

Sociální pedagog a jeho uplatnění ve školním prostředí

Bc. Veronika Hanulíková

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. Veronika Hanulíková**
Osobní číslo: **H14713**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sociální pedagog a jeho uplatnění ve školním prostředí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti problematiky profese sociálního pedagoga a jeho pozice a role v prostředí školy.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného 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:

CAMERON, Claire a Peter MOSS. Social pedagogy and working with children and young people: where care and education meet. Philadelphia, Pa.: Jessica Kingsley Publishers, 2011. ISBN 978-184-9051-194.

CORBIN, Juliet M a Anselm L STRAUSS. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Vyd. 4. Los Angeles: SAGE, 2015. ISBN 978-1-4129-9746-1.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-802-4729-930.

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

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

20. listopadu 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 20. listopadu 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 obhajoby¹⁾;
- беру на ведоми, же дипломová 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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 18.2.2016

.....
Kerova Kamelina

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

²⁾ Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje literární, 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) Diplomová, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odpracované schvázené k obhajobě musí být též nejpozději pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném učitelům předpísem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracovně vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisk, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odpracovaná práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výskalek 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, § 15 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učiní-li nikdo ze členů předmětu nebo nejvyššího hospodářského nebo ochranného předpisu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené členem nebo studentem ke splnění školních nebo mimoškolních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 40 Školní dílo:

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

3). Odpadá-li autor závazku díle odolat svolením bez výměrného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat narušení duševního práva jako vady u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout licenci bezplatně, 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 v případě pro účely školního a užití díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle školského či do jehož skutečné výše přičítá se příslušná k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá uplatněním sociálního pedagoga ve školním prostředí. Teoretická část pojednává o oblastech vztahující se k ústřednímu tématu. Stručně seznamuje s vývojem sociální pedagogiky jak na našem území, tak v zahraničí. Dále zdůrazňuje integrující charakter sociální pedagogiky a její provázanost s ostatními disciplínami. Na závěr rozpracovává jednotlivé atributy profese sociálního pedagoga ve školním prostředí. Praktická část je orientovaná na vyhodnocení výzkumného šetření, ve kterém je provedena analýza rozhovorů prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy. Naším záměrem je vystihnout esenci zkušeností osob (n = 5) aktuálně pracujících na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Klíčová slova: interpretativní fenomenologická analýza, kompetence, profese, sociální pedagog, školní prostředí, uplatnění

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on the position of a social pedagogue in the school environment. The theoretical part describes the dimensions related to the main issue. This part briefly introduces the development of social pedagogy, in our country as well as abroad. Furthermore, it emphasizes integrating character of social pedagogy and its cohesion with other disciplines. In the last part, it describes the various attributes of the profession of a social pedagogue in the school environment. The empirical part is focused on the evaluation of the survey, in which the analysis of interviews is accomplished by interpretative phenomenological analysis. Our intention is to describe the essence of the experience of individuals (n = 5) who are currently working at the position of a social pedagogue in the school environment.

Keywords: Interpretative Phenomenological Analysis, competence, profession, social pedagogue, school environment, position

Tímto děkuji Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za její vstřícný a věcný přístup, metodickou radu a cenné připomínky při vypracovávání předložené diplomové práce.

Dále děkuji všem informantům za ochotu a čas, který mi věnovali při realizaci rozhovorů.

V neposlední řadě děkuji mé rodině, která mi poskytla zázemí a podporu při mém studiu.

„Musíš mít rád to, co děláš, a potom se práce, i ta sebevětší, povznese na tvůrčí činnost.“

Maxim Gorkij

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ VYMEZENÍ	11
1.1 VHLIED DO VÝVOJE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V ZAHRANIČÍ	12
1.1.1 Uplatnění sociálního pedagoga v zahraničním školním prostředí	17
1.2 VHLIED DO VÝVOJE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY NA ČESKÉM ÚZEMÍ	20
1.2.1 Uplatnění sociálního pedagoga v českém školním prostředí	22
1.3 SOUČASNÉ POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY NA ČESKÉM ÚZEMÍ.....	23
1.3.1 Profil absolventa sociální pedagogiky	25
1.3.2 Koncepce sociálního pedagoga v legislativě.....	27
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE VZTAHU K OSTATNÍM VĚDÁM.....	29
2.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO POMÁHAJÍCÍ PROFESE	30
2.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VERSUS SOCIÁLNÍ PRÁCE.....	32
2.3 SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÁ TERMINOLOGIE V ZAHRANIČNÍCH ZEMÍCH.....	34
3 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V PROSTŘEDÍ ŠKOLY	36
3.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE VZTAHU K DALŠÍM ODBORNÍKŮM	39
3.2 PROFESNÍ A OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	40
3.3 PRACOVNÍ ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	41
3.4 METODY PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	43
3.5 PRACOVNÍ PODMÍNKY NA POZICI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 DESIGN VÝZKUMU.....	50
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	50
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
4.3 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	51
4.4 VÝBĚR VÝZKUMNÉ TECHNIKY	52
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	53
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	55
5.1 VÝZNAM UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZŠ.....	55
5.2 PODMÍNKY PŘI IMPLEMENTACI POZICE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZŠ	61
5.3 ZPŮSOB PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA S JEDNOTLIVÝMI SUBJEKTY NA ZŠ	70
5.4 KOMPETENCE ODPOVÍDAJÍCÍ POZICI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZŠ	81
DISKUSE.....	88
DOPORUČENÍ PRO PRAXI	90
ZÁVĚR	91
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	92
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	97
SEZNAM TABULEK.....	98
SEZNAM PŘÍLOH.....	99

ÚVOD

Profese sociálního pedagoga je u nás pro většinu veřejnosti stále téměř neznámým pojmem, přesto skýtá řadu možností a činností, kterým se lze věnovat. To, co může přispívat k nejednoznačnému stanovení profese sociálního pedagoga, je také transdisciplinárnost, která však obor zároveň i značně obohacuje.

Sociální pedagog může pracovat v mnoha oblastech, ať už se jedná o sféru výchovnou nebo sociální. Ovšem jednou z oblastí, kde zatím tato profese nemá přímo a jednoznačně stanovené zázemí a popis činností, je prostředí školní. Přičemž podle dosavadních výzkumných studií (Moravec et al., 2015), existuje velký potenciál pro uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Hlavním cílem této diplomové práce je analyzovat uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí a to na základě rozhovorů s osobami, které již na této pozici působí. Dalším cílem je vymezení náplně práce sociálního pedagoga ve školním prostředí. Konkrétně se tato práce zaměří na vymezení pracovních činností, požadavků a podmínek na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Předpokládaným výstupem by měla tedy být jednotná koncepce uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí. Přínos této diplomové práce bude především v tom ohledu, že konkretizuje pracovní náplň pozice sociálního pedagoga ve školním prostředí, která sice v praxi již existuje, ale prozatím nebyla teoreticky ukotvena.

V teoretické části se zabýváme tématy vztahující se k zaměření předložené diplomové práce. Pro pochopení současného stavu sociální pedagogiky nastiňujeme její historický vývoj jak u nás, tak v zahraničí. Dále se seznamujeme s celou řadou disciplín, ze kterých sociální pedagogika vychází a jejichž poznatky využívá při své práci. Závěrečná část detailně popisuje jednotlivé oblasti vztahující se k pracovní pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí, což nám poskytuje vhled i do části praktické.

V praktické části se zabýváme vyhodnocením výzkumného šetření, ve kterém je provedena analýza rozhovorů prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy. Naší snahou je vystihnout esenci zkušeností osob (n = 5, z toho 2 ženy a 3 muži) aktuálně pracujících na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí, což bude prostředkem k dosažení stanoveného cíle zaměřeného na vytvoření koncepce uplatnění sociálního pedagoga na této pozici.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ VYMEZENÍ

Sociální pedagogiku můžeme v dnešní době označit jako poměrně progresivně rozvíjející se disciplínu, a to především z důvodu neustálého přehodnocování jejich cílů v souvislosti s častými proměnami společnosti. I přesto, že je jako věda relativně mladá a jako studijní i vědecký obor si stále hledá své pevné místo mezi dalšími humanitně orientovanými disciplínami, má poměrně hluboké historické kořeny. „Pojetí, vymezení a definice sociální pedagogiky se mění rovněž v závislosti na době, ve které autoři této disciplíně, respektive těmto činnostem věnovali pozornost. Sociální pedagogika reagovala a reaguje na situaci, ve které se člověk a společnost momentálně nacházejí“ (Bendl, 2014, s. 12). S historickým vývojem je nutné být seznámen i pro pochopení úlohy sociální pedagogiky v dnešní době, tudíž ho níže souhrnně zmiňujeme. V neposlední řadě je nutné znát typické rysy sociální pedagogiky, jež jsou taktéž předmětem této kapitoly.

Sociální pedagogika jako hraniční disciplína zahrnuje dvě dimenze. **Sociální** dimenze je vymezená určitým sociálním rámcem a podmínkami v dané společnosti. V každé společnosti se vyskytnou situace, které ne všichni jedinci či sociální skupiny dokážou akceptovat, tudíž nastávají určité rozpory. Sociální pedagogika takovým rozporům čelí a snaží se najít východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti. **Pedagogická** dimenze se zabývá tím, jak minimalizovat vznikající rozpory mezi jedincem a společenskými podmínkami prostřednictvím pedagogických prostředků. Snaží se zdokonalovat životní podmínky lidí s ohledem na individuální předpoklady každého jedince. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 24) Jasně zde vidíme šíří pojetí, které toto slovní spojení obsahuje, což může být jak výhodou (zdroj inspirace, vnímání situace v celé její komplexitě apod.), tak překážkou (pluralita definic sociální pedagogiky, nemožnost vymezení předmětu daného oboru apod.).

V rámci historického diskurzu se v sociální pedagogice setkáváme s mnoha různými pohledy na její vývoj, kde některé ji vidí spíše **teoreticky** (P. Natorp, G. A. Lindner ad.) a některé ji naopak směřují blíže **praxi** (J. H. Pestalozzi, R. Owen ad.). K **širšímu** pojetí sociální pedagogiky se přiklánějí autoři jako B. Kraus, J. Schilling, V. Poláčková ad., kteří akcentují především sociální dimenzi a vytváření souladu mezi potřebami jedince a společností. Upřednostňují tudíž primární prevenci. Na druhé straně představitelé **užšího** pojetí (Z. Moucha, S. Klapilová ad.) se zabývají výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny osob. Svým zaměřením se blíží spíše k prevenci sekundární. Záleží také na tom, zda se na sociální pedagogiku díváme podle toho, kdo je **objektem výchovy** (např. jedinec, sociální skupiny), v jakém **prostředí** se může odehrávat (např. rodina,

vrstevníci, škola, mimoškolní zařízení), nebo jaké **metody** upřednostňuje (např. pedagogizace prostředí).

Sociální pedagogika organizuje prostředí z hlediska potřeb výchovy - utváří výchovně hodnotné podněty a kompenzuje záporné vlivy. Z tohoto konceptu vychází Kraus (2008, s. 46-47), který stanovuje dvě funkce sociální pedagogiky. Funkce **preventivní** (profylaktická) se promítá v analýze prostředí (rodina, škola, vrstevníci, instituce, hnutí apod.), které má vliv na rozvoj osobnosti jedince. Na základě této analýzy se snaží navrhnout určitá pedagogická opatření směřující k neutralizaci ohrožujících činitelů v daném prostředí. V praxi jde tedy o rozvoj zdravého životního stylu celé populace, ale i vyhledávání jedinců ohrožených sociálně-patologickými jevy. Funkce **terapeutická** (kompenzační) se zabývá výchovou či převýchovou lidí, kteří mají problém se sami vyrovnat s negativními vlivy prostředí. Mezi takové mohou patřit například lidé trestaní či jinak deviantně jednající, ale také lidé nezaměstnaní či zdravotně postižení.

Současná společnost se vyznačuje velkou dynamičností a častými změnami (způsobených rostoucí technizací a automatizací světa). S tím je spojena řada společenských problémů, které vznikají jako důsledek neschopnosti jedinců přizpůsobovat se tak rychlým změnám. Vzniká zde tudíž poptávka po kompetentních odbornících, kteří by dokázali pracovat se stále se zvětšujícím počtem sociálně patologických jevů. Jedním, z těchto odborníků by mohl být právě sociální pedagog, který podle Sojáka a Čecha (2010, s. 130) „permanentně reflektuje požadavky společnosti a snaží se je zakomponovat do edukačního procesu, pokouší se i o řešení nově vzniklých problémů převážně sociálně-výchovné povahy, a to pomocí edukačních aktivit.“ K pochopení významu sociální pedagogiky (a to nejen v rámci edukačního procesu) je potřeba znát její historický vývoj, se kterým se v následující kapitole blíže seznámíme.

1.1 Vhled do vývoje sociální pedagogiky v zahraničí

Na vývoj historie sociální pedagogiky se můžeme dívat z mnoha úhlů pohledu – z pohledu jednotlivých zemí, z pohledu časových období; nebo se zaměřením na osobnosti, které participovaly na vývoji společnosti v souladu s principy sociální pedagogiky. Vždy je však zapotřebí brát v úvahu i dobové společenské zřízení, politické uspořádání a myšlenkové proudy, které na sebe v daném místě a čase vzájemně působily. Oficiální vznik názvu

„sociální pedagogika“, podložený teoretickými spisy, se datuje do 19. století¹. Od této doby se činnosti mnoha osobností, ať už v pojetí spíše teoretickém nebo praktickém, zastřešují právě tímto termínem. Nesmíme však zapomínat na to, že tato disciplína má kořeny již v antice, kde působily osobnosti, v jejichž životě a díle můžeme sledovat praktický sociálně-pedagogický akcent. V následující kapitole se proto seznámíme jak s tzv. předchůdci sociální pedagogiky, tak i osobnostmi formujícími sociální pedagogiku jako vědní disciplínu, a to jak po stránce teoretické, tak praktické. Dále více rozpracujeme popis vývoje sociální pedagogiky v Německu - jako země jejího vzniku, a v Polsku - jako blízkého zdroje inspirace pro českou sociální pedagogiku. Na závěr nastíníme vývoj v USA a Anglii, kde se sice mluví spíše o sociální práci, ve které však můžeme nalézt společné znaky se sociální pedagogikou.

Mnoho významných historických osobností spojených s oblastí výchovy a pedagogiky (Aristotelés, J. A. Komenský, J. J. Rousseau), řadíme mezi tzv. předchůdce sociální pedagogiky, „přestože ony samy pojem sociální pedagogika nepoužívaly, popř. ani neznaly, jelikož v jejich době ještě neexistoval. Svým praktickým působením či teoretickým zaměřením, popř. obojím se však tyto osobnosti významně zasloužily o její rozvoj“ (Bendl, 2014, s. 25).

Různé formy sociální pomoci a rovněž i úvahy o vlivu společnosti na formování osobnosti člověka se objevovaly již ve **starověku**. Ve starém Řecku řada filosofů (Démokritos, sofisté, Platón, Aristotelés, Cicero) klade důraz na to, že výchova má zohledňovat zájmy společnosti. Ovšem nějaký lidský soucit a pocit vzájemnosti bychom zde hledali jen stěží. Úvahy, že stát nemůže zákony a způsobem vlády zlepšit morálku, a že je „potřebnému potřeba podat pomocnou ruku“, nacházíme až u římského filosofa Seneky. (Procházka, 2012, s. 12-13)

Ve **středověku** (sv. Augustin, Tomáš Akvinský, Anežka Česká, Jan Milíč z Kroměříže) nabývá velkého rozměru náboženství, kdy se církevní instituce stávaly prvními organizacemi, které se staraly o potřebné a začaly fungovat také jako výchovná zařízení.

¹ V roce 1844 se v německé literatuře objevuje pojem „Sozialpädagogik“ (sociální pedagogika). V tomto roce jako první použili tento pojem nezávisle na sobě dva pedagogové Friedrich Adolph Diesterweg a Karl Mager který používal pojem sociální pedagogika – nebo také „kolektivní pedagogika“ – jako protiklad pojmu „individuální pedagogika“. Navazovali přitom ovšem na myšlenky a práci Johanna Heinricha Pestalozziho a Johanna Heinricha Wicherna. Za zakladatele sociální pedagogiky je však považován Paul Natorp, který v roce 1899 uveřejnil monografii se stejnojmenným názvem („Sozialpädagogik“). (Kaplánek, 2013, s. 503-504)

Naopak v období **humanismu a renesance** (J. A. Komenský, T. More, T. Campanella, J. L. Vives) nastává zřetelný odklon od Boha k člověku, a je zde kladen důraz na individualitu jedince. Do středu zájmu se dostává starost o chudé lidi prostřednictvím veřejné správy, a ne církve. Začíná se také klást důraz na výchovu dětí jak v prostředí rodinném, tak veřejném. V neposlední řadě se rozšiřuje myšlenka, že vzdělání je prostředkem k rozvoji vědy a nápravě světa, a dochází tak k osamostatnění pedagogiky.

Kořeny sociální pedagogiky lze hledat především v díle **osvícenských** filosofů a pedagogů (C. Helvétius, J. J. Rousseau, D. Diderot), kde hlavní ideou je osobní svoboda člověka a rovnost všech lidí, a kde se člověk má řídit spíše vlastním rozumem, než-li vírou. Nadále posiluje vliv školy, která se tak stala výchovnou institucí, jež byla nositelem státní ideologie. Výchova ve škole však byla zaměřená spíše na individuální racionální rozvoj jedince, kdežto funkce socializační zůstala ze značné části opomenuta. I to bylo podnětem pro rozvoj moderní pedagogiky, kdy někteří pedagogové došli k názoru, že je nutné tento individuální rozměr doplnit o rozměr sociální. (Kaplánek, 2013, s. 503)

Můžeme tvrdit, že „přes rozdílná politická a ideová východiska, byla **cílem všech těchto směrů participace jedince na životě komunity** (rodiny, obce, spolku, státu, církve). V pozadí tohoto úsilí bylo nejen přesvědčení o významu socializace pro ontogenezi jedince, nýbrž také objevení významu participace jednotlivců na životě společnosti“ (Kaplánek, 2013, s. 504).

V **18. a 19. století** se sociální pedagogika objevovala především v souvislosti se sociálně patologickými jevy (dětská práce, negramotnost chudých vrstev lidí, stěhování za prací), jež se vyskytovaly v tehdejší společnosti (Kraus, 2008, s. 13). Sociální pomoci dětem a mládeži se v praxi věnoval J. H. Wichern (1808-1881), který v roce 1833 založil výchovné zařízení „Rauhes Haus“. Při svém působení se snažil pomáhat mladému člověku, ale také jeho rodině, jakožto přirozenému společenství, do nějž jedinec vrůstá (Kaplánek, 2013, s. 504). Pomoci chudým a nemohoucím lidem, sirotkům, opuštěným dětem a mládeži, zkrátka lidem na okraji společnosti se věnovali i další významní představitelé prakticky orientovaného směru sociální pedagogiky (F. Kindermann, Don Bosco, A. S. Makarenko). Na druhé straně zde vystupovali autoři, kteří se snažili rozpracovat teoretická východiska sociální pedagogiky (G. A. Lindner), popř. vybudovat sociální pedagogiku jako ucelenou

disciplínu či vědní obor (P. Natorp)². Někteří představitelé sociální pedagogiky (J. H. Pestalozzi) v sobě spojovali jak dimenzi praktickou (pomáhající), tak teoretickou. (Bendl, 2014, s. 25)

V době nacismu vedl právě tento „společenský“ akcent sociální pedagogiky k jejímu zneužití k zájmům nacionálních socialistů, které se prezentovaly jako „národní zájmy“, tedy zájmy celé německé společnosti. I z toho důvodu musela zcela ustoupit „pedagogizace“ veřejného života a pozornost sociálních pracovníků v poválečném Německu se obrátila k potřebám konkrétních lidí. Vývoj směřoval k rozdělení sociálních profesí na „Sozialpädagogik“, která se zabývala spíše sociální službou rodinám a dalším vybraným skupinám, a „Sozialarbeit“, která převzala metodiku anglosaského „social work“ (případová práce a management). **Od 80. let** můžeme opět sledovat postupné propojování obou směrů – přes používání obou výrazů současně (Sozialpädagogik/Sozialarbeit) až k vytvoření nového pojmu „Soziale Arbeit“. (Kaplánek, 2013, s. 504)

V posledních dvou desetiletích tedy můžeme v německy mluvících zemích sledovat praktické ztotožnění obou disciplín. Spojení sociální pedagogiky a sociální práce zahrnuje činnost poradenskou a pečovatelskou. Němečtí autoři se také hojně zabírají organizací volného času a pomocí lidem s postižením, lidem po výkonu trestu, přistěhovalcům apod. Některé oblasti spadají spíše pod sociální práci (např. sociální dávky), některé spíše pod sociální pedagogiku (např. volnočasové aktivity) a v některých činnostech se sociální práce a sociální pedagogika potkávají (např. terénní práce s mládeží). (Kraus, 2008, s. 14)

Rozkvět sociální pedagogiky v **Polsku** nastává ve 20. letech 20. století a je spojen s činností **Heleny Radlinské** (1879-1954). H. Radlinská, zakladatelka první školy pro sociální pracovníky v Polsku, významně přispěla k vývoji teorie a praxe sociální pedagogiky. Význam její práce orientované na rozvoj sociální pedagogiky a sociální práce lze srovnat s prací Alice Salomonové v Německu, Alice Masarykové v Československu nebo Mary Richmondové v USA. H. Radlinská sociální pedagogiku chápe jako empirickou disciplínu budující holistický pohled na jedince, jeho povahu a interakce s okolním prostředím. Sociální pedagogika měla mobilizovat sociální síly a lidský potenciál s cílem

² Paul Natorp zdůrazňuje nutnost cílevědomého začleňování jedinců do společnosti a rozvinutí jejich potenciálu společností spoluvytvářet, z čehož plyne, že *člověk se stává plně člověkem teprve socializací* (Kaplánek, 2013, s. 504).

nabudit každého jedince stejně jako lidskou společnost (Kornbeck a Jensen, 2009, s. 66). Důraz je kladen na vliv prostředí na výchovu člověka a snaží se odlišit institucionální, volnočasové a výchovně-vzdělávací působení (Procházka, 2012, s. 50). V současné době polští autoři (Syrek, Žukovska, Wolny) rozšiřují pojetí sociální pedagogiky do nových oblastí jako je zdraví a ekologie (Kornbeck a Jensen, 2009, s. 75).

V anglicky mluvících zemích není sociální pedagogika zavedena jako samostatný vědní obor. Prvky sociální pedagogiky ale můžeme sledovat např. v sociologii výchovy (*social education*), která řeší vztah mezi výchovou a společností. Ve většině případů, zejména v souvislosti s historickým vývojem sociální a pedagogické sféry v USA, je sociální pedagogika součástí sociální práce (Kraus, 2008, s. 24). Pojem „social worker“ (sociální pracovník) se poprvé objevuje v USA na začátku 20. století v souvislosti s pomocí nemocným tuberkulózou. Od 20. let 20. století zde vznikaly profesní sdružení sociálních pracovníků různých specializací (pro nemocnice, školy, psychiatrická zařízení, komunitní práci). Všechna tato sdružení se v roce 1955 sjednotila a vytvořila *National Association of Social Workers*. Prvky sociální pedagogiky se v USA objevují především díky jedincům, kteří emigrovali z hitlerovského Německa (K. Lewin, G. Konopka, J. Klein ad.). Ti obohatili tamější prostředí především o sociální práci se skupinou. „Komunitní práce v Americe po 2. světové válce byla zaměřena na sociální aktivity a na přípravu členů skupin k převzetí společenské zodpovědnosti. Specifikum sociální pedagogiky (oproti „školní pedagogice“) spočívá v důrazu na prosociálnost, vztahovost a vytváření společnosti“ (Kaplánek, 2013, s. 503-505).

Obdobný rozvoj sociální práce můžeme sledovat také ve **Velké Británii**, kde byl spojen s rozvojem sociální politiky po 2. světové válce (Kaplánek, 2013, s. 503). V současné době je však v Anglii praktické uplatnění sociální pedagogiky mezi odborníky ve sféře pedagogické i sociální na vzestupu. Sociální pedagogika je prakticky využívána ve vzdělávacích a sociálních zařízeních pro děti, obzvláště v ústavní péči, dále se soustředí na komunitní práci, práci s mládeží, nebo alternativní vzdělávání. V roce 2004 anglická vláda iniciovala vznik projektu **Every Child Matters** (*Na každém dítěti záleží*) prostřednictvím kterého došlo k rozšíření pojmu sociální pedagogika a pozornost se zaměřila na potřeby každého dítěte. (Kyriacou, ©2014) Sociální pedagogika v Anglii je nyní chápána jako teorie a praxe, která podporuje komplexní rozvoj dítěte, přičemž zohledňuje jeho vzdělávací, zdravotní a sociální potřeby. Ústředním bodem je myšlenka, že každé dítě je způsobilé a aktivní na základě jeho vlastních možností. (Oxtoby, ©2009)

1.1.1 Uplatnění sociálního pedagoga v zahraničním školním prostředí

V následující podkapitole bude nastíněn koncept uplatnění sociálního pedagoga v zahraničním školním prostředí. Patříčnost této pozice ve škole je již prakticky doložena v řadě zahraničních zemí, jako je například Německo, Polsko, Slovensko, USA, Kanada, Velká Británie, Dánsko, Rusko, Ukrajina ad.³ Pro naše prostředí je nejvíce podnětné vymezení této problematiky na Slovensku, kde je pozice sociálního pedagoga ve škole jasně vymezena v legislativě, tudíž je jeho uplatnění a financování na této pozici již od roku 2008 umožněno. To však nelze tvrdit o České republice, kde na několika školách již sociální pedagog působí a o jeho užitečnosti není pochyb, avšak legislativní neukotvení značně komplikuje jeho pracovní zařazení na této pozici. V následující kapitole se nejprve seznámíme s konceptem sociálního pedagoga ve slovenském školním prostředí z hlediska jeho právního vymezení. Dále se budeme snažit nalézt inspiraci v zahraničním prostředí, jako je Polsko, Rusko či USA, z důvodu jejich silného historického zázemí a dlouhodobých zkušeností s touto pozicí.

Profese sociálního pedagoga je na **Slovensku** zákonodárně upravena Zákonem o výchově a vzdělávání č. 245/2008 (školský zákon) platným od 1. 9. 2008. Tento zákon vymezil pole působnosti sociálních pedagogů ve školských zařízeních výchovného poradenství a prevence, dále pak v systému škol od mateřských až po střední a ve speciálních výchovných zařízeních, a tím pádem i zvýšil možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi. Konkrétní vymezení činností sociálního pedagoga jako odborného zaměstnance nalezneme v Zákoně č. 317/2009 o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích. V § 24 je jeho funkce vymezena následovně: „Sociální pedagog vykonává odborné činnosti v rámci prevence, intervence a poskytování poradenství především pro děti a žáky ohrožené sociálně-patologickými jevy, ze sociálně znevýhodněného prostředí, drogově závislým, anebo jinak znevýhodněným dětem a žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým zaměstnancům škol a školských zařízení. Sociální pedagog plní úlohu sociální výchovy, podpory prosociálního, etického chování, sociálně-pedagogické diagnostiky

³ Sociální pedagog nebo školní sociální pracovník (*school social worker*) je v těchto zemích vnímán jako člověk, který zprostředkovává kontakt mezi žákem, rodinou, školou a dalšími místními institucemi. Díky preventivním programům má blízký vztah s žáky, tudíž zná jejich problémy a může je již v zárodku řešit. (Matoušek a Pazlarová, 2014, s. 84)

prostředí a vztahů, sociálně-pedagogického poradenství, prevence sociálně-patologických jevů a reedukace chování. Vykonává expertizní činnost a osvětovou činnost.“

Mezi velmi podnětný zdroj informací zabývající se danou tematikou řadíme publikaci **Preventivní sociálně-výchovná činnost ve škole** (Hroncová et al., 2013). Tato metodická příručka patří mezi první práce zaměřené na sociálně-výchovnou preventivní činnost ve školním prostředí. Jejím cílem je přispět ke zvýšení efektivity prevence a snížení deviantního chování u žáků, a zároveň pomoci sociálním pedagogům při vykonávání preventivní a sociálně-výchovné činnosti ve škole. Publikace je rozdělena do tří obsáhlých částí zaměřených jak teoreticky, tak prakticky a metodicky. Jedinečnost této publikace spatřujeme v detailně rozpracovaných preventivních programech, které jsou zacílené na vybrané rizikové chování vyskytující se ve školním prostředí.

