

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Jan Šmída

**Uplatnění sociálního pedagoga v základní škole
z pohledu ředitelů škol**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Uplatnění sociálního pedagoga v základní škole z pohledu ředitelů škol* vypracoval samostatně a s použitím jen uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci 17. 4. 2023

.....

Podpis

Poděkování

Rád bych poděkoval svému vedoucímu práce doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D. za odborné vedení a společnou výzkumnou činnost, kolegům z Asociace sociálních pedagogů za inspirativní a odborné konzultace a připomínky, které mi poskytli, a v neposlední řadě své milované přítelkyni za trpělivost a laskavou pomoc při zpracování dat.

Obsah

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Historický vývoj sociální pedagogiky	9
1.1 Vývoj v České republice	12
1.2 Vývoj v zahraničí	14
1.2.1 Slovensko	14
1.2.2 Německo	15
1.2.3 Polsko	16
1.2.4 Současná sociální pedagogika v Evropě	17
2 Aktuální postavení sociálních pedagogů	19
2.1 Legislativní (ne)ukotvení a s tím spojená problematika	19
2.2 Možnosti financování	20
2.3 Snaha o etablování pozice sociálního pedagoga	21
2.4 Sociální pedagog vs. sociální pracovník	22
3 Pozice sociálního pedagoga v základní škole	24
3.1 Teoretický profil pozice	24
3.2 Kompetence sociálního pedagoga	26
3.3 Cílová skupina sociálního pedagoga	28
3.4 Činnosti sociálního pedagoga	29
3.4.1 Prevence a preventivní působení	29
3.4.2 Intervence a krizová intervence	31
3.4.3 Diagnostika a depistáž	33
3.4.4 Poradenská a konzultační činnost	34
3.4.5 Terénní práce s rodinou	35
3.4.6 Metodická podpora pedagogům	36
3.4.7 Komunikace s externími subjekty	37
3.5 Přímá pedagogická činnost	38
II. EMPIRICKÁ ČÁST	39
4 Výzkum a jeho metodologická východiska	40
4.1 Metodologická východiska výzkumu	40
4.1.1 Téma výzkumu	40
4.1.2 Předmět výzkumu	40
4.1.3 Cíle výzkumu	40

4.1.4	Výzkumné otázky a výzkumný problém.....	41
4.1.5	Stanovení hypotéz	41
4.2	Výzkumný soubor.....	42
4.3	Výzkumné metody	42
4.3.1	Výzkumný nástroj	42
4.3.2	Sběr dat.....	43
4.3.3	Analýza dat.....	43
4.4	Pilotáž	45
4.5	Předvýzkum	45
5	Výsledky výzkumu.....	46
5.1	Základní výsledky.....	46
5.1.1	Charakteristika škol, které se zúčastnily výzkumu.....	46
5.1.2	Sociálně znevýhodnění žáci na základních školách	49
5.1.3	Současné potřeby škol	50
5.1.4	Uplatnění sociálního pedagoga v očích vedení základních škol	53
5.2	Verifikace výzkumných hypotéz	55
5.2.1	Postoj vedení základních škol k využívání pozice sociálního pedagoga.....	56
5.2.2	Potřebnost pozice sociálního pedagoga v kontextu aktuálních potřeb	59
5.2.3	Vliv podílu sociálně znevýhodněných žáků na potřeby základních škol	64
5.3	Diskuze	67
6	Závěr.....	71
	Seznam použité literatury	73
	Seznam použitých zkratk	78
	Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	79
	Seznam příloh.....	80

Úvod

Sociální pedagogika a poslání sociálních pedagogů jsou pro mě velmi blízká témata, neboť považuji tuto pozici v českém školství za velmi nezbytnou. Vzhledem k mému zájmu v této oblasti a působení v Asociaci sociálních pedagogů je pro mě naplňující zabývat se tímto výzkumným záměrem a dopomáhat tak k rozkrývání nejasností, které se k sociálním pedagogům stále vážou.

Pozice sociálního pedagoga existuje v českém školství již řadu let, ale i přes výrazné úsilí řady odborných společností a jednotlivců se jí stále nepodařilo legislativně ukotvit mezi pedagogické pracovníky. Nezbytnost této pozice je však zřejmá. Stále více zjišťujeme, že školy nedostatečně připravují své žáky na nástrahy této doby, což se také potvrdilo v posledních 3 letech nabitých jednou krizí za druhou.

Sociální pedagog je přitom specificky vzdělaný odborník reflektující aktuální potřeby škol, schopen uplatnit se v prevenci, intervenci, práci se žáky se sociálním i jiným znevýhodněním, při práci se třídním a školním kolektivem, při depistáži, diagnostice, poradenství žákům, rodičům i pedagogům, při metodické podpoře pedagogům, ale i v řadě dalších oblastí. To z něj dělá eso v rukávu pro školu, které je otevřená této personální podpoře. Jeho působení je však ohroženo neoptimálním nastavením v důsledku legislativního neukotvení této pozice. Často tak v praxi končí na této pozici zkušení sociální pedagogové, neboť školy nemají adekvátní finanční možnosti na jejich další financování. Otázkou však zůstává, jak je to se školami, které tuto pozici zatím nevyzkoušely. To určuje také koncept mé závěrečné práce.

Hlavním záměrem této práce je identifikovat postoj ředitelů a ředitelek základních škol k zavedení či nezavedení pozice sociálního pedagoga, určit hlavní důvody pro nevyužívání této pozice a zjistit aktuální potřebnost pozice sociálního pedagoga v kontextu současných potřeb škol.

V rámci teoretické části této práce se nejprve podíváme na historický kontext vzniku a vývoje sociální pedagogiky v Evropě. Následně porovnáme vývoj ve vybraných státech a v kontextu ukotvení pozice sociálního pedagoga. Druhá kapitola je věnována současnému postavení sociálních pedagogů ve České republice, legislativní problematice, možnostem financování pozice, snažím o etablování pozice a vymezení problematiky vztahu mezi sociálním pedagogem a sociálním pracovníkem. Třetí kapitola, která uzavírá teoretickou část, rozpracovává pozici sociálního pedagoga v základní škole. V rámci ní se podíváme na teoretický profil pozice, cílovou skupinu, kompetence sociálního pedagoga a činnosti, které běžně vykonává.

Empirická část je následně rozdělena na charakteristiku a přiblížení výzkumu, kde jsou stanoveny výzkumné hypotézy a je popsán výzkumný soubor, výzkumné metody, metody zpracování dat apod. Hlavní částí jsou však výsledky výzkumu. Ty jsem kategorizoval na základní výsledky výzkumu, tedy ty přibližující výzkum a interpretující deskriptivně analyzovaná data, a následně verifikace výzkumných hypotéz, kde interpretuji statistickou analýzu dat a ověřování hypotéz na základě stanovených testů.

Součástí práce je také diskuze, shrnující hlavní zjištění výzkumu, v rámci které porovnávám mnou zjištěné skutečnosti s výsledky výzkumů mých předchůdců a zvažuji, zda došlo k ověření výzkumných otázek. Práce je finalizována závěrem, ve kterém rozebírám celou práci a stanovuji závěry výzkumného záměru.

V současné době, kdy je rozvoj sociální pedagogiky nejmarkantnější, lze najít řadu prací zabývajících se pozicí sociálního pedagoga. Některé se zabývají jeho uplatněním, jiné se zaměřují na jeho kompetence, část z nich mapuje zkušenosti samotných sociálních pedagogů. Na jeho implementaci do školy má však zpravidla největší vliv ředitel či ředitelka dané školy, a proto jsem se také rozhodl zaměřit se na možnosti uplatnění a postoj vedení škol k pozici sociálního pedagoga.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Historický vývoj sociální pedagogiky

Provázanost výchovy se společností je konceptuálně vnímána již od starověkého Řecka, a to prostřednictvím dochovaných spisů slavných filozofů Platóna (427-347 př. n. l.) a Aristotela (384-322 př. n. l.). Jejich vnímání výchovy jako prostředku pro zajištění fungování společnosti, tedy přizpůsobení výchovy pro potřeby státu, však opomíjela určité těžko ovlivnitelné aspekty života (Kraus, 2014). Výchova v rukou státu se tak stala nástrojem pro přípravu jedince na jeho přesně stanovené působení ve společnosti, založené na dodržování zákonů. Velký důraz byl kladen především na míru vzdělanosti a mravnost. Podpora od státu byla směřována k vrstvám obyvatel, na kterých byl stát závislý, společensky neprospěšní však byli ohroženi zotročením. Obdobné sociálněpedagogické smýšlení můžeme zpozorovat i u římského filozofa Seneky (4 př. n. l.-65 n. l.), který však viděl moudrost člověka v prosociálním chování a v pomoci těm, kteří ji potřebují. Diktatura zajišťovala sociální stabilitu, rozhodování o pomoci v rukou státu však přinášelo řadu sociálních problémů a dopomohlo ke značné krizi státu (Procházka, 2012).

S příchodem raného křesťanství však došlo k razantním změnám v myšlení lidí, neboť učení Ježíše Krista přinášelo především soucit k trpícím lidem a změny v pojetí výchovy. Tyto myšlenky se rozšířily značnou rychlostí a převzaly tak pomyslné otěže dalšího společenského a filozofického vývoje společnosti. Víra v Boha se tak postupně stala jedinou správnou cestou výchovy. Zřetelným pozitivem této doby byl však rozvoj středověkých klášterů a společenstev, které zajišťovali péči a pomoc o chudé či nemocné. Výraznou osobností dobročinnosti byla např. Anežka Česká (Procházka, 2012).

Další výrazné změny ve společnosti a v chápání lidského bytí přicházejí v časech humanismu a renesance (14.-17. století). V období typickém pro zpochybňování dogmat církve a pro společenské změny byl kladen větší důraz na přirozenost lidského vývoje, spravedlnost a změnu mravů. Důležitost výchovy vyzdvihují především utopičtí socialisté a francouzští osvícenci. Právě období osvícenství lze dle Krause považovat za hlavní zdroj filozofického základu sociální pedagogiky (Kraus, 2014).

Zásadní progres v sociálněpedagogickém myšlení a v přístupu k výchově jako stěžejního prvku ovlivňujícího společnost můžeme zaznamenat u Jana Ámose Komenského (1592-1670). Ten považoval výchovu za nástroj zdokonalení společnosti, uvědomoval si vliv prostředí, hájil právo na vzdělání a poukazoval na pozitivní výsledky výchovy v oblasti vzájemné tolerance mezi lidmi (Procházka, 2012). Jeho metody a postupy naplňují sociálně-pedagogické principy,

neboť mají vést k zefektivnění výchovně-vzdělávacího procesu a skrze úpravy prostředí rozšířit maximální možný prostor pro komplexní rozvoj jedince. Kasper (2008, s. 18) vhodně charakterizuje, že „*Cílem Komenského snah není výchova k určitému povolání či postavení ve společnosti (...), ale výchova k lidství, k všeobecné lidské vzdělanosti.*“, která by měla být cílena na celou populaci bez rozdílu.

Na Komenského působení navazovalo již výše zmíněné období osvícenství, mezi jehož hlavní představitele, u kterých pozorujeme vnímání vztahu sociálního prostředí a výchovy, patřili např. John Locke (1632-1704), Voltaire (1694-1778), Claude-Adrien Helvétius (1715-1771) či J. J. Rousseau (1712-1778). Locke byl přesvědčen o společenské výchově jako o hlavním činiteli v utváření člověka, tedy že člověk je tím, čím byl během svého života vychován a co jej ovlivňovalo. Voltaire se naopak ve svém asi nejznámějším díle *Candide* zabývá otázkami současného rozložení společnosti, seberozvojem, výchovou a nesmyslností církve. Rousseauova filozofie, která primárně vycházela z Lockových myšlenek, se orientovala na model přirozené výchovy. Sociální výchovu pak považuje za zbytečnou, což je způsobeno zřejmě v důsledku jeho pohrdáním tehdejší společností. Jeho názory bývají často označovány za velmi rozporuplné, avšak pokud je zvážíme v kontextu tehdejší doby, je pochopitelný jeho skepticismus ke společnosti (Procházka, 2012). Rousseauovo sociálně-pedagogické smýšlení můžeme spatřit v jeho názorech, že soukromé vlastnictví způsobuje nerovnosti mezi lidmi a společenské zlo tak přináší krizi do lidské populace. Za vrchol jeho působení je považováno dílo *Emil, čili o výchově* (Kasper, 2008).

Se sociální pedagogikou bývá často spojován také utopický socialista Robert Owen (1771-1858), který se ve své práci zabývá negativními sociálními jevy narušujícími společnost. Ten věřil, že jistým zásahem do prostředí člověka dojde k pozitivní změně společnosti prostřednictvím výchovy. Orientoval se především na implementaci výchovy a vzdělávání do dělnické třídy (Procházka, 2012; Kraus, 2014).

S koncem osvícenství a s nástupem společenských změn se Evropou začal velmi rychle šířit filantropismus a snahy o sjednocení systému péče o potřebné v rukou státu. Nejvýraznější osobou v tomto období je jistě Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), který bývá označován za prvního sociálního pedagoga. Toto označení je mu připisováno pro svou snahu postarat se o 40 až 50 opuštěných dětí a zajistit jim tím lepší život. Dále také pro intenzivní snahy o pozvednutí sociálního statusu a bídy tehdejší společnosti, práci s výchovnou rolí prostředí, zajištěním výchovného a vzdělávacího působení aj. Kombinace těchto aspektů v práci

Pestalozziho pak byla myšlenkovým impulsem pro utváření principů sociální pedagogiky a její samostatný vznik (Procházka, 2012).

Rozvoji sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny reflektující sociální aspekty a nezbytnost výchovy a vzdělávání pro celkovou kultivaci člověka dopomohl jistě i vznik sociologie, v jejímž čele stál August Comte (1798-1857). Ten se zabýval výchovou jedince z pohledu socializace ve snaze přizpůsobit jedince společenským zájmům. Následný rozvoj sociologie a pedagogiky stále více poukazoval na společný průnik, kterým byla právě sociální pedagogika, v tu dobu nazývána pedagogická sociologie (Kraus, 2014).

Prvotní použití pojmu sociální pedagogika je současnými autory přiřazováno dvěma různým představitelům německé pedagogiky 19. století. Kraus (2014, s. 11) uvádí, že byl pojem poprvé použit v roce 1850 Adolfem Diesterwegem (1790-1866), avšak Niklová (2020, s. 8) a Lorenzová (2017, s. 34) tvrdí, že byl dříve použit Karlem Magerem (1810-1858) v roce 1844. Pro tento rozpor přináší řešení Hallstedt a Högström (2005, s. 30), kteří tvrdí, že byl pojem skutečně poprvé použit Adolfem Diesterwegem, avšak již v roce 1835. Ten však pojem na rozdíl od Karla Magera nijak nerozpracoval a blíže se mu nevěnoval (Lorenzová, 2017).

Za autora sociální pedagogiky jako teoretické vědy je považován německý filozof a pedagog Paul Natorp (1854-1924), který v roce 1904 vymezil prvotní cíl sociální pedagogiky (Hallstedt, Högström, 2005). Ten se více zaměřil na sociální aspekty výchovy a roli výchovy v procesu socializace. Pojem sociální pedagogika hojně užíval ve svých pracích. Byl schopen chápat problematiku sociálního vývoje jedince v hlubším kontextu, uvědomoval si roli výchovy, prostředí, společnosti, ale i kultury či společenských potřeb. Cílem výchovy pro něj byla společensky prospěšná osoba schopná začlenit se do společnosti a existovat zde na základě mravnosti a sounáležitosti (Procházka, 2012).

V téměř současné době působí v českých zemích velice významná osobnost české pedagogiky Gustav Adolf Lindner (1828-1887). Ve své práci člověka staví do roviny třech dimenzí, které jej utvářejí, a to přírody, společnosti a výchovy. Inspiraci pro své myšlenky bezpochyby čerpal ze své široké odbornosti v oblasti filozofie, pedagogiky, sociologie, psychologie či etiky. Tím dospěl k pokrokovému vnímání vývoje jedince, přičemž jedinec je utvářen řadou přírodních a sociálních okolností, které musíme respektovat. Výchova je poté omezena, přesto hraje klíčovou roli v přípravě jedince na jeho budoucí život ve společnosti. I když v tuto dobu ještě neexistovala patřičná terminologie, Lindner v podstatě poukazoval na rozvoj sociálních kompetencí (Procházka, 2012).

Historický kontext vypovídá mnoho o tom, jakým způsobem a z jakého důvodu se sociální pedagogika formovala právě tímto způsobem. Klíčovou roli lze spatřit ve dvou rovinách. Zaprvé ve společenském vývoji reflektujícím aktuální potřeby společnosti. V Antice můžeme mluvit o stabilizaci společnosti, Středověk byl obrazem dobročinnosti a pomoci nemocným, začátek Novověku naopak přinesl potřebu oprostění se od Boha a nové pohledy na společnost, později pak rozvoj vědy. Druhou důležitou rovinou jsou historické proměny výchovy v návaznosti na sociálněpedagogické myšlení. Zde je evidentní vliv všech výše zmíněných představitelů, z nichž je však nezbytné vyzdvihnout Komenského, osvícenské filozofy, Pestalozziho, Lindnera a Natorpa. Zde se ztotožňují především se smýšlením Paula Natorpa, že pedagogika je vždy sociální, neboť nelze od výchovy a vzdělávání oddělit onu sociální dimenzi.

1.1 Vývoj v České republice

Vývoj v tehdejší Československu nebyl po roce 1918 příliš výrazný. Prvorepublikové období nezaznamenalo zásadnější rozvoj oboru, většina tehdejších prací byla zaměřena spíše na pedagogiku či sociologii. Orientace na sociální pedagogiku přišla až s dílem Stanislava Velinského (1899-1991) *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927), kde je opět vyzdvihována důležitost sociální dimenze při výchově každého jedince. Významnost výchovy a vzdělávání a její ohroženost špatným sociálním prostředím si uvědomoval i Tomáš Garrigue Masaryk (1850-1937), který se ve svých sociologických pracích věnoval např. alkoholismu či mravním zásadám. Často zmiňovaným autorem je i Arnošt Bláha (1879-1960), zabývající se sociálním prostředím a jeho vlivem na výchovu (Procházka, 2012).

S příchodem druhé světové války došlo v Československu k velkému útlumu rozvoje sociální pedagogiky, ale i jiných věd. Situace se však ještě více zkomplikovala po roce 1948, kdy byla sociologie prohlášena z ideologických důvodů za nežádoucí. Ke změně došlo až v druhé polovině 60. let, kdy se sociologie začala opět rozvíjet. Pojetí sociální pedagogiky pak rozpracoval ve svém díle *Úvod do sociologie výchovy* sociolog Karel Galla (1901-1987), výrazný progres byl značný spíše v zahraničí. Další snahy o prohloubení československé sociální pedagogiky jako vědy můžeme zpozorovat u O. Baláže a M. Přadky, kdy však nedošlo k výraznému posunu (Kraus, 2014).

Za skutečně klíčový moment v historii české sociální pedagogiky můžeme považovat vývoj po roce 1989. Řada autorů se právě v 90. letech pokoušela o vymezení sociální pedagogiky, avšak její pojetí bylo vnímáno v různých významech. Začala vznikat řada odborných a výzkumných prací a sociální pedagogika dostala podobu samostatné vědy, koncem tisíciletí

začaly vznikat také první bakalářské a magisterské obory nabízené na vysokých školách (Procházka, 2012). Mezi hlavní představitele, kteří se zasloužili o rozvoj sociální pedagogiky, můžeme řadit B. Krause, J. Špičáka, P. Klímu, M. Hradečnou, S. Klapilovou, V. Poláčkovou, J. Sekota, M. Přadku, J. Dočkala nebo D. Knotovou (Kraus, 2014).

Zcela zásadní pro prohloubení sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny byl rozvoj studijního oboru. První absolventi oboru byli již v roce 1997, skutečně výrazný rozvoj nastal ovšem od roku 2007, kdy se počet absolventů několikanásobně zvyšoval. Absolventi se pak mohli uplatnit především v oblasti sociální práce a sociálních služeb, v prevenci či ve školství (Švandová a kol., 2003; Moravec a kol., 2015).

Během 21. století pak proběhly desítky významných odborných konferencí, setkání a kulatých stolů. Asi nejvýznamnější je každoroční konference SOCIALIA¹, která se organizuje již od roku 1997. Za zmínku však stojí také série seminářů pořádaných Institutem mezioborových studií (Kraus, 2007; Kraus, 2013).

Další milník nastal také v roce 2013, ve kterém vznikla Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (dále jen „AVSP“). Ta např. v roce 2017 připravila standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky či v roce 2020 koncipovala náplň práce sociálního pedagoga. Dlouhodobě se pak snaží o legislativní ukotvení sociálního pedagoga do zákona.

Velmi citovanou prací je *Studie proveditelnosti*, kterou sestavil Moravec a kol. (2015), a jejímž cílem bylo posoudit relevantní postupy při zavádění pozice sociálního pedagoga do českých základních a středních škol. Závěry této studie mluvily jednoznačně pro zavedení této pozice a poukazovaly na její širokou přínosnost. Současně také přinášely možné scénáře zavádění pozice včetně případných komplikací, které mohou nastat.

I přes všechny výše zmíněné události a snahy významných osobností nebyla stále ani v roce 2023 pozice sociálního pedagoga legislativně ukotvena. Přesto však na českých školách působilo za posledních 20 let několik stovek sociálních pedagogů (MŠMT, 2022). V současné době (duben 2023) jich na základních a středních školách působí asi 150², jejich počet však kvůli špatné kontinuitě pozice kolísá. Jako nový impulz tak vznikla v dubnu 2022 Asociace sociálních pedagogů (dále jen „ASOCP“). Ta si klade za cíl sdružovat sociální pedagogy a

¹ V roce 2022 proběhl již 26. ročník mezinárodní konference Socialia s názvem *Sociálna pedagogika v meniacej sa spoločnosti*.

² Soukromá statistika Asociace sociálních pedagogů.

osobnosti podílející se na rozvoji sociální pedagogiky, a především legislativně ukotvit sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka.

Mezi aktuálně nejvýznamnější představitele české sociální pedagogiky můžeme řadit B. Krause, M. Procházku, J. Lorenzovou, J. Hladíka, V. Bělíka, Z. Bakošovou, T. Čecha, J. Sekeru, D. Knotovou či S. Bendla.

V současné době lze studovat obor sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Ostravské Univerzitě, Masarykově Univerzitě, Univerzitě Palackého v Olomouci, Univerzitě Hradec Králové, Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a na Univerzitě Karlově.

1.2 Vývoj v zahraničí

1.2.1 Slovensko

Vývoj slovenské sociální pedagogiky byl až do roku 1992 totožný s vývojem české sociální pedagogiky, neboť probíhal v rámci spolupráce Československých představitelů. Od té doby však dokázali slovenští představitelé ukotvit sociálního pedagoga do zákona a zajistit mu tak stabilní pozici ve školách a školských zařízeních již v roce 2008 (Hroncová, 2019).

Velmi intenzivní rozvoj probíhal především v oblasti vědecké na jednotlivých pracovištích, kde představitelé působili. Zmínit můžeme např. významnou práci Petera Ondrejoviče, který ve svých pracích o sociologii výchovy nachází skrze socializaci jedinců v domácím a školním prostředí i užitečnost sociální pedagogiky v tomto procesu. Dalším velmi klíčovým místem byla Univerzita Mateja Bela v Bánské Bystrici, kde působila a stále působí Jolana Hroncová, spolupracující s Ingrid Emmerovou. Obě svou prací přispěly zásadním způsobem k rozvoji sociální pedagogiky a témat jí blízkých, jako je sociální patologie. Zaměření na roli výchovy v kontextu sociální pedagogiky rozpracovala také Zlatica Bakošová z Univerzity Komenského v Bratislavě (Procházka 2012). V současné době je však nejvýraznější osobností profesorka Miriam Niklová, zabývající se sociální pedagogikou v celém jejím spektru.

Je třeba říci, že sociální pedagogové mají ve školách a školských zařízeních³ pevné místo. Tomu dopomohlo právě legislativní ukotvení do *zákona č. 245/2008*, posléze také určení sociálního pedagoga jako odborného zaměstnance v *zákoně č. 138/2019*, čímž obdržela tato pozice stejnou úroveň jako např. speciální pedagog či školní psycholog (Niklová, 2020).

³ Působí zpravidla v základních školách a Centrech pedagogicko-psychologického poradenstva a prevence.

1.2.2 Německo

Německo, ve kterém sociální pedagogika vznikla, je považováno za zemi s nejrozšířenější tradicí této vědy ve světě. Na začátek můžeme připomenout představitele druhé poloviny 19. století, a to Paula Natorpa, Adolfa Diesterwega nebo Karla Magera. Po první světové válce, kdy byla v Československu sociální pedagogika spíše v útlumu, došlo v Německu k velkému rozvoji. Sociálněpedagogická témata se těšila velké oblibě především v oblasti sociální výchovy, sociální patologie a problémů tehdejší společnosti (Procházka, 2012). Mezi představitele této doby patří P. Barth (1858-1922), který usiloval o vzdělání pro všechny společenské vrstvy společnosti, P. Bergmann (1862-1946), zabývající se společenským prostředím jako východiskem pro výchovné cíle, ale i H. Nohl (1879-1960), který přisuzoval selhání společnosti podmínkám prostředí (Kraus 2014).

