

Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí v rezortu školství

Bc. Denisa Kunová

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Denisa Kunová**
Osobní číslo: **H180080**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí v rezortu školství**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti školství, kompetencí sociálního pedagoga, legislativního ukotvení a aktérů edukačního procesu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu, stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied, 2011, 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 128-132, ISBN 978-80-247-3470- 5.

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

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

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projekt, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. David Konečný
Ročník: 1180080
Studijní program: WT07 Specifická v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Jméno učitele: Sociální pedagog a učitelství jako profesní kompetence v teorii a praxi

Zásady pro vypracování

Pracovní náročnost a rozsah práce: Práce musí být vypracována v rozsahu 12000 až 15000 slovních znaků s diakritikou včetně seznamu literatury a příloh. Práce musí být vypracována v českém jazyce. Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce. Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce. Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce.

Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce. Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce. Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce. Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce.

Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce. Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce. Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce. Práce musí být vypracována v souladu s požadavky na formální úpravu práce.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

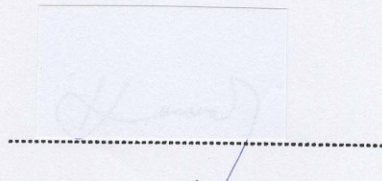
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 9.3.2020



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 nevydávalečně 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 iž nejmeně 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, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vyrobené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití profesních kompetencí sociálního pedagoga na základní škole. Charakterizuje výchovně vzdělávací proces a školské prostředí a k nim se vztahující výchovné a sociální problémy, které se mohou na školách vyskytovat. Uvádí celkový profesiogram sociálního pedagoga a vymezuje jeho činnost v oblasti prevence, poradenství a práce s cílovými skupinami žáků ve škole. Cílem práce je zjistit názory učitelů a pedagogických pracovníků na možnosti působení sociálního pedagoga ve školství.

Klíčová slova: sociální pedagog, profesní kompetence, základní škola, prevence, poradenství, sociálně patologické jevy, problémové chování, sociální znevýhodnění

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the possibilities of employing the professional competencies of a social pedagogue at a primary school. It characterizes the educational process, the school environment and related educational and social problems that may occur at schools. It presents the overall work description and profile of the social pedagogue and defines his activities in the field of prevention, counselling and work with student target groups at school. The aim of the thesis is to determine the views and opinions of teachers and pedagogical staff regarding the possibilities and scope of application of social pedagogues in education.

Keywords: social pedagogue, professional competences, primary school, prevention, counselling, social pathological phenomena, problematic behaviour, social disadvantaging.

Ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Zlatici Bakošové, CSc. především za ochotu, odbornou pomoc, vstřícnost a cenné rady a připomínky při vedení mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat všem učitelům a pedagogickým pracovníkům, kteří se účastnili mého výzkumu, za spolupráci a ochotu poskytnout potřebné informace při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VYMEZENÍ POJMŮ POUŽITÝCH V DIPLOMOVÉ PRÁCI.....	12
1.1 PŘEHLED PROBLEMATIKY V LITERATUŘE	15
1.2 VYSOKOŠKOLSKÁ PROFESNÍ PŘÍPRAVA SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ V ČR.....	16
1.3 DISFUNKČNÍ, DISHARMONICKÉ, VÝCHOVNÉ A SOCIÁLNÍ PROBLÉMY CÍLOVÝCH SKUPIN DĚTÍ A MLÁDEŽE VE ŠKOLÁCH.....	19
2 PROFESNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE	22
2.1 CHARAKTERISTIKA PROFESNÍCH KOMPETENCÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	24
2.2 PROFIL ABSOLVENTA A PROFESIOGRAM SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	27
2.3 KOOPERACE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA S UČITELI, ŽÁKY, S RODIČI A S JINÝMI ODBORNÍKY VE ŠKOLE	31
3 UPLATNĚNÍ KOMPETENCÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE S CÍLOVÝMI SKUPINAMI ŽÁKŮ.....	37
3.1 MONITOROVÁNÍ VÝCHOVNÝCH A SOCIÁLNÍCH PROBLÉMŮ ŽÁKŮ VE ŠKOLE	39
3.2 ČINNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA SE ŽÁKY S VÝCHOVNĚ PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM	41
3.3 ČINNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA SE ŽÁKY – OBĚŤMI NÁSILÍ VE ŠKOLÁCH.....	44
3.4 ČINNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE V OBLASTI PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ	48
3.5 JINÉ ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE	51
II PRAKTICKÁ ČÁST	56
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	57
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	57
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FORMULACE HYPOTÉZ.....	58
4.3 POJETÍ VÝZKUMU A TECHNIKA SBĚRU DAT	59
4.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	60
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	61
5.1 DESKRIPTIVNÍ ANALÝZA DAT	64
5.2 OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ	70
5.3 INTERPRETACE DAT	87
ZÁVĚR	91
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	93
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	100
SEZNAM OBRÁZKŮ	101
SEZNAM GRAFŮ	102
SEZNAM TABULEK.....	103
SEZNAM PŘÍLOH.....	104

ÚVOD

V současné společnosti a také v prostředí škol, které jsou významným socializačním činitelem pro rozvoj jedinců, se stále častěji vyskytují sociálně patologické jevy a rizikové chování a lidé jsou stále více vystaveni krizovým sociálním a životním situacím, které nejsou schopni adekvátním způsobem řešit. Z tohoto důvodu je důležité pro současnou i budoucí generaci tyto jevy podchytit a dát společnosti pozitivní příklad a pomoc k jejich řešení. Nejlépe je s těmito kladnými vzory začít již v dětství a to ve škole. Škola v současné době není pouze prostorem pro výuku, ale pro spoustu dětí a mladistvých se v jejich životě stává i důležitým místem, kde tráví spoustu času. Kvalifikovanost učitelského povolání v naší republice zatím představuje převážně zvyšování oborové kompetence při výuce, zvyšování výchovných kompetencí zůstává však v pozadí. Není tudíž v silách a možnostech učitele řešit výchovné a sociální problémy žáků, kteří tuto sociálně pedagogickou pomoc čím dál více vyžadují. Rodina, jako primární socializační činitel také delší dobu nezvládá odpovídajícím způsobem řešit všechny výchovné situace a mnohdy potřebuje pomoc odborníka. Zde se vyskytuje prostor pro sociální pedagogiku, která má způsobilost tyto záležitosti řešit a hledat v nich vhodné východisko pro zainteresované účastníky ve školském prostředí a podílet se tak na zlepšení vztahů a celkového klimatu školy. Pokud se rozšíří povědomí a znalost sociální pedagogiky mezi učitele a pedagogické pracovníky, může být rozšíření profese a možná budoucí spolupráce těchto pracovníků se sociálním pedagogem jednodušší a účelnější v odbourání výchovných a sociálních bariér ve výchovně vzdělávacím procesu. Bohužel se sociální pedagog v České republice ve školství stále vyskytuje pouze v ojedinělých případech a to zejména z důvodu nedostatečného ukotvení v legislativě, kde není vymezen jako samostatná pracovní pozice. Téma sociální pedagog v systému školství je stále více aktuální z důvodu častějších sociálních změn, inovací a nežádoucích jevů ve společnosti i v prostředí škol, které mají negativní dopad na děti, žáky a studenty a proto je důležité se jím zabývat.

V teoretické části práce se pokusíme zformovat hodnotný základ pro část empirickou. Celá teoretická část je rozdělena do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje teoretickým východiskům práce, vymezuje základní pojmy, které jsou použity v diplomové práci, uvádí profesní přípravu sociálních pedagogů v České republice a nastiňuje jako celek disfunkční, disharmonické, výchovné a sociální problémy cílových skupin dětí a mládeže ve školách. Druhá kapitola je zaměřena na profesní kompetence sociálního pedagoga ve školství, kromě školství uvádí celkový profesiogram sociálního pedagoga a seznamuje s aktéry vý-

chovně vzdělávacího procesu a jinými odborníky ve škole v rámci kooperace s profesí sociálního pedagoga. Poslední kapitola teoretické části je věnována samotnému uplatnění kompetencí sociálního pedagoga ve škole s konkrétními cílovými skupinami žáků.

Praktická část práce uvádí kvantitativní výzkum, který je zaměřený na uplatnění profese sociálního pedagoga ve školství. Výzkum bude realizován formou sestavených dotazníků, které budou rozeslány v elektronické podobě na základní školy pedagogům a pedagogickým pracovníkům. Pomocí těchto dotazníků budeme zjišťovat postoje a názory učitelů a dalších pedagogických pracovníků k působení sociálního pedagoga ve školství. Zaměříme se především na upotřebení profese sociálního pedagoga ve školství a jeho přínos pro školu, aktéry edukačního procesu a ostatní odborníky ve škole a zároveň nás bude zajímat pohled pedagogických pracovníků na tuto profesi a její začlenění do kolektivu školy. Další část empirického výzkumu bude věnována analýze dat, která bude provedena pomocí statistických výpočtů a grafických metod a následné interpretaci konkrétních výsledků práce.

Diplomová práce bude sloužit převážně učitelům, dalším pedagogickým pracovníkům a odborníkům, kteří by mohli se sociálním pedagogem spolupracovat. Práce by mohla přispět k rozšíření povědomí o významu sociální pedagogiky a profesi sociálního pedagoga ve školství. Výsledky výzkumu mohou mimo jiné poukázat na chybějící ukotvení pozice sociálního pedagoga v katalogu prací a legislativě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ POUŽITÝCH V DIPLOMOVÉ PRÁCI

Sociální pedagogika

Sociální pedagogika je vědní obor transdisciplinární povahy zaměřující se na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, potenciálně deviantně jednajících, ohrožených, nějak znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedinců a společnosti a tím přispívání k optimálnímu způsobu života v dané době a daných společenských podmínkách (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2017, s. 64).

Cílem sociální pedagogiky je dle Bakošové (2008, s. 58) komplexní péče a pomoc dětem, mládeži a dospělým hledáním optimálních forem pomoci a kompenzováním nedostatků v průběhu života člověka v různých typech prostředí. Jedná se o transformaci jednotlivců i celé společnosti prostřednictvím výchovy.

Sociální pedagog

Přestože pracovní pozice sociální pedagog není v katalogu prací ani v legislativě řádně ukotvena, jedná se o profesi, která podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů spadá do kategorie pedagogických pracovníků. Studium sociální pedagogiky je také uvedeno jako vzdělání odpovídající pro pozici vychovatele, asistenta pedagoga a pedagoga volného času (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách také uvádí, že absolvent oboru Sociální pedagogika je erudovaný pro výkon profese sociálního pracovníka.

Můžeme tedy říci, že profese sociálního pedagoga má velmi široké uplatnění.

Podle Potměšilové a kol. (2013, s. 15) vykonává sociální pedagog funkci vychovatele, asistenta pedagoga, pedagoga volného času nebo sociálního pracovníka, což však není v souladu s realitou a profilem sociálního pedagoga.

Kraus (2008, s. 198) charakterizuje sociálního pedagoga podle Klímy jako „specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny“ především tam, kde se jejich činnost, životní způsob a styl vyznačují pustošivým, škodlivým a netvůrčím způsobem uspokojování životních potřeb a utváření své identity. Autor také dodává, že v současnosti není pochybnost o nezbytnosti sociálního pedagoga, kdy rodiče tráví stále méně času se svými dětmi, a dochází tak ke zvyšování možnosti, kdy děti tráví svůj volný čas mimo domov.

Pomáhající profese

Koncept pomáhající profese dle Emmerové (2009, s. 173) zahrnuje okruh odborné práce s lidmi, která se zakládá na interpersonálním vztahu, jehož významnou úlohou je pomoc jednotlivci nebo skupině při řešení různorodých problémových situací.

Obecně se jedná o profese, které se zaměřují na potřeby člověka, kdy jejich zásadním rysem je jednání vůči druhému člověku, které se zaměřuje na východisko a řešení jeho potřeb a poskytování podpory a pomoci. Hlavním atributem také bývá orientace na individuální potřeby jedince. Podpora a pomoc člověku je primárním cílem a současně i důvodem jejich existence (Michalík, 2011, s. 14).

Kompetence

Pojem profesní kompetence zahrnuje celé spektrum podmínek, předpokladů pro jejich naplnění. Jedná se o znalosti, zkušenosti, dovednosti, ale také postoje, které určitý pracovník používá v originálním seskupení (Procházka, 2012, s. 75).

Průcha a kol. (1995, s. 103 – 104) vymezuje kompetence jako profesní dovednosti a vlohy pracovníka, jež jsou nezbytné k úspěšnému vykonávání svého povolání. Tyto kompetence člení na osobnostní (zodpovědnost, tolerance, empatie, schopnost řešit problémy, tvořivost aj.) a profesní (komunikativní, diagnostické, řídicí aj.).

Profesiogram

Profesiogram představuje obecnou charakteristiku profese, což je popis činností, úkolů, funkcí a používaných prostředků nezbytných k výkonu konkrétní profese nebo pracovní pozice. Při rozboru profese je nezbytná profesiografická analýza, jež by měla zahrnovat výčet potřebných informací, mezi které patří např. charakteristika profese z obecného hlediska, popis pracovních povinností, úkolů a činností, popis obsahu pracovních činností, popis pracovních operací a v především také popis pracovních podmínek a fyzických a psychických nároků na realizátora profese (Svobodová, 2015, s. 33 - 35).

Podle Průchy a kol. (2012, s. 208) je profesiogram všeobecnou charakteristikou dané profese, která je specifikována komplexním přehledem povinností pracovníka podle organizačního řádu, technologických, legislativních a dalších předpisů.

Školské prostředí

Školské prostředí se kromě materiálních podmínek vyznačuje také podmínkami sociálními. Škola je představitelem všech platných sociálních norem dané společnosti, její primární

funkcí je výchovně – vzdělávací práce. Školské prostředí je souborem vnějších a vnitřních podmínek výrazně ovlivňujících všechny činitele výchovy (Přadka, 2004, s. 30).

Edukace

Vztah mezi výchovou a vzděláváním není jednoznačně určen, neboť jsou tyto dva pojmy v reálných situacích a praxi propojeny. Pojem „výchova a vzdělávání“ se souhrnně označuje jako edukace (Průcha 2002 s. 66, 67).

Bakošová (2013, s. 465) popisuje výchovu podle Schillinga jako pomoc, a to jako záměrným, systematickým působením na děti a mládež, orientovaným na rozvoj sedmi dimenzí osobnosti (biologicky – vitální, racionálně – kognitivní, emocionálně – afektivní, komunikační, psycho – motorickou, volnou a etnickou). Výchova se má podle autorky podílet na rozvinutí těch rysů osobnosti, které jsou zanedbané, nedostatečně rozvinuté nebo se teprve vyvíjejí.

Pod pojmem vzdělávání se rozumí zejména „*proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj. zejména ve školském prostředí.*“ Lze jej definovat jako proces všestranné kultivace a humanizace jedince, kdy nejde jen o osvojování si vědomostí, ale současně o rozsáhlý rozvoj jedince se záměrem poskytnout mu co nejideálnější integraci do společnosti (Suchánková, Zgarbová, 2014, s. 17).

Rizikové chování

Rizikovým chováním jedince rozumíme všechny projevy jeho chování, které jsou ohrožující jak pro něj samotného, tak současně mohou mít ohrožující vliv pro společnost (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2017, s. 35).

Rizikové chování znázorňuje různé druhy chování, které lze vymezit na škále od extrémních projevů „běžného“ chování (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování, které hraničí s patologií, např. nadměrné užívání kofeinu, cigaret a alkoholu, násilí nebo nelegálních drog (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2017, s. 34).

Sociálně patologické jevy

Sociálně patologické jevy jsou fenomény negativně se odchylojící od hodnot a norem uznávaných v dané společnosti. Pro tyto jevy je charakteristická určitá masovost, trvalost a rozšířenost ve shodných sociálních podmínkách. Jedná se např. o: patologické závislosti, rasismus, xenofobii, šikanu a agresivitu, prostituci, apod. (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2017, s. 80).

Existence těchto jevů je nezávislá na tom, zda si je jich jedinec vědom či nikoliv (Mühlbacher, 2008, s. 55).

1.1 Přehled problematiky v literatuře

K nejpodstatnějším dílům, jež se zabývají problematikou sociální pedagogiky u nás, bychom mohli zařadit monografii Krause, Poláčkové a kol. (2001) „*Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*.“ Publikace přináší komplexní a ucelený pohled na sociální pedagogiku a zahrnuje problémy a sociálně pedagogické otázky současnosti. Kolektiv autorů se v knize zabývá formováním jedince v souvislosti s vlivy prostředí na úrovni celospolečenské, lokální a mikro úrovni (rodina a škola). Jednotlivé kapitoly zahrnují výchovu v rodině a různých zařízeních, krizové výchovné situace, volný čas, učení sociálních rolí a utváření životní hodnotové orientace.

Následující neméně známá publikace Krause je monografie (2014) „*Základy sociální pedagogiky*“, jež předkládá souhrnný přehled vývoje sociální pedagogiky u nás i v zahraničí, od počátků disciplíny do současnosti. Představuje metodologická východiska, problematiku sociálního prostředí a rozvíjí uplatnění pozice sociálního pedagoga.

Další publikací, která se zabývá aspekty sociální pedagogiky z různých úhlů pohledu, je učební text Marie Hradečné a kol. (1998) „*Vybrané problémy sociální pedagogiky*.“ Publikace představuje sociální a výchovné problémy vycházející v pojetí dítěte jako člena společnosti, jeho mravního vývoje, až přes jeho ochranu v praxi a možnosti prevence a formování ve volném čase. Učební text také uvádí úvodní otázky a úkoly sociální pedagogiky.

Můžeme zde uvést také publikaci Procházky (2012) „*Sociální pedagogika*“, která podává přehled od historie sociální pedagogiky až po současnost. Autor se v publikaci soustředí na úlohu prostředí v procesu výchovy a socializace a zabývá se především prostředím rodinným a školním z hlediska sociálně patologických jevů, deviací, rizikového chování a jejich prevencí ve škole.

Co se týče slovenských autorů, zde má sociální pedagogika významnou úlohu. Ke stěžejním dílům patří monografie Bakošové (2008) „*Sociálna pedagogika ako životná pomoc*“, která poukazuje na pomáhající povahu sociální pedagogiky. Autorka klade důraz na vytvoření vychovatelských kompetencí a schopnosti empatie, umět pomoci a projevit solidaritu

s osobami v těžkých životních situacích. Publikace vymezuje teoretická východiska, cíle a úkoly sociální pedagogiky, její metody a vztah sociální pedagogiky k jiným vědám. Dále uvádí sociální pedagogiku ve vztahu k rodině, škole a institucionální výchově. V publikaci jsou také uvedeny možnosti řešení některých sociálních problémů a sociálně patologických jevů. Autorka zde popisuje mimo jiné model kompetencí sociálního pedagoga a formuje jeho první profesiogram.

Další slovenskou autorkou je Hroncová, která se zabývá otázkou profesních kompetencí sociálního pedagoga a problematikou sociálně patologických jevů. Její publikace (2004) „*Sociálna patológia a jej prevencia*“ řeší právě problematiku delikvence, kriminality, drogové závislosti a jiných sociálně patologických jevů. Hroncová společně s autory Emmerovou, Krausem a kol. (2008) dala za vznik publikaci „*K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*“, která předkládá historii sociální pedagogiky a její současné pojetí.

Důležitým dílem oblasti sociální pedagogiky je také sborník příspěvků z mezinárodní konference z roku 2009 konané v Brně pod názvem „*Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy*.“ Ucelené pojednání a nástin činností sociálního pedagoga ve škole přináší projekt (2019) „*Metodika pro školní sociální pedagogu*.“

1.2 Vysokoškolská profesní příprava sociálních pedagogů v ČR

Sociální pedagogiku lze studovat na několika vysokých školách v České republice. Obor se vyučuje především na pedagogických a filosofických fakultách, ale nalezneme ho i na dvou fakultách teologických. Na některých univerzitách si mohou zájemci o studium sociální pedagogiky volit ze dvou fakult (např. filosofická a pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně). Tato univerzita byla mimo jiné první v České republice, kde se začal obor sociální pedagogika vyučovat. Hlavním iniciátorem byl profesor Přadka (Andrysová, Martincová a kol., 2014, s. 86).

Studijní obor sociální pedagogika je zpravidla začleněn ve studijních programech Pedagogika, Specializace v pedagogice nebo Vychovatelství. Obor studia je potom akreditován jako Sociální pedagogika, Sociální pedagogika a volný čas, Sociální pedagogika a poradenství, Sociální pedagogika – prevence a resocializace, Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii, Sociální pedagogika se zaměřením na pomáhající profese nebo Sociálně pedagogické asistentství (Andrysová, Martincová a kol., 2014, s. 78).

V současné době se sociální pedagogika vyučuje také na vyšších odborných školách a na vysokoškolských fakultách uvedených níže. Tento přehled fakult není souhrnem všech stávajících vyučovaných oborů sociální pedagogiky v České republice. Díky inovacím a transformaci studijních programů a oborů nelze plně vystihnout aktuální informace a údaje s delším časovým předstihem. K výčtu je uvedena příslušná webová adresa, kde lze nalézt všechny potřebné informace.

- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Studijní program: Specializace v pedagogice, Pedagogika (nMgr. - prezenční forma studia), studijní obor: Sociální pedagogika.

Web: <https://www.utb.cz/univerzita/studium/nabizene-obory/seznam-oboru/socialni-pedagogika/>

- Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.

Studijní program: Specializace v pedagogice, studijní obor: Sociální pedagogika (navazující magisterský program), Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních (bakalářský program).

Web: <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/prijimaci-zkousky/studijni-programy/socialni-pedagogika-2>

- Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Studijní program: Specializace v pedagogice (bakalářský program), Vychovatelství (navazující magisterský program), studijní obor: Sociální pedagogika

Web: <https://pdf.osu.cz/vyber-si-studijni-obor/?specializaceid=1938>

- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Studijní program: Specializace v pedagogice, studijní obor: Sociální pedagogika (pouze bakalářský program).

Web: https://www.pf.jcu.cz/chci-studovat/subject_page.php?type=1&action=1&subject=7

- Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

Studijní program: Pedagogika, studijní obor: Sociální pedagogika (pouze navazující magisterský program).

Web: https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_obor&id_obor=22805

- Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta.

Studijní program: Specializace v pedagogice, studijní obor: Sociální pedagogika (pouze bakalářský program).

Web: https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_obor&id_obor=22015

- Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta.

Studijní program: Pedagogika, studijní obor: Sociální pedagogika, Sociální pedagogika a volný čas, Vychovatelství (pouze bakalářský program).

Web: <https://www.muni.cz/uchazeci/navazujici-magisterske-studium/vyberte-si-obor/8039-socialni-pedagogika-a-volny-cas>

- Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta.

Studijní program: Pedagogika, studijní obor: Sociální pedagogika a poradenství.

Web: <https://www.muni.cz/uchazeci/navazujici-magisterske-studium/vyberte-si-obor/24516-socialni-pedagogika-a-poradenstvi>

- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.

Studijní program: Specializace v pedagogice, studijní obor: Sociální pedagogika.

Web: <https://www.pf.ujep.cz/cs/>

- Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Studijní program: Specializace v pedagogice, studijní obor: Sociální pedagogika.

Volba specializace: Prevence sociálně patologických jevů (bakalářský program), Výchovné poradenství (navazující magisterský program)

Web: <https://studijniprogramy.upol.cz/>

- Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta.

Studijní program: Specializace v pedagogice, studijní obor: Sociální pedagogika.

Volba specializace: Výchova ve volném čase (bakalářský program), Projektování a management (navazující magisterský program)

Web: <https://www.cmtf.upol.cz/nc/zprava/clanek/zmena-akreditace-studijniho-oboru-socialni-pedagogika-a-novy-zpusob-prihlasovani/>

1.3 Disfunkční, disharmonické, výchovné a sociální problémy cílových skupin dětí a mládeže ve školách

Škola je „společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů“ (Průcha a kol., 1995, s. 238).

Specifika školního prostředí spočívají v interakci dvou generací - dětí a dospělých. Nejdůležitějším požadavkem je, aby škola zabezpečila vzdělávání. Dnešní doba však po škole vyžaduje také realizaci úkolů v oblasti výchovné, která je často podceňovaná. Možnosti působení v oblasti primární prevence negativních společenských jevů ale škola mnohdy nevyužívá (Přadka a kol., 2004, s. 28).

Potřeba kvalifikovaných odborníků, kteří budou schopni reagovat na aktuální společenské problémy, umět je efektivně řešit, předcházet sociálně-patologickým jevům a pracovat se sociálně-znevýhodněnými jednotlivci i skupinami, v posledních letech u nás poměrně roste (Soják a kol., 2009, s. 69).

Škola je jedním z nejvýznamnějších sociálních a výchovných činitelů dětí a mládeže. Pro školské prostředí jsou charakteristické problémy žáků v učení, chování a nejistota při volbě dalšího studia. Intervence má povahu pedagogického poradenství. Mnohdy se však řeší i osobní problémy žáků, jako např. šikana, intolerance, delikvence nebo následky toxikomanie. V těchto případech má intervence povahu psychologického poradenství. Tato poradenství by měla s ohledem na jejich organizaci a realizaci působit přednostně jako prevence (Lacena, 2010, s. 5; 35).

Problémové dítě je takové, které nelze běžnými pedagogickými metodami a postupy ovlivnit natolik, aby se jeho projevy nelišily od normy (Millerová, 2010, s. 75).

Vágnerová (1997, s. 71) uvádí projevy problémového dítěte:

- v oblasti výkonu a školního prospěchu (dětí se specifickými poruchami učení a sníženou mentální úrovní),
- v oblasti chování (problémy disociálního rázu – viz níže),
- v oblasti citového prožívání (týrané a zneužívané děti),
- neklidné dítě (syndrom hyperaktivity),
- dítě s komunikačními problémy,

- děti se zdravotním či sociokulturním handicapem (děti pocházející z odlišného kulturního etnika nebo sociokulturní oblasti - romské, vietnamské, děti uprchlíků apod.).

