

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

# Diplomová práce

2019

Bc. Ludmila Říhová Zezulová

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

# **Sociální pedagog v mateřské škole**

Diplomová práce

Autor: Ludmila Říhová Zezulová  
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika  
Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Bc. Ludmila Říhová Zezulová, DiS.</b>
Studium:	P16K0295
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Sociální pedagog v mateřské škole</b>
Název diplomové práce AJ:	Social pedagogue in kindergarten

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá vymezením postavení sociálního pedagoga, jeho možnostmi uplatnění a kompetencemi v mateřské škole. Teoretická část diplomové práce je zaměřena na vymezení profese sociálního pedagoga v resortu školství, specifikuje a vysvětluje kompetence, pracovní náplň a možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole. V návaznosti na legislativní rámec dává do kontextu vzdělání sociálního pedagoga a pedagogických pracovníků mateřských škol. Další kapitola práce je věnována předškolnímu vzdělávání dětí a zavedení povinné předškolní docházky v České republice. Poslední teoretická kapitola vymezuje pojmy sociálního znevýhodnění dětí a zaměřuje se na sociální znevýhodnění dětí v předškolním věku. Praktická část je realizována formou smíšeného designu, formou kvalitativního šetření doplněné o kvantitativní šetření. Cílem práce je najít možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole a upevnit jeho postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu.

AIEJI. 2010. The profession of Social Education in Europe. Dostupné na: <http://aieji.net/wpcontent/uploads/2010/11/The-Profession-of-Social-Education.pdf>  
BURKOVIČOVÁ, Radmila. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4. KRAUS, Blahoslav. 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-8-7367-383-3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. 2017 [cit. 2017-06-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Ing. et Bc. Stanislava Michka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Moravské Třebové dne 12. 6. 2019

## Poděkování

Děkuji Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování velmi cenných rad při psaní diplomové práce. Dále děkuji rodině a kolegům za jejich trpělivost a podporu.

## **Anotace**

Říhová Zezulová, Ludmila. *Sociální pedagog v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 94 s. Diplomová práce.

Diplomová práce je věnována problematice uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je zaměřena na pojetí sociální pedagogiky a jejího postavení v systému společenských věd. Dále se práce věnuje předškolnímu vzdělávání, povinné předškolní docházce a sociálnímu znevýhodnění dětí. Teoretickou část uzavírá popis profese sociálního pedagoga, pojetí sociálního pedagoga v České republice i v zahraničí a jeho uplatnění v mateřské škole.

Pro praktickou část práce byl navržen smíšený výzkumný plán kvalitativně-quantitativní formou. Výsledky kvalitativního výzkumu byly ověřeny statisticky prostřednictvím dotazníkového šetření určeného pedagogickým pracovníkům mateřských škol v okrese Svitavy. Závěrem práce jsou navrženy možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole.

### **Klíčová slova:**

Sociální pedagogiky, sociální pedagog, mateřská škola, sociální znevýhodnění, kompetence

## **Annotation**

PŘÍJMENÍ, Jméno. *TheTitleoftheDiplomaDissertationDegree Thesis*. Hradec Králové: PedagogicalFaculty, University of Hradec Králové, 2019. 94 pp. DiplomaDissertationDegree Thesis.

The thesis is devoted to the problem of applying a social pedagogues in kindergarten. The thesis is divided into two parts. The theoretical part is focused on the concept of social pedagogy and its position in the system of social sciences. Furthermore, the work deals with preschool education, compulsory preschool attendance and socially disadvantaged children. The theoretical part concludes with a description of the profession of a social pedagogue, the concept of a social pedagogue in the Czech Republic and abroad and its application in kindergarten.

For the practical part of the thesis, a mixed research plan was designed in a qualitative-quantitative form. The results of the qualitative research were verified statistically by means of a questionnaire survey intended for social pedagogues of kindergartens in the district of Svitavy. At the end of the thesis there are proposed possibilities of applying social pedagogue in kindergarten.

### **Keywords:**

Social pedagogy, social pedagogue, kindergarten, social disadvantage, competence

## OBSAH

### Úvod

1	Sociální pedagogika.....	10
1.1	Pojetí sociální pedagogiky.....	10
1.2	Dimenze sociální pedagogiky.....	13
1.3	Postavení sociální pedagogiky v systému společenských věd.....	15
2	Předškolní vzdělávání.....	17
2.1	Předškolní vzdělávání.....	17
2.2	Povinné předškolní vzdělávání.....	21
2.3	Prostředí a klima v mateřské škole.....	24
2.4	Riziko sociálně znevýhodněného prostředí.....	27
3	Sociální pedagog.....	32
3.1	Legislativní zakotvení sociálního pedagoga v České a Slovenské republice.....	32
3.2	Sociální pedagog v zahraničí.....	36
3.3	Modely kompetencí sociálního pedagoga.....	38
3.4	Sociální pedagog a možnosti jeho uplatnění v mateřské škole.....	43
4	Sociální pedagog v mateřské škole – empirická část.....	47
4.1	Cíle výzkumného šetření.....	47
4.2	Výzkumné otázky.....	49
4.3	Strategie výzkumu a metody sběru výzkumných dat.....	50
4.4	Kritéria a charakteristika výzkumného vzorku.....	53
4.5	Analýza výzkumných dat.....	60
4.6	Interpretace výzkumných dat.....	62
4.7	Tvorba hypotéz.....	75
4.8	Verifikace hypotéz.....	75
5	Shrnutí a diskuse.....	88
	Závěr.....	
	Použitá literatura a další zdroje.....	95
	Seznam tabulek a obrázků.....	100
	Seznam příloh.....	102



## ÚVOD

Téma „Sociální pedagog v mateřské škole“ jsem si zvolila jako identifikaci mezery v možnostech uplatnění sociálního pedagoga ve školském systému. Práce sociálního pedagoga je v současné době nejčastěji percipována jako práce pedagoga na základní škole v roli asistenta pedagoga, pedagoga volného času nebo v roli vychovatele.

Absence vnímání sociálního pedagoga jako pedagogické profese je v České republice do značné míry zapříčiněna chybějícím legislativním ukotvením, ale i nízkou mírou „společenské objednávky“ (Bendl, 2014) ze strany samotných pedagogických pracovníků školských zařízení. V důsledku těchto příčin sociální pedagog v naší zemi, na rozdíl od okolních států, své uplatnění stále hledá.

Vzhledem k celospolečenskému pokroku, globalizaci a rychlému rozvoji informačních technologií se mění společnost, i rodina v ní. Na jednotlivce včetně dětí jsou kladeny daleko větší nároky na čas, výkon a rychlou adaptaci na změny, což sebou přináší řadu úskalí, včetně prohlubování sociálně ekonomických rozdílů.

Z výše popsaných důvodů jsem svoji pozornost při volbě tématu diplomové práce zaměřila na předškolní vzdělávání, uvědomění si rizika sociálního znevýhodnění u dětí předškolního věku a možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřských školách z pohledu pedagogických pracovníků předškolních zařízení.

Intencí diplomové práce je upozornit na možnost uplatnění sociálního pedagoga v mateřských školách.

Práce je v teoretické části zaměřena na pojetí (např. Bakošová (1994), Baláž (1991), Hradečná (1998) a postavení sociální pedagogiky v systému společenských věd. (Kraus, 2001) Dále se věnuje tématu předškolnímu vzdělávání a s tím i spojené otázce povinného předškolního vzdělání, klimatu ve třídě a riziku sociálně znevýhodněnému prostředí u dětí. Poslední kapitola teoretické části je věnována profesi sociálního pedagoga, porovnání jeho legislativního zakotvení v České a Slovenské republice, následně i srovnání působení sociálního pedagoga v zahraničí (Polsku, Rusku, Ukrajině) a možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole.

Cílem praktické části práce navazující na část teoretickou je identifikovat názory a postoje pedagogických pracovníků mateřských škol směrem k profesi sociálního pedagoga a tím prozkoumat a popsat možnosti působení sociálního pedagoga v mateřské škole.

Pro empirickou část práce byl zvolen smíšený výzkum kvalitativně-kvantitativní (sekvenční, navazující) formou (Vlčková, 2016). V rámci kvalitativního šetření byl s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy veden polostrukturovaný rozhovor. Na základě zjištění z kvalitativního šetření byly vytvořeny hypotézy, které byly následně ověřovány dotazníkovým šetřením.

Praktický význam práce spatřuji v podkrytí potřeb pedagogických pracovníků mateřských škol v otázkách sociálního postavení dítěte a jeho rodiny, sociálně znevýhodněného dítěte, otázky komunikace s rodinou dítěte, klima v mateřské škole či pomoci při adaptaci dítěte a jeho rodiny na předškolní vzdělávání. Všechny tyto faktory do značné míry ovlivňují práci pedagogických pracovníků v mateřské škole, avšak bývají na okraji jejich pozornosti.

Sociální pedagog by právě v těchto oblastech významně přispěl k usnadnění práce pedagogickým pracovníkům mateřských škol.

Záměrem diplomové práce je přinést odpověď na otázky:

- V jakých oblastech by pedagogové mateřských škol uvítali odbornou pomoc?
- Zda by sociální pedagog z pohledů učitelů mateřských škol našel praktické uplatnění v tomto typu zařízení?
- Zda by byl sociální pedagog a za jakých podmínek profesně akceptován pedagogy mateřských škol?

## 1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Sociální pedagogika jako společenská vědní disciplína usiluje o propojení každého jedince se společností. Cílem sociální pedagogiky je vytvořit takové podmínky, za kterých může každý jedinec růst, stát se více nezávislý, a přitom integrovaným členem společnosti. Proces integrace jedince do společnosti je procesem celoživotním, a pojímá tak jedince s různých sociálních skupin a různých prostředí, od raného dětství přes adolescentní mládež až po práci se znevýhodněnými skupinami i staršími lidmi.

V důsledku tohoto jevu, pak vymezení sociální pedagogiky velmi závisí na kontextu práce s konkrétní sociální skupinou. Sociální pedagogové, kteří pracují s marginalizovanými dospělými, budou vycházet z jiných specializací a teorií než sociální pedagogové pracující s velmi malými dětmi, budou však propojení společným étosem a zásadami podporujícími jejich sociální pedagogickou orientaci.

### 1.1 POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Vymezení sociální pedagogiky není jednoznačné. Jako všechny vědní disciplíny se i sociální pedagogika v průběhu času vyvíjela a měnil se pohled na její význam a přínos. I v současné době je vedena diskuse k otázkám identity sociální pedagogiky.

Pospíšil (2015) uvádí, že vymezení sociální pedagogiky naráží na řadu mezioborových vztahů, které nelze překonat pouhým uznáním jejich existence, nýbrž permanentní recepcí a reflexí dynamického charakteru těchto vztahů. Definovat exaktně sociální pedagogiku se jeví jako mimořádně obtížný úkol, a to i s ohledem na napětí mezi sociálním posláním této disciplíny směřující k nacházení sociální vyváženosti a sociálního smíru, a posláním pedagogickým, které vždy bude tuto rovinu překonávat a posouvat sociální situace do roviny výchovných. Sociální pedagogiku Pospíšil (2015) definuje jako aplikovanou pedagogickou disciplínou, na kterou nelze nahlížet zcela samostatně mimo kontext ostatních podoborů pedagogiky a dokonce ani mimo kontext ostatních sociálních a humanitních věd.

Bakošová (1994) definuje sociální pedagogiku jako hraniční vědní disciplínu mezi pedagogikou a sociologií, která zkoumá vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou,

formy sociální pomoci a péče o děti, mládež a dospělé, tedy člověka v sociálním prostředí. Úkol sociální pedagogiky by měl spočívat v hledání optimálních forem pomoci člověku na jeho životní cestě v různých typech prostředí, vytvářet výchovně vhodné podněty v prostředí a kompenzovat nedostatky.

Baláž ve své publikaci *Sociálna pedagogika-problémy a perspektivy* (1991) vymezuje sociální pedagogiku jako speciální pedagogickou disciplínu. Sociální pedagogika se tedy objevuje jako pedagogická disciplína zaměřující se na výchovný proces a oblasti výchovy orientované především na vliv prostředí a volný čas mimo vyučování.

Hradečná (1998) hovoří o sociální pedagogice jako o přesahu dimenze omezené školou. Projevuje se v celistvosti školní i mimoškolní problematiky, v kooperaci i rozporuplnosti školních a širších sociálních vlivů působících na jedince. Také se projevuje v postavení jedince uvnitř sociálních skupin, a to nejen jako v postavení jedince jako žáka, ale i jako člena různých sociálních skupin a společností vůbec. Sociální pedagogika zahrnuje společenské předpoklady výchovných a vzdělávacích jevů a procesů, požadavky na ně, prognózy a perspektivy sociální výchovy a vztahy, v nichž se realizuje. Švarcová (2005) podotýká, že v České republice je tato oblast pedagogiky, tj. sociální pedagogika, prozatím ve stádiu rozvoje a její předmět zkoumání není dosud jednoznačně vymezen. V nejširším pojetí se podle autorky sociální pedagogika vymezuje jako věda, která se zabývá působením veškerého sociálního prostředí na člověka, zatímco v užším smyslu se chápe jako disciplína, která se orientuje na pedagogické ovlivňování sociálně problémových jedinců. Ve své publikaci se přidrží širšího vymezení sociální pedagogiky, kdy sociální pedagogiku chápe jako „*pedagogiku sociálních vztahů působících v procesu výchovy a vzdělávání*“ (Švarcová, 2005, s. 209)

Různé přístupy v různě šíři pojetí sociální pedagogiky shrnuje Hroncová, která uvádí, že na sociální pedagogiku lze nazírat jako na:

- normativní vědu, která studuje společenské cíle výchovy, resp. výchovné vzory ve vztahu k dané společnosti (P. Natorp, K. Mollenhauer).
- vědu, která studuje spojitost výchovy a prostředí a pedagogické péče (H. Radlinská, R. Wroczyński, H. Nohl, M. Přadka).
- jako odezva na problémy moderní společnosti (H. Marburger).
- jako věda o všech sociálních stránkách výchovy (O. Baláž, B. Kraus).

- jako terciální výchovná instituce, jejímž základem je sociální pomoc dětem a mládeži (J. Schilling).
- jako věda, která se zabývá odlišností sociálního chování (H.Huppertz, P. Gabura).
- jako věda, která zkoumá otázky výchovy člověka, jeho právního nároku na výchovu a vzdělání (H. Lukas, L. J. Mees).
- jako teorii sociální práce (P. Ondrejko).
- jako uplatnění konkrétní sociální etiky a rozvíjení výchovy a prosociálního chování (Š. Strieženeček) (Kraus, 2001)

Lze konstatovat, že každý autor klade důraz na jiné společenské a sociální téma společnosti a jinak přistupuje k vymezení sociální pedagogiky.

Bendl v této souvislosti hovoří o tzv. „*determinaci společenskou objednávkou*“, kdy společnost volá po řešení problému, tj. existuje zde poptávka (společenská objednávka) pro jeho nápravu a prevenci. Jedním ze subjektů tohoto řešení byla a je právě sociální pedagogika, která se snaží jak teoreticky, tak prakticky reagovat na palčivé problémy dané společnosti. Reaguje a obsahově se rozvíjí podle toho, co je právě v daném období aktuálním společenským (sociálním) problémem. (Bendl, 2014)

Rozdílná pojetí sociální pedagogiky shrnuje také Knotová (2014, s. 20) na sociální pedagogiku:

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

## 1.2 DIMENZE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika jako vědní disciplína se na základě svého multidisciplinárního postavení snaží o pochopení podstaty výchovy a obecného pojmu sociální. Současná sociální pedagogika dle Krause (2008) zahrnuje dvě základní dimenze – sociální a pedagogickou.

Sociální dimenze je dána společenskými podmínkami v příslušné společnosti. Společnost vytvářejí jisté podmínky, situace a okolnosti, které mají dopad na socializaci jedinců a sociálních skupin. Tyto podmínky mohou být ve vztahu k procesu socializace pozitivní, ale také mohou socializaci jedinců a sociálních skupin komplikovat. *„Sociální pedagogika s těmito objektivně danými podmínkami a rozpory počítá, akceptuje je a snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti, tj. zabývá se měnícím se prostředím, ve kterém výchovný proces probíhá.* (Kraus, 2008, s. 44-45)

Procházka (2012) vidí sociální dimenzi v současnosti za stále důležitější, neboť je ovlivněna jednak samotnou společností, ale tak i neustálým rozvojem technologií. Zanedbatelný není ani vliv počítačových sociálních sítí a dále vzhledem ke změnám ve formách lidského spoluzití a globalizačních tendencí. V tomto kontextu považuje za významné také to, že se sociální pedagogika snaží odhalit sociální procesy, které narušují či znesnadňují socializaci jedinců či ohrožených skupin a vedou ke vzniku společenských rozporů a problémů. Sociální dimenze hledá východiska a řešení pro nejpříznivější vývoj osobnosti jedince. Při své působení musí reagovat na změny v neustále se měnícím prostředí, ve kterém probíhá výchovný proces.

Pedagogická dimenze sociální pedagogiky spočívá v prosazování a uskutečňování společenských nároků a společensky žádoucích cílů. Usiluje o zmírňování existujících či právě vznikajících rozporů pedagogickými prostředky. Realizuje se zejména organizováním a úpravou prostředí, které tak „vychovává“ jedince a sociální skupiny nepřímou. *„Sociální pedagogika vstupuje do interakčních a socializačních teritorií, ve kterých jsou procesy výchovy (vzdělávání) a organizace podmínek rozhodující, a také tam, kde ,standardní výchovné postupy selhávají, kde má co činit s jedinci či skupinami potenciálně deviantními.“* (Kraus, 2008, s. 45)

Procházka vidí cíl pedagogické dimenze v realizaci výchovných, preventivních, resocializačních a reedukačních postupů a usměrňování tím životních situací jedince s

ohledem na jeho potenciál a individualitu.“ *Sociální pedagogika se snaží minimalizovat rozpory mezi jedincem a společenskými podmínkami, a tak přispět k výchově osobnosti, schopné plnohodnotně fungovat s druhými.*“ (Procházka, 2012, s. 63–64)

Propojením obou dimenzí lze dojít ke zjištění, že sociální pedagogika optimalizuje a usměrňuje životní situace a procesy, a to s přihlédnutím k vnitřnímu potenciálu jedince a jeho individualitě. (Kraus, 2001)

Mühlpachr (Uherek, 2014) uvádí, že sociální pedagogika se vymezuje v mnoha dimenzích. Mezi základní pojetí náleží:

- Pedagogika prostředí (vztah výchova – prostředí) klasické pojetí sociální pedagogiky
- Výchova člověka, edukace, analýza výchovy a vzdělávání jako procesu, efektivita.
- Pedagogika, která chápe výchovu jako životní pomoc, vedení člověka na životní dráze
- Pedagogika, která se věnuje eliminaci a řešení odchylek od normy v chování člověka (sociální chování překračující normu, sociální deviace, sociální patologie).
- Pedagogika resocializační ve smyslu korekce následků problematické socializace
- Poradenství všem věkovým skupinám, poradenství na životní dráze člověka
- Enkulturační, postupné vrůstání a začleňování člověka do kultury dané společnosti (ve smyslu Maslowova pojetí: kultura je vše co člověk jako bytost doposud vytvořil).
- Determinanty socializačního procesu ve smyslu dominance funkcionální výchovy nad intencionální (prostředí významněji ovlivňuje jedince než přímá výchova).
- Prevence (primární, sekundární, terciární) včetně profylaxe.
- Profesionalizace a personalizace.
- Volný čas a volnočasové aktivity jako základ funkcionální výchovy.

### 1.3 POSTAVENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V SYSTÉMU SPOLEČENSKÝCH VĚD

Sociální pedagogika zahrnuje široké spektrum oblastí působení. Současné pojetí sociální pedagogiky je charakterizováno snahou o vyčlenění samostatné sociální pedagogiky v systému společenských věd. Zde je nutno zdůraznit, že některé složky od sebe oddělit např. výchovu a vzdělávání. Sociální pedagogiky se soustředí na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a má za úkol navozovat změny v sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností.

Sociální pedagogika se tedy zaměřuje na různé oblasti působení, např. mimoškolní a rodinnou výchovu, na oblast celoživotního učení, problematiku sociální práce, zaměřenou na různé cílové skupiny lidí, především na osoby ohrožené sociálně patologickými jevy, péči o opuštěné, děti a o osoby se sociálním znevýhodněním.

Kraus (2008) označuje přesah sociální pedagogiky do jiných věd za transdisciplinární s výrazně integrujícím charakterem. Uvádí, že v tomto pojetí má blízko především k sociologii, ale také k antropologii, k psychologii, politologii i k teologii, právním a medicínským disciplínám. Nejtěsnější vazbu má sociální pedagogika k sociologii, konkrétně k sociologii výchovy. Ta bývá viděna jako teoretičtější (sociální pedagogika praktičtější), zkoumající výchovu v obecnějších souvislostech a na celospolečenské úrovni (sociální pedagogika sleduje souvislosti výchovy a společenského života spíše na mikroúrovni – rodina, škola, výchovné instituce, zájmová sdružení příp. v lokálních prostředích). Další blízkou speciální sociologickou disciplínou je právě sociologie města či venkova, sociologie rodiny, sociologie dětí a mládeže, sociologie životního způsobu ale také sociální patologie ad. Také psychologie a biologie mají k sociální pedagogice těsné vazby, poskytují obraz psychických procesů člověka i jeho biologické fungování. Všeobecné hledisko pro sociální pedagogiku poskytuje filozofie, politologie, právní disciplíny a stále více skloňovaná ekologie.

V současnosti nejbližší k sociální pedagogice má sociální práce. Stejně jako sociální pedagogika zaznamenala sociální práce největší rozmach v posledním desetiletí. V nejširší podobě je sociální práce vymezována jako obor zabývající se činnostmi, které mají předcházet nebo upravit problémy jedinců či skupin a vycházejí z konfliktu potřeb jedince a společnosti. Cílem sociální práce je zlepšovat kvalitu života jedince, v praxi se



jedná o sociální politiku státu. Výrazná blízkost sociální práce k praxi dle Krause vede k přesvědčení, že sociální pedagogika je pro sociální práci jakousi teoretickou oporou a je pojmána jako akademičtější. Vztah sociální pedagogiky a sociální práce je chápán různě, především v souvislosti se vznikem obou oborů.

Na vztah sociální práce a sociální pedagogiky lze pohlížet jako na přístup:

1. Identifikační, ke kterému dospívají v německy mluvících zemích, a jde o praktické ztotožnění obou disciplín zdroj informací pro svou praktickou činnost.
2. Diferenciační, typický pro anglicky mluvící země
3. Integrační, při zachování určité svébytnosti obou disciplín (Česká republika, Slovenská republika a do určité míry i Polsko)

## 2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

*„Výchova a vzdělávání v 21. století jsou charakterizovány neustálými změnami v závislosti na kontextu kulturních, sociálních, politických a ekonomických procesů. Společný růst Evropy se v oblasti výchovy a vzdělávání vyznačuje individualizací procesu učení, výměnou informací a zkušeností, integrací oborů, vzájemnou spoluprací a otevřenou komunikací. Zatímco 20. století bylo stoletím techniky a strojů, 21. století je stoletím člověka a jeho kreativity, ke které neodmyslitelně patří hodnota informací, znalostí, dovedností a postojů, nových požadavků na výchovu. Mění se podmínky a problémy ve výchově (vzdělávání) v souvislosti s globalizačními tendencemi – krize školy, výchovy a vzdělávání, názorový pluralismus, příklon k humanismu a respektování potřeb člověka, přibližování se k ideálu celistvosti, potřeba řešit společné, globální problémy lidstva.“ (Čabalová, 2011, s. 59)*

V předchozích řádcích je shrnuto vše, co sužuje dnešní společnost, potažmo učitele, děti a jejich rodiče. Se změnou životních podmínek a díky technologickému pokroku se mění společnost i jedinci v ní. Stále častěji se ze strany škol poukazuje na skutečnost, že se změnily děti, rodiny, ale změnil se i pohled rodin na školský systém. Společenské změny výrazně zasáhly také do vzájemného působení a komunikace školy a rodiny. Školy jsou nucené opustit svůj tradiční model působení, musí hledat nové cesty, nové hranice, nové možnosti působení na děti a způsoby komunikace s rodinou. Rodina se stává aktivnější v zájmu o dění ve škole, požaduje od školy rovnocenné partnerství a očekává vzájemnou interakci a efektivní komunikaci.

### 2.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku tvoří dnes již nedílnou součást vzdělávacího systému České republiky. Dětství je z pohledu dnešní doby velmi významné. Dětem je v rámci naší společnosti věnováno mnoho pozornosti, a to v nejrůznějších oblastech. V souvislosti s potřebou transformace přístupu k výchově a vzdělávání dochází na přelomu 20. a 21. století k reformě v oblasti školství. Ve

vzdělávací politice se začíná užívat pojmu „celoživotní učení“ (příp. „celoživotní vzdělávání“, angl. „lifelong learning“).

Celoživotní učení představuje „zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (Kalous, 2006, s. 25-26)

Jednu ze součástí celoživotního učení či vzdělávání tvoří předškolní vzdělávání. Ačkoliv je Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání ISCED 1997 hodnoceno předškolní vzdělávání jako stupeň ISCED 0 (bez vzdělání), je považováno za důležitý základ pro započetí systematického povinného vzdělávání. Celoživotní učení pojímá veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu „od kolébky do hrobu“, a proto považuje vysoce kvalitní vzdělávání pro všechny od nejtělejšího dětství za svůj základ.

Předškolní vzdělávání jako součást celoživotního učení tvoří prvotní etapu ve vzdělávání dětí. Zprostředkovává prvotní základy klíčových kompetencí a formuje tak jádro pro plnění požadavků povinného vzdělávání. Jako kurikulární dokument vytvořený pro etapu předškolního vzdělávání byl vytvořen rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV)<sup>1</sup>, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku. RVP PV se vztahuje na pedagogickou činnost ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení a tvoří východisko pro tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP).

RVP PV je zformulován na základě akceptace přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a promítá je do svého obsahu a také do forem a metod jejich vzdělávání. Umožňuje rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb a zaměřuje se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání. Definiuje kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, kterých má dítě v této etapě vzdělávání dosáhnout. RVP PV je koncipován tak, aby zajišťoval

---

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2018.

srovnatelnou pedagogickou působnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami, aby vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí, také má na zřeteli i individuální profilaci každé mateřské školy.

V RVP PV formuluje cíle předškolního vzdělávání do čtyř cílových kategorií, jež jsou stanoveny v podobě záměrů a výstupů v rovině obecné a v rovině oblastní. Mezi tyto čtyři kategorie patří rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. (srov. RVP 2018, s. 9–14 a obr. 1)



Obrázek 1: Systém vzdělávacích cílů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2018. s. 9

Jedna z oblastí, kterou je třeba v rámci předškolního vzdělávání rozvíjet, je oblast sociální a kulturní. RVP PV obsahově rozpracovává kompetence, jež si má dítě v této souvislosti osvojit. Záměrem vzdělávacího úsilí sociálně – kulturní je zprostředkovat vstup dítěti do společenství ostatních lidí, do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí. Klíčové kompetence jsou vymezeny v takové úrovni, která by měla být dosažitelná pro dítě předškolního věku.

