

Sociální pedagog a jeho možnosti uplatnění ve školském systému

Jan Simandl

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jan Simandl**
Osobní číslo: **H118278**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociální pedagog a jeho možnosti uplatnění ve školském systému**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na roli sociálního pedagoga ve školském systému;
- na hledání odpovědí na otázky, jakým způsobem je sociální pedagog přínosný při výchově dětí;
- na komplexní roli sociální pedagogiky ve výchově.

Součástí práce bude realizovaný kvantitativní výzkum zaměřený na názory společnosti v otázce sociální pedagogiky a její přínos při výchově dětí.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Balvin, J. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012.

Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007.

Němec, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času. Brno: Paido, 2002.

Novotná, M. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha: SPN, 1997.

Sedláčková, D. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada, 2009.

Štípek, J. Sociální příčiny poruch chování obtížně vychovatelné mládeže. Praha: SPN, 1987.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Alena Plšková

Institut mezioborových studií


Datum zadání bakalářské práce:

27. ledna 2016


Termín odevzdání bakalářské práce:

29. dubna 2016

Ve Zlíně dne 27. ledna 2016


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




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně

12. 4. 2016

.....
podpis diplomanta

ABSTRAKT

Bakalářská práce *Sociální pedagog a jeho možnosti uplatnění ve školském systému* se zabývá problematikou uplatnění sociálních pedagogů ve školách a dalších výchovných a vzdělávacích zařízeních. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy, které s tímto tématem souvisí, a také historie samotné sociální pedagogiky. Praktickou část pak tvoří kvalitativní výzkum. Cílem této práce je zmapovat názory pedagogických pracovníků na problematiku sociální pedagogiky a jejich představy o praktickém uplatnění sociálních pedagogů při výchově a vzdělávání dětí.

Klíčová slova:

Výuka, vzdělávání, pedagogika, sociální pedagog, integrace, znevýhodnění.

ABSTRACT

The bachelor thesis *Social Work Educator and its potential application in the school system* deals with the application of social educators in schools and other educational and non educational facilities. The theoretical part explains the concepts that relate to this topic, as well as history of social pedagogy itself. The practical part is a qualitative research. The aim of this study is to explore the views of the teaching staff on issues of social pedagogy and their ideas about the practical application of social pedagogues in the raising and education of children.

Keywords:

Education, pedagogy, social educator, integration, handicap.

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	10
2 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	12
2.1 HISTORICKÝ VÝVOJ A OSOBNOSTI PEDAGOGIKY	12
2.2 VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V EVROPSKÝCH ZEMÍCH.....	14
2.3 HISTORICKÝ VÝVOJ A OSOBNOSTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V ČR.....	17
3 SOUČASNÝ STAV SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V ČR	21
3.1 CÍLE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	21
3.2 UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
4 POSTUP VÝZKUMU	27
4.1 CÍLE, METODY VÝZKUMU	27
4.2 VÝBĚR ÚČASTNÍKŮ.....	27
4.3 VLASTNÍ VÝZKUM	28
4.3.1 Respondent 1	28
4.3.2 Respondent 2	30
4.3.3 Respondent 3	33
4.3.4 Respondent 4	35
4.3.5 Respondent 5	38
4.3.6 Respondent 6	40
4.4 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	42
ZÁVĚR	44
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46

ÚVOD

Sociální pedagogika je vnímána jako velice mladý obor, jehož přesnou definici není podle některých oponentních názorů možné zcela konkrétně specifikovat. Navíc zde panuje názor, že je příliš spjata nebo dokonce zaměnitelná s profesí sociálního pracovníka. Pravdou je, že v některých zemích, jako příklad by se dalo uvést USA, pojem sociální pedagogika neexistuje. Problémové otázky veškeré populace s různými handicapy (psychickými, fyzickými či sociálními), které se zde vyskytují, řeší právě sociální pracovníci. Tyto země si ale prošly vlastním historickým vývojem, během kterého získaly cenné zkušenosti, z nichž v současné době čerpají informace. V dějinách naší republiky sociální pedagogika žádné významné postavení nikdy nezískala. Až zhruba v posledních deseti letech minulého století se veřejnost s tímto termínem začíná setkávat stále intenzivněji a častěji. Ve školském katalogu pracovních pozic nebyla funkce „sociální pedagog“ do dnešního dne zavedena, oficiálně tedy neexistuje. V pedagogické praxi jsou pro jejich činnost používána náhradní označení, například vychovatel nebo asistent pedagoga. Tato pozice se nevyskytuje ani ve specializovaných poradenských zařízeních. (PPP, SVP apod.) Bylo by tedy zapotřebí jednoznačně vymezit postavení sociálního pedagoga v našem školském systému, aby se stal rovnocenným partnerem ostatních odborníků v této oblasti, ke kterým se řadí především psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

Cílem této bakalářské práce je popis současného stavu sociální pedagogiky u nás, porovnání s minulostí, zjištění názorů a postojů současných pedagogických pracovníků v různých školských zařízeních. S těmito pracovníky budou uskutečněny rozhovory a jejich výsledky posléze uspořádány a interpretovány.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Sociální – odvozuje se od anglického a francouzského slova „social“, což znamená společenský. Jeho dalším významem je označení situací, jevů, procesů, situací či problémů, jež vyžadují určité řešení. Tento pojem zahrnuje vše, co se opírá o hodnotová hlediska morálních, společenských a právních norem.

Sociální pedagogika – jedná se o velice mladé pedagogické odvětví a či obor, v naší zemi se intenzivně rozvíjející v posledních asi dvaceti letech. Podle některých oponentních názorů nelze její přesnou definici zcela jednoznačně určit. Její náplní je především pomáhat při řešení životních problémů osobám či sociálním skupinám s různým sociálním znevýhodněním (například zdravotním, etnickým atd.), jež nejsou schopny tyto problémy plnohodnotně a samostatně řešit. Vypĺňuje prostor především tam, kde se stávající a zaběhnuté pedagogické postupy ukazují jako málo účinné. Výchovně působí a pomáhá potřebným osobám kdykoliv během jejich života při řešení pro ně obtížných situací. Zahrnuje v sobě prevenci a ochranu těchto osob a skupin před rizikovými faktory ve společnosti, mezi její činnosti patří taktéž socializace a resocializace.

Sociální práce – obor nejvíce se podobající sociální pedagogice a též obdobně rychle se v posledních letech rozvíjející. Vychází z teoretických poznatků mnoha společenských věd a je ovlivněna historickou tradicí, kulturou, morálkou, zvyky a hodnotovými systémy konkrétní společnosti. Mnohem větší tradici než u nás má však především v zahraničí. V reálném prostředí se jedná o naplňování sociální politiky, o přímou aplikaci vědy do praktické činnosti. Její vztah k sociální pedagogice je popisován velice mnohostranně dle konkrétní země nebo regionu. Někde se může jednat o splynutí obou disciplín, jinde o zřetelné odlišení (například u nás). Další možností je částečná integrace obou, ale se zachováním si vlastní samostatnosti. Toto řešení se jeví jako vhodné a přijatelné.

Sociální péče – odbornou pomocí pomáhá jedincům a skupinám v adaptaci v sociálním prostředí a při uspokojování jejich potřeb. Působí jak na člověka, tak i na sociální prostředí, ve kterém se pohybuje a jež mu způsobuje dané problémy. Jejím cílem je i prevence negativních vlivů ohrožujících zdravý vývoj jedince. V uspokojování společensky uznaných hmotných, sociálních a psychických potřeb se sociální péče stává součástí sociální politiky. Konkrétní náplní jsou služby sociální péče a dávky.

Sociální politika – je zahrnuta v politice všech kulturně vyspělých zemí. Vytváří předpoklady pro zdravý vývoj jedinců a skupin, snaží se minimalizovat sociální

nerovnováhu ve společnosti. Je uskutečňována prostřednictvím státu a také nestátních institucí.

Etopedie - v rámci sociální pedagogiky velice příbuzné a související odvětví, řešící otázku výchovy narušené a jen těžko vychovatelné mládeže. Podle mínění části speciálních pedagogů byl tento obor uměle napojen a sloučen s oblastí pedagogiky speciální.

Sociální adaptace – pro jedince či skupinu celoživotně probíhající proces přizpůsobování se neustále se měnícímu společenskému prostředí. Rychlost a kvalita adaptace je rovněž ovlivněna úrovní vzdělání člověka.

Sociální deviace – jedná se o jakékoliv chování jedince nebo skupiny, jež porušuje uznané sociální normy. Mezi konkrétní projevy deviace patří například různé druhy závislostí, kriminalita, rasismus apod. Sociální deviace neznamená přímo trestnou činnost, ta patří pouze mezi její formy. Může se projevovat jak negativně, tak i pozitivně. Znamená to, že tato deviace není pouze porušení určité normy, nýbrž se jedná o jakoukoliv odchylku od ní, například její dovádění do krajnosti.

Socializace – pozvolná přeměna člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou. Jedinec se kultivuje, zapojuje do sociálních vazeb a rolí, realizuje se v životě a mezilidských vztazích, probíhá u něj sociální učení.

Deviantní socializace – odchylka vzniklá jako důsledek protispolečenského vlivu skupin nebo osob na jedince vymykajícím se společenským normám.

Resocializace – základem jsou převýchovné postupy, znovu napravení jedince.

Výchova – proces formování osobnosti člověka. Jedná se o dlouhodobé a cílevědomé působení na jedince výchovnými postupy a prostředky s cílem jeho optimálního rozvoje.

2 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

2.1 Historický vývoj a osobnosti pedagogiky

Již ve starověku tehdejší myslitelé a filozofové kladli důraz na propojení výchovy a zájmů ve společnosti.

Řecký filozof Sokrates (469-399) považoval moudrost a hledání pravdy za nejvyšší mravní ctnost. Ve výchově žáků používal dialogické metody a požadoval po nich, aby se problémy snažili vyřešit používáním svého vlastního rozumu.

Jeho následovník a žák Platón (427-347) spatřuje podstatu výchovy především jako přípravu člověka na jeho budoucí společenské uplatnění. Svoje hlavní myšlenky uplatnil v dílech *Ústava a Zákony*. S ohledem na sociální pedagogiku ale myšlení Platóna postrádá prvky empatie a sociálního cítění vůči lidem v těžkých sociálních situacích. Podle něj by se měl každý člověk postarat sám o sebe a nemocným by se měla poskytnout lékařská péče pouze tehdy, jestliže po ní budou opět schopni práce a prospěšní společnosti (Hroncová a kol., 2008).

Aristoteles (384-322), žák Platónův, klade ve výchově důraz na složku tělesnou, mravní a rozumovou. Ve svém díle *Politika* se zabývá problematikou vztahu prostředí a výchovy, kdy výchova by měla být podřízena společenskému zadání. S Platónem má Aristoteles podobnou shodu v nazírání na osoby v sociální nouzi a podobně jako on pro takové lidi nemá příliš pochopení. Z veřejné výchovy navíc vylučoval dívky.

Antické Řecko bylo tvořeno městskými státy, nejvýznamnější z nich byly Sparta a Atény.

Ve Spartě většinu obyvatelstva tvořili otroci, výchova ostatních občanů se uskutečňovala vojenským stylem.

Pro celkově rozvinutější Atény se stal výchovným cílem ideál krásy a dobra – kalokagathia. Jednalo se o spojení tělesné, rozumové, estetické a mravní výchovy v soukromých školách, výhradně určených pro chlapce.