Dle Mühlpachra (2004, s. 100) je sociální problém nerovnoměrnost mezi potřebným (žadoucím) a reálně existujícím, vyvolaný stálostí ve fungování současných sociálních institucí při změně sociálních podmínek.

Ve školském prostředí se můžeme setkat také s poruchami chování, které mohou mít charakter deviantního chování.

Podle stupně společenské závažnosti můžeme toto chování dělit konkrétněji:

- Disociální - zlozvyky, neposlušnost, neukázněnost, vzdorovitost, lež, útoky.
- Asociální – závislostní chování, experimentování s návykovými látkami, delikventní chování, záškoláctví, agrese a šikana, sebepoškozování.
- Antisociální – jsou natolik specifické, že se očekává hlubší odborný přístup a znalosti z oboru etopedie (Klapko, 2008, s. 83).

Millerová (2010, s. 66) specifikuje druhy antisociálního chování, jsou to např. loupežná přepadení, vandalismus, pohlavní zneužití, krádeže, apod.).

Problémové chování a poruchy chování lze vnímat jako dvě rozdílné kategorie, které se však do jisté míry mohou prolínat a být navzájem svou součástí či nadstavbou. Poruchy chování můžeme diagnostikovat jako samostatnou kategorii, kdežto problémové chování závisí na subjektivním posouzení určitých osob, jejich názoru na společenské normy chování a na postoji konkrétních sociálních skupin, jež toto problémové chování hodnotí (Červeňáková a kol., 2019, s. 13).

Na komplexní sociální klima třídy mohou mít vliv jak žáci pocházející z nepříznivých sociálních a rodinných poměrů, tak i žáci, kteří pocházejí z příliš příznivých sociálních, ekonomických a rodinných poměrů. Také přítomnost eventuálních obětí a agresorů šikany, vysoký počet žáků se specifickými poruchami chování a učení, přítomnost žáků různých etnik či žáků handicapovaných nebo dokonce žáků zabývajících se po vyučování trestnou činností apod. negativně ovlivňuje sociální klima třídy (Přikrylová, 2009 In Červeňáková, 2019, s. 16).

Se všemi výše uvedenými problémy žáků a studentů se denně na půdě škol i ve volném čase setkávají učitelé a další pedagogičtí pracovníci, jež nejsou schopni v rámci své pedagogické práce zvládat (Gulová, 2011, s. 10).

Význam sociální pedagogiky ve školském prostředí má souvislost s vývojem společnosti. V dřívější době výchovu a do určité doby i vzdělání dětí zabezpečovala pouze rodina. Později se časem naskytl potřeba i jiné výchovné instituce. Funkci zmíněné instituce až donedávna zastávaly školy společně s působícími učiteli jako druhotnými vychovateli. V dnešní době a současné společnosti, která se rychle vyvíjí už ani školy nestačí tuto potřebu naplňovat, jelikož disponují nedostatkem informací o svých žácích – neznají sociální poměry a rodinné prostředí, individuální zvláštnosti žáků aj. Z tohoto důvodu nemohou svým žákům poskytovat efektivní pomoc a odpovědně je vychovávat. Učitelé samotní tuto skutečnost mnohdy přiznávají a co je ještě horší, zmiňují se o tom, že obvykle ani nemají chuť a zájem, které pramení z mnoha povinností. Na základě toho se stále častěji ukazuje potřeba „třetí výchovné instituce“, kterou se dnes rozumí sociální pedagogika a odborníky tohoto oboru – sociální pedagogy (Zemančíková, 2009, s. 72).

Spojitost oboru sociální patologie a sociální pedagogiky připravuje budoucí sociální pedagogy pro kvalifikovanou práci v oblasti prevence rizikového chování, realizace volnočasových aktivit v rámci zdravého životního způsobu, reedukace a resocializace. Informace z oboru sociální patologie se v přípravě učitelů nacházejí jen ojediněle. Nárůst nežádoucího chování žáků v současné době vyžaduje, aby se sociální pedagog stal stabilní a nenahraditelnou složkou pedagogického sboru a účastnil se realizace preventivní koncepce, tak na odborného řešení existujících jevů (Hroncová a Kraus, 2006, s. 9).

V oblasti prevence, diagnostiky a nápravy může učitel využít odborné zkušenosti a poznatky sociálního pedagoga. Ve spolupráci prostřednictvím poradenských služeb, konzultací a informací ze strany sociálního pedagoga mohou být nápomocní k nápravě problémů daného žáka (Vágnerová, 2011, s. 8).

2 PROFESNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE

Profesní kompetence obsahují celou škálu podmínek a předpokladů pro jejich naplnění. Autor sem začleňuje zkušenosti, znalosti, dovednosti, ale také postoje, které konkrétní pracovník užívá v originálním seskupení (Procházka, 2012, s. 75).

Kraus (2008, s. 200) vymezuje kompetence jako požadavky, zahrnující okruh vědomostí, jistý rozsah sociálních dovedností a určitou profesionálně-etickou identitu.

Průcha, Mareš a Walterová (2003) dělí kompetence na osobnostní a profesní. Do osobnostních kompetencí patří zodpovědnost, schopnost řešit problémy, tvořivost, dovednost týmové spolupráce a sociální vnímavost a reflexe. Profesní kompetence zahrnují oblast sociálně pedagogické činnosti např. komunikativní, diagnostické a sebehodnotící.

Kraus (2014, s. 200) člení kompetence sociálního pedagoga ve škole na tři oblasti.

1. Vědomosti širokého společensko-vědního základu a to včetně poznatků biomedicínských a znalostí z oblasti sociální politiky, práva a práce. K této škále vědomostí řadíme také znalosti speciální.

2. Dovednosti, u nichž je podstatou rozsáhlá vybavenost v sociální komunikaci a diagnostice. Sociální pedagog by měl zvládnout nejen vést dokumentaci a užívat metod sociálně pedagogické terapie a prevence, ale také by měl umět vytvářet projekty, asertivně řešit problémy a využívat své kompetence v oblasti konkrétních cílů a zájmů.

3. Vlastnosti osobnosti a určité fyzické předpoklady. Jedná se převážně o chápání a vnímavost různých životních situací, rozmanitost prostředí, celkovou vyrovnanost, citovou stabilitu a schopnost sebekontroly. Zásadní jsou rovněž morální požadavky.

Autor práci sociálního pedagoga ve škole popisuje následovně: Práci sociálního pedagoga ve škole by měla charakterizovat empatie, pochopení problémů žáků, umění naslouchat, autentické vystupování, navození příznivého klimatu z hlediska důvěry a zbavení žáků strachu při svěřování se s problémy. Sociální pedagog nemůže při své práci ostatní mentovat a moralizovat, ale měl by naopak přispívat k podpoře kladných stránek jedince a pozitivní motivaci při zvládání školních povinností. Svým jednáním a postoji by měl žáky přesvědčit, že není jedním z učitelů, jelikož v opačném případě by ho žáci mohli vnímat jako autoritativní osobu (Kraus, 2014, s. 115–116).

Bendl (2016, s. 305) vidí úkol a specifikum sociální pedagogiky ve snaze o stabilitu mezi individuálním a sociálním principem. Dle něj se jedná o snahu dát do souladu individualismus s kolektivismem a dospět k tomu, aby byl každý člověk prospěšný jak sobě samému, tak druhým lidem a společnosti. K této snaze by se měly orientovat také činnosti sociálního pedagoga ve škole. Takový pracovník by mohl být tím, kdo se podílí na naplnění potřeb jednotlivce a rovněž školy jako společenské instituce.

Polský autor Słoma (2001, s. 44) uvádí, že pozice sociálního pedagoga v Polsku je stabilní a stále se formuje a rozvíjí nové kompetence s ohledem na vývoj společnosti. Sociální pedagog reaguje na potřeby školy, žáků a lokálního prostředí a soustředí se především na:

- pomoc dětem z nepodnětného prostředí a rodin s nízkým sociálním statutem,
- koordinaci spolupráce různých odborníků a institucí, které podporují příznivý vývoj žáka,
- rozvoj „otevřené“ školy, která má být součástí lokálního prostředí,
- spolupráci cílené intervence k žákům, skupině, popřípadě rodině, využívání nabídek formálních a neformálních institucí,
- koordinace a realizace preventivních aktivit a programů.

Sociální pedagog vykonává přímou sociálně-pedagogickou činnost ve školách a školských zařízeních. Jeho činnost je definována jako vzdělávací, sociálně-výchovná, osvětová, podpůrná, preventivní, reedukační, koordinační, poradenská, diagnostická, organizační a expertní realizovaná v rámci školy. Cílem činnosti sociálního pedagoga je souhrnné vytváření příznivých podmínek pro sociální a výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, posílení procesů socializace a resocializace dětí a mládeže z nepodnětného, ohrožujícího, zanedbávajícího a jinak znevýhodňujícího prostředí a terciární socializace a resocializace dospělých (Moravec a kol., 2015, s. 8 - 9).

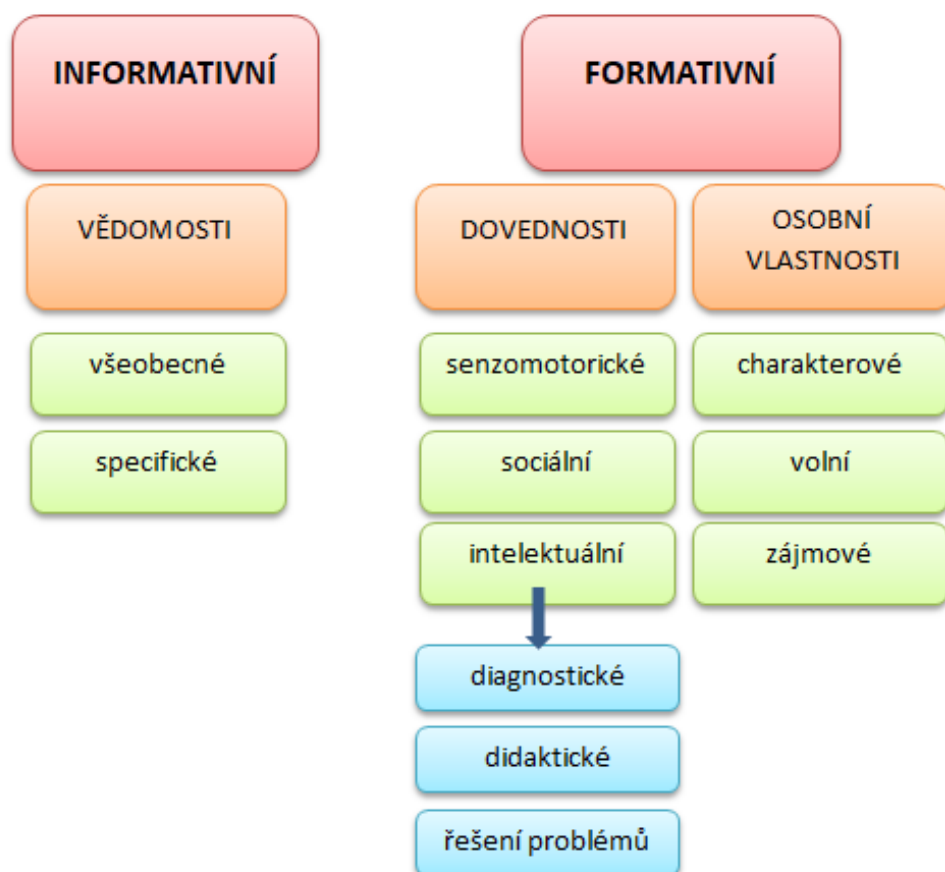
Autoři publikace *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol* dále popisují, že podstatnou součástí činností a kompetencí sociálního pedagoga je také jasná představa, co by sociální pedagog ve škole dělat neměl. V praxi to znamená, že by neměl suplovat nebo učit, či být využíván pro administrativní činnosti, které učitelé nestíhají. Taktéž by se neměl dostat do situace, kdy se učitelé a pedagogičtí pracovníci namísto toho, aby ve spolupráci s odbornou pomocí sociálního pedagoga plnili své výchovné působení efektivněji, vzdávají své výchovné role a nechávají ji pouze na sociálním pedagogovi (Moravec a kol., 2015, s. 26).

Sociální pedagog jako pomáhající profese nachází ve škole velký prostor pro uplatnění a rozvoj jeho kompetencí. Ve svojí pozici by se mohl stát koordinátorem některých výchovných či pedagogických funkcí ve škole nebo tyto funkce i nahradit. Velký úkol profese sociálního pedagoga ve škole autor spatřuje ve formování klimatu a transformaci školy v komunitní centrum (Soják a kol., 2009, s. 31).

2.1 Charakteristika profesních kompetencí sociálního pedagoga

Tato kapitola vymezuje kompetence uvedené v literatuře dle vybraných autorů: Krause, Bakošové a Procházky.

Obrázek č. 1: Model profesních kompetencí dle Krause:



Zdroj: Kraus, B., Poláčková, V. a kol. Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky, 2001, s. 36.

Kraus (2001, s. 36) dělí kompetence do dvou skupin - informativní a formativní.

Informativní kompetence jsou veškeré vědomosti, které jsou všeobecné nebo speciální. Do všeobecných lze zařadit např. základy pedagogiky, psychologie, filozofie, sociologie, biologie člověka, sociální politiky, práva, práce aj. Souhrnně se tyto vědomosti nazývají společenskovědní základ. Co se týče speciálních vědomostí, řadíme sem odborné poznatky ze sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, speciální pedagogiky, multikulturní výchovy, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy a mnoho dalších.

Formativní kompetence se dle autora dělí na dvě základní skupiny a to dovednosti a osobní vlastnosti.

Dovednosti rozdělil na tři podskupiny - senzomotorické, sociální a intelektuální, které se dále dělí na diagnostické, didaktické a řešení problémů. Autor zde vyzdvihuje hlavně oblast sociální komunikace, diagnostické schopnosti, schopnost využívání metod sociálně-výchovné prevence a terapie.

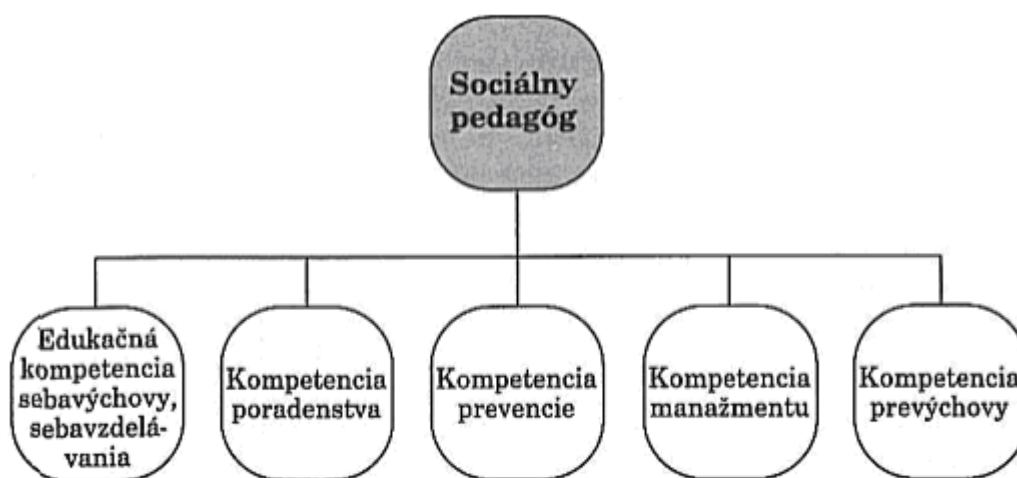
Osobní vlastnosti dělí na charakterové, volní a zájmy.

Z oblasti osobnostních dovedností vymezuje především psychickou a emocionální vyrovnanost, empatii, vnímavost, vlídnost a trpělivost. Dále k těmto vlastnostem, kterými by měl sociální pedagog disponovat, řadí čestnost, kreativitu, iniciativu, citlivost aj.

Z. Bakošová (2005, s. 12-21) rozdělila kompetence sociálního pedagoga do dvou kategorií:

- všeobecné, do kterých řadíme pomoc dětem, mládeži, rodičům a dospělým, jež vede ke zlepšení nepřiměřené socializace a dosavadní úrovně kvality života uvedených jedinců prostřednictvím výchovy, vzdělávání a preventivní činnosti.
- specifické, které se dále dělí do pěti kategorií kompetencí:

Obrázek č. 2: Specifické kompetence sociálního pedagoga



Zdroj: Bakošová, Z. Sociálna pedagogika ako životná pomoc, 2008, s. 193

Kompetence výchovy a vzdělávání, sebvýchovy a sebvzdělávání – vyplývají z toho, že sociální pedagog je ve školním prostředí brán především jako vychovatel a vzdělavatel. Kompetence se týkají zejména výchovy, převýchovy, vzdělávání a sebvzdělávání. Sociální pedagog se podílí na tvorbě teorie i sociální pedagogiky a to především vědecko-výzkumnou činností, kterou realizuje na základě studia domácí a zahraniční literatury a identifikací potřeb, které vyplývají z praxe.

Kompetence převýchovy – východiskem převýchovy by neměla být represe, ale především pomoc a metody reedukace. Pro kvalifikovaného pedagoga vybaveného potřebnými kompetencemi by neměl být problém rozpoznat odklon od normy (sociální, mravní, emoční, kriminální činnost, mravní narušenost, patologické závislosti apod.).

Kompetence poradenství - úkolem poradenství v rámci sociální pedagogiky je studovat možnosti pedagogické intervence a vytvářet individuální a skupinové preventivní programy. Toto poradenství se netýká jen potřebných osob ale ve školství především učitelů a pedagogických pracovníků formou monitorování pedagogických situací, aby se dalo předcházet případnému syndromu vyhoření pomocí v oblasti psychohygieny. Další skupinou osob, které by se mělo týkat poradenství, jsou rodiče, kdy sociální pedagog má svými radami pomoci k výchově a správnému vývoji jejich dítěte.

Kompetence prevence a intervence – jde převážně o prevenci primární a sekundární, která by měla zamezit v první řadě různým sociálním případům a dále působit proti předsudkům

národnostních menšin, drogově závislých či osob bez přístřeší. Sekundární prevence učí osoby pohybující se v rizikovém prostředí vytvářet si správné vzorce chování a dále ukazuje těmto lidem, kteří se nachází v obtížné životní situaci pozitivní vzorce chování.

Manažerské kompetence – neméně důležitým úkolem sociálního pedagoga je jednat se širokou škálou různých lidí, organizací a institucí při řešení rozdílných, více či méně závažných problémů, tudíž potřebuje velmi dobré komunikační a organizační schopnosti a dovednosti.

Profesní činnosti a předpoklady v oblastech, v nichž se může sociální pedagog angažovat a realizovat při plnění svých úkolů uvádí Procházka (2012, s. 79):

- kompetence oborová – osvojení vědeckých základů příslušného oboru umožní sociálnímu pedagogovi pochopení řešených situací, orientace a nacházení jejich východisek,
- kompetence komunikativní – ve vztahu ke klientům, k pochopení přínosu řešení situací jak pro klienty, tak pro vlastní práci,
- kompetence psychologicko-poradenská – spočívá ve schopnosti schopnost formovat příznivé podmínky, co se týče poradenství, umění vést rozhovor, vytvářet příznivé emocionální, sociální a pracovní prostředí, motivovat klienty ke spolupráci, k poznávání, aktivizaci a sebevýchově,
- kompetence řídicí a organizační – znamená způsobilost projektovat a plánovat a vlastní činnost a dále navozovat a udržovat ve své práci určitý systém a řád,
- kompetence diagnostická a intervenční – tkví ve schopnosti porozumět tomu, jak klient jedná, myslí, cítí, jakou má jeho chování, jednání a emoce příčinu a jak mu lze pomoci,
- kompetence reflektovat vlastní činnost – tzn. schopnost analyzovat svou vlastní činnost a ze zjištěného dokázat vydedukovat důsledky.

2.2 Profil absolventa a profesiogram sociálního pedagoga

Uplatnění profese sociálního pedagoga v praxi a škála jeho působnosti jsou široké. Sociální pedagog je kompetentní pro realizaci a řízení práce ve sféře sociálně výchovné, ve státní správě, dovede identifikovat, analyzovat a řešit pedagogické problémy a poskytovat služby pedagogického poradenství. Profese sociálního pedagoga a její model nejsou jednoduché a

jednoznačné. Jeho činnost je blízká pozici vychovatele, učitele a psychologa. V žádném případě je však nenahrazuje (Emmerová, 2005, s. 98).

„Pole působnosti sociálního pedagoga jsou velmi proměnlivá, a možná i proto je obtížné najít společného jmenovatele, který by profesi sociálního pedagoga v současné společnosti jasně a zřetelně definoval“ (Procházka, 2012, s. 73).

Bakošová (2008, s. 192) popisuje sociálního pedagoga jako odborníka teoreticky i prakticky připraveného ve vysokoškolském – magisterském studiu pedagogického, filosofického či sociálního směru se zaměřením na sociálně výchovnou činnost. Všeobecné kompetence tohoto odborníka tkví v podpoře a pomoci dětem, rodičům, mládeži a dospělým (sociální andragogika, gerontagogika) v hledání možností zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, poradenství a prevence a v situacích srovnávání deficitu socializace.

Profil absolventa sociální pedagogiky je zorganizován k dosažení průpravy v disciplínách pedagogicko-psychologického charakteru, v rovině sociologické, sociálně politické, antropologické, volnočasové atd. Dále je také posílena oblast organizačních kompetencí a managementu, díky které mají absolventi programu možnost uplatnit se ve vedoucích pozicích (Andrysová, Martincová a kol., 2014, s. 78).

Absolvent disponuje odbornými kompetencemi, jež zahrnují teoretické znalosti, praktické sociální dovednosti a jistou profesionálně morální identitu. Je připraven pro práci se všemi lidmi různých věkových i sociálních skupin. Tyto vědomosti a dovednosti získává absolvent plněním studijních předmětů a jejich závazků v teoretickém společensko-vědním základu a v aplikovaném a oborovém základu.

Teoretický společensko-vědní základ tvoří základní orientaci ve filozofických otázkách výchovy a vzdělávání souběžně s formováním cílů výchovy a hodnot (historie pedagogiky, filozofie a axiologie). Dále znalost základních pojmů a jejich vztahů a souvislostí (základy pedagogiky, sociologie, psychologie, ontogenetické psychologie).

Aplikovaný vědní blok představuje znalosti ze specifických oblastí sociálně pedagogické práce a edukace dětí, mládeže a dospělých. Absolvent se orientuje v oblasti výchovy a utváření sociální vztahů, je seznámen s různými komunikačními technikami, výchovnými prostředky a metodami (sociální pedagogika, výchova ve volném čase, sociální psychologie), orientuje se v problematice sociálně patologických jevů, pedagogické a psychologické diagnostiky a specifických výchovných přístupů k dětem a mládeži - speciální pedagogika (Sociální pedagogika a volný čas MU, © 2009–2020).

Profil a uplatnění absolventa sociální pedagogiky na UTB:

Absolventi naleznou uplatnění ve školách a školských zařízeních na pozicích vychovatele, pedagoga volného času a asistenta pedagoga. V oblasti výchovy a vzdělávání se absolventi po studiu navazujícího magisterského studia mohou uplatnit také na vedoucích pozicích v mimoškolských organizacích, např. střediska volného času, školské odbory obecních a krajských úřadů aj. V oblasti sociální mohou nalézt zaměstnání v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež či nízkoprahových zařízeních pro uživatele drog, v domovech pro seniory, v azylových domech, v poradenských centrech, v odborech sociálních věcí na obecních a krajských úřadech, v oblasti sociálně-právní ochrany dětí a v neziskové sféře zaměřené na resocializaci jedinců (Profil absolventa FHS UTB Zlín, © 2020).

Absolvent získá kvalifikaci pro sociální práci podle zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, kvalifikaci pedagogickou na základě zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů a dle zákona 257/2000 Sb. o Probační a mediální službě smí vykonávat funkci probačního a mediálního pracovníka.

Tato kvalifikace jim umožní získat jakožto sociálním pedagogům uplatnění v rezortech:

Resort školství, mládeže a tělovýchovy

Na pozicích vychovatel, asistent pedagoga, poradce a koordinátor.

- školní družina, školní klub, domov mládeže,
- domy dětí a mládeže, centra volného času,
- instituce náhradní rodinné péče,
- instituce výchovného poradenství
- komplex preventivní výchovné péče
- sociálně výchovná a osvětová činnost pro seniory.

Resort práce a sociálních věcí

Na pozicích sociální asistent, streetworker, sociální kurátor pro mládež, sociální pracovník, pracovník v sociálních službách.

- domovy pro seniory
- ústavy sociální péče,
- odbory sociální péče,
- sociální poradenství,
- instituce náhradní rodinné výchovy,

- úřad práce ČR.

Resort vnitra a obrany

Na pozicích sociálního asistenta, sociálního pedagoga, kurátora a policejního specialisty pro práci s mládeží.

- azylová centra,
- utečenecké tábory,
- okrsková služba,
- humanitární služba Armády České republiky,
- protidrogová prevence a prevence kriminality.

Resort spravedlnosti

Na pozicích vychovatel, asistent a úředník.

- probační a mediační služba České republiky,
- penitenciární a postpenitenciární péče.

Oblast státní správy a samosprávy

Na pozicích koordinátorů.

- krajské a městské úřady.

Oblast společenských, neziskových a církevních organizací

- občanská sdružení, nadace,
- instituce péče o mládež,
- charitativní a humanitární instituce, střediska křesťanské pomoci (Kraus, 2008, s. 205).

Bakošová (2008, s. 200 – 201) dále uvádí ještě rezort zdravotnictví a rezort kultury:

Rezort zdravotnictví

V rámci preventivní, sociální a výchovně vzdělávací činnosti s dětmi v institucích rezortu zdravotnictví, poradenství a komunikace s rodiči.

- psychiatrické kliniky, dětské kliniky,
- krizová centra, léčebné domy, rehabilitační zařízení.

Rezort kultury

Práce v rámci osvěty a propagace pozitivních modelů chování, přátelských či partnerských vztahů, funkčních rodin a předávání těchto podnětů televizním, divadelním a filmovým tvůrcům k jejich propagaci. Odkrývání tabuizovaných jevů ve společnosti co se týče dětí ulice, bezdomovectví, dětí dětských domovů atd. Ochrana dětí a mládeže před mediálním násilím.

Relativně novým odvětvím je také **komerční sféra**, kde může sociální pedagog působit v oblasti sociálního podnikání, soukromých škol, personalistiky a HR, firemního vzdělávání a CSR (company social responsibility) management, kde firmy aktivně angažují sebe i své zaměstnance v sociálních otázkách jako např. hromadné dobrovolnictví pracovníků nebo environmentální a sociální odpovědnost firmy či zapojení do různých nadací, projektů atd. (Katedra sociální pedagogiky MU, © 2020).

2.3 Kooperace sociálního pedagoga s učiteli, žáky, s rodiči a s jinými odborníky ve škole

Sociální pedagog v rezortu školství může působit v těchto institucích: školní družiny, školní kluby, střediska volného času, domovy mládeže, centrum výchovné a psychologické prevence a pedagogicko-psychologická poradna (Bakošová, 2008, s. 200).

Oblast působení sociálního pedagoga ve škole je ale daleko obsáhlejší. Tuto oblast specifikuje také Bakošová (2008, s. 8), která vymezuje konkrétní činnosti sociálního pedagoga ve školním prostředí vzhledem k aktérům výchovně vzdělávacího procesu (děti, učitel, rodiče).

Práce s dětmi a mládeží - prevence sociálně patologických jevů, řešení pedagogických situací, práce s nadanými a talentovanými dětmi, práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného rodinného prostředí, práce s romskými dětmi.

Práce s učiteli - další vzdělávání učitelů, ochrana práv učitelů, tvorba školských dokumentů.

Práce s rodiči - výchovné poradenství, volnočasové aktivity, preventivní aktivity.

Konkrétní činnosti sociálního pedagoga vzhledem k aktérům a odborníkům edukačního procesu uvádí také Červeňáková a kol. (2019, s. 11 – 12) v rámci projektu *Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava*.

Činnost sociálního pedagoga ve vztahu k:

Pedagogům:

- podporuje učitele a pedagogické pracovníky při komunikaci s rodiči,
- poskytuje konzultační činnost pro učitele a pedagogické pracovníky v rámci vztahových problémů ve třídách a při rizikovém a problémovém chování žáků,
- ve spolupráci se školním psychologem a speciálním pedagogem poskytuje poradenství učitelům a pedagogickým pracovníkům pro práci s dětmi s poruchami učení a chování,
- realizuje mediaci v konfliktních situacích a při jednáních s rodiči,
- spolupracuje s třídními učiteli a pomáhá jim řešit každodenní situace,
- provádí informační činnost,
- poskytuje metodickou podporu.

Žákům:

- věnuje se žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, sociálním znevýhodněním a výchovnými obtížemi, provádí sociometrická šetření a následnou intervenci,
- pracuje se všemi žáky a třídními kolektivy v rámci výchovné činnosti, zvyšuje účinnost preventivního působení na žáky,
- provádí mediaci konfliktů s rodiči a žáky,
- poskytuje poradenství a pomáhá hledat řešení problémů,
- rozvíjí klíčové kompetence dle RVP a ŠVP příslušné školy (kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní).

Rodičům:

- zabývá se rodinnou situací žáka (domácí příprava do školy), rodinnými problémy, které působí na školní úspěšnost žáka, začleněním žáka do třídního kolektivu, nabízí řešení

konfliktních situací, pomáhá žákům ohroženým školním neúspěchem a sociálním vyloučením, poskytuje sociálně pedagogické poradenství ve škole i v domácím prostředí žáků,

- provádí individuální konzultace s rodiči v případech problémového a rizikového chování dětí a dalších problémů, které žáka ovlivňují,
- poskytuje a zprostředkovává konzultace rodičům a žákům v oblasti mezilidských vztahů,
- osobně projednává s rodiči výsledky šetření (např. problémového či rizikového chování),
- poskytuje poradenství v oblasti kooperace s dalšími subjekty,
- provádí informační činnost (přednášky, besedy).

Ostatní instituce a organizace:

- spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC a SVP), s dětskými lékaři (psycholog, pediatr, pedopsychiatr, neurolog aj.), státním zastupitelstvím, soudy, Policií ČR a Městskou policií, odděleními sociálně-právní ochrany dětí dle zákona 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí, s odbory sociální péče, nestátními neziskovými organizacemi (Don Bosco, S.T.O.P.), Středisky volného času aj.

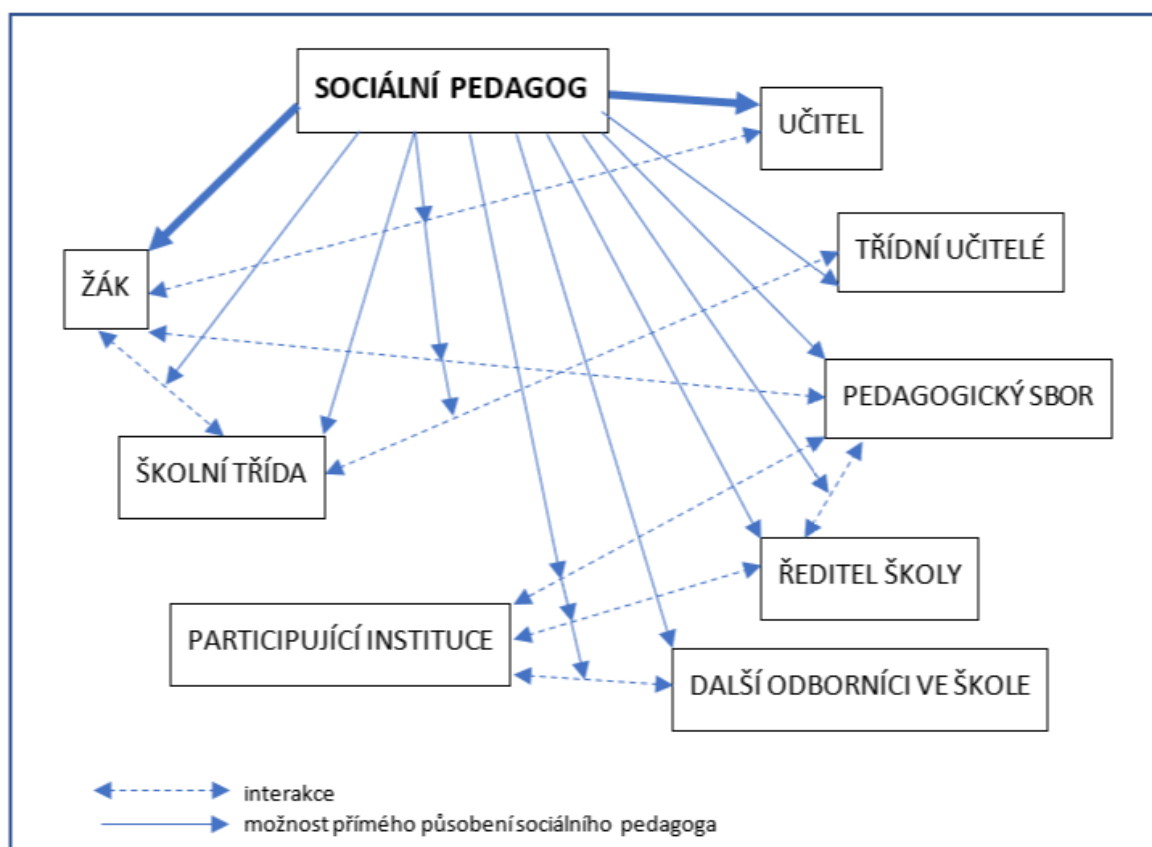
Sociální pedagog v rámci školského prostředí spolupracuje také s pracovníky školního poradenského pracoviště. Ta jsou ve škole obsazována obvykle výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem a speciálním pedagogem. Pracovní náplň uvedených odborníků se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Cílem jejich práce je poradenská podpora pedagogů, žáků a rodičů. Od odborných pracovníků se očekává týmová systémová práce a kooperace se specializovanými školskými poradenskými pracovišti (PPP, SPC, SVP). Tyto služby se zaměřují na prevenci školní neúspěšnosti a primární prevenci sociálně patologických jevů, poradenskou a informační podporu při volbě dalšího vzdělávání či pracovního uplatnění, při inkluzi a integraci, poradenství v rámci péče o nadané nebo dlouhodobě neprospívající děti a mimo jiné zajišťují metodickou činnost a podporu směřovanou k pedagogům škol (Knotová, 2014, s. 15).

Každý odborník na škole soustředí svou pozornost především na svou specifickou skupinu dětí, žáků, klientů. Práce sociálního pedagoga by se při vytvoření dostatečných podmínek a prostoru mohla soustředit na nejen na všechny žáky, ale také na učitele a komplexní utváření klimatu ve škole, včasnou depistáž výchovných a sociálních problémů ve škole a jejich systémové předcházení. Vzhledem ke svým kompetencím by systémově řešil pro-

blémy školy, eventuálně jim předcházet, ale také by snížil nároky kladené na učitele a pedagogické pracovníky (obzvláště co se týče výchovných poradců a školních metodiků prevence) ve vztahu k prevenci a řešení jednotlivých výchovných a sociálních problémů a snížil tak riziko syndromu vyhoření těchto pracovníků. Mimo to by měl bez výukové povinnosti dostatečný prostor pro rozvoj a realizaci preventivních aktivit a programů, kooperaci s odbornými pracovišti, komunikaci s učiteli a rodiči, podchycení problémových žáků a intenzivnější spolupráci s dalšími odborníky v rámci školy, a to zejména speciálním pedagogem a psychologem. Zásadním aspektem v práci sociálního pedagoga by mohlo být také zaměření na úspěšnou integraci dětí z minoritních skupin (Soják a kol., 2009 s. 73).

Obrázek č. 3: Schéma vzájemných vztahů sociálního pedagoga s osobami ve školním prostředí:



Zdroj: Němec, J. a kol. Výzkum zaměřený na ... Základní směry výzkumu Katedry sociální pedagogiky PdF MU, 2010, s. 139.

Odborná připravenost pracovníků, kteří zajišťují primární prevenci na poli sociální pedagogiky je nepostradatelná. Tato připravenost se netýká pouze problematiky drog, ale i dalších sociálně patologických jevů a má především porozumět širším sociálním aspektům

jejich vzniku. Realizace preventivních programů na školách probíhá pod vedením teoreticky i prakticky kvalifikovaného pracovníka - metodika prevence. V oblasti primární prevence může sociální pedagog přinést řadu efektů ve vzdělávání a výcviku učitelů v této oblasti a dále například pořádat kurzy sociálních dovedností.

Problémy v systému prevence a v její realizaci umožňují další perspektivy pro výchovnou a poradenskou činnost sociálních pedagogů. Situace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řeší speciální pedagog, školní psycholog má funkci nezávislého supervizora, terapeuta, poradce a lektora a sociální pedagog může škole pomoci překlenout rozdíly u žáků z rodin s výraznými odlišnostmi ve výchově a z odlišných sociálních prostředí. Dokáže reagovat na specifika žáků a výskyt nežádoucího chování a zapojuje se do preventivních programů a intervence (Procházka, 2012, s. 128 - 132).

Ve školském prostředí sociální pedagogové poskytují poradenství ve dvou rovinách, a to v rovině sociální a pedagogické. Sociální oblast je nejvíce spojována s tíživou sociální situací rodiny a problémy ve vztahu žák-škola, které se promítají v oblasti vzdělávání. Sociální pedagogové poskytují pomoc a podporu tam, kde rodičům scházejí potřebné kompetence pro podporu žáka při vzdělávání (rodiny v sociálně vyloučených lokalitách, rodiny, kde rodiče nepovažují vzdělání za důležité a tam, kde hrozí riziko sebeprodukce). Sociální pedagogové tak mohou zvýšit účinnost preventivního působení na žáky a využívat mediace jak se žáky, tak s rodiči. Kladný vztah k sociálnímu poradenství mají nejen pedagogové, ale i děti jejich rodiče, kteří shledávají vztah se sociálním pedagogem na jiné úrovni.

Co se týče roviny pedagogické, významnou úlohu hraje sociální pedagog ve spolupráci s pedagogy, kdy posiluje jejich sebejistotu při předcházení výskytu rizikových jevů (neefektivní komunikace se žáky, obtížná komunikace se zákonnými zástupci při řešení výchovných problémů žáka apod.). S učiteli a vychovateli konzultuje kázeňské prohřešky a problémové chování žáků, k čemuž se vztahuje i přímá práce s třídními kolektivy a supervize činnosti školních asistentů. Sociální pedagog dále motivuje rodiče k prevenci a řeší konfliktní situace, rodinné a existenční problémy, seznamuje s výsledky šetření (např. šikany) a poskytuje poradenství v oblasti kooperace s dalšími subjekty, např. OSPOD apod. (Červeňáková a kol., 2019, s. 18 - 19).

Role sociálního pedagoga ve školách je spatřována především v oblasti komunikační. Tento odborný pracovník je prostředníkem mezi jednotlivými aktéry edukačního procesu, kdy se zaměřuje na nastavení spolupráce mezi těmito aktéry, která je založená na otevřené ko-

munikaci. Činnost sociálního pedagoga na školách je rozmanitá a zasahuje i do činností dalších odborníků školního poradenského pracoviště. Z toho důvodu musí mít orientaci v mnoha oborech a od začátku se domluvit na jednotlivých kompetencích. Také je potřeba stanovit úkoly a činnosti, na kterých mohou participovat další odborníci školního poradenského pracoviště školy a se sociálním pedagogem pracovat jako tým. Vzhledem k těmto skutečnostem se profesní role sociálního pedagoga na jednotlivých školách může v mnoha ohledech lišit. Je důležité, aby byl zachován základní charakter sociálně pedagogické činnosti této profese (Červeňáková a kol., 2019, s. 9 - 10).

3 UPLATNĚNÍ KOMPETENCÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE S CÍLOVÝMI SKUPINAMI ŽÁKŮ

Každá škola má své specifické školní klima. Rozsah činností sociálního pedagoga na dané škole závisí na mnoha kvalitativních a zpočátku skrytých faktorech. Určující roli mezi nimi hraje kvalita klimatu formovaná pedagogickým sborem a jejich sociální kompetence. Práce sociálního pedagoga se postupně vyvíjí, jak se seznamuje se školou a jak si pro svou práci vytváří prostor. Při vytváření metodiky a náplně práce je vhodné určit meze pro tuto profesi dostatečně široké, aby mohl činnosti přizpůsobit potřebám a objednavce školy.

Výjimkou jsou sledovaná specifika role sociálního pedagoga na především „romských“ (segregovaných) školách. V těchto školách náplň práce sociálního pedagoga inklinovala převážně k sociální práci a systematickému zvládnutí některých kulturně a sociálně podmíněných jevů, jako jsou finanční a jiné sociální problémy rodin, absence žáků, jejich materiální nevybavenost, problémové chování a agresivita části žáků vůči pedagogům (Moravec, 2015, s. 33).

Bakošová (2008, s. 196) konstatuje, že profese sociálního pedagoga má být zavedena do škol, a to z těchto důvodů:

- je to profesionál odborně vzdělaný na vysokoškolských fakultách,
- náplň jeho studia zajišťuje znalost problémů ve všech stupních škol včetně didaktických otázek,
- kromě sociálně pedagogických a pedagogických předmětů jsou v obsahu jeho studia zahrnuty i další příbuzné vědy, jako např. sociální práce, sociologie, sociologie, psychologie, a filozofie,
- ví, jaká je praxe škol i jiných výchovně-vzdělávacích zařízení,
- učitelům a pedagogickým pracovníkům může pomoci rozšiřovat a rozvíjet jejich znalosti pomáhajícího charakteru,
- je erudovaný pro přípravu vytváření školských dokumentů včetně školního řádu,
- má zformované návyky pro spolupráci a efektivní komunikaci.

Sociální pedagog může ve školním prostředí zastávat roli:

- pomocníka a „obhájce“ práv a důstojnosti žáka,
- mediátora při konfliktech se žáky a rodiči, iniciátora kooperace s místními výchovně-vzdělávacími institucemi a koordinátora s veřejnou správou,
- organizátora volnočasových aktivit a projektů (Kraus, Poláčková, 2001, s. 192).

V současné době ale i v budoucnosti bude kladen velký důraz na erudovaný a komplexní přístup u komplikovaných výchovných cílů a úkolů, které nemohou realizovat jen učitelé, jelikož i ti se sami mnohdy nacházejí v obtížných situacích. V těchto jejich náročných úkolech potřebují pomoc ve formě odlehčení při plnění svých základních funkcí. Pro snižování výskytu rizikového chování a nežádoucích jevů, kterými jsou ve většině případů agresivita, šikana, drogy a nevhodné chování ve školním prostředí, je nezbytné, aby učitelé a sociální pedagogové spolupracovali především jako partneři (Kraus, Poláčková, 2001, s. 193).

Náplní práce sociálního pedagoga je vytvářet propojení mezi školou a jinými subjekty např. policií, státními zástupci, obcí a zdravotnickými zařízeními. Součástí práce je pomoc v rámci sociálních a právních otázek a poskytování mediace mezi školou, rodiči a uvedenými institucemi.

Sociální pedagog působí jako spojka mezi základní školou a rodinou. Efektivně pomáhá žákům, jejichž rodiny nemají dostatečnou kapacitu s motivací ke studiu a pomocí s přípravou do školy. Podává učitelům a pedagogickým pracovníkům informace, které se týkají zázemí žáků a jejich problémů, na základě čehož pedagogové volí vhodný přístup k žákovi.

Nutností je odborná kvalifikace sociálního pedagoga. Musí mít tedy ukončené vysokoškolské vzdělání v oborech zaměřených na sociální práci nebo sociální pedagogiku.

K hlavním úkolům sociálního pedagoga patří:

- podpora a pomoc ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků,
- ochrana dětí – děti traumatizované, zneužívané, zanedbávané (syndrom CAN),
- prevence problémového chování,
- vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků školy, zvyšování jejich povědomí v otázkách sociálních,
- posilování komunitní povahy školy,

- koordinační činnost a nábor dobrovolníků pro doučování.

Ke standardním činnostem sociálního pedagoga můžeme zařadit např.:

- spolupráci s obcemi, policií, soudy, zdravotnickými zařízeními, státními zastupitelstvími a dalšími zainteresovanými institucemi a orgány,
- sociální terapii s problémovými jedinci a sociálně právní poradenství,
- spolupráce s rodinou, formování podmínek pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami v oblasti vzdělávání,
- zprostředkovávání pomoci odborných poradenských pracovišť, zdravotnických zařízení a jiných odborných institucí,
- včasné odhalení ohrožených dětí (týrání, izolace, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita, aj.),
- koordinační činnost v rámci kariérového poradenství, kooperace s učiteli, třídními učiteli, vychovateli, asistenty pedagoga, žáky, rodiči, úřady práce a organizacemi, které se zabývají kariérovým poradenstvím (Drom – romské středisko, IQ Roma servis),
- řízení mentorských programů, besed, exkurzí, dnů otevřených dveří,
- poskytování pomoci a podpora rodinám, u nichž nejsou vyhovující podmínky pro domácí přípravu dětí do školy (zprostředkování přípravy na vyučování, přijímací zkoušky, atd.),
- zprostředkování přípravy na přijímací řízení (pomoc sociálně znevýhodněným žákům s agendou spojenou s přijímacím řízením – zápisové listy, přihlášky),
- spolupráci při realizaci příležitostných tematických programů, které se zaměřují na prevenci sociálně patologických jevů,
- pomoc při rozvoji žáků v oblasti sociální a osobnostní výchovy (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2014).

3.1 Monitorování výchovných a sociálních problémů žáků ve škole

Sociální pedagog ve škole mimo jiné činnosti provádí monitoring, který spočívá v monitorování sociální situace žáků, jejich rodinného prostředí a dále monitoruje také výskyt nespolupracujícího a sociálně nepřizpůsobivého chování a zjišťuje příčiny, které je podmiňují. Tento odborný pracovník dále provádí monitoring pozice a postavení žáka ve

skupině, jeho přijímání eventuálně odmítání a dále monitoruje a zjišťuje příčiny školní neúspěšnosti žáků.

Součástí monitorování je depistáž, tedy vyhledávací činnost, která souvisí s vyhledáváním jednotlivců či skupin, u nichž je další vývoj v ohrožení i přesto, že doposud nevykazovali známky problémů. Jejich ohrožení plyne z jejich způsobu života a životního stylu, z původu či náročné životní situace. Jedná se rovněž o vyhledávání žáků emocionálně a sociálně narušených (Zemančíková, 2009, s. 647).

S monitorováním výchovných problémů a sociálních vztahů ve třídě úzce souvisí také diagnostika.

Hlavními okruhy při diagnostikování školní třídy jsou klima třídy a diagnostika vztahů ve třídě, tzn. pozice ve skupině (oblíbenost, role, prestiž). Při diagnostikování může pracovník využít řady metod, které lze rozdělit do čtyř skupin:

- přirozená diagnostika: rozhovor a pozorování,
- sociometrické a příbuzné metody: sociometrie, SO-RAD, technika časové volby, preferenční záznam ve skupině,
- explorační metoda - zaměřená na klima třídy: např. dotazníky „Naše třída“, B3, B4, D1 a CES.
- projektivní techniky – doplňování příběhů nebo nedokončených povídek, doplňování nedokončených vět, Strom s postavami, expresivní techniky – kresba, hraní rolí (Červeňáková a kol., 2019, s. 17).

Bakošová (2008, s. 65) do metod pro sociální pedagogiku uvádí pozorování, dotazníkovou metodu, řízený rozhovor, různé druhy měření (výkonové diagnostické testy, škály), osobnostní testy a inventáře zájmů. Pro sociálně výchovnou praxi považuje za důležitou z hlediska kvality metodu kazuistiky (případové studie).

Autorka také uvádí klasifikaci metod podle toho, co sledují a co zjišťují.

Dělení metod z hlediska toho, co pomocí nich sledujeme:

- stupeň vychovatelnosti, úroveň chování, sociálních vlastností,
- působnost prostředí (rodiny, vrstevnických skupin, školy, náhradní rodinné výchovy a péče).

Metody podle toho, co zjišťujeme:

- pozorování (participující), sociometrické techniky,
- explorační (rozhovor, řízený rozhovor, dotazník),
- kazuistické (případová studie).

Diagnostika klimatu třídy a jejich vztahů je pouze prvním krokem, po němž by měla přijít intervence - nápravná opatření. Diagnostiku nelze provádět anonymně, a proto vyžaduje značnou míru etického chování od odborného pracovníka, který ji vykonává. Veškeré její kroky je potřeba zdokumentovat, archivovat a s diagnostikovanými žáky si taktéž vyžádat souhlas jejich rodičů (Friedlová a kol., 2012).

Jestliže se pedagog rozhoduje, zda využije diagnostické a konkrétní intervenční prostředky pro dosažení jisté změny v kolektivu třídy, měl by brát v potaz, že transformace probíhá v těchto krocích: diagnostika aktuálního a preferovaného stavu → zpětná vazba pro všechny aktéry → diskuse s aktéry a reflexe → intervence → opětovná diagnostika stavu a situace po intervenci (Fraser, 1999, s. 72–73).

3.2 Činnost sociálního pedagoga se žáky s výchovně problémovým chováním

Výchovné problémy, s nimiž se žák ve školském prostředí potýká, mu v rámci socializace činí velké problémy. Od druhé poloviny minulého století Česká republika disponuje sítí poradenských služeb zaměřených k nápravě výchovných a speciálních výukových problémů žáků. Díky tomu dochází ke změně problémovosti žáků, jejich rodin a taktéž veškerého pedagogického působení uvnitř kolektivu školy. V tomto směru se rozvíjí poskytování odborných poradenských služeb rozšířením subjektů, s nimiž má pedagog možnost vyskytující se problémy konzultovat. Zde také může být prostor pro uplatnění sociálního pedagoga (Firstová, 2014).

Ve škole se setkáváme také s poruchami chování disociálního a asociálního rázu. Výjimečně se objevují poruchy antisociální.

Pipeková (2006, s. 360) uvádí sociální klasifikaci uvedených poruch chování: disociální, asociální a antisociální chování (sociální klasifikace poruch chování).

1) Chování disociální – jedná se o nespolečenské, nepřiměřené chování, které lze však zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy. Jde o menší nesoulad se společenskými normami. Tyto poruchy se váží převážně na mladší školní věk. Typickými projevy jsou zlozvyky, kázeňské přestupky proti školnímu řádu, vzdorovitost, lži, některé negativistické projevy, neposlušnost, odmítání kontaktu a záškoláctví. Při řešení uvedených problémů se zapojují poradenské instituce a pracovníci ŠPP. Dle autorky mívá „*disociální chování přechodný charakter a je snadno ovlivnitelné v pozitivním slova smyslu přiměřeným intervenčním opatřením.*“

2) Chování asociální – je již v rozporu se společenskou morálkou, ale jedinec neporušuje právní předpisy. Typické je nedostatečné nebo chybějící sociální cítění. Asociální chování mívá trvalejší a vzestupný charakter a váže se převážně na starší školní věk. Radíme sem závislostní chování, útky, demonstrativní sebepoškozování, toxikománii, patologické hráčství, lži, krádeže, výrazné záškoláctví a jiné. Řešení těchto problémů zde již vyžaduje speciálně pedagogické postupy a zapojení nejen poradenského systému, ale i speciálních výchovných zařízení, terapeutických pracovišť a zdravotnických institucí.

