



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy

**PROFESE SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA V NZDM Z POHLEDU
ABSOLVENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Bc. Marie Týnová

Vedoucí práce: Mgr. Milena Öbrink Hobzová, Ph.D.

Olomouc 2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Profese sociálního pracovníka v NZDM z pohledu absolventů sociální pedagogiky* vypracovala samostatně, s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne

.....

Bc. Marie Týnová

Poděkování

Hlavní poděkování patří paní Mgr. Mileně Öbrink Hobzové, Ph.D., za odborné vedení práce a lidský přístup, také za cenné rady a čas, které mi věnovala.

Ráda bych dále poděkovala své rodině a blízkým za veškerou podporu během studia. Děkuji také respondentům, kteří se svou účastí ve výzkumu podíleli na vzniku této práce.

Tato diplomová práce byla podpořena ze SIVV projektu CMTF_2019_006 *Sdílení výzkumných aktivit v oblasti sociální pedagogiky*.

Obsah

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Charakteristika sociální pedagogiky	8
1. 1 Vymezení a pojetí sociální pedagogiky	8
1. 2 Dimenze sociální pedagogiky	10
1. 3 Funkce sociální pedagogiky	11
1. 4 Cíle, předmět a obsah sociální pedagogiky	12
1. 4. 1 Aktuální úkoly sociální pedagogiky	14
1. 5 Vztah sociální pedagogiky a sociální práce	15
2 Možnosti uplatnění sociálních pedagogů na trhu práce	17
2. 1 Studium sociální pedagogiky	17
2. 2 Profil sociálního pedagoga	20
2. 2. 1 Odborné dovednosti a kompetence	21
2. 3 Sociální pedagog vs. sociální pracovník	23
2. 3. 1 Sociální pedagog ve školách	23
2. 3. 2 Uplatnění absolventů sociální pedagogiky na základě legislativy ČR	27
3 Profese sociálního pracovníka v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež (NZDM)	31
3. 1 Vývoj NZDM v České republice	31
3. 2 Charakteristika NZDM	33
3. 2. 1 Pojem nízkoprahovost	34
3. 2. 2 Cíle a cílová skupina	34
3. 2. 3 Základní druhy služby	35
3. 3 Profese sociálního pracovníka v NZDM	36
3. 3. 1 Metody a formy práce sociálního pracovníka v NZDM	37

3. 3. 2 Sociálně pedagogická činnost a její metody v NZDM.....	40
3. 3. 3 Etický kodex sociálního pracovníka	44
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	48
4 Vlastní výzkum	48
4. 1 Uskutečněné výzkumy	48
4. 2 Operacionalizace proměnných.....	50
4. 3 Cíl výzkumu.....	51
4. 4 Metoda sběru dat.....	53
4. 5 Charakteristika výzkumného vzorku, sběr dat.....	54
4. 6 Metoda zpracování a analýza dat.....	55
4. 7 Analýza a interpretace dat.....	55
4. 8 Ověřování hypotéz	95
4. 9 Diskuze	101
4. 10 Závěr výzkumu	104
Závěr	110
Seznam použitých zdrojů.....	112
Seznam tabulek.....	122
Seznam grafů	125
Přílohy	127

Úvod

Žijeme v době, kdy mají lidé různé priority a která na jedince klade nároky v mnoha oblastech. Kromě nezastupitelného místa rodiny mají v životě lidí význam i další sociální skupiny a širší společnost, vzdělávání, kariéra, média a volný čas. Spojit tyto oblasti může být pro některé jedince velmi náročné, což může přispět k různorodým konfliktům. Absolventi sociální pedagogiky jsou připraveni na všechny potřeby i změny reagovat, uplatňují se ve školských zařízeních, zařízeních sociálních služeb a nestátních neziskových organizacích. V diplomové práci hledáme odpovědi na to, jaké možnosti a specifika obnáší práce s dětmi a mládeží, které žijí rizikovým způsobem chování či jsou ohroženy sociálně patologickými jevy. Zajímá nás, jak absolventi sociální pedagogiky tuto praxi vnímají v souvislosti s vysokoškolským studiem a přípravou.

Cílem této diplomové práce je zkoumat postoje absolventů sociální pedagogiky k profesi sociálního pracovníka v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež (dále také NZDM). V teoretické části si klademe za cíl na pozadí vztahu sociální pedagogiky a sociální práce představit povolání sociálního pracovníka v NZDM. V empirické části realizujeme kvantitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, jaké jsou postoje absolventů sociální pedagogiky k profesi sociálního pracovníka v NZDM. Chceme identifikovat, jaké znalosti a dovednosti absolventi sociální pedagogiky spatřují na základě studia pro práci v NZDM za přínosné. Dále nás zajímá, jak absolventi sociální pedagogiky hodnotí celkový přínos studia pro dané povolání v souvislosti s jejich pohlavím, věkem, nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání či dalším vzděláváním před nástupem do NZDM. Výsledky tohoto šetření mohou jednak obohatit studenty a absolventy sociální pedagogiky, vyučující na vysokých školách i zaměstnavatele absolventů, mimo to mohou přispět k dalšímu vývoji studijního oboru a celkové profesní přípravě.

Teoretickou část diplomové práce členíme do tří hlavních kapitol. V první kapitole ilustrujeme pojetí sociální pedagogiky z pohledu významných představitelů, dále specifikujeme dimenze sociální pedagogiky či její funkce. Mimo to přinášíme pohled na cíle, předmět a obsah daného oboru. Stěžejní je pro naši práci také vztah sociální pedagogiky a sociální práce, který blíže interpretujeme v závěru této části.

V následující kapitole se zabýváme možnostmi studia sociální pedagogiky na vysokých školách v České republice. Uvedené studium doplňujeme standardy vzdělávání v sociální pedagogice či možnostmi dalšího vzdělávání. Blíže také charakterizujeme profil sociálního

pedagoga, jeho potřebné znalosti, schopnosti a kompetence. Dále se zaměřujeme na široké uplatnění absolventů sociální pedagogiky včetně povolání, které ukládá přímo legislativa České republiky.

V úvodu třetí kapitoly objasňujeme vývoj NZDM v České republice. Následně přecházíme k charakteristice daného zařízení, vysvětlujeme pojem nízkoprahovost či základní druhy služby. Poté konkrétněji specifikujeme profesi sociálního pracovníka v NZDM. Kromě metod sociální práce v NZDM představujeme také sociálně výchovnou činnost a její možnosti. V kapitole neopomíjíme ani etickou stránku daného povolání.

Poslední kapitolu diplomové práce věnujeme empirickému výzkumu, který realizujeme na základě kvantitativního šetření. Výzkum zaměřujeme na absolventy sociální pedagogiky, kteří pracují nebo pracovali na pozici sociálních pracovníků v NZDM. Snažíme se zjistit, jaké jsou postoje absolventů k danému povolání. Chceme identifikovat, jaké znalosti a dovednosti považují absolventi sociální pedagogiky na základě studia pro profesi sociálního pracovníka v NZDM za přínosné. Zajímá nás také, zda hodnocení přínosu studia pro dané povolání ovlivňuje jejich pohlaví, věk, nejvyšší dosažený stupeň vzdělání či další vzdělávání před nástupem do NZDM. V úvodu kapitoly představujeme již realizované výzkumy, operacionalizujeme proměnné, stanovujeme výzkumné cíle, výzkumné otázky a věcné hypotézy. Dále přinášíme metodu sběru dat, charakteristiku výzkumného vzorku či metodu zpracování a analýzy dat. Poté následuje stěžejní část, ve které analyzujeme a interpretujeme získaná data, která se nám podařilo získat na základě dotazníkového šetření. Následně ověřujeme hypotézy prostřednictvím statistického testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. V závěru kapitoly nechybí diskuze výsledků a závěr výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je v současné společnosti chápána jako poměrně mladá pedagogická disciplína, která zastupuje významnou roli jednak v rovině teoretické, ale také v oblasti praktické (Potměšilová a kol., 2013). S intenzivnějším rozvojem oboru a také se zvyšujícím se zájmem o sociální pedagogiku se můžeme setkat především po roce 1990 (Kolář in kol. aut., 2003). Autoři, kteří se této disciplíně věnují, přinášejí bohatý vhled nejen do jednotlivých specifik oboru, ale také do chápání oboru v celé komplexnosti.

1.1 Vymezení a pojetí sociální pedagogiky

Na počátku vymezení oboru sociální pedagogiky je důležité zmínit, že pojetí této disciplíny není zcela jednotné a ucelené a to ani v zemích, které disponují bohatší tradicí (Kraus, 2001). Na následujících vymezeních sociální pedagogiky můžeme spatřit názory autorů, které se v určitých oblastech setkávají, ale také liší (především v chápání předmětu oboru).

Na různé přístupy upozorňuje již K. Galla (1967, s. 34), který rozlišuje zaměření sociální pedagogiky k několika oblastem. Jako první zmiňuje vztah k objektu výchovy, ve kterém uvažuje o působení sociální pedagogiky na celé sociální skupiny. V oblasti forem, metod a podmínek výchovy uvádí význam lokálního prostředí či působení v institucích mimo vyučování a v rodině. V rámci cílů výchovy vyzdvihuje demokratizaci, společenské potřeby nebo vedení společnosti k sociální etice. Galla (1967, s. 36) chápe sociální pedagogiku také ve smyslu sociální pomoci, která představuje doplněk celistvé péče o určité cílové skupiny populace.

Pro vymezení sociální pedagogiky má v našem prostředí významnou roli Kraus (2014), který vysvětlení pojetí uvádí rozvahou nad chápáním pojmu sociální. V důsledku vývoje společnosti se dnes můžeme setkat s dvojím výkladem tohoto slova. První z nich směřuje k pomoci všem lidem, kteří se dostali do obtížných životních situací. Další vymezení chápe sociální pedagogiku v souvislosti s výchovou celé společnosti.

Pojetí sociální pedagogiky je tak možné obecně rozlišit na dva základní přístupy. Kraus (2014) je představitelem prvního konceptu, který chápe sociální pedagogiku v širším pojetí. Kraus v úvodu odkazuje na Haškovce (1993), u kterého lze spatřit nejširší pojetí, kdy autor zmiňuje, že vlastně celá pedagogika by měla být sociální. Kraus a Poláčková (2001)

v publikaci *Člověk - prostředí - výchova* definují sociální pedagogiku jako obor transdisciplinární s výrazně integrujícím charakterem, zaměřující se na roli prostředí ve výchově. Samotná činnost sociální pedagogiky se podle výše uvedených autorů soustřeďuje na sociálně znevýhodněné, rizikové skupiny, problémy patologického charakteru či na osoby potenciálně deviantně jednající, ale především na celou společnost. Podle Krause a Poláčkové (2001, s. 12) sociální pedagogika v tomto smyslu usiluje o „vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti“. Podobné vymezení můžeme nalézt také u Mollenhauera (1993), který navíc dodává, že sociální pedagogika představuje skupinu nových pedagogických opatření jako odpověď na problémy moderní společnosti. Mezi další představitele širšího pojetí řadíme např. Baláže či Schillinga. Schilling (1999, s. 270) uvádí, že „jde o tzv. pozitivní pedagogiku, orientovanou na pomoc ke svépomoci a rozvoj vlastní osobnosti (individuální funkce) a zlepšení společenských životních podmínek (společenská funkce)“.

Bakošová (2005, s. 45) pojetí sociální pedagogiky definuje v souvislosti s výchovou. Ve své publikaci *Sociální pedagogika ako životná pomoc* se zaměřuje na současné chápání výchovy ve spojení s problémy, kterými společnost prošla a prochází. „Vojny, násilí, přírodní katastrofy, boj člověka o moc, krize hodnot, to všechno jsou faktory, které vedou k destrukci společnosti. Růst poznatků a informační technologie zase přispívají k omezené komunikaci mezi lidmi“. V kontextu uvedených jevů si klade otázky, jakou šanci nyní výchova má a k čemu je dnes člověka potřeba vychovávat. S ohledem na respektování individuálních potřeb se ptá jednak na osobnostní a vzdělanostní výbavu, ale také na připravenost v oblasti individuálních a společenských rolí člověka. Bakošová (2005, s. 47) interpretuje, že smyslem výchovy má být kultivovaná bytost, která je otevřená problémům současné společnosti. Podle uvedené autorky se dnes tato kultivovanost projevuje na základě vzdělanosti, počítačové gramotnosti, cestování či touze po poznání. Nedílnou součástí je schopnost projevovat emoce a city, empatie, solidarita a prosociální jednání. Úlohou sociální pedagogiky je tedy výchova formou pomoci. Je důležité respektovat všechny poznatky o dítěti, provázet jej životem a vychovávat jej v celistvosti, aby se dítě stalo člověkem, který dokáže plnohodnotně prožívat svůj život a nést za něj odpovědnost.

Představitelkou druhého přístupu – užšího pojetí, byla v 90. letech např. Klapilová (1996), která zaměření sociální pedagogiky spatřuje v prostředí a jeho vlivu na formování osobnosti jedince. Shledává význam v oblasti prevence a terapie sociálních deviací a to u jednotlivých osob i u sociálních skupin. Podobné definování je možné nalézt u Matouška

(2003), podle kterého je sociální pedagogika odbornou pedagogickou disciplínou, jejíž klíčové zaměření je na rozpoznání sociálních jevů, které mohou narušovat vývoj člověka. V souvislosti s tímto ohrožením zmiňuje také důležitost v nalezení přístupů, které budou vyvažovat negativní vliv těchto činitelů. Představitelem užšího pojetí je také Moucha (1993), který obsah sociální pedagogiky vyjadřuje v souvislosti s ústavní výchovou a náhradní rodinnou péčí. Podobné vymezení nacházíme i u Klapilové (1996), která sociální pedagogiku chápe jako teorii životní pomoci u cílových skupin ohrožené mládeže.

Pro porovnání těchto přístupů si na závěr uvedme ještě velmi zajímavé vymezení pojetí Hradečné (1998, s. 7), která o činnosti sociální pedagogiky hovoří, že „překračuje dimenze omezené školou a projevuje se v celistvosti školní a mimoškolní problematiky, v kooperaci či rozpornosti školních a širších sociálních vlivů na jedince, v pozici jedince uvnitř sociálních skupin a společnosti vůbec. Zahrnuje společenské předpoklady výchovných a vzdělávacích jevů a procesů, požadavky na ně, prognózy a perspektivy sociální výchovy a vztahy, v nichž se realizuje“.

Z výše uvedených přístupů a chápání sociální pedagogiky je patrné, že společnost dospěla především k širšímu pojetí oboru a vnímá jej jako velmi rozmanitý, aktuální a důležitý. Podle Krause a Poláčkové (2001, s. 12) je možné ze všech uvedených přístupů vyvodit závěr, že jsou předmětem sociální pedagogiky sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti. Zmínění autoři dodávají, že se sociální pedagogika zaměřuje na výchovu, která intervenuje do procesu socializace.

1. 2 Dimenze sociální pedagogiky

Kraus (2014) uvádí, že sociální pedagogika zahrnuje dimenzi sociální a pedagogickou, ve kterých můžeme spatřit klíčový vztah výchovy a prostředí. Tento pohled se objevuje také u Pospíšila (2013, s. 28), který v tomto vztahu spatřuje pro sociální pedagogiku základní napětí.

Naši pozornost věnujme nejprve dimenzi sociální, která je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami v dané společnosti. „Společnost produkuje určité podmínky a okolnosti, jimiž často komplikuje optimální socializaci jedince či různých sociálních skupin, takže nastávají určité rozpory“ (Kraus, 2014, s. 44). Sociální pedagogika tyto rozpory akceptuje, zaměřuje se na prostředí výchovného procesu a snaží se nalézt vhodná řešení pro optimální rozvoj jedinců. Pospíšil (2013, s. 28) doplňuje, že sociální poslání bude vždy směřovat k sociální vyváženosti a smíru.

Pedagogická dimenze úzce souvisí s uvedeným předchozím rozměrem a spočívá v tom, jak realizovat a prosazovat společenské názory a žádoucí cíle, minimalizovat rozpory a to na základě pedagogických prostředků. Kraus (2014, s. 55) uvádí, že „sociální pedagogika vstupuje do interakčních a socializačních teritorií, ve kterých jsou procesy výchovy (vzdělávání) a organizace podmínek rozhodující, a také tam, kde „standardní“ výchovné postupy selhávají, kde má co činit s jedinci či skupinami potenciálně deviantními“. Pospíšil (2013, s. 28) dále definuje, že pedagogická rovina bude vždy rovinu sociální překonávat a posouvat sociální situace do roviny situací výchovných. Intencí zde není pouhá stabilizace, ale vytváření určitého tlaku na vnitřní proměnu a posun.

Když tyto dvě dimenze sociální pedagogiky propojíme, tak je podle Krause a Poláčkové (2001, s. 24) možné hledat její specifika v následujících souvislostech. V rámci objektu výchovy zmiňují, že se klade důraz ne na jedince, ale na sociální skupiny různého charakteru (vrstevnické, pracovní, komunity či minority a jiné), jedinec je pak chápán v kontextu prostředí, ve kterém se nachází. Kraus a Poláčková (2001, s. 24) stejně jako Galla (1967, s. 34) v oblasti cílů výchovy zmiňují orientaci na filantropické a altruistické cítění a demokracii, dodávají také spolupráci a vzájemnou pomoc. Sociální pedagogika v oblasti metod a prostředků preferuje nepřímé pedagogické postupy. Jedinec tedy není ovlivňován přímo, ale na základě prostředí, podmínek či interpersonálních vazeb.

1. 3 Funkce sociální pedagogiky

Ačkoli se nejčastěji setkáváme se dvěma základními funkcemi sociální pedagogiky, zmíníme si nejprve členění Huppertze a Schnizlera (1995). Autoři uvádí sedm funkcí, které jsou společné pro sociální pedagogiku i sociální práci. Pedagogická funkce směřuje výchovnou snahu na optimální rozvoj osobnosti a na vytváření zdravého životního způsobu. Profylaktická funkce spočívá v prevenci deviantního jednání prostřednictvím různých činností a programů. Aktivity směřující k vyrovnání deficitů autoři řadí do funkce kompenzační. Oblast korekční funkce tkví v činnosti zaměřující se na populaci ve věznicích či v ústavních zařízeních. Pomoc osobám na okraji společnosti a jejich ochranu, např. právní, nabízí funkce tutoriální. Strukturální funkce zajišťuje ovlivňování procesů, při kterých se lidé začleňují do společnosti (např. prostřednictvím pracovní kvalifikace). Jako poslední autoři uvádí funkci distributivní, která nabízí pomoc uprchlíkům a přistěhovalcům.

Všechny výše uvedené oblasti můžeme obecně zařadit do dvou základních funkcí sociální pedagogiky. Jako první si představíme funkci preventivní (profylaktickou), která je

založena na důkladné teoretické analýze stránek osobnosti, u kterých dominuje významný vliv prostředí. Tímto prostředím rozumíme nejen rodinu, lokální prostředí či vrstevnické skupiny, ale také různé společenské organizace a hnutí. „Na základě této analýzy lze navrhnout určité pedagogické zásady, které budou přispívat k neutralizaci ohrožujících činitelů“ (Kraus, 2014, s. 46). Činnost sociální pedagogiky lze spatřit v oblasti primární prevence, kde usiluje o budování zdravého životního způsobu celé populace. Čech (2012, s. 107-108) dodává, že smyslem primární prevence není jedince od nežádoucích činitelů izolovat. Uvádí, že prostřednictvím výchovně-preventivní práce rodiny, školy či volnočasových zařízení dochází k formování postojů jedince, k rozvoji znalostí a sociálních dovedností, na základě kterých bude schopen nežádoucí jevy rozpoznat a nenechá se jimi ohrozit. V rámci sekundární prevence je významná činnost středisek prevence, protidrogových center či linek důvěry, prostřednictvím kterých sociální pedagogika usiluje o vyhledávání osob s potenciálně sociálně patologickým jednáním (Kraus, 2014).

Druhou oblastí poté rozumíme sociálně pedagogickou kompenzaci, terapii. Jedná se o „výchovné (často převýchovné) působení v oblasti potřeb člověka a jejich uspokojování s cílem vyrovnávat nedostatky, které způsobily negativní vlivy prostředí“ (Kraus, 2014, s. 46-47). Sociálně pedagogická činnost zahrnuje specifické přístupy k osobám společensky znevýhodněným, ale také k jedincům, kteří se stali pro společnost vážným problémem (např. lidé trestaní či deviantně jednající). S jedinci se již pracuje v rámci nápravných zařízení, výchovných ústavů či prostřednictvím náhradní rodinné péče. Kraus (2014, s. 47) také spatřuje význam v provázanosti sociální pedagogiky s terapeutickými metodami dalších disciplín, kdy uvádí např. psychoterapii, sociální práci či etopedii. Kraus na závěr dodává, že „podstatný je ovšem onen pedagogický akcent“.

V souvislosti s funkcemi sociální pedagogiky někteří autoři hovoří o paradigmatech, tedy o určitém převládajícím názoru, modelu a vzoru. Knotová (2004) zmiňuje paradigma poradenské, antropologické a reedukační. Problematikou se zabývá také Ondrejko (2004), který stejně jako Knotová (2004) interpretuje paradigma poradenské, dále pak hovoří o konceptu terapeutickém, vzdělávacím a makrosociálním.

1. 4 Cíle, předmět a obsah sociální pedagogiky

Bakošová (2015, s. 19) spatřuje sociální pedagogiku jako obor, jehož cílem je „objasňovat vztahy výchovy a prostředí, zabývat se výchovou a právními nároky na výchovu, chápat výchovu jako pomoc všem věkovým skupinám a zabývat se také odchylkami

sociálního chování“. Za situace pomoci autorka specifikuje různé životní situace v průběhu socializace, nedostatečné plnění funkcí rodiny či školy, předcházení problémům a další. Cílem pomoci je vést k integraci a stabilizaci osobnosti a přivést člověka k uvědomění si významu vlastní odpovědnosti za svůj život.

Vztah výchovy a prostředí se odráží také v cíli, který uvádí Kraus (2014, s. 45). Cílem sociální pedagogiky je „optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s důrazem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu“. Sociální pedagogika tak usiluje o optimální fungování člověka ve společnosti. V souvislosti s tímto cílem Kraus (2014) zmiňuje význam osobnostního rozvoje jedince v oblasti sociální kreativity a také podporování aktivizace sil všech vychovávaných.

Další definování cíle sociální pedagogiky můžeme nalézt v publikaci *Nárys sociální pedagogiky* od Bendla (2014, s. 17), který také pojednává o jisté odpovědnosti za vlastní život. „Základní ideou sociální pedagogiky je idea sociálního začlenění. Sociální pedagogika usiluje o to, aby se jedinec dokázal začlenit do společnosti a svou činností a aktivitou dokázal být prospěšný jak sobě, tak společnosti“.

Vymezení předmětu nebo také obsahu sociální pedagogiky souvisí s pohledy autorů na samotné pojetí oboru, nabízí se nám tak velice rozmanitý okruh předmětů. U Bakošové (2005) a jejího chápání oboru lze předmět formulovat jako onu otázku životní pomoci lidem v náročných životních situacích, kteří nejsou schopni sami zvládat své záležitosti. Podle Krause a Poláčkové (2001) jsou předmětem sociální pedagogiky sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti. Sociální pedagogika se podle Krause a Poláčkové (2001, s. 14) „orientuje na výchovu, v jejímž rámci dochází k intervenci do procesu socializace především u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin dětí a mládeže, ale i dospělých. Napomáhá rodině a škole řešit krizové situace a předcházet vzniku dysfunkčních procesů“.

Bendl (2014, s. 9) přináší kromě již zmíněných další bohatý výčet předmětů, jedná se o člověka jako bio-psycho-sociálně-spirituální bytost, pedagogizaci prostředí, jedince v sociálním prostředí a interakci výchovy s prostředím, rizikové chování a sociální deviace, prevenci a terapii, sociální výchovu či životní styl člověka. Kraus (2014, s. 17) dodává, že do oblasti sociální pedagogiky můžeme začlenit otázky multikulturní výchovy.

Na závěr si pojmenujme specifické okruhy potíží, které řeší sociální pedagogika podle Průchy (2000, s. 90). V oblasti rodiny se činnost sociální pedagogiky zaměřuje na rodičovství a rodiny s poruchami funkcí, na náhradní rodinnou výchovu a ústavní výchovu. Výše uvedený

autor dále zmiňuje vzdělávání dětí imigrantů, syndrom CAN – problematiku zneužívaných, zanedbávaných a týraných dětí, agresivitu mládeže, dětskou prostituci a pornografii či dodržování práv dětí. Podobný výčet společenských problémů můžeme najít také u Hřebíčka (2000), který za jednu ze základních oblastí působnosti sociální pedagogiky vnímá sociálně patologické jevy. Hřebíček (2000) kromě již uvedené problematiky dodává také patologické trávení volného času, narůstající agresivitu mládeže i dospělých, bezdomovectví či rasovou nesnášenlivost. Podle Hřebíčka (2000) je dále důležité věnovat se nezaměstnanosti, emigraci a imigraci, chudobě a nerovnosti ve vzdělávání, profesních a sociálních příležitostech.

1. 4. 1 Aktuální úkoly sociální pedagogiky

Podle Krause a Polákové (2001) je důležité, aby se sociální pedagogika ve svém vývoji v oblasti teorie i praxe zaměřila na následující oblasti:

- sjednocení terminologie a vyjasnění hlavních mezníků předmětu zkoumání,
- akceptace globálních problémů společnosti, např. etnických, multikulturních, generačních či ekologických,
- podporování utváření zdravého životního stylu prostřednictvím hodnotné nabídky trávení volného času, preventivních programů, orientace v mezilidských vztazích, zvládnutím náročných životních situací či rozvíjením kreativity,
- rozpracování forem a metod sociálně výchovné činnosti,
- zpracování profesního modelu sociálních pedagogů,
- uplatnění poznatků v praxi jednak v činnosti sociálních pedagogů, ale také v působení učitelů a dalších pracovníků,

Kraus (2014, s. 49) v publikaci *Základy sociální pedagogie* k vývoji oboru doplňuje další důležité pole působnosti, kde řadí:

- zkoumání poskytování pomoci,
- analýzu a popis společensko-kulturního i přírodního prostředí člověka, zachycování proměnlivosti tohoto prostředí a jeho vlivy na člověka.

Snad nejtěžším úkolem sociální pedagogiky je podle Klímy et al. (2005) pomoc při hledání identity a vnitřního zakotvení člověka v současné rychle se měnící době, ve které někteří lidé nezvládají nároky společnosti a úkoly, které jsou před ně staveny.

Cameron a Moss (2011) v souvislosti s vývojem sociální pedagogiky na mezinárodní úrovni hovoří o důležitosti Evropské unie, která by měla poukázat a vyzdvihnout širší

potenciál oboru. Evropská unie by měla přijmout strategickou úlohu v rozvoji sociální pedagogiky jako klíči k současným společenským výzvám, v neposlední řadě také podporovat mezinárodní dialog, odbornou přípravu a vědecko-výzkumnou činnost.

1. 5 Vztah sociální pedagogiky a sociální práce

Sociální pedagogika má jako disciplína transdisciplinárního charakteru vztah k mnoha vědním oborům, mezi které řadíme sociologii (sociologii výchovy), psychologii, biologii člověka, některé medicínské disciplíny, antropologii (především sociální a kulturní), filosofii, etiku, ekonomii, politologii, teologii či ekologii. Všechny tyto obory zastávají důležité místo pro poznání vychovávaného jedince ze všech možných pohledů.

Zcela specifický vztah, kterému se budeme nyní věnovat, má sociální pedagogika se sociální prací (Kraus, 2014). Kraus (2014, s. 56) uvádí, že se jedná o disciplínu, která má dnes k sociální pedagogice nejbližší. Sociální práci si charakterizujeme jako disciplínu, která se zaměřuje na činnosti, „kterými předcházíme problémům jedinců (skupin) vznikajícím z konfliktů potřeb jedince a společenských institucí, a to se záměrem zlepšovat kvalitu života nebo tyto problémy zmírňovat. V praxi jde o uskutečnění sociální politiky“. Všimněme si tedy, že obě disciplíny staví na velmi podobných základech.

Podle Ondrejkooviče (2000, s. 182) můžeme na vztah či svébytnost těchto disciplín nahlížet ze tří různých pohledů. V České republice převládá přístup zřetelné diferenciací oborů, kdy na jedné straně spatřujeme sociální pedagogiku a na straně druhé sociální práci. Tato situace je v naší zemi dána vývojem oborů především po roce 1989.

Další přístup nacházíme v německy mluvících zemích, jedná se o koncept identifikační, kterým rozumíme praktické ztotožnění oborů (Ondrejkoovič, 2000, s. 182). Kraus (2014, s. 58) dodává, že je možné obě disciplíny nalézt pod označením sociální studia či sociální vědy. Ačkoli v Německu kořeny sociální pedagogiky spadají již do 19. století, její rozvoj intenzivněji spatřujeme během 20. století. Rozmach sociální práce se datuje až po období po 2. světové válce. Kraus (2016) ve svém odborném článku *Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce* zmiňuje Wagnera (1998), podle kterého „má sociální práce a sociální pedagogika homogenní odborné paradigma a je otázkou, zda to má znamenat jednotu obou disciplín, či zachování vlastní autonomie (s tím, že sociální pedagogika je chápána jako akademičtější než sociální práce). Sám Wagner (1998) se pak vyslovuje pro zachování určité autonomie obou disciplín i za cenu jistého dualismu.

Třetí – konvergentní přístup můžeme charakterizovat jako „jistou integraci při zachování určité svébytnosti disciplín“ (Ondrejko, 2000, s. 182). Uplatňuje se např. na Slovensku či v Polsku. Sociální práce se v Polsku začala rozvíjet na základě sociální pedagogiky, která má v této zemi bohatší tradici a je chápána jako teoretický a metodologický základ. Sociální práci je pak možné studovat jako jednu ze specializací sociální pedagogiky (Kraus, 2014, s. 58). Na Slovensku byl vývoj oborů podobný. Hroncová (2001) uvádí, že sociální pedagogika je oproti sociální práci více teoretická a všeobecná, zatímco sociální práce je spíše praktická a více vědou aplikovanou. Ke vztahu disciplín se vyjadřuje např. Bakošová (2005, s. 79), která vymezuje jejich společné aspekty:

- společné cíle, kterými chápe pomoc jednotlivcům či skupinám dětí, mládeže i dospělých,
- společný odběratel potřebné pomoci v procesu výchovy, převýchovy i sebevýchovy,
- společné okruhy sociálních problémů (např. dětí, mládeže i dospělých, rodin, zdravotně postižených, sociálně znevýhodněných apod.),
- společné vědeckovýzkumné metody obou disciplín (společným východiskem jsou vědy o výchově),
- společné používané pojmy, např. sociální politika, sociální problém či sociální situace,
- spoluúčast v oblasti vzdělávání i praktické činnosti, kde je možné nalézt odborníky z oblasti sociální pedagogiky i sociální práce.

Kraus (2014, s. 58) na závěr dodává, že jako optimální přístup shledává právě třetí pojetí, ve kterém mají sociální pedagogika i sociální práce totožné funkce, současně však i svou autonomii. Objektem zájmu a působení sociální pedagogiky je v zásadě celá populace včetně specifických cílových skupin, sociální práce se však soustřeďuje na populaci sociálně potřebnou, problémovou.

2 Možnosti uplatnění sociálních pedagogů na trhu práce

V úvodu této kapitoly je důležité zmínit významný historický mezník - rok 1989. Se změnou společenské situace se začala otevírat témata týkající se sociálních problémů, kterým dříve nebyla věnována pozornost – objevují se v daleko větší míře různé formy sociálně patologických jevů a s tím související potřeba sociálně pedagogického působení.

Podstatný zlom nastal také pro sociální pedagogiku. Kraus (2013, s. 102) uvádí, že se po roce 1990 můžeme setkat s termínem sociální pedagogika, který se objevuje ve čtyřech významech. První z nich chápe sociální pedagogiku ve smyslu metodologickém, jenž odráží sociálně pedagogický přístup k celému výchovnému procesu a výchovným situacím. Další vymezení vnímá sociální pedagogiku jako pedagogickou disciplínu, která svou pozornost směřuje na výchovný proces v souvislosti s dominantním vlivem prostředí. Jedná se o oblast volného času, mimo vyučování, dětských či mládežnických organizací. Sociální pedagogika se dále objevuje jako vyučovací předmět na školách. Poslední význam sociální pedagogiku spatřuje jako studijní obor, se kterým se můžeme setkat na vyšších odborných školách a na vysokých školách.