Sociální pedagog nachází uplatnění na školách i v **Polsku**, kde se profiluje na pozici tzv. školního pedagoga (*pedagog szkolny*). Polští autoři (např. Sloma) vymezují jeho zaměření obdobně jako obdobně jako autoři slovenští, kdy se školní pedagog soustředí především na:

1. podporu dětí z nepodnětného prostředí a rodin s nižším sociálním statutem
2. koordinaci spolupráce různých institucí a odborníků podporujících rozvoj žáka
3. rozvoj „otevřené“ školy jako součástí lokálního prostředí
4. využívání nabídek formálních i neformálních institucí a spolupráce na cílené intervenci k žákovi, skupině, příp. rodině
5. realizace a koordinace preventivních programů a aktivit. (Soják a Čech, 2010, s. 136)

Významným zdrojem inspirace pro naše prostředí mohou být i země východní Evropy, a to konkrétně **Rusko**, kde je pozice sociálního pedagoga ve školách samozřejmostí. Tendence v prosazování důležitosti této pozice pramení již z počátku minulého století, kdy důraz na vliv prostředí na výchovu klad již S. T. Šackij. Šackij zastával názor, že „výchovné působení školy se musí rozšířit za její brány, musí spolupracovat s dalšími institucemi, které v dané lokalitě rozvíjejí kulturní a společenskou činnost“ (Kraus, 2014, s. 8). Školní sociální pedagog se podílí na chodu společnosti v rámci celého mikroprostředí, ve kterém se škola nachází. To znamená, že je v kontaktu s dalšími odbornými pracovišti v dané oblasti a má zmapovaná její riziková místa (např. prodejny alkoholických nápojů, opuštěná místa atp.). Sociální pedagog je v kontaktu také s rodinami problémových dětí, může zde docházet a vést individuální terapii. (Soják a Čech, 2010, s. 130)

Můžeme říci, že povaha vykonávaných činností sociálního pedagoga v Rusku je spíše intervenční než preventivní, a v rámci jeho působení v terénu převažují prvky sociální práce.

Jak již bylo naznačeno v předcházející kapitole, v anglicky mluvících zemích má hlubší historii sociální práce než sociální pedagogika. V USA se školní sociální práce objevuje již na přelomu 19. a 20. století, a od roku 1994 je oficiálně zastřešena Asociací školní sociální práce v Americe (*School Social Work Association of America, dále jen SSWAA*). Školní sociální práce má však svou tradici i v ostatních zemích světa, což můžeme sledovat i díky Mezinárodní síti pro školní sociální práci (*International Network for School Social Work*), která identifikuje 49 zemí, kde se realizuje školní sociální práce.

Klíčové **oblasti práce** školního sociálního pracovníka můžeme definovat následovně:

- a) pomáhají žákům ve sféře školní i společenské
- b) působí jako prostředník/mediátor mezi domovem a školou
- c) vytváří doporučení pro okresní úřady
- d) pomáhají v krizi
- e) poskytují preventivní programy. (International Network, ©2015)

Podle SSWAA **školní sociální pracovník** je trénovaný duševně zdravý odborník se vzděláním v sociální práci, který pomáhá jedinci adaptovat se a být úspěšný jak ve škole, tak ve společnosti. Školní sociální pracovník je jakýmsi poutem mezi dětmi, rodiči, učiteli a komunitou. Školní sociální pracovník do školního prostředí přináší jedinečné znalosti a dovednosti, které mohou pomoci lidem s duševními problémy či poruchami chování, mohou podpořit pozitivní chování, třídní i školní klima, mohou nabídnout konzultace učitelům, rodičům a pedagogickým pracovníkům, stejně tak jako individuální a skupinové poradenství. Školní sociální pracovník je prostředek v prosazování poslání školy, které tkví ve vytvoření vhodného prostředí pro výuku, učení, a pro dosažení vzdělání a vybudování sebedůvěry. (SSWAA, ©2010)

1.2 Vhled do vývoje sociální pedagogiky na českém území

V historii sociální pedagogiky nenalezneme mnoho výrazných českých osobností, které by přímo operovaly s pojmem „sociální pedagogika“. Objevuje se zde však řada prací o konkrétních problémech ze života, které mají silný sociálně-pedagogický charakter. Jako nejvýraznější osobnost v této souvislosti můžeme označit **J. A. Komenského** (1592-1670). Ten již v 17. století ve svém díle *Informatorium školy mateřské* hovoří o sociální úloze školy a vlivu prostředí na výchovu. Zdůrazňuje, že výchova a vzdělávání souvisí s nápravou člověka, společnosti, i celého světa. Sociálně-pedagogický charakter se dále objevuje například v díle *Listy do nebe*, kde kritizuje sociální nespravedlnost a zastává se chudých.

Další významné osobnosti se objevují až v **19. a 20. století**, kdy se převážně z důvodu emancipace vědních oborů od filosofie, ale i vlivem zahraničních autorů, postupně začínají formovat kořeny české sociální pedagogiky. Nejvýznamnější osobností v tomto období je **G. A. Lindner** (1828-1887), který je považován za zakladatele české sociální pedagogiky, a to především díky dílu *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (1888). G. A. Lindner zde použil pojem sociální pedagogika a zároveň rozpracoval svůj pohled na sociální funkci výchovy, kdy výchova má podle něj připravit člověka k různým společenským úkolům. Inspiraci k rozpracování této problematiky získal především z prací J. H. Pestalozziho a P. Natorpa, kteří se zabývají myšlenkou výchovy k cílům společenským, a ne individuálním, jak bylo do té doby běžné.

V **období první republiky** se teoretické kořeny sociální pedagogiky rozšiřují jen pomalu. Sociální akcent výchovy však můžeme nalézt v dílech mnoha významných českých sociologů. Tudíž je nutné si uvědomit, že sociální pedagogika v České republice má kořeny právě v **sociologii**. „Tím se odlišuje od jiných evropských zemí, kde má základ v pedagogice či sociální práci“ (Kraus a Poláčková, 2001, str. 9). Pedagogický základ sociální pedagogiky můžeme spatřovat především v Polsku, naopak v Německu je sociální pedagogika úzce spojena právě se sociální prací (Knotová, 2014, s. 34). Mezi prvorepublikové sociology zabývající se sociálně-pedagogickými problémy u nás řadíme především **T. G. Masaryka** (1850-1937) a **A. I. Bláhu** (1879-1960). T. G. Masaryk kladl důraz na mravní výchovu a hovořil o vztahu mezi respektem k individualitě jedince a socializačními cíli výchovy. A. I. Bláha se konkrétněji zabýval vlivem sociálního prostředí na výchovu ve své práci *Sociologie dětství* (1927), kde zdůrazňuje důležitost výchovy, která má předcházet a odstraňovat negativní vlivy prostředí, se kterými se jedinec dostane

do kontaktu. I když je A. I. Bláha představitel zejména sociologické pedagogiky, zmiňuje také pojem sociální pedagogika, kterou vnímá značně široce. „Sociální je podle něho celá pedagogika, neboť celá výchova i její cíle jsou společenské“ (Procházka, 2012, s. 58). Teoretické základy sociální pedagogiky dále rozpracoval **Stanislav Velinský** (1899-1991) ve své monografii *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927). Velinský se snaží o celkové vymezení oboru a tvrdí, že sociální pedagogika má vyhledávat aspekty prostředí, které ovlivňují osobnost jedince, a v tom smyslu i přispět k jejich vzájemné rovnováze. Podobně jako G. A. Lindner, A. I. Bláha nebo také O. Kádner, chápe sociální pedagogiku značně široce a tvrdí, že s celou pedagogikou splývá. (Kraus, 2008, s. 16) Rysy sociální pedagogiky vidíme i v praktických činech **Františka Štampacha** (problematika dětí toulavých a cikánských) a **Přemysla Pittra** (problematika ohrožených židovských a německých dětí).

Po druhé světové válce rozvoj této disciplíny stagnuje. Pod taktem totalitního režimu je celá pedagogika označena jako sociální, a tudíž se nedalo uvažovat o nějaké specifické disciplíně. Na základě politických změn v polovině 60. let se začínají znovu rozvíjet sociologická pracoviště a myšlenky sociální pedagogiky se projevují zejména v oblasti sociologie výchovy, a to konkrétně v díle **Karla Gally** *Úvod do sociologie výchovy* (1967). V 70. a 80. letech se v sociálně-pedagogické oblasti nevyskytují téměř žádné pokusy o rozvoj sociální pedagogiky. Tuto bariéru se snažil prolomit **Ondřej Baláž** se svým dílem *Sociální pedagogika v systému pedagogických věd* (1978) nebo také **Milan Přadka** v publikaci *Výchova a prostředí* (1978). (Kraus, 2008, s. 16-17)

Extenzivní vývoj sociální pedagogiky nastává až se změnou politického systému v r. **1989**. Začíná se mluvit o sociálních problémech, které byly dříve přehlíženy, či dokonce zamlčovány. Téměř okamžitě se rehabilitovala jak sociální práce, tak sociální pedagogika, bohužel však nezávisle na sobě (Kaplánek, 2013, s. 505). Sociální práce, díky rychle se rozvíjející oblasti sociálních služeb, získává dominantní roli. Stává se tak i díky dobrému personálnímu zajištění (O. Matoušek, I. Tomeš, J. Šiklová ad.) a vytvoření katedry sociální práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. I když se na začátku 90. let sociální pedagogika začala rozvíjet jako pedagogická subdisciplína v nově založených centrech rozvoje sociální pedagogiky, oproti sociální práci postrádala vědecký charakter, a objevovala se jen jako vyučovací předmět, případně studijní obor (Bendl, 2014, s. 60-61). „Později se sice zrodily stěžejní práce, které napomohly konstituování sociální pedagogiky a vyvolaly její další rozvoj, a to především zásluhou Krause

(2001, 2004, 2008), Klapilové (1996), Přadky (1998), Hradečné (1995), Němce (2002), či Procházky (2012), nicméně **divergentní vývoj sociální práce a sociální pedagogiky** již nebylo možné zvrátit“ (Bendl, 2014, s. 61). V té souvislosti zmiňuje Kaplánek (2013, s. 506) negativní dopad rozdělení vývoje sociální pedagogiky a sociální práce, kdy ve vzdělávání sociálních pracovníků vymizela pedagogická průprava, kterou při své práci (zejména s dětmi) sociální pracovníci potřebují. Řešení vidí v rozšíření kurikula oboru sociální práce o pedagogické předměty a v té souvislosti uvažuje i o zapojení sociálních pracovníků ve školách a školských zařízeních.

K vymezení sociální pedagogiky se v posledních dvaceti letech snažila přispět celá řada pedagogů, a i když její vědecké paradigma dosud bohužel není jednotné, můžeme toto období označit jako období největšího rozkvětu tohoto oboru na našem území.

1.2.1 Uplatnění sociálního pedagoga v českém školním prostředí

Školní prostředí je tvořeno mnoha subjekty (žáci, učitelé, pracovníci školního poradenského pracoviště, ředitel ad.), které se dostávají do vzájemné interakce. Setkáváme se zde tedy s mnoha různorodými vztahy (žák-žák, žák-učitel, učitel-učitel ad.), které na základě své kvality vytvářejí pozitivní či negativní školní klima. Celistvost sítě těchto vztahů doplňuje vztah mezi školou (učitelem) a rodinou (rodiči, ale i dítětem), který je klíčový pro plnohodnotný chod celého výchovně-vzdělávacího procesu. Funkce školy (personalizační, kvalifikační, integrační, socializační ad.) a rodiny (socializační, emocionální, ekonomická ad.) se v mnoha ohledech prolínají, proto je nutná jejich efektivní vzájemná spolupráce. Mnohdy však tuto spolupráci narušuje řada aspektů, ať už ze strany **žáka** (např. nesdělování negativních zpráv rodičům z důvodu strachu nebo vnímání informace jako nepodstatné), **rodičů** (např. nedostatek času a energie, nezájem) nebo **školy** (např. osobnost učitele, ovlivnění studiem pedagogiky v předchozím režimu, zahlcenost učitele administrativou, přeplněnost tříd, nedostatečné financování). Vidíme, že kooperace tohoto pomyslného trojúhelníku škola – žák – rodič je nelehká, často až problematická. Po učiteli nelze požadovat, aby sám tyto problémy řešil a v případě potřeby dlouhodobě a intenzivně spolupracovat s problematickými žáky, či rodiči. Nejen tyto problémy jsou však těmi, které se ve školním prostředí vyskytují.

Co české školství aktuálně tíží nejvíce jsou zvyšující se počty dětí znevýhodněných, integrovaných do hlavního vzdělávacího proudu, prohlubující se sociální a ekonomické

rozdíly ve společnosti, nebo slábnoucí výchovná role rodiny a s tím spojený absentující hodnotový systém. Na českých školách chybí pracovník, který by se těmto oblastem plně věnoval a posílil tak výchovnou a preventivní dimenzi školy. Takovým pracovníkem by mohl být sociální pedagog, o čemž je přesvědčena i řada odborníků, kdy například Kalibová a Zikmundová (2014, s. 109) tvrdí, že „vzhledem k proměnám současné postmoderní společnosti je role tohoto pracovníka ve školním prostředí nezastupitelná. Sociální pedagog ve škole by tak mohl zastávat roli poradce, průvodce, mentora, kouče, animátora, lektora primární prevence, kariérového poradce apod. Potřeba takového pracovníka ve školství je o to aktuálnější, že rodiče často funkce, které by měli zastávat oni sami, vlivem změn v moderních rodinách přesouvají na jiné instituce a očekávají tedy, že jednotlivé instituce připraví dítě na život ve společnosti.“

Pozice sociálního pedagoga v českém školním prostředí již existuje, je to však jen díky projektům⁴. Se skončením projektu je tato pozice odsouzena k zániku, jelikož její podpora je nesystémová a bez institucionální podpory nemožná. S čímž koresponduje i názor Lauermanna (2013, s. 22), odborníka na problematiku komunitních škol a bývalého komunitního koordinátora, který se domnívá, že „při žádné institucionální podpoře může být komunitní koordinátor, kterého může dobře zastávat i sociální pracovník, pro školu velmi nebezpečný cizinec.“ Současná situace tudíž bezodkladně vyžaduje legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga a její systematickou finanční podporu.

1.3 Současné pojetí sociální pedagogiky na českém území

Vývoj sociální pedagogiky na českém území se jeví jako nejednotný, až chaotický. Již celá řada vynikajících pedagogů se snažila o její ujednocení, definování a přesné vymezení. Jak je možné, že i po dvou dekadách extenzivního vývoje sociální pedagogiky u nás stále oficiálně neexistuje profese sociálního pedagoga? A čím to, že uplatnění

⁴ V rámci projektu OPVK „Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí“ studenti vyšších ročníků Katedry sociální pedagogiky působili na základních školách. Žáci, učitelé, vedení školy, i zúčastnění studenti hodnotili vzájemnou spolupráci a přínos profese pro celkové klima školy velmi pozitivně. V praxi se ukázalo, že sociální pedagog nachází své uplatnění nejen v rámci mimoškolní výchovy, ale pracuje v oblasti sociální patologie, pedagogiky volného času, sociální práce a například se zapojuje do třídnických hodin jednotlivých tříd nebo se angažuje ve vzdělávání samotných učitelů, zejména co se týká alternativních přístupů souvisejících s osobnostním rozvojem, s multikulturní výchovou nebo s dramatickou výchovou. (Gulová, Kurowski a Soják, 2014, s. 130-131)

sociálního pedagoga je nejasné a jeho ukotvení v zákoně chybí? Sociální pedagogiku vnímáme jako živý organismus, který vrůstá do společnosti, zrcadlí její problémy a snaží se na ně reagovat tak, aby je co nejefektivněji eliminovala. Komplexnost společnosti a její zrychlující se proměnlivost se promítá v samotné sociální pedagogice, tudíž je velmi těžké ji vymezit v celé její šíři. Souhlasíme s Procházkou (2012, s. 181), který tvrdí, že „tento fakt je důsledkem rozmanitých tradic, z nichž obor vyrůstá, rozdílných náhledů na aktuální pojetí cílů a úkolů oboru, ale je dán též povahou problémů, které v praxi musí řešit sociální pedagogové.“ Pro sociální pedagogiku je typická její transdisciplinárnost a holistické pojetí společenských procesů, kterých je jedinec součástí, což obor na jednu stranu značně obohacuje, na stranu druhou někdy vede k nepochopení. V následující kapitole se seznámíme s aktuálním vnímáním sociální pedagogiky na našem území.

Bendl (2014, s. 8-17) podotýká, že současná sociální pedagogika postrádá jasné teoretické paradigma, které by jednoznačně a srozumitelně vymezilo jádro sociální pedagogiky. Snaží se proto formulovat jakési jednotící východisko („tmel“) sociální pedagogiky a nalézá jej v antropologickém paradigmatu (viz kapitola 2). Jako základní princip sociální pedagogiky označuje sociální začlenění fungující na recipročním vztahu mezi jedincem a společností.

Přehledné a konkrétní rozdělení pojetí sociální pedagogiky do tří oblastí, jež jsou však ve vzájemné interakci, podává Knotová et al. (2014, s. 20):

1. Sociální pedagogika jako **obor zabývající se inkluzí** a integrací jedinců i skupin, kteří jsou z různých důvodů exkludováni, případně ohroženi sociálním vyloučením nebo mají odchylky sociálního chování. Akcentují se postupy reedukace a resocializace.
2. Sociální pedagogika jako **obor zabývající se interakcemi prostředí a výchovy**, pozornost se věnuje konceptům celoživotního učení a vzdělávání a kvality života. Zaměřuje se na výchovu ve volném čase, výchovu ke zdraví.
3. Sociální pedagogika jako **obor zaměřený na péči a pomoc lidem ve zvládnutí životních obtíží** a dopadů negativních sociálních procesů. Zabývá se prevencí sociálního vyloučení, využívá sociální poradenství a různé postupy kompenzace dopadů negativních sociálních skutečností.

Analyzovat a ovlivňovat proces výchovy v různých typech sociálního prostředí – na úrovni micro a mezzo prostředí napříč všemi věkovými skupinami, označuje Knotová (2014, s. 36) jako důležitý úkol současné sociální pedagogiky v České republice. Oblasti, které mají být ještě důkladně rozpracovány, dělí do úrovně **akademické** (vypracování odborné

terminologie, způsobů a metod práce, zakotvení mezi ostatními humanitními obory ad.) a **praktické** (prosazení sociální pedagogiky jako profese na trh práce, systematická spolupráce s institucemi a organizacemi, vytváření alternativních a podpůrných sociálních podmínek pro všechny věkové i sociální skupiny).

Za účelem podpory výměny informací mezi odborníky vznikl roku 2013 odborný časopis **Sociální pedagogika/Social Education**⁵, který vydává Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

O rozvoj sociální pedagogiky se v poslední době značně zasazuje také **Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice**⁶, v jejímž čele stojí Mgr. Jakub Hladík, Ph.D. Ústřední snahou Asociace je především zpracování vzdělávacích standardů oboru sociální pedagogika a prosazení pozice sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících.

1.3.1 Profil absolventa sociální pedagogiky

Studijní program „sociální pedagogika“ se realizuje na řadě českých univerzit s různými profilacemi v závislosti na zaměření jednotlivých ústavů či kateder, nebo podle specializace samotného oboru. „Profil absolventa sociální pedagogiky je uspořádán k získání průpravy v disciplínách pedagogicko-psychologického charakteru, v rovině sociálně politické, sociologické, volnočasové, antropologické apod. V programu magisterském je pak posílena oblast organizačních kompetencí a managementu, což má přispět k možnosti uplatnění ve vedoucích pozicích“ (Andrysová, Martincová a Macháčková, 2014, s. 78). V průběhu studia absolvent sociální pedagogiky získá široký rozhled v mnoha oblastech výchovy a možnostech jejího uplatnění v různých typech prostředí. Postupem času by se však každý student měl specializovat na určitou oblast, o kterou se zajímá, a to se zaměřením podle cílové skupiny (děti, mladiství, dospělí, senioři apod.)

⁵ Časopis je platformou pro rozvoj sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. Uveřejňuje teoretické a empirické studie o probíhajících a ukončených výzkumech, recenze knih a informace o vědeckých aktivitách z oblasti sociální pedagogiky. Časopis vydává dvě elektronická čísla ročně, vždy 15. dubna a 15. listopadu a poskytuje bezplatný přístup ke svým webovým stránkám www.soced.cz

⁶ Jedná se o dobrovolné neziskové sdružení fyzických a právnických osob ustavené ve smyslu zákona 83/1990 Sb., o sdružování občanů, ve znění vyplývajících ze změn a doplnění provedených jeho zákonnými novelizacemi, které se podílejí na vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky na území ČR. Členové Asociace vyjadřují vůli rozvíjet sociální pedagogiku jako studijní a vědní obor včetně jeho aplikací v praxi. Více informací o dané problematice nalezneme na internetových stránkách www.asocped.cz

nebo na jednotlivé institucionální oblasti možného působení (střediska pro mládež, centra volného času, dětské domovy, výchovné ústavy apod.). Potřeba vnímat a reagovat na aktuální potřeby společnosti dále vyžaduje, aby každý absolvent sociální pedagogiky kladl důraz na celoživotní sebevzdělávání, doškolování a tvůrčí činnosti. (Kraus, 2008, s. 203)

Plšková (2012, s. 8) uvádí přehled kompetencí absolventa oboru sociální pedagogika:

- Kompetence **profesně oborové**: Absolvent umí využívat teoreticko-metodologické vědomosti a vědeckovýzkumné i aplikační dovednosti sociální pedagogiky v procesech sociální edukace a sociální výchovy, včetně aplikace metod kvantitativního a kvalitativního výzkumu i v tvorbě, řízení a evaluaci oborových projektů.
- Kompetence **sociálně pedagogické**: Obsahují poznatky o sociálních procesech, podmínkách výchovy a vzdělávání člověka, znalosti a dovednosti potřebné pro kultivaci jedince i sociálních skupin a pro prevenci sociálně patologických jevů. Ovládá právní předpisy v sociálně pedagogické oblasti, včetně souvislostí mezinárodního, evropského a českého práva. Dokáže využívat metod sociálně výchovného působení ve smyslu pedagogické profylaxe a kompenzace.
- Kompetence **diagnostické a intervenční**: Zahrnují znalosti a dovednosti potřebné k diagnostice sociálního prostředí, interpersonálních vztahů, podmínek života, pedagogického působení a jeho efektů. Absolvent dokáže podporovat spolupráci mezi jednotlivci, skupinami, komunitami a organizacemi, pomáhá jim rozeznávat a vyjadřovat jejich přednosti, schopnosti a silné stránky. Podporuje získání a šíření informací, dovedností a schopností, které posilují zdravé sebevědomí.
- Kompetence **komunikativní**: Absolvent umí komunikovat s různými typy klientů a skupin. Se žáky, studenty i jejich rodiči, se spolupracovníky i s veřejností. Dovede uplatnit efektivní způsob komunikace s jednotlivými sociálními partnery, s ohledem na jejich status. Orientuje se i v náročných sociálně pedagogických situacích a je schopen zprostředkovat jejich řešení. Dokáže zvládat konfliktní situace a je schopen organizovat prospěšné změny v jednotlivých sociálních skupinách včetně vyjednávání a urovnávání sporů.
- Kompetence **řídící a normativní**: Absolvent dovede stanovit priority, provádět analýzu potřeb a hledat finanční zdroje v rámci plánu rozvoje služeb a pro realizaci edukačních a výchovných projektů. Ovládá příslušnou legislativu a orientuje se ve vnějším prostředí organizace. Uvědomuje si iniciační i limitující faktory evropské integrace, státu a regionu, politického systému, legislativy, státního rozpočtu, ale i veřejného mínění, vlivu médií, kultury, zvyklostí, náboženství, tradic i životního prostředí.

- Kompetence **osobnostně kultivující**: Absolvent podporuje příležitosti k tomu, aby jedinci i sociální skupiny dokázali používat své vlastní síly a schopnosti při řešení problémů, vede je k soběstačnosti a svépomoci. Je schopen řídit svůj osobní i odborný rozvoj a přispívat k rozvoji svého oboru.

Plšková (2012, s. 8) je též přesvědčena, že absolventi sociální pedagogiky jsou způsobilí pro práci ve školství, kde by jejich uplatnění „nepochybně přispělo k řešení problémů, spojených s naplňováním požadavků kurikula vzdělávacích programů v oblasti sociálních kompetencí i s plněním dalších úkolů školy v oblasti sociální edukace a sociální výchovy, včetně tvorby a realizace programů sociální prevence a sociálního poradenství.“ Podmínkou však je jeho ukotvení v zákoně o pedagogických pracovnících, umožňující jednoznačnou profilaci stávajících bakalářských a navazujících magisterských studijních programů tohoto oboru podle aktuálních požadavků praxe.

1.3.2 Koncepce sociálního pedagoga v legislativě

Profese sociálního pedagoga absentuje legislativní ukotvení. Žádný zákon neuvádí pojem „sociální pedagog“, jen odkazují na možnost uplatnění v určitých pozicích (viz níže) po absolvování oboru sociální pedagogika.

V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících sociální pedagog není zmíněn jako pedagogický pracovník⁷. Pedagogickým pracovníkem se však může stát, pokud by pracoval na pozici **vychovatele** (§ 16), **pedagoga volného času** (§ 17) nebo **asistenta pedagoga** (§ 20), k čemuž je podle tohoto zákona kompetentní. V tomto zákoně se konkrétně v ustanovení § 16 odst. 1 písm. d) a písm. e) uvádí, že vychovatel získá potřebné vzdělání studiem zaměřeným na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku. V tomto zákoně Sociální pedagog nemůže být podle § 16 odst. 2 vychovatelem, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném

⁷ Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně - pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Pedagogickým pracovníkem je: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník.

pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči. Pokud by chtěl v této vychovatelské oblasti pracovat, musel by si doplnit vzdělání o speciální pedagogiku na bakalářském stupni nebo prostřednictvím programu celoživotního vzdělávání.

Novela zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb. upravuje v § 110 odbornou způsobilost k výkonu povolání **sociálního pracovníka**, kterým může být absolvent vyššího odborného nebo vysokoškolského oboru sociální pedagoga. Předpokladem k výkonu povolání sociálního pracovníka je též samozřejmostí způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní a odborná způsobilost.

Potřebu legislativního ukotvení pozice sociálních pedagogů zdůrazňuje Šimáčková Laurenčíková (2015, s. 87-88), která vnímá sociálního pedagoga jako jednoho z odborných partnerů pro řešení nestandardních situací na půdě školy. Nezbytnost zanesení této pozice do zákona dokládá i Plšková (2012, s. 8), která tvrdí, že „legitimizace sociální pedagogiky jako vědecké a profesní disciplíny, v podobě nové pedagogické pozice sociálního pedagoga, přispěje spolu s psychologem, speciálním pedagogem, učiteli, vychovateli a dalšími k vytvoření efektivního týmu profesionálů.“ Zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky je důležité pro lepší zasíťování služeb psycho-sociálně-preventivního charakteru ve škole. Škola by měla vytvořit takový tým odborníků, který bude schopen kompetentně a včas reagovat na situace související například s problémy v rodině. Tyto problémy mohou nést znaky neschopnosti zvládat výchovu nebo ohrožení nízkou socioekonomickou situací. Smyslem pozice sociálního pedagoga ve škole je především včasná podpora a pomoc jedincům, kteří ji potřebují. Navíc by měl mít dostatečný prostor pro důsledné řešení každé situace, aby nebyly zanedbávány věci, jejichž negativní efekt se mnohdy nemusí projevit hned, ale bohužel až v době, kdy už je na jejich řešení pozdě.

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE VZTAHU K OSTATNÍM VĚDÁM

Interdisciplinární charakter sociální pedagogiky je bezvýhradný, inspiraci čerpá z mnoha vědních disciplín, se kterými se v této kapitole blíže seznámíme. Jak již bylo naznačeno výše, sociální pedagogika našla teoretický základ na pomezí sociologie a pedagogiky, čímž došlo k propojení chápání člověka jako součásti společnosti a jeho výchovy, aby ve společnosti byl schopen fungovat. Dále čerpá inspiraci především z oblasti psychologie (zejména sociální a vývojové), filosofie, politologie, právních a medicínských oborů. Velmi blízko má také ke speciální pedagogice, pedagogice volného času, multikulturní výchově, environmentalistice, či k sociální a pedagogické antropologii. (Jůzl, 2010, s. 48)

Díky **sociologii** sociální pedagogika získává znalosti „o fungování společnosti, její struktuře a o procesech, jež probíhají. Na tomto základě je pak možné uvažovat o společenských cílech a strategiích v oblasti výchovy a vzdělání a zohledňovat podmínky na úrovni makroprostředí“ (Kraus, 2008, s. 53).