Na rozdíl od států východní Evropy, ve kterých byla sociologie či sociální pedagogika považována na buržoazní pavědy, 20. století znamenalo pro rozvoj sociálněpedagogického myšlení významné období, a to zpravidla po druhé světové válce. Společně s H. Nohlem pak Gertrude Bäumerová (1873-1954) rozvíjí koncept sociální pedagogiky inspirovaný socialistickým modelem státu, přičemž sociální pedagogika, která je orientována na nezletilé, plní funkci výchovnou. V tomto období současně působí významný německý představitel Klaus Mollenhauer (1928-1998), který nejprve působil v praxi jak sociální pedagog, následně v akademickém prostředí s kritickým pohledem upozorňoval na nedostatky současné pedagogiky a nezbytnost mírnit dopady tehdejší společnosti prostřednictvím sociální pedagogiky (Procházka, 2012). Jeho pojetí sociální pedagogiky jako pomoci jedincům při problémech se socializací zakládá na eliminaci příčin sociálních patologií (Kraus, 2014).

Německo je známo svou rozvinutostí jak v sociální pedagogice, tak i v sociální práci. Vzhledem k historické podmíněnosti a vzájemnému vztahu těchto oborů má velkou tradici v zemi i školská sociální práce. V rámci sociální práce lze pracovat v Německu buďto jako sociální pracovník, nebo sociální pedagog.

Německá sociální pedagogika má velmi ustálenou tradici a díky řadě představitelů získala během několika desítek let silnou teoretickou i praktickou základnu. Obor se neustále rozvíjí, reaguje na aktuální potřeby společnosti a drží si silné místo mezi jinými vědami. Mezi nynější představitele patří např. Winfried Noack nebo Hans Triersch (Procházka, 2012).

1.2.3 Polsko

Po neodmyslitelné německé tradici je třeba vyzdvihnout také výrazný vývoj v Polsku. Tam sociální pedagogika podstatně předčila vývoj v tehdejší Československu.

Za matku polské sociální pedagogiky je považována Helena Radlińská (1879-1954), která svým úsilím vypracovala sociální pedagogiku na uznávanou vědu. Za její předmět považovala vliv prostředí na proces a výsledky výchovy, přičemž se nezaměřovala pouze na teoretickou rovinu vědy, protože sociální pedagogiku považovala za praktickou, ale snažila se její poznání analyzovat ve skutečných situacích. Od roku 1925 bylo nabízeno studium sociálně-osvětové práce ve Varšavě, jehož vedoucí se Radlińská stala. Dalším výrazným bodem bylo založení první katedry sociální pedagogiky v Lodži krátce po skončení druhé světové války. Katedra však byla v roce 1950 zrušena pod nátlakem tehdejšího režimu (Mařová-Niklová, 2007).

Další směr určovali od druhé světové války vesměs žáci Radlińské, jimiž byl např. Ryszard Wronczynski (1909-1978), který koncepci sociální pedagogiky velmi propracoval a dal jí podstatu a předmět, obohatil společnost také o několik publikací. Dalším výrazným autorem byl Alexander Kamiński (1903-1978), který se věnoval funkcím sociální pedagogiky, mimoškolní výchově a volnému času (Procházka, 2012). Odpor k režimu na sebe nenechal dlouho čekat, a již v roce 1957 došlo k setkání sociálních pedagogů, žáků Radlińské a jiných, kteří se zabývali sociální pedagogikou. Na tento popud byla znovuotevřena katedra sociální pedagogiky v Lodži (vedoucím se stal Kamiński) a založena katedra sociální pedagogiky ve Varšavě (vedoucím se stal Wronczynski). Od tohoto roku došlo k masivnímu rozvoji sociální pedagogiky a k vytvoření desítek stěžejních děl, které posunuli vývoj sociální pedagogiky v rovině teoretické i praktické kupředu (Mařová-Niklová, 2007).

Dalším impulzem byla práce Stanislava Kawuli (1939-2014), který v roce 1988 se svou prací *Studie ze sociální pedagogiky* otevřel dveře metodologickým a koncepčním otázkám oboru (Procházka 2012).

V současné době neexistuje v Polsku regulovaná pozice sociálního pedagoga (pedagog społeczny) s tímto názvem, avšak od roku 2003 existuje regulovaná a legislativně ukotvená pozice školního pedagoga (pedagog szkolny), která ve své podstatě odpovídá pozici sociálního pedagoga (Lorenzová, 2019; Wysocka, 2022).

1.2.4 Současná sociální pedagogika v Evropě

Sociální pedagogika je ve světě poměrně rozšířenou vědou, ve většině zemí se vyvíjela ve spojitosti se sociální prací. Její pojetí a vnímání je celosvětově však velmi diferenciované. Kategorizovat nějak jednotlivé země je velmi obtížné, vzhledem k řadě kritérií, která se zdají jako relevantní pro posuzování. Můžeme hodnotit dle toho, zda pozice sociálního pedagoga skutečně existuje a je regulována (Slovensko, Německo, Rakousko, Itálie), zda pozice existuje, ale je regulována jen částečně (Česká republika, Polsko), zda je sociálněpedagogická činnost vykonávána prostřednictvím jinak nazvané pozice (Irsko – *Social care worker*), či zda je sociální práce a sociální pedagogika v praxi totožnými a nebere se mezi nimi rozdíl (Finsko, Velká Británie). Často bývá také regulována pozice sociálního pracovníka, ale sociálního pedagoga nikoliv, případně částečně (Česká republika, Norsko). Pokud se podíváme blíže na jednotlivé státy a jejich aplikaci absolventů sociální pedagogiky, případně vytváření pozice sociálního pedagoga či jeho implementace mezi jiné profese, zjistíme, že v Evropě panuje obrovský nesoulad (Calderón, 2014; Ďulíková, 2022).

V Irsku např. dříve existovala jak pozice *social pedagogue*, tak *social worker*. Postupem času však došlo k fúzi a pozice se začali souhrnně označovat jako *social care worker*. Velká Británie si stále konzervativně udržuje pojmosloví v oblasti sociální práce. V severských státech panují různá paradigmatata a koncept sociální pedagogiky je zde nejednotný. Nejlépe je na tom ve svém vývoji rozhodně Dánsko, kde se pozice sociálního pedagoga pod názvem *Socialpædagog* hojně využívá. I na Islandu je tato pozice (*Þroskaþjálfji*) součástí některých škol. V Norsku se pozice nazývá *Barnevernpedagoger*, avšak se nejedná o regulovanou pozici. Švédsko a Finsko považuje sociální pedagogiku jako určitou součást sociální práce v teoretické i praktické rovině, přičemž zde pozice sociálního pedagoga není vůbec etablována. V Rusku je naopak pozice sociálního pedagoga, nazvaná *Социальный педагог*, součástí školního prostředí již řadu let. V Maďarsku je situace obdobná jako na Slovensku, a jejich *Szociálpedagógus* zde ve školách může působit (Hallstedt, Högström, 2005; Čech, Soják, 2010; Calderón, 2014; Jensen, 2016; Eriksson, Hämäläinen, 2016; Niklová, 2020; Frampton, 2022; Ďulíková, 2022).

Z jižních států Evropy je dobré zmínit Itálii, ve které existuje regulovaná pozice sociálního pedagoga jako *L'educatore professionale socio-pedagogico*, a Švýcarsko, kde se regulovaná pozice nazývá *éducateurs sociaux*. Pochmurnější situace panuje ve Španělsku, kde pozice *educador social* není legislativně ukotvena, v současné době jsou k tomu však velké snahy (Calderón, 2014; LEGGE 27 dicembre 2017; Úcar, 2021).

ZEMĚ	NÁZEV POZICE	ORIGINÁLNÍ NÁZEV
Česká republika	Sociální pedagog	Sociální pedagog
Slovensko	Sociální pedagog	Sociálny pedagóg
Polsko	Sociální pedagog	Pedagog społeczny
Německo	Sociální pedagog	Sozialpädagoge
Velká Británie	Sociální pracovník	Social worker
Belgie	Sociální pedagog	Educateur social
Dánsko	Sociální pedagog	Socialpædagog
Finsko	Sociální pracovník	Sociaaliohjaaja
Francie	Specializovaný pedagog	Éducateur spécialisé
Irsko	Pracovník sociální péče	Social Care Worker
Island	Sociální pedagog	Þroskabjálfi
Itálie	Profesionální pedagog	Educatore professionale socio-pedagogico
Maďarsko	Sociální pedagog	Szociálpedagógus
Nizozemí	Sociální pedagog	Sociaal pedagogisch werker
Norsko	Sociální pracovník/ Sociální pedagog	Vernepleier/ Barnevernpedagoger
Rakousko	Sociální pedagog	Sozialpädagoge
Rusko	Sociální pedagog	Социальный педагог
Španělsko	Sociální pedagog	Educador social
Švýcarsko	Sociální pedagog	Éducateurs sociaux
Švédsko	Sociální pracovník	Sociolnom

Tabulka 1 Preferované pozice a jejich původní označení u vybraných států

Tabulka vytvořena z: Hallstedt, Högström, 2005; Calderón, 2014; Jensen 2016; Eriksson, Hämäläinen, 2016; Volkova, 2017; Úcar, 2021.

2 Aktuální postavení sociálních pedagogů

Současné postavení sociálních pedagogů v České republice je velmi diskutabilní, a to i přes letité snahy řady akademických pracovníků, odborných organizací a osobností, desítek tisíc absolventů oboru a stovek sociálních pedagogů, kteří u nás ve 21. století působili a působí. V současné době (duben 2023) působí v České republice asi 150 sociálních pedagogů, což při porovnání s celkovým počtem absolventů oboru sociální pedagogika, kterých bylo přibližně 22 tisíc⁴, nepůsobí příliš dobře. Takto nízký počet skutečných pozic však není kvůli nezájmu o danou profesi, ale v důsledku neoptimálního nastavení skrze legislativní ukotvení, pracovněprávní vztahy, zdroje financování a špatnou kontinuitu.

2.1 Legislativní (ne)ukotvení a s tím spojená problematika

Na sociálního pedagoga je aktuálně pohlíženo jako na nepedagogického pracovníka. To je způsobeno skutečností, že sociální pedagog, na rozdíl od jiných pozic působících ve školním poradenském pracovišti (dále jen „ŠPP“), není veden v §2 *Zákona č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů*, jako pedagogický pracovník. Současně o něm není zmínka ani v katalogu prací nebo ve *Vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*.

Podmínky pro výkon pozice sociálního pedagoga tak nejsou upraveny legislativně, záleží tedy zpravidla na nastavení jednotlivých programů, v rámci kterých pracovní pozice vznikají, jakým způsobem budou podmínky upraveny. S tím samozřejmě korespondují kvalifikační předpoklady, platové ohodnocení, ohraničenost pozice, náplň práce, nárok na řádnou dovolenou aj.

Zákon o pedagogických pracovnících stanovuje kvalifikační předpoklady výkonu dané pedagogické pozice. Neukotvením sociálního pedagoga tak vzniká velká benevolentnost v kvalifikačních podmínkách, neboť např. operační programy (OP VVV, OP JAK) pro základní školy stanovují pro výkon pozice sociálního pedagoga kvalifikaci identickou s kvalifikací pro sociální pracovníky. Tím pádem může vykonávat tuto pozici i např. absolvent vyšší odborné školy s oborem charitativní a sociální práce, který, dle mého názoru, rozhodně není vybaven potřebnými znalostmi a dovednostmi pro výkon této pozice.

Další výraznou komplikací je již zmiňovaná problematika kontinuity pozice. Vzhledem k financování prostřednictvím projektů a dlouhodobě finančně podhodnocenému českému

⁴ Soukromá statistika Asociace sociálních pedagogů.

školsství⁵ je pro školy náročné udržet si sociálního pedagoga, neboť s končícím projektem škola přichází i o finance na tuto pozici.

Pokud se podíváme blíže na pracovněprávní vztahy, objevíme velkou nerovnost již působících sociálních pedagogů oproti pedagogickým pracovníkům, jakými jsou např. speciální pedagogové či školní psychologové. Ti mají dle § 24 *Zákona č. 563/2004 Sb.* nárok na studijní volno v rozsahu 12 pracovních dní, včetně náhrady platu. Dalším výrazným bodem je také řádná dovolená, která se mezi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky výrazně liší.

Velká problematika panuje také v oblasti platového ohodnocení. Absence pozice sociálního pedagoga v zásadních dokumentech způsobuje velkou roztržičnost v zařazování pozice do platových tabulek, což má značný vliv na platový tarif a tudíž i na výši platu. V důsledku bagatelizování práce sociálního pedagoga v projektovém nastavení tak někdy bývá řazen do podstatně nižších tříd, než jaké odpovídají jeho skutečné činnosti. Příkladem může být aktuální snaha městské části Praha 7, která sice usiluje o etablování pozice do základní školy, avšak sociální pedagogy řadí do tabulky č. 1 a platové třídy 10, což je vzhledem k pracovní náplni a k úrovni vzdělání dané pozice velmi podhodnocené. Dle aktuálního nastavení nemá také sociální pedagog vymezen nárok na odměny.

Mezi jednotlivými sociálními pedagogy bývají jejich vykonávané činnosti rozličné. To je způsobeno zpravidla různými potřebami škol, které dokáže sociální pedagog obsáhnout. Pozice se pak v praxi jeví jako flexibilní, s širokou škálou kompetencí, schopna reagovat na skutečné potřeby školy. To, a velmi nízká osvěta ze strany MŠMT, bohužel způsobuje, že ředitelé a pedagogičtí pracovníci napříč celou Českou republikou nemají úplně přesně ucelenou představu o tom, co vlastně sociální pedagog vykonává. Zde se tedy jeví jako nezbytné šířit osvětu a vytvářet metodická doporučení přímo pro sociální pedagogy.

2.2 Možnosti financování

Možnosti financování pozice sociálního pedagoga jsou velmi různorodé, zpravidla se setkáváme s několikaletými projekty, v rámci kterých je možné pozici zřídit.

Jak již bylo zmíněno výše, jednou z možností financování pozice jsou operační programy, tzv. šablony. V rámci aktuálního Operačního Programu Jan Ámos Komenský (dále jen „OP

⁵ OECD. Analýza veřejných výdajů na vzdělávání v poměru vůči HDP jednotlivých států světa. Dostupné z: <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=93449>.

JAK“) je možné pozici sociálního pedagoga zřídít. Nastavení pozice je však oproti skutečnosti velmi vágní a málo propracované, na což upozorňuje např. ASOCP ve svých dokumentech.

V letech 2022-2026 probíhá také projekt Podpora rovných příležitostí z Národního plánu obnovy. Projekt je zaměřený na podporu škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků, v rámci kterého lze financovat zřízení podpůrných pozic, jako je pozice sociálního pedagoga. V první výzvě se projektu účastní 264 škol, přičemž druhá vlna by jejich počet měla rozšířit na minimálně 400 škol (edu.cz, nedat.)

Méně využívanou možností je financování či spolufinancování pozice zřizovatelem (v případě základních škol se jedná zpravidla o obec). Ten se příležitostně snaží dofinancovat pozici ze svého rozpočtu, aby zacelil finanční výpadek mezi jednotlivými projekty. Takovýchto situací není v současné době v praxi příliš. Výrazná angažovanost zřizovatele je však vidět např. v Ostravě, kde dokonce vznikl metodický materiál pro sociální pedagogy, ale i v městské části Praha 7, kde zřizovatel veřejným základním školám pomáhá spolufinancovat pozici sociálního pedagoga až do výše 0,7 úvazku.

Pozici sociálního pedagoga lze financovat také v rámci podpůrných opatření.

2.3 Snaha o etablování pozice sociálního pedagoga

O etablování pozice sociálního pedagoga do školního prostředí a jeho legislativní ukotvení usilují odborníci již řadu let.

Od roku 2013, kdy vznikla AVSP, působí toto uskupení akademických pracovníků ve snaze prosadit pozici sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. K tomu přispívala řadou dokumentů, včetně zdůvodňující zprávy z roku 2014 a roku 2019 pro zavedení této pozice (AVSP, 2019; Červeňáková a kol., 2019).

Výrazným bodem bylo také vytvoření Studie proveditelnosti (Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol) v roce 2015, která ve svých závěrech doporučovala legislativní ukotvení a přinášela i řadu scénářů na implementaci této pozice do českých škol, včetně případných komplikací, které by mohly nastat (Moravec a kol., 2015).

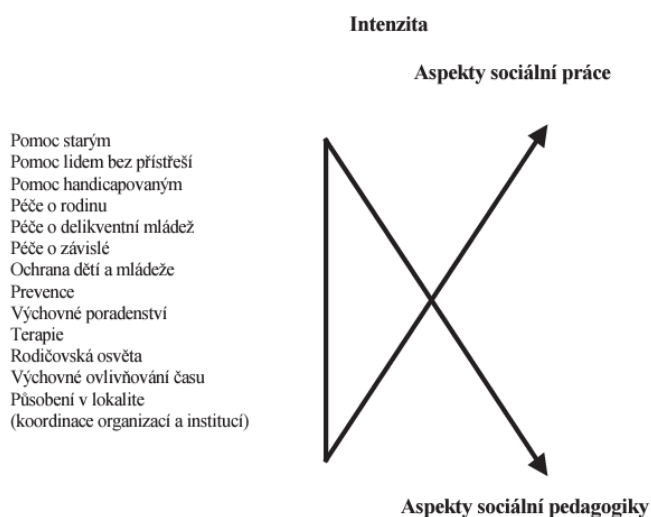
V roce 2019 jsme zaznamenali dokonce vznik metodiky pro školní sociální pedagogy, která charakterizuje činnost sociálního pedagoga, včetně příkladů dobré praxe a různých návrhů dokumentů, které sociální pedagog může využít při své práci (Červeňáková a kol., 2019).

Od dubna 2022 pak o implementaci pozice sociálního pedagoga do zákona a do českých škol intenzivně usiluje ASOCP. Ta se v lednu 2023 setkala s ministrem školství, mládeže a tělovýchovy a jednala s ním o nesystémovosti financování pozic sociálních pedagogů a jejich přínosu pro české rodiny prostřednictvím působení ve školách⁶.

2.4 Sociální pedagog vs. sociální pracovník

Pozice sociálního pedagoga bývá často spojována či zaměňována za pozici sociálního pracovníka. V teoretické rovině se tyto disciplíny prolínají, v praxi se však stále více odlišují. Sociální práce ignoruje pedagogický aspekt působení na jedince a její klientelou se stávají již „problémoví“ jedinci, na které je třeba působit. Naproti tomu sociální pedagogika využívá pedagogického poznání a vzdělání, přičemž cílovou skupinou se stávají nejen jedinci vyžadující zvýšenou podporu, ale i ti „zdraví“. Sociální pedagog se pak snaží zaměřovat především na prevenci se všemi žáky, utváření zdravého životního stylu a zdravých hodnot (Kraus, 2016). Na absenci pedagogického působení, kterým dochází k výchově klientů a upevňování jejich zdravých hodnot, a na odlišný přístup v práci s klientem poukazují také Čerstvá a Čech (2009).

Výrazný rozdíl panuje také v přístupu ke klientovi. Sociální pracovník se snaží vztah s klientem ohraničit, naproti tomu sociální pedagog udržuje s cílovou skupinou vztah dlouhodobý, přičemž např. žáky provází po celou dobu studia na základní škole (Kraus, 2016).



Obrázek 1 Prolínání sociální pedagogiky a sociální práce

Zdroj: Chudý a kol., 2018, s. 27.

⁶ Viz: <https://asocp.cz/asocp/ministr-skolstvi-asociace-socialnich-pedagogu/>.

Vymezení vztahu mezi těmito disciplínami je dlouhodobý problém. Vhodně na to upozorňuje také Čerstvá a Čech (2009), kteří poukazují na skutečnost, že v Německu k výraznému odlišení těchto disciplín nedochází zpravidla proto, že je zde sociální pedagogika zaměřována v jejím užším pojetí, kdežto v České republice je upřednostňováno pojetí spíše širší. To nám také dokresluje ony rozdíly mezi těmito disciplínami.

Problematice zaměňování pozice sociálního pedagoga se sociálním pracovníkem se věnuje řada autorů. Náplň práce těchto pozic se v určitých oblastech prolíná, v některých se však liší, což je však jev v pomáhajících profesích i školství naprosto běžný. K trendu zaměňování pozic přispívá také nejasné vymezení pozice sociálního pedagoga v projektových nastaveních, což mate odbornou i laickou veřejnost a vytváří neúčelný svár. Hlavní efekt těchto pomáhajících profesí spatřujeme přitom v provázanosti a spolupráci školské a sociální sféry, tedy spolupráci sociálního pedagoga a sociálního pracovníka, kteří by měli být partnery (Daněk, Šmída, 2023).

3 Pozice sociálního pedagoga v základní škole

Pozici sociálního pedagoga dnes nacházíme zpravidla na základních školách. Není však výjimkou, že někteří sociální pedagogové působí i na školách středních. Obecně lze však říci, že vnímání konceptu pozice a její náplně práce je velmi nejednotné. V českých podmínkách se nejbližše skutečnému modelu přiblížil dokument *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*, který vydala AVSP, a *Metodika pro školní sociální pedagogy*, kterou vytvořil tým odborníků z Ostravy. Pokusů o jednotné vymezení je však celá řada, proto je komplikované zde jednoznačně vymezit náplň práce a kompetence sociálních pedagogů. Budoucí nadějí pro toto sjednocení je jednotná metodika, kterou plánuje vytvořit ASOCP.

Níže uvedené činnosti sociálního pedagoga jsou kombinací několika málo odborných publikací předních českých a slovenských autorů, metodických materiálů, obohacená o praktické zkušenosti sociálních pedagogů a činností, které vykonávají, modifikovaná na aktuální nastavení pozice.

3.1 Teoretický profil pozice

Pojem sociální pedagog v sobě skrývá více, než se na první pohled může zdát. Pojem *pedagog*, ze starořeckého slova *paidagōgos*, bychom mohli jinak formulovat jako učitel, vychovatel, pedagogický pracovník. Jednoduše ta osoba, která působí v rámci výchovně vzdělávacího procesu ve všech typech škol (Průcha, 1997; Průcha, Veteška, 2014). Naproti tomu pojem *sociální* charakterizuje Kolář a kol. (2012, s. 128) jako „*jevy, situace, události, organizace... související s uspořádáním a existencí lidské společnosti a s jejími projevy, se společnými aktivitami lidí*“. Příhodně pak dodává, že pojem sociální ve spojitosti s pedagogikou směřuje k tématům jako je např. sociální pedagogika, sociální adaptace, sociální dovednosti, sociální znevýhodnění, sociální klima ve třídě, sociální patologie, sociální péče, sociální prostředí aj. Na všechny tato témata se sociální pedagog ve své práci zaměřuje.

Pozice sociálního pedagoga je poměrně mladá pomáhající profese s širokou škálou kompetencí. Obsáhlé uplatnění a vynikající schopnost přizpůsobit se při své práci dopomáhá tomuto odborníkovi flexibilně reagovat na aktuální potřeby školy, které se v časovém horizontu proměňují.

I z tohoto důvodu, že je ona náplň práce aktuálně tak neohraničená a proměnlivá, bylo doposud náročné ji jednoznačně charakterizovat a plošně vymezit. Proto také často docházelo k jejímu nepochopení, a to jak mezi sociálními pedagogy, řediteli, tak veřejností. Určitá

východiska nám přináší již základní vymezení funkcí sociálního pedagoga, které Kraus (2014, s. 199) a Procházka (2012, s. 73) dělí na:

1. Integroční funkce

Tato funkce je sociálním pedagogem plněna v rámci práce s osobami, které od společnosti potřebují zvýšenou odbornou podporu. Tam, kde už sociální pedagog není dostatečně kompetentní, může odbornější pomoc alespoň zprostředkovat. Tato funkce však vymezuje, že se ve své práci zaměřuje i na osoby se specifickými potřebami, jako např. osoby v krizové situaci, osoby se sociálními či psychickými obtížemi aj.

2. Rozvojová funkce

Jak už napovídá samotný název, hlavní principem této funkce je podpora maximálního možného rozvoje lidí ve společnosti. K tomu dochází prostřednictvím prevence, upevňování žádoucího chování a žádoucího rozvoje osobnosti, utváření si zdravého životního stylu a upevňování správných zásad a hodnot. Pro tuto funkci je cílovou skupinou celá populace.

Z výše zmíněných funkcí je patrné, že se sociální pedagog zaměřuje na specifické jedince se specifickými potřebami zvýšené podpory, jako např. žáky se sociálním znevýhodněním či žáky zažívajícími násilí na blízkých osobách. Stejně tak cílí svými činnostmi na celou populaci, na kterou může působit s cílem rozvíjení pozitivních návyků.