2. 1 Studium sociální pedagogiky

Uchazeči o studium sociální pedagogiky mají v současné době možnost tento obor studovat jednak na vyšších odborných školách, ale také na bakalářském či magisterském studijním programu různých vysokých škol (Kraus, 2014, s. 203). Sociální pedagogiku je aktuálně možné studovat na Pedagogické fakultě Ostravské Univerzity (2019) na bakalářském studijním programu v prezenční i kombinované formě studia. Také Masarykova Univerzita v Brně (2019) nabízí studium sociální pedagogiky v bakalářském studijním programu. Uchazeči o studium si mohou vybrat ze dvou specializací v prezenční formě studia – jedná se o sociální pedagogiku a poradenství na filozofické fakultě a o sociální pedagogiku a volný čas na pedagogické fakultě. Studium sociální pedagogiky do konce akademického roku 2018 nabízela také Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Od akademického roku 2019 je studium sociální pedagogiky nově pod záštitou Pedagogické fakulty ve spolupráci s Cyrilometodějskou teologickou fakultou. Zájemcům o studium se nabízí prezenční či kombinovaná forma studia v několika specializacích. Na bakalářském studijním programu nalezneme specializaci sociální pedagogiky jako prevence sociálně patologických jevů či výchovu ve volném čase. Magisterský studijní program obsahuje specializaci výchovné poradenství či projektování a management (UP, 2019). Studijní obor

sociální pedagogika se dále nachází v prezenční i kombinované formě studia na bakalářském i magisterském studijním programu na fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (2019) či na pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (2019). Na Univerzitě Hradec Králové (2019) je sociální pedagogiku možné studovat na pedagogické fakultě. Bakalářský studijní program sociální pedagogiky se specializuje na výchovnou práci v etopedických zařízeních, magisterský studijní program pak nabízí studium sociální pedagogiky komplexně. Univerzita Karlova (2019) začleňuje sociální pedagogiku v bakalářském studijním programu pod Husitskou teologickou fakultu, magisterské studium probíhá již na filozofické fakultě.

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice¹ (2017, s. 2) vydala standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky pro jednotlivé typy studijních programů. Tyto standardy představují „soubor tematických okruhů, které tvoří základ studia sociální pedagogiky a poskytují pracovištím vzdělávajícím v programu Sociální pedagogika oporu při utváření vlastních studijních plánů“. Jako všeobecné tematické okruhy na bakalářském studijním programu v oblasti sociální pedagogiky Asociace uvádí např. dějiny sociální pedagogiky, teoretické přístupy a metody sociální pedagogiky, sociální komunikaci, etiku či specifické metodiky. Do dalších pedagogických disciplín řadí pedagogickou diagnostiku, teorii výchovy, pedagogiku volného času, andragogiku, didaktiku či management v pedagogice. Oblast dílčích psychologických disciplín obsahuje např. psychologii osobnosti, patopsychologii, vývojovou, sociální či pedagogickou psychologii. V rámci speciální pedagogiky doporučuje asociace základy speciální pedagogiky, práce s jedinci s postižením či základy diagnostiky a komunikace s jedinci s postižením. Specifickou oblast studia dále tvoří metodologie – základy kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Nedílnou součástí studia je odborná praxe a její reflexe se zaměřením na sociálně výchovnou činnost.

Na magisterském studijním programu je oblast sociální pedagogiky obohacena o teoretický, mezioborový a metodicko-profesní rámec, hlubší pozornost je věnována také mezinárodnímu rozměru sociální pedagogiky či managementu v sociální pedagogice. Do dalších pedagogických disciplín Asociace (2017) dále řadí např. vzdělávací politiku, srovnávací pedagogiku, evaluaci a další. V rámci psychologických disciplín uvádí např.

¹„Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice byla založena v dubnu 2013. U jejího založení stáli členové Katedry křesťanské výchovy na CMTF UP v Olomouci spolu s kolegy z dalších vysokých škol a univerzit“ (Potměšilová a kol., 2013, s. 25). Členy asociace představuje Mgr. Jakub Hladík, Ph.D. (předseda), PhDr. Jiří Pospíšil, Ph.D. (místopředseda), Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., Mgr. Milena Öbrink Hobzová, Ph.D., (tajemnice) a Doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

psychologii zdraví a nemoci, krizovou intervencí a poradenství či pokročilé komunikační strategie. V oblasti metodologie dochází k prohloubení sociálně pedagogického výzkumu. Odborná praxe je již zaměřena na „řízení sociálně výchovných činností a řízení pracovníků v organizacích a institucích“ (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2017, s. 3).

Také Kraus a Poláčková (2001, s. 39) pojednávají o tom, že by měly být v obsahu vzdělávání respektovány určité standardy, které se pak promítají do obsahu přípravy a to ve struktuře i obsahu jednotlivých disciplín a předmětů. Zmínění autoři specifikují standardy profesionální, které souvisí s konkrétním uplatněním a kompetencemi sociálních pedagogů. Vzdělávací standardy představují určitou normu a úroveň vzdělání potřebnou pro dané povolání profesionála. Další jsou zaměstnavatelské standardy, neboli podmínky, na základě kterých jsou pracovníci začleněni do určité profese. Jako poslední Kraus a Poláčková (2001, s. 39) zmiňují standardy klientské, které určují sami klienti svými požadavky, jednak ve smyslu k odbornosti, ale také k lidským kvalitám.

Kraus (2014, s. 203-204) v oblasti struktury vzdělávání sociální pedagogiky dále vyzdvihuje potřebu celoživotního vzdělávání a dále vzdělávání v takové šíři, která pojme všechny potřebné oblasti a umožní další studijní specializace či pokračování ve vyšších stupních vzdělávání. Pokud se však studenti nerozhodnou pro další stupeň vzdělávání a zaměří se na budování profesní kariéry, musí být na zvoleném stupni připraveni tak, aby splňovali odpovídající kvalifikaci pro danou profesní oblast. Důležitá je pak také dostatečná nabídka specializačních kurzů v rámci dalšího vzdělávání, které by „měly vždy reagovat na změny v terénu a reflektovat sociální realitu – pracovníci by měli mít možnost účastnit se doškolování, inovačních programů apod.“. V rámci nabídky celoživotního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci spatřujeme pro sociální pedagogy přínosné další vzdělávání např. v těchto nabízených kurzech: agresivita ve třídě či jiném kolektivu, rizikové chování na internetu, prointegrativní speciální pedagogika pro pedagogické pracovníky či nabídka z cyklu kurzů – práce se skupinou, komunikační výchova nebo také terapeutické a edukační přístupy u osob se speciálními potřebami (Centrum celoživotního vzdělávání PDF UPOL, 2019).

Kraus (2014, s. 204-205) dále uvádí, že s ohledem na další vývoj profesí před vzdělavateli v oblasti sociální pedagogiky stojí řada výzev. Podle Krause (2014) je důležité spolupracovat s MŠMT a MPSV při přípravě národní soustavy kvalifikací; zpracovat profesní standardy; věnovat pozornost mezinárodnímu uplatnění absolventů a vytvořit také systém mobility studentů v EU; dále také „rozvíjet spolupráci s tuzemskými a evropskými

organizacemi a asociacemi vzdelavatelů a zaměstnavatelů (FICE, NIDM, International Association of Social Educators aj.) sdružující odborníky z dané oblasti“. Pro porovnání uvádíme Bakošovou (2005, s. 59-60), která hovoří, že pro slovenskou sociální pedagogiku je potřeba institucionalizace a profesionalizace sociální pedagogiky, dále posílit její autonomii a vytvořit standardy vzdělávání.

2. 2 Profil sociálního pedagoga

Absolventi sociální pedagogiky se mohou při výkonu svého povolání v nejrůznějších organizacích a zařízeních sociálních služeb setkat s velmi širokou a pestrou nabídkou činností. Klíma (1993) zmiňuje, že se sociální pedagogové nejčastěji uplatňují v práci s dětmi a mládeží, s rodinou a marginálními skupinami. Kraus (2014, s. 199) uvádí, že pracovní činnosti sociálního pedagoga mají celkově povahu „výchového působení ve volném čase; poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovné prostředí, v němž se vychovávaný nachází; také povahu reedukační, resocializační péče a terénní práce“.

Bakošová (2005, s. 180) v souvislosti s prací s jednotlivými věkovými skupinami pojednává o jejich podpoře v takových situacích, které vyžadují vyrovnávání deficitů při socializaci, dále také hledat možnosti zkvalitnění života a to prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence a poradenství. Podle Krause (2014, s. 199-200) bývá často další aktivitou sociálního pedagoga široká spolupráce s rodinou, sociálními pracovníky, pedagogickými pracovníky a jinými osobami. Dalšími činnostmi bývají také organizační a manažerské aktivity, tvorba projektů a metodických materiálů či podílení se na výzkumných šetřeních. Kraus (2014, s. 198-199) shrnuje působení sociálního pedagoga na subjekty výchovy do roviny integrační (poskytuje pomoc a podporu potřebným osobám) a rozvojové (poskytuje podporu a upevňuje žádoucí rozvoj osobnosti).

Všechny uvedené aktivity poukazují na potřebu toho, aby byl sociální pedagog vybaven patřičnými vědomostmi širšího společensko-vědního základu, dále také dovednostmi, mezi které patří např. vybavenost pro sociální komunikaci a diagnostiku, vedení dokumentace, tvorba projektů či schopnost asertivního řešení problémových situací. Významné jsou také vlastnosti osobnosti, psychické a fyzické předpoklady. Mezi psychické předpoklady Kraus (2014, s. 200) řadí vnímavost pro různá prostředí i situace, vyrovnanost, schopnost sebekontroly či emocionální stabilitu. Bakošová (2005, s. 184) v oblasti osobnostních předpokladů dodává schopnost porozumět, aktivně naslouchat, poskytnout podporu a pomoc

či altruismus. Helus (2007, s. 219) v této souvislosti zmiňuje také význam přirozené autority sociálního pedagoga, která pracovníka staví do pozice odborníka, který je schopen poradit si s problémy, dokáže se rozhodovat a zároveň zachovat respekt a individuální vztah ke klientům.

Bakošová (2005, s. 181-184) se ve své publikaci zabývá také kompetencemi sociálního pedagoga a znázorňuje je ve schématu do pěti oblastí. První z nich Bakošová (2005) nazývá výchovně-vzdělávací kompetencí, ve které je úlohou sociálního pedagoga podporovat osobnostní růst dětí a mládeže, podporovat a rozvíjet prosociálnost, asertivitu, efektivní komunikaci, empatii, pochopení druhých, vzájemnou úctu a další. Součástí kompetence je také sebevýchova. Sociální pedagog prostřednictvím poznávání osobnosti druhých, výchovy, komunikace a práce s prostředím vede druhé ke zdokonalování osobnosti, k vlastnímu poznání, přijetí pozitiv i nedostatků. Nedílnou součástí je také sebevzdělávání, které aplikuje sám sociální pedagog a k němuž motivuje i druhé. Na základě studia je sociální pedagog připraven také ke kompetenci převýchovy, kde může využívat způsoby opory, jako jsou povzbuzení, zásah do prostředí, poučení, nedirektivní či direktivní vedení. Od sociálního pedagoga se očekává trpělivost, důvěra a pevná vůle, jelikož je proces změn časově náročný. Kromě výchovy a vzdělávání tvoří důležitou oblast další z kompetencí – kompetence prevence, která promítá činnost sociálního pedagoga v preventivním působení, o němž jsme již dříve hovořili v rámci preventivní funkce sociální pedagogiky.

Další důležitou oblast tvoří kompetence poradenská. V poradenské činnosti sociálního pedagoga je důležité aktivní naslouchání, empatie, efektivní komunikace a celkově profesionální přístup. Sociální pedagog by měl poukázat na více alternativ a jejich důsledky. Klient by měl sám zjistit, které řešení bude pro jeho problémovou situaci tím nejpřínosnějším. Jako poslední oblast Bakošová (2005) uvádí kompetenci managementu. Sociální pedagog se může uplatnit v oblasti samosprávy měst a obcí při řešení nezaměstnanosti, sociálním ohrožení dětí, mládeže i dospělých či sociální odkázanosti na druhé. Výše uvedená autorka spatřuje uplatnění sociálního pedagoga také na úřadě práce a sociálních věcí, kde je schopen koordinace a domlouvání setkání odborníků, vedení administrativy či odborných konzultací.

2. 2. 1 Odborné dovednosti a kompetence

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2017) ve Standardech vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky definuje rámcový profil absolventa na jednotlivých stupních vzdělávání, jeho odborné dovednosti a kompetence. Podle Procházky (2012) i Koubka (1997) kompetence

představují určitou způsobilost, připravenost k výkonu určitých aktivit a profese. Při charakteristice těchto dovedností a kompetencí naši pozornost věnujeme především bakalářskému stupni vzdělávání. Pro doplnění také specifikujeme, jak jsou určité schopnosti a kompetence rozvíjeny na dalším stupni vzdělávání.

Po absolvování bakalářského studijního programu je podle skupiny vzdělavatelů absolvent znalý v oblasti pojmů, teoretických a metodických přístupů nejen v sociální pedagogice, ale také v pedagogice, psychologii, sociologii, sociální práci či speciální pedagogice. Orientuje se také v současných i historických souvislostech sociální pedagogiky i pedagogiky jako celku. Absolvent dále rozumí pojmům a metodám pedagogické, pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky a dovede tyto poznatky aplikovat v praxi na základě rozpoznání potřeb jednotlivců i sociálních skupin. Další stupeň vzdělávání nabízí pokročilé či komplexní znalosti těchto pojmů a metod. Absolvent mimo jiné „zná a umí aplikovat metodické a koncepční přístupy k poznávání a pedagogickému ovlivňování procesů a jevů pedagogické reality, s důrazem na oblast sociální pedagogiky. Umí navrhnout, vést a systematicky hodnotit realizaci způsobu pedagogicky adekvátního řešení pedagogických problémů a situací s ohledem na specifický ráz a potřeby řešení těchto problémů a situací“ (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2017, s. 4).

Na bakalářském i magisterském studijním programu student nabyde znalostí v oblasti komunikačních strategií a přístupů u jednotlivých věkových skupin z různého sociálního prostředí, je také schopen přípravy vlastního projektu i jeho následné realizace. Nedílnou součástí bakalářského studia je podílení se na výzkumných aktivitách v oblasti sociální pedagogiky a na vyhodnocování výsledků. Na magisterském studijním programu student dovede navrhnout a uskutečnit již vlastní výzkumné šetření. Všechny uvedené stupně vzdělávání se setkávají v kompetenci absolventa využívat poznatky z dalších oborů v mnohostranné sociálně pedagogické činnosti. Magisterský studijní program je také doplněn o přípravu absolventa vést ostatní při řešení pedagogické problematiky (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2017, s. 3-5).

Procházka (2012, s. 219) k profesním kompetencím sociálního pedagoga dodává, „že jen oborově vzdělaný a zkušený sociální pedagog může pomáhat, doprovázet a inspirovat své klienty. Může naznačit směřování další profesní i životní orientace, může dovést jedince k pochopení a ke změně svých životních podmínek“.

2. 3 Sociální pedagog vs. sociální pracovník

Ze všech již uvedených informací je zřejmé, že je uplatnění sociálního pedagoga velmi široké. Je však důležité uvést, že v současné době v katalogu prací nenalezneme regulované povolání sociálního pedagoga, ačkoli na to bylo vynaloženo velké úsilí. Kraus (2014, s. 198) objasňuje základní úskalí vymezení této profese v tom, že její charakteristika je doposud jen modelová. V důsledku této situace může ve společnosti nastat nevědomost lidí o tom, co sociální pedagog je a jaké jsou jeho kompetence (Potměšilová a kol, 2013, s. 15). Kraus (2014, s. 198) vysvětluje, že „jak do zákona o výchovných pracovnících, tak do zákona o sociálních službách se pouze podařilo zakomponovat, že absolvování studijního oboru sociální pedagogika je dostačující kvalifikací pro výkon profesí v několika rezortech“.

Absolventi mohou nalézt uplatnění „ve výchovných a reedukačních zařízeních, jako pracovníci v oblasti prevence i terapie sociálně patologických jevů, v zařízeních sociálních služeb, např. na úradech práce při práci s mládeží, v nízkoprahových zařízeních, odborech sociální péče a ochrany dětí, jako sociální kurátoři, v probační a mediační službě, ale i v oblasti penitenciární a postpenitenciární péče a čím dál více v neziskové a charitativní sféře“ (Kraus, 2015, s. 6). Němec a kol. (2002, s. 116) jako konkrétní oblasti uplatnění interpretují internátní domy, školní družiny, domy dětí a mládeže, v další oblasti specifikují dětské domovy, domy sociální prevence, poradny pro ženy a dívky, poradny pro ženy v tísní, práce v centrech zaměřených na drogovou problematiku, fond ohrožených dětí, poradny pro rodinu, linky důvěry či ústavy sociální péče. Je také důležité zmínit, že můžeme sociálního pedagoga nalézt v šablonách MŠMT v operačním programu výzkumu, vědy a vzdělávání na programové období 2014-2020. Sociální pedagog se může uplatnit jako personální podpora v mateřských a základních školách (MŠMT, 2016).

Celkově můžeme říci, že se při práci sociálního pedagoga střídají činnosti, které vyžadují plnou aktivitu až po situace, kde je dostačující i přítomnost, např. noční služby v některých zařízeních (Kraus, Poláčková, 2001, s. 35). Podle typu zařízení jsou pak rozdíly ve smyslu přímé a nepřímé výchovné práce.

2. 3. 1 Sociální pedagog ve školách

Škola má v životě člověka vedle rodiny nezastupitelné místo při hledání, volbě a dotváření životního stylu (Procházka, 2012, s. 349). Vedle samotného vzdělávání má ve škole význam i sociálně-výchovná činnost, které by se měl kromě učitelů věnovat také

samostatný profesionální pracovník (Kraus, 2014, s. 114). Z tohoto důvodu můžeme ve školním prostředí spatřovat významné místo právě pro uplatnění sociálního pedagoga.

S potřebou sociálně-výchovné činnosti sociálního pedagoga ve školním prostředí se můžeme setkat již při zahájení povinné školní docházky. Při tomto zásadním okamžiku v životě dětí dochází k velkým změnám, jelikož jsou odtrženy od přirozeného sociálního prostředí rodiny a vyžaduje se od nich větší míra disciplinovanosti a emoční zdrženlivosti. Proces adaptace dětí je dlouhodobý a individuální. Již na počátku vzdělávání může nastat také jistá míra diskriminace mezi osobami z různých společenských vrstev s rozdílnou jazykovou vybaveností či kulturou. Tyto jevy jsou podstatnými činiteli, které mohou ovlivňovat celý výchovně-vzdělávací proces (Kraus, 2014, s. 112). Procházka (2012, s. 129) dodává, že „máli se školní prostředí stát prostorem pro další rozvoj sebepojetí dítěte, musí být dítětem vnímáno jako prostor vhodný pro naplnění určitých příležitostí“. Vojtová (2010, s. 189) zdůrazňuje roli prožívání pocitu sounáležitosti a také význam reálných šancí na dosažení úspěchu. Sociální pedagog je v těchto případech připraven naučit žáky adekvátně se vyrovnávat se zátěžovými situacemi a poskytovat jim tak sociální oporu při rozhovorech a individuální práci. Kraus (2014, s. 115) u pedagoga rozlišuje tři typy sociální opory. Sociální pedagog je schopen sociální oporu nabízet a dává jasně najevo připravenost pomoci. V dalším případě vyhledává osoby, které sociální oporu potřebují a které vysílají signál o pomoc. Třetím typem je sociální opora poskytovaná, při které je cílem sociálního pedagoga usnadnit jedinci zvládnout problémové situace – pomoc tedy pouze nenabízí, ale přímo jedná.

U pracovníků ve školách je nezbytná odborná připravenost v oblasti primární prevence a také v oblasti sociálně patologických jevů a konkrétních projevů rizikového chování. Významnou roli v oblasti preventivního působení může mít sám učitel, který vykonává specifickou roli školního metodika prevence a disponuje širokou profesní přípravou. Takovýto učitel musí usilovat o všestranný rozvoj osobností žáků, rozvíjet jejich žebříček hodnot a vést je ke zdravému životnímu stylu, zatímco on sám zastává roli učitele jako vzoru a modelu s ujasněnými životními prioritami. Procházka (2012, s. 128) dodává, že „samotná realizace prevence v duchu intencionální výchovy není vůbec možná, pokud bude otřesena důvěra žáků v opravdovost a kompetentnost jejich učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků“.

Preventivní programy na školách musí být tedy realizovány pod vedením teoreticky připraveného pracovníka – metodika prevence. Nezbytné je také další vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří se mohou na základě získaných znalostí a dovedností podílet

na realizaci minimálních preventivních programů. Dostatečné vzdělání pro práci v oblasti prevence má také sociální pedagog. Podle Procházky (2012, s. 130) může jako vzdělaný odborník „organizovat vzdělávání a výcvik učitelů v oblasti prevence, připravovat a vést kurzy zaměřené na specifickou i nespecifickou prevenci, může nabídnout kurzy sociálních dovedností a další“. Prostor pro sociálního pedagoga je tedy v přípravě, organizaci a evaluaci preventivních programů jednak ve školách při zapojení do realizace preventivních programů, ale také při zapojení se do koordinace preventivních aktivit v regionech. Procházka (2012, s. 131) uvádí, že ačkoli jsou v oblasti prevence v regionech cíle stanoveny v rámci krajské preventivní strategie, ve skutečnosti se strategické cíle do preventivních programů nedostávají a preventivní akce se tak velmi liší. Každá škola se totiž zaměřuje na vlastní priority a aspekty problémů. „Sociální pedagog zde může významně přispět v rámci poradenské práce zajišťované pedagogicko-psychologickými poradnami. Může zprostředkovat zkušenosti mezi školami, implementovat příklady dobré praxe a prosazovat klíčová témata prevence“. Kraus (2014, s. 151-151) dodává, že je nezbytné, aby byly při celé prevenci respektovány zásady systémovosti, systematičnosti a komplexnosti. Působením sociálního pedagoga ve škole se zabývá také Bakošová (2005, s. 149). Sociální pedagog se podle uvedené autorky může uplatnit při zajišťování solidarity se žáky, kteří jsou na okraji pozornosti; podporovat autoritu učitelů a celkově demokracii ve škole i třídách; zajistit dozor ve škole; věnovat se ochraně před masmediálním násilím; v rámci šikany pracovat s oběťmi a agresory a spolu se žáky analyzovat případy šikanování; dále koordinovat práci s rodiči a také řídit širokou spolupráci s policií, psychology, lékaři, sociálními pracovníky a dalšími.

Je však důležité zmínit, že na Slovensku můžeme oproti naší zemi nalézt profesi sociálního pedagoga v rámci legislativní kategorie odborných zaměstnanců v zákonu č. 317/2009, o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Velký rozdíl spatřujeme také v tom, že je na Slovensku možná profese sociálního pedagoga ve školství zavedena již od roku 2010. Problematikou se zabývá např. Hroncová a kol. (2015). V realizovaném výzkumu se zabývali profesí sociálního pedagoga na 64 školách. Zpětná vazba vedení škol hodnotí jeho působení jednoznačně jako pozitivní a mnozí si již práci bez tohoto zaměstnance nedovedou představit. Hroncová (2015) uvádí také nejčastější problémy, na které sociální pedagogové ve školách upozorňují. Jedná se o absenci profesního standardu, který by jasně definoval jeho činnosti, další nevýhodou je absence metodických příruček pro práci v jednotlivých typech škol, absence kontinuálního vzdělávání či „nedostatečně vymezený čas na prevenci a sociálně výchovnou činnost ve škole, prostorové problémy

s individuálně výchovnou činností a nedostatečná akceptace sociálních pedagogů ze strany pedagogických zaměstnanců školy a hlavně neochota rodičů s nimi spolupracovat“.

Uvedené možnosti zapojení sociálních pedagogů do preventivních aktivit ve školách formují ideál, který v praxi většinou příliš nefunguje. Primární prevence je často problematická, jelikož se má v prevenci profesionálně angažovat jeden z vybraných učitelů. Stejně jako Procházka (2012, s. 130), tak také Kraus (2014, s. 150) uvádí, že tento pedagog projevuje poctivou snahu vyhovět požadavkům a úkolům, činnosti jako monitorování podmínek školy, vytváření a systematické vyhodnocování preventivních programů však probíhají nad rámec jeho běžných výukových povinností.

Role sociálního pedagoga je dále významná v oblasti klimatu školní třídy. Sociální pedagog navštěvuje jednotlivé třídy a navazuje vztah s žáky prostřednictvím různých aktivit, např. komunitním kruhem. Při činnosti zároveň pozoruje vzájemné vztahy žáků a jejich vztah k učiteli. Pro práci se třídou je důležitá znalost a připravenost v oblasti metodologie klimatu třídy i školy, sociální pedagog může aplikovat klimatické dotazníky či sociometrii. V případě diagnostikování negativního klimatu sociální pedagog volí vhodná opatření a je na místě práce s učitelem a třídou. Je však důležité, aby byl této spolupráci nakloněn samotný učitel, který bude sociálního pedagoga podporovat. V případě pozitivních výsledků sociální pedagog usiluje o upevnění pozitivního klimatu (Blašítková, 2015, s. 39).

Blašítková (2015, s. 37-39) dále pojednává o činnosti sociálního pedagoga v terénu. Jedná se o specifickou činnost, kterou se sociální pedagog odlišuje od učitelského sboru a zároveň přibližuje profesi sociálního pracovníka. Terénní práce sociálního pedagoga spočívá v návštěvách žáků v místě jejich bydliště, jedná se o spádovou oblast školy, ale v mnohých případech také o ubytovny, azylové domy či jiná zařízení, kde žáci aktuálně bydlí.

Výše uvedená autorka (Blašítková, 2015, s. 38) zmiňuje, že sociální pedagog v současné době pracuje hlavně na základních školách s vyšším počtem romských žáků. Zaměříme se nyní na důvody, které vedou sociálního pedagoga k návštěvě jednotlivých rodin. Podle Blašítkové (2015, s. 38) „nejčastěji posílají do terénu pedagoga třídní učitelé, kteří se nemohou kontaktovat s rodiči nebo mají s rodiči nějaké problémy“. Dalším důvodem bývá často dlouhodobá absence žáka a předávání úkolů. Ředitel školy může sociálního pedagoga vyslat do terénu pro rozšíření všeobecných informací, navázání kontaktu s externími odborníky či o provedení rozhovoru s rodiči a žáky. Sociální pedagog by měl chodit do terénu také na základě vlastní iniciativy, aby poznal spádovou oblast a navázal kontakt s komunitou.

Další příčinou může být vnímání nějakého problému, např. začínající rizikové chování. V případě zjištění náznaků či případů patologie v rodinách může sám rodinu v rámci svých kompetencí prošetřit. Dále pak předává informace dalším odborníkům – sociálním pracovníkům, kurátorům pro děti a mládež a dalším.

Blašítková (2015, s. 38) také říká, že sociální pedagog musí v terénu čelit mnoha nesnázím. Jedná se především o komplikace ze strany rodičů, kteří nechtějí spolupracovat. Je tedy nutné, aby byl sociální pedagog svými dovednostmi schopen odstranit nedůvěru rodičů. Kromě nedůvěry se často setkává s negativním přístupem, agresivním chováním, podrýváním autority či rizikovým chováním. Stěžejní je také vypořádat se s celou komunitou a lokalitou, mnohdy se musí pokusit o změnu názoru v celé komunitě.

Všechna zmíněná úskalí v systému prevence a její praktické realizace i v dalších oblastech otvírají další perspektivy pro výchovnou a poradenskou aktivitu sociálních pedagogů. „Tak jako speciální pedagog může pomoci řešit situace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jako školní psycholog může fungovat jako relativně nezávislý supervizor, terapeut, poradce a lektor, tak sociální pedagog může pomáhat škole překlenout rozdíly u dětí z různých sociálních prostředí, z rodin s výraznými odlišnostmi rodinných výchovných stylů“ (Procházka, 2012, s. 132).

2. 3. 2 Uplatnění absolventů sociální pedagogiky na základě legislativy ČR

Pro uplatnění absolventů sociální pedagogiky na trhu práce jsou významné dva zákony České republiky. Jedná se o zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Na základě začlenění studijního programu sociální pedagogiky do těchto legislativních dokumentů získává absolvent potřebnou kvalifikaci pro výkon několika profesí.

Zákon o pedagogických pracovních v úvodní části definuje, kdo je to pedagogický pracovník. Je důležité zmínit, že „pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (Zákon č. 563/2004 Sb.). Zákon také definuje, že přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.

S možným uplatněním absolventů sociální pedagogiky se můžeme setkat ve třech částech tohoto zákona. Podle § 16 je uplatnění možné na pozici vychovatele, který odbornou kvalifikaci nabývá vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. Odstavec 2 dodává, že „vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Absolvent sociální pedagogiky se podle § 17 může uplatnit také jako pedagog volného času. Kvalifikaci získává vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. Důležitý je pro nás také § 20, který hovoří o uplatnění na pozici asistenta pedagoga na základě vysokoškolského vzdělání v oblasti pedagogických věd (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Širší uplatnění je pro absolventy sociální pedagogiky možné na základě zákona o sociálních službách. Absolventi získávají absolvováním studijního programu sociální pedagogiky potřebnou kvalifikaci pro výkon povolání sociálního pracovníka v zařízeních sociálních služeb. O činnosti sociálního pracovníka výstižně pojednává § 109, podle kterého sociální pracovník „vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb“ (Zákon č. 108/2006 Sb.). Gulová (2011, s. 35) do okruhu činností sociálního pracovníka dodává sociální intervenci, supervizi, výzkumné aktivity či vzdělávání a další vzdělávání sociálních pracovníků.

Mezi předpoklady pro výkon tohoto povolání patří plná svéprávnost, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost. Zákon odbornou způsobilostí rozumí vysokoškolské vzdělání „získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu“ (Zákon č. 108/2006 Sb.). Odbornou způsobilost je také možné

získat na základě vyššího odborného vzdělání sociální práce a sociální pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální a humanitární práce, sociální práce, sociálně právní činnosti či charitní a sociální činnosti.

Absolvent sociální pedagogiky se tak může uplatnit jako sociální pracovník ve všech druzích sociálních služeb, mezi které patří sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Náplň jeho činnosti může být poskytována na základě jedné či více forem sociálních služeb (terénní, pobytové či ambulantní) (Zákon č. 108/2006 Sb). V následující tabulce uvádíme pro přehlednost konkrétní druhy sociálních služeb a zařízení, kde může sociální pracovník profesně působit.

Sociální poradenství	Služby sociální péče	Služby sociální prevence
Základní poradenství	Osobní asistence	Raná péče
Odborné poradenství	Pečovatelská služba	Telefonní krizová pomoc
	Tísňová péče	Tlumočnické služby
	Průvodcovské a předčitatelské služby	Azylové domy
	Podpora samostatného bydlení	Domy na půl cesty
	Odlehčovací služby	Kontaktní centra
	Centra denních služeb	Krizová pomoc
	Denní a týdenní stacionáře	Intervenční centra
	Domovy pro osoby se zdravotním postižením	Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež
	Domovy pro seniory	Noclehárny
	Domovy se zvláštním režimem	Služby následné péče
	Chráněné bydlení	Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi
	Sociální služby poskytované ve zdravotnických zařízeních lůžkové péče	Sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením
		Sociálně terapeutické dílny
		Terapeutické komunity
		Terénní programy
		Sociální rehabilitace

Tabulka č. 1: Možnosti uplatnění sociálního pracovníka na základě zákona č. 108/2006 Sb., zákona o sociálních službách

Všechny uvedené možnosti pro absolventy sociální pedagogiky představují velmi rozsáhle možnosti pro uplatnění. Výběr konkrétní oblasti poté záleží na osobnostních předpokladech daného absolventa a také na jeho zájmu, kde se chce profesně realizovat. Pro porovnání uvádíme také bohaté možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve Velké Británii. Tato země poukazuje na široké pojetí sociální pedagogiky. Autoři, kteří se sdružují v organizaci ThemPra a zabývají se teorií, praxí a rozvojem sociální pedagogiky, uvádí (ThemPra, 2020), že sociální pedagogové pracují ve školkách, ve školách, v dětských domovech, dětských a mládežnických organizacích, v herních volnočasových zařízeních, v dětských domovech a klubech mládeže. Působí také ve službách pro dospělé, které se zabývají komunitami, znevýhodněnými dospělými, nezaměstnanými, osobami užívající návykové látky, osobami bez domova či vězni. Sociální pedagogové také pracují se staršími lidmi v oblasti paliativní péče.

V následující kapitole věnujeme pozornost uplatnění absolventů sociální pedagogiky na pozici sociálního pracovníka v zařízení služeb sociální prevence – v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež.

3 Profese sociálního pracovníka v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež (NZDM)

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež tvoří zařízení sociálních služeb, ve kterých nachází uplatnění velké množství absolventů sociální pedagogiky. V této stěžejní kapitole věnujeme pozornost samotnému vývoji a charakteristice zařízení, až po popis konkrétních činností sociálních pracovníků.

3.1 Vývoj NZDM v České republice

O historii nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (dále jen NZDM) v naší zemi pojednávají Jan Čechlovský a Jindřich Racek (2009) v publikaci *Kontaktní práce*. Čechlovský (2005, s. 14-20) se vývojem NZDM zabýval již ve své diplomové práci, kdy sám vymezil významné historické momenty, které přispěly ke vzniku těchto zařízení. Počátky činnosti NZDM je možné spatřovat během 90. let 20. století, velký rozvoj pak na konci 90. let minulého století.

Jako první klíčový mezník Čechlovský a Racek (2009, s. 303-304) uvádí streetwork, který se začal formovat v 90. letech především na úrovni státu a měl velký význam pro vznik zařízení pro děti a mládež, tehdy označovaných např. kluby pro děti a mládež. Od roku 1994 došlo k zavedení pozice sociálního asistenta jako prostředek sociální prevence. Tento specializovaný pracovník okresních úřadů se věnoval cílovým skupinám staršího školního věku a mládeži ohrožené či žijící rizikovým způsobem života. Se zavedením této pozice došlo také k rozvoji streetwork na úrovni nestátních organizací, jednalo se např. o zařízení pro drogově závislé, později přibyla cílová skupina lidí bez domova či Romů.