Mezi dílčí vzdělávací cíle v oblasti sociálně – kulturní patří poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí a vnímat a přijímat

základní hodnoty v tomto společenství uznávané, rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny, vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách, seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije, vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností, vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevat, rozvoj společenského i estetického vkusu. (RVP, 2018, s. 25)

K očekávaným výstupům, tedy k tomu, co by dítě na konci předškolního vzdělávání obvykle mělo dokázat patří schopnost uplatňovat návyky v základních formách společenského chování, pochopení, že každý má ve společenství svou roli, podle které je třeba se chovat, chování a jednání na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé, začlenění se do třídy a zařazení se mezi své vrstevníky, respektování jejich rozdílných vlastností, schopností a dovedností, porozumění běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých, adaptování se na život ve škole, vyjednávání s dětmi i dospělými ve svém okolí, utvoření si základní (dětské představy) o pravidlech chování a společenských normách. (RVP, 2018, s. 26)

Úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga mohou ohrozit nedostatek estetických a etických podnětů a příležitostí k jejich kultivovanému prožívání a vyjádření, přítomnost nevhodných podnětů, nevhodný mravní vzor okolí apod. Vzdělávací záměr pedagoga může ohrozit také zvýhodňování či znevýhodňování některých dětí ve skupině, schematické mravní hodnocení bez možnosti dítěte vyjádřit vlastní úsudek, nedostatek příležitostí k nápravě jednání, které bylo proti pravidlům, znevažování úsilí dítěte, potlačování autonomního chování dítěte, nevšímavost k nevhodné komunikaci a jednání mezi dětmi, přehlížení nežádoucího chování některých dětí, schematické řešení konfliktů apod. rizika.

Srovnáním dílčích vzdělávacích cílů sociálně – kulturní oblasti a rizik vzdělávacích záměrů uvedených v RVP PV, lze zde získat konkrétní vodítko směřování profese sociálního pedagoga v mateřské škole.

## 2.2 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je považováno za počáteční etapu vzdělávání, během níž získává dítě poznatky o svém okolí, seznamuje se s prostředím a novými sociálními rolami. Vytváří si most mezi domovem a školním prostředím. Předpokladem předškolního vzdělávání je usnadnění vstupu dítěte na základní školu, zajistit rovnováhu mezi rozvojem osobnosti dítěte z individuální i sociální pozice. Je upřednostňována demokratická spolupráce, sociálně komunikativní strategie, vytváří se podmínky pro rozvoj osobnostních předpokladů dítěte.

E. Šmelová uvádí: „*Současné předškolní kurikulum poskytuje prostor pro uplatnění nového pojetí dítěte. Do popředí vystupuje význam hry jako základní nejpřirozenější činnost pro dítě předškolního věku. Uspokojování zájmů a potřeb dítěte se stává prvořadým úkolem mateřských škol. Proměna mateřské školy a pojetí preprimární edukace staví učitele do zcela nových rolí (role ochránce a poskytovatele odborné péče, zprostředkovatele poznatků a zkušeností, poradce a iniciátora, manažera, diagnostika, klinika). Mění se vzdělávací strategie. Tradiční transmisivní přístup, v němž bylo dítě objektem edukace, byl nahrazen procesem interaktivním.*“ (Šmelová, 2015, s. 25)

Předškolní vzdělání je legislativně zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“). Novela školského zákona vydaná pod číslem 178/2016 Sb. se s účinností od 1. 9. 2017 sebou přinesla zásadní koncepční obrat z nepovinného předškolního vzdělávání na povinné předškolní vzdělávání.

Povinné předškolní vzdělávání vychází z cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020<sup>2</sup>, již byla intence zajistit dětem v předškolním věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání neomezené výlučně na pečovatelskou funkci, podpořit motivaci, talent a maximálního rozvoje různorodých schopností všech dětí. Dalším přesvědčivým důvodem pro zavedení povinné předškolní docházky byla teze, že zvláště v případě dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí má kvalifikovaná výchova a vzdělávání dětí od velmi raného období velký potenciál eliminovat některá

---

<sup>2</sup> Dne 9. července 2014 byla usnesením vlády č. 538 schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která se stala základním kamenem české vzdělávací politiky. Dokument obsahuje tři klíčové priority: 1. snižování nerovnosti ve vzdělávání 2. podpora kvalitní výuky učitele 3. odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

znevýhodnění, která si přinášejí z rodiny, a tak zvýšit jejich vzdělávací šance. (Strategie 2020)<sup>3</sup>

V současné době nelze hodnotit dopady této legislativní změny na společnost, resp. vliv povinné předškolní docházky na vývoj a vzdělávání dítěte. Je možné již nyní říci, že z pohledu jedinečnosti každého jedince může mít zavedení povinné předškolní docházky, jak negativní, tak pozitivní důsledky na vývoj osobnosti. V dlouhodobém horizontu lze důsledky zavedení povinného předškolního roku pouze odhadovat. Poodhalit dopady zavedení povinnosti předškolního vzdělávání může studie proveditelnosti *Zavedení povinného předškolního vzdělávání formou docházky do mateřské školky pro všechny* v rámci projektu **KUDY VEDE CESTA** realizovaná Společností Tady a teď a Demografickým informačním centrem.

Ze závěrů studie vyplývá, že povinnosti předškolního vzdělávání s sebou nese dopady jako problém kontroly docházky a její vymáhání, administrativní náročnost, suplování adaptačního rozměru první třídy základní školy, nedostatečnou délku pro naplnění specifických potřeb dětí ze specifického prostředí, posílení averze ve společnosti, zvýšení finančních nároků. Vzhledem k tomu autoři studie konstatují: „že *záměr obsažený v zadání studie proveditelnosti je z hlediska legislativně technického i kapacitního realizovatelný. Naopak hrozí prohloubení již tak špatné situace znevýhodněných rodin a nezanedbatelným rizikem je i posilování antagonismů ve společnosti. Opatření hodnotíme vzhledem k vynaloženým nákladům a potenciálním dopadům jako neefektivní.*“ (Moravec,2015, [online], [cit. 2018-05-20], dostupné z: <https://www.kudyvedecesta.cz/node/3>)

Novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) a vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání (dále jen vyhláška) přinesla několik zásadních koncepčních změn týkajících se předškolního vzdělávání.

Povinnost navštěvovat předškolní vzdělání je dána pro zákonné zástupce dětí, které do 31. srpna 2017 dosáhnou věku pěti let. Tato povinnost se vztahuje nejen na státní občany České republiky, kteří pobývají na území ČR déle než 90 dnů, ale také na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří pobývají v ČR déle než 90 dnů, cizince oprávněné pobývat v ČR trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů a na

<sup>3</sup> [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)

účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Pokud dítě do této doby nenavštěvovalo mateřskou školu, je povinností zákonného zástupce přihlásit jej do spádové nebo jím vybrané mateřské školy v termínu zápisu. Nepřihlášení dítěte nebo zanedbání péče o povinné předškolní vzdělávání je považováno za přestupek. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením (srov. ustanovení § 34 a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Zákonný zástupce může pro dítě povinné předškolní docházkou zvolit denní docházku do mateřské školy, která je zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení, ale i vybrat jiný způsob povinného předškolního vzdělávání. Zákonný zástupce se rozhodne, v jaké mateřské škole požádá o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání, pokud se už jeho dítě v mateřské škole nevzdělává (srov. ustanovení § 34 b zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Školský zákon však stanoví, že *přednostně* bude dítě čtyřleté a starší dítě přijato ve spádové mateřské škole. Školský obvod pro spádovou mateřskou školu určuje zřizovatel školy – obec – v obecně závazné vyhlášce obce, o vymezení školských obvodů spádové mateřské školy. V případě, že již dítě do mateřské školy dochází, pokračuje v předškolním vzdělávání v mateřské škole, pokud zákonný zástupce nezvolí jiný způsob povinného předškolního vzdělávání. Povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech: v mateřské škole zapsané v rejstříku škol a školských zařízení, a po dobu 4 souvislých hodin denně (srov. ustanovení § 34 a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Legislativní úprava umožňuje zákonnému zástupci zvolit jiné způsoby plnění povinného předškolního vzdělávání dětí, čímž se rozumí individuální vzdělávání dítěte. Dítě může být vzděláváno doma rodičem, jinou osobou, nebo může navštěvovat jiné zařízení, než je mateřská škola, a to jak část školního roku, tak i celý školní rok. Tuto skutečnost musí zákonný zástupce písemně oznámit v době zápisu řediteli konkrétní školy (spádové nebo kterou navštěvovalo dítě začátkem povinného školního vzdělávání). Další legislativní povinnosti je zákonného zástupce zajistit účast dítěte u ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech dle RVP PV v mateřské škole. Rodič by v rámci ověření měl obdržet doporučení pro další postu při předškolním vzdělávání. Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje i na školní rok, pro který byl



dítěti povolen odklad povinné školní docházky a je ukončeno až začátkem plnění povinné školní docházky (srov. ustanovení § 34 b zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

### 2.3 PROSTŘEDÍ A KLIMA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Se změnou společnosti došlo i ke změně struktury a funkce rodiny. Současná rodiny je charakteristická častou změnou vztahů a rolí jednotlivých členů rodiny, menší soudržností a uspěchaným způsobem života, často neumožňují dítěti dostatečný rozvoj různorodých a bohatých sociálních vztahů. K tomu je kladen na rodiny s dětmi velký ekonomický tlak nutící nepřikládat přílišný význam psychické pohodě jejich členů. Mění se podmínky současné rodiny často neumožňují dítěti dostatečný rozvoj různorodých a bohatých sociálních vztahů. Snahou současné mateřské školy by měla být orientace na rodinu dítěte, působení nejen na osobnost dítěte, ale i na rodinné prostředí, které je pro dítě v jeho vývoji stále nejvýznamnější. Zavedenou praxí je stále odtrženost mateřské školy od rodiny, spolupráce a propojenost těchto dvou institucí ve společnosti bývá minimální. Mateřská škola ve větší míře nezasahuje do fungování rodiny, rodina má právo vybrat si konkrétní mateřskou školu, ale již nemá možnost ovlivnit její chod a řád. Mezi rodinou a mateřskou školou chybí článek, který by je vzájemně propojil. Přesto je však nutné zdůraznit, že i mateřská škola prošla velkou změnou.

Mateřské školy přijaly koncept respektování dítěte v celé jeho podstatě včetně fyziologicko-psychických odchylek. Mateřské školy se usilují o začlenění a vytvoření podmínek pro předškolní docházku všech dětí, včetně dětí sociálně znevýhodněných.

Úlohou mateřských škol je uspokojení potřeby bezpečí dětí navozením pocitu jistoty a stálosti, vytvořením řádu v běhu věcí a omezení strachu a úzkosti dítěte na minimum. Potřeby sounáležitosti, jejichž uspokojení je nutnou podmínkou k eliminaci negativních citových prožitků dětí, které jsou v mateřské škole především postaveny na vztazích mezi pedagogem a dítětem a mezi dětmi navzájem. Kladné přijetí dítěte s důrazem na pozitivní stránky jeho osobnosti, postupné začlenění do skupiny vrstevníku se zkušeností láskyplné akceptace, uspokojení potřeb bezpečí a sounáležitosti je primární a nejdůležitějším posláním mateřské školy. (Bečková, 2008)

Z výše popsaných důvodů je třeba se zamyslet také nad školním prostředím a klimatem v mateřských školách. Soják (2009) uvádí, že jakkoliv má škola výsadní právo na předávání informací z různých oblastí, tak by měla pokládat minimálně stejně významný důraz na život v ní. Na žáky působí nejen výklad učitele, ale i vztahy mezi sebou, duch školy a nezřídka opomíjené prostředí školy. Výchovná a sociální činnost ve škole je stejně tak podstatná jak samotné vyučování.

Je zřejmé, že prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, silně působí na všechny stránky jeho osobnosti. Proto by mělo být prostředí mateřské školy a klima ve třídách silně diskutovaným tématem nejen budoucnosti, ale již dneška.

Prostředím rozumí „*složky struktury obklopující jedince, které účinkují jako systém podnětů a vyvolávají určité psychické reakce (zážitky)*“. (Wroczyński, 1968, s. 72-73)

Výstižný popis prostředí podává Geist (1992), který vidí prostředí jako objektivní realitu odrážející se v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení lidí, kteří jsou jeho součástí. Prostředí je tvořeno velkou skupinou různých faktorů (podmínek, jevů, bytostí a procesů), kterými je člověk v průběhu celého svého života obkloповán. Veškeré tyto faktory mají pro člověka velký význam a hodnotu, a člověk je s nimi stále v interakci.

Prostředí mateřské školy je významným faktorem při rozhodování rodičů pro zápis dítěte do konkrétní školy. Každý rodič vybírá mateřskou školu především podle svých očekávání a rozhoduje se na základě prostředí. Někdo preferuje mateřskou školu rodinného prostředí, jiný školu se stabilním sociálním zázemím, někdo raději posílá děti do lesních klubů a škol, jímž vévodí prostředí přírodní. Další rodič volí domov jako nejvhodnější prostředí na přípravu svých dětí na povinnou školní docházku. Lze tedy souhlasit tezí Geista, že prostředí je vnímáno na základě subjektivního percepce každého jedince a má značný vliv na vývoj a život dítěte, potažmo dospělého jednotlivce.

Kraus vymezuje dvě funkce prostředí v interakci na výchovný proces, a to funkci:

- **Situační** – prostředí tvoří „kulisu“, tedy podmínky kolem. Každá výchovná situace, výchovný zásah se odehrává vždy v nějakém konkrétním prostředí; ve třídě, klubovně, na hřišti. Tyto podmínky mohou působit v souladu s výchovnými cíli, tedy pozitivně, ale také v rozporu s těmito cíli, proti záměrům vychovatele čili negativně. Může nastat i situace neutrálního působení.

- **Výchovnou (formovací)** – kde právě konkrétní prostředí ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti. Jednání dětí se mění podle toho, jak střídají prostředí. Jinak se chovají ve třídě, jinak na hřišti, jinak v hledišti divadla apod. Zlepšování výkonnosti žáků ve škole se odvíjí od zlepšování podmínek v prostředí (intenzita světla, odhlučnění, změna sociálního klimatu nebo estetická úprava) (Kraus, 2008)

Ve spojitosti s prostředím se hovoří také o klimatu, pro účely této práce, o klimatu školy a třídy. Klima školy vytváří mnoho různých faktorů od prostředí škol až po vzájemné vztahy. Školní klima vyvolává různé představy, nejčastěji je však spojováno se vztahy mezi spolupracovníky a vrstevníky.

Průcha uvádí: „*při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nenahmatatelného“, ale silně jedinci pocíťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima.*“ (Průcha, 2009, s. 333)

Klima bývá v literatuře charakterizováno jako něco těžko popsatelného, avšak něco, co je jedinci silně vnímaného a silně na ně působí. Klima a jedinec jsou ve vzájemné interakci, jedinec ovlivňuje klima, klima ovlivňuje jedince, ukazuje kvalitu interpersonálních a společenských vztahů

Dle Renata Tagiuriho a Richarda Bessotha je pro klima školy významná percepce, posuzování a evaluace školy žáky, učiteli a rodiči v následujících oblastech:

- kultury (např. kurikulum, hodnotový systém ve škole, image školy, symboly),
- sociálních vztahů (mezi jednotlivými skupinami ve škole i uvnitř těchto skupin),
- personálního složení (charakteristiky osob a jejich kompetence),
- ekologických aspektů (architektonické znaky a materiální vybavení, estetické uspořádání). (Grecmanová, 2012)

Školní prostředí a klima školy však není možné ztotožňovat. Školní prostředí působí na jedince (učitele, žáky, rodiče), kteří jsou jeho součástí a přes své vnímání, prožívání a posuzování filtrují vše, co je obklopuje. Klima školy je pak relativně stálá kvalita, jež je nutné zjišťovat propojením informací od různých účastníků a jejich hodnocení je výsledkem vnímání a prožívání školního prostředí v delším časovém období.

Součástí školního klimatu je klima třídní, které v mateřské škole hraje významnou roli ve vztahu k dítěti, jež si teprve vytváří vlastní prožitky mimo rodinu. Třídní klima

ovlivňuje dítě v mateřské škole v celé jeho bytosti. Ve třídě s dobrým klimatem dochází k upevnování vzájemných vztahů, děti jsou více koherentní, rozvíjí se u nich sociální dovednosti, spolupráce a zdravé vztahy, a to nejen mezi sebou navzájem.

## 2.4 RIZIKO SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

Velkým kladem kvalitního třídního klimatu je snížení výskytu nezdravého chování žáků. Jedním z potenciálních rizik narušení třídního klimatu je přítomnost dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí. Za sociokulturně znevýhodněné prostředí lze považovat prostředí neumožňující dostatečně rozvinout duševní potenciál dítěte, včetně jeho schopností i dovedností.

Sociokulturní znevýhodněné prostředí se vyznačuje minimálně třemi rizikovými faktory z následující enumerace, a to:

- věk matky v době narození dítěte je nižší než 17 let nebo u matky proběhlo tři či více porodů do 20 let nebo jsou rodiče adolescentní
- nedokončené základní vzdělání alespoň u jednoho z rodičů související s jejich nedostatečnou profesionální kvalifikací;
- chronické onemocnění nebo postižení rodičů snižující schopnost o dítě pečovat;
- těžké psychické onemocnění jednoho z rodičů snižující schopnost pečovat o dítě; nedostatečná sociální integrace rodičů (např. jazyková bariéra u cizinců, chybějícím zázemím atd.) nebo chybějící či nedostatečná podpora rodiny;
- nedostatečné zabezpečení výživy a ošacení, nevyhovující bytové podmínky;
- domácí násilí;
- používání návykových látek v rodině;
- odůvodněné a potvrzené vyšetřování orgánů zabezpečujících ochranu práv a zájmů dítěte. (Palán [online], [cit. 2018-04-21] dostupné z:

<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/sociokulturne-znevýhodnene-prostredi>)

V rámci legislativního vymezení pamatuje na děti se sociálním znevýhodněním také školský zákon, který je začleňuje mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školský zákon vymezuje sociální znevýhodnění jako: „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nebo je-li nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova či postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*“ (srov. ustanovení § 16 č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Za sociální znevýhodnění je nutné považovat stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je typické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti (nebo kombinace těchto jevů), nemá dostatečně rozvinuty kompetence pro odpovídající naplnění svých možností v rámci vzdělávacího procesu.

Za projevy nízkého socioekonomického statusu lze pokládat:

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

Za projevy rizikových jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte lze pokládat:

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

Za prvky sociokulturní odlišnosti lze považovat:

- jazykovou odlišnost (nedostatečná znalost vyučovacího jazyka)
- významně odlišnou rodinnou konstelaci,
- náboženskou odlišnost, rituální nečistotu,
- výrazně odlišnou hodnotovou orientaci a uplatňované vzorce chování (Zíková, 2011, s. 12–13)

Sociokulturní znevýhodnění je stále více zdůrazňováno společně s tématem mezinárodní společenské integrace a je spojené s otázkami přistěhovalectví a současně zvýšené celosvětové migrace.

Sociální vyloučení není tedy jev ojedinělý. Jedná se o fenomén provázející celou společnost. Prakticky ve všech sociálních skupinách (škola, oddíl, sportovní kroužek, zaměstnání, lokalita bydliště) je vždy někdo, kdo pochází z rodiny s ekonomickými problémy, sociálně, kulturně vyloučené rodiny či se potýká s jinými problémy v rodině, je součástí minoritní skupiny nebo se jedná o dítě cizince.

Často společnost a její jedinci ani nevnímají, že by takové dítě potřebovalo pomoci. Přesto zrovna v této oblasti lze udělat i malé věci, které mohou být dítěti ku prospěchu. Především v mateřských školách by se k otázkám sociálního vyloučení mělo přistupovat citlivě a s taktem, někdy i s určitým nadhledem a empatií. Důsledkem sociálního vyloučení je často sociální izolace a diskriminace. Lidé takto sociálně vyloučení mají tendenci se vzájemně setkávat, komunikovat zejména mezi sebou a vytvářet minoritní subkultury, čímž se prohlubuje bariéra mezi minoritou a většinovou společností.

Vliv rodinného zázemí a socioekonomického statusu na studijní výsledky potvrdila i studie **PISA 2000**.<sup>4</sup> Česká republika vykazovala v tomto mezinárodním srovnání jednu z nejvyšších souvislostí mezi nízkým socioekonomickým statusem žáků a jejich špatnou funkční gramotností ve sledovaných oblastech. Velká závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí je způsobena tradičním přístupem škol, jež jsou zaměřeny na plošné předávání vědomostí.

---

<sup>4</sup> Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků, v roce 2000 proběhl výzkum Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) PISA, který zjišťoval úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Výzkumu se zúčastnilo více než 250 000 žáků téměř ze všech členských zemí OECD a čtyř nečlenských zemí (Rusko, Litva, Brazílie a Lichtenštejnsko)

Z výzkumného šetření PISA je zřejmé, že bez individuálního přístupu k žákům má škola jen malou příležitost kompenzovat rozdílné podmínky žáků pocházejících z rodin s rozdílným sociálním statusem. (Výsledky mezinárodního průzkumu PISA, [online], [cit. 2018-05-05] dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/Zprava-z-tiskove-konference.pdf> )

Zajímavé poznatky přinesla Analýza potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným dětem v rámci projektu s názvem Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob, řešený v Centru aplikované antropologie a terénního výzkumu Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni v letech 2009 až 2011, ve spolupráci s Centrem interkulturního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Cílem projektu bylo zvýšit povědomí pedagogických a vedoucích pracovníků škol i školských zařízení různých úrovní v rámci vzdělávacího systému (mateřských škol, základních škol a středních škol) o možnostech a limitech dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ve vzdělávacím procesu. Projekt reagoval na současnou situaci nejednotného a nejasně definovaného postupu ve vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí, která omezuje jejich přístup ke vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

Ze závěrů průzkumu vyplývá, že pojmu sociálního znevýhodnění mají učitelé spojené s rodinným prostředím s nízkým sociálně kulturním postavením či ohrožení sociálně patologickými jevy – učitelé vymezovali sociálně znevýhodněné osoby jako děti, které pocházejí podle nich z „nefungujících“ rodin. Stejně tak jako u studie PISA 2000 se i respondenti výzkumu domnívají, že dítě není úspěšné ve vzdělávacím procesu, pokud nemá vhodné rodinné zázemí, které ho ve vzdělávání podporuje a dohlíží na něj.

Průzkum upozornit na různou míru schopnosti rozpoznat sociální znevýhodnění a adekvátně reagovat na potřeby sociálně znevýhodněných dětí mezi učiteli. Nejvyšší míru schopnosti (či spíše ochoty) rozpoznat sociální znevýhodnění u dětí a dále s ním individuálně pracovat lze identifikovat u pedagogů mateřských škol a případně pedagogů prvního stupně základních škol, což souvisí s každodenním kontaktem učitelů s rodiči. Výstupy šetření konstatují, že základním předpokladem pro možnou úspěšnou

práci se sociálně znevýhodněnými dětmi je, aby pedagogové získali v první řadě adekvátní pohled na situaci konkrétního dítěte, byli schopní reflektovat vlastní zatížení a projekci vlastních soudů do intervence a práce s dítětem i jeho rodinou. Napomoci tomu mohou vhodné metodiky práce se sociálně znevýhodněnými dětmi, příklady tzv. dobré praxe či výcvik v prověřených postupech přímé pedagogické práce s dětmi. (Zítková, 2015)



### 3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Třetí kapitola této práce je věnována konkrétně profesi sociálního pedagoga, srovnání jeho legislativního zakotvení v České a Slovenské republice a komparace oblastí praktického působení sociálního pedagoga ve vybraných zemích. Dále se práce věnuje modelům kompetencí sociálního pedagoga a možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole.

V rovině teoretické se práce opírá o přední odborníky v oblasti sociální pedagogiky a vymezení profese sociálního pedagoga (Kraus, Bakašová, Klíma).

V oblasti empirické se problematikou zavedení sociálního pedagoga do škol zabýval projekt KUDY VEDE CESTA realizovaný Společností Tady a teď a Demografické informační centrum, prezentovaný ve studii „*Role a uplatnění sociálního pedagoga na základních a středních školách*“ (Moravec, 2015) či v rámci projektu OPVK „*Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí*“ bylo uskutečněno rozšíření profesní praxe studentů oboru sociální pedagogika, včlenění profese sociálního pedagoga do prostředí základních škol a následné ověření významu této profese. (Gulová, 2014)

#### 3.1 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V ČESKÉ A SLOVENSKÉ REPUBLICE

Postavení sociálního pedagoga v České republice do současné doby není řádně legislativně ukotveno. Sociální pedagog není zmíněn ani v koncepčních dokumentech školského vzdělávacího systému, jimiž jsou **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020** či **Strategie vzdělávací politiky 2020**.

Přesto se o sociálním pedagogovi hovoří v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 jako součást personálního zajištění inkluze v mateřských, základních i středních školách. Sociální pedagog je v rámci strategického uvažování o rozvoji českého školství chápán jako vyrovnávací opatření pro znevýhodněné žáky nebo jako opatření na zvýšení inkluzivity školy.

Jak již bylo několikrát zmíněno, Česká republika neuvádí sociálního pedagoga v katalogu pedagogických profesí.

**Postavení pedagogických pracovníků upravují právní předpisy:**

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

Zákon o pedagogických pracovnících rovněž upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Příčemž ustanovení 2 odstavce 1 zákona o pedagogických pracovnících definuje za pedagogického pracovníka „toho, *kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného*“.

Pedagogickým pracovníkem se dle Zákona č.563/2014 Sb., o pedagogických pracovnících rozumí:

- a) „učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,

- f) *pedagog volného času,*
- g) *asistenta pedagoga,*
- h) *trenér,*
- i) *metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,*
- j) *vedoucí pedagogický pracovník“*

Pozice sociálního pedagoga není ve výčtu pedagogických profesí zahrnuta. Na podporu zapracování pozice sociálního pedagoga do výčtu pedagogických pracovníků dle zákona o pedagogických pracovnících vznikla i Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. „Jedním ze základních cílů Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice deklarovaným při jejím založení v roce 2013 bylo prosazení profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a do katalogu prací, a vytvoření podmínek pro etablování profese sociálního pedagoga v sociální oblasti.“ (Hladík, 2014, s. 132)

V roce 2014 předložila Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice materiál „*Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*“, Výboru Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR pro vědu, výzkum a vzdělávání, s cílem pobídnout poslanecký návrh novely zákona o pedagogických pracovnících. Materiál nebyl výborem přijat k projednání.

Cílem návrhu bylo začlenit sociálního pedagoga mezi zákonem uznané pedagogické profese a stabilizovat tak jeho postavení ve vzdělávacím systému.

Další pokus o zařazení pozice sociálního pedagoga do katalogu pedagogických profesí byl učiněn v roce 2016, kdy ministr školství, mládeže a tělovýchovy Kateřina Valachová navrhla projednat návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. Návrh výše uvedeného zákona prošel celým legislativním procesem, kdy v jeho samotném závěru byl návrh s pozměňovacími návrhy vrácen Senátem, Poslanecké sněmovně České republiky, která jej nepřijala.

Otázkou tedy zůstává, proč v České republice nemá sociální pedagog své ukotvené postavení? Rozdílný pohled na potřebnost sociálního pedagoga lze nalézt např. na Slovensku, kde pozice sociálního pedagoga legislativně ukotvená již od roku 2009, a to

„Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.“

Tento zákon vymezuje sociálního pedagoga, který: „vykonává odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a Žižkov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zosociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevenciesociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť.“ (srov. § 24 Zákon č. 317/2009 Z. z., Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch)

Vyhláška č. 437/2009 Z. z. Ministerstva školství Slovenské republiky, která stanovuje kvalifikační předpoklady a osobní kvalifikační požadavky pro jednotlivé kategorie pedagogických zaměstnanců a odborných zaměstnanců, dále specifikuje možnosti uplatnění absolventa sociální pedagogiky na základě jeho kvalifikačních předpokladů, a to jako odborného zaměstnance škol a školských zařízení a odborných zařízení v působnosti Ministerstva práce, sociálních věcí a rodiny Slovenské republiky, tak odborného zaměstnance center pedagogicko-psychologického poradenství a prevence, odborného zaměstnance center speciálně-pedagogického poradenství a odborného zaměstnance zařízení v působení Ministerstva práce, sociálních věcí a rodiny Slovenské republiky. Z výčtu legislativního zařazení sociálního pedagoga v oblasti odborného zařazení je patrné, že má své pole působnosti otevřené.