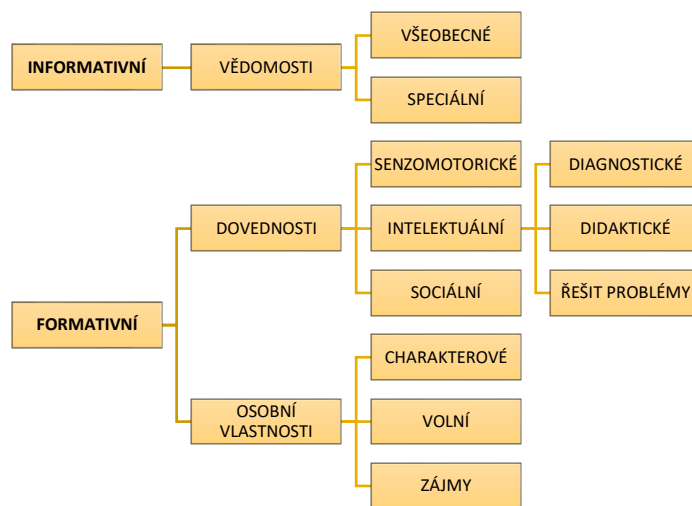
V aktuální době školy potřebují takové odborně zaměřené pedagogický pracovníky, kteří budou schopni uspokojit jejich poptávku, tedy potřeby. Takovým pracovníkem je bezpochyby sociální pedagog, který je erudovaným odborníkem chápajícím sociální prostředí jedinců a jejich rodinného zázemí, vztahy a dynamiku ve skupinách, principy rizikového chování a patologií společnosti, schopný efektivně pracovat s prevencí všeho druhu, pozitivně působit na utváření hodnot a zdravého přístupu k životu, adekvátně využívat své schopnosti pro řešení rizikového chování a vývojových obtíží, realizovat krizovou intervenci atp. (Niklová, 2020). Profil a koncept sociálního pedagoga je konstruktem vytvořeným formováním sociální pedagogiky, vývojem společnosti a potřebami škol.

3.2 Kompetence sociálního pedagoga

Pojem *kompetence* můžeme definovat jako zastřešující označení pro soubor vědomostí, schopností, dovedností, zkušeností, dispozicí, postojů i hodnot, které jedinec získal zpravidla příslušným studiem a celoživotním vzděláváním. Pokud je tedy osoba v dané oblasti kompetentní, má dostatečně osvojeny jednotlivé výše zmíněné aspekty kompetence a může tedy vykonávat danou pozici (Kolář a kol., 2012).

Akademické prostředí potřebuje absolventy sociální pedagogiky vybavit takovými kompetencemi, aby byli schopni efektivně vykonávat pozici sociálního pedagoga a všechny jeho činnosti. Současně by měli být schopni reagovat na aktuální změny ve společnosti a aktuální potřeby školy. K tomu slouží kombinace různých předmětů, kategoricky rozdělitelných na pedagogicko-psychologickou propedeutiku, sociálně-pedagogický základ, praxe a volný čas, které tvoří většinu studijního oboru. Dále jsou zde pak předměty v oblasti medicínské, teologické, manažerské, projektové a také speciálněpedagogické⁷ (NPI, 2019).

Vymezení kompetencí je u každého z českých či slovenských autorů různé, neboť každý kompetence kategorizuje dle jiných kritérií. Jako první se kompetenčním modelem sociálního pedagoga zabývali Kraus a Poláčková (2001), kteří se zaměřili na vědomosti, dovednosti a osobní vlastnosti sociálního pedagoga dle následujícího modelu:



Obrázek 2 Kompetenční model sociálního pedagoga dle B. Krause

Zdroj: Kraus, Poláčková, 2001, s. 36.

⁷ Jejich detailnější poměr přináší studie NPI, analyzující obor sociální pedagogika na vysokých školách v akademickém roce 2018/2019. Viz: <http://www.inkluzevpraxi.cz/socialni-pedagog-prilohy>.

Za zmínku stojí také vymezení kompetencí podle mezinárodní organizace AIEJI⁸, která roli sociálního pedagoga a jeho kompetence vidí v následujícím rozložení:



Obrázek 3 Kompetenční model sociálního pedagoga dle AIEJI

Zdroj: AIEJI, 2006, s. 9-14.; AIEJI, 2022, s. 9-13.

Velkou inspiraci můžeme čerpat i od kolegů ze Slovenska. Vzhledem k legislativnímu ukotvení pozice bylo vymezeno, tak jako u ostatních odborných zaměstnanců, i spektrum kompetencí na několika úrovních zkušenosti⁹, a to *pokynem ministra č. 39/2017*. Tento velmi rozsáhlý model je založen na následujících kompetencích, které jsou v daných úrovních rozpracovány:

Oblasti	Kompetence
1. Dieťa/Žiak	1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka 1.2 Identifikovať a analyzovať sociokultúrne prostredie a jeho vplyv na dieťa/žiaka 1.3 Identifikovať špecifiká sociálneho a emocionálneho vývinu, sociálneho učenia a správania sa dieťaťa/žiaka
2. Proces odbornej činnosti	2.1 Ovládať obsah študijného odboru sociálna pedagogika 2.2 Plánovať a projektovať sociálno-pedagogické činnosti 2.3 Realizovať prevenciu 2.4 Realizovať sociálnu výchovu, poradenskú a konzultačnú činnosť 2.5 Realizovať intervenciu, reedukáciu a socioterapiu 2.6 Hodnotiť priebeh a výsledky sociálno-pedagogickej činnosti s jednotlivcom a skupinou
3. Profesionálny rozvoj	3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj 3.2 Stotožniť sa s profesionálnou rolou a školským zariadením

Obrázek 4 Kompetenční model sociálního pedagoga na Slovensku

Zdroj: Pokyn ministra č. 39/2017, příloha 19.

⁸ AIEJI – International Association of Social Educators, která sdružuje profesní organizace sociálních pedagogů.

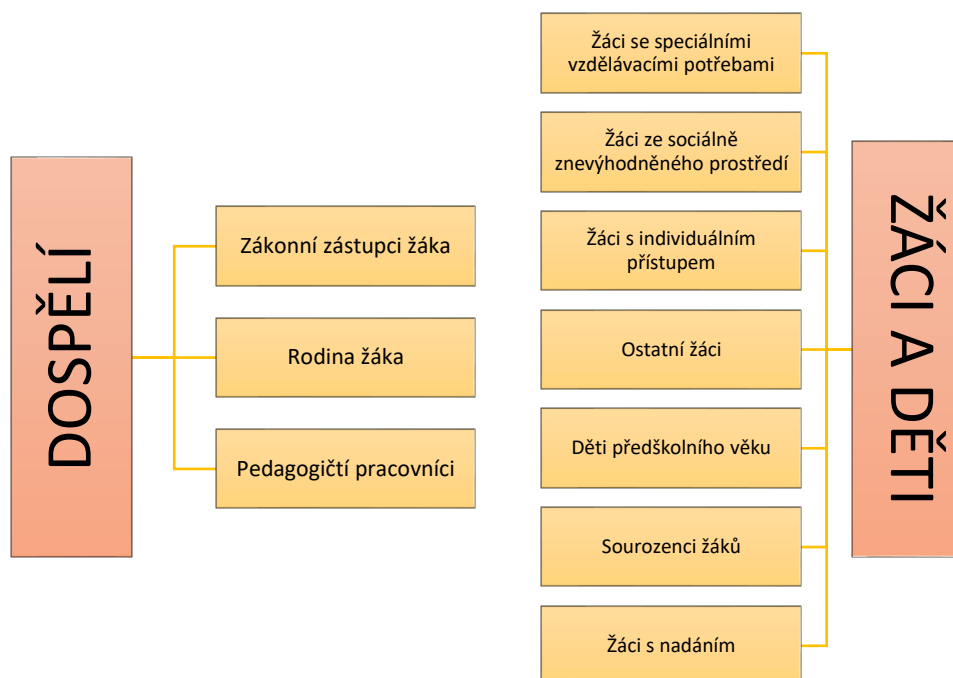
⁹ 4 úrovně – začínající sociální pedagog, samostatný sociální pedagog, sociální pedagog s první/druhou atestací.

Vzhledem ke skutečnosti, že se profil sociálního pedagoga v České republice a na Slovensku příliš neliší, můžeme pro naše potřeby vycházet z toho modelu. Z něj je patrné, že sociální pedagog je schopný komplexně diagnostikovat žáka a prostředí, ve kterém žije, odhalit negativní faktory a sociální patologie. Současně plánuje a realizuje prevenci, intervenci, reedukaci, sociální terapii a sociálněpedagogické činnosti. Působí na snižování školní neúspěšnosti. Působí na třídní kolektivy a pozitivně ovlivňuje školní klima. Je oporou pro pedagogické pracovníky. Profesní růst a celoživotní vzdělávání jsou pak nezbytností.

Všechny tyto kompetence, které sociální pedagog vysokoškolským studiem, praxí a dalším vzděláváním získává, z něj dělají skutečného odborníka schopného flexibilně reagovat na aktuální potřeby žáků a jejich rodin, školy, pedagogů, a ve své podstatě i společnosti jako takové. Ve své práci se tedy sociální pedagog zaměřuje na poměrně širokou cílovou skupinu.

3.3 Cílová skupina sociálního pedagoga

Cílovou skupinu bychom mohli identifikovat na základě činností, které sociální pedagog běžně vykonává, s kým přitom pracuje či na koho působí. Inspirovat se můžeme opět z metodických materiálů na Slovensku. Kunčáková (2021, s. 20), vycházející ze svých zkušeností, vymezuje následující klientelu:



Obrázek 5 Cílová skupina sociálního pedagoga na Slovensku

Vlastní zpracování. Zdroj: Kunčáková, 2021, s. 20-21.

Výše uvedené schéma specifikující cílovou skupinu dobře rozpracovává jednotlivé skupiny žáků. Je tak zřejmé, že sociální pedagog pracuje se všemi žáky dané školy, avšak zvýšenou pozornost věnuje žákům ohroženějším, majícím specifické potřeby. Jedná se tedy např. o žáky se SVP, žáky ze SZP či jinak znevýhodněné žáky vyžadující individuální přístup k vzdělávání či výchově, žáky nadané, ale i žáky vyžadující zvýšenu krátkodobou či dlouhodobou podporu. Příležitostně sociální pedagog působí i na sourozence žáků dané školy či na žáky budoucí.

Významnou roli hraje také práce se zákonnými zástupci žáka či s jeho širší rodinou, kteří tvoří žákovo sociální a rodinné zázemí. Rodina je klíčovým aktérem při snižování školní neúspěšnosti a nastavování nápravy při výskytu jakýchkoliv problémů. Sociální pedagog se ovšem zaměřuje i na pedagogické pracovníky, se kterými dennodenně kooperuje. Konzultuje např. absenci žáků, možné záškoláctví, zjišťuje délku trvání obtíží, spolupracuje při psaní zpráv. Poskytuje pedagogickým pracovníkům metodickou, ale i „lidskou“, podporu. Určitým způsobem působí i na komunitu, a to především v případech, kdy většina žáků pochází ze SZP, jako v případech sociálních pedagogů působících v Ústeckém kraji.

3.4 Činnosti sociálního pedagoga

3.4.1 Prevence a preventivní působení

Poměrně významnou roli sehraává školní sociální pedagog v oblasti prevence. Podílí se na prevenci všeobecné, selektivní i indikované, taktéž na prevenci primární a sekundární. Doplňuje vhodně školního metodika prevence a dodává do školy hlubší prostor pro preventivní a výchovné působení na žáky nad rámec *minimálního preventivního programu*.

Primární všeobecná a selektivní prevence je směřována na celé třídní kolektivy s cílem posilovat jejich sociální dovednosti a zabránit rozvoji rizikového chování, jakým je např. šikana či užívání návykových látek. Další typy prevence využívá zpravidla při práci s ohroženými žáky, kteří jsou vystaveni výrazným rizikovým faktorům, zde je však zpravidla nastavena již spolupráce s dalšími odborníky (Miovský a kol., 2015).

Při využívání těchto programů, ale i mimo ně, využívá sociální pedagog sociálně-výchovné metody práce, které mají sami o sobě preventivní charakter. Mezi ně patří např. pedagogizace prostředí, metoda rozhovoru, metoda inscenační, různé formy her aj. (Kraus, 2014).

Role sociálního pedagoga v oblasti prevence je založena na vzájemné důvěře a respektu s žáky. Nejedná se tedy o to, že by sociální pedagog žákům něco zakazoval či dokonce moralizoval. Základ preventivní práce je v předání dostatečného množství informací o dané

problematice, např. o rizikovém chování, návykových látkách atd. S žáky je současně daná problematika rozebírána, aby ji viděli z více perspektiv. Cílem je pak utváření žádoucích hodnot reflektujících normy společnosti, založených na vlastním přesvědčení žáků o správnosti či nesprávnosti daného chování (Niklová, 2020).

Preventivní programy

Pro využívání jednotlivých preventivních programů je žádoucí absolvování příslušného vzdělávacího kurzu pro práci s programem. Při své práci se však sociální pedagog nemusí omezovat pouze na tyto preventivní programy, neboť je kompetentní připravovat programy vlastní, na míru potřebám tříd a jednotlivců. V nich se může zaměřovat na všelijaká témata, jako je finanční zodpovědnost, rizika kyberprostoru, rizikové sexuální chování, závislosti, přátelství a sociální vztahy, netolismus, práce s vlastním tělem atd. Mezi velmi využívané a známé preventivní programy patří např.:

- Kočičí zahrada – rozvoj sociálních dovedností,
- Hra na hraně – oblast gamblerství a rizikového hráčství,
- Cesta labyrintem města – šikana, drogy, alkohol, poruchy příjmu potravy,
- Zuřivec – domácí násilí a agrese na blízkých osobách,
- Druhý krok – práce s emocemi,
- Myši z majáku – sociální situace a emoce.

Preventivní programy bývají často využitelné ve vícero oblastech zároveň. Např. při práci s programem Zuřivec může sociální pedagog působit preventivně na žáky, kteří s násilím na blízkých osobách nemají žádnou zkušenost. Současně je schopen v rámci depistáže odhalit ty žáky, kteří toto násilí zažívají, a předat jim potřebné vědomosti, jak mohou svou situaci řešit.

Školní klima a klima tříd

Každá škola a každá třída má své specifické a jedinečné klima, které vzniklo na základě několika faktorů a procesů. To, jaké klima v dané oblasti existuje, velmi výrazně ovlivňuje rozpoložení a školní úspěšnost daných žáků. Ovlivňuje a je ovlivňováno také pedagogickými pracovníky, zpravidla třídními učiteli. Svou roli zde hrají také třídnické hodiny a společné aktivity žáků (Kantorová, 2015).

Sociální pedagog podporuje správné nastavení klimatu třídy v několika rovinách. Metodicky a konzultačně podporuje učitele při práci se třídou, spolupracuje na společných aktivitách třídy, přináší preventivní programy na budování sociálních dovedností a utužování

třídního kolektivu. Participuje také na pravidelných komunitních kruzích. Provádí diagnostiku vztahů ve třídě a diagnostiku klimatu, na základě kterých může odhalit např. šikanu, sociální vyloučení či nejoblíbenějšího žáka třídy. Využívá pozorování, rozhovory, dotazníky, sociometrii atp. V rámci školního klimatu kooperuje s ostatními pedagogy na realizaci školních akcí, výletů, školy v přírodě aj. (Červeňáková a kol., 2019).

Prevence prostřednictvím práce s rodinou

Díky znalosti rodinného zázemí žáků a možnosti práce s rodinou působí preventivně i na zákonné zástupce žáka. Aktivně tak usiluje o snížení míry záškoláctví, vysoké absence, zlepšení školní úspěšnosti žáků a podporu jejich maximálního rozvoje (Červeňáková a kol., 2019).

Pro rodiče je totiž sociální pedagog důvěryhodnou osobu přinášející porozumění bez jakéhokoliv odsuzování. Rodině podává pomocnou ruku, nabízí poradenství, informuje o možnostech řešení rizikového chování, provádí osvětu či ovlivňuje rodiče v přístupu ke vzdělávání jejich dítěte (Kunčaková, 2021). To dopomáhá ke komplexní prevenci a má také vliv na snižování školní neúspěšnosti a posilování vzdělanosti jako hodnoty u rodiny žáka.

3.4.2 Intervence a krizová intervence

Intervence

Pojem *intervence* lze definovat jako akutní odborný zásah do interních záležitostí jednotlivce či skupiny (Kolář, 2012).

Sociální pedagog v tomto případě intervenue v různých oblastech, přičemž využívá individuální i skupinovou intervenci jako formu řešení akutních situací, které ve školním prostředí vzniknou. Nejčastější příčinou bývá nevhodné chování žáka či třídního kolektivu, kde je např. potřeba identifikovat špatné vztahy ve skupině a příčiny konfliktů a nastavit taková opatření, aby nedocházelo ke zhoršování situace, a vztahy se tak narovnaly (Kunčaková, 2021).

Profesionální intervenci ve školním prostředí a třídních kolektivech nabízí i organizace Semiramis. Ta intervenci realizuje prostřednictvím intervenčních programů. Zde by dávala smysl spolupráce se sociálním pedagogem v případě náročnějších situací.

Pro školní prostředí specifitější pedagogická intervence (dále jen „PI“) cílí na pomoc žákovi v oblasti učení, zvládání obsahů vzdělávání a řešení problémů. PI je přizpůsobována aktuálním potřebám žáků, které je třeba ve spojitosti s usnadněním výchovně vzdělávacího

procesu zajistit. Je využívána především u žáků se SVP v rámci prvního stupně podpůrných opatření (MŠMT, 2021).

Pozice sociálního pedagoga je v tomto kontextu zmiňována také ve spojitosti s personálním zajištěním podpory inkluze. V náplni práce sociálního pedagoga však PI, neboli doučování, nefiguruje. Sociální pedagog však může žáky doučovat nad rámec svých povinností, stejně tak jako tomu je u jiných pedagogických pracovníků (Příloha č. 5: Katalog nástrojů, 2022).

Sociálněpedagogická intervence

Sociálněpedagogická intervence (dále jen „SPI“) není příliš rozšířený termín, avšak v kontextu sociální pedagogiky dostává logicky své místo. SPI reaguje na častokrát nepodnětné a sociálně nevyhovující prostředí, které omezuje žákovi možnosti v oblasti vzdělávání, školní úspěšnosti, jeho sociálního vývoje a osvojení sociálních dovedností. Za kombinovanou SPI je pak považována spolupráci vícero aktérů (školy, školská zařízení, neziskové organizace, OSPOD aj.), kteří působí na rodinu komplexně ze všech stran, s cílem maximálního zlepšení podmínek pro dítě (Macků, Piorecký, 2014). Kombinovaná SPI odpovídá svými principy aktuálně rozvíjejícímu se case managementu ve školství.

SPI vykonává sociální pedagog v rámci činností zaměřených na podporu školní úspěšnosti žáků a jejich rozvoje. Jedná se především o vytváření příznivějších podmínek pro vzdělávání žáků, vedení žáků k osvojování si sociálních a klíčových kompetencí, snahu transformovat rodinné prostředí na co nejpodnětnější a nejbezpečnější a řada dalších (Chudý a kol., 2018).

Krizová intervence

Krizovou intervenci můžeme definovat jako pomoc člověku, který se ocitl v krizové situaci, která je pro něj ohrožující, a on sám není schopen situaci vyřešit běžným způsobem. Důležité je však zmínit, že vnímání krize je velmi subjektivní, a od toho se také odvíjí rozsah pomoci. Pro někoho může být rozvod rodičů velmi stresující, pro jiného zase určitým vysvobozením (Špatenková a kol., 2017).

Krizovou intervenci využívá celá řada pomáhajících profesí, jinak tomu není ani u sociálního pedagoga. Ten je kompetentní rozpoznat krizovou situaci a pohotově zasáhnout, nabídnout první psychologickou pomoc, zorientovat se v příčinách krize a v možných dopadech, vyhodnotit momentální rizika krize a stabilizovat situaci. Pro efektivní zvládnutí krizové intervence pomáhá sociálnímu pedagogovi znalost žáků, jejich rodinného zázemí, ale i obtíží, které žáci

zažívají. Ve školním prostředí pak může sociální pedagog působit jako předstupeň před prací školního psychologa s daným žákem (Jedlička, 2015; Červeňáková a kol., 2019).

Mezi žáky jsou krize poměrně časté, i když to na první pohled nemusí být vždy zřejmé. Dle Gubricové a kol. (2022, s. 49) nejčastěji souvisí s krizí žáků náročné životní situace, jako např. ztráta blízké osoby, rozvod rodičů, nové manželství rodičů, odchod jednoho z rodičů ze společné domácnost, stěhování a adaptace na změny, násilí, ostrakismus, šikana, zanedbávání dítěte, válka, nemoci, kriminální činnost rodičů, sebepoškozování, sebevražda a řada dalších. V momentě, kdy intenzita problému přeroste žákovi možnosti řešit danou situaci, přichází s pomocnou rukou sociální pedagog. Ten je zde od toho, aby byl žákům patřičnou oporou, dopomohl jim nalézt příčiny problému a současně poukázal na možné řešení.

Z výše zmíněného je patrné, že i ve školách, jejichž žáci nepocházejí výlučně ze SZP či sami nepodléhají rizikovému chování, mohou být žáci ohroženi krizemi vyžadujícími patřičnou krizovou intervenci.

3.4.3 Diagnostika a depistáž

Aby však mohl sociální pedagog intervenovat a řešit případné obtíže žáků, ale i jiných subjektů, musí problém nejprve zachytit a následně analyzovat. Pro tyto účely provádí depistáž, v rámci které vědomě vyhledává žáky s možnými sociálními či vzdělávacími obtížemi, a diagnostiku, při které analyzuje situaci žáka či třídního kolektivu.

Diagnostika a depistáž jsou pro práci sociálního pedagoga velmi důležité, neboť na základě zjištění z těchto metod práce může připravit adekvátní preventivní a intervenční programy pro dané jednotlivce i skupiny.

Diagnostika

Diagnostika bývá spojována se sociálním pedagogem nejčastěji v rovině práce s klimatem třídy a vztahy mezi jednotlivými žáky třídního kolektivu. Diagnostiku však sociální pedagog používá i při individuální práci s žákem.

Pro tyto potřeby využívá sociální pedagog různé diagnostické nástroje. Základem je přirozená diagnostika skrze pozorování a rozhovor. V případě potřeby je však schopný využívat také sociometrickou metodu pro analýzu vztahů v třídním kolektivu či třídní skupině, projektivní a expresivní techniky, hraní rolí aj. Tyto speciální metody často využívá při realizaci preventivních programů, které plní jak roli preventivní, tak i depistážní či diagnostickou. Sociální pedagog provádí také diagnostiku rodinného zázemí (Červeňáková a kol., 2019).

Již Kraus (2014) poukazuje na skutečnost, že sociální pedagog při své práci využívá takové sociálněvýchovné metody, jako je metoda rozhovoru, metoda situační či inscenační, které mj. slouží jako diagnostické nástroje.

Depistáž

Depistáž, neboli *screening*, můžeme definovat jako záměrné vyhledávání určité kategorie jedinců (Kroupová, 2016). O depistáži v kontextu uplatnění sociálního pedagoga odborná literatura příliš nepíše, výjimkou je AVSP (2019), uvádějící depistážní činnost jako jednu z vykonávaných činností. Sociální pedagog tedy depistáž vykonává, neboť vyhledává žáky ze sociálně znevýhodněného, zanedbávaného a ohrožující prostředí, ale i žáky ohrožené školní neúspěšností. S tím souvisí i cílené předcházení rizikovému chování u žáků. Na tyto žáky pak zaměřuje sociální pedagog svoji pozornost ve zvýšené míře v rámci další podpory (ASOCP, 2023).

3.4.4 Poradenská a konzultační činnost

Poradenská a konzultační činnost je sociálním pedagogem nabízena žákům, rodině žáků a pedagogickým pracovníkům školy. Cílem těchto činností je pak co nejvíce podpořit žáka v jeho maximálním možném rozvoji a současně podpořit pedagogy při jejich práci se žáky.

V rámci zlepšení výchovně-vzdělávacích podmínek žáka poskytuje sociální pedagog poradenství všem žákům, a to např. v oblasti výchovných obtíží, zlepšení školní úspěšnosti, osvěty v oblasti sociálního zázemí dítěte, při konfliktech ve třídním kolektivu, v osobnostních, sociálních či partnerských otázkách, v oblasti volného času, zdravého životního stylu aj. Poskytuje také žákům kariérní poradenství (ASOCP, 2023).

Poskytování poradenství a možnost konzultací je zde i pro učitele a asistenty pedagoga, kterým sociální pedagog nabízí své znalosti a zkušenosti v oblasti rizikového chování žáků a příslušné prevence či strategie výchovného působení. Současně přináší „know-how“ o socioekonomické situaci rodiny žáka a dopadů této obtížné situace na výchovně-vzdělávací proces (AVSP, 2020). V praxi i tyto poradenské činnosti směrem k pedagogům pomáhají v prevenci před syndromem vyhoření.