V Římě byla výchovnou prioritou příprava občanů jako bojovníků a zemědělců. Byla zde však zahrnuta i mravní výchova, láska k vlasti, poslušnost k bohu a rodičům. Rovněž se vyučovalo čtení, psaní a počítání.

Po ovládnutí Řecka začala do římské republiky postupně prostupovat řecká vzdělanost, přicházeli řečtí pedagogové. K hlavním výchovným cílům patřila příprava politického řečníka a loajálního úřednictva pro potřeby římského impéria.

Marcus Tullius Cicero (106-43 před Kristem), slavný římský řečník, pro něhož byla podstatou studia rétorika, filozofie a historie na úkor přírodních věd. Ve školách prosazoval humánní přístup k žákům a individuální přístup k nim, nechybělo mu ani sociální citění.

Lucius Annaeus Seneca (4 před Kristem – 65), římský filozof, považoval ve výchově za důležitou především stránku mravní a přípravu pro život. Poukazoval i na filantropii, stát se podle něho nepostará o všechny potřebné, je proto třeba pomáhat i cizím.

Marcus Fabius Quantilianus (35-95), nejvýznačnější římský pedagog, jeho dílo O výchově řečníka je uznáváno jako prvotní světová didaktika. Zde je pro něj významná školní výchova v kolektivu a vzdělaný učitel, který má rád děti a je pro ně vzorem.

Tyto starověké myslitele často spojovaly myšlenky zakládající se na harmonickém rozvoji osobnosti, byly vytvářeny první výchovně vzdělávací koncepce.

Ve středověku vlivem silícího nástupu křesťanství nastaly určité změny, týkající se zejména přístupu v sociálním citění a uvažování lidí, v porovnání se starověkem nabývala na významu láska, soucit a pomoc bližnímu v nouzi.

Vznikaly první středověké církevní školy, ty nejstarší byly klášterní. Hlavním těžištěm jejich výuky bylo náboženství, čtení, psaní a počítání. Na hradech pak probíhala výchova šlechtická, připravující mladé feudály pro jejich budoucí funkce.

Až v pozdějším středověku byly zakládány školy městske, nižší a vyšší. Z iniciativy panovníků v této době se začaly zakládat první vysoké školy, např. Na území dnešní Itálie univerzita v Bologni, v Anglii Oxford a Cambridge, francouzská Sorbonna v Paříži, u nás Karlova univerzita v Praze (1348), na území dnešního Německa pak Heidelberg aj.

Významnou osobností z hlediska výchovy v pozdním středověku se stal dominikánský mnich Tomáš Akvinský (1225-1274), vyznávající učení Aristotelovo, které se snažil dát do souladu s tehdejší katolickou teologií. Rozumové poznání tak nesmělo odporovat víře.

V době humanismu a osvícenství byla patrná snaha o praktické řešení sociálních problémů, pomoci chudým a potřebným. Vznikaly proudy jako pietismus a filantropismus, byly zakládány chudobince, sirotčince, starobince, ústavy pro výchovu chudých dětí atd.

Juan Luis Vives (1492-1540), španělský humanista. Ve svých pracích se věnoval sociální péči o děti.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), francouzský osvícenec a největší pedagog 18. století. Ve svém díle Pedagogický spis Emil čili o výchově poukazoval na svobodnou a přirozenou výchovu bez potlačování osobnosti a také význam přírody pro učení.

2.2 Vývoj sociální pedagogiky v evropských zemích

Zde je třeba v první řadě uvést Německo, kdy vůbec poprvé použil sousloví sociální pedagogika A. Diesterweg (1791-1866) ve svém díle Rukověť vzdělání pro německé učitele. Toto slovní spojení však už nijak podrobněji nespécifikoval. Z hlediska světové pedagogiky je jeho výše uvedené dílo zařazeno mezi ústřední pedagogické práce.

Za zakladatele německé sociální pedagogiky je ovšem považován až později pedagog a filozof Paul Natorp (1854-1924). Kritizoval individuální pedagogiku, podle něj se výchova nemůže realizovat bez společnosti. Výchovu vidí jako velice mocnou a zdokonalující jedince..

H. Nohl (1879-1960) se věnuje otázkám sociálně výchovné péče a profylaxe. V těžkých životních problémech konkrétních jedinců nespátřuje pouze jejich osobní vinu selhání, ale příčinu vidí v nepříznivých podmínkách a také ve vlivu prostředí, které je obklopuje. Proto je nutno se těmito podmínkami neustále zaobírat a měnit je k lepšímu.

H. Marburgerová popisuje situace osob na okraji společnosti (např. přistěhovalci, postižení lidé a nezaměstnaní).

K. Mollenhauer označuje sociální pedagogiku jakožto pomoc v problémových společenských situacích.

V novějších pracích W. Noacka je smysl sociální pedagogiky viděn hlavně v práci s mládeží, rodinou, seniory, zdravotně postiženými, pedagogikou volného času, ústavní výchovou atd. Německá sociální pedagogika má rozsáhlou tradici, bez přerušování se vyvíjí až do současné doby a v tomto jejím vývoji existuje velice silná návaznost na sociální práci.

Další zemí se silným historickým sociálně pedagogickým zázemím je nepochybně Polsko. Zakladatelka tohoto oboru Helena Radlinská (1879-1954) považuje výchovu za biodromální proces pod vlivem duchovního a materiálního prostředí. Mezi její cíle patřilo zvýšení vzdělanosti a kulturnosti venkovského obyvatelstva, člověk pro ni představoval tu nejvyšší hodnotu. Prosazovala změnu nevýhodného výchovného prostředí za vhodnější (např. Když v dětských domovech existoval nedostatek mužů ve funkci vychovatele). Rozlišovala 3 základní teorie v sociální pedagogice: Teorii sociální práce, teorii kulturně osvětové práce dospělých a teorii zdravotně výchovné péče.

Zasloužila se význačně i o sociálně pedagogickou metodologii. Za jejího vedení vzniká po 1. světové válce v Lodži vůbec první katedra pedagogiky. Po roce 1949 je v Polsku přerušena vývoj sociální pedagogiky, neboť byla prohlášena za buržoazní směr. V následujícím roce je Radlinské katedra pedagogiky zrušena, avšak o sedm let později se koná první sjezd sociálních pedagogů. Znovu vzniká katedra na univerzitě ve Varšavě, tentokrát již pod dohledem R. Wroczyńskiego (1909-1978). Tohoto následného pozitivního vývoje v jejím oboru se však již Helena Radlinská bohužel nedožila.

Dílo už zmiňovaného R. Wroczyńskiego “Úvod do sociální pedagogiky“, pojednávající o prevenci a kompenzaci, je považováno jako jedno z nejhodnotnějších v této oblasti.

Od 60. let se sociální pedagogika v této zemi postupně obnovuje, jsou zakládána další specializovaná pracoviště. Po roce 1989 dochází k dalšímu rozvoji, přibývají vysoké školy, kde se sociální pedagogika vyučuje jako vědní obor. I kvůli politickým změnám se však stále tzv. “hledá“ a zkoumá své další možné cesty.

V roce 1995 je vydána učebnice s názvem Sociální pedagogika, pod níž jsou podepsáni I. Lepalczyk a T. Pilch.

Sociální pedagogika je v Polsku stanovena jako metodologický základ a sociální práce je zde studována jako jedna z jejích specializací.

Také v Rusku měla sociální pedagogika svoje historické zázemí. Tyto myšlenky včetně praxe zastupoval S. T. Šackij (1878-1934). Poukazoval na vliv prostředí při výchově a upřednostňoval spojení rodina-škola-obec. Angažoval se taky v dětských táborech a klubech pro děti.

A. S. Makarenko (1888-1939), vystudovaný pedagog, vytvořil pracovní kolonie pro mladistvé delikventy. Tyto byly vedeny a řízeny ve vojenském stylu, hlavním výchovným prvkem se stala pracovní činnost, rovnoměrně kombinovaná s vyučováním. Někteří z jeho svěřenců posléze dokonce studovali i na vysokých školách. Byl pedagogickým optimistou a humanistou, jeho hlavním heslem bylo „V kolektivu, kolektivem, pro kolektiv“. Nemělo v sobě skrytý politický podtext, kolektiv pro Makarenka opravdu představoval důležitý prostředek při výchově. Tyto získané praktické zkušenosti se odrazily i v jeho tvorbě, románech *Pedagogická poéma*, *Vlajky na věžích*, *V tónině dur*. Zabýval se i otázkami rodinné výchovy.

V anglické pedagogice zaujímá významné místo filozof a pedagog John Lock (1632-1704). Zastával názor, že lidská duše je „tabula rasa“, neboli prázdná deska, na kterou se zapisují nabyté zkušenosti. Výchovu viděl jako individuální záležitost poskytovanou soukromým učitelem. Komplexní vzdělání nepovažoval za nejdůležitější, vyznával tzv. utilitarismus (užitečnost). Tedy učit se pouze to, co přinese člověku nějaký prospěch a finanční užitek. Sociálně pedagogický aspekt zahrnuje jeho další heslo „V zdravém těle – zdravý duch“, odvolávající se na správnou životosprávu a zdravý životní styl. Napsal spis *Několik myšlenek o výchově*.

Robert Owen (1771-1858), utopista, který sociální pomoc uvedl do praxe tím, že svým zaměstnancům ve fabrice umožnil se vzdělávat a zřídil firemní mateřskou školu pro jejich děti.

Ve Francii vedle již výše zmiňovaného Rousseaua je třeba uvést jméno Claude Adrien Helvétius (1715-1771). Na rozdíl např. od Locka věřil smyslu výchovy společenské a veřejné, jejíž výsledky se pak promítnou do pozitivních změn v celé společnosti. Podporoval právo na vzdělání všech lidí a upuštění od náboženských dogmat ve výchově. K jeho pracem patří pojednání *O duchu*.

Denis Diderot ((1713-1784) se snažil vnést do škol více demokracie, aby se mohly lépe rozvinout schopnosti všech žáků. Chtěl základní bezplatné vzdělání pro všechny ve státní škole. Jeho významným dílem se sociálně pedagogickým rozměrem se stal román *Jeptiška*, kritizující nesvobodnou církevní a klášterní výchovu.

K těmto osobnostem patří nepochybně i zakladatel sociologie August Comte (1798-1857), jehož pozitivistická filozofie – kladoucí důraz na demokratickou výchovu v souladu s individuálními a sociálními potřebami - položila základy kvantitativního výzkumu. Význam výchovy spatřoval v socializaci a ochraně společnosti před rozpadnutím.

Švýcarsko zastupuje Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), který je označován jako zakladatel praktické sociální pedagogiky. Věnoval se výchově a vzdělávání opuštěných dětí, zřídil ústav pro chudé děti a útulek pro sirotky. Našli v něm domov, práci i školu. Při výuce považoval za důležitou především názornost a ve výchově mravnost. Jeho hlavní dílo tvoří romány Lienhart a Gertruda, a Jak Gertruda učí své děti.

Italský katolický kněz Giovanni Bosco (1818-1888) se stal známým svojí starostí a péčí o sociálně narušenou a opuštěnou mládež, pro kterou založil v Turíně útulek. Ve funkci kněze konal návštěvy ve vězeních a srozumitelným způsobem jim tam kázal.