Legislativního zakotvení profese se sociálním pedagogům dostalo v oblasti sociální, která se řídí Zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Dle tohoto zákona je odborně způsobilý k výkonu povolání sociálního pracovníka absolvent vyššího odborného nebo vysokoškolského vzdělání mimo jiné také v oboru sociální pedagogika (srov. ustanovení § 110, Zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

### 3.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V ZAHRANIČÍ

Zatímco v České republice je téma sociální pedagog a jeho uplatnění zejména ve školství stále v rovině teoretické, v mnoha zemích je sociální pedagog ve škole zavedenou praxí, a to nejen ve výše zmíněném Slovensku, ale také v Polsku, Rusku nebo Ukrajině.

Rusku je pozice sociálního pedagoga ve školách samozřejmostí a je zde nyní již řešena spíše otázka zlepšování postavení sociálního pedagoga ve vztahu k vývoji společnosti, aktuálním trendům a potřebám školy. V případě potřeby mohou působit na školách dva až tři pedagogové. Z hlediska odborných předpokladů jsou v ruských školách posíleny spíše kompetence z hlediska sociální práce, tedy ve spojitosti k problémovému dítěti a jeho rodině, do níž může sociální pedagog také docházet a vést zde individuální terapii. Školní sociální pedagog je výrazně činný v rámci celého mikroregionu, kde se škola nachází, mapuje riziková místa (např. prodejny alkoholických nápojů, opuštěná místa atp.) a spolupracuje odbornými pracovišti. Rovina profylaktická je spíše oslabena, ale i tyto kompetence jsou v náplni jeho práce. (Moravec, 2015, [online], [cit. 2018-04-20] dostupné z: [https://www.kudyvedecesta.cz/sites/default/files/upload/studie\\_4\\_final.pdf](https://www.kudyvedecesta.cz/sites/default/files/upload/studie_4_final.pdf))

Obdobné postavení zastává sociální pedagog na Ukrajině, kde je jeho činnost legislativně upravena Nařízením č. № 1/9-272 o zvláštностech činnosti praktických psychologů (sociálních pedagogů), středních škol a jejich normativní část Ministerstva školství a vědy Ukrajiny z 2. 8. 2001 a nařízením č. № 1/9-479 z 15. 8. 2007, o normách počtu praktických psychologů a sociálních pedagogů ve školách. Povinností školy je zaměstnat ve svém pedagogickém sboru psychologa nebo sociálního pedagoga. Činnost sociálního pedagoga na Ukrajině spadá do tzv. psychologické služby. Počet sociálních pedagogů nebo psychologů je odvislý od velikosti školy. Škola mající více než 700 žáků je povinna zaměstnat sociálního pedagoga na celý úvazek, je – li počet žáků na škole nižší, pak pro školu pracuje sociální pedagog na částečný úvazek nebo působí na více školách. (Dubová, 2015)

Také v Německu je rozpracován systém školní sociálně-pedagogické práce. Pracovní příležitosti sociálnímu pedagogovi nabízejí mateřská střediska a střediska péče, základní a střední školy. Sociální pedagogové se zabývají prevencí, řízením a řešením sociálních problémů. Starají se jak o jednotlivce, rodiny nebo určité skupiny lidí v obtížných

situacích. Sociální pedagogika se zaměřuje na práci s dětmi, dospívajícími a rodinami. Sociální práce zahrnuje oblasti, jako je migrace, rehabilitace nebo reintegrace. V minulosti bylo možné studovat „Sociální práci“ nebo „Sociální pedagogiku“. Dnes jsou v Německu tyto dva obory v rámci studia sloučeny do jednoho.

Obdobná situace jako v Německu nastala i v Dánsku, kde došlo ke sloučení původně samostatných univerzitních vzdělávacích kurzů předškolní pedagogiky, pedagogiky volného času a sociální pedagogiky do jediného pod názvem Socialpædagogik. V důsledku této změny nastal zároveň i posun profesního uplatnění absolventů sociální pedagogiky. Od roku 2012 rozrostla profilace sociálního pedagoga na zařízení předškolní výchovy (Børnehuset a Dagtilbud). Další možnosti uplatnění sociálního pedagoga v Dánsku jsou školní družiny a centra volného času při základních školách. Sociální pedagogové v těchto zařízeních plnohodnotně formují volný čas dětí. Struktura centra volného času, stejně jako mateřské školy, závisí většinou na vedení zařízení a jejich pracovnících. Každé zařízení nabízí odlišné služby, jiná zaměření a specifický program pro děti. Profilace pedagogů, jejich osobní zájmy, schopnosti a dovednosti utvářejí subjektivní charakter zařízení. (Němcová, 2012)

Polsko na rozdíl od České republiky nepotlačilo vývoj sociální pedagogiky v době komunistické éry, proto je dnes vnímáno jako země se silnou sociálně-pedagogickou tradicí. V polském školním systému má sociální pedagog také svou tradici, a to na pozici „pedagog szkolny“ (školní pedagog). Pozice sociálního pedagoga v Polsku je stabilní, vyvíjí a vyžaduje nové kompetence s ohledem na vývoj společnosti.

Standardně reaguje na potřeby školy, žáků a lokálního prostředí a soustřeďuje se na:

- podporu dětí z nepodnětného prostředí a rodin s nižším sociálním statusem;
- koordinaci spolupráce různých institucí a odborníků podporujících rozvoj žáka;
- rozvoj „otevřené“ školy jako součásti lokálního prostředí;
- využívání nabídek formálních i neformálních institucí a spolupráce na cílené intervenci k žákovi, skupině, příp. rodině;
- realizace a koordinace preventivních programů a aktivit. (Sloma, 2001, s. 44-47)

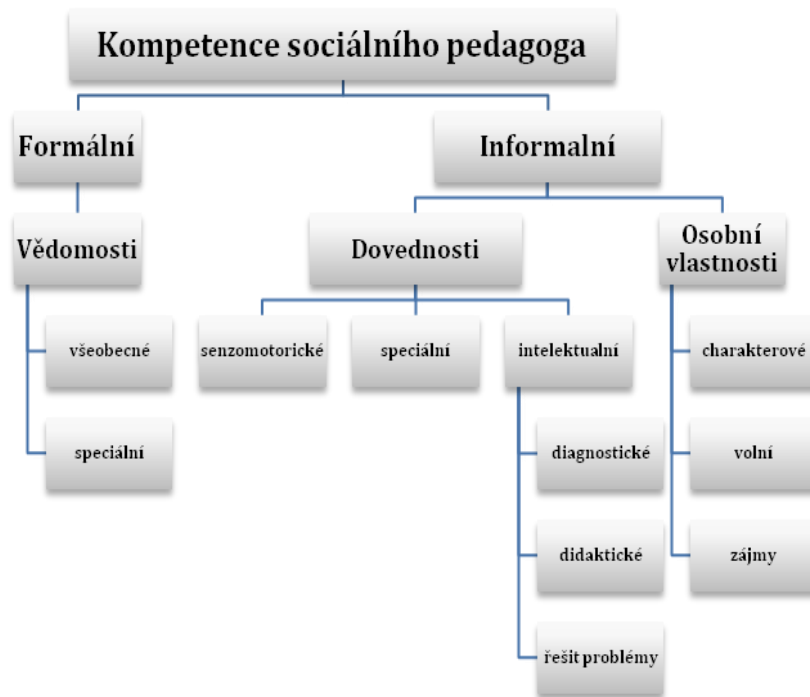
Sloma uvádí, že běžné kompetence sociálního pedagoga se rozšiřují o nové, potřebné kompetence, které spadají do roviny jak standardních potřeb výchovně-vzdělávacího procesu, tak individuální pedagogicko-psychologické podpory, výchovné „korekce“ (v případech deficitů v životě dítěte), preventivní práce a v neposlední řadě také vybavenosti školy.

### 3.3 MODEL Y KOMPETENCÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Působnost sociálního pedagoga je velmi rozmanitá. Může se jednat o činnost poradenskou, diagnostickou, reedukační nebo resocializační, zaměřenou jak na děti a mládež, tak také na dospělou populaci. Je třeba si uvědomit, že se vždy jedná o výchovné působení směrem k jedinci. Pro výkon těchto činností, je nutné, aby sociální pedagog disponoval určitými kompetencemi. Jedná se o požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností, určitou profesionálně etickou identitu. (Kraus, 2001)

Dle Bakošové (2008) je sociální pedagog odborník, teoreticky i prakticky připravený jednat v sociálně výchovných situacích. Mezi jeho všeobecné kompetence patří pomoc a podpora dětem, mládeži a dospělým i rodičům, při hledání možnosti zlepšení hodnoty života, procesu socializace, prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence a poradenství.

Kraus vymezuje kompetence sociálního pedagoga na „*vědomosti širšího společensko-vědního základu (obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie) včetně vědomostí z oblasti biomedicínské (biologie člověka, somatologie, zdraví a nemoc), z oblasti sociální politiky, práce a práva. Vědomostní výbava musí dále zahrnovat speciální poznatky (sociální pedagogika, pedagogika volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase). V neposlední řadě pak vědomostní profil doplňují poznatky z oblasti managementu, personalistiky, příp. teorie některé zájmové oblasti. Pokud jde o dovednosti, základem je výbava v oblasti komunikace, diagnostiky (prostředí i jedince), vedení dokumentace, využívání metod sociálně pedagogické prevence i terapie, ale také dovednosti asertivního řešení problémů, tvorby projektů. Lze je členit podle uvedeného schématu na senzomotorické, intelektové a sociální.*“ (Kraus, 2001, s. 36)



Obrázek 2: Kompetence sociálního pedagoga

Zdroj: Kraus B., Poláčková V., et al., *Člověk-Prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 36.

Balážová (2008) rozdělila kompetence sociálního pedagoga na oblast:

- **Výchovně – vzdělávací**

Umožňují sociálnímu pedagogovi tvořit teorii sociální pedagogiky na základě poznání domácích a zahraničních pramenů, účasti na vědeckovýzkumné činnosti, poznání potřeb praxe. Kromě toho vytváří a řeší výzkumné projekty, tvoří pedagogickou terminologii. Je vzdělavatelem v příprav sociálních pedagogů a odborníků z jiných příbuzných oborů. V oblasti praktického působení plánuje, organizuje a metodicky usměřňuje činnost v zařízeních, které řeší úkoly vyplývající ze sociální politiky státu v oblasti školství, práce, sociálních věcí, vnitra, spravedlnosti, zdravotnictví. Sociální pedagog je tvůrcem vzdělávacích projektů pro děti, mládež, dospělé, rodiče, jednotlivce, skupiny či komunity. V oblasti výchovy dětí a mládeže je vychovatelem a podporovatelem v jejich osobním růstu. Rozvíjí a podporuje prosociálnost, lidskost, asertivní jednání, efektivní komunikace, altruismus, solidaritu, úctu a schopnosti pomáhajícího charakteru.



- **Sebevýchovy**

Sociální pedagog prostřednictvím poznávání osobnosti přes výchovu, prostředí a komunikaci hledá možnosti k dalšímu sebezdokonalení osobnosti. V procesu sebevýchovy ji vede k vlastnímu poznání, k přijetí svých nedostatků, k trpělivosti a vytrvalosti. Sociální pedagog má být vzorem toho, jak zvládnout nedostatky, vnější a vnitřní podněty, které jsou překážkou k sebevýchově.

- **Sebevzdělávání**

Sebevzdělávání vychází z vnitřních potřeb sociálního pedagoga, k výkonu své činnosti potřebuje mít všeobecné i specifické poznatky. Ty poznatky a potřeby mohou být předmětem jeho sebevzdělávání. Sám sociální pedagog je podporovatelem samovzdělávání kolegů, dětí i mládeže, kterým má pomoci.

- **Převýchovy**

Kompetence převýchovy vyžadují od sociálního pedagoga odbornou připravenost v oblasti pedagogické diagnostiky, speciální pedagogiky, psychologie osobnosti. Celý proces převýchovy je časově náročný a jeho výsledky se nedostavují hned po následném zásahu, proto se vyžadují od sociálního pedagoga osobnostní předpoklady jako trpělivost, důslednost, pevná vůle, důvěra.

- **Poradenství**

Sociálně-pedagogické poradenství vychází ze dvou hledisek:

- a) z psychologických koncepcí – cílem je umožnit klientům ujasnit si životní cíle, aby dospěli k lepšímu sebepoznání, aby zjistili, v čem je jejich problém a jak ho reálně řešit.
- b) z pedagogických teorií – hledá formu opory, když člověk nepotřebuje terapii, ale potřebuje se prostřednictvím odborného poradce – sociálního pedagoga zorientovat ve vlastní situaci.

Sociální pedagog by měl být aktivně naslouchajícím odborníkem se schopností empatie. Měl by uplatnit efektivní komunikaci a použít v ní také formy otázek, které přivedou zájemce o poradenství k pochopení vzniklé situace. Sociální pedagog by měl ukázat více alternativ a jejich důsledky. Klient by měl sám zjistit, které řešení pro něj bude nejlepší.

- **Prevence**

Cílem prevence je předcházet, zamezit nebo minimalizovat problémy, poruchy nebo jevy. Jedná se o snahu o zlepšení veřejného a duševního zdraví.

- a) univerzální prevence (zaměření na celou populaci) – cílem je vytvořit ve společnosti atmosféru přijetí a pochopení problémů. Je to například postoj, resp. chování k národnostním menšinám, k romskému etniku, k dětem ulice, k bezdomovcům, k dětem z dětských domovů, k svobodným matkám. Tato prevence se může realizovat prostřednictvím letáků, poskytováním přímých informací či ukázek nebo samotné práce v komunitě. Aktivity v rámci kompetence prevence mohou vykonávat sociální pedagogové, dobrovolníci nebo i studenti.
- b) sekundární prevence – zaměřená na úzký okruh mladých lidí s cílem poskytnout jim pozitivní vzory chování. Jde o přetváření vzorů naučených a odpozorovaných především v rodinném prostředí a v prostředí vrstevníků

- **Kompetence managementu**

Při řešení jakéhokoli problému dítěte se nelze vyhnout s tím spojené administrativě. Dítě pocházející z nevyhovujícího sociálního prostředí vyžaduje odbornou konzultaci u psychiatra, speciálního nebo sociálního pedagoga. Dochází k případům, kdy se pro časovou zaneprázdněnost jednoho sociálního pracovníka mnohdy případ řeší bez odborných vyšetření. Chybí specialista, který by takovou činnost řídil, organizoval, koordinoval, domlouval setkání různých odborníků. Tuto funkci by mohl vykonávat sociální pedagog. (Bakašová, 2008).

Bakošová se řadí mezi představitele sociální pedagogiky jako životní pomoci. Možnosti poskytování pomoci prostřednictvím sociální pedagogiky spatřuje v poznávání jedince, jeho výchovy, vztahů a spojitostech mezi těmito vztahy. Komunikaci považuje za významný aspekt při analýze problému z pohledu příslušnosti k systému, vlastnostem a vztahům.

Na myšlenku sociální pedagogiky jako životní pomoci navazuje Kraus, který vymezuje „pomoc jako aktivní účast při řešení konkrétní životní situace, a to s konkrétním cílem, který vyplývá z daného ohrožení nebo nouze. Je to soubor činností, kterými se snažíme kompenzovat odhalené nedostatky, tj. aktivizovat člověka a pomáhat mu zajistit sociální

*i psychickou stabilitu a sociální nezávislost, tedy zkvalitnit jeho život.*“ (Kraus, 2008, s. 135)

K výčtu kompetencí sociálního pedagoga je také třeba uvést kompetence dle Határa zaměřené především na děti a mládež, mezi něž patří:

- **Funkce diagnostická**

Je základem pro započetí sociálně-pedagogické práce. Cílem je zjistit aktuální stav, stupeň, úroveň rozvoje narušeného a ohroženého jedince, v jakém stadiu se nachází problém, jaké jsou symptomy, důsledky, příčiny a podmínky. Sociální pedagog na základě podrobné diagnostiky rodinného, školního, mimoškolního a širšího sociálního prostředí, které jedince determinuje, navrhuje povahu sociálně-pedagogické intervence, plánuje a uskutečňuje sociálně-výchovný zásah do negativně působícího prostředí nebo eliminaci příčin podmiňujících vznik poruchy.

- **Funkce preventivní**

Cílem prevence je předcházet narušeným vztahům, sociálním rozporům mezi jedincem a prostředím, složitým životním situacím, hlavně sociální a výchovné povahy.

- **Funkce profylaktická a modifikační**

Podstatou sociálně-pedagogické profylaxe je stimulování pozitivních vlivů a inhibování negativních vlivů.

- **Funkce resocializační a adaptační**

Sociální pedagog by měl jedincům pomoci začlenit se do širšího společenského prostředí, tak aby dokázali tvořivě zasahovat do dění ve společnosti a aktivně participovat na jejím zdokonalování.

- **Funkce kompenzační a facilitací**

Základem této funkce je kompenzování a nahrazování chybějících sociálních i emocionálních podnětů a zážitků zážitky a stimuly z jiného podnětějšího prostředí za účelem saturace bio-psycho-sociálních a duchovních potřeb. Dále ulehčení života, rozvoje a kultivace osobnosti po stránce kognitivní, psychomotorické, afektivní apod.

- **Funkce anticipační**

Anticipační funkce je zaměřená na předvídání sociálních změn, problémů a potře, rovněž změn v životním stylu.

- **Funkce poradenská a výcviková**

Tato funkce umožňuje lepší poznání klienta a tím také následně lepší možnosti pomoci. Jde o získávání určitých praktických zručností, schopností a zkušeností.

Cílem a smyslem práce sociálního pedagoga je vést děti i dospělé ke svépomoci, aby se o sebe dokázali postarat sami, to znamená diagnostikovat problém, nabídnout řešení, pomoci se zorientovat v možnostech, vést jedince k samostatnosti a být mu průvodcem. (Kamarášková, 2009)

### **3.4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG A MOŽNOSTI JEHO UPLATNĚNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Klíma charakterizuje sociálního pedagoga jako „*specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny*“ zvláště tam, kde se jejich životní styl a konání vyznačuje škodlivým či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a vytváření své identity. (Kraus, 2008, s. 19)

Sociální pedagog se svou profesí řadí mezi tzv. pomáhající profese, které jsou více vnímány jako poslání poslání či služba než rutinní práce. Z tohoto důvodu je velmi obtížné ohraničit funkční znaky jasně vymezující profesi sociálního pedagoga. Pomáhající profese tak zahrnuje oblast odborné práce s lidmi, která je založená na interpersonálním vztahu, jehož cílem je pomoci jednotlivci nebo skupině při řešení různých problémových situací. (Emmerová, 2009)

Pomoc sociálního pedagoga může mít charakter:

- **poskytování opory** (ochota naslouchat, zaujmout neodsuzující empatický postoj, snaha o stabilizaci, navozování atmosféry důvěry),
- **výchovně – vzdělávací působení** (vysvětlování příčin, souvislostí a možností řešení dané situace, uvádění příkladů motivujících k následování, přinášení nových aktuálních informací souvisejících s daným problémem),
- **poradenský** (společné hledání možných konkrétních postupů řešení na základě předcházející analýzy příčin a souvislostí a případné konstatování dalších institucí a organizací, které by mohly k řešení problému přispět) (Kraus, 2008, s. 137)

Sociální pedagog se střetává na poli působnosti mezi sociálně pedagogickou prací v oblasti sociálního poradenství a sociální intervence, vychovatelství a primární prevenci. Kraus uvádí, že sociální pedagog na profesionální úrovni „řídí a organizuje výchovný proces a působí na subjekty výchovy ve dvou rovinách, a to v rovině:

1. Integrační – *„sociální pedagog se zaměřuje na osoby (klienty), jež potřebují odbornou pomoc a podporu (lidé v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení, kteří se stávají pro okolí překážkou).“*
2. Rozvojová – *„sociální pedagog podporuje a upevňuje žádoucí rozvoj osobnosti, který by měl směřovat ke správnému životnímu stylu a hodnotnému a užitečnému naplňování volného času; pak jde vlastně o sociální prevenci, která se týká celé populace, zejména však dětí a mládeže.“* (Kraus, 2008, s. 198-199)

V teoretické rovině vidí Kraus působení sociálního pedagoga jako:

- *„pomocníka a obhájce žáka; jeho práv a důstojnosti,*
- *mediátora v konfliktech se žáky a rodiči,*
- *koordinátor s veřejnou správou,*
- *iniciátor spolupráce s místními výchovně – vzdělávacími institucemi,*
- *organizátor volnočasových projektů a aktivit* (Kraus, 2001., s. 192)

Konkrétnější představu o působení sociálního pedagoga v mateřské škole lze získat od Bakašové, podle níž se jedná práci s dětmi:

- *„prevenci sociálně – patologických jevů,*
- *řešení pedagogických situací,*
- *práci s nadanými a talentovanými dětmi,*
- *práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí,*
- *práci s romskými dětmi.“* (Bakašová, 2008, s. 197)

Sociální pedagog pomáhá dětem:

- *„začlenit se do kolektivu*
- *v sociálním chování, zejména při emocionálních, mravních a sociálních poruchách,*
- *v situacích, kdy je narušené jejich sociální prostředí a rodinná výchova, případně kde se vyskytuje syndrom CAN,*
- *v situacích oslabení zdravotního stavu žáků, dbá na jejich psychohygienu ve smyslu zabezpečování zdravého životního stylu,*
- *při násilí ve škole, chrání práva dětí a mládeže a spolupracuje s dalšími odborníky“* (Bakošová, 2008, s. 197)

Zemančíková rozčlenění těchto činností doplňuje o monitoring, kdy sociální pedagog monitoruje sociální situaci žáků, jejich rodinné prostředí, monitoruje výskyt sociálně nepřizpůsobivého a nespolupracujícího chování a hledá příčiny. Monitoruje pozici žáka ve skupině, jeho přijímání, resp. odmítání, dále monitoruje a hledá příčiny školní neúspěšnosti žáků. Jako součást monitoringu uvádí tzv. depistáž, která spočívá ve vyhledávání jednotlivců a skupin, u kterých je další vývoj v ohrožení, dosud však nevykazují známky problémů. Jejich ohrožení vyplývá ze životního stylu, náročné životní situace nebo z původu. Dále se jedná o vyhledávání žáků sociálně a emocionálně narušených. (Zemančíková, 2009)

Výskyt jiných odborníků v mateřské škole, než pedagogického sboru je velmi omezen. V mateřské škole působí v rámci výchovného procesu učitelky (zastoupení mužského pohlaví v profesi učitele mateřské školy je velmi mizivé) a ředitelka mateřské školy. Zavedenou praxí bývá, především u kapacitně větších mateřských škol specializace pedagoga na jednu z oblastí vývoje dítěte (logopedie, pohybový aparát, zdravý životní styl, zdravá životospráva).

Důležitou součástí sociálního pedagoga tvoří nejen jeho kompetence, kvalifikace a odborná připravenost, ale také jeho osobnost.

Ačkoliv je osobnost definovaná jako neopakovatelná a každý jedinec je originál. (srov. Kohoutek, 2006, s. 55), absolventi oboru sociální pedagogiky přesto vykazují několik společných znaků a rysů osobnosti, čímž je zájem o druhého a ochota pomáhat.

Určitá míra filantropie a altruismu je znakem osobnosti každého sociálního pedagoga, bez ochoty pomáhat druhému nelze toto povolání vykonávat. Sociální pedagogem by měl být po straně osobnostní jedinec komunikativní, bezkonfliktní a empatický. Lze se domnívat, že právě sociální pedagog by měl být „mostem“ mezi institucí (mateřskou školou) a rodinou. Měl by pomáhat rodině a dítěti s adaptací na nové školní prostředí, nenásilně zprostředkovávat pohled jednotlivých stran toho druhého a být koučem vždy ve prospěch dítěte.

## 4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V MATEŘSKÉ ŠKOLE – EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem empirické části diplomové práce bylo popsat průběh výzkumného šetření orientované na pedagogické pracovníky mateřských škol, analyzovat jejich názory a postoje k uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole.

Pro dosažení výzkumného cíle a zodpovězení výzkumných otázek, bylo nutné stanovit vhodnou strategii výzkumu, tj. rámcově si uspořádat a stanovit plán výzkumu.

Plán výzkumu byl stanoven na jednotlivé fáze:

- stanovení cílů
- vyhodnocení konceptuálního rámce
- definování výzkumných otázek
- rozhodnutí o metodách
- zajištění kontroly kvality výzkumu
- sběr dat a jejich organizace
- analýza a interpretace dat (Šedřová, 2007, s. 54)

### 4.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Diplomová práce je zaměřena na identifikaci mezery v uplatnění profese sociálního pedagoga v mateřské škole. Tato mezera se vyskytuje jak v oblasti teoretické (Čech, 2012, Janečková, 2013, Švandová, 2016), tak v oblasti praxe, kde není věnována dostatečná pozornost uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole.

Výzkumná část diplomové práce vychází z předpokladu, že pro zavedení sociálního pedagoga do preprimárního vzdělávání je potřeba společenská objednávka zejména ze strany pedagogických pracovníků mateřských škol. (viz kap. 1.1, Bendl 2014)

Cílem diplomové práce je zjistit, *jaké problémy dětí pedagogičtí pracovníci mateřských škol řeší, zda v rámci výkonu svého povolání také řeší sociální problémy dětí a jejich rodin, a identifikovat názory a zkušenosti pedagogických pracovníků na sociálního pedagoga a možnost jeho profesního uplatnění v mateřské škole.*



Pro dosažení výzkumného cíle bylo nutné stanovit jednotlivé specifické cíle, a to:

- rozpoznat jaké problémy v souvislosti s předškolní docházkou dětí řeší pedagogičtí pracovníci mateřských škol
- zjistit, jak přibýlo v mateřské škole dětí se sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky a jak vnímají pedagogičtí pracovníci tuto změnu
- zmapovat, zda pedagogičtí pracovníci znají profesi sociálního pedagoga, do jaké míry a za jakých podmínek by byli ochotni přijmout sociálního pedagoga do svého kolektivu
- jaké požadavky kladou pedagogičtí pracovníci na sociálního pedagoga a jaké kompetence by mu přiřadili

Maxwell (2008, s. 219-222) rozlišuje tři typy cílů, intelektuální, praktický a personální, jež musí být synergické, tedy dosažení jednoho cíle znamená přiblížení se dosahování ostatních cílů.

Intelektuálním cílem výzkumného šetření bylo upozornit na mezeru v praktickém uplatnění sociálních pedagogů v preprimárním vzdělávání, konkrétně v mateřských školách. Na tento cíl navazuje cíl praktický, jehož úkolem bylo zjistit a popsat jaké názory a postoje zaujímají pedagogičtí pracovníci mateřských škol k možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole a na základě zjištěného popsat působení sociálního pedagoga v mateřské škole využitelné v praxi.

Individuálním cílem bylo zpracovat empirické šetření tak, aby vyhovovala požadavkům diplomové práce a také zjistit možnosti vlastního profesního uplatnění jako sociálního pedagoga v mateřské škole.

## 4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Úkolem výzkumného šetření bylo nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku, a to:

**Jaké názory a postoje zaujímají pedagogičtí pracovníci mateřských škol na možnost zařazení a profesního uplatnění sociálního pedagoga v tomto typu školy?**

Pro dosažení výzkumného cíle a zodpovězení výzkumné otázky bylo nejprve nutné nalézt odpovědi na specifické otázky, jež ve vzájemné spojitosti dokreslují obraz hlavní výzkumné otázky.

Výzkumné otázky vycházejí z obecného cíle, a to „zjistit názory pedagogických pracovníků mateřských škol na možnost uplatnění sociálního pedagoga v tomto typu škol“ a transformují je do osobitější a konkrétnější podoby. Aby bylo možné zodpovědět základní výzkumnou otázku, a zároveň získat zevrubný pohled pedagogických pracovníků na možnost uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole a rozpoznat jejich důvody přijetí, akceptování či nepřijetí sociálního pedagoga v mateřské škole, bylo nezbytné získat odpovědi na dílčí výzkumné otázky.