Rodina žáka může též využít individuální poradenství ze strany sociálního pedagoga. To je nejčastěji využíváno při terénní práci přímo v rodinném prostředí, případně při výskytu rodiny žáka ve škole, např. při jednání s rodinou či při výchovné komisi. Rodině je tedy poskytováno poradenství zejména v oblasti nepříznivé sociální či ekonomické situace rodiny, při školním neúspěchu, výchovných obtížích žáka či rizikovém chování, problémech ve třídním kolektivu,

při nevyhovující školní docházce, ale i žákům se SVP. Nabízí rodičům informace v oblasti kariérního poradenství (ASOCP, 2023).

Sociální pedagog může ve škole zajišťovat různé poradenské služby, vzhledem k jeho kompetencím a vykonávaným činnostem by to dle §7 *Vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* měly být činnosti v bodech a), c) až j) a následně l) až m). Jedná se tedy o poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, prevenci školní neúspěšnosti, kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění, podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení, včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů, předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace, průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou, spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci, spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.

3.4.5 Terénní práce s rodinou

Zřejmě nejčastější důvod, proč je sociální pedagog tak často přiřazován k sociálnímu pracovníkovi, je realizace terénní práce s rodinou žáka. I když jsou jejich činnosti velmi podobné, při hlubším prozkoumání zjistíme, že se trochu liší.

Sociální pedagog vykonává terénní práci zpravidla u rodin žáků, kteří trpí určitými výchovnými nebo jinými obtížemi. Může se jednat např. o vysokou absenci, záškoláctví, nevhodné chování ve škole, užívání návykových látek apod. (Červeňáková, 2019). Tato cílová skupina je poměrně logická, neboť u bezproblémového žáka není důvod k návštěvě rodiny.

Velký přínos terénní práce v rukou sociálního pedagoga je sociální šetření v rodině. To sociální pedagog provádí především proto, aby přinesl do školy určité „know-how“ o sociálním a rodinném zázemí žáka. Tato informace je následně využívána pro individuálnější přístup a optimálnější nastavení podmínek výchovně vzdělávacího procesu (ASOCP, 2023). Pokud např. žák do školy nenosí vyplněné domácí úkoly, nemusí se nutně jednat o ledabylost. Příčina může být na straně špatného materiálního vybavení bytového zázemí pro psaní úkolů. Pokud tyto informace škola má, může se tomu přizpůsobit a předejít tak co nejvíce školní neúspěšnosti žáka.

Návštěva rodiny v přirozeném prostředí bývá často prvním větším kontaktem, ke kterému mezi školou a rodinou dochází. I zde je potřeba ze strany sociálního pedagoga nastavit vztah na základě důvěry, motivovat žáka i rodinu ke vzdělávání, dopomoci vytvořit bezpečný prostor pro rozvoj dítěte. Sociální pedagog může tímto způsobem do rodiny přinést osvětu a dopomoci jim k zdravějšímu životnímu stylu (Nedělníková a kol., 2008).

Role sociálního pedagoga rozhodně není suplovat jakékoliv sociální služby či práci sociálního pracovníka. Pokud má však rodina k sociálnímu pedagogovi patřičnou důvěru, může pomoci i v nestandardních činnostech, jako je např. nastavení denního režimu či odkázání, kde a jak vyřídít sociální dávky (ASOCP, 2023).

3.4.6 Metodická podpora pedagogům

Role sociálního pedagoga v kontextu metodické podpory pedagogickým pracovníkům byla již nastíněna v části 3.4.4 *Poradenská a konzultační činnost*. Poskytování podpory pedagogům je však ve skutečnosti mnohem obsáhlejší.

Červeňáková a kol. (2019) uvádějí, že sociální pedagog podporuje pedagogické pracovníky zejména v práci se sociálně vyloučenými žáky či žáky sociálním vyloučením ohrožené. Dle mých zkušeností je podpora pedagogů mnohem rozsáhlejší, neboť je poskytována např. i při rizikovém chování žáků, špatných sociálních vazbách ve třídním kolektivu, úpravě hodnocení žáků či zadávání úkolů, práci se žáky se SVP, řešení nejrůznějších konfliktů, ale i při rozvodu rodičů žáka, úmrtí v rodině a jiných podobných situacích, kdy je třeba upravit přístup k žákovi. Kooperace pak probíhá např. prostřednictvím komunitních kruhů, diagnostiky sociálního klimatu, posilování třídnických hodin či osvojování sociálních dovedností.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků může být prováděno i prostřednictvím sociálního pedagoga, který předává učitelům a dalším pedagogům nejnovější poznatky o návykových látkách, aktuálních rizicích pro žáky, nových trendech v sebepoškozování atd. V rámci tohoto metodického vedení lze přinést učitelům či asistentům pedagoga také strategie, jak postupovat v případě odhalení některého rizikového chování (AVSP, 2020).

Na základě diagnostiky třídního klimatu může ve spolupráci s třídním učitelem či jiným učitelem nastavit vhodná opatření pro stabilizaci vrstevnických vztahů a vztahů s učiteli a nastavit plán, kterým se bude třída ubírat (AVSP, 2020).

Působení na pedagogické pracovníky můžeme brát i v rovině preventivní, např. před syndromem vyhoření, nebo i osobnostně rozvojové. Červeňáková a kol. (2019, s. 27) uvádí, že „V rámci

interaktivních pedagogických skupin, tj. formou intervizí, supervizí, vzdělávacích seminářů, případových porad a seminářů může pedagogické pracovníky navést k samostatnému řešení.“

Vzhledem k současné diskuzi o znovuzavedení pozice uvádějícího učitele vzniká prostor i pro sociálního pedagoga. Ten sice nemůže působit jako odborník na danou aprobaci, avšak již dnes začínající učitele podporuje metodicky v oblasti práce se žákem a s kázeňskými problémy. Oblasti případné podpory jsou patrné také z šetření projektu SYPO (MŠMT, nedat.).

V praxi někdy dochází také ke zneužívání tohoto bodu náplně práce, kterou sociální pedagog vykonává. Někteří ředitelé a ředitelky škol se tak snaží zahrnout do metodické podpory pedagogům i činnost suplování v různých předmětech, aby ulehčili jiným učitelským pedagogům. Sociální pedagog však na vedení předmětů není aprobován. Metodická podpora je směřována k podpoře pedagogů v náročných situacích, ve kterých si např. neví rady s rizikovým chováním žáka, či při vlastní psychohygieně. Jednoznačně se nemá jednat o náhradu za suplování, jak bývá občas zneužíváno¹⁰.

3.4.7 Komunikace s externími subjekty

Během výkonu své profese sociální pedagog komunikuje s externími subjekty, jakými jsou např. PPP, SPC, OSPOD, středisko výchovné péče, Policie ČR, NZDM, pediatři, sociální služby, probační a mediační služba, státní zastupitelství, neziskové organizace a řada dalších (ASOCP, 2023).

Komunikace s těmito subjekty je uskutečňována zpravidla s cílem řešit různé výchovné, sociální, ekonomické, existencionální, prospěchové, právní či jiné problémy žáka a jeho rodiny, pokud korespondují se vzděláváním a výchovou daného žáka a výkonem jeho řádné povinné školní docházky. Sociální pedagog komunikují s OSPOD zpravidla při vysoké absenci žáka, záškoláctví, špatném zacházení s dítětem či při ohrožení řádné výchovy dítěte ze strany zákonných zástupců. Často si také samotný OSPOD vyžádá zprávu o dítěti. S PPP, SPC a střediskem výchovné péče je spolupráce nastavena v rovině koordinace preventivních aktivit, nastavování podmínek pro optimální rozvoj dítěte, tvorbu podpůrných opatření apod. Sociální pedagog komunikuje také s policií, a to při vysoké absenci žáka či při podezření ze spáchání trestného činu ohrožování výchovy dítěte. Komunikace s lékaři je vzhledem k osobním údajům velmi nesnadná. V praxi pak záleží, jak je navázán vztah sociálního pedagoga a daného lékaře.

¹⁰ Na základě zkušeností z působení ve výkonné radě ASOCP.

Neziskové organizace a lektoři primární prevence jsou pak využíváni školou k realizaci různých preventivních programů (Červeňáková a kol., 2019).

Ke vzájemné spolupráci dochází také při výchovných komisích a případových konferencích, kdy se jednání účastní zástupci školy. I v tomto se častokrát účastní právě sociální pedagog, neboť zná dobře rodinu žáka a jejich socioekonomické podmínky (ASOCP, 2023).

3.5 Přímá pedagogická činnost

Přímá pedagogická činnost (dále jen „PPČ“) je v současném právním výkladu definována jako přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálněpedagogická nebo přímá pedagogicko-psychologická činnost, při které dochází k přímému působení na vzdělávaného, čímž se uskutečňuje výchova a vzdělávání. Sociální pedagog není stále veden mezi pedagogickými pracovníky. Při náhledu na výčet jeho činností však není pochyb, že PPČ vykonává. Příkladem může být jednoznačné přímé výchovné působení na vzdělávaného, osvětová činnost či působení na žáka v rovině osvojování sociálních dovedností (ASOCP, 2023).

Návrh na úpravu zákona a implementování nové formy PPČ přináší AVSP (2019, s. 6):

„Sociálně pedagogická činnost je definována jako vzdělávací, osvětová, sociálněvýchovná, preventivní, podpůrná, reedukační, poradenská, diagnostická, koordinační, organizační a expertní činnost, která je realizována v rámci školy, školských zařízení a zařízení sociálních služeb. Jejím cílem je komplexní vytváření příznivých podmínek pro sociálně výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, podpora procesů socializace a resocializace dětí a dospívajících z ohrožujícího, zanedbávajícího, nepodnětného a jinak znevýhodňujícího prostředí a terciární socializace a resocializace dospělých.“

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkum a jeho metodologická východiska

Empirická část této práce se zaměřuje na v úvodu stanovené výzkumné záměry v oblasti uplatnění sociálních pedagogů na základních školách z pohledu ředitelů a ředitelek základních škol a jejich postoje k zavedení pozice. Nejprve je však třeba podívat se na metodologická východiska výzkumu, jako je např. stanovení výzkumných cílů či výzkumných hypotéz. Následně si charakterizujeme výzkumný soubor, výzkumný nástroj, metody sběru a analýzy dat. Závěr kapitoly je věnován průběhu pilotáže a předvýzkumu.

4.1 Metodologická východiska výzkumu

4.1.1 Téma výzkumu

Tématem našeho výzkumu v diplomové práci je uplatnění sociálního pedagoga v základní škole z pohledu ředitelů škol. Tímto výzkumném tématem se snažím reflektovat současnou situaci sociálních pedagogů v kontextu případného legislativního ukotvení, a to v spojitosti se stále rostoucí nezbytností této pozice ve školním prostředí. Současná praxe zaznamenává velmi nejednotný přístup k pracovní náplni sociálních pedagogů a k jejich nejednotnému vymezování, to se pokusím objasnit na základě tohoto výzkumu a stanovených hypotéz.

4.1.2 Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu jsou názory ředitelů/ředitelek k uplatnění sociálních pedagogů v základních školách a jejich postoje k zavedení či nezavedení pozice. Současně také pohlédneme na aktuální potřeby škol, které jsou či mohou být oblastí případného uplatnění sociálních pedagogů.

4.1.3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem empirického výzkumu bylo objasnit potřebnost a uplatnitelnost sociálních pedagogů na základních školách z pohledu ředitelů a ředitelek. Zaměřoval jsem se především na základní školy bez pozice sociálního pedagoga a názory vedení na možné uplatnění ve spojitosti se současnými potřebami daných škol.

Dílčí cíle výzkumu:

- Identifikovat nejčastější příčiny nevyužívání pozice sociálního pedagoga.
- Identifikovat povědomí ředitelů/ředitelek v oblasti náplně práce sociálního pedagoga.
- Identifikovat zájem o pozici sociálního pedagoga.

4.1.4 Výzkumné otázky a výzkumný problém

Na základě studia odborné literatury a vzhledem k aktuální situaci sociálních pedagogů v kontextu legislativního ukotvení a s tím spojené problematiky výkonu profese jsem nejprve zformuloval výzkumný problém. Položil jsem si otázku, jaký postoj zastávají ředitelé a ředitelky ZŠ vůči pozici sociálního pedagoga a jaké jsou možnosti jeho uplatnění?

Na základě výzkumného problému byly formulovány výzkumné otázky a dílčí výzkumné problémy, na které bylo třeba se zaměřit. Z těchto bodů pak byly následně formulovány alternativní a nulové hypotézy.

Výzkumné otázky:

VO1: Jaký postoj mají ředitelé/ředitelky škol ohledně zavedení pozice školního sociálního pedagoga na jejich škole?

VO2: Proč ředitelé/ředitelky škol pozici školního sociálního pedagoga nevyužívají?

VO3: Jaké mají ředitelé/ředitelky škol povědomí o skutečné náplni práce školního sociálního pedagoga?

VO4: Ve kterých oblastech se mohou školní sociální pedagogové skutečně uplatnit v kontextu aktuálních potřeb základních škol?

Výzkumné problémy:

VP1: Proměnila by se u ředitelů motivace chtít pozici sociálního pedagoga, pokud by byl uzákoněn jako pedagogický pracovník, oproti současnému nastavení?

VP2: Zastávají ředitelé/ředitelky názor, že sociálního pedagoga nepotřebují, i když aktuální potřeby jejich škol odpovídají jeho skutečným činnostem?

VP3: Je na základních školách s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků i vyšší intenzita uváděných potřeb?

4.1.5 Stanovení hypotéz

Alternativní hypotézy:

HA1: Ředitelé/ředitelky budou chtít využívat pozici sociálního pedagoga více, pokud by byl uzákoněn jako pedagogický pracovník, než při současném nastavení této pozice.

HA2: Ředitelé/ředitelky nemají dostatečné povědomí o tom, jak by mohl sociální pedagog pomoci s aktuálními potřebami jejich školy, a proto jsou přesvědčeni, že jej nepotřebují, i když jeho činnosti odpovídají aktuálním potřebám daných škol.

HA3: Základní školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků uvádějí signifikantně vyšší potřebu v dané oblasti než školy s nižším podílem.

Nulové hypotézy:

H01: Uzákonění pozice sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka nemá vliv na větší zájem ředitelů/ředitelek o využití této pozice.

H02: Ředitelé/ředitelky mají dostatečné povědomí o tom, jak by mohl sociální pedagog pomoci s aktuálními potřebami jejich škol, a proto jsou přesvědčeni, že jej nepotřebují, protože jeho činnosti neodpovídají aktuálním potřebám daných škol.

H03: Potřeba uváděná řediteli/ředitelkami základních škol v dané oblasti nemá souvislost s podílem sociálně znevýhodněných žáků.

4.2 Výzkumný soubor

Sociální pedagogové nacházejí v České republice uplatnění především na základních školách, což se samozřejmě odráží i ve výběru výzkumného souboru. Pro ten byli zvoleni ředitelé a ředitelky všech ZŠ v České republice, na kterých pozice sociálního pedagoga v současné době neexistuje.

Osloveno bylo celkem 4281 ředitelů a ředitelek ZŠ z celé České republiky. Výzkumu se zúčastnilo celkem 1195 respondentů ze všech krajů České republiky, což značí návratnost dotazníku přibližně 28 %. Po vyřazení sedmnácti nerelevantních a chybných respondentů zůstalo celkem 1178 respondentů vhodných pro statistickou analýzu dat.

4.3 Výzkumné metody

V diplomové práci je využita kvantitativní výzkumná strategie s využitím dotazníkového šetření jako metody sběru dat. Pro tyto účely byl vytvořen online dotazník jako výzkumný nástroj, který měl u výzkumného souboru získat dostatečné množství kvantitativních dat potřebných k ověření a následného otestování výše zmíněných výzkumných hypotéz.

4.3.1 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj bylo využito dotazníkové šetření. Dotazník byl vytvořen v online nástroji Google Forms a následně v rámci předvýzkumu připomínkován vybranými řediteli.

Po zpracování připomínek byl rozeslán respondentům prostřednictvím e-mailových zpráv. Dotazník byl rozčleněn do 4 tematických sekcí:

Základní charakteristika školy

Aktuální potřeby školy

Pozice sociálního pedagoga

Náplň práce sociálního pedagoga

Online dotazník obsahoval 8 uzavřených otázek s jasně danými možnostmi odpovědi, dále 3 škálové otázky (obsahující celkem 59 škálových položek), 3 otevřené otázky a 1 polootevřenou otázku s mnohočetnými odpověďmi.

4.3.2 Sběr dat

Dotazníky byly rozeslány hromadně všem ředitelům a ředitelkám ZŠ v České republice. Rozesílání dotazníků s žádostí o zapojení do výzkumu probíhalo prostřednictvím e-mailové komunikace ve dvou vlnách. První vlna oslovení proběhla 28. 2. 2023 a druhá vlna 7. 3. 2023. Sběr dat probíhal v období od 28. 2. 2023 do 14. 3. 2023.

Ředitelé a ředitelky škol vyplňovali online dotazník v nástroji Google Forms.

4.3.3 Analýza dat

Test nezávislosti Chí-kvadrát

Tento test lze používat při rozhodování, zda existuje souvislost mezi dvěma proměnnými, tedy dvěma naměřenými jevy. Pro toto testování je třeba formulovat nulovou a alternativní hypotézu, které by se měly na základě výsledků testování odmítnout či přijmout (Chráška, 2016).

Pro výpočet testového kritéria je nejprve třeba vypočítat očekávané četnosti, tj. četnosti za předpokladu nezávislosti. Očekávané četnosti získáme násobením odpovídajících marginálních četností¹¹ podělených o celkovou četnost všech pozorování, a to dle následujícího vzorce:

$$O_{ij} = \frac{\sum r_i \sum s_j}{n}$$

¹¹ Marginální četnost je součet četností v řádku či sloupci.

Nyní je třeba vypočítat testové kritérium, a to tak, že jednotlivé pozorované a očekávané četnosti dosadíme do následujícího vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P_{ij} - O_{ij})^2}{O_{ij}}$$

Výsledek Chí-kvadrátu následně porovnááme s kritickou hodnotou, která závisí na volbě hladiny významnosti (0,05; 0,01) a stupních volnosti. Pokud bude zjištěná (vypočtená) hodnota χ^2 větší než hodnota kritická, potom odmítáme nulovou hypotézu a připouštíme hypotézu alternativní. V opačném případě nelze nulovou hypotézu odmítnout (Chráška, 2016). Kromě této kritické hodnoty můžeme o nulové hypotéze rozhodnout i pomocí p-hodnoty.

U-test Manna-Whitneyho

Jedná se o neparametrický test porovnávající shodu dvou skupin (výběrů) dat, u kterých se zjišťuje, zda mají stejné rozdělení četností a pocházejí tedy ze stejného základního souboru. Data z obou skupin se zpravidla uspořádávají do jedné řady dle velikosti (Chráška, 2016).

V případě, že se jedná o větší skupiny, kdy počty měření v jednotlivých skupinách (n) přesahují hodnotu 20 (tak jako v našem případě), je vhodné testovat pomocí normálního rozdělení a používat testové kritérium “Z“ dle následujícího vzorce:

$$Z = \frac{U - \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

Pokud se pořadí jednotlivých výsledků opakuje, je vhodné tato opakovaná pořadí korigovat úpravou vzorce s korekcí opakujících se hodnot (Chráška, 2016).

p-hodnota

p-hodnota, označována jako „p“, je hodnota udávající nejnižší možnou hladinu pro zamítnutí nulové hypotézy. Čím menší je tato hodnota, tím je nižší pravděpodobnost, že nulové hypotéza je platná. Její výpočet lze provést v statistických softwarech, jako je např. Statistica či R (Budíková a kol., 2010).

Při hladině významnosti 5 % je pro zamítnutí nulové hypotézy třeba, aby bylo $p < 0,05$. Při hladině významnosti 1 % je pro zamítnutí nulové hypotézy třeba, aby bylo $p < 0,01$.

4.4 Pilotáž

První úroveň pedagogického výzkumu využívajícího kvantitativní strategii je pilotáž. Ta slouží k dobrému zmapování situace ve zkoumané oblasti a zpřesňuje tak základ pro realizaci samotného výzkumného šetření (Chráska, 2016).

Pilotáž byla provedena na základě analýzy e-mailové komunikace ASOCP se sociálními pedagogy a řediteli škol. Z jednotlivých zpráv byly vybrány např. nejčastěji se opakující důvody pro nezavedení pozice sociálního pedagoga. Pilotáž byla provedena také volnými rozhovory s kolegy z výkonné rady ASOCP, na základě kterých se mi podařilo zpřesnit formulované hypotézy a následně vytvořit hlavní položky dotazníku.

4.5 Předvýzkum

Na pilotáž navazuje druhá úroveň pedagogického výzkumu, kterou je předvýzkum. Ten můžeme definovat jako zmenšený model samotného výzkumu, na základě kterého můžeme ověřit funkčnost výzkumného nástroje (v našem případě dotazníku), který hodláme využít. V tomto bodě se ověřuje zpravidla srozumitelnost a jednoznačnost položek. Provedení předvýzkumu snižuje riziko špatného nastavení výzkumného nástroje a přispívá tak k jeho kvalitě (Chráska, 2016).

Pro ověření funkčnosti dotazníku byli osloveni ředitelky a ředitelé různých základních škol. Ti dotazník nejprve vyplnili a následně připomínkovali jeho funkčnost, srozumitelnost jednotlivých položek, celkový rámec dotazníku, náročnost na vyplnění atd. Na základě zpětné vazby byl dotazník mírně modifikován. Předvýzkumu se zúčastnilo 5 ředitelů a ředitelky ze 4 různých krajů České republiky.

5 Výsledky výzkumu

Pro posouzení případných oblastí, ve kterých se může dle vedení ZŠ sociální pedagog uplatnit, je třeba pojmout získaná data z širší perspektivy. Je nezbytné zaměřit se identifikování aktuálních potřeb škol v kontextu případného uplatnění sociálních pedagogů, identifikování důvodů pro nezavedení pozice, odhalení povědomí ředitelů v oblasti náplně práce atd.

Na základě deskriptivní analýzy byly vytvořeny následující kategorie:

- Charakteristika škol, které se zúčastnily výzkumu
- Sociálně znevýhodnění žáci na základních školách
- Současné potřeby škol
- Uplatnění sociálního pedagoga v očích vedení základních škol

Pro verifikace hypotéz a hlubší posouzení vztahů byly vytvořeny následující kategorie:

- Postoje vedení základních škol k využívání pozice sociálního pedagoga
- Potřebnost pozice sociálního pedagoga v kontextu aktuálních potřeb
- Vliv podílu sociálně znevýhodněných žáků na potřeby základních škol

5.1 Základní výsledky

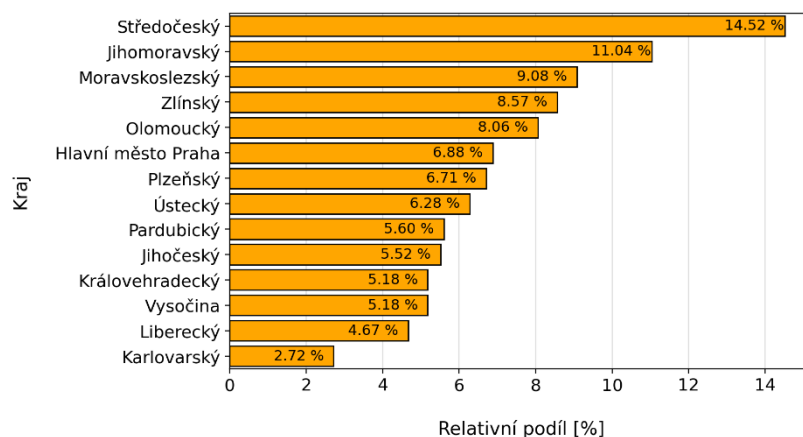
5.1.1 Charakteristika škol, které se zúčastnily výzkumu

Pro výzkumný soubor byly vybrány všechny ZŠ v České republice, které nevyužívají pozici sociálního pedagoga¹². Pro pochopení hlubších vztahů je však třeba nejprve charakterizovat samotné školy, které se výzkumu zúčastnily.

Do výzkumu se zapojily ZŠ ze všech krajů České republiky. Nejvíce respondentů se zúčastnilo ve Středočeském kraji (14,52 %; 171), následně procentuální rozpození konstantně klesalo. Výrazně nejméně respondentů se zapojilo v Karlovarském kraji (2,72 %; 32).