„Myslel jsem zvláště na ty, kteří byli propuštěni z vězení. Přesvědčil jsem se, že pokud chlapci, kteří se dostanou na svobodu, najdou přítele, který se o ně postará, věnuje se jim o nedělích a svátcích, najde jim práci u poctivého zaměstnavatele a někdy za nimi zajde i v týdnu, zapomenou na minulost a začnou žít správně.“ (Bosco, 2007, s. 99).

Ve většině zemí, zejména těch východoevropských, byl rozvoj sociální pedagogiky v devadesátých letech minulého století velmi podobný, hledal a hledá si své místo i vzhledem k ostatním vědám a sociální práci. Jiná situace je např. v USA, kde sociální pedagogiku nahrazuje zde historicky bohatší obor sociální práce.

2.3 Historický vývoj a osobnosti sociální pedagogiky v ČR

Už v průběhu 17. století se začala projevat pomoc potřebným, nemocným, chudým či jinak strádajícím. Vzniká také směr Pietismus – duchovní obnova skrze přísnou morálku. Vznikaly chudobince, sirotčince, starobince atd.

Jedinečnou osobností české a světové pedagogiky, jehož dílo má přesah až do současnosti, byl zcela určitě Jan Amos Komenský (28. 3. 1592 – 15. 11. 1670), učitel, kněz a filozof. Při tvorbě komplexního školního výukového systému a osnov zjistil, že všechno musí začít ještě dříve před samotnou školskou soustavou, a to v rodině. Zvláště důležitá je zde role matky, která má svému dítěti postupně ukazovat cestu v chápání světa. Vliv osvícenství pomohl Komenskému vidět vzdělání jako pomoc při nápravě světa. Snažil se vytvořit principy, které by usnadňovaly vzdělávání. Je třeba cílevědomosti, jít k cíli postupně a systematicky, od snadného k těžšímu, od obecného ke zvláštnímu, jednou už osvojené učivo si znovu opakovat. Brát ohled na konkrétního žáka, nepřetěžovat ho – princip přiměřenosti a nakonec princip trvalosti. Teoretické učivo propojit s požadavky praktického života. Jeho

optimismus ho předurčoval věřit, že vzdělání pomůže spoluvytvořit harmonii ve světě. „Vzdělávat všechny, ve všem, všestranně“.

Žil v těžké době a nemohl proto zrealizovat veškeré svoje výchovně vzdělávací myšlenky. Ty však přesto přetrvaly až do dnešní doby a současná pedagogika z nich tak může neustále čerpat. Z jeho děl můžeme zmínit např. Velká didaktika, Svět v obrazech, Všeobecná porada o nápravě věcí lidských, Kšaft umírající matky Jednoty bratrské aj.

Koncepci předškolní výchovy se snažil uvést v jednolitý celek Jan Vlastimír Svoboda (1800-1844). Vydal dílo „Školka“, které bylo určeno pro rodiče a učitele a obsahovalo plán dětské předškolní výchovy. Nastolil nové pojetí výchovné práce mající v sobě rysy sociální pedagogiky.

Po obnově Karlovy univerzity začátkem osmdesátých let 19. století zde působil jako první český profesor pedagogiky Gustav Adolf Lindner (1828-1887). Vytvořil práce filozofické, pedagogické i sociálně psychologické, založil první vědecký časopis Paedagogium. Ve své práci užíval pojmu sociální pedagogika, upozorňoval na společenské poslání výchovy a usiloval i o vzdělávání učitelů. Podstatu výchovy spatřoval v tvorbě mravního profilu osobnosti. Důležité pro sociální pedagogiku se stalo jeho poslední dílo, vydané však až rok po jeho smrti, „Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním“. Zde užívá termínu sociální pedagogika, kterým popisuje pedagogické jevy a dotýká se i sociální funkce výchovy.

Následovníkem Lindnera se stal profesor na brněnské univerzitě a sociolog Arnošt I. Bláha (1879-1960). Ve své práci „Sociologie dětství“ poukazoval na vliv společenského prostředí na vývoj jedince a sociální pedagogika má podle něj za úkol určovat výchovné cíle.

Období první republiky je u nás sociální pedagogika na rozdíl od např. Polska a Německa prakticky neviditelná z hlediska osobností a jejich prací. Myšlenky tohoto oboru zastupoval touto dobou psycholog a pedagog Stanislav Velinský (1899-1975) ve své práci „Individuální základy sociální pedagogiky“ se snažil o „usazení“ tohoto odvětví a vytyčení úkolů. Sociální pedagogika by měla pomocí svých metod rozvíjet veškeré stránky osobnosti měnící se vlivem prostředí. V jeho podání se tak tento obor vlastně překrývá s obecnou pedagogikou. Dle jeho názoru nelze na individuální potřeby různých jedinců používat jednu výchovnou metodu.

V období mezi dvěma světovými válkami u nás neexistovalo samostatné sociálně pedagogické pracoviště.

Vzhledem k poměrům panujícím po roce 1948 byla celá oblast pedagogiky chápána komplexně a z tohoto pohledu vlastně nebylo třeba se věnovat nějakému speciálnímu odvětví. Až v šedesátých letech začala vznikat sociologická pracoviště a to byla šance i pro sociální pedagogiku. Významnou událostí z tohoto pohledu se mohl stát slovenský překlad díla R. Wroczyńského Sociálna pedagogika (1968). Zde tvůrce nastínil strukturu polské sociální pedagogiky a to mohlo pomoci k rozvinutí tohoto oboru i u nás. Tak se ale nestalo a došlo k ustrnutí této pedagogické disciplíny na více než dvacet let kvůli zdánlivému nedostatku tzv. problémů k řešení (nezaměstnanost, drogová problematika, bezdomovectví aj).

V tuto dobu se snažil obnovit sociální pedagogiku Milan Přádka, který byl profesorem na brněnské univerzitě. Jeho dílo „Výchova a prostředí“ (1978) popisuje sociálně pedagogické trendy v západní Evropě od konce padesátých let 20. století a přináší tak k nám první informace o této problematice v zahraničí.

Až začátkem devadesátých let konečně dochází v tomto směru k pozitivnímu obratu a termín sociální pedagogika se začíná velmi často používat v různých konotacích:

- a) V metodologickém smyslu
- b) Jako pedagogická disciplína
- c) Jako studijní obor
- d) Jako vyučovací předmět

Přicházejí první učební texty a skripta pro vysoké školy od různých autorů, např: Světlá Klapilová z UJEP v Olomouci - „Kapitoly ze sociální pedagogiky“

Blahoslav Kraus, profesor na univerzitě v Hradci Králové - „Základy sociální pedagogiky“ a ve spolupráci s Poláčkovou a kolektivem publikace „Člověk, prostředí, výchova“.

Na Slovensku se sociální pedagogika vyvíjela podobně jako česká, měla ale velmi silný vztah k sociologii.

Prvním slovenským pedagogem se stal Samuel Těšedík (1742-1820), filantrop a kněz. Snažil se o zvýšení životní úrovně rolníků a postupné smazávání rozdílů mezi městem

a venkovem. Také se věnoval dětem z ulice a vězňům. Pro děti chudých založil školu. Jeho ideálem byla úplná národnostní a náboženská snášenlivost a výchovným cílem pak co nejvíce propojit školu s potřebami reálného života.

Nejvýznačnější osobností slovenské sociální pedagogiky je uznáván sociolog a filozof Juraj Čečetka (1907-1983), první vysokoškolský profesor pedagogiky. Ve svém díle „Sociologie v pedagogice“ se zaměřuje na přetváření celé společnosti pomocí výchovy. Jeho zásluhou také vznikl časopis „Dítě“.

K dalším autorům pak zcela jistě patří Ondrej Baláž – studie „Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied“, Zlatica Bakošová – „Sociálna pedagogika ako životná pomoc“, Jolana Hroncová - „Sociálna patológia“. Ještě lze jmenovat Slavomíra Lacu, který se zabývá souvislostmi a vztahy sociální pedagogiky a sociální práce, a který se také věnuje problematice stárnutí, nemocí a umírání.

V tomto století je na slovenských vysokých školách pozorován rozvoj sociální práce na úkor sociální pedagogiky.

3 SOUČASNÝ STAV SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V ČR

3.1 Cíle sociální pedagogiky

Zde je nutno znovu si uvědomit, že sociální pedagogika nemá v naší zemi výraznou tradici a o jejím dynamickém rozvoji můžeme hovořit až v souvislosti uplynulých více než dvaceti let. Odborné publikace uvádějí velice obsáhlý rozsah témat, činností a cílů, kterými by se měla zabývat.

Odlišné přístupy v náhledech na sociální pedagogiku vycházejí také z toho, je-li na ni pohlíženo pouze z teoretické roviny, nebo naopak spíše prakticky. V praktické rovině se jedná například o zřizování nejrůznějších institucí, zařízení, ústavů apod. Je to konkrétní pomoc a podpora všem vrstvám obyvatelstva, které ji potřebují. Některé pohledy na tento mladý obor jsou více rozvětveny, další zase o mnoho stručnější a vymezenější. Obecně je možno konstatovat, že sociální pedagogika dospěla do obecnější a širší koncepce. Nezabývá se tedy pouze vybranými vrstvami obyvatel, nýbrž se snaží poskytovat pomoc v podstatě veškeré populaci. Tento postoj také zaujímá největší počet autorů.

Nejobširněji pojímá tuto oblast J. Haškovec tvrzením, že vlastně celá pedagogika by měla být sociální. (Haškovec, 1993). M Cipro píše, že úkolem teorie i praxe sociální pedagogiky má být spíše prevence než represe, což je ovšem v současnosti o to těžší, že mnohdy nezodpovědné jednostranné zdůrazňování a prosazování práva na svobodu jedince není provázeno stejným důrazem na povinnost respektovat svobodu druhých. (Cipro, 2001)

Existují však i autoři specifikující tento obor poměrně úzce. Z. Moucha spojuje obsah sociální pedagogiky s ústavní výchovou a náhradní rodinnou péčí. (Moucha, 1993) S. Klapilová definuje sociální pedagogiku především jako teorii životní pomoci ohrožené mládeži (Klapilová, 1996).

Sociální pedagogika současnosti obsahuje v sobě stránku sociální a pedagogickou.

Sociální stránka je tvořena podmínkami v dané společnosti, která vytváří určité podmínky. Zde však vznikají problémy, jelikož tyto podmínky mohou narušovat ideální socializaci celých sociálních skupin a jedinců. Sociální pedagogika se toto snaží vyřešit a zkoumá prostředí výchovy, které se rychlým tempem mění a snaží se na ně působit.

Pedagogická stránka se zabývá tím, jak pedagogickými prostředky dosáhnout vytčených cílů a zároveň utlumit výše popsané problémy, které vznikly.

Sociální pedagogika má také za cíl korigovat životní situace s důrazem na individualitu konkrétního člověka, posílení jeho sociální tvořivosti, rozvoj správného a zdravého životního stylu a zmírněním problémů vzniklých v souvislosti se společenským prostředím a podmínkami. Plní i další dvě funkce: preventivní (profylaktickou) a terapeutickou (kompenzační).

Základem prevence je provedení analýzy, kde působí silný vliv prostředí na jedince. Patří sem rodina, nejrůznější sociální skupiny, organizace a lokality. Po vyhodnocení analýzy se pak pedagogickými kroky redukuje případné ohrožení jedince. Toto provádějí například protidrogová centra, střediska prevence aj.