Výzkumné otázky dle Linderové (2016, s. 29) umožňují organizovat výzkum a dávají mu směr a koherenci. Punch (2008) se domnívá, že vyjasnění výzkumných otázek je stejně důležité jako vyjasnění cílů.

Pro nalezení odpovědi na hlavní výzkumnou otázku byly položeny následující dílčí výzkumné otázky:

- **Jaké problémy dětí řeší pedagogičtí pracovníci v mateřské škole nejčastěji?**
- **Jak přibýlo v mateřské škole dětí se sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky?**
- **Jak znají pedagogičtí pracovníci mateřských škol profesi sociálního pedagoga?**
- **Do jaké míry a za jakých podmínek jsou pedagogičtí pracovníci ochotni přejmout do svého kolektivu profesi sociálního pedagoga?**
- **Jaké kompetence by pedagogičtí pracovníci přiřadili sociálnímu pedagogovi v mateřské škole?**
- **Jaké požadavky kladou pedagogičtí pracovníci na sociálního pedagoga?**

### 4.3 STRATEGIE VÝZKUMU A METODY SBĚRU VÝZKUMNÝCH DAT

Pro dosažení výzkumného cíle a zodpovězení výzkumných otázek, bylo nutné stanovit vhodnou strategii výzkumu, tedy rámcově uspořádat a stanovit plán výzkumu a vytvoření konceptuálního rámce. Výzkum se zaměřil na uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole. Cílem výzkumu bylo prozkoumat a popsat možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole.

Plán výzkumu byl stanoven v následujícím sledu, po definování výzkumného problému a vytýčení cíle práce, byl proveden teoretický předvýzkum vhodné oblasti s výskytem sociálně znevýhodněných dětí, tak aby podíl sociálně znevýhodněných dětí nebyl příliš vysoký, ani příliš nízký. Nejvhodnější oblast pro kvalitativní šetření měla být oblast se středním výskytem sociálního znevýhodnění u dětí. Tento výběr měli zajistit oslovení respondenti, kteří mají zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi, ale zároveň nejsou sociálními problémy dětí zaplaveni a determinováni. Jako vhodná oblast pro výzkumné šetření byla zvolena oblast okresu Svitavy se středním rizikem sociálně znevýhodněných dětí. Výběrové kritérium bylo převzato z Projektu KUDY VEDE CESTA realizovaného Společností Tady a teď a Demografickým informačním centrem.<sup>5</sup>

Pro tuto práci byl zvolen smíšený výzkum kvalitativně-kvantitativní (sekvenční, navazující) formou, kdy byly výsledky z kvalitativního výzkumu ověřovány statisticky. (Vlčková, 2019)

Na základě poznatků Šeďové (2007, s. 207-247) byly vybráni za odborníky na sociální realitu v mateřské škole pedagogičtí pracovníci mateřské školy a z jejich názorů a postojů bylo možné identifikovat, zda uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole je či není možné.

Pro získání výzkumných dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy v okrese Svitavy, který zakládal větší prostor pro vyjádření subjektivních názorů dotazovaných, byl flexibilní a umožnil jít více do hloubky. Jedním z očekávání od polostrukturovaného rozhovoru bylo, zda se kvalitativním výzkumem podaří i odkrývat nová témata.

---

<sup>5</sup> [http://www.kudyvedecesta.cz/mapy/svgdata\\_var/6/0](http://www.kudyvedecesta.cz/mapy/svgdata_var/6/0)

V rámci předvýzkumu byla nejprve oslovena ředitelka vytipované mateřské školy pro udělení souhlasu se záměrem provést v mateřské škole empirický výzkum. Zároveň jí byl předložen soupis otázek kvalitativního šetření. Otázky byly konzultovány jak po obsahové, tak po formální stránce a srozumitelnosti. Paní ředitelka mateřské školy byla zároveň ubezpečena o anonymitě mateřské školy i respondentů, jakož i o citlivém zacházení se získanými daty. Pro samotné kvalitativní šetření bylo osloveno dvanáct pedagogických pracovníků mateřské školy, z toho čtyři odmítli účast na kvalitativním šetření.

Před rozhovorem byl osmi informantům poskytnut soupis tazatelských otázek vycházející z dílčích výzkumných otázek (srov. Přílohu 1 a kap. 4.2) k přečtení a případnému zodpovězení dotazů.

Soupis otázek byl ve většině případů položen na stůl a informanti měli v průběhu kvalitativního šetření možnost do něj nahlédnout. Pro informanty často představoval tento seznam styčný bod a brali jej do ruky v případě, kdy váhali s odpovědí nebo jako možnost znovu si přečíst položenou otázku a získat čas na odpověď.

Pořadí otázek bylo v průběhu rozhovoru měněno a byly doplňovány dalšími dotazy podle vývoje rozhovoru. Otázky byly formulovány otevřeně tak, aby informant mohl vyjádřit svůj názor k položeným otázkám. Rozhovory byly se souhlasem informanta nahrávány a byl pořízen jejich přepis. Během rozhovoru docházelo ke sdělení citlivých informací a informací, které by mohly identifikovat respondenta nebo jinou osobu, z těchto důvodů nejsou nahrávky a přepisy rozhovorů součástí diplomové práce.

Délka rozhovoru se u jednotlivých informantů odlišovala, od stručných několikaminutových rozhovorů, až po rozhovory hodinové. Míra ochoty spolupráce informanta na výzkumném šetření se odvíjela od subjektivního vnímání zajímavosti tématu pro dotazovaného a prostředí, v němž se rozhovor uskutečnil. Informanti měli možnost volby prostředí pro uskutečnění rozhovoru. Rozhovory se uskutečňovali, jak prostředí mateřské školy v průběhu výkonu povolání, tak prostředí vlastního bydliště.

Na základě získaných kvalitativních dat byly navrženy hypotézy, které byly následně ověřeny v rámci kvantitativního dotazníkového šetření. Dotazníkovým šetřením byli osloveni pedagogičtí pracovníci mateřských škol v okrese Svitavy. Okres Svitavy byl vybrán z důvodu středního rizika podílu sociálně znevýhodněných dětí (srov. kap. 4.4) a

z důvodu bydliště tazatele, a tím i snazší dostupnosti tazatele k informantům polostrukturovaného rozhovoru a následně respondentům dotazníkového šetření.

Záměrem kvantitativního šetření dotazníkovou formou bylo oslovit větší počet respondentů z řad pedagogických pracovníků a ověřit platnost teorie vytvořené na základě kvalitativního šetření.

Dotazník byl ověřen v rámci předvýzkumu. Intencí předvýzkumu bylo identifikovat problémy, které by mohli vzniknout v rámci dotazníkového šetření. Po vzoru Chromého (2014) byl předvýzkum zaměřen na:

- srozumitelnost otázek
- zda respondent chápe otázky stejně jako badatel
- zda je jasné, jak dotazník vyplňovat a jak ho odevzdat
- jak dlouho vyplnění dotazníku trvá

V rámci předvýzkum byl požádán jeden pedagogický a jeden nepedagogický pracovník o vyplnění dotazníku. Následně s nimi bylo konzultováno, jak chápou zadání dotazníku, instrukce k jeho vyplnění, srozumitelnost otázek, jak vnímají otázky a celkový rozsah dotazníku. Dále byli v rámci předvýzkumu osloveni respondenti stejné mateřské školy, v níž probíhalo kvalitativní šetření. Vybraným respondentům bylo rozdáno 12 dotazníků, z nichž se vrátili vyplněné 4 dotazníky. Celkový čas na vyplnění dotazníků nebyl stanoven. V prvním týdnu se vrátily 3 dotazníky, v druhém týdnu 1, návratnost dotazníků byla pouze 33,3 %.

Za důvody nevyplnění dotazníku byly uvedeny: nedostatek času, přílišná citlivost tématu, neochota vyplnit dotazník

Pro eliminaci problémů spojených s dotazníkovým šetřením byly vytvořeny dvě verze dotazníku:

- tištěný dotazník distribuovaný do mateřských škol se stanovenou dobou pro vyplnění – jeden týden
- online dotazník vytvořený v aplikaci Survio, distribuovaný prostřednictvím mailu do konkrétních vybraných mateřských škol okresu Svitavy

Výzkum je založen na triangulaci přístupů, kdy výsledky z kvalitativního šetření slouží jako výchozí data pro kvantitativní výzkum. V rámci výzkumného šetření bylo nutné také přemýšlet o kritériích kvality výzkumu, které představují pravdivost a platnost výzkumného šetření, spolehlivost a etické dimenze výzkumu. Rozsah platnosti výzkumného šetření by měly zajistit atributy důvěryhodnosti, přenositelnosti a kritéria autenticit. (Šedřová, 2007)

Důvěryhodnost výzkumného šetření měla být zajištěna cíleným výběrem účastníků výzkumu, přímými citacemi a poskytnutí zpětné vazby prostřednictvím poskytnutí závěrů kvalitativního šetření účastníkům empirického šetření. Popis průběhu celého empirického šetření měl zajistit přenositelnost výzkumu a kritériem autenticity měla být nestrannost badatele.

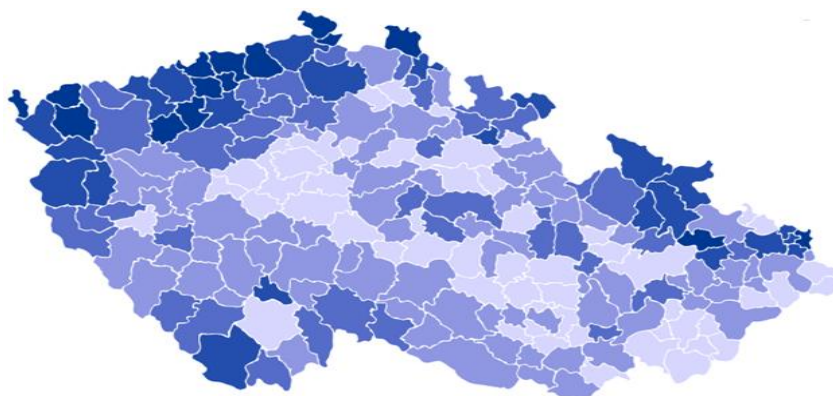
Důležitou součástí výzkumu bylo etické hledisko. Pro naplnění cíle práce a zodpovězení výzkumné otázky bylo třeba proniknout k výskytu jevu sociálního znevýhodnění dětí v předškolním vzdělávání a klást respondentům otázky týkající se výskytu sociálního znevýhodnění dětí v konkrétní mateřské škole.

Sociální znevýhodnění dětí je téma nesoucí řadu rizik a značné množství forem sociálního znevýhodnění od materiální chudoby, ústavní výchovu, přes nefungující rodinnou výchovu až po různé formy onemocnění dětí a jejich rodičů. Z tohoto důvodu je poloha mateřské školy specifikována pouze okresem působnosti a přepisy polostrukturovaných rozhovorů nejsou součástí diplomové práce. Před samotným kvalitativním výzkumem byl vyžádán souhlas ředitelky mateřské školy s empirickým šetřením a respondenti výzkumu byli ujištěni o své anonymitě.

#### **4.4 KRITÉRIA A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU**

Pro splnění předpokladů a cíle empirického šetření bylo nutné zajistit několik předpokladů, aby výzkumné šetření probíhalo v oblasti s výskytem zkoumaného sociálního jevu. Pro výzkum sociálního jevu, v tomto případě sociální znevýhodnění dětí v předškolním vzdělávání, a tím i možnost uplatnění sociálního pedagoga v předškolním vzdělávání, bylo nutno vybrat vhodnou oblast výskytu sociálně znevýhodněných dětí a účastníky výzkumu, kteří by měli s těmi to dětmi osobní zkušenost (učitelé mateřských škol).

Kritériem pro výběr respondentů z řad pedagogických pracovníků mateřských škol pro kvalitativní šetření byl modifikovaný podíl sociálně znevýhodněných dětí v % nacházejících se v oblasti podílu 6,3 -7,7 – střední riziko. Výběrové kritérium respondentů bylo převzato z Projektu „KUDY VEDE CESTA“ realizovaného Společností Tady a teď a Demografickým informačním centrem .



Obrázek 3: Mapa modifikovaného podílu sociálně znevýhodněných dětí v %<sup>6</sup>

Zdroj: [http://www.kudyvedecesta.cz/mapy/svgdata\\_var/6/0#ajax5308](http://www.kudyvedecesta.cz/mapy/svgdata_var/6/0#ajax5308)

Kritériu modifikovaného podílu sociálně znevýhodněných výběru výzkumného vzorku měla zajistit předpoklad, že respondenti z vybrané mateřské školy budou mít zkušenosti s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a budou sociální problémy alespoň částečně v rámci výkonu svého povolání řešit.

Dalším kritériem pro výběr informantů kvalitativního šetření byla velikost a poloha mateřské školy. V rámci kvantitativního dotazníkového šetření byla oslovena cílová skupina respondentů, kterou tvořili pedagogičtí pracovníci mateřských škol (učitelky i ředitelky) v okrese Svitavy.

V okrese Svitavy je evidováno osmdesát čtyři zařízení předškolního vzdělávání. Z kritéria pro dotazníkové šetření byly vyjmuty Speciální základní škola, mateřská škola a praktická škola v Moravské Třebové a Speciální mateřská a základní škola

<sup>6</sup> Mapa modifikovaného podílu sociálního znevýhodnění dětí v% je tvořena pěti odstíny barvy modré od nejsvětější (nejnižší riziko výskytu) po tmavě modrou (nejvyšší riziko výskytu). Každá z barev představuje procentuelní rozmezí hodnoty podílu sociálně znevýhodnění dětí, a to: Nejnižší riziko - 2.00 - 4.70 % , Nízké riziko - 4.70 - 6.30 % , Střední riziko - 6.30 - 7.70 % , Vysoké riziko - 7.70 - 9.50 % , Nejvyšší riziko - 9.50 - 12.00 %

Polička, které pro své speciální zaměření nesplňují kritéria pro účel dotazníkového šetření.

Vzdělanostní struktura učitelů mateřských škol je na rozdíl od učitelů na vyšších stupních škol značně odlišná. Z datově analytické publikace Školství pod lupou vyplývá, že v mateřských školách působí převážně se středním vzděláním s maturitní zkouškou, neboť jsou na ně kladeny nižší kvalifikační nároky. O zvyšování a dosažení terciálního vzdělání svědčí i vývoj v publikaci sledovaném období, kde je patrný nárůst podílu učitelů mateřských škol s dosaženým terciárním (vyšším odborným vysokoškolským) vzděláním (z 5 % v roce 2006 na více než 11 % v roce 2010). (Kleňhová, 2011)

### **Charakteristika výzkumného vzorku – polostrukturovaný rozhovor**

Pro kvalitativní šetření byli vybráni respondenti z řad pedagogických pracovníků mateřské školy sídlišťového typu s detašovaným pracovištěm v okrese Svitavy. Mateřská škola se řadí mezi větší mateřské škol jak do rozlohy, tak i počtu dětí, u nichž je předpoklad, že pocházejí z různého sociálního prostředí.

Pro samotné kvalitativní šetření bylo osloveno dvanáct pedagogických pracovníků z jedné konkrétní mateřské školy, z toho čtyři odmítli účast kvalitativního šetření.

#### *Základní údaje:*

- Celkový počet oslovených informantů kvalitativního šetření: 12
- Kvalitativního šetření se zúčastnilo: 8 informantů
- Účast na kvalitativním šetření odmítli: 4 informanti
- Věkové rozpětí zúčastněných informantů: 30–56 let

#### *Důvody odmítnutí účasti na kvalitativním šetření:*

- Nezájem o kvalitativní šetření, nedostatek času
- Názor informantů, že se jedná o příliš osobní otázky

#### *Důvod účasti na kvalitativním šetření:*

- Zájem o téma



## Charakteristika výzkumného vzorku – dotazníkové šetření

Na základě poznatků z předvýzkumu byli osloveni respondenti dotazníkového šetření dvěma způsoby, a to formou:

- **Tištěného dotazníku** (dále jen „dotazník“)

V rámci dotazníkového šetření bylo distribuováno 85 tištěných dotazníků do konkrétních mateřských škol okresu Svitavy s celkovou 79 % návratností. Do každé vybrané mateřské školy byl rozdán odpovídající počet dotazníků dle počtu pedagogických pracovníků působících v mateřské škole.

Základní údaje:

Dotazník

- Celkový počet oslovených respondentů: 85
- Počet neodevzdaných dotazníků: 18
- Počet respondentů splňující podmínky dotazníkového šetření: 67
- Počet respondentů nespĺňující podmínky dotazníkového šetření: 4

- **Online dotazníku vytvořeného v aplikaci Survio** (dále jen „Survio“)

V rámci online dotazníkového šetření byli osloveni respondenti 36 mateřských škol prostřednictvím e-mailu s internetovým odkazem na online vyplnění dotazníku. Jednalo se především o mateřské školy s horší dostupností z pohledu tazatele (vzdálené mateřské školy od bydliště tazatele) a mateřské školy s nízkým počtem pedagogických pracovníků (vesnické mateřské školy) a se zřetelem na pokrytí celého území okresu Svitavy. Návratnost online dotazníků byla 33 % (za předpokladu, že by na jeden e-mail vyplnil Survio dotazník jeden respondent).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Zde se projevila stejná návratnost dotazníků jako v předvýzkumu, kde nebyl dán jasný časový horizont pro odevzdání dotazníků

Základní údaje:

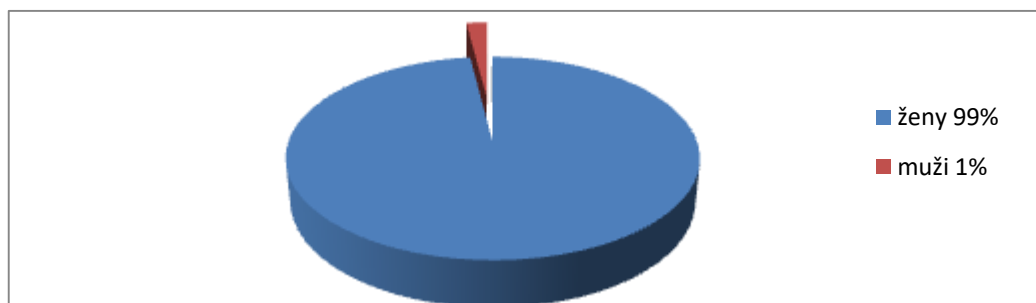
Survio

- Celkový počet oslovených respondentů (mateřských škol): 36
- Počet neodevzdaných dotazníků: 24
- Počet respondentů splňující podmínky dotazníkového šetření: 12
- Počet respondentů nespňující podmínky dotazníkového šetření: 0

Pro všechny respondenty kvantitativního šetření byl dotazník identický, tedy všem respondentům, jak tištěné verze dotazníku, tak dotazníku formou online byly položeny stejné otázky. (srov. Příloha 2)

Pro účely diplomové práce jsou data zpracována kompletně, tzn. data dotazníků obou forem (tištěného a „Survio“ dotazníku). Jednotlivá data získaná z dotazníků jsou uvedena v Příloze 3–9, tabulce č. 3–25.

### 1. Respondenti dle pohlaví

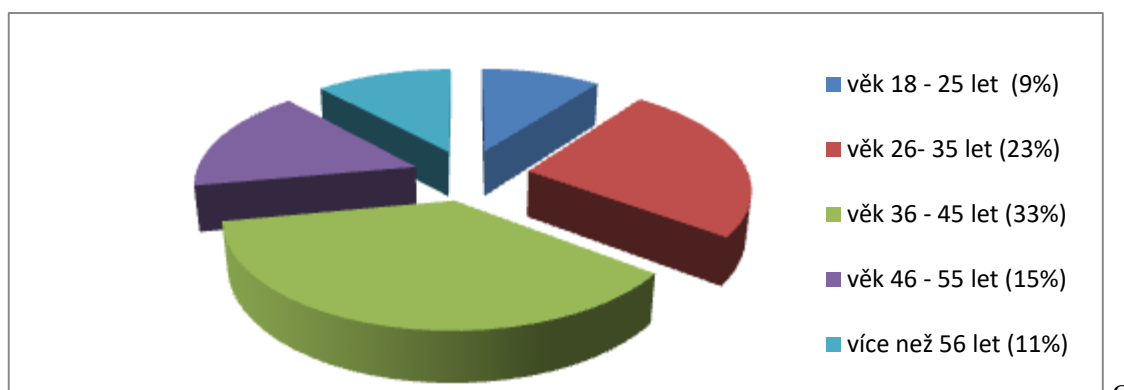


Obrázek 4: Respondenti dle pohlaví

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Z celkového počtu 75 respondentů dotazníkového šetření, vyplnilo dotazník 74 žen (99%) žen a 1 muž (1%).

## 2. Respondenti dle věku



brázek 5: Respondenti dle věku

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

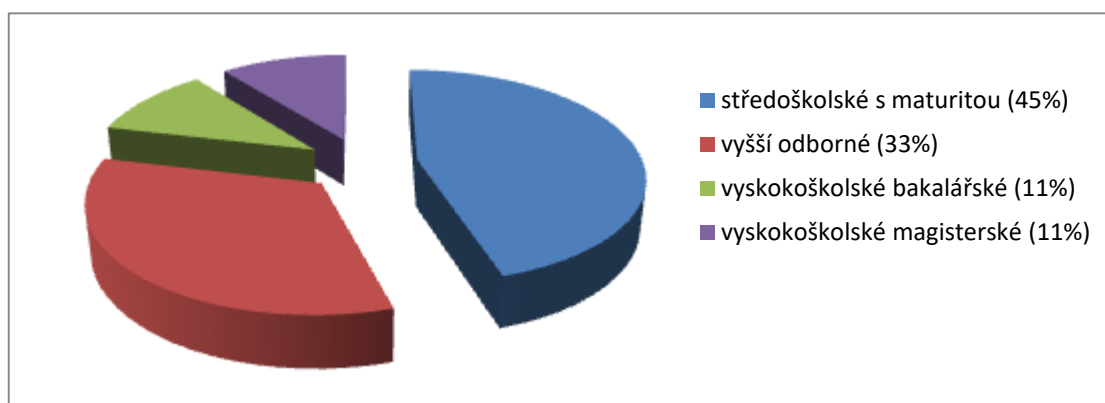
Respondenti dle dotazníku byli v dotazníku rozřazeni do pěti věkových kategorií, respondenti ve věku:

- 18–25 let
- 26–35 let
- 3. 36–45 let
- 4. 46–55 let
- 5. více než 56 let

Věkové skupiny byly vytvořeny na základě domněnky, že učitelkou mateřské školy se stává jedinec záhy po ukončení středoškolského vzdělání, a tudíž jsou tyto skupiny i odrazem praxe v mateřské škole.

Nejpočetněji zastoupenou věkovou skupinu respondentů tvořilo 27 respondentů ve věku 36–45 let (33%), dále 17 respondentů věku 26–35 let (23%). Na dotazníkové šetření odpovědělo dále 11 respondentů ve 46–55 let (15 %) a 8 respondentů ve věku více než 56 let (11%). Nejméně zastoupena skupina respondentů dotazníkového šetření byla skupina respondentů věku 18–25 let (9%).

### 3. Respondenti dle vzdělání



Obrázek 6: Respondenti dle vzdělání

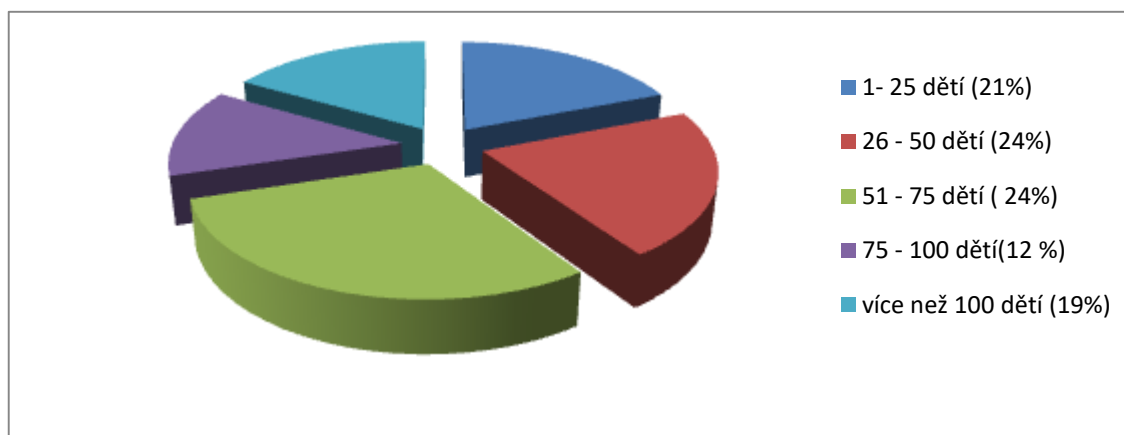
Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Důležitým údajem pro výzkumné šetření byl také údaj vzdělanosti respondentů dotazníkového šetření. Kvantitativního šetření se zúčastnila téměř polovina respondentů se středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou, a to v celkovém počtu 34 respondentů (45%). Dále dotazník vyplnilo 25 respondentů (33%) s vyšším odborným vzděláním a shodně 8 respondentů (11%) s vysokoškolským bakalářským a 8 respondentů (11%) s vysokoškolským magisterským vzděláním.

### 4. Respondenti dle velikosti mateřské školy

Dalším údajem zjišťovaným v dotazníkovém šetření byl údaj velikosti mateřské školy dle počtu dětí, z níž respondenti pocházejí.

Z níže uvedeného grafu je patrné, že respondenti dle velikosti mateřské školy jsou v téměř shodném počtu. Na dotazník odpovědělo 16 respondentů (21%) nejmenšího kritéria, a to velikosti mateřské školy o 1 až 25 dětí, 18 respondentů (24%) o velikosti mateřské školy v počtu dětí od 26 do 50, 18 respondentů (24%) o velikosti mateřské školy 51 až 75 dětí, 9 respondentů z mateřské školy, kterou navštěvuje 75 až 100 dětí a 14 respondentů (19 %) největších mateřských škol do počtu více než 100 dětí navštěvující tuto mateřskou školu.



Obrázek 7: Respondenti dle velikosti mateřské školy

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

V Příloze 3 tabulce č. 4 jsou vzájemně porovnána data získaná formou tištěného dotazníků a formou online Survio dotazníku.

#### 4.5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

Výsledkem výzkumného šetření bylo získání velkého množství údajů, které bylo třeba uspořádat do přehledné formy a zpracovat, analyzovat a vyvodit z nich závěry aplikovatelné v praxi.

Analýza dat získaných prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru byla provedena technikou otevřeného kódování. Cílem otevřeného kódování je tedy vytvoření kategorií, se kterými pracujeme při analýze dat. Díky nim si uvědomujeme významy a vztahy mezi jednotlivými jevy, které v rozhovorech označíme za důležité. (Straus, 1999, s. 39)

Pro zpracování velkého množství údajů získaných dotazníkovým šetřením byly použity běžné statistické postupy a data z dotazníkového šetření byla přehledně zpracována do tabulek a grafů.

### **Shromažďování dat**

Data byla shromažďována pomocí polostrukturovaného rozhovoru, jehož cílem bylo zjistit, jaké názory a postoje zaujímají pedagogičtí pracovníci mateřských škol na možnost působení sociálního pedagoga v tomto zařízení. O rozhovor bylo požádáno celkem dvanáct pedagogických pracovníků, z nichž osm rozhovor absolvovalo.

Polostrukturované rozhovory s informanty výzkumu byly vedeny v průběhu měsíců květen a září 2018. Rozhovory byly zaznamenány na záznamník, poté byla data podrobena transkripci. Mluvený projev byl doslovně přepsán a následně podroben analýze, kódován.

Na základě dat získaných z polostrukturovaného rozhovoru byly vytvořeny hypotézy, které se následně ověřovaly v dotazníkovém šetření.

