcí je výchova a vzdělávání. (Přadka et al., 2004, s. 30) Roli sociálního pedagoga ve škole vidí Bakošová (2008, s. 156) v plánování aktivit, iniciování setkávání rodičů, dětí a učitelů a ve sledování dodržování práv dětí ve školním prostředí.

2.2.3 Volnočasové prostředí

Každý vnímá svůj volný čas jinak. Někteří ho mají málo, jiní naopak hodně, avšak neví, jak ho efektivně trávit (Pavlíková, 1998, s. 65). Každý by si svůj volný čas měl naplnit činnostmi, které mu přinesou uspokojení, relaxaci a radost. Navíc dochází také k seberealizaci jedince. (Kunák, 2007, s. 44) Neadekvátně trávený volný čas vede převážně k nevhodnému chování mladistvých, v podobě delikventního a agresivního chování. Proto je potřeba klást důraz hlavně na preventivní působení ve volném čase. V ČR je řada zařízení zaměřená na výchovu mimo vyučování a zájmové vzdělávání. Řadí se zde školní kluby a družiny, základní umělecké školy, jazykové školy a střediska pro volný čas dětí a mládeže. (Průcha, 2006, s. 93 - 94) Práce s klienty ve volném čase spočívá jak v motivování, tak v pořádání volnočasových činností (Pavlíková, 1998, s. 73).

2.2.4 Lokální prostředí

Lokální prostředí je spjato s životem všech lidí. Jedná se o prostředí zahrnující veškeré instituce, přírodní prostředí, ale také vztahy mezi lidmi, vzorce chování, normy a hodnoty ve společnosti. Lokální prostředí tvoří lidé žijící v dané oblasti s podobným stylem života. Setkáváme se s třemi typy tohoto prostředí: tradiční vesnicí, moderní vesnicí, ve které nejsou typické vztahy místních k zemědělské činnosti a s městy. (Přadka et al., 2004, s. 30 - 31)

Vliv lokálního prostředí nemá být opomíjen. Jedním z důležitých činitelů v rámci lokálního prostředí, ovlivňující osobnost dětí a mladistvých, je přítomnost kulturního a společenského života v dané lokalitě. Dostupnost kin, galerií, divadel, sportovišť se v různých lokalitách odlišuje. Příležitost navštěvovat je, vede ke kladnému rozvoji osobnosti. Více těchto příležitostí, např. sportovišť v podobě bazénů, fitness center apod., se vyskytuje ve městech. Naopak na venkově mohou děti využívat pohybu v přírodě, který městským dětem schází. (Kraus, 2008, s. 100)

Sociální pedagogové by při diagnostice, řešení problémů i prevenci měli brát v potaz vliv všech prostředí, která na jedince působí. Za důležité považují vnímat tyto jednotlivá prostředí jako ucelený soubor, nikoliv jako izolované části. Proto si myslím, že by měla být rozvíjena také spolupráce v rámci těchto prostředí. Za hezký příklad této spolupráce považují snahu škol zapojit se do kulturního dění v okolí, plánovat různé akce nad rámec školy, tedy ve volném čase dětí a snahy o spolupráci rodiny a školy. Nutná však je iniciativa nejen školy, ale především pak rodičů dětí, kteří by se o spolupráci měli rovněž snažit.

3 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA POJMŮ DOVEDNOST, ČINNOST, KOMPETENCE

V této kapitole charakterizují základní pojmy, které je nezbytné objasnit, neboť jsou významnou součástí této práce. Prvním z těchto pojmů je dovednost.

Jedna z obecných definicí *dovednost* charakterizuje jako způsobilost člověka vykonávat určité činnosti. Tyto činnosti mohou být různé. Například za činnost můžeme označit čtení, které je dovedností intelektovou, nebo ovládnutí technického stroje, které je dovedností senzomotorickou. Dovednost je způsobilost jedince provádět určité činnosti, tím se liší od schopnosti, která je jen potenciálem jedince provádět určitou činnost v budoucnu a je podmíněna do určité míry vrozenými předpoklady. Tyto předpoklady se mohou, ale nemusí rozvíjet v závislosti na výchově, vzdělání, prostředí, které jedince formuje a na samotném úsilí jedince, jímž přispívá k rozvoji svých schopností. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 49; 212) V propojení s dovednostmi a schopnostmi jsou také vědomosti – učením osvojené poznatky (Hartl a Hartlová, 2000, s. 667). Vztah mezi dovednostmi, schopnostmi a vědomostmi je označován za dialektický, kdy rozvoj jedné z nich podmiňuje a usměrňuje rozvoj druhých (Nelešovská, 2005, s. 16).

Kromě již zmíněných dovedností intelektových a senzomotorických se rozeznávají i další. Mezi základní patří tyto následující dovednosti:

- Sociální – týkají se umění navazování kontaktů, komunikace, empatie, altruizmu i zvládnutí přijetí kritiky.
- Zrakově prostorové – zahrnují vnímání zrakových a prostorových informací a schopnost umět si je vyložit a pochopit.
- Percepční – jedná se o přesné vnímání, diferenciaci a hledání odlišností u pozorovaných předmětů.
- Měkké dovednosti – obsahují v sobě například umění organizovat, vést lidi a komunikovat s nimi. (Kelnarová a Matějková, 2010, s. 47) Spadá sem také zvládnutí konfliktů nebo umění spolupracovat s druhými. Označení měkké dovednosti v sobě zahrnuje schopnost člověka vypořádat se sebou samým, ale i s ostatními lidmi a jejich chováním. Tyto dovednosti, někdy označované jako soft skills, jsou znakem emocionální inteligence, která je vrozená, avšak v průběhu života dochází k jejímu formování a proměně. (Peters-Kühlinger a Friedel, 2007, s. 13 – 14)

- Tvrdé dovednosti – tyto dovednosti se soustředí převážně na schopnost změřit přesně úroveň dosaženého výkonu a zaměřují se například na chyby a přesnost (Kelnarová a Matějková, 2010, s. 47). Tvrdé dovednosti (hard skills) zahrnují i podklady a know-how, které přináší například jedinec ucházející se o práci. V současné době, kdy dochází ke snižování počtu zaměstnanců v různých organizacích, nestačí lidem k získání zaměstnání pouze jejich odborné znalosti a inteligence, ale také jejich „hard skills“. (Peters-Kühlinger a Friedel, 2007, s. 14)

Další z definicí popisuje dovednost jako získanou dispozici, která jedince vede ke správnému, úspornému a rychlému vykonání dané činnosti vhodnou metodou. Výčet dovedností je zde ještě doplněn o dovednost asertivní. (Hartl a Hartlová, 2000, s. 121)

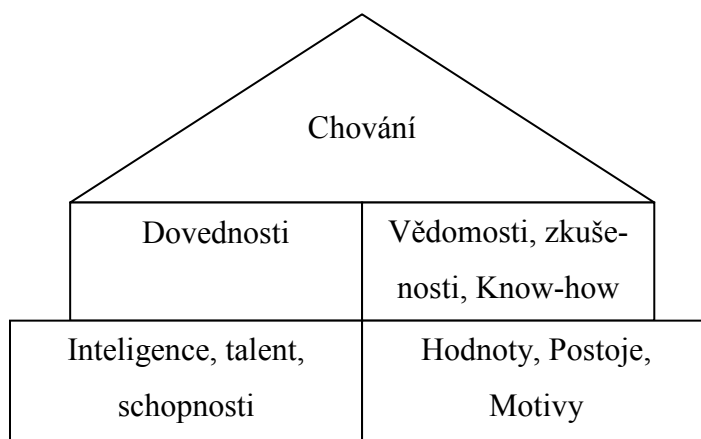
Z uvedených definicí dovednosti je možné vyvodit další klíčový pojem - *činnost*. Získané dovednosti se mohou projevit právě v konkrétní činnosti, proto je možné dovednostní přístup charakterizovat jako činnostní. (Nelešovská, 2005, s. 18) Činnost, je především aktivita. Z psychologického hlediska je původcem aktivity subjekt. Ten vynaloží volní úsilí, aby dosáhl určitého cíle, přičemž na jeho úsilí má vliv sociální kontext. Jako synonymum činnosti bývá používán také termín chování. Chování označuje veškeré projevy člověka, reakce, pohyby apod., které jsou vrozené i získané, verbální i neverbální, adaptivní i maladaptivní atd. Vztah mezi pojmy činnost a chování není vymezen jednoznačně. Chování je vnímáno jako obecnější termín, který v sobě zahrnuje i specifitější jednání a právě samotnou činnost. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 15; 33; 79)

Setkat se můžeme s celou škálou nepřeberného množství lidských činností. Existují sportovní činnosti, zájmové činnosti, herní činnosti a činnosti profesní a pracovní. Zahájení činnosti, její průběh a výsledek ovlivňuje řada podmínek. Dochází ke vzájemnému působení člověka s prostředím. Probíhá vzájemná interakce mezi vnitřními i vnějšími podmínkami. Efektivní, zdařilé vykonání činnosti, například právě ve své práci, vede k dobrému pracovnímu výsledku. K tomu, aby bylo dobrého výsledku dosaženo, přispívají nejen vnější podmínky, jako je třeba rodina, bydliště, škola, kultura, příroda, ale také otevřenost člověka k vnímání, poznání, přijetí informací z okolního prostředí a ze své činnosti. Jedinec by k činnosti měl být rovněž motivován. Činnost by jej měla bavit. Má za sebou nějaké učení, aby činnost mohl vykonat. Obecně lze říci, že jedinec má disponovat souborem psychických předpokladů, vlastností, procesů a stavů, umožňujících mu konat činnost vedoucí k dosažení cíle a to s ohledem k podmínkám. (Čáp a Mareš, 2001, s. 73 – 74)

Posledním z pojmů, které je nezbytné objasnit je pojem *kompetence*. Na kompetence můžeme nahlížet jako na kompetence ve vztahu k osobě (váží se k nějaké osobě, k chování této osoby, kvalitě jedince, která ovlivňuje jeho adekvátní výkon, zahrnuje schopnost podat přesný, dobrý výkon) a kompetence ve vztahu k práci (váže se převážně k oblasti práce, pro kterou je daný jedinec způsobilý, může ji vykonávat, protože je pro danou práci kvalifikovaný, kompetentní a splňuje potenciál, který pracovní místo vyžaduje). Analýza kompetencí ve vztahu k osobě probíhá od určitých specifických typů chování a sdružuje je do kompetencí. Analyzování kompetencí ve vztahu k práci je založeno na funkční analýze, kdy na základě rozpoznání pracovních činností vzniknou kompetenční standardy. Rozdělení kompetencí na tyto dvě skupiny nebývá jednoznačné, neboť i mnozí odborníci zabývající se teoretickým rozpracováním této problematiky je ztotožňují, což často přináší chaos v terminologii. Kompetence ve vztahu k osobě i ve vztahu k práci však spolu jednoznačně velmi úzce souvisí. (Mlčák, 2005, s. 29)

Kompetenci lze stručně chápat jako oprávnění, pravomoc jedince konat rozhodnutí. Jedinec má moc, kterou může vůči druhým uplatňovat a ovlivňovat tak konání druhých osob. Pravomoc rozhodovat souvisí následně s odpovědností, především za výsledek, který jedinec učinil, či na něj přistoupil. Pojmu kompetence se užívá převážně v odborné terminologii a často je toto pojetí obsaženo v kurikulárních dokumentech. Kompetenci v tomto případě chápeme jako soubor postojů, zkušeností, metod, postupů a v neposlední řadě dovedností, uplatňovaných jedincem k efektivnímu řešení různých úkolů a situací, vedoucích k rozvoji člověka a jeho naplnění v zásadních oblastech života, např. v profesním uplatnění apod. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25)

Dochází také ke snahám vytvořit jasnou strukturu kompetencí, tedy jakýsi model. Jedním z užívaných modelů je tzv. hierarchický model struktury kompetencí. Kompetence jsou v rámci tohoto pojetí vnímány jako manifestované chování, které je založeno na základně utvářené talentem, inteligencí, schopnostmi, hodnotami, postoji a motivy. Na tuto základnu navazuje další vrstva tvořená dovednostmi, vědomostmi, zkušenostmi a tzv. know-how. Spojení těchto dvou vrstev pak vede k chování, tedy činnosti. (Lucia, Lepsinger, 1999 cit. podle Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 28) Přehledně je tento model znázorněn na následujícím obrázku:



Obr. 1: Hierarchický model struktury kompetencí (Lucia, Lepsinger, 1999) – upraveno

Z obrázku vyplývá souborem a vlivem čeho, se kompetence utváří a vzniká. Pyramida jednoznačně ukazuje, kde je v rámci tohoto modelu místo pro dovednosti. Důležitý je i samotný vrchol pyramidy – chování.

Chování je samotnou aktivitou, tedy činností. Kompetence se tedy projevuje v rámci chování jedince, přičemž nikdo nemá všechny potřebné kompetence. Je nutné, aby kompetence byly sdíleny, předávány a rozvíjeny. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 34)

Ve spojitosti s kompetencemi se hovoří i o kompetentním pracovníkovi. Toho Woodruff (1992) vidí jako osobu disponující množinou chování, které mu napomáhá plnit úkoly na dané pracovní pozici. Kompetentním pracovníkem se může stát pouze ten, kdo splní tři kritéria:

- 1) Pracovník disponující – vlastnostmi, schopnostmi, dovednostmi, vědomostmi a zkušenostmi, které jsou k takovému chování potřebné. To znamená, že má určitou kompetenci.
- 2) Je motivován – chce uplatnit určitou kompetenci, takové chování pro něj má smysl, význam.
- 3) Má možnost – kompetenci uplatnit, využít, podmínky na pracovišti mu to umožňují. (Woodruff, 1992 cit. podle Mlčák, 2005, s. 32)

Přesto, že se například u výkladu kompetencí poukazuje na terminologickou nejednost, stručně shrnu hlavní podstatu zmíněných pojmů. Z uvedených teoretických poznatků hlavní význam dovednosti spatřuji ve způsobnosti či získané dispozici provést určitou činnost. Dovednost společně s působením dalších složek, jako je motiv, schopnost, postoj, hodnota,

talent, inteligence, know-how, vědomost, zkušenost a také právě samotná činnost, neboli chování v obecnějším a širším slova smyslu, poté utváří strukturu samotné kompetence.

3.1 Přehled praktických činností a dovedností sociálního pedagoga

V sociální pedagogice se nejčastěji setkáváme s vymezením osobnostních a profesních kompetencí sociálního pedagoga. Ve srovnání se sociální prací, však profesní kompetence nejsou stabilní a autoři se v jejich definování rozcházejí. Jinak je tomu právě v rámci sociální práce, kde byla sestavena soustava praktických kompetencí obsahující převážně pozorovatelné a zachytitelné chování, kterým má sociální pracovník disponovat. V této soustavě jsou uváděny konkrétní činnosti, které by sociální pracovník ve svém zaměstnání měl zvládat vykonávat. (Havrdová, 1999, s. 45) Ty v sociální pedagogice schází.

Této soustavě praktických kompetencí se podobá převážně úsilí o definování seznamu činností a kompetencí skupinou pracovníků a spolupracovníků Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích (Procházka, 2012, s. 82).

Činnosti a dovednosti, které by sociální pedagog měl ve své práci uplatňovat, zmiňují i další autoři a označují je často souhrnným názvem, jako profesní kompetence sociálního pedagoga. Nejvýznamnější příspěvky, věnující se této problematice rozpracovávám v následujících podkapitolách. Přesto, že práce sociálních pedagogů se liší na základě konkrétního zařízení, v němž pracují a pozice, kterou v něm zaujímají, je možné ve vymezených činnostech a dovednostech nalézt ty, které se opakují a označit je za poměrně stále, tvořící nezbytnou dovednostní a činnostní výbavu každého sociálního pedagoga. Jsou to především činnosti a dovednosti, kterými by měl disponovat téměř každý sociální pedagog. Uvedu převážně ty, které autoři považují za základní pro profesi sociálního pedagoga. Ty mohou být dále rozšířeny v rámci konkrétních zařízení (střediska volného času, věznice, školní družiny atd.), neboť činnosti a dovednosti vychází následně z charakteru, požadavků a poskytovaných konkrétních služeb těchto zařízení.

3.1.1 Činnosti a dovednosti dle Krause

Díky tomu, že se sociální pedagog může uplatnit v rámci působení v několika odlišných zařízeních a rozdílných pracovních pozicích, jsou i jednotlivé činnosti, které vykonává velmi rozmanité. Obecně by se tyto činnosti daly rozdělit do třech skupin:

- a) Výchovné činnosti ve volném čase - ovlivňování volného času, realizace volnočasových aktivit.

- b) Poradenské činnosti - realizované na základě provedené diagnostiky, sociální analýzy problému, životní situace a prostředí, v němž se vychovávaný vyskytuje).
- c) Reedukační, resocializační činnosti - poskytnutí péče v těchto oblastech, terénní práce a provádění depistáží a screeningu. (Kraus, 2008, s. 199)

Činnosti sociálního pedagoga se mohou členit z pohledu věku klientů, na činnosti určené dítětem, mládeží, dospělým i starým lidem. Nezbytná je spolupráce s rodiči, pedagogy a jinými odborníky. Sociální pedagog pořádá také různé akce, programy a vykonává tak organizátorskou činnost. Dalšími jsou činnosti manažerské, výzkumné, koncepční. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 35)

V tomto výčtu činností sociálního pedagoga, který je poměrně stručný a má obecnější ráz, lze nalézt kromě samotných činností i skupiny klientů, jimž jsou činnosti určeny. Poukázáno je tak i na rozmanité spektrum práce sociálních pedagogů, kdy jednotlivé činnosti vycházejí z potřeb konkrétních skupin a organizací, s nimiž pracují.

Za základní dovednosti (Kraus, 2008, s. 200) považuje především komunikační a diagnostické. Tím je myšlena jak diagnostika klienta, tak prostředí, v němž se nachází. Pracovník musí zvládat uplatňovat ve své práci sociálně-pedagogické metody, prevenci, terapii, vést dokumentaci, podílet se na tvorbě projektů.

V rámci kompetenčního modelu sociálních pedagogů jsou vymezeny tyto základní dovednosti: sociální, senzomotorické a intelektuální, do nichž se dále řadí dovednosti diagnostické, didaktické a dovednosti řešit problémy (Kraus a Poláčková, 2001, s. 36).

3.1.2 Činnosti a dovednosti dle Procházky

Procházka (2012) společně se skupinou svých spolupracovníků vypracoval činnostní celky. Tedy přehled činností, které lze brát jako základ profese sociálního pedagoga.

Jednou z oblastí je *interpersonální pomáhání*. V této oblasti má sociální pedagog dokázat uplatnit základní pomáhající dovednosti. Spadá sem například vedení rozhovoru s klientem, kladení otázek, naslouchání. Za činnosti považuje pochopení individuálních vzorců chování, získávání informací od klientů, které napomohou k identifikaci problémů klienta, ale také například práci s menšinami, práci s věkově různorodou skupinou jedinců a práci s rizikovými populačními skupinami, jejichž potřeby mohou být různě diferenciovány. Dále je to oblast *plánování a udržování případu*, kde hlavní činnost sociálních pedagogů spočívá v přípravě potřebných materiálů, plánování, monitorování, evaluaci služeb,

pokroků. V rámci udržení případu je to také realizace programů vedoucích k podpoře, poradenství. Je rovněž potřeba spolupracovat a koordinovat služby různých organizací. Nezbytnou součástí je i administrativní činnost v podobě vedení a archivace záznamů. Sociální pedagog by v současnosti měl umět pracovat také s novými informačními technologiemi, které mu mohou usnadnit vedení dokumentace, získání informací. **Poskytování rodinné pomoci a poradenství o systému sociálního zabezpečení** zahrnuje především výběr a poskytnutí pomoci k vyřešení sociálního problému uplatněním vhodných metod a strategií pomoci. Nejprve však musí být případ vyhodnocen. Sociální pedagog poskytuje a rozvíjí u klientů informace o sociálních službách, programech, právních předpisech. Měl by být schopen **vyhodnotit rizika a změny služby**, kde se činnosti vztahují k vyhodnocení naléhavosti, efektivity a následků či dokonce rizik, které pomoc a poradenství sebou může přinést. V oblasti **řešení sporu** je podstatné umět spor rozpoznat a řešit jej pomocí metod jako je vyjednávání a uplatňování technik zvládání manipulativního chování. Základem je také zdvořilé jednání se zúčastněnými, získání důvěry, obhajoba klienta, jeho emoční podpora a umění hovořit o citlivých tématech a prosadit svá stanoviska v dané situaci. Uvedeno je i **vzdělávání** spočívající převážně v edukačních dovednostech jakými je učení maladjustovaných osob fungovat v běžném životě, řešit své problémy, racionálně zvládat obtížnou situaci. V rámci **protektivních služeb** sociální pedagogové pracují především s ochranou populace před zneužíváním. Činnosti se vztahují hlavně na identifikaci ohrožujících faktorů, řešení konfliktní situace apod. Stručně je pak popsána ještě **oblast profesionálního rozvoje**, kde hlavní podstata spočívá v rozšiřování vědomostí, sebevzdělávání, schopnosti sebereflexe, kritického zhodnocení vlastní praxe, konzultace, evaluace své praxe a **oblast výzkumu a rozvoje sociálně-pedagogických úkolů** například prostřednictvím uskutečnění výzkumů, analyzování údajů. (Procházka, 2012, s. 82 – 85)

Oproti předešlým činnostem a dovednostem Krause (Kraus a Poláčková 2001; Kraus 2008), podává Procházka (2012) výčet činností, který jsou konkrétnější, specifitější. Činnosti jsou více rozpracované.