Cílem terapeutické funkce je náprava negativního stavu, výchovná činnost a odstraňování nedostatků zapříčiněných zápornými vlivy prostředí. Zahrnuje jednak péči o osoby problémové vůči společnosti (s deviantním chováním, osoby trestané a nepřizpůsobivé), ale rovněž osoby znevýhodněné. (např. zdravotně postižené). Terapie se zde uskutečňuje v součinnosti s ostatními příbuznými obory, jako etopedie, sociální práce, psychoterapie.

Jako oblasti, kterými by se sociální pedagogika měla zabývat, můžeme uvést:

- výchovná činnost včetně volnočasových aktivit
- sociálně výchovná práce ve školách a výchovných zařízeních
- reedukační a resocializační činnost včetně penitenciární a postpenitenciární péče
- poradenství a depistáž
- organizace volného času
- vědeckovýzkumná činnost

Je také velmi důležité:

- obdobně jako u sociální práce vytyčit vzdělávací standardy a harmonizovat vzdělávací programy
- stanovit profesní standardy ve spolupráci se zaměstnavateli absolventů tohoto oboru
- řešit mezinárodní uplatnění studentů v této oblasti

- spolupráce s národními i mezinárodními asociacemi vzdělavatelů a zaměstnavatelů sociálních pedagogů

3.2 Uplatnění sociálního pedagoga

V dějinách naší země sociální pedagogika nikdy nezískala žádné význačné postavení. Teprve až v posledních letech tento termín čím dál tím více proniká na veřejnost a můžeme se s ním setkávat stále častěji. Sociální pedagog jako samostatná odborná funkce a pozice v našich školských zařízeních dosud nebyla zavedena a vlastně tak neexistuje, není uvedena v katalogu prací. Pro tuto specifickou činnost se tak v naší pedagogické praxi užívá podobné označení, jako například vychovatel nebo asistent pedagoga. Dokonce se tato pozice nevyskytuje ani ve specializovaných poradenských zařízeních, jako jsou pedagogicko- psychologické poradny a střediska výchovné péče. Pro plnohodnotné uplatnění pozice sociálního pedagoga v našem školském systému by bylo žádoucí naprosto jednoznačně vymezit jeho postavení jako rovnocenné vůči ostatním odborníkům v této oblasti, mezi které řadíme především sociální pracovníky, psychology a speciální pedagogy.

Například podle Hopfa mezi obecné úkoly sociálně výchovné práce ve školách patří:

- zprostředkovat mimoškolní činnost mládeže s prací ve škole
- ve školním prostředí zabránit vzniku odchylek v chování žáků
- konkrétními akcemi a nabídkami aktivit podpořit sociální kompetence dětí a mládeže
- ve shodě s pedagogy se starat o různé skupiny žáků
- rodičům postižených a handicapovaných dětí nabízet pro ně vhodné pomocné programy.(Hopf, 2001)

Přestože A. Hopf přímo nezmiňuje profesi sociálního pedagoga a hovoří o sociálním pracovníkovi a sociální práci, jedná se o tuto výchovnou činnost a v logice věci můžeme na tento konkrétní obor usuzovat. Jak již bylo zmíněno, v našem školském systému tato specifická funkce zavedena není a Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) jmenuje spolu s učiteli vychovatele, pedagoga volného času, školního psychologa, speciálního pedagoga a asistenta pedagoga.

Také Bakošová poukazuje na sociálního pedagoga ve škole a takto vymezuje jeho činnost:

- Zajistit ve škole solidaritu se žáky, kteří jsou na okraji pozornosti.
- Podporovat autoritu učitelů.
- Posilovat demokracii ve škole a třídách.
- Zaručit ochranu před masmediálním násilím.
- Zajistit dozor ve škole.
- Pracovat s agresory.
- Pracovat s oběťmi šikany a násilí.
- Analyzovat spolu se žáky případy šikanování.
- Koordinovat a řídit práci s rodiči.
- Koordinovat a řídit spolupráci s policií, sociálními pracovníky, psychology, lékaři apod. (Bakošová, 2005, s. 149)

Sociální pedagog by měl mít schopnost empatie, umět naslouchat, vytvářet prostředí vhodné k tomu, aby se na něj jeho žáci mohli kdykoliv s důvěrou obrátit a svěřit se mu bez obav se svými starostmi. Měl by se svým jednáním snažit docílit toho, aby na něj žáci nepohlíželi jako na pouze jednoho z mnoha svých pedagogů, protože v tom případě by jeho činnost v podstatné míře ztrácela na svém významu. Škola jako taková nemá a asi ani nemůže mít o svých jednotlivých žácích dokonalý přehled a dostatek informací, mnohdy ani nejeví o tuto oblast odpovídající zájem. Standardním pedagogům a vychovatelům chybí nejenom ucelený přehled a obraz o dětech, které vychovávají, efektivní způsob komunikace a současně také profesní znalosti o prostředí a rodinách svých žáků.

Velice důležitými místy v rámci uplatnění sociálního pedagoga jsou též rozličné výchovné a převýchovné ústavy a zařízení, kde se podílejí na reedukaci, resocializaci, terapii a prevenci. Jedná se zejména o věznice, léčebné ústavy pro drogově závislé, alkoholiky, psychiatrické ambulance, terapeutická a kontaktní zařízení. Zde spolupracuje s dalšími odborníky a sociálními pracovníky, vytváří koncepce a metodické materiály, vykonává depistáže, screening, poradenskou a organizační činnost, je součástí výzkumných a jiných projektů.

Pro všechnu tuto činnost by měl být sociální pedagog náležitě vzdělán vědomostmi a sociálními dovednostmi. Patří sem znalosti pedagogické, psychologické, sociologické, právní, etické apod. Mezi potřebné dovednosti pak především tvorba projektů, sociální komunikace, diagnostika jedince a prostředí, využívání metodologie, metody prevence a terapie. Nezbytné jsou i jeho osobnostní předpoklady – empatie, psychická a fyzická odolnost a vyrovnanost, morálka, sebekontrola, kreativita a celková aktivita.

Uplatnění sociálního pedagoga lze nalézt v těchto oblastech:

1. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – domovy mládeže, dětské domovy, školní kluby, družiny, výchovné poradenství ve školách, koordinace a metodika prevence, krizová centra, sociálně výchovná činnost včetně pomoci seniorům.
2. Ministerstvo spravedlnosti – vychovatelé ve věznicích a nápravných zařízeních jako součást penitenciární a postpenitenciární péče, mediační a probační služba.
3. Ministerstvo práce a sociálních věcí – sociální kurátoři pro mládež, asistenti, ústavy sociální péče, sociálně výchovná péče o seniory.
4. Církevní, společenské a neziskové organizace – nadace, péče o mládež, humanitární a charitativní instituce.

U některých z výše uvedených oblastí uplatnění je s profesí sociálního pedagoga počítáno, jinde si teprve proráží cestu. Někde je navíc potřebné další specifické vzdělávání (mediační a probační služba, protidrogová centra, rehabilitační zařízení aj.).

Přes neustálou snahu o začlenění této profese do katalogu prací nebylo tohoto cíle doposud dosaženo, pouze do zákonů o sociálních službách a výchovných pracovnících se podařilo včlenit, že vystudování oboru sociálního pedagoga postačuje pro výkon daných činností.

V současnosti s přihlédnutím ke změnám například v rodinném prostředí, kde nedostatek času rodičů na své děti v tvrdé ekonomické realitě brání čím dál tím více jejich výchově, lze už jen velmi těžko o potřebě této profese pro fungující společnost pochybovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 POSTUP VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zmapovat pohled pedagogických pracovníků na zapojení sociálního pedagoga ve školských zařízeních. Dále také porovnat postoje těchto lidí, jejich názory na celou problematiku a také informovanost ohledně sociální pedagogiky ve školství.

Výsledky výzkumu poslouží k přesnějšimu popisu a porovnání názorů pedagogů, kteří se dnes a denně potýkají s problematikou, která je náplní práce sociálních pedagogů.

4.1 Cíle, metody výzkumu

K získání informací jsem zvolil kvalitativní výzkum. Dle Dismana není výsledkem kvalitativního výzkumu číselný údaj, který je možné porovnávat s jinými numerickými výsledky. (Disman, 2000). Kvalitativní výzkum se podrobněji věnuje názorům a pocitům respondentů, proto také není možné výsledky zobecňovat. Výzkumník si také musí dát velký pozor, aby se v hodnocení neprojevil jeho vlastní pocit vůči respondentům, což by zkreslilo výsledky výzkumu. (Hendl, 2016) Jeho výhodou je však možnost získat komplexnější ucelený názor subjektů na dané téma. Jako metodu jsem zvolil polostrukturovaný rozhovor. V rámci takového rozhovoru pokládá výzkumník všem výzkumným subjektům stejné otázky, ale v případě, že má někdo k některému tématu více informací, je možné od původních otázek uhnout a probrat se subjektem související témata, která nebyla původně součástí připravených otázek.

Respondenti mají možnost se o celé problematice rozprávět, prezentovat své názory, postřehy a zkušenosti a nejsou nijak limitováni prostorem ani časem. V případě nejasností mohou položit výzkumníkovi doplňující otázku a ujasnit si tak, na co přesně mají odpovídat. Nemůže tedy nastat situace, kdy respondent špatně pochopí danou otázku a reaguje na problematiku, která se původního výzkumu netýká.

Výzkum tedy ve výsledku přinese odpovědi i na různé související otázky. Respondenti vždy prezentují pouze své osobní názory, které nemusejí korespondovat s názory vedení školního zařízení.

4.2 Výběr účastníků

Výzkum proběhl v jihomoravském kraji, kde jsem oslovil 19 učitelů a ředitelů škol. Po objasnění našeho záměru šest z nich souhlasilo, že se na výzkumu bude podílet. Účast byla pro

respondenty zcela dobrovolná, a všichni vyslovili souhlas s použitím získaných údajů. Rozhovory probíhaly formou osobního setkání v příjemném prostředí, kde respondenty nic nerozptylovalo a nestresovalo.

4.3 Vlastní výzkum

Výzkum, který byl zaměřen na možnosti uplatnění sociálních pedagogů ve školském systému, proběhl v období květen až září 2015 v jihomoravském kraji. Veškeré rozhovory byly provedeny při osobním setkání, se všemi dotazovanými jsem tedy navázal osobní kontakt. Rozhovor probíhal ve velice přátelském duchu bez jakéhokoliv nátlaku, v prostředí, které bylo pro respondenty příjemné a přirozené. V případě nejasností byly pokládány doplňující otázky na obou stranách. Všechny rozhovory byly zaznamenány na nahrávací zařízení, aby s nimi bylo možné dále pracovat. Tento záznam jsem posléze přepsal do písemné podoby, aby mohla snadněji probíhat kategorizace, která následně pomohla roztrždit jednotlivé postřehy a názory, na základě kterých jsem byl poté schopný vyhodnotit veškeré získané informace a učinit si tak obrázek o současném postavení sociální pedagogiky v oblasti vzdělávacích zařízení.

4.3.1 Respondent 1

J. N., učitelka prvního stupně základní školy.

J: Jaký názor máte na obor sociální pedagogika?

J. N.: *Tento obor samozřejmě znám. Ve svojí dosavadní pedagogické činnosti jsem se s problémy spadajícími pod tuto oblast již setkala.*

J: Musela jste řešit nějaký konkrétní problém?

