

Názor veřejnosti na profesi sociálního pedagoga

Jitka Kusáková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jitka KUSÁKOVÁ**
Osobní číslo: **H128072**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Názor veřejnosti na profesi sociálního pedagoga**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkumu v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- popis teoretického konceptu profese Sociální pedagog
- vymezení kompetence této profese, jak osobnostní, tak profesní
- možnosti náplně práce a uplatnění

Součástí práce bude provedení šetření za účelem zjištění názorů týkajících se potřebnosti, činnosti, kompetencí, případně existence profese.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika . 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2005.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálny pedagog a jeho kompetencie. In: Pedagogické revue , 2005, č. 1, sv. 13.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika jako životná pomoc . Bratislava: LORCA, 2006.

BALÁŽ, O. Sociálna pedagogika – problémy a perspektivy. In: Pedagogická revue , 1991, č. 8, sv. 610.

HLADÍK, J. Vybrané problémové okruhy sociální pedagogiky. In: Sociální pedagogika v teorii a praxi . Brno: Institut mezioborových studií, 2007.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu 1. vyd. Praha: Grada, 2007.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky . Brno: Paido, 2001.

PŘADKA, Milan. Kapitoly ze sociální pedagogiky . 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998.

RADVAN, Eduard. O vědě a metodě . Brno: Institut mezioborových studií, 2011.

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů . Praha: Grada, 2009.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013


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




doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

JITKA KUSAŘOVÁ

Jméno, příjmení studenta

V Brně 22. 4. 2014

Podpis

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce „Názor veřejnosti na profesi sociálního pedagoga“ se zaměřuje především na profesi sociálního pedagoga a jeho výhledové zařazení do školského systému. Dále práce obsahuje některá další témata, například charakteristiku oboru Sociální pedagogika, přehled vývoje sociálně-pedagogického myšlení, vývoj sociální pedagogiky v různých zemích Evropy.

Sociální pedagogika řeší nemalou řadu problémů, týkajících se školního prostředí, například socializaci, školní klima, školní integraci, zvyšující se počet patologických jevů ve školních zařízeních, tudíž se tato práce také zabývá různými přístupy k definování pracovní pozice sociálního pedagoga ve školství, jako pomáhající, ale i pedagogické profese.

Kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření oslovil dvě skupiny respondentů. Bylo osloveno 100 respondentů pro každou skupinu, a to běžná veřejnost a pedagogičtí pracovníci, aby zjistil, jaký zastávají obě strany názor na existenci této profese. V jaké souvislosti, a jestli vůbec jsou obeznámeni s kompetencemi sociálního pedagoga. Co si myslí o potřebnosti kompetencí a činností sociálního pedagoga v resortu školství. Ke které teoretické koncepci profese jsou nejvíce nakloněni. Zda-li zaujímají kladný či záporný postoj k sociálnímu pedagogovi, jako rovnocennému partnerovi v řadách běžných učitelů, a která ze stran se staví k této profesi spíše pozitivně a která spíše negativně.

Hlavním cílem práce bylo na základě takto získaných informací vytvořit teoretickou koncepci profese sociálního pedagoga a porovnat názory obou skupin respondentů na výhledové zařazení této profese do školské soustavy.

Klíčová slova:

Sociální pedagogika, sociální pedagog, profese sociálního pedagoga, školský systém, patologické jevy, školní integrace, socializace

ABSTRACT

The main interest of the bachelor's essay „The public opinion of the profession of social educator“ is the profession and social educator's possibility to be included in the school system. The essay contains the characteristic of social pedagogy, an overview of thinking of social education, the development of the European social pedagogy too.

The social pedagogy try to answer the problems of the school environment, school integration, increasing number of pathologies at schools. The essay aims to show many different approaches how to define the social educator at schools.

The qualitative research has two groups of attendants from the general public and from the teaching staff, 100 attendants in every group.

The attendants had to answer questions about their knowledge of the profession of social educator and of the competency, about their opinion on the need for social educator's activities in schools, about their ideas of this profession.

The main aim of the research was to create a theoretical concept of social educator's profession and to compare opinions of both groups of attendants.

Keywords:

Social Pedagogy, Social educator, School system, Pathology, School integration, Socialization

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Petru Sýkorovi, Ph.D. za odbornou pomoc, výborné vedení, trpělivost a za poskytnuté rady a informace, které mi pomohly při vypracování této bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 CHARAKTERISTIKA A VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	13
1.1. CHARAKTERISTIKA OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA.....	13
1.2. PŘEHLED VÝVOJE SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉHO MYŠLENÍ	14
1.3. VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V RŮZNÝCH ZEMÍCH EVROPY	19
1.3.1 Sociální pedagogika u nás a na Slovensku.....	19
1.3.2 Sociální pedagogika v Polsku a Německu	24
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE ŠKOLSTVÍ	28
2.1 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	28
2.2 SOCIALIZACE A VÝCHOVA	29
2.3 POTŘEBNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLSTVÍ.....	31
2.3.1 Patologické jevy ve školních zařízeních	31
2.3.2 Školská integrace	33
3 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A JEHO KOMPETENCE	34
3.1 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	35
3.2 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLSTVÍ	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 NÁZOR VEŘEJNOSTI NA PROFESI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	40
4.1 HLAVNÍ CÍL VÝZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ, METODOLOGIE	40
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉHO SOUBORU	41
4.2.1 Charakteristika zkoumaného vzorku „A“	41
4.2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku „B“	43
4.3 VLASTNÍ ŠETŘENÍ A ANALÝZA VÝSLEDKŮ	44
4.3.1 Výzkumné šetření a analýza výsledků vzorku „A“	44
4.3.2 Výzkumné šetření a analýza výsledků vzorku „B“	51
4.4 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
5 TEORETICKÁ KONCEPCE PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA DLE NÁZORŮ RESPONDENTŮ	62
5.1 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	63
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	69
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	70
SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD

Předložená bakalářská práce se zabývá jedním ze zajímavých témat sociální pedagogiky, a to názorem na profesi sociálního pedagoga. O této profesi je v českém školství diskutováno v souvislosti s jejím zařazením do školské soustavy potažmo do zákona o pedagogických pracovnících. Tato profese je oproti profesi pedagoga speciálního poměrně novým pojmem, a tudíž je pro širokou veřejnost méně známá. Zatímco pro speciálního pedagoga (etopeda) je středem zájmu jedinec s postižením, sociální pedagog řeší problematiku diagnostiky, nápravy, pomoci, dále péče o osoby se sociálním handicapem a otázky socializace a resocializace (Plšková, 2011).

Jednou z hlavních priorit této profese je například preventivně pozitivní působení, výchova, edukace, reedukace, vytváření zdravých sociálních návyků jedince, ale také podaná pomocná ruka při nalézání správného a efektivního východiska při řešení problémových situací či patologických jevů.

Je všeobecně známé, že k nemalým problémům školství patří častý nezájem rodičů o spolupráci se školou, ale také problematika zahrnující agresivitu žáků, šikanu, některé závislosti či absenci volnočasových aktivit (Bakošová, 2005). Věková hranice dětí, u kterých se mohou vyskytovat různé negativní procesy, má snižující se charakter.

Dá se říci, že stále více gradující nutnost řešit patologické a nežádoucí jevy již na 1. stupni základní školy si vyžaduje přítomnost sociálního pedagoga, jako nedílnou součást školní výchovy (v budoucnu možná i předškolní výchovy).

V současné době se stále častěji setkáváme s kritikou učitelů ze strany rodičů, při nežádoucích jevech v rámci školních institucí. Je jim vytýkáno nedostatečné výchovné působení. Naopak škola se brání silnou apelací na absenci přirozené výchovy a péče rodičů. Je pravda, že díky zvyšujícím se nárokům na školní rámcový program a s tím spojenou zdlouhavou administrativou, není pro učitele často možné věnovat se intenzivně výchově žáků a zbývá čas jen na samotné vzdělávání. Rodiče jsou často v rámci výrazných změn v rodinném klimatu nuceni pracovat nad rámec a věnují se výchově svých potomků nedostatečně, což je způsobeno mimo jiné rozvojem jejich podnikatelských aktivit. Děti a mládež tak tráví volný čas mimo domov a své životní problémy řeší bez opory rodičů, tedy po svém (Kraus, 2008, s. 198).

Je nasnadě, že spojovacím článkem mezi těmito dvěma protipóly je sociální pedagog, do jehož kompetencí mimo jiné patří jak preventivně-pozitivní působení na děti a mládež a jejich volnočasové aktivity, tak vykonávání role kontaktní osoby a role komunikátora mezi rodiči a školou.

Do škály neméně důležitých úkolů současného školského systému, který, pokud chce dosáhnout rychlého a kvalitního úspěchu, by se neměl obejít bez trvalé přítomnosti sociálního pedagoga, je školská integrace (začleňování sociálně znevýhodněných žáků do běžných škol). Kvalita a intenzita tohoto dlouhodobě zvoleného trendu je vizitkou toho kterého státu a jeho stupně vývoje vztahu mezi společnostmi a sociálně znevýhodněnými jedinci.

Jak dalece a s jakou intenzitou si tuto problematiku uvědomuje běžná veřejnost a jak pedagogičtí pracovníci, kteří působí mimo obor sociální pedagogiky, i to, jak obě strany vnímají profesi sociálního pedagoga a jeho zařazení do školského systému, jsou některé z mnoha otázek, jež zajímají většinu absolventů sociálně-pedagogických škol. Domnívám se, že názor veřejnosti na důležitost řešit tuto problematickou situaci je všeobecně známý. Naopak názor veřejnosti pod čí kompetence zmíněnou problematiku zařadit je velmi nejasný, a to i v řadách běžných pedagogů.

Znát názor veřejnosti a především pedagogických pracovníků na profesi sociálního pedagoga je pro mne a domnívám se, že i pro všechny, kdo jsou jakkoliv spojeni s tímto oborem, velmi žádoucí a přínosné.

Je pravdou, že běžnému učiteli je patrně známa, jak školská integrace a problémy spojené s její realizací, tak všechny výše uvedené nežádoucí jevy vyskytující se ve školách. V neposlední řadě dokáže právě učitel nejlépe posoudit, zdali je dobré profesi sociálního pedagoga legitimizovat a zařadit do stejných řad s běžnými učiteli, či nikoliv. Není ovšem vyloučeno, že považuje činnost sociálního pedagoga za nepotřebnou, potažmo zbytečně nadstandardní. Důvody, které vedou učitele k tomuto, či jinému úsudku, bych ráda odvodila z informací získaných analýzou dotazníkového šetření.

Jelikož se zvolená problematika týká ve stejné míře jak pedagogických pracovníků, tak veřejnosti pohybující se mimo tento obor, bylo pro mé zkoumání hlavní prioritou zjistit, jaký zastávají obě strany názor na existenci této profese. V jaké souvislosti a jestli vůbec jsou obeznámeni s kompetencemi sociálního pedagoga. Co si myslí o potřebnosti kompetencí a činností sociálního pedagoga v resortu školství. Ke které teoretické koncepci profese jsou nejvíce nakloněni. Zdali zaujímají kladný či záporný postoj k sociálnímu pedago-

govi, jako rovnocennému partnerovi v řadách běžných učitelů, a která ze stran se staví k této profesi spíše pozitivně a která spíše negativně.

Pro zachování validity reprezentativnosti vzorku, jsem záměrně neoslovila respondenty, kteří mají jakoukoli spojitost se sociální pedagogikou.

Při zpracovávání své práce jsem vycházela s dostupných zdrojů známých autorů, zabývajících se stejnou problematikou. Analýza těchto publikací mi byla velkou oporou jak při realizaci výzkumného šetření, tak při vytváření uceleného osobního názoru na zvolené téma.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA A VÝVOJ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

1.1. Charakteristika oboru sociální pedagogika

Sociální pedagogika je obor transdisciplinární povahy. Zaměřuje se především na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, potencionálně deviantně jednajících, ohrožených, či znevýhodněných osob a skupin, ale v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika jako pedagogická disciplína je velmi proměnlivá a má progresivně se rozvíjející charakter. Jako hlavní prioritu staví do popředí vytváření souladu mezi potřebami jedinců a společnosti a vytváření optimálního způsobu života v daných společenských podmínkách (Jůzl, 2010). Patří sem zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná výchova, týrané, zneužívané a zanedbávané děti, delikvence a agrese mládeže, drogová závislost mládeže, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob, a další. Sociální pedagogika má významnou roli ve spojitosti s narůstající sociální patologií a kriminalitou mládeže (Jůzl, 2010).

Za předmět sociální pedagogiky lze považovat prostředí, jeho organizování ve smyslu utváření výchovně hodnotných podnětů podle individuálních potřeb jednotlivců a kompenzování nevhodných vlivů v souladu se sociálně integrační pomocí. Místo sociální pedagogiky by mělo být všude tam, kde rodina a škola ztratila svojí funkci (Bakošová, 1994).

Sociální pedagogika má poměrně hluboké historické kořeny, ale jako vědní disciplína je poměrně mladá. Vznikla na přelomu 19. a 20. století jako reakce na převládající biologizující a psychologizující tendence, podle kterých společenské prostředí nemělo žádný vliv na formování osobnosti. Člověk byl považován za biologickou a psychologickou bytost.

Velký vliv na vývoj sociální pedagogiky měla filosofie a sociologie (Bakošová, 2005). Někteří představitelé považují za zakladatele sociální pedagogiky J. H. Pestalozziho (1746-1827), který sice nepoužíval názvu sociální pedagogika, ale svojí teoretickou i praktickou činností se k ní hlásil (Bakošová, 2005). U nás je s počátky sociální pedagogiky spojován G. A. Lindner (1828-1887), jako první profesor pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze. Lindnerova sociální pedagogika se zaměřovala na hledání odpovědí o smyslu života, o lidském štěstí a o blaženosti.

Charakteristiku sociální pedagogiky jako transdisciplinárního oboru nejlépe vystihují definice vybraných představitelů:

I. R. Wroczyński v souvislosti se sociální pedagogikou mluví o pedagogice prostředí a péče. Zaměřuje se na zkoumání přirozeného prostředí výchovy, za které považuje rodinu, lokální prostředí, vrstevnické skupiny. Osobitou pozornost věnuje výchově mimo školu, tedy výchově ve volném čase a také systému dalšího vzdělávání. Výchova je pro něj složitý komplex záměrných, plánovitých činitelů a působení prostředí (Kraus, 2001).

O. Baláž vidí sociální pedagogiku jako pedagogickou disciplínu, která na základě exaktních poznatků řeší vztahy výchovy a společnosti (sociálního prostředí), podílí se na vymezování cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializačních procesů a přispívá k utváření a rozvoji osobnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu v rodině, ve škole a ve volném čase, dále v zájmové a pracovní činnosti (Baláž, 1991).

B. Kraus vidí sociální pedagogiku jako obor zaměřující se především na problémy patologického charakteru, týkajících se především populace ohrožené ve svém rozvoji a potenciálně deviantně jednajících. Za nemálo důležitý úkol považuje vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti (Kraus, 2001, s. 12).

Z. Bakošová tvrdí, že sociální pedagogika je jakousi podanou pomocnou rukou, při řešení preventivně-pedagogických opatření, směřujících stran k široké potenciálně ohrožené populaci. Je pro ni disciplínou zabývající se problematikou výchovného působení na rizikové, nebo jinak znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých (Bakošová, 1994).

1.2 Přehled vývoje sociálně-pedagogického myšlení

Počátky sociální pedagogiky jsou v souvislosti s výchovou uváděny již od starověku. Již řeční filosofové kladli důraz na myšlenky poukazující na výchovu, která by měla akceptovat zájmy společnosti. Zkoumali nejen přírodu, ale také život člověka. Stávali se učiteli mladých lidí a vštěpovali jim své názory na výchovu. Vynikali vzděláním a byli výbornými řečníky.

Demokritos (480 p. n. l.) jako materialista věřil, že přírodu a člověka ovládají stejné zákonitosti. Zaobíral se otázkami mravnosti, zdůrazňoval význam výchovy, která měla podle něj stejnou moc jak příroda, protože mohla přetvářet člověka.

Další významný filosof, který věnoval výchovným a sociálním otázkám nemálo úsilí byl bezesporu Platón (427-347 p.n.l.). Byl první, kdo podal ve svém díle Stát systematicky

zformulovaný ideál výchovy a kultury. Význam výchovy viděl především v souvislosti s přípravou člověka pro jeho společenské uplatnění. S podivem lze ovšem sledovat Platónův nezáměr o lidi v sociální nouzi. Podle něj by měl být každý soběstačný a měl by umět čelit nežádoucím jevům a nedožadovat se soucitu ostatních. Úvahy o tom, že stát nemůže zákony a způsobem vlády zlepšit morálku a že je třeba podat pomocnou ruku člověku, jež se ocitl v nouzi, najdeme až u římského filosofa Seneky.

Nejvýznamnějším představitelem antické filosofie, zabývajícím se problematikou výchovy byl Aristoteles (384-322 p.n.l.). Ve svých dílech poukazyval na důležitost jednotné výchovy mládeže, která by měla být jednotná, společná a veřejná. Kladl důraz na výchovu lidí v souladu s právě platnou ústavou. Aristoteles stejně jako Platón nemá pochopení pro lidi, kteří se ocitli v těžké situaci. Věřil, že by si lidé měli pomoci sami a snášet rány osudu důstojně.

Výchova a vzdělání ve středověku bylo výrazně ovlivněné křesťanským náboženstvím. Učení vycházelo z Bible – Starého zákona, jež napsali židé, a Nového zákona, jež vycházel z učení Ježíše Krista. Křesťanství velmi ovlivňovalo postoj k chudobě a chudým lidem. Bylo založeno na křesťanské lásce k bližnímu („Miluj bližního svého jako sebe samého“). V období scholastiky působil T. Akvinský, který chápal chudobu jako nutný výraz společenského pořádku. Tvrdil, že kdo nemá majetek, je povinen pracovat.

V období humanismu a renesance (14.-17. stol.) došlo k odklonění se od boha k člověku. Ve výchově se začal zdůrazňovat přirozený rozvoj lidské individuality. Renesanční pedagogické myšlení se silným protischolastickým zaměřením položilo základy nové výchovy. Tato výchova zdůrazňovala rozvoj svobody, přirozenosti a individuality člověka. Toto období sebou ovšem přineslo také vážné společenské problémy v podobě polarizace společnosti na chudé a bohaté (Hroncová, 1996).

Rok 1492, kdy byla K. Kolumbem objevena Amerika, se označuje nejen za období humanismu a renesance, ale také za období nástupu novověku. V této době se narodil jeden z nejvýznamnějších představitelů filosofie, vědy a výchovy, španělský pedagog Juan Luis Vives, který je považován za předchůdce J. A. Komenského. V 16. století zpracoval Vives koncepci sociálně-výchovné péče o chudobné, která byla základem pro sociální péči v novověku. Koncepce mimo jiné obsahovala sociální opatření ve prospěch chudobných a opuštěných, pomoc při hledání práce pro nezaměstnané, upřednostňování těch podniků, které zaměstnávají nezaměstnané atd. Vives kladl velký důraz na vzdělávání lidí a spojo-

vání sociálního úsilí s výchovnými aspekty. Toto sociálně-pedagogické myšlení v 17. století velmi ovlivňovalo J. A. Komenského a bylo také ideovým východiskem pedagogiky sociální péče jako součást sociální pedagogiky v 19. a 20. století, která se rozvíjela nejvíce v Anglii a v Polsku.