Sociální pedagogika je sice považována za poměrně mladou vědní disciplínu, avšak je pevně zakotvena v tradicích samotné **pedagogiky**. Těsnou souvislost můžeme sledovat na poli volného času, kde se obě disciplíny potkávají zejména v souvislosti s prevencí sociálních deviací a utváření zdravého životního stylu. (Kraus, 2008, s. 55)

Aktuální téma integrace dětí s postižením do hlavního vzdělávacího proudu formuje vztah mezi sociální a **speciální pedagogikou**. Zde je nutná souhra obou disciplín, kdy speciální pedagogika se zaměřuje více na osobnost jedince s postižením, kdežto sociální pedagogika intervenuje zejména do prostředí jedince, a to v mikro, mezzo i makrosociálním prostředí.

Z hlediska zaměření je sociální pedagogice velmi podobná **etopedie**, což je disciplína zabývající se výchovným působením na děti a mládež s poruchami chování. Někteří speciální pedagogové soudí, že etopedie byla v podstatě násilně spojena se speciální pedagogikou, takže otázky ústavní, náhradní výchovy, poradenství apod. nemají nyní onen potřebný sociální rozměr. Speciální pedagogika (především etopedie) hledá proto tuto sociální oporu právě v sociální pedagogice. (Kraus, 2008, s. 56)

Sociální pedagogika čerpá informace i z **psychologie**, kde se zaměřuje na fenomén osobnosti jedince, „jeho chování, prožívání, vztahy k ostatním (v této oblasti je nejbližší sociální psychologie). V aplikovaných oblastech se k sociální pedagogice váže např. psychologická

diagnostika a poradenství a forenzní (soudní) psychologie“ (Kraus, 2008, s. 54). Velký význam má i psychologie sociální, která zkoumá vliv sociálních faktorů na psychiku jedince. Ve sféře svého zájmu má hlavně sociální interakce, postoje a sociální role.

Bendl (2014, s. 15) při své úvaze o ústředním paradigmatu sociální pedagogiky neotřele nastiňuje tzv. antropologické paradigma, kdy podle něj sociální pedagogika těsně souzní s antropologií, a to při nejmenším ve třech oblastech: 1. **Antropologie** (věda o člověku), podobně jako sociální pedagogika, razí komplexní přístup k člověku. 2. Jako nosné se jeví etablování a rozpracování antropologického paradigmatu sociální pedagogiky. 3. Z hlediska metodologie je pro sociální pedagogiku velmi inspirativní etnografický přístup. Dále uvádí **sociální lékařství** jako disciplínu, se kterou je sociální pedagogika spjatá zejména z důvodu zájmu o sociální faktory v prostředí, které mají vliv na zdraví jedince a celé společnosti. Pro sociální pedagogiku mohou být inspirativní různá opatření pro navrácení, upevnění a podporu zdraví obyvatel, které sociální lékařství navrhuje.

Úzká, ale často komplikovaná vazba existuje mezi sociální pedagogikou a **sociální prací** (viz kapitola 2.2). I když sociální práce je disciplínou proslulejší, sociální pedagogika je z hlediska historického starší. Samotný název sociální pedagogiky se objevuje v polovině 19. století (sociálněpedagogické myšlenky zasahují však ještě mnohem hlouběji), kdežto koncepce sociální práce se datuje až od roku 1945. (Bendl, 2014, s. 16)

2.1 Sociální pedagogika jako pomáhající profese

Soucit s lidmi, kteří se z různých důvodů (chudoba, zdravotní postižení, přírodní katastrofy ad.) ocitli v nouzi, se objevuje v průřezu celé historie. Nezištná láska k bližnímu je obzvláště zakořeněná v hodnotách křesťanství, kdy prostřednictvím církve byly v tradiční společnosti zhmotňovány myšlenky altruismu v podobě duchovní, sociální či materiální.

S osvícenstvím však přichází proměna pohledu na člověka a jeho vztahu ke společnosti. Rozvíjí se filantropismus, jehož záměrem je odklon vzdělávání a sociální péče od vlivu církve, což se projevuje snahou o „povznesení lidových vrstev“ prostřednictvím výchovy a socializace. Právě toto spojení sociální a výchovně-vzdělávací činnosti můžeme považovat jako jeden ze základních momentů pro vznik sociální pedagogiky.

V důsledku průmyslové revoluce se sociální pedagogika začíná profilovat především v souvislosti s masovým nárůstem sociálních problémů, a s tím i spojenou ochranou dětí

ze sociálně slabších vrstev (Procházka, 2012, s. 43). V této době byla sociální pedagogika chápána především jako „praktické opatření pro výchovu mládeže, která je zpustlá, mravně narušená, dopouští se kriminality apod.“ (Jůzl, 2010, s. 48).

Na přelomu 19. a 20. století dochází k dramatickým společensko-hospodářským změnám, jako je: profesionalizace a specializace mnoha služeb, změny ve struktuře a fungování rodin, nárůst významu vzdělání a zaměstnání žen, či rozvoj lékařství a zdravotnických a sociálních systémů zaopatřujících potřebné ad. Zmíněné společenské procesy přinesly i vyšší potřebu po pomáhajících profesích, kam řadíme jak sociální pedagogy, tak dále např. sociální pracovníky, psychology, poradce, učitele, vychovatele, lékaře, zdravotní sestry, či pečovatele. (Špirudová, 2015, s. 17)

Současná společnost je rozmanitá a proměnlivá, tempo těchto změn se neustále zrychluje, jsme přesyceni vnějšími podněty a zvyšujícími se nároky a požadavky. Pro některé může být tento překotný vývoj neúnosný, přestanou se orientovat v chodu společnosti i v sobě samých, ocitají se v tísní a mnohdy úplně selhávají. Úlohou pracovníků pomáhajících profesí je podat pomyslnou pomocnou ruku lidem, kteří se v této bezvýchodné situaci ocitnou a pomoci jim obnovit narušenou rovnováhu se sociálním prostředím. Mezi tyto pomáhající profese je řazena i sociální pedagogika, jejíž „výrazná humanistická orientace je založena na potřebě pomáhat druhým lidem a na důrazu na respektování individuálních potřeb klienta“ (Procházka, 2012, s. 73).

Původně striktní, autoritativně řízené jednání s klientem, se vlivem humanisticky zaměřené filosofie proměnila na nedirektivní, na klienta orientovaný přístup. Pracovník klienta neodsuzuje, ani nemoralizuje, naopak se ho snažím pochopit a podpořit, a to nejen verbální cestou, ale zejména pomocí signálů neverbálních. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 178)

V rámci sociální pedagogiky mluvíme o tzv. „pomoci ke svépomoci“, kdy se jedince snažíme aktivizovat a pomáhat mu zajistit si sociální i psychickou stabilitu a nezávislost. Jedinci pomáháme zprehlednit jeho situaci a předkládáme různé alternativy jak problém vyřešit. Cílem je vést člověka tak, aby byl sám schopen zorientovat se ve svém životě a dokázal se bezproblémově zapojit do společnosti. (Kraus, 2008, s. 135)

To ostatně vystihuje i Pospíšil (2015, s. 98), který tvrdí, že **„sociální pedagog, stejně jako každý jiný vychovatel, může pouze ukazovat cesty, ale přijmout je za své a projít si je musí každý sám.“** Tento výrok výstižně dokresluje provázející charakter sociální pedagogiky, která se jedince snaží nepřímo podpořit v nalezení jeho optimální životní cesty.

2.2 Sociální pedagogika versus sociální práce

Úzká, ale zároveň spleť existuje mezi sociální pedagogikou a sociální prací. Kraus (2008, s. 57-58) vnímá vztah mezi těmito dvěma disciplínami striktně diferenciovane (podobně jako v anglosaských zemích). Argumentuje tím, že kořeny sociální pedagogiky u nás jsou silně ovlivněny sociologií a následně převzatým anglosaským modelem „social work“. My se však přikláníme k hledisku Gulové (2011), či Kaplánka (2013). Ti zastávají pojetí spíše konvergentní, kdy se na našem území „tyto dvě disciplíny sice setkávají, ale **snaží se udržet svoji svébytnost**“ (Gulová, 2011, s. 70). Podobnost vidí zejména v oblasti cílových skupin (děti, dospívající, menšiny, lidé se sociálním znevýhodněním, senioři ad.), i když „někteří sociální pedagogové jsou spíše nakloněni tomu, aby vnímali jako svou přednostní cílovou skupinu mládež, zatímco sociální práce se orientuje na široké spektrum cílových skupin“ (Kaplánek, 2013, s. 503). Naopak rozdílnost se objevuje v historických kořenech, cílech, úkolech, či metodách.

Další prvek, ve kterém se tyto disciplíny odlišují, je způsob intervence do společnosti. Sociální pedagogika zasahuje převážně do prostředí, ve kterém se člověk vyskytuje, touto cestou aktivizuje jedince, a pomocí metod pedagogiky volného času působí především v oblasti prevence a kompenzace (výchovně-vzdělávací činnosti, socializace ad.). Oproti tomu sociální práci můžeme chápat jako zásah do náročné situace jak jedinců, tak skupin, které jsou zatěžkány patologickými jevy (sociální problémy, sociální deviace ad.) a nedokáží se pomocí vlastních sil z této situace vymanit. (Gulová, 2011, s. 70-71)

V té souvislosti se lze dívat na vztah těchto disciplín v závislosti na sociální politice státu. Podle které „sociální práce vychází ze zadání státu jako garanta péče o lidi trpící sociální nouzí či jiným ohrožením; sociální pedagogika naproti tomu závisí spíše na státní ideologii, tzn. na tom, jakým způsobem stát chce (nebo nechce) ovlivňovat socializaci občanů, a tím jejich participaci na demokratickém politickém systému“ (Kaplánek, 2013, s. 503).

Storø (2012, s. 20) pojímá tyto dvě disciplíny i z hlediska územního. Sociální pedagogiku spojuje se jménem P. Natorpa a historickým vývojem ve střední Evropě, kdežto sociální práci situuje do oblastí severoamerické, kde jsou jejími hlavními představiteli zejména J. Addams nebo M. Richmondová. Smith (©2009) doplňuje, že američtí odborníci kladou důraz na práci s jednotlivcem, případovou práci a poskytování péče. Sociální pedagogika je podle něj orientována holisticky s přesahem jak do sociální práce, tak do vzdělávání.

Koncepci vztahu sociální pedagogiky a sociální práce v rámci jednotlivých zemí stručně charakterizuje Kraus (2008, s. 58):

1. Prvý přístup (**identifikační**), ke kterému dospívají v **německy** mluvících zemích, znamená praktické ztotožnění obou disciplín.
2. Druhý přístup, typický pro **anglicky** mluvící země, představuje zřetelnou **diferenciaci** (pokud se o sociální pedagogice vůbec mluví) a platí i **u nás**.
3. Třetí možné pojetí (**konvergentní**) znamená jistou integraci při zachování určité svébytnosti obou disciplín (tento přístup je uskutečňován na **Slovensku** a v jistém smyslu i v **Polsku**).

V poválečném **Německu** sociální pedagogika zahrnovala širokou škálu činností jako například: podílení se na mládežnických projektech, vzdělávání rodičů, práci s pachateli trestných činů, práci v jeslích, mateřských školách, či denních stacionářích. Toto spojení sociální pedagogiky se sociálními problémy a krizovou prací ji situuje na roveň sociální práce. (Smith, ©2009)

Od 80. let 20. století můžeme sledovat „postupné propojování obou směrů – přes používání obou výrazů současně (Sozialpädagogik/Sozialarbeit) až k vytvoření nového pojmu „Soziale Arbeit“. A i když se tyto dva obory v Německu silně rozcházejí, sociální pedagogika je zde vnímána jako teoretický základ sociální práce. Současní němečtí autoři (Winkler, Thierish, Otto, Dewe) hledají nějakou objektivní meta-teorii sociální pedagogiky. I když jejich teorie mají jen málo společného, můžeme říci, že se snaží sociální pedagogiku zhmotnit jako něco, co je zaměřeno na jakousi teoretickou reflexi. (Sanderman a Neumann, 2014, s. 20)

Obdobně i v **Polsku** sociální práce vyrůstá ze sociální pedagogiky a i v současnosti je sociální pedagogika považována jako její metodologické východisko. „Důsledkem toho je, že se sociální práce studuje jako jedna ze specializací sociální pedagogiky (vedle vychovatelství, kulturně-osvětové práce a výchovně-zdravotní péče)“ (Kraus, 2008, s. 57).

V oblasti **severoamerické** můžeme pozorovat intenzivní rozvoj sociální práce již od konce 19. století. Kaplánek (2013, s. 505) zdůrazňuje, že k ovlivnění americké sociální práce, jak v jejich počátcích, tak v době nacismu, dochází skrze německou sociální pedagogiku. Důvodem je především dobová situace, která mnohé odborníky z Německa donutila emigrovat, a tak se jejich záměry uskutečnily v jiné zemi, než tam, kde vznikly.

2.3 Sociálně-pedagogická terminologie v zahraničních zemích

Sociální pedagogika má své kořeny v německém progresivním vzdělávání, a je někdy překládáno jako komunitní vzdělávání (*community education*) nebo výchova pro společenský život (*education for sociality*). Myšlenka sociální pedagogiky se poprvé objevila přibližně v polovině 19. století v Německu jako alternativa k hlavnímu vzdělávacímu proudu. Pojem sociální pedagogika (*sozial pädagogik*) je zasazen do roku 1844, kdy Karl Mager použil tento pojem jako obdobu pedagogiky kolektivní (*Collectivpädagogik*), a jako protiklad k pedagogice individuální (*Individualpädagogik*). Nicméně v druhé polovině 20. století začala být sociální pedagogika v mnoha evropských zemích silně spojována se sociální prací a pojmem sociální výchova (*social education*). (Kaplánek, 2013, s. 505)

Social pedagogy and social education

Poválečné budování demokracie a idea společenského života s důrazem na komunitní propojení, ovlivnilo myšlení také anglických vzdělavatelů. Ve zvýšené míře hovoří o komunitních centrech (*community centres*) a sdruženích (*associations*), veřejně prospěšné práci (*community work*), komunitním vzdělávání (*community education*) a práci s mládeží (*youth work*). Ve druhé polovině 60. let 20. století se velmi výrazně uplatňoval pojem sociální výchova (*social education*) v souvislosti s obsahem a procesem práce s mládeží. Vliv sociální výchovy se promítl i do školství jako součást předmětu Sociální a osobnostní výchova (*social and personal education*), a poté jako Sociální, osobnostní a zdravotní výchova (*social, personal and health education*). Nicméně po určité době ho nahrazuje pojem informální učení (*informal education*). (Smith, ©2009)

Sociální výchovu můžeme chápat jako fenomén, realitu, praxi a akci, kdežto sociální pedagogiku jako reflexi a vědeckou disciplínu (AIEJI, 2011, s. 11).

Social pedagogy and social groupwork

I když byla sociální skupinová práce spojena spíše s výrazy jako práce s mládeží (*youth work*) a práce s mladými lidmi (*work with young people*), i tak se se řídila některými sociálně-pedagogickými rysy jako vzájemnost, svépomoc a demokracie. Zakotvení sociální skupinové práce můžeme vidět například i v běžné společnosti, různých organizacích a spolcích (např. YWCA, YMCA). V poslední době začala být sociální pedagogika

využívána i při vytváření skupinových aktivit ve školních třídách (blíže Blatchford et al., 2003). (Smith, ©2009)

Social pedagogy and community learning and development

Na počátku 70. let 20. století se Skotsko snažilo vytvořit nejdříve komunitní vzdělávání (*community education*) a v nedávné době komunitní učení a rozvoj (*community learning and development*) umožnil významné inovace v praxi. Skotská vláda v roce 2003 prohlásila, že komunitní učení a rozvoj je způsob naslouchání a práce s lidmi. Snahou bylo posílit komunity prostřednictvím zlepšení znalostí, dovedností, organizačních schopností a sebedůvěry. Ve Skotsku se navíc zvažuje vznik nové profese – skotský pedagog (*the Scottish pedagogue*). Tato profese by mohla zahrnovat činnosti třídního asistenta, pracovníka pobytových zařízení, pracovníka podpory rodiny, pracovníka v rodinných a dětských centrech, pracovníka s mládeží atd. (Smith, ©2009)

Díky této kapitole jsme si mohli uvědomit interdisciplinární a značně integrující charakter sociální pedagogiky, která čerpá inspiraci z mnoha disciplín. To může někdy způsobovat, že sociální pedagogiku lze jen stěží jasně vymezit. Na druhou stranu jsme díky ní schopni sledovat bio-psycho-sociální potřeby člověka, zasazení jeho osobnosti do společenských podmínek a jejich vzájemnou interakci.

3 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Současná škola je vnímána jako společenská instituce, kde dochází ke vzdělávání žáků (přenos dosavadních poznatků o světě), a zároveň je místem socializace (příprava na život osobní, občanský a pracovní) a personalizace (pomáhá dětem budovat jejich osobnost). „Vedle možnosti získat široké kompetence musí škola nabízet pro individuální rozvoj žáka smysluplné motivy k utvoření stabilizované postoje a hodnotové orientace, která by jej dokázala provést složitým a měnícím se světem“ (Procházka, 2012, s. 126). Na současnou školu jsou stále častěji delegovány úkoly nejen z oblasti vzdělávání, ale především z oblasti výchovy. Příčinu vidíme v rozpadu tradičního pojetí rodiny, kdy rodiče s dítětem již netráví tolik času a vlastní zodpovědnost za výchovu dítěte přenášejí na nejrůznější společenské instituce. Tento fenomén vzniká na základě mnoha faktorů, kdy jako ústřední vnímáme přílišnou pracovní vyčerpání rodičů a s tím spojený nedostatek společného času, který je následně kompenzován materiálním zajištěním dítěte.

Od školy se poté očekává, že se postará o plnohodnotný osobnostní i sociální rozvoj dítěte. To sice do určité míry možné je, avšak pod podmínkou transformace tradičního pojetí vzdělávání a školy jako takové. Komplexnost péče vyžaduje i komplexní (bio-psycho-sociální) přístup, jehož efektivita může být zajištěna jen při souhře všech subjektů vyskytujících se jak ve škole, tak mimo ni. O čemž mluví i Šimáčková Laurenčíková (2015, s. 88), která klade důraz na **„provázání pedagogické a sociální intervence a posilování komunitního rozměru škol**. Aby to, co se děje na půdě školy, nebylo v nějaké propastné vzdálenosti od toho, co se děje v rodině a v bezprostředním okolí.“ Klíčový spojovací článek mezi žáky, učiteli, rodiči a dalšími institucemi, může představovat sociální pedagog, který se již v praxi na této pozici osvědčil jako významný článek celého systému. Konkrétní úloha sociálního pedagoga ve školním prostředí však stále není jednoznačná. V další části této kapitoly se seznámíme se dvěma úhly pohledu, které zdůrazňují jeho význam jak při práci s minoritou, tak majoritou.

„V současné době se společnost snaží o pozitivní přístup k jedincům s postižením a o to, aby byli přijímáni jako běžná součást společnosti“ (Potměšilová a Potměšil, 2014, s. 88). Tato tendence byla v evropské společnosti započata již v roce 1994, kdy na základě iniciativy organizace UNESCO a španělské vlády, bylo prostřednictvím tzv. Prohlášení

ze Salamanky (*The Salamanca Statement*) poprvé deklarováno právo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na inkluzivní vzdělávání. V rámci České republiky je vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami⁸ upraveno školským zákonem č. 561/2004 Sb. v § 16. A dále vyhláškou č. 73/2005 Sb. ve znění novely č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ta stanovuje přesné podmínky integrace těchto žáků za pomoci tzv. podpůrných a vyrovnávacích opatření ve vzdělávání. Cílem těchto opatření je vyrovnat znevýhodnění dětí a žáků tak, aby se mohli účastnit výchovně-vzdělávacího procesu v hlavním vzdělávacím proudu, a ne jen pouze ve speciálních školách. Míra a druh vyrovnávacích a podpůrných opatření se stanovuje na základě odborného vyšetření a stanovené diagnózy, typu a stupně postižení či znevýhodnění. V této souvislosti je sociální pedagog označován jako „**pomyslný most mezi minoritními jedinci a majoritní společností**“. V případě dítěte či žáka se zdravotním postižením by tak měl být schopen bořit mýty a předsudky ostatních dětí a žáků, respektive rodičů“ (Potměšilová a Potměšil, 2014, s. 89).

I přes stávající legislativní neukotvení sociálního pedagoga, novela školského zákona, která nabyde své platnosti 1. září 2016, počítá s pozicí sociálního pedagoga ve školním prostředí. Tento zákon uvádí pojem „podpůrná opatření“ (organizační, personální, vzdělávací) určená dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Podpůrnými opatřeními myslí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků. Žák se SVP má podle novely školského zákona právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření (v pěti stupních podpory rozdělených podle vážnosti problémů/selhávání žáka ve vzdělávání), která by mu měla pomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál. Učiteli by podpůrná opatření měla přinést více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáků. Novela školského zákona obsahuje rámcový výčet 10 oblastí podpůrných opatření. Nastiňuje také podmínky v personální struktuře vedoucí k implementaci podpůrných opatření, kde mimo jiné zmiňuje právě pozici sociálního pedagoga. Jakou roli

⁸ Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. V centru pozornosti sociální pedagogiky jsou především děti se sociálním znevýhodněním, které podle odst. 4 § 16 školského zákona pocházejí z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, jsou ohrožené sociálně patologickými jevy, je jim nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo mají postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

by měl sociální pedagog na této pozici zastávat, zde však nenalezneme. Autoři nás jen odkazují na vyhlášku, která by měla být přijata v průběhu školního roku 2015/2016, a která by měla obsahovat podrobnosti k dané problematice. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 6)

K této problematice se vyjadřuje Kunderát (2013, s. 13), odborník v oblasti sociálně-právní ochrany dětí, který podporuje trend inkluzivního vzdělávání, ovšem zároveň zdůrazňuje, že je „nevyhnutelně nutné, aby zákonodárci školám k těmto požadavkům poskytli také **dostatečné personální, finanční a materiální podmínky.**“ Dále upozorňuje, že není možné vizi inkluze naplnit jen prostřednictvím učitelů, ale je neodmyslitelně nutné vytvořit tým, který bude zahrnovat nejen sociálního pracovníka, ale i školního psychologa na plný úvazek, výchovného poradce, metodika prevence a vyšší počet osobních asistentů.

Soják a Čech (2010, s. 130) podotýkají, že stávající školství je zaměřeno právě na tyto marginální skupiny, přitom „**zapomíná na většinovou populaci**, ze které marginální skupiny vycházejí. I zde vnímáme významné pole působnosti sociálního pedagoga, a to z hlediska profylaktické práce s majoritní společností a zdravých sociálních vazeb v ní.“ Sociální pedagog by měl podporovat majoritní populaci v pozitivním přístupu k životu prostřednictvím zdůrazňování toho, proč je pro jedince důležité být zdravý a jaké strategie (např. hodnotné využívání volného času, rozvoj správné komunikace a orientace v mezilidských vztazích, techniky zvládání náročných životních situací) využívat pro jeho udržení. „Mohou poskytovat nebo zajišťovat přiměřenou úroveň sociálně pedagogické podpory, péče a ochrany a zapojit se do prevence. Podporují také spolupráci mezi jednotlivci, skupinami, komunitami a organizacemi. Tito odborníci by se měli stát pracovníky škol, vzdělávat a současně spoluvytvářet a realizovat program školního poradenského pracoviště“ (Zapletalová, 2011, s. 10).

Jak můžeme vidět výše, odborníci zabývající se vymezením uplatnění sociálního pedagoga, se ve svých názorech poměrně značně liší. Podle nás by nemělo být pole působnosti sociálního pedagoga nijak úzce specializováno, ale spíše zaměřeno na celou společnost. Sociální pedagog by měl proniknout jak do společnosti majoritní, tak minoritní, a vzájemně tyto dvě strany propojovat.

3.1 Sociální pedagog ve vztahu k dalším odborníkům

V návaznosti na pojednání o zavádění inkluzivního modelu vzdělávání v předešlé kapitole, je vhodné zmínit i personální obsazení, které se tuto ideu snaží naplnit. Na řešení podpory jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami je zaměřen poradenský systém, který „umožňuje vyhledávat, definovat a prostřednictvím speciálních metod a postupů korigovat či odstraňovat obtíže, které žáci mají v důsledku daného znevýhodnění ve vzdělávacím procesu“ (Michalík, 2008, s. 6).

Poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je upraveno vyhláškou č. 72/2005 Sb. a zabezpečuje je ředitel školy v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků. Poradenské služby ve školách jsou nejčastěji poskytovány výchovnými poradci a metodiky prevence, kdy „v obou **případech se jedná o pedagogy školy, kteří kromě svých výukových povinností plní i další roli**“ (Matoušek a Pazlarová, 2014, s. 84). Ti dále spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Tento tým může být v ideálním případě doplněn o školního psychologa a speciálního pedagoga. Jmenovaní členové školního poradenského pracoviště se podle dané vyhlášky zaměřují na prevenci školní neúspěšnosti či rizikového chování žáků, kariérové poradenství. Svou pozornost věnují podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáků nadaných. Podle Matouška a Pazlarové (2014, s. 84) však ve výčtu činností „**chybí přesah do rodinného a širšího sociálního prostředí dětí**. V praxi výchovní poradci a metodici prevence intervenují do výchovného prostředí rodiny pouze formou konzultací a doporučením v případě, že rodina má zájem a spolupracuje. **Jakmile narazí na vážnější výchovné problémy a rodina nespolupracuje, jejich možnosti jsou brzy vyčerpány a škole zbývá pouze informovat místní OSPOD.**“

O tom samém problému mluví i Zapletalová (2011, s. 10) ve spojení se školními psychology a speciálními pedagogy, kteří se ve školách často setkávají s problémy, které vychází ze sociálního statutu rodiny, a které vyžadují znalosti z oboru sociální práce a sociální pedagogiky, jež tito odborníci však nemají v kompetenci. Zapletalová navrhuje řešení: „Tam, kde dochází ke kumulaci těchto problémů, například v tzv. ghetto školách nebo ve školách vzdělávajících vysoké počty žáků cizinců by bylo vhodné doplnit tým odborníků i o pozici sociálního pedagoga“ (Zapletalová, 2011, s. 10). Tuto myšlenku blíže rozpracovává i Procházka (2012, s. 132): „Tak jako **speciální pedagog** může pomoci řešit situaci

děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jako **školní psycholog** může fungovat jako relativně nezávislý supervizor, terapeut, poradce a lektor, tak **sociální pedagog** může pomáhat škole překlenout rozdíly u dětí z různých sociálních prostředí, z rodin s výraznými odlišnostmi rodinných výchovných stylů. Dovede reagovat na specifika žáků z různých sociálních, etnických, kulturních a náboženských skupin, odpovědět na výskyt nežádoucího chování a zapojovat se do preventivních a intervenčních programů a opatření.“

Oblast práce sociálního pedagoga ve škole je zde spojena spíše s jedinci, u kterých již byl diagnostikován nějaký problém. Podle nás by se však sociální pedagog měl zaměřit na všechny subjekty, které se ocitají v prostředí školy, ale i v těsné vazbě mimo ni. Sociální pedagog by měl prostřednictvím primární prevence budovat a utužovat zdravé vztahy mezi všemi zainteresovanými jedinci a napomáhat tak k pozitivnímu naladění ve společnosti.

3.2 Profesní a osobnostní předpoklady sociálního pedagoga

Způsob řešení osobních i pracovních záležitostí se odvíjí od osobnosti člověka v celé jeho celistvosti. Na schopnosti sociálního pedagoga úspěšně jednat v různých situacích se podílí synergie prvků z oblasti vědomostní, dovedností a osobnostní. Jako velmi přehledné shledáváme dělení těchto kompetencí podle Krause, který vidí dvě hlavní oblasti kompetencí – informativní a formativní.