J. N.: *Ano, v mé třídě jsem vyučovala žáka, který byl evidentně pomalejší a ostatním v tempu výuky zjevně nestačil. Z pedagogicko-psychologické poradny jsem obdržela konkrétní poznatky o tomto žákovi a na základě toho jsem tak pro něj mohla zpracovat individuální studijní plán.*

J: Myslíte si, že by profese sociálního pedagoga našla v našem školství potřebné uplatnění?

J. N.: *Rozhodně ano, navíc v dnešní situaci, kdy je snaha o co největší integraci sociálně znevýhodněných žáků do běžných škol, může těchto problémů velmi rychle přibývat. A pro mě jako vyučující by bylo již velice obtížné mít například ve své třídě současně několik takových žáků. Jen velmi těžko bych se jim mohla individuálně věnovat,*

přizpůsobovat jim tempo a program svoji vyučovací hodiny a zároveň probírat učivo s ostatními žáky. Proto jsem přesvědčena, že sociální pedagog by na každé škole určitě své místo našel. Současně ale chápu, že je v dnešní době ve školství kvůli ne příliš dobré finanční situaci zřejmě dost velký problém zajistit dostatek finančních prostředků pro větší rozšíření sociálních pedagogů ve školách.

J: Je podle vás funkce sociálního pedagoga více potřebná spíše ve městech než například ve vesnických školách, kde by mohlo teoreticky existovat větší sepětí mezi pedagogy a rodiči studentů?

J.N.: Tato skutečnost sice může sehrát určitou pozitivní roli v komunikaci ve prospěch škol především v menších obcích, přesto bych ale upřednostnila přítomnost sociálních pedagogů v co největším počtu školských zařízení.

J: Domníváte se, že je to především nedostatek finančních prostředků, co brání většímu využívání sociálních pedagogů ve školách a obdobných zařízeních?

J.N.: Je to zřejmě jeden z hlavních důvodů. A zřizovat ve školách pozice sociálních pedagogů na úkor platů ostatních pedagogických anebo nepedagogických pracovníků by také nebylo určitě tím nejoptimálnějším řešením. Další možností, jak zvýšit množství finančních prostředků pro tyto účely by určitě bylo i lepší využívání některých fondů a grantů Evropské unie.

J: Byla ve vaší škole zřízena funkce sociálního pedagoga například ve formě pedagogického asistenta?

J.N.: Za mého působení na naší škole pozice sociálního pedagoga nebyla zřízena, pouze jako výchovný poradce zde pracoval jeden z mých kolegů, který jinak vyučoval i svoje vlastní předměty.

J: Myslíte si, že sociální pedagogika není pouze jakousi pseudovědou, ale měla by v našem systému školství mít své jasně stanovené místo?

J.N.: Podle mého názoru se jedná o skutečně užitečný pedagogický obor a já osobně bych pomoc sociálního pedagoga při výuce jakkoliv znevýhodněných žáků velice uvítala. Zároveň si myslím, že tento pedagog by měl být ve své činnosti velice aktivní. Provádět preventivní činnost a v případě, že problémy již existují se je snažit co nejdříve rozpoznat a následně účinně řešit.

4.3.2 Respondent 2

J. M. ředitel základní školy

J: Je u vás na škole sociální pedagog?

J. M.: Nikdo takový na naší škole není, máme tu pouze funkce preventisty, a pak také výchovného poradce. Jsou to učitelé, kteří mají svoje běžné vyučovací předměty, a část jejich úvazku tvoří tato činnost. Mají navíc jakési speciální vzdělání a finanční příplatek. Preventista většinou řeší případné problémy, co se týká alkoholu, drog, patologického chování. Já jsem se tomuto docela bránil, protože většina těch problémů stejně nakonec spadne na starost vedení školy.

J: Zajímá mě váš obecný pohled na sociální pedagogiku, jestli ji nepovažujete jen za jakousi pseudovědu, a jestli by u vás na škole našla uplatnění.

J. M.: Ne, nepovažuju, měla by u nás uplatnění. Já si dovedu představit, pokud by se na to uvolnily peníze a nebyl by problém ty peníze uvolnit, kdyby školy měly svého sociálního psychologa. Samozřejmě ne na každé škole, například kdyby 3 až 4 školy měly dohromady svého psychologa. On by tady nějakou dobu byl, třeba týden nebo měsíc, domluvili bychom se s ním, že potřebujeme rozebrat toho a toho žáčka, on by ho mohl pozorovat na chodbách při přestávce, mohl by dělat asistenta pedagoga v hodinách, měl by to dítě zmapované. Pak by nám mohl pomoci.

My takhle toho žáka pošleme s dotazníkem do pedagogicko-psychologické poradny, máma ho ještě po cestě „zpracuje“, aby tam neudělal ostudu, a tam s ním třeba hodinu mluví někdo, kdo ho vlastně nezná. Je v cizím prostředí, s cizím člověkem. Taková pomoc nám není moc platná, člověka s odborným vzděláním v tomto směru bychom moc potřebovali přímo tady, u nás ve škole. Jak už jsem říkal, byl by tu klidně na část úvazku, a konkrétního žáka by zde důkladně zkoumal. A až by ho dostatečně poznal, teprve pak by jej mohl diagnostikovat a poradit nám učitelům, jak s takovým dítětem pracovat. Potom by s ním mohl provádět pohovory a různé testy, ale už by věděl, o koho jde. Už by věděl, jak se tento žák chová ke spolužákům na chodbách, k vyučujícím v hodinách. Vy to s tímto vaším vzděláním opravdu umíte, to už jsem si opakovaně ověřil.

J: Takže když se vám na škole vyskytne výchovný problém, který by spadal do kompetence sociálního pedagoga, jak jej řešíte?

J. M.: Takový problém pak dopadne na pedagogicko-psychologickou poradnu nebo SPC.

J: A oni sem potom někoho pošlou?

J. M.: Ne, kdyby sem alespoň někoho poslali. My vyplníme tiskopis, který se jmenuje dotazník, většinou třídní učitel tam napíše určité body, proč tam to dítě posíláme, ten psycholog si ten tiskopis před samotným pohovorem přečte a to je jeho odborná příprava na práci s tím konkrétním dítětem. Pak nám napíše vyrozumění. Nejvyšším stupněm je, že nám to dítě takzvaně „zintegrují“. To znamená, že na to dítě dostaneme nějaké peníze navíc a také určité pokyny, aby se tomuto žákovi umožnilo lépe se vzdělávat. Ale mnohokrát se nám stalo, že ta zpráva z pedagogicko-psychologické poradny je ten dotazník, který my jsme poslali, přeložený do „latiny“. To znamená, že některé ty body, které tam učitel vypsál, jsou jen odborně nazvány – a tak se nám to vrátí zpátky. A když se občas ozveme, tak sem ten psycholog s tím pedagogem přijdou, na jedno či dvě děti se tady na hodinu podívají, řeknou, že se sem za půl roku vrátí, a pak je zase rok nevidíme.

J: A zajímají se potom o to, jak to dítě dále prospívá?

J. M.: Ne, to je právě ten rozdíl mezi skutečností a tím, jaký by měl být stav. To dítě je zajímavá pouze k tomu, aby jej zdiagnostikovali, v uvozovkách. To dítě neznají, takže jak jej mohou diagnostikovat? Pak nám napíšou nějakou zprávu, a ta se musí každý rok obnovovat. Protože jsou od nás daleko, tak je vlastně ani nezajímají problémy té školy, nedostávají se do sporů s rodiči, a proč by taky měli? Uvedu příklad: Každý rok se tady při zápisu do školy objeví několik maminek, které mají pocit, že jejich dítě by do první třídy ještě jít nemělo. Je to jejich subjektivní pocit. Chtějí si prodloužit takový ten svůj vztah s dítětem a jejich argumentem většinou bývá to, že jejich dítě je ještě moc hravé. Ale kdy už by to dítě mělo být hravé, když ne v šesti letech? Ten věk nevybrali psychologové náhodou, tuším se tomu říká druhá akcelerace. Prostě když to dítě necháme další rok zbytečně ve školce a nebude s ním adekvátně pracováno, ztratí ten čas a může „zakrtnět“. V té školce už má málo podnětů ke svému rozvoji. Ale proč o tom mluvím... oni jdou potom na pedagogicko-psychologickou poradnu, tam mamince napíšou, že odklad je možný. Třeba o tom ani nejsou přesvědčeni, ale proč by se s tou maminkou dohadovali? Ona přijde za mnou, protože o odkladu rozhodují já, a řekne, že to má tady „černé na bílém“. Kdyby zde byl na škole ten odborník, náš zaměstnanec, mohl bych se s ním poradit, jestli je to dítě opravdu tak nezralé, že by do té první třídy ještě nemělo nastoupit. Já do té poradny sice můžu zavolat a mohou mi v určitých případech i vycházet vstříc, ale celkově je jejich

rozhodování podle mě nekompetentní. Za tu jednu až dvě hodiny, co tam s tím dítětem sedí, ho prostě nemůžou poznat. Neznají jeho chování v normálním prostředí a běžných situacích.

J: Je podle vás rozdíl v uplatnění sociálního pedagoga při řešení výchovných problémů ve škole ve městě oproti škole v obci, kde může hrát roli větší sepětí pedagogů a rodičů dětí, včetně jejich lepší vzájemná komunikace?

J. M.: To je sice pravda, většinu těch rodičů na vesnici známe, sami jsme je tu ještě učili, náš pedagogický sbor stárne. Ale stejně se tu objeví dvě nebo tři děti, u kterých si učitel řekne, že by nějakou zvláštní vzdělávací péči potřebovali. My je můžeme na tu poradnu doporučit, ale rozhodují rodiče. To znamená, že když nám maminka řekne, že jí nebudeme dělat z dítěte „blbce“, těžko s tím něco naděláme. Potom se jí musíme snažit vysvětlit, že tohle my nechceme. Že se pouze snažíme docílit toho, aby se škola nestala pro její dítě „černou můrou“.

J: Domníváte se, že v současné době ve škole dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami přibývá ve srovnání s dobou před 20 - 30 lety?

J. M.: Tohle já neumím posoudit. Soukromě a laicky se domnívám, že takovýchto dětí je v podstatě stejně. Zdá se, že jich je mnohem víc, protože se o tuto problematiku více zajímají školské orgány a také z jiného důvodu. Podle mě se rodiče svým dětem už tolik nevěnují a veškerou odpovědnost za to, že dítě ve škole neprospívá, přehazují na nás. Když dneska narazíme na problém, který by se před lety řešil s rodiči, v současnosti je řešen s psychologem. Můj odhad je, že těchto případů je asi 4 - 5 procent z populace. Toto je také můj věčný spor s těmito zařízeními. Říkám jim, rozpusťte to a pojed'te za námi do škol. A oni mi zase říkají, že nemohou, že mají moc práce a ve škole by ji prý dělat nemohli. Já jsem přesvědčen, že mohli, je to jen o přístupu. Pak by možná těch vykazovaných případů skutečně ubylo. To takzvaně problémové dítě by totiž detailně poznali v jeho přirozeném školním prostředí a zjistili by, že žádnou zvláštní pedagogickou péči vlastně nepotřebuje. Že by jenom potřeboval občas dostat na zadek, což nevyřešíme stejně my tady ve škole, ale nejlépe doma jeho táta. A svoji pozornost by naopak mohli zaměřit na žáka, jehož situace by si tuto zvláštní péči skutečně zaslouhovala.

Současné vedení ministerstva školství se navíc snaží uspořít finanční prostředky, bohužel na špatném místě. Takže se na úkor praktických škol klade důraz na co možná největší integraci do běžných škol s argumentem, že je to tak pro žáky lepší. Není to pravda. Děti sice už od přírody dokáží být na sebe zlé, ovšem pokud je ten třídní kolektiv v jádru

zdravý, dokáže tomuto slabšímu jedinci pomoci. Problém je v tom, že toto dítě v běžné škole těžko kdy zažije úspěch, nepozná, co to je být obdivovaný. V té škole praktické, kde je například dvanáct zhruba stejně handicapovaných dětí, už není takový problém u tohoto žáka vyzdvihnout jeho některé přednosti. Teď ještě navíc prý ministerstvo školství usoudilo, že až 80 procent dětí ve výchovných ústavech by se lépe uplatnilo v běžné škole. Takže když vyučující bude mít ve své třídě dva až tři handicapované žáky, pak mu tam přidají ještě třeba 2 žáky z výchovného ústavu, které je třeba usměrňovat kázeňsky, jak k tomu potom přijde ta většina těch žáků bezproblémových? Kdy se ten učitel bude moci věnovat jim a připravovat je pro studium na střední škole na co nejlepší úrovni, kterou jsou schopni zvládnout? To prostě není možné, diskriminujeme tím tu normální většinu, abychom možná někdy někomu z těch handicapovaných pomohli.

4.3.3 Respondent 3

P. U., muž, učitel 2. stupně základní školy, zastávající též funkci výchovného poradce

J: Jaký je Váš obecný náhled na sociální pedagogiku?

P. U.: Co tím je myšleno, sociální pedagogika? (po vysvětlení definice sociální pedagogiky pokračuje v odpovědi) No tak dneska je to potřebná věc, protože těch dětí s různými poruchami neustále přibývá. My tady u nás třeba nemáme takové množství sociálně znevýhodněných dětí, to se týká spíše oblastí s vyšším výskytem romského obyvatelstva. My zde máme spíše případy zdravotního postižení nebo znevýhodnění ve smyslu vývojových poruch učení a s tímto musíme pracovat. Ze zákona musí být ve škole výchovný poradce, který má na starosti práci a evidenci všech těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto kartotékovou evidenci musí mít uzamčenou ve skříni, neboť se zde jedná o osobní a důvěrné údaje. S výchovným poradcem spolupracuje metodik prevence. Tento výchovný poradce má na starosti několik oblastí. Jednak je to kariérové poradenství, to znamená příprava žáků na přijímací zkoušky na střední školy, pomoc ve výběru vhodné střední školy, metodika ve vedení ostatních kolegů učitelů, spolupráce s organizacemi, které jsou pro nás v těchto případech partnery, to znamená pedagogicko-psychologická poradna (PPP), Speciální pedagogické centrum (SPC) a Středisko výchovné péče (SVP). Spravuje i kartotéku zpráv z této poradny, tyto zprávy nám předávají rodiče nebo zákonní zástupci těchto žáků, případně poskytují této poradně svolení, aby nám je zaslala. Pokud nám tyto zprávy dát z nějakého důvodu nechtějí, nic s tím neuděláme.

Pokud je některý žák zařazen jako zdravotně postižený například ve smyslu vývojové poruchy učení, automaticky je mu stanoven individuální vzdělávací plán. Tento plán vypracuje třídní učitel ve spolupráci s výchovným poradcem na základě doporučení PPP. V případech pouze lehčího zdravotního znevýhodnění se individuální vzdělávací plán nestanovuje, ale vyučující o tomto žákovi samozřejmě ví a bere na něj ohledy opět dle doporučení PPP.

J: Takže sociální pedagog přímo tady ve škole se vám nejeví jak potřebný?

P. U.: Já nevím, k čemu přesně by nám tady byl. Jak už jsem řekl, pojem sociální pedagogika jsem ještě neslyšel. Nám by zde pomohl psycholog. Kdybychom tady měli psychologa nebo nějakého speciálního pedagoga, to by nám pomohlo, protože my neumíme ty děti diagnostikovat. Dneska to probíhá tak, že učitel pozná, že některé dítě má nějaké speciální potřeby. Jenže v té PPS mají sice odborníky, ale to dítě tam musí podat nějaký výkon za jednu nebo dvě hodiny, sám bez školního kolektivu, v cizím prostředí. Oni tam sice na to mají metodologii, ale myslím si, že by to byla potřebná věc, kdyby ti psychologové na školách byli. Což naráží na peníze, samozřejmě. Víím, že některé obce to dělají, třeba ve Znojmě, kdy Znojmo jako zřizovatel platí tu funkci psychologa, který putuje po znojemských školách. Pokud jsou žáci se sociálním znevýhodněním, a to se nemusí jednat o již zmiňovanou romskou menšinu, ale i pro děti přistěhovalců jako například z Vietnamu, Mongolska a podobně. Zde víím, že existuje možnost, jak do školy dostat asistenta pro tyto žáky. Na tyto případy neposkytuje peníze ministerstvo školství, ale ministerstvo práce a sociálních věcí. Na tyto asistenty prý ministerstvo práce a sociálních věcí poskytuje až sto procent finančních prostředků na jejich platy, tito asistenti ale pracují s těmito žáky až po skončení jejich vyučování. Chodí s nimi na kroužky, dělají domácí úkoly, to je jejich náplň práce. Ale když chce škola přivést asistenta pedagoga placeného z krajského rozpočtu, nedostane na něj plných sto procent finančních prostředků, a musela by si jej tedy dotovat z vlastních zdrojů, což je problém. Jinak my můžeme jako sociálně znevýhodněného označit v podstatě jakéhokoliv žáka. Toto určuje ředitel školy na návrh výchovného poradce. Na rozdíl od žáků zdravotně postižených nebo takto znevýhodněných, tyto případy samozřejmě stanovuje poradenské zařízení. My je takto označovat nemůžeme, je to plně v kompetenci PPP, Speciálního pedagogického centra (SPC), nebo Střediska výchovné péče (SVP). Tyto instituce jsou pro nás partnery a nikdo jiný. V těchto případech není pro nás jako pro školu partnerem dokonce ani klinický psycholog z nemocnice. Rodiče těchto dětí zmiňovaného klinického psychologa sice

mohou navštívit, ale jeho zprávu stejně musí doručit do nějakého z výše uvedených zařízení.

J: Máte při své výuce čas věnovat se blíže některým znevýhodněným žákům, aniž byste ale omezil tu většinu ostatních?

P. U.: No tak to je velký problém. Když se budu držet pokynů z PPP určených pro tyto děti, tak se to dá zvládnout opravdu jen velice těžko. Když budu mluvit sám za sebe, tak ano, budu se takovému žákovi věnovat také individuálně, poskytnu mu určité úlevy, ale nejde to bez omezení té ostatní většiny. Problém také je, že dneska školní inspekce se hodně soustřeďuje na práci s těmito žáky. Není podle mě ani dobrý nápad, když se v současné době dost tlačí na integraci dětí s lehkou mentální poruchou, přestože mají upravený vzdělávací program, podle kterého my s nimi máme pracovat. Ano, dyslexie a dysgrafie ještě ano, ale dětem s lehkou mentální poruchou už by podle mého názoru bylo lépe v praktické škole. To znamená v malé třídě, v malém kolektivu, kde zažijí úspěch. My jsme tady u nás takové děti také měli, ten upravený vzdělávací program existuje, ony spokojené byly. Přesto si ale myslím, že jinde by jim bylo lépe. Něco jiného je dítě tělesně postižené. Když tady bude dítě třeba na vozíku, v tom já problém nevidím. Zde se dá poskytnout ne asistent pedagoga, ale osobní asistent, který je mu nápomocen. Nebo děti s mírně sníženým IQ, přišlo by mi asi zbytečné je posílat do praktických škol, zde bych zřejmě volil formu určitých úlev.

J: Domníváte se, že existuje rozdíl při řešení výchovných problémů mezi školami ve městech oproti školám v obcích, kde může probíhat větší sepětí mezi pedagogy a rodiči žáků, včetně jejich možné bližší vzájemné komunikaci?

P. U.: S tímto já nemám větší osobní praktické zkušenosti a netroufnu si tuto otázku zodpovědět.

4.3.4 Respondent 4

A. H., učitelka 1. stupně základní školy, zároveň vykonávající funkci metodik prevence

J: Uplatnil by se zde u vás na škole sociální pedagog?

A. H.: Na to jsou teď vlastně asistenti pedagoga. Když se objeví takovýto případ, je možno požádat o asistenta, který potom u nás pracuje s takto znevýhodněným žákem. Tento asistent je učiteli „k ruce“, je přiřazen na toho konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Já teď třeba mám ve své třídě takovou asistentku, je přiřazena

na konkrétního žáka, ale kromě něho může pracovat i s ostatními dětmi. Záleží na tom, jak se spolu domluvíme a co je zrovna potřeba. Tento žák má poruchy chování, ona jej usměrňuje. Já něco řeknu, ona mu to ještě jednou zopakuje, sedí s ním při výuce v lavici. Začínali jsme před lety s jedním asistentem, který zde pomáhal s tělesně postiženým žákem, nyní u nás působí asistenti tři. Ten asistent potom s tím konkrétním znevýhodněným žákem pokračuje dál až do dalšího školního stupně.

J: Jak je to s finančními prostředky na tuto asistentku?

A. H. Je podána žádost na krajský úřad a ten uvolní určité peníze. Její úvazek je ale pouze poloviční, nějakou částku zřejmě může doplácet škola, to přesně nevím.

J: Kdyby tedy nebyl problém po finanční stránce, uvítala byste zde někoho jako sociální pedagoga?

A.H.: No tak určitě by tady práci našel. Některé problémy se objeví, až když se ta situace vyhrotila, až se prostě něco stane. Takhle by tady vykonával více prevence a některým problémům by se takto mohlo předcházet. Asi by nám to ulehčilo práci. Loni jsem měla ve třídě 32 dětí, z toho 12 - 13 mělo nějaký problém, 6 z nich přímo integrovaných, to bylo hrozné.

J: Těch 12 dětí na tom bylo jak?

A. H.: Byly samozřejmě zohledňovány při výuce, na případné umístění do praktické školy to však ještě nebylo. Byly sice pod průměrem, pomalejší, ale jinak tu školu, dá se říct, ještě zvládaly. Měly třeba zkrácené úkoly, nebo si je vzal bokem asistent a věnoval se jim. Neproberou to učivo až tak do hloubky, jenom ten základ a vícekrát ho zopakují. Já jsem jim vždy udělala plán, co mají probrat a asistentka se pak s nimi učila. Navíc už byla poměrně zkušená a věděla i sama, co má dělat. Ted' mám asistentku zase novou, takže se do toho pomalu dostává. Jinak pokud tady mám tu asistentku, tak je to výborné. Pokud to tedy nějakému učiteli nevadí, že tam má v hodině dalšího pedagoga.

J: Vy jí ten výukový plán musíte nejprve připravit?

A. H. Rozhodně. Připravím jí plán a ona ho potom s těmi dětmi probírá.

J: Jaká je tedy přesně vaše náplň práce ve funkci metodika prevence?