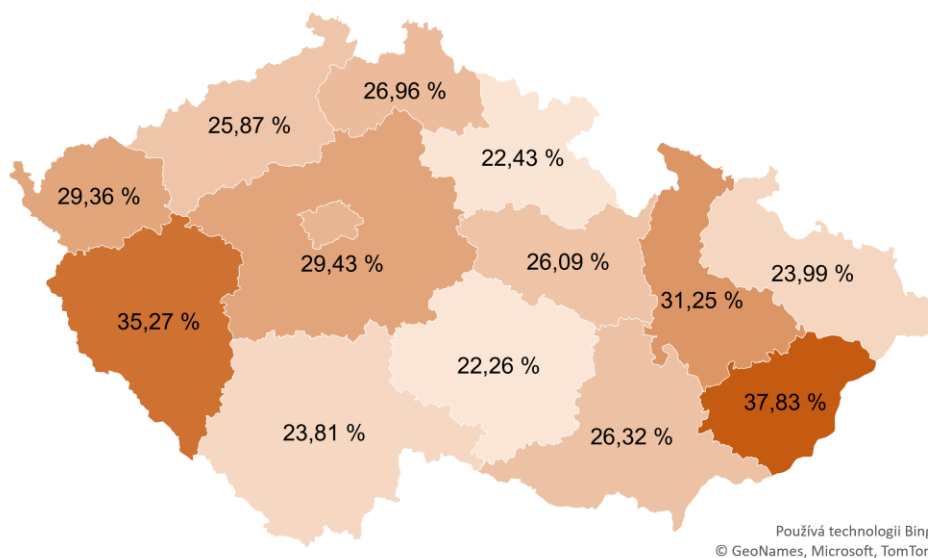
Pro objektivnější posouzení míry zapojených škol je však nezbytné komparovat počet zapojených škol s počtem škol, které jsou v kraji zřízeny, neboť např. ve Středočeském kraji je v současné době 581 ZŠ, kdežto v kraji Karlovarském pouze 109 ZŠ.

¹² Základním školám, které pozici sociálního pedagoga využívají, byl zaslán jiný dotazník.



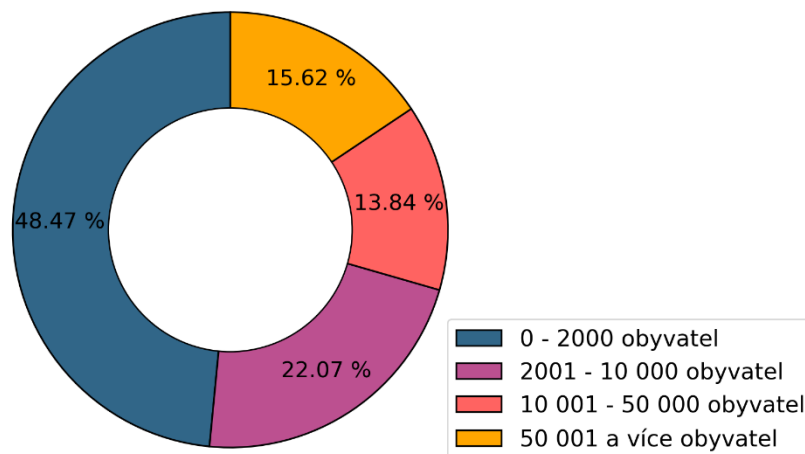
Graf 1 Relativní podíl jednotlivých krajů ČR

Dle grafu č. 2, zobrazující mapové rozložení, můžeme vidět, že je procentuální zastoupení krajů poměrně vyrovnané. Nejvíce škol se zapojilo ve Zlínském (37,83 %), Plzeňském (35,27 %) a Olomouckém kraji (31,25 %). Naopak nejmenší procentuální podíl zapojených škol z celkového počtu zaznamenáváme v Kraji Vysočina (22,26 %) a Královéhradeckém kraji (22,43 %). Průměrná hodnota procentuálního zastoupení škol napříč kraji je 27,75 %.



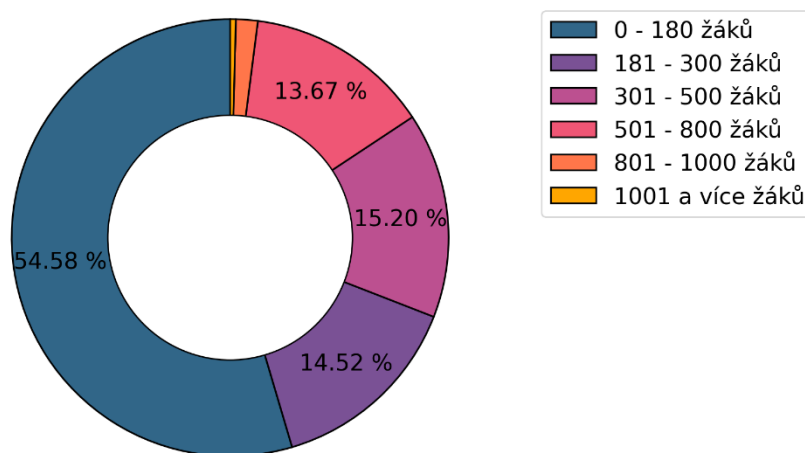
Graf 2 Podíl zapojených ZŠ dle celkového počtu v jednotlivých krajích ČR

Je třeba se podívat také na velikost obcí, ve kterých jsou školy zapojené do výzkumu zřízeny. Z grafu č. 3 je patrná převaha menších obcí s počtem do 2 tisíc obyvatel (48,47 %). Druhá polovina škol pak sídlí v obcích s 2 001 až 10 000 obyvateli (22,07 %), 10 001 až 50 000 obyvateli (13,84 %) a více než 50 tisíci obyvateli (15,62 %).



Graf 3 Podíl ZŠ z hlediska počtu obyvatel obcí

S tím souvisí také podíl ZŠ z hlediska počtu žáků, kteří jsou na škole vzděláváni. Více než polovina škol vzdělává do 180 žáků (54,6 %). Dalšími jsou středně velké školy s 181 až 300 žáky (14,5 %), 301 až 500 žáky (15,2 %) a 501 až 800 žáky (13,7 %). Škol s počtem 801 žáků a více je pak asi 2 %.



Graf 4 Podíl ZŠ z hlediska počtu žáků

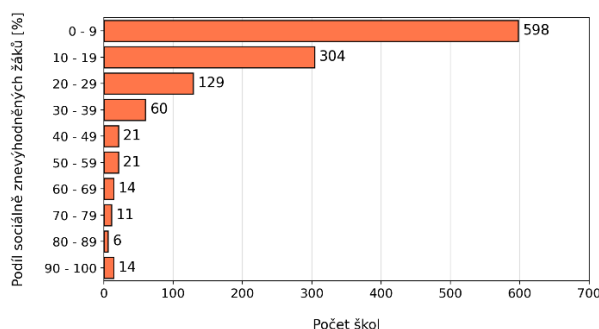
Detailnější rozdělení zapojených škol včetně jejich vztahu s velikostí obce lze vidět v tabulce níže. Ta reprezentuje procentuální rozložení jednotlivých typů škol dle počtu žáků v závislosti na velikosti obce, ve které se nacházejí. Zajímavá je skutečnost, že školy do 180 žáků z malých obcí do 2 tisíc obyvatel představují 39,73 % všech respondentů. Data v tabulce přehledně vykreslují, že menší školy (0 až 180 žáků, 181 až 300 žáků) se pochopitelně nacházejí spíše v menších obcích. Počet škol s 301 až 500 žáky je centralizován spíše do středně velkých obcí, naopak počet středně velkých škol s 501 až 800 žáky roste v přímé úměře s velikostí obcí.

Počet obyvatel/počet žáků	Počet škol	Procentuální podíl
0 - 2 000	571	48,47 %
0 - 180	468	39,73 %
181 - 300	88	7,47 %
301 - 500	14	1,19 %
501 - 800	1	0,08 %
2 001 - 10 000	260	22,07 %
0 - 180	84	7,13 %
181 - 300	46	3,90 %
301 - 500	82	6,96 %
501 - 800	39	3,31 %
801 - 1 000	6	0,51 %
1 001 a více	3	0,25 %
10 001 - 50 000	163	13,84 %
0 - 180	40	3,40 %
181 - 300	15	1,27 %
301 - 500	47	3,99 %
501 - 800	52	4,41 %
801 - 1 000	8	0,68 %
1 001 a více	1	0,08 %
50 001 a více	184	15,62 %
0 - 180	51	4,33 %
181 - 300	22	1,87 %
301 - 500	36	3,06 %
501 - 800	69	5,86 %
801 - 1 000	5	0,42 %
1 001 a více	1	0,08 %
Celkový součet	1178	100,00 %

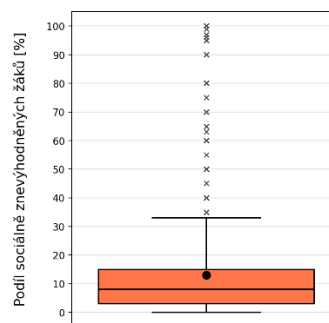
Tabulka 2 Rozložení velikosti škol v závislosti na velikosti obce

5.1.2 Sociálně znevýhodnění žáci na základních školách

Respondenti v dotazníku mj. uváděli, jak velký podíl z celkového počtu vzdělávaných žáků v průměru tvoří žáci se sociálním znevýhodněním. Pro lepší přehlednost byla data kategorizována do jednotlivých intervalů.



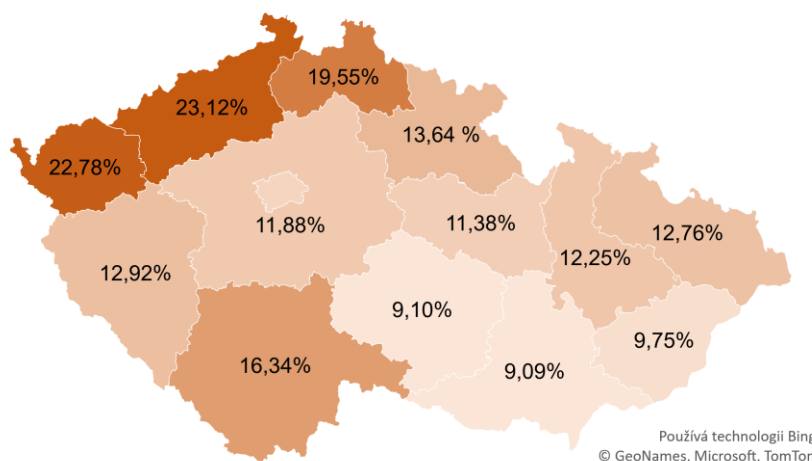
Graf 5 Podíl sociálně znevýhodněných žáků 1



Graf 6 Podíl sociálně znevýhodněných žáků 2

Z grafu č. 5. lze vyčíst, že přibližně polovina škol má maximálně 9 % sociálně znevýhodněných žáků, další čtvrtina škol má 10 % až 19 %. Stále však zůstává další čtvrtina škol, které mají více než 20 % žáků se sociálním znevýhodněním. Toto rozložení potvrzuje také stanovený medián v hodnotě 8 %, průměr je pak stanoven na 12,78 %.

Zajímavá je také vizualizace dat v mapovém zobrazení na grafu č. 7. Z toho je patrné, které kraje zaznamenávají v průměru nejvyšší počet žáků se sociálním znevýhodněním. Dle předpokladů se jedná o Ústecký (23,12 %) a Karlovarský kraj (22,78 %). S lehce nižším průměrem je za nimi je pak Liberecký (19,55 %) a Jihočeský kraj (16,34 %). Vyšší hodnoty jsem očekával v Moravskoslezském kraji. Pokud bychom však do dat zakomponovali i data ze ZŠ, na kterých působí pozice sociálního pedagoga, procento by pravděpodobně v těchto krajích vzrostlo.



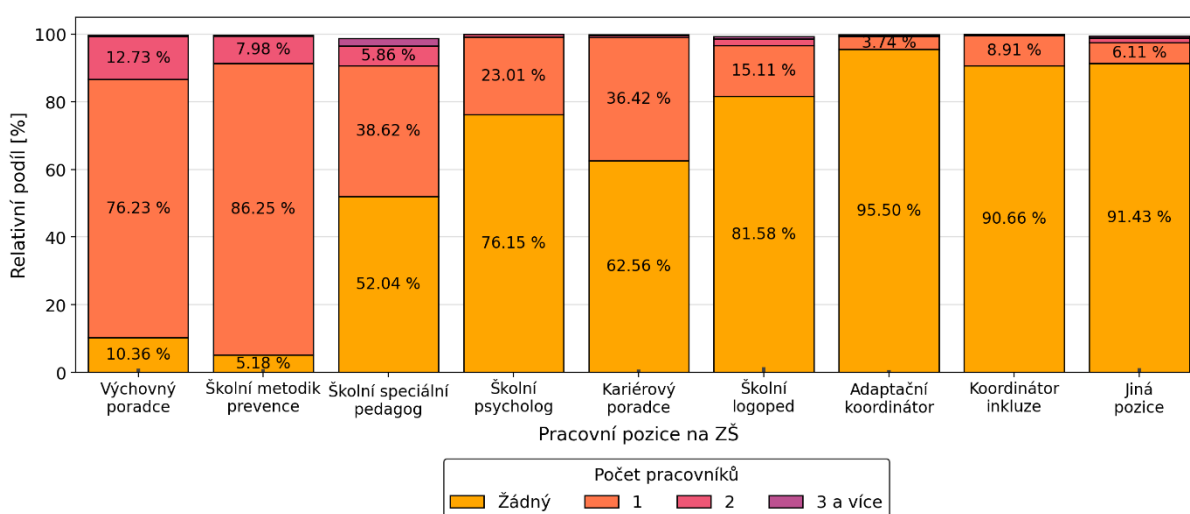
Graf 7 Průměrné procento sociálně znevýhodněných žáků v jednotlivých krajích ČR

Školy s vyšším poměrem sociálně znevýhodněných žáků by měly v rámci projektu Podpora rovných příležitostí NPO 3.2.2. obdržet mimořádnou finanční pomoc na řešení nerovností ve vzdělávání a snižování školní neúspěšnosti. Celkový počet zahrnutých škol v první vlně projektu je 264. Vzhledem ke skutečnosti, že spousta škol zahrnutých v tomto projektu využívá pozici sociálního pedagoga, nejsou obsaženy v našem výzkumném souboru, a tedy ani mezi respondenty. Dle zjištění výzkumného šetření je z daných 1178 škol zapojeno 131 škol (11,12 %), a dalších 22 škol (1,87 %) uvedlo, že bude zapojeno do projektu v druhé vlně. U 7,3 % škol si ředitelé a ředitelky nebyli jistí, zda jsou zapojeni či nikoliv, což je dle mého názoru velmi alarmující.

5.1.3 Současné potřeby škol

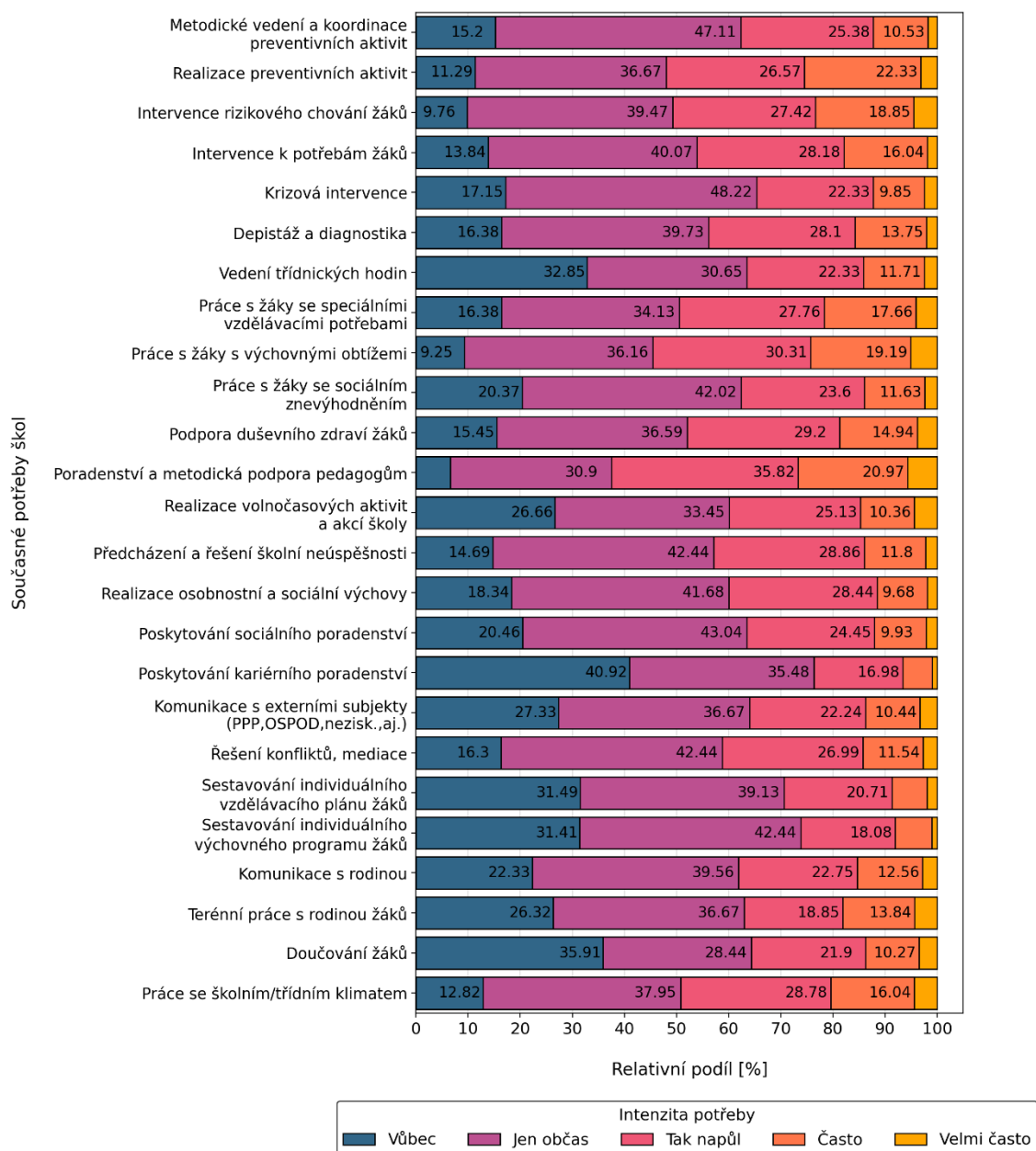
V kontextu možného uplatnění sociálních pedagogů je třeba se nejprve podívat na aktuální potřeby škol a pedagogické a jiné pracovníky, kteří tyto potřeby na daných školách naplňují. Pro naše potřeby bylo třeba zaměřit se na personální obsazení ŠPP.

Z dat vyplývá, že 89,64 % škol má zřízenou pozici výchovného poradce, z toho na 12,73 % škol existují současně dvě tyto pozice. Celých 94,82 % škol má zřízenou pozici školního metodika prevence, z čehož 7,98 % škol má dokonce dvě tyto pozice. Školní speciální pedagog působí na 47,96 % škol. Zajímavé je zde zjištění, že čtyři a více speciálních pedagogů má 26 škol. Školní psycholog působí pouze na 23,85 % ZŠ, což může být způsobeno velkým nedostatkem vhodných kandidátů a také finanční komplikovaností pro menší školy. Více než třetina škol (37,44 %) pak využívá pozici kariérového poradce. Školní logopedové jsou pouze na 18,42 % škol.



Graf 8 Podíl pracovníků na daných pozicích ZŠ

Situace ve společnosti a ve školství se promítá také do aktuálních potřeb škol. Níže uvedený graf č. 9 reprezentuje všech 1178 zúčastněných škol a jejich aktuální potřeby. Respondenti tak uváděli, v kterých oblastech by jejich škola potřebovala zvýšenou pomoc a v jaké intenzitě. Nejvýraznější potřebou se ukázalo poradenství a metodická podpora pedagogům, kterou by potřebovalo v současné době minimálně v občasné formě více než 93 % škol.



Graf 9 Intenzita současných potřeb ZŠ

Z dlouhodobého hlediska je třeba zaměřit se také na otázku, který z pracovníků ŠPP intervnuje v těchto oblastech potřeb. Velká část škol má pouze výchovného poradce a školního metodika prevence, přibližně polovina škol má speciálního pedagoga, pouze pár škol má i jiné pracovníky jako je školní psycholog či další pozice. Intenzita uvážených potřeb však naznačuje, že potřeby škol jsou výraznější, než zvládne současné složení ŠPP personálně obsáhnout.

Využitelnost pozice sociálního pedagoga je z potřeb zřejmá, neboť téměř 74 % škol by alespoň občas využilo realizaci terénní práce s rodinou žáků, kterou zpravidla žádný jiný pracovník ŠPP nevykonává. Výrazné uplatnění této pozice je také v oblasti řešení konfliktů,

předcházení a řešení školní neúspěšnosti, intervence k rizikovému chování, prevenci, práce se školním či třídním klimatem a v řadě dalších oblastí potřeb, které školy uvádějí jako aktuální.

Ne příliš zmiňovanou oblastí potřeb se stalo poskytování kariérní poradenství, které by téměř 41 % škol nevyužilo vůbec a dalších 35,5 % jen občas. V tomto kontextu je paradoxní, že 37,44 % škol využívá pozici kariérního poradce, přitom je kariérní poradenství mezi dalšími vybranými potřebami nejméně nezbytná oblast potřeby. V tomto kontextu, kdy kariérní poradenství mohou vykonávat i ostatní pedagogové, by bylo logičtější řešením využívat takovou pozici, která by obsáhla právě nejintenzivněji zmiňované potřeby.

5.1.4 Uplatnění sociálního pedagoga v očích vedení základních škol

Samotné uplatnění sociálních pedagogů, které rámuje koncepci této závěrečné práce a tohoto výzkumu, je popsáno v této části. Na uplatnění, tedy činnosti, které může sociální pedagog vykonávat, můžeme pohlížet dvojím způsobem. První uplatnění je poměrně jasně dáno jeho náplní práce, kterou vymezuje např. ASOCP či AVSP. My se však nyní podíváme na názory ředitelů a ředitelky, v kterých oblastech může dle nich sociální pedagog působit.

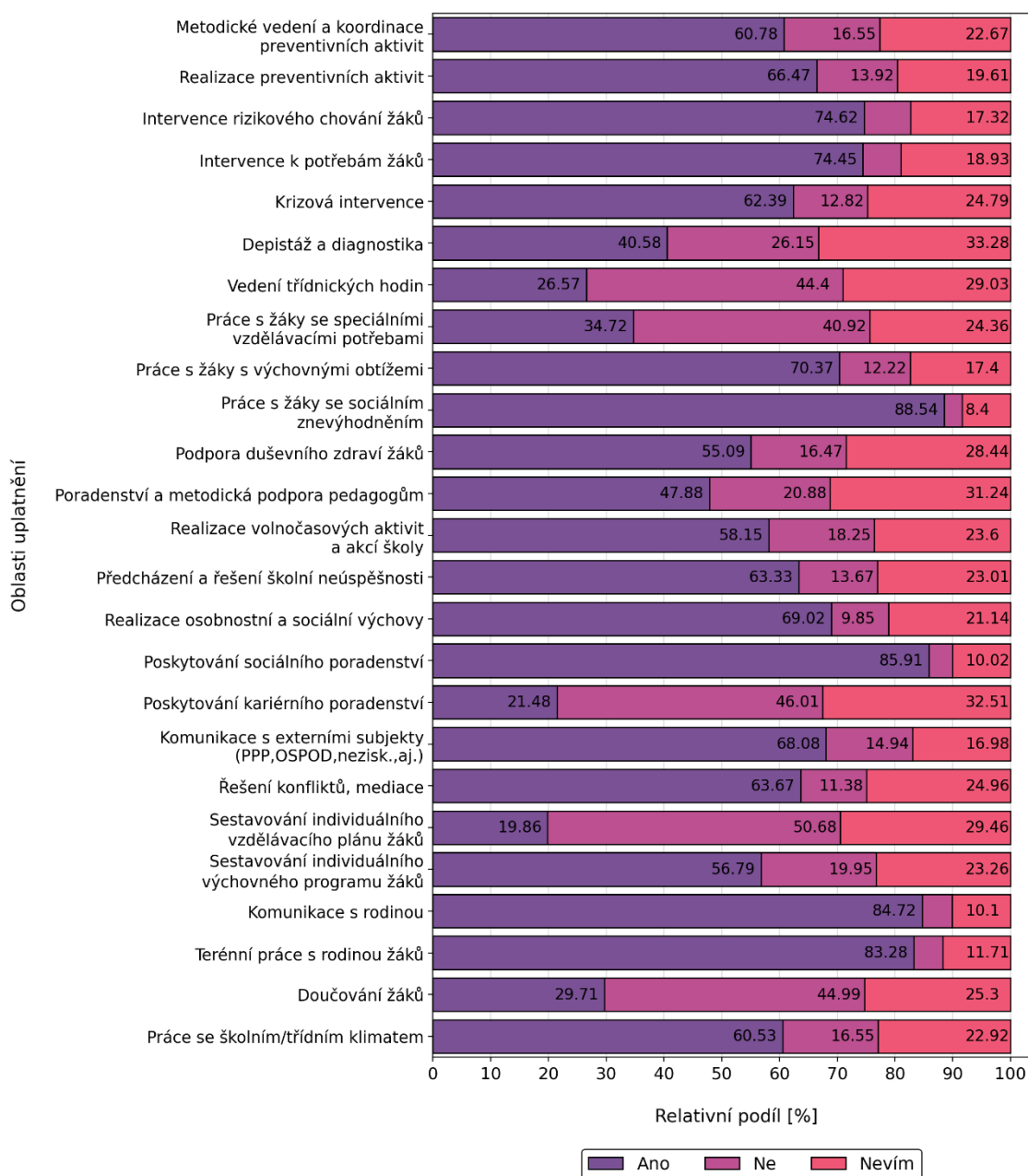
Povědomí ředitelů v oblasti náplně práce je lepší, než jsem zprvu očekával. Přibližně polovina (48,39 %) respondentů uvádí, že zná náplň práce sociálního pedagoga. Jeho přirovnávání k sociální sféře má pozitivní trend na znalost vybraných činností, jako je práce s žáky se sociálním znevýhodněním (88,54 %), poskytování sociálního poradenství (85,91 %), terénní práce (83,28 %), komunikace s rodinou (84,72 %) nebo s externími subjekty (68,08 %).