V souvislosti s touto myšlenkou je nutné zmínit také našeho českého představitele, kterým je Jan Amos Komenský (1592-1670). J. A. Komenský chápe výchovu nejen jako kultivaci jedince, ale také jako prostředek nápravy světa. Jeho hlavní myšlenkou je známý názor, že výchovu a vzdělání je třeba poskytnout všem bez rozdílu stavovské příslušnosti, bohatým i chudým, chlapcům i děvčatům, nadaným i nenadaným. Jedině tak se může stát člověk člověkem. Komenský věřil, že zdokonalování člověka umožňuje vzdělání a vzdělání lidé pak mohou vytvořit harmonický svět (Jůzl, 2010, s. 143). Velký zájem o sociální podmínky života lidí popsal ve svém díle *Listy do nebe*. Píše, jak je nutné chovat se eticky k lidem postiženým. Komenský bojuje proti lenosti, vyzívá ke spolupráci rodinu, duchovní i školní dozor. Organizuje pro žáky hry, které mají přilákat i rodiče (Přadka, 1999, s. 23).

17. a 18. století bylo charakteristické prudkým rozvojem vědy, kultury, umění ale také výchovy. V tomto období buržoazně-demokratických revolucí sehrálo významnou roli osvícenství. Byl to společensko-politický proud, který si kladl za cíl šíření idejí dobra, spravedlnosti, ale také výchovy, a odstranění nedostatků společnosti.

Mezi nejvýznamnější představitele osvícenské filosofie, která se zabývá otázkami determinace výchovy, patří: J. J. Rousseau (1712-1778). Zajímal se o problematiku společenské nerovnosti mezi lidmi, kterou chápal jako nerovnost majetkovou. Snažil se o nalezení možností, jak tyto nerovnosti odstranit. Soukromé vlastnictví bylo pro něj příčinou veškerého zla. Skutečným naplněním lidského života byla pak práce a lidská aktivita. Významnou hodnotou pro Rousseaua byla svoboda, přirozená práva člověka, rovnost a bratrstvo. Účelem výchovy je podle něj příprava pracovitých, nezávislých a aktivních jednotlivců, kteří by byli schopni hájit svá práva sami. Nepracující příživníky, za které považoval feudály a aristokraty, chtěl převychovat tak, aby se změnil poměry ve společnosti (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 34).

Na vznik sociální pedagogiky měl nepochybně vliv i rozvoj sociologie. Její zakladatel A. Comte (1798-1857), zdůrazňoval úlohu výchovy, jejíž cíl spatřoval ve snaze podřídit individuální zájmy zájmům společenským. Výchovu pokládal za důležitý prostředek socializace. Předpokládal, že výchova bude přispívat ke stabilizaci společnosti a chránit ji před

rozpadem (Kraus, 2008, s. 10). Hlavní myšlenky tohoto období charakterizuje snaha o praktické řešení sociálních problémů jako například zaostalost dětí a mládeže v chudých sociálních vrstvách. Zakládala se různá hnutí, která pomáhala při vzniku základních škol, ústavů pro chudé, opuštěné děti a sirotky.

Vývoj ukázal, že sociální pedagogika i sociologie našli svojí opodstatněnost. Mnoho slavných pedagogů a sociologů projevovalo nemalý zájem o jejich existenci. Mnozí ovšem používají různá pojmenování. Například J. Čečetka – sociologie v pedagogice, J. A. Bláha – sociologie výchovy, R. Wroczyński – sociální pedagogika, B. Kraus – sociologie výchovy, P. Ondrejko – sociologie výchovy (Bakošová, 1994, s. 7).

Velmi významnou osobností sociální pedagogiky byl bezesporu Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Už v době, ve které žil, dokázal vyzdvihnout úlohu výchovy, rozvoj schopností a vloh, snažil se o sblížení rodiny, školy a společnosti při výchově a vyučování. Svůj život zasvětil péči o chudé a stal se díky své činnosti inspirací pro sociální pedagogiku. Pestalozzi byl svou dobou i svou povahou dominantně utvářen jako člověk a pedagog citu, vztahů mezi lidmi, vztahem mezi učitelem a žákem. Svou teorii společnosti koncipuje na základě lidských vztahů, které nachází v rodině. Shrňme-li, dle Přadky, (1999, s. 31), Pestalozziho hlavní východiska dojdeme k tomuto závěru:

- Přirozená výchova je výchova ke štěstí tím, že postupně a podle věku uspokojuje přirozené a základní lidské potřeby, nejdříve v rodině, pak vzděláváním a také uplatněním v práci.
- Každý má být vzdělán tak, aby se dokázal na své sociální úrovni uživit. Je to brána k občanské a lidské svobodě v tomto světě.
- Vychovatel, pedagog by měl být schopen hlubokého citu, vcítění a soucítění s vychovávanými. Měl by být připraven, v případě potřeby, vždy podat pomocnou ruku.
- Výchova přináší výsledky až v souladu s působením širšího prostředí.

I když je za zakladatele sociální pedagogiky většinou považován právě J. H. Pestalozzi, který svými teoretickými pracemi (nejznámější je román *Linhart a Gertruda*) a významnou činností (založil ústav pro výchovu chudých dětí a útulek pro sirotky) položil základy pedagogicko-sociální péče, tak pojmu sociální pedagogika poprvé užil německý pedagog A. Diesterweg (1790-1866) ve svém díle *Rukověť vzdělání pro německé učitele*. Také on zdůrazňuje výchovu k cílům společenským, nikoliv pouze individuálním.

Dalším představitelem tohoto filosofického proudu, kterého nelze opomenout je německý filosof a pedagog P. Natorp (1854-1924). I tento člověk je někdy považován za jednoho ze zakladatelů sociální pedagogiky. Také on vyzdvihuje názory Pestalozziho a Platóna. Staví je do role původců úvah o sociální funkci výchovy. Čerpá i z myšlenek I. Kanta, že morálka a sociální cítění je základem pro ideu všelidské solidarity. Věří, že vliv výchovy a ušlechtilé morální koncepce bude působit na svět tak intenzivně, až povede k dokonalosti a lidské jednotě. Natorp byl velkým kritikem herbartismu, tedy individuální pedagogiky. Jeho hlavní myšlenka je, že člověk bez společnosti není člověkem, že obě kategorie jsou na sobě závislé. Podobně je to i s výchovou, která také nemůže probíhat mimo společnost (Kraus, 2008, s. 13).

U zrodu francouzských pedagogických myšlenek stojí sociolog a pedagog David Emile Durkheim (1858-1917). Podle něj je výchova souhrn činností a zcela určitých zvyklostí, které mají tutéž realitu jako ostatní sociální jevy. Tyto činnosti nejsou izolovány, jelikož cíl výchovy není individuální, nýbrž sociální. Výchovu tedy vidí jako působení dospělých generací na ty, kteří ještě nejsou zralí, pro společenský život. Z výchovy se tak stává metodické zespolečnění mladé generace. Durkheim klade největší důraz na výchovu mravní (stejně jak Komenský a Pestalozzi) a připomíná, že největší morální autoritou pro člověka je společnost (Štverák, 1997, s. 192).

Pedagogické názory některých českých pedagogických představitelů 19. století jsou spojovány s myšlenkami Johana Friedricha Herbarta (1776-1841). Přesto jsou počátky české sociální pedagogiky ovlivněny myšlenkami Gustava Adolfa Lindnera (1828-1887), který působil jako profesor filosofie a pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze. Jeho úsilí o demokratizaci výchovy a co nejširší zpřístupnění školy a vzdělávání všem bylo velmi významným krokem ve společenském poslání výchovy. Jako cíl si kladl výchovu člověka pro společenský život a ne pouze pro konkrétní povolání (Kraus, 2008, s. 11). Hlavní příčinu, proč se v pedagogice v tehdejší době nedospělo k vědecké pojmové základně, spatřoval v tom, že se nepřihlíželo ke společenské podstatě výchovy, ale vycházelo se od člověka-jednotlivce (Klapilová, 2000, s. 8). Lindner vytvořil předpoklady pro soustavnou koncepci sociální pedagogiky. Jeho jediným pokračovatelem byl jeho žák J. Klika, který uspořádal Lindnerovu literární pozůstalost a vydal po jeho smrti rozsáhlé dílo *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Lindner pod vlivem A. Diesterwega došel k názoru, že vyšší poslání jako nástroj výchovy lidu a národa má právě sociální pedagogika. Tvrdil, že je především založena na sociální psychologii, kterou Lindner

pokládá za klíčovou v rozvoji společenských věd a v rozvoji společnosti vůbec (Kraus, 2008, s. 15).

Myšlenky J. A. Komenského, týkající se sociální pedagogiky, propagoval další český představitel J. E. Purkyně, ačkoliv nebyl spojován s pedagogikou. Purkyně doporučoval uplatňovat sociální zřetel na školách. Zastával názor, že vzdělání nesmí být privilegiem menšiny občanů, a odlišoval školství vesnické od školství městského s ohledem na rozdíly v potřebách venkova a městského prostředí (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 125).

K nejméně výraznějším postavám ruské pedagogiky, jehož myšlenky nelze opomenout, patří Anton Semjonovič Makarenko. Jeho pedagogický odkaz pronikl až do západního světa, kde je Makarenko zařazován mezi klasiky světové pedagogiky. Hlavní zásada jeho pedagogické víry zněla: „*Co nejvíc požadavků na člověka a co nejvíc úcty k němu.*“ Makarenkova sociálně-pedagogická činnost se ve velké míře zaměřovala především na osiřelé a bezprizorní děti. Po první světové válce zůstalo mnoho dětí bez rodičů, a také bez výchovy, což zapříčinilo nárůst sociálních deviací u mládeže. Makarenko zdůrazňoval, že dítě nemá být předmětem studia, ale aktivního výchovného působení. Podle něj byl cílem výchovy program lidské osobnosti, lidského charakteru. Disciplína ve výchově byla pro Makarenka velmi důležitá. Chápal ji jako produkt celého množství výchovných vlivů, zahrnoval do ní nejen výchovný proces, ale i proces politického vzdělání, proces organizace charakteru, proces konfliktů v kolektivu, dále družnost, důvěru, tělesnou výchovu a tělesný rozvoj (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 74, 75).

1.3 Vývoj sociální pedagogiky v různých zemích Evropy

Sociální pedagogika vznikala v různých zemích jako reakce na společenskou situaci druhé poloviny 19. století. Toto období sebou neslo mnoho problémů sociálního charakteru, jako byly například negramotnost v chudých společenských vrstvách, dětská práce, stěhování za prací nebo výskyt sociálně-patologických jevů. Mezi další negativní důsledky průmyslové revoluce patřil nárůst nemocnosti a chudoby, musely se řešit těžké životní podmínky, což vyvolávalo společenské nepokoje. Právě tyto důsledky a snaha je řešit ovlivnily vznik sociální pedagogiky (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 90).

1.3.1 Sociální pedagogika u nás a na Slovensku

Vývoj sociální pedagogiky u nás byl velmi pozvolný. Druhá polovina 19. století je často spojována s názory a myšlenkami J. F. Herbarta. Hlavní představitel této doby a propagátor

Herbartových myšlenek byl František Čupr (1821-1882). Přesto Čupr, mnohem více než Herbart, zdůrazňuje sociální úkol výchovy a praktický význam vzdělání. Čupr byl velmi inspirován filantropistickým úsilím a proto zřídil ústav Kolčavka v Praze, kde se snažil realizovat své představy o výchově. Za velmi důležitou považoval myšlenku, že výchova má směřovat také k tomu, aby se jedinec stal řádným občanem.

Skutečné počátky sociální pedagogiky spojené s G. A. Lindnerem (1928-1887), neměli mnoho pokračovatelů. Nehovoří se ani o významnějším díle té doby. Přesto zůstává v tomto období první republiky, úroveň vývoje sociální pedagogiky u nás, poměrně dostačující. Lindner intenzivně usiloval o demokratizaci výchovy a o co nejširší zpřístupnění školy všem bez rozdílu.

Ale více než vysokoškolští odborníci začali projevovat čím dál tím větší zájem o sociální pedagogiku ti, kteří se v každodenním životě setkávali s problematikou chudoby, se stále častějšími patologickými jevy a s důsledky sociálních nerovností. Byli to zejména učitelé a vychovatelé. Úzce se jich dotýkala problematika dětské práce, školní docházka, školní prospěch a morální vývoj (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 93).

Po válce se sociální pedagogika vytrácí a stává se ve struktuře pedagogických disciplín nadbytečnou. Ve svém díle *Pedagogika* (1948) sice O. Chlup vymezuje pojem sociální pedagogiky, ale tato publikace se bohužel stává na delší dobu poslední. Vývoj sociální pedagogiky po roce 1948 byl přerušen, jelikož byla sociální pedagogika prohlášena za buržoazní pseudovědu. Oblast vzdělání a výchovy je na delší dobu spojován pouze sociální problematikou týkající se společenských poměrů.

Pojem sociální pedagogika se objevuje znovu až v polovině šedesátých let a to pod jistým vlivem politických událostí v SSSR. Začala vznikat sociologická pracoviště, začal se vydávat *Sociologický časopis* a tím se otevíral prostor i pro sociální pedagogiku (Hroncová, Emmerová, Kraus, s. 136). Z počátku byl pojem „sociální“ zaměstnanci na ministerstvech zavrhován, jelikož výchova sociálních pracovníků potvrzovala skutečnost, že i v socialismu existují lidé, kteří potřebují sociální pomoc. Proto došlo v roce 1962 ke zredukování některých sociálních škol a sociální práce se byla přejmenována na sociálně-právní ochranu se zaměřením na mládež, staré osoby, osoby práce neschopné, pracující v závodech a na oblast bytové péče (Matoušek a kol, 2012, s. 140).

V Praze roku 1967 byla vydána publikace Karla Gally *Úvod do sociologie výchovy*. Toto dílo mimo jiné obsahuje nárys sociologie výchovy, v němž Galla zaměřuje atribut sociál-

nosti na objekt výchovy, metody a prostředky výchovy, instituce a výchovná zařízení a cíle výchovy.

V této době se začala formulovat nová koncepce sociální politiky a znovuoživení sociální péče a sociálního školství. Vyšla první učebnice sociálního zabezpečení a začalo se pomalu jednat o obnově sociální práce, jako vědního oboru. Dokonce se na některých univerzitách znovu zavedly katedry sociologie. Vznikla též řada výzkumných ústavů, jež se zabývaly sociálními problémy tehdejší doby (Matoušek a kol., 2012, s. 142).

Přestože byl vydán slovenský překlad publikace R. Wroczyňského *Sociálna pedagogika* (1968), nenaplnilo se očekávání o nástupu rozvoje české sociální pedagogiky jako samostatné pedagogické disciplíny. Během sedmdesátých a osmdesátých let nebyla vydána žádná sociálně-pedagogická publikace, která by vzbuzovala větší zájem (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 135). Nutno dodat, že v období socialismu se sociální pedagogika jak v širším pojetí (sociální pomoc), tak v pojetí užším (celospolečenský výchovně-vzdělávací proces), nepovažovala za nezbytně nutnou. Ve stejném duchu probíhal další vývoj sociální pedagogiky. Na vysokých školách se přednášela sociologie výchovy, ale nikoliv sociální pedagogika. Sociální zabezpečení spadalo do působnosti ministerstva práce a sociálních věcí, služby sociální péče a dávky poskytovaly národní výbory.

Přestože nebyla v osmdesátých letech sociální pedagogika nějak silněji potlačována, zůstávala stále v pozadí. Jedním z mála děl tehdejší doby byla stat' Blahoslava Krause *Sociální prostředí jako výchovný činitel* (1985).

Ale i komunisté pochopili, že se sociální otázky řešit musí, a popustily uzdu ve vývoji sociální práce. Byla obnovena a rozšířena činnost sociálně-právních škol, prodloužena mateřská dovolená a zlepšovala se úroveň péče o staré lidi. Období normalizace dalo vzniknout i novým azylovým prostorům, zavedly se odbory péče o dítě a v terénu začaly pracovat geriatrické pečovatelky (Matoušek a kol., 2012, s. 149).

Přesto se ale sociální práce, potažmo sociální pedagogika nerozvíjela jako odborná disciplína, ale spíše jako tematika nutná pro praxi.

Jediný český pedagog, který hovořil o sociální pedagogice a snažil se tuto disciplínu spolu s O. Balážem na Slovensku vzkřísit, byl profesor brněnské univerzity Milan Přádka. Ve svém díle *Výchova a prostředí* (1978) mluví o pedagogických trendech v západní Evropě a přináší dříve u nás nepublikované informace o problematice sociální pedagogiky v zahraničí (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 138, 139).

Po roce 1990 nastávají v naší republice velké změny, co se týče sociální pedagogiky. Je zde patrná snaha o vymezení pojmu jako takového. Došlo se k závěru, že termín sociální pedagogika se používá ve čtyřech významech:

- Ve smyslu metodologickém, který znamená sociálně-patologický přístup k různým výchovným situacím a k výchovnému procesu jako k sociálnímu jevu, jež odráží všechny proměny společnosti.
- Jako pedagogická disciplína, která se zaměřuje na výchovný proces a výchovné oblasti, kde je dominantní vliv prostředí, tedy v oblasti volného času, v mimoškolních institucích, dětských a mládežnických organizacích.
- Jako studijní obor, který se začal studovat na fakultách vysokých škol, ale i na středních i vyšších pedagogických školách.
- Jako vyučovací předmět, který měl v dřívějších letech různorodý obsah, kdy například suploval teorii výchovy (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 140).

V této době dochází také k nemalým změnám na poli školství. Obnovilo se vzdělávání v sociální práci na vysokoškolské úrovni a dosáhlo se reformy dosavadního středoškolského vzdělávání. Byla zde také patrná snaha o vymezení pojetí sociální pedagogiky, jako vědního oboru. Na počátku devadesátých let se o to pokoušela řada autorů jako například: L. Pecha (1993), S Klapilová (1995), B. Kraus (1995, 1996) a další.

V průběhu devadesátých let bylo napsáno mnoho publikací, ve kterých se jejich autoři pokoušejí o vymezení této disciplíny v různých pojetích. Většinou dospívají k definici, která vidí sociální pedagogiku jako aplikované odvětví pedagogiky, zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. A protože probíhal v této době obrovský nárůst sociálně-patologických jevů, jako byly například prostituce, začleňování vězňů po výkonu trestu, bezdomovectví, migrace uprchlíků, nezaměstnanost, oběti násilí, zanedbávání dětí, drogy, hrací automaty a v neposlední řadě stále se zvyšující kriminalita považovalo se za jednu z hlavních priorit sociální pedagogiky výchova, péče a pomoc těmto problémovým skupinám a jedincům.

V roce 2000 se ve své publikaci Přehled pedagogiky J. Průcha zmiňuje o vztahu sociální pedagogiky a etopedie, sociální pedagogiky a sociální práce a sociální patologie. Přidává též článek o oblasti pedagogiky volného času a pedagogické diagnostiky.

Po roce 2000 se začínají autoři stále více zabývat otázkami romské menšiny, řeší otázky vlivu prostředí na výchovu, hovoří o vztazích procesů socializace a výchovy, snaží

se o koncepci profese sociálního pedagoga ve spojitosti s pomáhající profesí. Sociální pedagogika je prezentována jako obor transdisciplinární povahy, zaměřující se na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových potencionálně deviantně jednajících, ohrožených a znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací při vytváření souladu mezi potřebami jedinců a společností (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 145).

Ze shrnutých informací je patrné, že devadesátá léta byla sociální pedagogice nakloněna nejvíce. Bylo napsáno velké množství pozitivních publikací a konala se řada konferencí, zabývajících se touto problematikou. Je povzbuzující vědět, že postavení Sociální pedagogiky má příznivý charakter.

První sociálně-pedagogické myšlenky na Slovensku, pocházely od osvícenského filantropa a pedagoga Samuela Tešedíka (1724-1820). Tento evangelický kněz, učitel a spisovatel navazoval svojí pedagogickou výchovou na J. A. Komenského a německé filantropy. Tešedík viděl spojitost sociální pedagogiky s aspekty sociologie a psychologie. Ve výchově se snažil o uskutečnění ideálu úplné národnostní a náboženské snášenlivosti. Jeho celoživotním cílem bylo co nejlíže spojit školu a výchovu s potřebami člověka. K jeho nejlepším dílům patří jeho učebnice vydaná v českém jazyce v roce 1780 Knížečka ke čtení a k prvním začátkům vzdělávání školských dětí, spořádaná podle potřeby dolnozemske mládeže evangelické. Tešedíkovu činnost je možné přirovnat k sociálně-výchovné činnosti J. H. Pestalozziho. U obou je patrná snaha o zlepšení sociální situace chudých lidí (Hroncová, 2005, s. 149,150).

Po propuknutí druhé světové války a vzniku slovenského státu byl princip péče o opuštěné děti v podstatě podobný jako v předešlém období. Kromě už existujících státních dětských domovů vznikly v roce 1941 tři státní sirotčince, kam byli umístěni sirotci na základě rozhodnutí Ministerstva vnitra. Po ukončení války sloužily dětské domovy nejen pro velké množství poválečných sirotků, ale staly se útlkem, poskytujícím střechu nad hlavou osamělým matkám s dětmi (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 65). Významným mezníkem v péči o opuštěné děti byl rok 1949. Byla zrušena pěstounská péče a zodpovědnost v plné míře převzal stát.

Mezi další nejvýznamnější osobnosti sociální pedagogiky na Slovensku patří profesor Juraj Čečetka (1907-1983). Působil mezi dvěma světovými válkami a po druhé světové válce se stal prvním vysokoškolským profesorem pedagogiky na Slovensku.

V šedesátých letech 20. století se věnoval sociálně-psychologické a sociálně-pedagogické problematice a to v době, kdy působil ve Výzkumném ústavu v Bratislavě. Sociální pedagogikou se zabýval ve svém díle Úvod do všeobecné pedagogiky, kde specifikoval její zaměření na otázky výchovy a společnosti. V jeho dalším díle Sociológia v pedagogike (1965) zdůrazňuje velký význam sociologie pro pedagogiku.

Základy slovenské sociální pedagogiky položil v sedmdesátých letech 20. století její významný představitel O. Baláž. Baláž rozvíjel sociální pedagogiku s dalšími spolupracovníky v Ústavě experimentální pedagogiky SAV v Bratislavě. Byl silně ovlivněn jak polskou, tak i německou sociální pedagogikou. V čase totalitního režimu významně rozvíjel sociální pedagogiku a charakterizoval ji jako interakci mezi prostředím a výchovou. Blahoslav Kraus ve své knize Člověk, prostředí, výchova (2001), píše, že kromě knihy R. Wroczyńskiego se pojem sociální pedagogika objevuje jen v dílech M. Pradky v Čechách a O. Baláže na Slovensku (Kraus, Poláčková, 2001, s. 10).

Na Slovensku vznikaly nové hraniční disciplíny, které figurovaly mezi sociologií a pedagogikou. Byly to například sociální pedagogika, sociologická pedagogika, pedagogická sociologie a sociologie výchovy. V současnosti se na Slovensku sociální pedagogika jako učitelský obor rozvíjí na sedmi fakultách.

Zatímco ve většině západoevropských států zažívala sociální pedagogika velký rozvoj, v bývalých socialistických státech, s výjimkou Polska, její vývoj stagnoval.

1.3.2 Sociální pedagogika v Polsku a Německu

Počátky polské sociální pedagogiky, která má velkou tradici, jsou spojovány s jeho hlavním představitelem S. Karpowiczem (1864-1941), který se snažil odstranit dosud trvající volnost v chápání výchovného procesu a chtěl pedagogiku formovat na objektivních základech (Kraus, 2008, s. 12). Ovšem za zakladatelku tohoto oboru v Polsku bývá považována Helena Radlinská (1879-1954). Ta považuje výchovu za složitý a zároveň celistvý proces, který provází člověka v celém jeho životě. Tento proces se odehrává v prostředí, které Radlinská třídí na materiální a duchovní, působící přímo a zprostředkovaně (Kraus, Sýkora, 2009, s. 8).

V roce 1908 Radlinská v jedné ze svých prací poprvé používá pojem sociální pedagogika. Za největší přínos pro další vývoj sociální pedagogiky lze považovat její koncepci dialek-

tické souvislosti mezi jednotlivcem a prostředím. Její názory jsou shrnuty v následujících bodech:

- Předmětem sociální pedagogiky jsou vlivy prostředí působící na proces výchovy a výsledky výchovy a tyto vlivy je třeba analyzovat a zkoumat v nejrůznějších situacích.
- Sociální pedagogika je aplikovanou vědou a její charakter je interdisciplinární (člověk, společnost, etika).
- Sociální pedagogika obsahuje tři oblasti, kde se specializují vědečtí pracovníci těchto oborů: teorie sociální práce, teorie osvěty dospělých, dějiny sociální a osvětové práce (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 101).

Ve třicátých letech prováděla H. Radlinská výzkumy sociálních příčin školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků, při nichž hrály zásadní roli vlivy prostředí, v němž žáci žili. V roce 1935 vydává publikaci *Vztah výchovy a sociálního prostředí*. Součástí této publikace je první soustavnější nárys sociální pedagogiky (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 102). Na konci 2. světové války se H. Radlinská stala vedoucí katedry sociální pedagogiky na univerzitě v Lodži. Tato katedra se věnovala výzkumné činnosti, zaměřené na snižování negramotnosti, péči o sirotky, sledovala kulturně-vzdělávací potřeby dělníků apod.

Polští pedagogové, ovlivnění sociologickými teoriemi E. Durkheima, vyvozovali ze sociologie výchovy východiska pro polskou sociální pedagogiku:

- Výchova je společenským jevem, v němž se uplatňují intencionální i neintencionální vlivy prostředí.
- Výchova je závislá na činitelích a podmínkách společenského prostředí.
- Cílem výchovy je příprava jednotlivce pro život v příslušné společnosti.
- Společenské prostředí má spolurozhodující vliv na účinnost pedagogické práce.

Sociální pedagogika se v Polsku v tomto období rozvíjela v souvislosti s nově se objevujícími otázkami a novými problémy jak v oblasti teoretické, tak v samotné praxi (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 100).

Mluvíme-li o Polsku, nesmíme zapomenout na dalšího významného představitele, a tím je bezesporu Ryszard Wroczyński (1909-1978). Pod jeho vedením byla v roce 1961 obnovena katedra na univerzitě v Lodži, která byla vlivem politických situací v roce 1949 zrušena. K jeho významným dílům patří především monografie vydaná v roce 1966 *Úvod*

do sociální pedagogiky, jejíž součástí je Worczyńckého ucelená koncepce sociální pedagogiky.

Německo

Vývoj sociální pedagogiky v Německu mezi oběma světovými válkami přinesl nové koncepce a přístupy. Velký rozmach vývoje sociální pedagogiky byl zaznamenán díky potřebám sociálních aktivit, které měly kompenzovat ztráty vzniklé válečnou situací a zlepšit národní klima po prohrané válce. Je zde patrný posun v chápání sociální pedagogiky od protikladu individuální pedagogiky k praktické pomoci, která bude umět řešit sociální problémy dětí, mládeže a dospělé populace (Klapilová, 2000, s. 9).

Mezi nejvýznamnější německé představitele sociální pedagogiky patří zejména již zmíněný P. Natorp, zakladatel teoretického směru sociální pedagogiky, ale také P. Bergmann, který neviděl výhody v deduktivním stanovování výchovných cílů a východiska hledal v empirickém určování cílů a norem výchovy. Jeho pozornost byla v nemalé míře věnována mimoškolní výchově a kulturně osvětové práci mezi dospělými jedinci (Kraus, Sýkora, 2009, s. 5).

Německá sociální pedagogika se kontinuálně rozvíjela po celé 20. Století. Řada významných představitelů sociální pedagogiky, jako např. H. Marburgerová, K. Mollenhauer a další, mluví o skupinách čekajících na podanou pomocnou ruku, jimiž jsou nezaměstnaní, přistěhovalci, postižení atd. Sociální pedagogiku vidí jako zdroj společenské pomoci, která má přijít ve chvíli konfliktních situací (Kraus, Sýkora, 2009, S. 6).

Německo je typické spojováním sociální pedagogiky se sociální prací. Podle Gertrudy Bäumerové (1873-1954) představuje sociální pedagogika souhrn společenské a státní výchovné péče organizované mimo školy (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 94).

V současnosti získávají Sociální pracovníci - sociální pedagogové v Německu kvalifikaci odborným specializovaným studiem. Kvalifikace sociálního pracovníka nastává ukončením odborného studia a získáním státního osvědčení. Tito absolventi mohou pracovat jako úředníci ve veřejnoprávních, nebo soukromých institucích, případně mohou tuto činnost vykonávat v rámci svobodných povolání. Odborná sociální práce je definovaná jako jedna z forem organizované sociální pomoci. Je společensko-politickým odborem, který se přizpůsobuje a mění podle vývoje společnosti (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 96).

Shrnutí uvedených období dokazuje, že v průběhu historického vývoje se značně měnily názory na spojitost mezi pedagogikou a sociologií. Jako společného jmenovatele lze vidět vztah prostředí a výchovy (Bakošová, 1994, s. 7).

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE ŠKOLSTVÍ

Hlavní myšlenkou mé bakalářské práce je porovnat názor na profesi sociálního pedagoga, a to jak z pohledu laické veřejnosti, tak z pohledu pedagogických pracovníků. A právě pro představu a nastínění skutečností, díky kterým by měl být sociální pedagog nedílnou součástí školního procesu je důležité, zahrnout do teoretické části také problematiku školního prostředí a výchovy, tak jak ji řeší sociální pedagogika.

2.1 Školní prostředí

Školní prostředí je možné charakterizovat jako soubor životních, materiálních a sociálních podmínek. Tak, jako je pro dospělé jedince důležité kvalitní pracovní prostředí, tak je pro žáky a studenty důležitý soubor optimálních podmínek školního prostředí (Bakošová, 1994, s. 45).

Mezi faktory, které toto prostředí ovlivňují, patří nejen umístění budovy, světelné podmínky a barevná úprava, ale především zdravé sociální klima, vysoká a kvalifikovaná úroveň vzdělání pedagogů, minimální množství patologických jevů vyskytujících se ve školních zařízeních a jejich důsledné potlačení, pakliže vzniknou, dostačující úroveň preventivně-pozitivního působení na žáky, metodika volnočasových aktivit. Tyto sociální podmínky mají socializační funkci a měly by jít ruku v ruce s vyučovacím procesem.

Sociální pedagogika považuje také za velmi důležitý pojem „sociální klima“. Ve školství existuje v širším a užším pojetí. Širší pojem sociálního klima je sociální klima školy. Zahrnuje vztahy mezi členy ve skupině, jejich vztah k práci, mimoškolní aktivity, úroveň organizace školy, kvalitu interních pravidel, vztahy učitel-žák (Bakošová, 1994).

Užším pojmem je sociální klima vyučování. J. Mateš aj. Lašek, jej posuzovali podle dotazníku CES (Classroom Environment Scate), který obsahuje 6 hledisek:

- zaujetí žáka školní prací,
- vztahy mezi žáky ve třídě,
- učitelovu pomoc žákům,
- orientaci žáků na úkoly,
- pořádek a organizovanost,
- jasnost pravidel (Bakošová, 1994, s. 46).

Sociální klima školy a třídy závisí také na pedagogické kompetenci učitelů konkrétně sociální kompetenci. Sociální kompetenci můžeme chápat jako přiměřené používání motoric-

kých, duševních a emocionálních způsobů chování, schopností, postojů a dovedností, s jejichž pomocí se lze úspěšně vypořádat s důležitými životními situacemi (Klapilová, 2000, s. 40). Sociální kompetence učitelů se vyznačuje vhodným učitelským chováním a jednáním. Dobrý učitel by měl ovládat umění správně vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodně reagovat, usměrňovat, správně porozumět procesům dospívání, měl by být schopen týmové práce a umět komunikovat s dětmi i s dospělými. Pakliže je majitelem těchto pozitivních činitelů, má otevřenou cestu ke kvalitnímu pozitivnímu působení na jedince v rámci jejich socializace a výchovy.

2.2 Socializace a výchova

Zastavme se tedy u pojmu socializace jako takové, která je prvopočátkem veškerého působení na jedince a je na rozdíl od cílevědomé výchovy přirozeným jevem. Socializace je proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti. Především se jedinec v rámci socializace učí v dané společnosti žít. Tento nahodilý proces má progresivní charakter. Během života si člověk osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk, poznatky a normy, tedy kulturu dané společnosti (Kraus, 2008, s. 59). Je to jakási společenská adaptace, díky které si člověk dokáže osvojit očekávané způsoby chování, daná pravidla soužití. Socializace vede též k osvojování si určitých sociálních rolí, které společnost očekává od jedince na základě pohlaví, věku a společenského statusu. Socializace je dle Krause společenským jevem i společenským mechanismem, který:

- udržuje kontinuitu v kulturně-společenském vývoji lidstva
- obohacuje kulturní dědictví předcházejících generací a umožňuje vznik nových kulturně-společenských hodnot lidstva (Kraus, 2008, s. 60).

Jak už je výše uvedeno, socializace je celoživotní proces. Probíhá však po celou dobu s rozdílnou intenzitou a mění se i po formální stránce. Hroncová rozděluje socializaci do dvou etap. První etapa je přípravná, kde si jedinec především osvojuje řeč a přejímá základní společenské role. Druhá etapa je realizační, kde jedinec přebírá a plní další role a v rámci různých životních drah vykonává řadu činností (Hroncová a kol., 2001).

Kraus (2008, s. 62) vidí rozdělení průběhu socializace ve čtyřech fázích:

- fáze sociability (formování základů osobnosti odehrávající-se v rodině)
- fáze personalizace (učení se prvním základním rolím a formování vlastního „já“)

- fáze profesionalizace (rozšiřování okruhu socializačních faktorů a období profesní přípravy)
- fáze společenské angažovanosti (plné začlenění do společnosti ve všech oblastech)

V souvislosti se socializací mluvíme také o desocializaci a resocializaci. K desocializaci může u jedince dojít vlivem nežádoucích nepříznivých jevů. Toto negativní prostředí dokáže zapříčinit odchýlení se od obecně uznávaných norem společnosti. Tento jedinec s nízkým stupněm socializace získává status „nepřizpůsobivý“.

Jeho následné navrácení zpět do „normálního života“ a snaha o jeho nápravu se nazývá resocializace (Kraus, Sýkora, 2009, s. 16). Proto je také součástí socializace výchova, která představuje dynamický proces vědomé a řízené socializace a zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují pro život v konkrétní společnosti. Proces výchovy je tedy na rozdíl od nezáměrné a nahodilé socializace záměrný a cílevědomý. Výchova je tzv. pomocným faktorem při směřování socializace vstříc chtěným výchovným cílům. Dalo by se tedy říci, že sociální pedagogika upřednostňuje takové cesty a postupy, které by nevedly k ohraničenosti, ale které by měly přirozený charakter.

Socializace má různé činitele, kteří se v nemalé míře podílejí na jejím nelehkém procesu. Mezi primární činitele patří především rodina, která učí dítě umět se orientovat v daném prostředí, ale také škola, která navazuje na socializační výsledky působení rodiny. Mezi tyto základní činitele se zařazují také mimovýchovné organizace, vrstevnické skupiny, masmédiá, společnost atd.

Pro tuto bakalářskou práci jsou podstatné především socializační funkce školy, které jsou neodmyslitelným faktorem pro reprezentaci platných norem společnosti. Socializační funkce školy zahrnuje přesně vymezené funkce, ve kterých se utváří rozdílné typy sociálního chování. Toto chování je ovlivňováno jak pravidly školní práce, stejně tak rolí učitel žák (Bakošová, 1994, s. 47). Škola je základním instrumentem přizpůsobování nastupující generace společenským poměrům, když v tomto ohledu její dominance dnes poněkud poklesla a uvedenou funkci částečně přebrala média.

Úkolem socializační funkce je nejen předávání kultury a snaha o zachování její kontinuity, ale především předložení takové úrovně výchovného procesu, která by nejlépe přiblížila všechna významná schémata, z nichž by mladá generace pochopila, co se od ní bude očekávat (Kraus, 2008, s. 102). V současné době je zapotřebí umět reagovat na rychlé změny ve společnosti. Naučit mladé lidi vyhybat se nežádoucím nástrahám, pokusit se vstřípit jim

pocit zodpovědnosti za své jednání, a posilovat v nich altruistické tendence a smysl pro solidaritu (Kraus, 2008, s. 102).

Shrneme-li problematiku této kapitoly, musíme se zamyslet nad důležitostí socializace a její nezbytné přítomnosti při sociálním učení jedince. Není to jen proces začleňování do společnosti, ale i proces formování autenticity jedince tedy podpora jedinečnosti člověka. Socializace se vždy odehrává v nějakém prostředí, které určitou mírou ovlivňuje každý socializační proces. Výsledkem socializačního procesu je sociabilita, tedy schopnost navazovat kontakty, vztahy s jinými lidmi, dokázat přebírat různé role, napodobovat různé vzory, osvojovat si poznatky a hlavně být schopen sociálního učení. V obecném pojetí je to jedno z nejpřirozenějších učení lidstva naučit se žít a komunikovat s lidmi (Kraus, 2008).

2.3 Potřebnost sociálního pedagoga ve školství

V životě nastávají situace, při kterých se ne vždy daří proces socializace vézt správným směrem, a proto považují za jedno z nejdůležitějších poslání sociální pedagogiky podanou pomocnou ruku při řešení různých nežádoucích událostí, do kterých se jedinec dostává ať už vlastním přičiněním či působením nepříznivých vlivů. Z tohoto důvodu se chci v této kapitole věnovat popisu těch pedagogických priorit, které řeší sociální pedagogika zejména v oblasti školství, a poukázat tak na důležitost přítomnosti sociální pedagogiky ve školském systému, konkrétně přímo ve školních institucích a představit ji jako jejich nedílnou součást.

2.3.1 Patologické jevy ve školních zařízeních

Dá se říci, že hlavní problematikou, která se v současnosti vyskytuje ve většině školních institucí, jsou sociálně patologické jevy, jako například různé poruchy učení a chování, záškoláctví, krádeže, požívání omamných látek, šikana, agresivita apod. Tyto jevy se v současné době objevují i na prvním stupni základních škol a v případě poruch chování i ve školách mateřských. Přítomnost těchto patologických jevů má progresivní charakter a proto je pro běžného pedagoga čím dál těžší je nejen diagnostikovat, ale i hledat pozitivní cestu k jejich řešení.

V současné době již existují některé školní instituce, které zaměstnávají sociální pedagogy právě na pozicích metodiků prevence, metodiků volnočasových aktivit, výchovných poradců, školních psychologů atd. Ovšem tyto pracovní pozice bývají neadekvátně finančně

ohodnocovány, tudíž je ve většině případů vykonávají vedle své pracovní činnosti běžní učitelé, což je z časového hlediska a z hlediska jejich vytíženosti mnohdy velmi náročné. Tyto důvody mohou vést k častým chybám, které mohou žáka velmi negativně ovlivnit například:

- nezjišťují příčiny
- předpokládají zlý úmysl
- nemají čas problém řešit (odvolají se na ředitele)
- mylně ohodnocují nespravedlivým trestem

Náplň této pracovní pozice tedy není vždy vykonávána na takové úrovni, jaké by bylo vzhledem k její důležitosti zapotřebí. Na vině nejsou v tuto chvíli učitelé, ale náš školský systém, který není ochoten tyto pracovní pozice finančně ohodnotit tak, aby byly pro absolventy oboru sociální pedagogiky zajímavé. Tento stav by rozhodně neměl zůstat bez povšimnutí. Společnost by měla být aktivnější a snažit se o to, aby se význam a poslání dané profese a stejně tak i její pozice ve školství dostali na adekvátní úroveň.

Předcházení patologickým jevům vyskytujících se na půdě školy je jistě dosti náročná disciplína, která rozhodně nemůže počítat se stoprocentní úspěšností. Proto by měla být přítomnost sociálního pedagoga opět nezbytná ve chvílích nutnosti řešit již vzniklý problém. Většinou je nutná komunikace mezi školou a rodiči, což vyžaduje notnou dávku trpělivosti a také nestrannosti.

V některých anglicky mluvících zemích tuto činnost (komunikátor mezi školou a rodiči) vykonávají zástupci ředitelů, jelikož si patrně hledí skutečnosti, jenž by zachovala prestiž školy na co nejvyšší úrovni. V našem školství jsou tyto pracovní pozice zahrnuty takovým množstvím administrativy, že na vedlejší činnosti již nezbývá čas.

Díky generačním problémům sídliště a urbanizaci, je velmi patrný rozdíl v úrovni školních zařízení. Školy s nízkým počtem zájemců o vzdělávání se snaží svou kvalitou žáky přilákat a naopak školy, které nemají problém s počty nastupujících žáků, ale spíše se potýkají s velkým množstvím zamítnutí žáků, mají co do kvality snižující se charakter. Proto je u nich patrná nepřítomnost zvyšování prestiže v podobě zaměstnávání pedagogických asistentů, školních psychologů, či sociálních pedagogů vůbec i úroveň volnočasových aktivit není vždy nejlépe zastupována.

2.3.2 Školská integrace

V současné době se školy uměle zaplňují díky školské integraci, což je začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu. Cílem školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů (Mühlpachr, 2010, s. 8). Tento celosvětový trend, který je stanoven zákony a vyhláškami, by mohla mít také ve své kompetenci na školách právě sociální pedagogika, potažmo odborník, který tento obor vystudoval.

Začleňování dětí se speciálními potřebami do běžných škol sebou nese spoustu podmínek, které je nutné brát v úvahu, chceme-li dítěti poskytnout kvalitní vzdělávání. Plnění těchto podmínek, které vyplývají z přirozených vývojových potřeb dítěte a jsou dány jeho speciálními a individuálními potřebami dle stupně postižení, či znevýhodnění by mohly být také plně v kompetenci sociálního pedagoga. Mezi tyto podmínky patří:

- příprava a uspořádání třídy, školy
- odborná připravenost pedagogů
- přijetí spolužáky a kolektivem třídy
- systematická spolupráce s rodinou
- zajištění potřebného materiálu a vybavení
- zajištění nízkého počtu žáků ve třídách

Z výsledků předběžných rozhovorů, týkajících se mého výzkumného šetření ve školních zařízeních jsem došla k závěrům, které mluví o velmi nízké ochotě k integračním programům ze strany běžných pedagogických pracovníků. Přesto nejsou příliš nakloněni přenechávat funkce spojené s touto problematikou sociálním pedagogům, ačkoliv si je většina z nich vědoma jeho kompetencí k této činnosti.

3 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A JEHO KOMPETENCE

Chceme-li se věnovat charakteristice profese sociálního pedagoga, je třeba upozornit na skutečnost, že celá tato charakteristika je víceméně modelem dané profese, jelikož jako taková v nomenklatuře profesí u nás chybí, i když bylo vyvinuto mnoho úsilí o její zařazení (Bakošová, 2005, s. 33).

Model profese sociálního pedagoga není jednoduchý ani jednoznačný. Jeho práce je blízká učiteli, psychologovi či psychoterapeutovi, ovšem v žádném případě je nenahrazuje.

Sociální pedagog u nás nachází v současné době profesní uplatnění především v oblasti veřejné správy či v resortu sociálních služeb. Plšková (2011) píše, že tento stav je pro resort MŠMT nevýhodný a vede ke ztrátě kvalifikovaných, interdisciplinárně vzdělaných pedagogů se zájmem o práci ve školství. Nicméně v oblasti MŠMT v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících bohužel není sociální pedagog zmíněn jako pedagogický pracovník.

Jeden z našich nejvýznamnějších sociálních pedagogů Blahoslav Kraus, profesor na katedře sociální patologie a sociologie na univerzitě v Hradci Králové píše, že sociální pedagog je profesionální pracovník, který řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na děti, mládež a dospělé ve směru jejich chtěného optimálního osobnostního rozvoje (především v jejich volném čase) a řídí směr integrace u osob, které se nacházejí v krizové situaci a potřebují odbornou pomoc (Kraus 2001, s. 34). Miroslav Procházka ve své knize Sociální pedagogika klade důraz na důležitost tohoto oboru a řadí jej hlavně mezi pomáhající profese z důvodů jeho výrazné humanistické orientace, ochotě pomáhat druhým lidem a respektovat individuální potřeby klienta (Procházka, 2012 s. 73).

V porovnání se sousedním Slovenskem přistupuje Česká republika k profesi sociálního pedagoga mnohem skeptičtěji. Zatímco u nás je legislativně ošetřen pouze jako vychovatel, asistent pedagoga nebo pedagog volného času, na Slovensku je zahrnut v zákoně č. 317/2009Z.z. O pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích podle §19 jako odborný zaměstnanec. Absolvent magisterského stupně sociální pedagogiky na Slovensku se může stát odborným zaměstnancem školy jako sociální pedagog a může poskytovat odborné poradenské činnosti.

Docentka na katedře pedagogiky bratislavské univerzity Zlatica Bakošová píše o sociálním pedagogovi jako o odborníkovi, který je teoreticky i prakticky připravený po vysokoškol-

ském studiu oboru pedagogika pedagogického či sociálního zaměření na sociálně výchovnou činnost. Je odborníkem, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci a podpoře dětem, mládeži, dospělým, rodičům a jejich podpoře v situacích vyrovnávání deficitu socializace a hledání možnosti zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence, poradenství (Bakošová, 2008, s. 192).

3.1 Kompetence sociálního pedagoga

Obecné vymezení pojmu „kompetence“ zní takto: soubor profesních dovedností, zkušeností a dispozic, které by měli náležet pracovníkům, aby mohli kvalifikovaně a efektivně vykonávat svá povolání. Sociální pedagog má širokou škálu kompetencí. Výčet těchto kompetencí se neustále vyvíjí, závisí na proměně trhu práce, na společenské potřebě i na legislativním zázemí (Procházka, 2012, s. 81). Existuje několik různých definicí těchto kompetencí, které vystihují někteří čeští a slovenští odborníci. Bohužel, ale mají jen modelový charakter, jelikož zákon zařazuje mezi pedagogické pracovníky jen učitele, vychovatele, školní psychology a speciální pedagogy. Jelikož se bakalářská práce zabývá problematikou možného zařazení sociálního pedagoga do školského systému, uvádím kompetence, týkající se tohoto resortu. Pro ukázkou uvádím výčet kompetencí dle A. Plškové (2011) a Z. Bakošové (2004), jelikož dle mého názoru nejlépe odpovídají potřebám a možnostem sociálního pedagoga ve školství.

Kompetence sociálního pedagoga dle Plškové:

Sociálně pedagogické kompetence

„Obsahují poznatky o sociálních procesech, podmínkách výchovy a vzdělávání člověka, znalosti a dovednosti potřebné pro kultivaci jedince i sociálních skupin a v neposlední řadě pro prevenci sociálně patologických jevů. Sociální pedagog 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 profesně oborové

„Představují odborně teoretickou erudovanost, získávání oborově profesních dovedností a schopností aplikovat teoretické poznatky v praxi. Absolvent umí využívat 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 diagnostické a intervenční

„Zahrnují znalosti a dovednosti potřebné k diagnostice sociálního prostředí, interpersonálních vztahů, podmínek života, pedagogického působení a jeho efektů. Absolvent má schopnost a dovednost poskytovat nebo zajišťovat přiměřenou úroveň sociálně pedagogické pomoci. Podporuje 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, studenta a 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“ (Plšková, 2011).

Kompetence sociálního pedagoga dle Bakošové:

Kompetence edukační

Jsou zaměřeny především na výchovu, sebevýchovu, vzdělání, sebevzdělávání a převýchovu. Bakošová staví sociálního pedagoga především do role vychovatele a vzdělavatele. Podílí se na tvorbě teoretické části sociální pedagogiky a spolupracuje při řešení výzkumných projektů. Řeší úkoly spojené se sociální politikou státu. V neposlední řadě se zabývá výchovou dětí a mládeže, potažmo jejich problematikou osobnostního růstu, rozvoje pro sociálního chování, smyslu pro solidaritu, úctu a toleranci. Sociální pedagog dle Bakošové, ovládá také umění pozitivní komunikace s druhými.

Kompetence převýchovy

Sociální pedagog dokáže včas vypozerovat blížící se konfliktní situace, či patologické jevy a je připraven zamezit jejich vzniku. Zná metody převýchovy, resocializace a reedukace a dokáže je uplatnit, tam kde jsou zapotřebí.

Kompetence poradenství

Sociální pedagog studuje možnosti sociální intervence, dokáže tvořit individuální i skupinové programy, které mají preventivní charakter. Pomáhá při zařazení jednotlivce do kolektivu, je poradcem při narušených situacích v rodinném prostředí, dbá na dodržování práv dětí a mládeže, rodičům poskytuje rady o výchovných procesech.

Kompetence prevence

Při primární a sekundární preventivní činnosti organizuje aktivity, jejichž cílem je zamezení vzniku nežádoucích jevů jako například školní šikana, drogy, ale také diskriminační problémy (Bakošová, 2004).

Výčet kompetencí sociálního pedagoga napovídá, jakou širokou škálou činností, by sociální pedagog, pokud by se stal součástí školského systému, mohl přispívat ke společnému cíli, což je nejen zamezení nežádoucích jevů ve školství, ale především zkvalitnění sociální výchovy mládeže a zvýšení prestiže školství v ČR.

3.2 Možnosti uplatnění profese sociálního pedagoga ve školství

Domnívám se, že profese sociálního pedagoga by se v budoucnu měla stát nedílnou součástí každé školní instituce, potažmo její zařazení do školského systému vidím jako pozitivní krok k získání kvalifikovaného pracovníka s pestrou škálou kompetencí k vykonávání obtížných úkolů v rámci pedagogiky.

Dle Plškové splňuje sociální pedagog s ohledem na prezentované kompetence v rámci institucí primárního a sekundárního vzdělávání tyto předpoklady:

- Učitel předmětů sociální edukace a sociální výchova
- Koordinátor programu školské integrace
- Koordinátor spolupráce s rodinami a institucemi sociálně-právní ochrany dětí
- Výchovný poradce, preventiva
- Metodik volnočasových aktivit
- Poradenské činnosti pro žáky i učitele (Plšková, 2011).

Uplatnění absolventů studia sociální pedagogiky ve školství je podmíněno zahrnutím této profese do zákona o pedagogických pracovnících. V současné době tyto funkce zastávají běžní učitelé paralelně se svými pracovními povinnostmi. Z pilotních rozhovorů, které jsem vykonávala na mateřských, základních a středních školách je patrné, že takové pracovní vypětí pedagogičtí pracovníci sice zvládají, ovšem mnohdy na úkor očekávané úrovně těchto činností.

Legitimizace nové pedagogické pozice sociálního pedagoga by jistě přispěla spolu s psychologem, speciálním pedagogem, učiteli, vychovateli a dalšími k vytvoření efektivnímu týmu profesionálů (Bakošová, 2004).

Současný přehled uplatnění profese sociálního pedagoga v rámci i mimo rámec školství.

a) rezort školství, mládeže a tělovýchovy

- školní kluby, družiny, domovy mládeže
- dětské domovy
- domovy dětí a mládeže, střediska volného času
- instituce ochranné výchovy
- instituce výchovného poradenství
- systémy preventivně výchovné péče

b) rezort spravedlnosti

- oblast penitenciární a postpenitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních)

c) rezort zdravotnictví

- psychiatrické léčebny
- rehabilitační instituce
- protidrogová centra

c) rezort sociálních věcí

- sociální asistenti
- sociální kurátoři pro mládež
- instituce sociálně výchovné péče o seniory
- ústavy sociální péče (Bakošová, 2005, s. 39).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 NÁZOR VEŘEJNOSTI NA PROFESI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

4.1 Hlavní cíl výzkumu, stanovení hypotéz, metodologie

Hlavním cílem výzkumné části mé bakalářské práce bylo provést analýzu názorů veřejnosti na profesi sociálního pedagoga a následně se pokusit z těchto získaných informací nastítnit koncepci profesního profilu sociálního pedagoga v rámci jeho zařazení do školského systému. Zvolila jsem metodu kvantitativního šetření a při její realizaci jsem použila analýzu odborné literatury a jiných informačních zdrojů, dále dotazník vlastní konstrukce.

Výzkum byl zaměřen především na porovnání názorů laické veřejnosti s názory běžných pedagogických pracovníků. Při dotazníkovém šetření bylo osloveno poměrně velké množství respondentů s cílem poskytnutí všeobecného přehledu o pojetí profese sociálního pedagoga. Záměrně nebyli osloveni respondenti, kteří mají studijní, či pracovní spojitost se sociální pedagogikou a to z důvodů profesního ovlivnění jejich odpovědí při vyplňování dotazníků.

Během výzkumného šetření jsem hledala odpovědi na otázky, které se týkají úrovně vnímání a pojetí profese sociálního pedagoga. Jelikož se zvolená problematika týká ve stejné míře jak pedagogických pracovníků, tak veřejnosti pohybující se mimo tento obor, bylo pro mé zkoumání hlavní prioritou zjistit, jaký zastávají obě strany názor na existenci této profese. V jaké souvislosti, a zdali vůbec jsou obeznámeni s kompetencemi sociálního pedagoga. Co si myslí o potřebnosti kompetencí a činností sociálního pedagoga v resortu školství. Ke které teoretické koncepci profese jsou nejvíce nakloněni. Zdali zaujímají kladný či záporný postoj k sociálnímu pedagogovi, jako rovnocennému partnerovi v řadách běžných učitelů, a která ze stran se staví k této profesi spíše pozitivně a která spíše negativně.

Na základě předběžného šetření prostřednictvím rozhovorů jsem stanovila tyto hypotézy:

H 1: Respondenti z řad běžné veřejnosti mají pozitivnější názor na profesi sociálního pedagoga a jeho zařazení do školského systému, než běžní učitelé.

H 2: Respondenti z řad běžné veřejnosti mají pozitivnější názor na potřebnost profese sociálního pedagoga ve školství, než běžní učitelé.

H 3: Pedagogičtí zaměstnanci vidí kompetentnost sociálního pedagoga spíše ve sféře státní správy, než ve sféře sociálně výchovné.

H 4: Pedagogičtí zaměstnanci vidí hlavní přínos sociálního pedagoga pro školství nejvíce v rámci školské integrace, než jinde.

4.2 Charakteristika výzkumného šetření a výzkumného souboru

Výzkumné šetření jsem realizovala formou kvantitativního šetření pomocí dotazníků, které jsem předložila učitelům mateřských, základních a středních škol jako zástupcům vzorku „A“ a běžné laické veřejnosti jako zástupcům vzorku „B“. Výzkum vzorku „A“ probíhal na brněnských školách a učitelům bylo rozdáno 100 dotazníků, z nichž všechny byly předány osobně. Celkem se vrátilo 74 dotazníků. Výzkum vzorku „B“ byl proveden namátkově. Bylo rozdáno 100 dotazníků, které byly též předány osobně. Celkem se vrátilo 86 dotazníků. Výsledky dotazníkového šetření budou sloužit k získání informací o aktuálním stavu vnímání a postojů k profesi sociálního pedagoga a k nastínění přehledu názorů na jeho výhledové zařazení do školského systému. Použité procentuální údaje jsou v celé práci zaokrouhlovány na celá čísla.

4.2.1 Charakteristika zkoumaného vzorku „A“

K výzkumu jsem použila anonymní dotazník zaměřený na získávání informací o názorech na profesi sociálního pedagoga ze strany pedagogických pracovníků. Ze získaných dat se pokusím zjistit, do jaké míry jsou pedagogičtí pracovníci obeznámeni s pojmem sociální pedagog a jakou profesní roli by mu nejvíce přisuzovali. Dále se pokusím zjistit jejich kladný, či záporný pohled na výhledové zařazení profese sociálního pedagoga do školského systému.

Potřebná data vzorku A (pedagogičtí pracovníci) jsem získala díky dotazníku vlastní konstrukce, uvedeného v příloze této práce (viz Příloha č. 1). Dotazník obsahuje 14 otázek, z nichž 4 zjišťují tvrdá data (pohlaví, věk, vzdělání, délka praxe) a 10 otázek zjišťuje data měkká (názory, zkušenosti, postoje). Zvolila jsem otázky škálové a to zaškrťávací seznam, uzavřené a jednu polozavřenou v závěru dotazníku, kde byl pro učitele umístěn prostor pro jejich konkrétní důvody, proč zvolili kladnou, či zápornou odpověď.

Výzkumným souborem tohoto šetření byli pedagogičtí pracovníci mateřských, základních a středních škol v Brně. Je zjevné, že v tomto povolání pracují převážně ženy, tudíž z celkového počtu 74 respondentů se na výzkumu podílelo 48 žen, což činí 65 % a 26 mužů,

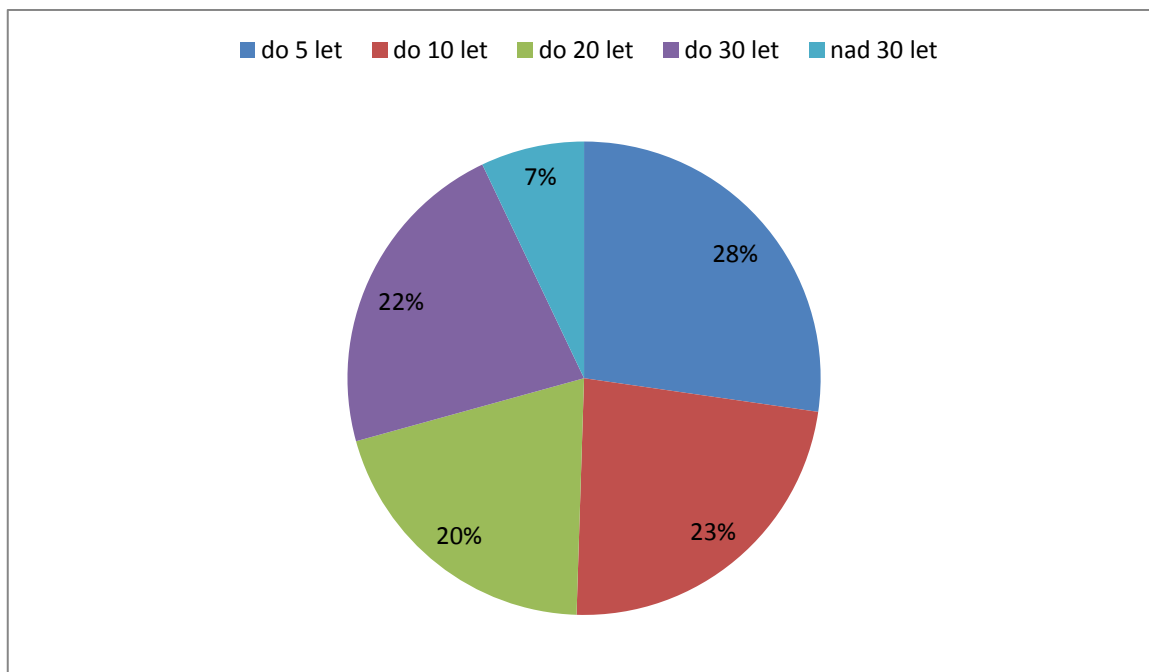
tzn. 35 %. U učitelek bylo zaznamenáno 25 zástupců vysokoškolského vzdělání a 23 zástupců vzdělání středoškolského. Učitelé muži měli 24 zástupců s vysokoškolským vzděláním, 1 zástupce se středoškolským a 1 zástupce s vyšším vzděláním.

Věk	Frekvence	%
20-30 let	18	24
30-40 let	18	24
40-50 let	22	30
50-60 let	11	15
Nad 60 let	5	7

Tabulka A 1: Věk respondentů, vzorek „A“

Výzkumného šetření se zúčastnili učitelé různého věku. 18 (24 %) respondentů v rozmezí 20-30 let, 18 (24 %) respondentů v rozmezí 30-40 let, 22 (30 %) respondentů v rozmezí 40-50 let, 11 (15 %) respondentů v rozmezí 50-60 let a 5 (7 %) mělo 60 let a více.

Graf A1: Délka praxe



Dotazníky vyplňovali jak učitelé s dlouholetou praxí, tak i učitelé začínající. Nejvíce učitelů se objevilo ve skupině s pedagogickou praxí menší než 5 let a to 20, což je 28 %. Z celkového počtu 74 jich 17 (23 %) mělo praxi do 10 let, 16 (22 %) do 30 let, 14 (20 %) do 20 let a 5 (7 %) s více než 30letou praxí.

4.2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku „B“

Také v tomto případě jsem použila anonymní dotazník. Tentokrát jsem jej ovšem zaměřila na získávání informací od laické veřejnosti. I toto dotazníkové šetření bylo zaměřeno na problematiku vnímání profese sociálního pedagoga a zjišťování postojů k zařazení profese do školského systému.

Dotazník vlastní konstrukce, ze kterého jsem čerpala potřebná data je uveden v příloze (viz Příloha č. 2). Dotazník obsahuje 11 otázek, z nichž 3 otázky zjišťují tvrdá data (pohlaví, věk, vzdělání) a 8 otázek zjišťuje data měkká (názory, zkušenosti, postoje). V dotazníku byly použity uzavřené otázky a otázky škálové se zaškrtačovacími seznamy. Výzkumným souborem tohoto šetření byla běžná veřejnost z Brna a okolí. Poměr mezi muži a ženami byl víceméně vyrovnaný. Z celkového počtu 86 respondentů vyplnilo dotazník 44 žen (51 %) a 42 mužů (49 %) různých profesí.

U respondentů ženského pohlaví bylo z celkového počtu zaznamenáno 14 (32 %) respondentek s vyšším a vysokoškolským vzděláním, 21 (46 %) respondentek se středoškolským vzděláním, 8 (19 %) respondentek s učňovským vzděláním a v jednom případě (1 %) bylo zaznamenáno vzdělání základní. V případě mužské skupiny respondentů se na výzkumu podílelo z celkového počtu 7 (17 %) mužů s vysokoškolským vzděláním, 16 (39 %) se středoškolským a 19 (44 %) s učňovským vzděláním.

Věk	Frekvence	%
20-30 let	22	26
30-40 let	21	25
40-50 let	26	31
50-60 let	9	10
Nad 60 let	7	8

Tabulka B 1: Věk respondentů, vzorek „B“

Výzkumný vzorek „B“ obsahuje respondenty různého věku. Z celkového počtu bylo 22 (26 %) respondentů ve věkovém rozmezí 20-30 let, 21 (25 %) respondentů ve věkovém rozmezí 30-40 let, 26 (31 %) respondentů ve věkovém rozmezí 40-50 let, 9 (10 %) respondentů ve věkovém rozmezí 50-60 let a 7 (8 %) respondentů ve věku 60 let a více.

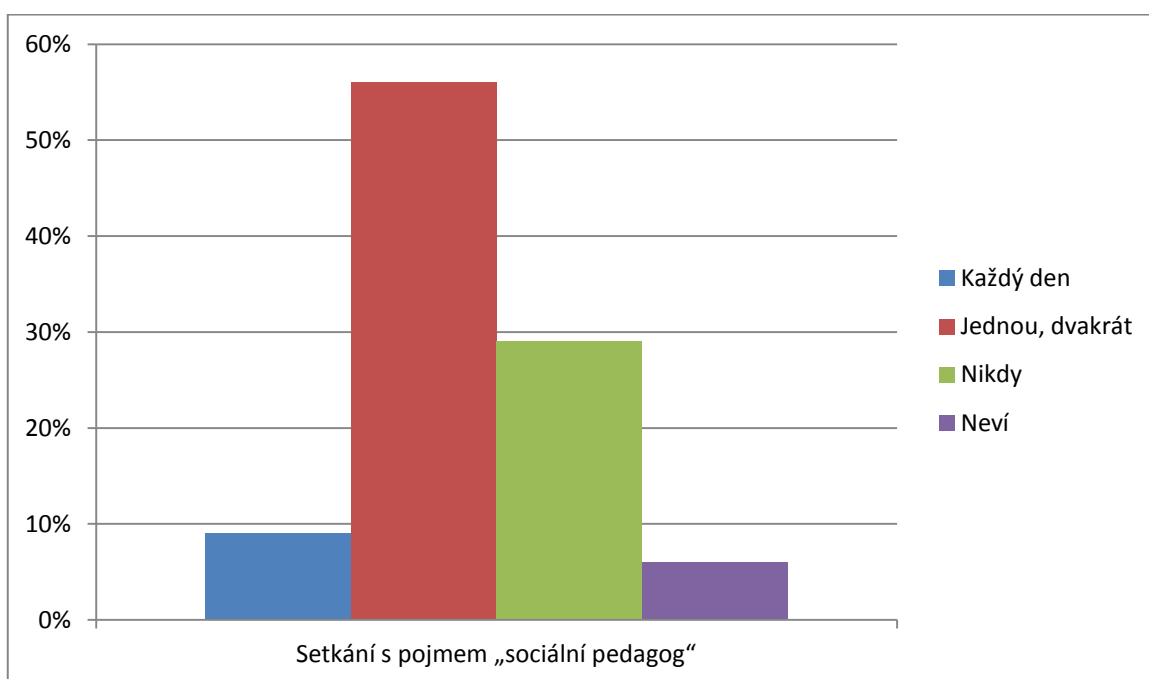
4.3 Vlastní šetření a analýza výsledků

Získané informace výzkumného šetření obou vzorků byly zpracovány do grafů a tabulek, které jsou doplněny komentářem, a poté byla provedena jejich analýza.

4.3.1 Výzkumné šetření a analýza výsledků vzorku „A“

Výzkumné šetření bylo provedeno dotazníkem, který byl předložen pedagogickým zaměstnancům.

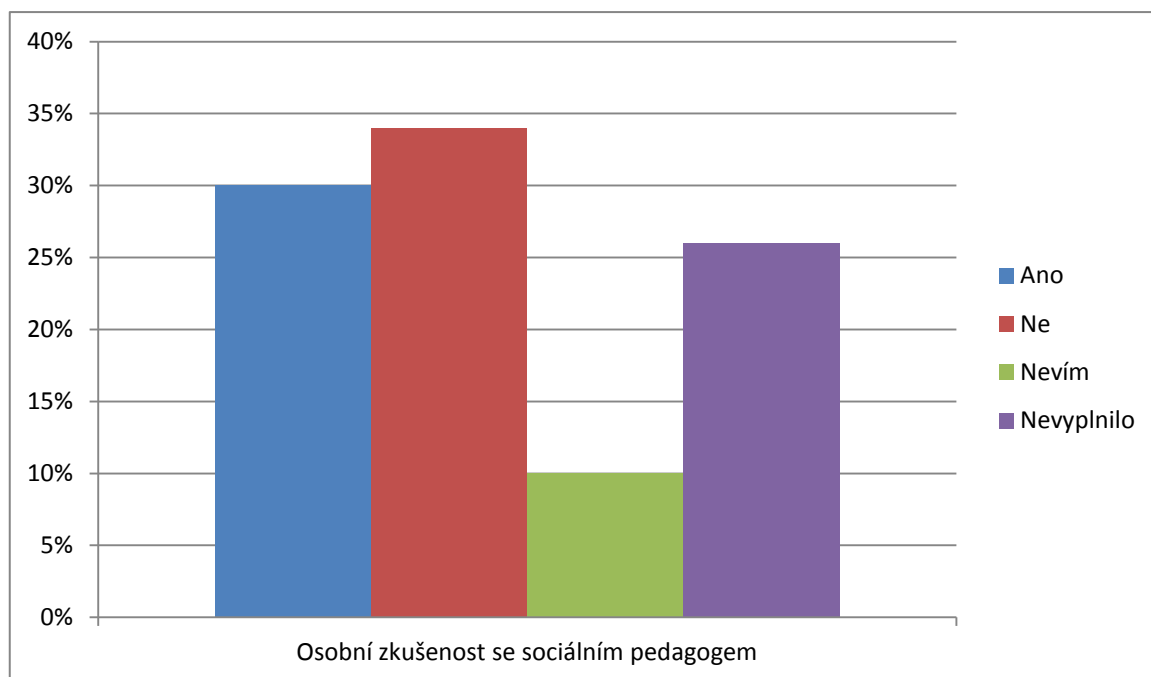
Graf A2: Setkání s pojmem sociální pedagog



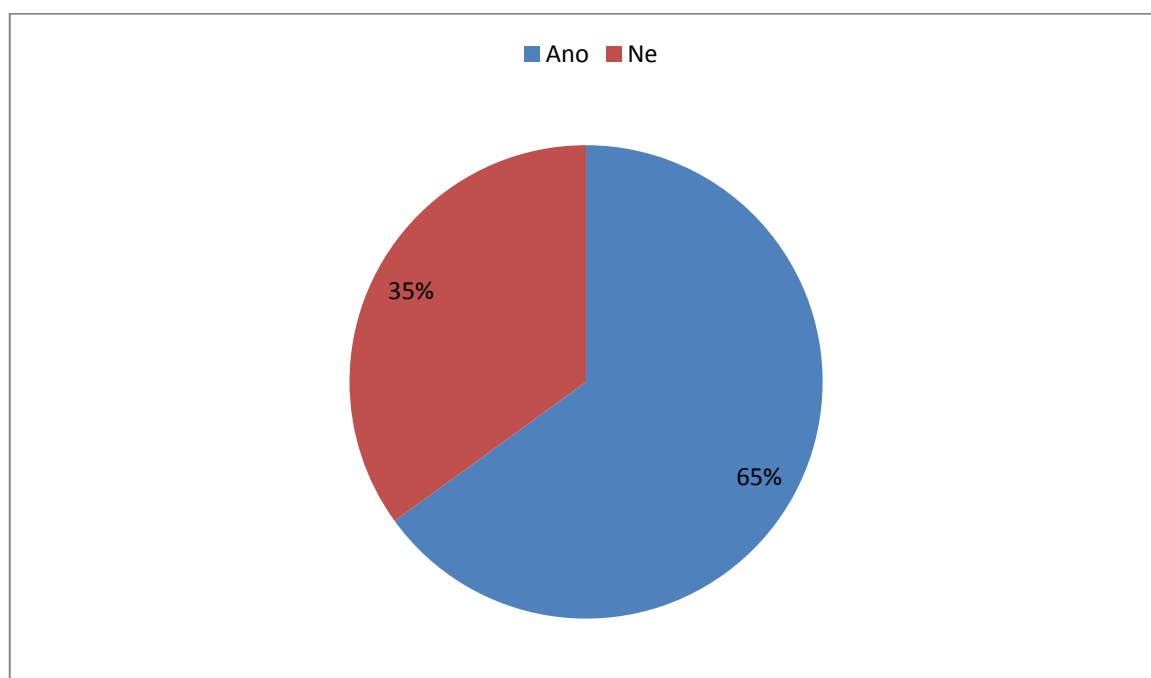
Respondenti uváděli, zda se někdy setkali s pojmem „sociální pedagog“. V případě, že ne, nevyplňovali otázky č. 6 a 7. Z grafu A1 vyplývá, že z celkového počtu respondentů se s pojmem „sociální pedagog“ setkalo:

- Každý den 6 respondentů, což je 9 %
- Jednou, dvakrát 43 respondentů, což je 56 %
- Nikdy 21 respondentů, což je 29 %
- Neví 4 respondenti, což je 6 %

V grafu A2 je uvedeno, zdali se učitelé setkali se sociálním pedagogem osobně. Ti co odpovíděli ne, nevím, nevyplňovali otázku č. 7.

Graf A3: Osobní zkušenost se sociálním pedagogem

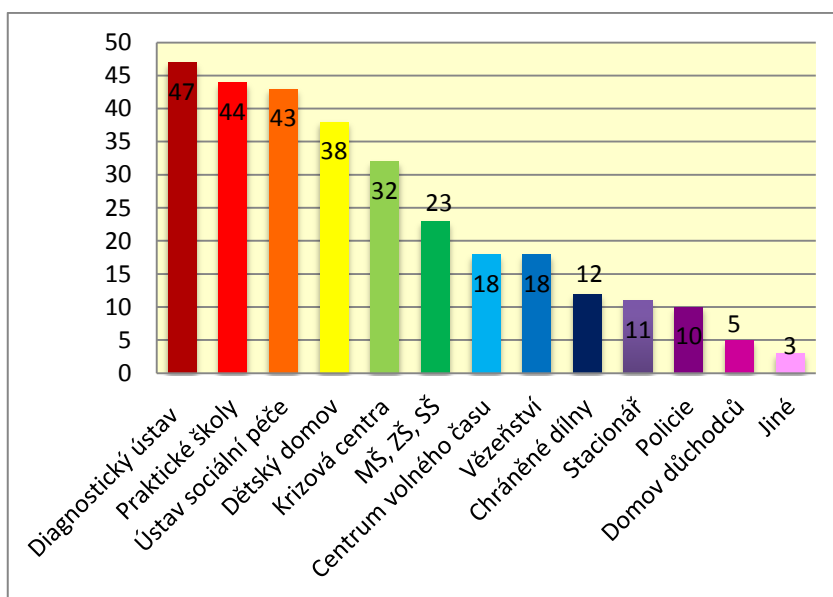
- Ano 23 respondentů, což je (30 %)
- Ne 25 respondentů, což je (34 %)
- Nevím 7 respondentů, což je (10 %)
- Nevyplnilo 19 respondentů, což je (26 %)

Graf A4: Přínos profese sociálního pedagoga pro pedagogické pracovníky

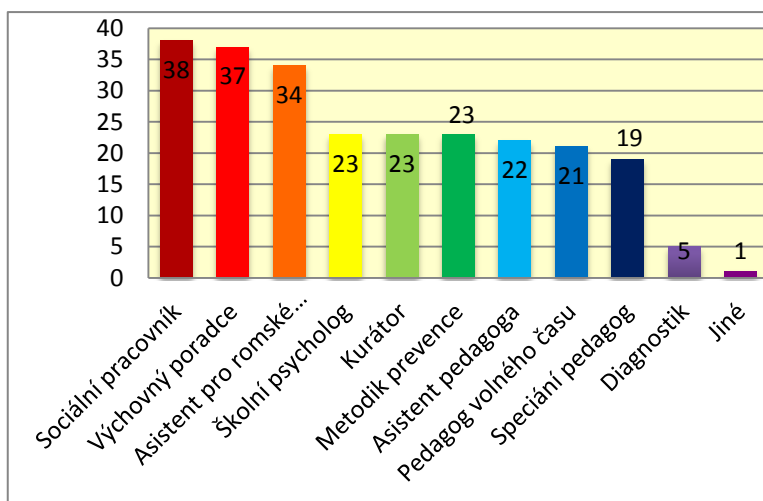
Graf A4 vyznačuje odpovědi 23 respondentů, kteří v předešlé otázce odpověděli kladně na otázku, zdali bylo pro ně setkání se sociálním pedagogem přínosem, či nikoliv.

- Ano 15 respondentů, což je (65 %)
- Ne 8 respondentů, což je (35 %)

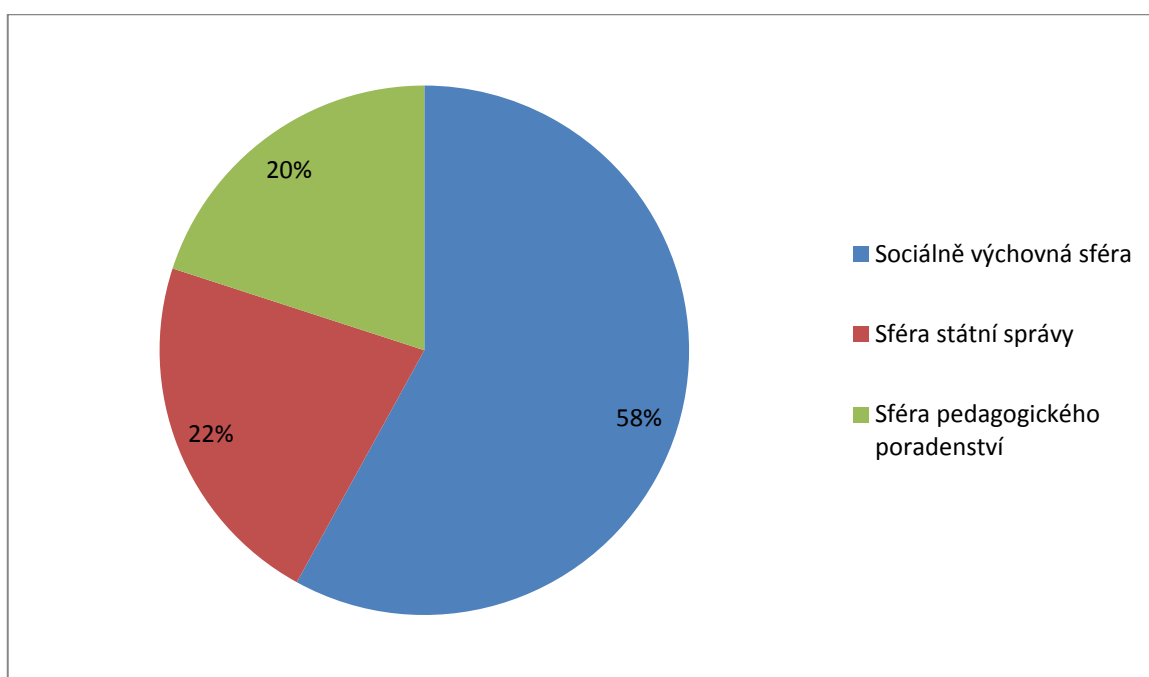
Graf A5: Četnost setkání se sociálním pedagogem



Z celkového počtu dotázaných respondentů 74 (100 %), kteří mohli zvolit více než jednu odpověď, jich 47 (64 %) vidí sociálního pedagoga jako zaměstnance diagnostického ústavu, 44 učitelů (59 %) přisuzuje sociálnímu pedagogovi nejčastější působiště v praktických (dříve zvláštních) školách, 43 učitelů (58 %) v ústavu sociální péče, 38 učitelů (51 %) v dětských domovech, 32 učitelů (43 %) v krizových centrech, 23 učitelů (31 %) v mateřských a základních školách, 18 učitelů (24 %) v centrech volného času a ve vězeňské sféře, 12 učitelů (16 %) v chráněných dílnách, 11 učitelů (14 %) ve stacionářích, 10 učitelů (13 %) je přiřazuje nejvíce k práci policie, 5 učitelů (6 %) v domovech důchodců a 3 učitelé (4 %) volí zcela jiný rezort.

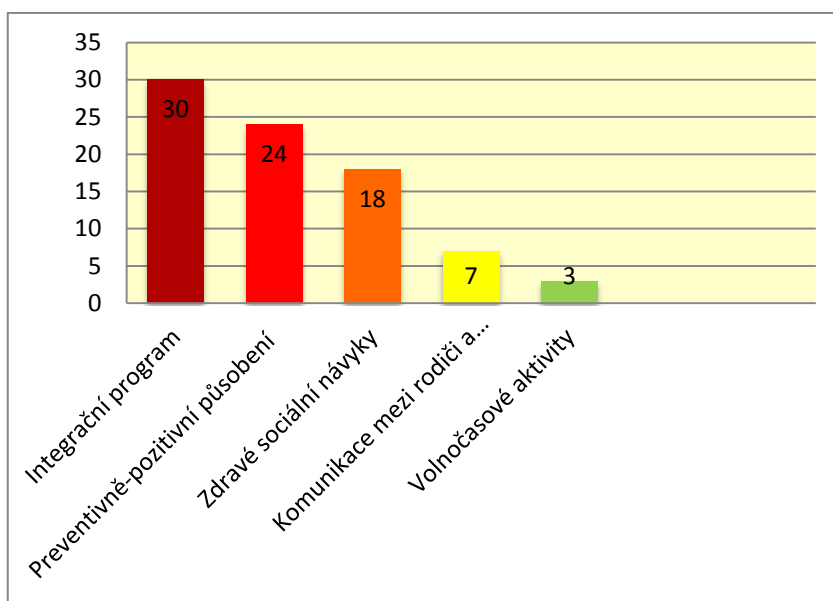
Graf A6: Výběr profesní role sociálního pedagoga

Z grafu jasně vyplývá, že z celkového počtu dotazovaných učitelů 74 (100 %), kteří opět měli možnost zvolit více, než jednu odpověď, přisuzují sociálnímu pedagogovi tuto profesní roli: v 38 (51 %) případech profese sociálního pracovníka, v 37 (50 %) případech výchovný poradce, v 34 (46 %) případech asistent pro romské menšiny, ve 23 (31 %) případech školní psycholog, kurátor, metodik prevence, ve 22 (29 %) případech asistent pedagoga, ve 21 (28 %) případech pedagog volného času, v 19 (25 %) případech speciální pedagog, v 5 (6 %) případech diagnostik a v jednom případě volí profesi zcela jinou.

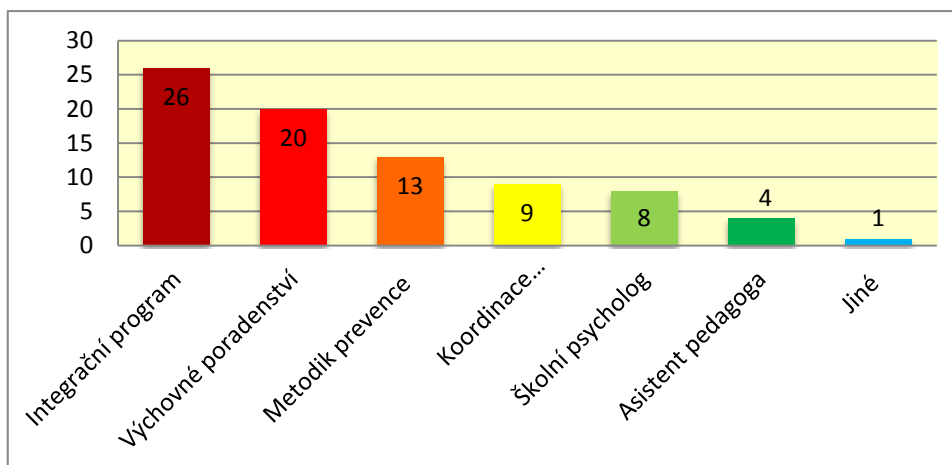
Graf A7: Výběr kompetencí v oblasti různých sfér

Z celkového počtu dotazovaných respondentů 74 (100 %) vidí nejčastěji sociálního pedagoga ve sféře sociálně výchovné a to 42 (58 %) respondentů, méně už ve sféře státní správy 17 (22 %) respondentů a nejméně ve sféře pedagogického poradenství 15 (20 %) respondentů.

Graf A8: Výběr činností sociálního pedagoga ve školství



Nyní měli učitelé vybrat jednu definici, která podle nich nejlépe vystihuje práci sociálního pedagoga ve školství. Dotazovaní jej nejčastěji definovali jako metodika integračního programu, a to ve 30 (40 %) případech, ve 24 (32 %) případech mu připsali činnost preventivně-pozitivního působení na jedince, 18 (24 %) respondentů si myslí, že sociální pedagog vytváří především zdravé sociální návyky, v 7 (9 %) případech vidí sociálního pedagoga jako kontaktní osobu a komunikátora mezi rodiči a školou. 3 (4 %) respondenti jej ve školství určili za metodika volnočasových aktivit a jeden učitel volil definici jinou

Graf A9: Přínos profese sociálního pedagoga pro školství

Graf jasně ukazuje, že učitelé považují za největší přínos pro školství ze strany profese sociálního pedagoga, pokud by ve školství působil, jeho pomoc při integračním (začleňovacím) programu. Z celkového množství dotazovaných učitelů 74 (100 %), by tak volilo 26 (35 %), 20 (27 %) učitelů vidí jeho největší přínos v oblasti výchovného poradenství, jako metodik prevence by byl přínosem pro 13 (17 %) učitelů, 9 (12 %) učitelů vidí přínos v koordinaci volnočasových aktivit, 8 (10 %) by volilo přínos sociálního pedagoga jako školního psychologa, největší přínos v podobě asistenta pedagoga by volili 4 (5 %) respondenti a v oblasti jiné (neuveďeno v jaké) by jej viděl jeden respondent.

Odpověď	Frekvence	%
Ano, je velmi potřebná	20	27
Ano, je spíše potřebná	25	33
Je spíše nadbytečná	16	21
Je zbytečná	4	5
Nevím	11	14

Tabulka A2: Potřebnost sociálního pedagoga ve školství

Z tabulky A2 vyplývá, že pedagogičtí pracovníci považují profesi sociálního pedagoga ve školství za spíše potřebnou a to ve 25 (33 %) případech, za velmi potřebnou ve 20 (27 %) případech, v 16 (21 %) případech jim přijde nadbytečná, 4 (5 %) učitelé tuto profesi ve školství považují za zcela zbytečnou a 11 (14 %) učitelů neví.

Odpověď	Frekvence	%
Ano	22	33
Ne	45	60
Nevím	5	7

Tabulka A3: Profese sociálního pedagoga ve školství dle učitelů

Z tabulky č. A3 je patrné, že pedagogičtí pracovníci globálně nejsou nakloněni k zařazení profese sociálního pedagoga do školství. 45 (60 %) učitelů není nakloněno, 22 (33 %) učitelů ano a v 5 (7 %) případech volili učitelé odpověď „nevím“. Součástí této dotazníkové otázky byla možnost, vyjádřit důvody odpovědi. Většinou byl důvodem záporné odpovědi problém financování této profese.

Poznámky a připomínky, které byly uvedeny v části dotazníku, určené k diskusi.

V rámci poslední otázky dotazníku měli učitelé možnost napsat svá vyjádření a důvody, proč si myslí, zda jsou globálně pedagogičtí pracovníci nakloněni k zařazení profese sociálního pedagoga do školství, či nikoliv. Většina respondentů tento prostor nevyužila a žádné poznámky nenapsala. Pouze 23 ze 74 respondentů se k této tématice vyjádřilo. Odpovědi byly velmi stručné.

Zde uvádím některé zajímavé záporné komentáře:

- „Pedagogové nejsou nakloněni, protože by jim sociální pedagog bral práci.“
- „Je to spíše méně potřebná funkce.“
- „Dle mého názoru nadbytečné funkce.“
- „Dle mého názoru patří do státní správy.“
- „Chybí finanční rezerva.“
- „Jeho kompetence zvládají učitelé.“

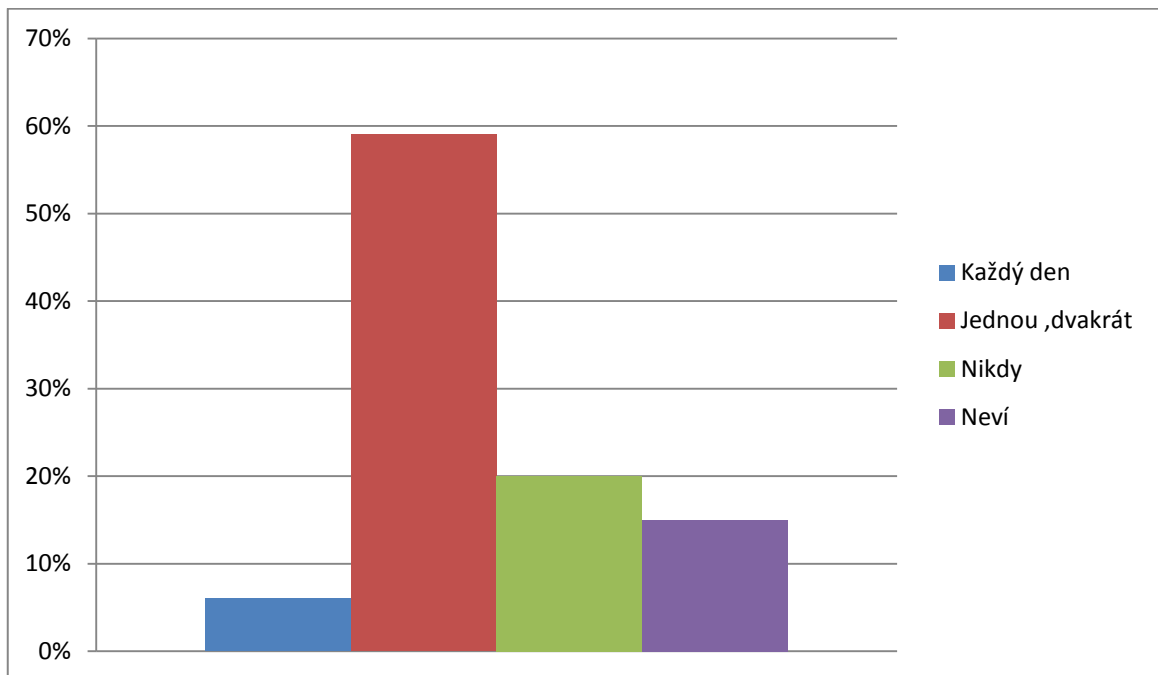
Zde uvádím některé zajímavé kladné komentáře:

- „V dnešní době je tato funkce potřebná.“
- „Rostou problémy se žáky, a proto je funkce velmi potřebná.“
- „Je velké množství oslabených jedinců, proto je sociální pedagog ve školství zapotřebí.“
- „Pokud jsou učitelé dostatečně informovaní, pak jsou k této profesi nakloněni.“

4.3.2 Výzkumné šetření a analýza výsledků vzorku „B“

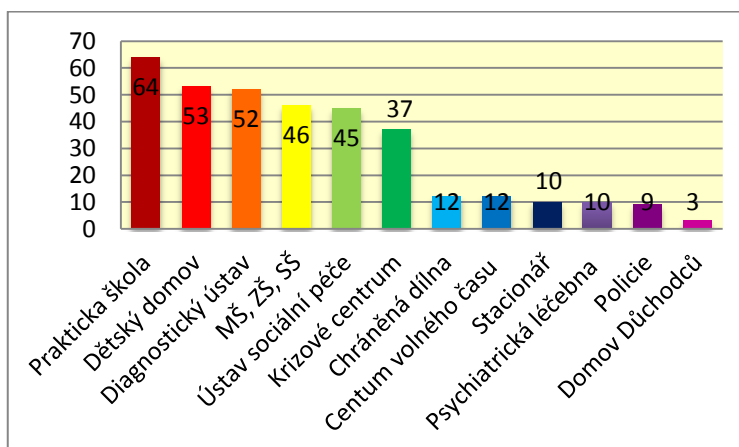
Výzkumné šetření bylo provedeno formou dotazníku, který byl předložen zástupcům běžné veřejnosti.

Graf B1: Zkušenost s pojmem sociální pedagog



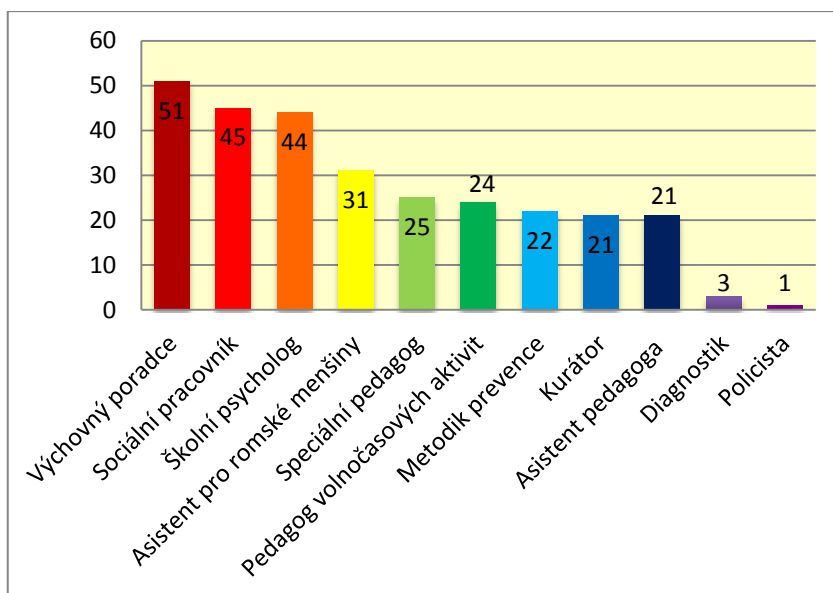
Graf B1 podává důkaz o znalosti pojmu sociální pedagog. Z celkového počtu 86 odpovídajících respondentů jich 51 (59 %) odpovědělo, že se setkali se sociálním pedagogem jednou, dvakrát, 17 (20 %) odpovídajících uvádí setkání ani v jednom případě, o setkání se sociálním pedagogem neví 13 (15 %) respondentů a v pěti (6 %) případech se s ním setkávají každý den.

Graf B2: Pracoviště sociálního pedagoga dle veřejnosti



Odpovídající respondenti vybírali instituce, kde se dle jejich názoru mohou nejčastěji setkat se sociálním pedagogem. Nejčastější působiště respondenti přisuzovali pracovišti v rámci praktických škol (dříve zvláštních) a to v 64 (74 %) případech. Záměrně byl zvolen starší název, aby nedošlo ke zkreslení informací z důvodu neznalosti nových pojmenování. 53 (61 %) respondentů volilo dětské domovy, v 52 (60 %) případech diagnostický ústav, působiště v mateřských a základních školách volilo 46 (53 %) respondentů, ústav sociální péče byl určen ve 45 (52 %) případech, krizová centra ve 37 (43 %) případech, po dvanácti (14 %) jich zvolilo chráněné dílny a centrum volného času, po deseti (11 %) stacionáře a psychiatrické léčebny, 9 (10 %) respondentů označilo policii, ve třech (4 %) případech byl označen domov důchodců.

Graf B3: Výběr profesní role dle veřejnosti



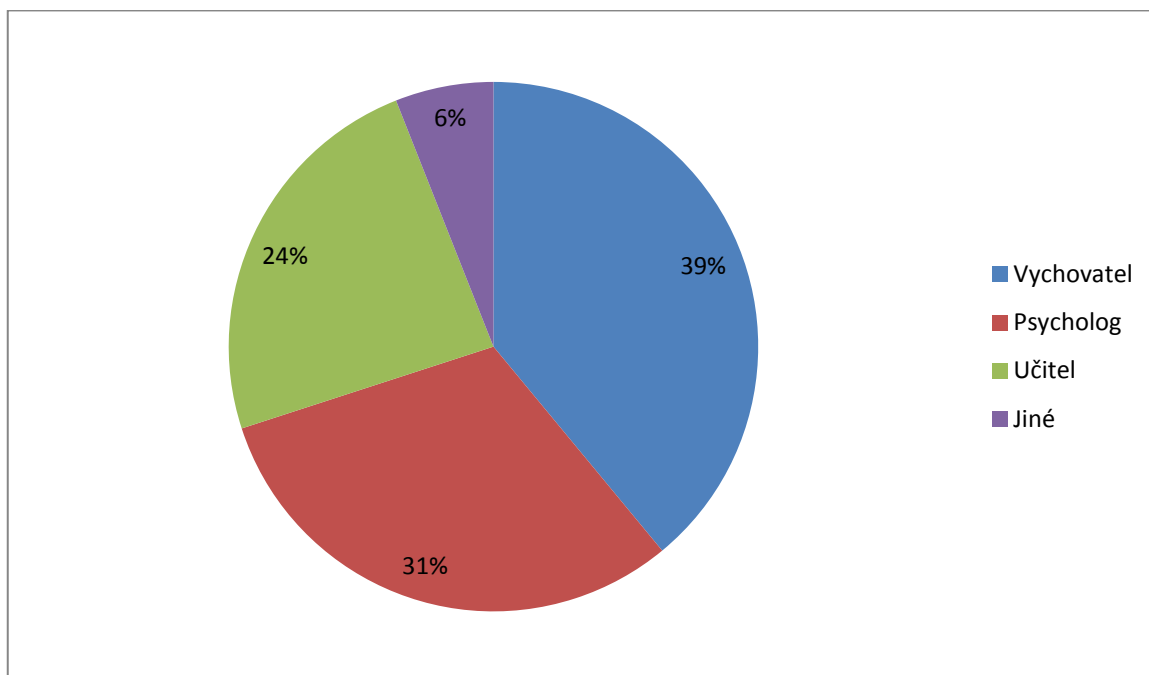
Z grafu B3 plyne, že v 51 (59 %) případech respondenti označili roli výchovného poradce, v 45 (52 %) případech sociálního pracovníka, ve 44 (51 %) případech zvolili roli školního psychologa, asistenta pro romské menšiny označili ve 31 (36 %) případech, ve 25 (29 %) případech roli speciálního pedagoga, role pedagoga volnočasových aktivit byla zvolena ve 24 (27 %) případech, ve 22 (25 %) případech role metodika prevence, po 21 (24 %) hlasech dostali role kurátora a asistenta pedagoga, role diagnostika byla označena ve třech (4 %) případech a jeden respondent zvolil roli policisty.

Odpověď	Frekvence	%
Ano	65	76
Ne	7	8
Nevím	14	16

Tabulka č. B2: Zařazení profese sociálního pedagoga do školského systému

Tabulka B2 nám jasně ukazuje, že respondenti z řad běžné veřejnosti by v 65 případech (76 %) rozhodně zařadili profesi sociálního pedagoga do školského systému a pouze v 7 (8 %) případech zvolili zápornou odpověď. 14 respondentů (16 %) zvolilo odpověď „nevím“.

Graf B4: Pracovní pozice sociálního pedagoga ve školství



Dle názoru laické veřejnosti by měl sociální pedagog pracovat ve školství:

- Ve 34 (39 %) případech na pozici vychovatele
- Ve 27 (31 %) případech na pozici psychologa
- Ve 21 (24 %) případech na pozici učitele
- V 4 (6 %) případech na pozici jiné

Odpověď	Frekvence	%
Ano	51	60
Ne	5	6
Nevím	29	34

Tabulka č. B3: Názor na zařazení profese sociálního pedagoga do řad běžných učitelů

Tabulka B3 nám ukazuje četnost odpovědí respondentů na otázku, zdali by uvítali ve školních zařízeních, které dříve navštěvovali, nebo které navštěvují jejich děti, sociálního pedagoga. V 51 (60 %) případech by respondenti sociálního pedagoga ve školství uvítali, v 5 (6 %) případech nikoliv a 29 (34 %) respondentů odpovědělo „nevím“.

Odpověď	Frekvence	%
Ano	26	30
Ne	11	13
Nevím	49	56

Tabulka B4 : Pohled běžné veřejnosti na názory pedagogů

Názor běžné veřejnosti o míře ochoty, přijmout do svých řad profesi sociálního pedagoga je patrný z tabulky číslo B4. Pouze 26 (30 %) respondentů si myslí, že by sociálního pedagoga učitelé ve svých řadách uvítali, 11 (13 %) respondentů si myslí, že nikoliv a 49 (56 %) jich zvolilo odpověď „nevím“.

Odpověď	Frekvence	%
Ano	64	74
Ne	4	5
Nevím	18	21

Tabulka č. B5: Přehled názorů na potřebnost sociálního pedagoga ve školství.

Z tabulky B5 plyne, že profese sociálního pedagoga by byla, dle názoru laické veřejnosti v 64 (74 %) případech velkým přínosem, ve 4 (5 %) případech by přínosem nebyla a v 18 (21 %) případech respondenti zvolili odpověď „nevím“.

4.4 Závěry výzkumného šetření

Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo provést analýzu názorů veřejnosti na profesi sociálního pedagoga. Za reprezentativní vzorek byly vybrány dvě skupiny respondentů. V prvním případě zástupci z řad pedagogů z mateřských, základních a středních škol a v případě druhém běžná laická veřejnost.

K dosažení cíle byly stanoveny čtyři hypotézy, které byly ověřeny analýzou dotazníkového šetření. Pro dosažení přesnějších výsledků byl použit ověřovací test chí-kvadrát v případě hypotéz H1 a H2. V případě hypotéz H3 a H4 byl použit statistický výpočet.

H 1: Respondenti z řad běžné veřejnosti mají pozitivnější názor na profesi sociálního pedagoga a jeho zařazení do školského systému, než běžní učitelé.

V případě běžné veřejnosti (vzorek „B“) bylo z výzkumného šetření zjištěno, že z celkového množství 86 respondentů jich 65 (75 %) odpovědělo na otázku o zařazení profese sociálního pedagoga do školství – „ano“ a pouze v 7 (8 %) případech zvolili respondenti odpověď „ne“.

Dle výsledků výzkumného šetření vzorku „A“, čili pedagogických pracovníků jsou patrné tyto výsledky:

Na otázku o zařazení profese sociálního pedagoga do školství odpovědělo z celkového počtu 74 respondentů „Ano“ – 22 (32 %) respondentů, „Ne“ – 45 (62 %) respondentů a „Nevím“ – 5 (6 %) respondentů.

Chí kvadrát test:

Skupiny/Odpovědi	Ano	Ne	Celkem
Veřejnost	65	7	72
Učitelé	22	45	67
Celkem	87	52	139
Očekávané četnosti	45,06	26,94	
	41,94	25,06	

Tabulka H1: Hodnoty pro výpočet chí kvadrát testu Hypotézy č. 1

Signifikace chí kvadrátu = $2,6831 \cdot 10^{-12}$

Výpočet chí kvadrát testu:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(X_i - Np_i)^2}{Np_i}$$

Nulová hypotéza: Obě dvě tázané skupiny mají stejný názor na profesi sociálního pedagoga

Alternativní hypotéza: Veřejnost má pozitivnější názor na profesi sociálního pedagoga než pedagogové.

Výsledek chí kvadrát testu $\chi^2 = 2,6831 \cdot 10^{-12}$ je menší než hladina významnosti $p = 0,05$, to znamená, že nulovou hypotézu zamítneme a potvrzujeme alternativní hypotézu.

H 1 byla verifikována.

H 2: Respondenti z řad běžné veřejnosti mají pozitivnější názor na potřebnost profese sociálního pedagoga ve školství, než běžní učitelé.

Analýzou výzkumného šetření vzorku „B“ byly zjištěny tyto skutečnosti: Z celkového množství 86 respondentů, zástupců běžné veřejnosti jich na otázku o potřebnosti profese sociálního pedagoga ve školství odpovědělo 64 (74 %) – „Ano“. A pouze 4 (5 %) respondenti – „Ne“.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že v případě pedagogů (vzorek „A“) z celkového počtu 74 odpovídajících respondentů zvolilo odpověď na otázku o potřebnosti profese sociálního pedagoga ve školství 20 (27 %) – ano, je velmi potřebná, 25 (29 %) – ano je spíše potřebná, 16 (18 %) – je spíše nadbytečná, 4 (5 %) – je zbytečná, čili celkem 45 respondentů, což je (61 %) zvolilo kladnou odpověď a 20 respondentů, což je (27 %) zvolilo odpověď zápornou.

Skupiny/ Odpovědi	Ano	Ne	Celkem
Veřejnost	64	4	68
Učitelé	45	20	65
Celkem	109	24	133
Očekávané četnosti	55,73	12,27	
	53,27	11,73	

Tabulka H2: Hodnoty pro výpočet chí kvadrát testu Hypotézy č. 2

Signifikace chí kvadrát testu: 0,0002

Nulová hypotéza: Obě dvě skupiny mají stejný názor na potřebnost sociálního pedagoga ve školství

Alternativní hypotéza: Veřejnost má pozitivnější názor na potřebnost sociálního pedagoga ve školství než pedagogové.

Výsledek chí kvadrát testu $\chi^2 = 0,0002$ je menší než hladina významnosti $p = 0,05$, to znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a potvrzujeme alternativní hypotézu.

Hypotéza 2 byla verifikována

H 3: Pedagogičtí zaměstnanci vidí kompetentnost sociálního pedagoga spíše ve sféře státní správy, než ve sféře sociálně výchovné.

Respondenti z řad pedagogů přisuzují sociálnímu pedagogovi nejvíce kompetencí v sociálně výchovné sféře. Z celkového množství 74 učitelů tak odpovědělo 44 (59 %) respondentů, 16 (21 %) jich zvolilo sféru státní správy a 14 (20 %) sféru pedagogického poradenství.

Výpočet testu četností

$H_0: \pi_1 = \pi_2 \dots$ tj. obě relativní četnosti výběru jsou si rovny.

$H_1: \pi_1 > \pi_2 \dots$ alternativní, levostranná hypotéza, říká, že naopak relativní četnost hlasů pro sociálně-výchovné je větší jak ve sféře státní.

Jedná se o binomické rozdělení s parametry n_1+n_2 a $\pi=0,5$. Díky velkému vzorku můžeme dané rozdělení znázornit dle centrální limitní věty rozdělením normálním. Toho využijeme při testu hypotéz.

Testová statistika: $Z = \frac{n_1 - n_2}{\sqrt{n_1 + n_2}}$

Má přibližně normované normální rozdělení.

Obor přijetí pro jednostrannou alternativu je: $z_{0,05} < Z < z_{1-0,05}$

Výpočet je roven: $Z = \frac{n_1 - n_2}{\sqrt{n_1 + n_2}} = \frac{44 - 17}{\sqrt{44 + 17}} = 3,45$

Hodnota kvantilů normovaného normálního rozdělení je $z_{0,05} = -1,65$ $z_{0,95} = 1,65$. Testová statistika tedy nepadá do oboru přijetí, nýbrž do kritického oboru. Můžeme tedy zavrhnout nulovou hypotézu, ve prospěch alternativní. Je tedy statisticky významné, že kategorie sociálně-výchovná sféra má větší relativní četnost jak kategorie sféra státní správy.

H 3 byla falzifikována.

H 4: Pedagogičtí zaměstnanci vidí hlavní přínos sociálního pedagoga pro školství nejvíce v rámci školské integrace, než jinde.

Z výzkumného šetření vyplývá, že z celkového množství 74 respondentů vzorku „A“ jich vidí 20 (27 %) hlavní přínos v rámci funkce výchovného poradce, 13 (17 %) ve funkci metodika prevence, 8 (10 %) ve funkci školního psychologa, 26 (34 %) ve funkci metodika integračního programu, 4 (5 %) ve funkci asistenta pedagoga, 9 (11 %) ve funkci koordinátora volnočasových aktivit, 1 ve funkci jiné.

Výpočet testu četností

Pokud chceme simultánně prokázat na dané hladině významnosti převahu odpovědí „v rámci školské integrace“ musíme konstruovat a provést celkově 6 testů o rovnosti relativní četnosti kategorie s každou jinou kategorií.

Konstrukce testovací statistiky a obory přijetí jsou stejné jak v předcházejícím případě.

$H_0: \pi_1 = \pi_2 \dots$ Četnosti si jsou rovny

$H_1: \pi_1 > \pi_2 \dots$ Alternativní, relativní četnost hlasů pro školskou integraci je větší než pro všechny ostatní

Výpočet:

$$n1 = 26, n2 = 20, n3 = 13, n4 = 8, n5 = 4, n6 = 1$$

$$U_0 = \frac{n1 - n2}{\sqrt{n1 + n2}} = \frac{26 - 20}{\sqrt{26 + 20}} = 0,884$$

$$U_0 = \frac{n1 - n3}{\sqrt{n1 + n3}} = \frac{26 - 13}{\sqrt{26 + 13}} = 2,08$$

$$U_0 = \frac{n1 - n4}{\sqrt{n1 + n4}} = \frac{26 - 8}{\sqrt{26 + 8}} = 3,086$$

$$U_0 = \frac{n1 - n5}{\sqrt{n1 + n5}} = \frac{26 - 4}{\sqrt{26 + 4}} = 4,01$$

$$U_0 = \frac{n1 - n6}{\sqrt{n1 + n6}} = \frac{26 - 9}{\sqrt{26 + 9}} = 2,87$$

$$U_0 = \frac{n1 - n7}{\sqrt{n1 + n7}} = \frac{26 - 1}{\sqrt{26 + 1}} = 4,81$$

Hodnota kvantilů normovaného normálního rozdělení je $u_{0,05} = -1,65$ a $u_{0,95} = 1,65$.

U prvního výpočtu nelze odmítnout H_0 ve prospěch H_1 , tedy není statisticky významný rozdíl mezi relativní četnosti jednotlivých relativních kategorií. U ostatních je významný rozdíl.

H 4 byla falzifikována.

Výzkumné šetření se realizovalo na brněnských mateřských, základních a středních školách. Zúčastněných respondentů z řad učitelů a pedagogických pracovníků vzorku „A“ bylo celkem 74, z toho 65 % žen a 35 % mužů. Dotazníky vyplňovali učitelé různého věku, s různou délkou praxe. V případě respondentů vzorku „B“, čili respondentů z řad běžné laické veřejnosti jich vrátilo vyplněný dotazník 86, z toho 51 % žen a 49 % mužů. Dotazování byli různého věku a různého stupně vzdělání.

Z výzkumu vyplynula tato zjištění:

U obou dotazovaných skupin je patrné, že četnost setkání se sociálním pedagogem je poměrně vysoká, U učitelů se s ním setkala minimálně jednou 43 ze 74 respondentů, u běžné veřejnosti 51 z 86 respondentů.

Působíště sociálního pedagoga vidí respondenti takto:

Učitelé uvádí na prvních třech místech působnosti sociálního pedagoga diagnostické ústavy, praktické školy a ústav sociální péče, téměř ve shodě jej takto staví také běžná veřejnost a to na prvním místě praktické školy dále dětské domovy a diagnostické ústavy.

Zajímavé bylo srovnání obou vzorků v posuzování pozice, o které si respondenti myslí, že je pro sociálního pedagoga nejdůležitější. V případě učitelů bylo nejčastější odpovědí a to 38 ze 74 respondentů sociální pracovník, zatímco u běžné veřejnosti s počtem 51 z 86 respondentů výchovný poradce.

Při posuzování pracovních kompetencí sociálního pedagoga ve školních zařízeních dopadlo srovnání obou výzkumných vzorků takto:

Učitelé staví na první místo problematiku integrace, co by potenciální pracovní náplň sociálního pedagoga ve školních zařízeních (30 ze 74), na druhé pak sociálně preventivní působení (24 ze 74) a na místo třetí tvorbu zdravých sociálních návyků (18 ze 74).

Běžná veřejnost vidí pracovní činnost sociálního pedagoga ve školských zařízeních takto:

Nejvíce ohodnotili činnost na pozici výchovný poradce (37 z 86), na pozici psychologa (31 z 86) a na pozici učitele (26 z 86).

Z výsledků je zřejmé, že obě skupiny přidělují osobě sociálního pedagoga shodnou náplň pracovních činností.

Učitelé nejvíce volili činnost problematiky integrace, což by v případě názoru laiků mohl vykonávat výchovný poradce, kterého zvolili. Dále učitelé nejvíce ohodnotili činnost preventivního působení, což by mohl vykonávat sociální pedagog, coby školní psycholog, kterého zvolila laická veřejnost. Na třetí místo, s vysokým počtem ohodnocení, postavili učitelé činnost tvorby zdravých sociálních návyků, kterou by mohl vykonávat učitel v rámci výuky předmětu „Sociální výchova“, jak zvolila běžná veřejnost.

Výzkumné šetření potvrdilo hypotézu H1, že běžná veřejnost je poměrně více nakloněna k zařazení profese sociálního pedagoga do školství, než učitelé, jelikož pouze 22 (29%) učitelů ze 74 zvolilo kladnou odpověď stran zařazení sociálního pedagoga do školství, zatímco z 86 členů běžné veřejnosti volilo kladnou odpověď 65 respondentů. Zápornou odpověď v případě učitelů zvolilo 45 ze 74 respondentů a v případě běžné veřejnosti pouze 7 z 86, což ukazuje velký procentuální rozdíl.

Hypotéza H2 týkající se porovnání názorů běžné veřejnosti a pedagogů na přínos a potřebnost profese sociálního pedagoga ve školství byla potvrzena, i když rozdíl není až tak markantní. 64 z 86 respondentů z řad běžné veřejnosti si myslí, že by profese sociálního pedagoga byla pro školství opravdu přínosem, což je velmi pozitivní zjištění. Respondenti z řad pedagogů zvolili kladnou odpověď ve 45 případech a zápornou ve 20 případech.

K potvrzení ovšem nedošlo v případě hypotézy 3: Pedagogičtí zaměstnanci vidí kompetence sociálního pedagoga spíše ve sféře státní správy, než ve sféře sociálně-výchovné, tedy na pozici pedagoga volného času, asistenta pedagoga a ve sféře pedagogického poradenství, což je pozice výchovného poradce, školního psychologa, či metodika preventivně-pozitivního působení. Z výsledků šetření je patrné, že učitelé nejvíce přidělují sociálnímu pedagogovi kompetence s oblasti sociálně výchovné sféry a to ve 44 případech ze 74 respondentů.

Hypotéza 4, jejímž prostřednictvím bylo zjišťováno, v jaké funkci sociálního pedagoga ve školství, by učitelé viděli hlavní přínos, byla sice potvrzena dle procentuálních výpočtů, ovšem statistický výpočet ukázal statisticky nevýznamný rozdíl. Z tohoto důvodu je nutné jej považovat za falzifikovaný. Nejvíce respondenti volili odpověď metodik integračního programu a to 26 (35%) ze 74 a výchovný poradce 20 (27 %) ze 74.

5 TEORETICKÁ KONCEPCE PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA DLE NÁZORŮ RESPONDENTŮ

Výsledek výzkumného šetření svědčí o poměrně pozitivním názoru běžné veřejnosti na oblast sociální pedagogiky. Za pozitivní zjištění považují také fakt, že povědomí o existenci sociální pedagogiky, mezi brněnskou populací, vykazuje také dobré výsledky. Na straně druhé však z výsledků vyplývá, že postoj pedagogických pracovníků vykazuje nízký zájem o výhledové zařazení sociálního pedagoga do školství, ačkoliv jsou si pedagogové vědomi potřebnosti a důležitosti této profese. Většina učitelů se domnívá, že tato profese by prospěšná do určité míry byla, zároveň ovšem v části dotazníku určené pro diskuzi dodávají, že důvody, pro které nejsou nakloněni k legitimizaci této profese, jsou především nedostatečné finanční rezervy.

Poměrně velká část dotazovaných v této diskuzi hodnotí profesi sociálního pedagoga jako součást školních institucí velmi pozitivně a v některých případech ji označují za nenahraditelnou. Je s podivem, že tento názor převládá ve většině případů u mladší generace s délkou pedagogické praxe do pěti let. Mohlo by to znamenat, že pozice sociální pedagogiky spěje k lepší budoucnosti, a že se s přicházející mladou generací dá věřit i v brzké zařazení profese sociálního pedagoga do školské soustavy.

Z hlediska výsledků výzkumného šetření vyplývá, že teoretická koncepce profese sociálního pedagoga, dle názorů respondentů, vypadá takto:

Nejvyšší četnost kladných odpovědí	Pedagogové	Běžná veřejnost	Teoretická koncepce profese SP ve školních zařízeních
1.	Školská integrace	Výchovný poradce	Výchovný poradce a koordinátor integračního programu
2.	Sociálně-preventivní působení	Psycholog	Školní psycholog a preventiva
3.	Zdravé sociální návyky	Učitel	Vyučující předmětu „Sociální výchova“

Tabulka teoretické koncepce profese sociálního pedagoga ve školních zařízeních.

5.1 Doporučení pro pedagogickou praxi

Předložené bakalářská práce, zaměřená na získávání informací o názoru veřejnosti na profesi sociálního pedagoga, je dle mého mínění přínosem především pro studenty a absolventy oboru Sociální pedagogiky, ale také pro odborníky, které zajímá přehled postojů veřejnosti, a to nejen na samotnou sociální pedagogiku, ale také na uplatnění profese sociálního pedagoga v praxi, především pak s jeho možným zařazením do školského systému.

Domnívám se, že sociální pedagog by měl být nedílnou součástí školních institucí, a to nejen z důvodů zvyšujícího se počtu nežádoucích jevů na školách, ale hlavně pro zvýšení kvality výuky, výchovy a péče o žáky i studenty, zlepšení komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou a v neposlední řadě z důvodů zvýšení prestiže školství v ČR.

ZÁVĚR

Sociální pedagogika a stejně tak i profese sociálního pedagoga, prochází neustálými změnami, souvisejícími s vývojem naší společnosti. Tyto změny se dotýkají mimo jiných také školské soustavy a jsou spojeny nejen s rozvojem vědy a techniky, ale také s projevy sociálně-patologických jevů, jako například školní šikana, drogy, kriminalita dětí a mládeže a další, které mají zvyšující se charakter.

Sociální pedagog má předpoklady řešit problematiku preventivně-pozitivního působení na jedince, edukaci, reedukaci, socializaci, vytváření zdravých sociálních návyků. Dokáže najít řešení a efektivní východiska z problémových situací. Profese sociálního pedagoga by si tudíž, dle mého názoru, zasloužila postoupit na žebříčku prestiže o mnoho stupínku výše, než se momentálně nachází.

Začlenění profese sociálního pedagoga mezi pedagogické, či pomáhající profese stagnuje na bodě nevyřešené problematiky. Sociální pedagogika, potažmo sociální pedagog se doposud nedočkal jednoznačného vymezení stran profesního zaměření.

Domnívám se ovšem, že díky vzrůstajícímu zájmu o studium tohoto oboru a viditelné snahy o spojení pedagogické a sociální linie do jednoho celku, má budoucnost profese sociálního pedagoga perspektivní charakter.

Díky výzkumnému šetření, realizovanému prostřednictvím dotazníků, se došlo k závěru, že povědomí veřejnosti o této profesi je poměrně dostatečné, ačkoliv názor na pracovní kompetence a pracovní pozice sociálního pedagoga se různí. Za velmi pozitivní považuji zjištění, že oslovení respondenti, kteří byli záměrně vybíráni, tak aby neměli spojitost se sociální pedagogikou, se staví k profesi sociálního pedagoga velmi kladně a v případě respondentů z řad běžné veřejnosti považují začlenění této profese do školství za velmi potřebné. Je s podivem, že ačkoliv si pedagogičtí pracovníci uvědomují a uznávají potřebnost této profese ve školních zařízeních, na jeho začlenění hledí skepticky, převážně z důvodů finančních rezerv, ale i z důvodů nadbytečnosti.

Závěrem je nutné uvést, že přínos výzkumného šetření, který je součástí této bakalářské práce, by mohl být zajímavým především pro uchazeče o studium oboru Sociální pedagogika a pomoci jim k ustálení si názorů o jejich budoucím uplatnění na trhu práce. Stejně tak by tato práce mohla posloužit jako opěrný bod pro další, konkrétnější výzkumná šetření, zabývající se touto problematikou. Doufám, že bakalářská práce bude prospěšná přede-

vším ke zvýšení pozitivního vnímání profese sociálního pedagoga a pomůže k doplnění informací o názorech veřejnosti.

Dá se říci, že cíle, které jsou uvedeny na začátku této práce, se podařilo splnit. Byly vytyčeny klíčové kompetence sociálního pedagoga, vhodné pro práci ve školství. Byly získány informace o názorech veřejnosti na profesi sociálního pedagoga, rozšířeny o názory pedagogických pracovníků a následně s těmito srovnány. Podařilo se vypracovat tabulku teoretické koncepce profese sociálního pedagoga ve školských zařízeních, dle názorů běžné veřejnosti a pedagogických pracovníků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1994, 80 s. ISBN 80-223-0817-X.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
3. BAKOŠOVÁ, Zlatica, LUBELCOVÁ, Gabriela a POTOČÁROVÁ, Mária. *Sociálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2005. 168 s. ISBN 80-10-00485-5.
4. ČEČETKA, Juraj. *Sociológia v pedagogike*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1965. 98 s.
5. DVOŘÁK, Karel J. a CACH, Josef. *G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 180, [2] s. Z dějin pedagogiky.
6. FRANCOVÁ, Hana a NOVOTNÝ, Aleš. *Sociální politika v základech*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 185 s. ISBN 978-80-7387-125-3.
7. HRADEČNÁ, Marie a kol. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 89 s. ISBN 80-7184-015-7.
8. HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu* 1. vyd. Praha: Grada, 2007.
10. JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 231 s. ISBN 80-7178-749-3.
11. KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.
12. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

13. KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
14. MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Základy sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 309 s. ISBN 80-7178-473-7.
15. PLŠKOVÁ, Alena. Smlouva s rodiči. *Základní škola Rakovského v Praze 12* [online]. 2011 [cit. 2013-11-01]. Dostupné z: <http://www.zsrakovskeho.cz/index.php?pids=1&pid0=13&psys=1>
16. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
17. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
18. PŘADKA, Milan. *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 93 s. ISBN 80-210-2033-4.
19. RADVAN, Eduard. *O vědě a metodě*. Brno: IMS, 2011.
20. RADVAN, Eduard a VAVŘÍK, Michal. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2012. 62 s. ISBN 978-80-87182-25-3.
21. Smlouva s rodiči - individuální výchovné. *Základní škola Rakovského v Praze 12* [online]. 2013 [cit. 2013-05-08]. Dostupné z: <http://www.zsrakovskeho.cz/index.php?pids=1&pid0=13&psys=1>
22. ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 274 s. ISBN 80-7184-489-6.
23. VÁŇA, Josef, ed. a kol. *Dějiny pedagogiky: Učeb. text*. 4., upr. vyd. Praha: SPN, 1963. 379, [1] s. Učebnice pro stř. školy sociálně právní péče.
24. VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 154 s. ISBN 80-244-0337-4.
25. Zákon č. 317/2009Z. o pedagogických zaměstnancích. In: <http://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>. 2009.

26. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

In: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>. 2004.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- A H1 – Hypotéza 1
- B H2 – Hypotéza 2
- C H3 – Hypotéza 3
- D H4 – Hypotéza 4
- E Vzorek „A“ – respondenti z řad pedagogických pracovníků
- F Vzorek „B“ – respondenti z řad běžné veřejnosti

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

1) Tabulka A1 – věk respondentů výzkumného vzorku „A“.....	42
2) Tabulka A2 – potřebnost sociálního pedagoga ve školství.....	49
3) Tabulka A3 – profese sociálního pedagoga dle učitelů.....	50
4) Tabulka B1 – věk respondentů výzkumného vzorku „B“.....	43
5) Tabulka B2 – zařazení profese sociálního pedagoga do školského systému.....	53
6) Tabulka B3 – názor na zařazení sociálního pedagoga do řad běžných učitelů.....	54
7) Tabulka B4 – pohled běžné veřejnosti na názor pedagogů.....	54
8) Tabulka B5 – přehled názorů na potřebnost sociálního pedagoga ve školství.....	54
9) Tabulka H1 – hodnoty pro výpočet chí-kvadrát testu hypotézy číslo 1.,.....	55
10) Tabulka H2 – hodnoty pro výpočet chí-kvadrát testu hypotézy číslo 2.,.....	56
11) Tabulka teoretické koncepce profese sociálního pedagoga ve školních zařízeních.....	62
1) Graf A1 – délka praxe výzkumného vzorku „A“.....	42
2) Graf A2 – setkání s pojmem „sociální pedagog“.....	44
3) Graf A3 – osobní zkušenost se sociálním pedagogem.....	45
4) Graf A4 – přínos sociálního pedagoga pro pedagogické pracovníky.....	45
5) Graf A5 – četnost setkání se sociálním pedagogem.....	46
6) Graf A6 – výběr profesní role sociálního pedagoga.....	47
7) Graf A7 – výběr kompetencí v oblasti různých sfér.....	47
8) Graf A8 – výběr činností sociálního pedagoga ve školství.....	48
9) Graf A9 – přínos profese sociálního pedagoga pro školství.....	49
10) Graf B1 – zkušenost s pojmem „sociální pedagog“.....	51
11) Graf B2 – pracoviště sociálního pedagoga dle veřejnosti.....	51
12) Graf B3 – výběr profesní role dle veřejnosti.....	52
13) Graf B4 – pracovní pozice sociálního pedagoga ve školství.....	53

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník „A“ pro pedagogické pracovníky

P II Dotazník „B“ pro běžnou veřejnost

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK „A“ PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na problematiku potřebnosti, či nadbytečnosti profese sociálního pedagoga ve školství z pohledu učitelů mateřských, základních, středních škol a gymnázií ve srovnání s laickou veřejností. Dotazník je anonymní a získané informace budou použity pouze ke zpracování mého výzkumného šetření. Při vyplňování zakroužkujte, prosím, Vámi vybranou odpověď, nebo dopište odpověď vlastními slovy. Vyplnění dotazníku Vám zabere maximálně 15 minut.

Za Vaše odpovědi a čas Vám předem děkuji.

Jitka Kusáková

Vážení respondenti, dříve než začnete vyplňovat, seznámím Vás s pojmem „sociální pedagog“. Mezi hlavní priority sociálního pedagoga patří prevence sociálně-patologických jevů (šikana, drogové závislosti, agresivita a delikvence dětí, mládeže a dospělých). Zabývá se výchovou, edukací, reedukací, socializací i resocializací. Romskou problematikou, dále péčí o sociálně znevýhodněné jedince. Koordinuje volnočasové aktivity jedinců i skupin. Hledá východiska při řešení problémových situací. Snaží se o vytváření zdravých sociálních návyků.

1. Pohlaví: a) muž b) žena

2. Váš věk: a) 20 – 30 let b) 30 – 40 let c) 40 – 50 let d) 50 – 60 let e) 60 a více let

3. Uved'te, prosím, Vaše nejvyšší dosažené vzdělání.

- a) střední škola (konkretizujte, prosím).....
- b) vyšší odborná škola (konkretizujte, prosím).....
- c) vysoká škola (konkretizujte prosím).....
- d) jiné:.....

4. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) do 5 let b) do 10 let c) do 20 let d) do 30 let e) více

5. Setkali jste se někdy s pojmem „sociální pedagog“?

- a) každý den
- b) jednou, dvakrát
- c) nikdy (v tomto případě nevyplňujte otázku číslo 6 a 7)
- d) nevím

6. Setkaly jste se někdy osobně se sociálním pedagogem, dále jen SP?

- a) ano
- b) ne (v tomto případě nevyplňujte otázku číslo 7)
- c) nevím

7. Bylo pro Vás setkání se SP přínosné?

- a) ano (vypište čím).....
- b) ne

8. Kde se dle Vašeho názoru můžeme nejčastěji setkat se SP? (Lze vybrat i více odpovědí)

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|
| a) stacionář | f) psychiatrická léčebna | k) policie |
| b) dětský domov | g) speciální školy | l) chráněná dílna |
| c) diagnostický ústav | h) vězeňství | m) centrum volného času |
| d) domov důchodců | i) MŠ, ZŠ SŠ... | n) jiné:..... |
| e) krizové centrum | j) ústav sociální péče | |

9. Jakou rolí, ve své profesi, by se měl SP zabývat nejvíce? (Lze vybrat i více než jednu možnost)

- | | | |
|----------------------|-------------------------|----------------------|
| a) školní psycholog | e) pedagog volného času | i) diagnostik |
| b) romský asistent | f) kurátor | j) asistent pedagoga |
| c) speciální pedagog | g) sociální pracovník | k) jiné:..... |
| d) výchovný poradce | h) metodik prevence | |

10. Vyberte jednu sféru, o které si myslíte, že je k ní SP nejvíce kompetentní.

- a) sociálně výchovná sféra
- b) sféra státní správy
- c) sféra pedagogického poradenství

11. Vyberte jednu definici, která nejvíce vystihuje práci SP ve školství.

- a) SP se zabývá preventivně pozitivním působením na jedince.
- b) SP se zabývá řízením volnočasových aktivit.
- c) SP vytváří zdravé sociální návyky.
- d) SP je kontaktní osobou a komunikátorem mezi rodiči a školou.
- e) SP se zabývá začleňováním sociálně znevýhodněných žáků do běžných škol.

f) jiná:.....

12. V jaké funkci by byl SP pro vaši školu největším přínosem?

- a) výchovný poradce
- b) metodik prevence
- c) školní psycholog
- d) metodik integračního programu (začleňování handicapovaných dětí)
- e) asistent pedagoga
- f) koordinátor volnočasových aktivit
- g) v jiné (vypište).....

13. Případně Vám profese SP jako pomocné síly ve školních institucích potřebná?

- a) ano, je velmi potřebná
- b) ano, je spíše potřebná
- c) je spíše nadbytečná
- d) je zbytečná
- e) nevím

14. Myslíte si, že jsou globálně pedagogičtí pracovníci spíše nakloněni k zařazení této profese do školského systému, či nikoliv?

Napište prosím odpověď svými slovy.....

Ještě jednou Vám děkuji za Váš čas a odpovědi, která jsou pro mě velmi cenné. Přeji Vám hezký den a do dalších let mnoho spokojenosti z Vaší práce.

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK „B“ PRO BĚŽNOU VEŘEJNOST

Vážená paní, vážený pane,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na problematiku potřebnosti, či nadbytečnosti profese sociálního pedagoga ve školství z pohledu běžné veřejnosti. Dotazník je anonymní a získané informace budou použity pouze ke zpracování mého výzkumného šetření. Při vyplňování zakroužkujte, prosím, Vámi vybranou odpověď, nebo dopište odpověď vlastními slovy. Vyplnění dotazníku Vám zabere maximálně 10 minut.

Za Vaše odpovědi a čas Vám předem děkuji.

Jitka Kusáková

Vážení respondenti, dříve než začnete vyplňovat, seznámím Vás s pojmem „sociální pedagog“. Mezi hlavní priority sociálního pedagoga patří prevence sociálně-patologických jevů (šikana, drogové závislosti, agresivita a delikvence dětí, mládeže a dospělých). Zabývá se výchovou, edukací, reedukací, socializací i resocializací. Romskou problematikou. Dále péčí o sociálně znevýhodněné jedince. Koordinuje volnočasové aktivity jedinců i skupin. Hledá východiska při řešení problémových situací. Snaží se o vytváření zdravých sociálních návyků.

1. Pohlaví: a) muž b) žena

2. Váš věk: a) 20 – 30 let b) 30 – 40 let c) 40 – 50 let d) 50 – 60 let e) 60 a více

3. Uveďte, prosím, Vaše nejvyšší dosažené vzdělání.

a) střední odborné učiliště (konkretizujte prosím).....

b) střední škola (konkretizujte, prosím).....

c) vyšší odborná škola (konkretizujte, prosím).....

d) vysoká škola (konkretizujte prosím).....

e) jiné:.....

4. Setkali jste se někdy s pojmem „sociální pedagog“?

- a) každý den
- b) jednou, dvakrát
- c) nikdy
- d) nevím

5. Kde se dle Vašeho názoru můžeme nejčastěji setkat se sociálním pedagogem? (Lze vybrat i více odpovědí)

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|
| a) stacionář | f) psychiatrická léčebna | k) policie |
| b) dětský domov | g) speciální školy | l) chráněná dílna |
| c) diagnostický ústav | h) vězeňství | m) centrum volného času |
| d) domov důchodců | i) MŠ, ZŠ SŠ... | n) jiné:..... |
| e) krizové centrum | j) ústav sociální péče | |

6. Jakou rolí, ve své profesi, by se měl sociální pedagog zabývat nejvíce? (Lze vybrat i více než jednu možnost)

- | | | |
|----------------------|-------------------------|----------------------|
| a) školní psycholog | e) pedagog volného času | i) diagnostik |
| b) romský asistent | f) kurátor | j) asistent pedagoga |
| c) speciální pedagog | g) sociální pracovník | k) jiné:..... |
| d) výchovný poradce | h) metodik prevence | |

7. Myslíte si, že by měla být profese sociálního pedagoga součástí školského systému?

- a) ano
- b) ne (v tomto případě nevyplňujte otázku číslo 8.)
- c) nevím

8. Na jaké pozici ve školním zařízení by měl podle Vás pracovat sociální pedagog?

- a) na pozici učitele
- b) na pozici vychovatele
- c) na pozici psychologa
- d) na pozici jiné (vypište).....

9. Uvítali byste ve školním zařízení, které jste dříve navštěvovali, nebo které navštěvují Vaše děti, sociálního pedagoga

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

10. Myslíte si, že by učitelé uvítali ve svých řadách sociálního pedagoga na některé z výše uvedených pozic?

- a) ano (uved'te na jaké).....
- b) ne
- c) nevím

11. Byl by dle Vašeho názoru pro pedagogické pracovníky sociální pedagog přínosem?

- a) ano
- b) ne
- c)nevím

Ještě jednou Vám děkuji za Váš čas a odpovědi, která jsou pro mě velmi cenné. Přeji Vám hezký den a do dalších let mnoho spokojenosti z Vaší práce.