3.1.3 Činnosti a dovednosti dle AIEJI

AIEJI - International association of social educators, je Mezinárodní organizací sdružující sociální pedagogy. Mezi její cíle patří například zlepšování praxe sociálních pedagogů, jejich vzdělávání, výzkum v sociálně-pedagogické oblasti, publikování a spolupráce se samotnými uživateli sociálně-pedagogických služeb. Důkazem aktivního působení této

organizace je například pořádání každoročního Světového kongresu sociálních pedagogů, na němž přednáší odborníci z různých oblastí, nechybí problematika sociální pedagogiky ve školách, nebo např. uplatnění pedagogiky při práci s mladými lidmi bez domova. Toto čtyřdenní setkání odborníků z celého světa má přinést především nové poznatky pro každodenní práci s klienty a podpořit profesionalizaci sociálních pedagogů. (AIEJI - International association of social educators, 2013)

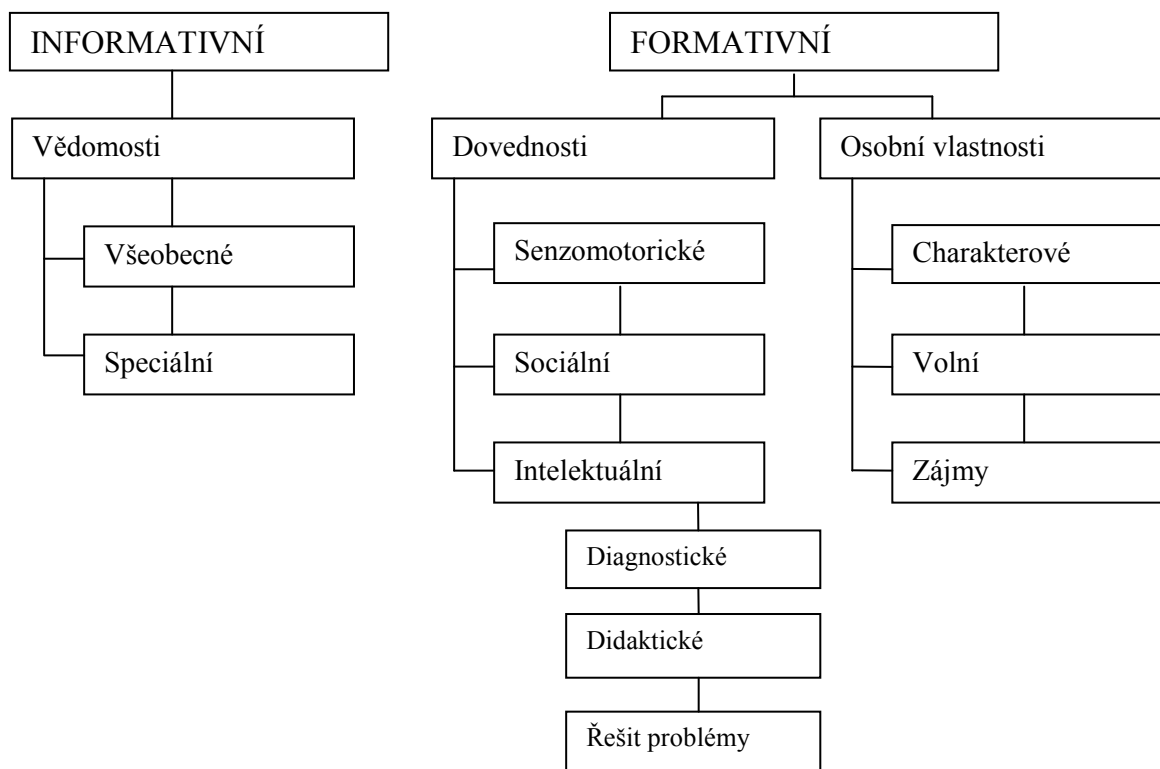
Právě v rámci této organizace vznikl dokument, který lze v překladu chápat jako koncepční rámec profesních kompetencí sociálních pedagogů. Ten zahrnuje profesní kompetence, které jsou dále rozděleny na základní a centrální kompetence. Kompetence je v rámci tohoto pojetí chápána jako potenciál pracovníka vykonat akci, tedy zvládnout sociálně-pedagogickou práci založenou na postojích, motivaci, znalostech a dovednostech sociálního pedagoga. Základní kompetence je dále rozčleněna na skupinu **kompetencí poskytující intervenci, zpětnou vazbu a evaluační kompetence**. Tyto kompetence obsahují několik činností a dovedností – jednat v dané situaci na základě potřeb a přání klienta, dokázat reagovat pod tlakem, plánovat a zorganizovat patřičný zásah, činit nezbytná opatření a vyhodnocovat vztah mezi záměrem, akcí a výsledkem své práce. Podílet se na rozvoji profese, zamýšlet se nad problémovými oblastmi sociální pedagogiky a sdílet je s kolegy i širokou veřejností.

Stejně tak je rozčleněna i centrální kompetence. Tu dále utváří **sociální a komunikační kompetence** zahrnující činnosti a dovednosti jako je umění vést rozhovor s různými skupinami klientů, spolupracovat s různými orgány, kolegy, rodinnými příslušníky klientů, mít osvojenou širokou škálu komunikačních nástrojů, nebo také odhalit problém klienta, poradit, docílit zajištění blaha a pracovat v interdisciplinárních týmech. Další skupinou jsou **osobní a vztahové kompetence**, vyjadřující především osobní vztah pracovníka ke klientovi. Práce s klientem, působení na něj, přijetí osobního závazku ke klientovi, přičemž je zachována profesionální úroveň vztahu. Chovat se profesionálně a jednat konstruktivně může pouze ten pracovník, který si je vědom svých názorů, hodnot a norem. Dále je to například svědomitě, odpovědné jednání, uplatnění empatie. Vymezeny jsou i **organizační kompetence**. Sociální pedagogové by měli zvládat organizovat plánované aktivity, procesy. Jejich činnost má být zaměřena na plnění konkrétně stanovených cílů. Měli by rovněž zvládat plánovat, koordinovat, vyhodnocovat prováděné úkoly, akce, projekty, plánovat projekty specializované na určité skupiny a jedince. A samozřejmě být odpovědní za svá rozhodnutí. Součástí je také například zpracování administrativních úkolů. Poté jsou to

systemové kompetence, kam spadá jednání na základě předpisů, dohod, uspokojení potřeb jednotlivců a současně i skupin, komunit, dodržování kvality, plnění požadavků ve vedení dokumentace i jednání s širokou veřejností a vystupování v pozici odborníka. Následují **kompetence zaměřené na rozvoj sociálních pedagogů** zahrnující činnosti a dovednosti orientované na vzdělávání samotných sociálních pedagogů. Sociální pedagogové by měli pátrat po nových informacích, rozvíjet své kompetence, nové znalosti a dovednosti uplatnit v praxi, kriticky zhodnotit svou práci, spolupracovat s dalšími jedinci, analyzovat, podílet se na výzkumech, uplatňovat získané poznatky v praxi apod. Poslední jsou **kompetence utvářející profesionální praxi**, jenž v sobě skrývají další čtyři subkompetence – teoretické a metodologické, kompetence vedoucí k profesnímu výkonu, tvůrčí kompetence a kulturní. V rámci nich lze objevit např. tyto dovednosti a činnosti – plnit profesní normy, etiku, uplatnit své praktické znalosti, metody, techniky, vycházet v praxi z teoretických poznatků, podílet se na tvorbě dokumentů, norem, porozumět odlišným kulturám a hodnotám klientů a na základě těchto poznatků s nimi pracovat. Podporovat rozvoj klientů po stránce emoční, intelektuální, sociální, a to prostřednictvím sociálně vzdělávací činnosti. (Child & Youth Care Forum, s. 380 - 388)

3.2 Všeobecný model kompetencí sociálního pedagoga

Jak už bylo několikrát zmíněno, dovednosti jsou jednou ze struktur, které tvoří kompetence. Proto v této kapitole zmíním také základní model kompetencí sociálního pedagoga. Tento model je přehledně vyjádřen na následujícím obrázku.



Obr. 2: Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus a Poláčková, 2001, s. 36)

V rámci tohoto modelu jsou dovednosti rozděleny do třech skupin. První z nich jsou senzomotorické, následují sociální a třetí skupina intelektuálních dovedností je navíc rozčleňována na dovednosti diagnostické, didaktické a dovednosti řešit problémy. Na schématu lze zpozorovat i rozdělení vědomostí a osobních vlastností.

Osobní vlastnosti, označovány také jako osobnostní vlastnosti, bývají samostatnou kapitolou. Jde o předpoklady, kterými by sociální pedagog měl disponovat, mezi něž se řadí psychická odolnost, postoje pracovníka. Dále třeba jeho přesnost, důslednost apod. (Procházková, 2012, s. 78)

3.3 Profesionální kompetence sociálního pedagoga

V oblasti profesionálních kompetencí je možné nalézt tyto kompetence:

- Oborové kompetence
- Psychologicko-poradenské kompetence
- Diagnostické a intervenční kompetence
- Komunikativní kompetence
- Kompetence organizační a řídicí

- Kompetence reflektovat vlastní činnost. (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 103 - 104)

Autoři Kraus, Poláčková a Bakošová se shodují na jiných profesních kompetencích. Těmi jsou:

- Kompetence reedukační
- Výchovně vzdělávací kompetence
- Manažerské kompetence
- Poradenské kompetence
- Preventivní kompetence. (Bakošová, 2008; Kraus a Poláčková, 2001)

Při porovnání těchto dvou skupin profesních kompetencí, je vidět, že se liší. Shodně se vyskytuje pouze kompetence poradenská, avšak v rámci prvního výčtu je ve spojitosti s kompetencí psychologickou.

Všeobecně je pojetí činností, dovedností a kompetencí sociálních pedagogů nejednotné. Autoři zabývající se touto problematikou ji nadále rozpracovávají. V současnosti je to například kolektiv autorů na zmiňované Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Vymezení stabilních dovedností sociálních pedagogů a činnostních celků, či specifických činností, které by měli vykonávat, stěžuje především fakt, že sociální pedagog má rozmanité uplatnění a profese sociálního pedagoga v současnosti v rámci soustavy povolání, jak již bylo dříve uvedeno, neexistuje.

3.4 Metody sociálně-pedagogické činnosti

V konkrétních činnostech sociálních pedagogů se uplatňují také různé metody. Umožňují dosáhnout stanoveného cíle. Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 122) jsou metody: „*záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli.*“ Tyto metody sociální pedagogika čerpá převážně z praxe výchovy a sociální práce (Bakošová, 2008, s. 59).

Mezi základní metody patří:

- Metoda rozhovoru – interakce dvou osob, sdělování pocitů, informací, porozumění klientům.
- Metoda pedagogizace prostředí – dochází k ovlivnění klienta pomocí změn v prostředí, kterých je využito jako výchovného prostředku.

- Metoda práce se skupinou – v rámci této metody je uplatněn vliv skupiny, který je použit na ovlivnění jednotlivce. Metoda vyžaduje znalost skupinových vztahů, názorů, postojů.
- Metoda situační – kdy se pomocí vhodného zacházení životní situace stane výchovnou, použije se jako prostředek výchovného působení.
- Metoda inscenační – realizace umělé situace, hraní rozdělených rolí, přičemž se klient učí reagovat na zinscenované situace.
- Metoda režimová – organizace, uspořádání procesu v místě a čase, dané převážně organizací. Zajišťuje stálý režim, který je potřeba dodržovat.
- Metoda animace – pobídka klienta k seberozvoji, aktivitám, nedirektivním přístupem na základě dobrovolnosti. Užívané hojně v oblasti ovlivňování volného času.
- Metoda mediace – řešení sporu klienta za pomoci třetí strany, nezávislé osoby. Snaha o nalezení kompromisu a vyřešení rozporuplných otázek. (Kraus, 2008, s. 173 – 183)

Další z metod, které byly stanoveny přímo pro využití v sociální pedagogice, jsou tyto:

- Metoda kompenzace nevhodných podnětů – nevhodné nebo chybějící podněty musí být kompenzovány jinými.
- Metoda posílení vlastních kompetencí – vedení jedince k utváření svého života, založená na rozboru životního stylu jedince, zjištění hodnot klientů a jejich schopností se samostatně rozhodovat nebo případně nechat se ovlivňovat jinými.
- Metoda poskytování podnětů – založená na naplnění potřeb jedinců, díky nimž získávají jistotu ve svém životě.
- Metoda plánování pozitivní perspektivy – klient závislý na pomoci se nachází v tíživé situaci, proto by mu sociální pedagog měl pomoci objevit i jiné perspektivy v jeho životě.
- Metody podpory zaměřené na seberealizaci – nabízet klientům možnost seberealizace, což vede ke spokojenosti a zvýšení sebevědomí u klientů.
- Metody výchovného a sociálního poradenství – hlavním úsilím je, aby klient pochopil, co je potřeba u sebe změnit. Současně je nutné respektovat zásady psychologického poradenství.
- Metody prevence – specifika této metody vyplývají na základě toho, zda jde o prevenci primární, sekundární, či terciární.

- Dalšími metodami jsou také konzultační aktivity (např. konzultace případu s jiným odborníkem), supervize (dohled, dozor, i zpětná vazba), intervence neboli odborný zásah. (Bakošová, 2008, s. 60 – 62)

4 TEORIE A PRAXE V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ

Profesní příprava se nezakládá pouze na osvojování teoretických poznatků. Součástí přípravy jedinců uplatnitelných v oboru, který studují, je samozřejmě také příprava praktická. A to ať už v menší, či větší míře. Právě v rámci studia sociální pedagogiky hodnotím praktickou přípravu studentů jako nesmírně důležitou pro jejich profesní realizaci a uplatnění, neboť sociální pedagog bude pracovat primárně s lidmi - svými klienty či uživateli služeb. A právě z tohoto důvodu musí sociální pedagog, jakožto pomáhající profese disponovat nejen teoretickými znalostmi, ale také praktickými dovednostmi a činnostmi, které při své práci využije. Za nezbytné tedy považuji definovat, jak se od sebe teorie a praxe odlišuje.

Teorie a praxe jsou dva diametrálně odlišné pojmy, které se však vzájemně prolínají. Teorii chápeme jako systém zoběcňující empiricky prozkoumané oblasti reality, jako uspořádané vědění, tedy soubor vědomostí, umožňujících chápat souvislost skutečných jevů. Přičemž praxe je vnímána jako cílevědomá činnost, která zahrnuje proces aktivit, úkonů a jednání, jenž se vztahuje k různým formám činností lidí. (Maňák, 2011, s. 258)

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 176) můžeme také nalézt termín praktické vyučování. Toto vyučování je chápáno jako odborná příprava v rámci primárního, sekundárního i terciárního vzdělávání. V praktickém vyučování se odehrává propojení výuky s praxí a dochází k prohlubování schopností a osvojení dovedností. Současně jsou aplikovány získané vědomosti do praxe. Jako praktikant je pak označován jedinec, který se připravuje na dané povolání a nese status odborníka.

Není možné, aby věda prostřednictvím teorií utvářela jasné návody jednání. Teorie ani žádné interpretace nemohou odůvodnit určitá konkrétní rozhodnutí v praxi, ale i přesto teorie nachází v praxi své uplatnění. Avšak teorie není jediná, která se v praxi promítá. Spadají sem rovněž kompetence a praktické vědění. V sociálních vědách je pohlíženo na vztah teorie a praxe jako na dvě sféry se svými cíli, hodnotami, předměty, účely a metodami atd. (Beneš, 2008, s. 38)

Co se týče obecného historického pohledu na význam teorie a praxe, je patrné, že původně ve vztahu k jedinci i světu bylo dominantní postavení praxe. Poté však došlo k informační explozi, která zrychlila nárůst poznatků. To poté zapříčinilo, že systémy a teoretické koncepce předběhly praktické aktivity lidstva a došlo k rozvoji teoretické oblasti a naopak k úpadku praktické. Měl by proto být kladen důraz, aby teorie a praxe byly v rovnováze a

vzájemně se doplňovaly. O tom, v jaké spojitosti se teorie a praxe nachází, se můžeme přesvědčit v následující tabulce, která poukazuje na její dělení.

<i>Dichotomie teorie a praxe</i>	
Oblast teoretické reflexe	Oblast praktického jevu
duševno	tělesno
uvažování	činnost
myšlení	konání
jazyk	mluvení
vjem	počitek
pojmem	realita a další

Tab. 2: Dichotomie teorie a praxe, upraveno dle (Maňák, 2011, s. 259).

K praktické přípravě sociálních pedagogů v rámci školních praxí zatím neexistuje publikace, která by objasňovala, jak tato příprava probíhá a co je její náplní. Oproti tomu o pedagogických praxích učitelů předškolního vzdělávání, učitelů prvního i druhého stupně, středoškolských učitelů a dalších se můžeme dočíst v řadě publikací. Co to vlastně pedagogická praxe je, se snaží definovat například Průcha (2002, s. 62), který ji obecně definuje jako protipól teorie. Pedagogickou praxí se rovněž zabývá také ucelený přehled Ze studenta učitelem od Podlahové (2002), nebo Profesionální praktika z pedagogiky od Maňáka et al. (1992). Pedagogickými praxemi se zabývá také příspěvek Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů od Švece (2012).

Tento příspěvek rozebírá tzv. tacitní znalosti (skryté, projevující se v praktické činnosti studenta, pracovníka). Často nejsme schopni vyjádřit co, jak a proč děláme a jestli jsme v tom, co děláme úspěšnými. (Burbules, 2008, s. 669) Opačným pólem tacitních jsou zjevné znalosti - explicitní. Jedná se o aspekty výkonu. Pokud bude tento výkon explicitní, známe jeho strukturu, můžeme s projevenou znalostí operovat a díky tomu je možné ji ověřit. Explicitní znalost má blízko právě k teoretickému. Oproti tomu, pokud je ve výkonu méně explicitního, tím se snižuje také možnost praktickou zkušenost teoretizovat. Tacitní znalost má tedy blíže k praxi. S tím přichází snaha o zexplicitnění tacitních znalostí, což může napomoci profesní přípravě studentů. K zexplicitnění může být nápomocna například sebereflexe studentů, díky níž si student může uvědomit, jak jednal a proč tak jednal. Ta-

citní a explicitní znalosti jsou tedy jakousi spojnicí teorie a praxe. (Švec, 2012, s. 390 - 391; 395)

I přesto, že se publikace věnující praxím zaměřují převážně na učitele, některé poznatky je možné využít i v sociálně-pedagogické sféře. Jedna z kapitol obsažených v publikaci *Ze studenta učitelem* je věnována profesním dovednostem, které by měly být v rámci praxe získány. Měly by být závěrečným zakončením teoretického připravování na profesi. Bez dovedností osvojených v průběhu praxe by všechny získané vědomosti zůstaly jen nevyužity. Utváření profesních dovedností má za následek rovněž působení na kvalitu práce praktikanta. Základem není jen vědomí jak něco udělat, či mít dovednost, jak to udělat, ale především je nezbytné znát, jak to udělat za dané situace. Škála profesních dovedností, tak musí být široká, aby byla naplněna konkrétní profesní role. Praxe je tedy součástí přípravy, která utváří spojení mezi teorií získanou výukou na univerzitě a konkrétní praktickou činností. (Podlahová, 2002, s. 17) Dnešní moderní výuka má činnostní povahu, která apeluje na to, aby se místo zahlcení teoretickými znalostmi ve větší míře prosazovalo osvojování profesionálních dovedností. Tímto však není myšleno znevážení teorie. (Maňák et al., 1992, s. 2)

Problémem řady vysokých škol je především prosazování teorie, přičemž praxe je pouhým doplňkem profesní přípravy. Zavedený systém praxí bývá málo inovován. Důvodem může být přetížení vysokoškolských učitelů. Škála jejich povinností je natolik široká, že jim často nezbývá čas věnovat se průběhu praxí studentů. Praxe pak zabezpečují pouze určení zaměstnanci katedry. Efektivní změny v praktické přípravě studentů si vyžádají především zvládnutí přípravy, organizačně-technické a personální zabezpečení praxí, dobře vybraná cvičná zařízení a také propracovaný systém vyhodnocování a kritického zpracování praktických aktivit. (Kot'a, 2012, s. 346; 351)

Z výše uvedeného vyplývá, že teorie a praxe se neustále provází. Zvláště pak v přípravě pedagogů je zmiňována významná úloha praxe. Praktickou přípravu studentů je potřeba stále inovovat a zefektivňovat, jedná se však o nelehký úkol.

4.1 Teorie a praxe v sociální pedagogice

V rámci oboru Sociální pedagogika se setkáváme s pojmy teorie a praxe ve smyslu vnímání sociální pedagogiky jako oboru teoretického, či praktického. Praktický proud sociální

pedagogiky se věnuje sociálně-pedagogické pomoci v praxi. Výsledkem toho je založení různých zařízení a institucí. (Kraus, 2008, s. 40)

Jelikož se tato práce věnuje praxím sociálních pedagogů, zmíním také osobnosti v průběhu historie, které se pohybovaly převážně v oblasti konkrétní praktické práce s různě ohroženými skupinami lidí.

Důkazem toho je například práce Bosca či Makarenka, jejichž jména nejsou sociálním pedagogům rozhodně cizí. Bosco se uplatnil v praxi především zaměřením na opuštěnou mládež a řemeslnické dílny a hry. Makarenko se zase v kolonii Gorkého orientoval na kolektivní život a pracovní výchovu. (Maňák, 2011, s. 262) Také významný švýcarský pedagog J. H. Pestalozzi se nevěnoval jen teoretickým pracím, ale proslul i svou praktickou výchovnou činností. Uznání zaslouží Pestalozzím založený ústav pro výchovu dětí z chudých rodin a také útulek pro osiřelé děti. I v rámci sociální pedagogiky v Německu je patrné její rozdělení na teorii a praxi. Německý pedagog H. Nohl přispěl svým názorem, že problémy lidí jsou zapříčiněny často podmínkami, v nichž žijí. Své poznatky rozvinul o otázky sociálně-výchovné péče v samotné praxi. (Kraus, 2008, s. 11; 14) Dalším německým zástupcem je sociální pedagog Klaus Mollenhauer řadící pod pojem sociální pedagogika na jedné straně teorii se svým pojmoslovím, systémem i výzkumnými metodami, tak na druhé straně oblast praxe, vedoucí svými specifickými činnostmi k vyřešení problémů (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 5). U nás se v praxi významně angažoval například P. Pitter. Věnoval se hlavně pomoci dětem. Jeho přičiněním byl v roce 1933 dokonce otevřen tzv. Milíčův dům sloužící jako útulek těmto dětem. P. Pitter působil hlavně jako vychovatel a učitel znevýhodněných dětí, vyrůstajících v tíživých sociálních poměrech a jako jejich ochránce. (Cach, 1995, s. 167)

Významnou osobností, kterou je rovněž důležité zmínit je filozof a pedagog John Dewey, který se stal tvůrcem pragmatické pedagogiky. Pragmatická pedagogika také ovlivnila pedagogickou teorii a výchovnou praxi u nás. Dewey přichází z jednou ze svých zásad „learning by doing“, tedy učení činností. Metodou, která nás dovede ke správnému řešení je podle něj osobní jednání, experimentace, zkušenost a právě samotná praktická činnost. (Singule, 1990, s. 30) Filozofie Deweye vede k využívání zkušeností žáků v edukaci. Svým důrazem, který kladl na praxi, ovlivnil řadu dalších osobností, v jejichž odkazech přežila především specifická konkrétní práce, nikoliv teoretický systém. (Maňák, 2011, s. 263)

I propojení teorie a praxe v rámci sociální pedagogiky je patrné již od jejich počátků. V této kapitole jsem nastínila pouze některá významná jména. Jedná se pouze o stručný přehled osobností, které se svými činy a přímou pomocí zapsali do praktické oblasti sociální pedagogiky a považují je za významné.

4.2 Typologie praxí

Praxe studentů je možné rozdělit do několika základních typů. Tyto typy vychází z délky vykonávané praxe a jejího rytmu, tedy četnosti v jaké probíhá. Jedná se o krátkodobou průběžnou praxi, dlouhodobou průběžnou praxi, krátkodobou a dlouhodobou blokovou praxi, nárazovou, projektovou praxi a stáž.

Jednotlivé charakteristiky těchto praxí sestavila Sýkorová (1997):

- a) Krátkodobá průběžná praxe – jde o praxi po dobu jednoho měsíce, kdy studenti jeden až dva dny v každém týdnu navštěvují zařízení pro výkon praxe. Cílem této praxe je obeznámit studenty s daným zařízením, jeho charakteristikou, typem, složením klientů, provozem, pravidly, pracovníky apod. Studenti se učí poznávat danou pracovní pozici a její specifika a hlavní činnosti, které jsou v jejich kompetencích. Tuto formu praxe bývá vhodné zařadit studentům v prvních ročnících studia.
- b) Dlouhodobá průběžná praxe – probíhá minimálně jeden semestr. Studenti absolvují praxi jeden či dva dny v každém týdnu stanoveného semestru. Mají tak možnost se pravidelně zapojit do běžného fungování zařízení. Měli by se již podílet na plnění náročných cílů. Mohou vést dokumentaci, znát metodiku vedení případu a rozpoznávat přijatelné, adekvátní metody řešení. V rámci této praxe se učí také analyzovat přicházející změny a provádět o nich záznamy, umí plánovat sociální pomoc a podílet se na její realizaci. Osvojena by po absolvování této praxe měla být například schopnost zpracovávat administrativu, navázat kontakt s klientem, samostatně vést rozhovor. Dále se studenti učí sebereflektovat.
- c) Krátkodobá bloková praxe – probíhá dva až tři týdny. Je však soustavná, neboť student je v dané organizaci každý den. Praxe je vhodná pro první a druhý ročník studentů. Studenti si osvojují povědomí o chodu daného zařízení, navazují kontakty s klienty, učí se pracovat v týmech, snaží se o identifikaci jejich potřeb a podílet se na saturaci těchto potřeb.
- d) Nárazová, projektová praxe – vhodná pro studenty vyšších ročníků. Není vymezena časově. Jedná se především o splnění zadaného úkolu. Například příprava volnoča-

sového programu, jeho realizace a vyhodnocení. Nemusí se jednat jen o program v oblasti volného času, ale například o přípravu semináře, organizaci výletu apod. Po studentech tento typ praxe vyžaduje také nutnost studovat literaturu, vyjednávat s druhými, organizovat, plánovat, prosadit své názory, obhájit je a vypracovat projekt.

- e) Stáž – podobá se krátkodobé průběžné praxi. Jelikož se jedná pouze o dvě až tři návštěvy některého zařízení, nemůže být nazývána krátkodobou praxí, ale pouze stáží. (Sýkorová, 1997 cit. podle Havrdová, 1999, s. 163)

Z hlediska metod, lze praxi brát za tzv. metodu demonstrace ve výuce. V učitelské přípravě je tato metoda demonstrace chápána jako ukázka přímé praxe. Ta zahrnuje různé diagnostické práce v pedagogicko-psychologických poradnách, nebo třeba realizaci aktivit v mimoškolních organizacích. (Vališová a Kasíková, 2011, s. 205)

4.3 Praxe sociálních pedagogů na UTB

Na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně studenti sociální pedagogiky uplatňují své znalosti a rozvíjí dovednosti v rámci praxí uskutečňovaných v průběhu studia. Praxe se odehrávají v zařízeních v oblasti školství a sociální oblasti. Studenti si místo pro absolvování své praxe mohou vybírat na základě vypracovaného přehledu zařízení pro výkon praxe. Přehled je studentům k dispozici na stránkách Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, v sekci Ústavu pedagogických věd a odkazu Praxe.

Mezi obecné cíle praxí na UTB, patří především seznámení studentů se zařízením, ve kterém vykonávají praxi. Jedná se o seznámení s organizační strukturou na pracovišti, klienty a obsahovou náplní dané pozice. V rámci praxe si studenti mají vyzkoušet aplikovat jejich teoretické poznatky do praxe, používat vhodné metody a sledovat činnosti vykonávané jinými pracovníky na pracovišti a současně se aktivně zapojit do činností na vybrané pozici, přičemž dodrží veškerá stanovená pravidla. Blíže jsou cíle praxí specifikovány v jednotlivých ročnících a formách studia. Výstupem absolvované praxe je studenty vypracovaný Deník praxe, který obsahuje například i sebereflexi praxe studenty samotnými. (Fakulta humanitních studií UTB, 2013)

V průběhu praxe je studentům k dispozici také školní koordinátor praxe, na kterého se studenti mohou obracet v záležitostech týkajících se otázek vztahujících se k výkonu praxe. Přehled praxe v jednotlivých ročnících studia a formách:

Obor Sociální pedagogika, bakalářský, prezenční forma studia:

1. ročník, letní semestr, předmět Průběžná praxe zakončen zápočtem, rozsah 40. hodin

V sylabu tohoto předmětu je možné zjistit, že tato praxe se odehrává především formou besed, přednášek a exkurzí ve vybraných sociálních zařízeních. Studenti mají získat přehled o těchto zařízeních a umět je na základě absolvované praxe charakterizovat. Popsat jejich provoz, organizační strukturu, klienty, poskytované služby, obsah práce na daných pozicích apod.

2. ročník, letní semestr, předmět Souvislá praxe I. zakončen zápočtem, rozsah 80. hodin

Studenti v rámci Souvislé praxe I. navazují na Odbornou praxi. Opět mají získat přehled o charakteru a fungování zařízení, ve kterém praxi vykonávají. V rámci této praxe však již mají uplatnit teoretické znalosti ze studia v praktické činnosti v zařízení. Získanou způsobilostí po absolvování předmětu je právě umět částečně uplatňovat teorii do praxe. Jedním z dalších úkolů je poznat problematiku neziskového sektoru a seznámit se, se získáváním financí prostřednictvím dotačních programů. Studenti se rovněž seznamují se zákony ze sociální oblasti a také vyhláškami. Student, který tento předmět absolvoval je poměrně zdatný v komunikaci s klienty i pracovníky zařízení.

3. ročník, zimní semestr, předmět Souvislá praxe II., zakončen zápočtem, rozsah 160. hodin

V rámci této praxe mají studenti dále prohlubovat činnosti a dovednosti osvojené v předcházejících praxích. Po splnění této praxe mají mít celkový přehled o fungování zařízení sociálního a školského charakteru a ucelený přehled o praktických činnostech v daném zařízení. Studenti mají být po absolvování této praxe vybaveni sociálně – pedagogickými kompetencemi. Dochází k propojení dalších získaných teoretických znalostí do praxe.

Obor Sociální pedagogika, bakalářský, kombinovaná forma studia:

3. ročník, letní semestr, předmět Odborná praxe, zakončen zápočtem, rozsah 90. hodin

Student je po absolvování Odborné praxe způsobilý uplatňovat prakticky metody sociální práce. Zná charakter zařízení, ve kterém praxi vykonal a podstatné informace o je-

ho fungování a službách. Má znalosti z oblasti administrativy tohoto zařízení. Aplikuje své poznatky do praktické činnosti a tak se zapojuje aktivně do činnosti na pracovišti pro výkon své praxe. Předmět by rovněž měl studenty vést k nabytí sociálně-pedagogických kompetencí.

Obor Sociální pedagogika, navazující magisterské studium, prezenční forma studia:

1. ročník, letní semestr, předmět Souvislá praxe, zakončen zápočtem, rozsah 60. hodin

V rámci tohoto předmětu má dojít k navázání na získané znalosti, dovednosti a činnosti z bakalářského studia. Ty mají být dále prohloubeny a převážně má dojít již k aplikaci teorie do praxe na dobré úrovni. Vlastní poznatky dokáže dávat do souvislosti s reálnými, konkrétními situacemi na pracovišti daného zařízení a prokázat tak své praktické činnosti. S personálem i klienty komunikuje na odborné úrovni přímo v provozu zařízení. Již má osvojeny sociálně-pedagogické kompetence, jako jsou například kompetence decizní, poradenské, diagnostické, výchovné, preventivní apod. Dokáže se orientovat v oblasti neziskového sektoru i finančních dotací pro zařízení. Po absolvování předmětu Souvislá praxe, dokáže užívat metody sociální práce jako je sociometrie, rozhovor, pozorování a umí zhotovit SWOT analýzu. (Sylaby předmětu Odborná a Souvislá praxe, 2013)

Obor Sociální pedagogika, navazující magisterské studium, kombinovaná forma studia:

Praxe jako předmět se v rámci studia tohoto oboru a formy nevyskytuje v žádném ročníku studia (Studijní program – Specializace v pedagogice, 2013).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM PROFESNÍCH ČINNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ

K výzkumu problematiky rozvoje profesních činností a dovedností v rámci praxe sociálních pedagogů mě dovedlo několik výzkumných studií z oblasti pedagogiky. Tyto studie se zabývaly osvojováním profesních činností a dovedností v průběhu praktické vysokoškolské přípravy budoucích pedagogů, tedy převážně studentů vzdělávacích programů s učitelským zaměřením. Zmíním zde výzkum, kterým jsem se pro účel této práce nejvíce inspirovala.

Vycházela jsem především z empirické studie Wernerové, která byla realizována v roce 2009 až 2010. Zabývala se „subjektivní obtížností profesních činností studenta učitelství“. Prostřednictvím dotazníkového šetření uskutečněného po absolvování souvislé praxe zjišťovala na základě sebehodnocení studentů to, jak vnímají obtížnost prováděných profesních činností. Hlavním cílem bylo zjistit, zda existuje rozdíl v sebehodnocení profesních činností u studentů strukturovaného navazujícího magisterského oboru, versus nestrukturovaného magisterského oboru. A to u učitelů 2. stupně a u učitelů pro střední odborné školy. Z výzkumu vyplynulo, že subjektivní hodnocení obtížnosti profesních činností se nijak podstatně nelišilo u studentů strukturovaných a nestrukturovaných oborů. Studenti hodnotili stejné činnosti jako obtížné. Vyskytly se pouze drobné odchylky v odpovědích. Studenty nejlépe zvládaná činnost byla komunikace s žáky. Naopak největší problémy studentům činily činnosti jako časové rozvržení učiva a činnosti vztahující se k zvládnutí kázně žáků. Sebehodnocení studentů z velké míry potvrzovalo rovněž šetření této problematiky z předchozích let. (Wernerová, 2011, s. 143 – 147)

Tímto výzkumem jsem se inspirovala, a jelikož praxe na UTB není tolik rozsáhlá, nechtěla jsem u studentů přímo zjišťovat, jak hodnotí obtížnost profesních činností, neboť si je nemuseli na praxi všechny vyzkoušet. Rozhodla jsem se proto zjistit jak studenti subjektivně vnímají míru svých osvojených činností a dovedností, a jestli se jejich sebehodnocení liší v závislosti na tom, zda se jedná o studenty bakalářského, či magisterského stupně studia. Předpokládám, že i když je navazující magisterské studium (dále jen magisterské studium) spíše teoreticky koncipováno, dalších 60. hodin praxe, které je zde zařazeno, by mělo být pro studenty přínosné a profesní činnosti by si studenti měli opět prohloubit, jak je uvedeno také v Sylabu předmětu. Proto by mezi bakalářským a magisterským stupně studia měly existovat v jejich hodnocení dovedností a činností rozdíly.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem této práce je zjistit, zda existují rozdíly v závislosti na stupni studia v subjektivně vnímané úrovni profesních činností a dovedností osvojených v rámci Souvislé praxe. Zabývám se subjektivním hodnocením úrovně profesních činností a dovedností u studentů prezenční formy bakalářského a magisterského stupně studia v následujících oblastech:

- oblast plánování a udržování případu,
- oblast poskytování pomoci a poradenství,
- oblast řešení sporu,
- oblast vzdělávání a výchova,
- oblast profesionálního rozvoje.

Zároveň mě zajímá, jestli existuje rozdíl v hodnocení přínosu Souvislé praxe jako prostředku k osvojení profesních činností a dovedností u studentů podle stupně studia a jak studenti tento přínos praxe hodnotí.

Navíc jsem si stanovila dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, do jaké míry je dle studentů důležité osvojit si na Souvislých praxích činnosti a dovednosti v jednotlivých oblastech (interpersonální oblast; oblast plánování a udržování případu; oblast poskytovat pomoc a poradenství; oblast řešení sporu; oblast vzdělávání a výchova; oblast profesionálního rozvoje).
- Zjistit kritéria, podle nichž si studenti vybírají zařízení pro výkon své praxe.
- Nalézt bariéry ovlivňující výkon praxe.
- Zjistit, zda studenti sociální pedagogiky rozvíjí své profesní dovednosti a činnosti nad rámec povinné přípravy.

Získané informace z výzkumného šetření mohou posloužit, jako zpětná vazba předmětu Souvislá praxe. Případně mohou odhalit nedostatky v praktické přípravě studentů sociální pedagogiky a nastínit možné zlepšení praktické přípravy studentů do budoucna.

5.2 Výzkumný problém

Pro účel této práce jsem si stanovila následující výzkumný problém:

Liší se z pohledu studentů sociální pedagogiky bakalářského a magisterského stupně subjektivně vnímaná úroveň jejich profesních činností a dovedností osvojených v rámci Souvislé praxe?

Předpokládám, že úroveň profesních činností a dovedností se v závislosti na stupni studia liší. Jelikož mají magistři v rámci svého vzdělávání v prvním ročníku další praxi, měli by si tedy osvojit či prohloubit další činnosti a dovedností. Jejich udávaná úroveň osvojených činností dovedností by tedy měla být vyšší.

V rámci této práce jsem se zaměřila na profesní činnosti a dovednosti sociálních pedagogů v šesti oblastech, které považuji za stěžejní. Mezi tyto oblasti patří: interpersonální oblast; oblast plánování a udržování případu; oblast pomoc a poradenství; oblast řešení sporu; oblast vzdělávání a výchova; oblast profesionálního rozvoje.

Pro přiblížení cílů práce a specifikaci výzkumného problému jsem si stanovila několik výzkumných otázek:

1. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v interpersonální oblasti?
2. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti plánování a udržování případu?
3. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti pomoc a poradenství?
4. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti řešení sporu?
5. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti vzdělávání a výchova?
6. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti profesionálního rozvoje?
7. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích (ve všech oblastech celkem)?

8. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a hodnocením přínosu praxe jako prostředku k osvojení profesních činností a dovedností?
9. Do jaké míry je podle studentů důležité osvojit si na Souvislých praxích činnosti a dovednosti v jednotlivých oblastech (interpersonální oblast; oblast plánování a udržování případu; oblast poskytování pomoci a poradenství; oblast řešení sporu; oblast vzdělávání a výchova; oblast profesionálního rozvoje)?
10. Podle jakého kritéria si nejčastěji studenti vybírají zařízení pro výkon své Souvislé praxe?
11. Jaké jsou nejčastější bariéry, které brání nebo ovlivňují průběh výkonu Souvislé praxe?
12. Rozvíjí studenti své profesní dovednosti a činnosti nad rámec povinné přípravy?

5.3 Druh výzkumu a výzkumná technika

Pro účely této práce jsem se rozhodla pro kvantitativní výzkum. Pomocí kvantitativního výzkumu se mohu dopracovat ke stanoveným cílům práce a zodpovědět výzkumné otázky. Jako metodu výzkumu jsem zvolila dotazník, neboť odpovídá charakteru výzkumu a umožňuje získat potřebné informace od široké skupiny respondentů.

Dotazník byl tvořen úvodní částí, ve které byli respondenti poučeni o tom, čemu se dotazník věnuje a ujištění o zachování anonymity. Hned po úvodních slovech následovala položka, jejímž cílem bylo respondenty rozčlenit na ty, kteří studují bakalářský stupeň a ty, kteří již pokračují v navazujícím magisterském stupni studia.

Dotazník pak lze rozdělit na dvě hlavní části. První část umožňuje zodpovědět výzkumné otázky č. 1 až č. 7 a výzkumnou otázku č. 9. Je tvořena výčtem 53 položek profesních činností a dovedností sociálního pedagoga. Tento soubor činností a dovedností a jejich rozdělení do jednotlivých oblastí byl sestaven na základě poznatků Procházky (2012, s. 82 – 85) a dále pak doplněn o teorii Krause (2008) vztahující se k činnosti a dovednostem a o činnosti a dovednosti publikované pod záštitou International association of social educators v jejich příspěvku A Common Platform for Social Educators in Europe (2006). Na základě analýzy dostupných teoretických poznatků byly pro účel dotazníkového šetření vymezeny oblasti, které v sobě zahrnují jednotlivé činnosti a dovednosti sociálních pedagogů. V dotazníku jsou tyto oblasti uvedeny v jednotlivých tabulkách. Každá z tabulek je označena tak, aby bylo patrné, do jaké oblasti činnosti a dovednosti spadají. Oblasti jsou navíc v dotazníku barevně odlišeny.

Výčet jednotlivých položek a oblastí:

OBLAST INTERPERSONÁLNÍ

- Nebát se oslovit klienta, navázat s ním kontakt.
- Naslouchat klientovi.
- Emocionálně podpořit klienta.
- Komunikaci přizpůsobit věku a individualitě klienta.
- Pracovat s různorodou skupinou klientů (dítě, senior, menšiny apod.).
- Řídit, vést samostatně rozhovor.
- Získat od klienta informace důležité pro odhalení jeho problému.
- Diagnostikovat problém klienta.
- Rozpoznat odlišné názory, cíle, hodnoty klienta a respektovat je.
- Motivovat při překonávání překážek a dosahování cílů.

OBLAST PLÁNOVÁNÍ A UDRŽOVÁNÍ PŘÍPADU

- Plánovat a monitorovat poskytované služby.
- Realizovat programy podpory, poradenství, prevence.
- Zpracovávat administrativu – zprávy, záznamy.
- Používat moderní informační technologie pro vedení a získávání informací o klientech.
- Evaluovat odvedenou práci a pokroky.
- Orientovat se v legislativních, organizačních a společenských podmínkách a možnostech svého působení.
- Aktivně přistupovat k plnění úkolů na pracovišti.
- Spolupracovat s jinými institucemi, organizacemi.
- Zvažovat s klienty, jejich okolím možnosti působení vedoucí ke změnám v jejich životě.
- Dohodnout s klientem postup vedoucí k řešení jeho problému.
- Při získávání informací pracovat s různými zdroji.
- Vést klienta k porozumění důsledku jeho chování, rozhodnutí.

OBLAST POMOC A PORADENSTVÍ

- Mít přehled o možnostech a metodách poskytování služeb a intervence.
- Aplikovat vhodnou metodu odborné pomoci.

- Umět posoudit naléhavost, efektivitu a následky poskytované služby.
- Využívat postupy krizové intervence.
- Objasnit lidem jejich práva a možnosti jak je uplatnit.
- Informovat klienty o sociálních službách, sociálních programech.
- Podporovat účast klientů na rozhodování v jejich záležitostech.
- Umět rozvíjet dovednosti, schopnosti, soběstačnost a informovanost klientů.
- Obhajovat zájmy klienta, či vystupovat v jeho zájmu.

OBLAST ŘEŠENÍ SPORU

- Umět identifikovat a vyhodnotit spor a jeho podstatu.
- Být schopen vyjednávat s klientem.
- Umět uplatnit techniky zvládnání manipulace.
- Zdvořile jednat se všemi zúčastněnými sporu.
- Zvládnout vyřešit konfliktní situaci.
- Umět si získat důvěru rozhořčeného klienta.
- Prosadit se v úsilí vyřešit problémy zúčastněných.
- Umět diskutovat o emocionálních a citlivých problémech neohrožujícím, podpůrným způsobem.
- Pomoci lidem vyvinout větší kontrolu nad svým chováním, které ohrožuje je, nebo okolí.

OBLAST VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA

- Učit rizikové, ohrožené jedince řešit problémy.
- Učit klienty dovednostem každodenního života (sociální fungování, ekonomická nezávislost, mezilidské vztahy atd.).
- Učit jedince zvládat racionálně zátěžovou situaci.
- Uplatnit ve své práci variabilní výchovné metody.
- Připravovat preventivní výchovné či edukační programy.
- Evaluovat výsledky preventivních programů.
- Plánovat a organizovat volnočasové aktivity.

OBLAST PROFESIONÁLNÍHO ROZVOJE

- Umět kriticky zhodnotit svou vlastní praxi.
- Reflektovat osobní stresy a jejich příčiny.

- Požádat o radu pracovníka zařízení.
- Účastnit se supervizních setkání.
- Konzultovat své problémy, nejistoty s nadřízeným, pedagogem apod.
- Identifikovat své předsudky a stereotypy vůči klientům a snažit se je odstranit.
- Podílet se na výzkumné činnosti.

Je zřejmé, že v průběhu školních praxí si studenti všechny s činností a dovedností jistě na praxi nevyzkoušeli. Jedním z důvodů může být například to, že si vybrali zařízení, kde mají možnost si vyzkoušet více činností a dovedností z oblasti výchovy a vzdělání (např. školská zařízení), nebo naopak zařízení, kde si více osvojí oblast pomoci a poradenství (sociální zařízení). Vycházela jsem však z činností a dovedností, které byly v literatuře obecně vymezeny pro sociálního pedagoga bez rozdílu pracoviště, ve kterém konkrétně působí. Proto předpokládám, že absolvent sociální pedagogiky by měl zvládat všechny tyto činnosti a dovednosti. Některé oblasti činností a dovedností úzce profilované pro práci pouze s určitou skupinou klientů, kterou si nemuseli všichni studenti na praxi vyzkoušet, jsem proto do výzkumného šetření nezařadila.

Druhá část dotazníku slouží k získání dat pro zodpovězení otázek týkajících se hodnocení přínosu praxe, výběru zařízení pro výkon praxe, bariérám ovlivňujícím průběh praxe a rozvoje profesních dovedností a činností nad rámec praxe. Dotazník je přiložen v příloze této práce.

5.4 Operacionalizace proměnných

Výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v interpersonální oblasti?

Operacionalizace proměnných:

- stupeň studia = nezávislá proměnná, ordinální – nabývá dvou hodnot (1) bakalářský stupeň, (2) magisterský stupeň ;
- míra profesních činností a dovedností v interpersonální oblasti = závislá proměnná, metrická – jde o průměr hodnot všech položek interpersonální oblasti ve sloupci B v dotazníku.

Otázka v dotazníku: tabulka B, interpersonální oblast - Do jaké míry sis osvojil/a dovednost/činnost v rámci školní Souvislé praxe?

Studenti měli možnost u každé z položek posoudit, do jaké míry si ji na Souvislé praxi osvojili. Odpovědi studentů byly předdefinovány prostřednictvím škály od 1 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a minimálně) do 5 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a maximálně). Pro dosažení větší objektivity byla navíc zařazena odpověď N (neměl/a jsem možnost si dovednost, činnost vyzkoušet). Pro účely statistického vyhodnocování byla možnosti N přiřazena hodnota 0.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti plánování a udržování případu?

Operacionalizace proměnných:

- stupeň studia = nezávislá proměnná, ordinální – nabývá dvou hodnot (1) bakalářský stupeň, (2) magisterský stupeň ;
- míra profesních činností a dovedností v oblasti plánování a udržování případu = závislá proměnná, metrická – jde o průměr hodnot všech položek oblasti plánování a udržování případu ve sloupci B v dotazníku.

Otázka v dotazníku: tabulka B, plánování a udržování případu - Do jaké míry sis osvojil/a dovednost/činnost v rámci školní Souvislé praxe?

Odpovědi studentů byly rozvrženy prostřednictvím škály od 1 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a minimálně) do 5 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a maximálně). Pro větší objektivitu byla zařazena odpověď N (neměl/a jsem možnost si dovednost, činnost vyzkoušet). Pro účely statistického vyhodnocování byla možnosti N přiřazena hodnota 0.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti pomoc a poradenství?

Operacionalizace proměnných:

- stupeň studia = nezávislá proměnná, ordinální – nabývá dvou hodnot (1) bakalářský stupeň, (2) magisterský stupeň ;
- míra profesních činností a dovedností v oblasti pomoc a poradenství = závislá proměnná, metrická – jde o průměr hodnot všech položek oblasti pomoc a poradenství ve sloupci B.

Otázka v dotazníku: tabulka B, pomoc a poradenství - Do jaké míry sis osvojil/a dovednost/činnost v rámci školní Souvislé praxe?

Studenti odpovídali na škále od 1 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a minimálně) do 5 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a maximálně). Pro větší objektivitu byla zařazena odpověď N (neměl/a jsem možnost si dovednost, činnost vyzkoušet). Pro účely statistického vyhodnocování byla možnosti N přiřazena hodnota 0.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti řešení sporu?

Operacionalizace proměnných:

- stupeň studia = nezávislá proměnná, ordinální – nabývá dvou hodnot (1) bakalářský stupeň, (2) magisterský stupeň ;
- míra profesních činností a dovedností v oblasti řešení sporu = závislá proměnná, metrická – jde o průměr hodnot všech položek oblasti řešení sporu ve sloupci B.

Otázka v dotazníku: tabulka B, řešení sporu - Do jaké míry sis osvojil/a dovednost/činnost v rámci školní Souvislé praxe?

Studenti odpovídali na škále od 1 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a minimálně) do 5 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a maximálně). Pro větší objektivitu byla zařazena odpověď N (neměl/a jsem možnost si dovednost, činnost vyzkoušet). Pro účely statistického vyhodnocování byla možnosti N přiřazena hodnota 0.

Výzkumná otázka č. 5: Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti vzdělávání a výchova?

Operacionalizace proměnných:

- stupeň studia = nezávislá proměnná, ordinální – nabývá dvou hodnot (1) bakalářský stupeň, (2) magisterský stupeň ;
- míra profesních činností a dovedností v oblasti vzdělávání a výchova = závislá proměnná, metrická – jde o průměr hodnot všech položek oblasti vzdělávání a výchova ve sloupci B v dotazníku.

Otázka v dotazníku: tabulka B, vzdělávání a výchova - Do jaké míry sis osvojil/a dovednost/činnost v rámci školní Souvislé praxe?

Studenti měli možnost posoudit míru osvojení na škále od 1 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a minimálně) do 5 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a maximálně). Zařazena byla také odpověď N (neměl/a jsem možnost si dovednost, činnost vyzkoušet). Pro účely statistického vyhodnocování byla možnosti N přiřazena hodnota 0.

Výzkumná otázka č. 6: Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti profesionálního rozvoje?

Operacionalizace proměnných:

- stupeň studia = nezávislá proměnná, ordinální – nabývá dvou hodnot (1) bakalářský stupeň, (2) magisterský stupeň ;
- míra profesních činností a dovedností v oblasti profesionálního rozvoje = závislá proměnná, metrická – jde o průměr hodnot všech položek oblasti profesionálního rozvoje ve sloupci B.

Otázka v dotazníku: tabulka B, profesionálního rozvoje - Do jaké míry sis osvojil/a dovednost/činnost v rámci školní Souvislé praxe?

Možné odpovědi nabývaly na škále hodnoty 1 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a minimálně) až 5 (dovednost, činnost jsem si osvojil/a maximálně). Byla zařazena rovněž odpověď N (neměl/a jsem možnost si dovednost, činnost vyzkoušet). Pro účely statistického vyhodnocování byla možnosti N přiřazena hodnota 0.

Výzkumná otázka č. 7: Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích (celkem, ve všech oblastech)?

Operacionalizace proměnných:

- stupeň studia = nezávislá proměnná, ordinální – nabývá dvou hodnot (1) bakalářský stupeň, (2) magisterský stupeň ;
- míra profesních činností a dovedností ve všech oblastech = závislá proměnná, metrická – jde o průměr hodnot všech položek, tedy všech činností a dovedností ze všech sloupců B.

Otázka v dotazníku: všechny sloupce B - Do jaké míry sis osvojil/a dovednost/činnost v rámci školní Souvislé praxe?

Všechny oblasti posouzeny dohromady. Jedná se o celkovou průměrnou hodnotu ze všech oblastí.

Výzkumná otázka č. 8: Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a hodnocením přínosu praxe jako prostředku k osvojení profesních činností a dovedností?

Operacionalizace proměnných:

- stupeň studia = nezávislá proměnná, ordinální – nabývá dvou hodnot (1) bakalářský stupeň, (2) magisterský stupeň ;
- přínos praxe = závislá proměnná, ordinální – vyjádřena číslem v rozmezí 1 – 5.

Touto výzkumnou otázkou se v dotazníku zabývá položka s číslem dva:

2. Zakroužkuj na škále, jak hodnotíš celkový přínos Souvislé praxe na UTB ve Zlíně (jako prostředku k osvojení profesních dovedností/činností).

Studenti měli k dispozici možnost zhodnotit přínos jako: žádný (1), velmi nízký (2), nízký (3), vysoký (4), velmi vysoký (5).

Výzkumná otázka č. 9: Do jaké míry je podle studentů důležité osvojit si na Souvislých praxích činnosti a dovednosti v jednotlivých oblastech (interpersonální oblast; oblast plánování a udržování případu; oblast poskytování pomoci a poradenství; oblast řešení sporu; oblast vzdělávání a výchova; oblast profesionálního rozvoje)?

Jedná se o popisnou výzkumnou otázku, proměnné nejsou definovány. V dotazníku se jí zabývá ve všech oblastech otázka ve sloupci A. Jak důležité je podle tebe osvojit si dovednost/činnost v rámci školní Souvislé praxe?

Respondenti měli možnost výběru odpovědi z pětibodové škály. Hodnota 1 (dovednost, činnost je důležité si osvojit minimálně) až hodnota 5 (dovednost, činnost je důležité si osvojit maximálně).

Výzkumná otázka č. 10: Podle jakého kritéria si nejčastěji studenti vybírají zařízení pro výkon své Souvislé praxe?

Proměnné u této otázky nejsou definovány. Odpověď na tuto výzkumnou otázku hledá položka číslo pět v dotazníku, kde studenti měli za úkol doplnit následující výrok: Volil/a jsem zařízení,...

Respondenti měli možnost volby jednoho ze sedmi kritérií: a) ve kterém bych v budoucnu chtěl/a pracovat, b) které se nachází v blízkosti mého bydliště, abych nemusel/a dojíždět na praxi daleko, c) o kterém vím, že požaduje po praktikantech maximální zapojení do pracovního procesu, d) o kterém vím, že požaduje po praktikantech minimální zapojení do pracovního procesu, e) o kterém vím, že mi umožní vykonat praxi v celém rozsahu (v daném počtu hodin, které potřebuji), f) o kterém vím, že mi potvrdí praxi v daném počtu hodin, aniž bych ji skutečně v daném rozsahu odchodil/a, g) kde pracuje můj známý/á.

Výzkumná otázka č. 11: Jaké jsou nejčastější bariéry, které brání nebo ovlivňují průběh výkonu Souvislé praxe?

Otázka má popisný charakter, proměnné zde nejsou definovány. Bariéry v průběhu praxe zjišťuje položka číslo tři v dotazníku, která po respondentech vyžaduje vybrat z uvedených bodů ty, jenž jim nějakým způsobem brání v plnění předmětu Souvislá praxe. Respondenti měli u této položky možnost vybrat i více odpovědí. Rozhodovat se mohli mezi následujícími bariérami: a) brigáda či práce v jiné než sociálně-pedagogické oblasti (na praxi už nezbývá moc času), b) brigáda, či práce v sociálně-pedagogické oblasti, c) nutnost plnit praxi v průběhu semestru a nemožnost ji vykonat v době prázdnin, svátků apod., d) skloubení praxe a školy je pro mě náročné, e) dojíždění na praxi. K dispozici byla studentům nabídnuta také možnost f) jiné, kde mohli uvést svou vlastní odpověď.

Výzkumná otázka č. 12: Rozvíjí studenti své profesní dovednosti a činnosti nad rámec povinné přípravy?

Opět se jedná o otázku popisného charakteru. Odpověď na tuto výzkumnou otázku je možné nalézt v položce číslo čtyři v dotazníku. Studenti měli uvést, zda rozvíjejí své profesní činnosti a dovednosti nad rámec školních praxí volbou odpovědi ano, ne. Dotazovala jsem se, zda se rozvíjejí: a) jako dobrovolníci v sociálně-pedagogické oblasti, b) v práci, brigádě v sociálně-pedagogické oblasti, c) v rámci praktických workshopů a seminářů v sociálně-pedagogické oblasti. Zařadila jsem také možnost d) jiné, uveď. Studenti, tak mohli uvést i jiný způsob, jak své profesní činnosti a dovednosti rozvíjejí.

5.5 Výzkumný soubor

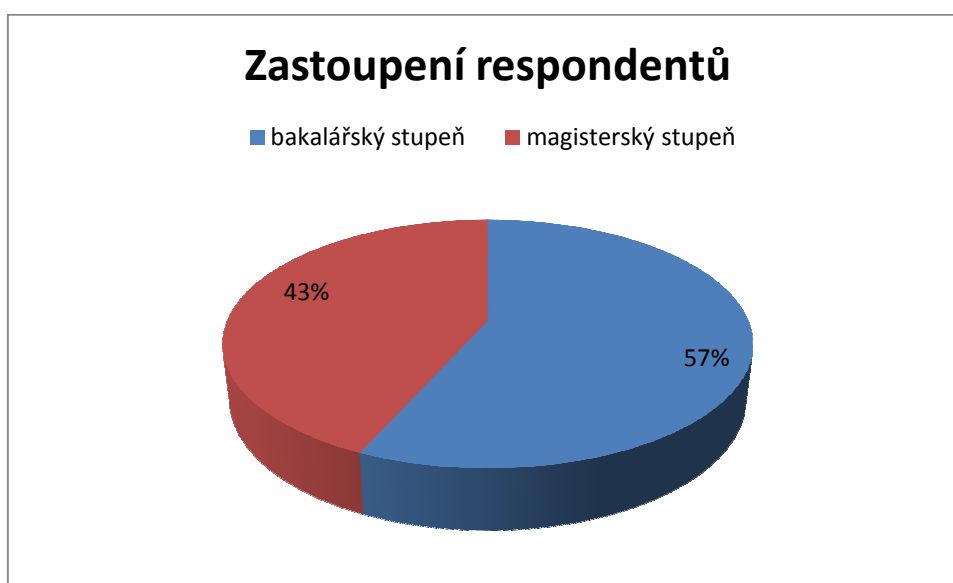
Výzkumný soubor tvoří studenti oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Podmínkou bylo, aby studenti v době výzkumného šetření měli již absolvován předmět Souvislá praxe. Základní výzkumný soubor je složen ze studentů prezenční formy

třetího ročníku bakalářského stupně studia a studentů prvního ročníku navazujícího magisterského stupně studia (označován v rámci práce jako magisterský stupeň), kteří tuto podmínku splnili. Zvolila jsem tedy exhaustivní (vyčerpávající) výběr a oslovila jsem všechny dostupné respondenty.

Počet dostupných respondentů k 13. 1. 2013 i návratnost dotazníků je uvedena v následující tabulce:

Stupeň studia	Dostupný počet studentů	Počet navrácených dotazníků	Návratnost v %
<i>Bakalářský</i>	54	51	57 %
<i>Magisterský</i>	44	39	43 %
<i>Celkem</i>	98	90	92 %

Tab. 3: Rozložení respondentů



Obr. 3: Návratnost dotazníků

5.6 Sběr a vyhodnocování dat

Samotnému výzkumu předcházel předvýzkum, který byl realizován v lednu 2013. Zúčastnilo se ho 11 studentů. Následně bylo v únoru – březnu 2013 přistoupeno k samotnému výzkumnému šetření. Dotazník byl distribuován v tištěné podobě. Studenti bakalářského a magisterského oboru byli osloveni v rámci seminářů, kde mi vyučující umožnili studenty seznámit s výzkumem a zároveň je nechat dotazníky vyplnit. Studenti, kteří v seminářích

absentovali, byli osloveni následně prostřednictvím společných emailových adres a to opakovaně (celkem 2x). Studenty, které se mi podařilo dohledat, jsem oslovila také prostřednictvím Facebooku. Tito studenti dotazníky dostali v elektronické podobě.

Získaná data jsem zpracovala v programu Microsoft Office Excel. Následně jsem s daty pracovala ve statistickém programu Statistica Base 9. Hladina významnosti, která byla stanovena $p = 0,05$.

Před samotným testováním jsem nejprve ověřila předpoklady pro použití daného testu. Pokud byly předpoklady splněny, použila jsem parametrické testování. Konkrétně se jednalo o použití t-testu při ověřování hypotéz u výzkumné otázky č. 2, 3, 4, 5. U výzkumné otázky č. 8, kde nedošlo ke splnění požadavků pro použití chí-kvadrátu, nemohly být hypotézy potvrzeny ani vyvráceny. V rámci ověřování dalších hypotéz bylo nutné použít neparametrické testování, neboť data nespĺňovala normalitu. V rámci ověřování hypotéz u výzkumné otázky č. 1, 6, 7 byl tedy použit Mann-Whitneyův U test.

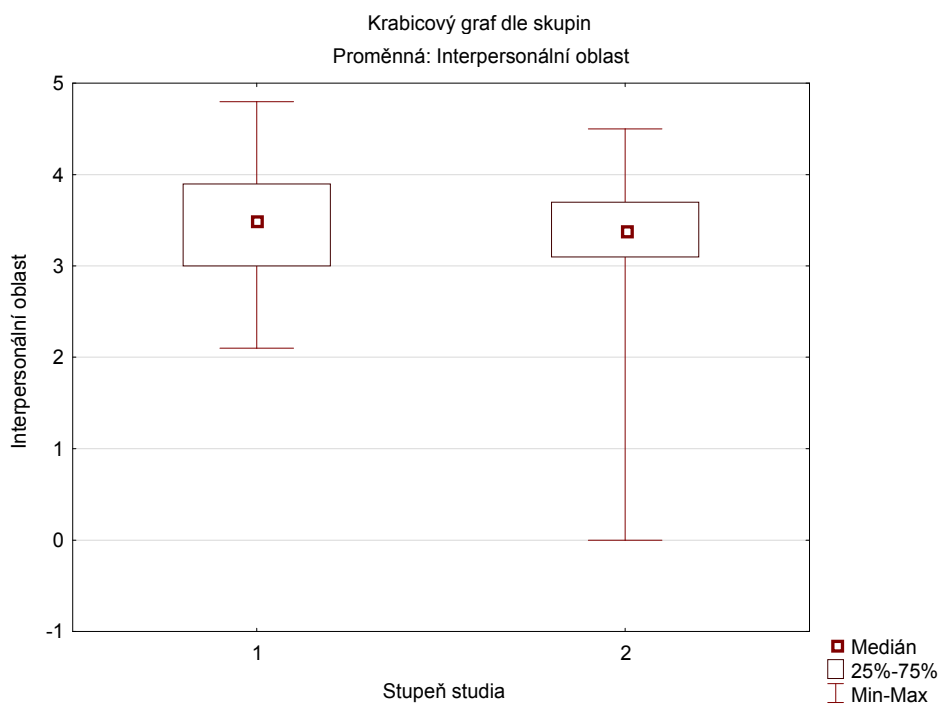
6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

1. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v interpersonální oblasti?

H₀: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v interpersonální oblasti neexistuje signifikantní rozdíl.

H_A: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v interpersonální oblasti existuje signifikantní rozdíl.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (List1) Dle proměn. Stupeň studia Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,0500$				
	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Interpersonální oblast	2442,500	1652,500	872,5000	0,989302	0,322516



Stupeň studia: 1 - bakalářský, 2 - magisterský

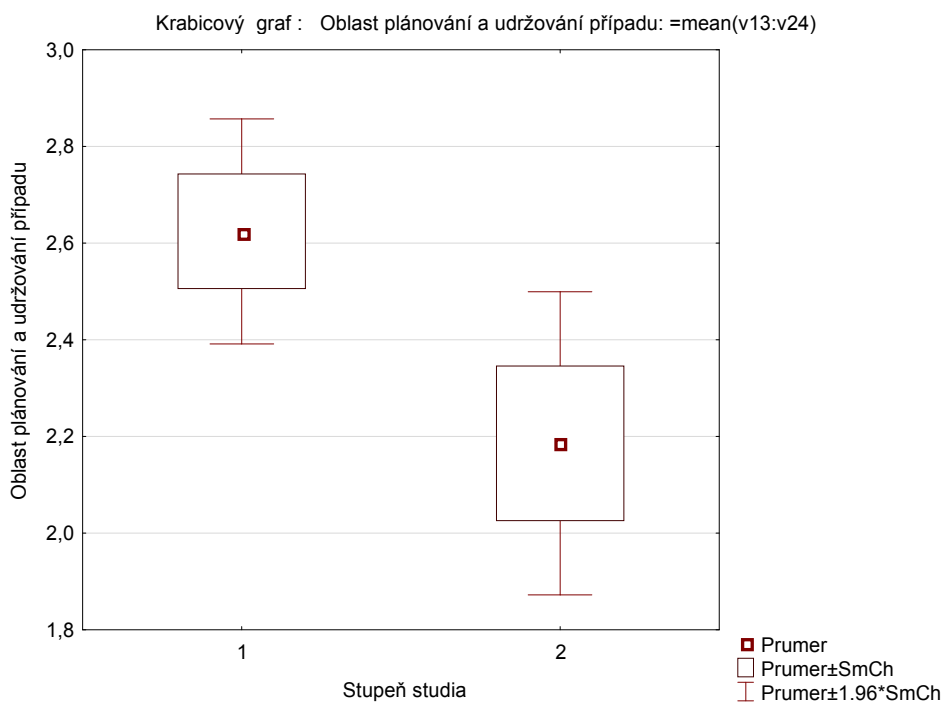
Z výsledku testu vyplývá, že hodnota $p = 0,323$; $p > 0,05$. Přijímám nulovou hypotézu, potvrzující, že mezi bakalářským a magisterským stupněm studia a vnímanou mírou osvojených činností a dovedností v interpersonální oblasti neexistuje signifikantní rozdíl. Tento fakt potvrzuje i přiložený graf.

2. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti plánování a udržování případu?

H₀: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti plánování a udržování případu neexistuje signifikantní rozdíl.

H_A: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti plánování a udržování případu existuje signifikantní rozdíl.

Proměnná	t-testy; grupováno:Stupeň studia (List1)						
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč.plat 1	Poč.plat. 2
Oblast plán. a udržování případu	2,624183	2,185897	2,249656	88	0,026965	51	39



Stupeň studia: 1 - bakalářský, 2 - magisterský

Z výsledku t-testu je patrné, že hodnota $p = 0,027$; $p < 0,05$. Je zřejmé, že mezi stupněm studia a mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti plánování a udržování případu existuje statisticky významný rozdíl. Zamítám tedy nulovou hypotézu a přijímám alternativní.

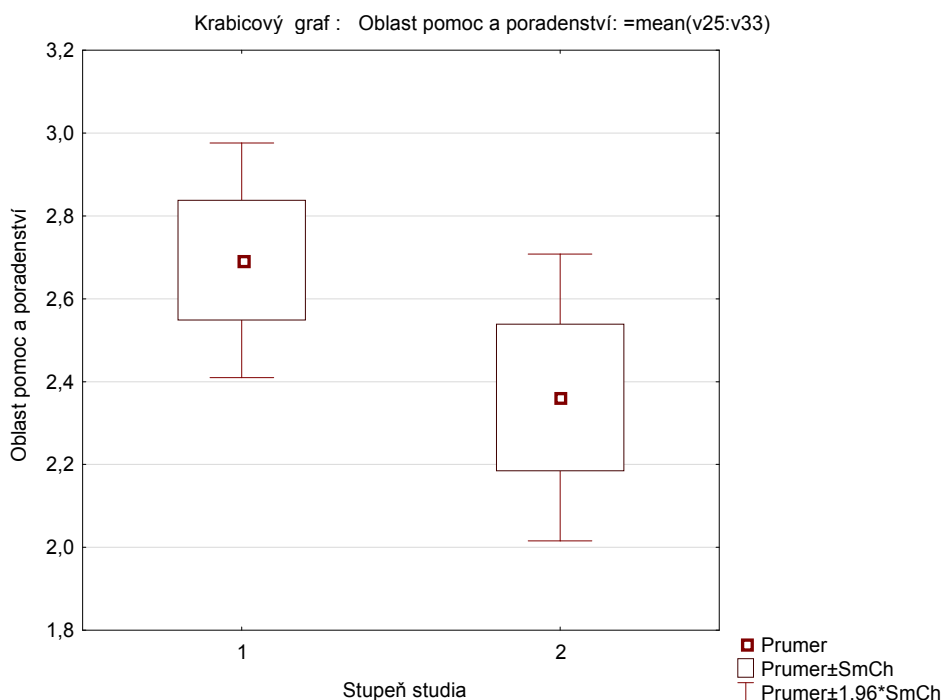
V grafu je možné vyzorovat, že studenti bakalářského stupně studia hodnotí své profesní činnosti a dovednosti v oblasti plánování a udržování případu lépe než studenti magisterského stupně studia.

3. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti pomoc a poradenství?

H0: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti pomoc a poradenství neexistuje signifikantní rozdíl.

HA: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti pomoc a poradenství existuje signifikantní rozdíl.

Proměnná	t-testy; grupováno:Stupeň studia (List1)						
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč.plat 1	Poč.plat. 2
Oblast pomoc a poradenství	2,692810	2,361823	1,464120	88	0,146724	51	39



Stupeň studia: 1 - bakalářský, 2 - magisterský

Výsledná hodnota $p = 0,147$; $p > 0,05$. Mezi stupněm studia a mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti pomoc a poradenství neexistuje statisticky významný rozdíl. Přijímám nulovou hypotézu. Alternativní hypotéza je zamítnuta.

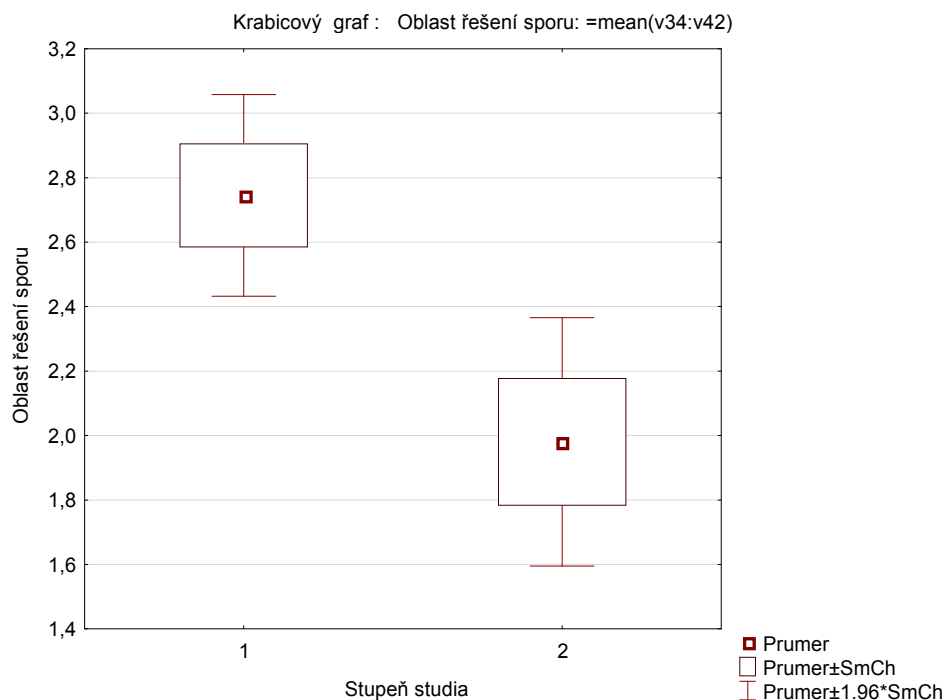
I tak je možné z grafického zobrazení odvodit, že studenti bakalářského stupně studia hodnotili míru svých osvojených profesních činností a dovedností v této oblasti lépe než studenti magisterského stupně studia. Nejedná se však o statisticky prokazatelný rozdíl.

4. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti řešení sporu?

H₀: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti řešení sporu neexistuje signifikantní rozdíl.

H_A: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti řešení sporu existuje signifikantní rozdíl.

Proměnná	t-testy; grupováno:Stupeň studia (List1)						
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč.plat 1	Poč.plat. 2
Oblast řešení sporu	2,745098	1,980057	3,049838	88	0,003025	51	39



Stupeň studia: 1 - bakalářský, 2 - magisterský

Z tabulky vyplývá, že mezi stupněm studia a mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti řešení sporu existuje signifikantní rozdíl, neboť hodnota $p = 0,003$; $p < 0,05$. Bakalářský stupeň studia (1) hodnotil své osvojené profesní činnosti a dovednosti lépe.

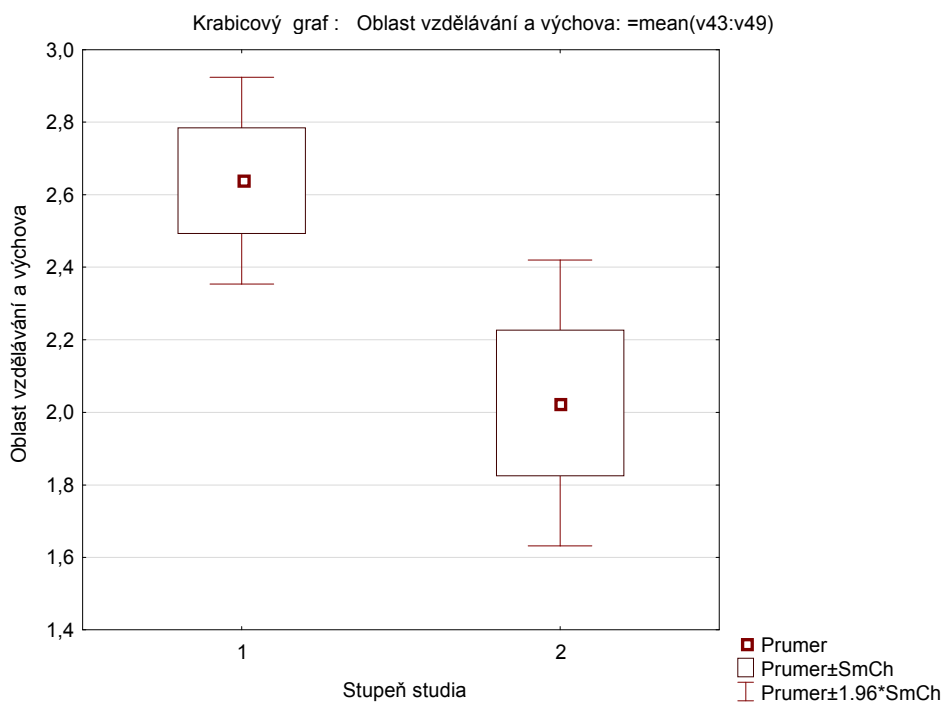
Z tohoto důvodu je nutné přijmout hypotézu alternativní a zamítnout nulovou.

5. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti vzdělávání a výchova?

H₀: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti vzdělávání a výchova neexistuje signifikantní rozdíl.

H_A: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti vzdělávání a výchova existuje signifikantní rozdíl.

Proměnná	t-testy; grupováno:Stupeň studia (List1)						
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč.plat. 1	Poč.plat. 2
Oblast vzdělávání a výchova	2,638655	2,025641	2,533667	88	0,013058	51	39



Stupeň studia: 1 - bakalářský, 2 - magisterský

Hodnota $p = 0,013$; $p < 0,05$. Mezi stupněm studia a mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti vzdělávání a výchova existuje signifikantní rozdíl. Nulová hypotéza je tedy zamítnuta. Přijímám hypotézu alternativní.

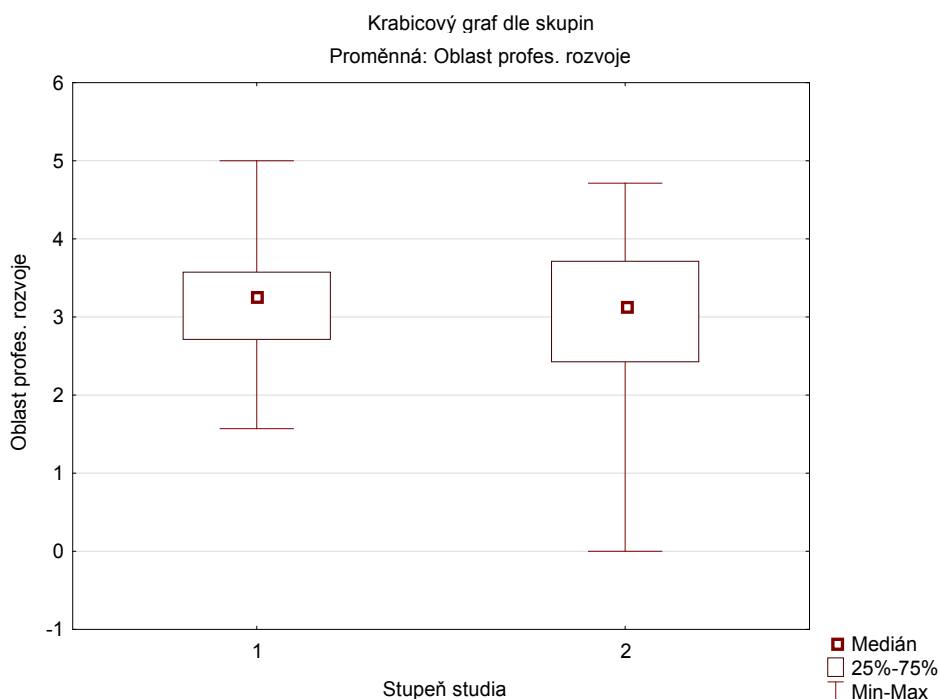
V grafickém ztvárnění je možné vidět lepší sebehodnocení úrovně osvojených činností a dovedností v této oblasti u studentů bakalářského stupně studia. Tento rozdíl byl navíc statisticky potvrzen.

6. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích v oblasti profesionálního rozvoje?

H₀: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti profesionálního rozvoje neexistuje signifikantní rozdíl.

H_A: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti profesionálního rozvoje existuje signifikantní rozdíl.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (List1) Dle proměn. Stupeň studia Označené testy jsou významné na hladině $p < ,0500$				
	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Oblast profes. rozvoje	2359,500	1735,500	955,5000	0,313482	0,753914



Stupeň studia: 1 - bakalářský, 2 - magisterský

V rámci provedeného testu byla zjištěna hodnota $p = 0,754$; $p > 0,05$. Mezi stupněm studia a mírou osvojených profesních činností a dovedností v oblasti profesionálního rozvoje ne-

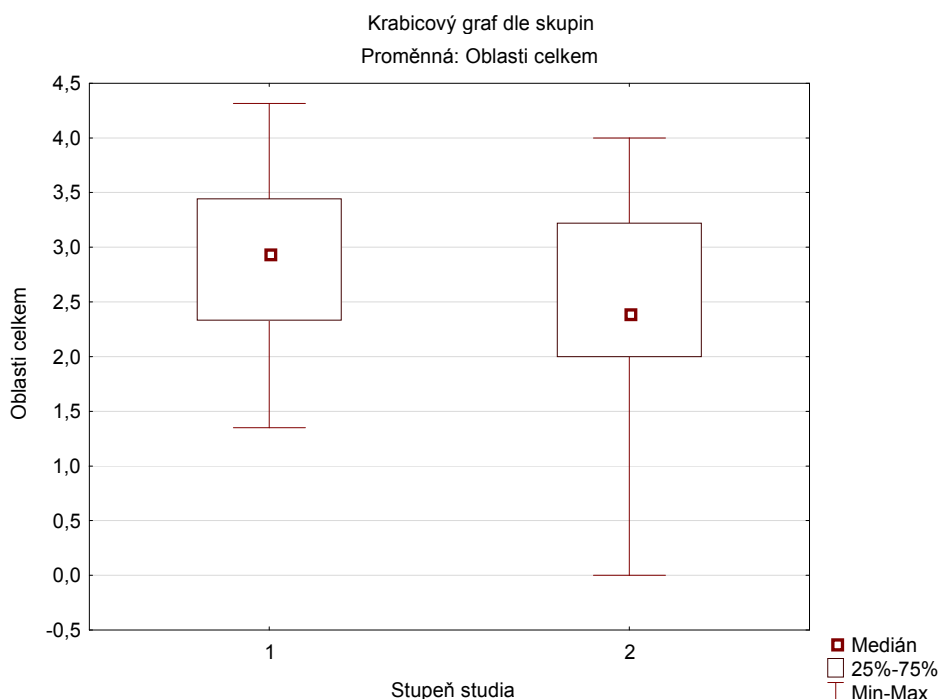
existuje statisticky významný rozdíl, což je viditelné i na krabicovém grafu. Je nezbytné přijmout nulovou hypotézu a zamítnout alternativní.

7. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a subjektivně vnímanou mírou profesních činností a dovedností osvojených na Souvislých praxích (ve všech oblastech celkem)?

H₀: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností neexistuje signifikantní rozdíl.

H_A: Mezi stupněm studia a vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností existuje signifikantní rozdíl.

Mann-Whitneyův U test (List1)					
Dle proměn. Stupeň studia					
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,0500$					
Proměnná	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Oblasti celkem	2604,000	1491,000	711,0000	2,304300	0,021206



Stupeň studia: 1 - bakalářský, 2 - magisterský

V rámci testování se potvrdila alternativní hypotéza a nulová byla zamítnuta, neboť $p = 0,021$; $p < 0,05$.

Mezi subjektivně vnímanou mírou osvojených profesních činností a dovedností studenty bakalářského stupně studia a magisterského stupně existuje signifikantní rozdíl. Respon-

denti bakalářského stupně studia hodnotili na škále míru svých osvojených profesních činností a dovedností pozitivněji než studenti magisterského stupně studia.

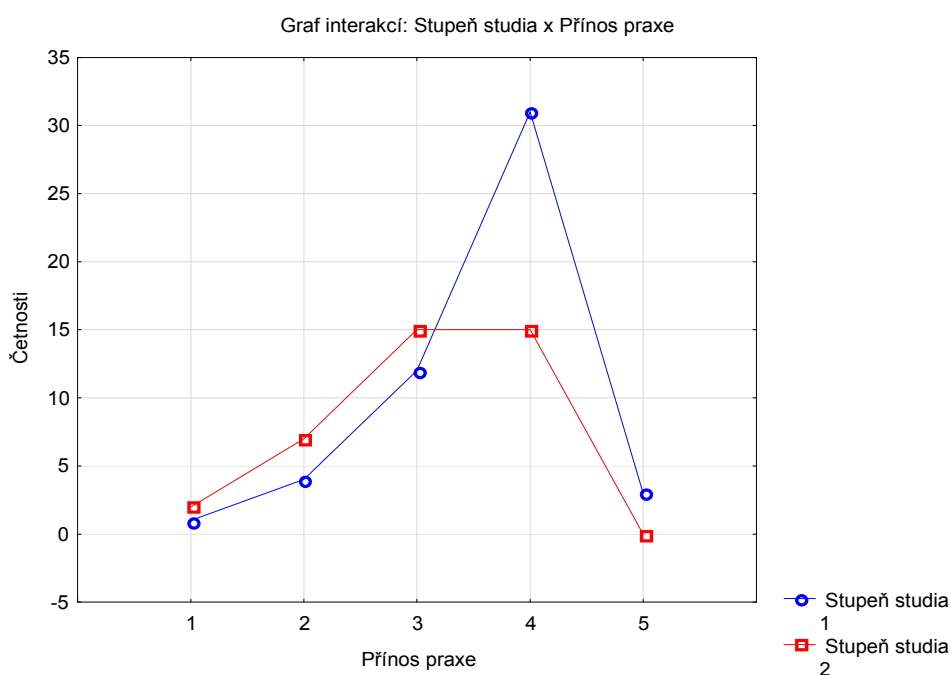
8. Jaké jsou rozdíly mezi stupněm studia a hodnocením přínosu praxe jako prostředku k osvojení profesních činností a dovedností?

H0: Mezi stupněm studia a hodnocením přínosu praxe jako prostředku k osvojení profesních činností a dovedností neexistuje signifikantní rozdíl.

HA: Mezi stupněm studia a hodnocením přínosu praxe jako prostředku k osvojení profesních činností a dovedností existuje signifikantní rozdíl.

Kontingenční tabulka (List1)
 Četnost označených buněk > 10
 (Marginální součty nejsou označeny)

Stupeň studia	Přínos praxe žádný	Přínos praxe velmi nízký	Přínos praxe nízký	Přínos praxe vysoký	Přínos praxe velmi vysoký	Řádk. součty
1	1	4	12	31	3	51
2	2	7	15	15	0	39
Vš.skup.	3	11	27	46	3	90

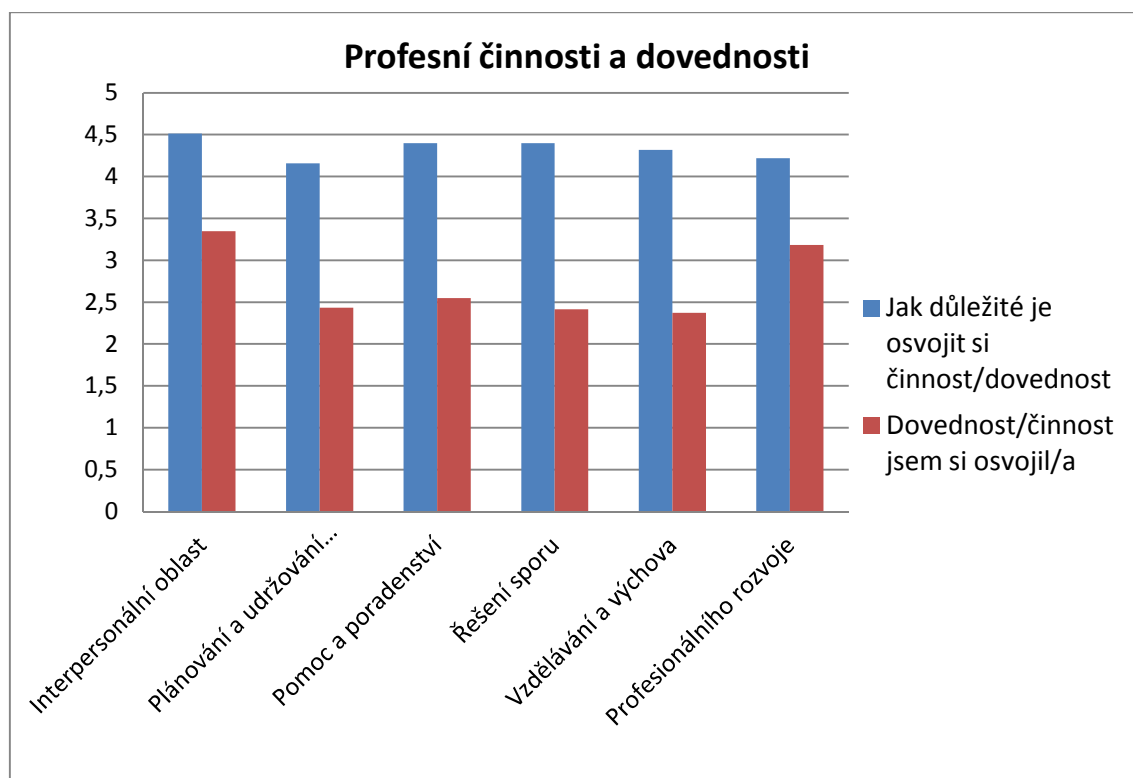


Stupeň studia: 1 - bakalářský, 2 - magisterský

Získaná data nesplnila předpoklady pro použití chí-kvadrátu. Proto, nemůže být alternativní ani nulová hypotéza vyvrácena, či potvrzena. Z doložené kontingenční tabulky a grafu interakcí je možné usoudit, že mezi stupněm studia a hodnocením přínosu praxe jako pro-

středku k osvojení profesních činností a dovedností neexistuje rozdíl. Tento výsledek však není významný statisticky.

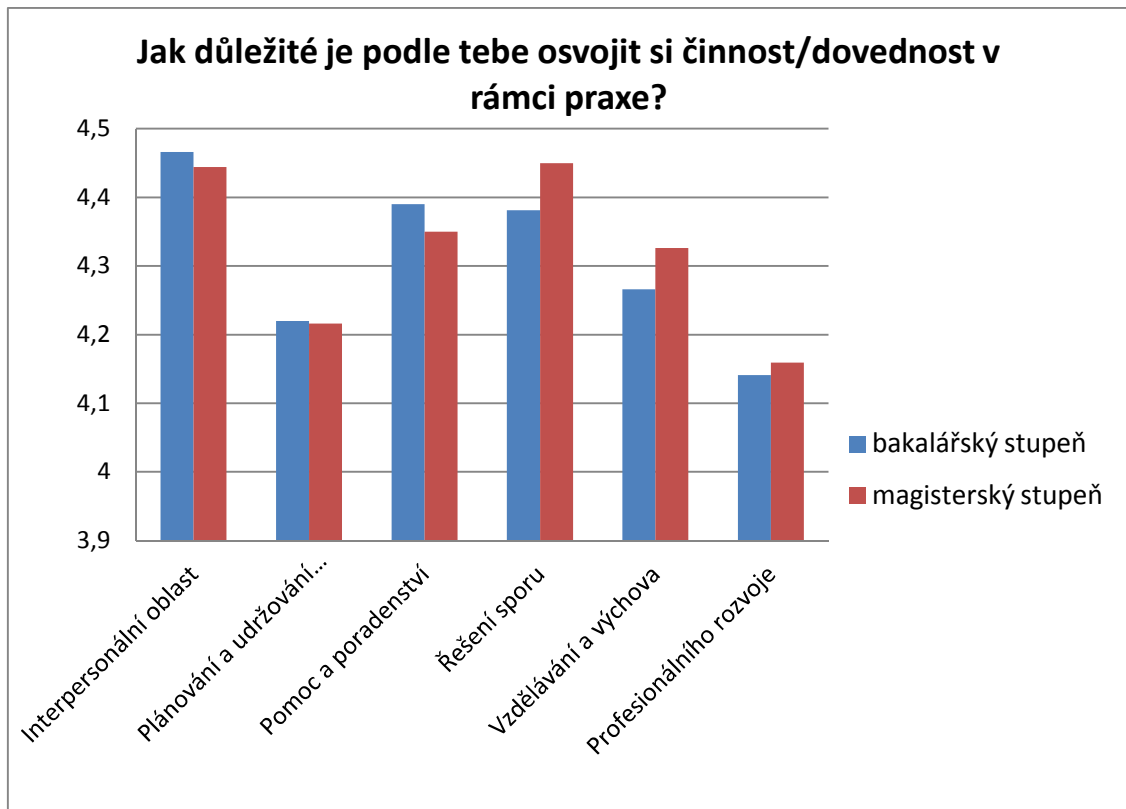
9. Do jaké míry je podle studentů důležité osvojit si na Souvislých praxích činnosti a dovednosti v jednotlivých oblastech (interpersonální oblast; oblast plánování a udržování případu; oblast poskytování pomoci a poradenství; oblast řešení sporu; oblast vzdělávání a výchova; oblast profesionálního rozvoje)?



Průměrná hodnota udávaná respondenty u otázky do jaké míry je podle nich důležité si na Souvislých praxích osvojovat profesní činnosti a dovednosti se pohybuje na škále okolo 4 – 4,5 (škála - minimálně 1 až maximálně 5). Za nejdůležitější oblast profesních činností a dovedností, která by v rámci praxe měla být osvojována, považují oblast interpersonální.

Graf znázorňuje současně také průměrnou hodnotu udávanou na škále v rámci sebehodnocení studentů. Tedy to, jak studenti hodnotí na škále míru svých osvojených profesních činností a dovedností v rámci školní Souvislé praxe.

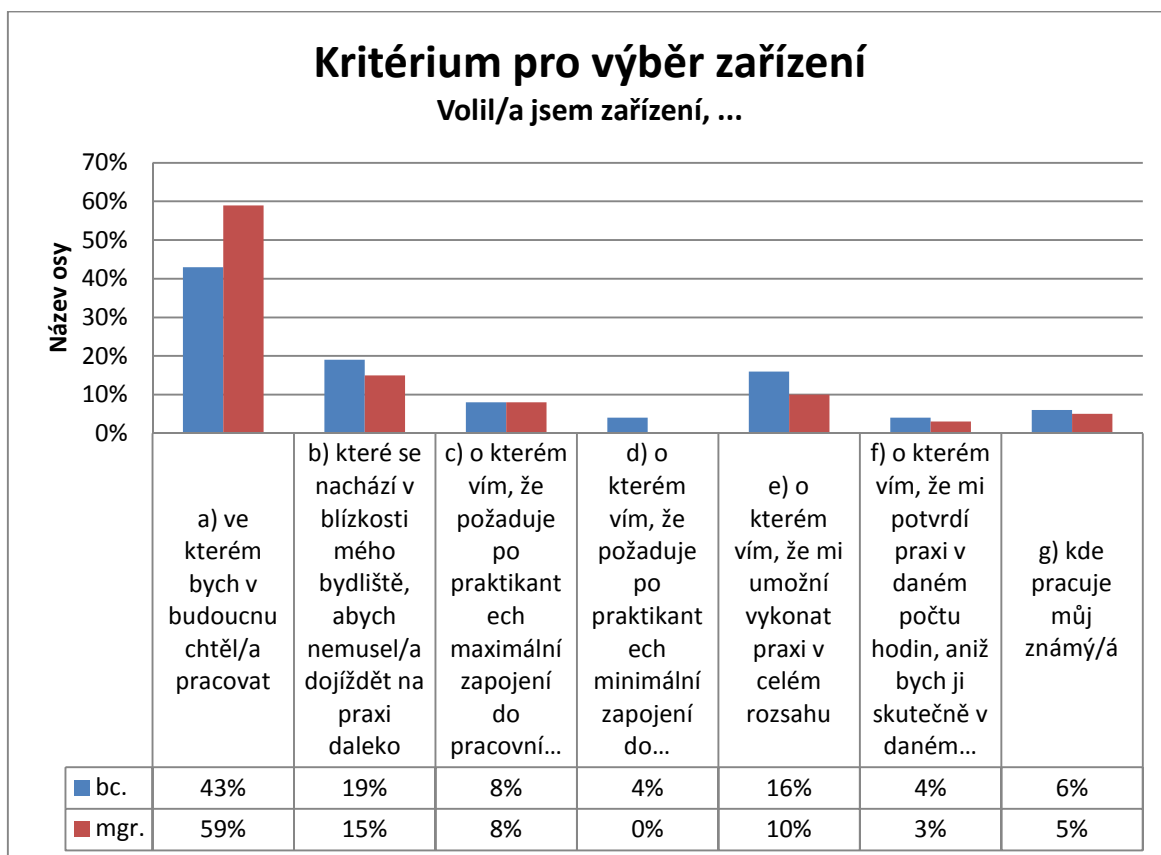
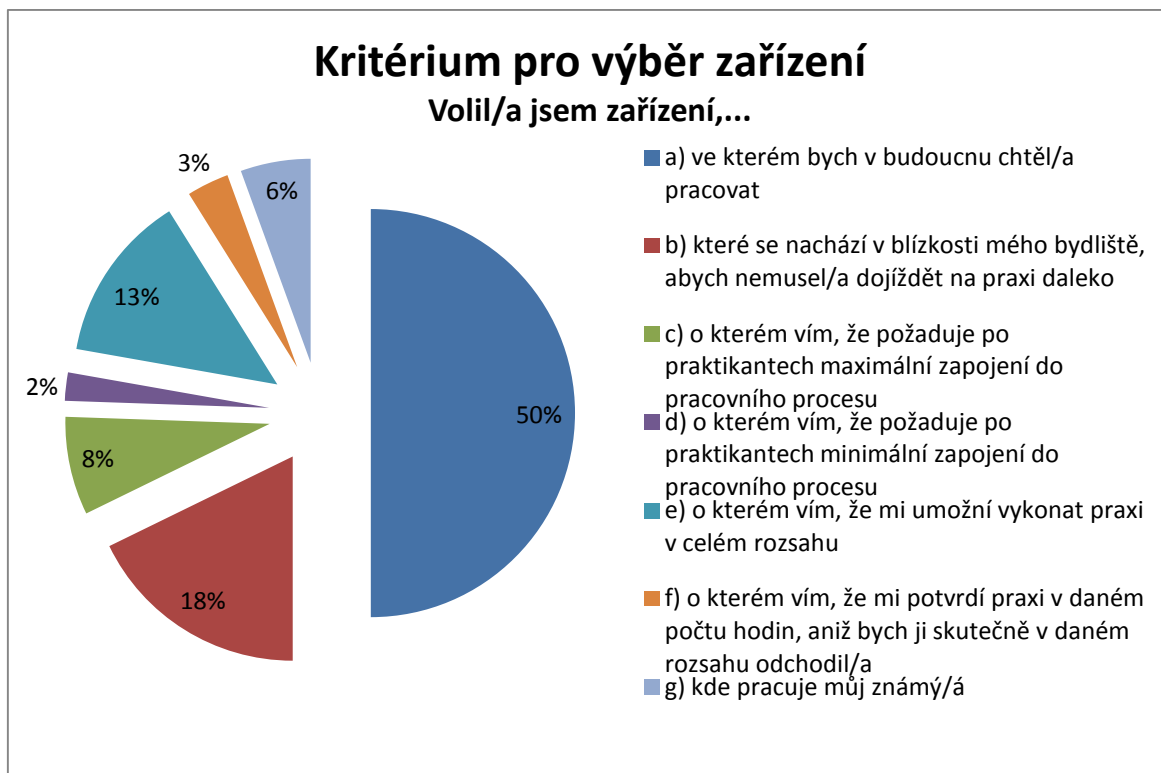
Z grafu také vyplývá, že studenti si osvojují na praxích činnosti a dovednosti v menší míře, než je jejich představa jak by měly být v průběhu praxe osvojovány.



Graf porovnává odpovědi respondentů podle stupně studia. Vyčíst z něj lze jak porovnání odpovědí bakalářského, tak magisterského stupně studia. Bakaláři považují za nejdůležitější osvojovat si dovednosti a činnosti z interpersonální oblasti. Oproti tomu magistři považují za nejdůležitější oblast, která by v průběhu praxe měla být rozvíjena oblast řešení sporu a stejně jako bakaláři interpersonální oblast.

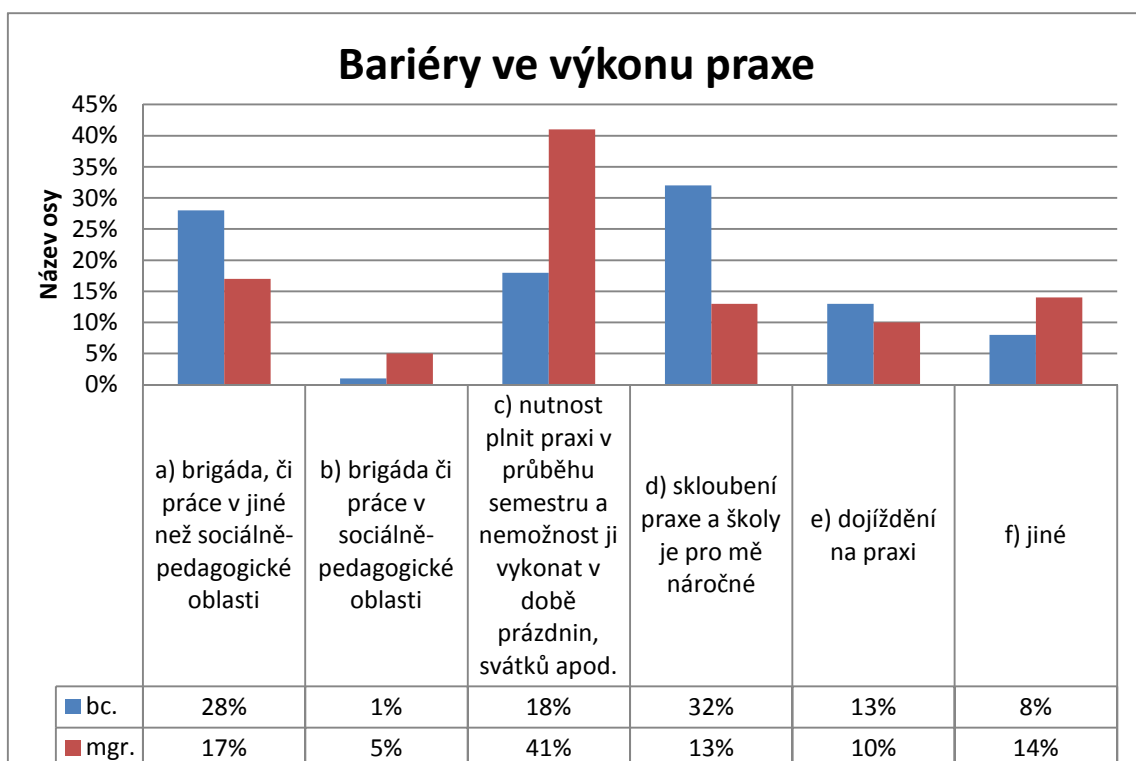
10. Podle jakého kritéria si nejčastěji studenti vybírají zařízení pro výkon své Souvislé praxe?

Studenti si nejčastěji vybírají zařízení, v němž by v budoucnu chtěli pracovat. Uvedla tak rovná polovina dotázaných respondentů.

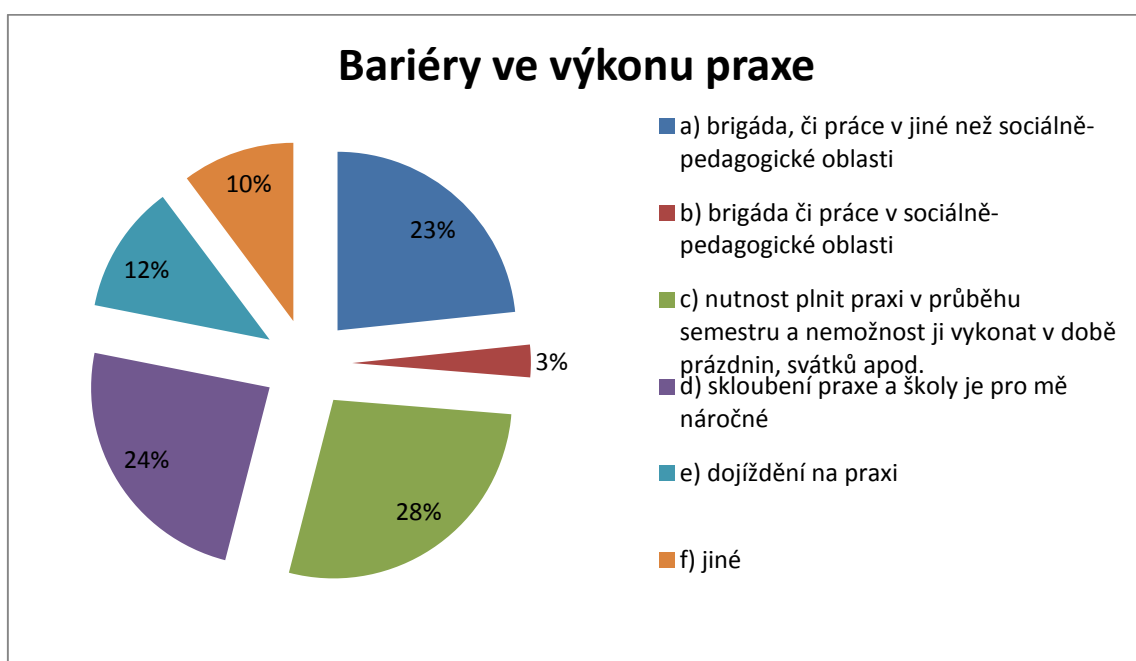


11. Jaké jsou nejčastější bariéry, které brání nebo ovlivňují průběh výkonu Souvislé praxe?

Pro bakaláře je největší překážkou ve výkonu Souvislé praxe skloubení praxe a školy. Magisterský stupeň studia jako největší bariéru vnímá nutnost plnit praxi v průběhu semestru a nemožnost ji vykonávat například v době prázdnin.



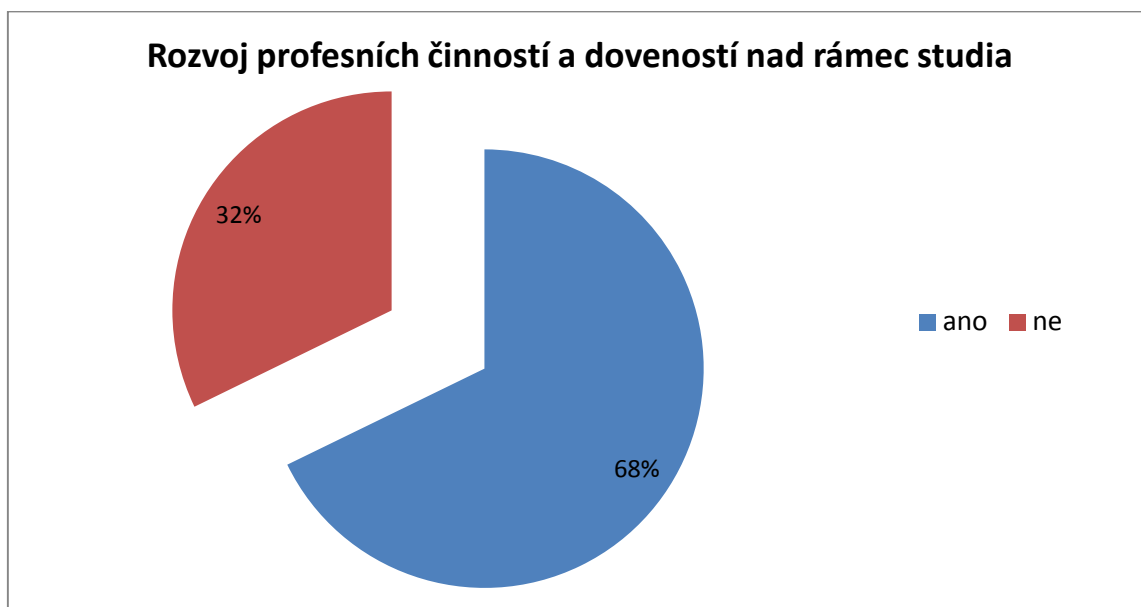
Výšečový graf vyjadřuje vnímané bariéry ve výkonu praxe bez ohledu na stupeň studia.

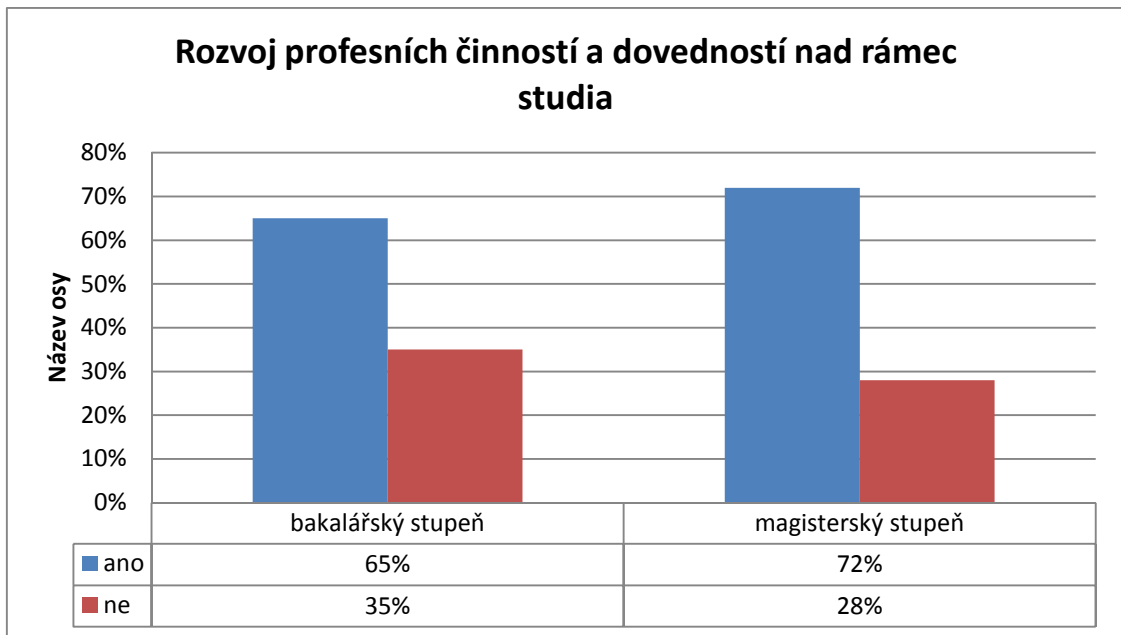


Za podstatné považují uvést také odpovědi studentů, kteří využili možnosti „jiné“ a uvedli na tuto otázku vlastní odpověď. Tyto odpovědi byly následující: „je těžké najít zařízení, kde by bez problému brali studenty“, „160. hodin praxe ve svém volném čase, bez školní dotace na čas“, „málo příležitostí vykonat praxe v místě bydliště“, „to že není na praxi vyhrazený čas (aspoň 2 týdny, když je povinných 160. hodin – bez školy“, „velmi omezená nabídka pracovišť, i když zdánlivě bohatá“, „plnění komplikoval špatný rozvrh (večerní i odpolední výuka)“, „praxe často nemá moc velký přínos – krátká doba, nekompetentnost studenta brání opravdové práci“, „problém praxí je taky mnohdy ze stran zařízení – ke konkrétním případům nebo k něčemu, co se zařízení opravdu týká nás moc nepustí, člověk si tak nic nevyzkouší“, „možnosti, které jsou mi pro praxi poskytnuty“, „kde byli ochotni mě vůbec přijmout“, „sehnat praxi, kde budu moci dělat více než jen např. administrativu“, „nedostatek příležitostí, škola by měla praxi více nabízet“. Jeden z respondentů v rámci možnosti „jiné“ uvedl, že mu ve výkonu praxe žádná bariéra nebrání.

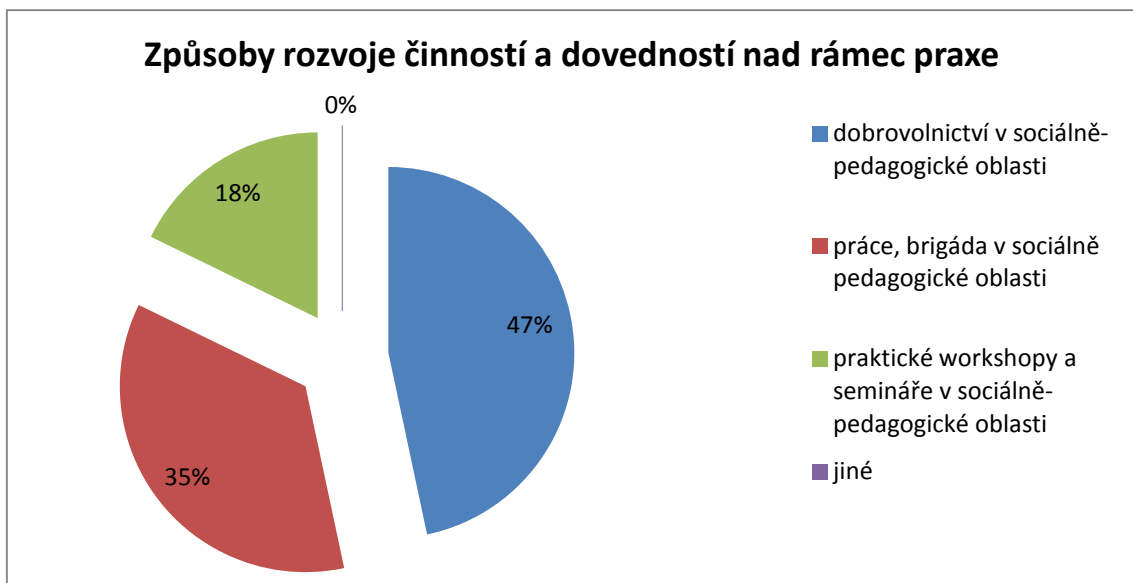
12. Rozvíjí studenti své profesní dovednosti a činnosti nad rámec povinné přípravy?

Více než polovina studentů rozvíjí své profesní činnosti a dovednosti nad rámec praxe. Blíže je otázka vyhodnocena prostřednictvím následujících dvou grafů.





Pro doplnění uvádím také, jak si studenti rozvíjejí profesní činnosti a dovednosti nad rámec Souvisele praxe.



7 SHRnutí VÝSLEDKŮ

V této kapitole shrnu výsledky, které umožňují naplnit cíle a zodpovědět hlavní výzkumný problém, který jsem si v úvodu praktické části práce stanovila.

Hledala jsem odpověď na to, jaká je z pohledu studentů sociální pedagogiky bakalářského a magisterského stupně studia subjektivně vnímaná úroveň jejich profesních činností a dovedností osvojených v rámci Souvislé praxe. Z analyzovaných výsledků, tedy můžu zodpovědět výzkumný problém, který jsem definovala takto: *Liší se z pohledu studentů sociální pedagogiky bakalářského a magisterského stupně subjektivně vnímaná úroveň jejich profesních činností a dovedností osvojených v rámci Souvislé praxe?*

Byla potvrzena existence statisticky významného rozdílu v subjektivním hodnocení celkově osvojených činností a dovedností v závislosti na stupni studia. Vnímaná úroveň osvojených činností a dovedností v závislosti na stupni studia se tedy liší.

Z výsledku vyplynulo, že studenti bakalářského stupně studia hodnotili na škále svou úroveň profesních činností a dovedností pozitivněji než studenti magisterského stupně studia. Udávali vyšší míru osvojených profesních činností a dovedností. Hodnota všech osvojených činností a dovedností (celkem všechny činnosti a dovednosti bez rozdílu oblastí) u bakalářského stupně studia dosahovala na škále průměrné hodnoty 3. U magisterského stupně studia necelé hodnoty 2,5 na škále.

Přesto, že by se dalo předpokládat, že studenti magisterského stupně studia mají za sebou absolvováno více hodin praxe než studenti bakalářského stupně a tudíž budou hodnotit své profesní činnosti a dovednosti lépe, bylo tomu právě naopak. V Sylabu předmětu pro magisterské studium je uvedeno, že studenti by měli prohloubit své znalosti, dovednosti a činnosti z bakalářského studia a vykonávat je již na dobré úrovni. Výzkum však ukázal, že své profesní činnosti a dovednosti jako rozvinutější vnímají hůře, než studenti bakalářského studia.

Účelem práce bylo také zjistit, zda existuje rozdíl v subjektivním hodnocení úrovně profesních činností a dovedností u studentů prezenční formy bakalářského a magisterského stupně studia v jednotlivých vymezených oblastech. Statisticky významný rozdíl v závislosti na stupni studia byl prokázán v oblasti plánování a udržování případu; v oblasti řešení sporu; v oblasti vzdělávání a výchova. Ve všech oblastech studenti bakalářského stupně studia hodnotili míru svých nabytých činností a dovedností lépe než studenti magisterské-

ho stupně. Naopak existence statisticky významného rozdílu nebyla potvrzena v interpersonální oblasti; v oblasti pomoc a poradenství a ani v oblasti profesionálního rozvoje. I tady je však možné, vypočítat lepší sebehodnocení rozvinutých profesních činností u studentů bakalářského stupně. Tyto hodnoty, ale nejsou statisticky prokazatelné.

Podle získaných výsledků lze zpozorovat, že větší rozsah praxe, který mají za sebou studenti magisterského stupně studia, nezaručuje dosažení lepší úrovně osvojených činností a dovedností. Z toho lze usoudit, že není nutné navyšovat hodinovou dotaci předmětu, ale soustředit se např. na zařízení pro výkon praxe a na to, co studentům cvičné zařízení umožní v průběhu praxe vykonávat. Tedy jak se budou moci studenti v daném zařízení rozvinout.

Objektivitu získaných výsledků sebehodnocení studentů by bylo dobré posílit o další hodnocení. Problém je ovšem v tom, že studenti na praxích nemají cvičného učitele jako je tomu například v rámci přípravy budoucích učitelů, který by mohl studenta na praxi pozorovat a následně ohodnotit. Studenti sice z praxe odchází se závěrečným hodnocením od pracovníka zařízení, v němž praxi vykonávají, ale i v tomto případě je jeho objektivita sporná, neboť nejsou například vymezeny činnosti a dovednosti, které by měl pracovník u studenta zhodnotit. Konkrétní výčet činností a dovedností není uveden ani v obsahu Sylabu předmětu Souvislá praxe, kde je definováno spíše obecněji, co by student měl během praxe zvládnout. Navíc mají studenti možnost samostatného výběru pracoviště. A jak vyplynulo z výsledků výzkumu, najdou se mezi studenty i ti, kteří praxi chápou spíše jako nepříjemnou povinnost nebo v ní patrně neshledávají příležitost rozvíjet se, protože uváděli, že si vybírají zařízení, které po nich bude vyžadovat minimální zapojení do pracovního procesu (2% respondentů), nebo ti kteří si volí zařízení, jenž jim praxi potvrdí, aniž by ji absolvovali v plném rozsahu (3%). Kladně však lze zhodnotit, že polovina studentů si vybírá takové zařízení pro výkon praxe, v němž by v budoucnu chtěla pracovat.

Jedním z cílů, který jsem si stanovila, bylo odhalení možných překážek bránících a omezujících průběh výkonu Souvislé praxe. Respondenti vidí jako největší bariéru ve výkonu praxe nutnost plnit praxi v průběhu semestru a nemožnost ji vykonat například v době prázdnin. Tomu odpovídá i třetí nejčastěji uváděná bariéra, a to skloubení praxe a školy vnímané studenty jako náročné. Na druhém místě se umístila bariéra brigáda, či práce v jiné než sociálně-pedagogické oblasti. Zajímavé byly také bariéry uváděné samotnými studenty. Vyskytovaly se převážně odpovědi, které by šlo zařadit jejich obsahem do odpovědi „skloubení praxe a školy“. Studenti zmiňovali převážně problémy vznikající

z nutnosti docházet na praxi v průběhu semestru, kdy se musí účastnit zároveň i výuky ve škole. Dále nevhodný rozvrh, často až do večerních hodin. Někteří respondenti zmínili omezenou nabídku pracovišť ze strany školy a problémy se samotnými zařízeními, kde buď studenty nechtějí přijmout, nebo jim neumožňují vyzkoušet si dostatečně práci na dané pozici.

Studenti mají na jednu stranu možnost a příležitost vybrat si zařízení pro výkon své praxe samostatně, což je jistě velká výhoda. Každý si vybere zařízení dle svého zájmu. Na druhou stranu se může vyskytnout právě problém, kdy student dané zařízení sám osloví a je odmítnut. Myslím si, že by se mohla navazovat neustálá spolupráce s absolventy sociální pedagogiky, kteří odejdou pracovat do sociálně-pedagogické sféry. Tito studenti by pak mohli být jakýmsi prostředníkem mezi zařízeními, ve kterém pracují a univerzitou, které by pomáhali zprostředkovat praxi v dané organizaci, která je jejich zaměstnavatelem.

Pozitivním výsledkem je hodnocení přínosu praxe. Studenti hodnotili přínos praxe nejčastěji jako vysoký. Paradoxem je, že druhou nejčastější odpovědí byl naopak přínos praxe hodnocen jako nízký. Existenci rozdílu v hodnocení přínosu Souvislé praxe u studentů podle stupně studia nebylo možné statisticky prokázat, protože data nespĺnila kritéria pro použití chí-kvadrátu.

I přesto, že je přínos praxe studenty hodnocen příznivě, jejich představa o tom jak důležité je osvojit si činnosti a dovednosti na praxi neodpovídala jejich subjektivnímu hodnocení dosažené úrovně těchto činností a dovedností. Z toho vyplývá, že dovednosti a činnosti by měly být u studentů rozvíjeny v rámci Souvislých praxí do větší míry. Nejvíce by dle respondentů měla být rozvíjena na praxích interpersonální oblast, pomoc a poradenství, řešení sporu.

Studenti však v rámci svého vzdělávání nespolehají jen na školní praxi, ale více jak polovina (68%) se jich vzdělává i nad rámec povinné výuky. K rozšiřování svých profesních činností a dovedností nad rámec výuky se přihlásilo 72% studentů magisterského stupně studia a 65% bakalářského stupně studia. Nejčastěji působí v rámci dobrovolnictví, dále pracují nebo mají alespoň brigádu v sociálně-pedagogické oblasti. Nejmenší podíl studentů (18%) se pak účastní různých workshopů a seminářů.

Je vidět, že studenti mají snahu se vzdělávat i ve svém volném čase. Možná by v rámci UTB mohly být pro studenty organizovány pravidelně různé workshopy, díky nimž by se studenti mohli dále profesně rozvíjet. Mohly by být zaměřeny rovněž na rozvoj některých

činností a dovedností jako je například komunikace, asertivní jednání, příprava edukačních programů apod. Před učiněním tohoto kroku by mohla být u studentů provedena anketa, zda by o workshopy měli zájem. Prostřednictvím ankety by se navíc mohlo ověřit, zda by byli ochotni a případně kolik, za tuto formu dalšího vzdělávání uhradit.

ZÁVĚR

Ke zlepšení rozvoje praktické přípravy sociálních pedagogů by mohlo přispět vytvoření profesního standardu sociálního pedagoga. Tento standard by vymezil náplň práce sociálního pedagoga a tedy i konkrétní činnosti a dovednosti, které by měl být schopen vykonávat. Podkladem pro tvorbu tohoto standardu by mohly posloužit činnosti a dovednosti uvedené v dotazníku.

Hodnocení studentů by mělo být navíc rozšířeno o další způsoby ověřování míry dosažených profesních činností a dovedností, tak aby se subjektivní výpovědi studentů více zobjektivnily. Toho by šlo docílit například tím, že by studenti obdrželi k praxi arch s vymezenými činnostmi a dovednostmi. U každé osvojené profesní činnosti a dovednosti by navíc prováděli konkrétní záznam dokládající osvojení dané činnosti či dovednosti (tedy konkrétní aktivitu realizovanou na praxi, její průběh, výsledky). Do hodnocení rozvoje profesních činností a dovedností by mohli být zapojeni také přímo pracovníci zařízení, v nichž student praxi vykonává. Jejich úkolem by bylo rovněž hodnotit osvojené činnosti a dovednosti podle dosažených výsledků konkrétních úkolů studenta na pracovišti. Problém by však mohl nastat v tom, že pracovníci bývají často zaneprázdnění a na praktikanty jim nezbyvá příliš času. V současnosti studenti do Deníku praxe mají také vypsát a okomentovat, co v průběhu praxe vykonali. Každý však tento úkol pojme po svém. Jednotný formulář by umožňoval srovnání mezi studenty.

Hodnocení profesních činností a dovedností, vedoucí k posouzení míry jejich rozvoje v průběhu praxe, sloužící jako nástroj posuzování efektivity realizovaného praktického výcviku vyžaduje pravděpodobně dlouhodobé sledování po dobu několika let a následné porovnání výsledků šetření. Zařízení, ze kterých by si studenti „odnášeli“ více osvojených dovedností a činností je do budoucna možné zpřehlednit, utvořit jejich seznam, z něhož pak mohou studenti vybírat praxi primárně. Neboť tato zařízení poskytnou efektivnější praxi, kde si studenti osvojí co nejvíce dovedností uplatňovaných v rámci dané organizace. Vytvořit a zpřístupnit je možné i elektronickou databází pro studenty sociální pedagogiky, kde by každý student uváděl pracoviště, v němž praxi vykonal. Zpřístupněn by zde mohl být formulář vyplněný od studentů s hodnocením míry osvojených činností. Studenti by pak měli přehled, kde je možné praxi vykonat, co vše se v zařízení mohou naučit a dle toho si zařízení pro výkon praxe vybrat.

V rámci výzkumného šetření vyvstaly také nové otázky. Jedna z nich se pojí k hodnocení přínosu praxí. Kladně praxi zhodnotilo z 90 respondentů celkem 49. Naopak záporně přínos praxe zhodnotilo 38 respondentů. 3 z respondentů dokonce uvedli, že přínos praxe není žádný. Krokem do budoucna je možné oslovení studentů, například prostřednictvím uspořádání společného setkání. Na tomto setkání by byla studentům dána příležitost vyjádřit se například k tomu, jak si oni sami představují průběh praxe, její rozvržení apod. Hlavní snahou by mělo být také úsilí dopátrat se toho, proč téměř polovina z dotázaných hodnotí praxi negativně. Argumentování studentů má jistě důležitou výpovědní hodnotu, protože ti co přínos praxe nevidí tak pozitivně, k tomu mají jistě své důvody.

V rámci zefektivnění praxe do budoucna spatřuji řešení také v odstranění překážek ve výkonu praxe. A to například vyčleněním určitého počtu dní v semestru v daném termínu pro vykonání praxe. Studentům by pak odpadl problém skloubit zároveň školu a docházku na praxi.

Jak uvádím v předchozí kapitole, také motivaci studentů k dalšímu vzdělávání je možné podporovat. A to například prostřednictvím pořádání různých workshopů. Dobré je jistě rovněž pokračovat v navazování nové spolupráce se zařízeními pro výkon praxe. Jak již také uvádím v předešlé kapitole např. prostřednictvím absolventů oboru Sociální pedagogika pracujících v sociálně-pedagogické oblasti.

Jelikož větší polovina dotázaných vidí přínos praxe jako vysoký a velmi vysoký, doporučuji pokračovat minimálně v zavedeném systému praxí. Osobně považuji praktickou přípravu studentů za důležitou a oceňuji, že studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně mají možnost praxe vykonávat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AIEJI - International association of social educators, 2013. World Congress of the social pedagogues [online]. © 2012 [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://www.worldcongress.lu/index.php?lang=en>
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 1994. *Sociálna pedagogika: (Vybrané problémy)*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 80-223-0817-X.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. aktualizované vydání. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [4] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky: Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [5] BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [6] BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2580-2.
- [7] BURBULES, Nicholas, 2008. Tacit teaching. *Educational Philosophy and Theory*. Philosophy of Education Society of Australasia, **40**(5), 669. ISSN: 1469-5812.
- [8] CACH, J., 1995. Hodnoty sociální pedagogiky ve vývoji české a evropské pedagogiky. *Pedagogická orientace*, **5**(16/17) 167. ISSN 1211-4669.
- [9] Centrum vzdělávání Amos. Vysoké školy. com [online]. ©1998-2013 [cit. 2013-01-19]. Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.com/prehled-obo-ru/?doSearch=ok&skolaCo=Obor&hpSearchFlag=0&oborForma=&oborTyp=&oborLang=&oborZamereni=&oborText=soci%ED+pedagogika&searchBtn.x=0&searchBtn.y=0>
- [10] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [11] ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-463-X.

- [12] ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf
- [13] ČESKO. Zákon č. 198 ze dne 2. května 2012 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 68, s. 2755 -2758. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=24333
- [14] Fakulta humanitních studií UTB, Ústav pedagogických věd. Praxe [online]. © 2000 - 2007 [cit. 2013-02-11]. Dostupné z: http://web.fhs.utb.cz/?id=0_2_5_11&iid=2&lang=cs&type=0
- [15] GULOVÁ, Lenka, 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.
- [16] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2003. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0128-1.
- [17] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3674-731.
- [18] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [19] HAŠKOVEC, J., 1993 cit. podle KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [20] HAVRDOVÁ, Zuzana, 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, vydavatelství a nakladatelství. ISBN 80-902081-8-5.
- [21] HIGHAM, Patricia, 2006. *Social work: Introducing Professional Practice*. Oxford: The Alden Press. ISBN 978-1-4129-0856-0.
- [22] HRADEČNÁ, Marie et al., 1998. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, vydavatelství Univerzity Karlovy, s. 7. Úvodní otázky sociální pedagogiky, s. 89. ISBN 80-718-4015-7.
- [23] HRONCOVÁ, Jolana et al., 2004. *Sociálna patológia*. Bánská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-926-0.

- [24] HRONCOVÁ, Jolana et al., 2007. *Dejiny sociálnej pedagogiky - vybrané problémy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-436-4.
- [25] HRONCOVÁ, Jolana, Anna HUDECOVÁ a Tatiana MATULAYOVÁ, 2000. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-427-7.
- [26] HUPPERTZ a SCHINZLER, 1995 cit. podle ROSINSKÝ, Rastislav a KLEIN, Vladimír, 2010. *Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-8094-835-1.
- [27] Child & Youth Care Forum, 2006. A Common Platform for Social Educators in Europe [online]. 12 October 2006, s. 380 – 388 [cit. 2013-02-02] Dostupné z: <http://web.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/results?sid=a4be0f12-64a7-4b83-a7d3-0a606ea49829%40sessionmgr115&vid=2&hid=127&bquery=A+Common+Platform+for+Social+Educators+%22in%22+Europe&bdata=JmRiPWE5aCZsYW5nPWZJnR5cGU9MCZzaXRIPWVob3N0LWxpdmU%3d>
- [28] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4726-977.
- [29] KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ, 2010. *Psychologie 1. díl: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada. Sestra. ISBN 978-80-2473-270-1.
- [30] KLAPILOVÁ, Světlá, 2000. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80-7076-669-8.
- [31] KNOTOVÁ, Dana a Peter ONDREJKOVIČ, 2004 cit. podle KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [32] KORNBECK, Jacob a Niels ROSENDAL JENSEN, eds., 2009. *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. ISBN: 978-3-941482-34-0.
- [33] KORNBECK, Jacob a Niels ROSENDAL JENSEN, eds., 2012. *Social Pedagogy for the Entire Lifespan, Volume II*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. ISBN: 978-3-86741-742-6.

- [34] KOŤA, Jaroslav, 2012. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, **22**(3), 346; 351. ISSN 1211-4669.
- [35] KRAUS, Blahoslav, 2004 cit. podle PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4734-705.
- [36] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [37] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, eds., 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-004-2.
- [38] KUNÁK, Stanislav, 2007. *Vybrané možnosti primárnej prevencie vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: Iris. ISBN 978-808-9256-105.
- [39] LUCIA a LEPSINGER, 1999 cit. podle KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0698-9.
- [40] MAŇÁK, Josef, 2011. K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, **21**(3), 259; 262; 263. ISSN 1211-4669.
- [41] MAŇÁK, Josef et al., 1992. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0471-1.
- [42] MATOUŠEK, Oldřich, ed., 2005. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7002-X.
- [43] MLČÁK, Zdeněk, ed., 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-736-8129-3.
- [44] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [45] PAVLÍKOVÁ, Alena, 1998. Volný čas a zájmová činnost dětí a mládeže. In: HRADEČNÁ, Marie. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, vydavatelství Univerzity Karlovy, s. 65; 73. ISBN 80-718-4015-7.

- [46] PETERS-KÜHLINGER, Gabriele a FRIEDEL, John, 2007. *Komunikační a jiné "měkké" dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2145-3.
- [47] PODLAHOVÁ, Libuše, 2002. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0444-3.
- [48] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4734-705.
- [49] PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika. 2.*, přepr. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8631-4.
- [50] PRŮCHA, Jan, 2006. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8944-5.
- [51] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník. 4.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.
- [52] PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ. *Kapitoly ze sociální pedagogiky. 2. vyd.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 45 s. ISBN 80-210-3469-6.
- [53] ROSINSKÝ, Rastislav a Vladimír KLEIN, 2010. *Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-8094-835-1.
- [54] ŘEZNÍČEK, M. a V. POLÁČKOVÁ, 2004. *Sociální pedagogika I. Sociální deviance a její prevence*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- [55] SCHILLING, J., 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP. ISBN 80-88908-54-X.
- [56] SINGULE, František, ed., 1990. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-20715-4.
- [57] STEPHENS, Paul, 2013. *Social pedagogy: Hearth and Head*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. ISBN 978-3-86741-830-0.
- [58] Studijní program – Specializace v pedagogice, Ústav pedagogických věd [online]. [cit. 2013-02-17]. Dostupné z: http://web.fhs.utb.cz/cs/docs/N7507_2012.pdf
- [59] Sylaby předmětu Odborná a Souvislá praxe, 2013 [online]. Portál UTB [cit. 2013-02-18]. Dostupné z: <http://portal.utb.cz>

- [60] SÝKOROVÁ, 1997 cit. podle HAVRDOVÁ, Zuzana, 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, vydavatelství a nakladatelství. ISBN 80-902081-8-5.
- [61] ŠVEC, Vlastimil, 2012. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, 22(3), 390 - 391; 395. ISSN 1211-4669.
- [62] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, eds., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4733-579.
- [63] VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMÉKAL, 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-901-7379-9.
- [64] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [65] VYKOPALOVÁ, Hana, 2002. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0337-4.
- [66] Wernerová, Jana, 2011. Subjektivní obtížnost profesních činností studenta učitelství. In T. Janík, P. Knecht, a S. Šebestová, eds. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, s. 143 – 148.
- [67] WOODRUFF, 1992 cit. podle MLČÁK, Zdeněk, ed., 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-736-8129-3.
- [68] WROCZYNSKI, Ryszard, 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AIEJI	International association of social educators (Mezinárodní organizací sdružující sociální pedagogy)
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
např.	například
obr.	obrázek
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats (silné, slabé stránky, příležitosti, hrozby)
tab.	tabulka
VŠ	vysoká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Hierarchický model struktury kompetencí (Lucia, Lepsinger, 1999) – upraveno.....	36
Obr. 2: Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus a Poláčková, 2001, s. 36).....	42
Obr. 3: návratnost dotazníků.....	67

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Obor Sociální pedagogika na VŠ	23
Tab. 2: Dichotomie teorie a praxe, upraveno dle (Maňák, 2011, s. 259).	47
Tab. 3: Rozložení respondentů	67

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milý respondente,

do rukou se ti dostává dotazník, který se věnuje Souvislé praxi (praxe ve 2. a 3. ročníku bakalářského studia a 1. ročníku navazujícího magisterského studia) na UTB ve Zlíně. Dotazník je anonymní, proto prosím o jeho pravdivé vyplnění. Data poslouží k vyhodnocení diplomové práce. Děkuji, Bc. Lenka Nelešovská.

Studuji: a) bakalářský stupeň b) navazující magisterský stupeň

1. Prosím, zakroužkuj odpovědi na otázky v tabulce pomocí této škály:

minimální/minimálně 1 2 3 4 5 maximální/maximálně
N – neměl jsem možnost si dovednost, činnost vyzkoušet

	Činnost/Dovednost:	A. Jak důležité je podle tebe osvojit si dovednost/činnost v rámci školní Souvislé praxe:	B. Dovednost/činnost jsem si osvoji/a v rámci školní Souvislé praxe do této míry:
Interpersonální oblast	Nebát se oslovit klienta, navázat s ním kontakt.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 N
	Naslouchat klientovi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 N
	Emocionálně podpořit klienta.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 N
	Komunikaci přizpůsobit věku a individualitě klienta.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 N
	Pracovat s různorodou skupinou klientů (dítě, senior, menší apod.).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 N
	Řídit, vést samostatně rozhodování.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 N

	Získat od klienta informace důležité pro odhalení jeho problému.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Diagnostikovat problém klienta.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Rozpoznat odlišné názory, cíle, hodnoty klienta a respektovat je.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Motivovat při překonávání překážek a dosahování cílů.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>

Oblast plánování udržování případu	Plánovat a monitorovat poskytované služby.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Realizovat programy podpory, poradenství, prevence.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Zpracovávat administrativu – zprávy, záznamy.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Používat moderní informační technologie pro vedení a získávání informací o klientech.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Evaluovat odvedenou práci a pokroky.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Orientovat se v legislativních, organizačních a společenských podmínkách a možnostech svého působení.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Aktivně přistupovat k plnění úkolů na pracovišti.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>

	Spolupracovat s jinými institucemi, organizacemi.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Zvažovat s klienty, jejich okolím možnosti působení vedoucí ke změnám v jejich životě.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Dohodnout s klientem postup vedoucí k řešení jeho problému.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Při získávání informací pracovat s různými zdroji.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Vést klienta k porozumění důsledku jeho chování, rozhodnutí.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>

Oblast pomoc a poradenství	Mít přehled o možnostech a metodách poskytování služeb a intervence.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Aplikovat vhodnou metodu odborné pomoci.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Umět posoudit naléhavost, efektivitu a následky poskytované služby.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Využívat postupy krizové intervence.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Objasnit lidem jejich práva a možnosti jak je uplatnit.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Informovat klienty o sociálních službách, sociálních progra-	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>

	mech.		
	Podporovat účast klientů na rozhodování v jejich záležitostech.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Umět rozvíjet dovednosti, schopnosti, soběstačnost a informovanost klientů.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Obhajovat zájmy klienta, či vystupovat v jeho zájmu.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>

Oblast řešení sporu	Umět identifikovat a vyhodnotit spor a jeho podstatu.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Být schopen vyjednávat s klientem.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Umět uplatnit techniky zvládnutí manipulace.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Zdvořile jednat se všemi zúčastněnými sporu.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Zvládnout vyřešit konfliktní situaci.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Umět si získat důvěru rozhodčeného klienta.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Prosadit se v úsilí vyřešit problémy zúčastněných.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Umět diskutovat o emocionálních a citlivých problémech neohrožujícím, podpůrným způsobem.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>

	Pomoci lidem vyvinout větší kontrolu nad svým chováním, které ohrožuje je, nebo okolí.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
--	--	------------------	--------------------

Oblast vzdělávání a výchova	Učit rizikové, ohrožené jedince řešit problémy.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Učit klienty dovednostem každodenního života (sociální fungování, ekonomická nezávislost, mezilidské vztahy atd.).	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Učit jedince zvládat racionálně zátěžovou situaci.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Uplatnit ve své práci variabilní výchovné metody.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Připravovat preventivní výchovné či edukační programy.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Evaluovat výsledky preventivních programů.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Plánovat a organizovat volnočasové aktivity.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>

Oblast profes. rozvoje	Umět kriticky zhodnotit svou vlastní praxi.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Reflektovat osobní stresy a jejich příčiny.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Požádat o radu pracovníka zařízením.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
	Účastnit se supervizních setkání.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>

ní.		
Konzultovat své problémy, nejistoty s nadřízeným, pedagogem apod.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
Identifikovat své předsudky a stereotypy vůči klientům a snažit se je odstranit.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>
Podílet se na výzkumné činnosti.	<i>1 2 3 4 5</i>	<i>1 2 3 4 5 N</i>

2. Zakroužkuj na škále, jak hodnotíš celkový přínos Souvislé praxe na UTB ve Zlíně (jako prostředku k osvojení profesních dovedností/činností):

1 žádný	2 velmi nízký	3 nízký	4 vysoký	5 velmi vysoký
----------------	----------------------	----------------	-----------------	-----------------------

3. Vyber, které níže stanovené body ti brání nebo tě nějakým způsobem omezují v plnění předmětu Souvislá praxe:

- brigáda, či práce v jiné než sociálně-pedagogické oblasti (na praxi už nezbývá moc času)
- brigáda, či práce v sociálně-pedagogické oblasti
- nutnost plnit praxi v průběhu semestru a nemožnost ji vykonat v době prázdnin, svátků apod.
- skloubení praxe a školy je pro mě náročné
- dojíždění na praxi
- jiné (uved'): _____

4. Rozvíjíš v následujících oblastech své profesní sociálně-pedagogické dovednosti a činnosti nad rámec školních praxí:

- dobrovolnictví v sociálně-pedagogické oblasti: **ano** **ne**
- práce, brigáda v sociálně-pedagogické oblasti: **ano** **ne**
- praktické workshopy a semináře v sociálně-pedagogické oblasti: **ano** **ne**
- jiné, uved': _____

5. Vyber jedno tvrzení, které tě nejvíce ovlivnilo při výběru zařízení pro výkon Souvislé praxe a doplň tak následující výrok:

Volil/a jsem zařízení, ...

- a) ve kterém bych v budoucnu chtěl/a pracovat.
- b) které se nachází v blízkosti mého bydliště, abych nemusel/a dojíždět na praxi daleko.
- c) o kterém vím, že požaduje po praktikantech maximální zapojení do pracovního procesu.
- d) o kterém vím, že požaduje po praktikantech minimální zapojení do pracovního procesu.
- e) o kterém vím, že mi umožní vykonat praxi v celém rozsahu (v daném počtu hodin, které potřebuji).
- f) o kterém vím, že mi potvrdí praxi v daném počtu hodin, aniž bych ji skutečně v daném rozsahu odchodil/a.
- g) kde pracuje můj známý/á.

☺ Děkuji, za vyplnění dotazníku! ☺