Dle ředitelů se může uplatnit také v oblasti intervence rizikového chování žáků (74,62 %), intervence k potřebám žáků (74,45 %), práce s žáky s výchovnými obtížemi (70,37 %) či při krizové intervenci (62,39 %). Nejednoznačnost panovala v oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde 34,72 % uvádí, že se v této oblasti uplatní, 40,92 % tvrdí, že se zde neuplatní a 24,36 % neví.

Ředitelé a ředitelky se většinou kladně přikláněli i v oblasti metodického vedení a koordinace preventivních aktivit (60,78 %), realizace preventivních aktivit (66,47 %), předcházení a řešení školní neúspěšnosti (63,33 %) a práce se školním či třídním klimatem (60,53 %). Méně jednotné byly názory v oblasti podpory duševního zdraví žáků, kde souhlasilo pouze 55,09 % respondentů. 58,15 % respondentů si myslí, že sociální pedagog realizuje volnočasové aktivity a akce školy, 69,02 % je přesvědčeno o realizaci osobnostní a sociální výchovy a 63,67 % přisuzuje činnostem sociálního pedagoga i řešení konfliktů a mediaci.

Nízké procento respondentů vidí uplatnění v oblasti depistáže a diagnostiky (40,58 %) a v poradenství a metodické podpoře pedagogům (47,88 %). Velmi nízké uplatnění vidí ředitelé

v oblasti kariérního poradenství (24,48 %), které však sociální pedagog poměrně běžně vykonává. 46,01 % je dokonce přesvědčeno, že v této oblasti nepůsobí.



Graf 10 Uplatnění sociálního pedagoga na ZŠ ve vybraných oblastech

V činnostech, které zpravidla nebyvají v náplni práce sociálního pedagoga, uváděli respondenti správně, že se zde neuplatní. Mezi to patří vedení třídnických hodin, kde pouze 26,57 % uvedlo že se uplatní a 44,4 %, že se neuplatní, sestavování individuálního vzdělávacího plánu, kde tvrdí uplatnění pouze 19,86 %, naopak negativně odpovídá 50,68 %. Doučování žáků prisuzuje náplni práce sociálního pedagoga 29,71 % respondentů, 44,99 % nesouhlasí.

Z grafu výše je patrné, že názory ředitelů a ředitelek se v oblasti náplně práce velmi liší. Některé oblasti jsou poměrně jednoznačné, jako např. práce s žáky se sociálním znevýhodněním či poskytování sociálního poradenství. Jiné činnosti, které však sociální pedagog běžně vykonává, jako je podpora pedagogickým pracovníkům, diagnostika a depistáž, ale i práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přisuzuje náplni práce pouze část z nich. Procentuální rozložení odpovědí pak působí jako nedůvěra vůči sociálnímu pedagogovi v těchto odbornějších oblastech. Naopak jako pozitivní lze vzít správné identifikování třech oblastí, které sociální pedagog zpravidla nevykonává.

5.2 Verifikace výzkumných hypotéz

Výzkumné hypotézy byly vytvořeny v návaznosti na stanovený hlavní cíl výzkumu a cíle dílčí. Jejich potvrzení či vyvrácení by tedy mělo objasnit uplatnitelnost pozice a současné postoje vedení škol k zavedení či nezavedení pozice sociálního pedagoga.

Dílčí cíle výzkumu:

- Identifikovat nejčastější příčiny nevyužívání pozice sociálního pedagoga.
- Identifikovat povědomí ředitelů/ředitelek v oblasti náplně práce sociálního pedagoga.
- Identifikovat zájem o pozici sociálního pedagoga.

Z výše uvedených cílů byly formulovány následující výzkumné hypotézy:

- HA1:** Ředitelé/ředitelky budou chtít využívat pozici sociálního pedagoga více, pokud by byl uzákoněn jako pedagogický pracovník, než při současném nastavení této pozice.
- HA2:** Ředitelé/ředitelky nemají dostatečné povědomí o tom, jak by mohl sociální pedagog pomoci s aktuálními potřebami jejich školy, a proto jsou přesvědčeni, že jej nepotřebují, i když jeho činnosti odpovídají aktuálním potřebám daných škol.
- HA3:** Základní školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků uvádějí signifikantně vyšší potřebu v dané oblasti než školy s nižším podílem.

Pro účely testování hypotéz byl datový soubor rozdělen na trénovací a testovací datovou sadu. Trénovací datová sada obsahovala přibližně 60 % pozorování (706 dotazníků) a sada testovací zbylých přibližně 40 % pozorování (472 dotazníků). Toto rozdělení dat je důležité pro zvýšení relevantnosti a validity výsledků. Pro verifikace hypotéz byl využit chí-kvadrát test nezávislosti a U-test Manna-Whitneyho.

5.2.1 Postoj vedení základních škol k využívání pozice sociálního pedagoga

Na základě této hypotézy jsem ověřoval, zda by mohlo mít uzákonění pozice sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka vliv na postoj vedení škol ve směru k zavedení dané pozice na jejich škole. V tomto smyslu byly tedy zjišťovány postoje ředitelů a ředitelek k zavedení pozice při současném nastavení a v případě, že by byla pozice uzákoněna (s čímž se pojí zřejmá náplň práce, financování atd.).

HA1: Ředitelé/ředitelky budou chtít využívat pozici sociálního pedagoga více, pokud by byl uzákoněn jako pedagogický pracovník, než při současném nastavení této pozice.

H01: Uzákonění pozice sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka nemá vliv na větší zájem ředitelů/ředitelek o využití této pozice.

Respondenti odpovídali na otázky, zda chtějí za současného nastavení, a po případném uzákonění, využívat pozici sociálního pedagoga, jednou z předem stanovených odpovědí:

- „Určitě ano“
- „Spíše ano“
- „Nevím“
- „Spíše ne“
- „Určitě ne“

Pro účely testování byly odpovědi sloučeny do kategorií „Ano“, „Ne“ a „Nevím“. Sloučení bylo nezbytné, neboť při původním rozložení odpovědí obsahovala kontingenční tabulka pole s nízkými či žádnými hodnotami v dané kategorii. Žádoucí byl tento krok také z hlediska zřejmější interpretace vztahů.

Při tomto rozložení vychází, že 68 % (801) ředitelů nezměnilo svůj názor. 4,8 % ředitelů (57) změnilo svůj názor z negativního na pozitivní. 9 % ředitelů (107) uvádějících neutrální odpověď („Nevím“) změnilo svůj názor na pozitivní. 13,2 % ředitelů (155) s negativním názorem změnili svůj postoj na neutrální („Nevím“). Z této názorové proměny je na první pohled patrná pozitivní změna názorů vzhledem k zavedení pozice sociálního pedagoga po jejím legislativním ukotvení.

Nyní je třeba statisticky otestovat, zda by uzákonění ovlivnilo postoj ředitelů. K tomu lze dojít provedením chí-kvadrát testu nezávislosti, který použijeme dle stanoveného postupu na trénovací a testovací sadě.

TRÉNOVACÍ SADA

Pozorovaná četnost

		Po uzákonění			Σ
		Ano	Ne	Nevím	
Za současných podmínek	Ano	242	2	23	267
	Ne	29	150	90	269
	Nevím	70	11	89	170
Σ		341	163	202	706

Očekávaná četnost

		Po uzákonění			Σ
		Ano	Ne	Nevím	
Za současných podmínek	Ano	128,96	61,64	76,39	267
	Ne	129,93	62,11	76,97	269
	Nevím	82,11	39,25	48,64	170
Σ		341	163	202	706

Výpočet χ^2

		Po uzákonění			Σ
		Ano	Ne	Nevím	
Za současných podmínek	Ano	99,08	57,71	37,32	
	Ne	78,40	124,39	2,21	
	Nevím	1,79	20,33	33,49	
Σ					454,17

Výsledek testu $\chi^2 = 454,17$
 $p < 0,001$

TESTOVACÍ SADA

Pozorovaná četnost

		Po uzákonění			Σ
		Ano	Ne	Nevím	
Za současných podmínek	Ano	158	1	13	172
	Ne	28	110	65	203
	Nevím	37	8	52	97
Σ		223	119	130	472

Očekávaná četnost

		Po uzákonění			Σ
		Ano	Ne	Nevím	
Za současných podmínek	Ano	81,26	43,36	47,37	172
	Ne	95,91	51,18	55,91	203
	Nevím	45,83	24,46	26,72	97
Σ		223	119	130	472

Výpočet χ^2

		Po uzákonění			Σ
		Ano	Ne	Nevím	
Za současných podmínek	Ano	72,46	41,39	24,94	
	Ne	48,08	67,60	1,48	
	Nevím	1,70	11,07	23,93	
Σ					292,65

Výsledek testu $\chi^2 = 292,65$
 $p < 0,001$

Stupně volnosti = 4

Kritická hodnota 0,05 = 9,49

Kritická hodnota 0,01 = 13,28

Tabulka 3 Změna postojů před a po uzákonění pozice sociálního pedagoga

U trénovací i testovací sady dat došlo k jednoznačnému zamítnutí nulové hypotézy, a to jak na hladině významnosti 5 %, tak i na hladině významnosti 1 %, p-hodnota je přitom v obou případech výrazně pod hodnotou 0,001. Z toho plyne, že uzákonění pozice sociálního pedagoga má signifikantní vliv na postoj ředitelů k zavedení této pozice a tudíž přijímáme hypotézu alternativní na všech výše zmíněných hladinách významnosti.



Graf 11 Postoj k zavedení pozice před a po uzákonění

Změnu postojů ve využívání pozice lze vyjádřit také grafickým znázorněním. Na grafu č. 11 lze vidět, jak se proměnily odpovědi ředitelů při současném nastavení pozice (vnitřní kruh) a po případném uzákonění (vnější kruh). Za současných podmínek by využilo pozici sociálního pedagoga 37,27 % škol, naopak nezájem o pozici panuje u 40,07 % škol. Po uzákonění by pozici využilo 47,88 % škol, přičemž stále zůstává 23,94 % škol, které by pozici nevyužilo. Zbýlý podíl škol si není jistý. Z grafu je tedy zřejmá tendence posilování pozitivních odpovědí. V praxi by pak bylo rozhodující, jak by byla legislativně ukotvená pozice nastavena.

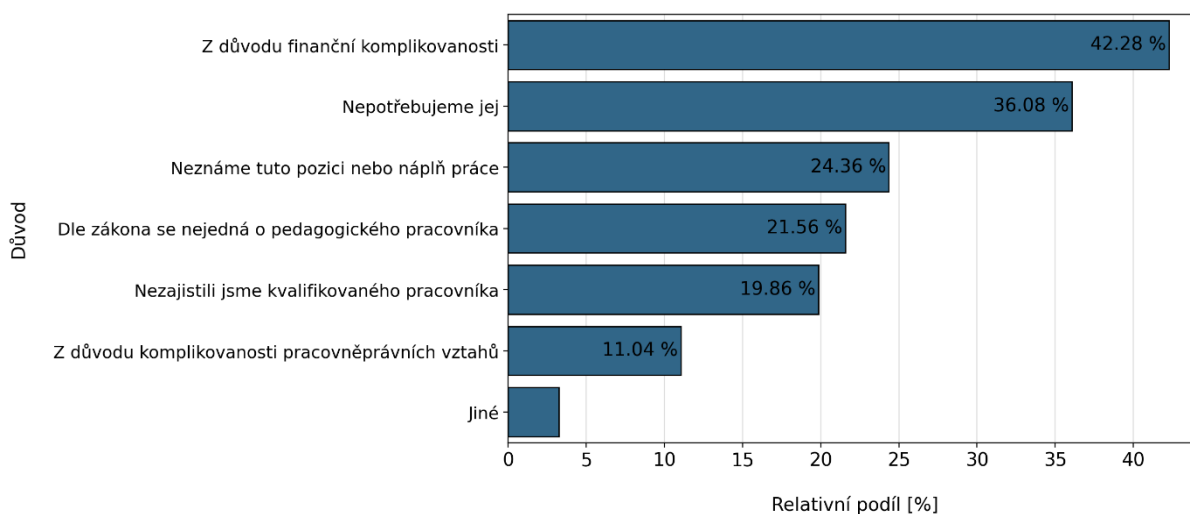
5.2.2 Potřebnost pozice sociálního pedagoga v kontextu aktuálních potřeb

V rámci této hypotézy jsem ověřoval, zda ředitelé a ředitelky odmítají pozici sociálního pedagoga proto, že neznají jeho náplň práce, a neví tudíž, v kterých oblastech aktuálních potřeb jejich škol jim může být nápomocnou personální podporou.

HA2: Ředitelé/ředitelky nemají dostatečné povědomí o tom, jak by mohl sociální pedagog pomoci s aktuálními potřebami jejich školy, a proto jsou přesvědčeni, že jej nepotřebují, i když jeho činnosti odpovídají aktuálním potřebám daných škol.

H02: Ředitelé/ředitelky mají dostatečné povědomí o tom, jak by mohl sociální pedagog pomoci s aktuálními potřebami jejich škol, a proto jsou přesvědčeni, že jej nepotřebují, protože jeho činnosti neodpovídají aktuálním potřebám daných škol.

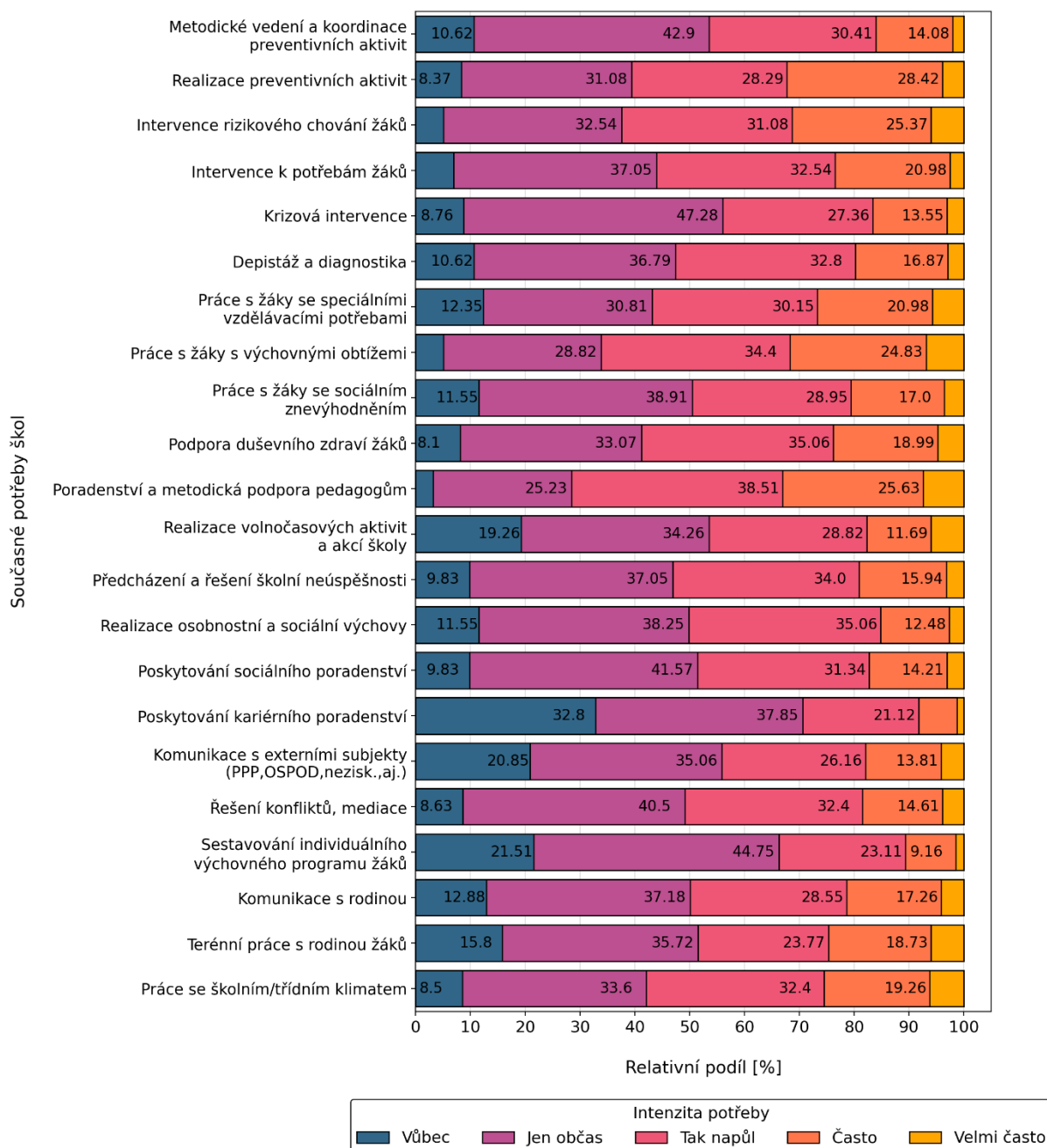
Tato hypotéza byla ověřována u těch respondentů, kteří uvedli, že pozici sociálního pedagoga nevyužívají, protože ji nepotřebují. Takový názor vyjádřilo 36,08 % ředitelů a ředitelek ZŠ. Nezbytné bylo zaměřit se na skutečnost, zda se ředitelé v potřebnosti mýlí, nebo zda si oprávněně myslí, že sociálního pedagoga jejich škola nepotřebuje. Tuto potřebnost lze rozklíčovat přes intenzitu uváděných potřeb daných škol.



Graf 12 Důvody ředitelů/ředitelek pro nezavedení pozice sociálního pedagoga

Nejprve se pojďme podívat na to, jakou intenzitu potřeb uvádějí školy, které potřebnost pozice sociálního pedagoga nepopírají a také na ty, které tuto potřebnost vylučují. V tomto poměru budeme tedy porovnávat zmiňovaných 36,08 % respondentů se zbývajících 63,92 %.

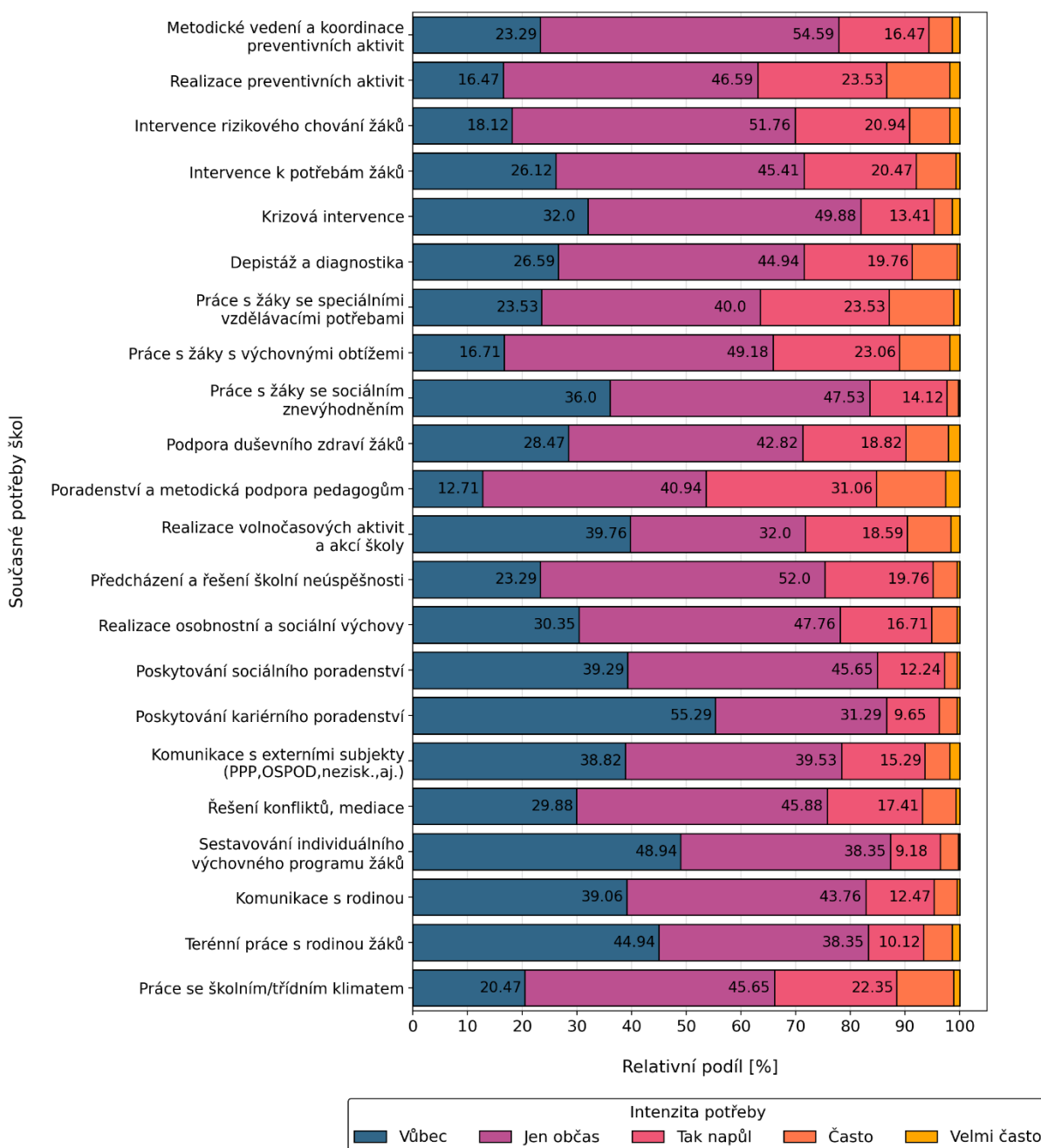
Na grafu níže můžeme vidět, že školy nepopírající potřebu pozice vykazují poměrně intenzivní potřeby ve všech oblastech. Nejvýraznější je zde poradenství a metodická podpora pedagogům, prevence, intervence a práce se žáky s nejrůznějšími obtížemi/potřebami. Oproti ostatním oblastem je nejméně potřebné vedení třídnických hodin a poskytování kariérního poradenství.



Graf 13 Současné potřeby u ZŠ, které nepopírají potřebu pozice sociálního pedagoga

Intenzita aktuálních potřeb škol, které potřebnost pozice sociálního pedagoga popírají, je vyobrazena na grafu č. 14. Z toho je na první pohled patrný výrazný rozdíl oproti předchozí skupině respondentů. I přes skutečnost, že potřeby škol jsou v oblasti poradenství a metodické

podpory pedagogům, prevenci a intervenci k žákům s výchovnými obtížemi a rizikovým chováním značné, celkově nejsou aktuální potřeby tak intenzivní jako u předchozího grafu. Velmi značné rozdíly mezi potřebami škol lze vidět také v oblasti poskytování sociálního poradenství, terénní práce a komunikace s rodinou. To lze považovat za jasný indikátor toho, že školy popírají potřebnost sociálního pedagoga oprávněně.



Graf 14 Současné potřeby u ZŠ, které popírají potřebu pozice sociálního pedagoga

Pro vyhodnocení hypotézy H02 je třeba otestovat, zda je mezi skupinami ředitelů, kteří tvrdí, že sociálního pedagoga nepotřebují, a těch, kteří potřebnost nepopírají, signifikantní

rozdíl v oblasti uváděných potřeb. Pro tento účel se podíváme, v kolika oblastech ředitelé uvedli, že potřebují výraznější pomoc a podíváme se, jak se v tomto směru skupiny liší. Využijeme proto oboustranný U-test Manna-Whitneyho, který využijeme k otestování u trénovací i testovací sady.

Pro otestování tohoto vztahu jsem stanovil následující hypotézy:

HA: V počtu oblastí, kde ředitelé uvádějí, že potřebují výraznější pomoc, je mezi řediteli s názorem, že sociálního pedagoga nepotřebují a ostatními řediteli, signifikantní rozdíl.

H0: V počtu oblastí, kde ředitelé uvádějí, že potřebují výraznější pomoc, není mezi řediteli s názorem, že sociálního pedagoga nepotřebují a ostatními řediteli, žádný signifikantní rozdíl.

Pro účely testování této hypotézy jsem u aktuálních potřeb sloučil odpovědi „Velmi často“, „Často“ a „Tak napůl“ do kategorie „Potřebují“. Do kategorie „Nepotřebují“ pak byly zařazeny odpovědi „Vůbec“ a „Jen občas“.