Samotné dotazníkové šetření proběhlo na přelomu měsíce březen a duben 2019 z důvodu nového školního roku v mateřské škole. Odstup času byl třeba v souvislosti z ověřením hypotézy H2: Pedagogičtí pracovníci mateřských škol se domnívají, že zavedení povinné předškolní docházky nepřispělo k navýšení počtu dětí se sociálním znevýhodněním v mateřské škole. (srov. kapitola 4.8.). Z tohoto důvodu byl pro kvantitativní šetření vybrán nový školní rok, kdy povinná předškolní docházka již nebude úplnou novinkou.

### **Zpracování dat**

Pro výzkum byly použity dvě výzkumné metody, které sebou přinesly velké množství různorodých a neroztříděných dat. Pro shromažďování a následné zpracování dat byl využit postup, kdy byly data zpracovávány postupně, na sebe navazující, tak aby nedošlo k zahlcení výzkumníka daty a v souvislosti s tím k chybné interpretaci získaných výzkumných dat.

Data získaná prostřednictvím kvalitativního výzkumu byla podrobena otevřenému kódování metodou „*tužka a papír*“. Data byla doslovně přepsána v textovém editoru, vytištěna a následně kódována. Jednotlivé kódy nebyly předem vytvořeny, ale utvářely se na základě opakujících se dat a postupně byly tříděny do kategorií.

Před zahájením kvantitativního šetření byly texty podrobeny technice opětovného kódování. Opětovné kódování znamená postup, kdy se výzkumník po skončení

kódování vrátí k začátku již okódovaného textu a zkusí si jej znovu okódovat. Úkolem opětovného kódování je zjistit, jak výrazně se první kódy odlišují od závěrečného kódování.

Data získaná prostřednictvím kvantitativního šetření byla roztríděna tak, aby bylo možné zjistit kolik dotazovaných ze sledovaného souboru má společný určitý znak nebo více znaků.

#### 4.6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

Cílem výzkumu bylo nalézt odpověď na základní výzkumnou otázku v následujícím znění:

**Jaké názory a postoje zauímají pedagogičtí pracovníci mateřských škol na možnost zařazení a profesního uplatnění sociálního pedagoga v tomto typu školy?**

Aby bylo možné zodpovědět základní výzkumnou otázku, a zároveň získat zevrubný pohled pedagogických pracovníků na možnost uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole a rozpoznat jejich důvody přijetí, akceptování či nepřijetí sociálního pedagoga v mateřské škole, bylo nezbytné získat odpovědi na dílčí výzkumné otázky. Výzkumné otázky vycházejí z obecného cíle, a to „zjistit názory pedagogických pracovníků mateřských škol na možnost uplatnění sociálního pedagoga v tomto typu škol“ a transformují je do osobitější a konkrétnější podoby.

V rozsahu kvalitativního šetření byly informantům položeny následující tazatelské otázky:

- **Jaké výchovné problémy dětí nejčastěji ve vaší škole řešíte?**
- **Jaké sociální problémy dětí nejčastěji ve vaší škole řešíte?**
- **Jaký máte čas na řešení výchovných problémů dětí?**
- **Jaký máte čas na řešení sociálních problémů dětí?**

Pro účely výzkumu bylo prvotní zjistit, **jaké problémy dětí řeší pedagogičtí pracovníci v mateřské škole nejčastěji?**

Analýzou kvalitativního šetření vyplynulo, že s klasifikací výchovných problémů neměli informací sebemenší problém. Všichni dotázaní informanti dokázali jasně

identifikovat, co je nebo co vnímají jako výchovný problém. Informanti odpovídali bez zaváhání, nemusely jim být pokládány doplňující či návodné otázky.

Za nejčastější výchovné problémy informanti označovali neposlušnost, nerespektování dohodnutých pravidel, nesamostatnost v samoobslužných činnostech, nedostatek spolupráce, spory mezi dětmi, vzájemná rivalita a svéhlavost. K výchovným problémům řadili informanti také hypermobilitu, hyperaktivitu, ADHD a poruchy chování.

Prolínajícím se tématem výchovných problémů byly pravidla, jejich dodržování a nastavení hranic. Tři čtvrtiny informantů hovořilo o dodržování a nastavení pravidel, buď ve srovnání s děním v mateřské škole: „*my máme ve školce nastavený pravidla*“ nebo v souvislosti s rodinou: „*tam začíná problém, že děti už nemají z rodiny nastavené pravidla*“.

Závažný výchovný problém představovalo pro informaci neuznávání autority a neuznávání hranic mezi vztahem dospělý – dítě, tento jev spojovali informanti s nedůslednou výchovou v rodině a nedodržováním pravidel. Nestanovené hranice u dětí označil jeden informant jako „*problém společnosti*“, která rodiče: „*nutí, aby zajistili chod rodiny. Náklady na živobytí vzrůstají a na děti není čas. Tam začíná problém, že děti už nemají z rodiny nastavené pravidla*“. Téměř v polovině případů spojovali informanti dodržování pravidel a nastavování hranic dětem předškolního věku s rituálem jídla. V této spojitosti informanti například uváděli: „*hodně zlobí, ale je to dáno výchovou v rodině, maminka ho nechá dělat si, co chce, nemá **nastavený pravidla**, třeba minule jsem se ptala, co snídal a prý brambůrky. Taký u jídla neposedí, všude leze.*“ Další informant k rituálu jídla a nedodržování pravidel uvedl: „*ale mít i ty **zajetý pravidla**, třeba při stolování.*“

Při klasifikaci sociálních problémů<sup>8</sup> se informanti rozdělili na dvě skupiny, a to na:

#### **A) Informanty, kteří dovedli sociální problém dětí označit a pojmenovat**

Třetina informantů dovedla sociální problémy jasně pojmenovat. Mezi sociální problémy dětí řadila především střídavou péči po rozvodu rodičů, pěstounství, situaci, kdy dítě žije v rodině jen s jedním rodičem, založení nové rodiny druhým rodičem, časté střídání životních partnerů jednoho z rodičů dítěte, málo podnětné prostřední

<sup>8</sup> Položena otázka: „Jaké sociální problémy dětí nejčastěji ve vaší škole řešíte?“



v rodině. Jmenované sociální problémy lze označit jako sociální problémy struktury rodiny. Informanti vyjmenovávali více sociálních problémů dětí vztahující se k fungování rodiny než k otázkám materiálního zabezpečení.

**B) Informanty, kteří neuměli sociální problém pojmenovat nebo váhali, jaké sociální problémy dětí mají do této kategorie zařadit**

Tito informanti začínali zpravidla rozhovor otázkou: „*Co mám označit jako sociální problém? „Jako že nemají dost peněz?“ „Sociální problémy? Co do toho přesně spadá?“* Pro získání odpovědi na otázku sociálních problémů dětí v mateřské škole bylo nezbytné pokládat informantům doplňující nebo návodné otázky.

Informanti této skupiny řadili mezi sociální problémy dětí v mateřské škole nejdříve materiální stabilitu rodiny. „*Sociální problém bych viděla v těch penězích*“ nebo „*Samozřejmě jsou u nás i děti, jsou tam ty propastný rozdíly, i po té materiální stránce.*“ Doprovázejícím fenoménem nižší materiální stability rodiny byla i nedostatečná hygiena a péče o oblečení. Otázka materiální stability rodiny představovala pro informanty nejnepříjemněji řešitelnou oblast sociálních problémů. Tento sociální jev snažili informanti částečně eliminovat v rámci výkonu svého povolání. „*Ano, přijdou nám do školky špinavý, ale my si je tady vyčistíme, umyjeme...*“ „*...náhradní oblečení máme.*“ nebo „*... třeba si řeknu, tak já ji to zaplatím, aby ty děcka, co o to stojí a chtějí tam, tak aby se necítily.*“

Informanti označující za sociální problémy dětí zejména materiální stabilitu rodiny jevíli buď **potřebu**:

1. **altruismu** a potřebu do určité míry kompenzovat materiální stabilitu dítěte např. poskytnutím náhradního oblečení, zvýšenou péčí o hygienu dítěte nebo zaplacením určité aktivity dítěte v mateřské škole (divadlo, kino, dopravné aj.).
2. **popření** sociálního znevýhodnění dítěte „*Ne u nás ve třídě není nikdo sociálně slabší.*“ (přestože v rámci rozhovoru vyplynulo, že se informanti ve své profesní praxi, běžně setkávají se sociálně znevýhodněnými dětmi) (srov. obr. 8)

Informanti řeší výchovné problémy dětí okamžitě době jejich výskytu s výjimkou jednoho informanta. Ten uvedl: „*... v režimu školky není žádný čas pro **efektivní** řešení výchovných problémů, co je nejnmutnější řešíme v rámci výchovné péče.*“

Výchovné problémy dětí vnímají informanti jako snadno řešitelný úkol. Výchovné přestupky řeší okamžitě, formou hry nebo vyprávěním o něj. „*My si ten čas uděláme, zapojíme to do hraní her.*“, „*...v danou chvíli, kdy se vyskytnou v rámci vzdělávání dítěte ve školce.*“ a sami bez intervence jiné osoby (další učitelky, rodiče).

Informanti se vnímají být kompetentními k řešení výchovných problémů dětí. Výchovné problémy dětí považují za snadno řešitelnou oblast, do níž zapojí rodiče až v okamžiku selhání vlastních výchovných prostředků, do té doby to považují za „*žalování*“.

Naproti tomu z empirického šetření vyplynulo, že vnímání času pro řešení sociálních problémů dětí není již tak jednoznačné jako u výchovných problémů dětí. Na otázku: „*Jaký máte čas na řešení sociálních problémů dětí ?*“ informanti uváděli způsob řešení sociálních problémů „*My to řešíme mezi sebou...*“, „*..děláme to společně*“ „*... hlavně informovat při předávání dětí*“.

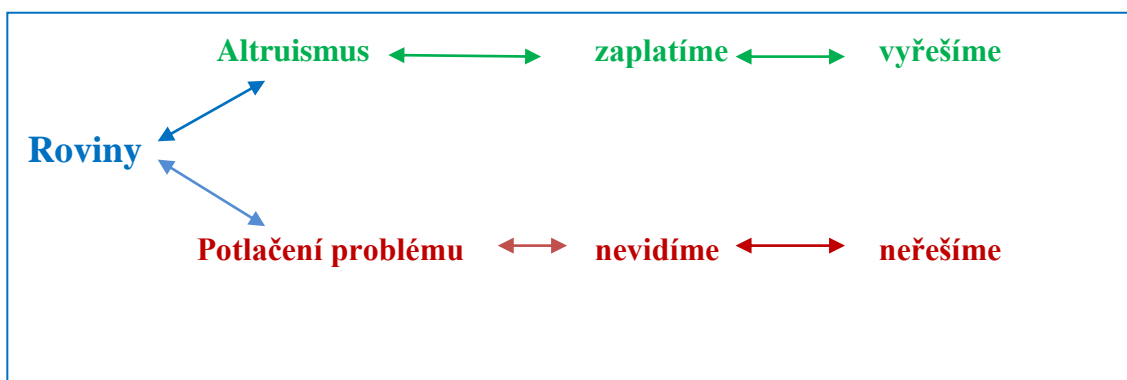
Odpovědi na časové hledisko se u informantů lišili do takové míry, že bez dalšího šetření nelze zodpovědně identifikovat množství času, které skutečně věnují pedagogičtí pracovníci sociálním problémům dětí. Avšak na druhou stranu bylo získáno dostatek dat o způsobu spolupráce mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky.

Pro informanty znamenají výchovné a sociální problémy dětí dva naprosto rozdílné jevy. Výchovné problémy dětí jsou pro informanty snadno řešitelnou oblastí. Z výzkumného šetření vyplynulo, že mateřská škola má jasně nastavené normy a pravidla, kterým informanti rozumí a řídí se jimi.

Informanti proto dokáží identifikovat výchovný problém, který řeší okamžitě bez pomoci dalšího pedagoga. Výchovné problémy dětí pedagogové zvládají řešit bez spolupráce. V krajní nouzi po selhání vlastních výchovných prostředků informují o výchovném problému rodiče, do té doby to považují za zbytečnost a „*žalování*“. Řešení výchovných problémů směřuje dovnitř mateřské školy, tak, aby byl zajištěn řád a pořádek v rámci nastavených pravidel a norem školy.

Oblast sociálních problémů dětí není v rámci mateřské školy jasně daná. Z výzkumného šetření vyplynulo, že informanti v rámci řešení sociálních problémů nemají nastavené normy a pravidla, podle nichž by se mohly řídit, proto v této oblasti tápou. Nejasná identifikace sociálních problémů podněcuje spolupráci mezi pedagogickými pracovníky. Oboustranná spolupráce vede k rozpoznání problému a zaujetí stanoviska.

V řešení sociálních problémů zaujímají pedagogičtí pracovníci nejčastěji tyto dvě roviny:



Obrázek 8: Řešení sociálních problémů pedagogickými pracovníky v mateřské škole

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Dílčím cílem empirického šetření bylo zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci zavedení povinné předškolní docházky a zda tento legislativní krok měl významný dopad na práci pedagogických pracovníků mateřských škol, tj. zda přibylo v mateřských školách sociálně znevýhodněných dětí v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky.

Informantům byla položena otázka v následující formulaci:

- **Jak Vám přibylo ve škole dětí sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky?**

Dvě třetiny informantů odpovídali následujícím způsobem: „*Nepřibylo, děti chodí od začátku, takže je tu máme i v době, kdy mají povinnost chodit v rámci předškolního vzdělávání.*“ či „*...žádné dítě nenastoupilo. Většinou děti nastoupí do mateřské školy okolo 3 roku.*“

Jeden informant se domnívá, že: „*Tyto děti většinou mateřskou školu nenavštěvují.*“ a jeden informant uvedl, „*...přibylo nám takové dítě, ale to se přistěhovalo odjinud.*“

Ačkoliv z výše uvedeného vyplynulo, že informanti nemají konkrétně stanovená pravidla, o něž by se mohli opřít a s jistotou identifikovat co je a co není sociální znevýhodnění dítěte, jsou v abstraktní rovině schopni s tímto pojmem pracovat. Tvrzení se opírá o fakt, že všichni informanti odpověděli na tuto otázku bez doplňujících či návodných otázek.

Na základě získaných kvalitativních dat by bylo možné dojít k závěru, že zavedení povinné předškolní docházky nezapříčinilo vyšší výskyt sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole.

S přihlédnutím k proměnným (krátká legislativní působnost povinného předškolního vzdělávání a nejasná definice sociálního znevýhodnění dětí v mateřské škole pro informanty) lze dojít k závěru, že pedagogičtí pracovníci mateřské školy v současné době nevnímají příčinnou souvislost mezi zavedením povinné předškolní docházky a vyšším výskytem sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole.

Úkolem kvalitativního šetření bylo rovněž zjistit, do jaké míry jsou pedagogičtí pracovníci mateřských ochotni přejmout do svého kolektivu jinou profesi.

Informantům byly položeny otázky v následující formulaci:

- **Dovedete si představit, že by v mateřské škole byla zřízena profese, která by Vám s problémy dětí pomáhala?**
- **Jaká?**

Odpovědi na tyto otázky rozdělily informanty na dvě skupiny:

**A) Na informanty, kteří neměli problém s přijetím další profese do mateřské školy**

Z otevřeného kódování vyplynulo, že informanti, kteří v rámci výkonu svého povolání již spolupracovali s jinou profesí (u informatů se jednalo o asistentky dítěte) měli menší problém s přijetím jiné profese do mateřské školy než infromanti, kteří spolupracovali pouze se střídající učitelkou. Tito informanti byli sdílnější, otevřenější a kreativnější v představách o jakou profesi by se mohlo jednat. Vyjadřovali větší spektrum možností uplatnění další profese, jmenovali např. „...*péči speciálního pedagoga, při řešení výchovných problémů bysme uvítali sociálního pedagoga*“, „...*moc by se nám hodila pomoc odborného pracovníka*“. Informanti jevící otevřenost vůči působení jiné profese v mateřské škole dokázali jmenovat i profese, s nimiž se v rámci výkonu své práce nasetkával.

**B) Na informaty, kteří považovali působení další profese v mateřské škole za zbytečnost**

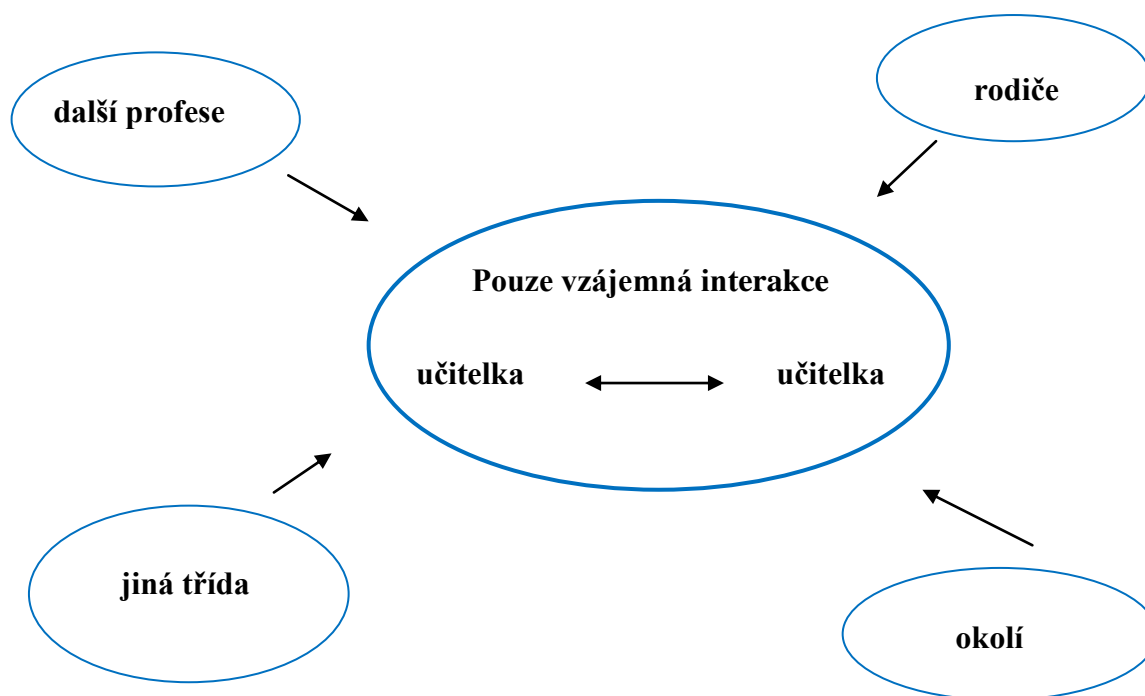
Informanti, kteří pouze spolupracovali s pedagogickým pracovníkem na stejné úrovni, v tomto případě s další učitelkou, byli uzavřenější vůči jiné profesi v mateřské škole. Na dotaz, zda si dovedou představit, že by v mateřské škole byla zřízena profese, která by jim s problémy dětí pomáhala, odpovídali: „*Já si myslím, že by to bylo takový zbytečný*“, „*Zvládneme to.*“ či „*To bych si nemyslela.*“, „*...bych se přikláněla k tomu, aby na stejné odborné úrovni byla další učitelka*“.

Informantům musely být položeny další návodné a doplňující otázky, aby u nich byla prolomena bariéra absolutního odmítnutí další profese v mateřské škole. Po překonání absolutního nesouhlasu pak tyto informanti jmenovali nejčastěji profese, které již ze své praxe znali, příkladem: logoped, psycholog v pedagogicko-psychologické poradně, další učitelka, asistentka dítěte.

U informantů odmítajících další profesi v mateřské škole převažoval model kooperace učitelka – učitelka, tedy spolupráce pouze se střídající učitelkou. Lze dojít k závěru, že vzniklé problémové situace jsou řešeny nejčastěji mezi pedagogickými pracovníky mateřské školy v působnosti jedné třídy. Vzájemná spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky je minimální a odráží se zde i vzájemná uzavřenost jednotlivých tříd mezi sebou a z tohoto důvodu i uzavřenost mateřské školy vůči okolí, i vůči samotným rodičům.

Pokud mezi sebou srovnáme obě skupiny informantů, pak docházíme ke dvěma modelům uzavřenosti či otevřenosti vůči okolí. (srov. obr. 9 a 10)

### Skupina odmítající další profesi v mateřské škole

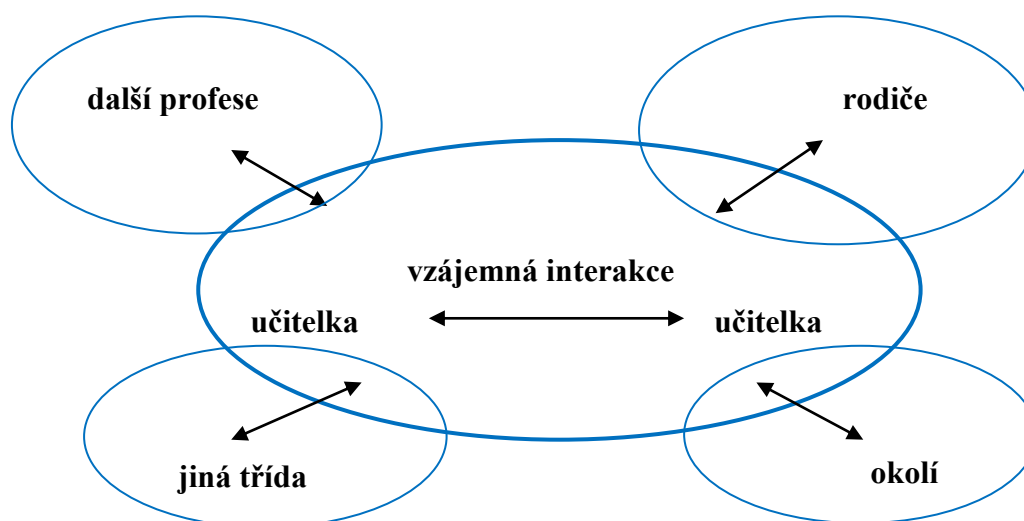


Obrázek 9: Skupina odmítající další profesi v mateřské škole

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

V rámci tohoto modelu vzájemně spolupracují pouze učitelky, skupina je uzavřená vůči okolnímu světu, tzn. nedochází k interakci mezi učitelkami a dalšími profesemi, rodiči, jinou třídou a okolím. Skupina se řídí vlastními dohodnutými pravidly, odmítnutá zasahování do skupiny jinou profesí, což znamená též odmítnutí zásahu do skupiny rodiči, jinou třídou, okolím. Skupina je uzavřená vůči světu, méně snadno sem proniknou inovující postupy. Změna názorů a postojů je možná za předpokladu proniknutí jiné skupiny zvenčí.

### Skupina přijímající další profesi v mateřské škole



Obrázek 10: Skupina přijímající další profesi v mateřské škole

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

V rámci tohoto modelu již pronikají do skupiny jiné normy a pravidla, zásah okolí (v našem případě spolupráce s jinou profesí – asistentky) již byl učiněn a skupina se stává otevřenější. Změny zde probíhají rychleji a skupina se otevřená inovujícím myšlenkám a postupům. Dochází ke vzájemné interakci jak mezi pedagogickými pracovníky (učitelkami), ale také ke spolupráci s rodiči, jinou třídou, profesí a okolím.

Poslední okruh otázek kvalitativního šetření byl přímo zaměřen na možnost působení sociálního pedagoga v mateřské škole a percepce pedagogických pracovníků na tuto možnost. Otázky byly informantům kladeny od znalosti sociálního pedagoga až po vnímání přínosu sociálního pedagoga pro samotné informanty, tak aby bylo možné vyvodit názor a postoj jednotlivých informantů k sociálnímu pedagogovi a jeho ovlivnění konkrétního informanta.

Otázky byly informantům kladeny v následujícím sledu:

- **Znáte profesi sociálního pedagoga?**
- **Jakou náplň práce by měl mít sociální pedagog v mateřské škole?**
- **Jaké vzdělání by měl mít sociální pedagog v mateřské škole?**
- **Jaké by našel uplatnění sociální pedagog ve vaší mateřské škole?**
- **Co by zavedení profese sociálního pedagoga ve vaší škole pro Vás znamenalo?**

Analýza získaných kvalitativních dat potvrzuje, že informantům není profese sociálního pedagoga blízká. Veškeré názory a postoje k profesi sociálního pedagoga pedagogických pracovníků mateřských škol se zakládají na základě vlastních představ, potřeb a požadavků, nikoliv na objektivních skutečnostech daných např. legislativním vymezením profesní působnosti sociálního pedagoga nebo působením sociálního pedagoga v mateřské škole.

Toto tvrzení dokládá i skutečnost, že pouze dva informanti odpověděli pozitivně na otázku, zda znají profesi sociálního pedagoga. Dva informanti se vyjádřili k této otázce negativně a zbývající informanti odpověděli následovně: „*v praxi jsem se s ní nesetkala*“.

Představa informantů o profesní náplni sociálního pedagoga, jak již bylo uvedeno výše, se odvíjí od vlastních potřeb informantů a o možnosti přenesení kompetence a problematické oblasti na sociálního pedagoga. Informanti označili za nejproblémovější úkol své profese komunikaci na úrovni rodič – učitel. Problém komunikace pedagogického pracovníka se prolíná celým výzkumným šetřením. Informanti již zmiňovali o „*horší komunikaci s rodiči*“ nebo poukazovali na nedostatek prostoru a času pro komunikaci s rodinou „*My se s rodiči setkáváme mezi dveřmi*“ nebo „*...musíme najít kratičký čas*“ již u odpovědí informantů na předchozí otázky.<sup>9</sup>

Naplno se problém komunikace rodiny a pedagogického pracovníka zcela odkrývá v následujících otázkách.

---

<sup>9</sup> Dovedete si představit, že by v mateřské škole byla zřízena profese, která by Vám s problémy dětí pomáhala? Jaká?



Na otázku „**Jakou náplň práce by měl mít sociální pedagog v mateřské škole?**“ informanti odpovídali:

- „...nedokážu si představit“
- „...pomáhat v kontaktech s dětma a rodiči“
- „...pomáhat s adaptací dětí, tak rodičů, by spolupracoval s rodinou“
- „...u nás by uplatnění našel“
- „...odborným poradcem, ve školce je prostor na řešení problému malý“
- „...nám pomáhal radit, pomáhal by nám problém a příčinu hledat a řekl by nám jak na to“
- „...rodinám s řešením jejich problémů, vlastně by s těmito problémy pomáhal i pedagogům“

Zde všichni informanti až na jednoho otvírají otázku potřebnosti pomoci ve svém profesním působení, a to v oblasti kontaktu s rodinou. Sociálního pedagoga vidí informanti jako odborného poradce v oblasti adaptace dětí a jejich rodičů na předškolní vzdělávání a v oblasti zajištění kvalitní spolupráci pedagogických pracovníků s rodinami dítěte. Informanti považují sociálního pedagoga za „přemostění“, které jim pomůže „vůbec“ navázat vztah s rodinou dítěte a zajistí, aby tento vztah fungoval, byl kvalitní a plnohodnotný.

Toto tvrzení dokládají i odpovědi informantů na následující otázku:

**„Jaké by našel uplatnění sociální pedagog ve vaší mateřské škole?** Informanti vidí pomoc sociálního pedagoga ve vlastní mateřské škole, jako pomoc, která „...přesahuje rámec mateřské školy a spojuje rodinu i školu“ nad rámec času „Bylo by to o tom čase, který jsou lidé ochotni věnovat těm svým dětem (myšleno dětem ve školce).“

Informanti tuto tezi rozšiřují o sféru komunikace rodiče s pedagogickým pracovníkem „...No kontakty s rodičem, s tou komunikací je to horší.“

V procentuelním vyjádření by 71 % informantů do „vlastní“ mateřské školy sociálního pedagoga přijalo. U 29 % informantů se působení sociálního pedagoga v jejich mateřské škole setkala s určitým protestem.

Negující vztah informantů k uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole vycházelo z potřeby „...ty problémy tak nějak vyřešíme sami“ a snahy „...s tím sami něco dělat“. Informanti, kteří odmítli působení sociálního pedagoga v mateřské škole, by jej přijali

jako „...*maximálně externistu*“. I tito pedagogové si uvědomují potřebu pomoci v rámci svého profesního působení.

Na otázku „**Co by zavedení profese sociálního pedagoga ve vaší škole pro Vás znamenalo?**“ uvedli, že: „*Možná by o usnadnilo práci, že bychom to nemuseli řešit my. Možná pohled třetí osoby by byl nezaujatý*“ a „...*měli bychom jistotu, jestli jsme se postavili k tomu problému dobře nebo ne.*“

Souhlasný postoj informantů k možnosti působení sociálního pedagoga v mateřské škole vychází z vlastních potřeb a uvědomění si nezbytnosti zkvalitnění péče také pro rodiny dětí navštěvující mateřskou školu. Přínos sociálního pedagoga pro informanty vidí v možnosti: „*schůdnější komunikace*“, „*zkvalitnění péče pro děti a jejich rodiny*“, „*úspore času*“, „*přemostění mezi učitelkou, sociální pedagog, rodina*“ a „*ulehčení práce*“.

V rozsahu kvalitativního šetření byla informantům položena i otázka<sup>10</sup> kvalifikace sociálního pedagoga v mateřské škole. Položení této otázky mělo zajistit odpočinek informantů a získání určitého časového odstupu mezi otázkami: „**Jakou náplň práce by měl mít sociální pedagog v mateřské škole?**“ a „**Jaké by našel uplatnění sociální pedagog ve vaší mateřské škole?**“, tak aby informantům otázky neslyšely.

Ze získaných dat lze dovodit, že informanti kladou v otázce vzdělání vyšší nároky na sociálního pedagoga, než je současné vzdělání pedagogických pracovníků v mateřské škole (srov. kap. 4.4.).

S výjimkou jednoho informanta, požadují informanti od sociálního pedagoga tericiální vzdělání. Jeden informant odpověděl, že by měl mít sociální pedagog „*určitě vyšší odborné*“. Ostatní informanti požadují „*samozřejmě*“, „*rozhodně*“, „*magisterské*“ vysokoškolské vzdělání se zaměřením na pedagogickou, psychologickou a sociální problematiku. Požadavkem informantů osobnostní stránky sociálního pedagoga, který by měl mít „*přirozenou autoritu*“, „*kladný vztah k dětem*“ „*měl by být odborník*“.

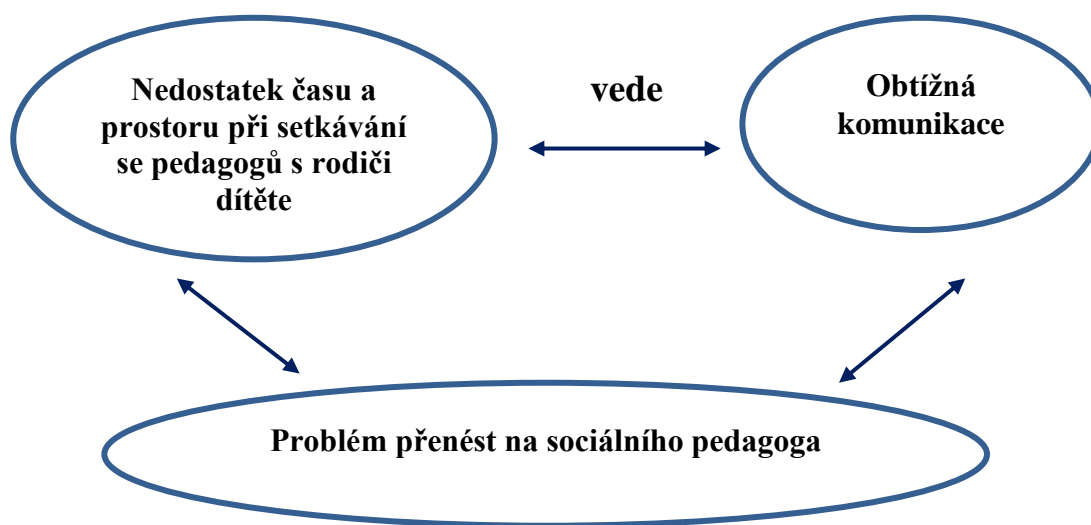
Informantům není profese sociálního pedagoga známá, buď ji neznají vůbec, tedy, že o ní nikdy neslyšeli nebo se s ní v praxi nesetkali.

---

<sup>10</sup> Jaké vzdělání by měl mít sociální pedagog v mateřské škole?

Představa náplně práce sociálního pedagoga vychází z potřeb informantů. Jako hlavní úskalí své profese vnímají informanti nedostatečnou znalost rodiny dítěte a obtížně navazující komunikaci s rodiči dítěte v důsledku nedostatku času a prostoru při výkonu svého povolání. Sociálního pedagoga vidí jako zprostředkovatel komunikace, do určité míry i mediátora mezi rodinou dítěte a pedagogickými pracovníky mateřských škol.

**Z otevřeného kódování získaných dat lze sestavit následující model:**



Obrázek 11: Model

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

#### 4.7 TVORBA HYPOTÉZ

Kvalitativní výzkumné šetření bylo vedeno se zřetelem na stanovené specifické cíle, tak aby bylo možno v rámci analýzy dat odpovědět na specifické otázky. Data získaná z kvalitativního šetření byla otevřeně kódována. Na základě výsledků kódování byly vytvořeny hypotézy, které byly následně ověřovány dotazníkovým šetřením.

Záměrem kvantitativního dotazníkového šetření bylo ověřit následující hypotézy:

H1: Pedagogičtí pracovníci mateřských škol řeší více výchovné problémy dětí než sociální problémy dětí.

H2: Pedagogičtí pracovníci mateřských škol se domnívají, že zavedení povinné předškolní docházky nepřispělo k navýšení počtu dětí se sociálním znevýhodněním v mateřské škole.

H3: Nadpoloviční většina pedagogických pracovníků v mateřské škole považuje komunikaci s rodiči dítěte za problematickou.

H4: Míra ochoty přijetí sociálního pedagoga pedagogickými pracovníky mateřských škol je závislá na minulé zkušenosti pedagogického pracovníka spolupráce s jinou profesí v rámci výkonu povolání.

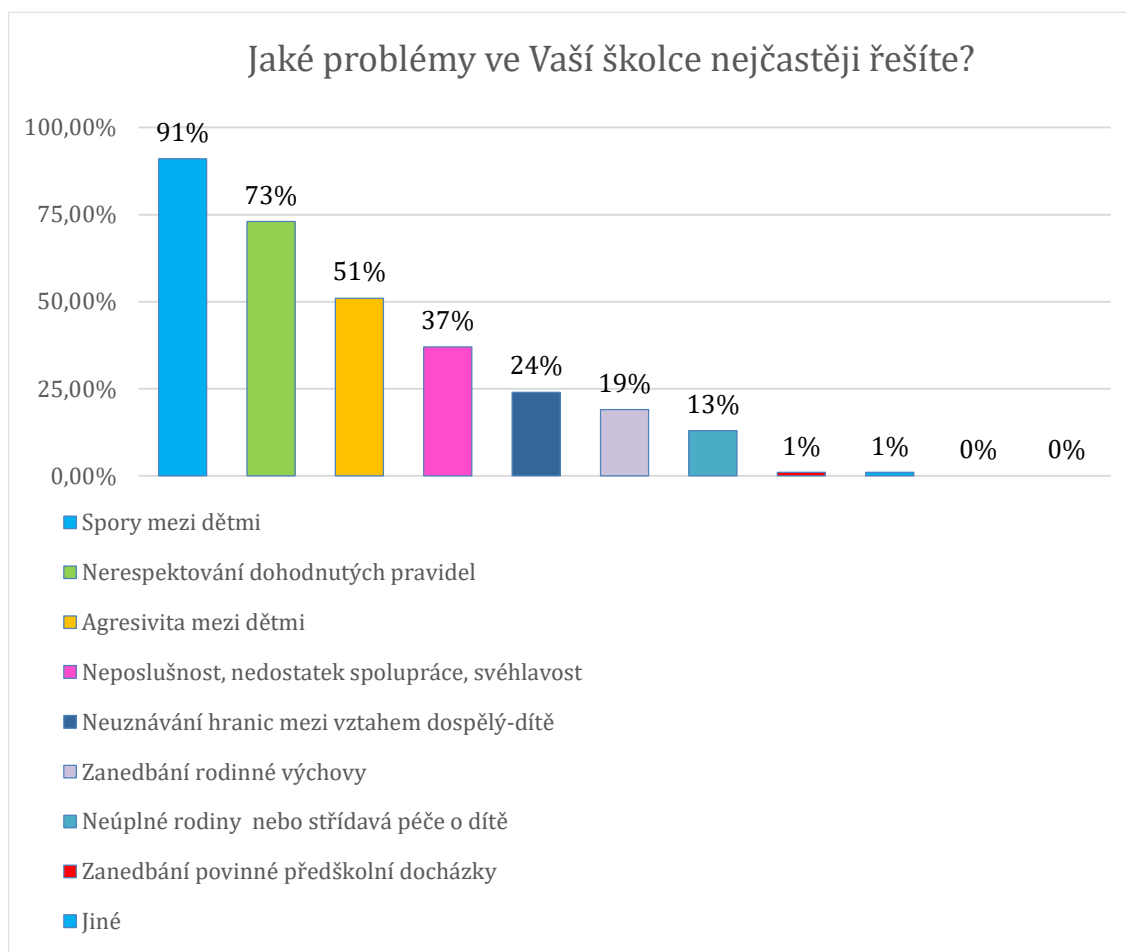
H5: Pedagogičtí pracovníci mateřských škol kladou větší požadavky v oblasti vzdělání na profesi sociálního pedagoga než na svou vlastní.

#### 4.8 VERIFIKACE HYPOTÉZ

Hypotézy jsou verifikovány sečtením obou typů dotazníků, tzn. četností odpovědí respondentů na jednotlivé otázky obou dotazníků (tištěného dotazníku i online Survio dotazníku). Dílčí výsledky zjištění formou tištěného a online dotazníku jsou uvedeny k porovnání v Příloze 3 – 9, tabulce č. 3 – 25.

### H1: Pedagogičtí pracovníci mateřských škol řeší více výchovné problémy dětí než sociální problémy dětí.

Tuto hypotézu sytily položky č. 6,7, 8 a 9 z dotazníku. Výsledky zjištění jsou uvedeny je uvedena četnost řešení výchovných a sociálních problémů dětí respondenty včetně porovnání výsledků dotazníků získaných formou tištěného a online Survio dotazníku.



Obrázek 12: Nejčastěji řešené problémy v mateřské škole

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Ze zjištěných údajů vyplývá, že z celkového počtu 75 respondentů se 68 (91%) dotázaných pedagogických pracovníků v mateřské škole řeší spory mezi dětmi, 55 (73%) respondentů řeší nerespektování dohodnutých pravidel, 38 (51%) dotázaných se zabývá agresivitou dětí. Neposlušnost, nedostatek spolupráce a svéhlavost uvedlo 28 (37%) respondentů. Dále řeší 18 (24%) respondentů neuznávání hranic mezi vztahem dospělý-dítě, zanedbání rodinné výchovy řeší 14 (19%) respondentů, 10 (13%)

respondentů uvedlo neúplné rodiny a střídavou péči, 1 (1%) respondent řeší zanedbání povinné předškolní docházky a jiné problémy dětí. Jako jiné problémy dětí dotazovaný uvedl volnou výchovu (tzn. nevhodnou).

Respondenti se v rámci výkonu svého povolání neřeší kulturní, náboženskou nebo rasovou odlišnost dítěte či jeho rodiny ani nemoc, zdravotní postižení dítěte nebo jeho rodiče.

Při srovnání procentuálního zastoupení problémů s dětmi, které pedagogičtí pracovníci řeší je patrné, že nejprve jsou řešeny problémy výchovné v 89 %, následně problémy sociální 11 %. Ze zjištěných údajů dotazníkového šetření vyplynulo, že všechny výchovné problémy dětí pedagogičtí pracovníci řeší, naproti tomu sociální problémy dětí jsou řešeny v daleko menší míře, např. položku „Nemoc, zdravotní postižení dítěte nebo jeho rodiče“ neřešil dle dotazníkového šetření ani jeden respondent (srov. Příloha 4 tabulka č. 7)

### **Závěr H1:**

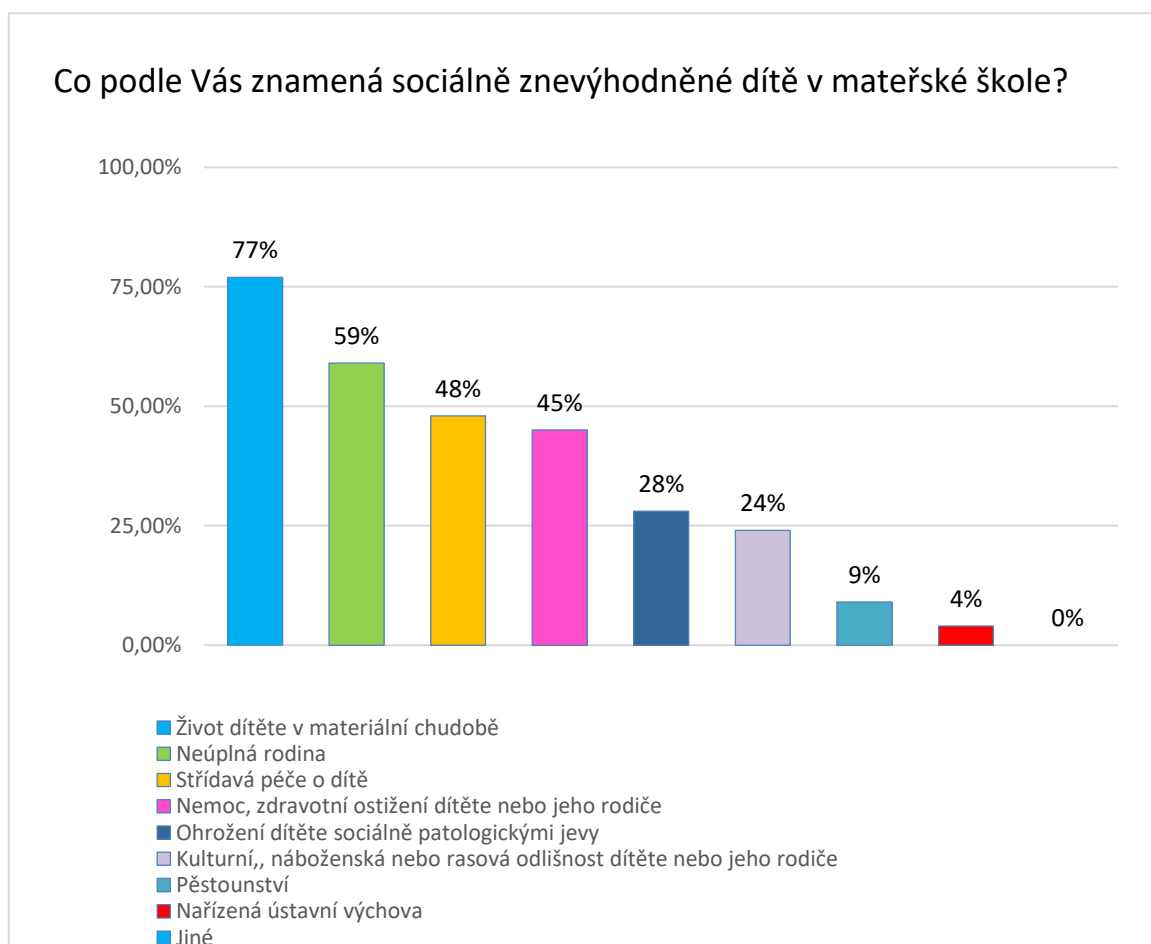
Provedeným výzkumným šetřením byla potvrzena hypotéza, ověřující fakt, že pedagogičtí pracovníci mateřských škol řeší v rámci výkonu svého povolání více výchovné problémy dětí než problémy sociální. Výzkumným šetřením bylo potvrzeno, že všechny položky dotazníku uvádějící výchovné problémy byly respondenty označeny naproti tomu některé položky dotazníku týkající sociálních problémů, nebyly respondenty vůbec zaškrtnuty. V porovnání četnosti odpovědí bylo řešení výchovných problémů dětí v mateřské škole uvedeno respondenty v 89 %, naproti tomu četnost odpovědí řešení sociálních problémů dětí v mateřské škole byla 11 %.

### **H2: Pedagogičtí pracovníci mateřských škol se domnívají, že zavedení povinné předškolní docházky nepřispělo k navýšení počtu dětí se sociálním znevýhodněním v mateřské škole.**

Tuto hypotézu ověřovaly položky č. 12,13,14 a 15 z dotazníku. Výsledky zjištění jsou uvedeny v Příloze 7 a tabulce č. 15.

**Otázka č. 12 dotazníku ověřovala, co pro respondenty znamená sociálně znevýhodněné dítě v mateřské škole.**

Dvě třetiny respondentů považují sociální znevýhodnění dítěte za život v materiální chudobě, nadpoloviční většina považuje neúplnou rodinu za sociální znevýhodnění dítěte a téměř polovina respondentů uvedla střídavou péči a nemoc, zdravotní postižení dítěte nebo jeho rodiče za sociální znevýhodnění. Třetina respondentů považuje ohrožení dítěte sociálně patologickými jevy a kulturní, náboženská a rasová odlišnost dítěte a jeho rodiny za sociální znevýhodnění. Pouze 4 % respondentů pokládá za sociální znevýhodnění nařízenou ústavní výchovu dítěte.



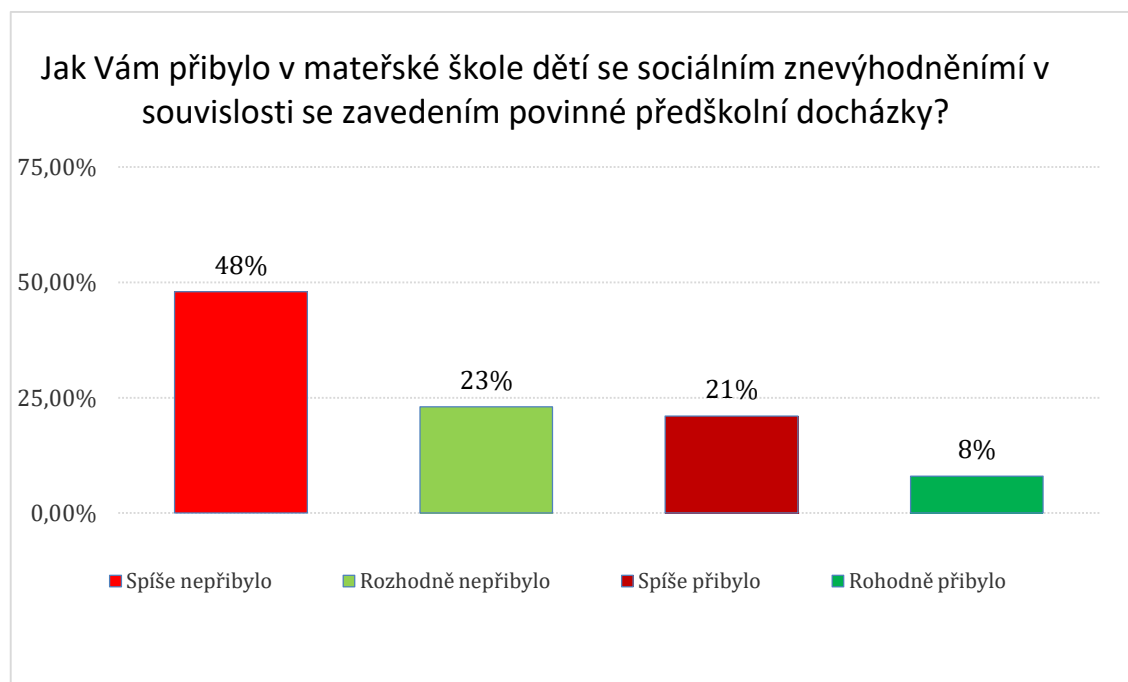
Obrázek 13: Sociální znevýhodnění v mateřské škole - druhy problémů

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Ze zjištěných údajů vyplývá, že z celkového počtu 75 dotázaných nejvíce respondentů považuje za sociální znevýhodnění dítěte život dítěte v materiální chudobě, a to 58 respondentů. Pro 37 respondentů znamená neúplná rodina sociální znevýhodnění a 30 respondentů považuje za sociální znevýhodnění střídavou péči. Ohrožení dítěte sociálně patologickými jevy považuje 21 respondentů za sociální znevýhodnění. Pod 20 respondentů označilo za sociální znevýhodnění kulturní, náboženskou nebo rasovou odlišnost dítěte nebo jeho rodiny, nařízenou ústavní výchovu a pěstounství.

**Otázka č. 13 ověřovala pravdivost hypotézy, že zavedení povinné předškolní docházky nepřispělo k navýšení počtu dětí se sociálním znevýhodněním v mateřské škole.**

Tyto údaje byly v dotazníku zjišťovány čtyřmi otázkami, zahrnujícími skutečnost, zda respondentům ve třídě přibylo dětí či nepřibylo dětí se sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky. Otázky byly formulovány na škále: rozhodně přibylo, spíše přibylo, spíše nepřibylo a rozhodně nepřibylo ve třídě dětí se sociálním znevýhodněním.



Obrázek 14: Sociální znevýhodnění v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky

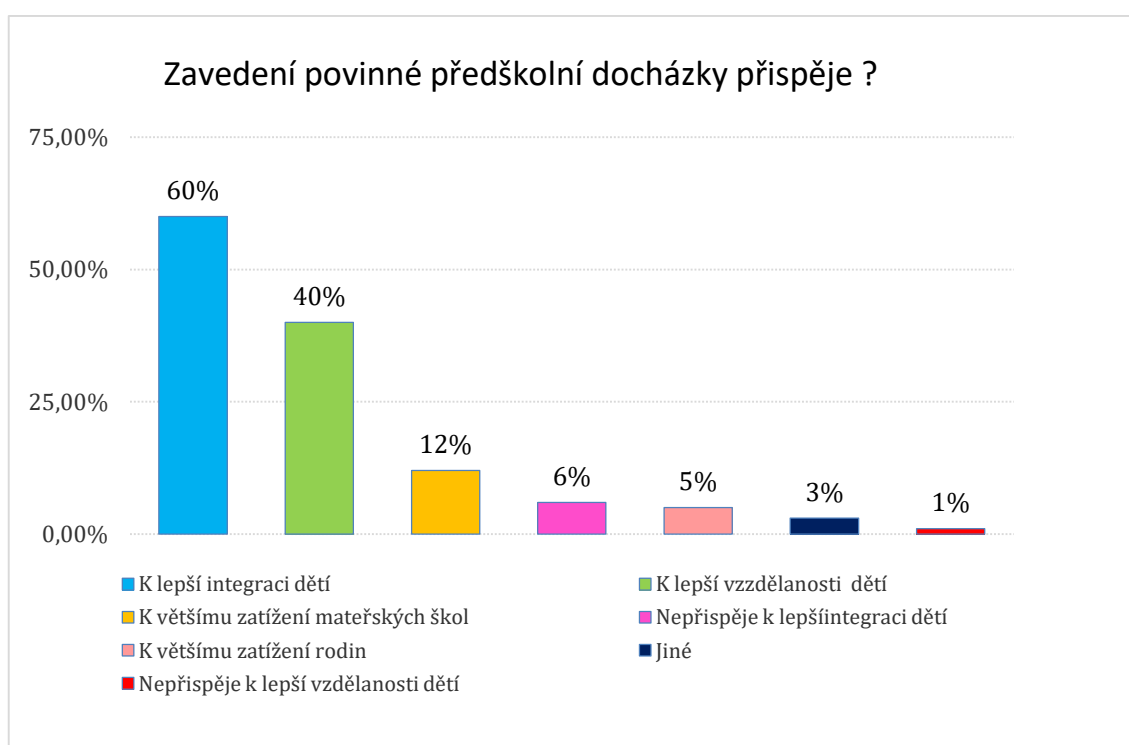
Zdroj: Vlastní výzkumné šetření



Z uvedeného grafu vyplývá, že 6 respondentů se přiklání k názoru, že ve třídě „rozhodně přibylo“ dětí se sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením předškolní docházky, 16 respondentů označilo variantu „spíše přibylo“. Variantu „spíše nepřibylo“ označilo 36 respondentů má a naprostou jistotu, že ve třídě „rozhodně nepřibylo“ dětí se sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením předškolní docházky, má 17 respondentů.

Se zavedením povinné předškolní docházky „rozhodně souhlasí“ 27 (36%) respondentů, 36 (48%) respondentů má jistou pochybnost, ale přesto se zavedením povinné předškolní docházky „spíše souhlasí“. 12 respondentů se zavedením povinné předškolní docházky spíše nesouhlasí. Možnost „rozhodně nesouhlasím“ se zavedením povinné předškolní docházky neuvedl žádný respondent.

V rámci dotazníkového šetření měli respondenti označit, k čemu dle jejich názoru přispěje zavedení povinné předškolní docházky (srov. obrázek č. 15)



Obrázek 15: Sociální znevýhodnění v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

### **Závěr k H2:**

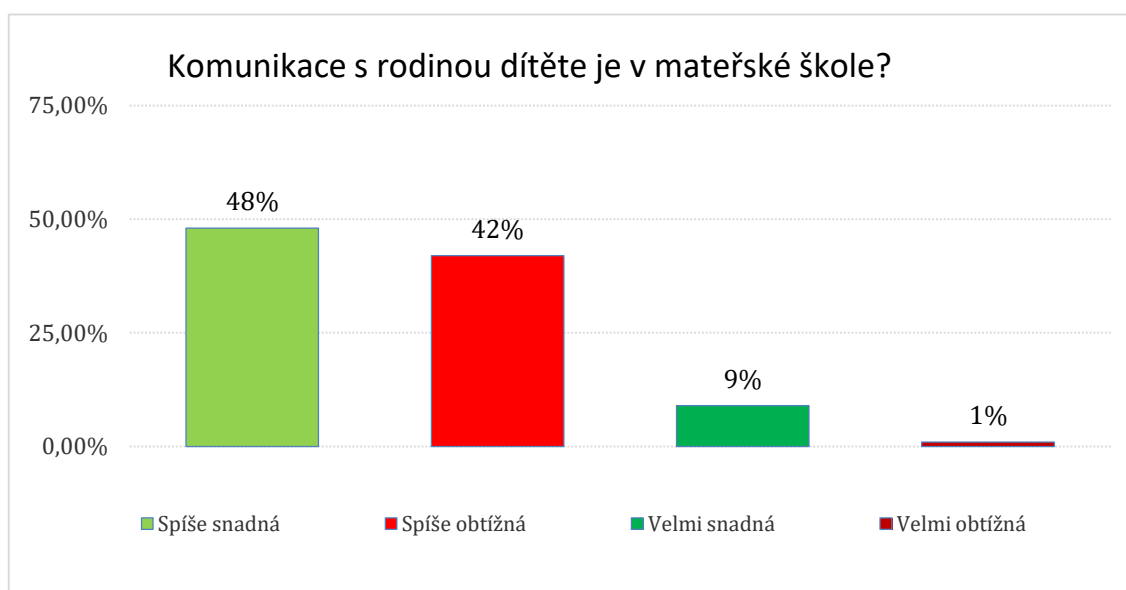
Z uvedených výsledků dotazníkového šetření je patrné, že více než dvě třetiny respondentů souhlasí se zavedením povinné předškolní docházky a nadpoloviční většina respondentů se domnívá, že zavedení povinné předškolní docházky přispěje k lepší integraci dětí. Téměř polovina respondentů uvedla, že zavedením povinné školní docházky „spíše nepříbylo“ dětí se sociálním znevýhodněním v mateřských školách.

Hypotéza byla potvrzena.

### **H3: Nadpoloviční většina pedagogických pracovníků v mateřské škole považuje komunikaci s rodiči dítěte za problematickou.**

Tuto hypotézu sytily otázky č. 10 a 11 dotazníkového šetření.

Otázka č. 10 ověřovala, jak vnímají pedagogičtí pracovníci mateřských škol čas na komunikaci s rodinou. Odpovědi v dotazníku byly formulovány na stupnici: „je čas“, „spíše je čas“, „spíše není čas“, „rozhodně není čas“. Z celkového počtu 75 respondentů, se 38 respondentů (40%) domnívá, že na komunikaci s rodinou je v mateřské škole čas, 18 (24 %) dotazovaných uvedlo, že na komunikaci „spíše je čas“ a 19 (25%) respondentů vyznačilo možnost „spíše není čas“. Žádný z dotazovaných se nedomnívá, že by „rozhodně“ na komunikaci s rodiči „nebyl“ v mateřské škole čas.



Obrázek 16: Komunikace s rodinou dítěte v mateřské škole

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Komunikaci s rodiči dítěte považuje 7 (9%) respondentů za velmi snadnou, 36 (48%) dotazovaných se domnívá, že komunikace s rodiči je „spíše snadná“, spíše obtížná komunikace s rodiči přijde 31 (42%) respondentům a 1 (1%) respondent pokládá za velmi obtížnou komunikaci s rodiči v mateřské škole.

### **Závěr H3:**

Tato hypotéza potvrzena nebyla, pouze 42 % respondentů uvedlo, že je pro ně komunikace s rodinou dítěte „spíše obtížná“ a 1 % respondentů vnímá komunikaci s rodinou dítěte v mateřské škole za „velmi obtížnou“, naproti tomu vnímá komunikace 9% respondentů za s rodinou za „velmi snadnou“ a 48 % za „spíše snadnou“. Při porovnání shrnutí a porovnání výsledků četnosti odpovědí do kategorií dvou kategorií: 1. komunikace s rodinou je *snadná* a 2. Komunikace s rodinou je *obtížná* vychází, že nadpoloviční většina respondentů (57%) považuje komunikaci s rodinou za snadnou.

Hypotéza nebyla potvrzena.

### **H4: Míra ochoty přijetí sociálního pedagoga pedagogickými pracovníky mateřských škol je závislá na minulé zkušenosti pedagogického pracovníka v rámci výkonu povolání.**

Tuto hypotézu budu statisticky testovat a ověřovat, zda zkušenost spolupráce pedagogických pracovníků mateřských škol s jinou profesí ovlivňuje míru ochoty přijetí sociálního pedagoga do mateřských škol. K ověření byla stanovena nulová a alternativní hypotéza.

Hypotézu sytily otázky č. 17, 18 a 22, dále ji doplňovaly otázky č. 19,20,21 a 23. Doplnující otázky dotazníku měly za úkol dokreslit obraz povědomí pedagogických pracovníků mateřských škol o profesi sociálního pedagoga a jejich postojích, které k této profesi zaujímají a nastínit možnosti a podmínky spolupráce mezi těmito profesemi z pohledu pedagogických pracovníků mateřských škol.

Otázka č. 19 měla potvrdit, zda pedagogičtí pracovníci mateřských škol znají či neznají profesi pedagogického pracovníka.



Obrázek 17: Sociální znevýhodnění v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky

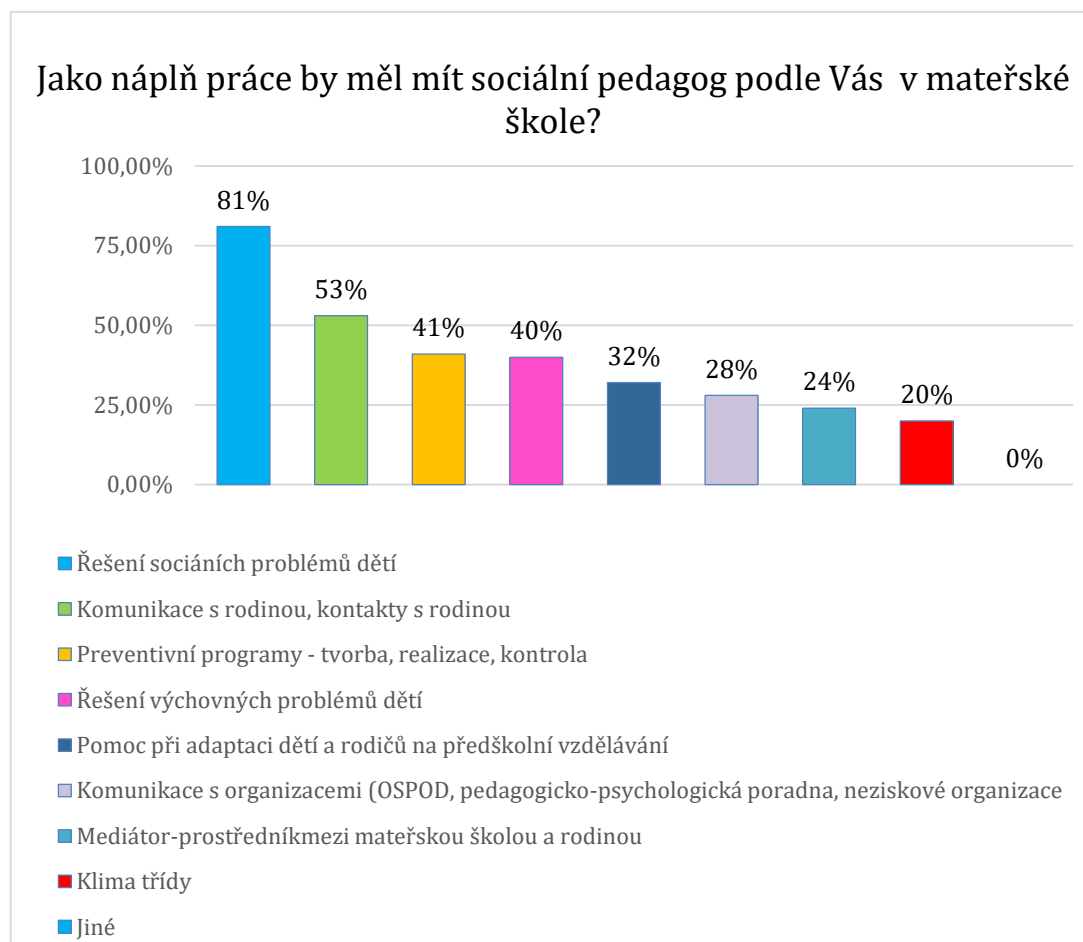
Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že nadpoloviční většina (39) respondentů se ve své praxi se sociálním pedagogem nesetkala, více než třetina (27) dotázaných o sociálním pedagogovi o sociálním pedagogovi má určité povědomí a „slyšeli“ o této profesi. Ve své praxi se s sociálním pedagogem setkalo 6 respondentů a žádné povědomí o této profesi nemají 3 respondenti.

Položka č. 20 dotazníku měla dokreslit, jakou náplň práce by měl mít sociální pedagog v mateřské škole dle dotázaných.

Obrázek č. 18 dokresluje názor pedagogických pracovníků, jaké kompetence by měl sociální pedagog v mateřské škole zastávat. Z výčtu kompetencí preferuje 61 respondentů řešení sociálních problémů v 81 %, následuje komunikace s rodinou v 53 % (uvedlo 40 respondentů) a shodně uvádějí do náplně práce sociálního pedagoga 31 respondenti tvorbu, realizaci a kontrolu preventivních programů (31 respondentů, tj. 41% dotázaných) a řešení výchovných problém dětí v mateřské škole (označilo 30 respondentů, tj. 40% dotázaných). Četnost dalších kompetencí, které respondenti uvedli v dotazníkovém šetření je k porovnání ve výše uvedeném grafu, četnost odpovědí tištěného a online Surivo dotazníku pak v Příloze 9, tabulka č. 21.

Dále se nadpoloviční většina respondentů domnívá, že by jim sociální pedagog mohl pomoci při výkonu jejich povolání v mateřské škole (srov. Příloha 9, tabulka č. 22).



Obrázek 18: Náplň práce sociálního pedagoga v mateřské škole

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Hypotéza H 4 byla vytvořena z domněnky podpořené výsledky kvalitativního šetření, že pokud již mají pedagogičtí pracovníci zkušenost s jinou profesí v rámci výkonu své práce a spolupracují nebo spolupracovali s ní, jsou ochotnější přijmout do mateřské školy i sociálního pedagoga.

**H4<sup>0</sup> Předpokládám, že míra ochoty přijetí sociálního pedagoga pedagogickými pracovníky mateřských škol není závislá na minulé zkušenosti pedagogického pracovníka v rámci výkonu povolání.**

**H4<sup>A</sup> Předpokládám, že míra ochoty přijetí sociálního pedagoga pedagogickými pracovníky mateřských škol je závislá na minulé zkušenosti pedagogického pracovníka v rámci výkonu povolání.**

Při ověřování hypotézy jsem testové kritérium – Test dobré shody pro čtyřpolní tabulku, na hladině významnosti 0,05. Pro výpočet testového kritéria jsem vycházela z tabulky č. 18 a č. 22.

Tabulka pozorovaných četností P			
druhá proměnná	první proměnná – asistent dítěte ve třídě		CELKEM
	Ano	Ne	
Uplatnění sociálního pedagoga v MŠ			
Rozhodně souhlasím	4	0	4
Spíše souhlasím	25	14	39
Spíše nesouhlasím	7	24	31
Rozhodně nesouhlasím	0	1	1
<b>CELKEM</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>75</b>

Tabulka 1: Míra ochoty respondentů přijetí sociálního pedagoga v mateřské škole

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Hodnotu testového kritéria  $X^2 = 15,103$  jsem následně porovnála s kritickou hodnotou. Při porovnání vypočítané hodnoty s příslušnou kritickou hodnotou zvoleného testového kritéria  $X^2_{0,05} = 7,815$  jsem dospěla k závěru, že vypočítaná hodnota  $X^2 (15,103)$  je větší než kritická (7,815). Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu ( $H_4^0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu  $H_4^A$ , která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

#### **Závěr k H4:**

Podle zjištěných závěrů míra ochoty přijetí sociálního pedagoga pedagogickými pracovníky mateřských škol je závislá na minulé zkušenosti pedagogického pracovníka v rámci výkonu povolání, tzn. že určitá závislost mezi proměnnými - zkušenost s jinou profesí a ochota přijetí existuje.

Hypotéza byla potvrzena.

**H5: Pedagogičtí pracovníci mateřských škol kladou větší požadavky v oblasti vzdělání na profesi sociálního pedagoga než na svou vlastní.**

Při stanovení hypotézy jsem vycházela z údajů vzdělanostní struktury učitelů mateřských škol<sup>11</sup> statistického úřadu za rok 2017 a skutečnosti, že kvalifikaci sociálního pedagoga získává student po dokončení vysokoškolského bakalářského nebo magisterského studia. Hypotéza vychází z domněnky, že vlastní vzdělání pedagogických pracovníků hraje významnou proměnnou v požadavcích pedagogických pracovníků mateřských škol na vzdělání sociálního pedagoga. Pro výpočet testového kritéria jsem vycházela z tabulky č. 5 a č. 25.

**H5<sup>0</sup>: Předpokládám, že vzdělání pedagogických pracovníků mateřských škol nemá vliv na požadavek ve vzdělání sociálního pedagoga.**

**H5<sup>A</sup>: Předpokládám, že vzdělání pedagogických pracovníků mateřských škol má vliv na požadavek ve vzdělání sociálního pedagoga.**

Tabulka pozorovaných četností P						
druhá proměnná	první proměnná – vzdělání sociálního pedagoga dle pedagogických pracovníků MŠ					CELKEM
Vzdělání pedagogických pracovníků MŠ	Středoškolské s maturitou	Vyšší odborné	Vysokoškolské bakalářské	Vysokoškolské magisterské	Jiné	
Středoškolské s maturitou	6	8	13	7	0	34
Vyšší odborné	2	5	9	5	4	25
Vysokoškolské bakalářské	2	0	5	1	0	8
Vysokoškolské magisterské	3	2	0	3	0	8
<b>CELKEM</b>	13	15	27	16	4	<b>75</b>

Tabulka 2: Požadavek na vzdělání sociálního pedagoga v mateřské škole s proměnou vzdělání pedagogických pracovníků v mateřské škole

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

<sup>11</sup> Genderová problematika zaměstnanců ve školství, Data za rok 2017, dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

Pro ověření výsledků šetření jsem vypočítala hodnotu testového kritéria, které se rovná  $X^2 = 19,115$  a tu následně porovnála s kritickou hodnotou. Při porovnání vypočítané hodnoty s příslušnou kritickou hodnotou zvoleného testového kritéria  $X^2_{0,05} = 21,026$  jsem dospěla k závěru, že vypočítaná hodnota  $X^2 (19,115)$  je menší než kritická ( $21,026$ ) a proto odmítám  $H_5^A$  a přijímám  $H_5^0$  na hladině významnosti  $0,05$ .

#### **Závěr k H5:**

Dle zjištěného neexistuje závislost mezi proměnnými vzdělání pedagogických pracovníků mateřských škol a požadavcích pedagogických pracovníků mateřských škol v oblasti vzdělání sociálního pedagoga, proto hypotézu, že pedagogičtí pracovníci mateřských škol kladou větší požadavky v oblasti vzdělání na profesi sociálního pedagoga než na svou vlastní nepřijímám.

Hypotéza nebyla přijata.



## 5 SHRNUTÍ A DISKUSE

Výzkumné šetření kvalitativního i kvantitativního šetření se uskutečnilo v okrese Svitavy, z tohoto důvodu i výsledky a závěry z něj plynoucí lze vztáhnout pouze na tento okres a není možné je zobecňovat na celou Českou republiku

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit jaké názory a postoje zaujímají pedagogičtí pracovníci mateřských škol na možnost profesního uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole

Po zodpovězení dílčích otázek jsem došla k závěru, že pedagogičtí pracovníci mateřské školy v rámci výkonu svého zaměstnání věnují nejvíce pozornosti výchovným problémům dětí než problémům sociálním. Řešení výchovných problémů dětí je běžnou součástí pedagogického působení pedagogického pracovníka v mateřské škole. V rámci své praxe se setkávají s pestrou škálou výchovných problémů, proto je umí identifikovat, pojmenovat a vyřešit. Naproti tomu jsou sociální problémy dětí na okraji jejich pozornosti.

Pedagogičtí pracovníci více váhají s pojmenováním a identifikací sociálního problému, přestože se domnívají, že na řešení sociálního problému je „*rozhodně čas*.“ Mezi další problémy, které pedagogové v mateřské škole v rámci výkonu svého povolání řeší, je komunikace s rodinou dítěte a klima ve škole (třídě).

Dalším dílčím cílem bylo nalézt odpověď na otázku, jak vnímají pedagogičtí pracovníci sociální znevýhodnění dítěte v mateřské škole a zda zavedení povinné předškolní docházky přispělo k nárůstu dětí se sociálním znevýhodněním v mateřské škole. Za sociální znevýhodnění dítěte považují pedagogičtí pracovníci více život v materiální chudobě a narušenou rodinu (neúplná rodina, střídavá péče o dítě) než znevýhodněné sociální zařazení dítěte do společnosti (kulturní, náboženská nebo rasová odlišnost dítěte nebo jeho rodiny). Z výsledků šetření vyplývá, že zavedení povinné předškolní docházky nevnímají pedagogičtí pracovníci mateřských škol, jako příčinu, která by měla vliv na nárůstu dětí se sociálním znevýhodněním v mateřské škole. V této oblasti respondenti nepocítují problém, proto také nemůže dojít ke „společenské objednávce“ po profesi, která by se touto oblastí zabývala. Téměř polovina respondentů „spíše souhlasí“ se zavedením povinné předškolní docházky a více než polovina z nich se

domnívá, že zavedení povinné předškolní docházky přispěje k lepší integraci a lepší vzdělanosti dětí.

Výzkumné šetření přineslo také odpověď na další dílčí otázku, a to, zda pedagogičtí pracovníci mateřských škol znají profesi sociálního pedagoga. Povědomí o profesi sociálního pedagoga je v rámci výzkumného vzorku nízké. Nadpoloviční většina dotázaných pedagogických pracovníků se ve své praxi se sociálním pedagogem neseťkala. S profesí sociálního pedagoga se v rámci své praxe setkalo jen 10 % dotázaných pedagogických pracovníků. I to však lze pokládat za pozitivní zjištění, neboť je patrné, že profese sociálního pedagoga začíná pronikat do předprimárního vzdělávání navzdory jeho absenci ve výčtu pedagogických pracovníků dle Zákona č.563/2014 Sb., o pedagogických pracovnících (viz. kap. 3.1 str. 35-36).

Dotázaní pedagogičtí pracovníci se domnívají, že by jim sociální pedagog mohl „spíše“ pomoci při výkonu jejich povolání a našel by i konkrétní uplatnění v jejich mateřské škole. Pedagogičtí pracovníci mateřských škol vidí sociálního pedagoga jako pracovníka externího, na kterého by se obrátili v případě potřeby. Z výzkumu tedy vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci mateřských škol spatřují smysl pomoci sociálního pedagoga v mateřské škole, vědí konkrétně s jakými problémy by se na něj obrátili i vidí jeho uplatnění ve „vlastní“ mateřské škole. Pedagogičtí pracovníci mateřských škol si představují spolupráci se sociálním pedagogem jako externí. Pouze čtvrtina dotázaných by začlenila sociálního pedagoga do svého kolektivu, a to na částečný úvazek. Zde se však potvrdilo pravidlo, že pedagogičtí pracovníci, kteří již v rámci výkonu svého povolání aktivněji spolupracují s jinou profesí, tedy mají ve své třídě např. asistenta dítěte nebo jej v minulosti měli, jsou spíše nakloněni spolupráci se sociálním pedagogem než ti pedagogové, kteří tuto spolupráci zatím neabsolvovali.

Náplní práce sociálního pedagoga v mateřské škole by podle dotázaných pedagogických pracovníků mělo být v první řadě řešení sociálních problémů dětí, další kompetence sociálního pedagoga jsou řazeny níže dle důležitosti, kterou jim přisoudili dotazovaní pedagogičtí pracovníci.

Kompetence sociálního pedagoga dle důležitosti pro pedagogické pracovníky mateřských škol:

1. Řešení sociálních problémů dětí v mateřské škole
2. Komunikace a kontakty s rodinou dítěte

3. Tvorba preventivních programů, jejich realizace a kontrola
4. Řešení výchovných problémů dětí v mateřské škole
5. Komunikace s jinými organizacemi
6. Mediátor – prostředník mezi mateřskou školou a rodinou dítěte
7. Klima ve třídě

Pedagogičtí pracovníci mateřských škol nekladou větší požadavky v oblasti vzdělání na profesi sociálního pedagoga než na svou vlastní. Důležitější, než vzdělání je pro ně celková osobnost sociálního pedagoga, nadšení pro práci a kladný vztah k dětem.

Shrnou-li výsledky vyplývající z výzkumného šetření, pak postoj pedagogických pracovníků k sociálnímu pedagogovi lze označit za kladný. Sociální pedagog v mateřských školách by i z pohledu pedagogických pracovníků mateřských škol v preprimárním vzdělávání našel své uplatnění. Pedagogičtí pracovníci by jej přijali jako profesi, která by jim mohla výrazně pomoci při výkonu jejich povolání, a to zejména v oblastech, které neřeší tak často v rámci výkonu svého povolání, tj. v sociálních otázkách dítěte a jeho rodiny, tvorbě preventivních programů a jejich realizaci, ale i v otázkách, které jsou dennodenní náplní jejich pracovního života, jako je styk a komunikace s rodinou.

Jistá rezervovanost dotázaných se projevila v přijetí do pracovního kolektivu mateřských škol, kde zatím sociální pedagog nenašel své místo. Pedagogičtí pracovníci jej vidí jako externího pracovníka mimo pracovní kolektiv mateřské škol. Domnívám se, že tento fakt je dán skutečností, že profese sociálního pedagoga je pro většinu dotázaných pouze teoretickým tématem, se kterým se většina pedagogických pracovníků v rámci výkonu svého povolání doposud nesetkala.

Ze závěrů výzkumu vyplývají následující poznatky:

- Sociální pedagog v mateřské škole by našel v rámci svého profesního uplatnění také možnost působení v mateřské škole
- „Společenská objednávka“ ze strany pedagogických pracovníků mateřských škol se jeví jako reálná
- Role a náplň práce sociálního pedagoga by však měla být přizpůsobená potřebám pedagogickým pracovníků v konkrétní mateřské škole, především

v oblastech, které nejsou aktivně řešeny pedagogickými pracovníky a jsou na okraji jejich zájmů

Hlavním cílem práce sociálního pedagoga by mělo být otevření mateřské školy a propojení rodiny dítěte s mateřskou školou, usnadnění komunikace mezi mateřskou školou a rodinou dítěte a odstranění bariér, které této komunikaci brání, pomoc při adaptaci dětí a jejich rodin na předškolní zařízení a aktivní začleňování sociálně znevýhodněných dětí do kolektivu

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit názory a zkušenosti pedagogických pracovníků na možnost profesního uplatnění pedagoga v mateřské škole. Teoretická část práce měla v určité ucelené formě vytvořit přehled o sociální pedagogice, jejím pojetí a ukázat široké spektrum oblastí a možností působení sociální pedagogiky a její postavení v systému společenských vět. Dále se diplomová práce v teoretické části věnovala oblasti předškolního vzdělávání dětí, povinnému předškolnímu vzdělávání, riziku sociálně znevýhodněnému prostředí a okrajově se dotkla také významu prostředí a klimatu v mateřské škole.

pedagoga v mateřské škole a domnívají se, že by jim byl při řešení problémů s dětmi zejména v sociálních otázkách a v oblasti styku a komunikace s rodinou přínosem.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci mateřských škol nekladou na sociálního pedagoga větší nároky než na sebe. Důležitá je pro ně odborná způsobilost, profesionalita a kladný vztah k dětem. Jistá rozpačitost a rezervovanost vyplývající z výsledků empirického šetření se projevila v přijetí sociálního pedagoga do kolektivu mateřských škol. Pedagogičtí pracovníci mateřských škol vnímají působení sociálního pedagoga. Diplomová práce se věnovala také v teoretické rovině profesi sociálního pedagoga, porovnání jeho legislativního ukotvení v České a Slovenské republice a měla vnést pohled na praktické využití sociálního pedagoga v zahraničí. Dále zde byly nastíněny modely kompetencí sociálního pedagoga a možnosti jeho uplatnění v mateřské škole.

Praktická část práce se věnovala ověření možnosti působení sociálního pedagoga v mateřské škole a to prostřednictvím názorů a postojů pedagogických pracovníků mateřských škol. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci mateřských škol sociální problémy dětí a jejich rodin, zda tyto problémy v rámci výkonu svého povolání řeší a jsou ochotni řešit, a tím i identifikovat názory a zkušenosti pedagogických pracovníků na možnost profesního uplatnění pedagoga v mateřské škole.

I když potenciálnost profesního působení sociálního pedagoga je široká, pozornost této práce se zaměřila na uplatnění sociálního pedagoga v systému mateřské školy. Hlavní ideou diplomové práce je věnování větší pozornosti sociální problémů dětí již

v mateřských školách, což by mělo význam v prevenci sociálně-patologických jevů ve společnosti. Praktická část diplomové práce byla zaměřena na zjištění názorů a postojů pedagogických pracovníků směrem k sociálnímu pedagogovi. Právě uvědomění si přínosu sociálního pedagoga pedagogickými pracovníky mateřských škol, může zajistit „společenskou objednávku“ po sociálním pedagogovi a ve svém dopadu i zviditelnění této profese. Z výsledků výzkumného šetření vyplynul pozitivní ohlas na možnost působení sociálního pedagoga v preprimárním vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci mateřských škol se staví ve většině případů k sociálnímu pedagogovi pozitivně, uvědomují si možnosti působení sociálního pedagoga jako externistu, který by jim pomáhal v případě potřeby na vyžádání.

Oblasti, ve kterých by se pedagogičtí pracovníci mateřských škol obraceli na sociálního pedagoga jsou především oblast komunikace a styku s rodinou, sociální problémy dítěte, tvorba a realizace preventivních programů

Závěrem lze uvést, že sociální pedagog má své místo v preprimárním vzdělávání. Jeho přijetí pedagogickými pracovníky mateřských škol závisí na potřebě řešení problémů dětí v mateřské škole pedagogickými pracovníky. Nepřijetí sociálního pedagoga do kolektivu pracovníků mateřských škol je dle mého názoru způsobeno přílišnou teorií o možnostech působení sociálního pedagoga ve školském systému, která není stvrzena praxí. Ať již se jedná v důsledku chybějícího legislativního ukotvení sociálního pedagoga jako pedagogické profese či absence praxe studujících sociálních pedagogů v mateřských školách. Domnívám se, že právě praxe studentů oboru sociální pedagog v mateřských školách, by tuto profesi zviditelnila. Také angažovanost vystudovaných sociálních pedagogů do dění mateřských škol, přednášky, nabídky spolupráce a nabídky tvorby preventivních programů by mohla být cestou k „poptávce po sociálním pedagogovi“ do mateřských škol.

Své místo by sociální pedagog v rámci mateřských škol určitě našel, nelze však jednoznačně říci, že v každé mateřské škole. Jeho přítomnost v mateřské škole je dána potřebou pedagogických pracovníků řešit problémy dětí a jejich rodin v preprimárním vzdělávání. Tato potřeba může být v jednotlivých mateřských školách různá od sociálního znevýhodnění, přes obtížnou komunikaci s rodinou, potřebu realizace preventivního programu přes klima ve třídě.

Realizované výzkumné šetření zodpovědělo část otázek vyvstávajících z možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole. Pro komplexní náhled do této problematiky by bylo vhodné dále:

- Realizovat výzkumné šetření s reprezentativním výzkumným vzorkem, tj. oslovit pedagogické pracovníky mateřských škol v celé České republice
- Realizovat výzkumné šetření zaměřené na rodiče dětí navštěvující mateřskou školu a prozkoumat jejich názory a postoje k možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole
- Realizovat srovnávací výzkumné šetření možnosti uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole z pohledu pedagogů a rodičů dětí navštěvující mateřskou školu
- Identifikovat podpůrné faktory pro uplatnění sociálního pedagoga v mateřské škole např. potřeby společnosti, klima ve společnosti, klima v mateřské škole, potřeby dětí, rodičů, pedagogů mateřských škol
- Identifikovat i zájem sociálních pedagogů působit v mateřské škole

## POUŽITÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE

BEČKOVÁ, I. *Uspokojování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské škol.*

[online], 2008. [cit. 2018-05-23]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2214/uspokojovani-potreb-ditete-v-podminkach-soucasne-materske-skoly.html/>

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, 252 s. 978-80-969944-0-3

BENDL, S. *Nárys sociální pedagogiky.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 66 s. ISBN 978-80-7290-668-0.

CRESWELL, J. W. *A concise introduction to mixed methods research.* Thousand Oaks: Sage, 2015

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0

ČECH, L. *Sociální pedagog na základní škole* [online]. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013 [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/oixvp/>

DUBOVÁ, L. *Sociální pedagog na Ukrajině a jeho uplatnění ve školách.* [online] Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita. 2015. [cit. 2018-04-23]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/auth/th/389347/pdf\\_b/](https://is.muni.cz/auth/th/389347/pdf_b/)

EMMEROVÁ, I. *Sociální pedagog jako pomáhající profesie, současný stav a perspektivy.* In *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy.* Brno: IMS Brno, 2009. s. 173-179. ISBN 978-80-87182-08-6.

GEIST, B. *Sociologický slovník.* Praha: Victoria Publishing, 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.