Je však důležité zmínit, že přes veškerou aktivitu stále scházelo systematické vzdělávání v oblasti streetwork. V rámci následné spolupráce se Saskou sociální akademií, která vytvořila ucelené vzdělávání o dané problematice, došlo k rozšíření teoretického ukotvení i v naší zemi. Tato součinnost s německými kolegy také významně přispěla ke vzniku nízkoprahových zařízení. Sociální asistenti byli v rámci vzdělávání inspirováni navštívenými Saskými centry a začali od roku 1995 zakládat svá vlastní zařízení. Jako příklad měst uvádíme Hradec Králové, Karlovy Vary, Plzeň či České Budějovice. Čechlovský a Racek (2009, s. 304) doplňují, že některá zařízení v dané době vznikla také na úrovni nestátních organizací, kdy jako příklad jmenuje Miličův dům v Jaroměři či Krok v Praze – Modřanech. Závěrem dodává, že „další nestátní zařízení už na sebe nenechala dlouho čekat a začala postupně vznikat a rozvíjet se“.

Dalším významným mezníkem je podle Čechlovského a Racka (2009, s. 304-305) grantová politika nadací. Tyto programy poskytly klubům důležitou finanční podporu, která měla v jejich dalším vývoji zásadní roli. Program Děti ulice Nadace Open Society Fund (1999-2000) „podpořil například Prevcentrum Ulita Blansko, Cheiron T v Táboře, Charitní Prevcentrum v Adamově, sdružení Via Commoda Rychnov nad Kněžnou, Klub Hurá Kamarád Pardubice, Caduceus Olomouc nebo Centrum sociálních asistentů v Plzni“.

Na volný čas neorganizovaných dětí a mládeže ve věku od 6 do 20 let se zaměřoval také program Gabriel Nadace Rozvoje občanské společnosti (2001-2002). V rámci programu bylo celkově podpořeno 56 projektů. Jako příklady současných zařízení můžeme jmenovat „Jižní pól a Krok v Praze, Vrakbar Jihlava, Salesiánské středisko v Praze, Futur v Chrudimi, Klub Zámek Třebíč, Milíčův dům v Jaroměři, centra Farní charity v Rumburku nebo Přelouči“.

Fond mládeže Levi Strauss & Co Nadace Via (2003) se věnoval podpoře inovativních zařízení, kde patří „Ratolest z Brna, Milíčův dům v Jaroměři, Dokořán v Náchodě, Prevcentrum Ulita Blansko, Krok Praha, Unie Kompas Zlín a sdružení Cesta z Prahy“. Nadace České Spořitelny – Nadace Via v roce 2006 poskytla finanční pomoc nově vzniklým nízkoprahovým zařízením. Významný je také program VPOHO – Nadace Vodafone ČR, který umožňuje podporu jednak nízkoprahovým zařízením, ale také oboru celkově. Nadace přispěla ke vzniku informačního portálu www.streetwork.cz a také k televizním spotům na podporu nízkoprahových zařízení. Je patrné, že bez této podpory nadací by rozvoj zařízení nebyl tak bohatý (Čechlovský, Racek, 2009, s. 305).

Třetí důležitý mezník představuje založení pracovní skupiny České asociace streetwork v dubnu 1997, která sdružuje odborníky z praxe i teoretických pracovišť. Čechlovský a Racek (2009, s. 305) dodávají, že jejím cílem bylo vytvořit platformu pro odborný dialog na všech úrovních, zastřešovat supervizi, rozpracovávat metodiku streetwork, ale také rozvíjet vzdělávání či výměnu informací“. V roce 2001 došlo v rámci České asociace streetwork ke vzniku pracovní skupiny, která se zaměřovala na problematiku nízkoprahových zařízení. Pracovní skupina vytvořila standardy pro NZDM, se kterými se můžeme setkat i nyní. Tento zásadní posun přispěl k dalším významným krokům, počínaje podle Čechlovského a Racka (2009, s. 305) „projektem Rozvojových auditů NZDM a konče seminářem, na němž byly definitivně dokončeny standardy NZDM včetně definování „nízkoprahovosti“ a dalších pojmů týkajících se NZDM. Na činnost pracovní skupiny ale také (ať už přímo či nepřímo) navázal vzdělávací program Gabriel podpořený NROS, kterým prošlo 80 frekventantů z 50 zařízení“. Na základě veškeré činnosti došlo ke zkvalitnění práce, profesionalizaci

pracovníků i zvyšování odborné úrovně poskytovaných služeb. V roce 2000 došlo také k prosazení Nízkoprahových programu pro děti a mládež do sociálních služeb Ministerstva práce a sociálních věcí, což umožnilo následné čerpání finančních prostředků pro sociální služby z rozpočtu ministerstva. Podle Čechlovského a Racka (2009, s. 305) snahy o začlenění do oblasti sociálních služeb vyvrcholily ze strany ČAS připomínkami zákona o sociálních službách a na základě těchto připomínek zařazením terénní sociální práce a NZDM mezi služby sociální prevence v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Čechlovský (2005, s. 14-20) ve své diplomové práci jako poslední mezník zmiňuje osoby, které významně ovlivnily vznik NZDM a přispěly také k současné podobě zařízení. Čechlovský (2005) jmenuje Jiřího Staníčka, Vladimíra Bodláka, Petra Klímu a Aleše Herzoga. Racek v publikaci *Kontaktní práce* (2009, s. 305-306) čtvrtý mezník doplňuje o vzdělávání a kvalitu. Dodává, že „od roku 2005 realizuje ČAS společně s Národním vzdělávacím fondem – CEKAS dva projekty podpořené z Evropského sociálního fondu. Jedná se o profesní vzdělávání pracovníků a odborníků v NZDM a streetwork sdružených v ČAS pro oblast OPRLZ a systém vzdělávání pro pracovníky a odborníky v NZDM a streetwork v hl. m. Praze pro oblast JPD3“. Projekty se věnují nejen rozvoji vzdělávání zaměstnanců, ale také přípravování poskytovatelů nízkoprahových služeb na inspekce sociálních služeb. Tyto projekty poskytují akreditované vzdělávací kurzy pracovníkům, dobrovolníkům i supervizorům v sociálních službách. Racek (2009, s. 306) doplňuje, že v rámci těchto projektů vznikla profesionální kancelář ČAS, která slouží jako zázemí pro členskou základnu, ale i pro všechny nízkoprahové služby.

3. 2 Charakteristika NZDM

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež bývají často nazývána také jako nízkoprahové kluby, „nízkopraháče“ či „nízkoprahy“. Služba usiluje obecně o zabránění sociálnímu vyloučení a vzniku či rozvoji nežádoucích společenských jevů. Matoušek a kol. (2013, s. 411) specifikují, že základní koncepce těchto zařízení vychází z teorií a metod sociální pedagogiky a sociální práce, kdy si sociální pracovníci volí takové postupy, které odpovídají určitému společenskému kontextu. Legislativní ukotvení nízkoprahových zařízení můžeme nalézt v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a v prováděcí vyhlášce č. 505/2006 Sb. k tomuto zákonu (Klíma, 2004). Podle registru poskytovatelů sociálních služeb (2020) můžeme v České republice nalézt ke dni 17. 3. 2020 celkem 247 aktivních NZDM.

3. 2. 1 Pojem nízkoprahovost

Pro vyjasnění pojmu je potřeba zmínit provázanost se samotným vznikem nízkoprahových zařízení. V roce 1995 vznikl pilotní projekt zaměřený na cílovou skupinu dětí a mládeže a došlo k založení Komunitního centra Krok v Praze – Modřanech. Realizační tým klubu hledal principy, na kterých by mohlo zařízení stavět a jako klíčové kritérium definovali dostupnost. Pod pojmem spatřovali minimum překážek a omezení pro vstup a pobyt. Metaforou se stává nízký vstupní práh a objevuje se tak pojem nízkoprahový (Klíma, 2009, s. 319). Princip nízkoprahovosti můžeme specifikovat jako odstranění časových, prostorových, psychologických a finančních bariér, které by klientovi v jiném případě bránily ve vyhledání nízkoprahových zařízení a užívání jejich služeb. Pojem je také možné vyložit jako citlivost, kdy se z návštěvníka zařízení stává klient. V průběhu užívání služby je plně respektován jeho způsob vstupu do zařízení, klient si volí v nezávazné nabídce služeb a sám určuje, kterou využije. Citlivost se také odráží do oblasti životních obtíží klienta, kdy dochází k akceptaci jejich sdělení a prožívání. Podstatné je také vytvoření bezpečného prostředí, kdy klient zůstává v anonymitě (Klíma, 2004). Není potřeba, aby se registroval, na základě svého uvážení může kdykoli přijít a odejít. Důležité také je, že jsou služby sociálního charakteru poskytovány bezplatně (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 151).

3. 2. 2 Cíle a cílová skupina

NZDM podle legislativního vymezení (Zákon č. 108/2006 Sb.) poskytují ambulantní, případně terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let. Zařízení jsou podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008, s. 150-151) určena dětem a mládeži, kteří se nachází v obtížných životních situacích (jedná se o narušené vztahy v rodině či ve vrstevnických skupinách, nízkou sociální a životní úroveň, problémy ve škole či v zaměstnání). Zařízení jsou otevřena také dětem, které ohrožují sociálně patologické jevy (zneužívání návykových látek, násilí, kriminalita, záškoláctví, nezaměstnanost a další), či dětem, které mají životní styl neakceptovatelný majoritní společností (gangy, ideologické skupiny). Svoboda (2009, s. 56) hovoří, že tyto děti a dospívající mají mnohdy nálepku „neorganizované mládeže“, která je spojena se sociálním vyloučením a nedokáže vlastními silami řešit a zvládat náročné životní situace.

Hlavním posláním nízkoprahových zařízení je doprovázet tyto jedince v průběhu obtížných životních situací a snažit se o zlepšení kvality jejich života – přispěním či snížením rizik, které se objevují na základě jejich způsobu života. Cílem zařízení je také umožnit klientům lépe se orientovat v sociálním prostředí, vést je a napomáhat k řešení nepříznivých životních situací (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 151). Klíma (2009, s. 82) v kontextu

NZDM tyto situace specifikuje jako: krizové či obtížné sociální situace (např. konflikty v osobní, partnerské či vrstevnické rovině, nechtěné těhotenství); nepříznivé situace vyvolané způsobem života a návyky, které vedou ke konfliktu se společností (např. zneužívání návykových látek, kriminalita, bezdomovectví); nežádoucí situace způsobené působením patologického prostředí (např. hmotná nouze v rodině, sociální nepřizpůsobivost vedoucí k šikaně, záškoláctví, diskriminaci); situace, při kterých jsou ohrožena práva a zájmy (např. zanedbávání, týrání, zneužívání) či situace, které děti a mládež nemohou řešit kvůli nízkému věku (viz všechny uvedené body).

Česká asociace streetwork v *Pojmosloví NZDM* (2008) spatřuje dále jako podstatné poskytovat dětem informace, nabízet jim odbornou pomoc, usilovat o pozitivní změnu v jejich životním stylu a vytvářet podmínky pro jejich začlenění do společnosti. Klíma (2004) dodává také minimalizaci interpersonálních konfliktů či snižování nebezpeční sekundární deviace a patologizace či nálepkování určitých dospívajících nežádoucími pojmy.

3. 2. 3 Základní druhy služby

Hájek, Hofbauer a Pávková (2008, s. 151) uvádí, že nízkoprahová zařízení pro děti a mládež nabízí čtyři základní formy služby. Jako první si uvedme volný vstup a pobyt v zařízení na základě vlastních potřeb klienta. Klienti mohou podle svého uvážení přicházet do zařízení a trávit zde čas, využívat výhod prostor zařízení oproti ulici (teplo, soc. zařízení apod.), nabízí se jim také prostor pro plnění domácích úkolů a přípravu do školy, četbu a mnoho dalších aktivit. Klienti však také mohou v zařízení pobývat jen tak, aniž by se věnovali některé z nabízených aktivit. S volným vstupem do zařízení úzce souvisí další forma poskytovaných služeb – volnočasové aktivity. Nízkoprahová zařízení zajišťují základní vybavení a asistují klientům při svépomocných volnočasových aktivitách prostřednictvím společenských her, výtvarných potřeb, knihovny, papírů, tužek a dalších. Součástí je také poskytování podmínek pro vlastní aktivity klientů, jedná se především o prostor, čas, technické zázemí, odbornou pomoc a aktivizaci ke svépomocným činnostem. NZDM také připravují velké množství programů, kroužků či táborů. Programy jsou založeny na principech zážitkové pedagogiky, nízkoprahovosti, klientům se také zachovává individuální možnost volby.

Další významnou formou služeb jsou podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008, s. 151-152) nabízené sociální služby. Nízkoprahová zařízení poskytují služby, které jsou specifické v kontaktní práci s klienty, v situační intervenci a základním poradenství. Za příčných podmínek mohou zařízení nabízet rozvoj sociálních dovedností ve skupinové práci, krizovou

intervenci či terapeutické služby. Racek a Herzog (2009, s. 326) dále jako nabízené služby definují informační servis klientovi, zprostředkování dalších služeb, kontakt s organizacemi ve prospěch klienta, případovou práci (dlouhodobou individuální práci), skupinovou práci, ale také práci s blízkými osobami.

Nedílnou součástí poskytovaných služeb dále tvoří aktivity a činnosti zaměřené na prevenci. NZDM v nabízených programech usilují o snížení rizik výskytu sociálně patologických jevů, jako jsou např. šikana, agresivita či užívání návykových látek. Zařízení pořádají kurzy a výcviky na nácvik a rozvoj sociálních dovedností, na základě kterých je možné sociálně patologickým jevům předcházet (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 152). Racek a Herzog (2009, s. 327) dodávají, že se jedná o jednorázové či příležitostné programy (může se jednat o distribuci letáků, informační stánek či jinou specifickou činnost), ale také o programy dlouhodobého charakteru, které obsahují specifické předávání dovedností, znalostí a chování (návykové látky, bezpečné sexuální chování a další). NZDM je úzce propojeno s aktivitami terénního sociálního pracovníka, který má významnou roli při oslovování klientů. Terénnímu pracovníkovi je rovněž poskytováno zázemí pro jeho činnost.

3. 3 Profese sociálního pracovníka v NZDM

V předchozí kapitole zaměřené na uplatnění sociálních pedagogů na trhu práce jsme již věnovali pozornost definici sociálního pracovníka, předpokladům pro výkon profese a náplni jeho činnosti podle zákona č. 108/2006Sb., o sociálních službách. Pokračujme tak nyní k dalším důležitým bodům.

Zastrow (1995) podle Americké asociace sociálních pracovníků identifikuje praktické cíle sociální práce. Sociální pracovník má svou činností usilovat o podpoření klienta při řešení problémových situací, adaptovat se na nároky a na vlastní vývoj. Dále je významné zprostředkovat klientovi kontakt s organizacemi, které mu mohou poskytnout služby a potřebné příležitosti. Sociální pracovník má rozvíjet a zlepšovat sociální politiku a napomáhat tomu, aby systémy podpory klientů pracovaly humánně a efektivně.

Je také důležité zmínit žádoucí kompetence sociálního pracovníka. Matoušek (2013, s. 15) odkazuje na Havrdovou (1999), která je chápe jako funkcionální projev profesionální role. Zastrow (1995) specifikuje kompetence sociálního pracovníka podle Rady pro vzdělávání v sociální práci. Sociální pracovník má být po úspěšném absolvování studia schopen profesionálně využívat vlastní osobnost, kriticky myslet v pracovním kontextu či uplatňovat dovednosti teorie a praxe. Důležité je rozumět historii oboru, znát jeho současnou

podobu a klíčová témata. Další oblast tvoří aplikování znalostí při práci s cílovými skupinami, při řešení specifických problémů, při komunikaci s různými klienty, kolegy a veřejností. Klíčovou kompetenci zastává i umění poskytovat supervizi a konzultace v rámci vlastní specializace. Významné je také pracovat v souladu s etickými principy sociální práce, rozumět různým podobám utlačování a znát strategie, kterými se dá dosahovat sociální a ekonomické spravedlnosti. Zastrow (1995) dodává kompetenci „kriticky analyzovat a uplatňovat znalosti biopsychosociálních činitelů, které ovlivňují vývoj jedince. Rozumět interakci mezi jednotlivcem a sociálními systémy různých úrovní“. Svě místo dále zastává hodnocení výsledků relevantního výzkumu a uplatňování v praxi či schopnost dokázat pracovat ve struktuře organizace a v případě potřeby prosazovat organizační změny.

Všechny tyto kompetence kladou na sociálního pracovníka nároky na odborné vzdělání a celoživotní vzdělávání, také na všeobecný přehled, vybavenost vhodnými osobnostními předpoklady a vlastnostmi osobnosti.

3. 3. 1 Metody a formy práce sociálního pracovníka v NZDM

Podle Matouška (2013, s. 13) vykládá většina západních autorit i našich odborníků metody sociální práce jako postupy, které se váží na čtyři oblasti a můžeme je aplikovat i do nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. V první řadě se jedná o postupy vázané na cílový subjekt, pod kterým se rozumí práce s jednotlivcem, skupinou, rodinou či komunitou. Další oblast tvoří aktuální situace klienta, který může být sociálně znevýhodněný nebo být ohrožen předvídatelnými či nepředvídatelnými sociálními událostmi. Metody sociální práce se zaměřují také na relevantní vztahový kontext, tvoří jej rodina, vrstevnické skupiny, komunita, organizace a další. Posledním bodem jsou někdy i systémové vazby, pod kterými rozumíme regionální, národní či nadnárodní sociální politiku.

Matoušek (2013, s. 14) dále uvádí, že se činnosti sociálního pracovníka dají rozlišit do tří úrovní. Na mikroúrovni sociální pracovník v nízkoprahovém zařízení pracuje formou případové práce, kdy se jedná o individuální podporu klienta a jeho schopnosti vyrovnat se s problémovými situacemi. Základ této činnosti tvoří poradenství, které však může být doplňováno dalšími činnostmi. Střední úroveň je již povýšena na skupinovou práci a práci s rodinou. Skupinová práce může mít podobu kurzů sociálních dovedností, tematických programů či víkendových programů v přírodním prostředí. Podle Matouška (2013, s. 14) může být součástí skupinové práce i nesespecifická skupinová terapie, která „má klientovi poskytnout otevřenou zpětnou vazbu o tom, jak působí na lidi, korektivní zkušenost, náhled, naději na řešení jeho těžkostí a v neposlední řadě mu může poskytnout příležitost, aby pomohl

druhým lidem“. Práce s rodinou může mít např. podobu poradenství či osvětové činnosti pro rodiče, jejichž děti experimentují s drogami či alkoholem. Na makroúrovni mohou mít aktivity sociálního pracovníka formu komunitní práce prostřednictvím organizovaných akcí, jejichž cílem je naplnění určité místní potřeby nebo řešení určitého problému. Na makroúrovni může sociální pracovník vytvářet rozvojovou strategii organizaci či se podílet návrhu vyhlášek a zákonů.

NZDM obvykle nabízí své služby ambulantní a terénní formou. Zcela konkrétní metodu aplikovanou v nízkoprahových zařízeních představuje kontaktní práce, která je zároveň chápána jako metoda základní. Jedná se o specializovanou odbornou činnost, která je stěžejní v navázání kontaktu s osobami, které se vyhýbají běžným způsobům pomoci nebo je nevyhledávají a u kterých je předpoklad potřeby a účelnosti této pomoci. Zemanová a Dolejš (2015, s. 13) odkazují na Klímu a Jedličku (2009), podle kterých je cílem kontaktní práce „udržet kontakt s daným jedincem či skupinou po tak dlouhou dobu, než rozpoznají užitečnost tohoto setkávání s pracovníkem, než si připustí a uvědomí, v čem a jak pro ně může být přínosné“. Kontaktní práce také usiluje o přiblížení služeb co největšímu počtu potencionálních uživatelů.

O dalších odborných činnostech v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež pojednává zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a prováděcí vyhláška k tomuto zákonu. Pro práci s dospívajícími jsou legislativou určeny v první řadě výchovné, vzdělávací a aktivizační služby, které usilují o zajištění podmínek pro přiměřené vzdělávání, aktivizaci života dospívajících prostřednictvím společensky přijatelných volnočasových aktivit, k rozvoji v oblasti znalostí a pracovních, sociálních či psychických schopností a dovedností (Vyhláška č. 505/2006 Sb.). Poskytované činnosti mají podle Klímy a Jedličky (2009) výchovný ráz, vedou především ke změně rizikových způsobů jednání, jimiž klienti dosahují svých cílů. Další odbornou činností tvoří zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, jež klientům umožňuje lepší orientaci ve vztazích ve společenském prostředí. Sociálně terapeutické činnosti vedou k rozvoji či udržení osobních a sociálních dovedností, které podporují začlenění osob do běžné společnosti. Kalina (2001 cit. dle Zemanové, Dolejš, 2015, s. 14) k vyhlášce doplňuje, že se jedná např. o sociální učení, rozvoj sociálních dovedností, vnímavosti a náhledu na mezilidské vztahy. Poslední okruh činností představuje pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí. Může se jednat o pomoc při obnovení či upevnění kontaktu s rodinou nebo o podporu při sociálním začleňování klientů do společnosti.

V rámci poskytovaných činností v NZDM je také důležité zaměřit se na samotný průběh služby, který je možné rozlišit do několika fází. Počáteční fázi můžeme označit jako první kontakt neboli jednání se zájemcem o službu. ČAS (2008) specifikuje, že kontakt probíhá před začátkem jejího využívání. Sociální pracovník seznamuje jedince či skupinu s poskytovanou službou, možnostmi anonymity, obsahem, pravidly, provozními a organizačními záležitostmi, vedením dokumentace či bezplatností služby. Dalším důležitým krokem je smlouva o poskytování služby, kdy se již klient stává jejím uživatelem. Tato smlouva může být uzavřena ústně nebo písemně. Uzavřením této smlouvy dochází k tomu, že zájemce svým informovaným souhlasem stvrzuje minimální cíl služby, který může představovat např. vůle docházet do zařízení, souhlas s oslovováním s nabídkou poradenství či dalších činností.

Po uzavření smlouvy nastává individuální plánování průběhu služby, které v sobě zahrnuje dlouhodobou práci s klienty. Dochází k ujasňování potřeb a zakázek klienta, na základě kterých se tvoří individuální plán. Tyto osobní plány pak úzce souvisí s individuální prací s klienty. Podle ČAS (2008) proces plánování obsahuje činnosti a intervence, během kterých se pracovníci zajímají o situace jednotlivých klientů, sledují jejich příběh a řeší s nimi obtížná témata. Závěrečnou fází je pak ukončení procesu užívání služby. ČAS dále v *Pojmoslovi NZDM* (2008) specifikuje, že k ukončení služby dochází, když dojde k naplnění cílů, které si klient v průběhu individuálního plánování stanovil.

Matoušek (2013) ve své publikaci *Metody a řízení sociální práce* odkazuje na Biestka (1957), který formuloval principy významné pro efektivní práci s klienty a ze kterých vychází modifikace principů mnoha jiných autorů. První z těchto principů tvoří individualizace, při které sociální pracovník uznává jedinečnost každého klienta a je schopen nalézt a vyzdvihnout jeho kvality. Jedná se o přístup bez stereotypů a předsudků. Klient má dále právo na vyjadřování pocitů, včetně negativních, kdy se sociální pracovník snaží vcítit do jeho pocitů. Stěžejní je také nehodnotící postoj, při kterém sociální pracovník nepřipisuje klientovi vinu za vzniklou situaci. Sociální pracovník nehodnotí osobnost, ale pokud uzná za vhodné, může z hlediska další práce s klientem hodnotit jeho postoje a jednání. Významnou oblast tvoří i sebeurčení klienta, který má právo na respektování jeho potřeby svobodně se rozhodovat a vybírat mezi více možnostmi. Nesmíme opomenout diskrétnost, kdy sociální pracovník zachovává o klientovi důvěrné informace. Důvěrnost informací patří mezi základní právo klienta, ale také mezi etický závazek.

3. 3. 2 Sociálně pedagogická činnost a její metody v NZDM

V NZDM jsou kromě metod sociální práce aplikovány také metody sociálně pedagogické činnosti. Klíma (2004, s. 361) v souvislosti se sociálně pedagogickým přístupem hovoří o způsobu doprovázení mladých lidí v určitém sociálním prostoru a to se záměrem změnit jejich životní situaci, způsob. Sociální pedagog by si měl i při výkonu povolání sociálního pracovníka klást otázku: „Čím vším mohu teď a tady přispět k osobnostnímu růstu a rozvoji konkrétních klientů?“. Petrie et al. (2006) dodává, že činnost sociálního pedagoga zahrnuje celou osobnost klienta, jeho mysl, srdce a ruce. Je také důležité zmínit diamantový model sociální pedagogiky, o kterém pojednávají Eichsteller a Holthoff (2012) v rámci organizace ThemPra. Tento model symbolizuje jeden ze základních principů sociální pedagogiky a uvádí, že v každém z nás je diamant – jsme vzácní, máme širokou škálu znalostí, dovedností a schopností. Ne všechny diamanty jsou leštěné, ale mají potenciál být – stejně tak může zářit každý člověk, právě i za pomoci sociální pedagogiky. Sociální pedagogika má v tomto přístupu základní cíle, které jsou úzce propojeny. Jedná se o pohodu a štěstí, holistické učení, vztah a posílení postavení. Zmíněné ideje a principy autorů mohou sociální pedagogové v NZDM využít při práci s dětmi a mládeží v různých situacích s využitím bohaté nabídky metod.

Česká asociace streetwork v publikaci *Kontaktní práce* objasňuje také kritéria sociálně pedagogické činnosti pro efektivní práci s dětmi a mládeží. Podle Větrovce (2006) má významnou roli osobní doprovázení klientů při autonomním procesu vytváření vlastního života. Svoboda (2009, s. 58) výrok Větrovce (2006) doplňuje o prožívání volného času a tvorbu mezilidských vztahů. Sociální pracovníci mají tamo umožňovat jejich sebeurčení v sociálním prostoru a na druhé straně je doprovázet jako pedagogický protějšek, „jednoduše řečeno, mají zůstat v pozadí a z povzdálí nabízet podporu, a zároveň stát blízko a vytvářet nabídky sociálního vztahu“.

Holišová (2007) dále specifikuje, že je při tomto doprovázení důležité na základě životní analýzy vycházet z aktuální osobní situace mladého člověka a jeho potřeb, nepředjímat problémy, do ničeho nenutit a brát klienty takové, jací jsou. Sociální pracovníci mají u klientů usilovat o rozvoj kritického myšlení, které je může přivést k řešení problémových situací a změnám v jednání, postojích a hodnotách. Na začátku tohoto procesu je však důležité, aby sám pracovník prošel sebezkoumáním vlastní osobnosti a hodnot a rozvíjel své kritické dovednosti. Důležité je dále vytvářet podmínky pro vybudování silné vnitřní identity jako

předpoklad ke zvládnání nároků. Práce s dětmi a mládeží by tak měla poskytovat příležitosti, aby mohli rozvíjet své sebepojetí a sebeúctu.

Nezbytným kritériem je podle Řehouňkové (2006) pracovat také na základě profesionálního pomáhajícího vztahu. Tento vztah založený na důvěře mezi klienty NZDM a sociálními pracovníky vzniká v delším časovém úseku a je možné jej označit jako partnerský a rovnoprávný. Svoboda (2009, s. 60-61) doplňuje, že „mladí pocítují, že je pomáhající pracovník nenapomíná, je chápající, soucítí s nimi a nad všechno je spolehlivý“. Vedle profesionálního vztahu mají významnou roli vztahy s vrstevníky. V oblasti vztahů s vrstevnickou skupinou je kritériem pro efektivní činnost práce se skupinovou dynamikou (Řehouňková, 2006). Skupinová práce umožňuje klientům vstupovat do interpersonálních vztahů a různých sociálních rolí. Sociální pracovník tyto role sleduje, vnímá také normy skupiny a řešení konfliktních situací. Kraus (2014, s. 176) doplňuje, že podstatu práce se skupinou tvoří využití skupinového mínění na konkrétní členy či na celou skupinu. Podstatné je však skupinu nejdříve poznat, diagnostikovat její vztahy, např. prostřednictvím sociometrických metod.

V sociálně pedagogické činnosti v nízkoprahových zařízeních je dále stěžejní dát mladým lidem prostor k interakci se společností (Herzog, 2009). Svoboda (2009, s. 62) specifikuje, že „práce s dětmi a mládeží má především podobu kompenzace formální výchovy výchovou neformální a informální. Jde o vytvoření takových situací a struktur, které poskytnou mladým příležitosti k seberealizaci a získání zkušeností pro život“. Součástí neformální výchovy je také poskytování volnočasových aktivit. I přesto, že klient neidentifikuje svou zakázku, je důležitým kritériem umožnit mu získat volnočasovou kompetenci (Holišová, 2007). Této kompetence lze docílit prostřednictvím motivace mladých lidí, podpořením schopností k trávení volného času a reflexí jejich otázek. Klient je pak schopen utvářet svůj volný čas, převzít za něj zodpovědnost a dát mu smysl.

Podle Krause (2014, s. 174-183) je při sociálně pedagogické činnosti možné využít několika konkrétních metod. Kraus „výchovnou metodou rozumí i v sociální pedagogice určitý konkrétní postup, jímž chceme realizovat konkrétní výchovný záměr, a tím tedy v jistém směru pak ovlivníme osobnost vychovávaného“. Absolventi sociální pedagogiky jsou na základě odborného studia schopni tyto metody aplikovat v praxi NZDM a přizpůsobovat je potřebám jednotlivých klientů.

Kraus (2014, s. 174) jako základní metodu označuje rozhovor, který tvoří východisko i pro další sociálně pedagogické postupy. Rozhovor sociálního pracovníka s klientem může mít podobu rozhovoru diagnostického, výchovného či terapeutického. Sociální pedagog by měl být schopen aktivně naslouchat a poskytovat dostatečnou zpětnou vazbu. Pro rozhovor s klientem je efektivní volit vhodnou situaci a prostředí, vymezit si na rozhovor dostatek času, držet se správného postupu a vést si záznam z rozhovoru. Při sociálně pedagogické činnosti jsou preferovány otevřené otázky, které klientovi umožňují větší prostor k vyjádření.

V nízkoprahovém zařízení je významné také samotné prostředí. Kraus (2014, s. 175) v této souvislosti hovoří o metodě organizace neboli pedagogizace prostředí. Při tomto postupu je prostředí využíváno jako výchovný prostředek, který navozuje podmínky a působí ve směru dosahování cílů výchovy. Jako příklad můžeme zmínit sezení v kruhu, u kulatého stolu či větší estetizaci prostředí. Při pedagogizaci lze také pracovat s velikostí skupin. Stejně jako Česká asociace streetwork (2009), tak také Kraus (2014) chápe jako metodu sociálně pedagogické činnosti práci se skupinou, o které jsme již pojednávali.

Velice zajímavé jsou pro NZDM také následující dvě metody. Metoda situační klientům umožňuje vstoupit do určité situace, které se mohou pasivně účastnit nebo být jejími přímými aktéry a aktivně do ní zasahovat. Dalším sociálně pedagogickým postupem je podle Krause (2014, s. 180) metoda inscenační, která „představuje rovněž cílevědomé ovlivňování situace, ale tentokrát nikoliv běžné, ale uměle navozené, zinscenované, tedy situace modelové“. Klienti si zkouší role, které je mohou přivést k pochopení druhých lidí, jejich citění, ke zlepšení mezilidských vztahů či k řešení problémových situací. Klienti se tak v modelových situacích mohou naučit např. odmítání nabízených návykových látek. Inscenační metodu je možné aplikovat na základě techniky strukturovaného dramatu či Divadla Fórum.

Kraus (2014, s. 181) dále hovoří o metodě režimové neboli o způsobu organizování a řízení procesu v určitém čase a místě. Každé zařízení stanovuje soubor norem a zároveň uplatňuje hygienická či pedagogická pravidla. Organizace také musí respektovat individuální potřeby klientů a jejich věkové zvláštnosti. Metoda režimu může mít v NZDM podobu epizodickou při organizaci výletů či krátkodobou v oblasti pořádání dětských táborů. V oblasti volnočasových výletů a táborů je možné využít i metodu animace. Klienti při volnočasových aktivitách a nedirektivním vedení dostávají prostor pro vlastní iniciativu, možnosti volby, hledání vlastních způsobů řešení různých situací. Zároveň jsou jim nabízeny

zajímavé možnosti pro seberealizaci a to vše na základě vlastní dobrovolnosti (Kraus, 2014, s. 182).

Jiný pohled na metody činnosti sociální pedagogiky nabízí Bakošová (2005, s. 56-59), která vychází z teorie a praxe výchovy a z metod sociální práce. Při klasifikaci čerpala z cíle sociální pedagogiky jako životní pomoci, z cílové skupiny klientů a z interdisciplinárního přístupu k řešení problémů. Metody můžeme rovněž aplikovat do sociálně pedagogické činnosti v NZDM.

Metoda kompenzace nevhodných podnětů je podle Bakošové (2005, s. 56) založena na náhradě chybějících podnětů v prostředí, které narušují integritu osobnosti klienta. Kompenzace nedostatků je možná nabídkou alternativních možností. Související metodu tvoří nabídka podnětů vyplývajících z individuálních potřeb klienta, kde Bakošová (2005, s. 57) řadí potřeby životní, seberealizační, potřeby jistoty a bezpečí. S potřebami klienta je propojena metoda plánování pozitivní perspektivy. Klienti NZDM se mohou nacházet v nepříjemných situacích, sociální pracovník se jim snaží nabídnout odlišnou pozitivní perspektivu v životě. Je také důležité, aby si mladý člověk uvědomil svá práva, svobodu a to, že je spoluvůrcem vlastního života. Sociální pracovník u klienta dosahuje metody posílení vlastní kompetence rozborem jeho životního stylu, který souvisí s hodnotovou orientací osobnosti. Sociální pracovník může klienty podporovat i k vlastní seberealizaci dostatečnou nabídkou možností, které jsou klientům obvykle nedostupné či neznámé.

Další okruh sociálně pedagogické činnosti v NZDM představuje výchovné a sociální poradenství klientům, při kterém pracovník respektuje podstatu psychologického poradenství, aby člověk pochopil, co má změnit. Sociální pracovník dále poskytuje konzultace a to nejen klientům, ale také rodičům či dalším odborníkům. Pro sociálního pracovníka může být významná metoda supervize, při které jiný odborník sleduje zvolené metody a techniky pracovníka při práci s klientem, na základě kterých mu poskytuje zpětnou vazbu (Bakošová, 2005, s. 58).

Své nezastupitelné místo má v sociálně pedagogické činnosti a také v NZDM preventivní působení. Čech (2012, s. 107) chápe prevenci jako opatření, která vedou k předcházení či minimalizaci rizikového chování a jeho důsledků. V primární prevenci je cílem pracovníka snížit pravděpodobnost výskytu určitého rizikového chování. Prevence může mít např. formu osvěty, workshopu či programu pro děti a mládež. V sekundární prevenci sociální pracovník pracuje již s ohroženými jedinci či skupinami nebo s osobami, u kterých se určitý jev dříve

vyskytl. Realizace terciární prevence pak již spočívá v minimalizaci následků v přímé činnosti s osobami, které byly určitým způsobem poškozené. Může se jednat např. o práci s rizikovou rodinou, kde hrozí odebrání dítěte z rodiny a jeho umístění do náhradní rodinné péče. Domníváme se, že je v NZDM nejčastěji realizována sekundární a terciární prevence.

Herzog (2009, s. 259) k problematice dodává, že „programy specifické prevence by měly být přirozenou součástí NZDM a fungovat v jejich kontextu“. Tento požadavek zároveň představuje jeden z faktorů pro úspěšnost preventivních programů. Klíma (2009, s. 260) v rámci prevence v NZDM zdůrazňuje význam aplikace KAB modelu (Knowledge, Attitude, Behavior = vědomosti, postoje, chování). Při práci s vědomostmi je důležité, aby programy obsahovaly jednoduché informace převážně praktického charakteru, které jsou specifikovány do konkrétních podmínek. Pro klienty NZDM je totiž obtížné si zapamatovat a také vstřebat větší obsah informací. V oblasti postojů klienti v bezpečném prostředí vyjadřují své názory a stanoviska, např. v oblasti užívání návykových látek. Pracovníci klientům nastavují zrcadlo na základě svých znalostí, kterými mladé lidi vedou k přehodnocení svých postojů a osvojení nových. Klienti mají také možnost s pracovníky konzultovat reálné situace ze svého života. Programy tak v rámci chování pomáhají dětem a mládeži hledat jejich vlastní nová řešení situací.

Vedle prevence tvoří dále důležitou oblast intervence neboli všechna opatření, která mají zabránit prohlubování určitého problému a vést ke změně probíhajícího procesu. Podle Bakošové (2005, s. 59) „se uplatňuje v situacích, kdy člověk ztrácí reálnou schopnost zvládnout svůj problém pomocí poradenství, konzultací či vysvětlování“.

Všechny uvedené okruhy činností v praxi sociálního pedagoga jako sociálního pracovníka v NZDM nám poukazují na to, jak je tato profese kreativní, ale také náročná. Sociální pedagog má však v rukou nezastupitelnou moc, jelikož může přivést děti, mládež, ale i jiné klienty k lepšímu životnímu způsobu.

3. 3. 3 Etický kodex sociálního pracovníka

V samotném závěru teoretické části práce nesmíme opomenout, že veškeré činnosti sociálního pracovníka v NZDM vyžadují kromě odbornosti a vybavenosti osobnostními předpoklady také plné respektování etických norem. Je také důležité zmínit, že sociální pedagogové nemají schválený etický kodex, proto i vzhledem k pozici sociálního pracovníka zmiňujeme etický kodex sociálních pracovníků.

Gulová (2011, s. 38) odkazuje na Matouška (2001), který specifikuje, že sociální pracovník bývá prostředkem mezi sociálním klientem a společností. Matoušek (2001) dále dodává, že sociální pracovník v této roli stojí na straně společnosti, kdy je vázán dodržováním pravidel, norem a zákonných ustanovení. Pracovník tak představuje zástupce státu, představitele většinové kultury, reprezentanta kritéria normality a také atribut z hlediska občanských práv klienta. Sociální pracovník často řeší situace, které se pohybují na hraně těchto tezí – je tedy patrné, jak významně je sociální práce prohloubena do oblasti hodnot a etiky.

V oblasti etickým zásad sociální práce stojí na samotném vrcholu dokumentů Mezinárodní etický kodex sociální práce, který byl přijat valným shromážděním Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW) ve dnech 29.9. - 1.10. 2004 v Adelaide, Austrálii. Těžiště tohoto kodexu staví na dvou základních principech, jedná se o etické jednání v oblasti lidských práv a lidské důstojnosti a také sociální spravedlnosti. Z uvedeného dokumentu vychází Etický kodex sociálních pracovníků ČR, který je v naší zemi směřující pro všechny poskytované sociální služby. Zcela konkretizující je pak pro NZDM Etický kodex České asociace streetwork (2017) sdružující nízkoprahové sociální služby (mimo NZDM se zaměřuje na pracovníky kontaktních center a terénních programů). V dokumentu nacházíme jednak obecné zásady, ale také principy vztahující se k několika oblastem. Věnujme se mu tak nyní podrobněji.

V úvodu etického kodexu (ČAS, 2017, s. 1) se setkáváme s informacemi o etických zásadách obecně. Dozvídáme se, že jsou služby nízkoprahových zařízení založeny na hodnotách demokracie a lidských práv, vychází z Listiny základních práv a svobod. Nízkoprahová zařízení se dále řídí zákony České republiky. Úsilím zařízení je vysoká odborná úroveň a poskytování takových služeb, které naplňují příslušné standardy. Významná je také profesní odpovědnost v oblasti pracovně právního vztahu, která má prioritu před osobními zájmy. Nedílnou součástí etického přístupu je dobrá vůle pomáhat jednotlivcům, skupinám a komunitám při osobním rozvoji a řešení problémových situací. Sociální pracovník či pracovnice ctí jedinečnost každého člověka bez ohledu na věk, zdravotní stav, etnickou příslušnost, sexuální orientaci, mateřský jazyk, ekonomické zázemí či náboženské a politické přesvědčení. V přístupu pracovníků se uplatňují základní hodnoty, jako jsou důvěrnost, soukromí, sebeurčení či samostatnost. Každý klient má právo na seberealizaci, pokud nedochází k omezování práv druhých.

První specifickou oblast tvoří etické zásady ve vztahu ke klientům. Sociální pracovníci v nízkoprahových zařízeních respektují práva a povinnosti klientů, včetně vlastní odpovědnosti za jejich život a jednají tak, aby nedocházelo k narušování důstojnosti a lidských práv. Samozřejmostí je také rovný přístup ke všem uživatelům služby bez jakékoliv formy diskriminace. Sociální pracovníci jsou dále povinni chránit klientovo právo na soukromí, zachovávají mlčenlivost a shromažďují jen nezbytně nutné informace pro poskytování služeb. Úkolem pracovníků je i předcházení závislosti uživatelů na poskytovaných službách (ČAS, 2017, s. 2). Gulová (2011, s. 38) dodává, že by měl být sociální pracovník schopen akceptovat klienty bez předsudků a moralizování, být diskrétní a respektovat sebeurčení klientů.

Ve vztahu k zaměstnavateli se sociální pracovníci podílí na tvorbě takového prostředí, které umožňuje naplňování zásad tohoto dokumentu. Dále s odpovědným přístupem plní své pracovní povinnosti s ohledem na co nejvyšší úroveň poskytovaných služeb (ČAS, 2017, s. 2). S uvedenými zásadami úzce souvisí principy odbornosti a povolání. Sociální pracovníci v rámci celoživotního vzdělávání zvyšují svou odbornou úroveň rozvíjením svých znalostí a dovedností. Pracovníci jsou schopni zvyšovat profesní prestiž a dále posoudit a upozornit na nedostatky v poskytovaných službách. Sociální pracovníci dokáží definovat a udržovat odpovídající hranice v oblasti profese, organizace, ve vztahu ke klientům a také ke svému soukromí (ČAS, 2017, s. 3).

Etický kodex (ČAS, 2017, s. 2) se zaměřuje také na zásady koležičnosti. Sociální pracovníci respektují znalosti, dovednosti a zkušenosti svých kolegů, ale i dalších odborných osob. Tolerují názorovou odlišnost a rozdíly v činnostech jednotlivých pracovníků. Důležitá je spolupráce, která vede k zvyšování úrovně daných služeb.

Významná je dále oblast řešení etických otázek. Dokument specifikuje, že sociální pracovníci usilují o řešení etických otázek prostřednictvím standardních prostředků. Závažné otázky jsou pak řešeny při externí supervizi. Všichni pracovníci mohou o těchto problémech diskutovat se všemi, kterých se daná věc týká. ČAS (2017, s. 3) v etickém kodexu dodává, že „pokud není možné využít standardní nástroje reflexe etických otázek dle předcházejícího bodu, má pracovník povinnost využít odvolací nástroj v podobě Rady pro etiku a supervizi České asociace streetwork“.

Nedílnou součástí jsou také etické zásady ve vztahu k celé společnosti. Sociální pracovníci mají právo i povinnost upozorňovat příslušné orgány v případě porušování zákonů

a zájmů občanů. Svým přístupem usilují o zvyšování sociální spravedlnosti, podněcují změny v zákonech na státní i mezinárodní úrovni. Sociální pracovníci se mimo jiné zasazují o zlepšení kvality života všech osob, se zvláštním ohledem ke znevýhodněným a postiženým jedincům i skupinám osob. Upozorňují také na možnosti spravedlivějšího rozdělování společenských zdrojů a přístupu k nim. V oblasti vytvořených kultur pracovníci dbají na zlepšení podmínek, které vzhledem k nim vedou k zvyšování úcty a vážnosti. Sociální pracovníci v neposlední řadě vyžadují uznání vlastní zodpovědnosti za své jednání vůči kolegům, zaměstnavatelům, organizaci, k zákonným uznáním, a že tyto odpovědnosti mohou být ve vzájemném konfliktu (ČAS, 2017, s. 3-4).

Na závěr si uvedme vystihující výrok Erdingera (in Gulová, 2011, s. 39), který hovoří, že „sociální péče potřebuje etiku, aby byla skutečnou pomocí bližnímu v nouzi. Aby pomoc nebyla urážlivá, degradující, ale naopak partnerská, aby pomáhala budovat lidskou důstojnost v situaci, kdy dochází vlastní síly“.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Vlastní výzkum

V teoretické části práce jsme čtenářům poskytli exkurz do oblasti charakteristiky sociální pedagogiky, studia oboru i celkového uplatnění absolventů až po jejich konkrétní profesi v NZDM. Ilustrované okruhy propojujeme v této empirické části práce, kdy se ve vlastním kvantitativním výzkumu zabýváme postoji absolventů sociální pedagogiky k profesi sociálního pracovníka v NZDM.

4.1 Uskutečněné výzkumy

V souvislosti s tématem této diplomové práce se nám podařilo dohledat celkem tři výzkumy, které se věnují podobné problematice. Liší se však konkrétním zacílením, realizací či složením respondentů. Šetření byla zpracována v rámci studentských závěrečných prací. Výzkumy, které by byly na toto téma publikované v odborných časopisech, jsme v rámci rešerše nenašli.

Kocourek (2012) ve své bakalářské práci ve spolupráci s Českou asociací streetwork zkoumal problematiku profesních a osobnostních kompetencí pracovníků v NZDM. Data v kvantitativním výzkumu sbíral na základě dotazníkového šetření. Výzkumu se zúčastnilo celkem 180 respondentů, nejčastěji se jednalo o sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách. Dotazník vyplnilo také 6 sociálních pedagogů.

Výše zmíněný autor (Kocourek, 2012) z realizovaného šetření zjistil, že v oblasti osobnostních kompetencí respondenti pro výkon své profese nejčastěji potřebují schopnost improvizace, empatie a porozumění, schopnost řešit problémy, schopnost týmové spolupráce a sociální vnímavost. V oblasti profesních kompetencí, tedy získaných znalostí a dovedností, respondenti nejčastěji interpretovali schopnost vytvořit vzájemnou důvěru, schopnost vystupovat partnersky, provázet klienta a dovednost vést s klientem kvalitní rozhovor. Respondenti pro výkon povolání jako nejdůležitější specifikovali komunikační dovednosti a znalosti. Vedle kompetencí se Kocourek (2012) okrajově zaměřil také na potřebu dalšího vzdělávání či na přínos profese pro osobnostní rozvoj participantů.

Podobným tématem jako Kocourek (2012) se zabývala také Hlávková (2015). V realizovaném kvalitativním šetření nahlížela na profesní kompetence pěti sociálních pedagogů v NDZM, snažila se objasnit jejich pracovní náplň a pracovní schopnosti. Hlávková (2015, s. 80) shrnula, že sociální pedagog musí vždy splňovat odbornou kvalifikaci dle

zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a je nutné, aby se průběžně vzdělával. V oblasti dovedností sociální pedagogové při práci v NZDM vyzdvihli důraz na komunikaci a schopnost navazovat vztahy s danými klienty. Za nejdůležitější vlastnosti specifikovali empatii a toleranci. Za významnou určili také přirozenou autoritu a odolnost vůči stresu.

Výhodu pro práci v NZDM podle sociálních pedagogů činí předchozí zkušenosti s dětmi a mládeží. V rozhovorech však uvedli také možná pracovní rizika, nejčastěji se jednalo o syndrom vyhoření z důvodu nedostatečné zpětné vazby či nízkého ohodnocení ze strany společnosti.

Tématem uplatnění sociálního pedagoga v NZDM se zabývala také Michálková (2016) ve své bakalářské práci. Prostřednictvím kvantitativního výzkumu si kladla za cíl zjistit názory pracovníků v NZDM, jak by se sociální pedagog mohl uplatnit na jejich pracovišti. Na základě dotazníkového šetření se jí podařilo získat odpovědi od 116 respondentů. Michálková (2016, s. 40) jako hlavní výzkumnou otázku definovala: „Jaké je uplatnění sociálního pedagoga v NZDM?“. K této hlavní otázce zvolila pro rozšíření také dílčí cíle.

Z realizovaného šetření zjistila, že by pracovníci v NZDM uvítali posilu v podobě sociálního pedagoga. Michálková (2016, s. 45-48) se zajímala také o kompetence potřebné pro práci sociálního pedagoga v daném zařízení. Z dat od pracovníků v NZDM vyplývá, že by tyto zaměstnanci měli být vybaveni hlavně kompetencí výchovně vzdělávací (zde převládá podoblast preventivní a multikulturní) a osobnostně formativní (dominuje kompetence na rozvoj osobnosti a posilování žádoucího chování dětí a mládeže). Participantů také specifikovali, že by se sociální pedagogové mohli zaměřit hlavně na výchovnou činnost především u dětí a mládeže v obtížných situacích a s rizikovým chováním. Na dalším místě se umístila poradenská činnost při řešení problémových situací.

Z údajů, které výše zmíněná autorka zjistila, vyplývají také výhody pro možné uplatnění sociálního pedagoga v NZDM. Respondenti specifikovali přínos v již zmíněné pomoci rizikovým skupinám, poté přínos samotné osobnosti sociálního pedagoga a jeho sociálně pedagogické činnosti. Michálková (2016, s. 75) se v této souvislosti ptala také na případné nevýhody a uvádí, že „ve většině případů převažuje názor, že nevýhody žádné nevidí a sociálního pedagoga by v jejich nízkoprahových zařízeních uvítali“.

V oblasti výzkumů se nám nepodařilo najít takové šetření, které by se zaměřovalo na postoje a zkušenosti větší skupiny absolventů pracujících v NZDM z různých vyšších

odborných škol a vysokých škol v České republice. Téma pro tuto diplomovou práci jsme zvolili zároveň z toho důvodu, že se v NZDM uplatňuje velké množství absolventů sociální pedagogiky a setkává se tam činnost sociální pedagogiky a sociální práce. Jelikož se jedná o neprobádané téma, troufáme si považovat předkládané údaje za přínosné a podnětné.

4. 2 Operacionalizace proměnných

Než přejdeme k vlastnímu výzkumu, považujeme za důležité věnovat se také vlastnostem, které jsou předmětem našeho zkoumání. Proměnné pro nás představují prvky bádání, které mohou nabývat různých hodnot a mezi kterými hledáme souvislosti, vztahy. Abychom tyto činitele dokázali měřit, je potřeba si je operacionalizovat. Podle Chrásky (2007, s. 16) proces operacionalizace představuje definování jednotlivých pojmů tak, aby byly zjištělné, pozorovatelné. Chráska (2007) dodává, že jednotlivé pojmy definujeme zjednodušeně – důvodem je jednak nemožnost postihnout zkoumané jevy v celé jejich složitosti, ale také to, aby byly zkoumané jevy nějakým způsobem měřitelné a nedošlo k jejich zkreslení.

Pro účely tohoto šetření jako nezávislé proměnné chápeme pohlaví respondentů, jejich věk, dosažený stupeň vzdělání, konkrétní vyšší odbornou školu nebo vysokou školu, kterou studovali či přešli zaměstnání před nástupem do NZDM. Na základě těchto prvků se zaměřujeme na zjištění vztahů se závisle proměnnými, které pro cíle našeho výzkumu definujeme následovně: přínosem studia sociální pedagogiky pro práci v NZDM rozumíme hodnocení studia oboru sociální pedagogiky jako celku (toto hodnocení může nabývat hodnot: malý přínos, střední přínos, velký přínos, maximální přínos). Další vzdělávání před nástupem do NZDM specifikujeme jako veškeré vzdělávací aktivity, do kterých se respondent před nástupem do NZDM zapojil (např. samostudium odborné literatury a časopisů, zúčastnění se odborného semináře, kurzu nebo zahájení dalšího studia sociální pedagogiky či sociální práce na VOŠ/VŠ).

Ve výzkumu se zaměřujeme také na znalosti a dovednosti absolventů na základě studia sociální pedagogiky. Znalosti a dovednosti definujeme nejprve jako souhrn poznatků a zkušeností získaných z jednotlivých předmětů během studia (např. předmět sociální pedagogika, sociální práce či odborné metodiky). Při jejich výběru vycházíme ze standardů vzdělávání v sociální pedagogice, kde je definováno, jaké předměty mají být během studia sociální pedagogiky vyučovány (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2017, s. 2-3). Následně se zajímáme také o další dovednosti a schopnosti (např. organizační a komunikační

dovednosti, empatie), které jsou u studentů posilovány během celého studia napříč různými předměty. V souvislosti se získanými znalostmi a dovednostmi nás na základě studia zajímá, jak absolventi vnímají jejich přínos pro povolání sociálního pracovníka v NZDM.

4.3 Cíl výzkumu

Cílem realizovaného šetření je zkoumat postoje absolventů sociální pedagogiky k profesi sociálního pracovníka v NZDM. Klademe si za cíl zjistit, jaké znalosti a dovednosti absolventi sociální pedagogiky spatřují na základě studia pro práci v NZDM za přínosné. Zajímá nás také, jak absolventi hodnotí celkový přínos studia pro práci v NZDM, zda jejich hodnocení ovlivňuje pohlaví, věk či nejvyšší dosažený stupeň vzdělání. Dále chceme objasnit, zda ovlivňuje věk či stupeň vzdělání další vzdělávání absolventů před nástupem do NZDM. Na základě celkových zkušeností absolventů usilujeme o zhodnocení a případně navržení možných doporučení pro další vývoj studijního oboru a profesní přípravu.

Stanovili jsme tyto konkrétní výzkumné cíle:

1. Zjistit, zda se nachází vztah mezi pohlavím respondentů, a tím, jak celkově vnímají přínos studia pro práci v NZDM.
2. Zjistit, zda existuje souvislost mezi věkem respondentů, a tím, jak celkově hodnotí přínos studia pro profesi v NZDM.
3. Zjistit, se se nachází souvislost mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání absolventů, a tím, jak celkově interpretují přínos studia pro práci v NZDM.
4. Zjistit, jestli hodnocení celkového přínosu studia pro práci v NZDM ovlivňuje to, zda absolventi sociální pedagogiky před NZDM pracovali v jiné organizaci.
5. Zjistit, zda existuje vztah mezi věkem absolventů, a tím, zda se před nástupem do NZDM dále vzdělávali.
6. Zjistit, zda se nachází souvislost mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání respondentů, a tím, zda se před nástupem do NZDM dále vzdělávali.

Dále jsme si definovali výzkumné otázky:

- Nachází se vztah mezi pohlavím respondentů, a tím, jak celkově vnímají přínos studia pro práci v NZDM?
- Nachází se souvislost mezi věkem respondentů, a tím, jak celkově hodnotí přínos studia pro profesi v NZDM?
- Nachází se vztah mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání absolventů, a tím, jak celkově interpretují přínos studia pro práci v NZDM?

- Existují rozdíly mezi absolventy, kteří před NZDM pracovali v jiné organizaci, a tím, jak hodnotí celkový přínos studia pro práci v NZDM?
- Nachází se souvislost mezi věkem absolventů, a tím, zda se před nástupem do NZDM dále vzdělávali?
- Nachází se vztah mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání respondentů, a tím, zda se před nástupem do NZDM dále vzdělávali?

Pro statistické testování dat jsme pokračovali formulováním věcných hypotéz:

- VH1: Mezi pohlavím absolventů sociální pedagogiky, a tím, jak celkově vnímají přínos studia pro práci v NZDM, je statistický významný vztah.
- VH2: Mezi věkem absolventů, a tím, jak celkově vnímají přínos studia pro profesi sociálního pracovníka v NZDM, je statisticky významný rozdíl.
- VH3: Mezi tím, jaký je nejvyšší dosažený stupeň vzdělání respondentů, a tím, jak celkově vnímají přínos studia pro práci v NZDM, existuje statisticky významný rozdíl.
- VH4: Mezi tím, zda absolventi před nástupem do NZDM pracovali v jiné organizaci, a tím, jak hodnotí celkový přínos studia pro své povolání, je statisticky významný vztah.
- VH5: Mezi věkem absolventů, a tím, zda se před nástupem do NZDM dále vzdělávali, je statisticky významný rozdíl.
- VH6: Mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání absolventů, a tím, jestli se před nástupem do NZDM dále vzdělávali, existuje statisticky významný vztah.

V dotazníku jsme zjišťovali odpovědi na následující otázky:

1. Jste muž nebo žena?
2. Kolik Vám je let?
3. Z jakého kraje pocházíte?
4. Jaký je Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání v oboru studia sociální pedagogiky?
5. Na jaké vyšší odborné škole, vysoké škole (nebo vysokých školách) jste sociální pedagogiku studoval/a?
6. V jaké míře shledáváte studium sociální pedagogiky jako přínosné v oblasti získaných znalostí a dovedností pro povolání sociálního pracovníka v NZDM?
7. Ve kterém zařízení byla odborná praxe během studia pro Vaše povolání v NZDM nejpřínosnější?

8. Jakým způsobem nejčastěji naplňujete svůj volný čas?
9. Mají podle Vašeho názoru tyto volnočasové aktivity vliv na Vaše dovednosti pro práci s dětmi a mládeží?
10. V jakém kraji pracujete nebo jste pracoval/a jako sociální pracovník v NZDM?
11. Zúčastnil/a jste se po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM nějaké formy dalšího vzdělávání?
12. Absolvoval/a jste po nástupu do NZDM kromě povinného dalšího vzdělávání sociálních pracovníků i jinou formu vzdělávání? Která byla nejpřínosnější?
13. Jak vnímáte přínos dalšího vzdělávání pro výkon svého povolání v NZDM?
14. Je pro Vás práce v NZDM Vaší první pracovní zkušenosti s dětmi a mládeží?
15. Pokud jste již s dětmi a mládeží pracoval/a, o jaké zařízení/organizaci či sociální službu se jednalo?
16. Pokud jste již s dětmi a mládeží pracoval/a, jak byla tato zkušenost přínosná pro práci v NZDM?
17. Pokud se podle Vašeho názoru v NZDM prolíná činnost sociální práce se sociálně pedagogickou, jak konkrétně?
18. Jaké klady podle Vašeho názoru obnáší profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky?
19. Jaké záporny podle Vašeho názoru obnáší profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky?
20. Jak vnímáte přínos konkrétních znalostí a dovedností získaných během studia pro práci v NZDM?
21. Jak celkově hodnotíte připravenost absolventů sociální pedagogiky pro práci v NZDM?

4. 4 Metoda sběru dat

Data jsme sbírali prostřednictvím dotazníkového šetření. Chráska (2007, s. 163) dotazník definuje jako soustavu předem připravených a formulovaných otázek, které autor řadí v promyšleném logickém pořadí s cílem získat písemné odpovědi respondentů. Dotazník jsme sestavili v prostředí Google formulářů, což nám umožnilo jeho snadné sdílení a také přehlednost odpovědí pro následné zpravování dat. V úvodu dotazníku byli účastníci seznámeni s tématem a cílem realizovaného výzkumu, důležitou část představovala také etická stránka, v rámci které jsme respondenty ujistili o anonymitě odpovědí. Poté následovala stěžejní část dotazníku, kterou tvořilo celkem 21 otázek. Položky obsahovaly 10

uzavřených, 6 polouzavřených a 5 otevřených otázek. První dva typy otázek měly např. formu výběrových či škálových položek. Dotazník byl celkově rozdělen do 3 sekcí. Jednotlivé otázky jsme před zveřejněním dotazníku zpřístupnili několika studentům sociální pedagogiky, kteří nám poskytli důležitou zpětnou vazbu na srozumitelnost otázek.

4. 5 Charakteristika výzkumného vzorku, sběr dat

Výzkumný vzorek našeho výzkumu představují absolventi sociální pedagogiky z různých vysokých škol či vyšších odborných škol v České republice, kteří pracují nebo pracovali v NZDM na pozici sociálních pracovníků. Data jsme sbírali celkem ve třech krocích, první dva se uskutečnily v letním semestru akademického roku 2018/2019 a poslední v zimním semestru akademického roku 2019/2020.

V první fázi sběru dat jsme dotazník sdíleli na sociálních sítích. Oslovili jsme absolventy sociální pedagogiky z CMTF UP v Olomouci na Facebooku (dále jen FB) ve společné skupině tohoto oboru, dále jsme jej uveřejnili na FB stránkách Univerzity Palackého a Sociální pedagogiky na CMTF UP v Olomouci. Sdíleli jsme jej také na dostupné FB stránky vysokých škol (OSU – PF, UTB – FHS, MU – FF, MU – PF, UHK – PF, UJEP – PF, UK) a vyšších odborných škol (VOŠ sociálně právní, Praha) v ČR, kde je sociální pedagogiku možné studovat. V další fázi sběru dat jsme dotazník šířili na základě Registru poskytovatelů sociálních služeb, ve kterém jsme vyhledali všechna NZDM v ČR. Oslovili jsme zástupce všech NZDM formou e-mailové komunikace, ve které jsme představili realizovaný výzkum a požádali také o vyplnění dotazníku na přiložené webové adrese.

Ačkoli jsme v tomto kroku oslovili celkem 255 zařízení ze všech krajů republiky, návratnost vyplněných dotazníků nebyla tak vysoká, jak jsme očekávali. Z předpokládaných 150 vyplněných dotazníků byla návratnost 49 %. Vedoucí NZDM často odpovídali, že jejich zaměstnanci nejsou absolventy sociální pedagogiky, ale sociální práce. Přešli jsme tak ke třetí fázi sběru dat, kdy jsme o pomoc požádali vedoucí kateder vysokých škol, kteří by dotazník zprostředkovali mezi své studenty. Tento krok přinesl velmi málo vyplněných dotazníků.

Jsme si vědomi, že počet našich respondentů není příliš vysoký, pro jejich získání jsme však udělali maximum – vyčerpali jsme všechny dostupné možnosti pro sběr dat. Domníváme se však, že i přesto je náš výzkumný vzorek reprezentativní, protože se vzhledem k tématu výzkumu jedná o zcela specifickou cílovou skupinu.

4. 6 Metoda zpracování a analýza dat

Získaná data jsme z prostředí Google formulářů převedli do programu Excel, kde jsme s nimi dále pracovali. Všem odpovědím u jednotlivých otázek jsme přiřadili číselné kódy, na základě kterých jsme data vyhodnotili a také znázornili do tabulek a grafů. Statistické testování hypotéz jsme provedli za pomoci Testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

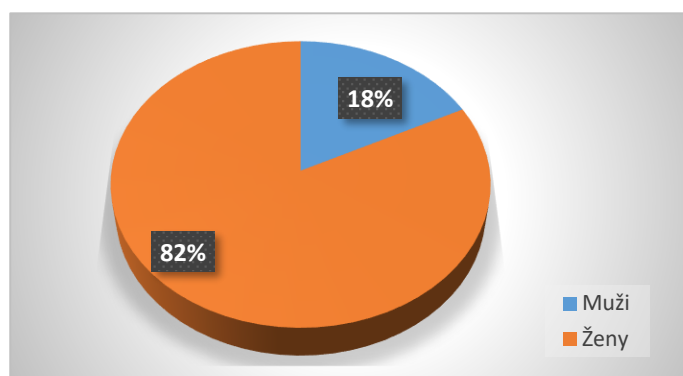
4. 7 Analýza a interpretace dat

Otázka č. 1 – Jste muž nebo žena?

Tabulka č. 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví

Pohlaví	Počet	Procenta
Muž	13	18 %
Žena	61	82 %
Celkem	74	100 %

Graf č. 1: Procentuální rozdělení respondentů podle pohlaví



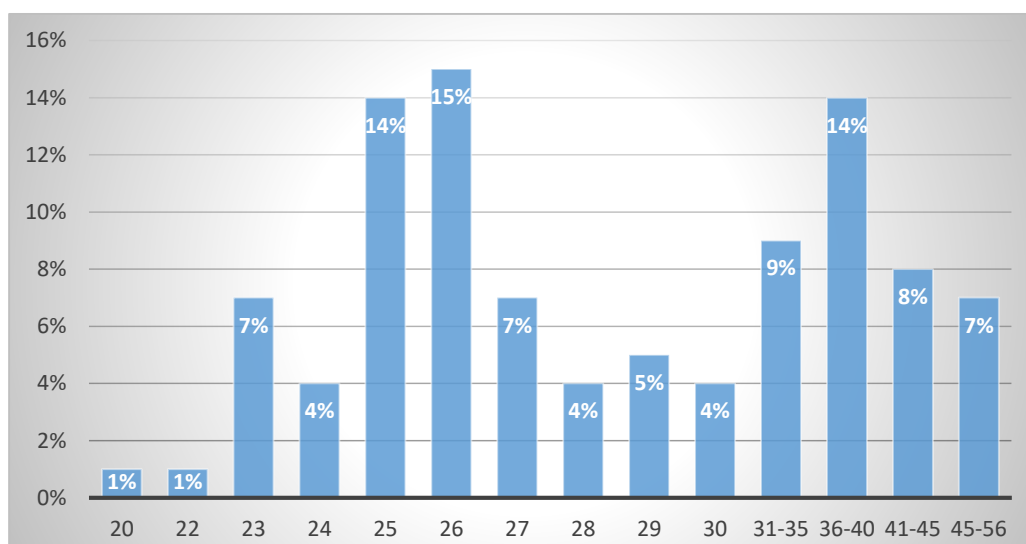
Výzkumu se zúčastnilo celkem 74 absolventů sociální pedagogiky z různých vyšších odborných škol a vysokých škol v České republice, kteří pracují či pracovali v NZDM na pozici sociálních pracovníků. Muži představují 13 respondentů (18 %) a 61 reprezentují ženy (82 %).

Otázka č. 2 – Kolik Vám je let?

Tabulka č. 3: Rozdělení respondentů podle věku

Věk	Počet	Procenta	Věk	Počet	Procenta
20	1	1 %	28	3	4 %
22	1	1 %	29	4	4 %
23	5	7 %	30	3	4 %
24	3	4 %	31-35	7	9 %
25	10	14 %	36-40	10	14 %
26	11	15 %	41-45	6	8 %
27	5	7 %	46-56	5	7 %

Graf č. 2: Procentuální rozdělení respondentů podle věku



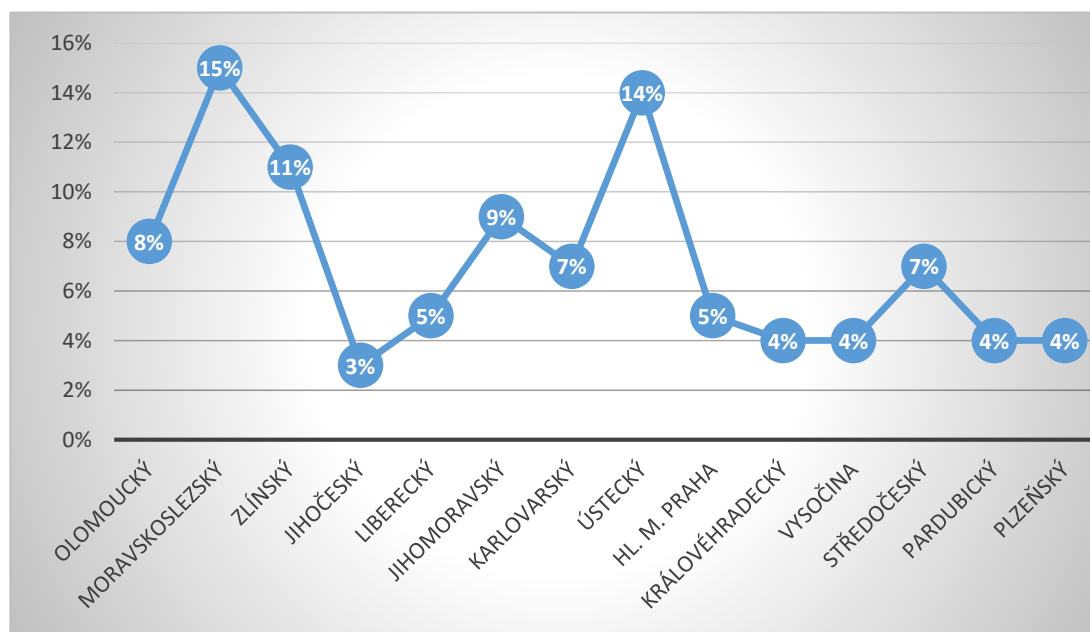
Z tabulky č. 3 je patrné, že byli respondenti ve výzkumu věkově rozmanití. Můžeme zde najít čerstvé absolventy sociální pedagogiky, ale také sociální pracovníky, kteří mají již několikaletou praxi. Nejpočetnější skupiny představují respondenti ve věku 25 let (10; 14 %) a 26 let (11; 15 %). U osob do 30 let můžeme ve výzkumu spatřit celkově vyšší účast. Další věkové skupiny jsme z důvodu nízkého zastoupení sloučili do několika kategorií. Ve věkové kategorii 31-35 let se nachází celkem 7 respondentů (9 %), z toho 3 ve věku 32 let. Skupinu ve věku 36-40 let představuje 10 osob (14 %), více četností nacházíme u osob ve věku 37 let (5) a 40 let (3). Poslední dvě věkové kategorie jsou prezentovány jedním či dvěma respondenty. Průměrný věk všech participantů činí 32,5 let, u mužů pak konkrétněji 34,5 let a u žen 30,5 let.

Otázka č. 3 – Z jakého kraje pocházíte?

Tabulka č. 4: Zastoupení krajů z hlediska původu respondentů

Kraj	Počet	Procenta	Kraj	Počet	Procenta
Olomoucký	6	8 %	Ústecký	10	14 %
Moravskoslezský	11	15 %	Hl. m. Praha	4	5 %
Zlínský	8	11 %	Královéhradecký	3	4 %
Jihočeský	2	3 %	Vysočina	3	3 %
Liberecký	4	5 %	Středočeský	5	7 %
Jihomoravský	7	9 %	Pardubický	3	4 %
Karlovarský	5	7 %	Plzeňský	3	4 %

Graf č. 3: Procentuální zastoupení krajů z hlediska původu respondentů



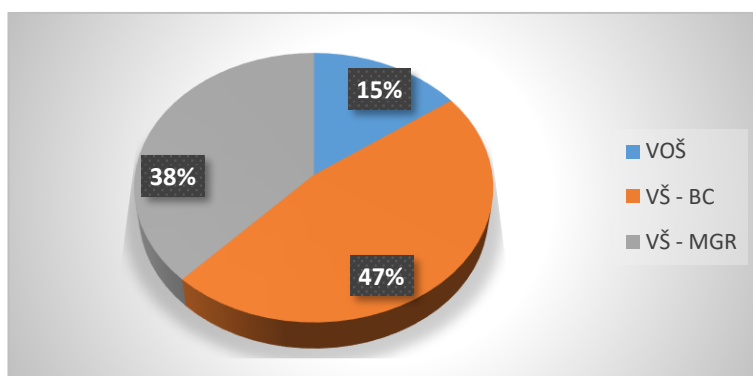
Do výzkumu se zapojili respondenti ze všech krajů České republiky. Z údajů je možné specifikovat, že nejvíce respondentů pochází z Moravskoslezského kraje (11; 15 %) a Ústeckého kraje (10; 14 %). Naopak nejméně osob uvedlo jako kraj svého původu Jihočeský kraj (2; 3 %). Další kraje jsou zastoupeny poměrně vyrovnaně, výjimku však spatřujeme u Zlínského kraje s 8 respondenty (11 %) a u Jihomoravského kraje, kde se nachází 7 respondentů (9 %).

Otázka č. 4 – Jaký je Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání v oboru studia sociální pedagogiky?

Tabulka č. 5: Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání respondentů

Stupeň vzdělání	Počet	Procenta
VOŠ	11	15 %
VŠ – BC	35	47 %
VŠ – MGR	28	38 %

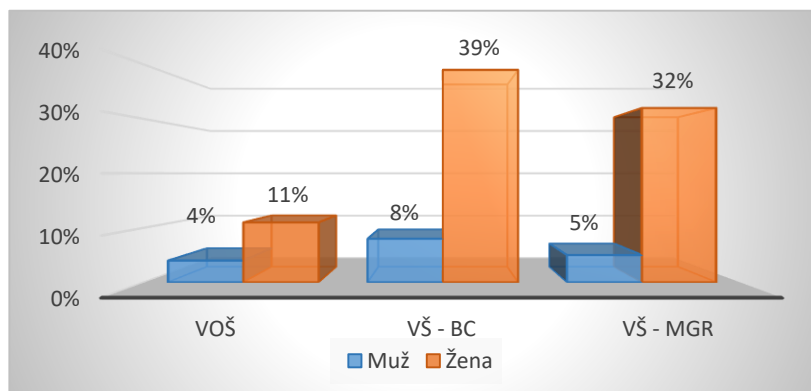
Graf č. 4: Procentuální zastoupení respondentů podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání



Tabulka č. 6: Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání podle pohlaví respondentů

Pohlaví / Stupeň vzdělání	VOŠ	VŠ – BC	VŠ – MGR
Muž	3	6	4
Žena	8	29	24

Graf č. 5: Procentuální zastoupení respondentů podle pohlaví a nejvyššího dosaženého stupně vzdělání



Z tabulky č. 5 můžeme specifikovat, že nejpočetnější skupinu představují absolventi sociální pedagogiky, kteří dosáhli bakalářského stupně vzdělání (35; 47 %). Druhou nejpočetnější skupinu tvoří absolventi na úrovni magisterského stupně studia (28; 38 %). Ve výzkumu jsou pak nejméně zastoupeni absolventi vyšších odborných škol, do této skupiny patří pouze 11 respondentů (15 %). V tabulce č. 6 jsme pro detailnější popis rozčlenili jednotlivé stupně vzdělání podle pohlaví. U vyšších odborných škol identifikujeme 3 muže (4 %) a 8 žen (11 %). V nejpočetnější skupině absolventů sociální pedagogiky na bakalářském stupni vzdělání se nachází 6 mužů (8 %) a 29 žen (39 %). Magisterský stupeň vzdělání reprezentují 4 muži (5 %) a 24 žen (32 %).

Ačkoli je mužů ve výzkumu velice málo, jsou zastoupeni u každého stupně studia. Z grafu č. 5 je dále patrné, že ve výzkumu převažují ženy a to na všech úrovních vzdělávání. Je pochopitelné, že je žen ve výzkumu významně více, jelikož se jedná o studijní obor, který spadá do oblasti humanitních studií a zaměřuje se především na pedagogické působení.

Použité zkratky:

VOŠ = vyšší odborná škola

VŠ – BC = vysoká škola, bakalářský stupeň vzdělání

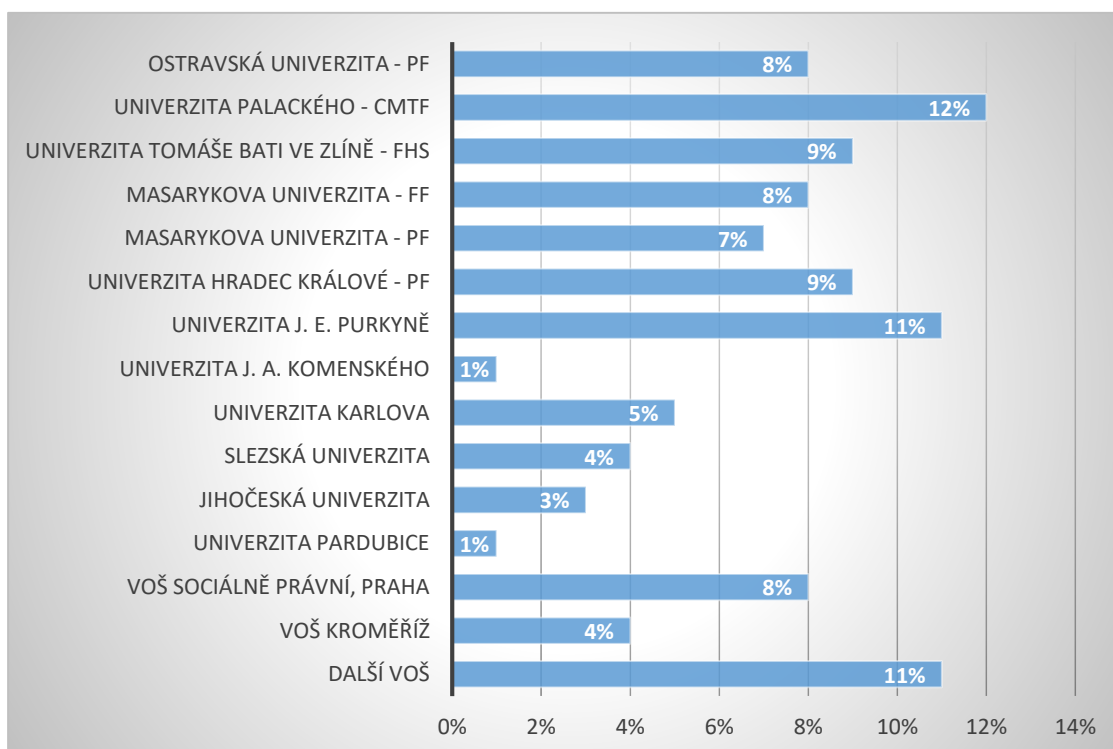
VŠ – MGR = vysoká škola, magisterský stupeň vzdělání

Otázka č. 5 – Na jaké vyšší odborné škole, vysoké škole (nebo vysokých školách) jste sociální pedagogiku studoval/a?

Tabulka č. 7: Přehled absolventů sociální pedagogiky podle absolvované VOŠ/VŠ

VOŠ/VŠ	Počet	Procenta	VOŠ/VŠ	Počet	Procenta
OSU – PF	6	8 %	UK	4	5 %
UP – CMTF	9	12 %	SLU	3	4 %
UTB – FHS	7	9 %	JU - PF	2	3 %
MU – FF	6	8 %	UNI PARD.	1	1 %
MU – PF	5	7 %	VOŠ PRAHA	6	8 %
UHK – PF	7	9 %	VOŠ KROMĚŘÍŽ	3	4 %
UJEP	8	11 %	DALŠÍ VOŠ	8	11 %
UJAK	1	1 %			

Graf č. 6: Procentuální přehled absolventů sociální pedagogiky podle absolvované VOŠ/VŠ



V grafu č. 6 vidíme, že se do výzkumu zapojilo nejvíce absolventů z Univerzity Palackého – Cyrilometodějské teologické fakulty (9; 12 %), na druhém místě je velmi těsně Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, kde vidíme 8 respondentů (11 %). Poté je několik vysokých škol s téměř vyrovnaným počtem osob. Jedná se o Ostravskou Univerzitu – pedagogickou fakultu (6; 8 %), Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně – fakultu humanitních studií

(7; 9 %), Masarykovu univerzitu – filozofickou fakultu (6; 8 %) a pedagogickou fakultu (5; 7 %). Nejméně respondentů jako svou vysokou školu uvedlo Univerzitu J. A. Komenského a Univerzitu Pardubice, kdy jsou obě dvě zastoupeny pouze 1 respondentem (1 %). Výzkumu se zúčastnili také absolventi některých vyšších odborných škol. Mezi nejčastěji volené patří Vyšší odborná škola sociálně právní v Praze (6; 8 %) či Vyšší odborná škola v Kroměříži (3; 4 %). Mezi další uváděné vyšší odborné školy patří např. Vyšší odborná škola v Domažlicích se 2 participanty (3 %), Vyšší odborná škola Most (1; 1 %), Prachatice (1; 1 %), Cheb (1; 1 %) a další (např. VOŠ pedagogická a sociální, Praha – Dejvice či Evangelická akademie; VOŠ sociálně právní).

Použité zkratky:

OSU – PF = Ostravská univerzita v Ostravě – pedagogická fakulta

UP - CMTF = Univerzita Palackého v Olomouci – Cyrilometodějská teologická fakulta

UTB – FHS = Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – fakulta humanitních studií

MU – FF = Masarykova univerzita v Brně – filozofická fakulta

MU – PF = Masarykova univerzita v Brně – pedagogická fakulta

UHK – PF = Univerzita Hradec Králové – pedagogická fakulta

UJEP – PF = Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem – pedagogická fakulta

UJAK = Univerzita Jana Amose Komenského Praha

UK = Univerzita Karlova v Praze

SLU = Slezská univerzita v Opavě

JU – PF = Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – pedagogická fakulta

UNI PARD. = Univerzita Pardubice

VOŠ PRAHA = Vyšší odborná škola sociálně-právní, Praha

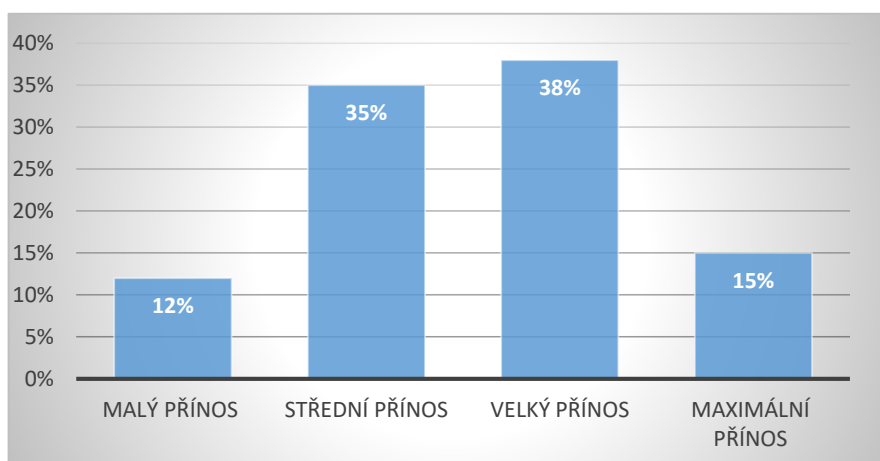
VOŠ Kroměříž = Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola Kroměříž

Otázka č. 6 – V jaké míře sledáváte studium sociální pedagogiky jako přínosné v oblasti získaných znalostí a dovedností pro následný výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM?

Tabulka č. 8: Přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM

Míra přínosu	Počet	Procenta
Malý přínos	9	12 %
Střední přínos	26	35 %
Velký přínos	28	38 %
Maximální přínos	11	15 %

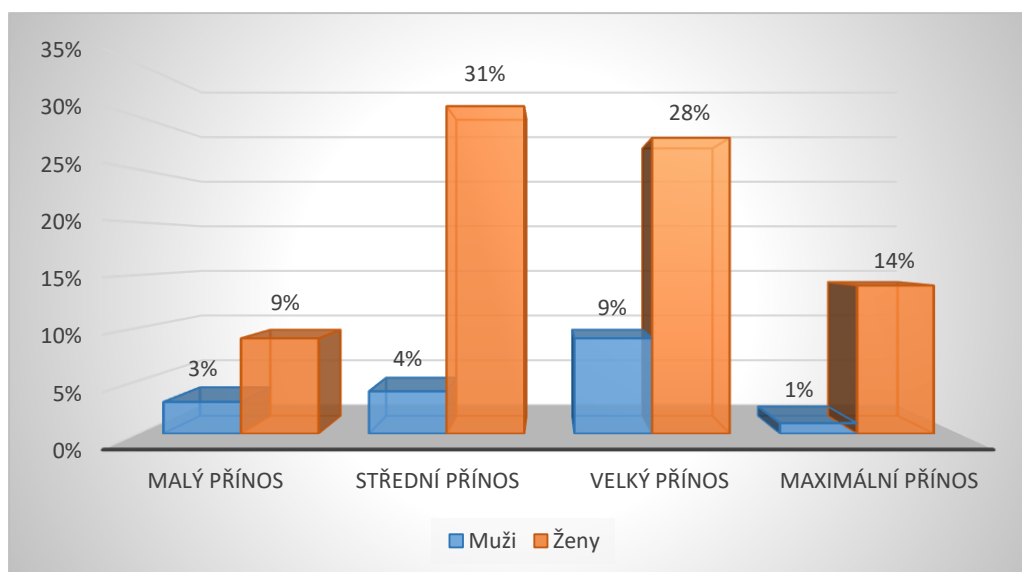
Graf č. 7: Procentuální přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM



Tabulka č. 9: Přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM podle pohlaví

Míra přínosu / Pohlaví	Muži	Ženy
Malý přínos	2	7
Střední přínos	3	23
Velký přínos	7	21
Maximální přínos	1	10

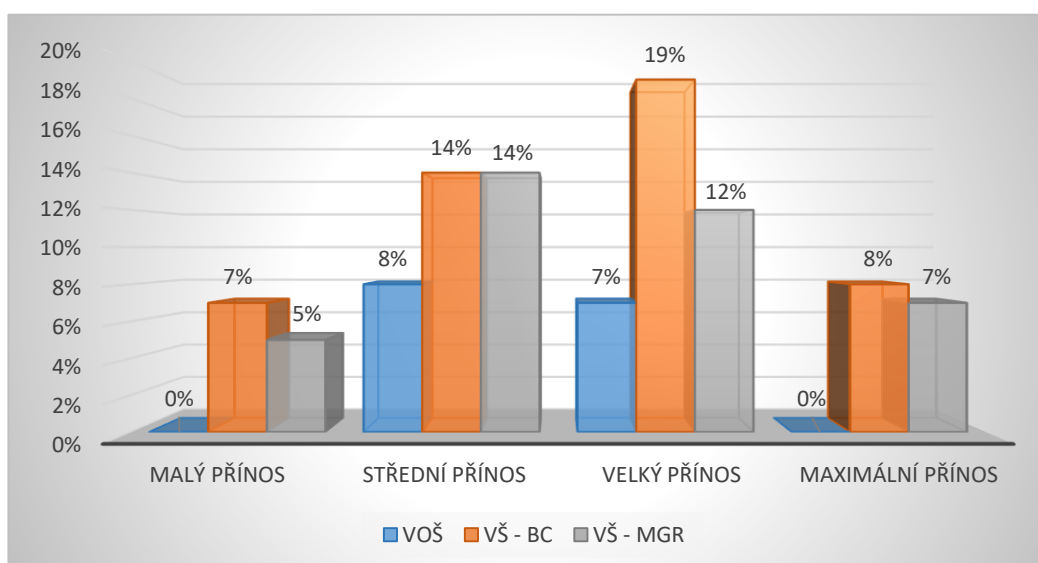
Graf č. 8: Procentuální přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM podle pohlaví



Tabulka č. 10: Přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM podle stupně dosaženého vzdělání

Přínos / Stupeň vzdělání	VOŠ	VŠ – BC	VŠ – MGR
Malý přínos	0	5	4
Střední přínos	6	10	10
Velký přínos	5	14	9
Maximální přínos	0	6	5

Graf č. 9: Procentuální přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM podle stupně dosaženého vzdělání



V 6. otázce dotazníku nás zajímalo, jak absolventi sociální pedagogiky hodnotí přínos studia sociální pedagogiky v oblasti získaných znalostí a dovedností pro následnou profesi sociálního pracovníka v NZDM. Snažili jsme se odpovědi analyzovat co nejhlouběji, zaměřili jsme se tak na data ze tří pohledů. Nejprve jsme na přínos studia nahlíželi co nejobecněji. Z tabulky č. 8 je patrné, že 9 respondentů (12 %) studiu připsalo malý přínos. Následující dvě kategorie jsou v zastoupení respondentů téměř vyrovnané – střední přínos studia uvedlo 26 respondentů (35 %) a velký přínos 28 participantů (38 %). Zbýlých 11 osob (15 %) vyhodnotilo studium sociální pedagogiky za maximálně přínosné. Vidíme tak, že ačkoli jsou dvě střední kategorie téměř vyrovnané, absolventi studiu připisují zejména velký přínos.

Následně jsme odpovědi respondentů specifikovali podle pohlaví. V grafu č. 8 nejvíce odpovědí mužů (7; 9 %) nacházíme u kategorie velkého přínosu, u žen (23; 31 %) u odpovědi středního přínosu. Je však důležité dodat, že je tato kategorie téměř vyrovnaná s oblastí velkého přínosu, kde je pouze o 2 respondentky méně (21; 28 %). Maximální přínos studia udává pouze 1 respondent (1 %), ženy jsou zde zastoupeny počtem 10 (14 %). Naopak u malého přínosu nalezneme pouze 2 muže (3 %) a 7 žen (9 %).

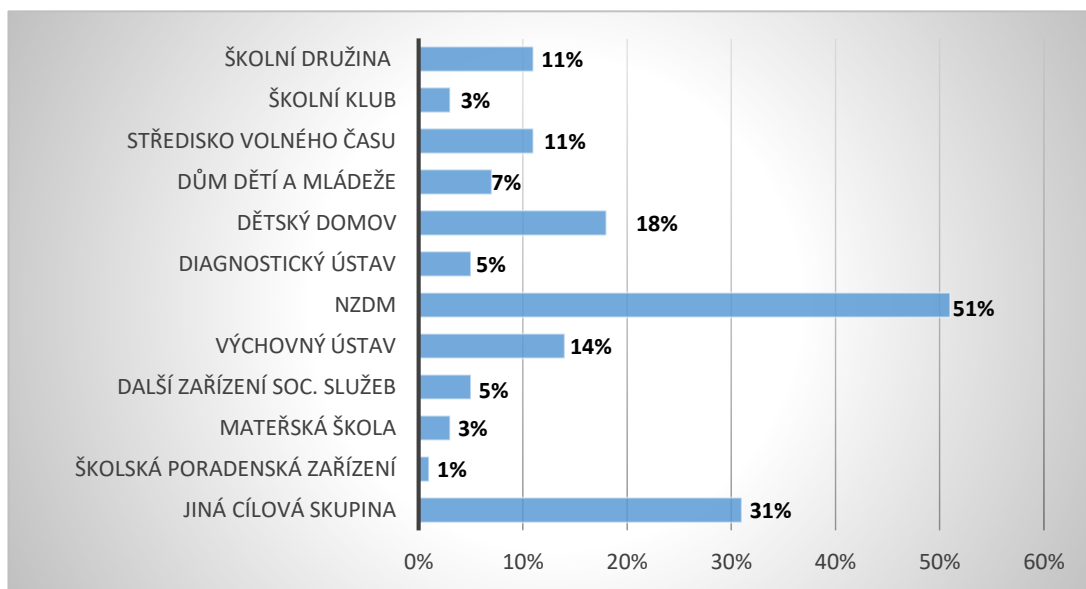
Tyto údaje jsme dále posuzovali podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání. U absolventů vyšších odborných škol v tabulce č. 10 vidíme, že 6 z nich (8 %) uvedlo odpověď středního přínosu a 5 (7 %) velkého přínosu. Zbýlé dvě kategorie neobsahují ani jednu odpověď. Absolventi vysokých škol na bakalářském i magisterském studijním programu jsou zastoupeni ve všech oblastech. Absolventi bakalářského stupně vzdělání studium nejčastěji hodnotili za velký přínos (14; 19 %), střední přínos zvolilo 10 respondentů (14 %). Zbýlé dvě kategorie jsou prezentovány téměř vyrovnaně počtem 5 osob (7 %) a 6 osob (8 %). U absolventů magisterského studijního programu vidíme nejvíce odpovědí u středního přínosu (10; 14 %), velký přínos pak obsahuje pouze o 1 osobu méně (9; 12 %). Za málo přínosné vyhodnotily studium 4 osoby (12 %) a za maximálně přínosné 5 osob (7 %).

Otázka č. 7 – Ve kterém zařízení byla odborná praxe během studia pro Vaše povolání v NZDM nejpřínosnější?

Tabulka č. 11: Nejpřínosnější zařízení odborné praxe během studia pro následné povolání sociálních pracovníků v NZDM

Název zařízení	Počet	Název zařízení	Počet
Školní družina	8	NZDM	38
Školní klub	2	Výchovný ústav	10
Středisko volného času	8	Další zařízení soc. služeb	4
Dům dětí a mládeže	5	Mateřská škola	2
Dětský domov	13	Školská poradenská zařízení	1
Diagnostický ústav	4	Měli praxi s jinou cílovou skupinou	23

Graf č. 10: Procentuálně nejpřínosnější zařízení odborné praxe během studia pro následné povolání sociálních pracovníků v NZDM



Na počátku interpretace získaných údajů je důležité zmínit, že jsme na tuto otázku získali celkem 118 odpovědí. Znamená to tedy, že zhruba polovina respondentů zvolila více možností. V grafu č. 10 vidíme, že za nejpřínosnější zařízení odborné praxe během studia pro povolání sociálních pracovníků v NZDM absolventi vybrali právě NZDM, což je pro nás naprosto logické. Tuto odpověď uvedlo 38 osob (51 %). Absolventi si mohli toto zařízení pro

svou praxi vybrat zcela záměrně, pokud věděli, že se zde chtějí po ukončení studia uplatnit. Po NZDM nacházíme nejvíce respondentů u dětského domova (13; 18 %).

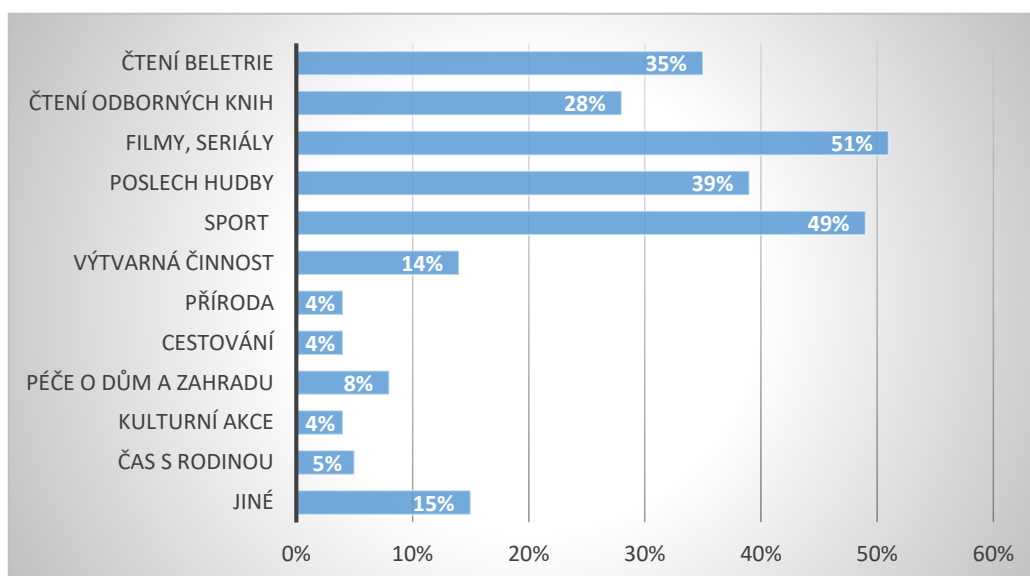
Domníváme se, že toto zařízení zvolili z důvodu praxe s dětmi a mládeží, kteří se nachází v obtížných životních situacích, což klienti v NZDM také často jsou. Celkem 23 respondentů (31 %) poté za nejpřínosnější považovalo praxi s jinou cílovou skupinou. Jako významná se nám také jeví praxe ve výchovném ústavu, kterou vybralo 10 dotazovaných (14 %). Více respondentů nacházíme také u školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Školní družinu zvolilo za nejpřínosnější 8 respondentů (11 %) a středisko volného času taktéž 8 osob (11 %). Z nabízených možností je nejméně odpovědí u školního klubu (2; 3 %), domova dětí a mládeže (5; 7 %) a diagnostického ústavu (4; 5 %). V některých případech absolventi také psali vlastní odpovědi. Přišlo nám zajímavé, že 2 osoby (3 %) uvedly za nejpřínosnější praxi v mateřské škole. V kategorii dalších zařízení sociálních služeb participanti zmínili např. centrum primární prevence (1; 1 %) či dům pro mladistvé matky (1; 1 %).

Otázka č. 8 – Jakým způsobem nejčastěji naplňujete svůj volný čas?

Tabulka č. 12: Nejčastější náplň volného času absolventů sociální pedagogiky

Náplň VČ	Počet	Náplň VČ	Počet
Čtení beletrie	26	Příroda	3
Čtení odborných knih	21	Cestování	3
Filmy, seriály	38	Péče o dům a zahradu	6
Poslech hudby	29	Kulturní akce	3
Sport	36	Čas s rodinou	4
Výtvarná činnost	10	Jiné	11

Graf č. 11: Procentuálně nejčastější náplň volného času absolventů sociální pedagogiky



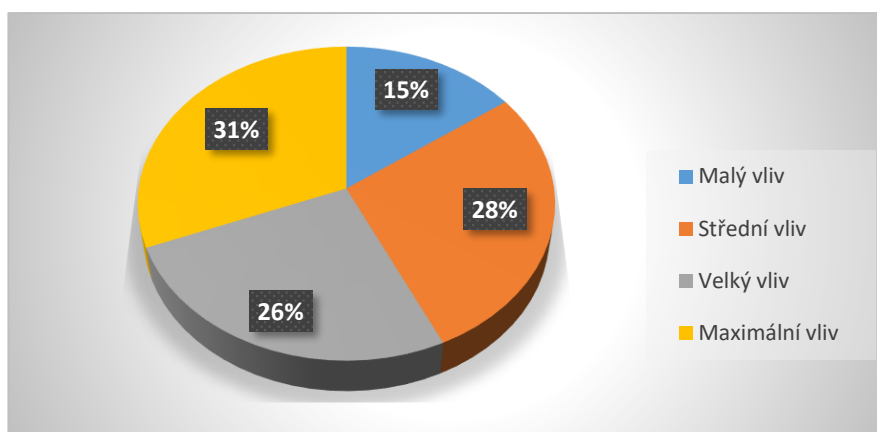
Absolventi sociální pedagogiky v oblasti náplně volného času volili velice často více odpovědí, obdrželi jsme jich celkem 190. Z nabízených možností specifikovali (viz tabulka č. 10), že svůj volný čas respondenti nejčastěji naplňují sledováním filmů a seriálů (38; 51 %) či sportem (36; 51 %). Celkem 29 účastníků výzkumu (39 %) za náplň volného času vybralo poslech hudby, čtení beletrie 26 osob (35 %) a čtení odborných knih 21 osob (28 %). Výtvarnou činností tráví nejčastěji volný čas 10 dotazovaných (14 %). Respondenti psali také vlastní odpovědi, mezi častěji zastoupené patří zejména péče o dům a zahradu (6; 8 %) a čas strávený s rodinou (4; 5 %). Stejný počet respondentů (4; 5 %) se poté nachází u trávení volného času návštěvou kulturních akcí, přírody a cestováním. V možnosti jiné si můžeme zmínit např. dobrovolnictví, fotografování či sbor a hudební nástroje, které jsou zastoupeny stejným počtem dotazovaných (2; 3 %). Respondenti dále tráví volný čas např. tancem, jízdou na koni, hrami na PC či neorganizovanými aktivitami.

Otázka č. 9 – Mají podle Vašeho názoru tyto volnočasové aktivity vliv na Vaše dovednosti pro práci s dětmi a mládeží?

Tabulka č. 13: Vliv volnočasových aktivit na dovednosti absolventů pro práci s dětmi a mládeží

Míra vlivu	Počet	Procenta
Malý vliv	11	15 %
Střední vliv	21	28 %
Velký vliv	19	26 %
Maximální vliv	23	31 %

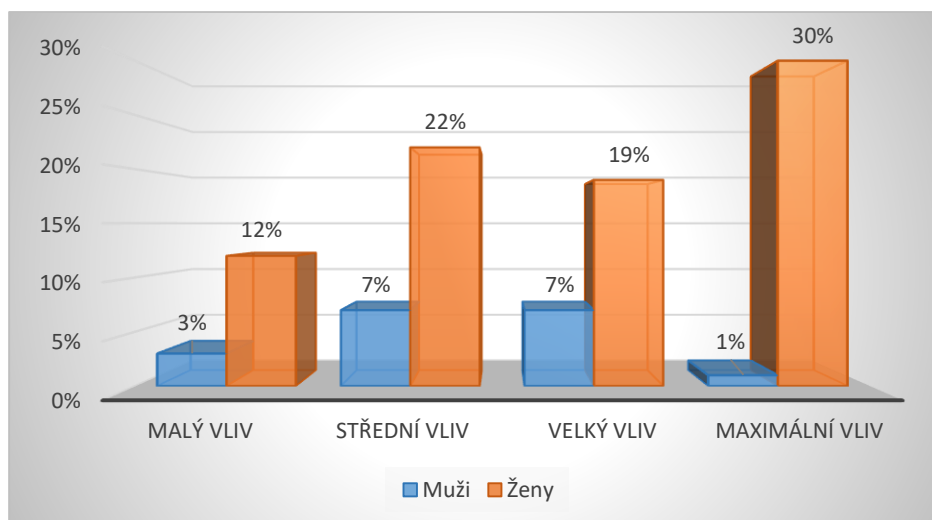
Graf č. 12: Procentuální vliv volnočasových aktivit na dovednosti absolventů pro práci s dětmi a mládeží



Tabulka č. 14: Vliv volnočasových aktivit na dovednosti absolventů pro práci s dětmi a mládeží podle pohlaví

Míra vlivu / Pohlaví	Muži	Ženy
Malý vliv	2	9
Střední vliv	5	16
Velký vliv	5	14
Maximální vliv	1	22

Graf č. 13: Procentuální vliv volnočasových aktivit na dovednosti absolventů pro práci s dětmi a mládeží podle pohlaví



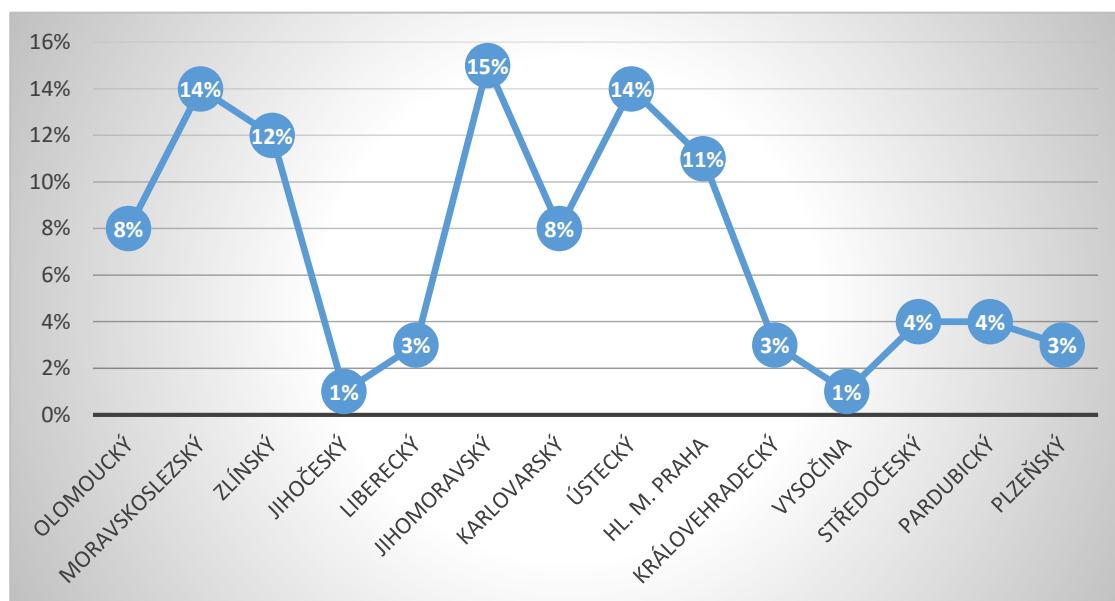
Ze zjištěných údajů můžeme specifikovat, že ve tři čtvrtině odpovědí respondenti uvedli, že náplň volného času ovlivňuje jejich dovednosti pro práci s dětmi a mládeží. V tabulce č. 13 spatřujeme, že pouze 11 respondentů (15 %) odpovědělo, že na ně mají volnočasové aktivity malý vliv. Jedná se o 2 muže (3 %) a 9 žen (12 %) (viz tabulka č. 14). Nejvíce odpovědí (23; 31 %) nacházíme u maximálního vlivu volnočasových aktivit. Kategorii reprezentuje 22 žen (30 %) a pouze 1 muž (1 %). Zbylé dvě kategorie středního a velkého vlivu volnočasových aktivit jsou zastoupeny téměř ve stejné míře, střední vliv nacházíme u 21 dotazovaných (28 %) a velký vliv u 19 osob (26 %). U mužů jsou tyto kategorie počtem vyrovnané (5; 7 %), u žen převládá v oblasti středního vlivu o 2 ženy více (16; 22 %) než u velkého vlivu (14; 19 %).

Otázka č. 10 – V jakém kraji pracujete nebo jste pracoval/a jako sociální pracovník v NZDM?

Tabulka č. 15: Zastoupení krajů, ve kterém absolventi pracují nebo pracovali jako sociální pracovníci v NZDM

Kraj	Počet	Procenta	Kraj	Počet	Procenta
Olomoucký	6	8 %	Ústecký	10	14 %
Moravskoslezský	10	14 %	Hl. m. Praha	8	11 %
Zlínský	9	12 %	Královéhradecký	2	3 %
Jihočeský	1	1 %	Vysočina	1	1 %
Liberecký	2	3 %	Středočeský	3	4 %
Jihomoravský	11	15 %	Pardubický	3	4 %
Karlovarský	6	8 %	Plzeňský	2	3 %

Graf č. 14: Procentuální zastoupení krajů, ve kterém absolventi pracují nebo pracovali jako sociální pracovníci v NZDM



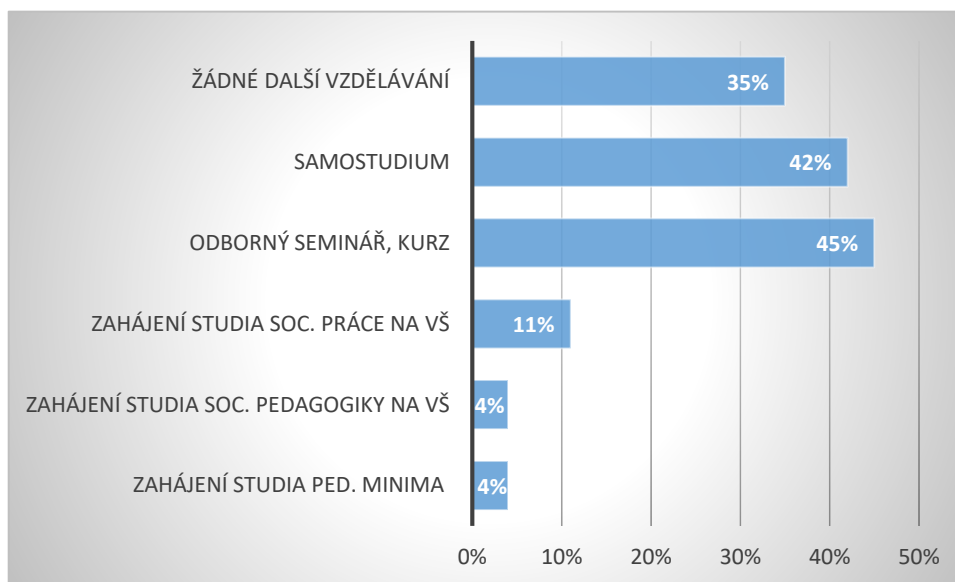
Z grafu č. 14 můžeme interpretovat, že nejvíce respondentů pracuje či pracovalo v Jihomoravském kraji (11; 15 %), poté v Moravskoslezském a Ústeckém kraji, které jsou zastoupeny 10 respondenty (14 %). Větší počet dotazovaných uvedlo také Zlínský kraj (9; 12 %) či Hl. m. Prahu (8; 11 %). Nejméně participantů pracuje či pracovalo v Jihočeském kraji a v kraji Vysočina (1; 1 %).

Otázka č. 11 – Zúčastnil/a jste se po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM nějaké formy dalšího vzdělávání?

Tabulka č. 16: Druh dalšího vzdělávání absolventů po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM

Druh vzdělávání	Počet	Procenta
Žádné další vzdělávání	26	35 %
Samostudium	31	42 %
Odborný seminář, kurz	33	45 %
Zahájení studia soc. práce na VŠ	8	11 %
Zahájení studia soc. pedagogiky na VŠ	3	4 %
Zahájení studia pedagogického minima	3	4 %

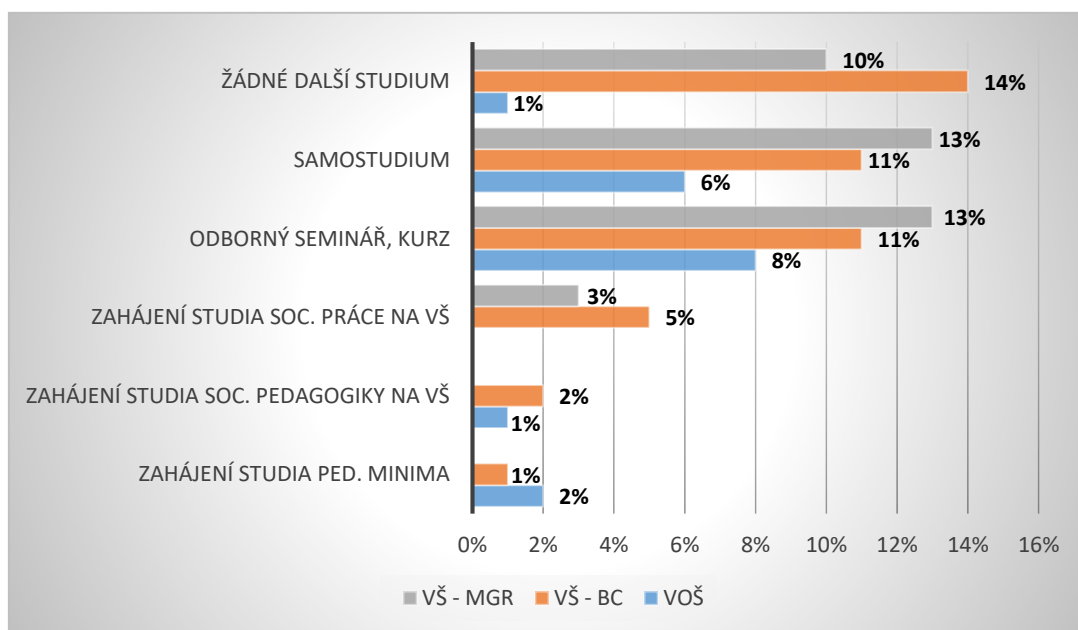
Graf č. 15: Procentuální vyjádření druhu dalšího vzdělávání absolventů po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM



Tabulka č. 17: Druh dalšího vzdělávání absolventů po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM podle stupně dosaženého vzdělání

Další vzdělávání / Stupeň vzdělání	VOŠ	VŠ – BC	VŠ – MGR
Žádné další studium	1	15	10
Samostudium	6	11	14
Odborný seminář, kurz	8	11	14
Zahájení studia soc. práce na VŠ	0	5	3
Zahájení studia soc. pedagogiky na VŠ	1	2	0
Zahájení studia pedagogického minima	2	1	0

Graf č. 16: Procentuální vyjádření druhu dalšího vzdělávání absolventů po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM podle stupně dosaženého vzdělání



Na otázku, zda se absolventi sociální pedagogiky po absolvování studia před nástupem do NZDM zúčastnili nějaké formy dalšího vzdělávání, jsme obdrželi celkem 104 odpovědi. Znamená to, že zhruba jedna třetina respondentů zvolila více možností dalšího vzdělávání. V tabulce č. 16 vidíme, že si před nástupem do NZDM rozšířily své znalosti a dovednosti téměř dvě třetiny participantů. Pouze 26 dotazovaných (35 %) se nezúčastnilo žádné formy dalšího vzdělávání. V grafu č. 16 můžeme názorně spatřit, na jakém stupni vzdělání absolventi studovali. V odpovědích zde převládají absolventi bakalářského stupně vzdělání

(14; 19 %), poté magisterského studijního programu (10; 14 %), nejméně četností pak zaznamenáváme u absolventů vyšších odborných škol, kde se nachází pouze 1 člověk (1 %).

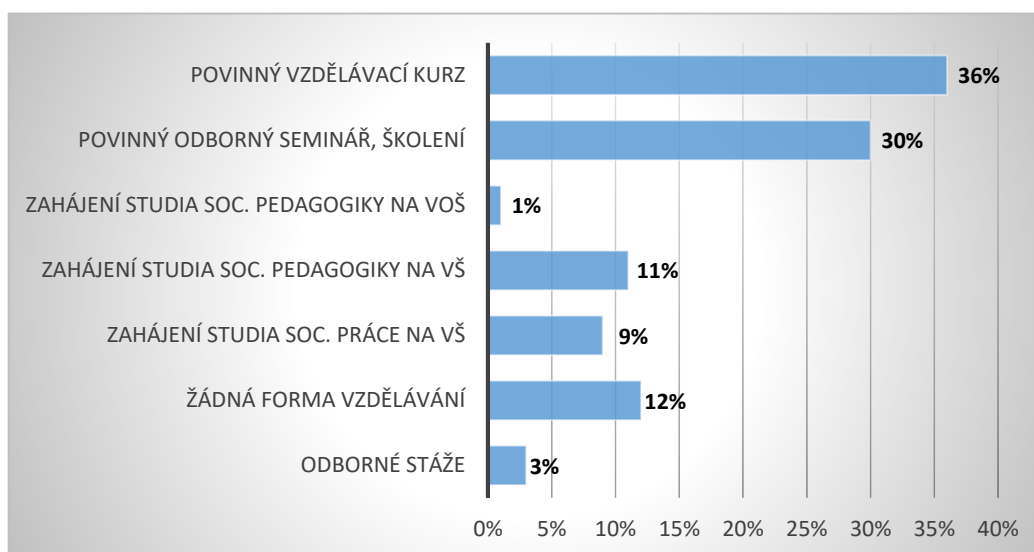
V oblasti dalšího vzdělávání si své znalosti rozšířilo 31 respondentů (42 %) samostudiem a to čtením odborných knih či časopisů. Odborný seminář nebo kurz poté absolvovalo 33 osob (45 %). Dozvídáme se také, že celkem 14 osob započalo další studium na vysoké škole. Studium sociální práce na vysoké škole zahájilo 8 respondentů (11 %), z toho 5 absolventů (7 %) bakalářského stupně vzdělání a 3 absolventi (4 %) magisterského studijního programu. Jednalo se o absolventy z následujících vysokých škol: UP CMTF (1; 1 %), MU FF (1; 1 %), UJEP (2; 3 %), SLU (1; 1 %), VOŠ Sociálně právní, Praha (1; 1 %) a jiné VOŠ (1; 1 %). Další studium sociální pedagogiky zahájily 3 osoby (4 %), 1 absolvent (1 %) vyšší odborné školy (jiné VOŠ) a 2 absolventi (3 %) bakalářského studijního programu (SLU, JU). Další 3 lidé (4 %) se přihlásili k doplnění si pedagogického minima, zaznamenali jsme zde 2 absolventy vyšší odborné školy (VOŠ v Domažlicích a jiné VOŠ) a 1 absolventa bakalářského stupně vzdělání na FF MU.

Otázka č. 12 – Absolvoval/a jste po nástupu do NZDM kromě povinného dalšího vzdělávání sociálních pracovníků i jinou formu vzdělávání? Která byla nejpřínosnější?

Tabulka č. 18: Druh dalšího vzdělávání absolventů po nástupu do NZDM

Další vzdělávání	Počet	Procenta
Povinný vzdělávací kurz	27	36 %
Povinný odborný seminář, školení	22	30 %
Zahájení studia soc. pedagogiky na VOŠ	1	1 %
Zahájení studia soc. pedagogiky na VŠ	8	11 %
Zahájení studia soc. práce na VŠ	7	9 %
Žádná forma vzdělávání	9	12 %
Odborné stáže	2	3 %

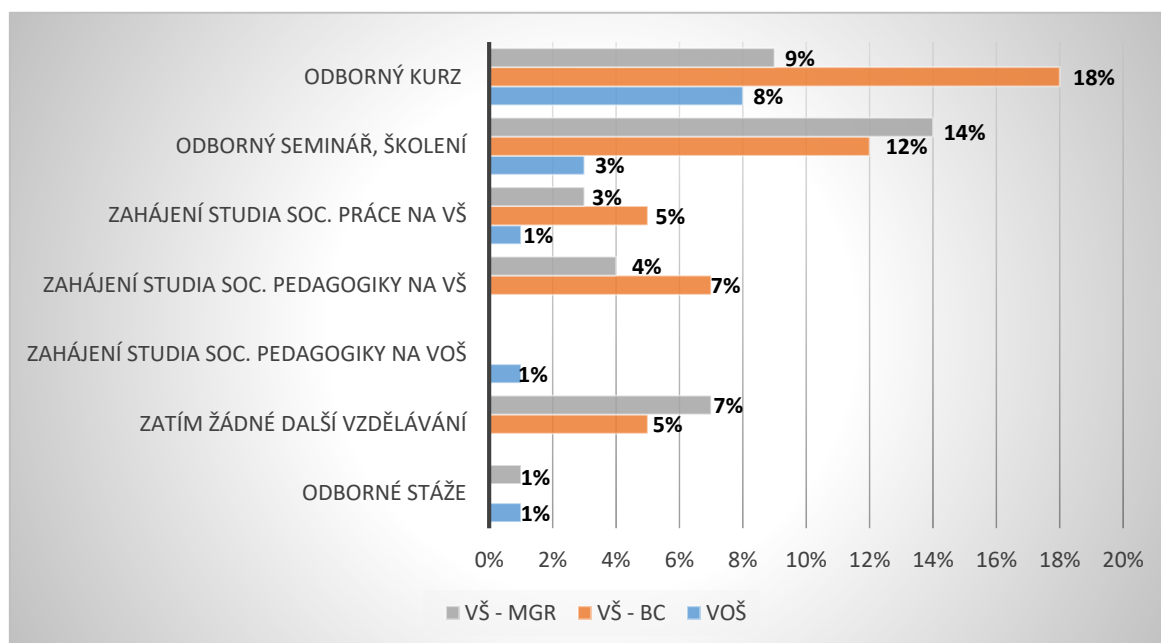
Graf č. 17: Procentuální vyjádření druhu dalšího vzdělávání absolventů po nástupu do NZDM



Tabulka č. 19: Druh dalšího vzdělávání absolventů po nástupu do NZDM podle stupně dosaženého vzdělání

Další vzdělávání / Stupeň vzdělání	VOŠ	VŠ – BC	VŠ – MGR
Povinný vzdělávací kurz	6	14	7
Povinný odborný seminář, školení	2	9	11
Zahájení studia soc. pedagogiky na VOŠ	1	0	0
Zahájení studia soc. pedagogiky na VŠ	0	5	3
Zahájení studia soc. práce na VŠ	1	4	2
Zatím žádné další vzdělávání	0	4	5
Odborné stáže	1	0	1

Graf č. 18: Procentuální vyjádření druhu dalšího vzdělávání absolventů po nástupu do NZDM



V předchozí otázce jsme se zaměřili na to, zda se absolventi sociální pedagogiky před nástupem do NZDM zúčastnili nějaké formy dalšího vzdělávání, aby si rozšířili své znalosti a dovednosti. Zjistili jsme, že tak učily téměř dvě třetiny zúčastněných osob. Zajímalo nás však také, jaká byla situace absolventů po nástupu do NZDM, zda se kromě povinného vzdělávání sociálních pracovníků zúčastnili dalšího vzdělávání i z vlastní iniciativy.

Z tabulky č. 18 je patrné, že ve formě dalšího vzdělávání jasně převládá oblast povinného vzdělávání. Celkem 27 osob (36 %) se zúčastnilo povinného vzdělávacího kurzu, dalších 22 respondentů (30 %) absolvovalo povinný odborný seminář či školení. V porovnání s předchozí otázkou také spatřujeme, že se žádného dalšího vzdělávání nezúčastnilo již výrazně méně osob, počet klesl z 26 respondentů (35 %) na pouhých 9 osob (12 %). Domníváme se, že je tento pokles způsoben právě povinným vzděláváním sociálních pracovníků. Odbornou stáž v jiném NZDM absolvovaly 2 osoby (3 %).

Důležité jsou pro nás také získané údaje týkající se zahájení dalšího studia na vysoké škole. Studium oproti předešlé otázce zahájily o 2 osoby více (16; 21 %). Studium sociální pedagogiky na VOŠ zahájil po nástupu do NZDM 1 člověk (1 %), studium sociální pedagogiky na vysoké škole pak 8 respondentů (11 %). Celkem 3 z těchto respondentů se přihlásili do magisterského studijního programu. Zjistili jsme, že jednalo o absolventy z FHS – UTB (1; 1 %), UJEP (1; 1 %), a JU (1; 1 %). Dále nás zajímalo, z jakých škol se absolventi přihlásili k doplnění znalostí a dovedností v oboru sociální práce na VŠ. Jednalo se

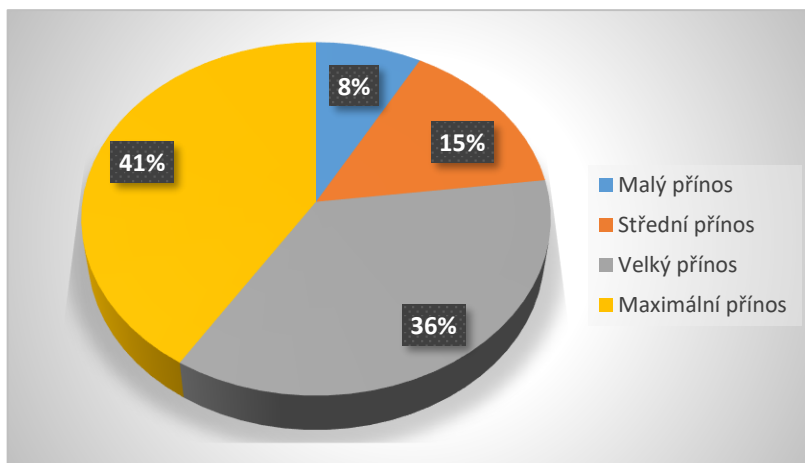
o 1 absolventa (1 %) z VOŠ v Domažlicích, na úrovni bakalářského stupně vzdělání v sociální pedagogice šlo o 4 osoby, konkrétně pak z UHK (1; 1 %), KU (1; 1 %), SLU (1; 1 %) a UJEP (1; 1 %). Absolventi magisterského studijního programu sociální pedagogiky se ke studiu sociální práce přihlásili z UHK (1; 1 %) a UJEP (1; 1 %). Pro úplnost údajů můžeme v tabulce č. 19 spatřit, jakého druhu dalšího vzdělávání se absolventi zúčastnili podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání.

Otázka č. 13 – Jak vnímáte přínos dalšího vzdělávání pro výkon svého povolání v NZDM?

Tabulka č. 20: Přínos dalšího vzdělávání pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM

Míra přínosu	Počet	Procenta
Malý přínos	6	8 %
Střední přínos	11	15 %
Velký přínos	27	36 %
Maximální přínos	30	41 %

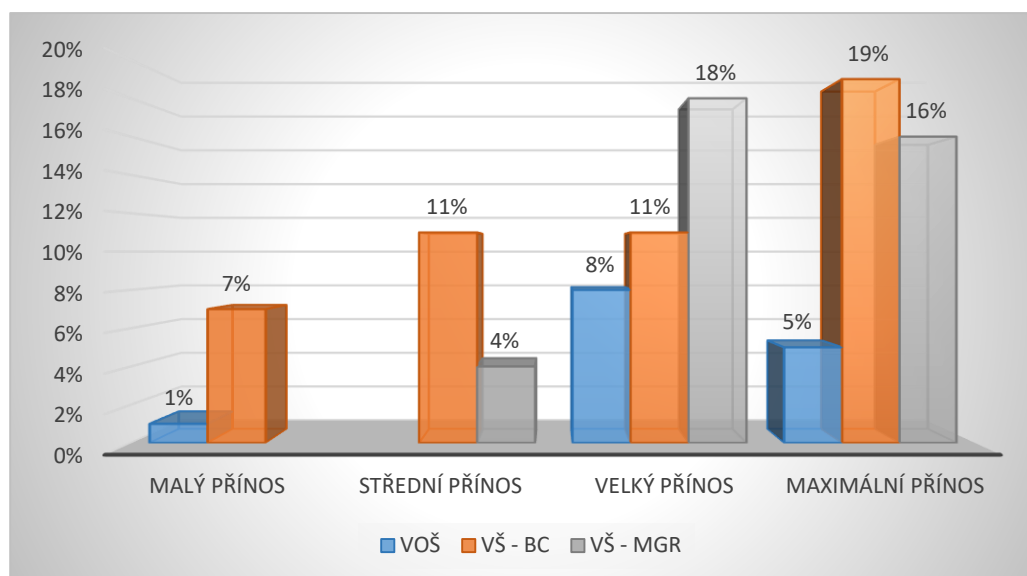
Graf č. 19: Procentuální vyjádření přínosu dalšího vzdělávání pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM



Tabulka č. 21: Přínos dalšího vzdělávání pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM podle stupně dosaženého vzdělání

Přínos / Stupeň vzdělání	VOŠ	VŠ – BC	VŠ – MGR
Malý přínos	1	5	0
Střední přínos	0	8	3
Velký přínos	6	8	13
Maximální přínos	4	14	12

Graf č. 20: Procentuální přínos dalšího vzdělávání pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM podle stupně dosaženého vzdělání



Vzhledem k předchozí otázce jsme se také zaměřili na to, jak absolventi interpretují přínos dalšího vzdělávání po nástupu do NZDM. Z grafu č. 19 můžeme vypočítat, že respondenti další vzdělávání vyhodnotili nejčastěji za maximálně přínosné (30; 41 %) či za velmi přínosné (27; 36 %). Dalších 11 osob (15 %) dalšímu vzdělávání připsalo střední přínos. Pouze 6 účastníků (8 %) interpretovalo další vzdělávání za málo přínosné. Tito respondenti v rámci dalšího vzdělávání absolvovali povinný vzdělávací kurz (2; 3 %), povinný odborný seminář či školení (2; 3 %). Celkem 2 respondenti (2 %) označili za málo přínosné zahájení studia na vysoké škole. Jedná se o 1 osobu (1 %), která absolvovala studium sociální pedagogiky na vysoké škole na bakalářském stupni vzdělání a další osobu (1 %), která se po absolvování studia sociální pedagogiky na bakalářském studijním programu přihlásila ke studiu sociální práce na VŠ.

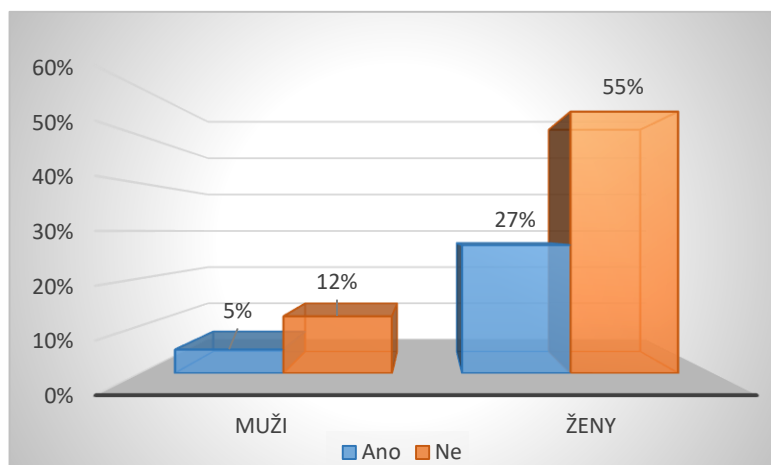
Pro detailnější analýzu také přinášíme, jak studium na vysoké škole vnímají i ostatní absolventi. Další 4 absolventi (5 %) sociální pedagogiky vyhodnotili doplnění znalostí a dovedností v oboru studia sociální práce za maximálně přínosné a 2 absolventi (3 %) za velmi přínosné. Zahájení studia sociální pedagogiky na vysoké školy shledaly 2 osoby (3 %) za maximálně přínosné, 1 člověk (1 %) studium považoval za velký přínos a zbylé 4 osoby (5 %) za střední přínos. Studiu na vyšší odborné škole připsal 1 respondent (1 %) maximální přínos. Hodnocení přínosu dalšího vzdělávání v tabulce č. 21 specifikujeme také podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání našich respondentů.

Otázka č. 14 – Je pro Vás práce v NZDM Vaší první pracovní zkušeností s dětmi a mládeží?

Tabulka č. 22: Práce v NZDM – první pracovní zkušenost

První pracovní zkušenost	Muži	Ženy
Ano	4	20
Ne	9	41

Graf č. 21: Procentuální vyjádření práce v NZDM – první pracovní zkušenost



Z grafu č. 21 je patrné, že ve výzkumu převažují respondenti, kteří před nástupem do NZDM získali již určité pracovní zkušenosti s dětmi a mládeží z předchozího zaměstnání. Tuto odpověď zaznamenáváme u 9 mužů (12 %) a 41 žen (55 %). Zbylých 24 absolventů (32 %) sociální pedagogiky svou kariéru započalo právě v NZDM, skupinu zastupují 4 muži (5 %) a 20 žen (27 %). Vidíme tedy, že se v tomto zařízení mohou absolventi uplatnit ihned po absolvování studia a zahájit tak svůj profesní život. Pro detailnější analýzu nás však zajímalo, z jakých vysokých škol právě tyto absolventi přichází. Zjistili jsme, že se jedná

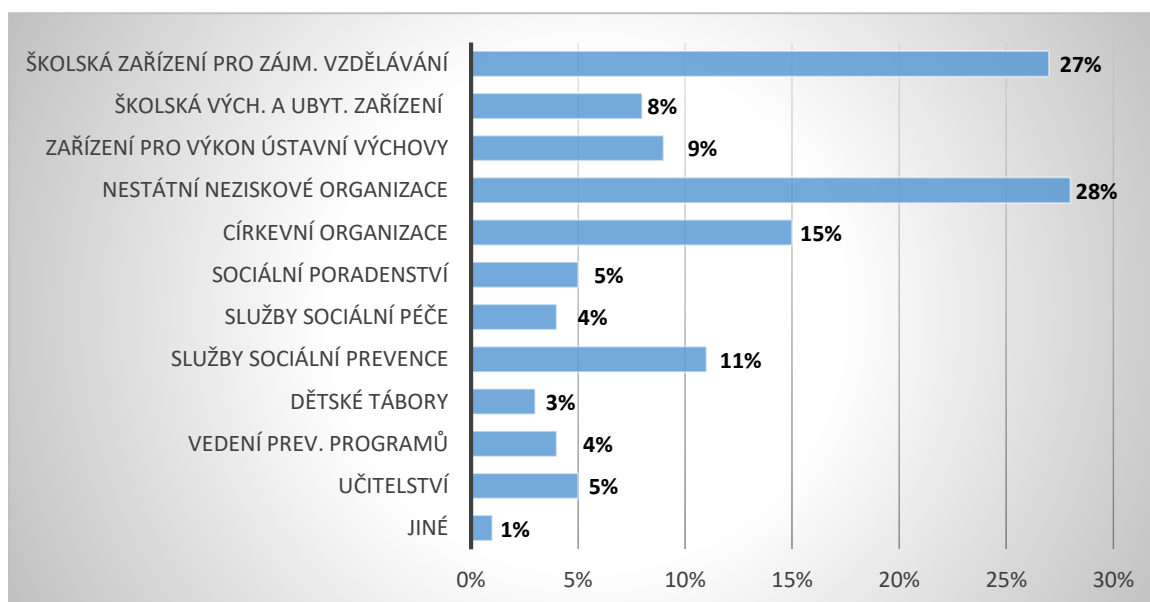
nejčastěji o absolventy z UTB – FHS (4; 5 %), UJEP (4; 5 %) a VOŠ v Praze 10 (3; 4 %). Naopak z UPOL – CMTF, UJAK, Univerzity v Pardubicích se ihned po absolvování studia v NZDM neuplatnil žádný absolvent.

Otázka č. 15 – Pokud jste již s dětmi a mládeží pracoval/a, o jaké zařízení/organizaci či sociální službu se jednalo?

Tabulka č. 23: Zařízení/organizace či sociální služba, kde absolventi sociální pedagogiky s dětmi a mládeží pracovali

Předchozí zaměstnání	Počet	Předchozí zaměstnání	Počet
Školská zařízení pro zájmové vzdělávání	20	Služby sociální péče	3
Školská výchovná a ubytovací zařízení	6	Služby sociální prevence	8
Zařízení pro výkon ústavní výchovy	7	Dětské tábory	2
Nestátní neziskové organizace	21	Vedení preventivních programů	3
Církevní organizace	11	Učitelství	4
Sociální poradenství	4	Jiné	1

Graf č. 22: Procentuální vyjádření zařízení/organizace či sociální služby, kde absolventi sociální pedagogiky s dětmi a mládeží pracovali



Z dat z předešlé otázky jsme zjistili, že 50 respondentů (68 %) již před profesí sociálního pracovníka v NZDM s dětmi a mládeží pracovalo. Tito respondenti uvedli celkem 111 odpovědí, z čehož můžeme interpretovat, že každý člověk před nástupem do NZDM pracoval průměrně ve 2 různých zaměstnáních. Je však pravděpodobné, že někteří respondenti pracovali i ve více než 2 organizacích a jiní pouze v 1 zařízení. Zajímalo nás tedy, o jaká zařízení/organizace či druh sociální služby se jednalo. Na základě tabulky č. 23 můžeme říci, že nejvíce účastníků výzkumu před nástupem do NZDM pracovalo v oblasti nestátních neziskových organizací, kdy tuto možnost uvedlo 21 dotazovaných (28 %) a poté ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (školní družiny, školní kluby, střediska volného času), kde spatřujeme pouze o 1 participanta méně (20; 17 %). Na třetím místě se umísťují církevní organizace s počtem 11 osob (15 %).

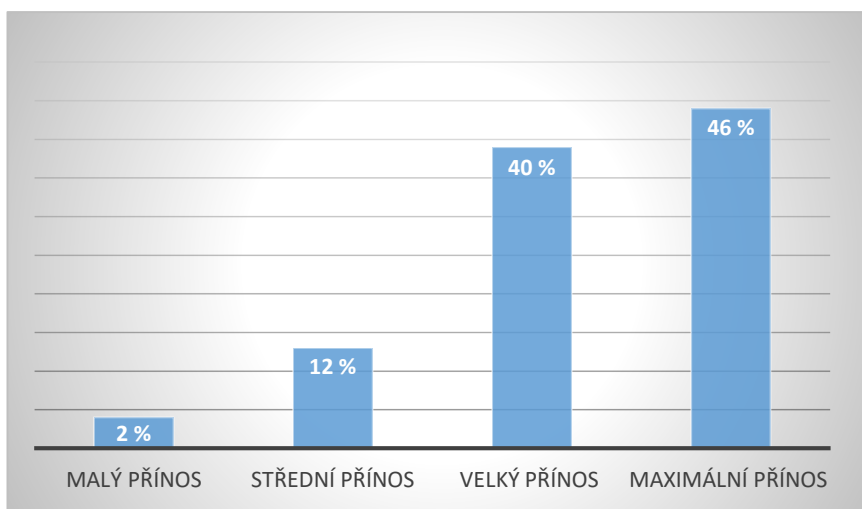
Zbylá zařízení či služby si můžeme podle počtu odpovědí rozčlenit do dvou oblastí. Jedná se o kategorii zařízení či služeb s 6-8 respondenty a nejméně početnou skupinu s 1-4 osobami. První z nich prezentují služby sociální prevence (např. raná péče, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, domovy na půl cesty), kde před nástupem do NZDM pracovalo 8 respondentů (11 %). Další 7 osob (9 %) odpovídá, že jejich předchozí zaměstnání bylo v zařízeních pro výkon ústavní výchovy (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav). Kategorii uzavírají školská výchovná a ubytovací zařízení (domovy mládeže, internáty, školy v přírodě) s odpověďmi od 6 osob (8 %). V druhé kategorii 4 osoby (5 %) uvedly, že se dříve věnovaly sociálnímu poradenství. Stejný počet odpovědí nacházíme také u učitelství (4; 5 %). V rámci služeb sociální péče (např. odlehčovací služby pro rodiče dětí se zdravotním postižením) pracovali 3 lidé (4 %), další 3 osoby (4 %) zmínily zaměstnání týkající se preventivních programů. Dětské tábory zvolili 2 lidé (3 %).

Otázka č. 16 – Pokud jste již s dětmi a mládeží pracoval/a, jak byla tato zkušenost přínosná pro práci v NZDM?

Tabulka č. 24: Přínos předchozího zaměstnání pro práci v NZDM

Míra přínosu	Počet	Procenta
Malý přínos	1	2 %
Střední přínos	6	12 %
Velký přínos	20	40 %
Maximální přínos	23	46 %

Graf č. 23: Procentuální přínos předchozího zaměstnání pro práci v NZDM



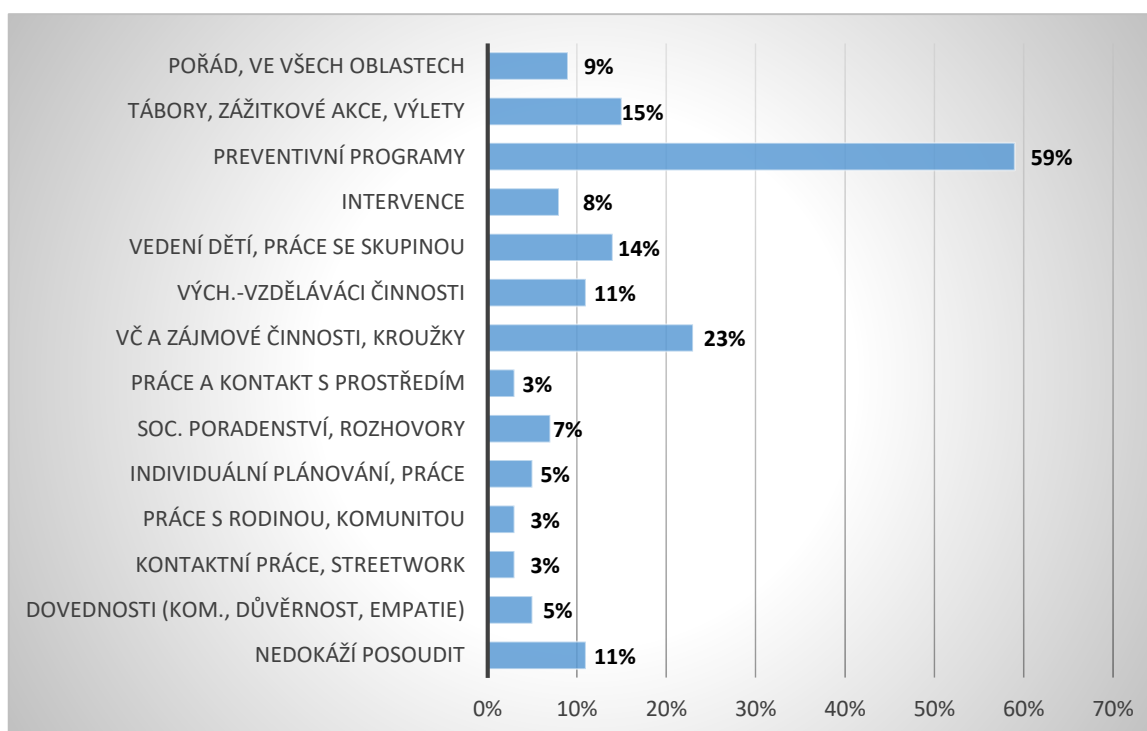
Vzhledem k předchozí otázce nás také zajímalo, jak absolventi sociální pedagogiky vnímají přínos předchozího zaměstnání pro následnou profesi sociálního pracovníka v NZDM. Ze získaných dat je zřejmé, že jsou výsledky velmi pozitivní. V grafu č. 23 nacházíme, že předchozí zaměstnání vyhodnotilo 23 osob (46 %) za maximálně přínosné. Velký přínos předešlé profesi udělilo 20 dotazovaných (40 %). Pouze 6 osob (12 %) nacházíme u kategorie středního přínosu. Tito lidé se před povoláním v NZDM uplatnili v rámci školských zařízení pro zájmové vzdělávání, nestátních neziskových organizací či církevních organizací. Vidíme také, že předchozí profesi vnímal jako málo přínosnou jen 1 člověk (2 %), který pracoval v oblasti výchovných a ubytovacích zařízení.

Otázka č. 17 – Pokud se podle Vašeho názoru v NZDM prolíná činnost sociální práce se sociálně pedagogickou, jak konkrétně?

Tabulka č. 25: Prolínání činnosti sociální práce a sociálně pedagogické činnosti v NZDM

Způsob prolínání	Počet	Způsob prolínání	Počet
Pořád, ve všech oblastech	7	Práce a kontakt s prostředím	2
Tábory, zážitkové akce, výlety	11	Soc. poradenství, rozhovory	5
Preventivní programy	44	Individuální plánování, práce	4
Intervence	6	Práce s rodinou, komunitou	2
Vedení dětí, práce se skupinou	10	Kontaktní práce, streetwork	2
Výchovně vzdělávání činnosti	8	Dovednosti (komunikace, důvěrnost, empatie)	4
VČ, zájmové činnosti a kroužky	17	Nedokáží posoudit	8

Graf č. 24: Procentuální vyjádření prolínání činnosti sociální práce a sociálně pedagogické činnosti v NZDM



V této otázce jsme se účastníků výzkumu ptali na to, jak se podle jejich názoru v NZDM prolíná činnost sociální práce se sociálně pedagogickou. Od našich 74 respondentů jsme na otázku obdrželi celkem 130 odpovědí. V tabulce č. 25 můžeme spatřit, že respondenti uvádí velké množství různých činností a oblastí, což poukazuje na kreativitu a různorodost práce v NZDM i samotného oboru sociální pedagogiky. Z prezentovaných údajů je velice zřejmé, že se podle respondentů činnost oborů prolíná nejčastěji v oblasti tvorby a realizace preventivních programů. Tuto možnost specifikovalo 44 osob (59 %). Druhý nejvyšší počet odpovědí od 17 respondentů (23 %) získává oblast volného času, zájmových činností a kroužků. Na třetí pozici se nachází tábory, zážitkové akce a výlety, které uvedlo 11 dotazovaných (15 %).

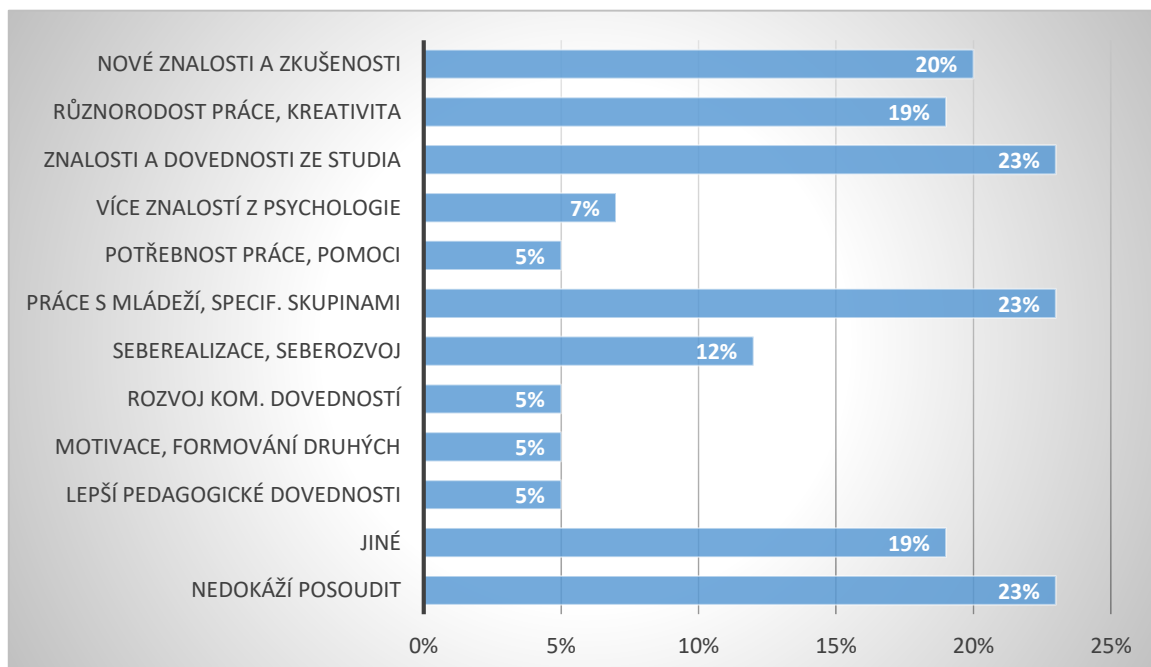
Zbylé činnosti si můžeme podle počtu odpovědí jednotlivých respondentů rozčlenit do dvou částí. V první kategorii s větším počtem respondentů nacházíme, že se činnost oborů prolíná ve vedení dětí a práce se skupinou (10; 14 %) či ve výchovně vzdělávacích činnostech (8; 11 %). Celkem 7 participantů (9 %) se domnívá, že se činnost sociální práce a sociálně pedagogické činnosti prolíná pořád, ve všech oblastech. Dalších 6 osob (8 %) zmínilo oblast intervence. V kategorii se nachází také 8 osob (11 %), kteří nevěděli či se na otázku nevyjádřili. Ve druhé kategorii s menším počtem odpovědí spatřujeme sociální poradenství a rozhovory (5; 7 %), individuální plánování a práci (4; 5 %), aplikování dovedností, jako jsou komunikace, důvěrnost či empatie (4; 5 %), práci a kontakt s prostředím (2; 3 %), práci s rodinou a komunitou (2; 3 %) či kontaktní práci a streetwork (2; 3 %).

Otázka č. 18 – Jaké klady podle Vašeho názoru obnáší profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky?

Tabulka č. 26: Klady profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky

Klady profese	Počet	Klady profese	Počet
Nové znalosti a zkušenosti	15	Seberealizace, seberozvoj	9
Různorodost práce, kreativita	14	Rozvoj komunikačních dovedností	4
Znalosti a dovednosti ze studia	17	Motivace, formování druhých	4
Více znalostí z psychologie	5	Lepší pedagogické dovednosti	4
Potřebnost práce, pomoci	4	Jiné	14
Práce s mládeží, specifickými skupinami	17	Nedokáží posoudit	17

Graf č. 25: Procentuální vyjádření kladů profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky



V této otázce jsme se zaměřili na názory absolventů, jaké klady podle nich obnáší profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky. Obdrželi jsme celkem

128 odpovědí, ze kterých vidíme, že respondenti za klady považují velké množství oblastí. V grafu č. 25 nacházíme nejvyšší počet odpovědí od 17 respondentů (23 %) u tří z nich. Absolventi jako největší pozitivum specifikovali využití znalostí a dovedností ze studia sociální pedagogiky a také práci s dětmi a mládeží a specifickými skupinami. Stejný počet odpovědí obsahuje kategorie respondentů, kteří se k otázce nevyjádřili či nevěděli, jak odpovědět.

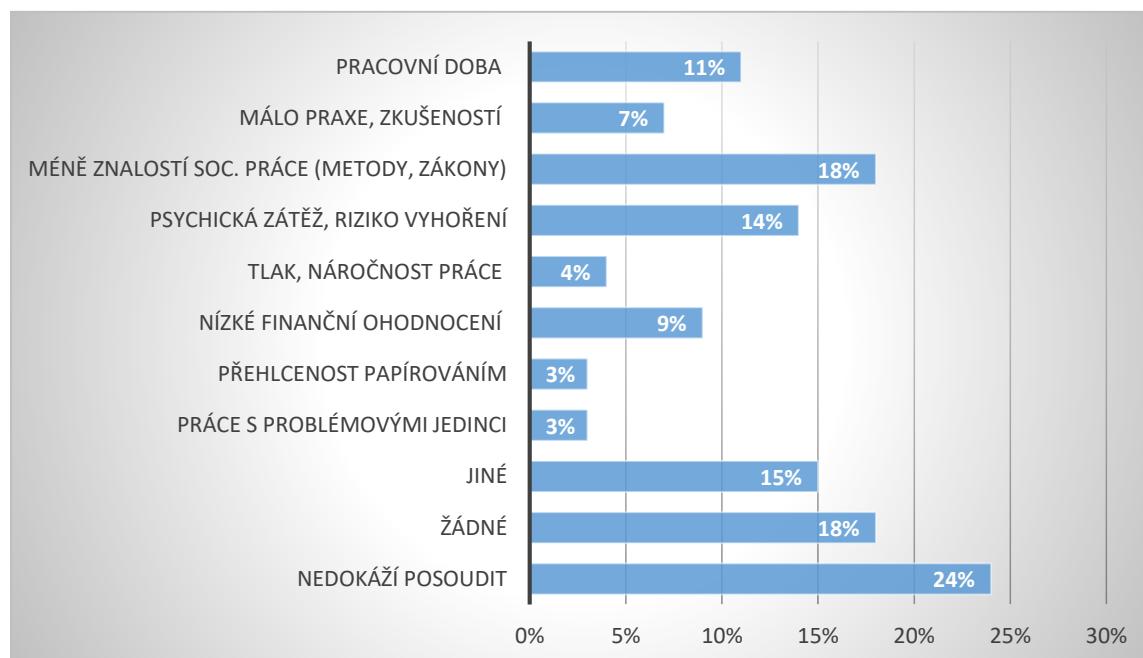
V tabulce č. 26 můžeme najít další odpovědi respondentů. Výraznější počet osob (15; 20 %) za klady považuje získání nových znalostí a zkušeností či kreativitu a různorodost práce v NZDM (14; 19 %). Dalších 9 dotazovaných (12 %) vnímá práci v NZDM jako možnost seberealizace a seberozvoje osobnosti. Celkem 5 absolventů (7 %) považuje za pozitivum pro práci v NZDM využití získaných znalostí z psychologie v rámci předmětů během studia. Jako další klady respondenti interpretovali potřebnost práce, pomoci (4; 5 %), rozvoj komunikačních dovedností (4; 5 %), na základě studia lepší pedagogické dovednosti (4; 5 %) či možnost motivovat a formovat druhé (4; 5 %). Zbylé odpovědi s menším počtem respondentů jsme začlenili do kategorie jiné, kde se mezi klady nachází široký rozhled v NZDM (3; 4 %), příjemný kolektiv a prostředí (3; 4 %), preventivní působení (3; 4 %), empatický přístup (3; 4 %) a řešení problémových situací (2; 3 %).

Otázka č. 19 – Jaké záporné názory obnáší profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky?

Tabulka č. 27: Záporné názory profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky

Záporné názory profese	Počet	Záporné názory profese	Počet
Pracovní doba	8	Přehlcení papírováním	2
Málo praxe, zkušeností	5	Práce s problémovými jedinci	2
Méně znalostí sociální práce (metody, zákony)	13	Jiné	11
Psychická zátěž, riziko vyhoření	10	Žádné	13
Tlak, náročnost práce	3	Nedokáží posoudit	18
Nízké finanční ohodnocení	6		

Graf č. 26: Procentuální vyjádření záporných názorů profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky



Vzhledem k předchozí otázce nás také zajímaly názory absolventů, jaké záporné názory obnáší profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky. Od našich 74 účastníků výzkumu jsme získali celkem 91 odpovědí.

Z prezentovaných údajů je v grafu č. 26 patrné, že nejvíce odpovědí (18; 24 %) obsahuje oblast, kdy respondenti nedokázali zápory posoudit či se k otázce nevyjádřili. Na druhém místě nejvíce respondentů (13; 18 %) odpovědělo, že daná profese pro absolventa sociální pedagogiky neobsahuje žádné zápory. Při analýze dat jsme zjistili, že takto odpovídali absolventi z VOŠ sociálně právní v Praze (1; 1 %), VOŠ v Domažlicích (1; 1 %) a jiné VOŠ (1; 1 %). Odpověď jsme zaznamenali také u absolventů sociální pedagogiky z bakalářského studijního programu z OSU – PF (1; 1 %), MU – FF (1; 1 %), UJEP (1; 1 %), UK (1; 1 %), SLU (1; 1 %) a jiné VŠ (1; 1 %). Absolventi magisterského studijního programu pak pochází z OSU – PF (1; 1 %), UTB – FHS (1; 1 %), MU – PF (1; 1 %) a UHK (1; 1 %).

V tabulce č. 27 nacházíme stejný počet odpovědí (13; 18 %) také v případě negativních odpovědí, že mají absolventi sociální pedagogiky méně znalostí sociální práce (metod, zákonů) pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM. Pro hlubší analýzu nás zajímalo, o jaké školy se jedná. Z vyšších odborných škol jsou zastoupeny VOŠ sociálně právní v Praze (1; 1 %) a VOŠ v Domažlicích (1; 1 %). Největší počet odpovědí zaznamenáváme na úrovni bakalářského stupně vzdělání, kde identifikujeme studenty z OSU - PF (1; 1 %), UJEP (1; 1 %), UP – CMTF (2; 3 %) a UHK (3; 4 %). Tuto odpověď uvedli také někteří absolventi magisterského studijního programu, kteří studovali na UK (1; 1 %), MU – PF (1; 1 %) a UHK (2; 3 %). Při součtu na všech úrovních vzdělávání spatřujeme, že nejvíce respondentů studovalo na UHK (5; 7 %).

Na dalším místě nacházíme nejvíce odpovědí (10; 14 %) u záporu, že práce v NZDM představuje pro absolventy psychickou zátěž a riziko syndromu vyhoření. Odpověděli takto 3 muži ve věku 23-42 let a 6 žen ve věku 23-32 let. Jedná se o absolventy sociální pedagogiky z VOŠ sociálně právní v Praze (1; 1 %), VOŠ v Kroměříži (1; 1 %). Na bakalářském studijním programu identifikujeme absolventy z UP – CMTF (1; 1 %), MU – FF (1; 1 %) a UK (1; 1 %). Nejvíce respondentů pak nacházíme na úrovni magisterského stupně vzdělání z UTB – FHS (3; 4 %), MU – FF (1; 1 %) a Univerzity v Pardubicích (1; 1 %).

Respondenti jako další zápory specifikovali špatnou pracovní dobu (8; 11 %), nízké finanční ohodnocení (6; 8 %) či málo zkušeností a praxe po absolvování studia (5; 7 %). Pro 3 participanty (4 %) práce v NZDM představuje tlak a náročnost, jiní spatřují zápory v přehlcení papírováním (2; 3 %) a práci s problémovými jedinci (2; 3 %). Do kategorie jiné řadíme celkem 11 odpovědí, jedná se např. o následující zápory: měnící se kolektiv (1; 1 %),

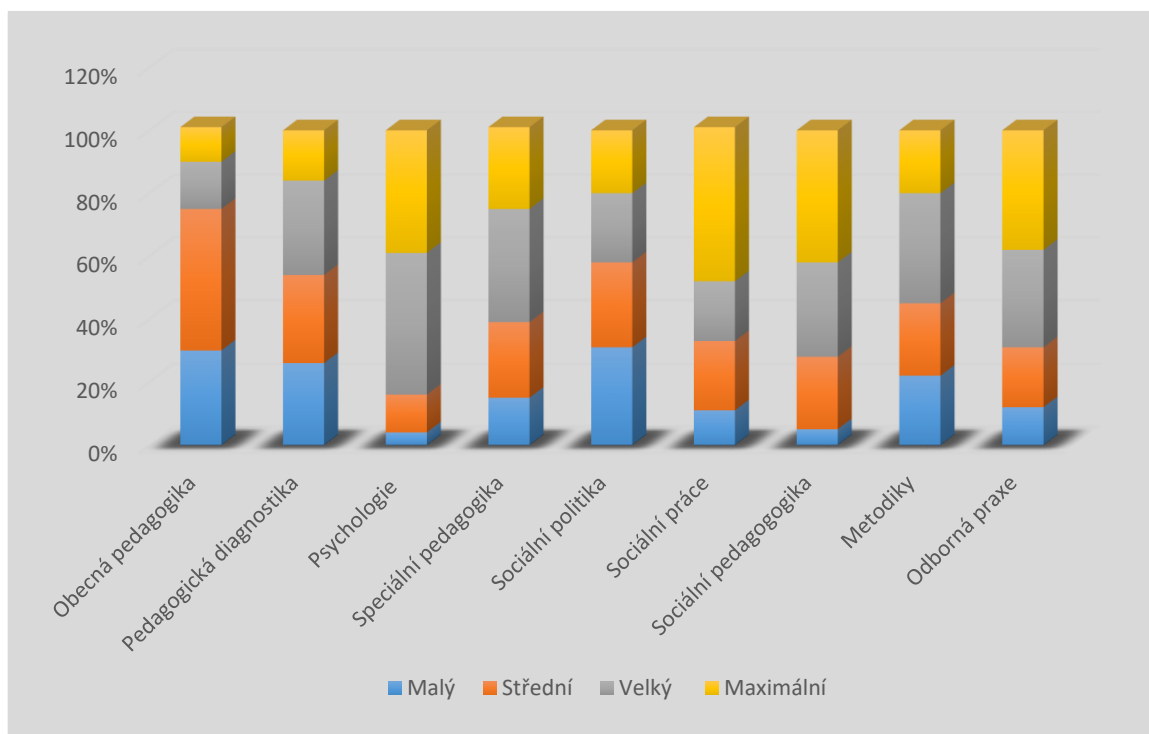
jen teoretické znalosti metod sociální pedagogiky (1; 1 %), nevymezenost vůči sociální práci (1; 1 %), nedocení a negativní postoje okolí (1; 1 %) či malou podporu obcí (1; 1 %). Celkem 1 člověk (1 %) práci v NZDM vnímá jako profesní úpadek, odpověděla takto absolventka bakalářského studijního programu sociální pedagogiky z UP – CMTF ve věku 28 let. Zaujala nás také odpověď 1 osoby (1 %), že jako zápor vnímá neuznání vzdělání. Zjistili jsme, že tuto odpověď uvedla žena ve věku 46 let – absolventka bakalářského studijního programu sociální pedagogiky z OSU – PF. Z dotazníku nám však není jasné, z jakého důvodu k neuznání vzdělání došlo.

Otázka č. 20 – Jak vnímáte přínos konkrétních znalostí a dovedností získaných během studia pro práci v NZDM?

Tabulka č. 28: Přínos získaných znalostí a dovedností během studia sociální pedagogiky pro profesi sociálního pracovníka v NZDM

Znalosti a dovednosti z předmětů / Míra přínosu	Malý	Střední	Velký	Maximální
Obecná pedagogika	22	33	11	8
Pedagogická diagnostika	19	21	22	12
Psychologie	3	9	33	29
Speciální pedagogika	11	18	26	19
Sociální politika	23	20	16	15
Sociální práce	8	16	14	36
Sociální pedagogika	4	17	22	31
Metodiky	16	17	26	15
Odborná praxe	9	14	23	28

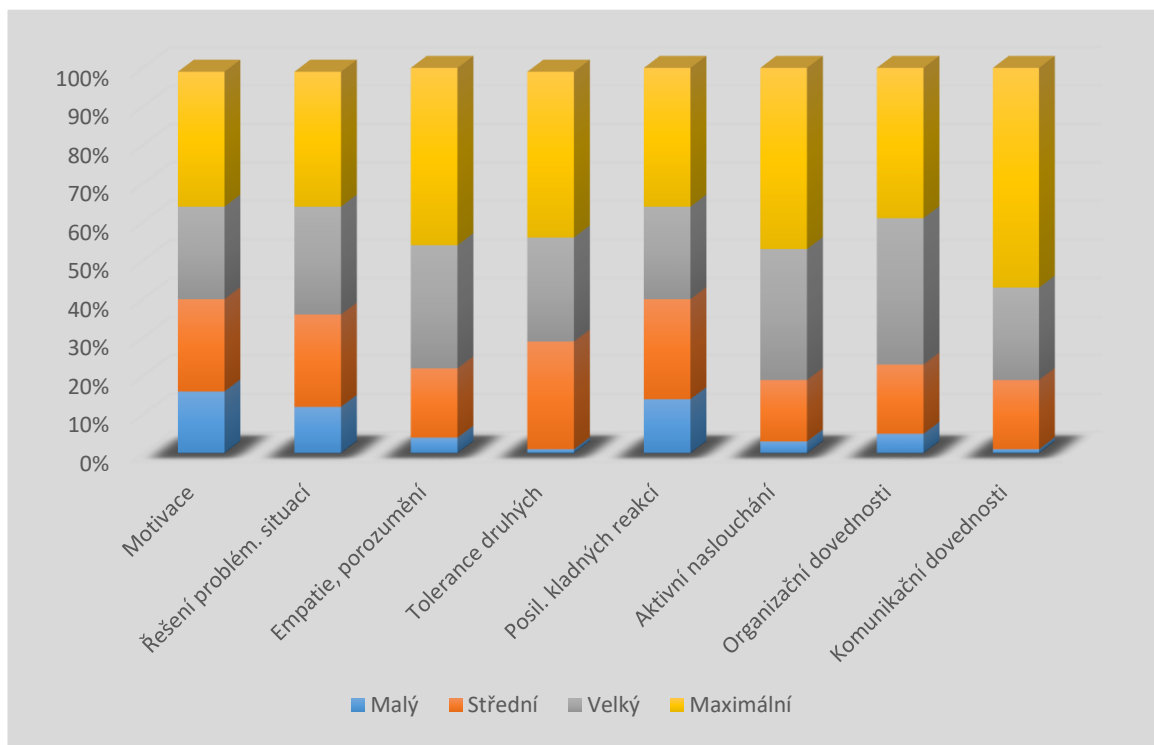
Graf č. 27: Procentuální přínos získaných znalostí a dovedností během studia sociální pedagogiky pro profesi sociálního pracovníka v NZDM



Tabulka č. 29: Přínos získaných dovedností a schopností během studia sociální pedagogiky pro profesi sociálního pracovníka v NZDM

Dovednosti a schopnosti / Míra přínosu	Malý	Střední	Velký	Maximální
Motivace	12	18	18	26
Řešení problémových situací	9	18	21	26
Empatie, porozumění	3	13	24	34
Tolerance druhých	1	21	20	32
Posilování kladných reakcí	10	19	18	27
Aktivní naslouchání	2	12	25	35
Organizační dovednosti	4	13	28	29
Komunikační dovednosti	1	13	18	42

Graf č. 28: Procentuální přínos získaných dovedností a schopností během studia sociální pedagogiky pro profesi sociálního pracovníka v NZDM



Poslední sekci dotazníku jsme věnovali hodnocení přínosu studia sociální pedagogiky v oblasti získaných znalostí a dovedností pro výkon povolání sociálního pracovníka v NDZM. Nejprve nás zajímalo, jak absolventi sociální pedagogiky vnímají své znalosti a dovednosti na základě jednotlivých předmětů během studia. V tabulce č. 28 a grafu č. 29 můžeme spatřit naměřené četnosti podle míry přínosu jednotlivých předmětů. Ze získaných údajů můžeme při sečtení velkého a maximálního přínosu specifikovat, že absolventi během studia vyhodnotili jako nejpřínosnější využití znalostí a dovedností z předmětu psychologie (62; 84 %), sociální pedagogiky (53; 72 %), odborné praxe (51; 69 %) a sociální práce (50; 68 %). Domníváme se, že absolventi hodnotí velice pozitivně předmět psychologie, protože jednotlivé oblasti (obecná psychologie, vývojová psychologie, sociální psychologie, pedagogická psychologie či psychologie osobnosti a patopsychologie) vedou k celistvému pochopení vývoje, prožívání a jednání jednotlivců i sociálních skupin. Další předměty jsme podle míry tohoto přínosu seřadili sestupně: speciální pedagogika (45; 61 %), metodiky (41; 55 %), pedagogická diagnostika (33; 45 %), sociální politika (31; 42 %) a obecná pedagogika (19; 26 %).

Na získané údaje můžeme dále nahlížet podle míry středního přínosu. Největší počet četností v tabulce č. 28 nacházíme u obecné pedagogiky (33; 45 %), pedagogické diagnostiky

(21; 28 %) a sociální politiky (20; 27 %). Hodnocení dalších předmětů je následující: speciální pedagogika (18; 24 %), sociální pedagogika (17; 23 %), metodiky (17; 23 %), sociální práce (16; 22 %), odborná praxe (14; 19 %) a psychologie (9; 12 %).

Je také zajímavé jednotlivé předměty interpretovat podle nízké míry přínosu. Nejvíce respondentů (23; 31 %) za málo přínosnou vyhodnotilo sociální politiku, obecnou pedagogiku (22; 30 %), pedagogickou diagnostiku (19; 26 %) a metodiky (16; 22 %). Naopak menší počet četností nacházíme u speciální pedagogiky (11; 15 %), odborné praxe (9; 12 %), sociální práce (8; 11 %), sociální pedagogiky (4; 5 %) a psychologie (3; 4 %).

Po hodnocení jednotlivých znalostí a dovedností z předmětů jsme se zaměřili na to, jak absolventi na základě celkového studia vnímají své další dovednosti a schopnosti, které jsou pro práci v NZDM důležité. Při jejich vyhodnocování jsme postupovali totožně jako u předešlé části. V tabulce č. 28 můžeme po součtu četností velkého a maximálního přínosu vidět, že všechny schopnosti obsahují vysoké četnosti. Nejvyšší počet respondentů (60; 81 %) identifikujeme u dovednosti aktivního naslouchání a komunikačních dovedností (60; 81 %). Dále se jedná o empatii a porozumění (58; 78 %), organizační dovednosti (57; 77 %), toleranci druhých (52; 70 %), řešení problémových situací (47; 64 %), posilování kladných reakcí (45; 61 %) a dovednost motivace (44; 59 %).

Mezi četnostmi na úrovni hodnocení středního přínosu těchto dovedností nejsou významné rozdíly. Respondenti jednotlivé schopnosti interpretovali následovně: tolerance druhých (21; 28 %), posilování kladných reakcí (19; 26 %), motivace (18; 24 %), řešení problémových situací (18; 24 %), empatie a porozumění (13; 18 %), organizační dovednosti (13; 18 %), komunikační dovednosti (13; 18 %) a aktivní naslouchání (12; 16 %).