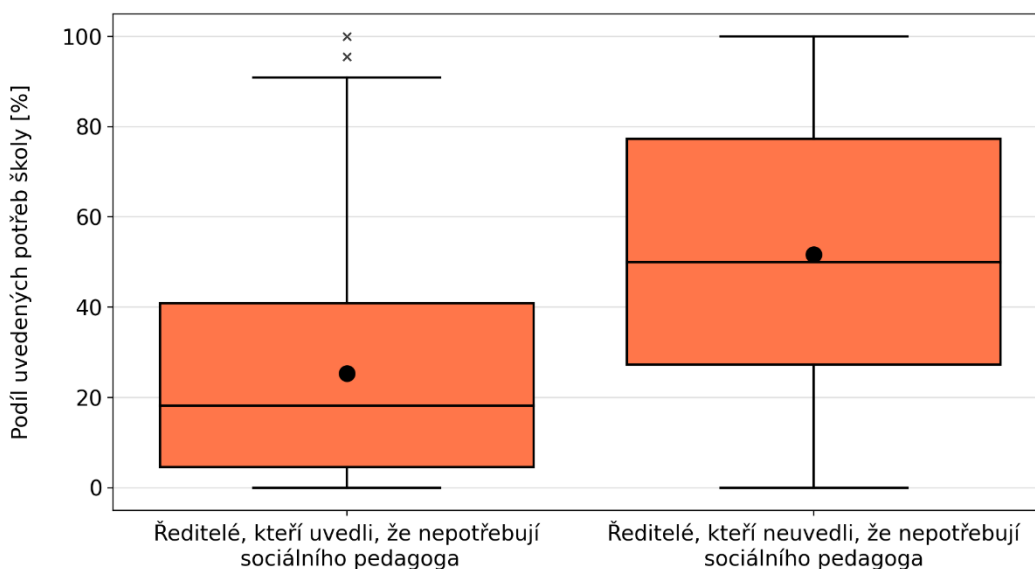
Trénovací sada		Testovací sada
$ Z =11,181$	Hladina významnosti 5 % $z_{krit} = 1,96$	$ Z =9,025$
$ Z =11,181$	Hladina významnosti 1 % $z_{krit} = 2,576$	$ Z =9,025$
$p < 0,001$		$p < 0,001$

Tabulka 4 Potřeby u škol (ne)popírajících potřebnost pozice sociálního pedagoga

U trénovací i testovací sady dat došlo k jednoznačnému zamítnutí nulové hypotézy, a to jak na hladině významnosti 5 %, tak i na hladině významnosti 1 %, p-hodnota je přitom v obou případech výrazně pod hodnotou 0,001. Na základě zamítnutí této nulové hypotézy stanovené pro potřeby testování původních hypotéz H02 a HA2, lze říci, že nelze zamítnout původní nulovou hypotézu H02. Z toho plyne, že školy, jejichž ředitelé a ředitelky uváděli, že nepotřebují pozici sociálního pedagoga, skutečně nemají takové potřeby, které by vyžadovaly pozici sociálního pedagoga. Ředitelé/ředitelky tedy oprávněně uvádějí, že pozici sociálního pedagoga nepotřebují.

Aby lépe vynikla komparace aktuálních potřeb obou výběrů v kontextu potřebnosti pozice sociálního pedagoga, lze uvést také krabicový graf, reprezentující srovnání podílu uvedených potřeb školy. Z toho je patrné, že potřeby škol jsou četnější u těch škol, které nepopírají potřebu

sociálního pedagoga. To je značně také z mediánu obou výběrů, který je porovnáván v rámci U-testu Manna-Whitneyho. U respondentů odmítajících potřebu sociálního pedagoga je medián 18,18 %. Naopak u výběru respondentů nepopírajících potřebu sociálního pedagoga je medián na hodnotě 50,0 %.



Graf 15 Podíl současných potřeb u ZŠ popírajících potřebnost pozice a ostatních ZŠ

Pokud bychom se na tuto situaci chtěli podívat z jiného úhlu pohledu, musíme si stanovit prahovou hodnotu, pro jaký podíl potřeb z uvedených 25 již řekneme, že sociálního pedagoga potřebují. Z uvedených 25 oblastí spadá do náplně práce sociálního pedagoga 22 z nich (nespadá zde vedení třídnických hodin¹³, sestavování individuálního vzdělávacího plánu a doučování žáků¹⁴). Jako prahovou hodnotu můžeme určit hodnotu 11. To znamená, že pokud respondenti uvádějí potřebu v alespoň polovině oblastí, které sociální pedagog vykonává, můžeme tuto skutečnost považovat za indikátor potřeby sociálního pedagoga pro danou školu.

Na základě výše zmíněného nastavení vychází, že ze 425 respondentů uvádějících, že sociálního pedagoga nepotřebují, je 19,53 % ředitelů a ředitelky, kteří uvádějí potřebu v minimálně polovině oblastí, ve kterých sociální pedagog působí. Zbylých 80,47 % ředitelů a ředitelky oprávněně tvrdí, že sociálního pedagoga nepotřebují.

Z počtu 425 škol je 62,59 % škol s počtem žáků v rozmezí 0 až 180. U těchto škol je oproti školám větším potřebnost sociálního pedagoga velmi individuální. Testování jsem tedy

¹³ Sociální pedagog se na třídnických hodinách maximálně podílí, nevede je.

¹⁴ Doučování může sociální pedagog vykonávat nad rámec svých pracovních povinností, obdobně jako je to u jiných pedagogických pracovníků.

opakoval znovu pouze se školami s více než 180 žáky. Ani v tomto případě však výsledky nebyly příliš odlišné. Neoprávněné tvrzení o nepotřebnosti sociálního pedagoga se zvýšilo na 23,27 % škol, stále však zůstává 76,73 % škol, které pozici skutečně nepotřebují.

I přes skutečnost, že pětina (při užším výběru čtvrtina) škol by pozici sociálního pedagoga využila, i když tvrdí, že jej nepotřebují, nelze odmítnout nulovou hypotézu. Závěr je tedy takový, že ředitelé a ředitelky mají poměrně dobrý přehled o pozici sociálního pedagoga a činnostech, které vykonává, a i vzhledem k nimi uváděným aktuálním potřebám škol, které nejsou tak intenzivní, tedy většina z nich oprávněně uvádí, že pozici nepotřebuje. Stále však zůstává téměř 64 % škol, které potřebnost této pozice nepopírají.

5.2.3 Vliv podílu sociálně znevýhodněných žáků na potřeby základních škol

Pozice sociálního pedagoga bývá často spojována se sociálně znevýhodněnými žáky, a to např. při snižování školní neúspěšnosti, sociálním poradenství, terénní práci atd. V tomto kontextu jsem se rozhodl otestovat všech 25 oblastí potřeb, které ředitelé uváděli, a zjistit tak, které oblasti potřeb jsou výraznější u škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků.

Pro potřeby testování jsem vytvořil následující alternativní a nulovou hypotézu, která nebude testována jako celek, ale bude testována jako 25 dílčích hypotéz v každé dané oblasti zvlášť:

HA3: Základní školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků uvádějí signifikantně vyšší potřebu v dané oblasti než školy s nižším podílem.

H03: Potřeba uváděná řediteli/ředitelkami základních škol v dané oblasti nemá souvislost s podílem sociálně znevýhodněných žáků.

Pro účely testování této hypotézy jsem u aktuálních potřeb sloučil odpovědi „Velmi často“, „Často“ a „Tak napůl“ do kategorie „Potřebují“. Do kategorie „Nepotřebují“ pak byly zařazeny odpovědi „Vůbec“ a „Jen občas“.

Pro otestování využiji jednostranný U-test Manna-Whitneyho. Tentokrát budu testovat pouze na hladině významnosti 1 %, a to v trénovací i testovací datové sadě.

U některých oblastí potřeb bylo zamítnutí nulové hypotézy poměrně jednoznačné. To jsou dle testování právě ty potřeby, které signifikantně souvisí s podílem sociálně znevýhodněných žáků. U těch škol, které uvádějí vyšší podíl žáků se sociálním znevýhodněním, lze tedy očekávat vyšší intenzitu potřeb především v oblasti prevence, intervence, terénní práce, práce s žáky se sociálním znevýhodněním, ale i podpory duševního zdraví žáků a další.

Potřeba	Trénovací sada		Testovací sada		Závěr HO:
	Z	p	Z	p	
Metodické vedení a koordinace preventivních aktivit	2,524	0,006	2,771	0,003	Zamítáme
Realizace preventivních aktivit	3,522	< 0.001	2,894	0,002	Zamítáme
Intervence rizikového chování žáků	5,869	< 0.001	5,11	< 0.001	Zamítáme
Intervence k potřebám žáků	5,672	< 0.001	3,568	< 0.001	Zamítáme
Krizová intervence	5,288	< 0.001	4,338	< 0.001	Zamítáme
Depistáž a diagnostika	4,413	< 0.001	2,533	0,005	Zamítáme
Vedení třídnických hodin	2,747	0,003	2,189	0,014	Nelze zamítnout
Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	2,766	0,003	1,26	0,1	Nelze zamítnout
Práce s žáky s výchovnými obtížemi	6,155	< 0.001	4,18	< 0.001	Zamítáme
Práce s žáky se sociálním znevýhodněním	9,556	< 0.001	6,229	< 0.001	Zamítáme
Podpora duševního zdraví žáků	5,748	< 0.001	3,339	< 0.001	Zamítáme
Poradenství a metodická podpora pedagogům	6,527	< 0.001	1,457	0,071	Nelze zamítnout
Realizace volnočasových aktivit a akcí školy	1,08	0,139	1,467	0,07	Nelze zamítnout
Předcházení a řešení školní neúspěšnosti	6,662	< 0.001	3,56	< 0.001	Zamítáme
Realizace osobnostní a sociální výchovy	5,876	< 0.001	2,547	0,005	Zamítáme
Poskytování sociálního poradenství	6,26	< 0.001	4,324	< 0.001	Zamítáme
Poskytování kariérního poradenství	3,463	< 0.001	1,755	0,039	Nelze zamítnout
Komunikace s externími subjekty (PPP, OSPOD, neziskovky aj.)	3,941	< 0.001	1,695	0,044	Nelze zamítnout
Řešení konfliktů, mediace	5,094	< 0.001	2,517	0,006	Zamítáme
Sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáků	3,038	0,001	0,513	0,303	Nelze zamítnout
Sestavování individuálního výchovného programu žáků	5,133	< 0.001	1,937	0,026	Nelze zamítnout
Komunikace s rodinou	6,618	< 0.001	3,473	< 0.001	Zamítáme
Terénní práce s rodinou žáků	8,726	< 0.001	4,741	< 0.001	Zamítáme
Doučování žáků	3,551	< 0.001	2,924	0,002	Zamítáme
Práce se školním/třídním klimatem	4,512	< 0.001	2,759	0,003	Zamítáme

$Z_{krit} = 2,326$

Tabulka 5 Vliv podílu sociálně znevýhodněných žáků na potřeby ZŠ

S podílem sociálně znevýhodněných žáků naopak dle testování nesouvisí např. vedení třídnických hodin, práce s žáky se SVP, realizace volnočasových aktivit aj. Dle testování s tím nesouvisí ani poradenství a metodická podpora pedagogům, zde jsem však osobně přesvědčen, že je to v důsledku skutečnosti, že je tato potřeba intenzivní u obou výběrů.

Potřeba	Průměrný podíl sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ:		Procentuální změna průměru
	Neuvádějící potřebu	Uvádějící potřebu	
Metodické vedení a koordinace preventivních aktivit	12,08	14,54	20,36
Realizace preventivních aktivit	12,14	13,81	13,76
Intervence rizikového chování žáků	10,57	15,37	45,41
Intervence k potřebám žáků	11,26	15,05	33,66
Krizová intervence	10,79	17,19	59,31
Depistáž a diagnostika	11,88	14,45	21,63
Vedení třídnických hodin	12,67	13,59	7,26
Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	12,45	13,58	9,08
Práce s žáky s výchovnými obtížemi	10,52	15,08	43,35
Práce s žáky se sociálním znevýhodněním	9,77	18,38	88,13
Podpora duševního zdraví žáků	10,79	15,42	42,91
Poradenství a metodická podpora pedagogům	10,55	14,49	37,35
Realizace volnočasových aktivit a akcí školy	12,69	13,48	6,23
Předcházení a řešení školní neúspěšnosti	10,77	16	48,56
Realizace osobnostní a sociální výchovy	11,48	15,3	33,28
Poskytování sociálního poradenství	11,08	16,36	47,65
Poskytování kariérního poradenství	12,35	15,15	22,67
Komunikace s externími subjekty (PPP, OSPOD, neziskovky aj.)	11,56	15,59	34,86
Řešení konfliktů, mediace	11,35	15,37	35,42
Sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáků	12,49	14,26	14,17
Sestavování individuálního výchovného programu žáků	12,01	15,82	31,72
Komunikace s rodinou	10,62	16,89	59,04
Terénní práce s rodinou žáků	9,76	18,53	89,86
Doučování žáků	11,84	15,12	27,70
Práce se školním/třídním klimatem	11,35	14,71	29,60

Tabulka 6 Změna podílu sociálně znevýhodněných žáků v oblastech potřeb ZŠ

Pro lepší vyobrazení vztahu mezi potřebami a podílem sociálně znevýhodněných žáků lze uvést také tabulku s procentuální změnou průměru žáků v daných oblastech. Z toho je patrné, že nejintenzivnější změna je, jak by se dalo předpokládat, v oblasti potřeby práce s žáky se sociálním znevýhodněním, terénní práce s rodinou žáka a komunikace s rodinou. Výrazná

změna procentuálního podílu je i v oblasti krizové intervence. Tyto oblasti jsou vyznačeny tučně v tabulce výše, kde lze pozorovat průměrné podíly sociálně znevýhodněných žáků v daných oblastech.

Na základě testování dílčích hypotéz lze říci, že některé zde uvedené potřeby a jejich případná intenzita souvisí s podílem sociálně znevýhodněných žáků. Z 25 oblastí potřeb se testováním potvrdila signifikantní souvislost mezi 17 z nich, u zbylých 8 nedošlo k prokázání vztahu.

5.3 Diskuze

Uplatnění sociálních pedagogů, jejich případná náplň práce na základě potřeb školy, postoje ředitelů a ředitelek k zavádění pozice či nejčastější překážky pro etablování pozice jsou asi nejdiskutovanější témata v akademické rovině zabývající se sociální pedagogikou. Na základě tohoto výzkumu jsem chtěl zjistit, jaká současně panuje situace v kontextu výše zmíněných témat u vedení ZŠ.

Zajímavým zjištěním byla identifikace intenzity aktuálních potřeb ZŠ. V kontextu toho jsme se mohli dle činností, které sociální pedagog zpravidla vykonává, podívat, v kterých oblastech najde v současné době uplatnění. Vzhledem ke skutečnosti, že jsou v současné době potřeby škol velmi intenzivní v téměř všech oblastech, a to především v práci se žáky, metodické podpoře pedagogům, intervenci i prevence či v oblasti školní neúspěšnosti, vyvstává tak velký prostor pro uplatnění sociálního pedagoga. Jeho uplatnitelnost a potřebnost dokládají také odpovědi ředitelů a ředitelek.

Právě u ředitelů a ředitelek jsem očekával neznalost náplně práce sociálního pedagoga u těch respondentů, které pozici odmítali, na což se zaměřovala HA2 a H02. Jejich povědomí je však v poměrně dobré úrovni. Jistou nedůvěřivost můžeme pozorovat ve specifitějších a odbornějších oblastech jako je diagnostika a depistáž či metodická podpora pedagogům, ale i práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto výsledky však jen potvrzují, že je stále třeba šířit osvětu a informační kampaň mezi řediteli s cílem informovat je o skutečné náplni práce a přínosech této pozice. Naše hypotéza se nepotvrdila, což je však ve finále dobře.

Očekával jsem, že ředitelé a ředitelky odmítají pozici sociálního pedagoga neoprávněně, neboť neznají jeho náplň práce. Z dat však vyplývá, že přibližně 80 % respondentů, kteří odmítají pozici, ji odmítají oprávněně, neboť jejich školy nemají potřeby v takovém rozsahu, aby zde byla pozice vyloženě nezbytná.

V rámci výzkumu jsem se zaměřil také na žáky se sociálním znevýhodněním a jejich vliv na potřeby školy, na což reagovala HA3 a H03. Vztah mezi těmito dvěma proměnnými se stal v určitých oblastech potřeb signifikantní, v jiných oblastech se však provázání nepotvrdilo. Z dat je tedy zřejmé, že existuje vztah mezi výskytem sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ a intenzitou současných potřeb daných škol, tedy i nezbytností pozice sociálního pedagoga. V tomto kontextu lze říci, že není divu, že se stal sociální pedagog druhou nejvyužívanější personální podporou v rámci první vlny projektu NPO 3.2.2. podporujícího školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků.

Na začátku empirické části jsem formuloval výzkumné otázky, které mě v rámci tohoto výzkumného šetření zajímaly, a na které jsem chtěl znát odpověď. První otázka „*Jaký postoj mají ředitelé/ředitelky škol ohledně zavedení pozice školního sociálního pedagoga na jejich škole?*“ je komplikovaná na zodpovězení, vesměs lze však říci, že za současných podmínek nechce přibližně 40 % škol pozici sociálního pedagoga, více než třetina je pak pozici otevřena. Problém nastává při samotném zřízení pozice, neboť je to doprovázeno řadou komplikací, jako je financování či nezavedení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky, což znemožňuje zřízení pozice. Uzákonění pozice by však zájem ředitelů signifikantně zvýšilo. Přibližně třetina ředitelů pak pozici odmítá z důvodu nepotřebnosti pozice.

Současně mě zajímalo „*Proč ředitelé/ředitelky škol pozici školního sociálního pedagoga nevyužívají?*“. Dle odpovědí ředitelů lze říci, že pozice je v současné době tak neoptimálně nastavena, že k jejímu zřízení vede řada komplikovaných překážek. Školy nejspíše proto pozici nevyužívají. Změna by mohla nastat právě při uzákonění pozice a změně financování, sjednocení náplně práce atd. Část ředitelů pak pozici nevyužívá, protože by nebyla dle svých aktuálních potřeb schopna naplno ji využít. To se týká přibližně 28 % všech škol, z čehož jsou většina malé školy v malých obcích.

Na třetí výzkumnou otázku „*Jaké mají ředitelé/ředitelky škol povědomí o skutečné náplni práce školního sociálního pedagoga?*“ lze odpovědět poměrně jednoduše. V určitých oblastech je povědomí o náplni práce velmi dobré, např. v oblasti sociálního poradenství či práce se žáky se sociálním znevýhodněním, v oblastech jiných, jako je depistáž a diagnostika, kariérní poradenství či metodická podpora pedagogům, jsou si školy nejistý a vkládají do sociálního pedagoga menší důvěru. Celkově se však povědomí ukázalo jako poměrně dobré.

Bylo třeba také zjistit, „*Ve kterých oblastech se mohou školní sociální pedagogové skutečně uplatnit v kontextu aktuálních potřeb základních škol?*“. Aktuální potřeby škol jsou skutečně

markantní v téměř všech oblastech, nejvýrazněji však v metodické podpoře pedagogům. Z odpovědí respondentů je patrné, že pole působnosti a možnosti jeho uplatnění jsou v kontextu současných potřeb a jejich uváděné intenzitě skutečně široké. Veškeré oblasti potřeb lze vidět na grafu č. 13, který vymezuje současné potřeby u škol, které nepopírají potřebu pozice sociálního pedagoga.

Stejným tématem se zabývala také Denisa Kunová ve své diplomové práci s názvem *Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí v rezortu školství*, která však svou pozornost zaměřila na uplatnění z pohledu pedagogických pracovníků. V jejím výzkumu byla role sociálního pedagoga spatřována pedagogickými pracovníky především v oblasti práce se žáky se sociálním znevýhodněním a při komunikaci s rodinou. Výraznou část z nich přisuzovala však sociálnímu pedagogovi i zástup za nepřítomné kolegy.

Nepochopení správného přínosu a možností, které přináší sociální pedagog, lze komparovat s výzkumem Lukáše Čecha v bakalářské práci s názvem *Sociální pedagog na základní škole*, který v rámci rozhovorů se sociálními pedagogy poukázal na zneužívání jejich odbornosti pro suplování, administrativní činnost a „odlehčování“ učitelům. Výpovědi jeho respondentů potom shodně s názory ředitelů v mém výzkumu poukazují na skutečnost, že sociální pedagog bývá uplatňován v oblastech, které nekorespondují s jeho náplní práce. Nejčastějšími důvody pro nezavedení pozice byla v našem výzkumu finanční komplikovanost, neznalost pozice a také důvod, že se nejedná o pedagogického pracovníka. I kolega Čech uvádí jisté komplikace z důvodu legislativního neukotvení, které komplikují zdárný výkon této pozice.

Rád bych zmínil také Studii proveditelnost s názvem *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol z roku 2015*. Studie velmi dobře popsala tehdejší situaci, která se určitým způsobem přelívá i do současné doby. Shodně je např. to, že současné potřeby škol a postoje ředitelů/ředitelek základních škol v tomto výzkumu jasně ukazují, že zájem o pozici a její uplatnitelnost v kontextu potřeb škol je naprosto neoddiskutovatelná. Z mého výzkumu je však také patrná skutečnost, že sociální pedagog by s největší pravděpodobností nenašel příliš velké uplatnění na malých školách s velmi nízkým počtem žáků, naopak rostoucí velikost školy indikuje dle dat vyšší nezbytnost pozice v kontextu potřeb. S provedenou studií se také shodují závěry, že nejnezbytnější pomoc by potřebovaly právě školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků. Překážky pro zavedení pozice, které respondenti uváděli v mém výzkumu, jsou shodně identifikovány jako stěžejní kroky nezbytné k efektivnímu využívání této pozice, jako je zajištění kontinuity a vymezení financí ze státního rozpočtu.

Na základě interpretovaných dat lze rozporovat také výroky MŠMT ohledně nezájmu škol o pozici sociálního pedagoga. Školy uvádějí velmi výrazné potřeby (často více než ¾ dotázaných škol) zpravidla v těch oblastech, které jsou hlavní náplní práce sociálního pedagoga. Důvody pro nezavedení pozice pak neodpovídají nezájmu o pozici samotnou, ale jiným překážkám pro zavedení a udržitelnost pozice, jako je financování, neukotvení pozice jako pedagogického pracovníka, komplikovanost v pracovněprávní rovině aj.

Dle mého názoru byla příprava i realizace výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření na velmi dobré úrovni. Přesto věřím, že má práce ještě své rezervy. Pokud bych výzkum realizoval znovu, nejspíše bych modifikoval některé otázky pro jejich jasnější znění, a přidal otázky další, neboť považuji výzkum stále za základní. Škálovou otázku mapující současné potřeby škol a jednotlivé oblasti potřeb by se dalo jistě detailněji rozpracovat a rozšířit o další, případně se zaměřit také v rámci rozsáhlejšího výzkumu na zjištění toho, který z pracovníků na dané škole působí v daných oblastech. Vzhledem k rozsahu a povaze dat spatřuji také jistý prostor v hlubším prozkoumání vztahů mezi současnými daty. Na výzkum by šlo také navázat rozšiřujícím výzkumem.

6 Závěr

Jak jsem uváděl již v úvodu této diplomové práce, téma sociální pedagogiky a sociálních pedagogů v současné době velmi rezonuje, přičemž pozice sociálního pedagoga v základní škole je bezpochyby velmi nezbytná a žádoucí. Hlavní myšlenkou této práce bylo, v zaměření se na základní školy a jejich vedení, odpovědět na řadu důležitých otázek a celkově vykreslit postoje vedení k celé této problematice. Pro tyto účely byla práce rozdělena na teoretickou a praktickou část, které měly objasnit výše zmíněné záměry.

V teoretické části práce jsme se nejprve zabývali historickým vývojem sociální pedagogiky a jejím postupným prosazováním se v České republice a dalších vybraných státech. Ve druhé kapitole jsme přiblížili současné postavení sociálních pedagogů u nás, včetně zmínění problematiky legislativního neukotvení a možností financování, současně jsme se také podívali na snahy o etablování této pozice. Neméně důležitou částí byla třetí kapitola pojednávající o profilu pozice sociálního pedagoga na základní škole, jeho cílové skupině, kompetencích a především o jeho náplni práce a činnostech, které standardně vykonává v základní škole ve směru ke všem cílovým skupinám.

V empirické části, v rámci které jsme realizovali hlavní záměr této diplomové práce, jsme si nejprve uvedli metodologická východiska, jako je předmět či cíle výzkumu, následně jsme se zaměřili na výzkumný soubor, metodu analýzy dat, popis výzkumného nástroje a průběh pilotáže a předvýzkumu. Hlavním úsekem empirické části byly samozřejmě výsledky výzkumu. Ty byly rozděleny nejprve na základní výsledky, které vycházely z deskriptivní analýzy dat a které nám charakterizovaly školy, které se zúčastnily výzkumu, popsaly současné potřeby škol, přiblížily téma sociálně znevýhodněných žáků a jejich rozložení na základních školách a nakonec vymezily, v jakých oblastech se může dle názorů ředitelů a ředitelek sociální pedagog uplatnit. Druhá část výsledků byla nazvána jako verifikace výzkumných hypotéz, neboť v rámci této části jsme ověřovali platnost stanovených hypotéz. Prvním tématem odpovídajícím první hypotéze se nám stal postoj vedení k využívání pozice sociálního pedagoga, a to před a po uzákonění. V rámci ověřování druhé hypotézy jsme se podívali na potřebnost pozice sociálního pedagoga v kontextu aktuálních potřeb, kde jsme ověřovali, zda školy, které uvádějí nepotřebnost pozice, vykazují rozdílnou intenzitu potřeb od škol ostatních. V poslední části jsme se pak podívali na vliv podílu sociálně znevýhodněných žáků na potřeby škol, tedy zda mají školy s vyšším podílem i vyšší intenzitu v daných oblastech potřeb.

Na závěr lze konstatovat, že jsme naplnili stanovený cíl práce. Nyní již víme, jaké postoje mají v současné době ředitelé a ředitelky základních škol k implementaci pozice sociálního pedagoga na jejich školách, včetně jeho uplatnění ve vybraných oblastech. Z výzkumu je mj. patrné, že pozice nenajde sice uplatnění na všech školách v České republice, přesto by většina škol přítomnost této pozice potřebovala.

Pozice sociálního pedagoga je, jak je po této práci více zřejmé, velmi dobře koncipovanou personální podporou schopnou zacílit na aktuální potřeby škol. Etablování pozice do českého školství však brání řada překážek, které je třeba v dalších snahách o implementaci této pozice do zákona o pedagogických pracovnících a především při následném zavádění pozice do českých škol, překonat. I když je v současné době legislativní ukotvení stále v nedohlednu, je třeba dlouhodobé úsilí ještě více posílit obdobnými pracemi.

Pevně věřím, že tato práce přispěje alespoň minimálním dílem k výše stanovým společným cílům, a bude třeba někdy v budoucnu využita jako základní výzkum pro další výzkumné záměry.

Seznam použité literatury

- AIEJI. *A competence profile* [online]. 2022. Dostupné z: <http://aieji.net/media/1093/competence-profile-2022.pdf>
- AIEJI. *A professional competences of social educators: A conceptual framework* [online]. 2006. Dostupné z: <http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>
- Asociace sociálních pedagogů. *Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP* [online]. 2023. Dostupné z: <https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/>
- Asociace sociálních pedagogů. *Vzory dokumentů* [online]. 2023. Dostupné také z: <https://asocp.cz/zacinajici-socialni-pedagog/vzory-dokumentu/>
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. *Zdůvodňující zpráva: Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*. Olomouc, 2019.
- BENDL, Stanislav. *Nárys sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-668-0.
- BUDÍKOVÁ, Marie, Maria KRÁLOVÁ a Bohumil MAROŠ. *Průvodce základními statistickými metodami*. Praha: Grada, 2010. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3243-5.
- CALDERÓN, María José. *The profession of Social Education in Europe: Comparative survey* [online]. Barcelona, Spain, 2014. ISBN 978-84-695-7628-1. Dostupné také z: <https://www.eduso.net/res/pdf/19/tprofeseu.pdf>
- ČECH, Lukáš. *Sociální pedagog na základní škole*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky, 2012. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.
- ČECH, Tomáš a Lenka ČERSTVÁ. *Postavení a uplatnění sociálního pedagoga v oblasti pedagogických a pomáhajících profesí*. In Soják, P. (ed.) Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2 [online]. Brno: MU, 2009, s. 25-34. ISBN 978-80-210-4945-1.
- ČERVENÁKOVÁ, Andrea, Jaroslava FIGELOVÁ, Milena NOVÁKOVÁ, et al. *Metodika pro školní sociální pedagogy* [online]. Ostrava, 2019. Dostupné z: https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika_socped_komplet_final.pdf
- DANĚK, Jiří a Jan ŠMÍDA. *Současný stav sociální pedagogiky v praxi a její vztah k sociální práci*. Sociální pedagogika [online]. 2023, 11(1), s. 22-28. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/04/5-DISKUSE-11-1-2023-Jiri-Danek-Jan-Smida.pdf>

ĎULÍKOVÁ, Lenka. *Paradigma sociální pedagogiky ve Finsku*. Sociální pedagogika [online]. 2022, 10(1), s. 56-60. ISSN 1805-8825. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2022/04/Social_Education_10.pdf

EDU.CZ. *Projekt: Podpora rovných příležitostí* [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/npo/projekt-podpora-rovných-prilezitosti/>

FRAMPTON, Magnus. *German social pedagogy and social work: the academic discourses mapping a changing historical relationship*. International Journal of Social Pedagogy [online]. 2022, 11(1). DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.004>

GUBRICOVÁ, Janette, Romana MARTINCOVÁ, Kristina LIBERČANOVÁ, et al. *Peer príručka pre sociálnych pedagógov* [online]. Trnava, 2022. ISBN 978-80-568-0530-5. Dostupné z: <https://pdfweb.truni.sk/download/?kps/konferencie/peer-prirucka-sp-2022.pdf>

HALLSTEDT, Pelle a Mats HÖGSTRÖM. *The recontextualisation of social pedagogy: A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland* [online]. Malmö, 2005. ISBN 91-85042-17-X. Dostupné z: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404213/FULLTEXT01.pdf>

HÄMÄLÄINEN, Juha a Lisbeth ERIKSSON. *Social Pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis* [online]. 2016. Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria, 27, s. 71-93. DOI: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.05

HRONCOVÁ, Jolana. *Sociální pedagogika na Slovensku: Školský sociálny pedagóg na Slovensku*. Sociální pedagogika [online]. 2019, 7(1), s. 60-64. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/04/SP-na-Slovensku-II-SocEd-7-1-20-Jolana-Hroncova.pdf>

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

CHUDÝ, Štefan, Alena JŮVOVÁ a Simona BAZALOVÁ. *Disrupted communication ability of pre-primary children from disadvantaged backgrounds as an interdisciplinary problem*. E-Pedagogium [online]. 2018, 18(3), s. 21-35. ISSN 12137758. DOI:10.5507/epd.2018.029

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

JENSEN, Rosendal Neils. *Social Pedagogy in Denmark*. 2016. Pedagogía Social [online]. Revista Interuniversitaria, 27, s. 45-70. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.04

KANTOROVÁ, Jana. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4799-5.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRAUS, Blahoslav a Stanislava HOFERKOVÁ. *The relationship of social pedagogy and social work*. Sociální pedagogika [online]. 2016, 4(1), s. 57-71.

DOI:10.7441/soced.2016.04.01.04. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/Article-SocEd_The-Relationship-of-Social-Pedagogy-and-Social-Work.pdf

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Česká sociální pedagogika po r. 1990*. Sociální pedagogika [online]. 2013, 1(1), s. 102-110. ISSN 1805-8825. Dostupné z: https://soced.cz/?attachment_id=298

KRAUS, Blahoslav. *K vývoji české sociální pedagogiky*. Časopis Pedagogika [online]. 2007, s. 132-144. ISSN 2336-2189. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1365&edmc=1365

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

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUNČAKOVÁ, Simona. *Manuál začínajícího sociálního pedagoga v škole* [online]. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2021. Dostupné z: <https://vudpap.sk/en/x/projekty/standardy/odborne-materialy/>

KUNOVÁ, Denisa. *Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí v rezortu školství: diplomová práce*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, 2020. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.

LORENZOVÁ, Jitka. *SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA – VĚDA, PRAXE, PROFESE: K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky*. Brno, 2017. Habilitační práce. Masarykova Univerzita.

MAĽOVÁ-NIKLOVÁ, Miriam. *K niektorým otázkam vývoja sociálnej pedagogiky v Poľsku*. Pedagogická orientace [online]. 2007, č. 3, s. 20–29. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/1089/860>

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

MORAVEC, Štěpán, Kristýna KABELOVÁ, Daniel HŮLE a Anna ŠŤASTNÁ. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol: Studie proveditelnosti*. Plzeň, 2015.

- MŠMT. *Metodický pokyn k zajišťování podpůrného opatření: Pedagogická intervence* [online]. Praha. 2021. Dostupné také z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Metodicky_pokyn_Pedagogicka_intervence.pdf
- MŠMT. *Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele* [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele?fbclid=IwAR1jPwUf8vY4Y1O6xIv5JI_NwwJmMKnjimkc1W_lh-TYfdoSfpNr5Sm-oc
- MŠMT. *Příloha č. 5: Katalog nástrojů: k Výzvě NPO – podpora škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků*. 2022. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyzva-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-2>
- MŠMT. *Sociální pedagog - přehled škol a školských zařízení* [online]. 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/57148?lang=1>
- Národní pedagogický institut. *Sociální pedagogika na vysokých školách v české republice v akademickém roce 2018/2019* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/socialni-pedagog-prilohy>
- NEDĚLNÍKOVÁ, Dana, ed. *Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce* [online]. Ostravská Univerzita v Ostravě. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/metakor/dok/met_prirucka_tsp.pdf
- NIKLOVÁ, Miriam. *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-571-0304-2.
- PIORECKÝ, Viktor a Lucie MACKŮ. *Kombinovaná sociálně-pedagogická intervence: Metodika* [online]. Praha, 2014. ISBN: 978-80-7440-105-3. Dostupné z: https://davdva.sk/wp-content/uploads/2017/12/Metodika_Socialne-pedagogicke-intervence.pdf
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- SOJÁK, Petr a Tomáš ČECH. *Cesta do školy aneb výzkum potřebnosti a uplatnitelnosti sociálního pedagoga ve škole*. In Němec, J. a kol. *Výzkum zaměřený na... Základní směry výzkumu katedry sociální pedagogiky* Pdf MU. Brno: MU, 2010, s. 109-119. ISBN 978-80-210-5391-5.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krise a krizová intervence*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-53-27-0.

ŠVANDOVÁ, Blažena a Antonín ŘEHOŘ, ed. Sborník resumé diplomových prací oboru Sociální pedagogika obhájených v letech 1997-2001. Brno: Institut mezioborových studií, 2003. ISBN 80-902936-2-x.

ÚCAR, Xavier. *Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths*. International Journal of Social Pedagogy [online]. 2021, 10(1): 1. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>.

VOLKOVA, Tatiana. *Russian Federation – ECEC Workforce Profile*. In Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe 2017. Edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. Dostupné z: www.seeepro.eu/English/Country_Reports.htm

WYSOCKA, Marta. Kwalifikacje nauczycieli specjalistów od 1 września 2022 r. Epedagogika [online]. 2022. Dostupné z: <https://epedagogika.pl/praca-nauczycieli-specjalistow/kwalifikacje-nauczycieli-specjalistow-od-1-wrzesnia-2022-r.-6200.html>

Zákony a legislativa

Česká republika:

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.

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

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

Slovensko:

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

Itálie:

LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205, art. 1, comma 594. Dostupné také z: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg>

Seznam použitých zkratek

aj. = a jiné

apod. = a podobně

ASOCP = Asociace sociálních pedagogů

atd. = a tak dále

atp. = a tak podobně

AVSP = Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice

č. = číslo

ČR = Česká republika

mj. = mimo jiné

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

n. l. = našeho letopočtu

např. = například

NZDM = nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

OP JAK = Operační program Jan Amos Komenský

OP VVV = Operační program Výzkum, Vývoj a Vzdělávání

OSPOD = orgán sociálněprávní ochrany dětí

PPČ = přímá pedagogická činnost

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

př. n. l. = před naším letopočtem

SPC = speciálně-pedagogické centrum

SPI = sociálněpedagogická intervence

SVP = speciální vzdělávací potřeby

SZP = sociálně znevýhodněné prostředí

ŠPP = školní poradenské pracoviště

tzv. = takzvané

ZŠ = základní škola

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Seznam tabulek:

Tabulka 1 Preferované pozice a jejich původní označení u vybraných států	18
Tabulka 2 Rozložení velikosti škol v závislosti na velikosti obce.....	49
Tabulka 3 Změna postojů před a po uzákonění pozice sociálního pedagoga.....	57
Tabulka 4 Potřeby u škol (ne)popírajících potřebnost pozice sociálního pedagoga.....	62
Tabulka 5 Vliv podílu sociálně znevýhodněných žáků na potřeby ZŠ	65
Tabulka 6 Změna podílu sociálně znevýhodněných žáků v oblastech potřeb ZŠ.....	66

Seznam obrázků:

Obrázek 1 Prolínání sociální pedagogiky a sociální práce.....	22
Obrázek 2 Kompetenční model sociálního pedagoga dle B. Krause.....	26
Obrázek 3 Kompetenční model sociálního pedagoga dle AIEJI	27
Obrázek 4 Kompetenční model sociálního pedagoga na Slovensku	27
Obrázek 5 Cílová skupina sociálního pedagoga na Slovensku	28

Seznam grafů:

Graf 1 Relativní podíl jednotlivých krajů ČR	47
Graf 2 Podíl zapojených ZŠ dle celkového počtu v jednotlivých krajích ČR.....	47
Graf 3 Podíl ZŠ z hlediska počtu obyvatel obcí.....	48
Graf 4 Podíl ZŠ z hlediska počtu žáků	48
Graf 5 Podíl sociálně znevýhodněných žáků 1.....	49
Graf 6 Podíl sociálně znevýhodněných žáků 2.....	49
Graf 7 Průměrné procento sociálně znevýhodněných žáků v jednotlivých krajích ČR...	50
Graf 8 Podíl pracovníků na daných pozicích ZŠ.....	51
Graf 9 Intenzita současných potřeby ZŠ	52
Graf 10 Uplatnění sociálního pedagoga na ZŠ ve vybraných oblastech	54
Graf 11 Postoj k zavedení pozice před a po uzákonění.....	58
Graf 12 Důvody ředitelů/ředitelky pro nezavedení pozice sociálního pedagoga	59
Graf 13 Současné potřeby u ZŠ, které nepopírají potřebu pozice sociálního pedagoga ..	60
Graf 14 Současné potřeby u ZŠ, které popírají potřebu pozice sociálního pedagoga	61
Graf 15 Podíl současných potřeb u ZŠ popírajících potřebnost pozice a ostatních ZŠ	63

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Oslovení ředitelů a ředitelek

Příloha č. 2 – Dotazník

Příloha č. 1 – Oslovení ředitelů a ředitelek

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

rádi bychom Vás požádali o zapojení do **národního výzkumu** analyzujícího **současné potřeby základních škol** a **možnosti případného uplatnění sociálních pedagogů** ve školním prostředí. Vyplnění dotazníku by měl zabrat přibližně **10 minut**.

Pokud na Vaší škole **neexistuje** pozice sociálního pedagoga, vyplňte prosím tento dotazník: <https://forms.gle/fwWj33dBbQbpELBt9>

Pokud na Vaší škole **existuje** pozice sociálního pedagoga, vyplňte prosím tento dotazník: <https://forms.gle/vuY59W9rW4nyQCeX8>

Vzhledem k náročnosti Vaší práce je možné vyplnění dotazníku přenést na kompetentní osobu ve Vaší škole, která bude moci zodpovědně za Vás a Vaši školu odpovídat.

O vyplnění dotazníku bychom Vás rádi požádali **do 10. 3. 2023**.

Výzkum je realizován ve spolupráci **Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci** a **Asociace sociálních pedagogů**, a bude sloužit jako podklad k legislativnímu ukotvení pozice sociálního pedagoga a vytvoření kompetenčního profilu této pozice ve školním prostředí.

Rádi bychom Vám poděkovali za práci, kterou odvádíte pro školství. Velmi si jí vážíme, stejně jako pomoci při realizaci výzkumu. Rádi bychom jeho prostřednictvím přispěli školám k identifikaci potřeb a problémů a legislativní možnosti využívat služeb sociálního pedagoga.

Děkujeme za Váš čas a spolupráci!

S pozdravem a úctou,

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D. (PdF UP v Olomouci)

a

Bc. Jan Šmída (Asociace sociálních pedagogů)

Příloha č. 2 – Dotazník

MAPOVÁNÍ SOUČASNÝCH POTŘEB ŠKOL VE SPOJITOSTI S MOŽNÝM UPLATNĚNÍM SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Základní charakteristika školy

1. Ve kterém kraji sídlí Vaše škola?

<input type="checkbox"/>	Hlavní město Praha
<input type="checkbox"/>	Jihočeský kraj
<input type="checkbox"/>	Jihomoravský kraj
<input type="checkbox"/>	Karlovarský kraj
<input type="checkbox"/>	Královéhradecký kraj
<input type="checkbox"/>	Liberecký kraj
<input type="checkbox"/>	Moravskoslezský kraj
<input type="checkbox"/>	Olomoucký kraj
<input type="checkbox"/>	Pardubický kraj
<input type="checkbox"/>	Plzeňský kraj
<input type="checkbox"/>	Středočeský kraj
<input type="checkbox"/>	Ústecký kraj
<input type="checkbox"/>	Kraj Vysočina
<input type="checkbox"/>	Zlínský kraj

2. Kolik obyvatel má obec, ve které sídlí Vaše škola?

<input type="checkbox"/>	0 – 2 000
<input type="checkbox"/>	2 001 – 10 000
<input type="checkbox"/>	10 001 – 50 000
<input type="checkbox"/>	50 001 a více

3. Kolik máte ve Vaší škole aktuálně žáků?

<input type="checkbox"/>	0 – 180
<input type="checkbox"/>	181 – 300
<input type="checkbox"/>	301 – 500
<input type="checkbox"/>	501 – 800
<input type="checkbox"/>	801 – 1 000
<input type="checkbox"/>	1 001 a více

4. Kteří pracovníci působí ve Vaší škole v rámci školního poradenského pracoviště a jaký je jejich případný počet?

POZICE	0	1	2	3	4 a více
Školní metodik prevence					
Výchovný poradce					
Školní speciální pedagog					
Školní psycholog					
Kariérový poradce					
Školní logoped					
Adaptační koordinátor					
Koordinátor inkluze					
Jiná pozice					

Aktuální potřeby školy

5. Uveďte prosím na následující škále, ve kterých oblastech byste na Vaší škole uvítali výraznější a cílenější pomoc a v jaké intenzitě.

1 = Vůbec 2= Jen občas 3= Tak napůl 4= Často 5= Velmi často

SOUČASNÁ POTŘEBA	1	2	3	4	5
Metodické vedení a koordinace preventivních aktivit					
Realizace preventivních aktivit					
Intervence rizikového chování žáků					
Intervence k potřebám žáků					
Krizová intervence					
Depistáž a diagnostika					
Vedení třídnických hodin					
Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami					
Práce se žáky s výchovnými obtížemi					
Práce se žáky se sociálním znevýhodněním					
Podpora duševního zdraví žáků					
Poradenství a metodická podpora pedagogům					
Realizace volnočasových aktivit a akcí školy					
Předcházení a řešení školní neúspěšnosti					
Realizace osobnostní a sociální výchovy					
Poskytování sociálního poradenství					
Poskytování kariérního poradenství					
Komunikace s externími subjekty (PPP, OSPOD, neziskovky aj.)					
Řešení konfliktů, mediace					
Sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáků					
Sestavování individuálního výchovného programu žáků					
Komunikace s rodinou					
Terénní práce s rodinou žáků					
Doučování žáků					
Práce se školním/třídním klimatem					

6. Jaký je podle Vás procentuální podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na Vaší škole?

Pozice sociálního pedagoga

7. Chtěli byste využívat pozici sociálního pedagoga?

<input type="checkbox"/>	Určitě ano
<input type="checkbox"/>	Spíše ano
<input type="checkbox"/>	Nevím
<input type="checkbox"/>	Spíše ne
<input type="checkbox"/>	Určitě ne

8. Proč pozici sociálního pedagoga nevyužíváte?

<input type="checkbox"/>	Dle zákona se nejedná o pedagogického pracovníka
<input type="checkbox"/>	Nezajistili jsme kvalifikovaného zájemce
<input type="checkbox"/>	Neznáme tuto pozici nebo náplň práce
<input type="checkbox"/>	Z důvodu komplikovanosti pracovněprávních vztahů
<input type="checkbox"/>	Z důvodu finanční komplikovanosti
<input type="checkbox"/>	Nepotřebujeme jej
<input type="checkbox"/>	Jiné: doplňte

9. Pokud by byl sociální pedagog uzákoněn jako pedagogický pracovník (zřejmá náplň práce, financování atd.), začali byste využívat tuto pozici?

<input type="checkbox"/>	Určitě ano
<input type="checkbox"/>	Spíše ano
<input type="checkbox"/>	Nevím
<input type="checkbox"/>	Spíše ne
<input type="checkbox"/>	Určitě ne

10. Jak dobře je podle Vašeho názoru nastaveno financování pozice sociálního pedagoga prostřednictvím operačních programů (OP VVV, OP JAK)?

<input type="checkbox"/>	Velmi dobře
<input type="checkbox"/>	Spíše dobře
<input type="checkbox"/>	Nevím
<input type="checkbox"/>	Spíše špatně
<input type="checkbox"/>	Velmi špatně

11. Je Vaše škola zapojena do projektu Podpora rovných příležitostí?

Projekt Podpora rovných příležitostí cílí na školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků. Je financován z Národního plánu obnovy pod označením NPO 3.2.

<input type="checkbox"/>	Ano
<input type="checkbox"/>	Ne
<input type="checkbox"/>	Bude zapojena ve druhé vlně
<input type="checkbox"/>	Nejsem si jistý

Náplň práce sociálního pedagoga

12. Znáte náplň práce sociálního pedagoga působícího ve škole?

<input type="checkbox"/>	Určitě ano
<input type="checkbox"/>	Spíše ano
<input type="checkbox"/>	Nevím
<input type="checkbox"/>	Spíše ne
<input type="checkbox"/>	Určitě ne

13. Uveďte, prosím, ve kterých oblastech se podle Vás může sociální pedagog ve škole uplatnit.

ANO = zde se uplatní; **NE** = Zde se neuplatní; **NEVÍM**

OBLAST UPLATNĚNÍ	ANO	NE	NEVÍM
Metodické vedení a koordinace preventivních aktivit			
Realizace preventivních aktivit			
Intervence rizikového chování žáků			
Intervence k potřebám žáků			
Krizová intervence			
Depistáž a diagnostika			
Vedení třídnických hodin			
Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami			
Práce se žáky s výchovnými obtížemi			
Práce se žáky se sociálním znevýhodněním			
Podpora duševního zdraví žáků			
Poradenství a metodická podpora pedagogům			
Realizace volnočasových aktivit a akcí školy			

Předcházení a řešení školní neúspěšnosti			
Realizace osobnostní a sociální výchovy			
Poskytování sociálního poradenství			
Poskytování kariérního poradenství			
Komunikace s externími subjekty (PPP, OSPOD, neziskov. aj.)			
Řešení konfliktů, mediace			
Sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáků			
Sestavování individuálního výchovného programu žáků			
Komunikace s rodinou			
Terénní práce s rodinou žáků			
Doučování žáků			
Práce se školním/třídním klimatem			

14. Pokud byste měl/a k tématu uplatnění sociálních pedagogů ve školách nějaké další poznámky, postřehy, doplnění, budeme velmi rádi, pokud nám je popíšete. Děkujeme.

15. Pokud zvažujete zřízení pozice sociálního pedagoga nebo byste jen chtěli zjistit více informací ohledně jeho náplně práce, zanechte nám zde svůj kontakt, případně nás, prosím, sami kontaktujte (kontakt se zobrazí po odeslání dotazníku).

Kontaktní údaje (název školy, kontaktní osoba + e-mail):

Anotace

Titul, jméno a příjmení	Bc. Jan Šmída
Katedra, fakulta:	Ústav pedagogiky a sociálních studií, pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Uplatnění sociálního pedagoga v základní škole z pohledu ředitelů škol
Název práce v angličtině:	Application of a social pedagogue in primary school from the perspective of school principals
Anotace práce:	Tématem diplomové práce je uplatnění sociálního pedagoga v základní škole z pohledu ředitelů škol. Práce je zaměřena na postoj ředitelů základních škol k zavedení pozice sociálního pedagoga, současně však analyzuje intenzitu současných potřeb škol v kontextu uplatnění této pozice. Teoretická část se zabývá historickým vývojem sociální pedagogiky a jejím stavem v evropských zemích, současným postavením sociálních pedagogů v České republice a také rámcem této pozice. Empirická část se zaměřuje výzkumem v oblasti uplatnění pozice sociálního pedagoga v kontextu současných potřeb.
Anotace práce v angličtině:	The topic of the thesis is the application of social pedagogue in primary school from the perspective of school principals. The thesis focuses on the attitude of primary school principals towards the introduction of the position of social pedagogue, but at the same time it analyses the intensity of the current needs of schools in the context of the application of this position. The theoretical part deals with the historical development of social pedagogy and its status in European countries, the current position of social pedagogues in the Czech Republic and also the framework of this position. The empirical part focuses on research in the field of the application of the position of social pedagogue in the context of current needs.
Klíčová slova:	Sociální pedagogika, sociální pedagog, uplatnění, základní škola, kvantitativní výzkum
Klíčová slova v angličtině:	Social pedagogy, social pedagogue, application, primary school, quantitative research
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Oslovení ředitelů a ředitelek Příloha č. 2: Dotazník
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	Český jazyk