A. H.: Provádím preventivní činnost a v případě zjištění problému jej řeším dle metodických pokynů. Objednávám preventivní programy, ted' třeba nedávno jsme tady měli pana D. N., mistra světa v nějakých tuším BMX závodech na kole. No a on těm dětem prostě povídal

o sobě, o svém životním stylu, o sportu, o alkoholu, kterému po určitý čas holdoval a pak s tím přestal. Děti ho „braly“ a opravdu mu naslouchaly. Mě to až překvapilo, s jakým zájmem si tu jeho přednášku vyslechly a dokonce s ním komunikovaly, pokládaly mu otázky a odpovídaly na ty jeho. Co si z té přednášky ale nakonec odnesou a co z ní si vezmou k srdci, je už pak samozřejmě na nich. Jinak objednávám i jiné přednášky, například na anorexii, zneužívání. Dokonce se nám jednou i stalo, že žák při přednášce o pohlavních nemocech dokonce omdlel, součástí byly totiž i detailnější videozáběry.

J: Spolupracujete s výchovným poradcem?

A. H.: Ano, spolupracujeme spolu a v některých případech i s vedením školy a třídním učitelem, vlastně jako taková výchovná komise. Záleží na tom kterém případě, něco řeším spolu s výchovným poradcem, něco s ředitelem školy či všichni dohromady.

J: Když se například dostaví nespokojený rodič s určitým podnětem nebo problémem, kdo primárně řeší tyto situace?

A. H.: Pokud se to týká samotné výuky, tak především třídní učitel plus případně výchovný poradce, v ostatních případech samozřejmě i já. Přijde mi, že je to poslední dobou čím dál horší, rodiče se svým dětem dostatečně nevěnují a je to vidět.

J: Jaký názor máte na současnou snahu o co nejširší míru začleňování znevýhodněných dětí do běžných typů škol?

A. H. Myslím, že to není dobře. Měla jsem loni tak početnou třídu, že kdyby tam byl někdo hodně nadaný, byl by zanedbaný. Protože zvládnout 32 žáků, některé z nich problémové, a potom někoho opravdu hodně nadaného, tak se mu prostě nestihnu věnovat. Podle mě ty speciální školy mají smysl. Faktem ale taky je, že tam jsou ve velké míře zastoupeny romské děti a rodiče těch „bílých“ je tam kvůli tomu nechtějí posílat. Myslím si, že děti, které nemají na základní školu, by tady prostě neměly být, protože ty ostatní potom brzdí. Takže já jim musím udělat plán, probírají jiné učivo, a jak je mám pak učit, když nemají stejné učivo?

J: Jaké vzdělání mají tito asistenti?

A. H.: Pokud vím, tak zatím stačila maturita, ale myslím, že teď už bude vyžadováno nějaké speciální vzdělání, ale přesné podrobnosti nevím. Asistenti působící u nás ve škole v současné době vysokou školu studují, v jednom případě nikoliv. Jsou také mizerně placeni, mají poloviční úvazek a ještě v té nejnižší platové třídě. Jako nějaká praxe pro ně

asi dobrá, ale za tak malé peníze se snad ani nevyplatí chodit do práce. Ale jinak asistenti ve třídě, to je ideál, zvláště při současných počtech dětí.

J: Myslíte si, že případů znevýhodněných žáků v současné době skutečně přibývá, nebo je to jen tím, že je toto téma pouze více diskutované?

A. H.: *Přestože se o tomto tématu více mluví, i tak si myslím, že počet těchto případů ve skutečnosti přibývá. Rodiče se dětem nevěnují a některé problémy ani nechtějí vidět. S dětmi doma nepracují, pak zajdou do poradny, přijdou sem s papírem a žádají u nás úlevy a zvýhodnění. Především u těch „hraničních“ případů s mírnou poruchou učení by právě moc pomohlo, kdyby rodiče s těmi dětmi doma více pracovali a hodně těch problémů by ubylo. Když se doma s dětmi opravdu pracuje, ten posun ve výkonnosti je zřetelně vidět.*

J: Je podle vašeho názoru rozdíl v počtech dětí s výchovnými problémy větší na vesnicích nebo ve městech, kde je prostředí více anonymní z hlediska komunikace mezi rodiči a pedagogy?

A. H.: *Myslím, že ve vesnických školách se nevyskytuje tolik problémů s drogami nebo šikanou, ve větší městské škole se tohle podle mě hůře ohlídá.*

4.3.5 Respondent 5

K. N., učitelka základní školy, 3. -9- ročník, zároveň ve funkci výchovného poradce

J: Je zde u vás ve škole vytvořena funkce sociálního pedagoga nebo jiná, která by byla zaměřena na žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami?

K. N.: *My zde máme pro tyto účely zřízeny funkce preventisty a výchovného poradce. To je moje funkce, kvůli které mám o 2 hodiny snížený pracovní úvazek, abych se mohla věnovat i této práci. Máme zde i dyslektický kroužek, který také mohou využívat potřební žáci.*

J: Jak probíhá konkrétně vaše spolupráce?

K. N.: *Když například zjistíme u některého žáka vzdělávací problém, spolupracujeme s preventistou a vyučujícím v předmětu, kterého se problém týká. Dále oslovíme i ostatní kolegy, ptáme se na jejich předměty a poté se případně domluvíme na určitých úlevách pro tohoto žáka. Ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou (dále jen "PPP") vypracováváme také individuální vzdělávací plány pro děti v rámci integrace. Většinou na určité období, rok nebo dva, poté se vyhodnotí výsledky a rozhodne se o dalším postupu.*

J: Jaká je z vaší strany spokojenost s prací PPP?

K. N.: Někdy naše spolupráce s PPP nezafunguje tak, jak by měla. Máme zde například žáka, který je zohledněn v matematice. V PPP mu bylo řečeno, že by měla stačit výuka ve škole a doma že se už tolik připravovat nemusí. Tento žák na základě tohoto doporučení okamžitě polevil a jeho výsledky se prudce zhoršily. No a maminka se potom diví, že má čtyřky, když je v integraci a má přitom "papír" z PPP. Takže i mezi kolegy převládá názor, že tohle je špatně. Pokud ten žák na to z nějakého důvodu vyloženě nemá, bylo by mu lépe ve škole speciální. Máme zde jasně dané standardní učební osnovy, penzum látky, kterou musíme stihnout probrat. Ve speciálním zařízení nebude mít pocit, že ostatní spolužáky zdržuje, nebude v takovém stresu. Tady on potom klidně řekne, že tohle a tohle po něm nemůžeme chtít, protože to má potvrzeno z PPP.

Přitom mnohokrát je vidět, že i žák se slabými výsledky se dokáže rapidně zlepšit, když už jde takzvaně do tuhého. A stačí k tomu pouze to, že prostě jenom zabere a začne se více učit doma.

Taky je problém se slovním hodnocením, rodič se diví, že dítě propadá, když je hodnoceno slovně. Jenže my mu ty známky stejně nakonec musíme při výstupu napsat, v osmé a deváté třídě do katalogových listů.

Už se nám dokonce i stalo, že z PPP přišly papíry na úplně jiného žáka a úplně jiné předměty, než bylo původně zažádáno.

J: Kdyby byla možnost mít zde ve škole navíc funkci sociálního pedagoga, našel by uplatnění podle vašeho názoru?

K. N.: Ano, byla by to úleva pro nás pro všechny, kdyby se mohl takový kolega věnovat těmto žákům přímo během vyučování. Takhle je to mnohokrát na úkor i našeho volného času a bývá to obtížné. Já jako výchovný poradce se můžu věnovat žákům i odpoledne po vyučování, ale to už obvykle zase spěchají například na autobus, nebo se vyskytne jiný časový problém.

J: Je výhodou školy na vesnici, že pedagog může při řešení různých výchovných problémů žáků využít případnou osobní znalost s mnohými z jejich rodičů?

K. N.: Je to tak půl na půl. Pokud např. konkrétního rodiče znám a vím, že je s ním problematická komunikace, můžu této znalosti využít a dopředu zvolit vhodnou taktiku při

samotném jednání. Naopak někdy může být zase výhodou, že rodiče osobně neznám, protože je tak mezi námi větší odstup a mnohdy si na mě prostě tolik "nedovolí."

J: Kolik dětí je u vás ve škole se zvláštními vzdělávacími potřebami?

K. N.: V každé třídě je zhruba jeden žák v integraci a asi dva až tři, na které se uplatňuje zohlednění ve smyslu například pomalejšího tempa výuky apod.

J: Jak konkrétně tedy v tomto případě probíhá vyučovací hodina?

K. N.: Probíhá tak, že žáci, kteří nemají problém a jsou rychlejší, dostanou například ještě jeden početní příklad k opakování navíc a je možno se potom více věnovat těm pomalejším. Nebo některý žák třeba nestíhá jenom psát si poznámky, takže my mu je okopírujeme, a on si je pak založí do svého sešitu. Snažíme se prostě v rámci našich možností věnovat všem žákům v dostatečné míře, ale ta většina standardně výkonných žáků je zcela jistě občas omezena pomalejším průběhem vyučovací hodiny, kdy je nutno brát ohled i na jejich v učení pomalejší spolužáky.

4.3.6 Respondent 6

E. D., zástupkyně ředitele základní školy

J: Je ve vaší škole zřízena funkce sociálního pedagoga nebo někoho, kdo se zabývá řešením problémů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

E. D.: Máme zde jednak výchovného poradce, preventistu a také paní učitelku, která se stará o tyto děti se speciálními vzdělávacími potřebami a věnuje se jim.

J: Tato její činnost probíhá při vyučování?

E. D.: Ne, má se školou pracovní dohodu a těmto žákům se věnuje po skončení vyučování formou kroužků. Pro tuto činnost má speciální vzdělání.

J: Jakým způsobem jsou určováni žáci s těmito potřebami?

E. D.: Probíhá to většinou tak, že učitel konkrétního vyučovacího předmětu v případě zjištění takového problému u žáka kontaktuje jeho třídního učitele, výchovného poradce a po dohodě s rodiči a jejich souhlasem pak vypíšeme žádost o vyšetření žáka v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP). Podle výsledků testů se potom takovému žákovi věnuje naše paní učitelka ještě navíc po skončení vyučování. Toto se týká žáků ve druhém stupni.

J: Na tuto paní učitelku máte přiděleny navíc finanční prostředky?

E. D.: Ano, máme k dispozici tyto finanční prostředky a ještě jsou z těchto peněz hrazeny například speciální počítačové výukové programy a různé pomůcky.

J: Jakým způsobem získáváte tyto finanční prostředky?

E. D.: Tyto finanční prostředky nám jsou poskytnuty na základě provedených statistik o počtu žáků s potřebou integrace nebo zohlednění.

J: Myslíte si, že v minulosti se ve školách objevovalo více případů žáků, u kterých by byla nutná integrace nebo alespoň určitá forma zohlednění?

E. D.: Spíše bych řekla, že v minulosti, když měli žáci ve škole nějaké problémy s učivem, tak se více kladl důraz na domácí přípravu včetně většího zapojení a podpory jejich rodičů. V současné době je tendence toto všechno přenášet na školu. Od rodičů se dovídáme, že na domácí učení s dětmi nemají tolik času a tvrdí, že od toho je hlavně škola.

Jenže když určitému žákovi vysvětlíte látku dvakrát nebo třikrát a přitom on to potřebuje vysvětlit desetkrát, je to odpovědnost i rodičů. Jenže tito rodiče místo toho, aby se takovému dítěti o to více věnovali a snažili se ho připravit na budoucí životní problémy s tím spojené, raději pro své dítě seženou nějaký papír na úlevy a ve skutečnosti mu tím vůbec nepomáhají.

J: Jste vy osobně pro co největší integraci handicapovaných žáků v běžných školách, nebo by bylo podle vás vhodnější využívat ve větší míře speciálních škol?

E. D.: To je opravdu těžká otázka a velmi individuální. Máme tady například jednu takzvaně zohledněnou žákyni, která právě propadla z matematiky a skládala reparát. Konkrétně u ní si troufám tvrdit, že ten špatný studijní výsledek byl zapříčiněn ze třiceti procent pouze její vlastní leností.

Jinak obecně si myslím, že před třeba dvaceti lety když nějaký žák nezvládal učivo v několika předmětech zároveň, nebyl takový problém domluvit se s jeho rodiči jako dnes. Tenkrát by určitě více chápali, že přemístění jejich dítěte z běžné školy mu lépe pomůže připravit se na budoucí život.

Oproti tomu v dnešní době rodiče nechtějí slyšet, že jejich dítě na učivo nestačí a raději budou žádat různá zohlednění a tvrdit, že my to tady ve škole musíme zvládnout a dítě vše naučit. Jestliže se jedná pouze o jeden nebo dva předměty, to ještě není tak zlé. Pokud ten žák ale zvládá jen velice těžko většinu předmětů, v tomhle případě už je to problém.

J: Jak hodnotíte vaši spolupráci s PPP?

E. D.: S PPP spolupracujeme standardně při naší činnosti ohledně posuzování vybraných žáků, předávání doporučení, výukových programů atd. Třeba minulý rok nás její pracovníci navštívili třikrát tím způsobem, že byli přítomni přímo v učebně při vyučování, aby pozorovali konkrétní žáky. Bohužel se nám ale také stalo, že došlo k chybě či záměně a zpráva, která nám od nich přišla, byla vypracována pro jiný předmět nebo žáka, než bylo žádáno.

J: Považujete za výhodu školy na vesnici větší osobní znalost rodičů svých žáků při řešení případných výchovných problémů?

E. D.: Výhodou může být, že si můžu porovnat určité situace a problémové věci, které vidím u jejich dětí a vzpomenu si na tyto situace a problémy, které se mohly projevit už tenkrát u rodičů. Velmi také záleží na tom, jak byla škola z jejich strany vnímána. S těmi, kteří měli ke škole už tehdy pozitivní a kladný vztah, je snazší domluva a i důvěra v pedagoga.

Horší je druhý případ, kdy rodiče sami měli ve škole problémy a neměli ji v oblibě včetně pedagogů. S těmi je domluva poměrně obtížná a při oboustranné znalosti a životě pedagoga například ve stejné vesnici se do této komunikace začínají dostávat z jejich strany argumenty, které s projednávaným pedagogickým problémem objektivně nesouvisí. Mám tím na mysli nejrůznější pomluvy, výčitky, informace třeba z osobního života pedagoga apod. Ale při vzájemném celkovém porovnání pozitiv a negativ těchto osobnějších vazeb mezi pedagogy a rodiči jsem toho názoru, že tato znalost je spíše výhodou.

J: Pokládáte sociální pedagogiku za potřebný obor, nebo ji spíše považujete pouze za jakousi pseudovědu?

E. D.: Určitě ji pokládám za přínosnou a myslím, že tento sociální kontext bude v budoucnosti vystupovat stále více do popředí.

4.4 Vyhodnocení výzkumu

Poté, co jsem rozhovory převedl do písemné podoby, jsem si vytvořil samostatné kategorie, které odpovídaly různým bodům, kterým jsme se v rozhovorech věnovali. Díky těmto kategoriím bylo snadnější vyhodnotit získaná data v závislosti na konkrétní problematice daného tématu.

Následně jsem mohl porovnat názory jednotlivých respondentů, abych si mohl udělat obrázek ohledně informovanosti mého výzkumného vzorku v oblasti sociální pedagogiky. V průběhu výzkumu jsem narazil na překvapivé zjištění, a to v okamžiku, kdy jeden z respondentů nevěděl, kdo je sociální pedagog. Po krátkém objasnění se ukázalo, že respondent chápe pracovní náplň sociálního pedagoga, ale spojuje si ho s termínem výchovný poradce, který se používal dříve.

Z provedeného výzkumu vychází najevo, že s problematikou sociální pedagogiky jsou ve většině případů oslovení pedagogičtí pracovníci více či méně obeznámeni. Ve své každodenní praxi se musejí potýkat se sociálním začleňováním různě znevýhodněných žáků sami, a to leckdy i na úkor svého vlastního volného času. Z jejich vyjádření vyplývá, že nikdo z nich se spolupráci se sociálním pedagogem či odborníkem z podobného oboru nebrání, spíše naopak. Znalostí a zkušeností takového pracovníka by dokázali využít ve prospěch dětí, které by tuto zvláštní péči skutečně potřebovaly.

Společně potom tyto pedagogové kritizovali spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, jejíž pracovníci podle jejich názoru nedokáží správným způsobem posoudit a vyhodnotit stav jimi posuzovaných žáků, protože jim nemohou věnovat odpovídající množství času. Ideální postup v těchto případech by byl, kdy by tyto odborníci mohli působit v rámci konkrétní školy, sledovat určené žáky při výuce a v případě potřeby ihned zasahovat a neustále na ně výchovně působit. Navíc respondenti ve většině případů uvedli, že začleňování všech těchto jedinců s různým stupněm znevýhodnění narušuje klasickou výuku ostatních dětí ve třídě, kterým jsou např. nuceni zadávat část pracovních úkolů navíc, aby se následně mohli věnovat jejich pomalejším spolužákům. Proto se většina z nich přiklání k názoru, aby ve složitějších případech znevýhodněných jedinců opravdu dostávalo přednost jejich umístování v praktických školách, které jsou pro tyto účely přece jen daleko vhodnější. V běžných třídách s ostatními spolužáky, kteří nejsou nijak znevýhodněni, tyto děti jenom těžko kdy prožijí radost a pocit z nějakého úspěchu a nedostane se jim důležitého uznání. Tento postup učitelé nevolí z důvodu toho, aby oni sami měli ve svých třídách méně práce a starostí s těmito dětmi a chtěli se jich takzvaně zbavit, ale toto řešení by jim opravdu umožnilo lépe pracovat s ostatními žáky a dodržovat stanovený harmonogram výuky a osnovy.

ZÁVĚR

Největší překážkou, která brání možnému působení sociálního pedagoga na všech školách, je dle slov respondentů nedostatek finančních prostředků. Na druhou stranu se však všechny školy snaží využívat všechny dostupné prostředky, které by mohly výchově a vzdělávání dětí pomoci, jako jsou asistenti, preventisté a výchovní poradci.

Z provedeného výzkumu tedy vyplývá, že by běžní pedagogové uvítali pomoc kolegy, který by měl znalosti sociálního pedagoga, ve většině případů však takové praxi brání nedostatek finančních prostředků. Pokud by se tedy podařilo získat finance, bylo by možné začlenit sociální pedagogy na všechny školy, což by bylo přínosem nejen pro správný vývoj a výchovu znevýhodněných dětí, ale také pro plynulejší a nenarušovanou výuku ostatních.

Profese sociálního pedagoga má mít v českém školství nepochybně své pevné místo, jen je ve školách o tomto konkrétním odvětví pedagogiky obecně velice malé povědomí, nejčastěji se na úkor sociálního pedagoga hovoří o pedagogovi speciálním, nebo o funkci psychologa apod.

Aktuální vývoj situace a realizace kroků ministerstva školství spěje k tomu, že je zde patrné velké úsilí o co největší podíl začleňování dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžných škol. V souvislosti s touto skutečností ministerstvo ale zároveň dodává, že v žádném případě tato jeho snaha nebude znamenat omezování činnosti nebo snad dokonce rušení škol praktických či speciálních. Tato opatření mají nabýt účinnosti od nového školního roku, takto nově se má do běžných tříd zařadit až několik tisíc znevýhodněných žáků. Současně s touto událostí má také dojít k navýšení adekvátního počtu asistentů pedagogů k těmto žákům včetně dostatečného množství finančních prostředků pro tyto účely.

Myslím si, že je chybou dnešní doby odsouvat humanitní vzdělání do pozadí jako málo potřebné pro společnost, a zároveň upřednostňovat pouze technické obory jako ty hlavní a ze všech nejdůležitější. Přibývá nejrůznějších problémů, které bude potřeba v budoucnosti řešit. Kromě už známých sociálně škodlivých jevů ve školách a rodinách například též aktuální otázka migrace a s ní spojená nutnost integrace. Nelze také zapomenout na demografický vývoj v naší zemi, stárnutí obyvatelstva a z toho plynoucí neustále vyšší nároky na sociální péči ve státních a jiných organizacích. Studium humanitních věd a zvláště

pak sociální pedagogiky proto považují za potřebné a přínosné a v čím dál větší míře uplatnitelné pro absolventy tohoto oboru.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta. ISBN 978-809-6994-403.
- [2] BALVÍN, Jaroslav. 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí r, nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou. ISBN 978-80-86798-07-03.
- [3] DISMAN, Miroslav. 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3.vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.
- [4] HELUS, Zdeněk. 2014. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0
- [5] HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [6] JŮZL, Miloslav. 2010. Brno: IMS. ISBN 978-80-87182-02-4.
- [7] KLAPILOVÁ, Světlá. 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-669-8.
- [8] KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-833.2016.
- [9] KRAUS, B. a POLÁČKOVÁ, V. 2001. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido – edic pedagogické literatury. ISBN 80-731-5004-2.
- [10] KRAUS, B. a Sýkora, P. 2009. *Sociální pedagogika 1*. Brno: IMS.
- [11] LACA, Slavomír. 2013. *Etické kontexty pedagogickej profesie*. Brno: IMS. ISBN 978-80-87182-35-2.

- [12] LACA, Slavomír. 2011. *Sociální pedagogika*. Brno: IMS.
- [13] MATOUŠEK, Oldřich. 2015. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8549-0.
- [14] NĚMEC, Jiří. 2003. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-012-3.
- [15] NOVOTNÁ, Marie. 1997. *Kapitoly ze sociální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN. ISBN 80-85937-60-3.
- [16] PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4734-705.
- [17] RADVAN, E. a VAVŘÍK, M. 2009. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: IMS.
- [18] ŘEHOŘ, Antonín. 2006. *Metodické pokyny pro zpracování bakalářské práce*. Brno: IMS.
- [19] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
- [20] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2002. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-729-0077-3.
- [21] VÍZDAL, František. 2010. *Sociální psychologie*. Brno: IMS..
- [22] ZÁKON Č. 108 O SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH. In: Sbírka zákonů ČR. 2006, 37. [online]. [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4883>

[23] ZÁKON Č. 563 O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH. In: Sbíрка zákonů ČR. 2004, 190. [online]. [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

[24] VYHLÁŠKA Č. 72 O POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH. In: Sbíрка zákonů ČR. 2005, 20. [online]. [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>