3) Chování antisociální – jde o protispolečenské jednání, které poškozuje jak jedince, tak i jeho okolí. Jsou trestně stíhatelné a primárně motivovány úsilím škodit druhým. Do této skupiny můžeme zařadit loupežná přepadení, krádeže, vandalství, sexuální delikty, vraždy, zabití, agresivitu, trestnou činnost související se závislostmi, terorismus a organizovaný zločin. Nápravu provádí školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Problémové chování žáka je často reakcí na přístup dospělých a nevhodné prostředí. Žák může mít smyslové obtíže, komunikační problémy v oblasti receptivní či expresivní složky řeči nebo sníženou pružnost myšlení. Iniciátorem problémového chování může být také nedostatek v sociálních dovednostech žáka, který se projevuje nepochopením a špatným vyhodnocením sociálních situací.

Rozmanitost a škála projevů problémového chování je značně široká. Může se jednat o potíže spojené s aktivitou žáka nebo problémy se spánkem, jídlom, různé neurotické a emoční projevy či dokonce sebepoškozující a sebezraňující chování (RVP metodický portál, 2017).

Poruchy chování versus problémové chování (viz podkapitola č. 1.3: Dysfunkční, disharmonické, výchovné a sociální problémy cílových skupin dětí a mládeže ve školách).

Červeňáková a kol. (2019, s. 14) uvádějí techniky modifikace chování, které jsou založeny na aktivních postupech a v rámci preventivního opatření vedou k eliminaci či odstranění problémového chování. Základem je sledování takového chování a hledání jeho příčin.

Při modifikaci problémového chování postupujeme ve čtyřech krocích.

1. Jednoduchá a zjevná řešení – všichni aktéři se jednoznačně dohodnou na definici problému v chování a naleznou společné řešení, které vede k jeho změně. Jestliže se shodu nepodaří najít, pokračuje se druhým krokem.

2. Stanovení priorit a hierarchie při řešení problémového chování – na tento krok lze přistoupit v případě, že se u daného žáka projevuje více druhů problémového chování. Zde je potřeba označit to nejzávažnější, na jehož odstranění budou účastníci současně pracovat. Jako za nejzávažnější chování lze považovat takové, které je ohrožující pro zdraví a život žáka, popřípadě osob (spolužáků) v jeho okolí, dále pak chování, jež omezuje přístup ke vzdělávání a nakonec eliminace problémového chování, které souvisí se začleněním do kolektivu třídy.

3. Vyloučení zdravotní příčiny – problém se u žáka odsouvá nebo se mu nepřikládá velký význam z důvodu toho, že není schopen svému okolí zdravotní problém sdělit nebo komplikované se žákem navštívit lékaře či jiného odborného specialistu. Tento krok podnikneme ve chvíli, kdy je problémové chování žáka nové nebo vzrostla četnost a intenzita již dříve charakterizovaného problémového chování. Důvodem, proč by účastníci měli zvažovat zdravotní příčinu žáka, může být i fakt že, i když žák užívá motivační pobídky, nemá podstatný problém v komunikaci a má vytvořeno protetické prostředí, přesto se frekvence a intenzita a problémového chování zvýšila. Pokud jsme u žáka vyloučili zdravotní příčinu, můžeme přistoupit ke čtvrtému kroku.

4. Funkční analýza chování – jedná se o identifikaci okolností, jež předcházejí či následují po konkrétním chování, mohou být jeho příčinou a nadále ho udržovat. Podstatné je rozebrat, prozkoumat a pochopit důvody určitého chování ve vztahu k prostředí a na základě toho navrhnout způsoby řešení s ohledem na příčiny a důsledky chování.

Výchovné problémy žáka jsou nejdříve řešeny konkrétními třídními učiteli se zákonnými zástupci. Pokud je spolupráce ze strany rodičů nedostatečná, zapojí se do řešení problému výchovný poradce, školní metodik prevence a sociální pedagog. Zákonní zástupci dítěte mohou být následně pozváni k výchovné komisi, kde se projednávají návrhy a postupy řešení situace. Jestliže i toto řešení nevede k žádnému výsledku, následují další postupy,

tedy oznámení situace na oddělení sociálně právní ochrany dětí (dále OSPOD) příslušného sociálního odboru. Kooperaci OSPOD se školou vymezuje zákon 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí. Škole je uložena povinnost informovat tento orgán o nevhodném jednání rodičů, které ohrožuje zájmy dítěte. Prostřednictvím zpráv škola informuje příslušné oddělení sociálně právní ochrany dětí. Základní školu může daná sociální pracovnice OSPOD vyzvat ke spolupráci při svolání případového setkání. Zde mají přizvaní pedagogové prostor pro názor k případu dítěte a jeho rodiny.

Dalším subjektem, který spolupracuje se školou v případě problémového či rizikového chování žáka je Středisko výchovné péče (dále jen SVP), které je zařazeno mezi školská poradenská zařízení. Kooperace školy se SVP není však kompletně blízce navázána, jelikož ze strany SVP musí být chráněny informace o dítěti. Možnost, jak sdělit pracovníkům SVP informace k dítěti je dotazník poskytnutý ze strany SVP do školy při příchodu žáka do ambulance. Kooperace s lékaři a dalšími zdravotnickými pracovníky není příliš snadná z důvodu ochrany údajů. Sociální pedagoga a školní psycholog mohou kontaktovat tyto odborníky se žádostí o přijetí dítěte po rozhovoru se zákonným zástupcem. Pracovníci ŠPP mohou také dítě společně se zákonnými zástupci doprovázet k lékařům.

Základní škola komunikuje s PPP i SPC při poskytování odborných konzultací pedagogickým pracovníkům, při řešení výchovných a výukových potíží, při vytváření podpůrných opatření (pomůcky, personální podpora, intervence) a individuálních vzdělávacích plánů.

Pracovníci školy dále spolupracují také s příslušníky Městské policie a Policie ČR. Školní metodik prevence a sociální pedagog jsou mnohdy přítomni při výslechu v případě rizikového chování či jiné trestné činnosti žáků (Červeňáková a kol., 2019, s. 21).

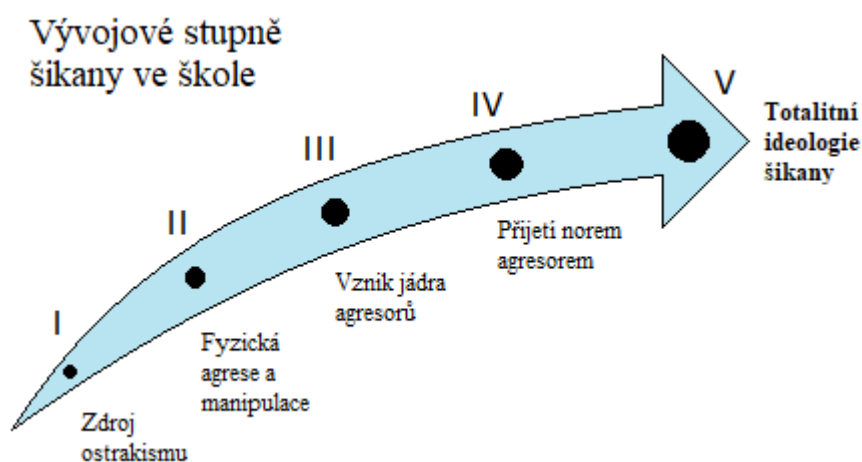
3.3 Činnost sociálního pedagoga se žáky – oběťmi násilí ve školách

Násilím se rozumí chování, které je mířené proti druhému a způsobuje mu škodu. Škola a rodina jsou pro dítě místem, které dítě nejvíce potřebuje a rovněž místem, které ho „ohrožuje.“ Násilí ve škole je svými projevy velmi komplexní fenomén, který má spoustu způsobů označení. Můžeme se setkat např. s agresivním vystupováním, nucením, vydíráním a brutálním chováním. Násilí jako sociálně patologický jev se projevuje také formou netolerantnosti, šikanování, surovostí, nezvládáním školních povinností, neúcty k druhým a vzájemným ponižováním. Anglická literatura užívá termín „bullying“ (sužování, trápení),

ve skandinávských zemích, kde tento fenomén násilí na školách začali zkoumat jako první, nazvali tento jev „mobbing“ (Laca, 2011, s. 98 - 108).

Šikana je jedním z nejzávažnějších negativních jevů. Jedná se o celkový problém sociologický, psychologický a mravní. Šikanu lze zařadit k patologickým formám mezilidského soužití. Jde o chování, jehož cílem je zastrašit, ublížit nebo ohrozit druhou osobu nebo více osob formou slovní nebo fyzické agrese (Bendl, 2003, s. 197).

Obrázek č. 4 : Vývojové stupně šikany ve škole



Zdroj: Čábalová, D. Pedagogika, 2011, s. 215.

V počátečním stadiu šikany uvádí Kolář (2016, s. 24) sled kroků základního postupu (schéma první pomoci):

1. odhad závažnosti onemocnění skupiny a rozpoznání, zda nejde o neobvyklou formu šikánování,
2. rozhovor s informátory a oběťmi,
3. nalezení vhodných svědků,
4. individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky,
5. ochrana oběti,
6. rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi,
7. výchovná komise,

8. rozhovor s rodiči oběti,

9. práce s celou třídou.

Nejčastějšími **oběťmi šikanování** jsou jedinci, kteří se nějakým způsobem odlišují (sociálně, vzhledově, fyzickým viditelným postižením). Mohou se odlišovat také národnostně, rasově a jinými hodnotami, náboženským vyznáním nebo jiným chováním. Mnohdy jsou mezi ně řazeni žáci se smyslovými vadami, vývojovými poruchami učení, dále žáci bezproblémoví, ukáznění, dodržující školní řád, nebo žáci, kteří nad ostatními nějakým způsobem vynikají (Bendl, 2003, s. 46 - 47).

Vyšetřování šikany se do určité míry prolíná s nápravou. K nápravě šikany lze použít dvě odlišné metody:

1. metodu vnějšího nátlaku, kdy je záměrem přinutit strachem a trestem viníky k zastavení agresivního chování a dodržování stanovených norem. Její nezbytnou součástí je zajištění ochrany oběti, která spočívá v osobním setkávání s obětí v určitém intervalu. Bezpečí oběti může být dále posíleno některým z těchto způsobů:

- střetávání pedagoga s loajálními informátory,
- určení ochránců oběti (ze třídy nebo z vyšších ročníků),
- aktivní sledování situace, včetně docházení oběti,
- sjednání péče v odborném zařízení a udržování kontaktu s pracovníkem zařízení,
- vytvořením „horké linky“ s rodiči.

2. metodu usmíření, která usiluje o vnitřní proměnu vztahů mezi agresory a oběťmi. Je zde kladen důraz na domluvu a usmíření mezi aktéry.

Při uplatňování metody je důležité zachovat posloupnost následujících kroků.

1. nejnutnější diagnostika, kdy použijeme pouze první čtyři body Schématu první pomoci (viz Kolář výše),

2. rozhovor s obětí, kterou informujeme, že známe vše, co potřebujeme k provedení nápravy. Oběti vysvětlíme, že nápravu je možné vykonat dvěma způsoby – potrestání agresora nebo společná domluva a usmíření. Společně posuzujeme, jaký způsob zvolit. Další kroky následují pouze v případě se souhlasem oběti. Zvládnutí takového rozhovoru není vždycky snadné, jelikož dítě za takové situace obtížně mluví nebo mlčí. Pedagog je tu od toho, aby

dítě přesvědčil, že situaci bere vážně, stojí za ním a chce mu pomoci. Významné pro dítě je, aby mu pedagog uměl naslouchat. Měl by taktéž ovládat techniky aktivního naslouchání, které mohou pomoci dítěti se rozhovořit. Při setkání by se měl pedagog vždy snažit oběť v maximální míře povzbudit, podpořit a je-li to možné, navodit abreakci neboli silné citové odreagování. To znamená vést oběť v bezpečném vztahu k vyjádření jejích pocitů – hněvu, ponižení, bezmoci, vzteku apod. K tomu lze využít i pomocné techniky, které jsou dítěti nejpříjemnější, např. písemnou formu, kresbu, asociace ke slovům, tělesné nebo pohybové vyjádření negativních pocitů aj.

3. rozhovor s agresory,

4. společné setkání a hledání nápravy – v rámci skupiny (Friedlová a kol., 2012, s. 29 – 35).

Najdou se i žáci, kteří umí využít svůj zdravý rozum a společenské dovednosti a dovedou předcházet další šikaně tím, že se vyhýbají místům, situacím a chování, jež by mohly šikanu podnítit. Pro efektivní zvládnutí okolností, které mohou šikanu vyvolat, využívají například humor a asertivitu nebo jiné obranné strategie. Pravděpodobně nejpodstatnější je, že na sobě oběti nedají znát strach či vztek. Agresor má nejspíš radost ze skutečnosti, že vidí oběť trpět. Jestliže ale oběť neprojevuje známky napětí, je tento vztah porušen (Kyriacou, 2005, s. 29).

Možnosti řešení problému šikany ve škole popisuje také Bakošová (2008, s. 149). Každá škola by podle autorky měla nalézt vlastní a účinný způsob, jak šikaně předcházet. Příčiny rozšíření šikanování mohou být hluboko skryté v prostředí školy, v nevšímavosti, nevědomosti nebo špatných mezilidských vztazích. Zde je prostor pro činnost sociálního pedagoga na školách, který může zabezpečit pomoc v širším smyslu a plnit poradenskou, preventivní, intervenční, supervizní funkci, aj. Autorka dále uvádí desetibodový program pomoci, kde se může sociální pedagog realizovat:

1. zabezpečení solidarity ve škole se žáky na okraji pozornosti,
2. podpoření autority učitele,
3. posílení demokracie ve třídě a v celé škole,
4. zabezpečení ochrany žáků před masmediálním násilím,
5. zabezpečení dozoru ve škole,
6. práce s agresory,
7. práce s oběťmi šikany,

8. analyzování případu šikanování společně se žáky,
9. koordinování práce s rodiči,
10. koordinování práce s odborníky (policie, psycholog, sociální pracovník, psychiatr, pediatr).

Pokud chceme zabránit rozvoji šikany ve škole, je nutné postupovat koordinovaně, komplexně, systematicky, zaměřit se na všechny aktéry edukačního procesu (žáky, rodiče, učitele), zabezpečit celkové podmínky, které omezí či odstraní rizika vzniku šikanování.

Spolu s dlouhodobým působením a aktivní spoluprací školního psychologa, výchovného poradce a členy pedagogického sboru je možné, aby škola i v oblasti šikany dosáhla pozitivní změny jak v úseku prevence, tak zároveň intervence (Adamík Šimegová, 2009, s. 77).

Nejúčinnějším dokumentem, jak ochránit žáky před šikanou je Školní program proti šikanování. Zahrnuje v sobě jak metody řešení, tak další opatření zaměřující se přímo na nápravu šikany. Předpokladem pro jeho fungování je kvalitní všeobecná prevence rizikového chování ve škole.

Úloha sociálního pedagoga při řešení šikany ve spolupráci s týmem odborníků (učitel, psycholog, rodič) je nezastupitelná a její jádro spočívá ve více aktivitách a oblastech. Sociální pedagog by měl být na prvotní rozhovor s účastníky šikany (agresor, oběť) řádně připraven. Jeho následujícím krokem je kontakt s rodiči a učiteli. Dále by měl participovat na ochraně obětí a případně svědků. Účastní se rozhovorů s aktéry šikany ve výchovné komisi na konkrétní škole a kontaktuje další zainteresované instituce (policie, lékař, justiční orgány apod.). Sociální pedagog se také podílí na řešení následných a doprovodných problémů spojených se šikanou, např. kriminalitou dětí a mládeže (Vašutová, 2008, s. 145).

3.4 Činnost sociálního pedagoga ve škole v oblasti prevence sociálně patologických jevů

Sociálně patologické jevy patří mezi sociologické pojmy a postihují fatální jevy ve společnosti, jako jsou např.: krádeže, vraždy, alkoholismus, aj. K těmto jevům musí mimo jiné také směřovat opatření primární prevence. Přesto se ve školním prostředí pracuje spíše s pojmem rizikové chování, vůči kterému pedagogové zaujímají účinná primárně preven-

tivní opatření, jejichž cílem je minimalizace rizik a projevů takového chování. Eventuálně je také diagnostikují a poté přijímají účinné opatření (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2012, s. 3).

Vymezení pojmů sociálně patologické jevy a rizikové chování – viz kapitola č. 1: Vymezení pojmů v diplomové práci.

Z hlediska prevence rizikového chování lze hovořit o jakýchkoliv typech vzdělávacích, výchovných, sociálních, zdravotních, ale i jiných intervencí, které si kladou za cíl prevenci výskytu rizikového chování a řešení jeho důsledků. V oblasti školské prevence lze i přes trvalý vývoj sledovat v nejužším chápání níže uvedených 9 základních forem rizikového chování:

- záškoláctví,
- závislostní chování – toxikomanie, návykové látky, netolismus a gambling,
- extrémní projevy agrese a šikana,
- xenofobie a rasismus,
- poruchy příjmu potravy,
- rizikové chování v dopravě a extrémně rizikové sporty,
- oblast problémů a poruch spojených se syndromem CAN,
- rizikové sexuální chování,
- negativní působení sekt (Červeňáková a kol., 2019, s. 13).

Podle MŠMT dělíme prevenci rizikového chování do dvou skupin:

- specifická – aktivity a programy, které se zaměřují na některou z forem rizikového chování,
- nespecifická – nabídka volnočasových aktivit, prevence se nezaměřuje na konkrétní formu rizikového chování.

V rámci procesu prevence sociálně patologických jevů (rizikového chování) na základních školách je nesporně důležitá úloha sociálního pedagoga. Hroncová, Hudecová a Matulayová (2001, s. 108) poukazují na nutnost zavedení systematizovaných míst profese sociálního pedagoga, který by plnil roli koordinátora preventivních programů a aktivit v rámci školy. Rovněž by se měl aktivně zapojit do oblasti mimoškolních aktivit, zejména pokud se jedná o žáky pocházející z ohrožených rodin.

V oblasti primární prevence ve škole se realizují všichni pedagogičtí pracovníci a v určité míře i provozní zaměstnanci, kteří mohou výraznou měrou přispět při odhalování projevů rizikového chování. Řešením rizikového chování žáků ve škole se zabývá hlavně školní metodik prevence, kterému byla tato funkce přidělena ředitelem dané školy a výchovný poradce. Náplň jejich pracovních činností upravuje Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Sociální pedagog může v rámci svých kompetencí úzce spolupracovat se školním metodikem prevence, který zpracovává a realizuje preventivní program školy, jehož cílem je preventivní působení proti vzniku sociálně patologických jevů na škole (např. závislostní chování, záškoláctví, násilí aj.). Práce školního metodika prevence dále spočívá ve vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků školy v problematice prevence, poskytování poradenských služeb žákům a jejich zákonným zástupcům a vyhledávání rizikového chování u dětí a mladistvých. Metodik předává informace, na která zařízení a odborníky se mohou žáci i rodiče obrátit a nadále s těmito odborníky úzce spolupracuje (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

Emmerová (2004, s. 191) v souvislosti s preventivní činností sociálního pedagoga uvádí, že jeho osobitou úlohou by měla být funkce koordinátora prevence drogových závislostí a jiných sociálně patologických jevů, kterou v současné době vykonávají učitelé a to i bez náležité odborné přípravy.

Ústřední dokument k prevenci rizikového chování ve škole je koncepce Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j. 21291/2010-28. Dalšími důležitými dokumenty z hlediska prevence na školách jsou Školní preventivní program a Minimální preventivní program.

K primární prevenci na základních školách patří také organizace dozorů učitelů a pedagogických pracovníků v šatnách, na chodbách, v jídelně nebo na dalších místech školy. Na určitá místa školy (např. suterén, půda) může být školním řádem žákům vstup zakázán.

„Školní řád by měl obsahovat obecné zásady solidarity, ohleduplnosti a ochrany slabých, ale ovšem i výslovný zákaz fyzického násilí, zneužívání síly k ubližování bezbranných a zákaz dalších způsobů jednání, jež zahrnujeme pod pojem šikany.“ (Říčan a Janošová, 2010, s. 112).

Ondrejkovič (2000, s. 98–109) uvádí školu jako první veřejné prostředí, kde má žák možnost provádět své nežádoucí činy. Školské prostředí může jejich vznik doslova podněcovat, a proto právě na půdě základních škol stoupají v současné době projevy agrese, ponižování, vydírání, a to nejen vůči spolužákům navzájem, ale i proti učitelům, případně dalším pracovníkům školy. Nedílnou součástí školních řádů začaly být zákazy nošení zbraní nebo pyrotechniky. Autor varuje před bezvýznamně vypadajícími projevy nežádoucího chování, jako např. krádeže věcí, vulgární oslovování učitelů, apod. Násilí je navíc v médiích již běžná věc a stává se také běžnou součástí rodinného života. V návaznosti na psychické a fyzické násilí či společenské poškozování autor zmiňuje termíny „moob“ nebo „bullying.“ Jde o útoky tělesné (bití, štípání), verbální (výsměch, nadávky), užívání gestikulace nebo ostrakismus. Žáky k takovému jednání motivuje vybudování si obdivu a respektu ve svém okolí, pocit převahy a moci. Pachatelé těchto činů si prožili ponižování a násilí především v rodinách, a proto silně touží po opačné roli. Agresivní chování a jeho projevy ve školském prostředí značně stoupají. Autor zde vidí naději právě v profesi sociálního pedagoga, jenž disponuje odbornými kompetencemi i časem k odhalování a eliminaci veškerých takovýchto nežádoucích projevů chování.

Pro spoustu žáků se škola stává stresující organizací. Dokonce žáci s výborným prospěchem mají pocity napětí, únavy a obavy. Neurotizující situace se pak mohou projevit negativními postoji. Velký důraz je kladen na úspěch a výkonnost žáka než na celkový harmonický rozvoj osobnosti. Tým pedagogických a psychologických pracovníků ve školách a školských zařízeních, by měli pomáhat vytvářet optimální výchovné, vzdělávací a sociální podmínky, které by eliminovaly vznik sociálně patologických jevů (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 10-11).

3.5 Jiné činnosti sociálního pedagoga ve škole

Sociální pedagog vykonává ve škole tyto činnosti:

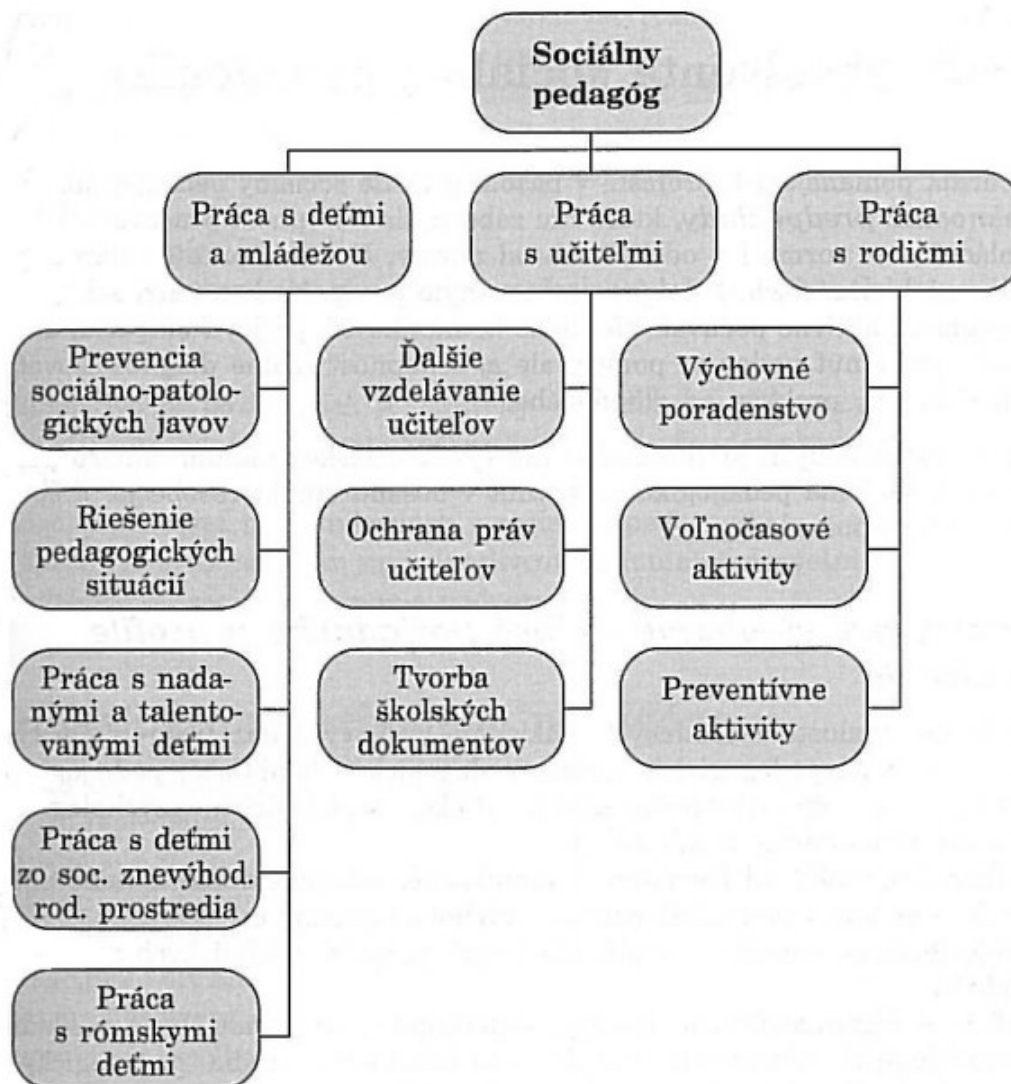
- osvětová a vzdělávací činnost (realizace osvětových a vzdělávacích programů a projektů zaměřených na žáky, rodinu, učitele a komunitu),
- výchovná, sociální a preventivní činnost (realizace preventivních a výchovných aktivit, které směřují ke zvyšování sociálních dovedností žáků, předcházení sociálnímu vyloučení, rasismu, xenofobii apod., vedou k utváření zdravého životního stylu žáků,

- intervenční, podpůrná a ochranná činnost (intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího sociálně patologickými jevy, poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich rodinám, podpora žáků národnostních menšin, aj.),
- mediační a poradenské činnosti (řešení konfliktů a neshod mezi aktéry na půdě školy, pedagogické a sociální poradenství žákům, rodině a komunitě),
- reedukační činnost (programy, činnosti a projekty zaměřené k transformaci maladaptivních návyků, kognitivních vzorců a strategií chování dětí, žáků a mladistvých,
- depistáž a analyticko-diagnostická činnost (diagnostika klimatu třídy a prostředí, výchovné skupiny, vyhledávání dětí a mladistvých ze sociálně ohrožujícího, znevýhodňujícího a zanedbávajícího prostředí,
- organizační a koordinační činnosti (kooperace s obcemi a odbornými službami při plánování a realizaci programů prevence, spolupráce s aktéry terciární prevence - sociální pracovníci OSPOD, kurátor pro mládež, probační služba a neziskový sektor (Moravec a kol, 2015, s. 9).

Mikulková (2007, s. 45) vidí v praxi kompetence sociálního pedagoga v oblasti sociálně pedagogického poradenství. V tomto směru se věnuje:

- preventivním a intervenčním programům ve školách,
- sociálně edukačním programům,
- sociálně aktivizačním službám pro rodiny s dětmi,
- terénnímu výchovnému poradenství,
- konzultační, lektorské a metodické činnosti,
- poradenským službám,
- individuálnímu poradenství.

Obrázek č. 5: Schéma činnosti sociálního pedagoga ve škole



Zdroj: Bakošová, Z. Sociálna pedagogika ako životná pomoc, 2008, s. 197.

Bakošová (2006, s. 27) dále uvádí konkrétní úkoly sociálního pedagoga, jež plní ve vztahu k žákům:

- pomáhá žákům v začlenění do kolektivu,
- pracuje se žáky při sociálních, mravních a emocionálních poruchách,
- pomáhá a podporuje žáky v situacích, kdy je narušená jejich rodinná výchova, sociální prostředí, případně kde se vyskytuje syndrom CAN,
- podporuje žáky a pomáhá jim v oslabení jejich zdravotního stavu, dbá na jejich psychohygienu a zabezpečuje jejich zdravý životní styl,

- chrání práva dětí a mládeže při násilí ve škole a spolupracuje s dalšími odbornými pracovníky.

Červeňáková a kol. (2019, s. 12 – 13) uvádí v rámci projektu *Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava* 8 hlavních oblastí činností sociálního pedagoga ve škole, které se v praxi vzájemně doplňují a překrývají. Do těchto oblastí řadíme:

- prevence problémového a rizikového chování,
- sociálně pedagogickou činnost,
- podporu žáků ohrožených školním neúspěchem,
- spolupráci se sítí podpory,
- terénní sociální práci,
- krizovou intervenci v rámci školy,
- metodickou podporu učitelů a pedagogických pracovníků,
- vedení dokumentace a informační činnost.

Z veškerých uvedených činností sociálního pedagoga, kterými se v práci zabýváme, nastíníme ještě práci sociálního pedagoga se žáky ohroženými školním neúspěchem a metodickou podporu pedagogů u žáků ohrožených sociálním vyloučením (znevýhodněných žáků).

Z pohledu sociální pedagogiky lze neúspěšnost žáka uvést jako projev nesouladu mezi požadavky školy na jedné straně a činnostmi, výkony, nedostatečným rozvojem žáka na straně druhé. Tento rozpor vzniká špatnou spoluprací všech aktérů edukačního procesu - učitelů, rodičů, výchovných poradců, školní třídy, školních psychologů a poradců (Mareš, 2013, s. 538 – 539).

Sociální pedagog může žákovi ohroženému školním neúspěchem zprostředkovat doučování formou docházení žáka do organizace nebo v rodinném prostředí, kde může rodičům pomoci s ustálením pravidel, vysvětlit, jak přistupovat k dítěti v rámci učení, jaké na něj klást požadavky apod. Může také žáka doučovat sám. Měl by dítě dostatečně pozitivně motivovat k další práci.

V případě podprůměrné inteligence dítěte nebo specifických poruch učení je na místě konzultace s odborníky školského poradenského zařízení. Sociální pedagog může pro dítě také zajistit kromě doučování logopedickou péči aj.

Je-li příčinou neúspěchu žáka špatné klima třídy, je zapotřebí se třídou dále pracovat. Atmosféru ve třídě může sociální pedagog zjistit pomocí dotazníku Klima třídy nebo psychologického dotazníku B3 či B4. Na základě výsledků se poté může zaměřit na základní problém ve třídě. Je nezbytné, aby ve třídě pracoval pravidelně a užíval různých her, aktivit a činností, zaměřených na komunikaci, zlepšování vztahů ve třídě, umění řešit konflikty apod. Sociální pedagog o práci se třídou vede intervenční záznamy (Červeňáková a kol., 2019, s. 24 - 25).

Učitelé a pedagogičtí pracovníci mají metodickou podporu v sociálním pedagogovi, a to především u žáků ohrožených sociálním vyloučením či u žáků již sociálně vyloučených.

Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se žákem se sociálním znevýhodněním rozumí zejména žák, který:

1. pochází z rodiny s nízkým sociokulturním postavením (nepodněné prostředí, nedostatečná komunikace zákonných zástupců se školou, špatná domácí příprava, absence pracovních pomůcek, špatná finanční situace a s tím související neúčast na zpoplatněných školních akcích apod.) nebo z prostředí, jež je ohroženo nebo zasaženo sociálně patologickými jevy (opakované a neomluvené absence, výrazné problémy v prospěchu a chování, dohled kurátorů nebo sociálních pracovníků OSPOD, trestní stíhání aj.),
2. má nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu,
3. je v postavení azyllanta či účastníka řízení o azylu na území ČR.

Sociální znevýhodnění lze rozšířit i o další aspekty, např. neúplná rodina, nezaměstnanost, nízký příjem rodiny, nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků, nízká úroveň bydlení a také menšinový původ.

Metodické pokyny se dotýkají výše nastíněných oblastí, ale také komunikačních dovedností, mediace mezi školou, rodiči a žáky, specifík komunikace s romskými žáky a rodiči, efektivního vedení třídnických hodin a komunitních kruhů a zjišťování sociální atmosféry a prostředí třídy nebo řešení situací, do nichž se žák může dostat. Jsou to situace, jako např. začlenění žáka do kolektivu třídy, nastavení domácí přípravy do školy, řešení odhalené šikany, kooperace s dalšími subjekty – PPP, SPC, střediska volného času, neziskové organizace, Policie, Úřad práce a aj. (Červeňáková a kol., 2019, s. 27).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.“ (Gavora, 2010, s. 13).

V empirické části diplomové práce se budeme zabývat názory učitelů a pedagogických pracovníků základních škol na uplatnění profesních kompetencí sociálního pedagoga ve školství. Konkrétně nás zajímá povědomí a představa učitelů a pedagogických pracovníků o možnostech uplatnění sociálního pedagoga ve škole a skutečnost, jak učitelé a pedagogičtí pracovníci reagují na potřebu sociálního pedagoga ve škole a na nutnost změny legislativního ukotvení této pozice. Dále se zabýváme otázkou sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve školách v návaznosti na spolupráci rodiny a školy, problematiku prevence a poradenství a také zjišťujeme rozdíly v názorech mezi městskými a venkovskými školami. Při popisování výzkumného problému jsme vycházeli z aktuální situace ve školství v ČR a z literatury, která se zabývá problematikou sociální pedagogiky ve školách. Studování a zkoumání uvedené oblasti by mělo být nejen pro školství, ale i pro povědomí široké veřejnosti jednou z přednostních potřeb co se týče vzdělávání dětí, žáků a studentů, jelikož společnost a především prostředí škol prochází neustálými transformacemi a nežádoucími jevy, které mají negativní dopad na celou populaci. Navíc v České republice není profese sociálního pedagoga řádně ukotvena v legislativě, tudíž pokládáme za vhodné se této problematice věnovat.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumný problém

V teoretické části diplomové práce jsou vymezeny profesní kompetence sociálního pedagoga a jeho možnosti uplatnění ve škole s cílovými skupinami žáků. V souladu s odbornými názory jsme také charakterizovali tuto oblast sociální pedagogiky. Pozornost byla věnována taktéž spolupráci sociálního pedagoga s rodiči a dalšími odborníky ve škole. Zjištěné poznatky v teoretické části nás směřovaly ke stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.

Cílem výzkumu diplomové práce s názvem *Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí v rezortu školství* je zjistit názory učitelů a pedagogických pracovníků vybraných základních škol na možnosti působení sociálního pedagoga ve školství.

Za výzkumný problém jsme si stanovili:

Jaký je rozsah potřebnosti profese sociálního pedagoga ve školství v souvislosti s existencí sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů žáků základních škol?

4.2 Výzkumné otázky a formulace hypotéz

V souvislosti s cílem výzkumu jsme stanovili tyto výzkumné otázky a hypotézy:

Výzkumné otázky

Deskriptivní

Jaká je představa učitelů a pedagogických pracovníků o možnostech uplatnění profesních kompetencí sociálního pedagoga na základní škole?

Relační

1. Jaká je souvislost mezi potřebou uplatnění sociálního pedagoga ve škole a znalostmi jeho profesních kompetencí učitelů a pedagogickými pracovníky?
2. Existuje souvislost mezi názorem učitelů a pedagogických pracovníků na úroveň kooperace rodiny se školou a přítomností sociálně patologických jevů ve škole?
3. Je problematika prevence a poradenství na základních školách dostatečná k eliminaci sociálně patologických jevů a výchovných problémů?
4. Jaká je souvislost mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků na nutnost legislativní změny profese sociálního pedagoga a jejich názory na výskyt sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve škole?
5. Existuje rozdíl mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků působících v prostředí městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga ve škole?

Hypotézy

1. Potřeba profese sociálního pedagoga ve škole závisí na skutečnosti, zda učitelé a pedagogičtí pracovníci školy znají profesní kompetence sociálního pedagoga.
2. Názor učitelů a pedagogických pracovníků na úroveň kooperace rodiny se školou souvisí s výskytem sociálně patologických jevů a problémového chování ve škole.

3. Předpokládáme, že existuje účinnost mezi kvalitou obsahu preventivních programů, poradenství a aktivit a eliminací sociálně patologických jevů ve škole.
4. Jestliže se učitelé a pedagogičtí pracovníci domnívají, že se v současnosti zvýšila četnost sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů na školách, je vyšší předpoklad, že budou souhlasit se zavedením sociálního pedagoga do legislativy.
5. Existuje rozdíl v názorech u městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga.

4.3 Pojetí výzkumu a technika sběru dat

V souladu s cílem výzkumu a stanovením hypotéz jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu formou dotazníkového šetření.

Kvantitativně orientovaný výzkum definuje Chráska (2016, s. 11) „*jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“.

Technika sběru dat

Pro sběr dat jsme si zvolili dotazník vlastní konstrukce, který byl respondentům zaslán v elektronické podobě. Dotazníky byly administrovány respondentům po předchozí domluvě s řediteli všech oslovených škol.

Úvodní část dotazníku zahrnovala informace o výzkumníkovi, účel sběru dat a jejich využití, poučení o anonymitě a krátkou charakteristiku samotného empirického šetření.

Dotazník se skládá z 19 položek (viz příloha PI) a je rozdělen do dvou částí. První část zjišťuje demografické údaje o respondentech - pohlaví, délku pedagogické praxe, prostředí školy, ve které působí a pracovní zařazení. Druhá část dotazníku je sestavena z otázek, které se vztahují k výzkumným otázkám a hypotézám. V dotazníku byly použity otázky otevřené, polootevřené a uzavřené, z nichž 3 byly dichotomické, 2 trichotomické a 7 polytomických. Jedna z položek byla škálová. Při sestavování tabulky škálové otázky jsme inspirovali výzkumem Zemančíkové z roku 2012: *Problémové chování žáků základních a středních škol*. Konkrétně byla použita Likertova škála o pěti stupních – určitě ano, spíše ano, nevím, spíše ne, vůbec ne.

Dotazník také obsahoval instrukce pro jeho vyplnění a poděkování respondentům za spolupráci a čas.

4.4 Způsob zpracování dat

Shromážděná data z odpovědí respondentů byla zpracována v programu Microsoft Office Excel. Nejprve proběhlo třídění prvního stupně, kdy byly zjišťovány četnosti jednotlivých odpovědí. Zjištěná data jsou prezentována v pozorovaných a očekávaných četnostech a znázorněna pomocí tabulek a grafů. Jedná se o deskriptivní VO, kdy jsme tvořili kategorie a zpracovávali odpovědi na otevřené a škálové otázky. U relačních VO jsme si stanovili 5 hypotéz. Pro potřebu statistického vyhodnocení hypotéz bylo u dalších otázek realizováno třídění druhého stupně. Ověřování se týkalo hypotéz H1 – H4, u nichž jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a u hypotézy H5 jsme užili test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

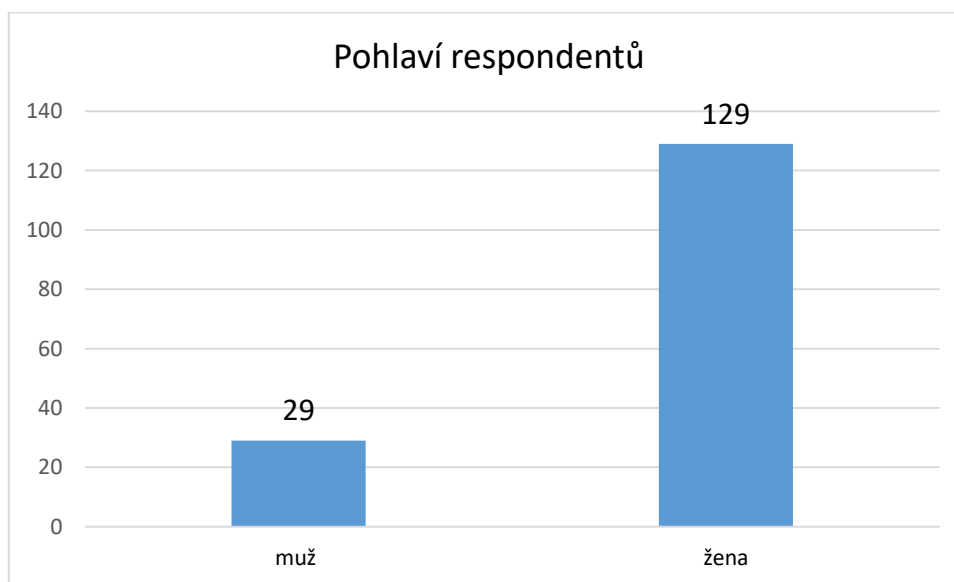
V této kapitole analyzujeme a popisujeme získaná data z dotazníkového šetření. V první fázi vyhodnocujeme demografické položky – pohlaví, praxe respondentů, prostředí škol, v němž respondenti působí a jejich pracovní pozice. Následně byla provedena deskriptivní analýza dat a ověřování stanovených hypotéz. V závěrečné kapitole je provedena interpretace dat.

Výzkumný soubor

Do základního souboru byly vybrány základní školy v okrese Kroměříž. Výběrový soubor tvořili učitelé a pedagogičtí pracovníci ZŠ v uvedeném okrese. Ve výzkumu jsme zvolili záměrný kvalifikovaný výběr výzkumného vzorku. Osloveno bylo 19 základních škol v okrese Kroměříž a požádáno ředitele těchto škol o spolupráci. Účast byla přislíbena 12 základními školami. Elektronicky bylo respondentům rozesláno 220 dotazníků a celková návratnost byla 158 dotazníků, tedy 72 %.

Nejdříve jsme zjišťovali demografické údaje o respondentech.

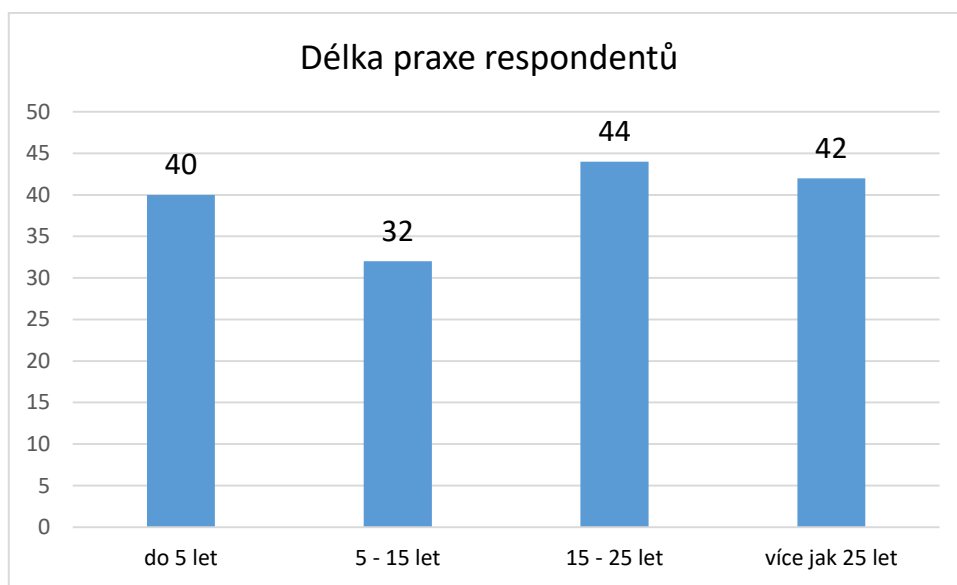
Položka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?



Graf č. 1: Pohlaví respondentů

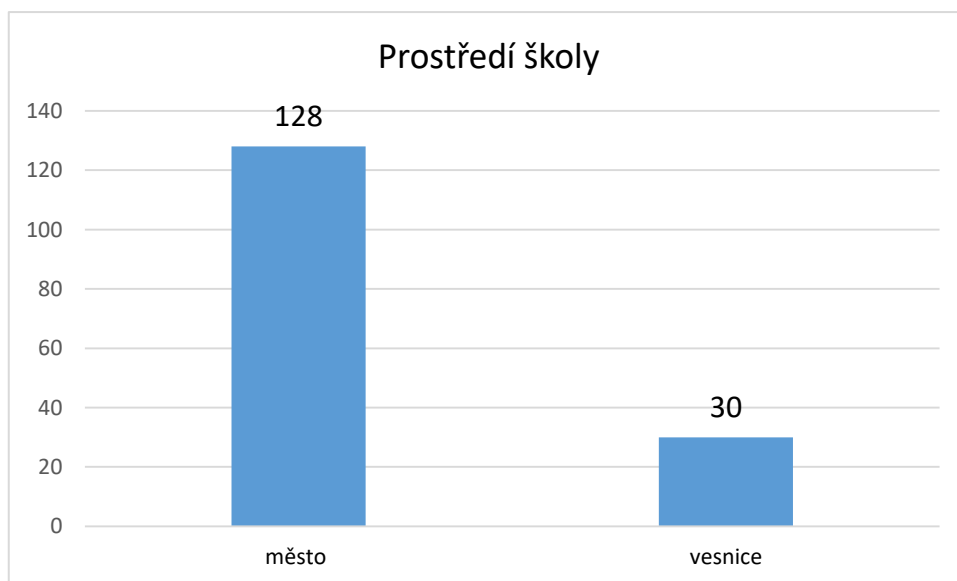
Komentář: Výzkumu se zúčastnilo celkem 29 respondentů mužského pohlaví, tedy 18 % a 129 respondentek ženského pohlaví, což odpovídá 82 % z celkového počtu 158 zúčastněných respondentů.

Položka č. 2: Jak dlouho ve školství pracujete?



Graf č. 2: Délka praxe respondentů

Komentář: Délka praxe respondentů, jak můžeme vyčíst z grafu, je poměrně vyrovnaná. Možnost do 5 let zvolilo 40 respondentů (25 %), 5 – 15 let zvolilo 32 respondentů (20 %) a poslední možnost, více jak 25 let zvolilo 42 respondentů (27 %). Respondenti uvedli nejčastěji možnost 15 – 25 let (28 %), z čehož vyplývá, že výzkumu se zúčastnili převážně učitelé a pedagogičtí pracovníci s delší dobou praxe.

Položka č. 3: Vaše škola je v následujícím prostředí:*Graf č. 3: Prostředí školy, ve které respondenti působí*

Komentář: Z uvedených hodnot vyplývá, že většina respondentů, která se výzkumu účastnila, působí ve škole v městském prostředí, celkem 128 respondentů (81 %). Respondentů působících v prostředí venkovských škol je celkem 30 (19 %).

Položka č. 4: Jaká je Vaše současná pracovní pozice?*Graf č. 4: Pracovní pozice respondentů*

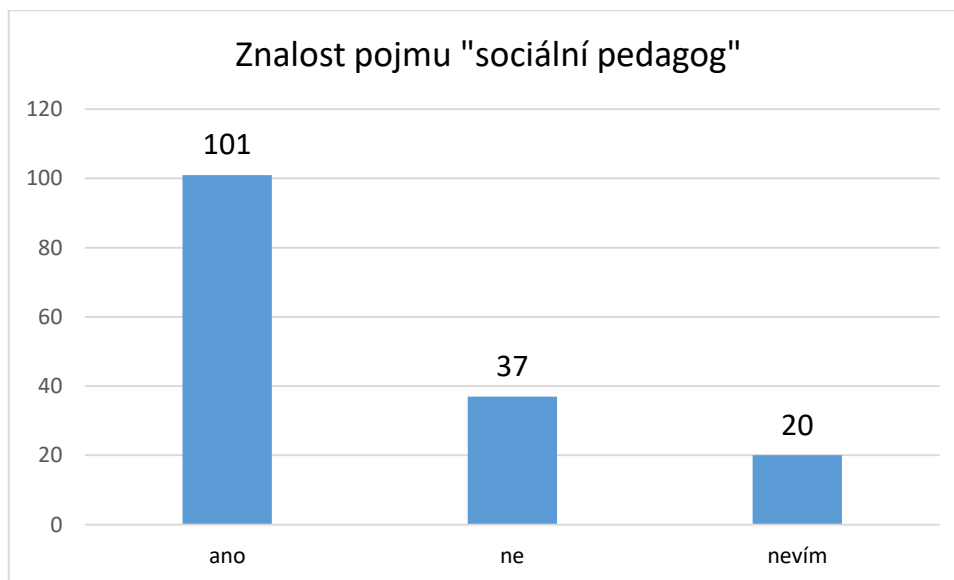
Komentář: Z grafu je patrné, že z celkového počtu respondentů 158 se výzkumu zúčastnilo 6 ředitelů (4 %), 9 zástupců ředitelů (6 %), 8 výchovných poradců (5 %), 6 školních metodiků prevence (4 %), 19 učitelů (12 %), 16 vychovatelů ŠD (10 %) a 9 asistentů pedagoga (6 %). Šetření se také účastnili 2 speciální pedagogové (1 %), 1 školní asistent (1 %) a 1 psycholog (1 %). Nejvíce byla zastoupena pozice třídní učitel s celkovým počtem 81 respondentů, tedy 51 %.

5.1 Deskriptivní analýza dat

V této kapitole budeme vyhodnocovat získaná popisná data z výzkumného šetření.

Deskriptivní VO: Jaká je představa učitelů a pedagogických pracovníků o možnostech uplatnění profesních kompetencí sociálního pedagoga na základní škole? (VO souvisí s položkami č. 5, 6, 7 a 9 v dotazníku).

Položka č. 5: Setkal/a jste se již někdy s pojmem „Sociální pedagog“?

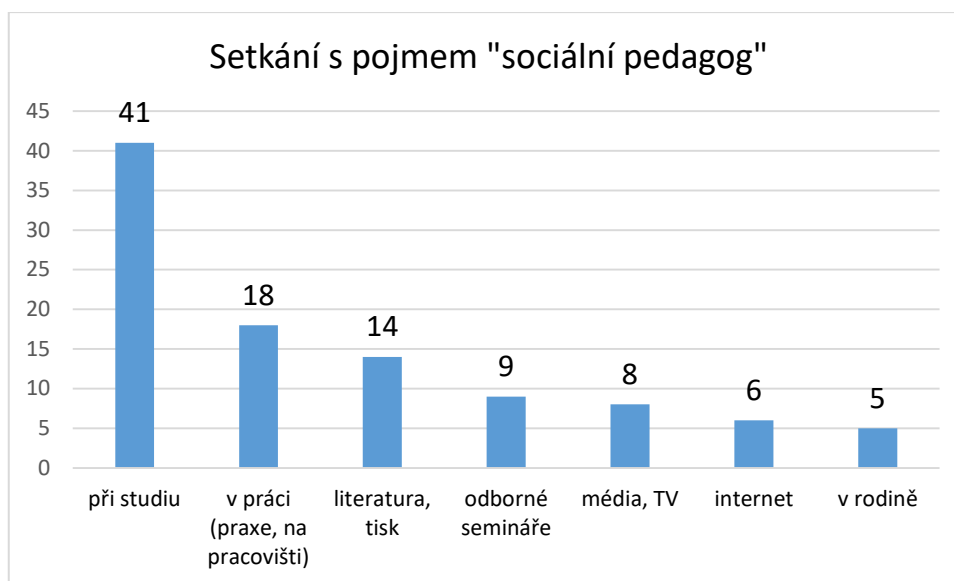


Graf č. 5: Znalost pojmu „sociální pedagog“

Komentář: Na otázku, zda se respondenti již někdy setkali s pojmem „Sociální pedagog“, odpovědělo nejvíce respondentů s celkovým počtem 101 (64 %), že ano. Respondentů,

kteří se s daným pojmem nikdy nesetkali, bylo 37 (23 %) a 20 respondentů (13 %) uvedlo odpověď „nevím“.

Tato položka byla doplněna otevřenou otázkou: „*Pokud ano, kde jste se s ním setkal/a?*“ Pro přehlednost byly odpovědi rozděleny do 7 kategorií a znázorněny v níže uvedeném grafu. Pracovali jsme s celkovým počtem odpovědí 101. Nejvíce respondentů (41, tzn. 41 %) odpovědělo, že s pojmem „sociální pedagog“ se setkali při studiu.



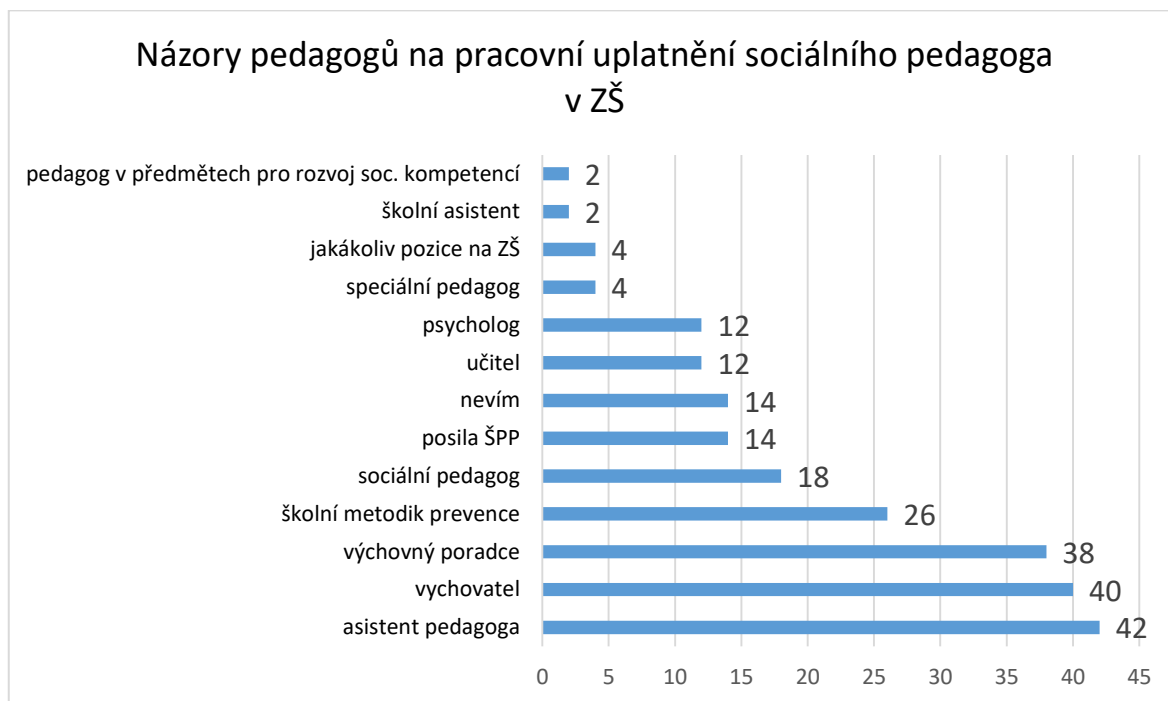
Graf č. 6: Setkání respondentů s pojmem „Sociální pedagog“

Položka č. 6: Na jakých pracovních pozicích může být podle Vás sociální pedagog zaměstnán ve Vaší škole?

Odpovědi respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost
asistent pedagoga	42	18 %
vychovatel	40	18 %
výchovný poradce	38	17 %
školní metodik prevence	26	11 %
samostatná pracovní pozice – sociální pedagog	18	8 %
posila ŠPP	14	6 %
nevím	14	6 %
učitel	12	5 %
psycholog	12	5 %
speciální pedagog	4	2 %
jakákoliv pozice ve škole	4	2 %
školní asistent	2	1 %
pedagog v předmětech pro rozvoj		

sociálních kompetencí	2	1 %
Celkem	228	100 %

Tabulka č. 1: Názory respondentů na uplatnění pozice sociálního pedagoga ve škole



Graf č. 7: Názory pedagogů na uplatnění pozice sociálního pedagoga v ZŠ

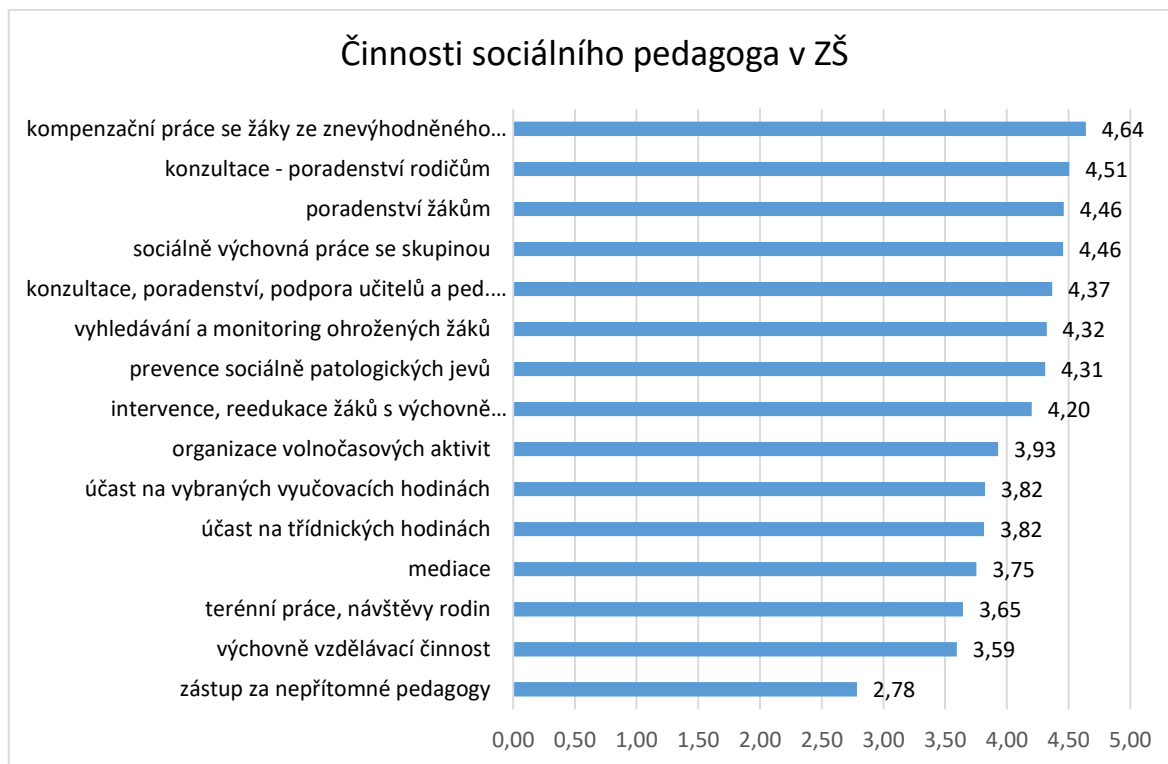
Komentář: Položka č. 6 v dotazníku byla otevřená. Na základě kódování jednotlivých odpovědí vzniklo 13 kategorií. Pro přehlednost jsme zjištěná data zobrazili v tabulce i graficky. Respondentů jsme se ptali, jaké pracovní pozice na ZŠ může obsadit sociální pedagog. Nejvíce respondentů odpovědělo, že sociální pedagog může být ve škole zaměstnán jako asistent pedagoga (42 odpovědi, tj. 18 %) a vychovatel ŠD, ŠK (40 odpovědi, tj. 18 %), čemuž odpovídá i zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který uvádí, že dle § 16 a 20 uvedeného zákona má absolvent oboru sociální pedagogiky kvalifikaci k výkonu profese vychovatele a asistenta pedagoga. V pozadí nezůstává také pozice výchovného poradce, kterou uvedlo 38 respondentů (tj. 17 %) a školního metodika prevence (26 odpovědi, 11 %). Zajímavé bylo zjištění, že 18 respondentů (8 %) uvedlo sociálního pedagoga jako samostatnou pracovní pozici na ZŠ i přesto, že není tato pozice uvedena v legislativě a katalogu pedagogických profesí. Někteří respondenti uvedli, že sociální pedagog by mohl být ve škole zaměstnán na pozici učitele (12 odpovědi, tj. 5 %), psychologa (12 odpovědi, tj. 5 %) či speciálního pedagoga (4 odpovědi, tj. 2 %). Pracovali jsme

s celkovým počtem odpovědí 228 (100 %), jelikož někteří respondenti uváděli do odpovědi více pracovních pozic.

Položka č. 7: Na které činnosti by se podle Vašeho názoru měla zaměřovat práce sociálního pedagoga v ZŠ?

Kategorie	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	vůbec ne	Σ	\bar{O}
zástup za nepřítomné pedagogy	9	34	48	48	19	158	2,78
výchovně vzdělávací činnost	36	58	34	24	6	158	3,59
terénní práce, návštěvy rodin	50	39	39	23	7	158	3,65
mediace	44	44	58	11	1	158	3,75
účast na třídnických hodinách	44	60	40	9	5	158	3,82
účast na vybraných vyučovacích hodinách	42	75	19	15	7	158	3,82
organizace volnočasových aktivit	65	38	38	13	4	158	3,93
intervence, reedukace žáků s výchovně problémovým chováním	75	57	11	13	2	158	4,20
prevence sociálně patologických jevů	83	56	9	5	5	158	4,31
vyhledávání a monitoring ohrožených žáků	78	60	13	7	0	158	4,32
konzultace, poradenství, podpora učitelů a pedagogických pracovníků	85	53	13	7	0	158	4,37
sociálně výchovná práce se skupinou	97	45	7	9	0	158	4,46
poradenství žákům	102	38	7	11	0	158	4,46
konzultace - poradenství rodičům	96	50	8	4	0	158	4,51
kompensační práce se žáky ze znevýhodněného prostředí	108	43	7	0	0	158	4,64

Tabulka č. 2: Názor respondentů na zaměření činností sociálního pedagoga v ZŠ



Graf č. 8: Názor respondentů na činnost sociálního pedagoga v ZŠ

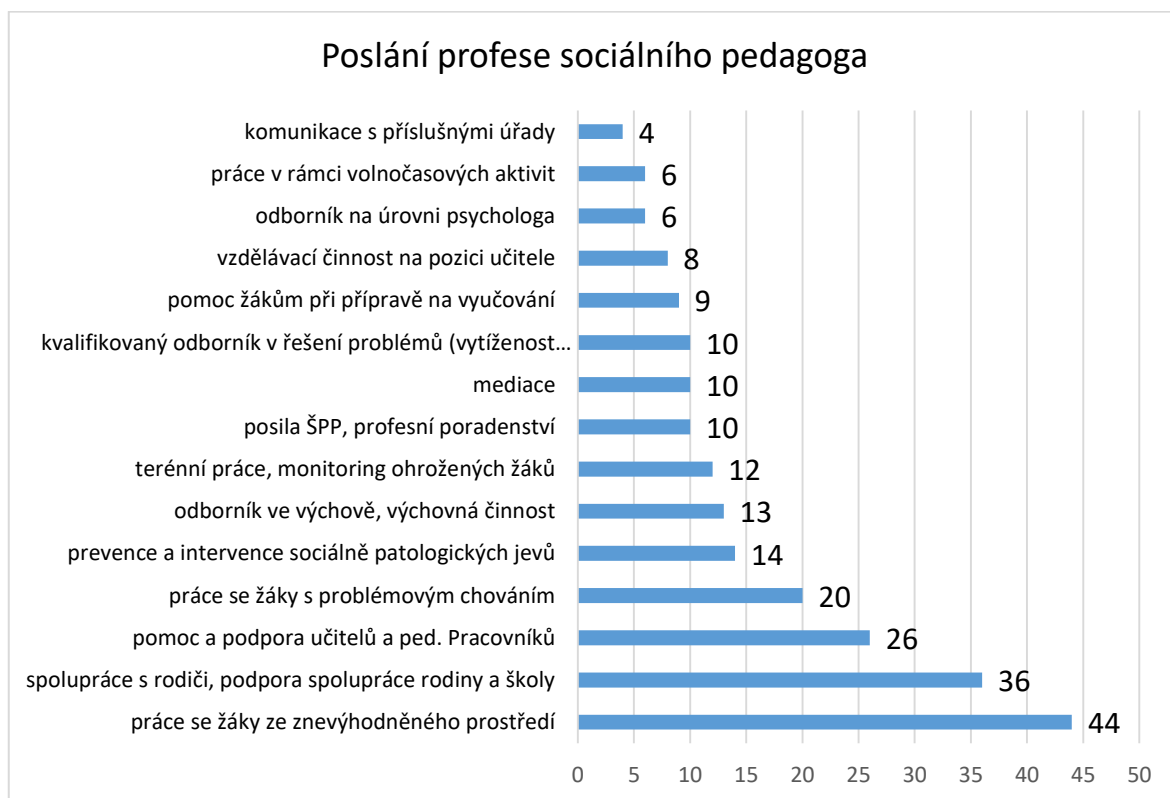
Komentář: Tabulka č. 2 zobrazuje průměrné hodnoty jednotlivých kategorií (hodnocení na škále od 1 – 5, kdy koeficient 1 znamená *vůbec ne* a koeficient 5 *určitě ano*). Při vyhodnocení škál jednotlivých kategorií jsme postupovali dle Gavory (2010, s. 14), kdy jsme jednotlivé koeficienty vynásobili frekvencí voleb stupňů škály a následně hodnoty sečetli a vydělili počtem respondentů (158). Získané hodnoty (průměry) jsme porovnali mezi sebou a pro přehlednost znázornili graficky. Na otázku „Na které činnosti by se podle Vašeho názoru měla zaměřovat práce sociálního pedagoga v ZŠ“ odpovídali respondenti nejkladněji možnost *kompenzační práce se žáky ze znevýhodněného prostředí* s průměrem 4,64 z 5. Dále konzultace a poradenství rodičům (Ø 4,51), poradenství žákům a sociálně výchovná práce se skupinou (obě možnosti měly Ø 4,46 z 5). Nejméně kladnou odpověď s průměrem 2,78 byla možnost *zástup za nepřítomné pedagogy*.

Položka č. 9: V čem vidíte poslání profese sociálního pedagoga?

Odpovědi respondentů - Kategorie	Absolutní četnost	Relativní četnost
práce se žáky ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí	44	19 %
přímá spolupráce s rodiči - pomoc, konzultace, osvěta, podpora spolupráce rodiny a školy	36	16 %

pomoc a podpora učitelů a pedagogických pracovníků	26	11 %
práce se žáky s problémovým chováním	20	9 %
prevence a intervence sociálně patologických jevů	14	6 %
kvalifikovaný odborník v současné a budoucí problematice výchovy žáků, vlastní výchovná činnost	13	6 %
terénní práce, monitoring ohrožených žáků	12	5 %
posila ŠPP, profesní poradenství	10	4 %
mediace	10	4 %
kvalifikovaný odborník v řešení problémů, na které učitelé nemají dostatečnou kapacitu (čas, kvalifikace apod.)	10	4 %
pomoc žákům při přípravě na vyučování - úkoly, doučování	9	4 %
vzdělávací činnost na pozici učitele	8	4 %
odborník na úrovni psychologa	6	3 %
práce v rámci volnočasových aktivit, příprava zážitkových programů, třídnických hodin apod.	6	3 %
komunikace s úřady a zařízeními pro výchovu dětí a mládeže	4	2 %
<i>Celkem</i>	226	100 %

Tabulka č. 3: Poslání profese sociálního pedagoga



Graf č. 9: Poslání profese sociálního pedagoga

Komentář: Položka č. 9 v dotazníku byla otevřená. Na základě kódování jednotlivých odpovědí vzniklo 15 kategorií. Pro přehlednost jsme zjištěná data zobrazili v tabulce a následně i graficky. Respondentů jsme se ptali, v čem vidí poslání profese sociálního pedagoga. Nejvíce četnou odpovědí (44, tj. 19 %) z celkového počtu 226, kterou respondenti uváděli, byla odpověď, že poslání sociálního pedagoga na ZŠ vidí v práci se žáky ze znevýhodněného prostředí, což se shoduje i s položkou č. 7, kde respondenti v průměru nejčastěji uvedli stejnou odpověď. Druhou nejčastější kategorií, kterou jsme zvolili v souladu s odpověďmi respondentů, byla přímá spolupráce sociálního pedagoga s rodiči (36 odpovědí, tj. 16 %) a třetí nejčetnější kategorií (26 odpovědí, tj. 11 %) byla pomoc a podpora učitelů a pedagogických pracovníků školy. Mezi odpověďmi respondentů byla uvedena také výuka a vzdělávací činnost žáků na pozici učitele (8 odpovědí, což jsou 4 %) nebo odborná činnost na úrovni psychologa (6 odpovědí, tj. 3 %). Z celkového počtu odpovědí jsme zaznamenali 4 odpovědi (2 %), kdy respondenti uvedli komunikaci s příslušnými úřady a zařízeními pro výchovnou činnost dětí a mládeže. Pracovali jsme s celkovým počtem odpovědí 226 (100 %), jelikož někteří respondenti uvedli do odpovědi více činností, které jsou dle nich posláním profese sociálního pedagoga ve škole.

Některé přímé odpovědi respondentů: *„Poslání sociálního pedagoga vidím v pomoci ve školství učitelům při řešení výchovných problémů žáků, zajišťování komunikace s úřady pro výchovu mládeže, jednání s rodiči při řešení složitých rodinných situací, při umisťování dítěte do výchovných zařízení, zjišťování důvodů záškoláctví, pomoc při jednání s rodiči nespolupracujícími se školou, ... bylo by toho docela dost.“* Nebo *„Kvalifikace SP se zaměřuje na děti, mládež i celé spektrum dospělých, kompetence podobné učitele či psychologa.“*

5.2 Ověřování hypotéz

Shromážděná data byla převedena do datové matice v programu MS Excel a dále v tomto programu také vyhodnocena pomocí funkce CHISQ.TEST. V této podkapitole empirické části uvádíme výsledky zkoumaných hypotéz.

Relační VO č. 1: Jaká je souvislost mezi potřebou uplatnění sociálního pedagoga ve škole a znalostmi jeho profesních kompetencí učitelů a pedagogickými pracovníky?

K této výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

H1: Potřeba profese sociálního pedagoga ve škole závisí na skutečnosti, zda učitelé a pedagogičtí pracovníci školy znají profesní kompetence sociálního pedagoga.

H0: Neexistuje statisticky významná souvislost mezi potřebou profese sociálního pedagoga ve škole a znalostí jeho profesních kompetencí učitelů a pedagogickými pracovníky.

HA: Existuje statisticky významná souvislost mezi potřebou profese sociálního pedagoga ve škole a znalostí jeho profesních kompetencí učitelů a pedagogickými pracovníky.

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

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito otázek č. 8 a 20 uvedené v dotazníku doloženém v příloze.

Tabulka č. 4: Schéma kontingenční tabulky pro H1 – pozorované četnosti

		20. Myslíte si, že by byl sociální pedagog pro Vaši školu přínosem?			
		ano	ne	nevím	celkem
8. Víte, jaké jsou profesní kompetence sociálního pedagoga?	ano, velmi dobře	36	2	0	38
	nevím zcela jistě	69	0	34	103
	vůbec ne	4	0	13	17

Tabulka č. 5: Schéma kontingenční tabulky pro H1 – očekávané četnosti

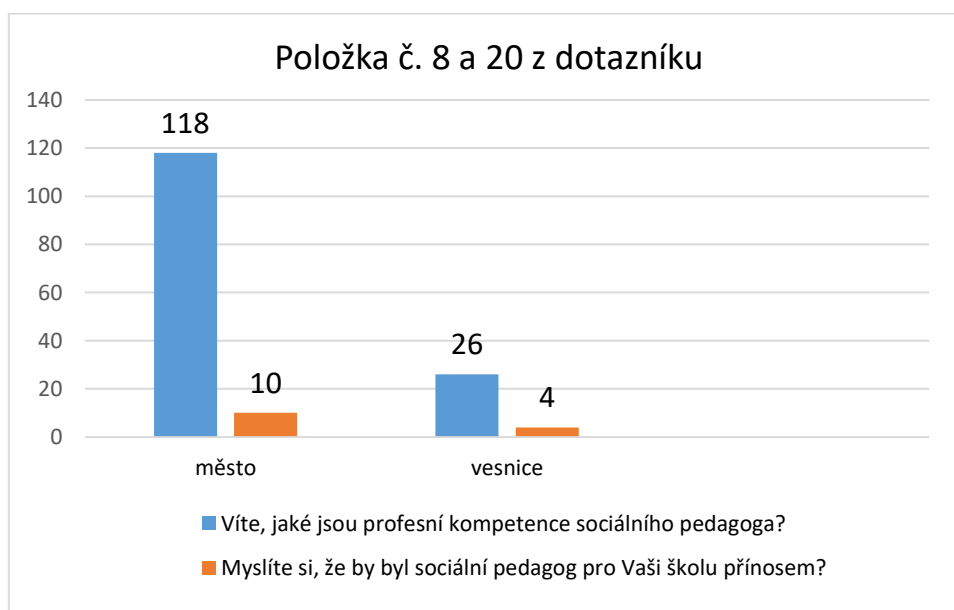
		20. Myslíte si, že by byl sociální pedagog pro Vaši školu přínosem?		
		ano	ne	nevím
8. Víte, jaké jsou profesní kompetence sociálního pedagoga?	ano, velmi dobře	26,215	0,481	11,304
	nevím zcela jistě	71,057	1,304	30,639
	vůbec ne	11,728	0,215	5,057

Chí-kvadrát statistika	Stupně volnosti	P-hodnota
39,268	4	0,0000000613

P – hodnota testu je nižší než stanovená 0.05

→ Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

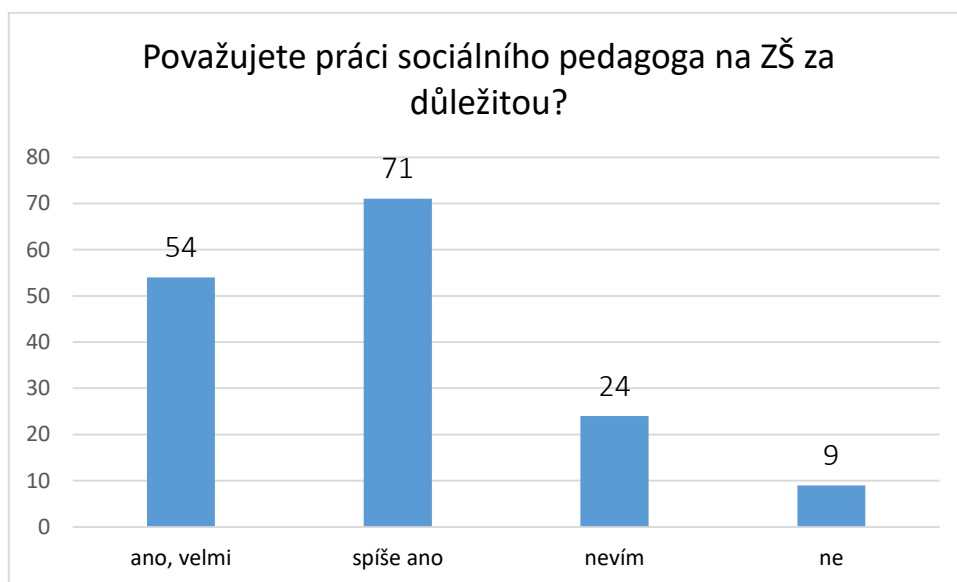
Můžeme potvrdit, že **mezi potřebou profese sociálního pedagoga ve škole a znalostí jeho profesních kompetencí učitelů a pedagogickými pracovníky existuje statisticky významná závislost.**



Graf č. 10: Grafické znázornění pozorované četnosti položek č. 8 a 20 z dotazníku

Komentář: Pokud se podíváme na odpovědi položek 8 a 20 v dotazníku v absolutní a relativní četnosti, vyjde nám z grafů, že ze 158 respondentů uvedlo 38 (tj. 24 %) že kompetence sociálního pedagoga zná velmi dobře, 103 respondentů (tj. 65 %) nezná kompetence zcela dobře a 17 respondentů (tj. 11 %) nezná kompetence sociálního pedagoga vůbec. Z odpovědí na položku č. 20 v dotazníku uvedlo 109 respondentů (tj. 69 %), že sociální pedagog by byl pro školu přínosem, 47 respondentů (tj. 30 %) uvedlo odpověď nevím a pouze 2 respondenti (tj. 1 %) uvedli, že sociální pedagog by pro školu přínosem nebyl.

Pro doplnění uvádíme položku č. 19 z dotazníku.



Graf č. 11: Názor respondentů na práci sociálního pedagoga na ZŠ

Komentář: Z grafu můžeme vyčíst, že respondenti považují práci sociálního pedagoga na ZŠ za důležitou, jelikož 54 respondentů ze 158 (tj. 34 %) uvedlo odpověď *ano, velmi* a 71 respondentů z celkového počtu (tj. 45 %) uvedlo *spíše ano*. Pouze 9 respondentů (tj. 6 %) uvedlo, že práci sociálního pedagoga na ZŠ nepovažují za důležitou.

Relační VO č. 2: Existuje souvislost mezi názorem učitelů a pedagogických pracovníků na úroveň kooperace rodiny se školou a přítomností sociálně patologických jevů ve škole?

K této výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

H2: Názor učitelů a pedagogických pracovníků na úroveň kooperace rodiny se školou souvisí s výskytem sociálně patologických jevů a problémového chování ve škole.

H0: Neexistuje statisticky významná souvislost mezi názorem učitelů a pedagogických pracovníků na úroveň kooperace rodiny se školou a výskytem sociálně patologických jevů a problémového chování ve škole.

HA: Existuje statisticky významná souvislost mezi názorem učitelů a pedagogických pracovníků na úroveň kooperace rodiny se školou a výskytem sociálně patologických jevů a problémového chování ve škole.

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

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito otázek č. 10 a 11 uvedené v dotazníku doloženém v příloze.

Tabulka č. 6: Schéma kontingenční tabulky pro H2 – pozorované četnosti

		11. Má podle Vás přímá kooperace ze strany rodiny se školou vliv na existenci výchovných problémů a sociálně patologických jevů ve školském prostředí?					
		ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím	celkem
10. Je dle Vašeho názoru spolupráce ze strany rodičů (zákonných zástupců) se školou dostatečná?	ano	2	6	0	0	2	10
	spíše ano	40	40	12	0	0	92
	spíše ne	22	24	2	0	2	50
	ne	2	0	0	1	0	3
	nevím	0	2	0	1	0	3

Tabulka č. 7: Schéma kontingenční tabulky pro H2 – očekávané četnosti

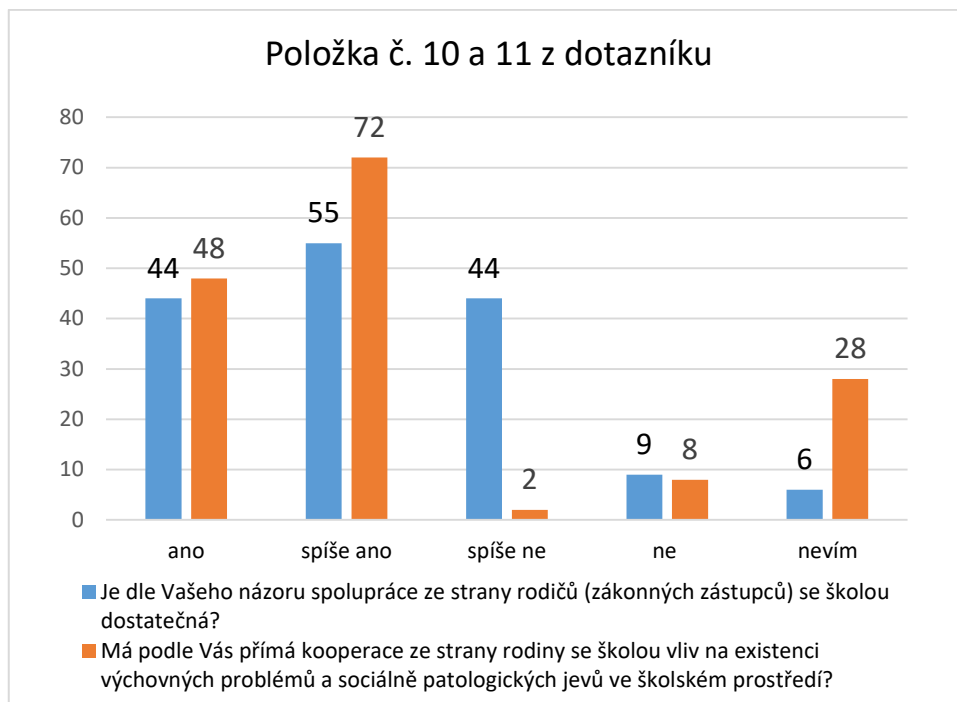
		11. Má podle Vás přímá kooperace ze strany rodiny se školou vliv na existenci výchovných problémů a sociálně patologických jevů ve školském prostředí?				
		ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
10. Je dle Vašeho názoru spolupráce ze strany rodičů (zákonných zástupců) se školou dostatečná?	ano	4,177	4,557	0,886	0,127	0,253
	spíše ano	38,430	41,924	8,152	1,165	2,329
	spíše ne	20,886	22,785	4,430	0,633	1,266
	ne	1,253	1,367	0,266	0,038	0,076
	nevím	1,253	1,367	0,266	0,038	0,076

Chí-kvadrát statistika	Stupně volnosti	P-hodnota
75,421	16	0,0000000011

P – hodnota testu je nižší než stanovená 0.05

→ Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

Platí, že **existuje statisticky významná souvislost mezi názorem učitelů a pedagogických pracovníků na úroveň kooperace rodiny se školou a výskytem sociálně patologických jevů a problémového chování ve škole.**



Graf č. 12: Grafické znázornění pozorované četnosti položek č. 10 a 11 z dotazníkového šetření

Komentář: Při podrobnějším zkoumání položek 10 a 11 z dotazníku lze zjistit, že na otázku „zda je spolupráce ze strany rodičů se školou dostatečná“ odpovědělo nejvíce respondentů *spíše ano* (92, tj. 58 %), 10 respondentů (6 %) odpovědělo, že *ano* a 50 respondentů odpovědělo *spíše ne* (32 %). U otázky „zda má přímá kooperace ze strany rodiny se školou vliv na existenci výchovných problémů a sociálně patologických jevů ve škole“ odpovědělo nejvíce respondentů *spíše ano* (72, 46 %), *ano* odpovědělo 66 respondentů (42 %) a *spíše ne* odpovědělo 14 respondentů (9 %). Odpověď *ne* uvedli pouze 2 respondenti (1 %) z celkového počtu.

Relační VO č. 3: Je problematika prevence a poradenství na základních školách dostatečná k eliminaci sociálně patologických jevů a výchovných problémů?

K této výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

H3: Předpokládáme, že existuje účinnost mezi kvalitou obsahu preventivních programů, poradenství a aktivit a eliminací sociálně patologických jevů ve škole.

H0: Mezi kvalitou obsahu preventivních programů, poradenství a aktivit a eliminací sociálně patologických jevů ve škole neexistuje statisticky významná závislost.

HA: Mezi kvalitou obsahu preventivních programů, poradenství a aktivit a eliminací sociálně patologických jevů ve škole existuje statisticky významná závislost.

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

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito položek č. 14 a 15 uvedené v dotazníku doloženém v příloze.

Tabulka č. 8: Schéma kontingenční tabulky pro H3 – pozorované četnosti

		15. Jsou dle Vašeho názoru preventivní programy a aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů a problémového chování dostačující?					
		ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím	celkem
14. Je dle Vašeho názoru poradenství ve Vaší škole zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů a problémového chování dostačující?	ano	18	16	4	0	0	38
	spíše ano	8	53	12	6	2	81
	spíše ne	0	4	23	0	0	27
	ne	0	0	0	8	0	8
	nevím	0	2	0	0	2	4

Tabulka č. 9: Schéma kontingenční tabulky pro H3 – očekávané četnosti

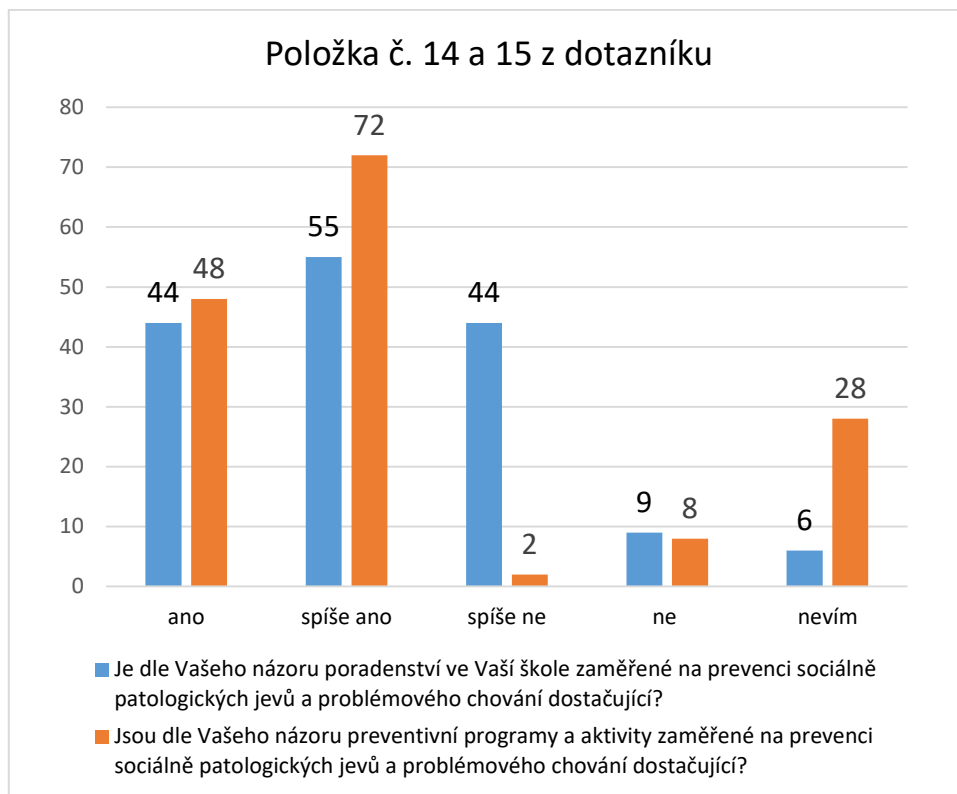
		15. Jsou dle Vašeho názoru preventivní programy a aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů a problémového chování dostačující?				
		ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
14. Je dle Vašeho názoru poradenství ve Vaší škole zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů a problémového chování dostačující?	ano	6,253	18,038	9,380	3,367	0,962
	spíše ano	13,329	38,449	19,994	7,177	2,051
	spíše ne	4,443	12,816	6,665	2,392	0,684
	ne	1,316	3,797	1,975	0,709	0,203
	nevím	0,658	1,899	0,987	0,354	0,101

Chí-kvadrát statistika	Stupně volnosti	P-hodnota
214,255	16	0,0000000000

P – hodnota testu je nižší než jedna tisícina oproti stanovené 0.05

→ Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

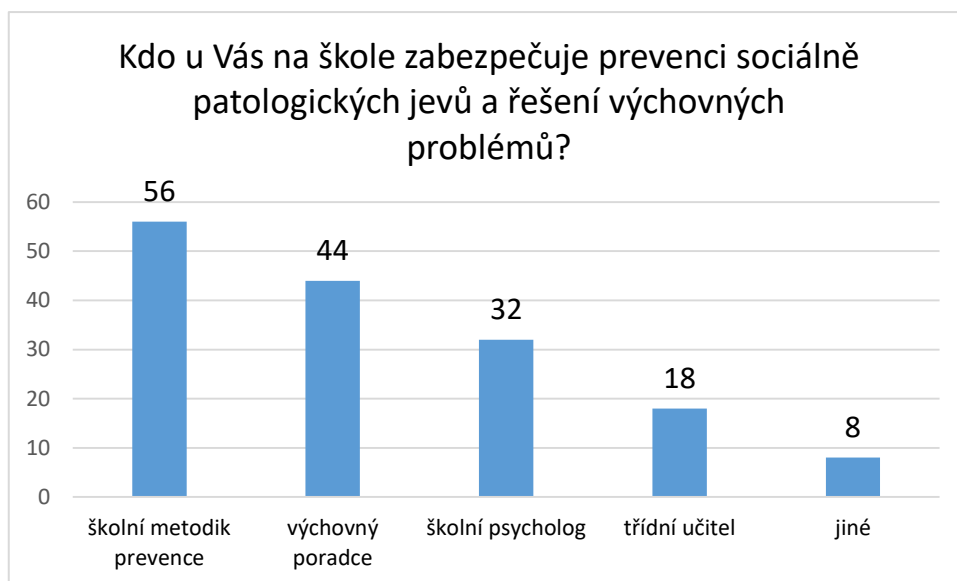
Platí, že mezi **kvalitou obsahu preventivních programů, poradenství a aktivit a eliminací sociálně patologických jevů ve škole existuje statisticky významná závislost.**



Graf č. 13: Grafické znázornění pozorované četnosti položek č. 14 a 15 z dotazníku

Komentář: Z grafu můžeme vyčíst, že na otázku ohledně poradenství a preventivních programů a aktivit respondenti odpovídali spíše kladně. Ptali jsme se, zda je poradenství na školách zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů a problémového chování dostačující. Ano odpovědělo 38 respondentů (24 %), spíše ano 81 (51 %), spíše ne uvedlo 27 respondentů (17 %) a odpověď ne zaznamenalo 8 respondentů (5 %). U druhé otázky, kdy jsme se ptali, jestli jsou preventivní programy a aktivity na školách zaměřené na prevenci nežádoucích jevů a chování dostačující odpovědělo 26 respondentů (16 %), že ano, 75 respondentů (47 %) uvedlo spíše ano, 39 (tj. 25 %) zaznamenalo odpověď spíše ne a odpověď ne uvedlo 14 respondentů (9 %).

Pro doplnění výzkumné otázky uvádíme položku č. 13 z dotazníku uvedeném v příloze.



Graf č. 14: Osoba zabezpečující prevenci sociálně patologických jevů a výchovných problémů na ZŠ

Komentář: Respondenti nejčastěji uváděli, že osobou zabezpečující prevenci sociálně patologických jevů a výchovných problémů u nich na školách je školní metodik prevence (56 odpovědí, tj. 35 %), na druhém místě je výchovný poradce (44 odpovědí, 28 %), poté uvedli školního psychologa (32 odpovědí, 20 %) a nakonec uvedlo 18 respondentů (tj. 11 %) třídního učitele. Respondenti, kteří uvedli možnost jiné, uvedli: „Všechny uvedené složky ve spolupráci (školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, třídní učitel).“ Jeden respondent uvedl: „Školní asistent ve spolupráci s výchovným poradcem a metodikem prevence.“

Relační VO č. 4: Jaká je souvislost mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků na nutnost legislativní změny profese sociálního pedagoga a jejich názory na výskyt sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve škole?

K této výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

H4: Jestliže se učitelé a pedagogičtí pracovníci domnívají, že se v současnosti zvýšila četnost sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů na školách, je vyšší předpoklad, že budou souhlasit se zavedením sociálního pedagoga do legislativy.

H0: Mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků na vyšší četnost sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů v současnosti na školách a jejich souhlasem pro zavedení sociálního pedagoga do legislativy neexistuje statisticky významná souvislost.

HA: Mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků na vyšší četnost sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů v současnosti na školách a jejich souhlasem pro zavedení sociálního pedagoga do legislativy existuje statisticky významná souvislost.

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

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito položek č. 16 a 17 uvedené v dotazníku doloženém v příloze.

Tabulka č. 10: Schéma kontingenční tabulky pro H4 – pozorované četnosti

		17. Domníváte se, že pro eliminaci výskytu sociálních a výchovných problémů obecně na školách by bylo vhodné zavedení profese sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky uvedené v katalogu pedagogických profesí?					
		ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím	celkem
16. Myslíte si, že se v poslední době ve škole zvýšila četnost sociálně patologických jevů, výchovných a sociálních problémů obecně?	ano	24	16	0	0	4	44
	spíše ano	14	30	0	2	9	55
	spíše ne	8	22	2	2	10	44
	ne	0	2	0	4	3	9
	nevím	2	2	0	0	2	6

Tabulka č. 11: Schéma kontingenční tabulky pro H4 – očekávané četnosti

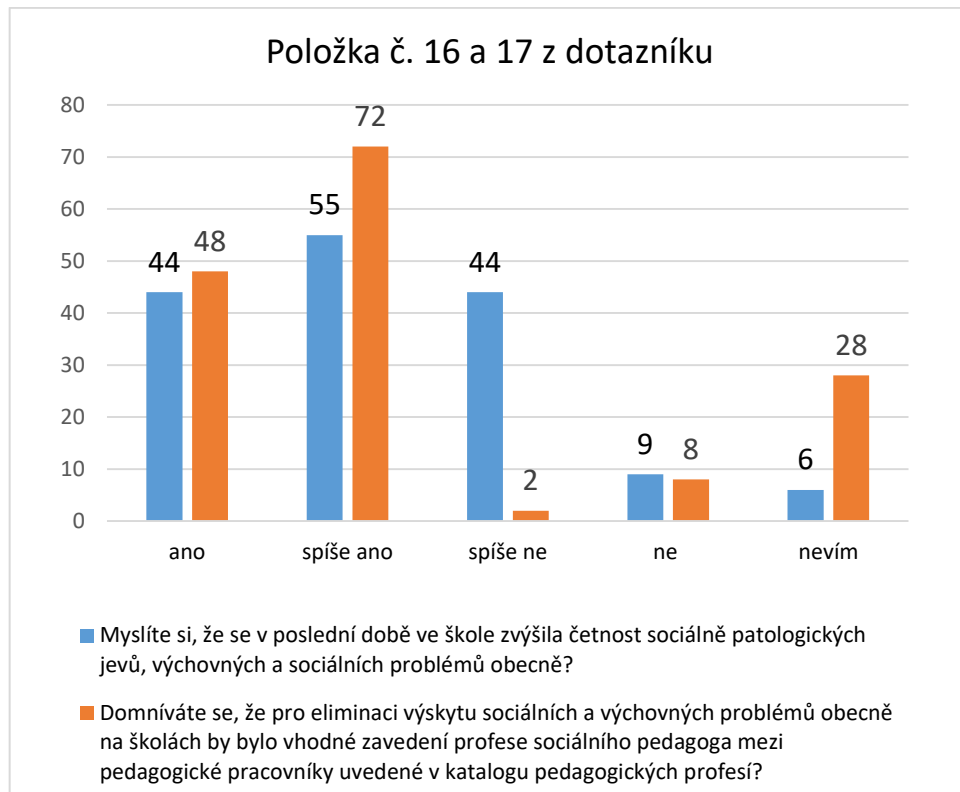
		17. Domníváte se, že pro eliminaci výskytu sociálních a výchovných problémů obecně na školách by bylo vhodné zavedení profese sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky uvedené v katalogu pedagogických profesí?				
		ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
16. Myslíte si, že se v poslední době ve škole zvýšila četnost sociálně patologických jevů, výchovných a sociálních problémů obecně?	ano	13,367	20,051	0,557	2,228	7,797
	spíše ano	16,709	25,063	0,696	2,785	9,747
	spíše ne	13,367	20,051	0,557	2,228	7,797
	ne	2,734	4,101	0,114	0,456	1,595
	nevím	1,823	2,734	0,076	0,304	1,063

Chí-kvadrát statistika	Stupně volnosti	P-hodnota
57,174	16	0,000001555

P – hodnota testu je nižší než stanovená 0.05

→ Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

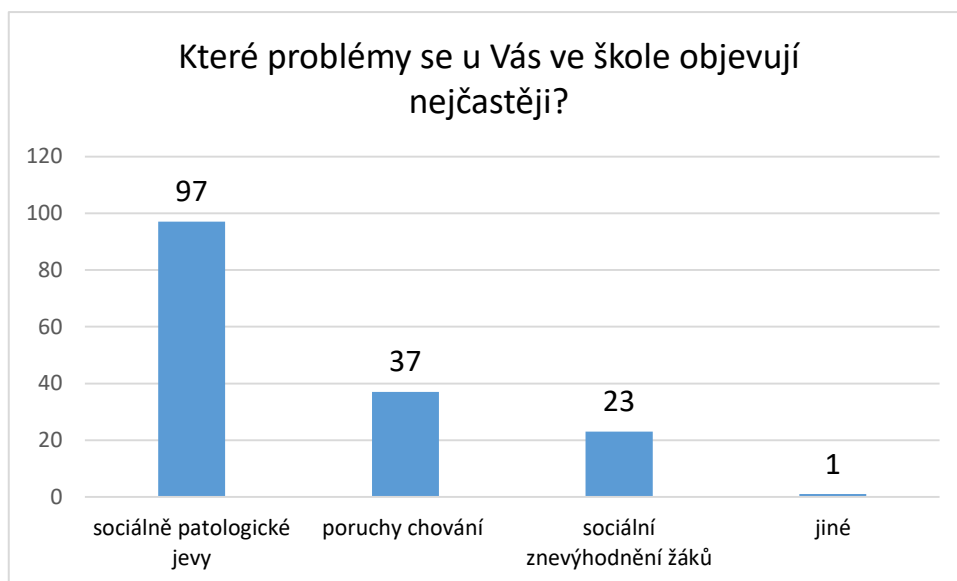
Lze tedy potvrdit, že **mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků na vyšší četnost sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů v současnosti na školách a jejich souhlasem pro zavedení sociálního pedagoga do legislativy existuje statisticky významná souvislost.**



Graf č. 15: Grafické znázornění pozorované četnosti položek č. 16 a 17 z dotazníku

Komentář: Na otázku, zda se zvýšila četnost sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů odpovědělo 44 respondentů (28 %), že ano, 55 respondentů (35 %) uvedlo odpověď spíše ano, 44 respondentů (28 %) uvedlo spíše ne a pouze 9 respondentů zaznamenalo odpověď ne (tj. 6 %). U položky č. 17 jsme se ptali, zda by s výskytem výše uvedených problémů bylo vhodné zavedení sociálního pedagoga mezi pedagogické profese. Respondenti odpovídali ve většině kladně. Ano uvedlo 48 respondentů (30 %) a spíše ano odpovědělo 72 respondentů (46 %). Ze záporných odpovědí - ne uvedlo 8 respondentů (5 %) a pouze 2 respondenti odpověděli spíše ne (1 %).

Pro doplnění výzkumné otázky uvádíme položku č. 12 z dotazníku, uvedeném v příloze.



Graf č. 16: Nejčastější problémy v ZŠ

Komentář: Respondenti uvedli, že nejčastějšími problémy, které se u nich na školách vyskytují, jsou sociálně patologické jevy (97 respondentů, tj. 61%), poruchy chování uvedlo 37 respondentů (tj. 23%) a sociální znevýhodnění žáků uvedlo 23 respondentů (tj. 15 %). Respondent, který označil odpověď jiné, uvedl: „Všechny body současně“.

Relační VO č. 5: Existuje rozdíl mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků působících v prostředí městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga ve škole?

K této výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

H5: Existuje rozdíl v názorech u městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga.

H0: V názorech u městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA: V názorech u městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga existuje statisticky významný rozdíl.

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

K vyhodnocení této hypotézy bylo využito položek č. 3 a 18 uvedené v dotazníku doloženém v příloze.

Tabulka č. 12: Schéma čtyřpolní tabulky pro H5 – pozorované četnosti

	město	vesnice	celkem
souhlasím	118	26	144
nesouhlasím	10	4	14
celkem	128	30	158

Tabulka č. 13: Schéma čtyřpolní tabulky pro H5 – očekávané četnosti

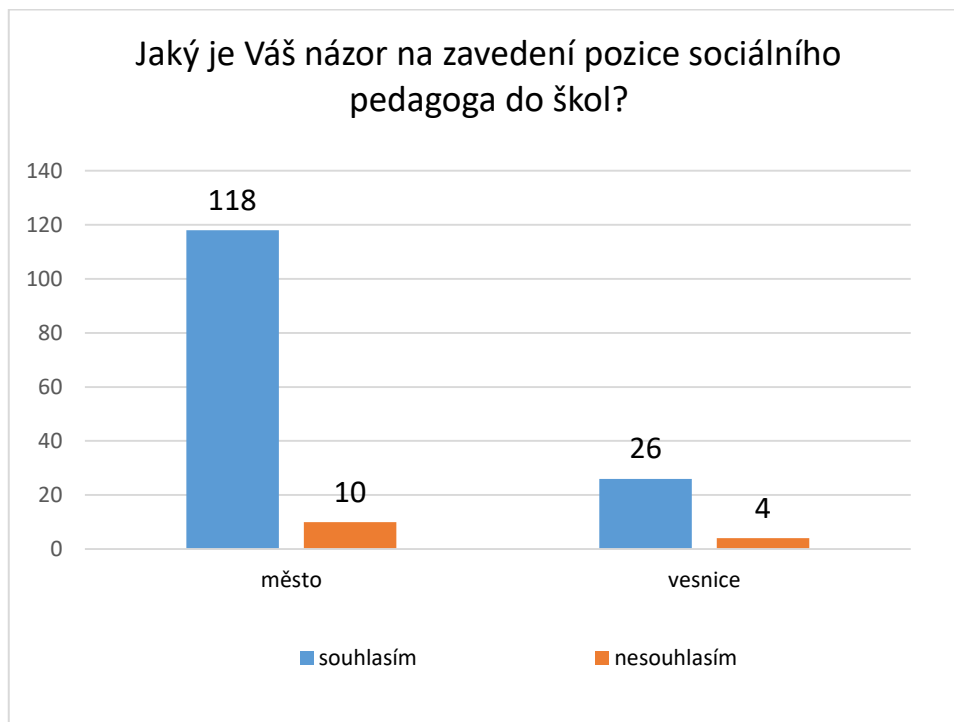
	město	vesnice
souhlasím	116,65	27,34
nesouhlasím	11,34	2,65

Chí-kvadrát statistika	Stupně volnosti	P-hodnota
0,917	1	0,3381873161

P – hodnota testu je vyšší než stanovená 0.05

→ Zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou

Můžeme tedy potvrdit, že **v názorech u městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga neexistuje statisticky významný rozdíl.**



Graf č. 17: Grafické znázornění pozorované četnosti položek č. 3 a 18 z dotazníku

Komentář: Při podrobnějším zkoumání čtyřpolní tabulky lze odůvodnit, proč nebyly nalezeny žádné statisticky významné rozdíly. Ze 128 respondentů z městských škol uvedlo 118 (tj. 92 %), že souhlasí se zavedením sociálního pedagoga do škol a 10 respondentů (8 %) nesouhlasí se zavedením uvedené pozice do škol. Z 30 respondentů z venkovských škol uvedlo 26 (tj. 87 %), že souhlasí se zavedením pozice sociálního pedagoga do škol a nesouhlasí 4 respondenti (13 %). Učitelé a pedagogičtí pracovníci z městských škol mají procentuálně vyšší převahu v kladných názorech pro zavedení sociálního pedagoga do škol. Tento rozdíl však nestačí na to, abychom jej označili za statisticky významný.

5.3 Interpretace dat

Empirický výzkum se zaměřoval na učitele a pedagogické pracovníky základních škol v okrese Kroměříž. Cílem výzkumu bylo zjistit názory respondentů na možnosti uplatnění profese sociálního pedagoga ve školství. Především nás zajímala informovanost učitelů a pedagogických pracovníků o profesi sociálního pedagoga ve škole. Dále jsme zjišťovali prostřednictvím názorů těchto pedagogů, zda mají úroveň kooperace rodiny se školou a prevence na školách vliv na sociálně patologické jevy, výchovné a sociální problémy na školách. V neposlední řadě jsme se snažili zjistit, jak pedagogové v souvislosti s výše uvedenými problémy žáků na školách reagují na nutnost legislativní změny sociálního pedagoga ve školství a zda existují rozdíly v názorech městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga. Výzkumného šetření se zúčastnilo 158 respondentů.

Z výsledků empirického výzkumu vyplývá, že učitelé a pedagogičtí pracovníci se k pozici sociálního pedagoga ve školství staví z velké části pozitivně.

V rámci výzkumného šetření jsme zjistili následující odpovědi na uvedené výzkumné otázky:

Deskriptivní VO: Jaká je představa učitelů a pedagogických pracovníků o možnostech uplatnění profesních kompetencí sociálního pedagoga na základní škole?

Výsledky výzkumu nám ukazují, že respondenti jako uplatnění sociálního pedagoga ve škole vidí nejčastěji v pozici asistenta pedagoga a vychovatele.

Toto tvrzení potvrzuje i zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jež uvádí pozici vychovatele a asistenta pedagoga, kterou může sociální pedagog z hlediska jeho kvalifikace a kompetencí vykonávat.

Respondenti také uváděli, že sociální pedagog by se mohl ve škole uplatnit jako výchovný poradce, školní metodik prevence a 8 % respondentů z celkového počtu jej zařadilo jako samostatnou profesi „sociální pedagog ve škole“.

Jako činnost sociálního pedagoga ve škole respondenti nejkladněji v průměru hodnotili kompenzační práci se žáky ze znevýhodněného prostředí, konzultace a poradenství rodičům a žákům, sociálně výchovnou práci se skupinou a poradenství a podporu učitelům a pedagogickým pracovníkům.

Zde byl zajímavý fakt, že organizaci volnočasových aktivit zařadili respondenti v průměru podstatně méně, i když jako uplatnění sociálního pedagoga ve škole na pozici vychovatele uváděli nejčastěji.

Posláním profese sociálního pedagoga je dle respondentů práce se žáky ze znevýhodněného prostředí, přímá spolupráce s rodiči (ve smyslu konzultační činnosti, poradenství, podpora spolupráce rodiny a školy), pomoc a podpora učitelů a pedagogických pracovníků a práce se žáky s problémovým chováním. Tyto odpovědi měly v dotazníkovém šetření v uvedené položce největší zastoupení.

Na otázku poslání profese sociálního pedagoga 4 % ze všech respondentů také uvedli, že sociální pedagog by na škole mohl působit jako kvalifikovaný odborník v řešení problémů, na které učitelé nemají dostatečnou časovou kapacitu či kvalifikaci. Tato skutečnost poukazuje na fakt, že sociální pedagog je pro školu nezbytnou posilou a užitečným kvalifikovaným odborníkem.

Relační VO 1: Jaká je souvislost mezi potřebou uplatnění sociálního pedagoga ve škole a znalostmi jeho profesních kompetencí učitelů a pedagogickými pracovníky?

Odpověď na výzkumnou otázku jsme zjistili pomocí stanovené hypotézy:

H1: Potřeba profese sociálního pedagoga ve škole závisí na skutečnosti, zda učitelé a pedagogičtí pracovníci školy znají profesní kompetence sociálního pedagoga.

Na základě statistického vyhodnocení byla **H1 potvrzena**. Můžeme shledávat, že většina respondentů o kompetencích sociálního pedagoga nemá velké povědomí nebo je zná velmi dobře a jejich názor je, že sociální pedagog by byl pro školu přínosem. Pouze velmi nízké procento respondentů kompetence sociálního pedagoga nezná vůbec a k jeho přínosu ve škole se staví negativně.

Relační VO 2: Existuje souvislost mezi názorem učitelů a pedagogických pracovníků na úroveň kooperace rodiny se školou a přítomností sociálně patologických jevů ve škole?

Odpověď na výše uvedenou výzkumnou otázku jsme získali pomocí stanovené hypotézy:

H2: Názor učitelů a pedagogických pracovníků na úroveň kooperace rodiny se školou souvisí s výskytem sociálně patologických jevů a problémového chování ve škole.

Na základě statistického vyhodnocení byla **H2 potvrzena**. Z této skutečnosti tedy vyplývá, že dle učitelů a pedagogických pracovníků je spolupráce rodiny se školou spíše dostatečná a má vliv na existenci výchovných problémů a sociálně patologických jevů ve školském prostředí.

Relační VO 3: Je problematika prevence a poradenství na základních školách dostatečná k eliminaci sociálně patologických jevů a výchovných problémů?

Odpověď na výše uvedenou výzkumnou otázku jsme získali pomocí stanovené hypotézy:

H3: Předpokládáme, že existuje účinnost mezi kvalitou obsahu preventivních programů, poradenství a aktivit a eliminací sociálně patologických jevů ve škole.

Na základě statistického vyhodnocení byla **H3 potvrzena**. Můžeme konstatovat, že podle názorů respondentů je problematika prevence a poradenství spíše dostačující k eliminaci sociálně patologických jevů a problémového chování ve škole.

Relační VO 4: Jaká je souvislost mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků na nutnost legislativní změny profese sociálního pedagoga a jejich názory na výskyt sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve škole?

Odpověď na výše uvedenou výzkumnou otázku jsme získali pomocí stanovené hypotézy:

H4: Jestliže se učitelé a pedagogičtí pracovníci domnívají, že se v současnosti zvýšila četnost sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů na školách, je vyšší předpoklad, že budou souhlasit se zavedením sociálního pedagoga do legislativy.

Na základě statistického vyhodnocení byla **H4 potvrzena**. Lze tedy říci, že dle výpovědí respondentů se ve školách celkově zvýšila četnost sociálně patologických jevů, výchovných a sociálních problémů obecně a na základě toho učitelé a pedagogičtí pracovníci uvedli, že by bylo vhodné zavedení profese sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky uvedené v katalogu pedagogických profesí.

Relační VO 5: Existuje rozdíl mezi názory učitelů a pedagogických pracovníků působících v prostředí městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga ve škole?

Odpověď na výše uvedenou výzkumnou otázku jsme získali pomocí stanovené hypotézy:

H5: Existuje rozdíl v názorech u městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga.

Na základě statistického vyhodnocení **nebyla H5 potvrzena**. Podle výsledků z výzkumného šetření učitelé a pedagogičtí pracovníci z městských škol nepatrně více souhlasili se zavedením sociálního pedagoga do škol. Rozdíl mezi těmito proměnnými (lokality školy a názor na potřebu sociálního pedagoga) je v našem případě natolik nízký, že jej nelze považovat za statisticky významný.

ZÁVĚR

Ihned po rodině jsou žáci nejvíce vystaveni působení socializačních aspektů a činitelů tam, kde tráví převážnou část svého času, tam kde dochází neustále ke konfrontacím a následnému řešení široké škály problémů či životních situací. Tímto místem je škola a její okolí.

Mezi nejrozšířenější sociálně patologické úkazy můžeme zařadit záškoláctví, krádeže, sociální znevýhodnění žáků, nejrůznější poruchy chování a další. Z důvodu redukce těchto jevů je velmi důležitá role sociálního pedagoga, jenž se zabývá základní prevencí, návrhem, vytvářením a vhodnou organizací volnočasových aktivit školáků. S novelou školského zákona přinášející nová pravidla inkluze, přicházejí také obavy nejen u učitelů, ale i u rodičů. Zde by mohl uplatnit svou funkci také sociální pedagog, jenž je velmi důležitým a erudovaným specialistou a jeho kompetence jsou nejen ve školství nezdědka využívány.

Diplomová práce se zabývala otázkou míry potřebnosti sociálního pedagoga ve škole a poukazuje na důvody zavedení této pozice do rezortu školství. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je sestavena tak, aby poskytla potřebné informace o profesi a kompetencích sociálního pedagoga a připravila tak hodnotný základ pro část praktickou.

V teoretické části jsme se snažili přiblížit základní pojmy sociální pedagogiky, profesní přípravu sociálních pedagogů v České republice a nástin disharmonických, výchovných a sociálních problémů cílových skupin dětí a mládeže ve školách. Dále jsme se zaměřili na profesní kompetence sociálního pedagoga, uvedli jeho profesiogram a seznámili s aktéry výchovně vzdělávacího procesu a jinými odborníky ve škole v rámci jejich spolupráce se sociálním pedagogem. V poslední kapitole jsme se věnovali samotnému uplatnění sociálního pedagoga ve škole s konkrétními skupinami žáků.

Pro zpracování praktické části jsme využili kvantitativní výzkum, který byl realizován formou dotazníkového šetření v elektronické podobě. Výzkum se zaměřoval na uplatnění profese sociálního pedagoga ve školství. Dotazníky byly rozeslány učitelům a pedagogickým pracovníkům základních škol. Zjišťovali jsme postoje a názory učitelů a dalších pedagogických pracovníků k působení sociálního pedagoga ve školství. Zaměřili jsme se především na potřebu a přínos sociálního pedagoga pro školu, dále jsme zjišťovali názory pedagogů, zda má kooperace rodiny se školou vliv na existenci sociálně patologických jevů a výchovných problémů a také jsme zjišťovali spokojenost s poradenskými službami a preventivními programy ve školách. Dále jsme zkoumali názory učitelů a pedagogických

pracovníků, jak v souvislosti s výše uvedenými problémy žáků na školách reagují na nutnost legislativní změny sociálního pedagoga ve školství a zda existují rozdíly v názorech městských a venkovských škol na potřebu sociálního pedagoga. V další části empirického výzkumu jsme se věnovali analýze dat, která byla provedena pomocí statistických výpočtů a grafických metod. Na závěr jsme provedli interpretaci konkrétních výsledků práce.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé a pedagogičtí pracovníci se k potřebnosti pozice sociálního pedagoga staví pozitivně. Respondenti potvrzují vyšší výskyt sociálně patologických jevů, sociálních a výchovných problémů ve školách a považují zavedení pozice sociálního pedagoga do legislativy za nezbytnou změnu, což lze vnímat jako pozitivum. Tato transformace by byla žádoucím krokem k řešení sociálních problémů ve školství.

Hlavním cílem práce bylo zjistit názory učitelů a pedagogických pracovníků vybraných základních škol na možnosti působení sociálního pedagoga ve školství. Jelikož se názory podařilo zjistit, cíl práce byl splněn.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, Miroslava. Aktuálny pohľad na šikanovanie v prostredí slovenskej základnej školy. In: Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém. Sborník příspěvků z konference. Praha: 2009. ISBN 978-80-7399-857-8
2. ANDRYSOVÁ, Pavla, Jana MARTINCOVÁ a Vendula MACHÁČKOVÁ. Profesní kontext sociální pedagogiky: motivace studentů k výkonu. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014, 149 s. ISBN 9788074544644.
3. BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
4. BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In: Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, s. 27. ISBN 80-223-2205-9.
5. BAKOŠOVÁ, Zlatica. Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Univerzita Sv. Cyrila a Metoda, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0
6. BAKOŠOVÁ, Zlatica.: Pedagogická revue, 2005, č. 1. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie, ISSN 1335 – 1982.
7. BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. Slovník sociální patologie. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0599-1.
8. BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016, 108 s. ISBN 9788073877033.
9. BENDL, Stanislav. Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV, 2003, 197 s. Pedagogika. ISBN 8086642089.
10. ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika. ISBN 9788024729930.
11. ČERVEŇÁKOVÁ, Andrea, Jaroslava FIGELOVÁ a kol. Metodika pro školní sociální pedagogy. Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava. Ostrava,

2019. Dostupné také z: <https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/06/Metodika-pro-%C5%A1koln%C3%ADsoci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogy.pdf>
12. EMMEROVÁ, Igrid. Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga. Pedagogická
 13. EMMEROVÁ, Ingrid. Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia, súčasný stav a perspektivy. In: Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Brno: IMS, 2009. ISBN 978-80-87182-08-6.
 14. FRASER, B. J. Using learning environment assessments to improve classroom and school climates, 1999. In H. J. Freiberg (Ed.), School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments, 65 – 83. London: Falmer Press.
 15. FRIEDLOVÁ, Karin, Lucia JUROVÁ a kol. Práce s třídním kolektivem: metodika. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1
 16. GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími. Praha: Portál, 2006, 324 s. Pedagogická praxe. ISBN 8073671158.
 17. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 9788073151850.
 18. GULOVÁ, Lenka. Sociální práce. Pro pedagogické obory. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 10. ISBN 978-80-247-3379-1.
 19. HRADEČNÁ, Marie. Vybrané problémy sociální pedagogiky. Praha: Karolinum, vydavatelství Univerzity Karlovy, 1998. 89 s. ISBN 8071840157.
 20. HRONCOVÁ, Jolana a Blahoslav KRAUS. Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov. Vyd. 1. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2006. 251 s. ISBN 8080832234.
 21. HRONCOVÁ, Jolana a kol., Sociálna patológia a jej prevencia. Univerzita Mateja Bela, 2004, 219 s. ISBN 8080559953
 22. HRONCOVÁ, Jolana, Anna HUDECOVÁ a Tatiana MATULAYOVÁ. Sociálna pedagogika a sociálna práca. Vyd. 1. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2001. 293 s. ISBN 8080554277.

23. HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. K dějinám sociální pedagogiky v Evropě. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3.
24. HRONCOVÁ, Jolana. EMMEROVÁ, Ingrid. Sociální pedagogika. Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica, 2004. ISBN 80-8083-028-2.
25. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 9788024753263.
26. KLAPKO, Dušan, ed. Symposium sociální pedagogiky na PdF MU. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 221 s. ISBN 9788021046764.
27. KNOTOVÁ, Dana a kolektiv. Školní poradenství. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
28. KOLÁŘ, Michal. Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně: studijní text pro frekventanty základního výcvikového kurzu. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-93-0.
29. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 8073150042.
30. KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
31. KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 9788026206439.
32. KYRIACOU, Chris. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7178-945-3.
33. LACA, Slavomír. Sociální pedagogika. 1. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 2011, 211 s. ISBN 978-80-87182-19-2.
34. LACENA, Ivan. Příručka pro výchovných poradcův. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-006-8.
35. MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

36. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Dokument MŠMT, č.j.: 21291/2010-28. Praha, 2012.
37. MICHALÍK, Jan. Zdravotní postižení a pomáhající profese. Praha: Portál, 2011, 511 s. ISBN 9788073678593.
38. MIKULKOVÁ, Milena. Sociální pedagogika a její místo ve školství. In: sociální pedagogika v teorii a praxi. Brno: Institut mezioborových studií, 2007. ISBN 80-902936-6-2.
39. MILLEROVÁ, Věra. Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a sociální pedagogiky pro 3. Ročník Střední pedagogické školy v Kroměříži. Kroměříž: 2010.
40. MORAVEC, Štěpán, Kristýna KABELOVÁ a kol. Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol: studie proveditelnosti. Plzeň, 2015. Dostupné také z: file:///C:/Users/MD/Downloads/STUDIE_4%20(1).pdf
41. MÜHLPACHR, Pavel. Sociální práce. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 100 s. ISBN 8021033231.
42. MÜHLPACHR, Pavel. Sociopatologie. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 194 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 9788021045507.
43. NĚMEC, Jiří. Výzkum zaměřený na--: základní směry výzkumu Katedry sociální pedagogiky PdF MU. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 166 s. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 9788021053915.
44. ONDREJKOVIČ, Peter. Sociálna patológia. 1. vyd. Bratislava: Veda, 2000, 270 s. ISBN 80-224-0616-3.
45. ORBIS SCHOLAE, 2019, 13 (1) 87–106 – Lorenzová, Komárková
46. orientace 2005, č. 3, s. 98–111. ISSN 1211-4669.
47. PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
48. POTMĚŠILOVÁ, Petra. Sociální pedagogika v teorii a praxi. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 159 s. Odborná publikace. ISBN 9788024438313.
49. PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika. ISBN 9788024734705.

50. PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
51. PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-0403-9.
52. PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 8071786314.
53. PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3469-6.
54. PŘIKRYLOVÁ, Zdeňka: Šikana jako faktor ovlivňující klima třídy na základní škole, 2009. In: Metodika pro školní sociální pedagogy. Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava. Ostrava, 2019
55. ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. Jak na šikanu. 1. vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
56. SŁOMA, Małgorzata. Nowa rola pedagoga szkolnego. Edukacja i Dialog, 2001, 6, 44-47.
57. Sociální pedagogika ve střední Evropě: současný stav a perspektivy : sborník příspěvků z mezinárodní konference : Brno: Institut mezioborových studií, 2009.
58. SOJÁK, Petr, ed. Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 221 s. ISBN 978-80-210-4945-1.
59. SUCHÁNKOVÁ, Eliška., ZGARBOVÁ, Petra. Cesty efektivního vzdělávání. Vybraná témata moderní pedagogiky. Studijní opora. Zlín: UTB, 2014.
60. SVOBODOVÁ, Dagmar. Profesionální poradenství: vybrané kapitoly. Praha: Grada, 2015, 160 s. Psyché. ISBN 9788024750927.
61. VÁGNEROVÁ, Marie. Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy chování. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, s. 8. ISBN 978-80-7372-763-5.
62. VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

63. VAŠUTOVÁ, Maria. Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
64. ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra. Sociální pedagog v školském prostředí. In: Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS, 2009. ISBN 978-80-87182-08-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE

65. Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně: profil a uplatnění absolventa: Studijní program Specializace v pedagogice, studijní obor Sociální pedagogika [online]. © 2020 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/studium/prijimaci-rizeni/prehled-oboru-na-fhs/studijni-program-specializace-v-pedagogice-studijni-obor-socialni-pedagogika-kombinovana-forma-2/>
66. FIRSTOVÁ, J. Prevence sociálně patologických jevů na školách, [online]. [cit.2020-04-06]. Dostupné z www: http://bezpecnostni-sbory.wbs.cz/clanky/3_2014/prevence_socialne_patologickyh_jevu_na_skolach_-_bs_2014.pdf
67. Katedra sociální pedagogiky MU: o sociální pedagogice [online]. © 2020 Masarykova univerzita [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <https://ksop.ped.muni.cz/co-je-socped/o-socialni-pedagogice>
68. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: sociální pedagogika a volný čas [online]. © 2009–2020 Pedagogická fakulta MU [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <https://old.ped.muni.cz/katedry-a-instituty/socialni-pedagogika/studium/oborova-profilace/socialni-pedagogika-a-volny-cas>
69. Přehled šablon a jejich věcný výklad: operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání. Programové období 2014-2020 [online]. [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf

70. RVP metodický portál: strategie řešení problémového chování [online]. Doporučení, inspirace a náměty [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12742>.

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

71. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [cit. 2020-29-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
72. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
73. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [cit. 2020-03-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
74. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [cit. 2020-03-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
75. Zákon č. 257/2000 Sb., o Probační a mediační službě, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [cit. 2020-03-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-257>
76. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2020 [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CAN	týrané, zneužívané a zanedbávané dítě (Child Abuse and Neglect)
např.	například
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
SVP	Středisko výchovné péče
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Model profesních kompetencí dle Krause

Obr. 2. Specifické kompetence sociálního pedagoga

Obr. 3. Schéma vzájemných vztahů sociálního pedagoga a osob ve školním prostředí

Obr. 4. Vývojové stupně šikany

Obr. 5. Schéma činnosti sociálního pedagoga ve škole

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Pohlaví respondentů

Graf 2. Délka praxe respondentů

Graf 3. Prostředí školy, ve které respondenti působí

Graf 4. Pracovní pozice respondentů

Graf 5. Znalost pojmu sociální pedagog

Graf 6. Setkání respondentů s pojmem sociální pedagog

Graf 7. Názory pedagogů na uplatnění pozice sociálního pedagoga v ZŠ

Graf 8. Názor respondentů na činnost sociálního pedagoga v ZŠ

Graf 9. Poslání profese sociálního pedagoga

Graf 10. Grafické znázornění pozorované četnosti položek č. 8 a 20 z dotazníku

Graf 11. Názor respondentů na práci sociálního pedagoga na ZŠ

Graf 12. Grafické znázornění pozorované četnosti položek č. 10 a 11 z dotazníkového šetření

Graf 13. Grafické znázornění pozorované četnosti položek č. 14 a 15 z dotazníku

Graf 14. Osoba zabezpečující prevenci sociálně patologických jevů a výchovných problémů na ZŠ

Graf 16. Nejčastější problémy v ZŠ

Graf 17. Grafické znázornění pozorované četnosti položek č. 3 a 18 z dotazníku

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Názory respondentů na uplatnění pozice sociálního pedagoga ve škole

Tab. 2. Názor respondentů na zaměření činnosti sociálního pedagoga ve ZŠ

Tab. 3. Poslání profese sociálního pedagoga

Tab. 4. Schéma kontingenční tabulky pro H1 – pozorované četnosti

Tab. 5. Schéma kontingenční tabulky pro H1 – očekávané četnosti

Tab. 6. Schéma kontingenční tabulky pro H2 – pozorované četnosti

Tab. 7. Schéma kontingenční tabulky pro H2 – očekávané četnosti

Tab. 8. Schéma kontingenční tabulky pro H3 – pozorované četnosti

Tab. 9. Schéma kontingenční tabulky pro H3 – očekávané četnosti

Tab. 10. Schéma kontingenční tabulky pro H4 – pozorované četnosti

Tab. 11. Schéma kontingenční tabulky pro H4 – očekávané četnosti

Tab. 12. Schéma čtyřpolní tabulky pro H5 – pozorované četnosti

Tab. 13. Schéma čtyřpolní tabulky pro H5 – očekávané četnosti

SEZNAM PŘÍLOH

P I: DOTAZNÍK: Profesionální kompetence sociálního pedagoga ve škole (dotazník pro učitele a pedagogické pracovníky základních škol).

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK: Profesionální kompetence sociálního pedagoga ve škole (dotazník pro učitele a pedagogické pracovníky základních škol).

Vážení pedagogové,

jmenuji se Denisa Kunová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Chtěla bych Vás touto cestou poprosit o vyplnění dotazníku, který je zaměřený na kompetence sociálního pedagoga na základní škole. Tento dotazník bude podkladem k mé diplomové práci: „Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí v rezortu školství.“

Dotazník je anonymní a údaje v něm uvedené, budou sloužit pouze pro mou práci. Děkuji Vám za spolupráci a Váš čas.

Instrukce pro vyplnění dotazníku:

Zakroužkujte prosím pouze jednu odpověď, není-li uvedeno jinak.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- a) muž
- b) žena

3. Vaše škola je v následujícím prostředí:

- a) vesnice
- b) město

2. Jak dlouho ve školství pracujete?

- a) do 5 let
- b) 5 - 15 let
- c) 15 - 25 let
- d) více jak 25 let

4. Jaká je Vaše současná pracovní pozice?

- e) ředitel
- f) zástupce ředitele
- g) třídní učitel
- h) výchovný poradce
- i) školní metodik prevence
- j) jiné (uved'te)

5. Setkal/a jste se již někdy s pojmem „Sociální pedagog“?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Pokud ano, kde jste se s ním setkal/a?

.....

6. Na jakých pracovních pozicích může být podle Vás sociální pedagog zaměstnán ve Vaší škole?

.....

7. Na které činnosti by se podle Vašeho názoru měla zaměřovat práce sociálního pedagoga v ZŠ?
(zakřížkujte v každém řádku jednu možnost)

ČINNOSTI SP	URČITE ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	VŮBEC NE
Intervence, reedukace žáků s výchovně problémovým chováním					
Kompenzační práce se žáky ze znevýhodněného prostředí					
Prevence sociálně patologických jevů					
Terénní práce, návštěvy rodin					
Konzultace – poradenství rodičům					
Poradenství žákům					
Konzultace, poradenství, podpora učitelů a ped. pracovníků					
Sociálně výchovná práce se skupinou					
Mediace					
Vyhledávání a monitoring ohrožených žáků					
Účast na třídnických hodinách					
Účast na vybraných vyučovacích hodinách					
Vých.- vzdělávací činnost					
Organizace volnočasových aktivit					
Zástup za nepřítomné pedagogy					

8. Víte, jaké jsou profesní kompetence sociálního pedagoga?

- a) ano, velmi dobře
- b) nevím zcela jistě
- c) vůbec ne

9. V čem vidíte poslání profese sociálního pedagoga?

.....

10. Je dle Vašeho názoru spolupráce ze strany rodičů (zákonných zástupců) se školou dostatečná?

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

11. Má podle Vás přímá kooperace ze strany rodiny se školou vliv na existenci výchovných problémů a sociálně patologických jevů ve školském prostředí?

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

12. Které problémy se na u Vás na škole objevují nejčastěji?

- a) sociálně patologické jevy (záškoláctví, šikana, vandalismus, krádeže, drogy...)
- b) poruchy chování (vzdorovitost, lhaní, podvody, útěky, agrese ...)
- c) sociální znevýhodnění žáků
- d) jiné (uved'te)

13. Kdo u Vás ve škole zabezpečuje prevenci sociálně patologických jevů a řešení výchovných problémů?

- a) třídní učitel
- b) školní psycholog
- c) výchovný poradce
- d) školní metodik prevence
- e) jiné

14. Je dle Vašeho názoru poradenství ve Vaší škole zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů a problémového chování dostačující?

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

15. Jsou dle Vašeho názoru preventivní programy a aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů a problémového chování dostačující?

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

16. Myslíte si, že v poslední době ve škole zvýšila četnost sociálně patologických jevů, výchovných a sociálních problémů obecně?

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

17. Domníváte se, že pro eliminaci výskytu sociálních a výchovných problémů obecně na školách by bylo vhodné zavedení profese sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky uvedené v katalogu pedagogických profesí?

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

18. Jaký je Váš názor na zavedení pozice sociálního pedagoga do škol?

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím

19. Považujete práci sociálního pedagoga na ZŠ za důležitou?

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

22. Myslíte si, že by byl sociální pedagog pro Vaši školu přínosem?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím