

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Profese sociálního pedagoga na základních a středních školách v Hradci Králové

Bakalářská práce

Autor: David Bachtík
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Vedoucí práce: Mgr. Iva Junová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	David Bachtík
Studium:	P15P0226
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Název bakalářské práce:	Profese sociálního pedagoga na základních a středních školách v Hradci Králové
Název bakalářské práce AJ:	Profession of social pedagogue at primary and secondary schools in Hradec Kralove

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda a za jakých podmínek se etablovala pozice sociálního pedagoga, případně jaké jsou alternativní pozice sociálního pracovníka a jeho uplatnění na základních a středních školách v Hradci Králové. Historie sociální pedagogiky, sociální pedagogika ve školském systému, metody práce a kompetence sociálního pedagoga. Metodický postup bude zahrnovat deskripci a analýzu výchozího stavu. V rámci praktické části bude provedena komparace organizačních a personálních podmínek pro výkon práce sociálního pedagoga na základní a střední škole.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9. SOBKOVÁ, Petra, Milena ŌBRINK HOBZOVÁ a Helena POSPÍŠILOVÁ. Sociální pedagogika a její metody. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 182 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4885-5. PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Jakub Holeček

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma „Profese sociálního pedagoga na základních a středních školách v Hradci Králové“ jsem vypracoval samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce. Jako autor bakalářské práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V Hradci Králové dne 10. 6. 2020

David Bachtík

Poděkování

Děkuji touto cestou Mgr. Ivě Junové, Ph.D., vedoucí práce za profesionální a odborný přístup, za ochotu a obětavou pomoc při realizaci zvoleného tématu.

David Bachtík

Anotace

BACHTÍK, David. *Profese sociálního pedagoga na základních a středních školách v Hradci Králové*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 57 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá potřebou a uplatněním sociálního pedagoga na základní a střední škole. Vymezuje pojetí sociální pedagogiky, profesi sociálního pedagoga, jeho kompetence a místo ve školském systému v souvislosti s prostředím školy. Popisuje podpůrná opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Seznamuje s profesními organizacemi působícími v oblasti sociální pedagogiky a usilujícími o změnu legislativy. Představuje odborné pracovníky v rámci školského systému v souvislosti se zajišťováním činností při poskytování poradenských služeb ve škole prostřednictvím poradenského pracoviště. Cílem práce je zjistit, zda a za jakých podmínek se etablovala pozice sociálního pedagoga, případně jaké jsou alternativní pozice sociálního pracovníka a jeho uplatnění na základních a středních školách v Hradci Králové.

Klíčová slova: sociální pedagogika, sociální pedagog, kompetence, základní škola, střední škola, uplatnění, podpůrná opatření, legislativa.

Annotation

BACHTÍK, David. *Profession of social pedagogue at primary and secondary schools in Hradec Kralove*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 57 p. Bachelor's Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with the need and employment of a social pedagogue in primary and secondary school. It defines the concept of social pedagogy, the profession of a social pedagogue, their competence and place in the school system within the school environment. It describes support measures for pupils in need of educational support due to health or social disadvantages. It acquaints with professional organizations operating in the field of social pedagogy and striving to change legislation. It introduces professionals within the school system in connection with the provision of activities regarding the counselling services at school through the counselling centre. The aim of the thesis is to find out whether and under what conditions the position of a social pedagogue has been established, or what are the alternative positions of a social worker and their employment in primary and secondary schools in Hradec Králové.

Key words: social pedagogy, social pedagogue, competence, primary school, secondary school, employment, support measures, legislation.

Obsah

Úvod.....	8
1 Sociální pedagogika v kontextu školství	10
1.1 Současné pojetí sociální pedagogiky v České republice.....	11
1.2 Pojetí sociální pedagogiky na Slovensku.....	13
1.3 Profese sociálního pedagoga a jeho místo ve školském systému ČR.....	14
1.4 Kompetence sociálního pedagoga.....	18
1.5 Prostředí školy z pohledu sociální pedagogiky.....	19
1.6 Školy a jejich odborní pracovníci	23
1.7 Podpurná opatření a role sociálního pedagoga	24
2 Profesní organizace usilující o změnu legislativy ČR.....	27
2.1 Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice	27
2.2 Společnost sociálních pracovníků ČR	29
2.3 Profesní komora sociálních pracovníků.....	29
2.4 Profesní svaz sociálních pracovníků v sociálních službách.....	30
3 Sociální pedagog v legislativě ČR.....	30
3.1 Legislativní vymezení sociální pedagogiky ve školství.....	31
3.2 Legislativní vymezení sociální pedagogiky na pozici v sociálních službách	32
4 Výzkumné šetření a prezentace výsledků.....	35
4.1 Teoretická východiska a kontext výzkumného šetření	35
4.2 Cíle a úkoly výzkumného šetření.....	35
4.3 Analýza výzkumného nástroje.....	36
4.4 Organizace vlastního výzkumného šetření	37
4.5 Charakteristiky školy	38
4.6 Výzkumná zjištění a prezentace výsledků	39
4.7 Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	49
Závěr.....	55
Seznam použité literatury	58
Seznam jiných zdrojů	60
Seznam právních předpisů	61
Seznam příloh.....	62

Úvod

Bakalářská práce s názvem *Profese sociálního pedagoga na základních a středních školách v Hradci Králové* přináší náhled do oboru sociální pedagogika, a do problematiky uplatnění sociálního pedagoga v rezortu školství. Obor sociální pedagogika se u nás začal výrazněji rozvíjet zejména po roce 1989 po politických a společenských změnách, přičemž profese a role sociálního pedagoga není v našem školském doposud pro laickou, ale i odbornou veřejnost, resp. učitele základních a středních škol, dostatečně známa. Česká republika po rozdělení Československa k 31. 12. 1992 nemá pozici sociálního pedagoga, na rozdíl od Slovenské republiky (právně vymezen v zákoně č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání, platným od 1. 9. 2008), legislativně vymezenou. Samotný zákon vymezuje na Slovensku poměrně široké uplatnění. Z tohoto pohledu bychom mohli říci, že jsou Slováci o kus dále než my. Co se týká právních předpisů, tak zcela určitě. Jak ovšem uvádí sama Hroncová, školní praxe využívá tyto možnosti pouze v minimální míře a profese sociálního pedagoga ve škole patří i na Slovensku mezi nové ještě stále nedostatečně známé profese (Hroncová, 2017, s. 80-81). Z těchto důvodů je také velmi důležitá vzájemná spolupráce a výměna zkušeností mezi odborníky jednotlivých států.

Uplatněním profese sociálního pedagoga ve školském systému se zabývají různí autoři. U nás je to např. B. Kraus nebo T. Čech, na Slovensku je to např. Z. Bakošová nebo již zmíněná J. Hroncová. Toto téma je také předmětem zájmu např. týmu pracovníků Katedry sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity nebo Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, které jsou jedni z průkopníků uplatnění sociálního pedagoga ve škole. Narůstající společenské požadavky a s tím vyvíjený tlak ze strany společnosti přináší, a v budoucnu bude i nadále přinášet, další výzvy, se kterými se budou muset pedagogové vypořádat. Zároveň současná praxe již nyní ukazuje, že by sociální pedagog mohl najít ve školách široké uplatnění, ale situaci i nadále komplikuje především legislativa.

Představitelé školských zařízení poukazují na narůstající požadavky kladené na samotné pedagogy, kteří nejsou schopni v rámci svých běžných pracovních činností, resp. nad rámec svých základních úkolů, souvisejících prvotně se vzděláváním, vykonávat v plném rozsahu další odborné činnosti. Ty jsou pak zabezpečovány buď pouze doplňkovou činností v rámci částečného úvazku učitelů, nebo například ve formě výchovných poradců a metodiků prevence, kteří nemusí být vždy vybaveni odbornými znalostmi a dovednostmi. Naproti tomu jsou vysokými školami připravováni odborníci se všemi kompetencemi. Právě sociální

pedagog by měl na základě svých kompetencí vykonávat svou hlavní činnost zejména ve školském systému, kde by se měl věnovat zejména oblasti sociálně výchovné a preventivní.

Bakalářská práce přináší současný pohled škol a jejich představitelů na profesi sociálního pedagoga. Cílem bakalářské práce je zjistit, zda a za jakých podmínek se etablovala pozice sociálního pedagoga, případně jaké jsou alternativní pozice sociálního pedagoga a jejich uplatnění na základních a středních školách v Hradci Králové. V teoretické části je na základě prostudované odborné literatury, studií proveditelnosti, právních předpisů, strategických dokumentů a internetových zdrojů představena sociální pedagogika jako obor, který je připraven poskytnout školám a vzdělávacím zařízením odborníky se všemi kompetencemi.

Úvodní kapitola přináší srovnání pojetí sociální pedagogiky u nás a na Slovensku, vymezuje profesi sociálního pedagoga a jeho místo ve školském systému a jeho kompetence. Ukazuje prostředí školy z pohledu sociální pedagogiky, její funkci a vzájemná očekávání mezi aktéry, kterými jsou žáci a studenti, rodiče a učitelé. Dokládá prostřednictvím právních předpisů, jakým způsobem a v jakém rozsahu jsou na zástupce škol kladené nároky a požadavky. Druhá kapitola teoretické části práce seznamuje s nejznámějšími profesními organizacemi působícími v České republice v oblasti sociální pedagogiky a sociální práce, které mají zásadní vliv na případné legislativní změny s dopadem do dané problematiky. Závěrečný oddíl teoretické části zmiňuje dva stěžejní zákony, a to zákon o pedagogických pracovnících, který definuje pozice, které může sociální pedagog zastávat a zákon o sociálních službách, na základě, kterého může sociální pedagog vykonávat pozici sociálního pracovníka.

Praktickou částí je kvalitativní empirické šetření. Cílem výzkumného šetření je zjistit a ukázat možnosti uplatnění sociálního pedagoga na základních a středních školách. Výzkumný problém byl formulován do hlavní výzkumné otázky (HVO): Jaké je uplatnění sociálních pedagogů ve zkoumaných školách? Dílčí výzkumné otázky směřují ke zjištění následujících souvislostí: DVO1 – Jaké z činností, které řeší školy, by mohl vykonávat sociální pedagog? DVO2 – Jak ředitelé škol vnímají profesi sociálního pedagoga? DVO3 – Jaké jsou příčiny bránící zaměstnávání sociálních pedagogů ve školách? DVO4 – Jaká je možnost využít sociální pedagogy při řešení výchovných problémů ve škole?

Zjištěné výsledky by mohly pomoci najít nové činnosti pro pracovní pozici sociálního pedagoga, případně podpořit argumenty pro častější uplatnění sociálních pedagogů ve školách.

1 Sociální pedagogika v kontextu školství

Společenská potřeba řešení nejrůznějších problémů v oblasti sociálně výchovné a vzdělávací narůstá. Současná společnost má neustále se měnící požadavky, které přináší nové pedagogické role a výzvy. Ty si také vyžadují nové profesní kompetence pedagogických pracovníků. Tato kapitola představuje obor sociální pedagogika, její pojetí u nás ve srovnání se Slovenskem, definuje profesi sociálního pedagoga a jeho místo ve školském systému včetně zkušeností z praxe. Zároveň ukazuje prostředí školy a oblasti, kde by mohl sociální pedagog se svými kompetencemi působit. V závěru kapitoly jsou pak ukázány současné, legislativně ukotvené pozice odborných pracovníků včetně podpůrných opatření. V této části je sociální pedagogika představena jako obor, který je připraven poskytnout školám a vzdělávacím zařízením odborníky se všemi kompetencemi.

Sociální pedagogika představuje aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je široce rozvinuta zvláště v Německu, kde je zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj. Takto definuje sociální pedagogiku pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s. 203-204). Tato definice byla jen velmi úzce pojatá definice sociální pedagogiky.

Stejní autoři definují sociální pedagogiku o několik let později (2003) jako disciplínu pedagogiky, která se zabývá širokým okruhem problémů, které jsou spjaty s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých, kdy má neobyčejně významnou úlohu v současné společnosti v důsledku narůstající sociální patologie, kriminalita a dalších (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 217).

Ani v současné době není definování sociální pedagogiky jasně vymezené, a to z důvodu jejího širokého předmětu zájmu. Je tak definována autory zejména ve vztahu k jednotlivým směrům nebo proudům a do budoucna se budeme i nadále setkávat s novými definicemi, které se budou vyvíjet stejně tak, jako se vyvíjí obor sám.

Vymezení sociální pedagogiky našich i zahraničních autorů:

Sociální pedagogika klade důraz na studium pedagogických jevů a procesů v rámci socializace jedince, resp. jeho „vrůstání“ do kultury určité společnosti. Zahrnuje jak makrosociální hlediska, tj. povahu společnosti, celkový kulturní a politický stav společnosti včetně hodnotových systémů, tak mikrosociální, které se týká zejména nejbližšího životního prostředí jedince – rodiny, školy, sociální skupin atd. Dále konstatuje, že se jedná o hraniční

obor, který využívá výsledků a souvislostí sociologických, psychologických, sociálně-psychologických, sociálně politických a samozřejmě pedagogických (Hradečná, 1998, s. 7).

Přadka uvádí, že nejrůznější problémy, které se vyskytují ve společnosti (např. nezaměstnanost, alkoholismus, drogová závislost, gamblerství, migrace a s ní související xenofobie a další) jsou základem pro sociální pedagogiku, přičemž v sociální pedagogice platí více než v jiné pedagogické disciplíně, že její cíle se mění v souvislosti se změnami ve společnosti (Přadka, Faltýsková, Knotková, 1998, s. 16).

Határ chápe sociální pedagogiku jako pomáhající profesi a pedagogickou disciplínu, resp. vědní oblast pedagogiky, která se vyznačuje svojí inter – transdisciplinární metodologickou orientací. Sociální pedagogika podává jedinci pomocnou ruku při překonávání různých běžných a krizových životních situací, do kterých se dostal, resp. může potencionálně dostat (Határ, 2009, s. 26).

Předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti. Práce sociálního pedagoga je blízká profesi učitele, psychologa, psychoterapeuta, ale v žádném případě je nenahrazuje (Vysoká škola evropských a regionálních studií o.p.s., 2010, s. 3).

Jak je patrné z uvedených definic, byla sociální pedagogika ve svých počátcích vnímána různými autory nejednotně a její definice byly prezentovány v různých rovinách. Z výše uvedených definic se zároveň ukazuje, že je sociální pedagogika progresivním oborem, který akcentuje dynamický vývoj a měnící se problémy a požadavky společnosti. Její vymezení pak bude i v budoucnu odrážet zejména vývoj společnosti a daný předmět zájmu jednotlivých autorů. Následující kapitola se bude věnovat současnému pojetí sociální pedagogiky u nás, které se více přiklání k zohlednění různých pohledů na její obsah a je proto širší.

1.1 Současné pojetí sociální pedagogiky v České republice

V současné době se sociální pedagogika prosazuje stále výrazněji, a to především pro stále složitější sociální podmínky výchovy, záměrného formování osobnosti, pro stále náročnější požadavky na osobnost člověka (Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky, Kolář, 2003, s. 10).

Po roce 1989 došlo k výraznému rozmachu studijních oborů sociálně orientovaných, a to zejména v souvislosti s přípravou na tzv. pomáhající profese, ke kterým zejména patří sociální pedagogika a sociální práce. Oba obory zaznamenaly velký rozvoj a mají ve svém obsahu a objektu zájmu problematiku sociálních deviací. Sociální pedagogika především v souvislosti

s různými přístupy a s možností prevence těchto jevů, kdy se podporují a posilují pozitivní podmínky v oblasti volného času dětí a mládeže, stimulující výchovné přístupy a formování zdravého životního způsobu. Zároveň vstupuje i do procesu nápravy, resocializace, reedukace a terapie v souvislosti s většinou sociálních deviací (Kraus, Hroncová a kol., 2010, s. 12).

Klapilová (1996) v této souvislosti uvádí, že výchovu a vzdělávání nelze oddělovat od sociálních otázek a zužovat je pouze na tradiční školní pedagogiku. Česká sociální pedagogika se zaměřuje na prostředí a jeho vliv na utváření osobnosti a pedagogizace prostředí, prevence a terapie sociálních deviací jedinců a sociálních skupin. Je tedy zaměřena na vztah jedince a společnosti a otázky socializace a resocializace (Klapilová, 1996, s. 13).

V současném pojetí sociální pedagogiky bychom neměli zapomenout na vztah se sociální prací. Kraus (2008) v kapitole Vývoj a současný stav sociální pedagogiky v Čechách uvádí **tři modely vzájemného vztahu** sociální pedagogiky a sociální práce: první identifikační, který v zásadě ztotožňuje obě disciplíny (obsahy sociální práce a obsah sociální pedagogiky se silně překrývají) typický pro německy hovořící země, druhý je diferencovaný, kde jsou obě disciplíny vnímány jako samostatné (vychází z amerického modelu „Social work“ a od pedagogiky i jakékoli „pedagogizace“ se distancuje) a je příznačný pro anglicky hovořící země a třetí model je konvergentní, kdy jsou obě disciplíny v úzkém vztahu a spolupracují v souladu s celkovými integračními pochody v sociálních vědách (jsou respektována určitá specifika obou disciplín, ale zároveň je akceptován průnik obsahů obou disciplín, a to především v oblasti praxe) a o takový přístup se snaží na Slovensku. V našich poměrech se ujal model výrazně diferencovaný (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 146).

Základní ideou sociální pedagogiky je idea sociálního začlenění. Sociální pedagogika usiluje o to, aby se jedinec dokázal začlenit do společnosti (skupiny, komunity) a svou činností a aktivitou dokázal být prospěšný jak sobě, tak společnosti. Jde mimo jiné o to, aby se člověk neocítl na okraji společnosti, aby se nenechal společností „pohltnut“, ale aby žil důstojný, hodnotný a smysluplný život ve společenství ostatních lidí. Idea sociálního začlenění je osou společenského života, tmelem společenské soudržnosti a organizace. Z hlediska sociální pedagogiky představuje obsahové pojítko, jednotící linii či princip, který propojuje jednotlivé oblasti, resp. témata sociální pedagogiky. Proto patří **do sociální pedagogiky jak problematika sociálních deviací, rizikového chování, tak problematika prostředí a jeho pedagogizace, multikulturní výchovy či otázky pomoci bližnímu a péče o znevýhodněné jedince a skupiny.** V případě všech těchto témat je základem snaha najít rovnováhu mezi jedincem (individuem) a společností (skupinou), pomoci lidem začlenit se do

společnosti a patologicky nevybočovat ze společenství (drogově závislý, rasista, zloděj, vrah) (Bendl, 2014, s. 17).

Tak, jak se v pojetí sociální pedagogiky různí autoři přiklání k různým pohledům na její vymezení, tak se i sociální pedagogika ubírá nejrůznějšími směry, vychází z několika vědních disciplín, přičemž základem zůstává pedagogika s výchovou jedince, která má vždy sociální funkci. Můžeme říci, že v současné době má sociální pedagogika v České republice dobrou výchozí pozici k tomu, aby se mohla dál vyvíjet jak v teorii, tak v praxi. Aby bylo možné plně uskutečňovat široké pojetí sociální pedagogiky, je pro sociální pedagogy zároveň velmi důležitá právní opora v legislativě. K tomu by nám mohli pomoci zkušenosti s pojetím sociální pedagogiky na Slovensku, kde se již sociální pedagog etabloval a je již několik let legislativně ukotven a tato pozice je jasně vymezena, což ukazuje následující kapitola.

1.2 Pojetí sociální pedagogiky na Slovensku

Nejblíže je České republice Slovensko. Vyházíme ze společné historie, zkušeností i podobným vývojem v mnoha oblastech, sociální pedagogiku nevyjímaje. Na rozdíl od České republiky však Slovensko již tuto profesi legitimizovalo a ukotvilo ji ve svém právním systému zákonem č. 245/2008 Z.z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů, který nabyl účinnosti dne 1. 9. 2008. Zde je v ustanovení § 130 odst. 3 zařazen sociální pedagog do složek systému výchovného poradenství a prevence. Jednotlivé složky systému výchovného poradenství a prevence spolupracují zejména s rodinou, školou, školským zařízením, zaměstnavateli, orgány veřejné správy a občanskými sdruženími, přičemž, a to je velmi důležité, jsou organizačně a obsahově propojené což je ukotveno v odst. 3 tohoto paragrafu. Svoji činnosti ve školách vykonává sociální pedagog podle tohoto zákona zejména v mateřské škole, základní škole, gymnáziu, střední odborné škole, konzervatoři, ve školách pro děti a žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, základních uměleckých školách a jazykových školách (§ 27 odst. 2 písm. a) až f) a ve školských zařízeních - školní internáty (§ 117 odst. 5).

Zákon č. 317/2009 Z.z., o pedagogických pracovnících a odborných pracovnících pak mimo jiné konkretizuje odborné činnosti. V ustanovení § 24 je sociální pedagog definován takto: *„Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne 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, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť“.

Prováděcí vyhláškou Ministerstva školství Slovenské republiky č. 437/2009 Z. z., se pak stanovují dle § 7 odst. 6 zákona č. 317/2009 Z.z., o pedagogických pracovnících a odborných pracovnících, kvalifikační předpoklady a osobní kvalifikační požadavky pro jednotlivé kategorie pedagogických zaměstnanců a odborných zaměstnanců. Ty jsou uvedeny v příloze č. 1 a příloze č. 2. dále přibližuje možnosti uplatnění absolventa sociální pedagogiky na základě jeho kvalifikačních předpokladů.

V roce 2020 uplyne již 12 let od zařazení pozice sociálního pedagoga na Slovensku mezi odborné zaměstnance škol a školních zařízení. V tomto směru je jejich vývoj sociální pedagogiky o kus dále a by mohl být podnětem pro naše zákonodárce, kteří by měli nejen ze zkušeností odborné veřejnosti, ale i pod vlivem současných událostí reflektovat požadavky společnosti. Následující kapitola definuje požadavky české společnosti v rámci vzdělávání, které vyplývají jak z právních předpisů, tak i ze strategických dokumentů. Dále pak z praxe ukazuje dobré zkušenosti s pozicí sociálního pedagoga, kde se dařilo tyto požadavky naplňovat a zároveň se odkrylo jeho možné uplatnění, a to včetně překážek, které byly praxí odhaleny.

1.3 Profese sociálního pedagoga a jeho místo ve školském systému ČR

Profesi sociálního pedagoga charakterizují dvě nejdůležitější hlediska, a to psychologické, kdy se sledují individuální charakteristiky a osobnostní předpoklady sociálního pedagoga pro úspěšný výkon profese a sociální, který zahrnuje problematiku společensko-ekonomické, kulturní a politické podmíněnosti vzniku, významu a působení (případně i zániku) profese, kdy je středem zájmu oblast vztahů, které ovlivňují přípravu na povolání a společenské souvislosti jeho naplňování v praxi (Kraus, 2008, s. 197-198).

Od začátku roku 2015 se stala rámcem vzdělávací politiky se svými strategickými prioritami *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Zde jsou vymezeny tyto priority: snížit nerovnost ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad, odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, upravuje školství v České republice. Je v souladu s Ústavou ČR (zákon č. 1/1993 Sb.) a s Listinou základních práv a svobod (zákon č. 2/1993 Sb.), která je nedílnou součástí ústavního pořádku (Kaleja, 2015, s. 29).

§16 zmiňovaného zákona klade důraz na podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“*. Podpůrná opatření k pozici sociálního pedagoga jsou dále uvedena v kapitole 1.7 *Podpůrná opatření a role sociálního pedagoga*.

Sociální pedagog se zaměřuje na práci s rodinami i dětmi, jak u problémů rizikových nebo znevýhodněných skupin, tak i v souvislosti s celou populací. Může škole nabídnout celé spektrum aktivit a činností směřujících nejen k žákům, ale také i k učitelům. I když není prozatím ve stávajícím školském systému (katalog prací – zařazování pedagogických pracovníků, dále o této problematice viz kapitola 3.1) uvedena profese sociálního pedagoga, tzn., že de facto tato profese v tomto odvětví neexistuje, zastávají prozatím kompetence sociálního pedagoga ve školách sociální pracovníci, vychovatelé nebo asistenti pedagoga, pedagogové volného času, psychologové nebo speciální pedagogové.

Jako podpůrný argument pro opodstatněnost pozice sociálního pedagoga ve školském systému uvádím příklad Mgr. Mileny Mikulové, která ve svém příspěvku do sborníku nastínila osobní zkušenosti z praxe sociálního pedagoga, kdy přibližně deset let pracovala ve školském poradenském zařízení (pedagogicko-psychologické poradně) a ve funkci okresního (nyní oblastního) metodika preventivních aktivit (dále také “OMPA“). Hlavním předmětem zájmu byla oblast prevence sociálně patologických jevů, k nimž ve školském prostředí patří zejména záškoláctví, šikanování, zneužívání návykových látek, vandalství, kriminalita, příp. sociální důsledky nezaměstnanosti, rasismus či extremismus. Tato odbornost je poskytovaná a podporovaná studiem sociální pedagogiky se zaměřením na řešení sociálně patologických jevů a je téměř bez výhrad využitelná na výše uvedené pozici.

M. Mikulová ve svém příspěvku uvádí: „*Vzhledem k systémově zajištěné koncepci preventivních služeb je nutno využívat poznatky získané studiem sociální pedagogiky, orientovat se v problematice sociální patologie, vytvářet a ověřovat preventivní strategie v souladu s legislativou. Neméně potřebná je schopnost využít dovednosti práce se skupinou, poznatky z andragogiky i managementu, při přímé práci s žáky poznatky z pedagogiky, vývojové a sociální psychologie, ale i rozvíjení tzv. krizových kompetencí zejména při řešení šikany a dalších závažných nežádoucích jevů*“.

K jejím činnostem OMPA patřilo zejména:

- metodické vedení školních metodiků prevence
- koncepce a koordinace preventivních aktivit v regionu
- garance minimálních preventivních programů škol
- přímá práce s žáky: preventivní a intervenční programy
- konzultační činnost pro pedagogy, vychovatele, rodiče
- „projektový management“
- spolupráce se subjekty činnými v prevenci sociálně patologických jevů.

Přesto nebylo možné, aby byla zařazena jako sociální pedagog, protože tato profese, jak již bylo zmíněno výše, ve výčtu odborných pracovníků poradny není uvedena. Přestože jednala v pozici metodického vedení téměř devadesáti pedagogů – školních metodiků prevence všech typů škol, nebylo možné, aby byla zařazena jako pedagog metodolog. Přestože její převážná část práce spočívala v přímé práci s žáky – preventivní a intervenční programy přímo v daných školách, nevyhovovalo pojetí práce požadavku zařazení do kategorie pedagogických pracovníků – protože profese sociální pedagog není taxativně vymezena a uvedena v katalogu prací. Při zařazení jako vychovatel nebylo možno naplnit daný počet hodin přímé práce s žáky (až 28-31 hod), protože do jednotlivých škol se dojíždí a zpracování sociometrických šetření, vyhodnocování dotazníků nebylo možno do přímé práce započítat.

Závěrem pak sama uvedla: „*Paradoxem zůstává, že tím, že jsem vystudovala sociální pedagogiku a v praxi měla možnost ověřit její odborný přínos i v oblasti školství, jsem byla nezařaditelná a své místo jsem po nerovném boji byla nucena opustit. Přesto toto období vnímám jako velmi významné nejen v osobní a profesní rovině, ale také jako průkopnickou práci v oblasti sociální pedagogiky ve školství*“ (Mikulová, s. 2).

Mgr. Mikulová se rozhodla zúročit získané poznatky v soukromé praxi a od roku 2006 provozuje Sociálně pedagogické poradenství a služby.

Dalším možným příkladem opodstatněnosti zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky jsou **výsledky Katedry sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně**, která je jedním z průkopníků zkoumání možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve škole. Ta vytvořila tým pracovníků, který v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost realizoval projekt „Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí“, který v rámci projektu definoval možnosti působení sociálních pedagogů v konkrétních školách. Cílem dílčí části projektu bylo rozšíření profesní praxe studentů oboru sociální pedagogika a implementace profese sociálního pedagoga do prostředí základních škol a následně ověření významu (akceschopnosti) této profese. Praktická realizace projektu probíhala kontinuálně v období od září 2012 do června 2014 a bylo do ní zapojeno celkem 12 škol nejrůznějšího typu. Vzhledem k tomu, že celý projekt byl zaměřen na pedagogické praxe studentů, tak do pozic sociálních pedagogů nastoupili po přísném výběrovém řízení především studenti vyšších ročníků Katedry sociální pedagogiky (Sociální pedagogika, 2014, s. 130 – 131).

Výsledky praktického působení sociálních pedagogů ve školním prostředí byla nad očekávání pozitivní. Podařilo se vytvořit smysluplnou náplň práce sociálního pedagoga a prokázat jeho význam v rozvoji školního prostředí. Práce mnohých studentů oslovila nejen žáky, ale také učitele a vedení školy. Rovněž studenti hodnotili velmi pozitivně přínos profese pro celkovou atmosféru školy. Ukázalo se, že sociální pedagog vstupuje nejen do mimoškolní výchovy, ale pracuje v oblasti sociální patologie, pedagogiky volného času, sociální práce a například se zapojuje do třídnických hodin jednotlivých tříd nebo se angažuje ve vzdělávání samotných učitelů, zejména co se týká alternativních přístupů souvisejících s osobnostním rozvojem, s multikulturní výchovou nebo s dramatickou výchovou.

Jak se ukazuje ze zkušeností a výsledků praxe, jsou pro opodstatněnost pozice sociálního pedagoga ve školském systému České republiky zpracovány relevantní studie podložené dobrou praxí. Nový profesní zákon by měl vymezit zejména odbornou způsobilost sociálních pedagogů tak, aby jejich kompetence naplnily očekávání ředitelů školských zařízení a široké veřejnosti. Možné definování kompetencí sociálního pedagoga ukazuje následující kapitola.

1.4 Kompetence sociálního pedagoga

Velmi důležitou oblastí pro uplatnění sociálního pedagoga jsou jeho profesní kompetence, tzn. způsobilost nebo také schopnost vykonávat danou pozici.

Jak uvádí B. Kraus v knize *Člověk-prostředí-výchova* (2001) činnosti sociálního pedagoga jsou velmi široké a pestré, relativně nové, neopakovatelné, tvořivé a původní, přičemž se střídají činnosti, které vyžadují plnou aktivitu až po situace, kdy jde víceméně o přítomnost (např. noční služby v některých zařízeních). Jsou rozdíly v proporcionalitě přímé a nepřímé výchovné práce (podle typu zařízení a pracovního zařazení). Pracovní činnosti sociálního pedagoga mají souhrnně povahu výchovného působení ve volném čase, vytváření nabídky kvalitních volnočasových aktivit, poradenské činnosti na základě diagnostiky a sociální analýzy problému, životní situace (prostředí) v níž se jedinec, který je vychováván nachází a dále povahu reedukační a resocializační péče i terénní práce. Jedná se zejména o činnosti zaměřené na děti a mládež, ale v kontextu může jít také o dospělé a staré lidi. Z toho pak vyplývají dané kompetence:

Vědomosti všeobecné a speciální:

- širšího společensko-vědního základu (obecná pedagogika, psychologie, sociologie, filozofie), vědomosti z oblasti biomedicínské (biologie člověka, somatologie, zdraví a nemoc),
- z oblasti sociální politiky, práce a práva.
- speciální poznatky (sociální pedagogika, pedagogika volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase).

Dovednosti senzomotorické, sociální, intelektuální:

- Sociální komunikace a diagnostika.
- Vedení dokumentace.
- Využívání metod sociálně pedagogické prevence i terapie.
- Dovednost asertivního řešení problémů.
- Tvorba projektů.
- Dovednosti v určitých zájmových oblastech.

Osobnostní vlastnosti charakterové, volní, zájmy:

- Psychické – vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí, vyrovnanost, emocionální stabilita, trpělivost, sebekontrola atd.
- Schopnost kreativity, asertivní jednání, originalita a celková aktivita.
- Fyzické předpoklady (Kraus, Poláčková, 2001, s. 35-36).

Hatlár (2010) například řadí ke klíčovým kompetencím sociálního pedagoga: edukativní a reedukativní kompetenci, poradenskou kompetenci, sociálně-edukačně-diagnostická a prognostická kompetence, kompetence sociálně-výchovné prevence, intervence a terapie, organizačně-manažerskou, evaluační, administrativní a kooperační kompetenci, komunikační kompetenci, sociální a (re)socializační kompetenci, integračně-kompenzační a facilitátorskou kompetenci (odborník na moderování diskuzí), sociálně a výchovně rehabilitační kompetenci, kompetenci sociálně-pedagogického výcviku a vědecko-výzkumnou kompetenci.

V dnešní době bychom neměli také zapomenout na kompetenci související s narůstající migrací, kde se budou pomáhající profese, a platí to i pro sociálního pedagoga, více setkávat s jedinci, kteří jsou z odlišných kultur, etnik, národností, rasy a s tím souvisejícího vyznání. Hladík v této souvislosti zmiňuje **pojem multikulturní kompetence** v pomáhajících profesích. Tato kompetence je výrazem určitého etického standardu (2014, s. 17-18).

Jak můžeme vidět, nejen pojetí a definování sociální pedagogiky, ale i kompetence sociálního pedagoga vnímají různí autoři v různých rovinách. Pro vymezení jeho pozice a uplatnění by také pomohlo jasné definování všeobecně uznaného profesního kompetenčního profilu sociálního pedagoga, ze kterého bude jasně vyplývat, že je erudovaný odborník právě v prostředí školy a mohl by být také přínosem pro zlepšení vzájemných očekávání mezi rodiči a učiteli, což ukazuje následující kapitola.

1.5 Prostředí školy z pohledu sociální pedagogiky

Doktor Jiří Prokop z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze definuje školu jako společenskou instituci, která je zřizována ke společenským potřebám a slouží ke stanoveným cílům, které závisí na různých očekáváních a požadavcích ze strany státu a společnosti, rodičů, žáků a dalších odběratelů (Prokop, 1998, s. 81).

Škola má zároveň jako společenská instituce, schopnost resp., pravomoc a kompetenci určovat normy chování i jiným společenským orgánům a osobám (Bakošová, 1992, s. 28).

Vytváří tak prostředí pro vzdělávání, jehož nedílnou součástí je i výchova, přičemž výchova má být jednou ze základních funkcí státu a má probíhat ve třech stupních: v rodině, ve škole a ve svobodné organizaci dospělých (Cipro, 2001, s. 357).

Jiří Průcha v *Moderní pedagogice* uvádí, že „školy nemohou být izolovanými světy sami pro sebe, nýbrž musí kooperovat s prostředím, v němž působí“ (Průcha, 2005, s. 410). Autor si pak například klade otázku (2005, s. 418): „*Jak jsou vztahy mezi školami a rodiči ovlivňovány tím, co školy očekávají od rodičů a co rodiče očekávají od škol?*“ **Již z prvního výzkumu o názorech české veřejnosti na školy**, který se uskutečnil v roce 1991 agenturou AISA na objednávku MŠMT ČR, mimo jiné vyplývá, že 88 % rodičů se domnívá, že větší vliv na vzdělání a výchovu ve školách by měl mít každý učitel. Pokud si uvědomíme, že byl tento výzkum proveden před 27 lety, jistě nás napadne, že dnes mohlo být procento odpovědnosti pedagogických pracovníků ještě vyšší.

Ve výzkumech se zjišťují konkrétní vzájemná očekávání mezi rodiči a školou, z nichž některé uvedl Jiří Semrád a kol. v *Průvodci sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*.

Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům:

- *chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku,*
- *chci, aby učitel měl mé dítě rád,*
- *učitel má dítě naučit všechno bez domácích úkolů, bez problémů*
- *učitel má řešit problémy ze školy ve škole,*
- *učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně,*
- *učitel má být spravedlivý ke všem žákům,*
- *ať škola nezatěžuje a neobtěžuje rodiče.*

Očekávání učitelů vztahující se k rodičům:

- *učitelé od rodičů očekávají ochotu řešit společné problémy,*
- *vytváření pozitivního rodinného prostředí,*
- *péče o práci svých dětí a jejich kontrolu,*
- *zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky,*
- *zájem o děti a jejich volný čas,*

- *zájem o setkávání s učitelem,*
- *plnění požadavků učitele (2007, s. 94).*

Můžeme tak shrnout, že co se týká vzdělávání a výchovy dětí, jsou vzájemná očekávání vysoká.

V *Kapitolách ze sociální pedagogiky a psychologie* jsou pak uvedeny tři základní funkce školy, a to funkce kvalifikační, selekční a integrační (Maňák, Prokop, Solfronk, 1998, s. 81).

Kvalifikační funkce je za současného pohledu ta, která je nejvíce dynamická a proměnlivá z důvodu rychlého technologického, kulturního a společenského vývoje. V této souvislosti se tak rychle mění požadavky na znalosti, dovednosti a schopnosti.

O **selekční funkci** můžeme říci, že se v čase moc nemění. Jejím základním atributem je třídění žáků na základě školních výsledků, které mohou za určitých okolností, ale také nemusí (náhoda, štěstí), ve výsledku ovlivnit přístup k pozicím v zaměstnání, sociální prestiž a tím i materiální uspokojení.

Integrační funkci chápeme jako funkci, která zabezpečuje, aby žáci nebyli dopředu tříděni, dnes můžeme říci diskriminováni, například podle socioekonomického statusu rodiny.

Samozřejmě, základní funkcí školy je **funkce vzdělávací**. **Nesmíme ovšem opomenout také** řadu dalších funkcí jako například funkci poradenskou nebo **funkci socializační**, jejímž úkolem je začlenit člověka do společnosti a ukázat mu, jaké chování je společensky přijatelné, a která úzce souvisí právě s funkcí integrační a je v současném školství poněkud opomíjena. S tím, jak slábne výchovná role rodiny, která původně socializační funkci plnila, bude v budoucnu potřeba zajištění plnění této funkce ze strany školy, narůstat. Zároveň je nutné zdůraznit, že je v současné době v českém školství spolupráce s rodinou nedostatečná a spíše formální. Tento fakt vychází ze skutečnosti, že ve chvíli, kdy jsou oba rodiče zaměstnání a pracovní vyčerpání, nezůstává jim na výchovu dětí čas.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že **škola je tedy významným socializačním prostředím**. Školní socializace má řadu specifíků, které vychází z charakteru školní třídy, jako sociální skupiny, délky trvání socializačního působení a koncentrace tohoto působení. Ve škole jako v socializačním prostředí se setkávají dva základní systémy. Systém světa dospělých a systém světa vrstevníků. Míra a kvalita zapojení se dítěte do socializace ve škole umožňuje, aby se mohl včlenit do sociokulturního světa tak, aby mu rozumělo, orientovalo a rozvíjelo se v něm, aby svět a jeho poznatkové a hodnotové systémy přijalo za svoje, a takto získaným věděním

a dovednostmi se mohlo úspěšně realizovat a rozvíjet. Pokud se má stát školní prostředí prostorem pro další rozvoj, musí být vnímána ze strany žáka, jako prostor vhodný pro naplnění určitých příležitostí (Procházka, 2012, s. 127).

Sociální pedagogika, která přichází s konceptem nepřímé výchovy a která hovoří o organizování prostředí v souvislosti s výchovou a vývojem člověka, potřebuje takovou definici prostředí, která zohledňuje působení prostředí na postoje, hodnoty a chování člověka. Autorem takové definice, která by chápala prostředí jako spolupůvodce výchovných procesů, je polský sociální pedagog Wroczyński (1968).

Stanislav Bendl (2014) v *Nárysech sociální pedagogiky* zmiňuje důležitost prostředí, které se pro vývoj a výchovu dětí a mládeže se odráží už v tom, že se prostředí prostřednictvím svého působení podílí na „formování“ žáků tím, že motivuje, kultivuje, ukázněje, podněcuje, ale také ubíjí, trýzní nebo učí nepravostem, zkrátka „vychovává“, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu (Bendl, 2014, s. 33).

Jak uvádí Jiljí Špičák (1993) je pro výchovu důležité, aby všechna prostředí, v nichž se jedinec nachází, měla dostatečnou síť podnětů, které jsou odpovídající jeho vývojové fázi. Prostředí má význam i pro pedagoga, a to z důvodu, že jedinec, na kterého je výchovně působeno, je členem více společenských skupin. Ty pak představují dynamické systémy ovlivňující jeho učení, životní zkušenosti a upevňující některé jeho návyky a stereotypy chování a jednání, které si přináší do vzdělávacího procesu, resp. školy.

Nedílnou součástí prostředí školy je také klima školy. Pojem klima školy bývá doplňován různými přívlastky jako například „psychosociální, sociální, sociálněpsychologický, demokratický a jinými, které většinou vyjadřují onu vztahovost, která je tak důležitá (Čapek, 2010, s. 133). Pokud tedy sociální pedagog vykonává nebo by měl vykonávat přímou sociálně pedagogickou činnost ve školách je sociální prostředí školy úzce spjato s výkonem jeho profese, přímo ovlivňuje jeho práci a naopak, školní prostředí je ovlivňováno a utvářeno právě činností sociálního pedagoga. Jan Lašek (2001) hovoří souhrnně o sociálním prostředí, které je v našem případě tvořeno klimatem školy, třídy, klimatem učitele, klimatem výuky a součástí je atmosféra. Jiří Mareš (2014) pak v publikaci *Klima školní třídy: dotazník pro žáky* také uvádí, že většina školních vzdělávacích akcí se odehrává ve třídě, kdy jejich vzájemný vztah může jejich spolupráci napomáhat nebo spolupráci při výuce komplikovat.

Závěrem lze konstatovat, že **škola by měla vytvářet takové prostředí**, které povede ke **snížení nerovnosti ve vzdělávání**, bude podporovat kvalitní výuku a učitele a bude

odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém tak, jak jsou tyto priority uvedeny ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která se stala od roku 2015 rámcem vzdělávací politiky v ČR.

1.6 Školy a jejich odborní pracovníci

Jak již bylo uvedeno v předešlé kapitole, funkce školy není pouze vzdělávací. Již nyní jsou na zástupce škol v této souvislosti kladeny vysoké požadavky, které upravuje například vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Tato vyhláška **ukládá ředitelům** základních, středních a vyšších odborných škol **zabezpečovat poskytování poradenských služeb ve škole** školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí, a tady si dovoluji opět upozornit na prostor pro uplatnění právě sociálního pedagoga, **zpravidla** výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří **spolupracují zejména** s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. **Poskytování poradenských služeb** ve škole může být dále zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.

V příloze č. 3 jsou pak definovány standardní poradenské činnosti pro čtyři kategorie pedagogických zaměstnanců:

- 1) Standardní činnosti výchovného poradce
- 2) Standardní činnosti školního metodika prevence
- 3) Standardní činnosti školního psychologa
- 4) Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Dovolím si jen namátkou vybrat některé činnosti, které mají být kromě jiného zajišťovány:

- oblast speciálních vzdělávacích potřeb a zařazení,
- oblast komunikace s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci,
- oblast sociálního klimatu ve třídě,
- oblast rizikového chování,
- oblast vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování,

- oblast individuální a skupinová práce se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání,
- oblast speciálně pedagogická a etopedická při výchovných problémech,
- oblast besed a osvěty zejména zákonným zástupcům atd.

Samozřejmě jednou z velmi důležitých a klíčových oblastí je **administrativa s tím spojená**.

Výčet požadovaných činností a jejich vzájemná provázanost opět ukazuje, že by se na základě všech kompetencí sociálního pedagoga, požadavků na zabezpečení širokého spektra činností a funkcí školy našel prostor pro jeho uplatnění. Pokud znovu připomeneme, již zmiňované školní prostředí, které má vést ke **snížení nerovnosti ve vzdělávání**, nesmíme také opomenout, **stanovení podpůrných opatření**.

1.7 Podpůrná opatření a role sociálního pedagoga

Školský zákon č. 561/2004 Sb., při poslední novelizaci přinesl také několik změn zejména v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami ve vazbě k naplnění vzdělávacích možností a uplatnění, resp. k využívání svých práv k rovnoprávnosti ve vzdělávání prostřednictvím aplikace – implementace podpůrných opatření, která zohledňují zdravotní stav, kulturní prostředí a životní podmínky jednotlivce (Kaleja, 2015, s. 29). Žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. V §2 tohoto zákona je pak uvedeno, v čem tyto podpůrné opatření spočívají:

- *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*

- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *využití asistenta pedagoga,*
- *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“.*

V této souvislosti byl vytvořen také metodický dokument, který vznikl díky evropským finančním prostředkům na Univerzitě Palackého v Olomouci v rámci projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Jedná se o ucelený materiál s názvem ***Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*** (dále také „Katalog“). Tento manuál je členěný na osm dílčích částí a jeho cílem je přinést **ucelený přehled možných prostředků podpory** ve vzdělávání žákům s potřebou podpůrných opatření, jejich **vyučujícím, ale i rodičům a dalším zájemcům.**

Dílčí části Katalogu:

- 1) dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu,
- 2) dílčí část zaměřená na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení a závažného onemocnění,
- 3) dílčí část zaměřená na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti,
- 4) dílčí část zaměřená na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo psychického onemocnění,
- 5) dílčí část zaměřená na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání,
- 6) dílčí část zaměřená na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání,

- 7) dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění,
- 8) metodika ke Katalogu podpůrných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění.

V obecné části Katalogu se autoři věnovali také organizačnímu a personálnímu zajištění podpůrných opatření daných cílových skupin. Kapitola Personální zajištění implementace podpůrných opatření zahrnuje popis pracovních pozic, které se významně podílejí na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V bodě 12.2.7 je **definována pozice sociálního pedagoga pro cílovou skupinu mateřská, základní a střední škola**. Samozřejmě je nutné podotknout, že působení sociálního pedagoga, jehož pozice by byla určena pouze pro tuto roli, na těchto školách v České republice není zcela běžná a samozřejmě musíme mít stále na paměti, že tato pozice není v legislativě České republiky nikterak ukotvena, resp. dle nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, není tato pozice oficiálně ustanovena. Sami autoři pak zdůrazňují, že **uvedení těchto pozic v Katalogu neznamena „nárokovost“ či „povinnost“ zřízení** takové pracovní nebo funkční pozice a že se jedná jen o přehled možných personálních pozic, tak jak jsou známy v zahraničí nebo i na některých školách v ČR.

Katalog definuje roli sociálního pedagoga, který řeší sociální situaci žáků a její negativní dopady na vzdělávání, pravidelnou školní docházku žáka, fungování základních společenských mechanismů v rodině včetně přítomnosti základních sociálních a hygienických návyků u žáků. **Sociálního pedagoga** zařazuje jako člena širšího poradenského týmu, **který souhrnně řeší na první úrovni sociální, psychologické a vzdělávací předpoklady žáků**, na druhé úrovni pak **výchovné problémy a dopady školní absence na vzdělávání a rozvoj žáka** (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol, 2015, s. 145). Zároveň se přihlíží ke skutečnosti, že se působení sociálního pedagoga se osvědčilo ve školách s vyšší koncentrací žáků s tzv. sociálním vyloučením.

Katalog vymezuje úlohu sociálního pedagoga:

- *„Je poradním orgánem školy usilujícím o zmírnění důsledků nebo přímo eliminaci dopadu sociokulturně znevýhodněného prostředí na žáka.*
- *Navrhuje a spolurealizuje podpůrná opatření zaměřená na pomoc a podporu žákovi při jeho vzdělávání a společenském rozvoji.*

- *Úzce spolupracuje především s rodiči a pedagogy, tedy s lidmi klíčovými pro vzdělávání a celkový rozvoj žáka.*
- *Konzultuje s pedagogy, jak se nejlépe vypořádat s negativními dopady sociální zanedbanosti, a radí rodičům, jak reagovat na tíživou sociální situaci, aby nebránila nejen intelektuálnímu rozvoji žáka.*
- *Oslovuje jménem školy různé organizace, možné sponzory a úřady s prosbami o pomoc s řešením konkrétních případů sociální tíže*
- *Úzce spolupracuje s kurátory a různými dobrovolníky ve snaze usnadnit rodinné fungování nejen v oblasti vzdělávání, ale také v jiných společenských oblastech“.*

V aplikaci opatření a specifikaci podmínek pak sociální pedagog s pomocí ostatních pedagogů nejen že sleduje školní docházku žáků, ale také komplexně posuzuje a vyhodnocuje jejich rodinnou situaci. V případě odhalení nežádoucích jevů jedná osobně s rodiči, pedagogy, kurátory a různými dobrovolnými pracovníky, ať už jednotlivě, nebo v podobě tripartitních jednání na tzv. výchovných komisích. Problematické případy sleduje v delším časovém období a dohlíží na dodržování výchovných opatření, která byla na výchovných komisích dohodnutá. Pravidelně informuje všechny zúčastněné strany o nových poznatcích, které se případů týkají. Spolu s dalšími pracovníky poradenského pracoviště trvale vede kartotéku žáků obsahující poznatky z oblastí sociálního a zdravotního znevýhodnění i z dalších klíčových oblastí. Na základě těchto poznatků se podílí na návrzích a realizaci konkrétních podpůrných a výchovných opatření u jednotlivých žáků (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol, 2015, s. 168). Důraz je kladen mimo jiné na úroveň jednání s rodiči jako s partnery. Za sebe bych si ještě dovolil doplnit, že sociální pedagog ve výčtu výše uvedených opatření vždy přihlíží vždy k zájmům žáka.

2 Profesionální organizace usilující o změnu legislativy ČR

Kapitola seznamuje s nejznámějšími profesními organizacemi působícími v České republice v oblasti sociální pedagogiky a sociální práce, které mají **zásadní vliv na legislativní změny s dopadem do dané problematiky.**

2.1 Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice

Nejvýraznější a z mého pohledu nejzásadnější profesní organizace, která **v oblasti sociální pedagogiky** působí je **Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice** (dále také „Asociace“).

Tato organizace zásadním způsobem rozpracovává možné návrhy legislativních změn a snaží se definovat možnosti uplatnění sociálních pedagogů ve školském systému.

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice **byla založena v roce 2013 se sídlem v Olomouci. Jedná se o dobrovolné neziskové sdružení fyzických a právnických osob** ustavené ve smyslu zákona 83/1990 Sb., o sdružování občanů, ve znění vyplývajících ze změn a doplnění provedených jeho zákonnými novelizacemi, **které se podílejí na vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky na území ČR.** Členové Asociace vyjadřují vůli rozvíjet sociální pedagogiku jako studijní a vědní obor včetně jeho aplikace v praxi.

Činnost Asociace je upravena stanovami, kde jsou mimo jiné uvedeny cíle činnosti. Jedním ze základních cílů Asociace je prosazení profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a do katalogu prací, a vytvoření podmínek pro etablování profese sociálního pedagoga v sociální oblasti.

Asociace se také aktivně podílí na návrhu zákona o sociálních pracovnících a **usiluje o novelizaci zákona č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících, kdy na jaře roku 2014 zpracovala argumenty do zdůvodňující zprávy sloužící jako podklad pro novelizaci zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, aby se sociální pedagog zařadil mezi pedagogické pracovníky a tím i do katalogu prací. I když se zatím nepodařilo tento záměr prosadit, i nadále Asociace zpracovává aktuální relevantní podklady pro zákonodárce a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a zajišťuje pro novelizaci širší podporu odborné veřejnosti. Další oblastí, do které se aktivity Asociace soustřeďují, je uplatnitelnost absolventů oborů sociální pedagogiky. Má zpracované a schválené „Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky“, které jsou určeny jednotlivým typům studijních programů. Jejich účelem je stanovit minimální standardy sociální pedagogiky jako studijního programu na vysokých školách v ČR, přičemž jsou chápány jako neustálý proces utváření a sjednocování studijních plánů, na kterém by se měly podílet zainteresované školy. Východiskem je následně profil absolventa, který respektuje možnosti jeho uplatnění v praxi. (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2017, s. 2). Vysokými školami by tak měli být připravováni odborníci se všemi kompetencemi.

V dalších podkapitolách budou také zmíněny organizace, které se snaží vymezit a konkretizovat jednotlivé pozice v sociální oblasti, a to právě v kontextu sociální pedagogiky a sociální práce.

Jak uvádí například Kraus a Hoferková ve svém příspěvku v časopise Sociální pedagogika, kde zmiňují konstatování A. Tokárové, podle které se autonomie obou oborů projevuje následovně: sociální práce jako vědní obor vychází ze sociální politiky, zatímco sociální pedagogika z politiky výchovně vzdělávací, přičemž mezi nimi existuje jistá vazba. Sociální pedagogika má své báze ukotvené ve vědách o výchově, sociální práce má vazbu na široký diapazón vědních disciplín (Kraus, 2016, s. 64).

V praxi se projevuje také jistý rozdíl v ambicích obou profesí. Zatímco sociální práce přistupuje ke klientovi pragmaticky s cílem alespoň umenšit riziko spojené s jeho jednáním (jde o poskytování primárně pomoci v oblasti materiální), je pro sociální pedagogiku cílem proměna osobnosti klienta (oblast sociálně výchovná a vzdělávací) (Kraus, 2016, s. 67).

Je proto velmi důležité právě kompetenční vymezení jednotlivých profesí a vzájemná spolupráce těchto organizací, například právě při návrzích legislativních změn, i když se v oblasti praxe mohou některá témata vzájemně prolínat.

2.2 Společnost sociálních pracovníků ČR

Společnost sociálních pracovníků byla založena v roce 1990. Jedná se o dobrovolnou organizaci, která **sdržuje** nejen sociální pracovníky, ale i **jiné odborné pracovníky ze sociální sféry** a je členem Mezinárodní asociace sociálních pracovníků (IFSW). Na její platformě se uskutečňuje vzájemná výměna odborných zkušeností a získávání nových poznatků. Sdržuje členy, kteří se aktivně podílejí na rozvoji sociální práce a zvyšování odborné úrovně sociální práce v praxi. Poskytuje svým členům pomoc v souvislosti s jejich přípravou na povolání a výkonem zaměstnání. Usiluje o to, aby sociální práci na všech úrovních vykonávali pracovníci s příslušným odborným vzděláním.

2.3 Profesionální komora sociálních pracovníků

Další organizací v sociální oblasti, která se snaží vymezit a konkretizovat jednotlivé pozice v sociální oblasti je Profesionální komora sociálních pracovníků. Ta byla založena 1. ledna 2014 s právní formou spolku, kdy je jejím nejvyšším orgánem výbor. Jedná se tedy o zájmovou organizaci, která zastřešuje sociální pracovníky. Jejím cílem je prosazovat uznání sociální práce jako vysoce profesionálního oboru, zastupovat sociální pracovníky na vrcholné úrovni především vůči státu jako hlavnímu zadavateli sociální práce a vytvářet podmínky pro zvyšování profesní způsobilosti sociálních pracovníků. Vytvořila poradní tým pro záležitosti Profesionální komory sociálních pracovníků v souvislosti s prací na zákoně o sociálních

pracovnících, který se snaží prosadit vznik veřejnoprávní samosprávné komory s povinným členstvím, kdy jako hlavní důvod uvádí, že Profesní komora s povinným členstvím je jedinou vhodnou variantou pro profesionalizaci sociální práce, ochranu práv klientů, možnost kontroly ze strany zainteresovaných subjektů i z hlediska celé společnosti (řešení nežádoucích jevů a udržení soudržnosti). Důvodem je zejména samospráva, kdy sami sociální pracovníci rozhodují o kvalitativních a etických podmínkách výkonu své profese a jsou za tato rozhodnutí odpovědní. Jako nezanedbatelné pozitivum této varianty uvádí její samofinancování, které minimalizuje možnost ovlivňování profese zájmovými skupinami.

„Nedokážeme si představit, jak bude docílena kvalita výkonu sociální práce ve směru ke každému jednotlivému člověku, rodině a skupině, resp. komunitě v případě, že nebude nastaven mechanismus závaznosti, zodpovědnosti a etiky pro všechny sociální pracovníky. Současně vnímáme skutečnost, že další zásadní témata, jako je struktura profesní komory, mechanismy jejího fungování a stanovení systému specializací jsou z pohledu některých zaměstnavatelů, dalších subjektů v oboru sociální práce a části sociálních pracovníků značně „kontroverzní“. Neustálá diskuze nad uvedenými tématy se bohužel často stáčí k apriorním a neinformovaným postojům „proti“ profesnímu zákonu jako takovému. Berte tento otevřený dopis také jako příspěvek přinášející argumenty do diskuze“ (Havlíčková, Vlková, Límová, Pěnkava, Vojtíšek, Antoni, Musil, Bareš, Havlíková, ©2015).

2.4 Profesní svaz sociálních pracovníků v sociálních službách

Profesní svaz sociálních pracovníků v sociálních službách je organizační profesní složkou v rámci Asociace bez právní subjektivity, který byl ustaven na základě schválení Valné hromady dne 2. 12. 2014. Jedná se o odborné uskupení, jehož cílem je podpora sociální práce jako profese a rozvoj jednotlivých odborností dané profese, poskytování informací a výměna informací mezi členy, poskytování vzdělávacích aktivit a vytváření platformy pro odborné diskuze včetně vydávání či distribuce odborných stanovisek a periodik ve vztahu k příslušnému oboru. Posláním svazu je zvyšování odborné a profesní úrovně všech činností sociálních pracovníků. Profesní svaz se zaměřuje zejména na rozvoj odborné úrovně sociální práce v sociálních službách.

3 Sociální pedagog v legislativě ČR

Profese sociálního pedagoga není v právních předpisech České republiky nikde ukotvena. Legislativa upravuje zákonem pouze předpoklady pro výkon činnosti pedagogických

pracovníků, kde je v ustanovení §2 odst. 2 uvedeno, kdo přímou pedagogickou činností vykonává. Institut sociálního pedagoga, jako pedagogického pracovníka v tomto paragrafovém znění nenalezneme a stávající právní úprava tak s institutem sociálního pedagoga vůbec nepracuje.

3.1 Legislativní vymezení sociální pedagogiky ve školství

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém, přičemž se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.

Dle ustanovení § 2 odst. 1 je pedagogickým pracovníkem: „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb*“.

Přímou pedagogickou činností vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník. Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků je pak konkrétně upravena u jednotlivých pracovních pozic. Sociální pedagog pak může zastávat pouze tři pozice uvedené ve znění ustanovení §16 písm. a) vychovatel, ustanovení §17 písm. a) pedagog volného času a ustanovení §20 písm. a) asistent pedagoga, zákona o pedagogických pracovnících. Vzhledem k současným finančním možnostem školních zařízení, jsou pak na těchto pozicích využíváni spíše pracovníci, kteří mají středoškolské vzdělání nebo vyšší odborné vzdělání a získají pedagogické minimum. Náklady na mzdové prostředky pak mohou být nižší než na vysokoškolsky vzdělaného odborníka.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků upravuje §24 a kariérní systém, kterým je definován soubor pravidel, stanovených pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů je vymezen v ustanovení §29.

V ustanovení §32 jsou uvedeny výjimky pro fyzické osoby, které nesplnily předpoklady na odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají po dni nabytí účinnosti tohoto zákona.

Je nutné také zmínit, že v souvislosti s absencí zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky se tato skutečnost promítá do nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, kde jsou v dílu výchova a vzdělávání uvedeny pouze pojmy „učitel“, „vychovatel“ a speciální pedagog“. Pozice sociálního pedagoga tak není zařazena v seznamu povolání ani v rozpětí platových tříd.

3.2 Legislativní vymezení sociální pedagogiky na pozici v sociálních službách

Organizace sociálních pracovníků usilují zejména o nový zákon o sociálních pracovnících. Potřeba změny této právní úpravy vznikla mimo jiné začleněním předpokladů pro výkon sociální práce do právní úpravy sociálních služeb, resp. do zákona č. 108/2006 Sb., kdy se tímto začleněním z jejich pohledu začala ztotožňovat sociální práce se sociálními službami, a to zejména v ustanovení §110 odst. 4 kde se uvádí, že odbornou způsobilostí k výkonu povolání sociálního pracovníka je vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu mimo jiné v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku a vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném mimo jiné na sociální pedagogiku.

Své tvrzení podporují i „Analýzou výkonu profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR podle formálního ukotvení a podle reálných potřeb v jednotlivých systémech sociální ochrany“ (dále také „Analýza“), kterou provedl tým Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí vedený prof. PhDr. Liborem Musilem, CSc. V závěrech a doporučení I. části, založené zejména na zkušenosti, je uvedeno: „*Na závěr této studie je třeba opět zdůraznit, že stávající úprava postavení sociálních pracovníků v České republice, rozsahu a obsahu sociální práce, jakož i vzdělávání a profesního sdružování se jeví nedostatečná, roztržitá a nevyhovující*“ (Musil, Bareš, Havlíková, 2011, s. 93).

Bylo doporučeno, aby zákonodárce v ČR začal uvažovat o zvláštním zákoně o sociální práci a sociálních pracovnících, ve kterém by se jasně stanovilo:

- „uznání sociální práce jako samostatné oboru profesní činnosti,
- postavení sociálních pracovníků, vč. jejich pracovněprávního zařazení,
- práva a povinnosti sociálních pracovníků, vč. jejich ochrany,
- vzdělávání sociálních pracovníků,
- profesní sdružování sociálních pracovníků“ (Musil, Bareš, Havlíková, 2011, s. 93).

V III. části Výsledků kvantitativních a kvalitativních šetření jsou v bodě 4 uvedeny organizace působící v rezortu školství. Zde Analýza uvádí: „**Pracovní pozice sociální pracovník je v rámci školských zařízení nejčastěji přítomná v poradenských zařízeních a v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy a diagnostické ústavy)** (Musil, Bareš, Havlíková, 2011, s. 236). Jak je patrné, sociální pracovník má ambici uplatnit se také ve školském systému.

Následně v roce 2012 **zpracovala pracovní skupina** jmenovaná Vědeckou radou MPSV pro sociální práci a Ministerstvem práce a sociálních věcí (dále také „MPSV“) podklady **pro teze k právní úpravě**, která měla zajistit kvalitu výkonu sociální práce a mimo jiné řešit také **úkoly sociálního začleňování**, protože **funkce začleňování by měla být také rolí sociálního pedagoga na základních a středních školách**, a to samozřejmě kromě funkce vzdělávací.

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice se v roce 2014 vyjádřila k pracovnímu dokumentu pro tvorbu **věcného záměru zákona o sociálních pracovnících** (Konzultační dokument MPSV pro období červen až září 2014). Měla výhrady k částem návrhu zákona o sociálních pracovnících, které se týkaly vymezení **odborné způsobilosti sociálních pracovníků**, kdy svými argumenty usilovali o to, **aby absolventi oboru sociální pedagogika na českých VŠ měli i nadále zákonnou oporu pro uplatnění na pozicích sociálních pracovníků**. Zde uvádím některá, dle mého názoru zásadní, zdůvodnění:

- **Není možné od sebe oddělit výkon sociální práce a sociální pedagogiky** u řady činností v sociální oblasti (např. nízkoprahová centra pro děti a mládež, domy na půli cesty, domovy pro osoby se zdravotním postižením, chráněné bydlení, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, sociálně aktivizační služby pro seniory, terénní programy pro ohrožené děti a mládež, osobní asistence, sociální rehabilitace aj.). Sociální pedagogové jsou na vzdělávací a výchovné činnosti, které jsou ze zákona nedílnou součástí těchto služeb, připravováni dokonce systematičtěji a cíleněji než absolventi oboru sociální práce.
- **Sociální pedagogika** jako obor poskytující odbornou způsobilost vyšla v minulých letech **vstříc potřebám praxe** a výrazně přispěla ke kvalifikačnímu a profesnímu

vzestupu pracovníků v oblasti výkonu sociální práce. Tento celospolečenský přínos sociální pedagogiky považuje Asociace za zásadní a nepominutelný.

- Sociální pedagogika a sociální práce jako multidisciplinární pomáhající obory svou analýzou vztahu a samotnou praxí ukazují, že rozdíly mezi nimi jsou v mnoha případech stírány. Svědčí o tom fakt, že **absolventi oboru sociální pedagogika** nachází v oblasti sociální práce uplatnění **a jejich odborná způsobilost je zaměstnavateli hodnocena jako plně vyhovující** a dostatečná pro výkon sociální práce (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2014, s. 3).

V září 2017 měl být předložen návrh zákona o sociálních pracovnících na jednání vlády. Dle dostupných informací nebyl tento návrh předložen a poslední stav materiálu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících je na portálu ODok ke dni 27. 11. 2017 ve stavu „**Y – skartováno**“ (Věcný záměr zákona o sociálních pracovnících, ©2018).

Z výše uvedeného vyplývá, že i sociální pracovníci usilují tak, jako speciální pedagogové o legislativní úpravy a jasné vymezení rozsahu a obsahu svých profesí. Pokud by byl znovu zpracováván návrh zákona o sociálních pracovnících, je z pohledu sociální pedagogiky důležité, aby tento zákon také zohledňoval a akceptoval funkci a roli sociálního pedagoga zejména pak s ohledem na jeho uplatnění na základních a středních školách.

Závěrem teoretické části bych se dovolil ztotožnit s vymezením cílů těchto dvou oborů dle Krause (2016), ze kterých je možné nastínit vymezení profese sociálního pedagoga a sociálního pracovníka: cílem sociálního pedagoga bude proměna osobnosti klienta, a to v oblasti sociálně výchovné a vzdělávací, zatímco cílem sociálního pracovníka bude zmírnění rizika spojené s jednáním klienta a primárně půjde o poskytování pomoci v oblasti materiální. Jejich vzájemné působení se pak bude v některých oblastech prolínat a jejich spolupráce bude přínosem jak pro klienta, tak pro celou společnost. Teoretická část ukazuje, že pozice sociálního pedagoga má své místo ve školském systému.

4 Výzkumné šetření a prezentace výsledků

4.1 Teoretická východiska a kontext výzkumného šetření

V teoretické části byla definována východiska pro praktickou část bakalářské práce.

Dle studií proveditelnosti, kterou zpracovala např. společnost Tady a teď, o.p.s. Demografické informační centrum, o.s. Plzeň v červenu roku 2015, zabezpečují školská zařízení sociální problematiku ve školách například ve formě výchovných poradců, metodiků prevence nebo asistentů pedagoga, kteří mají na svou činnost jen zlomek pracovní doby a mnoho z nich nemá pro svou práci ani patřičnou odbornost. Naproti tomu jsou vysokými školami připravováni odborníci se všemi kompetencemi a byla také definována podpůrná opatření, která zohledňují roli sociálního pedagoga. Pro veškeré legislativní změny jsou připraveny potřebné dokumenty.

Byť není pozice sociálního pedagoga v České republice nijak legislativně ukotvena, vývoj a stále se zvyšující požadavky na funkci školy ze strany společnosti ukazují, že by mohla role sociálního pedagoga ve školském systému v budoucnu narůstat a mohlo by se také stát, že školská zařízení nebudou moci v plném rozsahu tuto problematiku zabezpečit. Škola by měla vytvářet takové prostředí, které povede k co největšímu naplnění všech požadavků a očekávání jednotlivých aktérů této instituce. Ať je to společnost, rodiče nebo škola. Pokud bude profese sociálního pedagoga legitimizována v souladu s mezinárodními poznatky a s českými podmínkami bude pak sociální pedagog ve svém širokém pojetí prospěšný celé společnosti.

V praktické části tak budou zjištěny, odhaleny a případně ukázány možnosti uplatnění sociálních pedagogů ve školách. Dále bude ověřeno, jakou mají nejvyšší zástupci, resp. ředitelé škol představu o roli sociálního pedagoga, jeho kompetencích a pracovní náplni, jakým způsobem a v jakých pedagogických činnostech by ho v rámci školy využili, jaké vidí v této souvislosti překážky, včetně zjištění, jaké mají školy výchovné problémy a jakým způsobem jsou řešeny.

4.2 Cíle a úkoly výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit a ukázat možnosti uplatnění sociálního pedagoga na základních a středních školách.

Dílčí cíle výzkumného šetření

- Jaké jsou představy ředitelů škol o pozici sociálního pedagoga a možnostech jeho využití na škole.
- Jaké jsou podle ředitelů škol nejčastější překážky toho, aby mohl sociální pedagog ve škole fungovat.
- Jaké jsou výchovné problémy ve školách a jakým způsobem jsou řešeny.

Empirické šetření zjišťovalo, jaké jsou pro respondenty z jejich pohledu nejdůležitější činnosti, kterými se v současné době na škole zabývají, jaké vidí překážky a možnosti pro zlepšení zajištění těchto činností, dále pak názory a postoje respondentů k pozici sociálního pedagoga včetně jeho uplatnění a v neposlední řadě jejich zkušenosti s výchovnými problémy a způsoby jejich řešení.

Výzkumné otázky

Na základě cíle práce a dílčích cílů jsou stanoveny tyto výzkumné otázky:

Vědeckovýzkumný problém:

Uplatnění sociálních pedagogů ve školách.

Hlavní výzkumná otázka (HVO):

Jaké je uplatnění sociálních pedagogů ve zkoumaných školách?

Dílčí výzkumné otázky (DVO):

DVO1: Jaké z činností, které řeší školy, by mohl vykonávat sociální pedagog?

DVO 2: Jak ředitelé škol vnímají profesi sociálního pedagoga?

DVO3: Jaké jsou příčiny bránící zaměstnávání sociálních pedagogů ve školách?

DVO4: Jaká je možnost využít sociální pedagogy při řešení výchovných problémů ve škole?

4.3 Analýza výzkumného nástroje

Jako metoda empirického šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Hendl uvádí: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“ (Hendl, 2016, s. 46). Hendl dále uvádí, že na

rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde se na základě proměnných stanovují hypotézy, výzkumník v kvalitativním výzkumu určí základní výzkumné otázky, které může během výzkumu modifikovat nebo doplňovat.

Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového a podrobného popisu případů v přirozeném prostředí, kdy nejsou informace pouze povrchní, můžeme provádět jejich srovnání, hledat příčinné souvislosti, umožňuje zkoumat a studovat příslušné procesy a sledovat další vývoj (Hendl, 2016, s. 48 - 49).

I toto výzkumné šetření se zaměřuje na kvalitu a získávání jeho výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných kvantifikačních způsobů. To znamená, že se zabývá mnohostí a rozdílností nejrůznějších jevů, které vycházejí z jednání jedinců nebo jejich jednání podmiňují, přičemž prokazuje vysokou validitu. Mnohá zkreslení se minimalizují zejména tím, že data procházejí menším počtem transformací. Navíc díky tomu, že zkoumání má hloubkový charakter, zvyšuje se šance na porozumění zkoumanému fenoménu. U tohoto výzkumu však narážíme na nízkou reliabilitu, neboť interpretace vycházejí od konkrétního výzkumníka a jsou jím ovlivněny.

Tato metoda byla vybrána z důvodu popisu konkrétních činností, problémů a požadavků vybraných škol, a to v souvislosti s každodenními situacemi. Umožňuje porozumět procesům, vztahům, okolnostem, situacím a systémům, včetně jejich interpretace, hodnocení a komparaci s ostatními školami.

Základní výzkumnou technikou pro sběr dat je polostrukturovaný rozhovor. Základní výzkumné otázky pro řízený rozhovor byly zpracovány pro cílovou skupinu ředitele základních a středních škol. Zároveň mi tato technika umožnila pokládané otázky upřesnit a konkretizovat, případně položit doplňující otázky tak, abych mohl reagovat na individuální odlišnosti a aby odpovědi vedly k cíli výzkumného šetření. Zároveň jsou výsledky snáze zpracovatelné a srovnatelné.

4.4 Organizace vlastního výzkumného šetření

V rámci přípravy na výzkumné šetření jsem kontaktoval školský odbor Magistrátu města Hradce Králové, kde mi poskytli seznam všech základních a středních škol v Hradci Králové. Následně byly dle tohoto seznamu telefonicky dotazovány v období od 26. 2. 2019 do 23. 3. 2019 všechny školy, kde se jednotliví zástupci vyjadřovali k prioritním otázkám, a to: zda je ve škole zřízena pozice sociálního pedagoga, případně jakou má škola alternativní

pedagogickou pozici a zda je uvedená pozice na plný nebo částečný úvazek. Z těchto ucelených dat jsem vycházel také při určení vzorku základních a středních škol ke svému výzkumnému šetření.

Na základě teoretických východisek byl stanoven cíl výzkumného šetření, definována, vědeckovýzkumný problém, hlavní výzkumná otázka, dílčí výzkumné otázky a připraven soubor základních otázek. Dle zjištěných skutečností z přípravy na výzkumné šetření, resp. z telefonického dotazování k pozici sociálního pedagoga na školách, byl vybrán vzorek dvou základních a dvou středních škol v Hradci Králové. Tyto byly v první fázi osloveny, zda budou s rozhovorem souhlasit. Zároveň jsem z důvodu větší otevřenosti zvolil jednu základní školu a jednu střední školu, kde jsem byl já sám studentem. Myslím, že tato volba byla správná, jelikož odpovědi nebyly tak strohé a poskytly širší náhled do problematiky.

Celkově jsem tak v rámci výzkumného šetření uskutečnil čtyři rozhovory s respondenty, kterými byli tři ředitelé škol a v jednom případě zástupce ředitele, a to u základní školy „B“. Rozhovory probíhaly v těchto termínech: základní škola „A“ dne 16. 4. 2019, základní škola „B“ dne 26. 4. 2019, střední škola „C“ dne 9. 5. 2019 a střední škola „D“ dne 24. 5. 2019.

Nejdříve byli respondenti seznámeni s tématem mé práce a byli ujištěni, že název školy a jejich jméno nebude v této bakalářské práci nikde uvedeno a odpovědi na otázky jsou z tohoto důvodu anonymní. Tímto jsem chtěl kromě zákonných požadavků také zajistit co největší otevřenost. Zároveň byli všichni požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru, abych zachytil veškeré odpovědi. Souhlas vyjádřili všichni respondenti. Rozhovory vždy trvaly přibližně 30 až 90 minut formou polostrukturovaného rozhovoru. Základní otázky byly předem připraveny. V průběhu rozhovoru pak byly kladeny individuálně doplňující otázky tak, abych směřoval jejich případně odpovědi k cílům této bakalářské práce a bylo možné jejich odpovědi v této souvislosti vyhodnotit.

4.5 Charakteristiky školy

Výzkumné šetření bylo uskutečněno ve dvou základních a dvou středních školách v Hradci Králové. Z důvodu zachování anonymity nejsou uvedeny jejich názvy a byla pro ně zvolena identifikace pro základní školy „A“ a „B“ a pro střední školy „C“ a „D“. Právní forma základní školy „A“ je příspěvková organizace a zřizovatelem je Statutární město Hradec Králové a je jednou z větších škol, která má kapacitu 800 žáků. Právní forma základní školy „B“ je příspěvková organizace a zřizovatelem je Statutární město Hradec Králové. Tato základní škola má kapacitu 520 žáků a je jednou ze spádových základních škol menších obcí.

Střední škola „C“ má právní formu školské právnické osoby a zřizovatelem není státní ani veřejná instituce. Kapacita této školy je 625 studentů. Střední škola „D“ má právní formu příspěvkové organizace, kde je zřizovatelem Královéhradecký kraj. Kapacita této školy je 770 studentů.

4.6 Výzkumná zjištění a prezentace výsledků

Kapitola představuje výsledky kvalitativního šetření. Rozhovory s respondenty byly přepsány. Transkripce rozhovorů byla podrobena obsahové analýze. Byly vyhledány kódy sytící stanovené oblasti výzkumu. Na základě kódů byly vytvořeny kategorie.

DVO1: Jaké z činností, které řeší školy, by mohl vykonávat sociální pedagog?

Kategorie 1: Aktuálním trendem je inkluze

Kódy:

- „klíčové činnosti v souvislosti inkluzí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“
- „činností spojené se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“
- „klíčovou je teď zejména oblast inkluzivního vzdělávání“
- „klíčovou činností je vzdělávání a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterých je v naší škole hodně“
- „naší prioritní činností inkluze žáků“

Diskuse: Ředitelé škol shodně vnímají jako aktuální zajištění úkolů spojených se začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. S tímto jsou spojené i další činnosti kladené na školy, které jsou z časového a personálního hlediska náročné. Z tohoto pohledu se respondenti snaží klást vysoké nároky na pedagogy a maximálně zajistit naplňování všech těchto požadavků.

Kategorie 2: Asistenti jsou velkou pomocí

Kódy:

- „zaškolování asistentů a spolupráci s pedagogy“
- „asistence žákům se speciálními vzdělávacími potřebami“
- „zřízeny funkce asistenta konkrétnímu žákovi, nebo asistenta pedagoga“.
- „tři asistenti, se kterými máme velmi dobré zkušenosti a výsledky“

- „do budoucna chceme více asistentů, odvádějí skvělou práci“
- „inkluzivní vzdělávání zajišťujeme asistenty“

Diskuse: V souvislosti s inkluzí a začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami školy využívají asistentů. Respondenti vnímají jejich pomoc jako přínosnou a mají s nimi dobré zkušenosti. V rámci těchto činností s narůstajícím počtem těchto žáků chtějí personální posílení.

Kategorie 3: Odborníci na školách

- „spolupráce s externími subjekty“
- „funkce školního psychologa“
- „spolupracujeme s pedagogicko-psychologickými poradnami“
- „školské poradenské pracoviště, kde je školní psycholog, metodik prevence a výchovný poradce“
- „školní metodik prevence“
- „preventista sociálně patologických jevů, výchovný poradce a samozřejmě také třídní učitelé“
- „v případě potřeby se schází také concilium“
- „zřízeny pozice výchovné poradkyně, máme asistenty pedagogů, a jak jsem již zmínil pozici školního psychologa“
- „pozici školního psychologa, školní pedagog“
- „na naší škole působí výchovný poradce, metodik prevence a máme dva asistenty pedagoga“

Diskuse: Pro odborné činnosti mají školy zřízeny jiné odborné pedagogické pozice nebo spolupracují s externími subjekty jako je například OSPOD nebo pedagogicko-psychologická poradna. Obecně se respondenti shodují, že odborné pedagogické profese jsou pro školu přínosem a chtějí je na plný úvazek. V žádné z vybraných škol není zřízena přímo pozice sociálního pedagoga.

Kategorie 4: Zátěží je administrativa

- „jde hlavně o administrativu“

- *„důležitými činnostmi jsou pro nás zejména spolupráce s externími subjekty, komunikace s rodiči, administrativa“*
- *„ještě větší administrativa“*
- *„administrativní zátěž je široká oblast“*
- *„snížení administrativy“*
- *„ale je to administrativně a časově velmi náročné“*
- *„by se mohli zabývat i samotnou administrativou“*

Diskuse: Všichni respondenti v průběhu rozhovorů několikrát zmínili, že v souvislosti s narůstajícími činnostmi narůstá i administrativa, která je v důsledku zdržuje od plnění úkolů, ke kterým je škola primárně určena. Většinu času pak tráví různými administrativními úkony, které jim zabírají spoustu času z jejich pracovní doby.

Kategorie 5: Důležitá je komunikace s rodiči

Kódy:

- *„lepší spolupráce a komunikace s rodiči“*
- *„posílit bychom potřebovali spolupráci a komunikaci s rodiči“*
- *„důležitou oblastí je komunikace“*
- *„velkou výzvou je v dnešní době komunikace s rodiči žáků“*
- *„za prvé by to byla komunikace s rodinami“*
- *„sociální pedagog komunikoval právě s rodinou“*

Diskuse: Jednou z priorit ředitelů škol je prohlubovat a zkvalitňovat spolupráci a komunikaci s rodiči. Důležitá je tato činnost zejména u rodičů žáků s problémy v chování a obecně u těch, kteří jsou v teenagerovském věku. Úspěšná komunikace pak vede ke vzájemnému respektu. Na tuto činnost je potřeba dostatek času a personálních zdrojů.

Kategorie 6: Vzájemná očekávání

- *„rodiče očekávají, že jim budete děti také vychovávat a řešit problémy jen ve škole. Zároveň nechtějí, abychom je moc obtěžovali,“*
- *„větší zájem a součinnost rodičů“*
- *„rodiče by chtěli mít s dětmi co nejméně práce doma“*

- „aby se svým dětem více věnovali.“
- „chtějí, aby bylo prostředí ve škole pohodové, bez problémů. Aby jejich děti vystudovali a uplatnily se v životě“
- „nicméně bychom si přáli, aby se více zapojovali do mimoškolních aktivit“
- „tam kde jsou problémy, tak si většinou rodiče myslí, že je veškerá odpovědnost na škole“
- „zájem o školu, o to, co jejich děti dělají. Jak tráví volná čas a s kým ho tráví“
- „větší angažovanost rodičů“
- „je tady nízká prestiž škol a vzdělávání vůbec“
- „dnes si část rodičů myslí, že vzdělávání je totéž, co výchova“
- „větší spolupráce rodiny se školou“
- „je velmi důležitá změna ve společnosti“
- „aby se kladl větší důraz nejen na práva studentů, ale také na jejich povinnosti“
- „aby měli učitelé zase autoritu. Aby si jich společnost více vážila“
- „žáci jsou ti, co by měli mít zájem a přizpůsobit vše tomu, aby dostudovali. Ne naopak“

Diskuse: Vzájemná očekávání nejsou z pohledu respondentů zcela naplňována. Lepší spolupráce je z vyjádření spíše s rodiči na středních školách. Ředitelé mimo jiné uvádějí, že rodiče očekávají, že učitelé budou jejich děti vychovávat a chtějí s nimi mít co nejméně práce doma. Naproti tomu učitelé očekávají větší angažovanost rodičů, zvýšení své autority a respektu společnosti. Nenaplnění těchto očekávání pak může přinášet další problémy a komunikace mezi učiteli a rodiči může být následně problematická.

Kategorie 7: Nedostatek pedagogů

- „je třeba zvýšit počet pedagogů“
- „navýšení tabulkových míst a úvazků pro specifické profese“
- „personální posily“
- „více kvalifikovaných odborníků“
- „posílit zejména početní stav asistentů pedagoga“

- „navýšení počtu pedagogů“
- „specifické profese vyčleněny na plný úvazek“
- „bychom také uvítali odborníky, kteří by se těmto dětem věnovali. Těch je pořád ve škole málo“
- „početně dostatečné personální obsazení“
- „více odborných pracovníků“
- „snížit přímou vyučovací povinnost“
- „samozřejmě by bylo nejlepší, kdyby měl celý úvazek“

Diskuse: Ředitelé škol opět potvrdili obecný fakt, že se školství potýká s nedostatkem pedagogů. Pedagogičtí pracovníci respondentům schází, což může mít v důsledku za následek buď neřešení některých problémů, řešení pouze povrchní nebo řešení na úkor jiných činností. Jedním ze způsobů řešení personální krize může být navýšení tabulkových míst a finančních prostředků.

Kategorie 8: Klíčová je odbornost

- „spíše bychom potřebovali najít lepší“
- „opravdu velké nároky na pedagoga“
- „lepší výběr asistentů a jejich lepší odbornost“
- „myslím si, že na to nemá odbornost.“
- „požadavky na školu, resp. na pedagogy se neustále zvyšují“
- „nejde, abychom uměli všichni všechno“
- „vždy dobré mít odborníka na danou problematiku.“
- „oblast řešit dalším vzděláváním pedagogických pracovníků“
- „při jejich vytíženosti není velký prostor k jejich dalšímu vzdělávání“
- „nikdy nebudou odborníky na všechny oblasti“

Diskuse: Z vyjádření respondentů vyplývá, že na rozdíl od ministerstva školství, které chce současný nedostatek učitelů řešit například pomocí úpravy zákona o pedagogických pracovních, která by měla do škol pustit i lidi bez pedagogického vzdělání, chtějí mít ve svých řadách kvalifikované a kompetentní pedagogické odborníky.

DVO 2: Jak ředitelé škol vnímají profesi sociálního pedagoga?

Kategorie 9: Zájem o sociálního pedagoga

- „v současné době potřebnější speciální pedagogové než sociální pedagogové“
- „pouze za předpokladu, že bych měl dostatek speciálních pedagogů v souvislosti s inkluzí“
- „problematika vzdělávání, výchovného vzdělávání, je personálně pokryta stávajícími funkcemi
- nemám potřebu tuto pozici zřídit“
- „určitě bych využil speciální pedagogy a tím odpovídám i na otázku, že bych zaměstnal určitě jiné profese“
- „nárůst dětí se speciálními potřebami díky inkluzi. Z tohoto důvodu nepotřebujeme sociální pedagogy, ale potřebujeme speciální pedagogy“
- „pokud bych neměl zajištěny jiné specifické pozice, jako například školního psychologa volil bych asi vždy tuto jinou variantu“
- „spíše na zvážení o tom sociálním pedagogovi, kterého bych určitě využil“
- „určitě“

Diskuse: Ředitelé základních škol vidí jako prioritní potřebu jiné specializované pozice jak speciální pedagog nebo psycholog. Naproti tomu středoškolští ředitelé jsou zřízení pozice sociálního pedagoga nakloněni.

Kategorie 10: Informovanost a osvěta

- „upřímně nevím, nemám své vlastní zkušenosti ani zkušenosti od kolegů“
- „myslím, že mohou být užiteční“
- „nemám, ale to nemění nic na tom, že školy tyto odborníky připravují“
- „kompetence sociálního pedagoga přesně nevím, zkušenosti s touto pozicí nemám“
- „neznám přesně kompetence“
- „přesné kompetence nevím“
- „uplatnění sociálních pedagogů v současném školství nevidím“

- *„nedokážu posoudit, zda by bylo jejich uplatnění obecně přínosem“*
- *„není moc velké povědomí o pozici sociálního pedagoga. Tady by asi pomohla větší osvěta“*
- *„myslím si, že bych na mnou uvedené činnosti, které vidím jako zásadní problém, sociálního pedagoga nevyužil“*
- *„osvěta samotných pedagogů, resp. manažerů škol“*

Diskuse: Respondenti nemají o pozici sociálního pedagoga velké povědomí ani zkušenosti, nedokázali vymezit jeho kompetence. Středoškolští ředitelé na rozdíl od ředitelů základních škol přesto vnímají sociálního pedagoga jako profesionála, kterému by dokázali vytvořit pracovní náplň přímo na dané potřeby školy a mají o něj zájem. Zatímco ředitelé základních škol si nedokáží představit jeho uplatnění a dávali by přednost jiným odborným pedagogickým profesím. Informovanost a zkušenosti s touto pozicí je mezi respondenty nízká.

Kategorie 11: Oblasti k řešení

- *„zejména ve vztahu k rodičům, aby byly řešeny problémy ve vzájemné spolupráci, práce se sociálně slabými žáky“*
- *„předměty jako Člověk a společnost, nebo předměty, které se vztahují do tohoto širšího celku“*
- *„velmi úzkou spolupráci sociálního pedagoga s preventistou sociálně-patologických jevů a s výchovným poradcem“*
- *„vést ty děti, které potřebují nějakou podporu“*
- *„komunikace se žáky a jeho rodinou“*
- *„stmelovač“ kolektivů“*
- *„mostem mezi samotnými učiteli“*
- *„provázet školním prostředím a výukou ty žáky, kteří potřebují z nějakého důvodu podporu“*
- *„hledání finančních prostředků nebo řešení výchovných problémů“*
- *„činnosti spojené s výchovnými problémy“*
- *„aby se někdo více věnoval žákům v mimoškolních aktivitách“*

- *„uplatnění v oblasti komunikace s rodiči a dětmi ze sociálně slabších rodin“*
- *„zároveň bychom se ho snažili zapojovat do maximálního možného množství mimoškolních volnočasových aktivit“*
- *„pracovat s jednotlivými třídami nějak pravidelně a cíleně“*
- *„zapojen do mimoškolních aktivit“*
- *„uplatnění by mohlo být třeba v oblasti sociálního začleňování“*

Diskuse: Jak je vidět, při zřízení pozice sociálního pedagoga na škole by bylo jeho uplatnění široké. Respondenti, aniž si to v průběhu rozhovorů uvědomovali, sami definovali oblasti a činnosti, které nejsou v současné zcela zajištěny. Sociální pedagog se při své práci přizpůsobuje právě individuálním potřebám jednotlivých žáků, může přispívat k vytváření dobrého prostředí školy a klimatu třídy, spolupracovat se samotnými učiteli, zapojovat se do mimoškolních aktivit nebo komunikovat s rodinou. Je potřeba pouze vytvořit patřičné podmínky pro jeho začlenění do školského systému.

DVO3: Jaké jsou příčiny bránící zaměstnávání sociálních pedagogů ve školách?

Kategorie 12: Důležité jsou finanční prostředky

- *„problém jsou mzdové prostředky“*
- *„nezbývá na motivační složku platu“*
- *„nezaplatil bych ho“*
- *„vykonávají práci pro děti se speciálními potřebami, za podle mého názoru tak nízký plat“*
- *„co se týče financování lidských zdrojů, hanba ministerstvu“*
- *„naprosto „mrzký peníz““*
- *„zásadní problém jsou vždy peníze“*
- *„určitě by nám pomohlo, kdybychom do toho mohli dát více peněz“*
- *„samozřejmě peněz je vždycky málo, to by se mohlo zlepšit“*
- *„samozřejmě finanční prostředky. To je oč tu běží“*

- „nejsem si zcela jist, že by o tuto pozici s nízkým finančním ohodnocením měli vůbec zájem“
- „pokud bych dostal místo a peníze na tohoto člověka“
- „by financování škol nemělo být jen o tom, kolik má škola studentů“

Diskuse: Tak jako v jiných oborech je pro školy stěžejní, při zajišťování stále se zvyšujících požadavků a nároků v rámci specifických činností, dostatek finančních prostředků. Všichni respondenti se ve svých vyjádřeních shodují, že je právě finanční prostředky omezují při výběru, přijímání nebo uplatňování odborných pedagogů. Nedostatek peněz je jednou z klíčových překážek.

Kategorie 13: Legislativní vymezení

- „bych viděl jako zásadní přesné legislativní vymezení“
- „určitě legislativní vymezení“
- „legislativně vymežit, co bude mít v působení sociální pedagog, co preventista sociálně-patologických jevů, co školní psycholog“
- „pokud se zamyslím, tak asi legislativa. Sociální pedagog není nikde definovaná pozice“
- „takže legislativní vymezení, co kdo bude dělat. A vlastně i legislativní vymezení toho, jakou kdo má pravomoc“

Diskuse: Všichni respondenti shodně odpověděli, že legislativní vymezení pozice sociálního pedagoga vnímají ředitelé jako klíčové. Právní ukotvení by jim pomohlo specifikovat konkrétní činnosti, resp. kompetence této pozice.

DVO4: Jaká je možnost využít sociální pedagogy při řešení výchovných problémů ve škole?

Kategorie 14: Výchovný problém

- „v šikanování té učitelky.“
- „podezření na účasti ve hře „Modrá velryba“,
- „nejčastějším problémem sebepoškozování porucha příjmu potravy“

- „sázení chlapce třetího ročníku na výsledky sportovních zápasů.“

Diskuse: Všichni dotazovaní respondenti uvedli, že v rámci svých činností řeší výchovné problémy. Jejich četnost se buď zvyšuje, nebo stagnuje. Pouze v jedné škole jde o marginální výskyt výchovných problémů a řeší spíše sebepoškozování.

Kategorie 15: Negace výchovného problému

- „matka žádný problém neviděla, spíše se vymlouvala“
- „s matkou jsme se sešli jednou a pak pravidelně na rodičovských schůzkách“
- „v určitém procentu případů si úplně odmítají připustit ten problém“
- „je to běh na dlouhou trať a není jen tak vyhráno“
- „neuvědomili, že by se z tohoto chování mohl stát velký problém“
- „se sešli s rodiči asi dvakrát a pak se s nimi a se žákem sešel metodik prevence a spolupracoval i výchovný poradce“

Diskuse: Ve třech uvedených případech rodiče neviděli problém jako problém. V rámci řešení problémů je pak stěžejním faktorem čas a dostatek pedagogů. Ke komunikaci mezi školou a rodiči došlo až ve chvíli, kdy problém vygradoval. V jednom případě, problém odhalily rodiče.

Kategorie 16: Intervence v domácím prostředí

- „ne ...není na to čas“
- „ne. “... předpokládám, že je doma navštívil OSPOD“
- „ne, nebyl důvod“
- „ne, na to **není tolik času a lidí.**“
- „věnovat více času“
- „není na to čas a lidi“
- „chtěli bychom tomu věnovat více času“
- „chtělo by to člověka na plný úvazek“
- „by bylo dobré mít člověka, který všechny činnosti, které s tím souvisí, bude koordinovat“
- „jestli se projekt neprodlouží, tak by to mohl být personální problém“

- „bych rád personálně posílil“
- „pokud bychom měli člověka na víc“

Diskuse: Ani jeden z respondentů v rámci řešení výchovného problému nevedl, že by v rámci jeho řešení navštívili žáka v místě jeho bydliště. Odpovědí pak byl nedostatek času, pedagogů nebo předpokládali, že to udělal někdo jiný. Zároveň obecně u problémů opět uváděli, že by těmto činnostem chtěli věnovat více času. Ve dvou případech byli o problému vyrozuměni rodiče ředitelem školy, v jednom případě třídním učitelem a jednou vyrozumívali rodiče školu. Ani v jednom případě neproběhl první kontakt odborným pedagogem.

Kategorie 17: Prevence výchovného problému

- „třídní učitelé“
- „mluvili ve třídách a na rodičovských schůzkách“
- „psychologem uskutečněna beseda“
- „jsme kontaktovali Policii ČR a městskou policii, se kterou pravidelně máme besedy“
- „spravili i rodiče v rámci pravidelných třídních schůzek“
- „děláme besedy jak s odborníky, tak s vrstevníky, kteří si něčím takovým prošli“
- „třídní učitelé o problému mluvili ve všech třídách“
- „třídní učitel informuje rodiče na schůzkách“

Diskuse: Způsobem, aby se problém neopakoval je prioritně informování žáků ve třídách a na třídních schůzkách přímo učiteli. Své odborné pracovníky zmínili respondenti jen okrajově anebo oslovili externí subjekty. V případě šikanování učitelky byl tento problém řešen pouze jednostranně s problematickým žákem a jeho rodiči.

4.7 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Tato kapitola objasňuje a shrnuje výsledky výzkumného šetření ve vztahu k hlavní výzkumné otázce (HVO) a dílčím výzkumným otázkám (DVO1 – DVO4). Nejdříve budou představeny závěry dílčích výzkumných otázek a následně hlavní výzkumné otázky.

DVO1: Jaké z činností, které řeší školy, by mohl vykonávat sociální pedagog? K této dílčí výzkumné otázce, která je z pohledu práce stěžejní, se vztahují kategorie číslo 1 až číslo 8.

Dle odpovědí respondentů, narůstají ve školách činnosti spojené zejména se začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze u jedné střední školy je těchto žáků opravdu minimální počet, což je zapříčiněno spíše tím, že se jedná o výběrovou střední školu. V této oblasti činností jsou pro ředitele stěžejní asistenti. Požadavky související s inkluzí těchto žáků, se jim daří zajišťovat podle dostupných možností, ale zároveň s tím současně uvádějí, že je to pro ně personálně, administrativně a časově velmi náročné. Narůstajícími administrativní zadržuje od plnění úkolů, ke kterým je škola primárně určena. Situaci by podle nich pomohlo zlepšit snížení přímé vyučovací povinnosti odborných pozic, navýšení úvazků a personální posílení. Není kladen pouze důraz na dostatečné personální zajištění, ale také na jeho stabilizaci a odbornou kvalifikaci. Shodně také uvádějí, že oblast, resp. činnost, kterou potřebují zejména posílit je komunikace a spolupráce s rodiči. Z pohledu respondentů nejsou zcela naplňována vzájemná očekávání mezi rodiči a učiteli, což může v důsledku přinášet další problémy a komunikace mezi učiteli a rodiči může být následně problematická. Zároveň se ukázalo, že se ani v jedné škole neetablovala pozice sociálního pedagoga a činnosti jsou zajišťovány jinými pedagogickými pracovníky.

DVO 2: Jak ředitelé škol vnímají profesi sociálního pedagoga? Tuto dílčí výzkumnou otázku sytí kategorie číslo 9 až 11.

V souvislosti s touto výzkumnou otázkou se ukázalo, že mají jiný pohled na uplatnění sociálního pedagoga ve škole respondenti základních škol a jiní respondenti středních škol. Zástupci základních škol nemají představu o kompetencích sociálního pedagoga. Obecně pak dokázali definovat možnou náplň práce, ale představu uplatnění na jejich škole spíše viděli prostřednictvím jiných profesí. Prioritně by raději zaměstnali jiné pedagogické profese jako speciální pedagogy nebo školní psychology, kteří jsou dle jejich názoru pro dané činnosti lépe odborně vybaveni, přičemž zároveň uvádějí, že s pozicí sociálního pedagoga nemají na škole žádné zkušenosti ani reference od jiných škol. Při hlubším rozhovoru pak uvedli, že by jeho náplní mohla být spolupráce s rodiči a se sociálně slabými žáky a rodinami, kde vnímají velký prostor pro další práci.

Naproti tomu respondenti středních škol vidí roli sociálního pedagoga jako další přínos pro činnosti školy a myslí si, že by bez problémů dokázali „ušít“ náplň práce přímo na potřeby jejich školy. Jeho uplatnění vidí například v komunikaci s rodiči, v mimoškolních aktivitách nebo v oblasti sociálního začleňování, kde se prohlubují sociální a ekonomické rozdíly. Zároveň vidí prostor v pravidelné a cílené práci s jednotlivými třídami. I tady by respondenti chtěli posílit vzájemná očekávání. Důležitým zjištěním v rámci této výzkumné otázky je fakt,

že je potřeba zaměřit se na lepší informovanost laické a odborné veřejnosti o profesi sociálního pedagoga, jeho možného uplatnění a odborné kvalifikaci.

DVO3: Jaké jsou příčiny bránící zaměstnávání sociálních pedagogů ve školách? O příčinách obsažených v otázce vypovídají dvě kategorie pod číslem 12 a 13.

Jako překážku pro zřízení pozice sociálního pedagoga uvádějí v první řadě finanční prostředky. Pouze v jednom případě zástupce základní školy uvedl, že finanční prostředky nejsou problémem a zajistil by je prostřednictvím dotací. Otázkou pak zůstává, zda není tento pohled krátkozraký a v případě skončení projektu by byl schopen finanční prostředky zajistit. Pro zlepšení podmínek pro jeho uplatnění pak vidí jasné vymezení a legislativní ukotvení. Pouze střední škola, kde je zřizovatelem jiný subjekt, než je státní nebo veřejná správa uvedl, že pro něj není legislativní vymezení důležité. V tomto případě si škola rozhoduje o odborných pozicích sama a není závislá přímo na financování státem.

DVO4: Jaká je možnost využít sociální pedagogy při řešení výchovných problémů ve škole? Kategorie pod číslem 14 až 17 odpovídají na poslední dílčí výzkumnou otázku, které měla za cíl zjistit na konkrétních případech zkoumaných škol, jakým způsobem probíhá ve škole odhalení, řešení, zjištění příčiny a prevence výchovných problémů a ukázat na těchto konkrétních případech možné uplatnění profese sociálního pedagoga.

Nejdříve bylo zjištěno, zda a v jaké míře si respondenti připouští nějaké problémy. Ani v jednom případě nebylo konstatováno, že by v jejich škole nebyly žádné výchovné problémy. Zarážející bylo zjištění, že jeden zástupce uvedl pouze drobné výchovné problémy, které byly následně upřesněny mimo jiné jako šikana a v konkrétním případě pak byly uvedena šikana pedagogického pracovníka. Obecně se nejvíce řeší ubližování spolužákům - šikana, nerespektování autorit, nekázeň při vyučování, absence v docházce, požívání alkoholu nebo konflikty se spolužáky, chování studentů na sociálních sítích nebo sociální vyčleňování některých žáků. Intenzita těchto prohrěšků je buď stejná, nebo se zvyšuje a mění dle změn ve společnosti. Nikdo neuvedl, že by se snižovala.

Z výpovědi konkrétních případů uvedeného problémového chování vyplývá, že k informování rodičů došlo v případě, kdy byl tento problém odhalen, prostřednictvím ředitele školy. Následně dochází v první fázi k řešení ve škole, kdy se pedagogičtí pracovníci snaží problém uchopit a vyřešit, a to i ve spolupráci s externími subjekty. S rodiči se osobně sešli průměrně dvakrát a následně byli v kontaktu buď telefonicky, nebo na rodičovských schůzkách. Osobně doma rodinu v jejich prostředí nenavštívil nikdo, a to ve většině případů z nedostatku

časových a personálních možností. Někdy spoléhají na to, že to udělá některý z externích subjektů jako je OSPOD. Prevence je v rovině třídních schůzek a besed.

Závěrem je možné konstatovat, že při řešení problémů nebo jejich prevenci jsou z časových a personálních důvodů opomíjeny některé činnosti, které by mohl zajišťovat sociální pedagog se svými širokými kompetencemi. Jedná se například prvotní kontakt s rodinou, přednáškovou činnost ve třídách a rodičům, intervenci v rodině atd.

Na základě rozhovorů a výsledků dílčích výzkumných otázek jsem definoval možné uplatnění profese sociálního pedagoga na vybraných školách, tím je zodpovězena hlavní výzkumná otázka „Jaké je uplatnění sociálních pedagogů ve zkoumaných školách“.

Uplatnění:

- komunikuje s rodiči v rámci výchovných problémů, poskytuje rodičům podporu, poradenství a konzultace,
- spolupracuje s ostatními pedagogy a zaměstnanci školy,
- zajišťuje intervenci v rodině,
- zabezpečuje sociální začleňování žáků,
- provází školním prostředím sociálně znevýhodněné žáky,
- nastavuje podmínky pro příznivé prostředí školy a svou činností přispívá k dobrému klimatu ve třídách,
- pravidelně a cíleně pracuje s jednotlivými kolektivy tříd, odhaluje možná rizika problémového chování,
- připravuje a zajišťuje mimoškolní - volnočasové aktivity,
- v rámci prevence sociálně patologických jevů připravuje a realizuje přednáškovou činnost,
- komplexně řeší problematiku chování žáků,
- spolupracuje s pedagogy při nastavování postupů v rámci podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami,
- zpracovává administrativu spojenou se zabezpečováním a poskytováním poradenských služeb,

- je mediátorem pro učitele a ostatní zaměstnance školy,
- spolupracuje s externími subjekty v rámci prevence sociálně patologických jevů,
- informuje, provádí osvětu a PR (Public Relations) pozice sociálního pedagoga pro laickou i odbornou veřejnost - vytváří a podporuje vzájemné pochopení, soulad a dobré vztahy,
- posiluje vzájemná očekávání jednotlivých aktérů školského systému,
- podílí se na získávání finančních prostředků například prostřednictvím dotací,
- usiluje o zvyšování prestiže školy.

V této praktické části práce jsem se pokusil ukázat jednotlivé činnosti konkrétních základních a středních škol, které vidí jako prioritní jejich ředitelé, a to zejména v souvislosti s nejrůznějšími požadavky na funkce školy a zabezpečováním činností souvisejících s poskytováním poradenských služeb a výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhovory s řediteli ukázaly, že nemají o pozici sociálního pedagoga konkrétní představy a žádné svoje praktické zkušenosti ani zkušenosti jiných kolegů. Při dalším rozhovoru však nakonec dokázali definovat oblasti, při kterých by jim mohl být přínosem. Určitě klíčovou je oblast komunikace s rodiči. Překážkou pro zřízení této pozice jsou podle nich finanční prostředky, legislativní vymezení, málo pedagogů a časové dotace na činnosti spojené s výchovnými problémy. Při konkrétních ukázkách výchovných problémů pak bylo zjištěno, že se respondenti snaží v mezích svých možností výchovné problémy řešit a jednotlivé činnosti zabezpečit. I z těchto praktických případů vyplynulo, že je velmi málo času na jejich řešení a prostor ke zlepšení bych viděl právě v komunikaci a kontaktu s rodinou. Ani v jednom případě nedošlo k intervenci přímo v rodině, což by například mohlo pomoci k odhalení dalších příčin nežádoucího chování žáků a studentů.

Dílčí cíle této praktické části práce tak byly splněny. Jsou ukázány představy ředitelů škol o pozici sociálního pedagoga a možnosti jeho využití na škole. Ředitelé vymezili jednotlivé procesy, konstatovali zásadní problémy při jejich naplňování a uvedli, jaké faktory ovlivňují zřízení pozice sociálního pedagoga na těchto školách a byly identifikovány největší překážky. Zaměřil jsem se také na konkrétní případy výchovných problémů a snažil jsem odkrýt jednotlivé činnosti, které s řešením souvisejí, a to v kontextu možných okolností. Ve všech těchto souvislostech jsem se snažil vymezit a definovat možné uplatnění role sociálních pedagogů na těchto školách, abych dosáhl cíle výzkumného šetření. V rámci hlavní výzkumné

otázky jsem pak zjistil a ukázal možné uplatnění sociálního pedagoga na školách. V závěru jsem navrhl pět, z mého pohledu nejdůležitější doporučení.

Navrhovaná doporučení

- Legislativní ukotvení a vymezení pozice sociálního pedagoga.
- Osvěta pozice sociálního pedagoga a možnosti jeho uplatnění.
- Navýšení počtu odborných pedagogických pracovníků.
- Zvýšení finančních prostředků.
- Zpracovat metodické pomůcky pro ředitele školy.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda a za jakých podmínek se etablovala pozice sociálního pedagoga, případně jaké jsou alternativní pozice jiných sociálních pracovníků a jejich uplatnění na základních a středních školách v Hradci Králové.

Z teoretické části vyplývá, že v České republice není ve školském systému legislativně zakotvena pozice sociálního pedagoga, ačkoli je v dnešním školním prostředí a kladeným požadavkům na funkci školy, spousta činností, které by mohl sociální pedagog se svými odbornými dovednostmi vykonávat. V současném právním vymezení (zákon o pedagogických pracovnících) může zastávat sociální pedagog pouze tři pozice, a to vychovatel, pedagog volného času a asistent pedagoga.

Zásadní změnu by tak měl přinést zejména právní předpis, kterým je zákon o pedagogických pracovnících. Sociální pedagog by měl být nově zařazen do ustanovení, které definuje jednotlivé pedagogické pracovníky a včetně vymezení způsobu získávání odborné kvalifikace. V této souvislosti musí navazovat, kromě příslušných vyhlášek, také změna nařízení vlády o katalogu prací ve veřejných službách a správě, kam musí být zařazena pozice sociálního pedagoga, a to mezi práce v rámci výchovy a vzdělávání s vymezením kompetencí sociálního pedagoga.

Legitimizovat profesi sociálního pedagoga je tak důležité například z těchto důvodů: prvním je povědomí a osvěta laické i odborné veřejnosti o kompetencích a uplatnění sociálního pedagoga a o jeho možném přínosu v rámci kladených požadavků na funkci školy. Druhým důvodem je vykonávání odborných pedagogických činností jinými nepedagogickými profesemi. Třetím neméně důležitým důvodem je ambice sociálních pracovníků zařadit a etablovat profesi sociálního pracovníka ve školském systému. Tady je důležité legislativně oddělit pozici sociálního pedagoga a sociálního pracovníka a vymezit jejich jasné kompetence. Role sociálního pedagoga by měla být zejména v oblasti sociálně výchovné a preventivní a role sociálního pedagoga v práci s klientem spojené se zmírněním rizik, které již nastaly v souvislosti s jeho chováním, nebo mohou nastat v souvislosti s jeho životní situací a spojených s poskytováním materiální pomoci. Přitom jejich spolupráce je v praxi nezbytná.

Pro opodstatněnost samostatné pozice sociálního pedagoga ve školském systému České republiky jsou zpracovány relevantní studie podložené praxí a vysokými školami jsou připravováni odborníci se všemi kompetencemi, kteří mohou ve školách zastávat odborné činnosti, a to zejména v oblasti sociálně výchovné a preventivní. Pro změnu zákona jsou

zpracovány a připraveny relevantní dokumenty. Je tedy v zájmu nejen sociálních pedagogů, ale i vysokých škol, které mají v rámci vysokoškolského vzdělávání studijní obor sociální pedagogika, aby i nadále usilovali o jasné vymezení a právní ukotvení této profese v souladu s mezinárodními poznatky a českými podmínkami.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že na žádné ze zkoumaných škol nebyla zřízena pozice sociálního pedagoga. Základní a střední školy zabezpečují oblast sociálně výchovnou a preventivní ve formě výchovných poradců, metodiků prevence nebo asistentů pedagoga atd. Překvapilo mne, že ředitelé základních i středních škol mají jen malé informace a zkušenosti s profesí sociálního pedagoga. Zároveň bylo také zajímavé, že ředitelé středních škol byli přístupnější k zařazení této pozice na svou školu na rozdíl od ředitelů škol základních. Přitom nárůst činností, a to zejména v souvislosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a se škálou nejrůznějších výchovných problémů, mají právě školy základní. Tento fakt může pramenit z nejasného ukotvení sociálního pedagoga v zákoně, které respondenti v této souvislosti zmiňovali. To přináší nejen malé povědomí o jeho kvalifikaci a o jeho možném odborném uplatnění, ale také to, že jsou na některých odborných sociálně výchovných a vzdělávacích pozicích, z důvodu platových podmínek dle zákona a samozřejmě podle finančních možností školských zařízení, využíváni spíše pracovníci, kteří mají středoškolské vzdělání nebo vyšší odborné vzdělání a získají pedagogické minimum a odbornou kvalifikaci postrádají. To potvrdili i ředitelé, kteří uvedli, že náklady na mzdové prostředky těchto pracovníků jsou nižší než by byly vynaloženy na vysokoškolsky vzdělaného odborníka.

Bakalářská práce ukázala pohled na tuto problematiku z pohledu zástupců základních a středních škol. Bylo zjištěno, že pozice sociálního pedagoga ve školském systému není prozatím ještě plně zavedena a jsou využívány pozice jiných pedagogických profesí. Zároveň byly ukázány z pohledů ředitelů škol nejdůležitější činnosti, které jsou na ně kladeny a jakým způsobem jsou zajišťovány. V kapitole „Interpretace výsledků výzkumného šetření“ pak bylo definováno možné uplatnění sociálního pedagoga v kontextu základních a středních škol, čímž byl cíl práce splněn.

Pokud bychom se chtěli dozvědět více souvislostí nejen o činnostech školy, problémovém chování, ale i o vzájemném očekávání nebo potřebách, museli bychom se zaměřit i na pohled z druhé strany, resp. od samotných žáků a studentů a jejich rodičů. Tento pohled by mohla rozvést například diplomová práce, čímž by mohlo dojít k odkrytí dalších problémových oblastí a požadavků a tím i možného doplnění uplatnění sociálních pedagogů na školách.

Možná bychom byli překvapeni, co by žákům a studentům pomohlo k lepšímu působení ve školním prostředí nebo ve třídě.

Seznam použité literatury

- BAKOŠOVÁ, E., a kol., *Úvod do sociologie práva*. Dotl. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1992. 115 s. ISBN 80-223-0351-8.
- BENDL, S., *Nárys sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 66 s. ISBN 978-80-7290-668-0.
- BENDL, S., *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. 334 s. ISBN 978-80-7290-881-3.
- HATÁR, C. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca: teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2009. 144 s. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-87306-01-7.
- HATÁR, C., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., HUPKOVÁ, M., *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF, 2007. 282 s. ISBN 978-80-8094-174-1.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HLADÍK, J., *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014, 112 s. ISBN 978-80-7454-426-2.
- HRADEČNÁ, M., a kol., *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1998 dotisk. 89 s. ISBN 80-7184-015-7.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B., a kol., *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
- CIPRO, M., *Slovník pedagogů*. 1. vyd. Praha: M. Cipro, 2000. 552 s. ISBN 80-238-6334-7-3.
- ČAPEK, R., *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- KALEJA, M., *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. 109 s. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KLAPILOVÁ, S., *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.
- KRAUS, B., *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B., HRONCOVÁ, J., a kol., *Sociální patologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 325 s. ISBN 978-80-7435-080-1.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- LAŠEK, J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

- MAŇÁK, J., PROKOP, J., SOLFRONK, J., *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. 74. publikace. Brno: Paido edice pedagogické literatury, 1998. 191 s. ISBN 80-85931-58-3.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S., *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol., *Katalog podpůrných opatření*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 226 s. ISBN 978-80-244-4675-2.
- PROCHÁZKA, M., *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., *Pedagogický slovník: teorie výchovy a vzdělávání: pedagogická psychologie: architektura vzdělávací soustavy: sociologie vzdělávání: pedagogický výzkum: filozofie výchovy: nové trendy ve vzdělávání*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘADKA, M., FALTÝSKOVÁ, J., KNOTOVÁ, D., *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 45 s. ISBN 80-210-1946-8.
- Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 1998. 191 s. Tempus. ISBN 80-85931-58-3.
- SEMRÁD, J., JURÁČKOVÁ, I., ŠÍMA, V., *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 121 s. ISBN 978-80-7041-897-0.
- ŠPIČÁK, J., *Prostředí z pohledu sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. 61 s. ISBN 80-7067-227-7.
- Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2003. 190 s. Skripta. ISBN 80-7044-458-4.
- WROCZYŃSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. 309 s. Knižnice priateľov pedagogickej literatúry.

Seznam jiných zdrojů

ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE, 2014. *Vyjádření k pracovnímu dokumentu pro tvorbu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících (Konzultační dokument MPSV pro období červen až září 2014)*. Olomouc: Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice [cit. 2018-01-10]. Dostupné z WWW: <<http://asocped.cz/>>.

ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE, 2017. *Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky pro jednotlivé typy studijních programů*. [cit. 2019-08-05]. Dostupné z WWW: <<http://asocped.cz/folders-1305/>>.

GULOVÁ; KUROWSKI; SOJÁK. *Informace - sociální pedagog do škol (?)* [online]. Sociální pedagogika/Social Education ročník 2, číslo 2, str. 130-131, listopad 2014, [cit. 2019-08-05]. Masarykova univerzita v Brně. ISSN 1805-8825. Dostupné z WWW: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE_Soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagog-do-%C5%A1kol_FINAL.pdf>.

HAVLÍČKOVÁ; VLKOVÁ; LÍMOVÁ; PĚNKAVA; VOJTÍŠEK; ANTONI; MUSIL; BAREŠ; HAVLÍKOVÁ. *Vyjádření k současnému vývoji* [online]. Praha: Profesionální komora sociálních pracovníků, z.s. [cit. 2018-01-20]. Dostupné z WWW: <http://www.pksp.cz/doc/Zakonceni_cinnosti_pracovni_skupiny_-_pro_odbornou_verejnost.pdf>.

HRONCOVÁ, J. *Sociální pedagog v škole v teoretické reflexii a jeho problémy v praxi* [online]. Edukácia. Vedecko-odborný časopis ročník 2, číslo 1, 2017, [cit. 2020-02-08]. Dostupné z WWW: <<https://www.upjs.sk/public/media/15903/Hroncova.pdf>>.

KRAUS; HOFERKOVÁ. *Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce* [online]. Sociální pedagogika/Social Education ročník 4, číslo 1, duben 2016, [cit. 2020-03-06]. Univerzita Hradec Králové. ISSN 1805-8825. Dostupné z WWW: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Ke-vztahu-soci%c3%a1ln%c3%ad-pedagogiky-a-soci%c3%a1ln%c3%ad-pr%c3%a1ce.pdf>.

MIKULOVÁ, M. *Sociální pedagogika a její místo ve školství* [online]. Veselí nad Moravou: Sociálně pedagogické poradenství [cit. 2017-11-22]. Dostupné z WWW: <www.socioklima.eu/program/files/prispevek_do_sborniku.pdf>.

MUSIL; BAREŠ; HAVLÍKOVÁ. *Analýza výkonu profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR podle formálního ukotvení a podle reálných potřeb v jednotlivých systémech sociální ochrany* [online]. VÚPSV, v.v.i. Praha, 2011 [cit. 2018-01-10]. Dostupné z WWW: <<https://www.mpsv.cz/cs/17871>>.

Rozhovor s ministryní práce a sociálních věcí Michaelou Marksovou, ©2014. Portál konfederace sociálních služeb [online]. Praha: Sociální novinky [cit. 2018-01-10]. Dostupné z WWW: <<http://socialninovinky.cz/novinky-v-socialni-oblasti/521-rozhovor-s-ministryni-prace-a-socialnich-veci-michaelou-marksovou>>. ISSN 2464-6792.

SPOLEČNOST TADY A TEĎ, o. p. s., DEMOGRAFICKÉ INFORMAČNÍ CENTRUM, o. s., 2015. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)*. Plzeň: Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Společnost Tady a teď, o. p. s., Demografické informační centrum, o. s.

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2020, © 2013 – 2018. *Portál ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2018-01-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>>.

Věcný záměr zákona o sociálních pracovnících, ©2018. *Portál Úřadu vlády České republiky* [online]. Praha: ÚVČR [cit. 2018-01-02]. Dostupné z WWW: <<https://apps.odok.cz/veklep-detail?pid=RACKA63JSTAA>>.

VYSOKÁ ŠKOLA EVROPSKÝCH A REGIONÁLNÍCH STUDIÍ, o. p. s. *Sociální pedagogika* [online]. Centrum celoživotního vzdělávání. České Budějovice, 2010 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z WWW: <http://granty.vasers.cz/socialnisluzby/?page_id=26>.

Seznam právních předpisů

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky

Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Narizení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 245/2008 Z.z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických pracovnících a odborných pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 437/2009 Z. z., kterou se stanovují kvalifikační předpoklady a osobní kvalifikační požadavky pro jednotlivé kategorie pedagogických zaměstnanců a odborných zaměstnanců, ve znění pozdějších předpisů

Seznam příloh

Příloha A: Přepis rozhovorů s respondenty

Příloha A: Přepis rozhovorů s respondenty

Otázka č. 1 - Jaké jsou pro vás klíčové činnosti (procesy) důležité pro chod vaší školy a které potřebujete posílit, zlepšit?

Respondent základní škola „A“

„Samozřejmě nejdůležitější činností je vzdělávání. Nicméně mám pocit, že jde hlavně o administrativu s tím spojenou. Tady vidím prostor ke zlepšení a zejména ke snížení této byrokratické zátěže, ze strany ministerstva, což bohužel není v naší kompetenci. V současné době jsou pro nás klíčové činnosti v souvislosti inkluzí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Posílit bychom potřebovali zejména zaškolování asistentů a spolupráci s pedagogy, aby mohla výuka proběhnout bez problémů a ve prospěchu všech žáků. Určitě by mohla být lepší spolupráce a komunikace s rodiči“.

Respondent základní škola „B“

„Podle mého názoru, pokud chce být člověk dobrým manažerem, měl by jednoznačně odpovědět, že posilovat by se měly všechny činnosti v rámci školy a to doslova. Důležitými činnostmi jsou pro nás zejména spolupráce s externími subjekty, komunikace s rodiči, administrativní aktivity, asistence žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, hledání finančních prostředků nebo řešení výchovných problémů školy atd. Nicméně jsou pro nás v současné době klíčové činnosti spojené se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Posílit bychom potřebovali spolupráci a komunikaci s rodiči a péči o vnitřní klima školy. Zároveň kvitujeme s velkým povděkem, že nám byla zřízena v rámci projektu z Evropských strukturálních fondů funkce školního psychologa. Musím objektivně říci, že je plně vytížený a má „plné ruce práce“. V posledních letech byly dále zřízeny funkce asistenta konkrétnímu žákovi, nebo asistenta pedagoga. I toto využíváme. V současné chvíli máme na prvním stupni asistenty tři, se kterými máme velmi dobré zkušenosti a výsledky. A pro roky budoucí, konkrétně pro příští, by to mohlo vypadat na pět až sedm asistentů k jednotlivým žákům. Což je určitě nárůst v populaci a je to dobře, odvádějí skvělou práci. Ze začátku byli učitelé nedůvěřiví a měli obavy, jakým způsobem bude spolupráce fungovat. Žádný učitel nemá příliš rád, jak my říkáme „pedagogický svátek“, resp. hospitovanou hodinu. Hodnocení jeho práce třetí osobou. I když je funkce asistenta samozřejmě úplně jiná, přesto byly zpočátku ze strany učitelů pochybnosti. A dnes si nakonec učitelé nemohou vlastní asistenci vynachválit“.

Respondent střední škola „C“

„Řekl bych, že klíčovou je teď zejména oblast inkluzivního vzdělávání, kde potřebujeme posílit zejména početní stav asistentů pedagoga a zlepšit jejich výběr, když opomenou fakt, že jich je pro naše potřeby málo. A spíše bychom potřebovali najít lepší. Samozřejmě je to i spolupráce s externími subjekty, se kterými se nám spolupracujeme většinou dobře. Samozřejmě peněz je vždycky málo, to by se mohlo zlepšit. Další neméně důležitou oblastí je komunikace. Také se snažíme, aby bylo dobré prostředí ve škole a ve třídách. Spolupracujeme s pedagogicko-psychologickými poradnami a v případě potřeby je pracovníkům PPP umožněna návštěva ve třídách“.

Respondent střední škola „D“

„Pedagogové musí v současné době čelit několika výzvám, se kterými jsou spojeny veškeré pedagogické činnosti. Velkou výzvou je v dnešní době komunikace s rodiči žáků, kteří jsou v teenagerovském věku. S tím je u nás spojeno hodně problémů. Trendem současného školství a pro nás také klíčovou činností je vzdělávání a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterých je v naší škole hodně. S tím přišla ještě větší administrativa. Samozřejmě bychom také uvítali odborníky, kteří by se těmto dětem věnovali. Těch je pořád ve škole málo. Určitě bych uvítal, aby se někdo více věnoval žákům v mimoškolních aktivitách. A samozřejmě to jsou činnosti spojené s výchovnými problémy.“

Otázka č. 2 - Jakým způsobem tyto činnosti (procesy) v současné době zabezpečujete, jak je řešíte?

Respondent základní škola „A“

„Administrativní zátěž je široká oblast, nedá se jednoduše specifikovat, kdo to zajišťuje. Zajišťujeme ji vlastně všichni. Obecně bych řekl, že se na tom podílíme všichni. V souvislosti se zabezpečením inkluze máme zřízeno školské poradenské pracoviště, kde je školní psycholog, metodik prevence a výchovný poradce. Výchovnými problémy se pak zabývá zejména školní metodik prevence“.

Respondent základní škola „B“

„Naše škola má zřízeny pozice výchovné poradkyně, máme asistenty pedagogů, a jak jsem již zmínil pozici školního psychologa, kteří mají tyto činnosti zejména na starosti. Školní pedagog je v průběhu vyučovací hodiny u žáků, kteří mají i asistenty a sleduje jakým způsobem je daný asistent vztažen do výuky, jak pomáhá dítěti, nebo třeba i konkrétnímu pedagogovi. Následně

mu pak může poskytnout odbornou pomoc, jak s daným dítětem pracovat. Pokud bych to měl vyčíslit, tak je tato činnost těžiště zhruba v 75%. Zároveň pak plní funkci kontrolní. Zároveň provádím hospitace. Samozřejmě svoláváme pravidelné provozní porady, kde se bavíme konkrétně s asistenty, co potřebují ke své práci, jaký udělali posun, co můžeme udělat my pro ně, aby ta jejich práce byla lepší, snazší, co by k ní ještě potřebovali“.

Respondent střední škola „C“

„Jak jsem již řekl, inkluzivní vzdělávání zajišťujeme asistenty. Výchovné problémy má na starosti preventista sociálně patologických jevů, výchovný poradce a samozřejmě také třídní učitelé. Pro tyto účely se v případě potřeby schází také concilium, které se daný problém probere tak, aby to bylo ve prospěch dětí, a to i v souvislosti s dobrým klimatem v jednotlivých třídách“.

Respondent střední škola „D“

„Na naší škole působí výchovný poradce, metodik prevence a máme dva asistenty pedagoga, kteří tyto činnosti zejména zajišťují. Samozřejmě jsou to i samotní učitelé, kteří dělají některé činnosti v rámci svého volného času. Každou středu jsou také pro potřeby žáků a rodičů poskytovány konzultace v rozsahu dvou hodin týdně a žáci mají také k dispozici schránku důvěry. Jsou prováděny měsíční kontroly stavu situace ve třídách, které vykazují znaky sociálně patologických jevů“.

Otázka č. 3 - Co by vám pomohlo ke zlepšení situace a k lepšímu plnění těchto činností?

Respondent základní škola „A“

„Snížení administrativy, navýšení tabulkových míst a úvazků pro specifické profese“.

Respondent základní škola „B“

„Určitě personální posily.“

Respondent střední škola „C“

„Více kvalifikovaných odborníků“.

Respondent střední škola „D“

„V první řadě by pomohlo navýšení počtu pedagogů. Zároveň by měli být tyto specifické profese vyčleněny na plný úvazek, právě z toho důvodu, který jsem již uvedl, a tím je dostatek času na specifickou práci“.

Otázka č. 4 - Víte kolik má vaše škola žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jak se mění jejich počty v posledních letech)?

Respondent základní škola „A“

„Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami máme celkem 80. Počty těchto žáků každým rokem narůstají“.

Respondent základní škola „B“

„Ano, vím. Celkové číslo je to asi 64. Jmenovitě z hlavy nebo konkrétní číslo teď neřeknu, ale vím, kde to najdu a jednotliví kolegové to mají na intranetu, na naší vnitřní síti k dispozici. Pokud potřebují, mají možnost nahlížet také na dokumenty, jako jsou individuální vzdělávací plány a podobně, v naší zabezpečené síti. Počty dětí s nejrůznějšími typy speciálního vzdělávání rok od roku narůstají“.

Respondent střední škola „C“

„Vím to rámcově. U nás zůstává přibližně stejné“. Co znamená rámcově? Mohl byste být prosím konkrétní. *„Počkejte, já se podívám do databáze. Základní škola má u nás 13 žáků, střední škola má 3 žáky. U nás se toto číslo pohybuje zhruba stejně.“*

Respondent střední škola „D“

„Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je u nás opravdu hodně. Přesné číslo já Vám teď neřeknu.“ **Pokud nevíte přesné číslo, prosím alespoň o odhad, a jak byste řekl, že se toto mění v posledních letech.** *„Kolem 95 žáků. U nás je to opravdu hodně. Čísla se za poslední roky zvyšují“.*

Otázka č. 5 - Jak si vaše škola dokáže poradit s požadavky, které tyto děti mají? Jak se je daří naplňovat, případně co byste potřebovali pro zlepšení situace?

Respondent základní škola „A“

„Naplnovat se je daří, ale je to administrativně a časově velmi náročné. Znovu opakuji, že je zapotřebí snížit přímou vyučovací povinnost výchovného poradce“.

Respondent základní škola „B“

„A jsme u lidové tvořivosti. Škola je zařízení, kam přijde doporučení z pedagogické poradny a podobně. Škola tak musí nějakým způsobem tomuto doporučení vyhovět. Věřím, že se nám daří a že dokážeme požadavky dětí naplňovat. Je to ovšem cesta zdlouhavá a trnitá. Hovořím ve velkém eufemismu (pozn. je to pojmenování, které zmírňuje, zlehčuje, zjemňuje či

přikrašluje špatné nebo nepříjemné skutečnosti či zdůrazňuje jejich pozitivní stránku, případně nahrazuje vulgarismus). Klade to totiž opravdu velké nároky na pedagoga jako takového a zároveň i na asistenta. Někde je vidět snaha a pokrok, někteří jedinci jsou trochu rezistentnější a jde to pomalu, ale jak jsem říkal na začátku, tak všichni si chválí právě asistenty. Spousta našich pedagogů by si dnes toho konkrétního žáka bez asistenta ve třídě nedokázala už představit. Takže myslím, že se daří. U někoho rychleji, u někoho pomaleji. Jako všude v životě“. **Co by Vám mohlo pomoci ke zlepšení?** „Nejvíce asi stabilizované a početně dostatečné personální obsazení.“

Respondent střední škola „C“

„Ty požadavky jsou strašně různé, ale většinou si s tím dokážeme poradit myslím snadno“. **Takže Vás z tohoto pohledu opravdu nic netrápí?** „Jak jsem již řekl, asi lepší výběr asistentů a jejich lepší odbornost“.

Respondent střední škola „D“

„Musíme se s tím nějak poprat. Jde nám hlavně o děti. Aby dopady do samotné výuky byly co nejmenší. Aby vše probíhalo v klidu a dle plánu“. **Víte, co by Vám mohlo pomoci ke zlepšení?** „Více odborných pracovníků“.

Otázka č. 6 - Jaký máte názor na uplatnění sociálních pedagogů ve školách?

Respondent základní škola „A“

„Myslím, že jsou v současné době potřebnější speciální pedagogové než sociální pedagogové. Uplatnění sociálních pedagogů v současném školství nevidím jako prioritní“. **Na začátku jste řekl, že byste potřeboval zlepšit spolupráci s pedagogy a rodiči. Nebyl by tedy prostor právě tam?** „Ano, myslím, že tam určitě ano, ale pouze za předpokladu, že bych měl dostatek speciálních pedagogů v souvislosti s inkluzí.“ **Myslíte si, že by Vám tyto činnosti s tím související nemohl zajistit sociální pedagog?** „Myslím si, že na to nemá odbornost.“

Respondent základní škola „B“

„Upřímně nevím. Vzhledem k tomu, že nemám své vlastní zkušenosti ani zkušenosti od kolegů, nedokážu posoudit, zda by bylo jejich uplatnění obecně přínosem“.

Respondent střední škola „C“

„Myslím, že mohou být užiteční stejně tak, jako školní psycholog nebo výchovný poradce“.

Respondent střední škola „D“

*„V dnešní době je každý takovýto odborník přínosem. Víte, požadavky na školu, resp. na pedagogy se neustále zvyšují. Řekl bych, že dnes už není v jejich silách, aby obsáhli veškeré činnosti, které přináší společenský vývoj, a to i po odborné stránce. Ono nejde, abychom uměli všichni všechno. I když bychom rádi, není to v našich silách na sto procent“. **Máte nějaké zkušenosti s touto pozicí?** „Nemám, ale to nemění nic na tom, že školy tyto odborníky připravují a zřejmě by byli schopni pozici na škole zaujmout stejně tak, jako když k nám přijde učitel po škole.“*

Otázka č. 7 – Víte, jaké kompetence má sociální pedagog? Jakou by podle vás mohl mít náplň práce, jaké oblasti činností by mohl ve školách řešit?

Respondent základní škola „A“

*„Kompetence sociálního pedagoga přesně nevím, nezajímá mě se o to. Myslím si, že problematika vzdělávání, výchovného vzdělávání, je personálně pokryta stávajícími funkcemi. To znamená výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog. Pokud bych měl nějak popsat náplň práce v souvislosti s naší školou, pak by to bylo zejména ve vztahu k rodičům, aby byly řešeny problémy ve vzájemné spolupráci, práce se sociálně slabými žáky...“ **Máte nějaké zkušenosti s touto pozicí?** „Nemám.“*

Respondent základní škola „B“

„Neznám přesně kompetence, které má vymezeny sociální pedagog. Vzhledem k tomu, že tady máme předměty jako Člověk a společnost, nebo předměty, které se vztahují do tohoto širšího celku, tak bych viděl asi uplatnění tam. Viděl bych určitě velmi úzkou spolupráci sociálního pedagoga s preventistou sociálně-patologických jevů a s výchovným poradcem. To by mohla být jeho náplň.“

Respondent střední škola „C“

„Přesné kompetence nevím, ale vzhledem k tomu, že o někom takovém uvažuji, dokázal bych mu ušít náplň práce pro potřeby naší školy. Za prvé by to byla komunikace s rodinami i se širší komunitou, ve které se nalézají žáci, kteří potřebují takovou podporu. Druhá věc jsou samotní žáci. Všichni čas od času potřebují nějaký rozhovor a zároveň by mohl vést ty děti, které potřebují nějakou podporu. A zatřetí by se mohli zabývat i samotnou administrativou, která je s tím spojená.“

Respondent střední škola „D“

„Pokud se bavíme o kompetencích obecně myslím si, že by sociální pedagog mohl být takový „Ferda mravenec, práce všeho druhu“. Mohl by se zapojit do oblasti sociální patologie, komunikace se žáky a jeho rodinou. Mohl by být například takový „stmelovač“ kolektivů. Mohl by také takovým mostem mezi samotnými učiteli. Dále by mohl provázet školním prostředím a výukou ty žáky, kteří potřebují z nějakého důvodu podporu, třeba sociální, kdy jsou někdy mezi žáky velké rozdíly. S náplní práce bych pro něj neměl problém“.

Otázka č. 8 – Měli byste zájem o pozici sociálního pedagoga na vaší škole, myslíte, že byste ho mohl využít na vámi zmiňované činnosti anebo byste na tyto činnosti raději zaměstnali člověka jiné profese?

Respondent základní škola „A“

*„V současné době nemám potřebu tuto pozici zřídit. Samozřejmě se situace ve škole může vyvíjet a měnit a následně můžeme vyhodnotit, že by mohla být tato i tato pozice pro naši školu přínosem. Myslím si, že bych na mnou uvedené činnosti, které vidím jako zásadní problém, sociálního pedagoga nevyužil. Na tyto činnosti bych určitě využil speciální pedagogy a tím odpovídám i na otázku, že bych zaměstnal určitě jiné profese. Vzhledem k tomu, že na naší škole působí školní psycholog, nemám potřebu sociálního pedagoga na škole“. **V čem si myslíte, že tyto profese lépe plní vaše potřeby, než sociální pedagog?** „Narůstá počet dětí se speciálními potřebami díky inkluzi. Z tohoto důvodu nepotřebujeme sociální pedagogy, ale potřebujeme speciální pedagogy“. **Vy si tedy myslíte, že na tyto činnosti není sociální pedagog kompetenčně vybaven a že by vám v tomto problému nemohl pomoci?** „Ano jsem o tom přesvědčen“. **Myslíte si, že jako škola naplňujete představy rodičů vztahující se ke škole?** „Myslím, že rodiče očekávají, že jim budete děti také vychovávat a řešit problémy jen ve škole. Zároveň nechtějí, abychom je moc obtěžovali“ **A co obráceně? Co vy očekáváte od rodičů?** „Větší zájem a součinnost rodičů.“*

Respondent základní škola „B“

„Pokud bych neměl zajištěny jiné specifické pozice, jako například školního psychologa volil bych asi vždy tuto jinou variantu. V případě, že bych měl zajištěnu tuto specifickou pozici, nastal by zřejmě i prostor pro sociálního pedagoga. Z naší strany tenhle pokus ještě nenastal. Ted' se nebudu vymlouvat na nějakou zaneprázdněnost a tak dál, ne o tom jsme ještě opravdu nijak nepřemýšleli. V současné době je naší prioritní činností inkluze žáků a s tím spojená pozice asistentů pedagogů. Jinak bych si dokázal představit jejich uplatnění v oblasti

komunikace s rodiči a dětmi ze sociálně slabších rodin. My jsme zrovna základní škola, která je okrajová, periferní. Máme zhruba 60% žáků, kteří dojíždějí z okolních obcí. Jsme na periferii města a je zde velký podíl žáků ze sociálně slabších rodin. Tady si myslím, že by mohl být prostor a sociální pedagog by mohl odvést opravdu dobrou a kvalitní práci. Zároveň bychom se ho snažili zapojovat do maximálního možného množství mimoškolních volnočasových aktivit dětí tady ve škole, protože si myslím, že jeho působení by bylo hlavně o komunikaci. Hovořit s jednotlivými žáky a kolektivy žáků a rodiči. Vzhledem k tomu, že mají sociální pedagogové úplné vysokoškolské vzdělání, nejsem zcela si jist, že by o tuto pozici s nízkým finančním ohodnocením měli vůbec zájem“. Na činnosti, které v současné době zajišťujeme, bych raději volil jiné profese. **V čem si myslíte, že tyto profese lépe plní vaše potřeby, než sociální pedagog?** „Těžko se o tom hovoří. V případě školního psychologa mám takový pocit, že školní psycholog jde víc pod povrch věcí s tím konkrétním jednotlivcem. To jsou přesně věci, které dle mého názoru přesahují a mají přesah až do konkrétní rodiny. Jednotlivých úspěšných výsledků se dosahuje u těch menších dětí na národní škole. Třeba naše paní psycholožka pravidelně chodí do první a druhé třídy. Jak jsem se již zmínil, tady bych viděl možnou úzkou spolupráci se sociálním pedagogem právě proto, že je tam nějaký podíl i dětí ze sociálně slabších rodin. Jsou to ze jména Romové a podobně. Takže tam v tandemu školní psycholog a sociální pedagog by mohli dosáhnout docela dobrých výsledků. Tam bych viděl prostor ve spolupráci“. **Z toho, co jste mi teď řekl. Vy si tedy myslíte, když je to sociální pedagog, takže jeho práce má spíše náplň právě v souvislosti se sociálně slabšími rodinami?** „Asi bych to tak viděl“. **Myslíte si, že jako škola naplňujete právě tyto představy rodičů vztahující se ke škole?** „Rodiče by chtěli mít s dětmi co nejméně práce doma“. **A co obráceně? Co vy očekáváte od rodičů?** „Aby se svým dětem více věnovali.“

Respondent střední škola „C“

„Speciálního pedagoga a psychologa zaměstnaného máme, takže je to spíše na zvážení o tom sociálním pedagogovi, kterého bych určitě využil. V tuto chvíli spíš čekám na to, jestli se někdo vhodný nevyskytne, protože je to poměrně citlivá věc a chci si toho člověka vybrat. Zvažuji, že podám nějaký inzerát. Chtěl bych, aby byl na plný úvazek. Mojí vizí je, že by sociální pedagog mohl pracovat s jednotlivými třídami nějak pravidelně a cíleně. Například v podobě jedné hodiny za měsíc s každou třídou. Chtěl bych, aby se našla síla na to, aby se ty třídní kolektivy posunovaly k větší soudržnosti. Zároveň bych chtěl, aby byl zapojen do mimoškolních aktivit. Snažíme se co nejvíce vtáhnout do dění školy i rodiče. Byl by to určitě přínos. Takže bych na tyto činnosti využil sociálního pedagoga, ostatní profese mají na

starosti už jiné činnosti a svým způsobem v rámci možností tyto činnosti supluje.“ **Myslíte si tedy, že pokud budete vy jako pedagogové a rodiče více spolupracovat a lépe se poznáte, že bude i méně problémů ve škole?** „Myslím, že ano. Rodiče by viděli, že se snažíme pro jejich děti dělat maximum a třeba právě sociální pedagog by měl příležitost lépe poznat, v jaké rodině dítě žije. Asi by pak dokázal lépe najít jádro případného problému a zvolit správnou taktiku řešení.“ **Myslíte si, že jako škola naplňujete představy rodičů vztahující se ke škole?** „Snad ano. Chtějí, aby bylo prostředí ve škole pohodové, bez problémů. Aby jejich děti vystudovali a uplatnily se v životě“. **A co obráceně? Co vy očekáváte od rodičů?** „Řekl bych, že u nás ve škole je spolupráce většinou dobrá. Nicméně bychom si přáli, aby se více zapojovali do mimoškolních aktivit.“

Respondent střední škola „D“

„Určitě. Dokážu si představit, že by sociální pedagog komunikoval právě s rodinou. Samozřejmě by bylo nejlepší, kdyby měl celý úvazek. Mohl by tomu věnovat mnohem více času, což by mohlo přinést pozitivní výsledky. Jeho uplatnění by mohlo být třeba v oblasti sociálního začleňování. Ukazují se sociální a ekonomické rozdíly, což přináší třeba ve třídách některé problémy. Děti vyčleňují někoho, kdo má třeba starý telefon nebo nemá značkové oblečení, Pokud dokážeme, aby se problémy dobře odkomunikovaly, je to dle mého názoru, poloviční úspěch. Na to je potřeba odborného člověka a hodně času. Co se týká otázky, jestli bych zaměstnal člověka na tyto činnosti jiné profese, tak pokud bych dostal místo a peníze na tohoto člověka, tak bych neměl důvod.“ **Myslíte si, že jako škola naplňujete představy rodičů vztahující se ke škole?** „Je to tak půl na půl. Tam kde jsou problémy, tak si většinou rodiče myslí, že je veškerá odpovědnost na škole“. **A co obráceně? Co vy očekáváte od rodičů?** „Zájem. Zájem o školu, o to, co jejich děti dělají. Jak tráví volná čas a s kým ho tráví.“

Otázka č. 9 - Co vidíte jako zásadní problém, kvůli kterému nemůžete, nebo byste nemohl pozici sociálního pedagoga u vás na škole zřídit?

Respondent základní škola „A“

„V případě, že bych měl zájem o pozici sociálního pedagoga na naší škole, zásadní problém ve zřízení pozice nevidím. Sociálních pedagogů je dost. **A co finanční prostředky?** Finanční prostředky by se dle mého názoru nechaly získat z dotačních titulů Ministerstva školství a Evropské unie“.

Respondent základní škola „B“

„Mzdové prostředky. Jednoznačně na tohle budete, pane kolego, narážet hodně často. Já se o tom opět trochu rozhovořím, jestli mohu. Mzdové prostředky jsou škole samozřejmě přidělovány každý rok v rámci rozpočtu. Problém je, že už nezbývá na motivační složku platu. Za sebe, mohu říci, že vše co musí pedagog vykonat a vše co pedagog opravdu vykonává, lze shrnout do konstatování, že spousta pedagogů jsou opravdu srdcaři. To, co vykonávají za takzvaný tarifní plat, mají dáno rozvrhem. To, co dělají navíc pro školu, věnují z vlastního volného času. Tady již nevidím prostor pro to, aby byla na naší škole zřízena pozice sociálního pedagoga. Nezaplatil bych ho. Takže ještě jednou peníze. Zcela určitě. Škola je jako firma. Nemůžu se u pedagogů zaštiťovat jenom tím, že je to poslání. Teď si dovolím mluvit zcela konkrétně. Za to, že má někdo poslání, si rohlíky v Hypernově nekoupí. Pokud se máme opřít o to, že má být škola fungujícím organizmem, stejně tak jako firma, tak za dobře odvedenou práci ve fungující firmě by se mělo také adekvátně finančně ohodnotit. Rád bych upozornil a ozřejmil z praxe tvrzení, paní exministryně Valachové, která řekla, že „inkluze je rámcově a legislativně naprosto jasná a že na všechno je dost peněz. Jediného, čeho je kupodivu dost a toho si tedy vážím, je asistentů. Dovolím si tedy vyjádření k vyjádření „dost peněz“. Nemáme nouzi o nabídky nebo požadavky práce na asistenta, to ne. Je mi ovšem trochu stydno přijímat tyto uchazeče, kteří vykonávají práci pro děti se speciálními potřebami, za podle mého názoru tak nízký plat. Vím a vidím to dnes a denně, že často dělají práci vysoce nad rámec svých povinností za tak, a omluvte mi ten výraz, naprosto „mrzký peníz“. Co se týká rámcového a legislativního vymezení, to by mělo být tedy naprosto jasné. Byť má vedení školy vysokoškolské vzdělání, na některá vymezení zákona nebo metodiky MŠMT je potřeba spíše právní vzdělání. Musíme tak často volat o právní pomoc nebo radu, jak si vlastně zmíněnou tezi ve školském zákoně, nebo v metodickém přípisu MŠMT, vyložit. Takže jednoznačně pokud bych měl tyto věci shrnout a na něco poukázat: lidské zdroje jsou a zatím jsme schopni je zajistit. S tím, co je psáno, to je dáno, si nějak poradíme. To byla ve školství vždycky lidová tvořivost. Ale co se týče financování lidských zdrojů, hanba ministerstvu.

Respondent střední škola „C“

„Zásadní problém jsou vždy peníze. To je jednoduché. Protože ve chvíli, kdy není dost diagnostikovaných dětí, byť by i ty nediodagnostikované potřebovaly takovou podporu, tak na něho nejsou peníze. Ano, určitě by nám pomohlo, kdybychom do toho mohli dát více peněz. Lidí na to máme, mechanismy na to máme, akorát někteří lidé dělají nad rámec svého běžného platu tolik, že mají pocit, že to dělají moc levně.“

Respondent střední škola „D“

„Samozřejmě finanční prostředky. To je oč tu běží. Větší peníze dostáváme na děti, které to mají na papíře. Ale co si budeme povídat. Podporu v nějaké podobě potřebuje většina žáků. A učitelé jsou již tak vytíženi, že i když se snaží, tak mohou něco přehlédnout nebo nedotáhnout do konce“.

Otázka č. 10 - Jaké vidíte další možnosti pro zlepšení uplatnění sociálních pedagogů ve školách?

Respondent základní škola „A“

„Teď možnosti uplatnění nevidím. Podle mě je mnohem podstatnější osobou školní psycholog. Nicméně pokud by někteří kolegové o tuto pozici stáli, pak bych viděl jako zásadní přesné legislativní vymezení. Ostatní potřeby jsou z mého pohledu bez problémů realizovatelné“.

Respondent základní škola „B“

„Určitě legislativní vymezení. Určitě by nám to pomohlo ve specifikaci této pozice a jejího finančního ohodnocení. Problém naší legislativy myslím nepřísluší mě, abych to hodnotil. Já už se dnes lehce dotkl inkluze. Ale ono všechno vzniká trošku za pochodu. Myšlenka zřízení pozice sociálního pedagoga je samozřejmě dobrá, ale potom je potřeba jednoznačně legislativně vymezit, co bude mít v působení sociální pedagog, co preventista sociálně-patologických jevů, co školní psycholog. Často je to dáno i do rukou ředitelů škol, což je věc nelehká. Proto jsem tady narážel už jednou i na tu lidovou tvořivost. Někdy se pak v pracovním kolektivu člověk narazí na to, že dva lidé dělají stejnou věc a v případě, že je tam ještě věc další, tak tu pak neudělá nikdo. Takže legislativní vymezení, co kdo bude dělat. A vlastně i legislativní vymezení toho, jakou kdo má pravomoc“.

Respondent střední škola „C“

„Nevidím. Nás legislativní vymezení sociálních pedagogů tolik nezajímá, protože my nejsme státní škola. Dost fungujeme větší mírou svobody, než aby nám taková věc bránila někoho zaměstnat“.

Respondent střední škola „D“

„Pokud se zamyslím, tak asi legislativa. Sociální pedagog není nikde definovaná pozice. Myslím, že spousta kolegů neví, co si má představit jako jeho náplň práce. Není moc velké povědomí o pozici sociálního pedagoga. Tady by asi pomohla větší osvěta, jakým by mohl být“.

sociální pedagog pro školu přínosem. Takže kromě legislativy i osvěta samotných pedagogů, resp. manažerů škol“.

Otázka č. 11 - Prosím o váš názor, zda si myslíte, že máte u vás ve škole výchovné problémy?

Respondent základní škola „A“

„Drobné výchovné problémy ano“.

Respondent základní škola „B“

„Jedním slovem ano“.

Respondent střední škola „C“

„Musím říci, že v poslední době nemáme výchovné problémy, které by zasahovaly až do trestně právní roviny. Ostatní běžné výchovné problémy se občas vyskytují“.

Respondent střední škola „D“

„Samozřejmě ano. V tak velkém počtu dětí, je neustále co řešit“.

Otázka č. 12 - Pokud jste odpověděli, že u vás nemáte výchovné problémy, myslíte si, že takový žák u vás ve škole není nebo jaký si myslíte, že je důvod, že o tomto chování nevíte?

Na tuto otázku, žádný z uvedených zástupců škol neodpověděl, že nemají.

Otázka č. 13 - Pokud ano, které výchovné problémy jsou typické, které jste řešili?

Respondent základní škola „A“

„Nekázeň, ubližování spolužákům, šikana, vulgární vyjadřování, nerespektování autority učitele, neomluvená absence“.

Respondent základní škola „B“

„Samozřejmě nemůžu konkretizovat jmenovitě, ale těch případů bylo víc. Takže když udělám model, je to klasická šikana ve třídě. Již tady nezažíváme opravdu tvrdou fyzickou šikanu, která tady byla zhruba před deseti lety. Ale takovou tu drobnou ostrakizaci, psychickou šikanu, vytěsňování jednotlivce z kolektivu. Začíná to kupodivu nenápadně, samozřejmě latentně a spíše u těch menších žáků. Často to ten postižený jedinec neřeší a uvědomí si to až ve chvíli, kdy to přeroste v něco většího. Když už je, jak říkal Cimrman, sám uprostřed davu a je již v dané třídě vytěsněn. Takže tohle to je takový nejběžnější výchovný problém a potom

vzájemné interpersonální vztahy v kolektivu. Co přípustné je, co přípustné není. Bohužel s rozvojem moderních technologií není neznámý ani jev zvaný kyberšikana. Takže často je to přesah, kdy na sebe jednotlivci ze třídy, nebo mezitřídně, třeba útočí na sociálních sítích na internetu. Ale prokazatelně jsou ty přístupy mimo čas, kdy je ten člověk ve škole. To znamená, že je to už mimoškolní činnost a už to v podstatě my postihovat nemůžeme, přesto tyto problémy také řešíme. Mimochodem od té doby, co jsi tady ukončil školní docházku, tak máme plošně zavedenou všude WIFI síť ve dvou pásmech. Zároveň jsme udělali jako jedna z mála škol, že žáci v rámci této sítě Student nemají přístup do žádných sociálních sítí jako je Facebook, Twitter a podobně. Toto ať si žáci řeší mimo školu. Dalšími běžnými problémy jsou nekázeň při vyučování, sociální vyčleňování některých žáků, alkohol, kouření a podobně “.

Respondent střední škola „C“

„Nějaký zárodek šikany. Taková ta latentní fáze je nejčastější. Pak občas u starších dětí problém s docházkou. Marginálně, skoro vůbec, máme problémy s drogami. Občas se vyskytnou problémy chování studentů na sociálních sítích. To se teď nově ukazuje za posledních 4-5 let“.

Respondent střední škola „D“

„Jedním z nejčastějších jevů je u nás ve škole neomluvená absence žáků zejména na teoretickém vyučování. Setkáváme se i s měkkými drogami, nerespektování autorit, nekázeň při vyučování, hrou hazardních her, požívání alkoholu nebo konflikty se spolužáky, alkoholem a v neposlední řadě šikanou. Samozřejmě sociální sítě jsou také někdy problém“.

Otázka č. 14 - Jak je to na vaší škole s intenzitou výchovných problémů?

Respondent základní škola „A“

„Spíše se mění struktura. Početně se to asi nijak zvlášť nemění, zhruba stejně“. Zvládáte to personálně zajistit? „Snažíme se. Chtělo by to člověka na plný úvazek.“

Respondent základní škola „B“

„Jednoznačně bych řekl, že stagnuje možná se snižuje a ty problémy přechází do jiné oblasti. Zatímco dřív třeba tady byly problémy „ztrát – krádeží“ mobilních telefonů a podobně, můžu říct, že za poslední tři čtyři roky jsme tady neměli jediný tento problém. Na druhou stranu zase, tak jak se společnost poměrně liberálně dívá třeba na konzumaci tabákových výrobků a alkoholu, je velmi těžké působit na žáky, když je k tomu společnost tolerantní. My se snažíme zavádět pravidla, aby žáci například nekonzumovali tabákové výrobky a v případě, že

problém řešíme, tak nakonec sám žák přizná, a dokonce i jeho zákonný zástupce, že si spolu zapálí doma. Takže ve škole nám nikdo nekouří a snažíme se obsáhnout i blízké okolí školy, i když na to legitimně, resp. legislativně nemáme právo. Působnost ředitele školy končí plotem a bránou školy. Jakmile ten žák udělá krok před školu, tak už je to obecní prostor a už za to zodpovídá obec a ne ředitel. Přesto se to snažíme nějakým způsobem řešit a apelovat na žáky prostřednictvím třídních učitelů, prostřednictvím preventisty, děláme různé osvětové akce a tak dále. Ale přerodilo se to někam jinam. Na tu prvotní otázku odpovídám, že je celkový pokles výchovných problémů alespoň u nás. Na druhou stranu je to otázka toho, že se důsledně řeší. Ať už přes OSPOD (orgán sociálně-právní ochrany dětí), ale třeba i s oddělením dětské kriminality“. **Zvládáte to personálně zajistit?** „Je to lepší, než to bylo, a to zejména tím, že jsme posílili o pozici školního pedagoga v rámci projektu. Až to skončí, jestli se projekt neprodlouží, tak by to mohl být personální problém.“

Respondent střední škola „C“

„**Přibližně stejná.** Ono jich není zase tolik, abychom měli pocit, že by bylo reálné, aby se ten počet jejich ještě snížil. Když třeba při počtu cca 1000 dětí, máme gympl a základku, a za rok řešíme třeba 3 - 4 případy latentní šikany, 3 - 4 případy poruchy potravy, 1 - 2 případy sebepoškození, do 5 případů záškoláctví. Při tomto počtu dětí si neumím ani představit, že by jich bylo méně“. **Zvládáte to tedy personálně zajistit?** „Ano, řekl bych, že to zvládáme. Ale myslím, že by bylo dobré mít člověka, který všechny činnosti, které s tím souvisí, bude koordinovat. Někdy se stane, pokud věc řeší více lidí, že vážne tok informací, co se v dané věci děje.“

Respondent střední škola „D“

„Řekl bych, že se u nás mírně zvyšuje. Pokud si připustím, že nejde jenom o ty velké výchovné problémy, které jsou na hraně zákona nebo za ním, ale že to jsou zejména běžné, jako jsem uvedl, tak je vlastně pořád co řešit. Zvyšuje se celkově agresivita dětí. Je spousta problémů, které nejsou tak závažné, ale přitom ztěžují například průběh vyučování. Prostě každý problém, byť i malý může v důsledku nepříznivě ovlivnit vzdělávací proces a školní výsledky žáka, což pak vede zase k dalším důsledkům. Bere to sílu učitelům, nabourává to morálku celého kolektivu atd.“. **Zvládáte to personálně zajistit?** „Děláme, co můžeme. Spousta lidí si myslí, že nás je dost. Jen my víme, že opak je pravdou. Určitě je v této oblasti prostor pro zlepšení, a pokud bychom měli člověka na víc, mohl by tomu také věnovat více času.“

Otázka č. 15 - Jaký jste řešili ve vaší škole konkrétní problém, na který si vzpomenete?

Respondent základní škola „A“

„Na konkrétní případ si teď nevzpomenu. Čas od času se řeší užívání drog, spíš výjimečně. Výjimečně se řeší sebepoškozování.“ Zkuste si prosím vzpomenout na něco konkrétního. Třeba přímo ve třídě. „Vlastně bych mohl zmínit jednoho žáka sedmého ročníku, který při vyučování u jedné mladé paní učitelky neustále rušil výuku, a přerostlo to skoro v šikanování té učitelky.“

Respondent základní škola „B“

„Bylo tady podezření na účasti ve hře „Modrá velryba“, která měla účastníky dohnat k sebevraždě. Řešil to preventista sociálně-patologických jevů spolu s výchovnou poradkyní a se mnou. Řešili jsme to i ve spolupráci s oddělení sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). Probíhalo zjišťování u spolužáků a dalších jednotlivých žáků. Nakonec ukázalo, že to tak ve skutečnosti se nejednalo o sebevražedný úmysl, ale o snahu dívky, která měla doma nelehký rodinný život, na sebe upozornit. Dívka na sebe musela brát část zodpovědnosti a práce svoji matky za mladšího sourozence. Byla zneužívána svou matkou k práci, a ta ji zároveň nepouštěla občas v rámci těchto povinností do školy. A tak dívka ve snaze na sebe upozornit začala sebepoškozovat. Vzhledem k tomu, že to zrovna probíhalo v době, kdy byla dost medializovaná „Modrá velryba“, nechtěli jsme to podcenit. Nakonec se ukázalo, že ten uvedený problém nemá spojitost s touto hrou. Dívka se snažila na sebe upozornit. Samozřejmě s ní bylo dále pracováno ambulantně mimo školu a zároveň i tady ve škole formou školního psychologa“.

Respondent střední škola „C“

„U nás je asi teď nejčastějším problémem sebepoškozování porucha příjmu potravy. To je velice běžná věc. To je každý rok několik případů. Jedná se o jednotky, ne desítky. Naposledy to byla dívka čtvrtého ročníku. Byla to úplně normální, z mého ohledu pohledná dívka. Jak pak následně vypověděly její spolužačky, pořád si připadala tlustá. Samozřejmě, když ji chlapci říkali, jak je štíhlá, byla to zřejmě další motivace. Na podezření nás upozornili rodiče, kteří si začali všimnout, že jde vždy po jídle na záchod. Když ji maminka slyšela zvracet, vždycky se vymlouvala, že jí v jídle něco nesesedlo. Když za posledních x měsíců dívka hodně zhubla, rodiče to začali řešit.“

Respondent střední škola „D“

„Jeden z posledních problémů, který jsme tady řešili, bylo sázení chlapce třetího ročníku na výsledky sportovních zápasů. Nejdříve přímo v sázkové kanceláři prostřednictvím starších kamarádů a následně on-line na internetu. I tam měl účet na staršího kamaráda. Rodiče o tom věděli, ale nepřikládali tomu velkou důležitost. Problémy se začaly vynořovat ve chvíli, kdy nebyl schopen vrátet půjčené peníze, a ve třídě se začaly ztrácet věci. Pak vše náhodou prasklo. Naštěstí škoda nebyla vysoká a ještě se nejednalo o velké patologické hráčství.“

Otázka č. 16 - Jak probíhala spolupráce s rodiči při řešení tohoto problému žáka?

Respondent základní škola „A“

Mohl byste mi prosím říci, kým byli vyrozuměni rodiče? *„U tohoto žáka jsem si pozval rodiče do školy přímo já“.* **Jak probíhala spolupráce?** *Rodiče nám přislíbili, že tomu budou věnovat zvýšenou pozornost.“* **Kolikrát a kdo se kvůli tomuto problému s rodiči sešel?** *„Poprvé jsem se s rodiči sešel já, učitelka a psycholog. O výsledku jsem informoval na poradě i ostatní učitele. Dále byli znovu pozváni do školy asi ještě dvakrát. Zlepšení vždycky bohužel vydrželo jenom chvíli.“* **Navštívili jste rodinu doma?** *„Ne.“* **A Proč ne?** *„Není na to čas a lidi.“* **Jakou jste odhalili při řešení tohoto problému příčinu?** *„Asi tu, že rodiče neměli na syna moc času. Byli vytíženi pracovní. V dnešní době jsou rodiče pohlceni svou prací a to, co se děje ve škole jim nějak uniká. Žák měl průměrné výsledky, takže měli pocit, že je ve škole vše v pořádku a poznámky brali jako klukovinu.“*

Respondent základní škola „B“

Mohl byste mi prosím říci, kým byli vyrozuměni rodiče? *„Matku jsme si zavolali do školy prostřednictvím třídní učitelky.“* **Jak probíhala spolupráce?** *„Matka žádný problém neviděla, spíše se vymlouvala, že o nic nejde, že občas jen potřebuje vypomoci s mladším dítětem, když třeba zařizuje jiné věci. Vysvětlovali jsme jí, jaké jsou její povinnosti a co je povinná školní docházka. Nakonec pochopila, že se nejedná o ní, ale o její dceru a že to může skončit třeba i hůř.“* **Kolikrát a kdo se kvůli tomuto problému s rodiči sešel?** *„S matkou jsme se sešli jednou a pak pravidelně na rodičovských schůzkách. Tím, že jsme to řešili ve spolupráci s OSPODem dostal se tento případ pod kontrolu.“* **Navštívili jste rodinu doma?** *„Ne.“* **A proč ne?** *„Předpokládám, že je doma navštívil OSPOD.“* **Jakou jste odhalili při řešení tohoto problému příčinu?** *„Dívka byla z neúplné rodiny. Myslím, že si matka v první řadě nevěděla rady co se svým životem.“*

Respondent střední škola „C“

Mohl byste mi prosím říci, kým byli vyrozuměni rodiče? „V tomto případě to byli přímo rodiče, ale to bych řekl, že je výjimka.“ **A jak probíhala spolupráce v tomto případě?**

„Obecně je to dost různé, většinou ti rodiče spolupracující a v určitém procentu případů si úplně odmítají připustit ten problém. Typicky to je právě v oblasti poruchy příjmu potravy, to ti rodiče vůbec nespolečně spolupracují. Většinou se jedná o dívky a většinou to skončí tak, že se zhroutí a potom si to jsou nutní přiznat i rodiče. Ale my, když jim signalizujeme, že tam je problém, tak oni to většinou nechtějí vůbec brát v potaz. V tomto případě jsme se domluvili na spolupráci, co oni budou činnost v rámci rodiny, my ve škole a co přenecháme odborníkům.“

Kolikrát a kdo se kvůli tomuto problému s rodiči sešel? „Byli jsme v kontaktu celý školní rok většinou telefonicky. Pokud bylo potřeba řešit něco osobně, pak přišla většinou maminka. V těchto případech je to běh na dlouhou trať a není jen tak vyhráno.“ **Navštívili jste rodinu doma?** „Ne, nebyl důvod.“ **Jakou jste odhalili při řešení tohoto problému příčinu?** „Dívka ze svého pohledu neodpovídala standardům krásy.“

Respondent střední škola „D“

Mohl byste mi prosím říci, kým byli vyrozuměni rodiče? „Rodiče jsem kontaktoval já.“

Jak probíhala spolupráce? „Rodiče si vůbec neuvědomili, že by se z tohoto chování mohl stát velký problém. Ono to vypadá tak neškodně. Jsou to sportovní zápasy, nejedná se o žádné automaty, které jsou tak profláklé. A tak zdání klame. Oni si zároveň prý mysleli, že když nevyhraje, tak se nic neděje a když nebude mít peníze, tak hrát přestane. Rodiče škodu uhradili a v průběhu školního roku komunikovali s třídním učitelem.“ **Kolikrát a kdo se kvůli tomuto problému s rodiči sešel?** „Ze začátku jsme se sešli s rodiči asi dvakrát a pak se s nimi a se žákem sešel metodik prevence a spolupracoval i výchovný poradce. Chvilí docházel i na ambulantní léčbu. Následně probíhala jednou za čas komunikace s třídním učitelem po telefonu nebo na schůzkách.“ **Navštívili jste rodinu doma?** „Ne, na to **není tolik času a lidí.**“ **Jakou jste odhalili při řešení tohoto problému příčinu?** „Dojem, že jde jednoduše získat peníze a samozřejmě podcenění problému rodiči.“

Otázka č. 17 - Jak se situace následně vyvíjela?

Respondent základní škola „A“

„Vzhledem k tomu, že se situace ve vlnách opakovala, nakonec rodiče přeřadili chlapce do jiné školy. Jediné, co jsem udělal, zavola jsem řediteli a o problému ho informoval“.

Respondent základní škola „B“

„Samozřejmě s dívkou bylo dále pracováno ambulantně mimo školu a zároveň i tady ve škole formou školního psychologa. Neustále sledujeme, jak se dívka chová a zda nepotřebuje nějakou pomoc, zda je vše v pořádku. Sledujeme i její absenci v rámci školního vyučování. Zatím se vše dostalo do normálu. Mohl bych k tomuto tématu ještě obecně“? Samozřejmě, zajímají mne Vaše poznatky z praxe. „V co největší obecnosti, to zase mohu rozvést do více linií. Samozřejmě někdy schůzky s rodiči padnou na úrodnou půdu. Měli jsme tady většinou případy, že opravdu po výchovné komisi je utrum a ten žák se postaví zpátky na koleje a jede po nich tak, jak jet má, když to vezmu v obraznosti. Někdy pochopitelně také dojde k tomu, že za první výchovnou komisí následuje druhá výchovná komise. A k tomu zlepšení dochází dost pozvolna, nebo třeba také vůbec ne. Ale tam je to patrné už na přístupu rodičů. Někteří rodiče jsou ochotní ke komunikaci a je na nich vidět aktivní spolupráce. Že chtějí a sami vymýšlejí v průběhu výchovné komise, jak by se to dalo udělat. Někdy nás jen vyslechnou, někdy rodiče, protože je jasné, že nebudou poslouchat příjemné věci, tak přijdou už „nastartování“ na nás. To znamená, že vždycky je tendence na té výchovné komisi to nejdřív emočně zklidnit. A pravidlo číslo jedna je nechat mluvit toho rodiče. Aby se takřikajíc vypovídal z toho problému. Důležitý je také konec toho, aby se všichni rozešli ke spokojenosti. Rodič má vědět, že my neútočíme na něj, ani na to dítě, ale že jsme se tam sešli proto, abychom našli společné řešení a tomu dítěti, žákovi, klientovi chceme-li, pomohli. Proto tam jsme. Ne proto dštít na někoho síru a říkat, jak je strašně špatný a co všechno vyvádí, i když musíme tomu rodiči sdělit, proč jsme si ho pozvali. Ale 2/3 úspěchu dělá to řešení. A většinou je to tak, že se s rodičem domluvíme, že periodicky bude dle závažnosti jednou za týden nebo čtrnáct dní on ze své strany kontaktovat třídního učitele. A třídní učitel bude za těch čtrnáct dnů sbírat informace z jiných předmětů. Dejme tomu, že hovoříme o žákovi druhého stupně, kde se vyučující střídají, a může tomu rodiči podat report, je to setrvalý stav, hodně se zlepšil, nebo problémy přetrvávají a pojďme k tomu zaujmout nějaké stanovisko a řešení.“ Děkuji za opravdu vyčerpávající odpověď.

Respondent střední škola „C“

„Naštěstí se problém podchytil včas a ve spolupráci rodiče, škola a odborník to dopadlo dobře. Myslím, že jsme to během školního roku všichni zvládli. Dívka sice moc nepřibrála, ale alespoň dále nezhubla. Vzhledem k tomu, že ukončila studium, tak o ní už nic nevíme.“

Respondent střední škola „D“

„Vše se zdá, že se vyřešilo a zatím je žák bez větších problémů. Je si vědom, že dáváme pozor, aby nesešel z cesty. Jak to bude do budoucna, kdo ví“.

Otázka č. 18 - Jak vaše škola reagovala, aby se tento problém neopakoval i u jiných žáků?

Respondent základní škola „A“

*„Volíme vždy preventivní přístup od školního metodika prevence, od třídních učitelů, hovoří o problému“. **Můžete mi prosím konkretizovat, co jste udělali pro to, aby se neopakoval přímo tento problém?** „Třídní učitelé o tom mluvili ve třídách a na rodičovských schůzkách“. **Mluvil o tomto problému (šikana učitelky) někdo z odborných pracovníků?** „Ano, ve vyšších ročnících byla psychologem uskutečněna beseda.“ **A co s učiteli?** „Ne“.*

Respondent základní škola „B“

„Konkrétně v souvislosti s hrou „Modrá velryba“ jsme kontaktovali Policii ČR a městskou policii, se kterou pravidelně máme besedy napříč prvním i celým druhým stupněm, aby nám zprostředkovali besedu, kterou následně absolvovaly všechny třídy. Zároveň jsme o tomto nebezpečí samozřejmě spravili i rodiče v rámci pravidelných třídních schůzek. Zároveň jsme apelovali, aby měli přehled, o volnočasových aktivitách svého dítěte a o tom, kam se jejich dítě dívá na internetu. Protože spousta rodičů řekne „Jo on si zalezl do pokojíčku, on je hodnej, on se tam učí“. A my víme, že se tam může koukat na internet a přebírat třeba názory jiných, které nejsou úplně zdravé. Dále jsme vytipovali třídy, kde jsou skupiny dětí opravdu nejohroženější dalšími patologickými jevy a mohli si vybrat téma přednášky, které by je zajímalo. A tak proběhla například přednáška ke kyberšikaně a nebezpečí internetu obecně, přednáška o návykových látkách atd.. Samozřejmě byla v této souvislosti intenzivní práce třídního učitele, preventisty atd. Nechci říkat, že můžeme udělat jen velmi málo, ale myslím si, že jsme udělali maximum, co jsme udělat mohli.“

Respondent střední škola „C“

*„Snažíme se dělat preventivní kroky, ještě než problém nastane v podobě nějakých dotazníkových šetření a sociometrických měření atd. Snažíme se odhalit ty věci dřív, než nám přijdou na stůl a než se projeví. Co se týká přímo toho problému s poruchou příjmu potravy, děláme besedy jak s odborníky, tak s vrstevníky, kteří si něčím takovým prošli“ **A kolika tříd se týkala právě beseda o poruše příjmu potravy?** „Nejsem si jist, ale myslím, že to bylo pro*

všechny“. **Mluvili jste o tomto problému s rodiči?** „Ano, upozorňujeme je, aby si děti všimli. Problém, je, že si to někteří rodiče nechtějí připustit. **Myslíte si, že když o tomto problému mluvíte na třídních schůzkách, že je to dostatečné?** „Víte, chtěli bychom tomu věnovat více času, ale to by muselo být třeba v rámci mimoškolních aktivit. Proto bych rád personálně posílil.“

Respondent střední škola „D“

„Třídní učitelé o tom mluvili se žáky ve třídách. Pozvali jsme na besedu i odborníka z ambulantní léčby“. **A kolika tříd se besedy týkaly?** „Třídní učitelé o problému mluvili ve všech třídách. Vyzvali žáky, kdyby o někom věděli, aby to sdělili anonymně do schránky. Beseda s odborníkem byla pro studenty třetích a čtvrtých ročníků“. **Mluvili jste o tomto problému s rodiči?** „Vždy, když nějaký problém nastane, třídní učitel informuje rodiče na schůzkách.“

Otázka č. 19 - Jak jsou podle vás pedagogové připraveni řešit výchovné problémy žáků?

Respondent základní škola „A“

„Přicházejí nepřipraveni z pedagogické fakulty. Při jejich vytíženosti není velký prostor k jejich dalšímu vzdělávání, ale samozřejmě se snažíme. Spoléhám na školního psychologa“.

Respondent základní škola „B“

„Snažíme se tuto oblast řešit dalším vzděláváním pedagogických pracovníků formou školení, které si kolegové a kolegyně vyberou. Velký zájem je například o školení „Jednání s problémovým žákem“ nebo „Řešení výchovných problémů“. Takže se snažíme v této oblasti sebevzdělávat. Zároveň si musíme sebekriticky přiznat, že dnešní děti už o internetu, aplikacích a sociálních sítích, vědí daleko více, než víme my. Děti se vzdělávají přirozeně vývojem a my se už musíme vzdělávat aktivně alespoň formou různých školení“.

Respondent střední škola „C“

„Spíš ano než ne, jsou. Podporujeme i individuální vzdělávání jednotlivých pedagogických pracovníků zejména formou školení, které si vyberou. Samozřejmě je vždy dobré mít odborníka na danou problematiku.“

Respondent střední škola „D“

„Jsou vybaveni obecně - teoreticky a nejvíc jim dá samotná praxe. Víte, škola samozřejmě podporuje jejich další vzdělávání a nejde jen o oblast výuky, ale také protidrogové prevence

nebo výchovného poradenství apod. Úzce spolupracujeme i s externími subjekty jako například s pedagogickým centrem. Všichni dělají, co můžou. Nikdy nebudou odborníky na všechny oblasti“.

Otázka č. 20 - Co by podle vašeho názoru pomohlo ke zlepšení (prevenci i řešení) výchovných problémů žáků ve vaší škole?

Respondent základní škola „A“

„Větší angažovanost rodičů ve výchovných problémech a celková změna struktury navádění společnosti vůči školství a vzdělávání. Je tady nízká prestiž škol a vzdělávání vůbec“.

Respondent základní škola „B“

„Rodina je základ státu. Takže hlavně rodina. Dnes si část rodičů myslí, že vzdělávání je totéž, co výchova. Nadlehčeně jde říci, že si myslí: tady máte dítě, vzdělejte ho a tím ho i vychovejte. Rodiče by se měli více zaměřit na vlastní děti. Bohužel žijeme v kariérní společnosti, kde rodiče mají čím dál méně času a věnují se především práci. Všechno začíná již v rodině a čas na dítě je v dnešní uspěchané době opomíjený. Dalším aspektem, který by všem pomohl, je větší spolupráce rodiny se školou. Pokud bychom tohle mohli vrátit a teď nejsem konzervativec nebo zpátečník, tak o třicet let zpět, tak si myslím, že by to školství vypadalo úplně jinak. Apeloval bych hlavně na zákonodárce a ministerstva, to jest ty, kteří tvoří pravidla. Jejich osvícenost může školství hodně pomoci“.

Respondent střední škola „C“

„Vždy je co zlepšovat. Asi je velmi důležitá změna ve společnosti. Aby jediné, co lidi budou řešit, nebylo jen to, kolik mají učitelé volných dnů, kolik mají dnů prázdnin, kdy nemusí být ve škole, kolik hodin učí a jak mají vysoký plat. Také to, aby se kladl větší důraz nejen na práva studentů, ale také na jejich povinnosti“.

Respondent střední škola „D“

„Aby měli učitelé zase autoritu. Aby si jich společnost více vážila. S tím souvisí samozřejmě nejen zákony, ale i myšlení lidí. Obecně by financování škol nemělo být jen o tom, kolik má škola studentů. Někdy jsou učitelé svým způsobem rukojmími žáků. Žáci jsou ti, co by měli mít zájem a přizpůsobit vše tomu, aby dostudovali. Ne naopak.“