Do první oblasti řadí **vědomosti** jak širšího společensko-vědního základu, tak poznatky speciální. Sociální pedagog by měl mít všeobecný přehled v rámci obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, ale také v oblasti biomedicínské a v oblasti sociální politiky, práce a práva. Z vědomostí speciálních by měl mít znalosti především ze sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, teorie komunikace, ale také z oblasti managementu, či personalistiky. Výhodou jsou také vědomosti určité zájmové oblasti, která je sociálnímu pedagogovi blízká a prostřednictvím které dokáže získat pozornost. (Kraus, 2008, s. 200)

„Tito odborníci jsou dobře informováni o sociálních procesech, podmínkách výchovy a vzdělávání člověka, mají znalosti a dovednosti potřebné pro kultivaci jedince i sociálních skupin a pro prevenci rizikového chování v kontextu sociální situace. Ovládají právní předpisy, a to především ze sociálně pedagogické oblasti“ (Zapletalová, 2011, s. 10). Zapletalová (2011, s. 10) navíc klade důraz na aspekt soudobosti společensko-vědních

poznatků. S čímž je spojena nutnost celoživotního vzdělávání a sledování aktuálního vývoje ve společnosti.

Oblast formativní je rozdělena na dovednosti a osobní vlastnosti. Jako důležité **dovednosti** sociálního pedagoga označuje sociální komunikaci, diagnostiku, vedení dokumentace, využívání metod prevence a terapie, asertivní řešení problémů a tvorbu projektů (Kraus, 2008, s. 200). Zapletalová (2011, s. 10) vyzvedává dovednosti zejména k diagnostice sociálního prostředí, interpersonálních vztahů, podmínek života, pedagogického působení a jeho dopadů.

Vlastnosti osobnosti tvoří pomyslný třetí pilíř kompetencí sociálního pedagoga. Základem je určitá profesionálně etická identita vyznačující se trpělivostí, sebekontrolou, vyrovnaností a emocionální stabilitou. Důležitá je také empatie, kreativita, flexibilita, trpělivost, stejně jako kritické myšlení nebo schopnost týmové kooperace. (Kraus, 2008, s. 200) „Osobnost sociálního pedagoga se může stát výrazným zdrojem autority a v kombinaci s přirozenou empatií a respektem pak může být úspěšný při kontaktu a komunikaci s druhými lidmi. Právě **přirozená nebo neformální autorita** totiž sociálního pedagoga staví do role odborníka, kterého klienti respektují“ (Andrysová, Martincová a Macháčková, 2015, s. 49). Sociální pedagog by se měl chovat autenticky a měl by druhé akceptovat takové, jací jsou. Jeho snahou by mělo být vytvoření atmosféry důvěry pro upřímné naslouchání, čehož může dosáhnout jen v případě, že nebude moralizovat a nebude působit autoritativně.

3.3 Pracovní činnosti sociálního pedagoga

Sociální pedagog se v rámci svého působení ve školním prostředí dostane do kontaktu s různými osobami, od čehož se odvíjí i rozmanitost jeho pracovních činností. Typickým rysem je komplexnost práce, která vyžaduje značnou flexibilitu. Velmi často se objevují činnosti **organizátorské** a **manažerské**, spojené s tvorbou různých preventivních programů, přípravou školních akcí a projektových dnů. Nebo také činnosti **poradenského** a **výchovného** charakteru. Práce sociálního pedagoga může dále zahrnovat činnosti jako **monitoring** (mapování terénu z různých předem stanovených hledisek), **depistáž** (vyhledávání rizikových, nápadných skupin dětí a mládeže, navazování prvních kontaktů s cílem získat si jejich důvěru a pak jim naslouchat a vnímat jejich problémy, životní postoje,

a potřeby), nebo **doprovázení** (vedení dialogu a naslouchání, ale také zprostředkování kontaktů s institucemi jako centra volného času, NZDM, PPP ad.). (Kraus, 2008, s. 185)

Při své práci se sociální pedagog nezaměřuje jen výhradně na osobu jedince, ale snaží se jej vnímat v širších souvislostech prostředí, ve kterém žije. Na základě porozumění veškerých okolností nastalé situace, se sociální pedagog snaží danému jedinci či skupině pomoci „kriticky analyzovat jejich problémy, reflektovat sociální příčiny těchto problémů a najít způsoby pro úspěšný každodenní život“ (Schugurensky, 2014, s. 9). Přičemž však upřednostňuje metody a prostředky, kterými jedince neovlivňuje přímo, ale snaží se dosáhnout zlepšení situace prostřednictvím změn v prostředí a navození podnětných podmínek.

Pracovní činnosti sociálního pedagoga mohou mít charakter:

1. **poskytování opory** (ochota naslouchat, zaujmout neodsuzující empatický postoj, snaha o stabilizaci, navozování atmosféry důvěry)
2. **výchovně-vzdělávacího působení** (vysvětlování příčin, souvislostí a možností řešení dané situace; uvádění příkladů motivujících k následování; naučit mladé lidi převzít osobní odpovědnost za vlastní jednání; přispět k posílení schopnosti mladých lidí řešit konflikty bez agrese, nenásilným způsobem, vypořádat se s těžkostmi konstruktivním způsobem, tedy nevolit v problémových situacích únikové strategie – alkohol, drogy)
3. **poradenský** (společné hledání možných konkrétních postupů řešení na základě předcházející analýzy příčin a souvislostí a případné kontaktování dalších institucí a organizací, které by mohly k řešení problému přispět, např. OSPOD, PPP apod.). (Kraus, 2008, s. 137)

Roli sociálního pedagoga ve škole lze ve stručnosti shrnout takto:

- jako pomocníka a „obhájce“ žáka (jeho práv a důstojnosti)
- jako mediátora v konfliktech se žáky a rodiči
- jako iniciátora spolupráce s místními výchovně-vzdělávacími institucemi
- jako organizátora volnočasových projektů a aktivit
- jako koordinátora s veřejnou správou. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 92)

V dílčí části Katalogu podpůrných opatření⁹, zabývající se žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, se objevuje i sociální pedagog, jehož činnosti jsou nastíněny následovně:

1. Pomoc v situacích, kdy je **narušené rodinné prostředí**, disharmonie vztahů a nevhodná rodičovská výchova (spolupráce s třídními učiteli, ŠPP a externími organizacemi).
2. Pomoc při **řešení konkrétních problémů** (např. zlepšení prospěchu a chování dětí, pomoc při budování hygienických návyků, zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou apod.).
3. Řešení **absence** žáků s rodiči (spolupráce s třídními učiteli a výchovným poradcem).
4. Participace na vedení **preventivních programů** pro třídy ve spolupráci s třídními učiteli a metodikem prevence (adaptační programy, rizikového chování).
5. Koordinace, metodická **podpora učitelům ve složitějších případech dětí**, na které se vztahuje § 6 zákona o sociálně-právní ochraně dětí (např. děti se syndromem CAN, výskytem rizikového chování, při zajišťování a vyřizování zák. zástupce dítěti, které se ocitá ve faktické péči jiné osoby než rodiče apod.).
6. Metodická **podpora začínajícím učitelům** při řešení případů žáků s výskytem záškoláctví, skrytého záškoláctví a žáků vyžadujících sociálně-právní ochranu z dalších důvodů. (Felcmanová et al., 2015, s. 203)

3.4 Metody práce sociálního pedagoga

V situaci, kdy chce sociální pedagog ve školním prostředí ovlivnit osobnost jedince, musí uplatnit konkrétní postup, kterým daný výchovný záměr bude realizovat. Nabízí se široká škála metod a organizačních prostředků, které může při své práci jak s jednotlivcem, tak s kolektivem uplatnit. V rámci sociální pedagogiky se nejčastěji setkáváme s využitím metod **nepřímého** (funkcionálního) výchovného působení, kdy sociální pedagog do situace sám nevstupuje, ale organizuje (pedagogizuje) podmínky v prostředí, prostřednictvím kterých jedince ovlivňuje. Neobejdeme se však ani bez klasických výchovných metod **přímého** (intencionálního) výchovného působení, kdy vychovatel (pomocí metody

⁹ Jedná se o ucelený manuál, vnitřně členěný na osm částí, jenž přináší žákům s potřebou podpůrných opatření, jejich vyučujícím, ale i rodičům a dalším zájemcům ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání.

vysvětlování, přesvědčování, metody souhlasu a nesouhlasu, odměny a trestu, příkladu ad.) působí přímo na osobnost jedince. Nabídka různých metod je široká, jejich uplatnění v praxi však záleží na osobnosti samotného pedagoga - na jeho rozhledu, zkušenostech, vnímavosti jedinečnosti každé situace a otevřenosti k neustálému rozvoji a reflexi v této oblasti. V následující kapitole se seznámíme s metodami, jež považujeme za přínosné při práci sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Podrobnější pojednání o **specifických sociálně-pedagogických metodách** nebylo poměrně dlouhou dobu v žádné publikaci. Přehlednou sumarizaci nalézáme až v díle Blahoslava Krause (*Základy sociální pedagogiky, 2008*), ve kterém jsou rozpracovány metody (organizování prostředí, práce se skupinou, metoda situační, metoda inscenační, metoda režimová, metoda animace, metoda mediace), jež sociální pedagog při své práci využívá. Zmíněné metody se vyznačují tím, že vliv vychovatele není bezprostřední a přímočarý směrem k vychovávanému, ale využitím okolností, prostředí, vlivů z okolí se snaží vychovatel na danou osobnost studenta zapůsobit. Tedy naplňují tyto postupy princip, kdy vychovávaný co nejméně pociťuje, že je vychován. Toho můžeme dosáhnout například i tzv. **estetizací prostředí** (změna intenzity světla, odhlučení, estetická úprava – květiny, nástěnky, ale také změny v sociálním klimatu - velikost a uspořádání skupiny), které může mít vliv i na celkovou výkonnost žáků. Jedním z hlavních úkolů sociálního pedagoga je tedy vytvářet prostředí plné možností a příležitosti, kde lidé mohou využít svůj potenciál a zažít pocit úspěchu.

Sociální pedagog by měl ve škole věnovat velkou pozornost **prevenci** (organizace preventivních programů, projektových dnů, zájmových kroužků, peer programů, besed s osobnostmi z lokálního prostředí, otevření školy rodičům apod.) a zároveň dodržovat nezbytné zásady: 1. Systémovost (soulad školy, rodiny, instituce, sdružení, církev, média, policie, legislativa), 2. Systematičnost (průběžnost, kontinuita přímého kontaktu s jedinci), 3. Komplexnost (provázanost prevence primární, sekundární, terciární, specifické i nespecifické, zahrnující navíc všechny věkové kategorie a působení na osobnost ve všech jejích složkách). (Kraus, 2008, s. 150-151)

Prevence by měla být jedna z prioritních forem práce sociálního pedagoga ve škole, avšak mohou nastat i situace, kdy bude potřeba znát různé **techniky řešení krizových situací**, které můžeme konkrétnímu jedinci nabídnout jako pomoc při vyrovnávání se s náročnou životní situací. Z důvodu jedinečnosti každého člověka, však neexistuje žádný univerzální postup jak v této situaci k jedinci přistupovat. Důležité je mít na paměti, že není nutné hned

striktně jedinci diktovat, co má dělat. Měli bychom naopak vytvořit akceptující a důvěryhodný prostor pro emoční uvolnění jedince, jelikož pouhá možnost „vypovídat se“ přináší často značné uvolnění. Při rozhovoru bychom měli dbát na jistá pravidla jako je např. aktivní naslouchání, udržování přiměřeného očního kontaktu, dát přednost otevřeným otázkám, neskákat do řeči, nesnižovat se k ironii apod. Dále můžeme využít techniky jako je: **racionalizace** problému, **kompenzace**, **identifikace** s vhodným modelem, **únik** (snaha podnitit snění a schopnost představit si, že krizi již vyřešil, nebo byl alespoň úspěšný), **agrese** (uvolnění prostřednictvím sportu, bojového umění apod.), **izolace** (krajní možnost, změna bydliště, pracoviště apod.). Současně je třeba nastolovat určitý řád, režim, dbát na pořádek a chránit své svěřence před nejistotou a chaosem. (Kraus, 2008, s. 145–147)

S ohledem na cíl, kterého chceme dosáhnout (rozvoj mezilidských vztahů, komunikace, sebepoznání a sebepojetí, hodnoty, postoje, řešení problémů ad.), můžeme uplatnit následující **metody**: zážitková pedagogika, dramatická výchova (hraní rolí, živé obrazy, pantomima), diskuse, skupinová práce, hry, aktivizující metody, zkušenostní metody, modelové situace, pantomima a živé obrazy, kreslicí metody, rolové a situační hry. Při uplatňování těchto metod postupujeme následovně: 1. **aktivizační hra** (ice breaker), kdy cílem je uvolnit napětí, 2. **hlavní aktivita** tematicky zaměřená 3. **reflexe** toho, co proběhlo. (ZŠ Sirotkova, ©2016)

Jako velmi účinnou, ale bohužel mnohdy ne zrovna účelně využívanou, považujeme komunikaci **neverbální** (mimoslovní). Sociální pedagog by si při své práci měl uvědomovat aspekty své komunikace jako je oční kontakt, úsměv, kývnutí hlavou na znamení souhlasu, gestikulace, posturika, proxemika, haptika, síla hlasu, ticho pedagoga a přestávky v jeho řečovém projevu, tempo řeči ad., které mají velký vliv na chování a další motivaci žáka. Při komunikaci s jedincem by měl využívat techniky **aktivního naslouchání** v podobě souhlasu, akceptace verbálními a neverbálními komunikačními prostředky, parafrázování, či sumarizace. Při práci s dětmi se vyplatí jednat s rozvahou, jelikož jeden ukvapený výrok nebo gesto může zničit dlouho budovaný vztah důvěry a respektu. Je vhodné volit spíše alternativní řešení - jak u trestu (nahradit trest spoluúčastí, vrátit problém žákovi), tak i u pochvaly (pozitivní zpětná vazba, ocenění, povzbuzení). Sociální pedagog by měl do středu dění vždy stavět dítě, neměl by jej hodnotit, ale spíše vyzývat k sebehodnocení. (Mešková, 2012, s. 110-118)

3.5 Pracovní podmínky na pozici sociálního pedagoga

V souvislosti s každou pracovní pozicí by měly být stanoveny jasné pracovní podmínky (místo výkonu činnosti, fyzikální, technické, organizační podmínky, bezpečnost práce). V následující kapitole se pokusíme nastínit specifika práce sociálního pedagoga ve škole. Na začátek je ale nutno si uvědomit, že každé prostředí má dvě stránky:

Materiální (věcná, prostorová) stránka je dána tím, jaký prostor prostředí vymezuje, jaký je jeho stav, jaké faktory (materiální, přírodní) se v něm vyskytují, jak je vybaveno věcmi, technikou apod.

Sociálně-psychickou (osobnostně-vztahovou) stránku tvoří lidé, kteří se v daném prostoru nacházejí, jejich struktura (z hlediska věku, pohlaví, kvalifikace) a vztahy, jež mezi nimi existují (včetně podřízenosti a nadřízenosti, formální i neformální). K tomu lze ještě připočítat styl řízení instituce, režim, který v ní panuje, stupeň samosprávnosti apod. (Kraus, 2008, s. 71-72)

Školní prostředí vnímáme jako prostor, kde se prolínají hodnoty a představy přirozeného rodinného prostředí a celková filosofie a tradice společnosti. Jedná se o prostředí, které nefunguje jako samostatná jednotka, ale vrůstá do lokálního prostředí, ovlivňuje jej a je jím ovlivňováno. Knotová et al. (2014, s. 38) však v současné společnosti považuje vztah školy a rodiny pouze za formální a nedostatečný. Zvýšení efektivity výchovně-vzdělávací činnosti vidí v jejich vzájemném partnerském kontaktu a společných aktivitách.

Bendl (2014, s. 14) poukazuje na důležitost součinnosti sociálního pedagoga s ostatními odborníky ve škole i mimo ni, jelikož „zkoumání společenských, výchovných a dalších jevů je dnes natolik složité, že k dosažení relevantních výsledků je zapotřebí **týmové spolupráce**.“ Je zřejmé, že ve školním prostředí je nutno dbát především na osobnostně-vztahovou složku. Jelikož se v tomto prostředí setkává mnoho jedinečných osob, úkol je to nelehký a je nutné mu věnovat dostatečnou péči. V této souvislosti vidíme velký potenciál v sociálním pedagogovi, který by se mohl starat právě o jednotlivé vazby, které v rámci školního prostředí vznikají, a významně by tak přispěl ke spokojenosti všech zainteresovaných osob.

Další oblastí, která se pojí s pracovními podmínkami každé pozice, je oblast finanční. Kvalifikační standardy poradenských pracovníků školy jsou definovány zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Platové zařazení pracovníků vyplývá

z katalogu prací a tomu odpovídající standardní činnosti v souladu s vyhláškou č.72/2005 Sb., ve znění pozdějších změn (116/2011 Sb.). Sociální pedagog je již v praxi uplatňován jako poradenský pracovník, do těchto dokumentů však zařazen není. A i když snaha o nápravu této situace je intenzivní, přístup zákonodárců je bohužel již dlouhou odměřený. Konkrétní návrh pro zapracování této pozice do katalogů prací existuje a je obsažen v Návrhu na legislativní změny v systému školních poradenských služeb na území ČR (Zapletalová, 2014, s. 30-31):

Katalog prací podle § 123 odst. 6 písm. B) zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, uvedený v NAŘÍZENÍ VLÁDY ČR č. 222/2010 Sb., ze dne 14. června 2010, Díl 2. 16. VÝCHOVA a VZDĚLÁVÁNÍ, (dále jen katalog), navrhujeme doplnit o pracovní pozici „Sociální pedagog“. Po doplnění pracovní pozice „Sociální pedagog“ do zákona č. 563/2004 Sb., ZÁKON ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, bude možno zrušit pracovní pozici „Vychovatel“, v plném rozsahu, s tím, že činnosti, v současném znění katalogu, uvedené v platových třídách 8 až 10 zabezpečí „Sociální pedagog“ tak, jak jsou v katalogu uvedeny.

Dále stanovuje nové činnosti sociálního pedagoga k platovým třídám 11. a 13. takto:

V platové třídě 11

1. Vzdělávací činnost v předmětech pro získání sociálních kompetencí.
2. Samostatné uskutečňování sociálně edukační a sociálně výchovné činnosti, s uplatněním specifických sociálně pedagogických postupů.
3. Vytváření a realizace koncepcí sociální terapie osob se zdravotním a sociálním postižením, ve spolupráci s rodinou a pracovníky sociálních služeb.
4. Vytváření programů sociální inkluze žáků nebo studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a z rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí.

V platové třídě 12

1. Tvorba a evaluace vzdělávacích programů v předmětech pro získávání soc. kompetencí.
2. Stanovování a aplikace účinných sociálně diagnostických, sociálně edukačních a sociálně výchovných metod a postupů v diagnostických ústavech a v diagnostických činnostech speciálně pedagogických a sociálních institucí, ve spolupráci s pediatrií, neurologií, psychiatrií a psychologem.

V platové třídě 13

1. Tvorba koncepcí inkluzivního, socioterapeutického a resocializačního vzdělávání.
2. Tvorba sociálně evaluačních kritérií hodnocení pedagogických systémů, kompatibilních se standardy Evropské unie.
3. Tvorba a realizace národních a mezinárodních sociálně edukačních projektů se zaměřením na řešení aktuálních i perspektivních požadavků vzdělávacích strategií ČR.

Moravec et al. (2015, s. 114-116) jako nutnou podmínku v souvislosti se zaváděním pozice sociálního pedagoga do škol zdůrazňuje, že **financování** této pozice **musí být systémové a kontinuální**. Dále upozorňuje na to, že sociální pedagog musí pracovat v souladu se záměry a hodnotami školy a obě strany si na začátku musí **vyjasnit objednávku a očekávání**. Škola musí být dále připravená poskytnout pro sociálně – pedagogickou prevenci a intervenci **organizační podmínky** (změny v rozvrhu, aktivní spolupráci sboru). Nováčci budou potřebovat sdílení zkušeností, mentoring a supervizi. Nejsou-li absolventy oboru sociální pedagogika, musí projít praktickým kursem o dotaci alespoň 300 hodin.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Výzkumný problém této diplomové práce je definován otázkou: Jaká je zkušenost osob s uplatněním na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí? V praktické části této práce je naším hlavním cílem analyzovat uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí, a to z důvodu konkretizace pracovní náplně sociálního pedagoga na této pozici a vytvoření koncepce jeho uplatnění v tomto prostředí. V neposlední řadě se tato práce zaměřuje na vymezení pracovních činností, požadavků a podmínek odpovídajících pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí.

I když se o této problematice již dlouho hovoří a z řady výzkumných šetření je jisté, že pozice sociálního pedagoga ve školním prostředí je potřebná, stále nejsou vymezeny všechny náležitosti, které se s danou pozicí pojí. Naším záměrem je tedy prozkoumat určitý jev, který doposud není dostatečně probádán, a přinést o něm maximální množství informací, z toho důvodu jsme zvolili výzkum kvalitativní. Abychom mohli vytvořit, co nejexaktnější obraz uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí, budeme realizovat rozhovory přímo s osobami, které aktuálně působí na této pozici. Triangulace dat bude zajištěna prostřednictvím doplňujících otázek k již proběhlým rozhovorům s účastníky výzkumu.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je analyzovat uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí. Pro preciznější naplnění hlavního výzkumného cíle jsme si stanovili cíle dílčí, a to:

1. Specifikovat pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí.
2. Specifikovat pracovní činnosti, které sociální pedagog vykonává ve školním prostředí.
3. Vymezit požadavky na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí.
4. Analyzovat podmínky, za nichž je práce sociálního pedagoga ve školním prostředí vykonávána.

4.2 Výzkumné otázky

(ZVO): Jaká je zkušenost osob s uplatněním na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí?

(SVO₁): Jaká je pozice sociálního pedagoga ve školním prostředí?

(SVO₂): Jaké jsou pracovní činnosti, které sociální pedagog ve školním prostředí vykonává?

(SVO₃): Jaké jsou požadavky na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí?

(SVO₄): Jaké jsou podmínky, za nichž je práce sociálního pedagoga ve školním prostředí vykonávána?

4.3 Popis výzkumného souboru a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor byl vybrán na základě jeho charakteristických znaků. V našem případě byla hlavním a jediným znakem aktuální působnost jedince na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí. Zajímá nás totiž přímá a osobní zkušenost těchto osob s danou pracovní pozicí, která je nová a dosud nejednoznačně vymezená. Druh výběru je tudíž záměrný kvalifikovaný výběr, kdy do souboru jsou vybrány osoby na základě těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro daný výzkum. Jelikož základní soubor je velmi malý, zkoumáme jej celý a jedná se tedy o tzv. vyčerpávající (exhaustivní) výběr.

Jako doplňující metodu jsme využili metodu sněhové koule, kdy osoby, které již ve výběrovém souboru jsou, nás mohou odkázat na další osoby, které splňují dané podmínky. Tuto doplňující metodu jsme zvolili z důvodu toho, že neexistuje oficiální seznam osob aktuálně působících na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí, a pouhé vyhledávání na internetu nám nezaručí validní výběr výzkumného souboru.

Pomocí výše uvedených metod jsme identifikovali celkem 7 osob pracujících na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí. Ve všech případech se jednalo o školy základní (dále jen ZŠ). Z oslovených osob se do našeho výzkumu podařilo zapojit 5 jedinců, kteří byli ochotni realizovat rozhovor za předpokladu jeho nahrávání. Zbylé osoby rozhovor buď odmítly, nebo nesouhlasily s jeho nahráváním, tudíž nebyly do výzkumu zařazeny. Níže uvádíme tabulku s údaji o jednotlivých účastnících výzkumu, jejichž anonymita je zaručena prostřednictvím změny jmen a nezveřejněním názvů základních škol, na kterých osoby působí.

ID	Osoby	Věk	Doba na pozici	Typ úvazku	Kvalifikace	Zdroj financ.	Zaměření školy	Počet žáků ve škole
1	Lucie	40	3 roky	0,5	Bc. SP	Město	70% Romů, spádová oblast	Cca 500
2	Jan	25	1 rok	1.0	Bc. SP, nyní Mgr.	Projekt, nyní město	90% Romů, není spádová, je blízko vyloučených lokalit	Cca 160
3	Daniel	31	3 roky	1.0	Mgr. filosofie	Projekt, nyní Magistrát	Romská oblast, spádová škola, většina Romů	Cca 370
4	Sabina	31	2 roky	DPP	Bc. SP, nyní Mgr.	Projekt	Zaměření na Matematiku + Informatiku	Cca 760
5	Marek	22	2 roky	1 den v týdnu	Bc. SP, spec. na drama. výchovu., nyní nMgr.	Projekt	Cca 60% cizinců	Cca 300

Tab. 1 Charakteristika účastníků výzkumu

4.4 Výběr výzkumné techniky

Jak již bylo uvedeno výše, bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření. Vhodnou výzkumnou technikou je v tomto případě hloubkový rozhovor (viz Příloha č. 1), pomocí kterého získáme potřebná data pro naplnění stanovených cílů a k zodpovězení výzkumných otázek.

Při sestavování schématu rozhovoru jsme se řídili pyramidovým modelem Toma Wengrafa (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 166). Podle tohoto modelu má základní výzkumná otázka primární postavení, je nadřazená otázkám specifickým i tazatelským. Otázky určené účastníkům výzkumu jsou formulované neformálně, s cílem navodit uvolněnou atmosféru při rozhovoru. Připravené otázky měly orientační charakter, byly v průběhu rozhovoru pokládány poměrně volně. A to z důvodu, aby se účastníci výzkumu necítili nepřírozně, aby bylo jejich vyjádření spontánní, a abychom umožnili vynoření takových témat, se kterými jsme a priori nepočítali.

Kostra rozhovoru je členěna do čtyř oblastí korespondujících se stanovenými výzkumnými otázkami, kde každá oblast obsahuje otázky konstruované s cílem zajistit informace potřebné pro jejich zodpovězení. První část rozhovoru je zaměřena na vymezení pozice sociálního pedagoga ve škole. Naší snahou je postihnout všechny subjekty, se kterými je osoba působící na této pozici v kontaktu. Dále se zaměřujeme na vnímání důležitosti, ale i nedostatků této pozice z pohledu jedinců, kteří na této pozici aktuálně

působí. Druhá část rozhovoru je zacílena na vymezení pracovních činností, které tato pozice obsahuje. Otázky jsou zaměřené na metody, které jedinci na této pozici využívají, a také na to, jak probíhá jejich interakce se subjekty, se kterými se dostanou do kontaktu. Třetí část rozhovoru je orientovaná na požadavky, které shledávají osoby na této pozici jako důležité. A ve čtvrté části se snažíme zjistit informace spojené se specifickými atributy práce, jako jsou pracovní podmínky, další vzdělávání, nebo odměna za vykonanou práci na této pozici.

Před realizací rozhovoru jsme si nejdříve na internetu vyhledali školy, na kterých působí osoby na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí. Následně jsme kontaktovali ředitele těchto škol, na kterých daný jedinec působí, a seznámili jsme je se záměrem daného výzkumného šetření. Po získání svolení ředitelů, jsme se dále domluvili na datu realizace rozhovoru. Během výzkumu bylo nutné dodržet určitá etická pravidla, která zaručují ochranu účastníků výzkumu. Tudíž pro zachování anonymity neuvádíme přesnější charakteristiky jednotlivých osob, ani základních škol, ve kterých sociální pedagogové působí. K nejdůležitějším etickým zásadám patří informovaný souhlas - nejdříve jsme tedy účastníky výzkumu seznámili s tím, k čemu získaná data použijeme a ujistili jsme je, že rozhovor je zcela anonymní a dobrovolný. Všechny účastníky jsme také informovali o možnosti kdykoliv rozhovor přerušit, případně nesouhlasit se zpracováním určité části výpovědi. Jednotlivé rozhovory, jejichž průměrná délka byla přibližně 80 minut, byly nahrávány na diktafon a následně byla provedena jejich doslovná transkripce. Rozhovory byly realizovány celkem s pěti osobami působícími na pozici sociálního pedagoga na základní škole, v průběhu listopadu a prosince 2015. V rámci zajištění triangulace dat byla v únoru 2016 položena dodatečná otázka, která zjišťovala, jestli jsou na dané osoby delegovány pracovní činnosti, které již necítí ve své kompetenci. U všech informantů byla odpověď negativní.