GULOVÁ, L., KUROWSKI, M., SOJÁK, P. Sociální pedagogika. Sociální pedagog do škol (?) [online]. Brno: MU, 2014, 2(2), [cit. 2018-05-23]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <http://soced.cz/wp>

HLADÍK, J. *Sociální pedagogika: Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním.* [online]. Zlín: UTB, 2014, 2.(2.) [cit. 2018-04-21]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [http://soced.cz/wpcontent/uploads/2014/11/INFORMACE\\_Asociace-vzdelavatelů-v-sociální-pedagogice\\_Final.pdf](http://soced.cz/wpcontent/uploads/2014/11/INFORMACE_Asociace-vzdelavatelů-v-sociální-pedagogice_Final.pdf)

CHROMÝ, J. *Práce s empirickými daty.* [online]. Praha: Karolinum, 2014, [cit. 2019-04-15]. ISSN 978-80-246-2801-1 dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=g4AwDwAAQBAJ&pg=PA17&dq=p%C5%99edv%C3%BDzkum&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwipxdONTZ3iAhUK3aQKHYN8Ao4Q6AEINTAC#v=onepage&q=p%C5%99edv%C3%BDzkum&f=false>

JANEČKOVÁ, I. *Sociální pedagog a možnosti jeho uplatnění ve školském systému.* [online]. Bakalářská práce. Brno: Univerzita Tomáše Bati. 2013. cit. 2019-05-23]. Dostupné z: [file:///F:/SKOLA/MOJE%20DIPLOMKA/zed/zdroje/janeckova\\_2013\\_bp.pdf](file:///F:/SKOLA/MOJE%20DIPLOMKA/zed/zdroje/janeckova_2013_bp.pdf)

KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky.* Praha: Karolinum 2006. 159 s. ISBN 80-246-1262-3

KAMARÁŠOVÁ, L. *Profesijné kompetencie sociálneho pedagoga v prevencii sociálno-patologických javov.* Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 178 s. ISBN 978-80-8083826-3

KNOTOVÁ, D. a kol. *Úvod do sociální pedagogiky.* Brno: Masarykova Univerzita, 2014. s. 115. ISBN 978-80-210-7078-3

KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie – psychologie osobnosti a zdraví žáka.* Brno: MU Brno 2006. 167 s. ISBN 80-210-4077-7.

KLEŇHOVÁ M., *Školství pod lupou 2010.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 31 s. ISBN 978-80-211-0619-2

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 198. ISBN 97880-7367-383-3
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- LINDEROVÁ, I., SCHOLZ, P., MUNDUCH, M. *Úvod do metodiky výzkumu*, Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7
- MORAVEC, Š., KABELOVÁ, K., HŮLE, D., ŠŤASTNÁ, A. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. [online]. Plzeň: 2015, [cit.2018-04-20]. s. 36–37.  
Dostupné z:  
[file:///C:/Users/LIDKA/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/STUDIE\\_4%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LIDKA/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/STUDIE_4%20(1).pdf)
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2018.47 s. ISBN 80-8700000-5.
- POSPÍŠIL, J. *K otázce identity sociální pedagogiky-otevření diskuse*. [online]. 2016, In *Sociální pedagogika/Social Educaion*, 3(1) s. 97-98 [cit. 2018-05-24] dostupné z: <http://soced.cz/cs/2015/04/socialni-pedagogika-2015-roc-3-c-1-2/>
- PUNCH, Keith F. *Základy kvantitativního šetření*. Praha : Portál, 2008, 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5
- SOJÁK, Petr. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 154 s. ISBN 978-80-210-4945-1.
- SLOMA, M. Nowa rola pedagoga szkolnego. *Edukacja i Dialog* 6, 2001
- ŠVANDOVÁ, M. *Profesiogram sociálního pedagoga v mateřské škole*. Zlín, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online], 2014, [cit. 2018-05-24] dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: ALBERT, 1999. 228 s. ISBN 8085834-60-X

ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s 312. ISBN 9788024433455

ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT Praha, 2005. 315 s. ISBN 80-7080-573-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VLČKOVÁ, K., LOJDOVÁ, K. *Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě*. [online]. 2016, In *Pedagogická orientace*, 26(3) s. 482-511 [cit. 2018-10-21] dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6136>

WROCZYŃSKI, R. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968, 309 s. 67-235-60.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. In: Sbíрка zákonů. 11. 01. 2005. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>. Ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbíрка zákonů. 17. 02. 2005. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>. Ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbíрка zákonů. 17. 02. 2005. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>. Ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: Sbíрка zákonů. 08. 08. 2005. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>. Ve znění pozdějších předpisů.

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

ZÍKOVÁ, T. a kol. *Analýza potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným dětem* [online]. 2010, s. 194 [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <http://www.cerop.cz/docs/03-cerop-zprava-ka-c-3-final.pdf>

ZÍKOVÁ, T. a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. 138 s. ISBN 978-80-261-0052-2.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů. 10. 11. 2004. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>. Ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského. In: Sbíрка zákonů. 10. 11. 2004. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>. Ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů. In: Sbíрка zákonů. 10. 11. 2004. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>. Ve znění pozdějších předpisů.

### **Internetové zdroje**

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2214/uspokojovani-potreb-ditete-v-podminkach-soucasne-materske-skoly.html/>

<http://soced.cz/cs/2015/04/socialni-pedagogika-2015-roc-3-c-1-2/>

<http://mail.imsbrno.cz/home/radomir.pernica@imsbrno.cz/M%C3%BChlpachr%20Pavel/Soci%C3%A1ln%C3%AD%20pdagogika%202>

## SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Míra ochoty přijetí sociálního pedagoga v mateřské škole ...	85
Tabulka 2	Požadavek na vzdělání sociálního pedagoga v mateřské škole s proměnou vzdělání pedagogických pracovníků v mateřské škole .....	86
Tabulka 3	Respondenti dle pohlaví.....	109
Tabulka 4	Respondenti dle věku.....	109
Tabulka 5	Respondenti dle vzdělání.....	110
Tabulka 6	Respondenti dle velikosti mateřské školy.....	110
Tabulka 7	Sociální a výchovné problémy z pohledu respondentů .....	111
Tabulka 8	Jiné problémy z pohledu respondentů.....	112
Tabulka 9	Výchovné problémy z časového hlediska.....	112
Tabulka 10	Sociální problémy z časového hlediska .....	113
Tabulka 11	Komunikace s rodinou.....	114
Tabulka 12	Míra obtížnosti komunikace s rodinou.....	114
Tabulka 13	Sociální znevýhodnění dítěte v mateřské škole.....	115
Tabulka 14	Nárůst dětí se sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky.....	116
Tabulka 15	Dopad povinné předškolní docházky.....	117
Tabulka 16	Míra souhlasu se zavedením povinné předškolní docházky ...	117
Tabulka 17	Spolupráce respondentů s jinou profesí.....	118
Tabulka 18	Přítomnost asistenta dítěte ve třídě – současnost.....	118
Tabulka 19	Přítomnost asistenta dítěte ve třídě – minulost.....	119
Tabulka 20	Znalost profese sociálního pedagoga.....	120
Tabulka 21	Náplň práce sociálního pedagoga.....	121
Tabulka 22	Přijetí pomoci sociálního pedagoga.....	121
Tabulka 23	Uplatnění sociálního pedagoga.....	122
Tabulka 24	Úvazek sociálního pedagoga.....	122
Tabulka 25	Vzdělání sociálního pedagoga.....	123

## SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obrázek 1: Systém vzdělávacích cílů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání
- Obrázek 2: Kompetence sociálního pedagoga
- Obrázek 3: Mapa modifikovaného podílu sociálně znevýhodněných dětí v %
- Obrázek 4: Respondenti dle pohlaví
- Obrázek 5: Respondenti dle věku
- Obrázek 6: Respondenti dle vzdělání
- Obrázek 7: Respondenti dle velikosti mateřské školy
- Obrázek 8: Řešení sociálních problémů pedagogickými pracovníky v mateřské škole
- Obrázek 9: Skupina odmítající další profesi v mateřské škole
- Obrázek 10: Skupina přijímající další profesi v mateřské škole
- Obrázek 11: Model
- Obrázek 12: Nejčastěji řešené problémy v mateřské škole
- Obrázek 13: Sociální znevýhodnění v mateřské škole - druhy problémů
- Obrázek 14: Sociální znevýhodnění v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky
- Obrázek 15: Sociální znevýhodnění v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky
- Obrázek 16: Komunikace s rodinou dítěte v mateřské škole
- Obrázek 17: Sociální znevýhodnění v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky
- Obrázek 18: Náplň práce sociálního pedagoga v mateřské škole

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1	Soupis otázek kvalitativního šetření
Příloha 2	Dotazník
Příloha 3	Demografické údaje
Příloha 4	Problémy dětí v mateřské škole
Příloha 5	Komunikace v mateřské škole
Příloha 6	Sociální znevýhodnění
Příloha 7	Povinné předškolní vzdělávání
Příloha 8	Spolupráce v mateřské škole
Příloha 9	Sociální pedagog

**PŘÍLOHA 1 SOUPIS OTÁZEK KVALITATIVNÍHO ŠETŘENÍ**

- **Jaké výchovné problémy dětí nejčastěji ve vaší škole řešíte?**
- **Jaké sociální problémy dětí nejčastěji ve vaší škole řešíte?**
- **Jaký máte čas na řešení výchovných problémů dětí?**
- **Jaký máte čas na řešení sociálních problémů dětí?**
- **Jak Vám přibýlo ve škole dětí sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky?**
- **Dovedete si představit, že by v mateřské škole byla zřízena profese, která by Vám s problémy dětí pomáhala?**
- **Jaká?**
- **Znáte profesi sociálního pedagoga?**
- **Jakou náplň práce by měl mít sociální pedagog v mateřské škole?**
- **Jaké vzdělání by měl mít sociální pedagog v mateřské škole?**
- **Jaké by našel uplatnění sociální pedagog ve vaší mateřské škole?**
- **Co by zavedení profese sociálního pedagoga ve vaší škole pro Vás znamenalo?**



**PŘÍLOHA 2 DOTAZNÍK****Sociální pedagog v mateřské škole**

Dobrý den,

jako studentku Pedagogické fakulty UHK by mne zajímal Váš profesní názor na zavedení pozice sociálního pedagoga do mateřské školy. Dotazník je určen pedagogům mateřských škol v okrese Svitavy, je zcela anonymní a slouží jako podklad mé diplomové práce. Vybrané odpovědi, prosím, zakroužkujte.

Velice děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Ludmila Říhová Zezulová

**Pohlaví:** žena - muž

**Do které věkové kategorie patříte?**

1. 18–25 let
2. 26–35 let
3. 36–45 let
4. 46–55 let
5. více než 56 let

**Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?**

1. 0-2 roky
2. 2–9 let
3. 9–19 let
4. 19–29 let
5. více než 29 let

**Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

1. Středoškolské s maturitou
2. Vyšší odborné
3. Vysokoškolské (bakalářské)
4. Vysokoškolské (magisterské)

**Kolik dětí je v mateřské škole, v níž pracujete?**

1. 1–25
2. 26–50
3. 51–75
4. 76–100
5. více než 100

**Jaké problémy dětí ve vaší mateřské škole nejčastěji řešíte? Volit můžete více odpovědí**

1. Spory mezi dětmi
  2. Neposlušnost, nedostatek spolupráce, svéhlavost
  3. Zanedbání rodinné výchovy
  4. Nerespektování dohodnutých pravidel
  5. Kulturní, náboženská nebo rasová odlišnost dítěte či jeho rodiny
  6. Zanedbání povinné předškolní docházky
  7. Agresivita mezi dětmi
  8. Neúplné rodiny nebo střídavá péče o dítě
  9. Nemoc, zdravotní postižení dítěte nebo rodiče
  10. Neuznávání hranic mezi vztahem dospělý – dítě
  11. Jiné
- .....

**Jaké jiné problémy ve Vašem zaměstnání v současné době nejvíce řešíte? Volit můžete více odpovědí**

1. Klima ve škole (ve třídě)
2. Pracovní vztahy na pracovišti
3. Komunikaci s rodiči
4. Nedostatečné ohodnocení Vaší práce (společenské, finanční, profesní)
5. Komunikace s institucemi (školská inspekce, pedagogicko-psychologická poradna, OSPOD apod.)
6. Jiné .....

**Na řešení výchovných problémů dětí je v mateřské škole?**

1. Je čas
2. Spíše je čas
3. Spíše není čas
4. Rozhodně není čas

**Na řešení sociálních problémů dětí je v mateřské škole?**

1. Je čas
2. Spíše je čas
3. Spíše není čas
4. Rozhodně není čas

**Na komunikaci s rodinou dítěte v mateřské škole?**

1. Je čas
2. Spíše je čas
3. Spíše není čas
4. Rozhodně není čas

**Komunikace s rodinou dítěte v mateřské škole je?**

1. Velmi snadná
2. Spíše snadná
3. Spíše obtížná
4. Velmi obtížná

Co podle Vás znamená sociálně znevýhodněné dítě v mateřské škole? Volit můžete více odpovědí.

1. Život dítěte v materiální chudobě
2. Nemoc, zdravotní postižení dítěte nebo rodiče
3. Nemoc, zdravotní postižení dítěte nebo rodiče
4. Pěstounství
5. Neúplná rodina
6. Střídavá péče o dítě
7. Nařízená ústavní výchova
8. Ohrožení dítěte sociálně patologickými jevy
9. Jiné

.....

Jak Vám přibýlo ve třídě dětí se sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky?

1. Rozhodně přibýlo
2. Spíše přibýlo
3. Spíše nepřibýlo
4. Rozhodně nepřibýlo

Zavedení povinné předškolní docházky přispěje podle Vás? Volit můžete více odpovědí.

1. K lepší integraci dětí
2. K lepší vzdělanosti dětí
3. K většímu zatížení rodin (ekonomické, administrativní, časové)
4. K většímu mateřských škol (ekonomické, administrativní, časové)
5. Nepřispěje k lepší integraci dětí
6. Nepřispěje k lepší vzdělanosti dětí
7. Jiné.....

Se zavedením povinné předškolní docházky?

1. Rozhodně souhlasím
2. Spíše souhlasím
3. Spíše nesouhlasím
4. Rozhodně nesouhlasím

Při výkonu svého povolání nejčastěji spolupracujete? Volit můžete více odpovědí.

1. Konzultace s jiným pedagogickým pracovníkem
2. Pedagogicko-psychologická poradna
3. Asistent dítěte nebo pedagoga
4. Neziskové organizace
5. Jiná mateřská škola
6. Česká školní inspekce
7. OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí)
8. Jiné

.....

**Je ve vaší třídě asistent(ka) dítěte?**

1. Ano
2. Ne

**Byl(a) ve vaší třídě asistent(ka) dítěte?**

1. Ano
2. Ne

**Znáte profesi sociálního pedagoga?**

1. Ano, setkala jsem se s ní již v praxi
2. Ano, slyšela jsem o této profesi
3. Ne, ve své praxi jsem se s ní nesetkala
4. Ne, ani jsem o ní neslyšela.

**Jakou náplň práce by měl mít podle Vás sociální pedagog v mateřské škole? Volit můžete více odpovědí**

1. Pomoc při adaptaci dětí a rodičů na předškolní vzdělávání
2. Komunikace s rodinou, kontakty s rodinou
3. Preventivní programy – tvorba, realizace, kontrola
4. Klima třídy
5. Řešení výchovných problémů dětí
6. Řešení sociálních problémů dětí
7. Komunikace s organizacemi (OSPOD, pedagogicko-psychologická poradna, neziskové organizace)
8. Mediátor – prostředník mezi mateřskou školou a rodinou
9. Jiné.....

...

**Mohl by Vám sociální pedagog pomoci při výkonu Vašeho povolání v mateřské škole?**

1. Rozhodně ano
2. Spíše ano
3. Spíše ne
4. Rozhodně ne

---

**Našel by sociální pedagog uplatnění ve vaší mateřské škole?**

1. Rozhodně ano
2. Spíše ano
3. Spíše ne
4. Rozhodně ne

**Sociální pedagog by měl působit v mateřské škole?**

1. Na plný úvazek
2. Na částečný úvazek
3. Jako externí pracovník v případě potřeby
4. Není potřeba, nevidím pro něj uplatnění

**Jaké vzdělání by měl mít podle Vás sociální pedagog v mateřské škole?**

1. Středoškolské s maturitou
2. Vyšší odborné
3. Vysokoškolské (bakalářské)
4. Vysokoškolské (magisterské)
5. Jiné.....

**Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.**

**V případě zájmu o zaslání výsledků dotazníkového šetření uveďte e-mail:**

.....

### PŘÍLOHA 3 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

#### 1. POHLAVÍ RESPONDENTŮ

<b>Ženy</b>		<b>Muži</b>	
Dotazník	Survio	Dotazník	Survio
62	12	1	0
<b>Celkem</b>		<b>Celkem</b>	
<b>74</b>		<b>1</b>	

Tabulka 3: Respondenti dle pohlaví

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

#### 2. VĚK RESPONDENTŮ

<b>Věk</b>	<b>Dotazník</b>		<b>Survio</b>	
	Počet	% počet	Počet	% počet
18–25 let	6	10 %	1	8 %
26–35 let	16	25 %	1	8 %
36–45 let	24	38 %	3	25 %
46–55 let	10	16 %	1	8 %
vice než 56 let	7	11 %	1	8 %

Tabulka 4: Respondenti dle věku

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

### 3. VZDĚLÁNÍ RESPONDENTŮ

Vzdělání	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Středoškolské s maturitou	28	44 %	6	50 %
Vyšší odborné	20	32 %	5	41 %
Vysokoškolské bakalářské	8	12 %	0	0
Vysokoškolské magisterské	7	11 %	1	8 %

Tabulka 5 : Respondenti dle vzdělání

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

### 4. VELIKOST MŠ RESPONDENTŮ

Velikost MŠ	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
1–25 dětí	14	22 %	2	17 %
26–50 dětí	8	13 %	10	83 %
51–75 dětí	18	29 %	0	0
75–100 dětí	9	14 %	0	0
Nad 100 dětí	14	22 %	0	0

Tabulka 6: Respondenti dle velikosti mateřské školy

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

## PŘÍLOHA 4 PROBLÉMY DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

**Otázka č. 6** Jaké problémy dětí ve vaší mateřské škole nejčastěji řešíte?

	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
<b>Sociální a výchovné problémy</b>				
Spory mezi dětmi	58	92 %	10	83 %
Neposlušnost, nedostatek spolupráce, svéhlavost	23	37%	5	42 %
Zanedbání rodinné výchovy	11	18 %	3	25 %
Nerespektování dohodnutých pravidel	49	78 %	6	50 %
Kulturní, náboženská nebo rasová odlišnost dítěte či jeho rodiny	0	0 %	0	0 %
Zanedbání povinné předškolní docházky	0	0 %	1	8 %
Agresivita mezi dětmi	33	52 %	5	42 %
Neúplné rodiny nebo střídavá péče o dítě	8	13 %	2	17 %
Nemoc, zdravotní postižení dítěte nebo jeho rodiče	0	0 %	0	0 %
Neuznávání hranic mezi vztahem dospělý-dítě	17	27 %	1	8 %
Jiné	1	1 %	0	0 %

Tabulka 7: Sociální a výchovné problémy z pohledu respondentů

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření



**Otázka č. 7** Jaké jiné problémy ve Vašem zaměstnání v současné době nejvíce řešíte?

Jiné problémy	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Klima ve škole (třídě)	22	35 %	6	50 %
Pracovní vztahy	15	24 %	2	17 %
Komunikace s rodiči	29	46 %	6	50 %
Nedostatečné ohodnocení Vaší práce (společenské, finanční, profesní)	14	22 %	0	0 %
Komunikace s institucemi (školská inspekce, pedagogicko-psychologická poradna)	2	3 %	0	0 %
Jiné	1	2 %	0	0 %

Tabulka 8: Jiné problémy z pohledu respondentů

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 8** Na řešení výchovných problémů dětí je v mateřské škole?

Na výchovné problémy	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Rozhodně je čas	27	43 %	0	0 %
Spíše je čas	30	48 %	12	100 %
Spíše není čas	6	10 %	0	0
Rozhodně není čas	0	0 %	0	0

Tabulka 9: Výchovné problémy z časového hlediska respondentů

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 9** Na řešení sociálních problémů dětí je v mateřské škole?

Na sociální problémy	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Rozhodně je čas	23	37 %	5	42 %
Spíše je čas	18	29 %	3	25 %
Spíše není čas	12	19 %	4	33 %
Rozhodně není čas	10	16 %	0	0 %

Tabulka 10: Sociální problémy z časového hlediska respondentů

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

## PŘÍLOHA 5 KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

**Otázka č. 10** Na komunikaci s rodinou dítěte v mateřské škole?

	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
<b>Na komunikaci</b>				
Rozhodně je čas	33	52 %	5	42 %
Spíše je čas	15	24 %	3	25 %
Spíše není čas	15	24 %	4	33
Rozhodně není čas	0	16 %	0	0 %

Tabulka 11: Komunikace s rodinou

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 11** Komunikace s rodinou dítěte v mateřské škole je?

	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
<b>Komunikace je</b>				
Velmi snadná	5	8 %	2	17 %
Spíše snadná	32	50 %	4	33 %
Spíše obtížná	25	40 %	6	50 %
Velmi obtížná	1	2 %	0	0 %

Tabulka 12: Míra obtížnosti komunikace s rodinou

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

## PŘÍLOHA 6 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

**Otázka č. 12** Co podle Vás znamená sociálně znevýhodněné dítě v mateřské škole?

Sociální znevýhodnění znamená	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Život dítěte v materiální chudobě	46	73 %	12	100 %
Nemoc, zdravotní postižení dítěte nebo rodiče	27	43 %	7	58 %
Kulturní, náboženská nebo rasová odlišnost dítěte nebo jeho rodiče	16	25 %	2	17 %
Pěstounství	7	11 %	0	0 %
Neúplná rodina	37	59 %	7	58 %
Střídavá péče o dítě	30	48 %	6	50 %
Nañízená ústavní výchova	3	5 %	0	0 %
Ohrožení dítěte sociálně patologickými jevy	17	27 %	4	33 %
Jiné	0	0 %	0	0 %

Tabulka 13: Sociální znevýhodnění dítěte v mateřské škole

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 13** Jak Vám přibylo ve třídě dětí se sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky?

	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
<b>Nárůst dětí se sociálním znevýhodněním versus zavedení povinné předškolní docházky</b>				
Rozhodně přibylo	5	8 %	1	8 %
Spíše přibylo	15	24 %	1	8 %
Spíše ne přibylo	31	49 %	5	42 %
Rozhodně nepřibylo	12	19 %	5	42 %

Tabulka 14: Nárůst dětí se sociálním znevýhodněním v souvislosti se zavedením povinné předškolní docházky

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

## PŘÍLOHA 7 POVINNÁ PŘEDŠKOLNÍ DOCHÁZKA

**Otázka č. 14** Zavedení povinné předškolní docházky přispěje podle Vás?

	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
<b>Povinná předškolní docházka přispěje k</b>				
K lepší integraci dětí	40	64 %	5	42 %
K lepší vzdělanosti dětí	33	52 %	5	42 %
K většímu zatížení rodin (ekonomické, administrativní, časové)	3	5 %	1	8 %
K většímu zatížení mateřských škol (ekonomické, administrativní, časové)	5	8 %	4	33 %
Nepřispěje lepší integraci dětí	5	8 %	0	0 %
Nepřispěje lepší vzdělanosti dětí	1	2 %	0	0 %
Jiné	2	3 %	0	0 %

Tabulka 15: Dopad povinné předškolní docházky

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 15** Se zavedením povinné předškolní docházky?

	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
<b>Se zavedením povinné předškolní docházky</b>				
Rozhodně souhlasím	25	40 %	2	17 %
Spíše souhlasím	28	44 %	8	83 %
Spíše nesouhlasím	10	16 %	2	0
Rozhodně nesouhlasím	0	0 %	0	0

Tabulka 16: Míra souhlasu se zavedením povinné předškolní docházky

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

## PŘÍLOHA Č.8 SPOLUPRÁCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

**Otázka č. 16** Při výkonu svého povolání nejčastěji spolupracujete?

Spolupráce	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Konzultace s jiným pedagogickým pracovníkem	59	93 %	12	100 %
Pedagogicko-psychologická poradna	48	76 %	8	67 %
Asistent dítěte nebo pedagoga	35	56 %	5	42 %
Rozhodně není Nezisková organizace	1	2 %	0	0 %
Jiná mateřská škola	4	6 %	0	0 %
Česká školní inspekce	0	0 %	0	0 %
OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dítěte)	1	2 %	0	0 %
Jiné	1	2 %	0	0 %

Tabulka 17: Spolupráce respondentů s jinými profesemi

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 17** Je ve vaší třídě asistent(ka) dítěte?

Asistentka současnost	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Ano	29	46 %	7	17 %
Ne	34	54 %	5	83 %

Tabulka 18: Přítomnost asistenta dítěte ve třídě

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 18** Byl(a) ve vaší třídě asistent(ka) dítěte

	<b>Dotazník</b>		<b>Survio</b>	
	Počet	% počet	Počet	% počet
<b>Asistentka minulost</b>				
Ano	29	46 %	7	58 %
Ne	34	54 %	5	83 %

Tabulka 19: Přítomnost asistenta dítěte ve třídě v minulosti

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření



## PŘÍLOHA 9 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

**Otázka č. 19** Znáte profesi sociálního pedagoga?

Znalost sociálního pedagoga	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Ano, setkala jsem se s ním v praxi	6	10 %	0	0 %
Ano, slyšela jsem o této profesi	22	35 %	5	42 %
Ne, ve své praxi jsem se s ním nesečkala	34	54 %	5	42 %
Ne, ani jsem o ní neslyšela	1	2 %	2	17 %

Tabulka č. 20: Znalost sociálního pedagoga

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 20** Jako náplň práce by měl podle Vás mít sociální pedagog v mateřské škole?

Pracovní náplň sociálního pedagoga	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Pomoc při adaptaci dětí a rodičů na předškolní vzdělávání	19	30 %	5	42 %
Komunikace s rodinou, kontakty s rodinou	32	51 %	8	67 %
Preventivní programy – tvorba, realizace, kontrola	26	41 %	5	42 %
Klima třídy	13	21 %	2	17 %
Řešení výchovných problémů dětí	27	43 %	3	25 %
Řešení sociálních problémů dětí	51	81 %	10	83 %

Komunikace s organizacemi	16	25	5	42
Mediátor – prostředník mezi mateřskou školou a rodinou	14	22 %	4	33 %
Jiné	0	0	0	0

Tabulka 21: Náplň práce sociálního pedagoga

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 21** Mohl by Vám sociální pedagog pomoci při výkonu Vašeho povolání v mateřské škole?

Přijetí pomoci sociálního pedagoga	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Rozhodně ano	9	14 %	0	0 %
Spíše ano	38	60 %	11	92 %
Spíše ne	16	25 %	1	8 %
Rozhodně ne	0	0 %	0	0 %

Tabulka 22: Přijetí pomoci sociálního pedagoga

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 22** Našel by sociální pedagog uplatnění ve vaší mateřské škole?

Uplatnění sociálního pedagoga	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Rozhodně ano	4	6 %	0	42 %
Spíše ano	34	54 %	5	58 %
Spíše ne	24	38 %	7	0 %
Rozhodně ne	0	0 %	0	0 %

Tabulka 23: Uplatnění sociálního pedagoga

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 23** Sociální pedagog by měl působit v mateřské škole?

Úvazek sociálního pedagoga	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Na plný úvazek	7	11 %	0	0 %
Na částečný úvazek	16	25 %	4	33 %
Jako externí pracovník v případě potřeby	38	60 %	8	67 %
Není potřeba, nevidím pro něj uplatnění	2	3 %	0	0 %

Tabulka 24: Úvazek sociálního pedagoga

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

**Otázka č. 24** Jaké vzdělání by měl mít sociální pedagog v mateřské škole?

Vzdělání sociálního pedagoga	Dotazník		Survio	
	Počet	% počet	Počet	% počet
Středoškolské s maturitou	13	21 %	4	33%
Vyšší odborné	11	18 %	6	50 %
Vysokoškolské (bakalářské)	21	33 %	2	17 %
Vysokoškolské (magisterské)	14	22 %	0	0 %
Jiné	4	6 %	0	0 %

Tabulka 25: Vzdělání sociálního pedagoga

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření