

Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí ve škole

Bc. Ivana Trubačová

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ivana Trubačová**
Osobní číslo: **H140372**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí ve škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti kompetencí a role sociálního pedagoga ve škole.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního a kvalitativního výzkumu pomocí dotazníku a rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. ISBN 978-80-9699-44-0-3.

JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J. Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí. Praha: Themis, 2005. 80-7312-038-0.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. Člověk-prostředí-výchova: K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

LEVICKÁ, J. Sociální pedagogika pro sociálních pracovníků. Trnava: Spoločnosť pre podporu vedy a vzdelávania na FZaSP TU, 2004. ISBN 80-968952-2-2.

MLČÁK, Z.: Profesionální kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty.

Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-129-3.

NIKLOVÁ, M., KAMARÁŠOVÁ, L. Sociální pedagog a prevence sociálněpatologických javov. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-468-5.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlině dne 1. prosince 2015



doc. Ing. Anežka Lengalová, 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 18. 5. 2016

..... Treubová' Jana

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před hodínem obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracovních vysokých škol, 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 nenasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učině-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školské 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 uzavřít licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje možnostem využití profesních kompetencí sociálního pedagoga na základní a střední škole. Popisuje výchovně vzdělávací proces, klima školy a s tím související sociální problémy, které se mohou na školách vyskytovat. Vymezuje činnosti sociálního pedagoga v oblasti prevence a poradenství. Cílem práce je zjistit názory učitelů a pedagogických pracovníků na možné působení sociálního pedagoga ve škole a jejich názory na výskyt rizikového chování a sociálního znevýhodnění na školách.

Klíčová slova: sociální pedagog, škola, školní klima, profesní kompetence, rizikové chování, sociální znevýhodnění, prevence, poradenství

ABSTRACT

The thesis discusses the possibilities of using the vocational competences of social pedagogue at school. It describes the educational process, school environment and with it are related to the social problems comes into existence at school. It specified the field of activities of social pedagogue in prevention and in counselling. The aim of the thesis is to verify the views of teachers and pedagogical workers to the possibilities of point of intervention the social pedagogue at school and their views of incidence the behavioural problems and social disadvantage at schools.

Keywords: social pedagogue, school, school environment, vocational competences, behavioural problems, social disadvantage, prevention, counselling

Děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Zlatici Bakošové, Csc. za velmi užitečnou odbornou pomoc, kterou mi poskytovala při zpracování mé diplomové práce.

Dále děkuji všem učitelům a pedagogickým pracovníkům, kteří byli ochotni vyplnit dotazníky a tím mi umožnili empiricky ověřit mou práci.

A v neposlední řadě děkuji celé své rodině, která mě podporovala po celou dobu mého studia a při psaní diplomové práce.

Přátelům a spolužákům děkuji za veškerou pomoc a soudržnost při studiu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	13
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ POUŽITÝCH V DIPLOMOVÉ PRÁCI	13
1.2 PŘEHLED PROBLEMATIKY V LITERATUŘE	16
2 ŠKOLA, VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	18
2.1 ZÁKLADNÍ A VYŠŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	18
2.2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A KLIMA	23
2.3 PORUCHY CHOVÁNÍ, ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ VYSKYTUJÍCÍ SE VE ŠKOLE	26
2.4 RIZIKO SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	34
3 PROFESNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	38
3.1 POŽADAVKY NA PROFESI.....	38
3.2 MODEL Y KOMPETENCÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	40
3.3 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V ČR VS. SR	44
3.4 ZAHRANIČNÍ ZKUŠENOSTI SE SOCIÁLNÍM PEDAGOGEM V OBLASTI ŠKOLSTVÍ	47
4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ VE ŠKOLE.....	49
4.1 ČINNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A JEHO VYMEZENÍ VŮČI JINÝM ODBORNÍKŮM VE ŠKOLE	49
4.2 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE VZTAHU K ŽÁKŮM, UČITELŮM, RODIČŮM A VEŘEJNOSTI.....	55
4.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO MOŽNÉ PREVENTIVNÍ A PORADENSKÉ KOMPETENCE, KOORDINÁTOR VOLNÉHO ČASU VE ŠKOLE	58
4.4 INSTITUCE SPOLUPRACUJÍCÍ SE ŠKOLOU	61
II PRAKTICKÁ ČÁST	65
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	66
5.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	66
5.2 SPECIFICKÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A STANOVENÍ HYPOTÉZ	67
5.3 POJETÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ TECHNIKA.....	68

5.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	69
6	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMU.....	71
6.1	POPISNÁ STATISTIKA.....	71
6.2	OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	74
6.3	SHRNUTÍ ANALÝZY DAT A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	83
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	87
	SEZNAM TABULEK.....	97
	SEZNAM PŘÍLOH.....	98

ÚVOD

Sociální pedagogika je stále poměrně mladým oborem a stejně tak, jak se vyvíjí samotný obor, paralelně s ním se krystalizuje i profese sociálního pedagoga. Neustále se polemizuje nad otázkou, zda by měl sociální pedagog patřit do katalogu pedagogických profesí vedle dosud uznaných odborníků, jako jsou výchovní poradci, speciální pedagogové, metodici prevence a další. Je opravdu potřeba sociálního pedagoga zařadit do resortu českého školství?

Kde tedy začíná jeho práce? Tam kde končí například práce výchovného poradce nebo speciálního pedagoga? Měli by být tyto profese stejně důležité a potřebné na každé základní a střední škole? Všechny tyto možné otázky jsou dle mého názoru velmi aktuální a byly také důvodem, proč jsem se rozhodla pro výběr tohoto tématu.

České základní a střední školy plní především funkci vzdělávací, ta socializační zůstává v pozadí. Přitom potřeba, aby škola plnila svou roli i v této oblasti, je enormní a bude dále narůstat. Souvisí to s tím, jak se budou prohlubovat sociální a ekonomické rozdíly ve společnosti a tím i mezi dětmi. Dochází také ke zvyšování počtu dětí cizinců a dětí sociálně znevýhodněných, integrovaných ve školách hlavního proudu. Slábne výchovná role rodiny, čímž se děti ocitají v hodnotovém vakuu.

V poslední době se české školy potýkají se závažnými problémy. Řeší převážně problematiku kázně, sociálně patologických jevů, nárůstu agresivity zvláště šikany a některých závislostí. Absence volnočasových aktivit nebo neúčast rodičů ve spolupráci se školou jsou také velmi aktuální. Sociální pedagog zde v rámci svých profesních kompetencí najde zajisté uplatnění.

V teoretické části diplomové práce se pokusíme vytvořit kvalitní základ pro část praktickou. Na začátku je nutné definovat několik základních pojmů, které budou stěžejní pro celou práci. V další kapitole se budeme věnovat školnímu prostředí, jako jednomu z činitelů ovlivňujících žáky, vymezíme riziko oblasti sociálního znevýhodnění a rizikové chování. V poslední kapitole se zaměříme na samotnou profesi sociálního pedagoga, a to z hlediska jeho dovedností, znalostí a kompetencí. Dále popíšeme legislativní rámec profese sociálního pedagoga v komparaci ČR a SR. Zmíníme také jeho působení v zahraničí.

V praktické části diplomové práce je naším cílem zjistit názory učitelů a pedagogických pracovníků na možné využití profesních kompetencí sociálního pedagoga na vybraných základních a středních školách. Za vhodné také považujeme zjistit míru výskytu sociálně patologických jevů. Budeme se také zabývat názory na problematiku prevence a poradenství v této oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Hlavním tématem této práce je profese sociálního pedagoga a jeho možnosti uplatnění na základních a středních školách. Pro lepší pochopení problematiky tato kapitola představuje vymezení základních pojmů a stručný přehled hlavních autorů zabývajících se touto oblastí.

1.1 Vymezení základních pojmů použitých v diplomové práci

Sociální pedagogika

Podle Krause,¹ širší pojetí sociální pedagogiky, se zaměřuje nejen na problémy „*patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti*“. Bakošová² uvádí, že sociální pedagogika je hraničním oborem mezi pedagogikou a sociologií. Studuje spojitosti mezi sociálním prostředím a výchovou, podoby sociální pomoci a starostlivosti o děti, mládež i dospělé. Cíl sociální pedagogiky se podle ní váže k nalézání nejvhodnějších forem pomoci člověku v průběhu jeho života v rozdílných typech prostředí, ve formování výchovně vhodných impulsů a kompenzací nedostatků.

Sociální pedagog

Kraus³ charakterizuje sociálního pedagoga podle Klímy jako „*specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny*“ zejména tam, kde se jejich životní styl a praxe vyznačuje ničivým či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a vytváření své identity. Obecně vzato, na profesionální úrovni řídí a organizuje výchovný proces a působí na subjekty výchovy.

¹ KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 12. ISBN 80-7315-004-2.

² BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1994, s. 10. ISBN 80-223-0817-X.

³ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 198. ISBN 978-80-7367-383-3.

Sociální pedagog podle Bakošové⁴, je odborník, teoreticky i prakticky připravený konat v sociálně výchovných situacích. Jeho všeobecné kompetence zahrnují pomoc a podporu dětem, mládeži a dospělým i rodičům, při hledání možnosti zlepšení kvality života, procesu socializace, prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence a poradenství.

Pomáhající profese

Pojem pomáhající profese zahrnuje oblast odborné práce s lidmi, která je založená na interpersonálním vztahu, kterého podstatnou funkcí je pomoc jednotlivci nebo skupině při řešení různých problémových situacích.⁵

Kompetence

Český pedagogický slovník vymezuje kompetence jako klíčové kompetence/dovednosti. „*Soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.*“⁶ Klíčové kompetence jsou výrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně a kompetentně.⁷ Z aspektu sociální pedagogiky poukazuje W. Sroczyński⁸ na důležitost sociálních kompetencí „*jako osobitých vlastností člověka vyznačující se morálním charakterem.*“ Sociální kompetenci pojímá jako hodnotu, ideu, sociálně definovaný standart, podle kterého má jedinec vystupovat ve společnosti. Stejně tak i svébytné předpoklady, způsobilosti, schopnosti, vědomosti, postoje, zkušenosti, povahové vlastnosti, projevující se v chování jedince, a které pomocí sociálního okolí umožňují jedinci dobré fungování v rodinném, pracovním a osobním životě.

⁴ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008, s. 192. ISBN 978-80-969944-0-3.

⁵ EMMEROVÁ, Ingrid. *Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia, súčasný stav a perspektivy*. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy*. Brno: IMS, 2009, s. 173. ISBN 978-80-87182-08-6.

⁶ PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 99. ISBN 80-7178-029-4.

⁷ BELZ, Horst., SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, s. 174. ISBN 80-7178-479-6.

⁸ SROCZYŃSKI, W. *Pedagogika społeczna a kompetencje społeczne*. 2002, In: NIKLOVÁ, Miriam. KAMARÁŠOVÁ, Lucia. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007, s. 62. ISBN 978-80-8083-468-5.

Výchova

Cílevědomé, plánovité, záměrné, systematické a všestranné působení na jedince tak, aby byl schopen plnit společenské úkoly i úkoly v osobním životě. Jde o záměrné formování jeho postojů, názorů, rozvíjení jeho IQ a EQ.⁹ Bakošová¹⁰ podle Schillinga charakterizuje výchovu jako pomoc, a to jako záměrné, systematické působení na děti a mládež, orientované na rozvoj sedmi dimenzi osobnosti:

- Biologicky – vitální
- Racionálně – kognitivní
- Emocionálně – afektivní
- Komunikační
- Psycho-motorickou
- Volnou
- Etnickou

Výchova má přispívat k rozvoji těch rysů osobnosti, které jsou progresivní, zanedbané nebo nedostatečně rozvinuté.

Vzdělávání

Tento pojem úzce souvisí s termínem výchova, i když vztah mezi těmito pojmy není jednoznačný, pozornost mu věnuje řada pedagogů. Vzdělávání je nejčastěji chápáno jako „*proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj. zejména ve školském prostředí.*“ Můžeme jej vymezit jako proces všestranné humanizace a kultivace člověka, kdy nejde jen o osvojování si vědomostí, ale současně o široký rozvoj jedince s cílem poskytnout mu co nejlepší začlenění se do společnosti.¹¹

Sociální patologie

Pojem, který se používá již od konce 19. století a představuje „*sociálně nezdravé, nenormální či obecně nežádoucí společenské jevy, včetně společensky nebezpečného*

⁹ JÚZL, Miloslav. *Základy pedagogiky*. Brno: IMS, 2010, s. 16. ISBN 978-80-87182-02-4.

¹⁰ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita Sv. Cyrila a Metoda, 2013, s. 465. ISBN 978-80-8105-514-0.

¹¹ SUCHÁNKOVÁ, Eliška., ZGARBOVÁ, Petra. *Cesty efektivního vzdělávání. Vybraná témata moderní pedagogiky. Studijní opora*. Zlín: UTB, 2014, s. 17.

*deviantního chování, které bývá regulováno a kontrolováno především represivními opatřeními a sankcemi. Ve školské praxi pak koncept sociálně patologických jevů postupně nahrazuje koncept tzv. rizikových jevů nebo rizikového chování.*¹²

1.2 Přehled problematiky v literatuře

K hlavním dílům problematiky sociální pedagogiky u nás bychom mohli zařadit monografii Krause, Poláčková et al. „**Člověk – prostředí – výchova**“, o které sám Kraus v rozhovoru pro časopis sociální pedagogika říká, že ukázala, o čem by sociální pedagogika mohla a měla být.¹³ Publikace je pojata především jako studijní text k výuce sociální pedagogiky. Autoři se snaží o komplexní a ucelený pohled na sociálně pedagogické problémy současné doby. Přináší hlubší pohled do sociálních souvislostí formování jedince pod vlivem prostředí na úrovni mikro (rodina, škola) lokální i celospolečenské. Zahrnuje i takové okruhy problémů jako je životní způsob a jeho utváření, volný čas, životní, výchovné i krizové situace včetně otázek sociální pedagogiky jako vědní disciplíny i otázek sociálně pedagogické profese.

Další publikace z rukou Krause je monografie „**Základy sociální pedagogiky**“, která podává ucelený přehled vývoje sociální pedagogiky u nás i v zahraničí, od jejích počátků do dnešní doby. Seznamuje nás s metodologickými východisky, s problematikou sociálního prostředí a rozpracovává možnosti uplatnění sociálního pedagoga.

Ze slovenských autorů, kde má sociální pedagogika významný charakter je stěžejní publikací monografie Bakošové „**Sociálna pedagogika ako životní pomoc**“, jejímž cílem je poukázat na pomáhající charakter sociální pedagogiky. Vymezuje teoretická východiska, úkoly sociální pedagogiky, vztah k jiným vědám, k rodině, škole a v neposlední řadě možnosti při řešení některých sociálně patologických jevů. Autorka zde uvádí model kompetencí sociálního pedagoga a utváří jeho první profesiogram.

Přínosnou publikací pro tuto práci je také monografie autorek Niklové a Kamarášové „**Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov**“ která je zaměřená na

¹² SVOBODA, Zdeněk. *Sociální pedagogika. Studijní opora*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, s. 50

¹³ ŽUMÁROVÁ, Monika. *Sociální pedagogika. Rozhovor s Prof. PhDr. Blahoslavem Krausem, CSc.* [online]. 2013, 1.(1) [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/Host-Sociáln%C3%AD-pedagogiky_Rozhovor-B.-Kraus.pdf

možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi s aspektem na jeho preventivní kompetence. Dále na profesi sociálního pedagoga obecně a možnosti jeho působení v prevenci vybraných sociálně patologických jevů.

Problematika sociální pedagogiky a profese sociálního pedagoga je představována také ve sbornících z vědeckých konferencí. Pro naši práci je čerpáno ze sborníku příspěvků z mezinárodní konference pod názvem „**Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy**“, která se konala v roce 2009 v Brně, dále pak sborník referátů s názvem „**Sociálny pedagóg**“ z konference konané v Bratislavě v roce 2004, která byla pořádána v návaznosti na 1. vědeckou konferenci z roku 1999 „Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku“. Cílem konference bylo charakterizovat kompetence sociálního pedagoga, teoreticky vymezit jeho postavení a činnost v pomáhajících profesích, zejména v prostředí rodiny, náhradní rodiny, školy apod.

2 ŠKOLA, VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Potřeba kvalitních a kvalifikovaných odborníků, kteří by byli schopni reagovat na aktuální společenské problémy, uměli řešit a předcházet sociálně-patologickým problémům, pracovat se sociálně-znevýhodněnými jedinci a skupinami, v posledních letech v českých podmínkách vzrostla.¹⁴

Přinejmenším učitelé a další pedagogičtí pracovníci se denně setkávají na půdě škol i volného času se sociálními problémy žáků a studentů, které nejsou schopni zvládat v rámci své pedagogické práce.¹⁵

2.1 Základní a vyšší sekundární vzdělávání

Škola je „společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.“¹⁶ Je místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a zároveň přípravou na osobní, pracovní a občanský život.¹⁷ Škola je instituce, která na sebe neustále poutá pozornost.¹⁸

Průcha pojímá školu z komplexnějšího hlediska. Jako sociální instituci účelově vytvořenou k plnění svého primárního úkolu – a to k „zajišťování řízené a systematické edukace:“

- Jako zařízení, které přispívá k celkovému rozvoji jedince.
- Garantuje mladým lidem příznivé prostředí ve smyslu jakéhosi „ochranného zařízení.“
- Škola je „formovatel lidských bytostí“ podle určitých hodnot a norem.

¹⁴ SOJÁK, Petr. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra sociální pedagogiky, 2009, s. 69. ISBN 978-80-210-4945-1.

¹⁵ GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce. Pro pedagogické obory*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 10. ISBN 978-80-247-3379-1.

¹⁶ PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 238. ISBN 80-7178-029-4.

¹⁷ Tamtéž, s. 238.

¹⁸ GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008, s. 7. ISBN 978-80-7409-010-3.

- Škola je nástroj „sociální politiky“ – společnost vyžaduje po škole, aby připravila mladé lidi na jejich fungování na trhu práce a také pro další vzdělávání. Na druhé straně role školy je potlačovat určité návyky, které se ve společnosti vyskytují, ale ze strany sociální politiky jsou nežádoucí (návykové látky, kouření apod.).
- Škola je instituce, která je také součástí životního prostředí dětí. Je to místo, kde děti vyrůstají a vyvíjí se, tráví zde část svého každodenního času, tudíž z toho plyne, být nejen profesionálním zařízením pro edukaci, ale také instancí, kde se děti ocitnou v příjemném prostředí k životu.¹⁹

Základní vzdělávání je nejdelší etapou vzdělávací dráhy. Prochází jím naprostá většina dětí, a proto obsahuje celkem největší podíl institucionálně vzdělané populace. Školáci na základních školách jsou v komparaci s jinými školami i edukačně nejpřístupnější, vnímaví a tvární. Je zde generován jejich prvotní vztah nejen k samotné školní instituci, ale také k celé společnosti a následnému vzdělávání.

Podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED (1997) je základní vzdělávání v ČR takové, které je složeno ze dvou částí, a to z primárního vzdělávání a nižšího sekundárního vzdělávání – úroveň ISCED 2. V některých zemích (i v České republice) je uskutečňováno v celistvé školské instituci nazývané „základní škola“.²⁰

Termín „střední škola“ je dnes u nás zcela běžný. V pedagogické literatuře je však přesněji užíván termín vyšší sekundární vzdělávání, ale termíny jako středoškolák, středoškolské vzdělání jsou v českém jazyce tak zakotvené, že jsou uváděny například i v dokumentech MŠMT ČR. Kategorie středních škol, které následují po ukončení základní školy, se v českém vzdělávacím systému dělí na dva základní typy:

- a) všeobecné vzdělávání
- b) odborné/profesionální vzdělávání, včetně přípravy učňů.²¹

¹⁹ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997, s. 398. ISBN 80-7178-170-3

²⁰ PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999, s. 67-68. ISBN 80-7178-290-4.

²¹ tamtéž – s. 113-114.

Studií, která byla provedena, a o které se zmiňujeme výše, byla zjištěna specifika, která střední školy diferencují od škol základních v souvislosti s angažmá sociálního pedagoga.

Jednalo se zejména o:

- výraznější poptávku studentů po individuálních konzultacích, studenti se více chtějí radit o svých vztazích s rodiči, partnery apod., často přebírají starosti svých rodičů, jako finanční problémy nebo špatné partnerské vztahy mezi rodiči.
- Vzhledem k tomu, že studenti jsou starší a zralejší, dovedou si více problémů řešit samy, a proto je potřeba skupinové práce menší. Týká se především závažnějších problémů, jako je šikana nebo kyberšikana.
- Častější, jsou ale problémy s užíváním alkoholu a omamných látek.
- Jsou zde patrnější socioekonomické odlišnosti mezi studenty a jejich rodinami a jejich dopad na klima tříd.
- Účast pedagogů na sociální a výchovné dimenzi školy více vedlejší než u základních škol. Neustále upřednostňují své postavení na škole jako roli odborníků na předměty.
- Ve 2. nebo 3. ročníků ochabuje vliv rodičů, neboť se studenti stávají plnoletými.²²

Současná škola, a to nejen ta v českém prostředí, představuje značně komplikovaný, zároveň ale i křehký a snadno zranitelný organismus. Přes svou konzervativní podstatu, která je důsledkem její zásadní, souvislé a historické funkce, se dnešní škola proměňuje a stojí před očekáváním řady dalších změn. Nutnost proměny školy vychází z nových paradigmat výchovy i z dynamiky společenského vývoje a v neposlední řadě měnících se požadavků na vzdělávání. Ke změnám charakteristik práce školy docházelo a dochází nepřetržitě. Otázkou však zůstává kvalita těchto změn; které znaky a funkce školy ve svých důsledcích ovlivní a zda se tyto změny ve vztahu k zásadním cílům vzdělávání nestanou pro školu neúčinné nebo kontraproduktivní.²³

²² MORAVEC, Štěpán., KABELOVÁ, Kristýna., HŮLE, Daniel., ŠŤASTNÁ, Anna. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. [online]. Plzeň: 2015, [cit.2016-01-20]. s.36–37. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289#page96>

²³ URBÁNEK, Petr. *Klima učitelského sboru v případové studii základní školy*. [online]. ©2008, roč.2, č. 3 [cit. 2016-01-20]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_3_06.pdf

Rostoucí potřebnost sociálně – pedagogického specialisty v českém školství je reflektován v celé řadě prací na toto téma. Čerstvá například podrobně zdůvodňuje tuto potřebnost nejdříve teoreticky, porovnáním soudobých požadavků na přeměnu školy, skutečných prostředků a možností, které k této přeměně mají školy k dispozici; Dále pak i empiricky, na základě rozhovorů s řediteli základních škol, z nichž naprostá většina potvrdila závěr, že role sociálního pedagoga na škole je velmi potřebná. Děti svou významnou část života tráví právě na základní škole, a to od šesti do patnácti let svého věku. Je to doba, kdy se rozvíjí a formují jejich postoje, myšlení a dovednosti k řešení různých životních situací. Přitom se mohou ocitnout i ve spoustě problémů, kterým by škola mohla předcházet a měla je zvládnout také řešit. Co by mohla být práce především pro sociálního pedagoga.²⁴

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020, ani Strategie vzdělávací politiky 2020 se o sociálním pedagogovi nezmiňuje. Pozice je nicméně zmíněna v současné verzi návrhu Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (jako součást personálního zajištění inkluze na MŠ, ZŠ, i SŠ), a je uváděna jako jedno z opatření ve Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015. Už podle přítomnosti pojmu ve strategických dokumentech je patrné, že sociální pedagog je v rámci strategického uvažování o rozvoji českého školství chápán jako vyrovnací opatření pro znevýhodněné žáky a skupiny žáků, nebo širěji jako opatření na zvýšení inkluzivity škol. Systémové zavedení profese sociálního pedagoga je výslovně plánováno v rámci tří opatření. Je nutné dodat, že jako gestor všech tří opatření je uvedeno MŠMT a jako termín plnění roky 2013-2014. Opatření, ale není naplňováno a jeho naplňování se neplánuje²⁵; „Na jednání Národního kulatého stolu k primární prevenci rizikového chování dne 26. 3. 2015 na MŠMT zodpovědní pracovníci ministerstva podle zápisu z jednání výslovně uvedli, že „V současné době se o rozšíření pracovníků poradenských pracovišť [o pozici sociálního pedagoga] neuvažuje.“²⁶

²⁴ ČERSTVÁ, Lenka. *Sociální pedagog na základní škole* [online]. ©2006, [cit. 2016-01-20]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Čech Tomáš, s. 8. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/104833/pedf_b/Bakalarska_prace.pdf

²⁵ MORAVEC, Štěpán., KABELOVÁ, Kristýna., HŮLE, Daniel., ŠŤASTNÁ, Anna. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. [online]. Plzeň: ©2015, [cit.2016-01-20]. s.36–37. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289#page96>

²⁶ tamtéž, s. 18

Zpráva o naplňování Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015, kapitola IV. *Vyhodnocení jednotlivých opatření v oblasti Vzdělávání uvádí:* že toto opatření (opatření 4.5.7.4.) je plněno částečně.²⁷

Pro lepší představu uvádíme jedno, z těchto zmíněných opatření:

Opatření 4.5.7.4: Standardizace a obsahové vymezení práce sociálního pedagoga při základních a středních školách:

Cílem opatření je standardizovat a obsahově vymežit práci sociálního pedagoga při základních a středních školách. Pedagogické i další fakulty českých vysokých škol vzdělávají studenty v oborech sociální pedagogika, nicméně ani zákon o pedagogických pracovnících, ani katalog profesí jej neuvádí. Sociální pedagog přitom zpravidla získává kompetence potřebné k výkonu práce metodika prevence či výchovného poradce, kteří jsou v současných školách přítomni pouze formálně, může realizovat profesní přípravu, komunikovat s rodinou, s OSPOD apod.

Opatření zahrnuje:

- Zařazení sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících
- Vytvoření standardu práce sociálního pedagoga obsahujícího dosavadní úkoly výchovných poradců, realizaci profesní přípravy, komunikaci mezi školou a rodinou, mezi školou a OSPOD a komunikaci mezi ZŠ a SŠ, u sociálních pedagogů při středních školách pak také výběr vysoké/vyšší odborné školy a podporu při přípravě k přijímacímu řízení na vysokou/vyšší odbornou školu.
- Začlenit sociálního pedagoga do školního poradenského pracoviště.²⁸

Sociální pedagog by se mohl stát jedním z prvků, který by přinesl do českého školství element prevence sociálně patologických jevů i případů nejen ve spojitosti se školou. Českým školám by tak byl k dispozici při plnění vize, které v současnosti neplní, až na

²⁷ ŠIMÁČEK, Martin. *Zpráva o naplňování Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015* [online]. ©2015, [cit. 2016-01-23]. s. 57. Dostupné z : <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení/zprava-o-naplňování-strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-na-období-2011-2015/download>

²⁸ *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení*. [online]. Praha: ©2011, [cit. 2016-02-16]. s. 75. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-2011-2015/download>

výjimky, a to²⁹ jak uvádí Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, kapitola 2 Vize: „V nejobecnější podobě lze smysl vzdělávání vyjádřit prostřednictvím čtyř jeho hlavních cílů:

- *Osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,*
- *Udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,*
- *Rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,*
- *Příprava na pracovní uplatnění.*“³⁰

Dle studie proveditelnosti „Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol“, proč by bylo žádoucí, aby se sociální pedagog legislativně zařadil do českých základních a středních škol, je na prvním místě „socializační, osobnostně rozvojová a sociálně preventivní role školy“, která je v nynější soustavě základních a středních škol podceňovaná. Chybí jí přijatelné množství personálních, odborných a finančních kapacit.³¹

2.2 Školní prostředí a klima

Škola by v první řadě měla spět k humanizaci a dbát na sociální stránku výchovné a vzdělávací funkce.³² Havlíková³³ uvádí, že vyučování už nemůže být základní prioritou, kvůli současným rodinám, které neplní dostatečně své povinnosti. Škola dává nejen kladný vliv, ale nese sebou množství rizik, se kterými je důležité pracovat a snažit se je eliminovat.³⁴ Z toho vyplývá, že jakkoliv má škola výsadní právo na předávání informací z různých oblastí, tak by měla pokládat minimálně stejně významný důraz na život v ní. Na

²⁹ MORAVEC, Štěpán., KABELOVÁ, Kristýna., HŮLE, Daniel., ŠŤASTNÁ, Anna. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. [online]. Plzeň: ©2015, [cit.2016-01-20]. s. 6. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289#page96>

³⁰ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. [cit. 2016-02-02]. s. 8. Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.

³¹ MORAVEC, Štěpán., KABELOVÁ, Kristýna., HŮLE, Daniel., ŠŤASTNÁ, Anna. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. [online]. Plzeň: ©2015, [cit.2016-01-20]. s. 6. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289#page96>

³² SOJÁK, Petr. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra sociální pedagogiky, 2009, s. 65. ISBN 978-80-210-4945-1.

³³ HAVLÍKOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998, s. 29. ISBN 80-7178-263-7.

³⁴ SOJÁK, Petr. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra sociální pedagogiky, 2009, s. 66. ISBN 978-80-210-4945-1.

žáky působí nejen výklad učitele, ale i vztahy mezi sebou, duch školy a nezřídka opomíjené prostředí. Výchovná a sociální činnost ve škole je stejně tak podstatná jak samotné vyučování.³⁵

Kategorie prostředí zahrnuje jednu ze základních složek sociální pedagogiky. Sociální pedagogika je disciplína zabývající se mj. životní pomocí, sociálně znevýhodněnými skupinami vlivem prostředí atd.³⁶ Vliv prostředí na rozvoj a činnost člověka je známý již z dávných dob. Každé prostředí, které má účelně organizovaný prostor může být pojímáno jako výchovné prostředí, tedy např. domácí, lokální, vrstevnické, kulturní a v neposlední řadě prostředí školy.³⁷

Jakou funkci plní prostředí v interakci s výchovným procesem, vymezuje Kraus. Rozděluje tyto funkce na dvě:

- **Situační** - kde prostředí tvoří jakousi „kulisu“, tedy podmínky kolem. Každá výchovná situace, výchovný zásah se odehrává vždy v nějakém konkrétním prostředí; ve třídě, klubovně, na hřišti. Tyto podmínky mohou působit v souladu s výchovnými cíli, tedy pozitivně, ale také v rozporu s těmito cíli, proti záměrům vychovatele, čili negativně. Může nastat i situace neutrálního působení.
- **Výchovná (formovací)** – kde právě konkrétní prostředí ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti. Jednání dětí se mění podle toho, jak střídají prostředí. Jinak se chovají ve třídě, jinak na hřišti, jinak v hledišti divadla apod. Zlepšování výkonnosti žáků ve škole se odvíjí od zlepšování podmínek v prostředí (intenzita světla, odhlučnění, změna sociálního klimatu nebo estetická úprava).³⁸

³⁵ SOJÁK, Petr. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra sociální pedagogiky, 2009, s. 67. ISBN 978-80-210-4945-1.

³⁶ KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 11. ISBN 80-7315-004-2.

³⁷ WILK, Teresa. *Školské prostredie*. In: Bakošová Zlatica et al. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013, s. 428 – 429. ISBN 978-80-8105-514-0.

³⁸ KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 106. ISBN 80-7315-004-2.

Pojetí školního prostředí najdeme v odborné literatuře mnoho. Bakošová³⁹ charakterizuje školní prostředí jako soubor životních, materiálních i sociálních podmínek. Je nejčastěji spjaté s vyučovacím procesem a významné hledisko, především pro žáky tvoří sociální podmínky. Ty pojmají sociální klima školy, její socializační funkci a školní sociální práci.

Pedagogický slovník definuje školní prostředí jako „*edukační prostředí třídy a školy*“, které je předmětem zkoumání zaměřujícího se na klima třídy a klima školy.“⁴⁰

Co je tedy školní klima? Grecmanová⁴¹ vymezuje školní klima jako specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy.

Školní prostředí je jedním z příkladů výchovného prostředí, ve kterém tráví jednotlivec mnoho let, utváří se jeho osobnost, postoje a je zde připravován k dospělému životu. Z hlediska výchovných aspektů školního prostředí sehrávají nejdůležitější úkol při jeho formování učitelé a žáci. Učitel vybavený pedagogickými poznatky, reprezentující zodpovědný postoj vůči žákům a společnosti, by měl každodenní práci realizovat výchovné cíle ve smyslu stimulování a aktivizování žáka k sebeovládání. Stejnou mírou tvoří školní prostředí také žáci. Současná školní mládež je připravená získávat nejen odborné poznatky, ale očekává ze strany školy různé sugesci, usměrňování individuálního holistického rozvoje, dispozice umožňující správné rozhodování a zvládání objevujících se problémů. Důležitá je schopnost najít si místo v sociálním prostředí a získat odvahu a samostatnost. V neposlední řadě při tvoření školního prostředí hrají důležitou roli také rodiče, kteří by se měli angažovat a zapojovat do výchovného procesu.⁴²

Jedna z odpovědí na otázku, „co je to škola“? zní, že škola je prostředí. Projevem školního prostředí je tedy klima školy, s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí, které vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy, výuky, klima učitelského sboru

³⁹ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1994, s. 45-46. ISBN 80-223-0817-X.

⁴⁰ PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 241. ISBN 80-7178-029-4.

⁴¹ GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002, s. 33 – 34. ISBN 80-85783-24-X.

⁴² WILK, Teresa. *Školské prostredie*. In: Bakošová Zlatica et al. Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013, s. 429 – 430. ISBN 978-80-8105-514-0.

atd.⁴³ Čerstvá ve své práci uvádí školní klima jako jednu z nejdůležitějších oblastí právě pro činnost sociálního pedagoga. Říká, že „je to on, kdo by měl vytvořit plán, podle něhož se bude postupovat na zpríjemňování a vytváření příznivého klimatu školy.“⁴⁴

Sociální klima školy odráží vztahy mezi členy ve skupině, jejich vztah k práci, atmosféru mimo vyučovací hodiny, organizaci, chod školy, jasnost pravidel, ochotu učitelů pomoci žákům a poskytnout radu.⁴⁵ Pro udržování správného klimatu školy je zapotřebí využít různorodých nástrojů. Pokud se stane škola otevřeným systémem, pokusí se potlačit ráz ústavu, získá podobnost běžnému životu. Pro potlačení dysfunkčnosti a zmírnění výskytu sociálně patologických jevů je významný kontakt s okolím a neuzavírat se.⁴⁶

Sociální pedagog by měl být schopen pomocí návrhů transformovat klima školy ze studeného autoritativního na vřelé demokratické⁴⁷ a vytvořit plejádu perspektivních činností, kterými bude škola koncentrovat sebe, žáky s rodiči i veřejnosti.⁴⁸

2.3 Poruchy chování, školní neúspěšnost a rizikové chování vyskytující se ve škole

Dospívání je tranzitorní období mezi dětstvím a dospělostí. Přináší sebou značnou zátěž, jak z hlediska biologických změn, tak i mnoha stresových sociokulturních faktorů. Střídají se časté změny nálad, lítost, vztek, záliba v různých rituálech, úmyslné překračování

⁴³ GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008, s. 33. ISBN 978-80-7409-010-3.

⁴⁴ ČERSTVÁ, Lenka. *Sociální pedagog na základní škole* [online]. ©2006, [cit. 2016-01-20]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Čech Tomáš, s. 21. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/104833/pdf_b/Bakalarska_prace.pdf

⁴⁵ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1994, s. 46. ISBN 80-223-0817-X.

⁴⁶ ČERSTVÁ, Lenka. *Sociální pedagog na základní škole* [online]. ©2006, [cit. 2016-01-20]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Čech Tomáš, s. 22. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/104833/pdf_b/Bakalarska_prace.pdf

⁴⁷ PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996, s. 37 – 38. ISBN 80-86039-01-3.

⁴⁸ ČERSTVÁ, Lenka. *Sociální pedagog na základní škole* [online]. ©2006, [cit. 2016-01-20]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Čech Tomáš, s. 23. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/104833/pdf_b/Bakalarska_prace.pdf

pravidel, poruchy chování, s tím spojená školní neúspěšnost apod. Pro učitele i rodiče bývá mnohokrát velmi těžké se s těmito výkyvy v chování u dětí vyrovnávat.⁴⁹

Psychologický slovník⁵⁰ vymezuje poruchy chování dle MKN-10, jako skupinu poruch „*kteře se projevují opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování; bývá spojeno s nepříznivým rodinným prostředím a sociálním okolím, s neuspokojivými vztahy v rodině; typickými projevy jsou rvačky, tyranizování slabších, krutost k jiným lidem, závažné ničení majetku, krádeže, opakované lhaní, záškoláctví, útěky z domova a časté silné výbuchy zlosti.*“

Vágnerová⁵¹ rozlišuje poruchy chování na dvě kategorie:

- A. „*Neagresivní, sice nejsou spojeny s agresivitou, ale může docházet k porušování sociálních norem (například lži, záškoláctví, podvádění)*
- B. *Agresivní, kde je navíc podstatné násilné porušování a omezování práv ostatních, z tohoto hlediska je lze považovat za závažnější (např. násilné chování, týrání a vandalismus).*“

S poruchami chování úzce souvisí specifické poruchy učení, nelze je od sebe oddělit, protože se navzájem prostupují. Specifické poruchy učení lze vysvětlit jako oslabení schopností a funkcí, které jsou potřeba k získání výukových dovedností, tj. potlačení zvládnutí požadavků školy.⁵² Poruchy učení postihují jak kognitivní a poznávací procesy s typickými poruchami krátkodobé paměti, v pracovní paměti, v procesu automatizace

⁴⁹ JEDLIČKA, Richard. KOŤA, Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy, analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998, s. 42. ISBN 80-7184-555-8.

⁵⁰ HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 2004, s. 426. ISBN 80-7178-303-X.

⁵¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, s. 41- 47. ISBN 978-80-7372-763-5.

⁵² JANDERKOVÁ, Dita. *Specifické poruchy učení a chování*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010, s. 5-7. ISBN 978-80-7375-407-5.

a soustředění tak sociální vazby jedince. V souhrnu mohou ovlivnit celou jeho osobnost. Nejčastější poruchy učení jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.⁵³

Všechny tyto faktory mohou úzce souviset s tzv. **školní neúspěšností žáka**. Pro vyjádření jevu, kdy žák nepodává ve škole požadovaný výkon nebo začíná mít problémy s rodiči a učiteli, existuje mnoho různých charakteristik. Z hlediska sociální pedagogiky bychom mohli uvést, neúspěšnost žáka jako projev nesouladu mezi požadavky školy na jedné straně a výkony, činnostmi, nedostatečným rozvojem žákovy osobnosti na straně druhé. Tento nesoulad vzniká špatnou spoluprací všech aktérů výchovy a vzdělávání (učitelů, rodičů, školní třídy, výchovných poradců, školních a poradenských psychologů).⁵⁴

Škola patří k nejvýznamnějším výchovným a socializačním činitelům dětí a mládeže. Pro školní prostředí jsou typické problémy žáků v chování, učení a nejistota při volbě dalšího studia a zaměstnání. Intervence má charakter pedagogického poradenství. Často se však řeší i osobní problémy žáků, jako intolerance, šikanování, delikvence nebo důsledky toxikomanie. Intervence v tomto případě má charakter psychologického poradenství. Tato poradenství by měla být organizovaná a realizovaná tak, aby byly schopné působit v první řadě jako prevence.⁵⁵

Pojem sociální patologie jako první charakterizoval Herbert Spencer. Pojem patologie vychází z latinského *pathos*, neboli utrpení, choroba. Někteří autoři považují tento výraz za zastaralý a nahrazují jej pojmem sociální deviace. Sociální deviace představuje jakoukoliv odchylku od normy – pozitivní i negativní, na rozdíl od sociální patologie, která zahrnuje odchylky od normy výhradně negativní. „*Sociálně patologické jevy jsou tedy závažnou odchylkou od normy negativním směrem. Lze je vymezit jako nenormální, nezdravé a nežádoucí společenské jevy, které ohrožují jedince i společnost.*“⁵⁶

⁵³ FISCHER, Slavomír. ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008, s. 107. ISBN 978-80-7387-014-0.

⁵⁴ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 538 – 539. ISBN 978-80-262-0174-8.

⁵⁵ LACENA, Ivan. *Průručka pro výchovných poradcův*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, s. 5;35. ISBN 978-80-7452-006-8.

⁵⁶ KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 56. ISBN 978-80.210-7077-6.

K nejčastěji vyskytujícímu rizikovému chování ve školním prostředí patří:⁵⁷

- **Záškoláctví**
- **Krádeže**
- **Agrese a šikana**
- **Delikvence a kriminalita**
- **Drogová závislost**

V současné době se v naší společnosti poukazuje na vícero problémů týkající se poklesu morálky, zvýšené agrese, ztráty smyslu pro povinnost a podobně. Škola je místem výskytu široké palety sociálně patologických jevů, mezi které patří i **záškoláctví**, kterému často bývá věnovaná menší pozornost než ostatním sociálně patologickým jevům. Musíme si však uvědomit, že právě záškoláctví má velmi těsnou spojitost s jevy, které mají závažnější charakter. Bývá v mnohých případech zdrojem a východiskem vzniku větších problémů.⁵⁸

V odborné literatuře se můžeme setkat s několika definicemi záškoláctví, ale všechny mají společného jmenovatele – narušenou výchovu, sociální prostředí, případně narušené sociální a mravní chování.

Pedagogický slovník⁵⁹ vymezuje záškoláctví jako zvláštní případ absentérství. „*Jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí či souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov.*“ Má zpravidla souvislost se školní neúspěšností žáka.

Čech⁶⁰ spatřuje příčiny nedodržování školní docházky v souvislosti s averzí dítěte ke škole, ve které se nedokáže zorientovat, má problémy s komunikací a vše může násobeno strachem.

⁵⁷ KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 35. ISBN 978-80.210-7077-6.

⁵⁸ HUDECOVÁ, Anna. *Záškoláctví u stredoškolskej mládeže a možnosti prevencie*. In: Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 2006, s. 143

⁵⁹ PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 310. ISBN 80-7178-029-4.

⁶⁰ ČECH, Tomáš. *Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků*. In STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: MU, 2002, s. 155. ISBN 80-86633-00-4.

Záškoláctví se může objevit i jako reakce na složitou životní situaci, na adaptační problémy v novém prostředí, protože dítě není stále dostatečně zralé na zvládnutí těžké situace a řeší je únikem.⁶¹

Na vzniku záškoláctví se může podílet spousta faktorů. Ve velké míře je to rodinné prostředí a výchova. Z hlediska rodiny se může jednat o nižší kulturní úroveň, nedostatečnou stimulaci podněty, nezájem o dítě ze strany rodičů a jejich nevhodným výchovným působením. Dalším faktorem může být právě školní prostředí. Celkové školní a třídní klima, vliv učitele, složení třídy, nedostatečná adaptace na školní režim ze strany žáka apod.; to vše souvisí především se vztahovou rovinou. Mezilidské vztahy utvářejí sociálně-emocionální atmosféru ve třídě, ovlivňují úspěšnost či neúspěšnost žáků, ale i vztah žáků ke škole a ke školní práci. Narušení těchto vztahů způsobuje, že žák se ve škole necítí bezpečně a hledá únikovou cestu i prostřednictvím toho, že absentuje.⁶²

Příčinou bývají i vlivy vrstevnické skupiny. Hroncová⁶³ uvádí, že jsou to skupiny s přirozenou formou socializace dětí a mládeže a mají velký význam z hlediska jejich osamostatnění a snížení závislosti na dospělých.

Tyto vlivy mohou být jak pozitivní tak negativní. Soužití mezi mladými lidmi je pro každého žáka či studenta velmi důležité. Sociální skupina pomáhá jedinci v pozitivním náhledu na sebe sama, cítí se více pochopený než v rodině, anebo ve škole. Uskutečňuje si tak cíle, které zde plnit nemůže. Negativně však může vrstevnická skupina působit zejména v postoji vůči autoritám, který je ve většině případů lhostejnost, zlomyslnost nebo brutalita. Často bývá ovlivněn i proces rozhodování se, zda jít do školy nebo ne, kde sociální skupina často rozhodnutí urychlí.⁶⁴

Činnosti vrstevnických skupin se realizují převážně ve volném čase dětí a mládeže. Způsob trávení volného času, zda se jedná o smysluplné nebo nežádoucí volnočasové aktivity, má

⁶¹ LACENA, Ivan. *Průručka pre výchovných poradcov*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, s. 36. ISBN 978-80-7452-006-8.

⁶² HUDECOVÁ, Anna. *Záškoláctvo u stredoškolskej mládeže a možnosti prevencie*. In: Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 2006, s. 144-145.

⁶³ HRONCOVÁ, Jolana., HUDECOVÁ, Anna., MATULAYOVÁ, Tatiana. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000, s. 92.

⁶⁴ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008, s. 144. ISBN 978-80-969944-0-3.

přímou spojitost se vznikem záškoláctví. Na tomto místě má své opodstatnění sociální pedagogika, respektive sociální pedagog; usměrňovat žáky ke zdravému životnímu stylu, poskytnout možnosti a prostor pro plnohodnotné trávení volného času. Důležitá je také spolupráce s rodinou, v případě když rodič nejeví zájem o dítě a jeho problémy.⁶⁵

Dalším jevem, který se vyskytuje na půdě škol, jsou **krádeže**. Společensky nežádoucí činnosti, ve kterých se jedná o osvojení si cizí věci, bez vědomí majitele. Může mít různé formy, jako loupež, podvod, vynucení, ale může přerůst i do skupinových a chronických podob.⁶⁶ Krádeže ve školním prostředí představují poruchy chování orientované na odcizování cizích věcí především u spolužáků a učitelů. Žáci se dopouští často krádeží i v hromadné dopravě, bytech nebo obchodech. Značné bývají i krádeže aut. K nejčastějším příčinám krádeží se řadí zanedbání výchovy ze strany rodičů, špatný vliv sociální skupiny, ale může to být projev „volání o pomoc“ snahou upozornit na sebe sama.⁶⁷

Již v raném věku se některé děti snaží získat moc nad svými druhy zjevným nebo skrytým šikanováním. Další z našeho výčtu sociálně patologických jevů, **agrese a šikana** probíhá jak v prostorách školy, tak mimo ni a může postihnout děti každého věku, od počátku až do konce školní docházky. Šikanování je úmyslné snažení získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci pomocí ubližování, hrozeb, výsměchu a zastrahování.⁶⁸

Při vymezení pojmu šikany registrujeme názorovou shodu, která přináší mnoho jednotných přístupů. Někdy je pokládána za jev, který se čas od času vyskytne ve škole, kdy byl tento problém i bagatelizován, protože byl vnímán jako součást dospívání. Je

⁶⁵ HUDECOVÁ, Anna. *Záškoláctvo u stredoškolskej mládeže a možnosti prevencie*. In: Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 2006, s. 148.

⁶⁶ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1994, s. 49-50. ISBN 80-223-0817-X

⁶⁷ HRONCOVÁ, Jolana., HUDECOVÁ, Anna., MATULAYOVÁ, Tatiana. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000, s. 105.

⁶⁸ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s.302. ISBN 80-7178-063-4.

důležité podotknout, že pokud se jedná o šikanování ve školním prostředí nebo kdekoli jinde, je to tak závažný problém, jehož existence není možné popírat.⁶⁹

Tvrdík⁷⁰ uvádí několik pohledů na problematiku šikany; jedním z nich např. od Šimerové a Karikové, které při formulování tohoto jevu vychází ze tří hledisek:

- „z hlediska psychologického jako specifické poruchy chování,
- z pedagogického hlediska jako problémové chování nebo jako problémy žáka vyplývající ze závažného narušení vztahů ve skupině,
- z právního hlediska a z hlediska trestného zákona jako násilná trestná činnost páchaná dítětem nebo mladistvým, přičemž v případě šikanujícího mladistvého lze hovořit i o delikvenci mládeže.

„**Šikanu** můžeme definovat jako násilné ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který se nemůže této situaci vyhnout a není schopen se jí účinně bránit. Jde o závažnou agresivní poruchu chování, při které dochází k porušování sociálních norem spojené s násilným omezováním základních lidských práv. Hlavní roli zde hraje agrese.“⁷¹ Agrese je latinského původu slova agere. Nejčastěji jí rozumíme útok, který doprovází fyzické násilí a agresor je iniciátor šikanování, jeho aktivní účastník. Obětí šikanování je nejčastěji osoba, která je atypická svým vzhledem, vystupováním, chováním, výsledky ve škole apod.⁷² Škody způsobené šikanou jsou velmi rozsáhlé a závažné. Postihují nejen všechny protagonisty šikanování, nepochybně nejvíce oběti, ale přesahují často i hranice skupiny. Drtivě dopadají na okolí – rodiče, pedagogy, vedení školy atd.⁷³

Velká chyba nastává, když se před tímto jevem zavírají oči, jak tomu v mnohých případech bývá. Sociální pedagog v rámci svých kompetencí by měl na základě přímých a nepřímých

⁶⁹ TVRDÍK, Miroslav. *Šikanovanie a možnosti jeho sociálno-edukačného riešenia v školskom prostredí*. Brno: IMS, 2012, s. 717. In *Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě*. ISBN 978-80-87182-27-7.

⁷⁰ Tamtéž s. 717

⁷¹ ČECH, Tomáš. *Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků*. In: Střelec Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004, s. 117. ISBN 80-86633-21-7.

⁷² NIKLOVÁ, Miriam. KAMARÁŠOVÁ, Lucia. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007, s. 18 – 19. ISBN 978-80-8083-468-5.

⁷³ KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011, s. 20. ISBN 978-80-7367-871-5.

příznaků včas zjistit, že ve třídě respektive škole, je někdo šikanovaný a urgentně začít tento problém řešit.⁷⁴ Z hlediska výchovy je nevyhnutelná pomoc, pomoc ve formě analýzy případu, jeho objasňování, nacházení perspektivy a orientace na jiné aktivity. Nestačí pouze jednorázové poučení, ale je zapotřebí systematické sledování.⁷⁵

Školní prostředí na sebe obrací pozornost i ve vztahu k **delikvenci a kriminalitě**, i když v největší míře se vyskytuje mimo prostředí školy. Vztah mladistvých delikventů ke škole, učitelům a vzdělání bývá zpravidla negativní. Jejich chování narušuje normální průběh výchovně – vzdělávacího procesu, nedokážou se podříditi pravidlům školního chování a obvykle dosahují velmi slabého prospěchu. Vymykají se mechanismům sociální kontroly a chovají se podle vlastních pravidel.⁷⁶ V těchto případech je nutná těsná součinnost s rodinou.

Posledním však neméně závažný jev **drogové závislosti/toxikomanie** představuje pro školu nemalý problém. Může být pojímána za únik z problémů nezdaru, nedostatečné sebedůvěry, zneužívání a zanedbávání doma či ve škole.⁷⁷ Ondrejkovič⁷⁸ charakterizuje drogovou závislost jako „*chorobný vztah ke drogám, který je charakterizovaný nekontrolovatelnou touhou vpravovat si drogy jakýmkoliv způsobem do organismu.*“ Toxikomanie je podle něj chronický stav, vyvolaný opakovaným užíváním drogy.

Věková hranice prvního kontaktu žáka s drogou neustále klesá, drogy se stávají součástí života studentů středních škol a čím dál častěji i žáků škol základních.⁷⁹ Význam školy je

⁷⁴ HATÁR, Ctibor. *Práca sociálneho pedagóga s agresívnymi deťmi na II. Stupni ZŠ*. In Sociálny pedagóg. Sborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: FF UK, 2006, s. 153. ISBN 80-223-2205-9.

⁷⁵ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1994, s. 50. ISBN 80-223-0817-X

⁷⁶ HRONCOVÁ, Jolana., HUDECOVÁ, Anna., MATULAYOVÁ, Tatiana. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000, s. 107.

⁷⁷ ČECH, Tomáš. *Škola a sociálne patologické symptomy v projevoch žáků*. In: Střelec Stanislav. Studie z teorie a metodiky výchovy I. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004, s. 121. ISBN 80-86633-21-7.

⁷⁸ ONDREJKOVIČ, Petr. *Sociálna patológia*. Bratislava: 2001, s. 161.

⁷⁹ NIKLOVÁ, Miriam. KAMARÁŠOVÁ, Lucia. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007, s. 14. ISBN 978-80-8083-468-5.

jak při odhalování tohoto problému, tak při primární prevenci, která je „*systematická a zdůrazňuje zdravý životní styl a kvalitní trávení volného času.*“⁸⁰

2.4 Riziko sociálně znevýhodněného prostředí ve výchovně vzdělávacím procesu

Role sociálního pedagoga má své opodstatnění jako opatření na podporu inkluze a zlepšení vzdělávacích šancí sociálně znevýhodněných dětí. Proto je nutné podrobněji uvést, jak je sociální znevýhodnění chápáno.⁸¹

Termín „žák se sociálním znevýhodněním“, byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým patří zesílený rozsah pomoci v prostředí školy. Pojem vymezuje skupinu žáků, kteří jsou potenciálně či skutečně neúspěšní ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, eventuálně jim není jasně diagnostikovaná některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti dítěte z nezdravotních důvodů. Mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jejich jiných životních okolností.⁸²

Za sociálně znevýhodněné jsou považováni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí.⁸³

„*Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*“⁸⁴ začleňuje děti se sociálním znevýhodněním mezi subjekty se speciálními

⁸⁰ ČERSTVÁ, Lenka. *Sociální pedagog na základní škole* [online]. ©2006, [cit. 2016-01-20]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Čech Tomáš, s. 26.

Dostupné z: https://is.muni.cz/th/104833/pedf_b/Bakalarska_prace.pdf

⁸¹ MORAVEC, Štěpán., KABELOVÁ, Kristýna., HŮLE, Daniel., ŠTASTNÁ, Anna. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. [online]. Plzeň: ©2015, [cit.2016-01-20]. s. 49. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289#page96>

⁸² HABROVÁ, Martina. *Definice sociálního znevýhodnění* [online]., [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>.

⁸³ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s.. ISBN 978-80-7367-546-2.

vzdělávacími potřebami. V § 16 a 47 výše uvedeného zákona vymezuje sociální znevýhodnění takto:

- „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“

Souvislostmi mezi sociálním znevýhodněním určitých populací mládeže a jejich vzděláváním se zabývají více sociologové než pedagogové. Ukazuje se, že vzdělání rodičů působí jako silně dominantní faktor na volbu a průběh vzdělávací dráhy dítěte, a že existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dětí a typem rodiny, ze které pocházejí.⁸⁵

Legislativa uvádí některé typy znevýhodnění, ale toto vymezení není úplné. Míru sociálního je možné doplnit o tyto konkrétní charakteristiky:

- nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků,
- neúplná rodina,
- nízký příjem jednoho člena rodiny,
- nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti,
- nízká úroveň bydlení,
- menšinový původ.⁸⁶

Za sociální znevýhodnění je nutné považovat stav, kdy dítě následkem dlouhodobého života v klimatu, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, popřípadě

⁸⁴ *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]., [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>.

⁸⁵ *Sociálně znevýhodněný žák* [online]., [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Sociálně_znevýhodněný_žák

⁸⁶ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. ... ISBN 978-80-7367-546-2.

kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuty kompetence pro odpovídající naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.

Za prvky (projevy) nízkého socioekonomického statusu lze považovat:

- závislost rodin na systému státní sociální podpory zejména v důsledku masivní nezaměstnanosti,
- zadluženost či předluženost rodin,
- nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky (či obecně život v podmínkách materiální chudoby).

Za projevy rizikových jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte lze považovat:

- život v kriminogenním prostředí, výrazný výskyt sociálně patologických jevů včetně situací, kdy je rodina obětí trestné činnosti,
- dlouhodobě sníženou schopnost rodičů v oblasti dostatečného naplňování potřeb dítěte,
- nedostatečné kompetence rodičů k přípravě dítěte na školní docházku.

Za prvky sociokulturní odlišnosti lze považovat:

- jazykovou odlišnost (nedostatečná znalost vyučovacího jazyka),
- významně odlišnou rodinnou konstelaci,
- náboženskou odlišnost,
- výrazně odlišnou hodnotovou orientaci a uplatňované vzorce chování.⁸⁷

Neznamená to ovšem, že dítě se sociokulturní odlišností musí být zároveň sociálně vyloučené.

Jelikož sociální pedagogika má své kořeny i na Slovensku, považujeme za nutné zmínit vymezení sociálního znevýhodnění podle slovenské legislativy.

„Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, odsek p)“: „dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí anebo žák ze sociálně znevýhodněného prostředí [se rozumí] dítě anebo žák žijící v prostředí, které vzhledem na sociální, rodinné, ekonomické a kulturní podmínky nedostatečně podněcuje

⁸⁷ *Sociální znevýhodnění* [online]., [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch2>

*rozvoj mentálních, volních, emocionálních vlastností dítěte anebo žáka, nepodporuje jeho socializaci a neposkytuje mu dostatek přiměřených podnětů pro rozvoj osobnosti. Jde o definování dítěte na základě charakteristik prostředí, ve kterém dítě žije.*⁸⁸

Základní kritéria (charakteristiku) sociálně znevýhodněného prostředí uvádí Klein a Rosinský:⁸⁹

- rodina, v které dítě žije, neplní základní funkce (ekonomickou, výchovnou, socializační apod.),
- chudoba a hmotná nouze rodiny dítěte (definována v zákoně NR SR „č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov“),
- nedostatečné vzdělání rodičů dítěte, resp. zákonných zástupců dítěte,
- nevyhovující bytové a hygienické podmínky, v kterých dítě vyrůstá,
- vyučovací jazyk školy je jiný jak jazyk, kterým mluví dítě v domácím prostředí,
- segregované romské komunity, ve kterých žije rodina dítěte,
- sociální exkluze komunity, anebo rodiny dítěte v rámci majoritní společnosti.

Za jedince pocházejícího ze sociálně znevýhodněného prostředí se považuje osoba, která splňuje alespoň 2 z uvedených kritérií.

Odborníci se shodují na tom, že škála jednotlivých příčin a projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání je velmi pestrá a přesahuje definice uvedené legislativou. Jednotlivé aspekty lze vymezit na úrovni jedince, na úrovni rodiny, v sociálním prostředí a v souvislosti se socio - ekonomickým statutem. Velmi často se kombinují a prolínají a jsou také mnohdy proměnné v čase i v prostředí. Je tedy nutné, aby tyto skutečnosti škola reflektovala. Sledovat a zjišťovat situaci žáka, případné změny a nové signály a následně na ně pružně reagovat výběrem vhodných podpůrných strategií.⁹⁰

⁸⁸ KOVALČÍKOVÁ, Iveta. *Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie* [online]. © 2014, [cit. 2016-02-14]. Dostupné z : http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-1/studia_kovalcikova.pdf

⁸⁹ KLEIN, Vladimír ROSINSKÝ, Rastislav. *Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Nitra: UKF, 2010, s. 114, ISBN 978-80-8094-835-1.

⁹⁰ HABROVÁ, Martina. *Definice sociálního znevýhodnění* [online]., [cit. 2016-02-14]. Dostupné z : <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>.

3 PROFESNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Jak jsme již zmínili na začátku práce, profese sociálního pedagoga jako taková, není uvedena v katalogu pedagogických profesí. Považujeme však za důležité vymezit hlavní požadavky, které tato práce vyžaduje a v neposlední řadě uvést jaké kompetence uvádí odborná literatura. Tato kapitola shrnuje legislativní zakotvení sociálního pedagoga u nás a na Slovensku a uvádí zahraniční zkušenosti s tímto odborníkem.

3.1 Požadavky na profesi

Samotný pojem profese je spojeny se specifickou skupinou povolání, založený na dlouhé teoretické přípravě, která je základem profesionální aktivity. Profesní povolání vyžadují vyšší kvalifikaci a váže se k ní nepochybně také etický kodex; to vše náleží pedagogické profesi.⁹¹

Profesi sociálního pedagoga řadíme mezi tzv. pomáhající profese. Pomáhající profese představují poměrně široký soubor různých profesí, které se vyznačují bezprostřední prací s lidmi, v oblasti sociální jako výchovně –vzdělávací i zdravotnické jsou spíše službou a posláním než jako rutinní práce.⁹²

Problematikou charakteristiky a vlastností, klíčových pro práci pomáhající profese se podrobněji ve své diplomové práci zabývá Rozsypalová⁹³, která vytvořila tabulku „osobnostních charakteristik a vlastností pomáhajícího profesionála“

Tab. 1 Klíčové osobnostní vlastnosti pomáhajících pracovníků

➤ Přitažlivost	➤ Vlídlost
➤ Důvěryhodnost	➤ Autenticita, kongruence
➤ Komunikační dovednosti	➤ Respekt k morálním normám

⁹¹ KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s.33. ISBN 80-7315-004-2.

⁹² EMMEROVÁ, Ingrid. *Sociální pedagog jako pomáhající profesia, súčasný stav a perspektivy*. In: Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Brno: IMS, 2009, s. 173. ISBN 978-80-87182-08-6.

⁹³ ROZSYPALOVÁ, Hana. *Profesní kompetence sociálního pedagoga* [online]. ©2009, [cit. 2016-02-19]. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Vávrová Soňa, s. 42. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/9171/rozsypalová_2009_dp.pdf?sequence=1

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Empatie ➤ Úcta ke klientovi ➤ Víra v člověka, optimistický pohled na člověka ➤ Realistické sebepojetí, sebedůvěra ➤ Schopnost sebereflexe ➤ Otevřenost ➤ Upřímnost ➤ Vyrovnanost 	<p>a etickým pravidlům</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Emocionální stabilita ➤ Tvořivost a originalita ➤ Schopnost navázat a udržet vztah pracovník-klient a udržovat stanovené hranice ➤ Odolnost vůči psychické zátěži ➤ Organizační kompetence ➤ Ochota se dále sebevzdělávat
---	---

Zdroj: Rozsypalová

Hlavní úskalí vymezení profesních kompetencí sociálního pedagoga je, že každá jejich charakteristika je prozatím pouze modelová.⁹⁴ Základní pojem kompetencí jsme zde definovali v kapitole 1. Struktury kompetencí popisují různí autoři odlišně. Některá z nich předpokládají, že „*pojem kompetence zahrnuje znalosti, schopnosti, dovednosti, chování a další komponenty.*“⁹⁵

Kdo je tedy sociální pedagog? V obecné rovině je to absolvent studia oboru sociální pedagogika nebo oboru pedagogika se zaměřením na sociální pedagogiku. Odborník, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci dětem, mládeži, rodičům a dospělým.⁹⁶ Model profese sociálního pedagoga není jednoduchý a jednoznačný. Jeho práce je příbuzná profesi učitele, vychovatele, psychologa, ale v žádném případě je nenahrazuje.⁹⁷

Kraus⁹⁸ uvádí, že tento pracovník na profesionální úrovni „*řídí a organizuje výchovný proces a působí na subjekty výchovy ve dvou rovinách:*

⁹⁴ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 198. ISBN 978-80-7367-383-3.

⁹⁵ MLČÁK, Zdeněk. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: FF Ostravská univerzita v Ostravě, 2005, s. 32. ISBN 80-7368-129-3.

⁹⁶ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008, s. 192. ISBN 978-80-969944-0-3.

⁹⁷ EMMEROVÁ, Ingrid. *Možnosti uplatnenia sociálneho pedagoga*. Pedagogická orientace. Dostupné z WWW: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1038/838>

⁹⁸ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 198 – 199. ISBN 978-80-7367-383-3.

1. **Integrační** – „sociální pedagog se zaměřuje na osoby (klienty), jež potřebují odbornou pomoc a podporu (lidé v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení, kteří se stávají pro okolí překážkou).“
2. **Rozvojová** – „sociální pedagog podporuje a upevňuje žádoucí rozvoj osobnosti, který by měl směřovat ke správnému životnímu stylu a hodnotnému a užitečnému naplňování volného času; pak jde vlastně o sociální prevenci, která se týká celé populace, zejména však dětí a mládeže.“

Pracovní aktivity sociálního pedagoga mají souhrnně povahu výchovného působení ve volném čase, vytváření nabídky hodnotových volnočasových aktivit, poradenské činnosti na základě diagnostiky a sociální analýzy problémů a životních podmínek, v nichž se vychovávaný nachází. Dále pak povahu reedukační a resocializační péče i terénní práce.

3.2 Modely kompetencí sociálního pedagoga

Vedle práce cílené na výchovný objekt je třeba počítat i s funkcemi organizátorskými, manažerskými, různými projekty apod. Tedy příslušné kompetence, které v sobě obsahují dávku vědomostí, jisté spektrum sociálních dovedností a profesionální etickou identitu.⁹⁹ Východiskem je stanovení oblastí profesních činností, ve kterých se může sociální pedagog realizovat – jedná se o ty funkce a cíle, kde se plně angažuje.¹⁰⁰

Problematice všeobecných a specifických požadavků kladených na osobnost sociálního pedagoga se jako první na Slovensku věnovala Bakošová.¹⁰¹

Ke **všeobecným** cílovým předpokladům řadí „*odborné znalosti teoretických základů výchovy, odborné způsobilosti a profesionálně-morální postoje, které se zakládají na všelidských mravních hodnotách.*

Mezi **specifické** kompetence sociálního pedagoga patří:

- ❖ *Edukační kompetence sebevýchovy, sebezvzdělání,*

⁹⁹ KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s.34. ISBN 80-7315-004-2.

¹⁰⁰ PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 79. ISBN 978-80-247-3470-5.

¹⁰¹ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008, s. 192 - 193. ISBN 978-80-969944-0-3.

- ❖ *Kompetence poradenství,*
- ❖ *Kompetence prevence,*
- ❖ *Kompetence managementu,*
- ❖ *Kompetence převýchovy.*

Výchovně – vzdělávací kompetence, umožňují sociálnímu pedagogovi řešit a vytvářet výzkumné projekty, pedagogickou terminologii a v praktické oblasti plánovat, organizovat a metodicky usměrňovat konání ve státních institucích, v oblasti výchovy rozvíjet a podporovat její proces.

V procesu **sebevýchovy** povzbuzuje osobnost k uvědomění si sebe sama, k trpělivosti a vytrvalosti a sám je vzorem toho, jak zdat nadostatky, které jsou často překážkou sebevýchovy. Sociální pedagog motivuje sebe, řídí a kontroluje se při stanovení si vlastních **sebevzdělávacích** cílů.

Převýchova je náročný proces. Společným jmenovatelem jak u převýchovy, resocializace nebo reedukaci se osvědčují o mnoho účinnější metody podpory, pomoci jako represe. Sociální pedagog může využívat způsoby např. povzbuzování, poučování, diverzi, ventilaci, zásahy do prostředí nebo nedirektivní a direktivní vedení.¹⁰²

Kompetence **poradenství** vychází jednak ze širších psychologických koncepcí (umožnit klientovy lepší sebepoznání a poznání svého problému) a potom také z pedagogických teorií, výchovných situací a výchovných nedostatků.¹⁰³

Z hlediska **preventivních kompetencí** se sociální pedagog může uplatnit zejména v primární a sekundární prevenci.

Poslední z uváděných kompetencí jsou **manažerské**, které jsou nejvíce využívány v praxi, ke sociální pedagog manažeruje, sladuje činnost mezi odborníky jiných institucí při řešení

¹⁰² BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In: *Sociálny pedagóg*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, s. 25-26. ISBN 80-223-2205-9.