4.5 Způsob zpracování dat

Na základě zpracovávání rozhovorů přímých zkušeností účastníků výzkumu jsme pro analýzu dat použili interpretativní fenomenologickou analýzu – Interpretative Phenomenological Analysis (dále jen IPA), jejímž cílem je detailní analýza zkušenosti člověka. Důležité je, aby účastníci výzkumu dobře reprezentovali daný fenomén (téma), který nás zajímá, a byla tak zajištěna tzv. homogenita vzorku. Tudíž je nutné, aby výzkumník

pečlivě vybral takové jedince, kteří jsou nositeli daného jevu, či jej „produkuje“. (Smith, Flowers a Larkin, 2009, s. 40)

Při analýze dat jsme postupovali podle jednotlivých kroků IPA, které popsal Smith, Flowers a Larkin (2009, s. 82-101). Těmito kroky jsou:

0. Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

1. Čtení a opakované čtení

2. Počáteční poznámky a komentáře

3. Rozvíjení vznikajících témat

4. Hledání souvislostí napříč tématy

5. Analýza dalšího případu

6. Hledání vzorců napříč případy

K efektivnější analýze dat a systematictějšímu zpracování přepsaných rozhovorů jsme využili program MAXQDA určený pro analýzu kvalitativních dat. Při hledání souvislostí napříč tématy, jsme všechna vyořená témata zpřehlednili do abecedního seznamu (viz Příloha č. 2). Následně jsme jednotlivá témata seskupovali podle podobnosti, přičemž jsme pracovali na abstraktnější rovině se záměrem najít co nejuvýstižnější vyjádření daných témat. Výsledkem jsou témata detailně rozpracovaná v následující kapitole, která zachycují esenci fenoménu, jenž je předmětem výzkumu.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Výsledky analýzy a interpretace dat nelze zobecňovat, aby se nevytratila autentičnost jednotlivých výpovědí. Je však možné nastínit některá obecnější zjištění, vyplývající z analýzy dat. Vynořená témata, následně shluknutá pod témata jim nadřazená, se vyskytla u většiny, či alespoň několika účastníků výzkumu. Nadřazená témata byla nakonec seskupena podle podobnosti do oblastí, které tvoří čtyři základní pilíře interpretace dat, a to:

1. Význam uplatnění sociálního pedagoga na ZŠ.
2. Podmínky při implementaci sociálního pedagoga na ZŠ.
3. Způsob práce sociálního pedagoga s jednotlivými subjekty na ZŠ.
4. Kompetence odpovídající pozici sociálního pedagoga na ZŠ.

Pro zachování celistvosti námi zkoumaného fenoménu kombinujeme interpretace analyzovaných dat z obou perspektiv – z perspektiv témat a z perspektiv konkrétních osob. Jednotlivá témata tedy dokládáme osobními výpověďmi účastníků výzkumu.

5.1 Význam uplatnění sociálního pedagoga na ZŠ

vynořená témata	nadřazená témata
- SP na každé škole - pozitivní zkušenost z projektu - součást týmu ŠPP	pocit potřebnosti pozice
- zlepšení školního klimatu - zahlcenost učitelů - soběstačnost školy - SP jako spojovací článek	důvody zavedení SP na ZŠ
- komplexita uplatnění - proměnlivost práce - prostor pro důsledné řešení problémů	charakter práce

Tab. 2 Význam uplatnění sociální pedagoga na ZŠ

Pocit potřebnosti pozice

Vnímání důležitosti pozice pramení z již realizovaných projektů, na základě kterých vznikla pozice sociálního pedagoga na ZŠ. Paní Lucie popisuje svoji situaci slovy: *takže já jsem byla sociální pedagog v projektu a oni zjistili, že je to dobrý a paní ředitelka zavolala na úřad, že **prostě potřebuje toho sociálního pedagoga***. Obdobnou zkušenost zmiňuje i paní Sabina: *to myslím bylo i cílem toho projektu, do kterýho jsem byla zapojená, tam zkoumali, jestli ten socped tam skutečně se může uplatnit, jo, a nás bylo 10 a každý ten člověk tam něco dělal a **fakt se tam uplatnil***.

U všech účastníků výzkumu jsme mohli pozorovat upřímné nadšení z pozice sociálního pedagoga ve školním prostředí. Význam uplatnění sociálního pedagoga na každé škole dokládají jejich osobní výpovědi.

*No, já si myslím, já doufám, že budou sociální pedagogové **na každé škole**, protože stejně si myslím, že ty sociální rozdíly začínají být větší a větší mezi dětma, problémy jako sociální, názorový jsou vždycky, vždycky se budou lidi rozvádět, **vždycky tam bude nějaký jako problém**. Zase můžou z těch lidí udělat jako dobrou partu, nebo jim pomoci nějak jinak, ale myslím si, že určitě jo, že já bych to viděla dobře. Snad se to nějak rozběhne, no, jako já si myslím, že oni to jako docela podceňují, ale **oni opravdu můžou být velkou pomocí pro tu školu**, hlavně ve spolupráci s tím psychologem jaký můžou vymyslet dobrý věci, a nejenom pro ty děti, ale i pro ty pedagogy. (paní Lucie)*

*Myslím si, že je to **strašně důležitá pozice**, a že by to nemělo být jenom ojedinele na školách. Nejspíš by bylo vážně lepší, kdyby byla pozice sociálního pedagoga **na všech školách**. (pan Jan)*

Pan Daniel na základě svých osobních zkušeností zdůrazňuje význam této pozice především na školách, kde se vyskytují děti se speciálně vzdělávacím potřebami (dále jen SVP): *tak se v **podstatě bez té pozice asi nedá fungovat**, respektive se dá fungovat velmi špatně, a to sice tak, že se prakticky ty problémy těch dětí a těch rodin vůbec neřeší, protože ti učitelé na to absolutně nemůžou mít čas, jo, takže já si myslím, že ta pozice, pokud se nebude zavádět nějakým plošnějším způsobem, tak minimálně na škole, jo, kde se vyskytují. (pozn. autora: děti se SVP)*

*Vidím, že bude **každá základní škola** a tam bude všude sociální pedagog, bude tam školní psycholog a takhle, že budou normálně působit na školách. (paní Sabina)*

Určitě na všech, protože **na jakékoliv škole se to hodí** taková pozice, ten sociální pedagog, a to jenom z toho důvodu, že je to úplně jiná pozice, než je psycholog, než je metodik prevence a **skvěle to tam zapadá**. (pan Marek)

Potřeba vytvoření a investice do týmu odborníků, který se postará o žáky i po stránce sociální, je zřejmá. Paní Sabina ji zdůrazňuje slovy: *Ono důležitý je vůbec jako aby na té škole byl vytvořen nějaký **multitým**, který se bude zajímat nejenom o to, že ty děcka budou mít ty jedničky a dosáhnou, že se dostanou na nějakou elitní školu nebo já nevím co prostě, ale že tam bude prostě tým, který jako bude ve složení právě toho socpeda, toho školního psychologa, bude tam ten výchovný poradce, ten metodik prevence, a ti lidi budou fakt jakoby nějak **systematicky spolupracovat** a budou vytvářet nějaký nejenom preventivní programy, už prostě od těch prvních tříd až po ty devítky, ale budou se zajímat třeba i o vytváření toho třídního klimatu, prostě jo, **budou se zajímat o to, jaký ty děcka maj vzájemný vztahy k sobě**.*

Obdobně situaci vnímá i pan Daniel: *a snažíme se je (pozn. autora: problémy dětí, ať už ve škole nebo doma) v tom určitém **kolegiu**, ať už užším jenom s tím rodičem nebo učitelem, nebo širším s nimi a s kurátorem a třeba s tou neziskovou, řešit, jo, a nějakým způsobem pomoci dosáhnout toho, aby to dítě prodělávalo to vzdělání, jo, a tak dále, aby se prostě vyvíjelo, no, to je jakoby taková ta kostra, kolem které všechno běží.*

Důvody zavedení sociálního pedagoga na ZŠ

Práce na osobnostně-sociálním rozvoji žáků se ukazuje jako jedna z významných možností uplatnění sociálního pedagoga ve škole. Paní Lucie uvádí konkrétní příklady: *myslím si, že ten volnej čas, ty projektový hodiny, aby třeba z lidí nerostli rasisti, aby z lidí rostli tolerantní lidi, aby prostě měli úctu jeden k druhýmu, aby si dokázali vzájemně pomáhat, aby dokázali třeba i někoho namotivovat k něčemu jinýmu, najít v něm něco co v něm je, dívat se na ty slabší a pomáhat jim růst nahoru a namotivovat je k tomu, že můžou dělat úplně jiný věci, nebo uspět v něčem jiným, to si myslím, že je strašně důležitý, takže jako vůbec, já si myslím, že ten **sociální pedagog může ovlivnit tu osobu** jako úplně v tom nejlepší slova smyslu. Pan Daniel dodává: *když prostě žák má problémy nějaké s docházkou, jo, nebo prostě chováním, nebo celkově nějaké problémy, **které vyložene nendou až tolik do toho vzdělání**, ale třeba do jeho osobního života a nějaký problémy třeba v té komunitě. I pan Marek zdůrazňuje potřebu práce na školním klimatu z důvodu**

současných proměn společnosti: *Už jenom kvůli tomu, že žijeme v 21. století, kde každé má ke všem blízko a zároveň se to oddaluje ty vztahy mezi těma lidma. Další věc je, že se tady začínají mísit kultury v České republice a lidi na to nejsou, jak vidíme, připraveni nějakým způsobem. Ale je těch důvodů určitě víc, ale ten základní je asi už jenom to, **aby nevznikaly nějaký vztahový problémy v těch školách.***

Dalším významným důvodem, proč by měla být pozice sociálního pedagoga do škol zavedena, je pocit potřeby **pomoci učitelům** v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, což dokazují výpovědi většiny účastníků výzkumu: *Já si myslím, že může být velice prospěšná asi učitelům v tom, že učitelé musí hlavně učit a to co se požaduje po těch pedagozích v dnešní době je docela hodně náročný, nicméně jsou to pořád jenom lidi, kteří **nemůžou jako komplexně úplně řešit všechno**, nebudeme si nic nalhávat. (paní Lucie)*

*Je výhoda, že **já můžu z té školy vyjít a můžu ty informace přinést**...on nemůže jít na OSPOD, on nemůže jít do rodiny, rozumíte, on nemůže si vyzjistit a vymapovat jak to vlastně všechno je a předat ty názory těch lidí všech a všeho jako tomu učiteli. A ono se to pak jinak vidí, že třeba vidíte, že přijde paní učitelka navztekáná rozrušená říká, kurňa to děcko vůbec není ve škole, nikdo mně nedá nic vědět, normální jiná učitelka by poslala zprávu na OSPOD, že jo. Nicméně já, když jsem šla do toho terénu, zjistila jsem, že té matce umřel tatínek tam v té rodině a maminka je v takové situaci, že teď hledá bydlení a tak dál, tak už ta učitelka je úplně jiná, úplně jinak shovívavá, už se na to dívá jinak, a i sama má třeba soucit a pochopení pro ty věci, kdežto takhle by to viděla...neomluví se do tří dnů, nedá mu nic vědět, jo rozumíte. (paní Lucie)*

*Na každé škole je výchovný poradce i metodik prevence, ale jsou to zároveň i učitelé, takže mají spoustu povinností a **nemohou se některým dětem věnovat naplno**, například problémovým žákům. (pan Jan)*

*Ti učitelé to berou, jako že **jim hodně pomáhám**, že kdybych tady nebyl, tak oni by to museli chystat, oni by si museli ty rodiče zvat, oni by s něma museli řešit, že mají tydle problémy, oni by v těch krajních případech museli kontaktovat ty kurátory, a tak dále, a tak dále, takže tam je ohlas jako velice pozitivní. (pan Daniel)*

*...aby se tam těm učitelům líp učilo, protože sami říkají, že **nezvládají zároveň vychovávat a vzdělávat**, proto by určitě sami uvítali, ti co s tím mají zkušenosti dneska, sociálního pedagoga. (pan Marek)*

Pan Marek vnímá přínos sociálního pedagoga i v ohledu finanční efektivity: *A teďka poslední dobou ještě teda v prevenci všeobecně, že se mně zdá, že školy plýtvají strašně moc peněz na to, aby si objednávaly různé programy od neziskovek, od organizací, který se zaměřují na primární prevenci, ale **kdyby měli jednoho toho sociálního pedagoga, kterému dají měsíční plat a který tam všechny ty programy udělá, tak by na tom byli daleko líp.***

V neposlední řadě je přínos této pozice shledáván především v roli mediátora či koordinátora mezi všemi subjekty, které se dostanou do vztahu se školním prostředím.

*Je to takovej ten **most**, kdy vy jakoby i můžete změnit pohled těch učitelů, ale i těch rodin, když jim jako řeknete jak to tam je...nemá žádnou úlohu, já říkám, se divíš, běž se podívat, jak tam bydlí...a voni ti učitelé jako pak maj ten soucit a řeknou si, no tak jasně, tak já mu třeba umožním tady ve škole, ať si ty úlohy udělá...takže on jako kdyby doplní ten chybějící **článek**. (paní Lucie)*

*I tady ta komunikace s těma rodičema, když mají rodiče, kteří nechodí na třídní schůzky a nekontrolují žákovskou nebo něco, tak v podstatě ten SP je jedinej **prostředek** jak ty rodiče kontaktovat. (pan Jan)*

*Je to takový člověk, taková pozice na té základní škole, která tam **propojuje všechny členy té školy**, ať už učitele jednotlivý, nebo paní zástupkyni s paní ředitelkou s těmi učiteli, dál ty žáky, a ještě navíc do toho vnáší ty rodiče, **snaží se najít nějaký společný řešení**. V tomhle vidím nejdůležitější funkci toho sociálního pedagoga. (pan Marek)*

Charakter práce

Pozice sociálního pedagoga ve škole se vyznačuje velkou šíří a komplexitou činností, které mohou být vykonávány: *může dělat **asistenta**, může dělat **mentora**, může dokonce i **učit něco**, může dělat **projektový dny**, může dělat nějaký prostě jenom projektový hodiny, může spolupracovat s **rodinou**, může spolupracovat s **OSPODem**, může vytvářet **volný čas**, jo, rozumíte, on může dělat strašně moc věcí a taky se po něm hodně chce, po tom sociálním pedagogovi (paní Lucie). Podobně se vyjadřuje i paní Sabina: **ten socped má hrozně jako širokou oblast**, to máte ty sociálněpatologické jevy, máte multikulturní výchovu, máte takové budování nějakých těch pozitivních vztahů v tom třídním kolektivu, **toho je strašně moc**, jo, a to jsme ještě škola, která nemá jakoby nějaké problémy a neřešíme nic s těma rodičema, to máte pak ještě další oblast, jo, to je strašně moc oblastí. Pan Daniel detailně*

popisuje komplexnost jedné z činností jakou je například jednání s rodiči: *protože tam jsou všechny ty **domluvy na těch jednáních**, musí se to seztat, musí se to domluvit, aby všichni měli čas, musíte zjistit u těch jednotlivých stran, co třeba v poslední době v té věci dělali, co je aktuálně skutečně problém, jo, teďka, nachystat nějaký dokument, nějaký zápis, co se tam bude projednávat, jo, pak se to projedná, teďka jsou z toho jednání nějaký výstupy, zase ty výstupy realizovat, a tak dále.* Pan Marek zmiňuje ještě práci mimo školu: *je tam velký prostor na výletech té školy, že tam může působit ten sociální pedagog nějakým způsobem, na různých **kurzech** a podobně.*

Jedním z typických znaků práce je její proměnlivost, o které mluví pan Jan: *záleží na dni a záleží na těch povinnostech v tom terénu, co je potřeba vyřídit, kde se u koho zdržím a takhle. Dá se říct, že **každý den je trochu jiný**, takže se ani moc nedá odhadnout, kolik času konkrétním činnostem věnuji.*

Sociální pedagog může odhalit skutečnosti, na které učitelé nemají časový prostor ani kompetence: *to by ten učitel vůbec nemusel zjistit, tohle nezjistíte, ale tím, že já jsem si to obešla, obešla jsem si ten barák, bylo to v cikánském domě, takže jsem si zjistila ty informace, mohla jsem tam jít, tak jsem najednou **zjistila jak to skutečně je**, nebo že děcka nedodržují léčebný režim, jo, jako že prostě to tak není... (paní Lucie)*

Důležitým motivem, který se v průběhu rozhovorů objevoval, je časový prostor pro práci, který dává možnost uchopit situaci komplexně a případný problém důsledně analyzovat.

*Velká výhoda je v tom, že má čas na věci, na který nemají čas ti ostatní a tudíž jakoby **doplní tu komplexnost toho vzdělávání a té výchovy**, jo...a vy máte čas si to vyzjistit, což nemá čas nikdo jiný ...ale je fakt, že my jsme schopný to **udělat líp právě kvůli tomu času**, jo. (paní Lucie)*

*A sociální pedagog tím, že **není zahlcen povinnostmi učitele**, tím třídnictvím, má mnohem více času a může proto pružně reagovat na problematiku situace ve škole, což se týká i hlubší spolupráce s rodiči. (pan Jan)*

*Jakoby s tím kolektivem pracuju trošku jinými metodami než oni ...nebo **já na ně mám čas** a oni na ně čas nemají, protože se musí věnovat úplně jiným činnostem. (paní Sabina)*

Shrnutí

Z osobních výpovědí všech informantů identifikujeme silný pocit potřeby dané pozice na každé škole. Mezi hlavní důvody zavedení sociálního pedagoga do škol se objevují argumenty týkající se zlepšení školního klimatu a vzájemných vztahů, pomoci učitelům při výskytu výchovných problémů nebo participace na osobnostně-sociálním rozvoji žáků. Explicitně je zdůrazňována role sociálního pedagoga jako člověka, který je důležitou součástí školního poradenského pracoviště, propojuje všechny členy školy a v případě vztahových problémů se snaží nalézt společné řešení. Typickým znakem práce sociálního pedagoga je její šíře, která vyžaduje značnou flexibilitu. Komplexita práce však není vnímána negativně, ba právě naopak, sociální pedagog má čas a prostor pro důkladné řešení problémů a odhalení skutečností, které jsou mnohdy zanedbávány.

5.2 Podmínky při implementaci pozice sociálního pedagoga na ZŠ

vynořená témata	nadřazená témata
- zájem vedení o pozici - ochota učitelů spolupracovat - některé školy nemají zájem	otevřenost školy
- výhoda šíře pravomocí - prolínání činností nevadí - činnosti odpovídají typu školy - terénní práce - SP nepotřebuje souhlas	agendu vymezit široce
- systematická realizace programů - pravidelná komunikace - porady, konference	systematičnost práce
- nic speciálního nepotřebuje - volná místnost - časový prostor v rozvrhu - dokumentace	pracovní zázemí
- plný úvazek - odměna adekvátní komplexitě práce	typ úvazku a odměna
- praktičtější VŠ příprava - ukotvení v legislativních dokumentech - potřeba systematického financování - stanovení jednotného rámce - zrychlit proces prosazení pozice - zajištění informovanosti	co změnit?

Tab. 3 Podmínky při implementaci pozice sociálního pedagoga na ZŠ

Otevřenost školy

Jedna z důležitých podmínek pro úspěšné uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí je upřímný zájem vedení školy o danou pozici, o čemž hovoří i paní Sabina: *a jsem za to strašně ráda, že i to vedení té školy je k tomu tam nakloněný a dává mi ten prostor.* Paní Lucie dodává: *a to vedení nějak jako pro to je hodně nakloněný, pro tu moji práci, tak jak jsem to dělala tím způsobem, jo, protože oni věděl, že to pomáhá těm učitelům, že ti učitelé pak maj dořešený věci.* Dále naznačuje potřebu přijetí této pozice i ze strany učitelů: *myslím si, že záleží taky na tom, jak ti pedagogové budou otevření, to nejsou všichni, tady více méně jsou, protože tady těch starostí mají tolik, že oni by to nezvládli, takže oni jsou pro tu práci toho sociálního pedagoga velice otevření.* (paní Lucie) Ne všechny školy však vnímají tuto pozici jako důležitou, s čímž má zkušenost paní Sabina: *na gymnáziu v Bučovicích, to bylo takové hodně náročné, pře tam bylo vidět, že oni toho socpeda tam prostě nechcou, s tím že vlastně se považují za školu, kde nejsou problémy a nepotřebují tam žádnýho toho člověka, tak to bylo takové docela otravné a nemělo to žádný smysl.*

Agendu vymezit široce

Tvorba nové pozice a s ní spojené definování činností je velmi citlivou, avšak klíčovou oblastí. Účastníci výzkumu zdůrazňovali především širokou škálu činností, která je pro danou pozici charakteristická: *metodik prevence nedělá jakoby třídnický hodiny, on nedělá adaptační pobyty, jo, je to zase něco jakoby ta přidaná hodnota toho socpeda, že může nabídnout mnohem širší škálu těch činností* (paní Sabina). Pan Daniel upozorňuje: *čím víc to budeme specifikovat, tím víc se dostaneme do problémů, že ten systém nebude fungovat.* V té souvislosti navrhuje paní Lucie následující: *ono zase bych tu volnost těm sociálním pedagogům dala, at' si to ta škola jakoby uzpůsobí toho sociálního pedagoga, jak potřebuje, že kdyby měl nějaké jakoby kompetence, tak si to ta škola napíše sama, spíš ta škola, aby si to stanovila, co ten sociální pedagog bude dělat nebo ne.*

Dalším charakteristickým znakem je, že i v případě, je-li náplň práce sociálního pedagoga ve škole daná, činnosti se prolínají s ostatními pracovníky ŠPP. Prolínání činností však nikdo neshledává jako negativní, ba právě naopak: *Já bych řekla, že jo, že se to tak jako krásně doplňuje, že to je jak kdybychom byli ty skládačky a prostě se tak vždycky zapojíme a vytvoříme ten obraz toho, jak to může fungovat* (paní Sabina). Velmi detailně tento fenomén přibližuje pan Daniel: *prolíná se to, my si spíš jako sami určujeme, že to vyhodno-*

tíme, jo, tak tohle už je agenda psychologa, tak já mu to předám. Fakticky to poradenský pracoviště funguje tak, že se objeví problém, první poradenský pracovník je oslovený a on už to potom jakoby infiltruje dál a jsou do toho zapojeni prakticky všichni a vždycky nejvíc ten koho se to nejvíc týká, jo, takže když to bude prostě problém s chováním, tak to bude asi nejvíc pan psycholog, když v tom budou namočený, já nevím teďka se nám tady rozjely kostky, tak to bude asi metodička prevence, když v tom bude namočený to, že je podrážděnej, protože se nevyspal, protože nemá doma dveře, tak v tom budu asi třeba namočeněj víc já, a tak no.

Důraz kladený na široké vymezení činností, které by měl sociální pedagog ve škole zastávat, pramení z diverzity každé školy a následného přizpůsobení pracovní náplně podle jejich potřeb. Díky šíři činností, kterou sociální pedagog může nabídnout, nalezne uplatnění na každém typu škol, což dokládá i paní Sabina: *no a to je právě krásný, že každá škola je jiná a i ten socped pak má úplně jinou náplň té činnosti, ale uplatní se.* Pan Daniel nastiňuje rozdílnost činností podle typu škol následovně: *by stálo za zvážení, že prostě i ve chvíli, kdy ta škola funguje, jestli by sociální pedagog nemohl zastávat prostě roli nějakého organizátora prostě akcí s rodinami, a tak dále, že by se víc jakoby provázala ta školní komunita do toho soukromí, jo, takže možná jako stojí za zvážení ta varianta, že tam nebudem zavádět žádné koeficienty, ale že dáme tu agendu tak širokou, že ve chvíli, kdy tam budou ti žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, tak se ten sociální pedagog zaměří na ně a když tam nebudou, tak bude mít volnější ruce třeba na tydle aktivity, jo.* Zjišťujeme, že pracovní činnosti se liší podle toho, zda-li se jedná například o školu s romskými žáky, nebo o školu běžnou. U škol s převahou romských žáků pozorujeme velký význam terénní práce s rodinou: *ukazuje se, že když je ta škola zaměřená na práci s romským dítětem, že to má hrozně svoje specifikum, že ten pedagog fakt se zaměřuje na tu práci s těmi rodiči a že chodí to těch rodin (paní Sabina).* Naopak účastníci výzkumu pracujících na školách běžných do kontaktu s rodiči téměř vůbec nepřicházejí, i přesto by podle paní Sabiny měla být terénní práce s rodinou zahrnuta v kompetencích této pozice: *u nás jakoby tam ta potřeba není, pře některý ty děcka pocházejí, přijde mi, z takových bohatších rodin a jsou takový trochu jako...takový hrozně pohodlní a myslím si, že tam to prostě nemá moc velkej smysl, ale občas se tam vždycky najde nějaký ten případ, takže určitě jakoby ta práce toho socpeda v tom terénu a s těma rodičema je oblast, do které já jsem se ještě moc nedostala a určitě by měla být jakoby zahrnutá součástí toho...*

V souvislosti s výkonem terénní práce paní Lucie uvádí: *Já si myslím, že výhoda toho sociálního pedagoga je ta, že on má více méně velký prostor se dostat k informacím a pomoci těm lidem ze všech stran, což třeba psycholog nemá, protože on musí mít souhlas, aby se k tomu dítěti dostal, a když mu ten rodič ten souhlas nepodepíše, tak on vlastně nemůže s ním mluvit, kdežto ten sociální pedagog, protože má více méně takový postavení sociálního pracovníka, může mluvit s kým chce, a kdykoliv. Což je jako velká výhoda, když se vám třeba něco nezdá u toho dítěte, když máte nějaký podezření a ten rodič většinou, když něco doma je, tak to zakáže, aby s ním někdo mluvit, kdežto u mě má smůlu.*

Systematičnost práce

Aby byla zaručena kvalita a efektivita sociálně-pedagogické práce, je nutná její kontinuita, což v souvislosti se zasíťováním preventivními aktivitami zmiňuje paní Sabina: *jo, udělat si nějakou systematickejší přehled toho, co by se mělo jakoby v rámci třeba i té prevence probrat, aby ty děcka dostaly pak možnost, v rámci toho, že postupují do těch vyšších ročníků, vždycky projít si nějakým tím modulem. A pak vyložit tomu nějakou čas, si myslím, že to je důležité, ne to dělat nějak nahodile.* Dále klade důraz i na spolupráci s třídními učiteli: *takže s nima se snažíme vybudovat nějaký systém těch třídnických hodin, třeba nějaký témata, který by mohli úplně sami třeba i rozvíjet společně s těma děckama.*

Velký význam pro zajištění jak efektivitu práce, tak dobrých vzájemných vztahů, má pravidelná komunikace mezi všemi pracovníky ve škole, což dokazuje i výpověď pana Marka: *postupně jak jsem začal chodit na porady apod. tak mě začali brát mezi sebe a už se necítím jako člověk zvenku, který tam přijde, ale už se cítím jak člen toho pedagogického sboru.* Propracovaný systém porad nastiňuje pan Daniel: *Míváme takzvané malé porady ŠPP, to je každé pondělí ráno a to vede právě ta výchovná poradkyně a s ní ostatní poradenští pracovníci, a pak velké porady, ty jsou jednou měsíčně zhruba, a tam už je právě i ten pak zástupce, to vlastně plní do značné míry tu supervizní funkci.*

Paní Sabina navrhuje: *účastnit se prostě různých konferencí, kde třeba se i bavíte o těch socpedáckých aktivitách, jako aby se vytvořila nějaká komunita těch sociálních pedagogů, aby se vzájemně podporovali a předávali si prostě inspirace.*

Pracovní zázemí

Z rozhovorů vyplynulo, že většina sociálních pedagogů ke své práci využívá jen základní vybavení, které je ve škole běžně k dispozici. *Já přemýšlím, jestli vůbec využívám nějakou pomůcku kromě pera a jazyku a telefonu. (pan Daniel)*

*Já potřebuju počítač a je pravda, že když dělám nějaký projektový dny, tak potřebuju nějaký výtvarný potřeby a potřebuju občas tu interaktivní tabuli, ale ta naštěstí ve třídách bývá, jo, takže jinak **nic moc nepotřebuju**. (paní Lucie)*

*Co potřebuju, tak jsou prostě papíry, jsou to kreslicí potřeby, je to dataprojektor určitě, nějaký jakoby počítač, přes kterej těm děckám můžu ty filmy pouštět, nebo nějaký programy, ale většinou je to prostě takový, že nic moc nepotřebuju, **že to je o tom, že se společně bavíme**, ty pomůcky spíš ne. (paní Sabina)*

Pan Jan navíc využívá *sedací pytel, který slouží na spoustu různých důvodů, ať na relaxaci, jenom na posezení, nebo na vymlácení kvůli agresivitě. Mám tu jednu školní lavici, u které můžou pracovat ty děcka.*

Velkou důležitost hraje volná zasedací místnost, ve které se mohou konat případná jednání. Význam soukromí zajištěného díky takové místnosti vyzdvihuje pan Daniel: *já ve chvíli, kdy si chytnu někoho a budu to s ním řešit na chodbě, tak to bude mít nepoměrně menší efekt než když ho vezmu semka, jo, teďka ještě i s celým tím procesem, že já ho vedu po té chodbě, většinou nic neříkám, že, protože co se týče...to funguje daleko nejlíp, nejhorší věc je s ním začít něco řešit, že, protože on jako začne reagovat, se celý rozplizne...takhle on si přemýšlí a jak to bude vostrý a jako jo...to si myslím, že je nejlepší takhle...pak ho přivede člověk sem a má to **daleko větší efekt než když by to bylo někde ve třídě, kde bysme stáli mezi zvednutýma židlema, jako jo prostě...určitě to hraje velkou roli.***

Při realizaci preventivního programu je nutný časový prostor, který je však občas těžké nalézt a záleží jen na domluvě sociálního pedagoga s konkrétním učitelem.

*Vždycky je ten program teda **na úkor nějakých hodin**, jo, většinou jsou ochotni dát nějaké výchovy, tělesnou výchovu, hudební výchovu. (pan Marek)*

Horší je to na tom druhým stupni, kdy ty děcka mají různý angličtiny, maj tu matematiku, informatiku, což jsou hodiny, na který se prostě šáhnout nesmí, jo, tak najít tam nějakou tu školinku, kde bych se mohla uplatnit. (paní Sabina)

Co se týče formální dokumentace, tak neexistuje žádný ujednocený systém záznamů jednotlivých činností vykonávaných sociálním pedagogem. Jednotlivé dokumenty v podobě záznamů z výchovných komisí, krizových intervencí, preventivních lekcí, pohovorů či dalších jednání, si tvoří každá škola individuálně. Jak může vypadat záznam z preventivní lekce, popisuje paní Sabina následovně: *máme název lekce, dáme si tam cíl, kterýho chceme dosáhnout, pomůcky které využijeme, pak je tam jakoby souhrn té lekce jak jsme to provedli, pak je tam nějaká moje zpětná vazba, z toho co jsem třeba viděla, čeho jsem si všimla, co se mi nelíbilo a to vlastně posílám tomu učiteli, se kterým tu lekci realizuju, pro kterého to realizuju, když je to třídnická hodina. On mi na to třeba dá taky jakoby nějakou zpětnou vazbu, a pak je tam třeba ještě poslední odstaveček a ten se věnuje tomu, jak bude pokračovat spolupráce do budoucna...takže to je spíš jako pro mě, abych měla přehled za prvé v jakých třídách jsem byla, za druhé co jsem tam dělala, a za třetí co mi fungovalo a co mi nefungovalo.*

Někteří sociální pedagogové si pro svou potřebu vedou i sebereflexní deník: *si píšu denní záznam činností, co jsem dělal, s kým jsem se chytl do konfliktu a podobně. (pan Jan)*

Je to hodně dobrej nástroj se zpětně ohlídnout na to, co člověk dělá. (pan Marek)

Člověk se potom snadno v tom zorientuje, když potom třeba potřebujete najít, že jste minulej týden s někým mluvil a vy už si to pořádně nepamatujete...(pan Daniel)

Typ úvazku a odměna

Z výpovědí účastníků výzkumu vnímáme silnou touhu po plném úvazku. Paní Lucie pracuje na škole, kde se musí z velké části věnovat terénní práci s rodinami a z důvodu jen polovičního úvazku, preventivní činnost již není možná, i když má snahu ji vykonávat: *na ten poloviční úvazek musím stihnout docela hodně hodně práce, a více méně můžu dělat jenom takový ty věci co jako pokryjou ty nejhorší případy a nemůžu se těm dětem věnovat tak úplně třeba v tom jejich volným čase, co bych jim mohla věnovat i trošku něco i jinýho, jo, takže svým způsobem tady jsem spíš jak sociální pracovník.* Paní Sabina potřebu plného úvazku potvrzuje: *a představa, že bychom tam byli na celý úvazek, tak si myslím, že by se to krásně ta pozice prostě jako rozjela.*

Při zjišťování názorů na odměnu odpovídající vykonané práci, byly zmiňovány částky většinou v rozmezí 20-25tisíc. Pozoruhodné bylo, že vzápětí však téměř všichni účastníci

výzkumu zdůrazňovali komplexnost práce, která odpovídá výši navržené částky: *Adekvátní? Kdyby to bylo na plnej úvazek, tak si troufnu říct, že by to mělo být minimálně 20, 25 tisíc čistého za tu práci, kterou ten člověk dělá, protože dělá strašně moc a dělá toho hodně, zatímco třeba ten jeden člověk, jeden pedagog se může soustředit na jednu věc, tak ten sociální pedagog jich musí dělat strašně moc a **musí být velice flexibilní.** (paní Lucie)*

Pro mě úplně jako maximálně vyhovující, jako že bych byl úplně maximálně spokojený, je 20 tisíc čistého, jo, to je tak jakože optimál, kdy bych byl optimálně spokojenější. A aj možná ve smyslu té práce, jakože co všechno by ten sociální pedagog měl mít na starosti, co by měl dělat, když sem třeba zařadíme i trošku víc intenzivnější práci na těch preventivních programech, tak si myslím, že i těch 20 tisíc je adekvátních. (pan Jan)

No, jako adekvátní, za to co tady dělám, tak 22-23 tisíc čistého. (pan Daniel)

*Mně by se líbila třeba dvacítko, jako kdybych dostávala dvacítku, tak bych byla jako spokojená, čistá třeba jo. ...ale bylo by to takové, že pracujete s těma děckama, je tam spousta práce mimo školu, když připravujete ty lekce, třeba ten projektový den, tak to jste minimálně měsíc v nějaké emailové komunikaci, a setkávání s lidma a plánování toho jak to bude, a něco odpadne, zas to musíte znovu, jo, **to je prostě taková nonstop práce...** a když ten člověk chcete, aby byl spokojenější a dělal to co má, tak ...a nebo míň a zajistit nějaký pravidelný vzdělávání toho člověka, jo, aby jako on se mohl rozvíjet a přinášet nějaké jakoby nápady, který by mohl dávat těm děckám. (paní Sabina)*

No, pokud by ta pozice byla na plný úvazek, tak určitě srovnatelný plat jak mají učitelé na základní škole, kteří jsou tam na plný úvazek. (pan Marek)

Co změnit?

Ukazuje se, že změna by měla nastat již v úpravě předmětů na vysokých školách, které by měly být mnohem praktičtější: *No a určitě bych doporučila třeba i v rámci studia také nějaké zlepšení, nějaký jiný **předměty**, nějaký třeba **praktičtější** a že jako, mně přijde, že ten bakalář jako jo dal nám jakoby hodně jakoby i těch teoretických základů, který jsou potřeba, ale neumíme je prostě moc uplatňovat v té praxi ...abyste to uměli i jako nějak analyzovat, ne jenom si s těma děckama hrát, ale vědět jaký to má smysl a naplánovat si třeba celou tu lekci, to mě nikdo jakoby během toho studia nenaučil, to já jsem se musela naučit prostě fakt za chodu v rámci té své praxe. A teďka magisterský studium je úplně o ničem, jo, tam nic do praxe nemáme, píšeme seminárky, jo, mnohdy mi to přijdou prostě nesmyslný věci, jo (paní Sabina).* Paní Lucie vidí přínos vysoké školy v teoretickém

rozhledu, na druhou stranu však podotýká: *nemyslím si, že to, že má někdo magisterský titul ze sociální pedagogiky, tak ho to činí dobrým sociálním pedagogem, a to je vždycky tak. Bohužel, je to tak, protože univerzita vás opravdu naučí jenom CO, ale to JAK se už musíte naučit sami.*

Dalším krokem, který účastníci rozhovoru vnímají jako významný je stanovení jednotného rámce, protože *ještě to není dané a každý to dělá jinak (pan Marek)*. Nedostatky spojené s danou pozicí konkrétně popisuje pan Marek: *ještě není úplně vyjasněný, nikde není napsaný, co by ten sociální pedagog měl přesně dělat, není napsaná žádná metodika, žádná knížka s činnostmi, kterým by se měl ten sociální pedagog na té základní škole věnovat.*

Jeden z nejpalcivějších nedostatků je však legislativní neukotvení pozice: *Jde o to, aby to někdo vůbec navrhl, a to zatím žádný ten politik neudělal, zatím to začalo na té sféře těch vysokých škol, že se o to snaží a nepřeneslo se to do té politický úrovně. (pan Marek)*

Nedostatek je určitě nezařazení SP do katalogu prací, takže v podstatě i jako špatný zakotvení, kam zakotvit, do jaké třídy platově a podobně. To si myslím, že s tím má spousta ředitelů problém, že by nevěděli kam ho dát. (pan Jan)

A to že nejsme uznáni jako nějaká profese, jo, když řeknete socped, tak vlastně jako vůbec nic není. (paní Sabina)

S tím se pojí i potřeba systematického financování sociálních pedagogů ve škole: *to tady řešíme už od začátku, jo, to financování. Jako ta pozice, i přesto že na naší škole je viditelně maximálně potřeba, tak dost možná za tři čtvrtě roku zanikne, protože to nikde nebude chtít platit, takže to je jakoby hlavní nedostatek. A od toho se všechno odvíjí, kdyby byly peníze, tak můžete ty lidi najmout dva a můžou chodit do terénu a přitom stíhat prostě i tu ostatní agendu, jo, od toho se prostě všechno odvíjí, hlavní nedostatek je že na to nejsou ty peníze a že politici ještě nepovažují tuhle agendu natolik důležitou, aby do ní investovali. (pan Daniel)*

Z rozhovorů vyplývá, že sociální pedagogové jsou poměrně optimističtí se zaváděním této pozice do škol, avšak její prosazení bude velmi pomalé, což dokládají i následující výpovědi:

Já si myslím, že ono se to časem dostane dopředu, že i do toho zákona se to časem dostane a ten sociální pedagog bude mít místo na těch školách, akorát je to otázka fakt asi ještě pár let...ale když si vezmu, když jsem nastupoval do prváku, tak o SP jsem nevěděl vůbec nic

a o tom, že nějaká SP je někde na základních školách taky ne, a v podstatě v té době to vlastně jakoby vznikalo...a teď už jako SP pracuju jako na škole, takže si myslím, že se to fakt jakože dostane někam. (pan Jan)

*Si myslím, že na to budou ti politice reagovat, ale že to půjde takovým způsobem, aby na tom co nejvíc ušetřili, **takže hodně postupně a pozvolna.** (pan Daniel)*

*Za mě osobně je strašná škoda, že i když se o to už několik let snaží všichni, tak pořád ta profese není uznaná, není v katalogu, není v rejstříku profesí, takže ta pozice neexistuje v dnešní době na základních školách, přitom už se napsalo tolik prací a tolik výzkumů bylo uděláno na to, že **ta profese je dneska potřeba...protože to tu společnost donutí mít toho sociálního pedagoga na té základní škole. Jenom je takový riziko, že si to ta společnost uvědomí až moc pozdě, ale pořád věřím v to, že to bude dobrý a během pár let to bude na každé základní škole.** (pan Marek)*

Pan Marek se dále ohlíží na vývoj pozice u nás v komparaci se zahraničím: *a že je to úplně na začátku ta pozice oproti ostatním státům v Evropě. Zase neříkám, že na tom jsme nejhůř z těch evropských států, ale pořád je to někde úplně na začátku.*

Je také nutné zajistit větší informovanost o této pozici přinejmenším mezi pedagogickými pracovníky, jelikož prosazení pozice komplikuje právě neznalost ředitelů o pozici sociálního pedagoga (pan Jan). A taky ta **informovanost** těch lidí (pan Marek). A více méně jde spíš o to, že lidi na to nejsou zvyklí (paní Lucie).

Shrnutí

Mezi hlavní podmínky při implementaci sociálního pedagoga do škol informanti řadí otevřenost vedení a pedagogů pro přijetí sociálního pedagoga do svého týmu. Co se týče pracovních činností, podle názorů informantů by měly být vymezeny široce a každá škola by si dále měla jednotlivé činnosti specifikovat na základě svých potřeb. Z čehož plyne, že náplň práce není možné jednoznačně vymežit, ale vždy se bude mírně lišit podle typu školy, kde například u škol s převahou romských dětí dominovala terénní práce s rodiči a intervenční činnost. Na běžné základní škole pak byly více uplatňovány činnosti preventivní. Důraz byl kladen také na systematickост práce, aby například preventivní programy nebyly realizovány nahodile, ale měly logickou posloupnost, díky které všechny třídy budou mít možnost projít si jednotlivými moduly. Zaručení efektivity práce je nutné

podpořit pravidelnou komunikací v rámci celého kolegia, jak na úrovni porad, tak i konferencí. Vzhledem k pracovním podmínkám není informanty vyžadováno nic speciálního. Důležitý je však vyhrazený prostor pro osobní rozhovory se žáky, případně s kolegy, a dále také vyhrazení časového prostoru v rozvrhu v souvislosti s realizací preventivních programů. Všichni informanti zastávají názor, že sociální pedagog by měl být zaměstnán na celý úvazek a finanční odměna by měla odpovídat komplexitě a kontinuitě práce, která vyžaduje výraznou flexibilitu. Jako adekvátní považují informanti odměnu ve výši 20 – 25 tisíc. V souvislosti s implementací dané pozice, jsou nutná opatření, na která se apeluje již delší dobu. Především se jedná o ukotvení pozice sociálního pedagoga v zákoně a jeho systematické financování. Tato opatření jsou vnímána jako stěžejní pro uplatnění sociálního pedagoga na této pozici. Nejdříve je však nutné vytvoření jednotného rámce dané pozice, vytvoření přehledu činností a metodiky, čehož se snažíme dosáhnout i prostřednictvím předložené diplomové práce. V neposlední řadě informanti akcentují zvýšení informovanosti o pozici jak mezi odborníky, tak v rámci širší veřejnosti.

5.3 Způsob práce sociálního pedagoga s jednotlivými subjekty na ZŠ

vynořená témata	nadřazená témata
<ul style="list-style-type: none"> - vazba na rodinu - podnět od učitele, „zakázka“ - monitoring - informování o každém kroku - SP jako zdroj inspirace 	práce s učiteli
<ul style="list-style-type: none"> - neformální autorita - krizová intervence - využití sociálně-pedagogických metod - mimoškolní působení 	práce se třídou/žákem
<ul style="list-style-type: none"> - aktivizace rodin - zprostředkování pomoci - nerepresivní způsob řešení problémů - kontinuální komunikace - výchovné komise 	práce s rodiči
<ul style="list-style-type: none"> - externí výpomoc, zpestření - OSPOD jako krajní řešení - návrh nové kompetence 	práce s institucemi
<ul style="list-style-type: none"> - vzájemná pomoc - zpětná vazba 	práce s kolegy ŠPP

Tab. 4 Způsob práce sociálního pedagoga s jednotlivými subjekty na ZŠ

Práce s učiteli

Důležitá role sociálního pedagoga tkví ve zprostředkování komunikace mezi učitelem a rodiči: *takže oni oceňují to, že **dostávají ty informace přímo z té komunity ode mě**, vědí, že vzhledem k tomu jaké mám prostě vazby na tu komunitu, takže ty informace jsou většinou pravdivé. Já se vždycky snažím vejít do té rodiny, zmapovat tu situaci, informace předám třídnímu učiteli a následně spolu řešíme, jak v tom budeme pokračovat. Někdy ti rodiče jako nefungují, nepřijdou do školy a tak dál, takže se těm učitelům snažím pomoci v tom, aby se vyřešil ten jejich problém co nejrychleji a tou nejlepší cestou.* (paní Lucie)

Sociální pedagog je učiteli partnerem v situacích, které učitel nedokáže zvládnout sám: *ale jako je vidět, že oni jakoby chtěou, aby tam byl fakt nějaký ten člověk, kterej tomu rozumí, kterej by jim dokázal v tomhle poradit, nějaký člověk se kterým si o tom můžou **promluvit a společně jakoby najít nějakou tu cestu** jak to vyřešit třeba.* (paní Sabina)

***Jim to pomáhá**, jako i v rámci těch děcek, že vlastně já si je беру na individuály občas, když dělají...nevím jak to říct slušně...když dělají nepořádek, tak si je беру, prostě si s něma snažím promluvit. Takže si myslím, že určitě jim to dleňco usnadní.* (pan Jan)

*No momentálně z toho mám takový pocit, oni už vědí, když se ve třídě něco děje, když mají nějaký problém ve třídě, tak ví, na koho se mají obrátit. A to je strašný posun pro mě tady v tomhle, že už to nijak neopomíjejí, nebo se to nesnaží řešit nějak sami, ale **mají tam toho člověka, na kterýho se můžou spolehnout**. A pro ni je to strašný ulehčení vůbec té práce a všeho, když tam má někoho takovýho jako jsem já.* (pan Marek)

Všichni účastníci výzkumu zmiňují, že podnět ke spolupráci přichází většinou ze strany učitele. Učitel dá podnět sociálnímu pedagogovi ve formě určité „zakázky“, kde definuje, s čím potřebuje pomoci.

*Podnět dostanu **vždycky od toho učitele**, neomluvil se do 3 dnů, má 160 hodin, má 100 hodin, rodina nefunguje, zase tam dva dny nebyl, nechodí si pro úlohy, děcka nemají svačinu, nemají zaplacený obědy, nezaplatili nám družinu, nedonesli nám dokumenty, nezaplatili nám pomůcky a jedem jo.* (paní Lucie)

*Vlastně všechny **ty podněty přichází od toho třídního učitele**, že vlastně ten žák dělá problémy v hodině, neučí se, nepřipravuje se, měl takový a takový problémy, to všechno přechází potom na ŠPP a my už po tom i s tím třídním učitelem se domluvíme, jestli už udělat tu výchovnou komisi, nebo mu dát nějakou šanci...* (pan Jan)

Tak většinou se do toho kontaktu s rodiči a s dětmi dostanu **přes učitele**, kteří mě nějakým způsobem kontaktují, jo, tady je problém ve škole u toho žáka, jo nebo tam bude možná problém v rodině, protože nechodí do školy. (pan Daniel)

Já většinou dostanu **zakázku** od toho učitele a dělám to na to téma, spolupracuji s tím učitelem a pochopitelně беру v potaz tu svoji cílovou skupinu, co si můžu vůči té cílové skupině dovolit a co ne, jo, jako znát ty věkové kritéria a vědět jakoby nějaké prostě jednotlivosti k těm věkovým skupinám, no a pak už je to takový ...no, že to prostě berete, jak kdybyste byli někde odpoledne v nějakém klubu, a s těma děckama probíráte nějakou věc, která je zajímavá. (paní Sabina)

Ty programy a lekce vychází **na popud těch třídních učitelů**, kdy oni si vlastně ten program jako kdyby **objednají**, dejme tomu u mě, řeknou, jaký tam mají momentálně problémy v té třídě, co by tam chtěli řešit v tom programu apod. (pan Marek)

Nutná je zároveň iniciativa samotného sociálního pedagoga, který monitoruje situaci ve škole: *občas přindu jak to vypadá s absencí, jestli nemaj někoho omluvenýho, koho by bylo potřeba zjistit, jestli je doopravdy nemocnej, nebo je za školou a takhle...nebo jestli nemaj nějakýho žáka, kterýho si mám vzít.* (pan Jan)

Začínám brzo ráno, že přijdu o půl 8, **vyzjistím všechny informace**, někdy jdu za těma učitelama se zeptat, potřebujete něco, co se děje, máte nějaký problém, ano mám, tohle potřebuju vyřešit, tohle...obejdu si takový ty ...jako ty paní učitelky, některý mi daj jako samy ten podnět a některý si obejdu, protože třeba nestačí za mnou dojít. (paní Lucie)

Mezi zásadní aspekt práce sociálního pedagoga patří sdělování všech zamýšlených kroků všem zainteresovaným osobám.

Vy se musíte naučit v tom školním prostředí **neobcházet** ty lidi, který obcházet nemáte, to znamená, když chci něco udělat, co se týče jakoby třídy, musím jít za třídním učitelem, domluvit se s ním, že s tím souhlasí, a pak se domluvit se zástupcem, že to tam bude zapsaný v programu...nesmíte nikoho z těch lidí obejít! Jakmile obejdete jednoho z těch lidí, tak je válka. Takže, když jsem chtěla dělat nějaký preventivní program, musela jsem za metodičkami prevence, **zeptat se jestli s tím souhlasí** a nevádí jim že to budeme dělat, takže je to opravdu o té komunikaci, řeknu jim co budu dělat, jakým způsobem, jestli s tím souhlasí a oni mi řeknou, ano, v pohodě, my s tím souhlasíme, a pak jdu teda za výchovným poradcem, takže **pořád jsou tady lidi, se kterýma musíte komunikovat**, aby se necítili blbě, že jim jako berete tu jejich práci. (paní Lucie)

A předtím než ten program začne vůbec, tak tomu učíteli nabídnu, jestli chce, tak se toho programu může zúčastnit, může být v tom aktivní stejně jak ty děti, nebo se na to může dívat, dávat pozor, anebo vůbec toho programu nemusí být účasten a může si dělat svoje věci, ty jeho tři možnosti, nějakou dobrovolnou volbu jeho, se mu dají. (pan Marek)

Sociální pedagog může být učíteli inspirací při snaze pracovat s dětmi prostřednictvím netradičních metod.

*Ale spíš přindou s tím, že by chtěli třeba tu komunitu, pře vlastně dělaj komunitní kruhy, tak jakože tu komunitu **oživit** něčím, takže třeba přindou, jestli neumím nějaký aktivity a takhle. (pan Jan)*

*Nebo směrem k těm učitelům ...zase jakože jim nabídnout nějaké metody, jak můžou s těma děckama pracovat v třídnických hodinách, ...jo, takže já bych chtěla nabídnout jim nějaký možnosti, **jak s těma děckama můžou pracovat trošku jinak** v rámci toho kolektivu. (paní Sabina)*

Práce se třídou/žákem

Při práci se žáky se ukazuje jako esenciální způsob komunikace. Z jednotlivých výpovědí vnímáme, že komunikace by měla probíhat na partnerské neformální úrovni, na bázi pozitivního řešení problémů a stanovení jasných pravidel.

*Prostě, sednout, v klidu si prostě promluvit, rozebrat to, být takovej ne kamarádskej, ale s tím lidským přístupem k pochopení, jo, prostě **pochopit toho žáka proč to teda udělal**, a zkusit mu nějakým způsobem pomoci ve smyslu udržování těch mantinelů, těch pravidel, a hranic a tady takhle. (pan Jan)*

*A postavit to do té pozice, když jedná s tím žákem, jo, já vím, že ti to přijde vtipný, jo, prostě taky jsem...a **řít konkrétní příklad**...on najednou hrozně zbystří, protože on přišel jako v domnění, že je tady s nějakým sociálním pedagogem, který mu teda bude vykládat jak se to nesmí a kdesi cosi, a teď mu najednou tady člověk říká, že tomu rozumí a že to třeba dělal taky a skrze tady to hrozně získáte jeho pozornost a najednou vás daleko víc poslouchá, najednou je daleko víc té argumentaci. (pan Daniel)*

*Já to dělám na té partnerské dohodě, jo, já to mám ráda, takovej ten rovnej přístup, **mluvím s něma o tom jaký jsou následky** toho jejich chování, snažím se jim jako ukázat, že třeba zrovna tohle není vhodný a proč to není vhodný a mluvit s něma o tom ...jakmile ty*

děčka ucítí, že k nim máte vztah, že je vedete jako partnery, tak se mi většinou osvědčilo, že i sami jako se otevřou a mluvěj věci úplně v pohodě, nemaj jako žádný zábrany, protože věděj, že jsem člověk jako kterej to nikde zaprvé **nevykecá** a za druhé vždycky jako nějak jako **poradí** a beru to to s takovým jako nadhledem, že i když si ze mě dělají srandu a já jako ten vtíp jim vrátím zpátky, tak oni viděj, že jste jako dost nad věci a už je to něco jiného než když prostě Co to děláte!! Tak to ne, to u mě není, já jsem takovej ten pozitivní člověk, usměvavej, já se na ty děcka usměju, **já jim prostě ukážu, že je mám ráda** a že dokážu prostě najít něco dobrýho i v tom nejhorším žákovi. (paní Lucie)

V případě, že v hodině nastane vyhrocená situace a děti extrémně zlobí, může učitel povolat sociálního pedagoga pro krizovou intervenci: ...záleží na problému, pokud je tam jen jeden agresivní, takže ho v rámci krizové intervence stáhnu pryč. Pokud ale je nějaký **problém přímo v té třídě**, že třeba třída je rozjetá, šlapou po učiteli, jo, když to řeknu lidově, tak mu šlapou prostě po hlavě, tak to řeším přímo v té hodině, přímo s těma žákama, takže prostě....ono to vyzní možná škaredě, ale na první popud je prostě všechny jakože seřvu a potom teprve se oni uklidní, tak začínáme v podstatě takovou tou komunitu...komunitu nekomunitu...komunitu v nekomunitním kruhu, tak, jakože si neseďme do kruhu, že většinou teda sedí v lavicích, ale prostě **snažíme se o tom jakože bavit**. (pan Jan)

Nebo je to tak, že jsou v hodině pomoci učiteli, tzn. že krotím dravou zvěř, jak se říká u nás, a **pokud zjistím, že už je to moc, tak si je odeberu jako individuálně na práci k sobě**, takže jsem třeba jeden den oddělovala polovinu třídy, 10 nejhorších nějakých, který tam dělali bugr, jo, takhle jako se snažím...ale oni se mnou musí jet, tzn. že **oni se mnou fakt jako jedou a nezastavěj se**, takže to je ten jakoby takovej trochu trest, že oni všichni si tam můžou lážo plážo a já do nich buším prostě, že budou makat a teď oni fakt jako jedou a učí se ty slovíčka a teď všechno mi musijou říkat a musijou číst, takže já jim dávám jako docela záhul tam když si je pak oddělím za to, že zlobili v té třídě, jo, takže oni jako dostanou trošku takovoudle sodu, to je taky trošku potřeba. (paní Lucie)

Tak jednak je to individuální, některý dítě stačí jenom odvést ze třídy, posadit ho na křeslo nebo tedy na ten sedací pytel a nechat ho chvílku vydýchat, chvílku ho nechat na pokoji a pak s ním třeba začít rozebírat ten konflikt až se trochu jakože rozdýchá, uklidní se...jo, a některý dítě zas potřebuje se vymlátit, jo, je fakt jako plnej toho napětí ...jo, tak jakože metoda je v podstatě **vymlátit se do neživého předmětu**, takže tady u mě do toho sedacího pytle...a další potom nastupuje **rozebrání toho konfliktu a udělaný nějaký jako závěr** co udělat pro to, aby se to příště už nedělo. (pan Jan)

Co se týče metod využívaných sociálními pedagogy, tak podle jednotlivých výpovědí vidíme, že mají především funkcionální (nepřímý) charakter, který je typický pro sociálně-pedagogickou práci s jedinci.

*Já mám ráda **zážitkovou pedagogiku**, to je jedna věc, která se mi velice osvědčila. Jsou to **myšlenkové mapy**, to taky se hodně osvědčilo, u romských dětí obzvlášť. A u těch romských dětí to musíte hodně jako ukazovat, musíte jim to hodně zprostředkovávat jako **prakticky**, takže velice praktickým způsobem jim to říkat a vysvětlovat, úplně tzv. polopatě, jo, a mají rádi hry, nevydržíjou vám sedět 45 minut, ty menší děti, takže tam je potřeba třeba i občas jako zatleskat, zatancovat, zazpívat a zase jít dál, jo, tam jako to se vám vždycky osvědčí, takže tohleto jako používám, **ať si to prožijou, ukázat jim ten příklad**, prožít, naučit, zopakovat. (paní Lucie)*

*Právě to **strukturované drama**, které je jednou metodou z dramatické výchovy, kdy ty děti se vžijí do té role přímo, nastíní se jim nějaký příběh a ten příběh má většinou nějaký špatný konec a oni mají možnost ho nějakým způsobem ovlivnit, aby to nedopadlo, tak jak to dopadlo. Takže skrze tady tu techniku se dá řešit i šikana, dají se tam řešit vztahy ve třídě, dá se tam řešit kyberšikana, cokoliv, záleží jenom, jaký příběh si vymyslíme. (pan Marek)*

*Většinou je to prostě o tom, že ta hodina... že se vytváří nějaký prostor pro ty děcka, takže my většinou využíváme různé **diskuse** a debaty, kde si dojdeme k něčemu, že jo, **brainstormingy**, já mám ráda třeba mentální plánování, že společně s těma děčkama rozebereme ty jednotlivé témata třeba v rámci prevence. No a potom jsou to různé jakoby **aktivační hry**, a potom jsou to takový jakoby trošku prvky těch drama lekcí, že si tam přehráváme ty **scénky**, dostáváme se, snažíme se jakoby simulovat něco, že jo...A někdy do toho ještě použijeme **filmy**, nebo nějaký sociální spoty, který si pouštíme, říkáme si, snažíme se odhadovat...a nebo se to spojí i s vytvářením něčeho, ve výsledku si z toho něco odnesou, no, snad...a hodně **se snažím dávat prostor těm děčkám**, aby mohli oni potom prezentovat něco třeba, aby se mohli vyjádřit k nějakému tématu, aby mohli mluvit, no, **aby se naučili mluvit a debatovat společně**, ne křičet na sebe, překřikovat se a tak...(paní Sabina)*

*Tak mimo program a lekcí, tak děláme **projektové dny**, zúčastňuju se výletů a snažím se tam dát nějaké aktivity v tom volném času, který během toho výletu je, dál **kurzy**, různé **adaptační programy** pro děcka, dělá se adaptační program z 5. do 6. třídy a pro prvňáky se dělá adaptační program, takže ten celý adaptační program má na starosti sociální pedagog, vymýšlí, co bude obsahem toho programu. (pan Marek)*

Paní Sabina naznačuje i možnost uplatnění sociálního pedagoga v odpoledních hodinách, kdy děti mohou po škole navštěvovat různé kroužky: *myslím si, že právě odpoledne by tam byl právě prostor pro to mimoškolní působení toho socpeda, to znamená otevřít si nějaký svůj kroužek, jo a v rámci toho působit i na ty děcka třeba i v rámci lidských práv, jo, otevřít si prostě kroužek a spojit to i s filmama, že jo, promítáte filmy, pak si to rozeberete, nabídnout nějaký takový trávení volného času.*

Práce s rodiči

Sociální pedagog ve škole hraje důležitou roli mediátora mezi školou a rodiči, o čemž hovoří i pan Marek: *no, je to jeden ze základních bodů té práce toho sociálního pedagoga, obecně komunikace s rodiči, udržování kontaktu mezi školou a rodiči, aby ti rodiče věděli, co se v té škole děje a aby tam neposílali svoje dítě jako do neznámého prostředí, ale aby si k tomu udělali vztah. Dále dodává, že sociální pedagog by měl aktivizovat rodinu a vtáhnout ji do chodu školy: *mě napadlo, nebo už jsem slyšel o tom, že se dělají různé dny pro rodiče přímo ve škole, že všichni rodiče se pozvou do školy, je tam celý pedagogický sbor, a ti rodiče se dokonce dají do té stejné role jak ty jejich děti, takže normálně podstoupí celý den ve škole jak ty jejich děti, takže to je taky zajímavý nápad, ale určitě je toho o hodně víc jak přiblížit těm rodičům školu.**

Kontakt s rodiči přímo v jejich domácím prostředí, uvádí pan Jan, je potřeba spíše u problémových rodin: *Je to spíš u procenta, není to u všech rodin, pře někteří rodiče do té školy dochází, takže není potřeba k nim domů docházet, v podstatě jsou bezproblémoví, takže tam není potřeba, spíš je to u těch problémových rodin, který nedochází do školy, nechodí na konzultace, takže tak...*

Pan Jan navíc zmiňuje, že u některých rodin vykonává i zprostředkování sociální pomoci: *nějaký to zprostředkovávání nějaký těch služeb, pomoci, takhle tam jakože je. S čímž má zkušenost i paní Lucie: *anebo, někteří si mě vyhledají sami, a chtějí ode mě nějakou pomoc, jo, sociální atd.**

Při práci s rodiči sociální pedagogové uplatňují především nerepresivní způsob práce.

*Práce s rodiči je hodně důležitá, protože tam teda musím hodněkrát jít, hodněkrát vysvětlovat, několikrát upozorňovat, že vždycky musím říct ty následky, proč jsem tady, že vlastně svým způsobem, to že je tady sociální pedagog je výhodou, protože **jinde by to řešili hned***

radikálně, kdežto tady je ještě taková ta šance, že s váma ten sociální pedagog promluví a můžete to změnit, než se to třeba dostane pod dohled toho OSPODu. (paní Lucie)

Co se týče směrem rodičům, tak tam se mi osvědčilo jakoby ta vstřícnost, že jim nabídneme i nějakou tu pomoc a že se třeba ukáže, že oni se chtěou stěhovat, tak jim napíšeme nějaké doporučení nebo něco takovýho, a ve chvíli, kdy toto uděláte, tak hrozně se vystaví jakoby ten most. (pan Daniel)

Většinou jim to tak jako vysvětluju prostě proč je důležitý spolupracovat s tou školou, že je to v zájmu toho dítěte, že nám jde o společnej cíl, aby to dítě nemělo problémy v té škole, aby mělo nějaký slušný známky, a i vlastně i ti rodiče aby neměli zbytečný problémy...oni slyší na problémy s OSPODem, jako se sociálkou, a s Policií, na to slyší strašně, takže většinou častou používám tady toto, aby prostě nebyly problémy, aby nemusela přijít sociálka a takhle. (pan Jan)

V případě, že se neosvědčuje ani hrozba sankcí, následuje výchovná komise a případná další opatření.

Tak vlastně my pozveme rodiče sem do školy na to jednání, kde je vlastně v kolegiu já, pan psycholog většinou, třídní učitelka a rodič, případně, když rodič nespolupracuje a nebo je to hodně závažné, tak rovnou i kurátor, vlastně probíráme co tam je za problémy u toho dítěte, jo a jak to napravíme, případně někdy rodiče právě přijdou s tím, že mají prostě nějaké jiné problémy, které způsobují to, že nemůžou posílat dítě do školy, tak se jim snažíme nabídnout třeba nějakou spolupráci ať už s tím kurátorem, nebo přes neziskovky (pan Daniel). Pokud není efektivní ani výchovná komise, jsou již nutná mnohem přísnější opatření: ve chvíli, kdy to dítě nechodí do školy a není to nijak obhájené, tak nastavíme třeba omluvenky od doktora, abychom měli jistotu, že se nikde nevláká, a když potom ty hodiny nejsou omlouvané, tak v té chvíli samozřejmě naskakuje nějaké neomluvená absence, a když ta neomluvená absence dosáhne 25 hodin, tak my máme nějakým pokynem z Ministerstva uloženo, že když překročí neomluvená absence 25 hodin, tak my to musíme hlásit na Úřad na přestupkovou komisi a oni potom mohou uložit pokutu, respektive jim na čas pozastavit dávky, což je taková dvousečná zbraň, ale jakoby hodně to zabírá, pokud to nejsou rodiče, kteří to mají hodně na salámu...a potom je teda ještě druhý level, když to ani dál nefunguje, tak ve chvíli, kdy to dosáhne 100 hodin neomluvených, tak my to posíláme na Policii ČR a bere se to jako podezření z trestného činu zanedbání výchovy mládeže nebo ohrožení mládeže, nebo něco takovýho, jo. (pan Daniel)

Práce s institucemi

Škola se z nejrůznějších důvodů dostává do kontaktu i s externími institucemi (OSPOD, Magistrát, Policie, neziskové organizace ad.). Zprostředkovatelem kontaktu mezi těmito dvěma stranami bývá, podle výpovědí účastníků, právě sociální pedagog.

Já komunikuju často s OSPODem, to je velice úzká spolupráce, asi nejčastěji je to OSPOD a SVP, a pak jsou to neziskové organizace, které poskytují nějaké služby, tak s nima musím taky spolupracovat. (paní Lucie)

Do té terénní práce patří i spolupráce s dalšími orgány, takže s OSPODem, s Magistrátem, s Policií, s neziskovými organizacemi. Jo, spolupracuji hodně s Armádou spásy, tedkom s nízkoprahem co sídlí na Husově ulici, takže v podstatě v tom gethu, a i na jižní čtvrti, a tam je vlastně i azylový dům pro matky s dětmi. (pan Jan)

A hodně spolupracuju tedkom na bázi doučování, takže já vlastně žákovi nebo rodičům zprostředkovávám službu doučování na Armádě spásy... (pan Jan)

A pak jsou tam ještě jakoby nějaké jiné instituce, se kterými spolupracujeme, jako je tady Pedagogická fakulta, nebo jsou to různé jiné neziskové organizace, jako Amnesty, nebo Nesehnutí, nebo takové no...plus oslovujeme ještě jiný instituce a jiné odborníky vlastně na to téma, aby to bylo trochu pestřejší pro ty děcka. (paní Sabina)

Pokud se vyskytne vážnější problém v rodině a není v možnostech školy jej zdárně vyřešit ani prostřednictvím výchovné komise, je nutné oslovit OSPOD: *tam už se to prostě musí dat dál, protože vy už dál nemůžete nic, dál už může přikázat jenom OSPOD, jenom OSPOD může přikázat, že to děcko bude chodit do školy, jenom OSPOD to může kontrolovat (paní Lucie).* V té souvislosti navrhuje paní Lucie i rozšíření kompetencí sociálního pedagoga: *Já si myslím, že ten sociální pedagog by měl mít větší pravomoce, trošku větší pravomoce jakoby, že by to mělo být propojené s úřady. A do budoucnosti bych doporučovala, kdyby ten sociální pedagog měl třeba možnosti i rozhodovat, jako posílat zprávy třeba o školní docházce, jak ty rodiny fungují a mělo by to být jakoby **ovlivněno třeba i na dávkách**, myslím si, že to je zrovna ta cesta jak to jakoby zlepšit, když trošku budou i ty sankce shora.*

Práce s kolegy ŠPP

V rámci ŠPP je potřebná otevřená komunikace mezi všemi členy: *Spíš spolupracujem hodně mezi sebou, jak s tou školní psycholožkou, tak s tou výchovnou poradkyní, protože vždycky je dobrý, aby o tom věděl celý ten sbor nějaký těch preventistů na té škole, a aby věděli, co se tam zrovna děje a každý k tomu může říct svoje a určitě je to lepší ve spolupráci než kdybych dělal něco, co by se jim nemuselo nějakým způsobem líbit. (pan Marek)*

Vzájemnou spolupráci při preventivních programech potvrzuje paní Sabina slovy: *Na těch programech se vlastně podílíme společně, že to společně realizujeme. ŠPP však není izolovaný element, ale intenzivně spolupracuje i s ostatními členy pedagogického sboru: vlastně všechny ty podněty přichází od toho třídního učitele, že vlastně ten žák dělá problémy v hodině, neučí se, nepřipravuje se, měl takový a takový problémy, to všechno přechází potom na ŠPP a my už po tom i s tím třídním učitelem se domluvíme, jestli už udělat tu výchovnou komisi, nebo mu dát nějakou šanci. (pan Jan)*

Při práci by neměla být opomenuta ani zpětná vazba od kolegů.

Já si vždycky říkám, mám velkou výhodu ve své práci, sedím tu s psychologem, takže když už mně hrabe na maják, tak ten psycholog mně to řekne a je to dobrý. (paní Lucie)

Zpětná vazba mně dochází pořád od kolegů jak ŠPP, tak učitelů...i s tím, že si o tu zpětnou vazbu říkám, hodně často, že se třeba ptám, jestli to bylo dobrý, nebo to bylo prostě špatný, co by se dalo zlepšit. (pan Jan)

Přímo od těch třídních učitelů...v té hodině prostě si najdeme čas, na chvíli si sedneme a společně to probereme, jako co se nám povedlo, co se nám nepovedlo...nebo, když jsou ty projektový dny, tak se klidně pak ptám i těch děcek, nebo těch třídních učitelů, jestli mají nějaké odezvy od těch děcek, jestli jim to jako přijde, že to je dobrý nebo ne, jo, většinou je to od těch učitelů, když spolupracuju s těma učitelama, tak od nich. (paní Sabina)

V těch programech mám zpětnou vazbu jak od třídních učitelů, tak od žáků, a další věci probírám s tou školní psycholožkou, co se týká nějaké té zpětné vazby na mě, nebo já na ni. (pan Marek)

Shrnutí

Charakteristickým prvkem práce sociálního pedagoga na ZŠ je, že se dostává do kontaktu se všemi subjekty, které se vyskytují přímo ve škole, ale také v jejím velmi blízkém prostředí. Z výpovědí informantů jsme identifikovali, že sociální pedagog kontinuálně pracuje s učiteli na poli monitoringu problémových žáků, zjišťování příčin jejich chování, či následně zprostředkovává informace mezi učitelem a rodiči. Podnět přichází nejčastěji ze strany učitele, avšak i sám sociální pedagog iniciuje vzájemnou spolupráci. Efektivní interakce probíhá jen za předpokladu otevřené komunikace a informování o každém plánovaném kroku. Při práci se žáky hraje stěžejní roli partnerský způsob komunikace a vytvoření důvěrného prostředí. Sociální pedagog by měl usilovat o vybudování neformální autority, díky které lze jednodušeji s žákem navázat kontakt, rozebrat konkrétní problém, pochopit příčinu žákova chování, mluvit o případných následcích, či stanovit opatření do budoucna.

Co se týče metod práce, informanti poukazovali na využívání především metod sociálně-pedagogických, jako je například zážitková pedagogika, metody situační a inscenační (strukturované drama, scénky apod.). Dále sociální pedagogové při své práci využívají brainstorming, myšlenkové mapy, praktické příklady, nebo pouštění filmů či spotů, po kterých následuje diskuse, ve které se vytvoří prostor pro vyjádření každého dítěte. Sociální pedagog nachází uplatnění také v mimoškolní činnosti v rámci vedení různých kroužků, participace na výletech či adaptačních programech. Sociální pedagog se v některých případech dostává do kontaktu s rodiči, snaží se tak o udržení kontaktu mezi rodiči a školou, aby i rodiče měli přehled o chodu školy. Typickým znakem práce s rodiči je snaha o nerepresivní způsob řešení problémů, upozorňování na možné důsledky chování jejich dítěte a případné zprostředkování další odborné pomoci. V některých případech jsou však nutná přísnější opatření v podobě výchovné komise, zapojení OSPOD nebo Policie ČR. Sociální pedagog komunikuje také se širokou škálou externích subjektů, které se z nejrůznějších důvodů dostávají do kontaktu se školou. Jedná se zejména o neziskové organizace, PPP, SVC, NZDM, městské úřady a další. V neposlední řadě spolupracuje sociální pedagog s kolegy ŠPP, mezi nimiž by měla panovat vzájemná pomoc, kontinuální přátelská komunikace a pravidelná zpětná vazba.

5.4 Kompetence odpovídající pozici sociálního pedagoga na ZŠ

vynořená témata	nadřazená témata
- minimálně Bc. ze sociální pedagogiky - učit/neučit? - další vzdělávání	kvalifikace
- všeobecný rozhled - znalost charakteristik cílové skupiny	znalosti
- umět pracovat s různými typy lidí - zkušenost práce s dětmi - „něco navíc“, specializace	dovednosti
- zralá osobnost, nadhled - nadšení a uspokojení z práce - respekt k druhým lidem/názorům	vlastnosti

Tab. 5 Kompetence odpovídající pozici sociálního pedagoga na ZŠ

Kvalifikace

V otázce kvalifikace jedince, jež by měl pracovat na pozici sociálního pedagoga ve škole, panuje jasné přesvědčení mezi všemi účastníky rozhovoru. A to, že by každý uchazeč měl mít minimálně bakalářský titul ze sociální pedagogiky: *aspoň ten bakalářský by mohl mít, aby jakoby měl tu vysokou školu a mohl se trochu jakoby prezentovat.* (paní Lucie)

Já si myslím, že by měl mít vystudovanou sociální pedagogiku, určitě...si myslím, že to je nejlepší, pře ten sociální pedagog je tím pádem na tu pozici asi nejlíp ze všech těch pracovníků připravenej...když by vzala sociálního pracovníka stopro si myslím, že by si musel dodělat nějaký kurzy z té pedagogiky. (pan Jan)

Já bych se vůbec nebál nepožadovat tam jako plnohodnotný vysokoškolský vzdělání, takdle, já kdybych neměl třeba magistra, skončil bych jako bakalář, tak si myslím, že směrem k téhle práci bych byl skoro úplně stejně hotovej člověk, třeba s těma zkušenostma z těch volnočasových aktivit a tak dál, takže si myslím, že by se to klidně obešlo i jakoby bez toho lpění na minimálně magisterském titulu, bez toho by se to obešlo. (pan Daniel)

Tak určitě, když máme ten obor teda tu sociální pedagogiku, abychom si tím nějak prošli. (paní Sabina)

No, měl by to být člověk, který vystudoval přímo sociální pedagogiku, neměl by to být člověk, který vystuduje sociální práci a jde dělat sociálního pedagoga...a minimálně teda

bakalářské vzdělání, a dál by se ten člověk, který má to bakalářské vzdělání, dál jakoby vzdělávat v tom oboru. (pan Marek)

Poměrně velká diskrepance názorů nastává u otázky, zda by sociální pedagog ve škole měl mít ve svých kompetencích i přímou pedagogickou činnost, či ne: *neřekl bych, že by měl, nemusí, ale mohl by...aby to bylo nastavený tak, aby mohl...bylo by dobré, kdyby socped měl pedagogické minimum a mohl učit například některé výchovy...by mě bavilo učit například právě Výchovu ke zdraví nebo TV, kde se dá velice dobře uplatnit právě i prevence a lze dobře vyučovat aktivizačními aktivitami, hrami a podobně. (pan Jan)*

Já si myslím, že nemůžu učit, ale když suplujete, tak to nevádí, jo, to není, jako že já bych byla ve třídě a učila systematicky, to je třeba, že učitel onemocní, v tu chvíli jsem schopná prostě čapnout tu angličtinu, češtinu, jsem schopná jim to vysvětlit (paní Lucie)

Ne, z jednoho prostého důvodu, pře ve chvíli, kdy to tak bude, tak velice často se může stát, že bude používán k tomu, aby někde za někoho suploval, a už ta jeho práce půjde úplně do kyttek. Na druhou stranu, když potom se bude řešit to financování a ta jeho podpora, tak ta podpora toho zavádění té pozice bude samozřejmě větší, když tam bude co největší rozptyl, to jsou právě takový ty dva kameny co se tam melou, ale když bysme teď odhlídli od toho, jak dosáhnout té co největší podpory a řešili čistě to, co já si myslím, že by bylo optimální, tak já si myslím, že by vůbec jakoby neměl být tímhle zatěžován, že už tak bude mít dostatek agendy. Nebo minimálně v těch školách našeho ražení, kde je hodně těch žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, že, samozřejmě ve chvíli, kdyby tu byla ta škola, kde jich tolik není, tak by tam třeba mohl tímhle způsobem najít to svoje uplatnění, jak jsme říkali, že by musel se trošku přetransformovat do něčeho jinýho. (pan Daniel)

Jako asi je to nějaké plus pro něj, že se v té škole může uplatnit, jo, když by neměl co dělat, že by mohl učit. Ale mně se líbí to, že on neučí, že má prostě vyloženě sociálně-pedagogickou činnost, což znamená tu osobnostně-sociální výchovu, že na to se zaměřuje (paní Sabina)

*Ne, to jsem řekl na začátku, že dělat **nebudu**...já když chci razit tady tu pozici toho sociálního pedagoga na základní škole, tak nechci učit žádný předměty. Myslím, že neměl by to dělat podle mě. Představit si to dovedu, že bych učil děcka, ale pokud chci dělat toho sociálního pedagoga na základní škole, tak tady tohle dělat **nebudu**. (pan Marek)*

Ve všech rozhovorech se objevuje důraz na další vzdělávání sociálního pedagoga.

Určitě v tom chystání projektových hodin, já nevím, práce s rodinami, práce s rodiči, práce s dětmi, vždyť to furt si může něco nabrat. (paní Lucie)

Na těch kurzech...tam jsou prostě lidi s různých organizací, takže se dá jakože výměna různých těch jako zkušeností, takže si myslím, že to je hodně přínosný. (pan Jan)

*Určitě ve směru nějakých kurzů a to sice právě **zaměřených podle té jejich konkrétní agendy**, jo, třeba já nevím ty krizové intervence, nebo ta práce s rodinou, to tam bude vždycky tak jakoby tímle směrem, a potom specificky podle toho konkrétního sociálního pedagoga co v té škole dělá. (pan Daniel)*

*Projít si tou sociální pedagogikou, vystudovat třeba tohle, a pak prostě postupně se jako rozvíjet, projít si nějakým osobnostně-zkušenostním kurzem, něco takového, a pak jako každý rok třeba něčím takovým, jo, rozvíjet se **pravidelně**...proto si myslím, že jsou důležitý ty zkušenostní jakoby nějaký kurzy, kterými by si ten člověk měl projít v rámci toho studia, aby se trochu zocelil a **připravil tu svoju osobnost na ty děcka**. (paní Sabina)*

*Určitě by to měly být nějaké **kurzy**, které se zaměřují na práci s kolektivem, práci se třídou, práci se vztahy v té třídě. (pan Marek)*

Znalosti

V názorech na potřebné znalosti převažoval spíše všeobecný přehled interdisciplinárního charakteru se zaměřením na pedagogicko-psychologické poznatky.

*Jinak znalosti, pro tu sociální by určitě něco z té **psychologie** by vědět měl, že jo, to je stoprocentní, i z té **pedagogiky** by něco měl vědět, měl by vědět něco o **poruchách chování**, měl by něco vědět o ADHD, to je samozřejmý. (paní Lucie)*

*Rozhodně ta **psychologie**, že jo, je důležitá jako vědět. (paní Sabina)*

***Legislativa**, nějaká ta vývojová psychologie, diagnostika, jo, tady takový všechny možný předměty, a i prevence, intervence, ať krizová, nebo prostě normální intervence, to jsou všechny znalosti, výchovný poradenství a takhle. (pan Jan)*

Já třeba diagnostiku jako třídního kolektivu neprovádím a ani bych provádět neměla, to je prostě fakt vyloženě podle mě záležitost školního psychologa, a oni to kolikrát jakoby po mně chtěou ti třídní učitelé a to já prostě třeba nedělám, pře mi to přijde jakoby docela nebezpečné a je to taková jakoby hra. (paní Sabina)

*Další důležité znalosti, které při práci využívám je **didaktika**, kdy řešíme s učitelem vyučovací hodinu a jak rozdělit práci mezi žáky, zasedací pořádek atd. Taktéž důležité je mít poradenské znalosti - jak vést pohovory, jak lze řešit krizové situace apod. (pan Jan)*

*Určitě to musí být **všeobecný přehled**, protože když ty děti chcu vychovávat, tak neznamená, že je nebudu i vzdělávat, protože se to vždycky nese ruku v ruce tady tyhle dvě věci. (pan Marek)*

Důraz byl z více stran kladen na znalost charakteristik cílové skupiny, se kterou je sociální pedagog ve škole v kontaktu.

*Záleží na tom, kde pracujete. Když pracujete na tomto typu škol, tak potřebujete znát romský rodiny, znát romskou komunitu, umět romskej jazyk, musíte vědět, jak to tam funguje, z jakých důvodů a co...si myslím, že sociální pedagog na tomto typu škol **bez romštiny se neobejde**...asi na tomhleto typu škol **je fakt potřeba osoba z té komunity**, protože oni se moc jako neotvíraj, takže to je jedna věc, pokud by to chtěl dělat jako nerom, tak bych mu doporučovala, ať si tu romštinu, aspoň nějaké jakoby naučí. (paní Lucie)*

*Další je důležitá **znalost Romů a komunikace s nimi** a ještě znalost celkového dění ve městě a v komunitě - sice to není odborná znalost, ale myslím, pro moji práci hodně důležitá. (pan Jan)*

*Člověk by se měl orientovat v tom vlastně, s **jakou cílovou skupinou** pracuje a co je pro tu cílovou skupinu třeba typické, jak by s něma jakoby měl pracovat, jaké metody může využít. (paní Sabina)*

Dovednosti

Sociální pedagog ve škole by měl podle výpovědí umět pracovat s různými typy lidí. Pan Marek tuto dovednost popisuje jako *schopnost spolupráce se všemi, protože asi je to to nejdůležitější*. Paní Lucie uvádí konkrétní přirovnání: *Měl by být prostě, jak já to říkám, pro starší učitelky jako dcera, pro mladší jako matka, pro ty děti jako druhá máma, jo, pro ty rodiny jako přítel, jako rozumíte...je to takovej ten člověk, kterej **musí s každým trošku jinak**, takže musíte hodně přemýšlet jak s tím jak s tím jak s tím...mít pochopení pro všechny ty věci, **nikoho neodsuzovat**, na nikoho se nedívat zpatra, byť je v té situaci jaké je, úplně hrozné, a používat...jako fakt vhodně formulovat ty věci, já tomu říkám moudrost, někdo tomu říká sociální inteligence, ale je to fakt o té moudrosti jak to vlastně*

všechno děláte, jo, takže to chce opravdu na každého jiný metr, na každý děcko jinej metr. Dále uvádí, že sociální pedagog ve škole by měl umět *jak pracovat s autistou, jak pracovat se sociálně znevýhodněným dítětem, to je naprosto jasná věc, měl by vědět jak postupovat v případě, když se řeší šikana, a takovýdle věci by měl vědět ten sociální pedagog.*

Si myslím, že by měl být kompetentní v rámci práce se skupinou a to komplet práce se skupinou učitelů, tak i práce se skupinou žáků – v tom si myslím, že jsou nedostatky u sociálních pedagogů. (pan Jan)

Hodně často se objevuje i důraz na to, že by sociální pedagog měl *umět pracovat s dětma* (paní Lucie). Což potvrzují i slova pana Marka: *ten člověk by měl mít zkušenosti vůbec s prací s dětmi.* A pana Daniela: *hodně bych dbal na tu praxi na práci s dětmi, třeba bych to nadefinoval široce, jo, že by to nemuselo být třeba s menšinou, nebo s nějakýma dětma co mají nějaký speciální potřeby, jo, mohlo by to být zeširoka, třeba i ty tábory, a tak dále.*

Z některých výpovědí je patrna potřeba specializace v průběhu studia či práce: *si myslím, že ten socped pak by se měl ještě jako **zaměřit**, že je to takové hrozně jako pořád strašně široké. (paní Sabina)*

A výhodou by pro něho bylo *něco navíc, co by tam přinesl do té školy, může to být buď například **specializace** na speciální pedagogiku, nebo na nějaký ten volný čas že by se zaměřoval, nebo tu dramatickou výchovu, nebo něco takového. (pan Marek)*

Vlastnosti

Atribut vlastností sociálního pedagoga ve škole je vysoce rozmanitý. Osobnost by měla být připravena na neustálou proměnlivost práce, jako významný se mezi všemi vlastnostmi jeví empatie, optimismus a nadhled.

*Já si myslím, že nejdůležitější je **optimismus** a nějakou vlastnost nějaké jakože duševní hygieně, jakože prostě by tak jakože asi duševně zdravý asi jo, a s tím, že se setká s věcma, který prostě nejdou změnit hned a některý nejdou změnit vůbec, takže je potřeba i na tomhle pracovat, jakože smířit se s tím, to si myslím, že tyhle vlastnosti jsou hodně důležité. A pak si myslím, že to jsou vlastnosti vůči jiným lidem, takže nějaký jako přátelský by ten člověk měl být, chápat, empatický, a takhle no. (pan Jan)*

*Člověk musí mít prostě rád děti, člověk musí mít tu **empatii**, která už tady taky několikrát zazněla, myslím si, že při mojí pozici, rozhodně člověk musí mít třeba i **vyřídilku**...potom si*

*myslím, že musí **umět komunikovat s lidmi**, to je taky hodně důležitý, a potom vlastně, to co už tady zaznělo, a to jakoby rezonuje ve všech těch věcech, co tady říkám, ten **respekt** k tomu druhému a k jeho názoru, jo, a to co jsem vlastně řekl. (pan Daniel)*

Na jednu stranu ano, volat po všem v tom co jsem řekl, ale ve chvíli, kdy se objeví situace, kdy tohle nefunguje, tak nelpět na té srdečnosti a bombardovat tím prostě ty rodiče, když to na ně vůbec nefunguje, prostě holt někdy se musí nasadit jiný metoda, takže taková strážlivost bych řekl. (pan Daniel)

*...jako by měl ten socped být člověk, kterej je vstřícněj, kterej je jakoby nějakěj empatickej, kterej dokáže si s **těma děčkama porozumět**, aby hnedka na první pohled když tam vleze, tak aby je prostě neodradil hnedka, i když to se taky stává, žejo, kolikrát ty děcka jsou strašně nepřístupní ničemu, jakože ještě když jsou ti puberťáci, tak to maj potom na háku prostě strašně...pře kolikrát jakoby ty děcka vás vyzývají vyloženě k tomu, abyste si vy z nich udělali tu srandu a usadili je, což je úplně zbytečný, pře jsou to děcka, že jo...tak abyste to dokázali jakoby ustát a tak nějak jako to **brát s humorem a s nadhledem**, prostě něco takovýho, nějakou vytrvalost, nějakou odolnost, prostě něco takovýho. (paní Sabina)*

*Měl by být ten člověk určitě **komunikativní**, měl by být společenský, měl by být spíš optimistou než pesimistou. (pan Marek)*

*Nesmí chybět ani elán a nadšení pro neustálou komunikaci s lidmi, především s dětmi. **Nejdůležitější vlastnosti**, tak je určitě **pracovitost**, to je jedna velice důležitá, pak je to asi **láska k té práci**, ta je strašně důležitá, protože jinak ji nebudete dělat dobře. (paní Lucie)*

***Otevřenej** vůči těm děčkám, vstřícněj, mít chut mít s něma pracovat, neustále i na sobě pracovat, jo, aby se rozvíjel a tak nějak nezakrňt a být **veselej** pochopitelně pokaždé když přijдете, tak se smát, že jo...aby vás ta práce s těma děčkama prostě bavila, **aby bylo vidět, že z toho máte radost**, pře jakmile to bude pro vás otrava prostě a budete tam neustále pokřikovat, pře je to práce, kdy nesedíte, ale ty děcka jsou fakt hluční, jo, tak připravit se na to, aby vám to asi sedělo. (paní Sabina)*

*V neposlední řadě je nutné práci neustále přehodnocovat a být přístupný druhým názorům: směrem k tomu respektu, k těm druhým a vnímání těch perspektiv. **Dívat se na to prostě z těch různých pohledů**, který třeba praktikují ostatní...a já to vždycky přirovnávám jakože ten náš život nebo vlastně to co vůbec v něm řešíme je takovej strom a je tam hrozně moc větví, a že je blbost jakoby jít po jedné a tvářit se že ty ostatní tam nejsou a jako dívat se prostě na celou tu korunu a teďka zvažovat to, že to co mi ten druhej říká, tak to třeba není,*

*protože je úplně mimo, ale že prostě tam vstupuje úplně z jinýho pohledu, kterej mně třeba ještě nedošel, než jsem s ním začal mluvit. A to si myslím, že je pro tu práci hodně důležitý, tahle **empatie a respekt** k tomu názoru toho druhýho, jo. (pan Daniel)*

*...a nebát se **revidovat**, já se obávám, že v naší společnosti je hrozně zakořeněnej nějakej bych řekl skoro až symptom, že se lidi stydí přiznat, že udělali chybu, nebo že o něčem nebyli dostatečně informovaní a na základě toho reflektovat to svoje stanovisko a posunout se dál. (pan Daniel)*

Shrnutí

Poslední oblastí, která vyvstala z výpovědí informantů, byla oblast osobnostních a profesních předpokladů sociálního pedagoga na ZŠ. Osoba, ucházející se o tuto pozici, by měla mít vystudované minimálně bakalářské studium sociální pedagogiky. Silný důraz byl kladen na další vzdělávání v podobě pravidelných kurzů odpovídajících zaměření agendy konkrétního sociálního pedagoga. Poměrně silný rozpor se ukázal v názorech na otázku, zda by měl sociální pedagog zároveň i učit. Někteří informanti byli zásadně proti. Dále se objevovaly názory, kdy by sociální pedagog mohl učit jen například různé „výchovy“, nebo by mohl suplovat předměty jako je český jazyk, angličtina apod. Tito informanti zastávají názor, že by sociální pedagog neměl mít přímou povinnost učit, ale kompetence by měly být definované tak široce, aby tato možnost existovala. Co se týče znalostí, sociální pedagog by měl mít především všeobecný přehled s hlubším vhledem do oblasti psychologie, pedagogiky, poruch chování, poradenství, krizové intervence, didaktiky a legislativy. Informanti akcentují znalost charakteristik cílové skupiny a schopnost interakce s různými typy lidí. Sociální pedagog by již před nástupem na tuto pozici měl mít zkušenosti s prací s dětmi a jako výhoda se ukazuje určitá specializace (např. na speciální pedagogiku) nebo schopnost nabídnout „něco navíc“ (např. zkušenost vedení drama lekcí). O pozici sociálního pedagoga ve škole by se měla ucházet zralá osobnost, která projevuje silný zájem o práci s dětmi a vyznačuje se bohatými komunikačními dovednostmi. Mezi významné osobnostní rysy informanti řadí optimismus, nadhled, humor, empatii, otevřenost a respekt k druhým lidem.

DISKUSE

Interpretativní fenomenologická analýza se osvědčila jako vhodná metoda k dosažení námi stanovených cílů. Jejím prostřednictvím jsme byli schopni analyzovat získaná data a zodpovědět širěji položené výzkumné otázky. Polostrukturované rozhovory nám zajistily systematičnost ve struktuře pokládaných otázek, ale zároveň informantům poskytly dostatečný prostor pro vyjádření osobních zkušeností. Díky sofistikovanému postupu zvolené metody jsme dokázali zpracovat poměrně obsáhlé množství materiálu. Systematizace dat jsme dosáhli prostřednictvím zaznamenávání vynořených a nadřazených témat do tabulek, jež nám pomohly přehledně strukturovat analyzovaná data a přispěly k jasnější interpretaci vyvstalých témat. Na základě neustálého revidování témat, opakovanému čtení, návratům k původním datům a hledání souvislostí napříč rozhovory, se nám podařilo vytvořit poměrně ucelenou koncepci uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí. Tato koncepce se skládá celkem ze čtyř pilířů, které jsou zaměřené v první řadě na význam uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí a dále na podmínky, které by měly být zohledněny při implementaci této pozice. Pro konkretizaci náplně práce sociálního pedagoga ve školním prostředí je významný třetí a čtvrtý pilíř, kde se seznamujeme se způsobem práce sociálního pedagoga s jednotlivými subjekty ve škole a kompetencemi odpovídající této pozici.

Nesmíme opomenout ani limity realizovaného výzkumného šetření. Jak už pro kvalitativní pojetí výzkumného šetření bývá obvyklé, analýzu a interpretaci dat provází autorova subjektivita. Transparentnost výzkumného procesu jsme se pokusili zajistit prostřednictvím značného množství přímých citací informantů, kterými podkládáme naše argumenty. Jako další omezení se může jevit nízký počet informantů ($n = 5$). Vzhledem k charakteru zvolené metodologie však preferujeme bohatost dat jednotlivých případů před jasně stanoveným počtem informantů. Pro účely našeho výzkumného šetření doporučují Smith, Flowers a Larkin (2009, s. 52) výzkumný vzorek o 3-6 informantech, čímž je i v našem případě umožněna možnost detailní analýzy každého případu. V neposlední řadě si uvědomujeme omezení také na poli generalizace výsledků. Výsledky předloženého výzkumného šetření nelze zobecnit jako definitivní koncepci uplatnění sociálních pedagogů na všech školách v České republice, v mnohém však poskytují detailní a objasňující informace ve vztahu k dané problematice. Je otázkou, zda je reálné uplatnění sociálního pedagoga například i na gymnáziích či středních školách, což však může být předmětem zájmu dalšího výzkumného šetření.

Překvapivá byla otevřenost informantů a jejich upřímné nadšení z pozice. Na všech informantech bylo vidět, že vidí smysl v práci, kterou vykonávají. Naopak jim vadilo, že i přes zjevnou užitečnost vykonávané práce, se musí potýkat s problematickým financováním z důvodu legislativního neukotvení dané pozice. Přínos sociálního pedagoga na ZŠ vnímá také vedení školy, které se intenzivně snaží o udržení pozice žádáním finančních zdrojů od zřizovatelů, či prostřednictvím projektů, které jsou však bohužel dočasné.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě analýzy dokumentů obsahující činnosti, které sociální pedagogové na základních školách vykonávají, jsme vytvořili následující ucelenou náplň práce této pozice. Musíme si však uvědomit, že uvedená pracovní náplň je jen orientační a pracovní činnosti sociálního pedagoga na ZŠ se prolínají s činnostmi ostatních členů ŠPP.

Směrem k žákům:
- diagnostika a podpůrná opatření: monitoring žáků se SVP a žáků s výchovnými obtížemi, identifikace žáků se sociálním znevýhodněním, screening rizikového chování a absence, včasné odhalení ohrožených dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy)
- vedení preventivních programů zaměřených na osobnostně-sociální rozvoj (např. rozvoj sebepoznání a sebepojetí; hodnot a postojů; kritického myšlení; mezilidských vztahů; nácvik efektivní komunikace a řešení konfliktů; podpora zdravého životního stylu; prevence kyberšikany; prevence užívání návykových látek) a využívání sociálně-pedagogických metod (např. zážitková pedagogika, situační metody, inscenační metody, hraní rolí, aktivizace neúspěšných žáků, skupinová práce, hry, diskuse, besedy)
- výchovné působení ve volném čase (kroužky, výlety)
- práce s agresivními dětmi (krizová intervence)
- poradenství: řešení a předcházení problémů
Směrem k pedagogům:
- vzdělávání a motivace pedagogů k využívání nových technik a aktivit ke stmelování kolektivu apod.
- pomoc při řešení nestandardních pedagogických situacích
- spolupráce s pedagogem v případě, že se žák nachází v narušeném rodinném prostředí
- spolupodílení se na tvorbě a realizaci projektových dnů, třídnických hodin, adaptačních kurzů apod.
Směrem k rodičům:
- poradenství a informační činnost, konzultační hodiny
- udržování kontaktu mezi rodinou a školou: aktivizace rodin prostřednictvím realizace akcí pro rodiče s dětmi
- sociální práce zaměřená na rodiny se zvýšeným rizikem sociálního vyloučení
- zprostředkování odborné pomoci
Další činnosti:
- spolupráce s ostatními členy ŠPP v oblasti neformálního vzdělávání žáků
- koordinace jednání (výchovných komisí) se zákonnými zástupci na úrovni vedení školy, v případě, že třídní učitel vyčerpal všechny prostředky ke sjednání nápravy
- iniciace spolupráce s OSPOD, PPP, Policií ČR, neziskovými organizacemi, orgány veřejné správy, městskými úřady, zdravotnickými zařízeními, soudy ad.
- vedení odborné dokumentace (zápisy z porad, z výchovných komisí, z jednání apod.)

Tab. 6 Pracovní činnosti sociálního pedagoga na ZŠ

ZÁVĚR

Na základě získaných dat, jejich následné analýzy a interpretace, můžeme prohlásit, že stanovený výzkumný cíl byl naplněn. Díky autentickým výpovědím osob, jež aktuálně působí na pozici, která byla středem našeho zájmu, se nám podařilo vytvořit poměrně ucelenou koncepci uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí. Tato koncepce je rozpracována v praktické části předložené diplomové práce, kde jednotlivé oblasti poskytují odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Význam uplatnění sociálního pedagoga na základní škole byl popsán v kapitole 5.1. Dále se podařilo konkretizovat pracovní náplň sociálního pedagoga na základní škole se zaměřením na vymezení jeho pracovních podmínek (kap. 5.2), metod práce (kap. 5.3) a profesních kompetencí (kap. 5.4). V doporučení pro praxi odpovídáme na poslední výzkumnou otázku zaměřenou na pracovní činnosti sociálního pedagoga na této pozici.

Teoretická část předkládané práce se snaží o uvedení do zkoumané problematiky z pohledu historického, ale také současného. Dále je zdůrazněna propojenost sociální pedagogiky s dalšími disciplínami. Závěrečná část rozpracovává jednotlivé atributy vztahující se přímo k tématu práce.

Praktická část je orientována na zprostředkování zkušeností osob aktuálně pracujících na pozici sociálního pedagoga na ZŠ. Na základě autentických výpovědí všech osob se snažíme o vytvoření ucelené koncepce uplatnění sociálního pedagoga na této pozici. Naší snahou je postihnout všechny subjekty, se kterými je sociální pedagog při své práci v kontaktu. Dále konkretizujeme pracovní činnosti, metody práce, pracovní podmínky a profesní kompetence, které jsou charakteristické pro pozici sociálního pedagoga na ZŠ.

Pro vytvoření jasnějšího obrazu uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí, doporučujeme provést rozhovory přímo s řediteli škol, na kterých sociální pedagogové již působí. Takové výzkumné šetření by nám mohlo pomoci zjistit konkrétní důvody přijetí a uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí. Aby se předešlo předsudkům a vnímání pozice jako nedůležité, doporučujeme intenzivní zvýšení informovanosti této pozice jak mezi vedení škol, tak pedagogy a širší veřejnost. V neposlední řadě je nutné vytvoření jednotného rámce, metodiky a pracovních činností sociálního pedagoga, aby dokázala přesvědčivě obhájit stanovisko potřebnosti této pozice. Věříme, že námi předkládaná práce bude sloužit jako praktický důkaz o důležitosti pozice sociálního pedagoga ve školním prostředí a bude tak impulzem pro její legislativní ukotvení a systematické financování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AIEJI, 2011. *The profession of social education in Europe. Comparative survey.* Dostupné z: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/11/The-Profession-of-Social-Education.pdf>
- [2] ANDRYSOVÁ, Pavla, Jana MARTINCOVÁ a Vendula MACHÁČKOVÁ, 2014. *Profesní kontext sociální pedagogiky: motivace studentů k výkonu.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-464-4.
- [3] BENDL, Stanislav, 2014. *Nárys sociální pedagogiky.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-668-0.
- [4] ČESKO. Zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2004, částka 190, s. 10262-10324.
- [5] ČESKO. Zákon č. 563/2004 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2004, částka 190, s. 10333.
- [6] ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2005, částka 20, s. 503.
- [7] ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006, o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2006, částka 37, s. 1257-1289. Dostupné také z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf. ISSN 1211-1244.
- [8] FELCMANOVÁ, Lenka et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4655-4.
- [9] GULOVÁ, Lenka, 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3379-1.
- [10] GULOVÁ, Lenka, Martina KUROWSKI a Petr SOJÁK, 2014. Sociální pedagog do škol (?). *Sociální pedagogika* [online]. 2(2), 130-131 [cit. 2015-01-30]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <http://soced.cz/2014/11/socialni-pedagogika-2014-roc-2-c-2/>

- [11] HRONCOVÁ, Jolana et al., 2013. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0596-5.
- [12] International Network, ©2015. School Social Work. *International Network for School Social Work* <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com/>
- [13] JŮZL, Miloslav, 2010. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-87182-02-4.
- [14] KALIBOVÁ, Petra a Romana ZIKMUNDOVÁ, 2014. Výchovné poradenství očima žáků základních škol. *Sociální pedagogika* [online]. **2**(2), 102-113 [cit. 2016-01-30]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <http://soced.cz/2014/11/socialni-pedagogika-2014-roc-2-c-2/>
- [15] KAPLÁNEK, Michal, 2013. Sociální pedagogika a sociální práce. In *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. 503-506. ISBN 978-80-262-0366-7.
- [16] KNOTOVÁ, Dana, 2014. Social Pedagogy in the Czech Republic. *International Journal of Social Pedagogy*. **3**(1), 30-38. ISSN 2051-5804.
- [17] KNOTOVÁ, Dana et al., 2014. *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6.
- [18] KORNBECK, Jacob a Niels ROSENDAL JENSEN, 2009. *The diversity of social pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag. ISBN 978-3-941482-34-0.
- [19] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [20] KRAUS, Blahoslav, 2014. *Sociální pedagogika* [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Socialni_pedagogika.pdf
- [21] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [22] KUNDRÁT, Jaroslav, 2013. Anketa – Myslíte, že by bylo užitečné, kdyby sociální pracovníci pracovali přímo na školách? *Sociální práce*. **13**(2), 10-13. ISSN 1213-6204.

- [23] KYRIACOU, Chris, 2014. Education: Helping troubled pupils through social pedagogy. In: *Fabian Society* [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://www.fabians.org.uk/education-helping-troubled-pupils-through-social-pedagogy/>
- [24] LAUERMANN, Marek, 2013. Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec. *Sociální práce*. **13**(2), 20-22. ISSN 1213-6204.
- [25] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ, 2014. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0697-2.
- [26] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál. ISBN 9788026201984.
- [27] MICHALÍK, Jan, 2008. *Školský poradenský systém v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <http://www.ksp.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>
- [28] MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní. ISBN: 978-80-87456-57-6.
- [29] MORAVEC, Štěpán et al., 2015. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)* [online]. [cit. 2016-01-30] Dostupné z: <http://www.kudyvedcesta.cz/node/2>
- [30] OXTOBY, Kathy, 2009. Social pedagogy in practice. In: *Community Care* [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://www.communitycare.co.uk/2009/03/13/social-pedagogy-in-practice/>
- [31] PLŠKOVÁ, Alena, 2012. Quo vadis, sociální pedagogiko? *Prevence*. **9**(9), 7-9. ISSN 1214-8717.
- [32] POSPÍŠIL, Jiří, 2015. K otázce identity sociální pedagogiky – otevření diskuse. *Sociální pedagogika* [online]. **3**(1), 97-98 [cit. 2016-01-30]. ISBN 1805-8825. Dostupné z: <http://soced.cz/2015/04/socialni-pedagogika-2015-roc-3-c-1-2/>
- [33] POTMĚŠILOVÁ, Petra a Miloň POTMĚŠIL, 2014. Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově. *Sociální pedagogika* [online]. **2**(2), 88-101 [cit. 2016-01-30]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <http://soced.cz/2014/11/socialni-pedagogika-2014-roc-2-c-2/>

- [34] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [35] SANDERMAN, Philipp a Sascha NEUMANN, 2014. On Multifaceted Commonality: Theories of Social Pedagogy in Germany. *International Journal of Social Pedagogy*. **3**(1), 15-29. ISSN 2051-5804.
- [36] SCHUGURENSKY, Daniel, 2014. Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*. **3**(1), 4-14. ISSN 2051-5804.
- [37] SLOVENSKO. Zákon č. 317/2009 ze dne 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-317>
- [38] SMITH, Mark, 2009. 'Social pedagogy' in the encyclopaedia of informal education [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/>
- [39] SMITH, Jonathan A, Paul FLOWERS a Michael LARKIN, 2009. *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: Sage. ISBN 978-1-4129-0833-7.
- [40] SOJÁK, Petr a Tomáš ČECH, 2010. Cesta do školy aneb výzkum potřebnosti a uplatnitelnosti sociálního pedagoga ve škole. In *Výzkum zaměřený na...: Základní směry výzkumu Katedry sociální pedagogiky PdF MU*. Brno: Masarykova univerzita. s. 109-119. ISBN 978-80-210-5391-5.
- [41] SSWAA, ©2010. School Social Worker's Role. *School Social Work Association of America* [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://www.sswaa.org/?page=721>
- STORØ, Jan, 2012. The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*. **1**(1), 17-29. ISSN 2051-5804.
- [42] ŠIMÁČKOVÁ LAURENČÍKOVÁ, Klára, 2015. Rozhovor s Klárou Šimáčkovou Laurenčíkovou (červenec 2015). *Sociální pedagogika* [online]. **3**(2), 86-88 [cit. 2016-01-30]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <http://soced.cz/2015/11/socialni-pedagogika-2015-roc-3-c-2/>

- [43] ŠPIRUDOVÁ, Lenka, 2015. *Doprovázení v ošetrovatelství I: pomáhající profese, doprovázení a systém podpor pro pacienty*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5710-0.
- [44] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [45] ZAPLETALOVÁ, Jana, 2011. *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* [online]. [cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>
- [46] ZAPLETALOVÁ, Jana et al., 2014. *Návrh na legislativní změny v systému školních poradenských služeb na území ČR* [online]. [cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/navrh-na-legislativni-zmeny-v-systemu-skolnich-poradenskych>
- [47] ZŠ SIROTKOVA, ©2016. *Sociální pedagog* [online]. [cit. 2016-02-04]. Dostupné z: http://www.zssirotkova.cz/wordpress/?page_id=3485

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ad.	a další
apod.	a podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
IPA	Interpretative Phenomenological Analysis
kap.	kapitola
např.	například
NZDM	Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
OPVK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
OSPOD	Odbor sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
s.	strana
SSWAA	School Social Work Association of America
SVC	speciálně vzdělávací centrum
SVO	specifická výzkumná otázka
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
USA	United States of America (Spojené státy americké)
YMCA/YWCA	Young Men's/Women's Christian Association (křesťanské sdružení)
ZŠ	základní škola
ZVO	základní výzkumná otázka

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Charakteristika účastníků výzkumu.....	52
Tab. 2 Význam uplatnění sociální pedagoga na ZŠ.....	55
Tab. 3 Podmínky při implementaci pozice sociálního pedagoga na ZŠ.....	61
Tab. 4 Způsob práce sociálního pedagoga s jednotlivými subjekty na ZŠ.....	70
Tab. 5 Kompetence odpovídající pozici sociálního pedagoga na ZŠ.....	81
Tab. 6 Pracovní činnosti sociálního pedagoga na ZŠ.....	90

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Rozhovor – pyramidový model.....	100
Příloha PII: Seznam vypoředených témat.....	102

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR – PYRAMIDOVÝ MODEL

ZVO: Jaké je uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí?

SVO: Jaká je pozice sociálního pedagoga ve školním prostředí?

(TO): S kým jste při své práci v kontaktu? Odehrává se Vaše práce jen ve škole, nebo i v jiných typech prostředí?

(TO): Jak je, podle Vás a Vašich zkušeností, vnímáno postavení soc. pedagoga v pedagogickém týmu? Jak je, podle Vás, nahlíženo na roli sociálního pedagoga a) žáky? b) rodiči? c) ostatními institucemi?

(TO): Co si myslíte Vy o pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí?

(TO): V čem spatřujete důležitost práce sociálního pedagoga ve školním prostředí?

(TO): Jaké vidíte nedostatky spojené s pozicí sociálního pedagoga ve škole? (Co by se u této pracovní pozice mohlo ještě více zlepšit?)

(TO): Jaké důvody, podle Vás, brání zařazení sociálního pedagoga mezi ostatní pedagogické profese?

(TO): Jak vidíte budoucnost sociálního pedagoga ve škole? Jak by mohla být pozice pojmenována? Měl by pracovat jen na ZŠ, nebo i na SŠ, či MŠ?

SVO: Jaké jsou pracovní činnosti, které vykonává SP ve školním prostředí?

(TO): Jaké pracovní činnosti na své pozici vykonáváte? Kolik přibližně času věnujete jednotlivým činnostem? Kolik přibližně času věnujete prevenci a kolik intervenci?

(TO): Jak máte rozloženou pracovní dobu? (Kolik času věnujete přípravě/plánování, kolik přímé práci a kolik času máte na kontrolu pracovní činnosti?)

(TO): Jste při své práci v kontaktu s rizikovým chováním? S jakým?

(TO): Jakým způsobem a pomocí jakých metod pracujete se žáky? Co se osvědčilo? Chodí za Vámi žáci i z vlastní iniciativy, nebo je musíte aktivizovat/motivovat? Jakým způsobem?

(TO): Spolupracujete s rodiči? Jakou formou probíhá? Kde probíhá? Jak často?

(TO): Spolupracujete s institucemi a odborníky? Jakými? Jakým způsobem jste spolu v kontaktu? Na čem konkrétně spolupracujete? Využíváte této pomoci často nebo jste kompetentní řešit většinu problémů sám/sama?

(TO): Pracují na Vaší škole i jiní odborní zaměstnanci? Jak jsou rozděleny činnosti/kompetence, které každý vykonává?

(TO): Spolupracujete s učiteli? Žádají Vás o rady/pomoc při své práci se třídou/s problémovými jedinci? V jakých konkrétních situacích dokážete učiteli pomoci?

(TO): Dokážete si sebe představit při realizaci přímé vzdělávací činnosti? Měl by tuto kompetenci zastávat i SP? Zasahujete do vyučovací hodiny? Jak konkrétně?

SVO: Jaké jsou požadavky na pozici sociálního pedagoga ve škole?

(TO): Jaké kvalifikační požadavky by měly být stanoveny pro pozici SP ve školním prostředí?

(TO): Jaké znalosti jsou podle Vás důležité pro práci, kterou vykonáváte?

(TO): Jaké dovednosti jsou podle Vás důležité pro práci, kterou vykonáváte?

(TO): Jaké vlastnosti považujete za nejdůležitější ve Vaší profesi?

SVO: Jaké jsou podmínky, za nichž má být povolání sociálního pedagoga ve školním prostředí vykonáváno?

(TO): Jaké máte k dispozici prostory pro Vaši práci? Jsou dostatečné? Co byste uvítal/a? Jaké pomůcky využíváte?

(TO): Jste povinen si vést nějakou formální dokumentaci? (např. roční pracovní plán, pracovní deník, záznamy z poradenství) Vedete si své vlastní neformální poznámky o práci? Jaké?

(TO): Existuje nějaký dokument, podle kterého se řídíte?

(TO): Čtete nějaké odborné časopisy, knihy, weby, články na internetu? Je podle Vás nutné další vzdělávání na této pozici? V jakém směru?

(TO): Probíhá zde supervize? Máte i Vy s kým řešit své pracovní problémy? Jakým způsobem získáváte zpětnou vazbu Vaší práce?

(TO): Jakou výši odměny si, na pozici sociálního pedagoga ve škole, představujete jako adekvátní?

PŘÍLOHA P II: SEZNAM VYNOŘENÝCH TÉMAT

Aktivizace rodin	Prostor pro důsledné řešení problémů
Časový prostor v rozvrhu	Respekt k druhým lidem/názorům
Činnosti odpovídají typu školy	Soběstačnost školy
Další vzdělávání	Součást týmu ŠPP
Dokumentace	SP jako spojovací článek
Externí výpomoc, zpestření	SP jako zdroj inspirace
Informování o každém kroku	SP na každé škole
Komplexita uplatnění	SP nepotřebuje souhlas
Kontinuální komunikace	Stanovení jednotného rámce
Krizová intervence	Systematická realizace programů
Mimoškolní působení	Terénní práce
Minimálně Bc. Ze sociální pedagogiky	Učit/neučit?
Monitoring	Ukotvení v legislativních dokumentech
Nadšení a uspokojení z práce	Umět pracovat s různými typy lidí
Návrh nové kompetence	Vazba na rodinu
„Něco navíc“, specializace	Volná místnost
Neformální autorita	Všeobecný rozhled
Některé školy nemají zájem	Výhoda šíře pravomocí
Nerepresivní způsob řešení problémů	Výchovné komise
Nic speciálního nepotřebuje	Využití sociálně-pedagogických metod
Odměna adekvátní komplexitě práce	Vzájemná pomoc
Ochota učitelů spolupracovat	Zahlcenost učitelů
OSPOD jako krajní řešení	Zájem vedení o pozici
Plný úvazek	Zajištění informovanosti
Podnět od učitele, „zakázka“	Zkušenost práce s dětmi
Porady, konference	Zlepšení školního klimatu
Potřeba systematického financování	Znalost charakteristik cílové skupiny
Pozitivní zkušenost z projektu	Zpětná vazba
Praktičtější VŠ příprava	Zprostředkování pomoci
Pravidelná komunikace	Zralá osobnost, nadhled
Prolínání činností nevedí	Zrychlit proces prosazení pozice
Proměnlivost práce	