¹⁰³ NIKLOVÁ, Miriam. KAMARÁŠOVÁ, Lucia. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007, s. 64-65. ISBN 978-80-8083-468-5.

sociálních problémů daných klientů (nezaměstnanost, sociální odkázanost, ohroženost dětí a mládeže).¹⁰⁴

Mozaika funkcí sociálního pedagoga jak uvádí Kraus¹⁰⁵ je velmi obsáhlá a rozmanitá, aktivity jsou svým způsobem neopakovatelné a stále se objevují nové, tvořivé a původní. Ve svém modelu kompetencí se Kraus¹⁰⁶ zaměřuje na dvě složky:

1. INFORMATIVNÍ

➔ **Vědomosti**

- a) všeobecné
- b) speciální

2. FORMATIVNÍ

➔ **Dovednosti**

- a) Senzomotorické
- b) Sociální
- c) Intelektuální – diagnostické, didaktické, řešit problémy

➔ **Osobní vlastnosti**

- a) Charakterové
- b) Volní
- c) Zájmy

Vědomostní výbava sociálního pedagoga podle Krause¹⁰⁷ nezahrnuje pouze znalosti „širšího společensko-vědního základu“, ale je potřeba i speciálních znalostí s oblastí jako jsou sociální pedagogika, pedagogika volného času, komunikace a v neposlední řadě také poznatky z managementu. Pokud jde o dovednosti, východiskem je sociální komunikace a diagnostika prostředí i jedince. K tomuto je třeba připojit určité vlastnosti osobnosti a to nejen psychické, ale i fyzické, morální a celkové aktivity.

¹⁰⁴ NIKLOVÁ, Miriam. KAMARÁŠOVÁ, Lucia. *Sociální pedagog a prevence sociálněpatologických javov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007, s. 66. ISBN 978-80-8083-468-5.

¹⁰⁵ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 199. ISBN 978-80-7367-383-3.

¹⁰⁶ KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s.36. ISBN 80-7315-004-2.

¹⁰⁷ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 200. ISBN 978-80-7367-383-3.

Na základě charakteristiky všech pracovních aktivit pedagogických pracovníků a jejich struktury vznikají různé návrhy modelů. Bylo provedeno několik výzkumu na toto téma.

Například Čerstvá¹⁰⁸ sestavila složky profilu sociálního pedagoga a model jeho kompetencí, které rozdělila do čtyř základních skupin:

1. **Výchovně vzdělávací kompetence** – „*takové dovednosti, které sociální pedagog zapojuje do práce především v rámci preventivního působení.*“
2. **Kompetence práce s prostředím** – „*práce s prostředím vymezuje sociálního pedagoga vůči ostatním pomáhajícím profesím.*“
3. **Společenské kompetence** – „*vztahuje se k práci se skupinou lidí nebo k přípravě jedince na život ve společnosti*“
4. **Osobnostně formativní kompetence** – „*vztahují se k sociálně pedagogickému formování osobnosti.*“

Voráčková¹⁰⁹ se pokusila ve své bakalářské práci vytvořit profesigram sociálního pedagoga, který zahrnuje „*profesní kompetence*“:

- *osobnostní – kam zařadila trpělivost, empatii, toleranci a diskrétnost,*
- *sociální, komunikativní, edukační, poradenské, organizační a technické,*
- *dále pak odborné vědomosti a dovednosti.*“

Sociálního pedagoga vnímá mnoho autorů v různých rovinách, ale při koncipování kompetenčního profilu se často jejich názory sbíhají. Definování všeobecně uznaného profesního kompetenčního profilu sociálního pedagoga pomůže v mnohých stránkách ke zorientování se v dané problematice, čím se tato skutečnost promítne i do praxe. Sociální pedagog jako erudovaný profesionál bude moci zastávat plnohodnotně i se značným přínosem svoje postavení v rámci systému výchovného poradenství a prevence, zejména

¹⁰⁸ ČERSTVÁ, Lenka. *Profil a kompetence sociálního pedagoga vůči jiným pomáhajícím profesím*. [online]. ©2008, [cit. 2016-02-18]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Čech Tomáš. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/104833/pdf_m/DIPLOMOVA_PRACE_-_KONECNA_VERZE.doc

¹⁰⁹ VORÁČKOVÁ, Lenka. *Koncepce profilu sociálního pedagoga*. [online]. ©2007, [cit. 2016-02-17]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Němec Jiří.

Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/136217/pdf_b/KONCEPCE_PROFILU_SOCIALNIHO_PEDAGOG_A.pdf

jako odborný zaměstnanec škol, školních, speciálních výchovných a poradenských zařízení.¹¹⁰

3.3 Legislativní zakotvení sociálního pedagoga v ČR vs. SR

Jak už jsme zmínili na začátku práce, Česká republika neuvádí sociálního pedagoga v katalogu pedagogických profesí, je řazen do kategorie pomáhajících profesí. Uplatnění sociálních pedagogů v oblasti sociální se dosud řídí zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Podle tohoto zákona absolventi oboru zaměřeného na sociální pedagogiku jsou způsobilí k výkonu profese sociálního pracovníka.¹¹¹

Právní předpisy upravující pozice pedagogických pracovníků jsou:

- ❖ *„Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících,*
- ❖ *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), konkrétně § 16, 21 odst. 1 písm. f), 116, 121 odst.,*
- ❖ *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,*
- ❖ *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,*
- ❖ *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků,*

¹¹⁰ TVRDÍK, Miroslav. *Sociální pedagog a jeho profesijné kompetencie*. [online]. ©2011, [cit.2016-02-16]. Dostupné z:

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Tvrdik.pdf>

¹¹¹ HLADÍK, Jakub. *Sociální pedagogika: Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním*. [online]. Zlín: UTB, 2014, 2.(2.) [cit. 2016-02-21]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE_Asociace-vzdelavatelů-v-sociáln%C3%AD-pedagogice_-Final.pdf

- ❖ *Narizení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.*¹¹²

Zákon o pedagogických pracovnících mj. upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Pedagogickým pracovníkem dle ust. 2 odst. 1 zákona je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Pedagogickým pracovníkem citovaný zákon uvádí:

- a) „učitel,
- b) *pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) *vychovatel,*
- d) *speciální pedagog,*
- e) *psycholog,*
- f) *pedagog volného času,*
- g) *asistent pedagoga,*
- h) *trenér,*
- i) *metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,*
- j) *vedoucí pedagogický pracovník*“.¹¹³

Z výše uvedeného vyplývá, že stávající právní úprava s institutem sociálního pedagoga, jakožto pedagogickým pracovníkem vůbec nepracuje. Zákon o pedagogických pracovnících při vymezování požadované odborné kvalifikace např. u vychovatele uvádí vzdělávání v oboru sociální pedagogiky, pojem sociální pedagog však nepoužívá. V roce 2014, Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice předložila materiál, s názvem „*Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících,* Výboru Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR pro vědu, výzkum a vzdělávání, s cílem podnítit poslanecký návrh novely zákona o pedagogických pracovnících. Materiál nebyl výborem přijat k projednání. Cílem návrhu je zařadit sociálního pedagoga mezi zákonem uznané pedagogické profese a standardizovat tak jeho

¹¹² *Přehled nejdůležitějších právních předpisů.* [online]. [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/prehled-nejdulezitejsich-pravnich-predpisu>

¹¹³ MORAVEC, Štěpán., KABELOVÁ, Kristýna., HŮLE, Daniel., ŠŤASTNÁ, Anna. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol.* [online]. Plzeň: ©2015, [cit.2016-02-21]. s. 41. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289#page96>

postavení ve vzdělávacím systému. Umožnit rozšíření pozice sociálního pedagoga jako součást pedagogických sborů na základních a středních školách a poskytnout tak systémový nástroj k posílení výchovné a socializační stránky vzdělávacího procesu, která je v současném školství značně poddimenzovaná, s negativními důsledky pro žáky, školy i výsledky vzdělávání.¹¹⁴

Ve školách vzrůstá potřeba řešení problémů, které negativně ovlivňují výchovně vzdělávací proces žáků, klima školy či vztahy mezi školou, rodinou a komunitou. Příčiny i důsledky těchto problémů jsou často sociálního charakteru a k jejich řešení je třeba využívat specifické metody v kombinaci práce s žákem, učitelem i rodičem a prostředím ovlivňujícím vzdělávací proces. Mezi odborníky schází profese, jejíž náplň práce je právě tohoto charakteru.

Na Slovensku je legislativně ukotvené působení sociálního pedagoga na školách a školních zařízeních od roku 2008.¹¹⁵ Do roku 2008 byla profese sociálního pedagoga vymezená pouze jednou legislativní normou a to Zákonem č. 279/1993 „o školských zariadeniach,“ podle kterého mohli sociální pedagogové pracovat v zařízeních výchovné prevence, a to v centru výchovné a psychologické prevence, léčebně-výchovném sanatoriu a diagnostickém centru. Od 1. 9. 2008 nabyl účinnosti nový „Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní,“ který v § 130 vymezuje systém výchovného poradenství a prevence ve školách a ve školských zařízeních. Ve smyslu tohoto zákona patří sociální pedagog k dalším složkám tohoto systému, který spolupracuje hlavně s rodinou, školou, školními zařízeními, zaměstnavatelem, orgány veřejné správy a občanskými sdruženími. Svoji hlavní činnost však podle tohoto zákona vykonává sociální pedagog v soustavě škol od mateřské školy až po střední školy - § 27 odst. 2 písm. a) až f) a ve školských zařízeních (školní internáty § 117 odst. 5). Další legislativní normou, která upravuje profesi sociálního pedagoga je „Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.“ Ten definuje sociálního pedagoga následovně: „Sociální

¹¹⁴ MORAVEC, Štěpán., KABELOVÁ, Kristýna., HŮLE, Daniel., ŠŤASTNÁ, Anna. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. [online]. Plzeň: ©2015, [cit.2016-02-21]. s. 82. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289#page96>

¹¹⁵ HRONCOVÁ, Jolana. *Sociální pedagogika: Rozhovor s prof. Jolanou Hroncovou* [online]. Zlín: Fakulta humanitních studií, 2014, 2.(2) [cit. 2016-02-23]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/Rozhovor-2014_prof.-Hroncova_FINAL.pdf

pedagog vykonává odborné činnosti v rámci prevence, intervence a poskytování poradenství zejména pro děti a žáky ohrožených sociálně-patologickými jevy, ze sociálně znevýhodněného prostředí, drogově závislé, a nebo jinak znevýhodněné děti a žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogické zaměstnance škol a školních zařízení. Sociální pedagog plní úkoly sociální výchovy, podpory prosociálního, etického chování, sociálně-pedagogické diagnostiky prostředí a vztahů, sociálně-pedagogické poradenství, prevence sociálně-patologických jevů a reedukaci chování. Vykonává expertizní činnost a osvětovou činnost.“¹¹⁶ A vyhláška č. 437/2009 Z. z. Ministerstva školství Slovenské republiky, která stanovuje kvalifikační předpoklady a osobní kvalifikační požadavky pro jednotlivé kategorie pedagogických zaměstnanců a odborných zaměstnanců, dále přibližuje možnosti uplatnění absolventa sociální pedagogiky na základě jeho kvalifikačních předpokladů.¹¹⁷

3.4 Zahraníční zkušenosti se sociálním pedagogem v oblasti školství

V zahraničí má sociální činnost ve školách mnohaletou tradici. Naprosto obvykle pracují sociální pracovníci na školách v USA nebo Kanadě. Kladné zkušenosti reflektují i státy západní Evropy.

Situace v českém školství z hlediska vnímání potřebnosti sociálního pedagoga je příznačná pro celkový vývoj společnosti. Na rozdíl od nás, kde se teprve o této možnosti mluví, např. v Rusku je tato pozice ve školách samozřejmostí a je více probíraná otázka na vylepšování postavení tohoto odborníka. V případě potřeby mohou na školách působit pedagogové dva i tři. Z hlediska odborných předpokladů jsou zde posíleny kompetence v sociální práci, ve vztahu problémového dítěte a jeho rodiny, kam může docházet a vést individuální terapii. Školní sociální pedagog je výrazně činný v rámci mapování rizikových míst (prodejny alkoholických nápojů, opuštěná místa apod.), má podchyceny odborná pracoviště, se kterými spolupracuje. A obdobná je situace i na Ukrajině, kde má každá škola povinnost zaměstnat buď psychologa, nebo sociálního pedagoga, jejichž činnost spadá do tzv. psychologické služby.

¹¹⁶ HRONCOVÁ, Jolana. *Sociálno - pedagogická práca v školskom prostredí v SR z aspektu uplatnenia sociálnych pedagógov – legislatívne možnosti a realita*. Brno: IMS, 2012, s. 558-559. In *Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě*. ISBN 978-80-87182-27-7.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 559.

Polsko, dnes vidíme jako zemi, která má silnou sociálně-pedagogickou zvyklost. Dodnes čerpáme z jednoho z hlavních představitelů, Ryszarda Wroczyńskiego. Na polských školách bývá sociální pedagog na pozici tzv. školního pedagoga.

Slovensko, se kterým nás spojují historické zkušenosti, i vývoj v oboru sociální pedagogiky by mohl být také velmi podnětný pro českou realitu. Tam je profese sociálního pedagoga, jak jsme uvedli výše, o krok dál, než v České republice.

Zřetelná je tradice sociálních pedagogů v Německu, kde je rozpracován systém školní sociálně –pedagogické práce. Němečtí autoři podotýkají, že sociální pedagog má význam z hlediska integrace dětí s nejrůznějšími odlišnostmi, zdůrazňují práci s dítětem se specifickými potřebami nebo preventivní, mentorské a intervenční práce ve škole.

V Dánsku v roce 1992 došlo ke sloučení tří původně samostatných univerzitních vzdělávacích kurzů do jediného pod názvem „*Socialpädagogik*“, který kombinuje předškolní pedagogiku, pedagogiku volného času i sociální pedagogiky a tím došlo k profesnímu posunu uplatnění absolventů sociální pedagogiky.¹¹⁸

Můžeme se tedy zamyslet nad základní otázkou, proč je tak těžké v našich podmínkách podpořit práci a samotnou profesi sociálního pedagoga, když splňuje odpovídající požadavky plynoucí z potřeby společnosti, zvláště pak v našem případě školního prostředí?

¹¹⁸ MORAVEC, Štěpán., KABELOVÁ, Kristýna., HŮLE, Daniel., ŠŤASTNÁ, Anna. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. [online]. Plzeň: ©2015, [cit.2016-02-21]. s. 12-14. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289#page96>

4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ VE ŠKOLE

Současná škola je zatížena mnoha činnostmi, pro které nejsou učitelé cíleně připraveni, a tak se stává, že významné aktivity, jako je například prevence sociálně-patologických jevů, ale současně cílený sociální rozvoj žáků, jsou na mnohých školách realizovány nekvalifikovaně a nad rámec primárních úkolů (vzdělávání). Sociální pedagog může škole nabídnout celé spektrum aktivit a činností směřujících nejen k žákům, ale i k učitelům.¹¹⁹

Dle našeho názoru by bylo žádoucí vytvořit místo sociálního pedagoga na každé základní a střední škole. Vzhledem k odborným i osobnostním předpokladům, které jsme uváděli v předcházejících kapitolách, si myslíme, že sociální pedagog má své uplatnění, a to jak pro výkon preventivní činnosti, tak i pro jinou sociálně výchovnou práci.

4.1 Činnost sociálního pedagoga a jeho vymezení vůči jiným odborníkům ve škole

Základní činnosti sociálního pedagoga na základních a středních školách uvádí Emmerová,¹²⁰ podle ní by měli spočívat v:

- realizování primární prevence sociálně patologických jevů,
- Koordinaci prevence drogových závislostí aj. sociálních problémů,
- Organizaci volnočasových aktivit dětí a mládeže,
- Sociálním poradenstvím,
- Aktivní spolupráci se žáky ze znevýhodněného rodinného prostředí,
- Spolupráci s rodiči.

Autoři publikace *Člověk prostředí výchova* vymezují, že role sociálního pedagoga ve škole může být nastíněna jako:

¹¹⁹ GULOVÁ, Lenka., KUROWSKI, Martina., SOJÁK, Petr. *Sociální pedagogika. Sociální pedagog do škol (?)* [online]. Brno: MU, 2014, 2(2), [cit. 2016-02-23]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE_Sociáln%C3%AD-pedagog-do-škol_FINAL.pdf

¹²⁰ EMMEROVÁ, Ingrid. *Pedagogické rozhl'ady. Súčasný stav v uplatnení sociálnych pedagógov na základných a stredných školách* [online]. Bratislava: 2009, roč. 18, [cit. 2016-02-29]. ISSN 1335-0404. Dostupné z: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr2-2009.pdf>

- „pomocník a obhájce žáka; jeho práv a důstojnosti,
- mediátor v konfliktech se žáky a rodiči,
- koordinátor s veřejnou správou,
- iniciátor spolupráce s místními výchovně – vzdělávacími institucemi,
- organizátor volnočasových projektů a aktivit.“¹²¹

Také učitelé by měli v dnešní škole najít oporu u specializovaných odborníků, kdy každý má svou funkci a roli, ale současně každá pozice má své nedostatky, které nereagují právě na aktuální potřeby. Pokusíme se vymezit funkci jednotlivých odborníků na školách s možným zhodnocením, zda jsou kompetence dostačující současným potřebám školy ve vztahu k dětem a postoji k jejich možným problémům.¹²²

Poradenské služby jsou ve škole obvykle zajišťovány **výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně školním psychologem/školním speciálním pedagogem** a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy. Cílem jejich práce je poradenská podpora žáků, rodičů i pedagogů. Očekává se od nich týmová systémová práce i spolupráce se specializovanými školskými poradenskými pracovišti (PPP, SPC, SVP).¹²³ Zaměření těchto služeb je na primární prevenci sociálně patologických jevů a prevenci školní neúspěšnosti, informační a poradenskou podporu jak při volbě vzdělávací dráhy, volbě profesního uplatnění, tak při integraci a inkluzi, péči o nadané a dlouhodobě neprospívající děti a mimo jiné též metodickou činnost směřovanou k pedagogům škol.¹²⁴

¹²¹ KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s.192. ISBN 80-7315-004-2.

¹²² ČECH, Tomáš. *Vize uplatnění sociálního pedagoga v procesu ozdravení školy. 2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ 21*. [online]. Brno: 2006, s. 4. [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/050.pdf

¹²³ CIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. Ostrava: EconomPress, 2014, s.13. ISBN 978-80-905065-6-5.

¹²⁴ KNOTOVÁ, Dana a kolektiv. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014, s.15-16. ISBN 978-80-247-4502-2.

Výchovný poradce

Pozice výchovného poradce je základní funkcí na základních i středních školách ve vztahu k žákům se vzdělávacími a výchovnými problémy.¹²⁵ Je vlastně často prvním poradenským subjektem, na který se mohou učitelé, rodiče i sami žáci a studenti v případě problémů obrátit. Poradci se věnují především prospěchovým, kázeňským problémům; dále pak by měli fungovat jako poradci v případě vztahových či rodinných problémů, kde zprostředkovávají další odbornou pomoc.¹²⁶ Výchovný poradce by měl být také mediátorem ve vztahu učitel a žák, řešit případy integrací postižených žáků a ze zákona č. 72/2005 Sb. mu plyne povinnost, že podstatnou část obsahu jeho práce je kariérové poradenství.¹²⁷

Řada odborníků i samotných učitelů se přiklání k názoru, že místo výchovného poradce má značné rezervy, a to jak uvádí Dančáková¹²⁸, která upozorňuje na fakt, že výchovný poradce se v rámci praxe zabývá nejvíce kariérovým poradenstvím a na řešení problémů, případně jejich prevenci mu nezbyvá čas. Nevyhovující časovou dotací (1 – 3 hodiny týdně, podle počtu žáků)¹²⁹ zmiňuje také Mezera,¹³⁰ který říká, že je takto nemožné řádně vykonávat všechny činnosti spojené s prací výchovného poradce.

Vordová¹³¹ přímo kritizuje, že nejsou přesně určená kritéria pro volbu osobnosti výchovného poradce, absentuje celistvá vzdělávací koncepce a zpochybňuje i kvalitu

¹²⁵ ČERSTVÁ, Lenka. ČECH, Tomáš. *Sociální pedagog a vize jeho uplatnění v základní škole*. In: SOJÁK, Petr. Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 70. ISBN 978-80-210-4945-1.

¹²⁶ NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000, s. 115. ISBN 80-7367-174-3.

¹²⁷ ČERSTVÁ, Lenka. ČECH, Tomáš. *Sociální pedagog a vize jeho uplatnění v základní škole*. In: SOJÁK, Petr. Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 70. ISBN 978-80-210-4945-1.

¹²⁸ DANČÁKOVÁ, Jana. *Postavení výchovného poradce za základních školách* [online]. ©2003, [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2003/03/jana-dancakova-postaveni-vychovneho.html>

¹²⁹ KNOTOVÁ, Dana a kolektiv. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014, s.29. ISBN 978-80-247-4502-2.

¹³⁰ MEZERA, Antonín. *Moudrý rádce pro výchovné poradce* [online]. ©2003, [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2003/02/antonin-mezera-moudry-radce-pro.html>

¹³¹ VORDOVÁ, Renata. *Poradenství ve školách – pole neorané*. Moderní vyučování, 2004, roč. X č. 1/2004, s. 7-8. ISSN 1211-6858.

kurzů. Neguje možnost, že je možné dobře vykonávat aktivity výchovného poradce spojené s prací plného pedagogického úvazku. Varuje také před nedůvěrou žáků, kteří vidí ve výchovném poradci toho, jenž dává tresty.

Rozdíl mezi sociálním pedagogem a výchovným poradcem je v tom, že výchovný poradce bývá obvykle pedagog se speciálním kurzem, zatím co sociální pedagog je vystudovaný profesně. Výchovný poradce se věnuje zejména už vzniklým problémům naproti tomu, sociální pedagog jim může umět předcházet. Také z hlediska časové dotace, jak jsme již zmínili výše, by stálo za zamyšlení pomoci výchovnému poradci. Protože se domníváme, že tyto činnosti by měli být vykonávány do hloubky a zde by mohl sociální pedagog doplnit chybějící článek.

Školní metodik prevence

Školní metodik prevence se v českých školách objevil ve druhé polovině devadesátých let 20. století. Od té doby jeho práce prošla značnou proměnou. Na počátku byl nazýván protidrogový preventista a velmi často jeho práci současně vykonával výchovný poradce ve škole. Po té se jeho rozsah činností začal rozšiřovat a předmětem práce se stala nejen protidrogová prevence, ale též prevence sociálně patologických jevů v širším pojetí. V současné době se preferuje činnost zaměřená na primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů. Podle metodického doporučení č. j. 21291/2010-28 je v primární prevence rizikového chování u žáků v působnosti MŠMT zaměřená v oblasti školy prioritně na předcházení rozvoje zejména – agrese, šikany, kyberšikany, záškoláctví, závislostní chování aj. Hlavním úkolem školního metodika prevence je tvorba minimálního preventivního programu školy a koordinace jeho plnění. V některých školách stále existuje situace, kdy výchovný poradce zastává také funkci školního metodika prevence. Vzhledem k poměrně rozsáhlému spektru činností je tako situace nevhodná, skutečné náplně jsou pak redukovány jen na nezbytné činnosti.¹³²

Domníváme se, že sociální pedagog by v rámci svých kompetencí uměl doplnit práci metodika prevence, spolupracovat s ním a tím pádem lépe preventivně působit.

¹³² KNOTOVÁ, Dana a kolektiv. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014, s.51-54. ISBN 978-80-247-4502-2.

Školní psycholog

Strategický dokument českého školství, tzv. Bílá kniha, zmiňuje školního psychologa jako odborníka, který by měl školám pomoci zvládat nároky vyvolané rychlými společenskými změnami. V současné době jsou školy vystaveny silnému tlaku stát se inkluzivními školami, tj. nabízet stejné příležitosti ke vzdělávání všem žákům a vytvářet takové prostředí, v němž by se mohli učit i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – tedy žáci v nějakém ohledu handicapovaní, ale též nadaní. Změnám a novým požadavkům nemůže škola úspěšně čelit bez fungující poradenské podpory – vnější i vnitřní. Stále významnější roli, pokud jde o vnitřní podporu, sehrává ve školách školní poradenská pracoviště, jejich členem školní psycholog může být. Náplň práce školních psychologů a role školních poradenských pracovišť byla původně vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb., v novém znění vyhláškou č. 116/2011 Sb., a věstníkem č. 7 z roku 2005. Školní psycholog by měl vykonávat činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační. Pozornost školních psychologů je zaměřena nejen na žáky, ale také na jejich učitele, rodiče a vedení školy.¹³³ Opět je tu prostor pro provázání spolupráce se sociálním pedagogem.

Školní speciální pedagog

Ve výchovně-vzdělávacím procesu, jehož je poradenský systém nedílnou součástí, se v souladu s inkluzivními přístupy projevují snahy vytvářet optimální podmínky pro děti, žáky, studenty se speciálními vzdělávacími potřebami v tzv. běžných základních a středních školách. Postupně se také změnilo postavení speciálního pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu z primárního výlučného působení ve speciálních školách apod. v postavení odborníka pracujícího též ve školských poradenských zařízeních (SPC, PPP.) a v posledních letech také jako člena školního poradenského pracoviště, kde se právě věnuje žákům a studentům s těmito potřebami. Provádí depistážní, diagnostické a intervenční činnosti.¹³⁴ Ať už děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami, výchovnými problémy nebo poruchami chování představují cílovou skupinu odborného působení, jak speciálního pedagoga, tak i sociálního pedagoga, přičemž každý z nich využívá na řešení problémů své vlastní nástroje, techniky a postupy, při kterých funkční

¹³³ KNOTOVÁ, Dana a kolektiv. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014, s.55-56. ISBN 978-80-247-4502-2.

¹³⁴ Tamtéž, s. 62-66.

kombinace za předpokladu vzájemné spolupráce obou zmiňovaných může vést k efektivnějšímu řešení nastoleného problému.¹³⁵

Třídní učitel

V rámci výchovně-vzdělávacího procesu nesmíme opomenout ten zásadní článek, a tím je samotný učitel. Hlavní činnost, která se očekává od učitelů je, že budou především správně vyučovat, a také vychovávat a zároveň chránit žáky a studenty. Situace, které se netýkají běžné výuky jsou časté a jedinečné, a proto si vyžadují vhodné řešení. Je neustále kladen větší důraz na učitele a na jejich schopnosti při zvládnání krizových situací a také činnosti související s prevencí sociálně patologických jevů. Učitel je bezesporu ten, který by měl posilovat důvěru žáků a rodičů v bezpečnou a vlídnou školu zvláště tím, že je přesvědčí o své připravenosti profesionálně zvládat nezvyklé situace a ujímat se role poradce.¹³⁶ Třídní učitel v rámci své praxe by měl být schopen chápání problémových žáků, co mu napomáhá vidět jejich silné i slabé stránky, přemýšlet, jak s nimi pracovat a jak je učít přijatelnému chování, aniž by při tom potlačil jejich sebedůvěru, která se přenáší do dalších společenských situací.¹³⁷ Při řešení mnoha problémů, zejména závažnějšího či trvalejšího charakteru potřebují učitelé pomoc odborníků, jako je právě sociální pedagog, který jim může pomoci v oblasti sebevýchovy, komunikace a samotné orientaci sociálně patologických jevů, jejich diagnostiky a následnému řešení.

Každý odborník, o kterém jsme se zmínili, upírá svou koncentraci na určitou skupinu klientů. Sociální pedagog by se v případě dostatečných podmínek mohl věnovat všem skupinám; žákům, učitelům i rodičům a systémově předcházet sociálním i výchovným problémům.¹³⁸

¹³⁵ HATÁR, Ctibor. *Sociální pedagog v systému sociálně-edukačního poradenstva, prevence a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010, s. 57. ISBN 978-80-8094-664-7.

¹³⁶ LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008, s. 7. ISBN 978-80-7315-169-0.

¹³⁷ FALTÝSKOVÁ, Jarmila. *Učitelovo diagnostikování problémových žáků ve škole*. In: Štřelec, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogické fakulty MU v Brně, 2004, s. 135. ISBN 80-866-33-21-7.

¹³⁸ ČERSTVÁ, Lenka. ČECH, Tomáš. *Sociální pedagog a vize jeho uplatnění v základní škole*. In: Soják, Petr. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 73. ISBN 978-80-210-4945-1.

Spolupráce více odborníků na prevenci nebo řešení sociálních problémů představuje jednu z nejschůdnějších cest, která umožňuje nahlížet na aktuální, resp. potencionální problémy klientů holisticky a tím předcházet rutině, povrchnosti a jednostranně orientované diagnostice a terapii. Charakter problémů, které píše život sám, je rozmanitý a především neopakovatelný. Proto také z toho důvodu se nám jeví kooperace sociálního pedagoga s jinými odbornými profesemi, víc jak potřebná.¹³⁹

4.2 Vymezení sociálního pedagoga ve vztahu k žákům, učitelům, rodičům a veřejnosti

K hlavním objektům práce sociálního pedagoga ve škole patří především žáci, dále pak učitelé, rodiče a možná je i veřejnost.

Na působení sociálního pedagoga ve škole upozorňuje Bakošová¹⁴⁰; jak by jeho práce mohla být (a na Slovensku je) orientována.

Při práci s dětmi a mládeží se jedná zejména o:

- *„prevenci sociálně – patologických jevů,*
- *řešení pedagogických situací,*
- *práci s nadanými a talentovanými dětmi,*
- *práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí,*
- *práci s romskými dětmi.“*

Dále pak autorka uvádí konkrétní úkoly, které plní sociální pedagog ve vztahu k žákům:

- *„pomáhá žákům začlenit se do kolektivu,*
- *v sociálním chování žáků, zejména při emocionálních, mravních a sociálních poruchách,*
- *v situacích, kdy je narušené jejich sociální prostředí a rodinná výchova, případně kde se vyskytuje syndrom CAN,*
- *v situacích oslabení zdravotního stavu žáků, dbá na jejich psychohygienu ve smyslu zabezpečování zdravého životního stylu,*

¹³⁹ HATÁR, Ctibor. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010, s. 54. ISBN 978-80-8094-664-7.

¹⁴⁰ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008, s. 197. ISBN 978-80-969944-0-3.

- *při násilí ve škole, chrání práva dětí a mládeže a spolupracuje s dalšími odborníky.*¹⁴¹

Zemančíková¹⁴² rozčlenění těchto činností ještě doplňuje o *monitoring*, kde sociální pedagog monitoruje sociální situaci žáků, jejich rodinné prostředí, monitoruje výskyt sociálně nepřizpůsobivého a nespolupracujícího chování a hledá příčiny, které je podmiňují. Monitoruje pozici žáka ve skupině, jeho přijímání resp. odmítání, dále monitoruje a hledá příčiny školní neúspěšnosti žáků. Jako součást monitoringu uvádí *vyhledávací činnost*, tzv. *depistáž*, která spočívá ve vyhledávání jednotlivců, skupin, u kterých je další vývoj v ohrožení, dosud však nevykazují známky problémů. Jejich ohrožení vyplývá ze životního stylu, náročné životní situace nebo z původu. Dále se jedná o vyhledávání žáků sociálně a emocionálně narušených.

Dalším zájmem práce sociálního pedagoga ve škole jsou nepochybně učitelé. Ti jsou jistě schopni vykonávat téměř většinu úkonů, které náleží sociálnímu pedagogovi, ale je otázkou zda na to mají čas a také chuť. Učitelé mají také své problémy, jsou přesyceni povinnostmi a je třeba je s někým řešit a kooperovat.

Prostředí školy by mělo být vyhovující nejen pro žáky, ale také pro učitele. Jejich poznatky a zkušenosti lze využít při práci s jiným odborníkem a to například v oblasti diagnostiky, nápravy i oblasti prevence. Sociální pedagog může pomoci učiteli tím, že v rámci poradenských konzultací a informací získaných od něho vzájemnou spoluprací dokážou být nápomocní při nápravě potíží daného žáka.¹⁴³

¹⁴¹BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagog a jeho kompetence*. In: *Sociální pedagog*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, s. 27. ISBN 80-223-2205-9.

¹⁴²ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra. *Sociální pedagog v školskom prostředí*. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS, 2009, s. 647 – 648. ISBN 978-80-87182-08-6.

¹⁴³VÁGNEROVÁ, Marie. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, s. 8. ISBN 978-80-7372-763-5.

Bakošová¹⁴⁴ představuje hlavní oblasti, ve kterých může sociální pedagog být k dispozici ve vztahu k učitelům ve škole, a to, že:

- „monitoruje a pomáhá řešit pedagogické situace zejména začínajícím učitelům,
- citlivě reaguje na potřeby učitelů v oblasti relaxování, psychohygieny, předcházení syndromu vyhoření,
- je podněcovatelem v jejich dalším vzdělávání,
- chrání jejich práva ve vztahu k agresivně chovajícím se rodičům, učí učitele ochraně vlastní cti a důstojnosti.“

Přítomnost sociálního pedagoga ve škole by dle mého názoru byla ku prospěchu všech zúčastněných stran, jak žákům, učitelům i pedagogickým pracovníkům. Umožnila by tak větší možnost učitelům soustředit se na výchovně vzdělávací proces a k celkovému zkvalitnění aktivit ve škole.

Neopomenutelný je také vztah k rodičům dětí ve škole. Spolupráce sociálního pedagoga a rodičů dle Bakošové¹⁴⁵ zahrnuje:

- „výchovné poradenství,
- volnočasové aktivity,
- preventivní aktivity“.

Dále autorka uvádí, spolupráci v situacích, kdy je narušené rodinné prostředí, disharmonie vztahů a nevhodná rodičovská výchova. Také pomoc s efektivní komunikací mezi rodiči a dětmi a poskytuje rady a individuální konzultace o sociálně patologických jevech a jiných možných rizik pro jejich děti.¹⁴⁶

V souvislosti s klimatem školy jsme hovořili o otevřenosti škol jak vůči rodičům, tak veřejnosti. Proto se o toto sociální pedagog v rámci svých dovedností může pokusit. Jestli se škole, resp. sociálnímu pedagogovi v ní, podaří splnit očekávání rodičů, je reálnější

¹⁴⁴ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In: *Sociálny pedagóg*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, s. 27. ISBN 80-223-2205-9.

¹⁴⁵ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008, s. 197. ISBN 978-80-969944-0-3.

¹⁴⁶ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In: *Sociálny pedagóg*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, s. 28. ISBN 80-223-2205-9.

možnost navázat s nimi větší spoluprací. Tzn. „Mít na dítě ve škole stejné nároky, jako v rodinné výchově, ale zároveň, že dítě se i tam bude cítit jako doma.“¹⁴⁷ Otevřenost a důvěra ze strany rodičů může přispět k tomu, že se více zajímají o dění ve škole a jsou ve větší míře ochotni kooperovat a zapojovat se do aktivit školy. Sociální pedagog by zastával funkci mediátora mezi školou, rodiči a veřejností a postaral by se tak, o zdravé klima školy a eliminaci nežádoucích vlivů, vzájemnou součinností.

4.3 Sociální pedagog a jeho možné preventivní a poradenské kompetence, koordinátor volného času ve škole

Sociálně pedagogické dění ve škole se může realizovat jako preventivní nabídka a ucelená část sociálních služeb. Nemá omezit výchovné úsilí a odpovědnost školy, ale podporovat řešení problémových situací žáků. Sociální pedagogové by mohli představovat „*spojovací článek mezi školou, rodiči a dalšími institucemi*“ včetně oddělení péče o rodinu a děti i oddělení sociální prevence a sociálně právní ochrany.¹⁴⁸

Matoušek¹⁴⁹ poukazuje na dobrou praxi fungující především v západních zemích v ohledu podpory dobrého vztahu rodiny a školy. Jedná se např. o větší informovanost rodičů zabezpečenou zasíláním informačních materiálů rodinám dotýkajících se edukačního a výchovného procesu jejich dětí, dále o pravidelnou realizaci dnů otevřených dveří, při nichž si rodiče mohou vyzkoušet některé aktivity dětí. Konference rodičů a učitelů, zapojování rodičů do poradenství, neformální společenská setkání a další aktivity, které mohou výrazným způsobem iniciovat a prohloubit zájem ze strany rodičů o výchovně vzdělávací proces jejich dětí. Rodiče si často problémy svých dětí nepřipouští, své děti nepřiměřeně hájí, s pedagogy se místo partnerů stávají nepřátelé a komunikace s nimi často selhává¹⁵⁰. Tady vidíme také jednu z dalších možností uplatnění sociálního pedagoga.

¹⁴⁷ ČERSTVÁ, Lenka. *Sociální pedagog na základní škole* [online]. ©2006, [cit. 2016-01-20]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Čech Tomáš, s. 30.

Dostupné z: https://is.muni.cz/th/104833/pdf_b/Bakalarska_prace.pdf

¹⁴⁸ KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s.192. ISBN 80-7315-004-2.

¹⁴⁹ MATOUŠEK, Oldřich. KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: situace, východiska, programy*. Praha: Portál, 1998, s. 75. ISBN 80-7178-226-2.

¹⁵⁰ FIRSTOVÁ, Jana. *Prevence sociálně patologických jevů na školách* [online]. [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://bezpecnostni>

Obecně všichni víme, že je lepší špatným věcem předcházet, než je posléze s velkým úsilím a mnohdy s velkým vyčerpáním řešit. Platí to jak pro mezilidské vztahy, tak pro prostředí ve škole. Pojem prevence je většinou spojována s aktivitami, které by měly něčemu předcházet: rizikovému chování, špatným vztahům apod. Na prevenci můžeme nahlížet jako na „*soubor aktivit či soustavu opatření, které podporují pozitivní chování a předcházejí negativním jevům v různých oblastech.*“¹⁵¹

Cílem preventivních funkcí, tedy sociálně-pedagogické prevence sociálního pedagoga je předcházet narušeným intra- a interpersonálním vztahům, sociálním rozporům mezi jednotlivci a prostředím, běžným i složitým životním situacím, především sociální a výchovné povahy, defektivitu, nesprávné sociability, individualizaci, (re)socializaci, enkulturaci a sebevýchova jednotlivce. Sociální pedagog je erudovaný odborník pro oblast edukační a společenskou, který podrobuje komplexní analýze vzájemný vztah mezi výchovou a sociálním prostředím různé typologie za účelem vytvoření optimálních podmínek pro ničem nerušenou edukaci, socializaci a tolerance, při čem tyto kroky mají převážně preventivní charakter.¹⁵²

Škola je druhým nejsilnějším socializačním činitelem. Musí vykonávat preventivní činnosti, zejména ve vztahu k málo podnětnému rodinnému prostředí dítěte. V prevenci sociálně patologických jevů je nevyhnutelná koordinace preventivních aktivit ve škole. Tento úkol by měl plnit koordinátor prevence, kterého jmenuje ředitel školy z řad pedagogických pracovníků.¹⁵³ Emmerová¹⁵⁴ v této souvislosti uvádí, že právě osobitým úkolem sociálního pedagoga by bylo vykonávání funkce koordinátora prevence drogových závislostí a jiných sociálně patologických jevů, které v současnosti zastávají pedagogové a to i bez náležité odborné přípravy.

sborny.wbs.cz/clanky/3_2014/prevence_socialne_patologicky_jevu_na_skolach_-bs_2014.pdf

¹⁵¹ ČIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. Ostrava: EconomPress, 2014, s. 8. ISBN 978-80-905065-6-5.

¹⁵² HATÁR, Ctibor. *Sociální pedagog v systému sociálně-edukačního poradenstva, prevence a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010, s. 46. ISBN 978-80-8094-664-7.

¹⁵³ EMMEROVÁ, Ingrid. *Pedagogické rozhl'ady. Súčasný stav v uplatnení sociálnych pedagogov na základných a stredných školách*. [online]. Bratislava: 2009, roč. 18, [cit. 2016-03-22], ISSN 1335-0404.

¹⁵⁴ HRONCOVÁ, Jolana. EMMEROVÁ, Ingrid. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica, 2004, s. 191. ISBN 80-8083-028-2.

Důležitou roli při prevenci sociálně patologických jevů sehrává také kvalita toho, jak děti a mládež tráví svůj volný čas.

Volný čas je doba, která nám zbývá po splnění povinností. Je to oblast naší svobodné volby. Zahrnuje činnosti, které vykonáváme dobrovolně, rádi, přináší nám radost a uspokojení. Volný čas dětí je zapotřebí citlivě pedagogicky ovlivňovat. Každé výchovné působení na děti a mládež musí být multidimenzionální; musí zahrnovat rozvojovou i preventivní složku. Vždy jde o to poskytnout mladému člověku bezpečné místo a pomoci mu spojit budování své identity a osvojování si různých sociálních rolí.¹⁵⁵ Význam volného času v současnosti narůstá a představuje výraznou individuální, společenskou a pedagogickou hodnotu. Zastává ve vývoji osobnosti dětí a mládeže důležité a nezastupitelné místo. Vytváření dostatečných možností k pozitivním volnočasovým aktivitám a zapojování dětí a mládeže do těchto aktivit je neodvratným předpokladem pro následný kladný vývoj.¹⁵⁶ Sociální pedagog ve škole by spolupracoval s pedagogy a vychovateli na organizování volnočasových aktivitách žáků, zároveň by kooperoval s externími organizacemi poskytujícími volnočasové činnosti různého zaměření. Může tak žákům zprostředkovávat možnosti plnohodnotného trávení volného času i mimo prostředí školy.¹⁵⁷

V různých situacích je potřeba poskytnout ve škole také sociální a výchovné poradenství, jež má také sociální pedagog ve svých kompetencích. Speciální oblastí, která by mohla patřit k těmto kompetencím ve škole je školní mediace. Při čem sociální pedagog vystupuje jako třetí nezávislá strana při řešení sporů adekvátních pro mediaci.¹⁵⁸ Poradenství sehrává v soci-edukačním procese velmi důležitou roli. Jeho prostřednictvím může sociální

¹⁵⁵ PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 31-42. ISBN 978-80-7367-423-6.

¹⁵⁶ EMMEROVÁ, Ingrid. *Pedagogické rozhl'ady. Súčasný stav v uplatnení sociálnych pedagógov na základných a stredných školách*. [online]. Bratislava: 2009, roč. 18, [cit. 2016-02-29], ISSN 1335-0404.

¹⁵⁷ ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra. *Sociálny pedagóg v školskom prostredí*. In: Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Brno: IMS, 2009, s. 648 ISBN 978-80-87182-08-6.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 648.

pedagog lépe poznat svého klienta (žáka, studenta) a následně mu pomoci.¹⁵⁹ V náročnějších okolnostech, kde poradenství nestačí, nastupuje intervence. Ta se uplatní v situaci, kdy člověk ztrácí reálnou schopnost zvládnout svůj problém pomocí poradenství, konzultace nebo vysvětlování.¹⁶⁰

Problematika sociálně patologických jevů jakožto oblasti narušené či deformované socializace jedince či skupiny představuje jednu ze základních oblastí působení sociálního pedagoga. A to jako metodik, konzultant, realizátor či tvůrce cílených pedagogických intervencí a programů. Cílem eliminace sociálně patologických jevů je motivování „žáka“ k orientaci na zdravý životní styl, na vědomé vzdělávání se a získávání životních dovedností.¹⁶¹

Obecně lze říci, že stěžejní význam prevence u dětí a mládeže spočívá v tom, že jsou důsledně odstraňovány negativní výchovné faktory a vytvářeny optimální podmínky pro zdravý psychický a morální vývoj dětí. Prevence má mít těžiště nejen ve škole, ale především v rodině. Právě spolupráce rodiny a školy je nejdůležitějším faktorem v prevenci a eliminaci sociálně narušeného chování a jednání žáků.¹⁶²

4.4 Instituce spolupracující se školou

Při prevenci sociálně patologických jevů i nápravě problémového a neukázněného chování mohou být škole nápomocna zařízení, a to jak s ambulantní službou nebo do nich mohou být žáci umístěni. Do této skupiny institucionálních opatření na podporu disciplíny ve školách řadíme snahy úřadů, ministerstev, vládních i nevládních institucí a dalších

¹⁵⁹ HATÁR, Ctibor. *Sociální pedagog v systému sociálně-edukačního poradenstva, prevence a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010, s. 47. ISBN 978-80-8094-664-7.

¹⁶⁰ ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra. *Sociální pedagog v školskom prostredí*. In: Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Brno: IMS, 2009, s. 648. ISBN 978-80-87182-08-6.

¹⁶¹ MIKULKOVÁ, Milena. *Výskyt šikanování ve školách z pohledu sociálního pedagoga* [online]. [cit. 2016-03-22], s.8 Dostupné z: http://www.socioklima.eu/program/files/vyskyt_sikany.pdf

¹⁶² ČECH, Tomáš. *Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků*. In: Střelec, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: katedra pedagogiky pedagogické fakulty MU, 2004, s. 120, ISBN 80-86633-21-7.

organizací i občanských iniciativ, které ve spolupráci se školou řeší a předchází vznikajícím problémům.¹⁶³

Mezi tzv. „ze zákona“ pomáhající instituce řadíme **Pedagogicko-psychologickou poradnu (dále PPP), speciálně pedagogická centra (dále SPC) a střediska výchovné péče (dále SVP).**

PPP poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Činnost poraden (a dalších školských poradenských zařízení) upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 73/2005 Sb. a její novela Vyhláška č. 147/2011 Sb., zejména pak Vyhláška č. 72/2005 Sb. a její novela Vyhláška č. 116/2011 Sb.¹⁶⁴ PPP jsou bezesporu mezi veřejností nejznámějším typem poradenského zařízení zaměřeného na problematiku výchovy i školního vzdělávání dětí a mládeže. V poradně se klientům věnuje psycholog, speciální pedagog, logoped a sociální pracovník. Mezi rodičovskou veřejností stále existují ohledně vyšetření v poradně různé předsudky a obavy, je proto nutné vytvářet klima vzájemné důvěry a rodiče informovat o tom, co může jejich dítě v poradně očekávat a jaké poznatky mohou oni vyšetřením získat.¹⁶⁵

PPP zajišťují odbornou službu dětem a mládeži ve věku od 3 do 19 let, jejich rodičům, zákonným zástupcům, učitelům i vychovatelům. PPP mimo jiné také zpracovávají plány aktivit prevence sociálně patologických jevů a drogových závislostí, pracují s rizikovými jedinci a skupinami žáků, pomáhají řešit problémy záškoláctví, šikanování, podvádění, agresivity, vandalismu aj. Mohou také uskutečňovat vzdělávací činnost pro pedagogické pracovníky.¹⁶⁶

Činnost speciálně pedagogických center (SPC) je zaměřena na podporu klientů obvykle ve věku od tří do devatenácti let, a to jak dětí v předškolním věku v péči rodičů, tak na

¹⁶³ BENDL, Stanislav. *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV, 2004, s. 35, ISBN 80-86642-36-4.

¹⁶⁴ *Pedagogicko-psychologická poradna* [online]., [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/P/Pedagogicko_psychologická_poradna

¹⁶⁵ NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000, s. 101 – 102. ISBN 80-7367-174-3.

¹⁶⁶ BENDL, Stanislav. *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV, 2004, s. 36 - 37, ISBN 80-86642-36-4.

podporu klientů integrovaných do škol a školských zařízení, a klientů s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do školy.¹⁶⁷ Zpravidla poskytují poradenské služby školám, školským zařízením, ústavům, rodinám postižených dětí i nejrůznějším sdružením podílejících se na péči o handicapovanou populaci. Je nutné si uvědomit, že síť SPC je nedostatečná, a proto se může stát, že prvotní péče bude handicapovanému dítěti i jeho rodině poskytnuta v PPP.¹⁶⁸ Může se zdát, že se toto zařízení z hlediska našeho tématu trochu vymyká. Je však třeba vzít v úvahu, že při integraci žáků do škol může docházet ke kázeňským problémům, zejména ze strany vrstevníků vůči dítěti s postižením (šikana).¹⁶⁹

Mezi školskými pracovišti, která mají velmi blízko k poradenským zařízením, ať už svými službami, činnostmi nebo typem klientů, jsou důležitá střediska výchovné péče (SVP). Klienty jsou děti, žáci a studenti s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, výchovných problémů a sociálně negativních jevů, u nichž není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. SVP poskytují služby také rodičům a školám.¹⁷⁰

SVP zajišťují prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Zejména v takových případech, kdy se vyskytnou školní nebo rodinné problémy, zneužívání návykových látek, gamblerství, popřípadě projevy asociality.¹⁷¹

Se všemi poskytovateli poradenských služeb ve školství úzce spolupracují orgány sociálně – právní ochrany dětí (OSPOD), který zajišťuje na základě zákona č. 359/199 Sb., *o sociálně-právní ochraně dětí*, ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu oprávněných zájmů dítěte, obnovu narušených funkcí rodiny a poskytuje sociálně-

¹⁶⁷ KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 19. ISBN 978-80-247-4502-2.

¹⁶⁸ NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000, s. 105, ISBN 80-7367-174-3.

¹⁶⁹ BENDL, Stanislav. *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV, 2004, s. 48, ISBN 80-86642-36-4.

¹⁷⁰ KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 21. ISBN 978-80-247-4502-2.

¹⁷¹ BENDL, Stanislav. *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV, 2004, s. 46. ISBN 80-86642-36-4.

právní ochranu nezletilým dětem, u kterých dlouhodobě přetrvávají nepříznivé skutečnosti nebo jsou intenzivní natolik, že mohou negativně ovlivňovat vývoj dítěte.¹⁷²

V systému prevence a řešení sociálně patologických jevů se uplatňují také nevládní organizace a instituce, sdružení a nadace nabízející školám jak působení formou osvěty pro žáky, učitele, eventuálně rodiče tak výcvik žáků v oblasti sociálních dovedností (kurzy asertivity.).

Můžeme sem zařadit **linky důvěry** (bezpečí, jistoty) pro děti a mládež. Jedná se o organizaci krizové intervence, které většinou pracují při zdravotnickém zařízení. Dětem a mladistvým poskytuje anonymní telefonickou pomoc. V souvislosti se školní nekázní mohou poskytnout pomoc jak dětem, které jsou např. obětí šikany, tak žákům s občasnými problémy v neukázněném chování. Děti jsou ve školách s telefonními čísly linek důvěry seznamovány. Pracovníci některých linek bezpečí provádějí průzkumy šikany na školách a organizují školení pro učitele.¹⁷³

Jednou z organizací, která nabízí základním školám jak program primární prevence drogových závislostí nebo aktivity v oblasti prevence šikanování je **Prev – centrum**. Sdružení pro pomoc obětem trestné činnosti a jejich blízkým, **Bílý kruh bezpečí**, které se mj. zaměřuje na prevenci kriminality a problematikou agresivity a násilí aj.¹⁷⁴

¹⁷² KNOTOVÁ, Dana a kolektiv. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014, s.22. ISBN 978-80-247-4502-2.

¹⁷³ BENDL, Stanislav. *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV, 2004, s. 84-86. ISBN 80-86642-36-4.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 86.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Podle obecné definice je „výzkum systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkum potvrzuje či vyvrací dosavadní poznatky, nebo je jím získávají nové.“¹⁷⁵ Pedagogický výzkum je „vědecká činnost zaměřená na systematický popis, analýzu a objasňování edukační reality.“¹⁷⁶ Výzkum tvoří společně s teorií podstatu pedagogické vědy. Obě složky se vzájemně ovlivňují: Teorie poskytuje ideovou základnu pro projektování a realizaci výzkumu, výzkum přináší nálezy, které jsou dále využívány k formování a zdokonalování teorie.¹⁷⁷

5.1 Cíl výzkumu a výzkumný problém

Diplomová práce se v teoretické části věnuje výchovně vzdělávacímu procesu na základní a střední škole, s tím souvisejícím školním klimatem a výskytem sociálních problémů ve škole. Vymezuje kompetence sociálního pedagoga a upozorňuje na jeho možnosti uplatnění ve škole v roli poradenské i profylaktické a také možnou spolupráci s jinými odborníky ve škole.

V praktické části se tedy zaměřujeme a zároveň je naším hlavním cílem zjistit:

Názory učitelů a pedagogických pracovníků na možné využití profesních kompetencí sociálního pedagoga na vybraných školách.

Za výzkumný problém jsme si stanovili;

Jaká je míra potřebnosti profese sociálního pedagoga ve škole v souvislosti s vyskytujícími se výchovnými problémy, sociálně patologickými jevy a sociálním znevýhodněním dětí a mládeže?

¹⁷⁵ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008, s. 11. ISBN 978-80-223-2391-8.

¹⁷⁶ PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 160. ISBN 80-7178-029-4.

¹⁷⁷ PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 803. ISBN 978-80-7367-546-2.

5.2 Specifické výzkumné otázky a stanovení hypotéz

➤ Specifické výzkumné otázky:

Jaká je souvislost mezi zavedením sociálního pedagoga do škol a znalostmi jeho profesních kompetencí učitelů a pedagogickými pracovníky?

Jaké sociální problémy považují učitelé a pedagogičtí pracovníci za nejzávažnější v souvislosti s těmi, které řeší nejvíce?

Jaká je souvislost mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků na potřebu legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga a jejich názory na výskyt sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve škole?

Jaká je souvislost mezi názorem pedagogických pracovníků a učitelů na míru spolupráce rodiny a školy a jejich názorem na vliv přímé intervence ze strany rodičů a učitelů na existenci sociálně patologických jevů ve škole?

Jsou preventivní programy na eliminaci sociálně patologických jevů a problematika poradenství ve škole dostačující?

Jaká je souvislost mezi výskytem sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve škole a důvodem pro zavedení sociálního pedagoga do legislativy?

➤ V souvislosti se zvolenými otázkami jsme stanovili následující hypotézy k výzkumu:

H1: Názor na zavedení sociálního pedagoga do škol závisí od znalostí jeho profesních kompetencí učitelů a pedagogickými pracovníky.

H2: Sociální problémy, které učitelé a pedagogičtí pracovníci považují za nejzávažnější nemají souvislost s těmi, které řeší nejvíce.

H3: Pokud učitelé a pedagogičtí pracovníci souhlasí s názorem pro zavedení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v souvislosti s výskytem sociálních problémů je větší předpoklad, že souhlasí s legislativními změnami ohledně sociálního pedagoga.

H4: Názor pedagogických pracovníků a učitelů na spolupráci rodiny a školy souvisí s názorem na vliv přímé intervence ze strany rodičů a učitelů na existenci sociálně patologických jevů.

H5: Spokojenost s preventivní programy na eliminaci sociálně patologických jevů souvisí se spokojeností v oblasti poradenství.

H6: Pokud se učitelé a pedagogičtí pracovníci domnívají, že se ve škole zvýšila četnost výskytu sociálně patologických jevů, je větší předpoklad, že budou souhlasit s názorem na potřebu legislativní změny ohledně sociálního pedagoga.

5.3 Pojetí výzkumu a výzkumná technika

Na základě stanovených hypotéz a cíle výzkumu jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu. Kvantitativně orientovaný výzkum můžeme vymezit jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy a o vztazích mezi pedagogickými jevy. Jednotlivé pedagogické jevy jsou přitom zachycovány na základě měření.*“¹⁷⁸

Při provedení předvýzkumu a plánovaném použití také kvalitativního výzkumu se od této strategie upustilo vzhledem ke skutečnosti, že vybraní respondenti nemohli, poskytnou rozhovor z důvodů pracovní vytíženosti a bylo pro ně přijatelnější odpovídat dotazníkovou formou.

Výzkumná technika

Pro získání dat, byl při realizaci výzkumného šetření zvolen *dotazník*. Dotazník byl vlastní konstrukce, respondentům byl předložen v tištěné podobě a jeho vyplnění si vyžadovalo v průměru 7 – 10 min. času. Dotazník byl zcela anonymní. Všechny dotazníky byly administrovány osobně, po předchozí e-mailové domluvě s řediteli všech oslovených škol.

Úvodní část dotazníku představovala informace o výzkumníkovy a krátkou charakteristiku samotného empirického šetření. Dále se dotazník skládal ze dvou částí. První část byla věnovaná identifikačním otázkám; týkala se pohlaví, typu školy, na které působí, délka pedagogické praxe a pracovní zařazení respondenta. Druhá část se stávala ze samotných otázek, týkajících se empirického šetření. Celkem dotazník obsahoval 20 otázek a respondenti měli vybrat jednu z nejvhodnějších odpovědí.

¹⁷⁸ PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 813. ISBN 978-80-7367-546-2.

Otázky byly rozlišeny podle stupně otevřenosti (uzavřené, otevřené, polo-uzavřené).¹⁷⁹ Konkrétně to byly položky 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19 otázky uzavřené a položky 6, 7, 17, 20 otázky polo-uzavřené a položka 3 byla otázka škálová.

5.4 Výzkumný soubor

Základní soubor

Do základního souboru byly vybrány základní a střední školy v okrese Břeclav. Počet oslovených škol uvádí tabulka č. 2.

Výběrový soubor

Výběrový soubor tvořili učitelé a pedagogičtí pracovníci vybraných základních a středních škol v daném okrese.

Tab. 2 Přehled výzkumného souboru

	Počet vybraných škol	Počet vydaných dotazníků
ZÁKLADNÍ ŠKOLA	8	60
STŘEDNÍ ŠKOLA	6	60

Zdroj: Vlastní šetření

Způsob výběru

Způsob výběru výzkumného vzorku proběhl pomocí záměrného kvalifikovaného výběru. Formou e-mailu bylo osloveno 10 základních škol a 8 středních škol v okrese Břeclav a bylo požádáno ředitele těchto škol o spolupráci. Vzhledem k následným reakcím byla přislíbena účast výše zmíněnými 8 základními školami a 6 středními školami v okrese Břeclav, zastoupenými respondenty, které tvořili učitelé a pedagogičtí pracovníci. Všichni zúčastnění trvali na zachování anonymity.

¹⁷⁹ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008, s. 125. ISBN 978-80-223-2391-8.

Velikost vzorku

Bylo rozdáno celkem 120 dotazníků. Na základní školy bylo osobně předáno 60 dotazníků a stejný počet 60ti dotazníků byl převzat středními školami. Návratnost byla 75%. Ze základních škol to bylo 48 dotazníků a ze středních škol se vrátilo 43 dotazníků. Pracovali jsme tedy s celkovým počtem 91 dotazníků.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMU

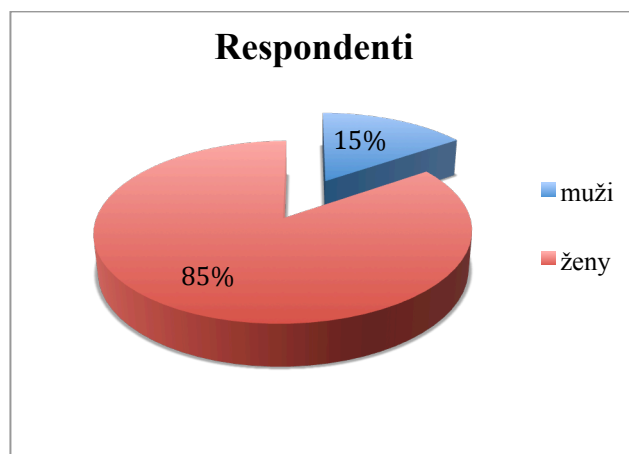
V této kapitole analyzujeme získaná data z dotazníkového šetření. Nejdříve vyhodnocujeme demografické položky a následně ověřujeme platnost stanovených hypotéz.

6.1 Popisná statistika

Tab. 3 Pohlaví respondentů

Pohlaví		
muž	14	15%
žena	77	85%
Celkem	91	100%

Zdroj: Statistika



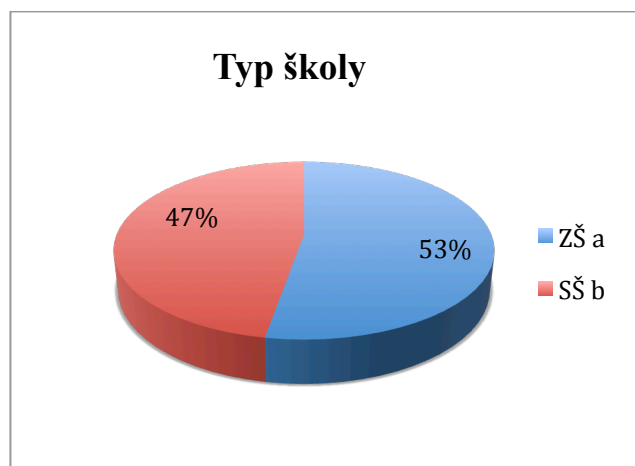
Graf 1 Pohlaví respondentů

Graf č. 1 ukazuje, že výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 91 respondentů, přičemž 77 bylo žen a 14 mužů. Dotazník byl administrován učitelům a pedagogickým pracovníkům 8 základních škol a 6 středních škol v okrese Břeclav.

Tab. 4 Typ školy, na které resp. působí

Typ školy		
a) ZŠ	48	53%
b) SŠ	43	47%
Celkem	91	100%

Zdroj: Statistika



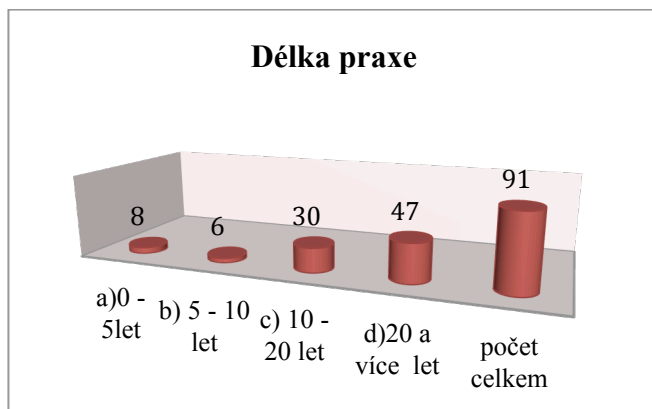
Graf 2 Typ školy, na které resp. působí

Graf č. 2 znázorňuje počet respondentů, zúčastněných na dotazníkovém šetření, podle jednotlivých typů škol. Z celkového počtu 91 vyplnilo dotazník 48 respondentů na základních školách a 43 respondentů na středních školách. Můžeme vidět, že vzorek je téměř vyrovnaný.

Tab. 5 Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe		
a) méně než 5 let	8	9%
b) 5 – 10 let	6	7%
c) 10 – 20 let	30	33%
d) více než 20 let	47	52%
Celkem	91	100%

Zdroj: Statistika



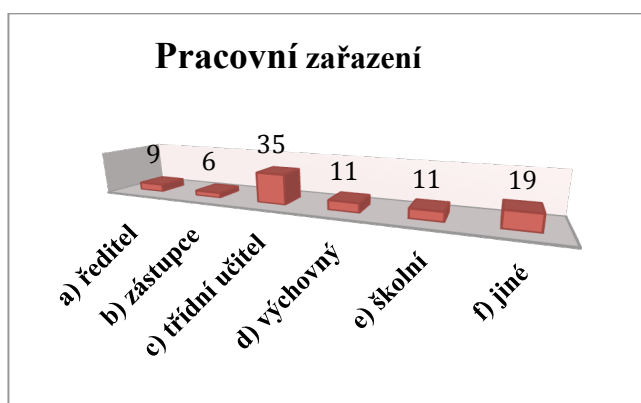
Graf 3 Délka pedagogické praxe respondentů

Graf č. 3 znázorňuje délku pedagogické praxe respondentů. Je zde možné vidět, že 47 z nich pracuje v oblasti školství více jak 20 let, 30 respondentů má praxi víc jak 10 let, ale méně než 20 let, 6 respondentů působí ve škole mezi 5 a 10 lety a s méně než 5ti letou praxí odpovídalo 8 z dotazovaných respondentů. Vidíme zde tedy, že nejvíce odpovídalo respondentů s největší kvalifikací.

Tab. 6 Pracovní zařazení respondentů

Pracovní zařazení:		
a) ředitel	9	10%
b) zástupce ředitele	6	7%
c) třídní učitel	35	38%
d) výchovný poradce	11	12%
e) školní metodik prevence	11	12%
f) jiné	19	21%
Celkem	91	100%

Zdroj: Statistika



Graf 4 Pracovní zařazení respondentů

Graf č. 4 zveřejňuje jednotlivé pozice respondentů, na kterých v daných školách působí. Nejvíce zastoupení jsou třídní učitelé, 35 respondenty. Ve stejném počtu 11 respondentů odpovídali pedagogičtí pracovníci, a to výchovní poradci a školní metodici prevence. V 19 případech se jednalo o jiné pracovní pozice, než byl nabízený výběr a ředitelé a jejich zástupci byly zastoupeni v počtu 9 a 6 respondentů z celkového počtu 91.

6.2 Ověřování hypotéz

Získaná data byla převedena do datové matice v programu Excel a dále vyhodnoceny v programu „R“. V následující podkapitole praktické části uvádíme výsledky zkoumaných hypotéz.

H1: Názor na zavedení sociálního pedagoga do škol závisí od znalostí jeho profesních kompetencí učiteli a pedagogickými pracovníky.

H0: Názor na zavedení sociálního pedagoga do škol nezávisí od znalostí jeho profesních kompetencí učiteli a pedagogickými pracovníky.

HA: Názor na zavedení sociálního pedagoga do škol závisí od znalostí jeho profesních kompetencí učiteli a pedagogickými pracovníky.

Hladina významnosti byla stanovena na 5% (p-hodnota 0,05).

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito otázek č. 3 a 2 v podobě uvedené v dotazníku, který je dokládán v příloze.

Tab. 7 Absolutní četnosti H1

		Která z následujících definic podle Vás nejlépe vystihuje sociálního pedagoga?				
		a) sociální pedagog je kvalifikovaný odborník, pomáhající různými způsoby lidem v krizových životních situacích	b) sociální pedagog pracuje s dětmi i dospělými v jejich volném čase a zlepšuje tak kvalitu jejich života	c) sociální pedagog je obdobná profese jako výchovný poradce nebo metodik prevence. Zaměřuje se zejména na výchovu a prevenci sociálně patologických jevů.	d) sociální pedagog je specializovaný odborník, vybavený teoreticky, prakticky a koncepčně pomáhat v sociálně výchovných situacích u dětí, mládeže i dospělých.	Celkem
1. Jsou Vám známe profesní kompetence sociálního pedagoga?	a) ano, znám je dobře	4	2	15	24	45
	b) ne	5	9	14	18	46

Zdroj: Statistika

Tab. 8 Relativní četnosti H1

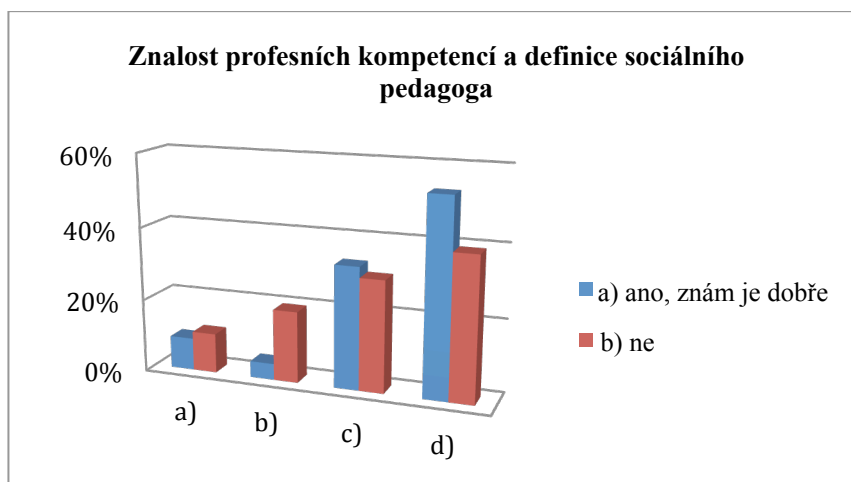
		Která z následujících definic podle Vás nejlépe vystihuje sociálního pedagoga?				
		a)	b)	c)	d)	Celkem
1. Jsou Vám známe profesní kompetence sociálního pedagoga?	a) ano, znám je dobře	9%	4%	33%	53%	100%
	b) ne	11%	20%	30%	39%	100%

Zdroj: Statistika

Chí-kvadrát statistika:	Stupeň volnosti:	P-hodnota:
5,447	3	0,1418

P - hodnota testu je větší než stanovená 0.05, **přijímáme H0**.

Vidíme tedy, že názor na zavedení sociálního pedagoga do škol nezávisí od znalostí jeho profesních kompetencí učitelů a pedagogickými pracovníky.



Graf 5 Znalost profesních kompetencí; Výběr nejvhodnější definice soc. pedagoga

Položky a), b), c), d) představují možnosti výběru definice sociálního pedagoga v dotazníku.

H2: Sociální problémy, které učitelé a pedagogičtí pracovníci považují za nejzávažnější, nemají souvislost s těmi, které řeší nejvíce.

H0: Neexistuje souvislost mezi tím, jaké problémy považují pedagogičtí pracovníci a učitelé za nejzávažnější a mezi sociálně patologickými jevy, které řeší ve škole nejvíce.

HA: Existuje souvislost mezi tím, jaké problémy považují pedagogičtí pracovníci a učitelé za nejzávažnější a mezi sociálně patologickými jevy, které řeší ve škole nejvíce.

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito otázek 6 a 7 z dotazníku.

Tab. 9 Absolutní četnosti H2

		7. Jaké sociálně patologické jevy se na Vaší škole řeší nejvíce?					
		a) šikana	b) krádeže	c) vandalismus	d) záškoláctví	f) jiné	Celkem
6. Jaké problémy považujete ve Vaší škole za nejzávažnější?	a) poruchy chování	6	1	3	16	5	31
	b) specifické poruchy učení	4	5	3	0	4	16
	c) sociálně patologické jevy (šikana, záškoláctví, krádeže, drogová závislost)	13	2	0	9	2	26
	d) sociální znevýhodnění žáků	2	0	0	6	0	8
	jiné	3	1	0	2	4	10

Zdroj: Statistika

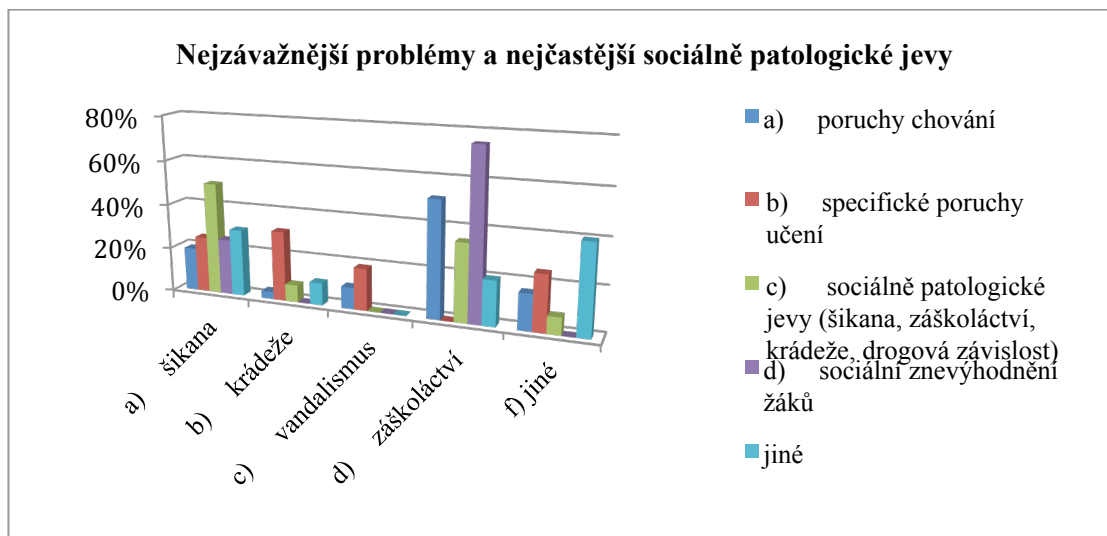
Tab. 10 Relativní četnosti H2

		7. Jaké sociálně patologické jevy se na Vaší škole řeší nejvíce?					
		a) šikana	b) krádeže	c) vandalismus	d) záškoláctví	f) jiné	Celkem
6. Jaké problémy považujete ve Vaší škole za nejzávažnější?	a) poruchy chování	19%	3%	10%	52%	16%	100%
	b) specifické poruchy učení	25%	31%	19%	0%	25%	100%
	c) sociálně patologické jevy (šikana, záškoláctví, krádeže, drogová závislost)	50%	8%	0%	35%	8%	100%
	d) sociální znevýhodnění žáků	25%	0%	0%	75%	0%	100%
	jiné	30%	10%	0%	20%	40%	100%

Chí-kvadrát statistika:	Stupně volnosti:	P-hodnota:
39,8	16	0,0008328

P – hodnota testu je menší než stanovená 0.05, proto **přijímáme HA**.

Můžeme tedy říct, že existuje souvislost mezi tím, jaké problémy považují pedagogičtí pracovníci a učitelé za nejzávažnější a mezi sociálně patologickými jevy, které řeší nejvíce.



Graf 6 Nejzávažnější problémy a nejčastější sociálně patologické jevy ve škole

H3: Pokud učitelé a pedagogičtí pracovníci souhlasí s názorem pro zavedení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky ve spojitosti s výskytem sociálních problémů je větší předpoklad, že souhlasí s legislativními změnami ohledně sociálního pedagoga.

H0: Neexistuje souvislost mezi názorem učitele a pedagogického pracovníka na zavedení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky a jeho názorem na potřebu legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga.

HA: Existuje souvislost mezi názorem pedagogického pracovníka na zavedení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky a jeho názorem na potřebu legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga.

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito otázek č. 10 a 11 uvedených v dotazníku.

Tab. 11 Absolutní četnosti H3

		11. Jsou podle Vašeho názoru potřebné legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga?			
		a) ano	b) ne	c) nevím	Celkem
10. Myslíte si, že v souvislosti s výskytem sociálních problémů obecně na školách by bylo vhodné zavedení profese sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky (uvedené v katalogu pedagogických profesí)?	ano	13	1	5	19
	spíše ano	24	4	17	45
	spíše ne	2	6	8	16
	ne	0	3	1	4
	nevím	0	2	5	7

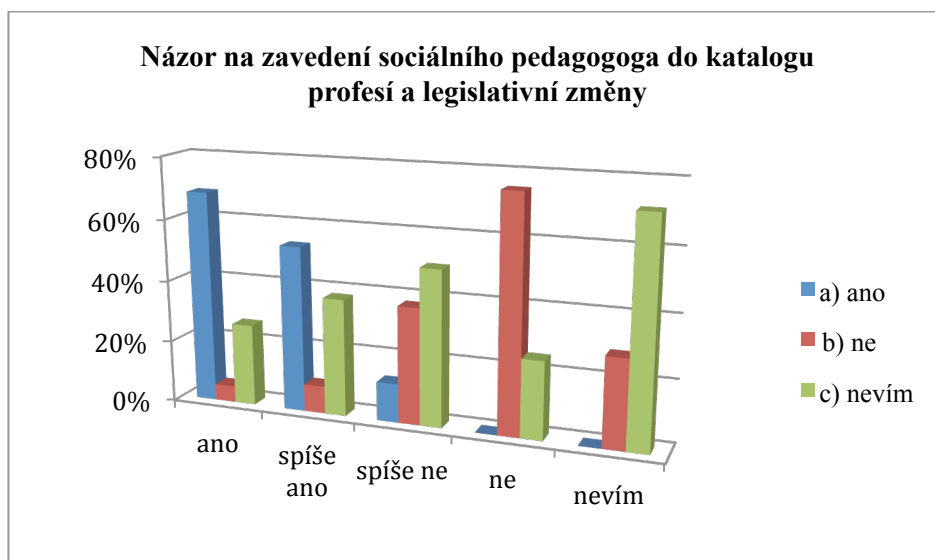
Zdroj: Statistika

Tab. 12 Relativní četnosti H3

		11. Jsou podle Vašeho názoru potřebné legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga?			Celkem
		a) ano	b) ne	c) nevím	
10. Myslíte si, že v souvislosti s výskytem sociálních problémů obecně na školách by bylo vhodné zavedení profese sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky (uvedené v katalogu pedagogických profesí)?	ano	68%	5%	26%	100%
	spíše ano	53%	9%	38%	100%
	spíše ne	13%	38%	50%	100%
	ne	0%	75%	25%	100%
	nevím	0%	29%	71%	100%

Zdroj: Statistika

Chí - kvadrát statistika:	Stupně volnosti:	P - hodnota:
30,701	8	0,0001588



Graf 7 Názor na zavedení sociálního pedagoga do katalogu profesí a legislativní změny

P – hodnota testu je menší než stanovená 0.05, **přijímáme HA.**

Můžeme tedy potvrdit, že existuje souvislost mezi názorem pedagogického pracovníka na zavedení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky a jeho názorem na potřebu legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga.

H4: Názor pedagogických pracovníků a učitelů na spolupráci rodiny a školy souvisí s názorem na vliv přímé intervence ze strany rodičů a učitelů na existenci sociálně patologických jevů.

H0: Neexistuje souvislost mezi spokojeností pedagogických pracovníků a učitelů ve spolupráci rodičů a školy a názorem na vliv přímé intervence ze strany rodičů a učitelů na existenci sociálně patologických jevů ve škole.

HA: Existuje souvislost mezi spokojeností pedagogických pracovníků a učitelů ve spolupráci rodičů a školy a názorem na vliv přímé intervence ze strany rodičů a učitelů na existenci sociálně patologických jevů ve škole.

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito otázek č. 13 a 14 z dotazníkového archu.

Tab. 13 Absolutní četnosti H4

		14. Domníváte se, že přímá intervence ze strany rodičů a učitelů má vliv na existenci sociálně patologických jevů ve škole?				
		a) ano	b) spíše ano	c) ne	d) nevím	Celkem
13. Myslíte si, že je spolupráce se školou ze strany rodičů je dostačující?	a) ano	5	2	0	0	7
	b) spíše ano	19	26	2	0	47
	c) ne	14	10	3	2	29
	d) nevím	2	5	0	1	8

Zdroj: Statistika

Tab. 14 Relativní četnosti H4

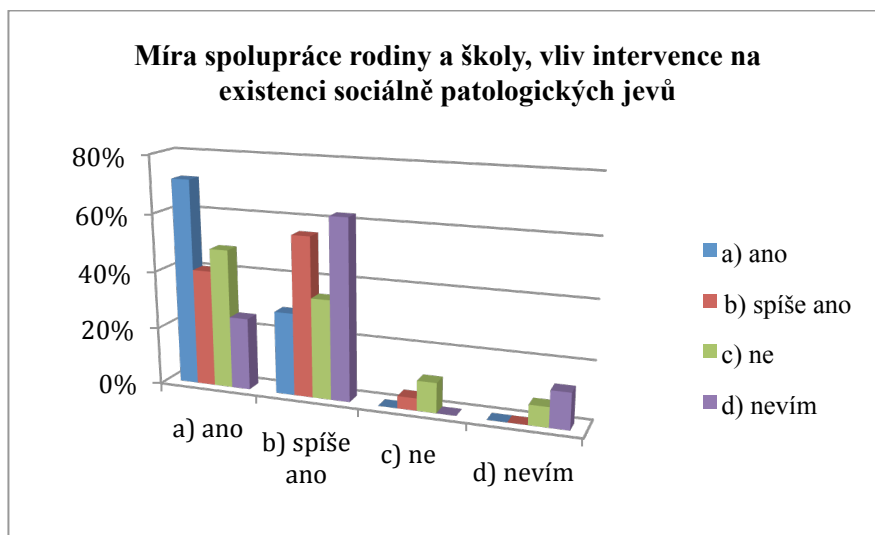
		14. Domníváte se, že přímá intervence ze strany rodičů a učitelů má vliv na existenci sociálně patologických jevů ve škole?				
		a) ano	b) spíše ano	c) ne	d) nevím	Celkem
13. Myslíte si, že je spolupráce se školou ze strany rodičů je dostačující?	a) ano	71%	29%	0%	0%	100%
	b) spíše ano	40%	55%	4%	0%	100%
	c) ne	48%	34%	10%	7%	100%
	d) nevím	25%	63%	0%	13%	100%

Zdroj: Statistika

Chí-kvadrát statistika:	Stupně volnosti:	P-hodnota:
11,844	9	0,2223

P-hodnota testu je větší než stanovená hodnota 0.05, **přijímáme H0**.

Můžeme tedy potvrdit, že souvislost mezi spokojeností pedagogických pracovníků a učitelů ve spolupráci rodičů a školy a názorem na vliv přímé intervence ze strany rodičů a učitelů na existenci sociálně patologických jevů ve škole je statisticky nevýznamný.



Graf 8 Míra spolupráce rodiny a školy; vliv intervence na existenci sociálně patologických jevů

H5: Spokojenost s preventivní programy na eliminaci sociálně patologických jevů souvisí se spokojeností v oblasti poradenství.

H0: Neexistuje závislost ve spokojenosti s preventivními programy na eliminaci sociálně patologických jevů a spokojeností v oblasti poradenství.

HA: Existuje závislost ve spokojenosti s preventivními programy na eliminaci sociálně patologických jevů a spokojeností v oblasti poradenství.

K vyhodnocení této hypotézy bylo použito otázek č. 16 a 18 uvedených v dotazníkovém archu.

Tab. 15 Absolutní četnosti H5

		16. Myslíte si, že preventivní programy na Vaší škole jsou dostačující pro účely eliminace sociálně patologických jevů?					
		a) ano	b) spíše ano	c) spíše ne	d) ne	e) nevím	Celkem
18. Domníváte se, že je na Vaší škole problematika poradenství dostačující?	a) ano	19	36	7	2	5	69
	c) nevím	2	8	8	0	4	22

Zdroj: Statistika

Tab. 16 Relativní četnosti H5

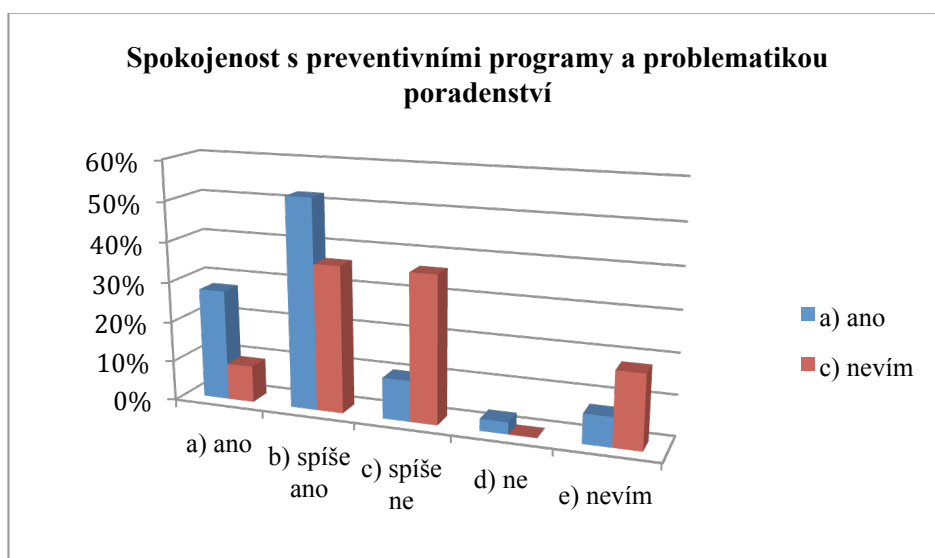
		16. Myslíte si, že preventivní programy na Vaší škole jsou					Celkem
		a) ano	b) spíše ano	c) spíše ne	d) ne	e) nevím	
18. Domníváte se, že je na Vaší škole problematika poradenství	a) ano	28%	52%	10%	3%	7%	100%
	c) nevím	9%	36%	36%	0%	18%	100%

Zdroj: Statistika

Chí-kvadrát statistika:	Stupně volnosti:	P-hodnota:
12,933	4	0,01161

P – hodnota testu je menší než stanovená hodnota 0.05, **přijímáme HA.**

Můžeme tedy potvrdit, existuje závislost ve spokojenosti s preventivními programy na eliminaci sociálně patologických jevů a spokojeností v oblasti poradenství.



Graf 9 Spokojenost s preventivními programy a problematikou poradenství

H6: Pokud se učitelé a pedagogičtí pracovníci domnívají, že se ve škole zvýšila četnost výskytu sociálně patologických jevů, je větší předpoklad, že budou souhlasit s názorem na potřebu legislativní změny ohledně sociálního pedagoga.

H0: Neexistuje závislost mezi názorem učitelů a pedagogických pracovníků na výskyt sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve škole a jejich názorem na potřebu legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga.

HA: Existuje závislost mezi názorem učitelů a pedagogických pracovníků na výskyt sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve škole a jejich názorem na potřebu legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga.

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito otázek č. 9 a 11 uvedených v dotazníkovém archu.

Tab. 17 Absolutní četnosti H6

		11. Jsou podle Vašeho názoru potřebné legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga?			
		a) ano	b) ne	c) nevím	Celkem
9. Myslíte si, že se na Vaší škole zvýšila četnost výskytu sociálně patologických jevů a výchovných problémů?	a) ano, zcela jistě	4	1	0	5
	b) spíše ano	31	4	13	48
	c) spíše ne	3	4	14	21
	d) ne	1	5	4	10
	e) nevím	0	2	5	7

Zdroj: Statistika

Tab. 18 Relativní četnosti H6

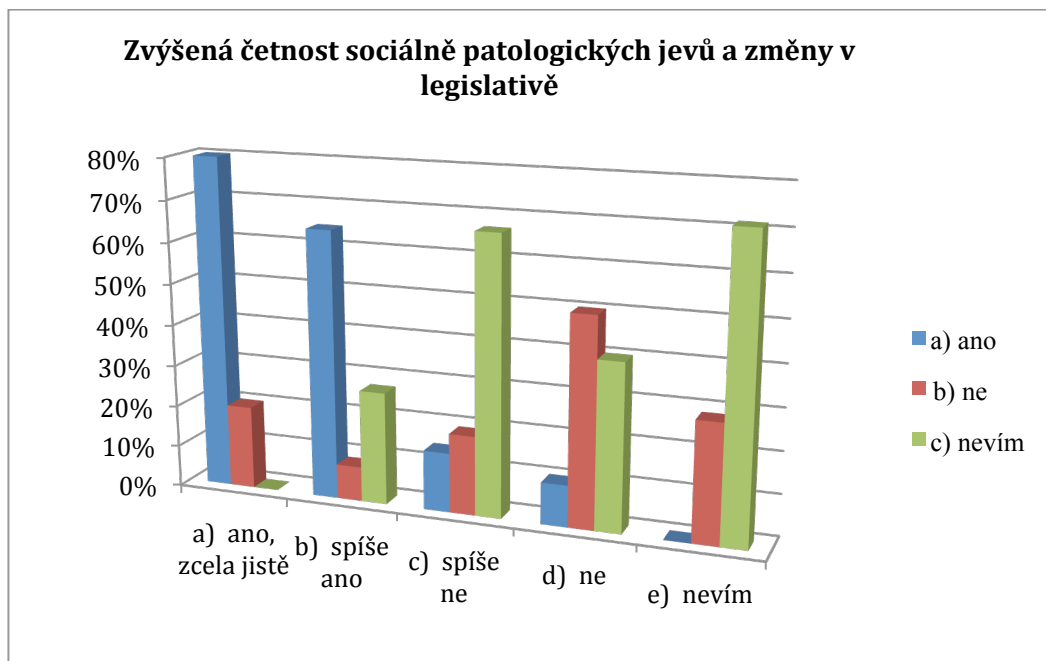
		11. Jsou podle Vašeho názoru potřebné legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga?			
		a) ano	b) ne	c) nevím	Celkem
9. Myslíte si, že se na Vaší škole zvýšila četnost výskytu sociálně patologických jevů a výchovných problémů?	a) ano, zcela jistě	80%	20%	0%	100%
	b) spíše ano	65%	8%	27%	100%
	c) spíše ne	14%	19%	67%	100%
	d) ne	10%	50%	40%	100%
	e) nevím	0%	29%	71%	100%

Zdroj: Statistika

Chí-kvadrát statistika:	Stupně volnosti:	P-hodnota:
34,815	8	0,00003

P – hodnota testu je menší než stanovená hodnota 0.05, **přijímáme HA.**

Můžeme stanovit, že existuje závislost mezi názorem učitelů a pedagogických pracovníků na výskyt sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve škole a jejich názorem na potřebu legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga.



Graf 10 Zvýšená četnost sociálně patologických jevů; změny v legislativě

6.3 Shrnutí analýzy dat a doporučení pro praxi

Cílem empirického šetření bylo zjistit názory na možné využití profesních kompetencí sociálního pedagoga na vybraných školách. Dále jsme ověřovali souvislost mezi zavedením sociálního pedagoga do škol a znalostmi jeho kompetencí samotnými učiteli a pedagogickými pracovníky. Také v souvislosti s výskytem sociálně patologických jevů jsme zjišťovali názory na potřebu změny v legislativě ohledně sociálního pedagoga. Zajímaly nás také názory, které sociální problémy považují tito pracovníci za nejzávažnější, a které řeší nejvíce. V neposlední řadě jsme ověřovali názory na spolupráci rodiny a školy, na preventivní a poradenské činnosti a na vliv přímé intervence. Empirické šetření ukázalo, že téměř polovině (49%) dotazovaných respondentů jsou kompetence sociálního pedagoga známé. Souhlasí také se změnami v legislativním ukotvení sociálního pedagoga (42%). Mezi nejzávažnější problémy řadí respondenti poruchy chování (34%) a hned poté, sociálně patologické jevy (28%). Nejvíce řeší na vybraných školách problémy záškoláctví (36%) a šikany (30%). Na otázku spolupráce rodiny a školy se většina respondentů shodla, že je dostačující (51%). Domnívají se také, že přímá intervence má vliv na existenci sociálně patologických jevů (47%). Problematiku prevence a poradenství hodnotí spíše jako dostačující (75%, 48%). Ze zjištěných závěrů můžeme tedy konstatovat,

že sociální problémy ve vybraných školách jsou časté, a proto možnosti uplatnění profesních kompetencí sociálního pedagoga jsou reálné.

Profesi sociálního pedagoga jsme charakterizovali jako velmi široký komplex odborných interdisciplinárních znalostí, spojených vždy s realizací určitých preventivních, intervenčních, resocializačních a v našem případě i výchovných činností. Ty přináší výrazný akcent jak na etické tak osobnostní kvality sociálního pedagoga. Sociální pedagog se stal neodmyslitelnou a významnou součástí širokého seskupení pomáhajících profesí, které se podílejí na zvyšování kvality osobního i veřejného života svých klientů. Je nesporné, že zavedení kvalifikace do výchovně vzdělávací praxe si vyžadují vícere okolnosti. Jak výzkumy ukazují, nárůst sociálně patologických jevů, výchovných problémů, poruch chování apod. je stále více viditelný.

Na základě skutečností, které jsme uvedli, můžeme konstatovat, že sociální pedagog je schopen vytvářet příznivé podmínky pro preventivní i poradenské činnosti. Je zde tedy na místě jeho praktická působnost ve škole. Umí motivovat jedince ke spolupráci, vytvářet příznivé sociální klima, dovede porozumět tomu, jak se jedince, v našem případě žák nebo student cítí, jak myslí a jak jedná, snaží se ho pochopit a ukázat mu variantu nápravy či pomoci.

Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol hodnotíme jako přínosné a žádoucí opatření. Školy pravděpodobně vesměs novou poradenskou nepedagogickou roli uvítají. Efektivita práce sociálního pedagoga na škole bude záviset na kvalitě vedení a pedagogického sboru školy, na jejich otevřenosti ke změnám a sebereflexi. Mohl by vzniknout také materiál, který bude profesi školního sociálního pedagoga představovat prostřednictvím konkrétních přínosů pro školu. Zahrnoval by příklady úspěšně řešených problematických situací a aspektů života školy, které učitelé a pedagogičtí pracovníci znají. Doporučení vidíme také v možnosti, že sociální pedagogové na školách by se mohli stát zásadním systémovým prvkem sociální prevence nejen pro školní prostředí. Vnímáme tedy toto opatření za velmi žádoucí a potenciálně velmi efektní.

Pokud jde o finanční nároky, které by se mohly jevit jako problém, naprostou většinu výdajů budou představovat náklady na mzdy sociálních pedagogů. Zavedení této pozice závisí pouze na vůli státu do této oblasti investovat potřebné prostředky a uchopit zavedení plánovaně a systémově.

ZÁVĚR

Na prahu českého školství se v současné době dostává do popředí problematika výskytu rizikového chování a s tím spojená prevence těchto jevů. Diplomová práce se zabývá neméně diskutovanou oblastí, a to možnými důvody pro zavedení profese sociálního pedagoga do základních a středních škol. Největším problémem, se kterým se musíme potýkat je fakt, že sociální pedagog není dosud zařazený v katalogu pedagogických profesí a tudíž uplatnění absolventů tohoto oboru se řídí zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Není tedy reálná šance působení sociálního pedagoga právě v oblasti školství. Nicméně kompetence sociálního pedagoga jsou na takové úrovni, že jeho uplatnění v této sféře je na místě. To byl také důvod, proč jsme se daným tématem v diplomové práci zabývali.

Škola, jako hlavní socializační činitel je místem, kde žáci a studenti tráví většinu svého času. Je to doba, kdy dochází k řešení nejrůznějších životních situací a s tím spojených problémů. Důležitým faktorem je školní klima, které tvoří, jak učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci, tak žáci a studenti. Je tedy podstatné, aby se všichni snažili předcházet vzniku negativních jevů. Mezi nejfrekventovanější jsou zařazovány riziková chování, jako je šikana, krádeže, záškoláctví a s tím související riziko sociálního znevýhodnění, poruch chování apod. Důležitá je pomoc v oblasti prevence a poradenství těchto jevů a současně koordinace volnočasových aktivit žáků a studentů základních i středních škol. Pro veškeré zmíněné činnosti je sociální pedagog dostatečně erudovaný odborník. Na základě svých kompetencí je schopen přispět a zapojit se do spolupráce s odborníky jako jsou výchovní poradci a metodici prevence.

Praktická část diplomové práce vychází z výše uvedených aspektů a cílem je, zjistit názory pedagogických pracovníků a učitelů na možné využití profesních kompetencí sociálního pedagoga ve vybraných základních a středních školách. Dále je kladena otázka legislativního ukotvení profese sociálního pedagoga. Učitelů a pedagogických pracovníků se také ptáme na názor, zda spolupráce rodiny a školy a s ní spojená přímá intervence, souvisí s existencí sociálně patologických jevů. Je zjišťována také spokojenost s preventivními programy a poradenskými službami ve škole. Výzkum ukazuje, že znalosti kompetencí sociálního pedagoga jsou téměř u poloviny respondentů velmi dobré. Učitelé a pedagogičtí pracovníci potvrzují výskyt sociálně patologických jevů a považují změnu

v legislativě za potřebnou, což vnímáme jako pozitivum. Zavedení sociálního pedagoga by bylo smysluplným krokem k řešení většiny sociálních problémů.

Cíl diplomové práce byl naplněn, protože se podařilo zjistit názory na otázku možnosti využití profesních kompetencí sociálního pedagoga ve škole.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1994. ISBN 80-223-0817-X.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In: *Sociálny pedagóg*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. ISBN 80-223-2205-9.
3. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
4. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita Sv. Cyrila a Metoda, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.
5. BELZ, Horst., SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
6. BENDL, Stanislav. *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-36-4.
7. CIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. Ostrava: EconomPress, 2014. ISBN 978-80-905065-6-5.
8. ČECH, Tomáš. *Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků*. In: STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: MU, 2002. ISBN 80-86633-00-4.
9. ČECH, Tomáš. *Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků*. In: Střelec Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004. ISBN 80-86633-21-7.
10. ČECH, Tomáš. *Vize uplatnění sociálního pedagoga v procesu ozdravení školy. 2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ 21*. [online]. Brno: 2006. [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/050.pdf
11. ČERSTVÁ, Lenka. *Sociální pedagog na základní škole* [online]. ©2006, [cit. 2016-01-20]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Čech Tomáš. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/104833/pdf_b/Bakalarska_prace.pdf
12. ČERSTVÁ, Lenka. *Profil a kompetence sociálního pedagoga vůči jiným pomáhajícím profesím*. [online]. ©2008, [cit. 2016-02-18]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Čech Tomáš. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/104833/pdf_m/DIPLOMOVA_PRACE_-_KONECNA_VERZE.doc

13. ČERSTVÁ, Lenka. ČECH, Tomáš. *Sociální pedagog a vize jeho uplatnění v základní škole*. In: SOJÁK, Petr. Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4945-1.
14. DANČÁKOVÁ, Jana. *Postavení výchovného poradce za základních školách* [online]. ©2003, [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2003/03/jana-dancakova-postaveni-vychovneho.html>
15. EMMEROVÁ, Ingrid. *Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga*. Pedagogická orientace. Dostupné z WWW: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1038/838>
16. EMMEROVÁ, Ingrid. *Pedagogické rozhl'ady. Súčasný stav v uplatnení sociálnych pedagógov na základných a stredných školách* [online]. Bratislava: 2009, roč. 18, [cit. 2016-02-29]. ISSN 1335-0404. Dostupné z: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr2-2009.pdf>
17. EMMEROVÁ, Ingrid. *Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia, súčasný stav a perspektivy*. In: Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Brno: IMS, 2009. ISBN 978-80-87182-08-6.
18. FALTÝSKOVÁ, Jarmila. *Učitelovo diagnostikování problémových žáků ve škole*. In: Střelec, Stanislav. Studie z teorie a metodiky výchovy I. Brno: Katedra pedagogické fakulty MU v Brně, 2004. ISBN 80-866-33-21-7.
19. FIRSTOVÁ, Jana. *Prevence sociálně patologických jevů na školách* [online]. [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: http://bezpecnostni-sborny.wbs.cz/clanky/3_2014/prevence_socialne_patologickyh_jevu_na_skolach_-_bs_2014.pdf
20. FISCHER, Slavomír. ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
21. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
22. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
23. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
24. GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce. Pro pedagogické obory*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3379-1.
25. GULOVÁ, Lenka., KUROWSKI, Martina., SOJÁK, Petr. *Sociální pedagogika. Sociální pedagog do škol (?)* [online]. Brno: MU, 2014, 2(2), [cit. 2016-02-23]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE_Sociáln%C3%AD-pedagog-do-škol_FINAL.pdf

26. HABROVÁ, Martina. *Definice sociálního znevýhodnění* [online]., [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>.
27. HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000,2004. ISBN 80-7178-303-X.
28. HATÁR, Ctibor. *Práca sociálneho pedagóga s agresívnymi deťmi na II. Stupni ZŠ*. In Sociálny pedagóg. Sborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: FF UK, 2006. ISBN 80-223-2205-9.
29. HATÁR, Ctibor. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-664-7.
30. HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
31. HLADÍK, Jakub. *Sociální pedagogika: Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním*. [online]. Zlín: UTB, 2014, 2.(2.) [cit. 2016-02-21]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE_Asociace-vzdelavatelů-v-sociáln%C3%AD-pedagogice_-Final.pdf
32. HRONCOVÁ, Jolana. EMMEROVÁ, Ingrid. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica, 2004. ISBN 80-8083-028-2.
33. HRONCOVÁ, Jolana. *Sociálno - pedagogická práca v školskom prostredí v SR z aspektu uplatnenia sociálnych pedagógov – legislatívne možnosti a realita*. Brno: IMS, 2012. In Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě. ISBN 978-80-87182-27-7.
34. HRONCOVÁ, Jolana. *Sociální pedagogika: Rozhovor s prof. Jolanou Hroncovou* [online]. Zlín: Fakulta humanitních studií, 2014, 2.(2) [cit. 2016-02-23]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/Rozhovor-2014_prof.-Hroncová_FINAL.pdf
35. HRONCOVÁ, Jolana., HUDECOVÁ, Anna., MATULAYOVÁ, Tatiana. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000.
36. HUDECOVÁ, Anna. *Záškoláctvo u stredoškolskej mládeže a možnosti prevencie*. In: Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 2006.
37. JANDERKOVÁ, Dita. *Specifické poruchy učení a chování*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. ISBN 978-80-7375-407-5.
38. JEDLIČKA, Richard. KOŤA, Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy, analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.

39. JŮZL, Miloslav. *Základy pedagogiky*. Brno: IMS, 2010. ISBN 978-80-87182-02-4.
40. KLEIN, Vladimír ROSINSKÝ, Rastislav. *Sociální pedagogika pro pomáhající profesie*. Nitra: UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-835-1.
41. KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
42. KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80.210-7077-6.
43. KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
44. KOVALČÍKOVÁ, Iveta. *Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie* [online]. © 2014, [cit. 2016-02-14]. Dostupné z : http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-1/studia_kovalcikova.pdf
45. KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
46. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
47. LACENA, Ivan. *Průručka pro výchovných poradcov*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, s. 5;35. ISBN 978-80-7452-006-8.
48. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
49. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
50. MATOUŠEK, Oldřich. KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: situace, východiska, programy*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.
51. MEZERA, Antonín. *Moudrý rádce pro výchovné poradce* [online]. ©2003, [cit. 2016-03-12]. Dostupné z : <http://www.ceskaskola.cz/2003/02/antonin-mezera-moudry-radce-pro.html>
52. MIKULKOVÁ, Milena. *Výskyt šikanování ve školách z pohledu sociálního pedagoga* [online]. [cit. 2016-03-22], s.8 Dostupné z : http://www.socioklima.eu/program/files/vyskyt_sikany.pdf
53. MLČÁK, Zdeněk. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: FF Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-129-3.

54. MORAVEC, Štěpán., KABELOVÁ, Kristýna., HŮLE, Daniel., ŠŤASTNÁ, Anna. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. [online]. Plzeň: 2015, [cit.2016-01-20]. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289#page96>
55. NIKLOVÁ, Miriam. KAMARÁŠOVÁ, Lucia. *Sociální pedagog a prevence sociálněpatologických javov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-468-5.
56. NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3.
57. ONDREJKOVIČ, Petr. *Sociální patologie*. Bratislava: 2001.
58. PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
59. *Pedagogicko-psychologická poradna* [online]., [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/P/Pedagogicko-psychologická_poradna
60. PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
61. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
62. PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
63. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
64. PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
65. PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
66. *Přehled nejdůležitějších právních předpisů*. [online]. [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/prehled-nejdulezitejsich-pravnich-predpisu>
67. ROZSYPALOVÁ, Hana. *Profesní kompetence sociálního pedagoga* [online]. ©2009, [cit. 2016-02-19]. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Vávrová Soňa, Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/9171/rozsypalova_2009_dp.pdf?sequence=1
68. *Sociálně znevýhodněný žák* [online]., [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Sociálně_znevýhodněný_žák

69. *Sociální znevýhodnění* [online]., [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch2>
70. SOJÁK, Petr. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra sociální pedagogiky, 2009. ISBN 978-80-210-4945-1.
71. SROCZYŃSKI, W. *Pedagogika społeczna a kompetencje społeczne*. 2002, In: NIKLOVÁ, Miriam. KAMARÁŠOVÁ, Lucia. *Sociální pedagog a prevence sociálněpatologických javov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-468-5.
72. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení*. [online]. Praha: ©2011, [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-2011-2015/download>
73. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.
74. SUCHÁNKOVÁ, Eliška., ZGARBOVÁ, Petra. *Cesty efektivního vzdělávání. Vybraná témata moderní pedagogiky. Studijní opora*. Zlín: UTB, 2014.
75. SVOBODA, Zdeněk. *Sociální pedagogika. Studijní opora*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně.
76. ŠIMÁČEK, Martin. *Zpráva o naplňování Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015* [online]. ©2015, [cit. 2016-01-23]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení/zprava-o-naplňování-strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-na-období-2011-2015/download>
77. TVRDÍK, Miroslav. *Sociální pedagog a jeho profesijné kompetencie*. [online]. ©2011, [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Tvrdik.pd>
78. TVRDÍK, Miroslav. *Šikanovanie a možnosti jeho sociálno-edukačného riešenia v školskom prostredí*. Brno: IMS, 2012. In *Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě*. ISBN 978-80-87182-27-7.
79. URBÁNEK, Petr. *Klima učitelského sboru v případové studii základní školy*. [online]. ©2008, roč.2, č. 3 [cit. 2016-01-20]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_3_06.pdf
80. VÁGNEROVÁ, Marie. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-763-5.
81. VORÁČKOVÁ, Lenka. *Koncepce profilu sociálního pedagoga*. [online]. ©2007, [cit. 2016-02-17]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Němec Jiří. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/136217/pedf_b/KONCEPCE_PROFILU_SOCIALNIHO_PEDAGOGA.pdf

82. VORDOVÁ, Renata. *Poradenství ve školách – pole neorané*. Moderní vyučování, 2004, roč. X č. 1/2004. ISSN 1211-6858.
83. *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]., [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>.
84. WILK, Teresa. *Školské prostredie*. In: Bakošová Zlatica et al. Terminologický výkladový slovní zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.
85. ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra. *Sociálny pedagóg v školskom prostredí*. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS, 2009. ISBN 978-80-87182-08-6.
86. ŽUMÁROVÁ, Monika. Sociální pedagogika. *Rozhovor s Prof. PhDr. Blahoslavem Krausem, CSc.* [online]. 2013, 1.(1) [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/Host-Sociáln%C3%AD-pedagogiky_Rozhovor-B.-Kraus.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně.
ČR.	Česká republika
IQ.	Intelligenční kvocient.
EQ.	Emoční kvocient.
Aj.	A jiné.
MŠMT.	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
MŠ.	Mateřská škola.
SŠ.	Střední škola.
ZŠ.	Základní škola.
OSPOD.	Orgán sociálně právní ochrany dětí.
Mj.	Mimo jiné.
Atd.	A tak dále.
Resp.	Respektive.
Tzn.	To znamená.
Min.	Minimálně.
Tj.	To je.
Č.	Číslo.
Z. z.	Zbírka zákonů.
SR	Slovenská republika.
Odst.	Odstavec.
Sb.	Sbírka.
Písm.	Písmeno.
Ust.	Ustanovení.
Např.	Například.
Tzv.	Tak zvaně.

PPP.	Pedagogicko-psychologická poradna.
SPC.	Speciálně pedagogické centrum.
SVP.	Středisko výchovné péče.
Č.j.	Číslo jednací.
§	Paragraf.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Pohlaví respondentů

Graf č. 2 Typ školy, na které respondent působí

Graf č. 3 Délka pedagogické praxe

Graf č. 4 Pracovní zařazení respondentů

Graf č. 5 Znalost profesních kompetencí; Výběr nejvhodnější definice sociálního pedagoga

Graf č. 6 Nezávažnější problémy a nejčastější sociálně patologické jevy ve škole

Graf č. 7 Názor na zavedení sociálního pedagoga do katalogu profesí a legislativní změny

Graf č. 8 Míra spolupráce rodiny a školy; vliv intervence na existenci sociálně patologických jevů

Graf č. 9 Spokojenost s preventivními programy a problematikou poradenství

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Klíčové osobnostní vlastnosti pomáhajících pracovníků

Tabulka č. 2 Přehled výzkumného souboru

Tabulka č. 3 Pohlaví respondentů

Tabulka č. 4 Typ školy, na které respondent působí

Tabulka č. 5 Délka pedagogické praxe

Tabulka č. 6 Pracovní zařazení respondentů

Tabulka č. 7 Absolutní četnosti H1

Tabulka č. 8 Relativní četnosti H1

Tabulka č. 9 Absolutní četnosti H2

Tabulka č. 10 Relativní četnosti H2

Tabulka č. 11 Absolutní četnosti H3

Tabulka č. 12 Relativní četnosti H3

Tabulka č. 13 Absolutní četnosti H4

Tabulka č. 14 Relativní četnosti H4

Tabulka č. 15 Absolutní četnosti H5

Tabulka č. 16 Relativní četnosti H5

Tabulka č. 17 Absolutní četnosti H6

Tabulka č. 18 Relativní četnosti H6

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník

2. Jsou Vám známe profesní kompetence sociálního pedagoga?

- a) ano, znám je dobře
- b) ne
- c) vůbec je neznám

3. Která z následujících definic podle Vás nejlépe vystihuje sociálního pedagoga?

Preferenci vyjádřete hodnocením 1 – 5 (1 – nejpřesněji odpovídá mému názoru; 5 – nejméně vystihuje můj názor)

a) sociální pedagog je kvalifikovaný odborník, pomáhající různými způsoby lidem v krizových životních situacích.

1 2 3 4 5

b) sociální pedagog pracuje s dětmi i dospělými v jejich volném čase a zlepšuje tak kvalitu jejich života.

1 2 3 4 5

c) sociální pedagog je obdobná profese jako výchovný poradce nebo metodik prevence. Zaměřuje se zejména na výchovu a prevenci sociálně patologických jevů.

1 2 3 4 5

d) sociální pedagog je specializovaný odborník, vybavený teoreticky, prakticky a koncepčně pomáhat v sociálně výchovných situacích u dětí, mládeže i dospělých.

1 2 3 4 5

4. Myslíte si, že pro Vaši školu by byla profese sociálního pedagoga přínosem?

- a) ano, zcela jistě
- b) nevím, nejsem si jistá/ý
- c) ne

5. Vyskytují se u Vás ve škole problémy sociálně patologických jevů?

- a) ano, zcela jistě
- b) ne
- c) nevím, nejsem si jist/á

6. Jaké problémy považujete ve Vaší škole za nejzávažnější?

- a) poruchy chování
- b) specifické poruchy učení

- c) sociálně patologické jevy (šikana, záškoláctví, krádeže, drogová závislost)
- d) sociální znevýhodnění žáků
- e) jiné (uved'te) _____

7. Jaké sociálně patologické jevy se na Vaší škole řeší nejvíce?

- a) šikana
- b) krádeže
- c) vandalismus
- d) záškoláctví
- e) drogy
- f) jiné (uved'te) _____

8. Jste spokojeni se školním klimatem a vzájemnými vztahy mezi žáky a studenty?

- a) ano
- b) určitě ano
- c) spíše ne
- d) ne

9. Myslíte si, že se na Vaší škole zvýšila četnost výskytu sociálně patologických jevů a výchovných problémů?

- a) ano, zcela jistě
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím

10. Myslíte si, že v souvislosti s výskytem sociálních problémů obecně na školách by bylo vhodné zavedení profese sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky (uvedené v katalogu pedagogických profesí)?

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

11. Jsou podle Vašeho názoru potřebné legislativní změny ohledně profese sociálního pedagoga?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

12. Myslíte si, že jsou žáci a studenti na Vaší škole dostatečně informováni o formách sociálně patologických jevů?

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

13. Myslíte si, že je spolupráce se školou ze strany rodičů je dostačující?

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

14. Domníváte se, že přímá intervence ze strany rodičů a učitelů má vliv na existenci sociálně patologických jevů ve škole?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

15. Myslíte si, že jsou učitelé ve Vaší škole dostatečně informováni o problematice týkající se prevence rizikového chování?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) vůbec ne

16. Myslíte si, že preventivní programy na Vaší škole jsou dostačující pro účely eliminace sociálně patologických jevů?

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

17. Kdo ve Vaší škole zabezpečuje realizaci prevence sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů?

- a) třídní učitel
- b) výchovný poradce
- c) školní metodik prevence
- d) jiné (uved'te) _____

18. Domníváte se, že je na Vaší škole problematika poradenství dostačující?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

19. Zařazujete problematiku prevence a poradenství pro sociální problémy do třídnických hodin?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

20. Jaké aktivity související s prevencí rizikových projevů chování byste zahrnuli do výchovně – vzdělávacího procesu na Vaší škole?

- a) vzdělávací semináře
- b) zapojení do preventivních programů
- c) konzultace s žáky
- d) jiné (uved'te) _____

Děkuji za Váš čas, který jste věnovali při vyplnění tohoto dotazníku.

Trubačová Ivana