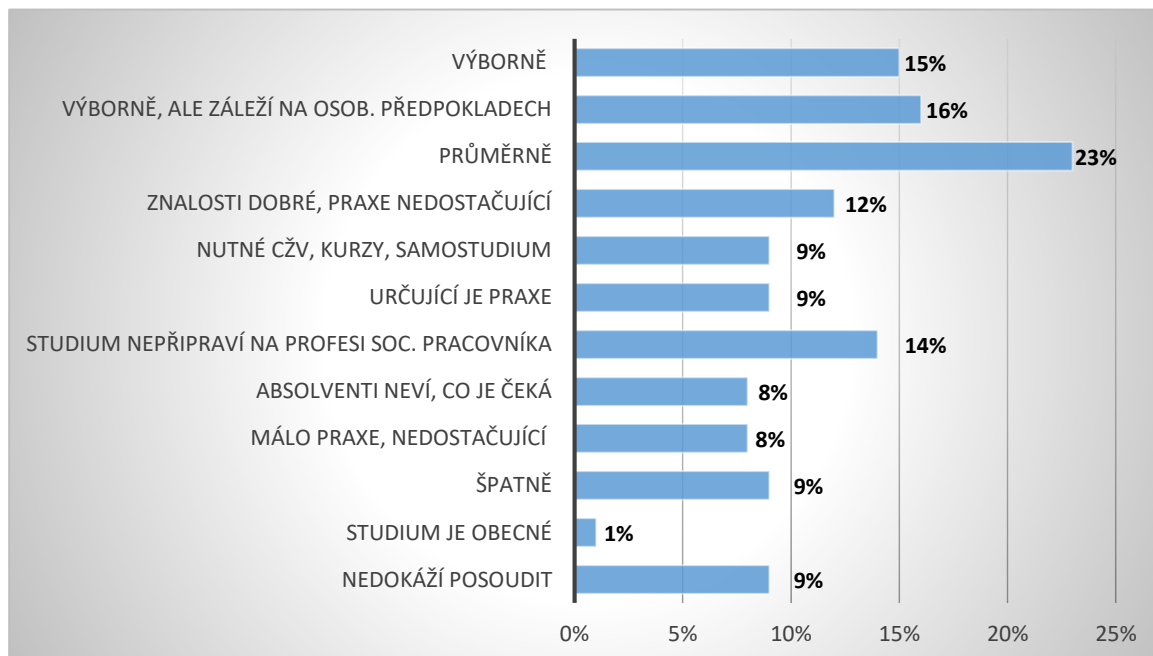
V kategorii malého přínosu zaznamenáváme více respondentů u dovednosti motivace (12; 16 %), posilování kladných reakcí (10; 14 %) a řešení problémových situací (9; 12 %). Zbylé dovednosti zastupuje minimální počet dotazovaných – organizační dovednosti (4; 5 %), empatie a porozumění (3; 4 %), aktivní naslouchání (2; 3 %), tolerance druhých (1; 1 %) a komunikační dovednosti (1; 1 %).

Otázka č. 21 – Jak celkově hodnotíte připravenost absolventů sociální pedagogiky pro práci v NZDM?

Tabulka č. 30: Názory na připravenost absolventů sociální pedagogiky pro práci v NZDM

Jak absolventi vnímají připravenost	Počet	Jak absolventi vnímají připravenost	Počet
Výborně	11	Studium nepřipraví na profesi sociálního pracovníka	10
Výborně, ale záleží na osobnostních předpokladech	12	Absolventi neví, co je čeká	6
Průměrně	17	Málo praxe, nedostačující	6
Znalosti dobré, praxe nedostačující	9	Špatně	7
Nutné CŽV, kurzy, samostudium	7	Studium je obecné	1
Určující je praxe	7	Nedokáží posoudit	7

Graf č. 29: Procentuální vyjádření názorů na připravenost absolventů sociální pedagogiky pro práci v NZDM



Na závěr jsme respondentům v dotazníku položili otázku, jaký mají názor na celkovou připravenost absolventů sociální pedagogiky pro profesi sociálního pracovníka v NZDM.

Tento pohled jistě ovlivňují také osobnostní předpoklady jednotlivých absolventů, jejich dosavadní pracovní zkušenosti a úspěchy. Ze získaných odpovědí vyplývá, že absolventi připravenost vyhodnotili spíše pozitivně, jednotlivé odpovědi si však pro detailnější analýzu blíže specifikujeme.

Na základě tabulky č. 30 do první kategorie začleňujeme respondenty, kteří připravenost specifikovali jako výbornou (11; 15 %) či jako výbornou, ale s důrazem na význam osobnostních předpokladů (12; 16 %). Při bližším zkoumání dat v první oblasti nacházíme participanty z VOŠ v Domažlicích (1; 1 %), jiné VOŠ (1; 1 %) a vysokých škol UTB – FHS (2; 3 %), MU – PF (2; 3 %), OSU – PF (1; 1 %), UP – CMTF (1; 1 %), MU – FF (1; 1 %), UJEP (1; 1 %) a UK (1; 1 %). V druhé kategorii se nachází pozitivní hodnocení studia od absolventů z VOŠ sociálně právní v Praze (4; 5 %) a vysokých škol UHK (4; 5 %), OSU – PF (2; 3 %), UP – CMTF (2; 3 %), MU – FF (1; 1 %).

Do druhé oblasti hodnocení studia řadíme 4 druhy odpovědí. První z nich představují respondenti, kteří studium evaluovali za průměrné (dobré, dostatečné, střední). Jedná se celkem o 17 osob (23 %) z vysokých škol UP – CMTF (5; 7 %), UHK (2; 3 %), UK (2; 3 %), SLU (2; 3 %), JU (2; 3 %), UTB (1; 1 %), MU – FF (1; 1 %), UJEP (1; 1 %), UJAK (1; 1 %). Dalších 9 respondentů (12 %) uvedlo, že jsou na základě studia dobré znalosti, praxe je však nedostačující. Tito lidé studovali na VOŠ v Kroměříži (2; 3 %), VOŠ sociálně právní v Praze (1; 1 %), jiné VOŠ (1; 1 %) a vysokých školách UHK (2; 3 %), UTB – FHS (1; 1 %) a UJEP (1; 1 %). Do oblasti začleňujeme také 7 odpovědí (9 %), že je nutné celoživotní vzdělávání, kurzy či samostudium. Jedná se o respondenty z VOŠ Sociálně právní v Praze (1; 1 %), VOŠ v Domažlicích (1; 1 %), vysokých škol MU – PF (3; 4 %), MU – FF (1; 1 %) a UP – CMTF (1; 1 %). Tuto oblast hodnocení studia uzavírá odpověď, kdy absolventi vnímají studium jako průměrné, dodávají však, že je určující praxe. Jsou to absolventi VOŠ sociálně právní v Praze (3; 4 %), OSU – PF (1; 1 %), MU – FF (1; 1 %), MU – PF (1; 1 %) a UHK (1; 1 %).

Další část hodnocení věnujeme samostatné kategorii, která obsahuje odpovědi 10 dotazovaných (14 %), kteří interpretovali, že studium nepřipraví na profesi sociálního pracovníka. Tuto odpověď jsme se rozhodli analyzovat detailněji. Zjistili jsme, že takto odpověděli absolventi vysokých škol na obou úrovních vzdělávání ve věkovém rozmezí 23-33 let. Vidíme tedy, že se jedná jednak o čerstvé absolventy sociální pedagogiky, ale také osoby v produktivním věku již s jistými pracovními zkušenostmi. Absolventi bakalářského studijního programu studovali na UP – CMTF (2; 3 %), MU – PF (1; 1 %) a UJEP (1; 1 %). Na otázku se také vyjádřili absolventi magisterského stupně vzdělání MU – PF (2; 3 %),

UTB- FHS (1; 1 %), UHK (1; 1 %) a UJEP (1; 1 %). Po součtu odpovědí na jednotlivých úrovních vzdělávání spatřujeme, že jsme obdrželi o 2 odpovědi více od absolventů magisterských studijních programů. Mezi nejčastěji uváděné vysoké školy patří MU – PF (3; 4 %), UJEP (2; 3 %) a UP – CMTF (2; 3 %).

Čtvrtou oblast tvoří odpovědi 20 respondentů (27 %). Prvních 6 dotazovaných (8 %) ve věku 26-45 let připravenost vyhodnotilo tak, že absolventi neví, co je na této pozici v NZDM čeká. Identifikujeme zde absolventy z VOŠ v Kroměříži (1; 1 %), jiných VOŠ (2; 3 %), UTB – FHS (1; 1 %), UJEP (1; 1 %) a Univerzity v Pardubicích (1; 1 %). Domníváme se, že se podle jejich věku může jednat o absolventy, kteří situaci hodnotí na základě vlastní zkušenosti či na základě dovedností svých podřízených či kolegů se stejným oborem. Dalších 6 osob (8 %) ve věku 24-32 let připravenost vnímá jako nedostačující s malou praxí. Jedná se o absolventy z VOŠ sociálně právní v Praze (1, 1 %) a magisterských studijních programů na UTB - FHS (3, 4 %), MU – FF (1, 1 %) a UHK (1, 1 %). Dále zde řadíme odpovědi 7 respondentů (9 %), kteří připravenost vnímají jako špatnou. Věk těchto dotazovaných se pohybuje v rozmezí 25-46 let. Jeden absolvent (1 %) studoval na bakalářském studijním programu na OSU – PF, ostatní na magisterských studijních programem následujících vysokých škol: UJEP (3; 4 %), UTB – FHS (2; 3 %) a Univerzity v Pardubicích (1, 1 %). Poslední odpověď této sekce zastupuje pouze 1 participant (1; 1 %) z magisterského studijního programu MU – FF, který studium vyhodnotil jako velmi obecné.

Poslední kategorii „nedokáží posoudit“ zastupuje 7 respondentů (9 %), kteří se k otázce nevyjádřili či nedokázali připravenost celkově posoudit. Tito respondenti studovali na VOŠ v Kroměříži (1; 1 %), jiné VOŠ (2; 3 %), OSU – PF (2; 3 %), UTB – FHS (1; 1 %) a UJEP (1; 1 %).

4. 8 Ověřování hypotéz

Hypotéza č. 1:

V rámci ověřování první hypotézy nás zajímá, zda se liší vnímání přínosu studia na základě pohlaví.

H_0 : Mezi pohlavím respondentů, a tím, jak vnímají přínos studia pro práci v NZDM, není statisticky významný vztah.

H_A : Mezi pohlavím respondentů, a tím, jak vnímají přínos studia pro práci v NZDM, je statisticky významný vztah.

Pro ověřování hypotéz jsme zvolili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka č. 31: Pozorovaná četnost vnímání přínosu studia podle pohlaví

Přínos / Pohlaví	Muži	Ženy	Celkem
Malý až střední přínos	5	30	35
Velký až maximální přínos	8	31	39
Celkem	13	61	74

Tabulka č. 32: Očekávaná četnost vnímání přínosu studia podle pohlaví

Přínos / Pohlaví	Muži	Ženy	Celkem
Malý až střední přínos	6,149	28,851	35
Velký až maximální přínos	6,851	32,149	39
Celkem	13	61	74

Z důvodu malých četností u jednotlivých kategorií u mužů jsme do jedné oblasti sloučili malý a střední přínos a velký a maximální přínos. Hodnotu testového kritéria jsme podle údajů stanovili na $\chi^2 = 0,4939$. Hodnotu testového kritéria jsme poté srovnali s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05 s jedním stupněm volnosti. Výsledek kritické hodnoty nám vyšel $\chi^2_{0,05}(1) = 3,8415$. Jelikož je naše vypočtená hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu. Z výpočtů tedy vyplývá, že mezi pohlavím respondentů a tím, jak vnímají přínos studia pro práci v NZDM, není statisticky významný vztah.

Hypotéza č. 2:

Náš výzkumný soubor zastupují nejčastěji respondenti ve věku do 29 let. Z tohoto důvodu předpokládáme, že se jejich hodnocení přínosu studia bude lišit od dalších věkových skupin.

H_0 : Mezi věkem respondentů, a tím, jak vnímají přínos studia pro práci v NZDM, není statisticky významný vztah.

H_A : Mezi věkem respondentů, a tím, jak vnímají přínos studia pro práci v NZDM, je statisticky významný vztah.

Pro ověřování hypotéz jsme si zvolili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka č. 33: Pozorovaná četnost vnímání přínosu studia podle věku

Přínos / Věk	20-29 let	30-39 let	40 a více let	Celkem
Malý až střední přínos	20	11	4	35
Velký až maximální přínos	23	6	10	39
Celkem	43	17	14	74

Tabulka č. 34: Očekávaná četnost vnímání přínosu studia podle věku

Přínos / Věk	20-29 let	30-39 let	40 let a více	Celkem
Malý až střední přínos	20,338	8,041	6,622	35
Velký až maximální přínos	22,662	8,959	7,378	39
Celkem	43	17	14	74

Z důvodu nižšího počtu respondentů ve věkové kategorii 30-39 let jsme sloučili kategorii malého a středního přínosu. Ze stejného důvodu jsme u věkové skupiny 40 let a více spojili kategorii velkého a maximálního přínosu. Hodnota testového kritéria nám vyšla na $\chi^2 = 4,0469$. Hodnotu testového kritéria jsme poté srovnali s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05 se dvěma stupni volnosti. Výsledek kritické hodnoty nám vyšel $\chi^2_{0,05}(4) = 5,9915$. Jelikož je naše vypočtená hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, nelze odmítnout nulovou hypotézu. Z výpočtů tedy vyplývá, že mezi věkem respondentů, a tím, jak vnímají přínos studia pro práci v NZDM, není statisticky významný vztah.

Hypotéza č. 3:

U této hypotézy se domníváme, že se celkové hodnocení přínosu studia bude lišit u absolventů sociální pedagogů s dosaženým magisterským stupněm vzdělání, kteří jej budou považovat na základě hlubší studijní přípravy za více přínosné než ostatní absolventi.

H_0 : Mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání respondentů, a tím, jak vnímají přínos studia pro práci v NZDM, není statisticky významný vztah.

H_A : Mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání respondentů, a tím, jak vnímají přínos studia pro práci v NZDM, je statisticky významný vztah.

Opět jsme si pro ověřování hypotéz vybrali test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka č. 35: Pozorovaná četnost vnímání přínosu studia podle stupně dosaženého vzdělání

Přínos / Stupeň vzdělání	VŠ - BC	VŠ - MGR	Celkem
Malý přínos	5	4	9
Střední přínos	10	10	20
Velký až maximální přínos	20	14	34
Celkem	35	28	63

Tabulka č. 36: Očekávaná četnost vnímání přínosu studia podle věku stupně dosaženého vzdělání

Přínos / Stupeň vzdělání	VŠ - BC	VŠ - MGR	Celkem
Malý přínos	5,000	4,000	9
Střední přínos	11,111	8,889	20
Velký až maximální přínos	18,889	15,111	34
Celkem	35	28	63

Absolventy VOŠ jsme do statistického testování hypotéz nezahrnuli z důvodu nízkého počtu participantů, proto je u této hypotézy výzkumný vzorek menší. Museli jsme také sloučit kategorie velkého a maximálního přínosu, aby bylo statistické testování hypotéz realizovatelné. Hodnotu testového kritéria jsme stanovili na $\chi^2 = 0,3971$. Hodnotu testového kritéria jsme poté srovnali s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05 se dvěma stupni volnosti. Výsledek kritické hodnoty nám vyšel $\chi^2_{0,05}(3) = 5,9914$. Jelikož je naše vypočtená hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, nemůžeme odmítnout nulovou

hypotézu. Z výpočtů tedy vyplývá, že nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání respondentů a tím, jak vnímají přínos studia pro práci v NZDM, není statisticky významný vztah.

Hypotéza č. 4:

Na základě interpretace dat již víme, že velká část absolventů před NZDM pracovala v jiné organizaci. Domníváme se, že tito absolventi mohou hodnotit přínos studia odlišně než absolventi, pro které je práce v NZDM jejich první profesní zkušeností.

H_0 : Mezi hodnocením přínosu studia pro práci v NZDM, a tím, zda se jedná o první pracovní zkušenost absolventů, není statisticky významný vztah.

H_A : Mezi hodnocením přínosu studia pro práci v NZDM, a tím, zda se jedná o první pracovní zkušenost absolventů, je statisticky významný vztah.

Pro ověřování hypotéz jsme zvolili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka č. 37: Pozorovaná četnost hodnocení přínosu studia pro práci v NZDM podle toho, zda se jedná o první pracovní zkušenost absolventů

Přínos / První zaměstnání	Ano	Ne	Celkem
Malý přínos	4	5	9
Střední přínos	9	17	26
Velký až maximální přínos	11	28	39
Celkem	24	50	74

Tabulka č. 38: Očekávaná četnost hodnocení přínosu studia pro práci v NZDM podle toho, zda se jedná o první pracovní zkušenost absolventů

Přínos / První zaměstnání	Ano	Ne	Celkem
Malý přínos	2,919	6,081	9
Střední přínos	8,432	17,568	26
Velký až maximální přínos	12,649	26,351	39
Celkem	24	50	74

Hodnota testového kritéria nám podle výpočtů vyšla na $\chi^2 = 0,9671$. Hodnotu testového kritéria jsme poté srovnali s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05 se dvěma stupni volnosti. Výsledek kritické hodnoty jsme stanovili na $\chi^2_{0,05}(3) = 5,9914$. Jelikož je naše

vypočtená hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, nelze odmítnout nulovou hypotézu. Z výpočtů tedy vyplývá, že mezi tím, jak absolventi vnímají přínos studia pro práci v NZDM a tím, zda před nástupem do NZDM pracovali v jiné organizaci, není statisticky významná souvislost.

Hypotéza č. 5:

V rámci této hypotézy se zaměřujeme na další vzdělávání absolventů před nástupem do NZDM. Období před nástupem do zařízení jsme zvolili z toho důvodu, že absolventi ještě nemají povinnost dalšího vzdělávání sociálních pracovníků. U této hypotézy předpokládáme, že budou statisticky významné rozdíly u věkové skupiny do 29 let. Očekáváme, že tito lidé mohou mít po čerstvém absolvování studia větší motivaci k dalšímu vzdělávání/učení.

H_0 : Mezi věkem respondentů, a tím, jestli se před nástupem do NZDM dále vzdělávali, není statisticky významný vztah.

H_A : Mezi věkem respondentů, a tím, jestli se před nástupem do NZDM dále vzdělávali, je statisticky významný vztah.

Opět jsme si pro ověřování hypotéz zvolili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka č. 39: Pozorovaná četnost mezi dalším vzděláváním před nástupem do NZDM a věkem respondentů

Další vzdělávání před nástupem do NZDM / Věk	20-29 let	30 let a více	Celkem
Nezúčastnili se	16	10	26
Samostudium	18	13	31
Odborný seminář, kurz	20	13	33
Zahájení studia	7	7	14
Celkem	61	43	104

Tabulka č. 40: Očekávaná četnost mezi dalším vzděláváním před nástupem do NZDM a věkem respondentů

Další vzdělávání před nástupem do NZDM / Věk	20-29 let	30 let a více	Celkem
Nezúčastnili se	15,250	10,750	26
Samostudium	18,183	12,817	31
Odborný seminář, kurz	19,356	13,644	33
Zahájení studia	8,212	5,788	14
Celkem	61	43	104

U této hypotézy pracujeme s větším počtem odpovědí, jelikož respondenti mohli vybírat odpovědi z více možností. Hodnotu testového jsme podle výsledků stanovili na $\chi^2 = 0,5778$. Hodnotu testového kritéria jsme poté srovnali s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05 se třemi stupni volnosti. Výsledek kritické hodnoty jsme vypočítali na $\chi^2_{0,05}(6) = 7,8147$. Jelikož je naše vypočtená hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, nelze odmítnout nulovou hypotézu. Z výpočtů tedy vyplývá, že mezi věkem respondentů, a tím, zda se před nástupem do NZDM zúčastnili nějaké formy dalšího vzdělávání, není statisticky významný vztah.

Hypotéza č. 6:

U hypotézy č. 6 se domníváme, že budou u jednotlivých způsobů dalšího vzdělávání statisticky významné rozdíly mezi absolventy vyšších odborných škol a vysokých škol. Očekáváme, že lidé s vysokoškolským titulem budou více motivováni k celoživotnímu vzdělávání/učení.

H_0 : Mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání absolventů sociální pedagogiky, a tím, zda se před nástupem do NZDM zúčastnili nějaké formy dalšího vzdělávání, není statisticky významný vztah.

H_A : : Mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání absolventů sociální pedagogiky, a tím, zda se před nástupem do NZDM zúčastnili nějaké formy dalšího vzdělávání, je statisticky významný vztah.

I v posledním případě jsme si pro ověření hypotéz vybrali test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka č. 41: Pozorovaná četnost mezi dalším vzděláváním před nástupem do NZDM a stupněm dosaženého vzdělání

Další vzdělávání před nástupem do NZDM / Stupeň vzdělání	VOŠ	VŠ – BC	VŠ – MGR	Celkem
Nezúčastnili se	1	15	10	26
Samostudium	6	11	14	31
Odborný seminář, kurz	8	11	14	33
Zahájení studia	3	8	3	14
Celkem	18	45	41	104

Tabulka č. 42: Očekávaná četnost mezi dalším vzděláváním před nástupem do NZDM a stupněm dosaženého vzdělání

Další vzdělávání před nástupem do NZDM / Stupeň vzdělání	VOŠ	VŠ – BC	VŠ – MGR	Celkem
Nezúčastnili se	4,500	11,250	10,250	26
Samostudium	5,365	13,413	12,221	31
Odborný seminář, kurz	5,712	14,279	13,010	33
Zahájení studia	2,423	6,058	5,519	14
Celkem	18	45	41	104

I u této hypotézy vycházíme z většího počtu odpovědí, jelikož respondenti mohli volit více odpovědí na danou otázku. Hodnotu testového jsme podle výsledků stanovili na $\chi^2 = 8,4018$. Hodnotu testového kritéria jsme poté srovnali s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05 s šesti stupni volnosti. Výsledek kritické hodnoty jsme vypočítali na $\chi^2_{0,05}(6) = 12,5916$. Jelikož je naše vypočtená hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu. Z výpočtů tedy vyplývá, že mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání absolventů, a tím, zda se před nástupem do NZDM zúčastnili nějaké formy dalšího vzdělávání, není sta významný vztah.

4. 9 Diskuze

Prvním výzkumným cílem jsme chtěli zjistit, zda se nachází rozdíly v celkovém vnímání přínosu studia pro práci v NZDM podle pohlaví respondentů. Na základě ověřování hypotéz se nám nepodařilo prokázat souvislost mezi těmito proměnnými. Ačkoli jsme předpokládali

statisticky významné rozdíly v hodnocení přínosu studia podle pohlaví, jsme nuceni prohlásit, že se vnímání celkového přínosu studia na základě pohlaví respondentů neliší.

Je důležité dodat, že jsme si vědomi nižšího počtu mužů ve výzkumu, jelikož se jedná o obor, ve kterém pracují převážně ženy. Tento fakt potvrzuje také ČSÚ (2017, s. 23), který podle podílu absolventů určitých vysokých škol² specifikuje, že muže zajímají především technicky zaměřené školy. I přes tuto skutečnost můžeme u mužů i žen hodnocení studia označit za velmi přínosné. Vnímání malého přínosu studia nacházíme u 12 osob (12 %), střední přínos udává 26 respondentů (35 %) a velký až maximální přínos celkem 39 respondentů (53 %).

V rámci druhého výzkumného cíle jsme hledali vztah mezi věkem respondentů a celkovým hodnocením přínosu studia. Předpokládali jsme rozdílné vnímání významu studia u skupiny respondentů do 29 let, kterých bylo ve výzkumu nejvíce. Při statistickém testování hypotéz se nám tuto souvislost nepodařilo dokázat, lze tedy říci, že věk respondentů neovlivňuje to, jak hodnotí celkový přínos studia.

Ve třetím výzkumném cíli jsme usilovali o prokázání souvislosti mezi nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání absolventů, a tím, jak interpretují přínos studia pro práci v NZDM. Domnívali jsme se, že za více přínosné budou považovat studium absolventi magisterských studijních programů. Zmíněný vztah se nám při statistickém testování hypotéz nepotvrdil, znamená to tedy, že při hodnocení celkového přínosu studia pro práci v NZDM nezáleží tolik na tom, jakého stupně vzdělání absolventi dosáhli. Na základě zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, by měli být absolventi vybaveni potřebnými kompetencemi po absolvování vyšší odborné školy i vysoké školy na jednotlivých stupních vzdělávání. Konkrétní požadované znalosti a dovednosti jsme již podle standardů vzdělávání v sociální pedagogice (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2017, s. 2-5) specifikovali v teoretické části práce.

V rámci výzkumného šetření nás také zajímalo, jaké znalosti a dovednosti absolventi spatřují na základě studia pro profesi sociálního pracovníka v NZDM za přínosné. Zjistili jsme, že v oblasti znalostí a schopností z jednotlivých předmětů absolventi za nejprínosnější

² ČSÚ (2016, s. 23) se ve statistice zaměřil na absolventy těchto vysokých škol: Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita, Česká zemědělská univerzita v Praze, Vysoké učení technické v Brně, České vysoké učení technické v Praze a Vysoká škola báňská – technická univerzita v Ostravě.

V roce 2018 studovalo např. na Univerzitě Karlově 27 798 žen a 17 437 mužů, na Masarykově univerzitě 18 545 žen a 11 618 mužů. Pro porovnání uvádíme Vysoké učení technické v Brně, kde studovalo 13 033 mužů a 5 230 žen a Vysokou školu Báňskou – technickou univerzitu v Ostravě se 7 388 muži a 3 916 ženami.

identifikuje psychologii, kterou takto označilo 62 osob (84 %). Vysoké hodnocení má dále sociální pedagogika s 53 respondenty (72 %), sociální práce s 50 osobami (68 %) a odborné praxe během studia s odpověďmi od 51 respondentů (69 %). Jednotlivé předměty můžeme dát také do souvislosti s mezioborovými vztahy sociální pedagogiky, o kterých pojednává např. Kraus a Poláčková (2001), podle kterých má psychologie k sociální pedagogice těsný vztah. Psychologie je významná pro efektivní výchovné působení jednak na základě znalostí sociálních podmínek a jevů, ale je také zásadní pro pochopení chování, prožívání a celkové osobnosti vychovávaného a jeho vztahů k ostatním lidem. Kraus a Poláčková (2001, s. 37) dále dodávají, že má v tomto význam především sociální psychologie. Zcela specifický je vztah sociální pedagogiky a sociální práce, o kterém jsme již pojednávali v první kapitole této práce. Jedná se o obor, který má k sociální pedagogice nejbližší a prolíná se od určitých částí studijního oboru až po uplatnění absolventů sociální pedagogiky v sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb.).

Kromě vnímání jednotlivých předmětů jsme se dále věnovali tomu, jak absolventi na základě studia hodnotí své další dovednosti a schopnosti, které jsou pro dané povolání přínosné. Zjistili jsme, že jsou jednotlivé dovednosti interpretovány velmi pozitivně. Celkem 60 absolventů (81 %) za nejpřínosnější považuje dovednost aktivního naslouchání a stejně tak 60 respondentů (81 %) vnímá komunikační dovednosti. Vysoké hodnocení nacházíme také u dovednosti empatie a porozumění s odpověďmi od 58 respondentů (78 %) či organizačních dovedností u 57 osob (77 %).

Do dotazníku jsme začlenili hodnocení přínosu daných oblastí, které jsou významné pro povolání sociálního pracovníka v NZDM a zároveň se shodují se standardy vzdělávání v sociální pedagogice (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2017, s. 2-5). Samotná Asociace (2014, s. 3) zmiňuje, že si studenti sociální pedagogiky během studia osvojují znalosti a kompetence, na základě kterých mohou pracovat v sektoru sociální práce. Asociace (2014, s. 3) také reflektuje těsný vztah sociální pedagogiky a sociální práce např. v NZDM, ale i dalších zařízeních. Uvádí, že sociální pedagogové jsou na vzdělávací a výchovné činnosti, které ze zákona tvoří neoddělitelnou součást těchto služeb, připravováni ještě cíleněji a systematictěji než absolventi sociální práce.

Čtvrtým výzkumným cílem jsme chtěli zjistit, zda celkové hodnocení přínosu studia ovlivňuje skutečnost, zda absolventi před nástupem do NZDM pracovali v jiné organizaci. Na základě statistického ověřování hypotéz se nám tuto souvislost nepodařilo prokázat a byli jsme tak nuceni přijmout nulovou hypotézu. Ačkoli celkem 50 respondentů (67 %)

před nástupem do NZDM pracovalo v jiné organizaci a hodnotí to jako pozitivní zkušenost, lze říci, že to nijak nemění jejich názor na celkové vnímání přínosu studia pro dané povolání. Zjistili jsme, že absolventi nejčastěji pracovali v nestátních neziskových organizacích a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání.

V rámci pátého a šestého cíle jsme se zaměřili na další vzdělávání respondentů před nástupem do NZDM – nejprve ve vztahu k jejich věku a poté k nejvyššímu dosaženému stupni vzdělání. Na základě ověřování stanovených hypotéz jsme dospěli k závěru, že v obou případech nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu. Znamená to tedy, že věk respondentů ani jejich nejvyšší dosažený stupeň vzdělání neovlivňuje to, jaké formy dalšího vzdělávání se před nástupem do NZDM zúčastnili. Je však důležité dodat, že možnost dalšího vzdělávání specifikovalo 48 respondentů (65 %). Tito respondenti často uváděli, že se zúčastnili i více forem dalšího vzdělávání. Celkem 31 respondentů (42 %) si rozšířilo znalosti samostudiem (např. studiem odborné literatury), 33 osob (45 %) absolvovalo odborný seminář či kurz. Zjistili jsme také, že 14 respondentů (19 %) před nástupem do NZDM zahájilo další studium na vysoké škole. Pouze necelá jedna třetina osob (26; 35 %) uvedla, že se nezúčastnili žádné formy dalšího vzdělávání.

Ze zjištěných údajů vidíme, že se velká část respondentů zúčastnila dalšího vzdělávání. V rámci dalšího výzkumu by se dalo zaměřit na zjišťování motivace k dalšímu vzdělávání, zda se jednalo např. o zájem absolventů či nutnou potřebu pro praxi. Beneš (2004, s. 25) jako klíčové důvody pro další vzdělávání zmiňuje zájem sociálních pracovníků, jejich potřebu získat nové znalosti a rozvíjet své schopnosti, udržení pracovního místa či požadavek zaměstnavatele. Zmiňuje také touhu po sociálním uznání a prestiž nebo použitelnost naučeného v praktickém životě. Na tomto místě také doporučujeme další vzdělávání v rámci celoživotní nabídky PDF UPOL (2019) a jejich vzdělávacích kurzech, jedná se např. o agresivitu ve třídě či jiném kolektivu, práci se skupinou nebo komunikační výchovu.

4. 10 Závěr výzkumu

Výzkumné šetření jsme realizovali během roku 2019 prostřednictvím dotazníkového šetření v online podobě. Dotazník obsahoval celkem 21 položek a koncipovali jsme jej do tří částí. Při vlastním výzkumu jsme oslovili řadu absolventů sociální pedagogiky na sociální síti Facebook, dotazník jsme dále zaslali na základě Registru poskytovatelů sociálních služeb 255 zástupcům NZDM v České republice. V poslední fázi jsme o sdílení dotazníku požádali vedoucí kateder těchto vysokých škol: OSU – PF, UTB – FHS, MU – FF, MU – PF, UHK –

PF, UJEP – PF a UK. Nás výzkumný soubor tvořilo celkem 74 respondentů z výše uvedených škol, dále se jednalo o absolventy z UJAK, SLU, JU, Univerzity v Pardubicích, VOŠ Sociálně právní v Praze, VOŠ v Kroměříži a několika dalších VOŠ (např. v Chebu, Domažlicích).

V počátečních pěti otázkách jsme se respondentů ptali na demografické údaje, zjišťovali jsme jejich pohlaví, věk či z jakého kraje pochází. Dále nás zajímal jejich nejvyšší dosažený stupeň vzdělání a na jaké vyšší odborné škole či vysoké škole sociální pedagogiku studovali.

V otázce č. 6 jsme zjišťovali, jak absolventi celkově vnímají přínos studia sociální pedagogiky pro povolání sociálního pracovníka v NZDM. Na jejich odpovědi jsme nahlíželi z více pohledů (podle pohlaví i nejvyššího dosaženého stupně vzdělání) a zjistili jsme, že studium považují celkově za velmi přínosné. Pro vyhodnocení jsme sloučili kategorii velkého a maximálního přínosu, kde jsme identifikovali celkem 39 osob (53 %). Dalších 26 (35 %) účastníků výzkumu studium vnímá za středně přínosné a zbylých 9 (12 %) za málo přínosné.

K uvedené otázce se pojí další, ve které jsme se respondentů dotazovali na nejprínosnější zařízení pro odbornou praxi během studia. Nebylo pro nás překvapivé, že nejvíce respondentů uvedlo právě praxi v NZDM – odpověď uvedlo 38 osob (51 %). Dané zařízení si mohli vybrat zcela záměrně, jelikož věděli, že se v něm chtějí po absolvování studia uplatnit. Po NZDM jsme nejvíce odpovědi našli u dětských domovů, které jsou také specifické prací s dětmi a mládeží v obtížných životních situacích. V odpovědích nás překvapilo, že 2 respondenti (3 %) za nejprínosnější interpretovali praxi v mateřské škole. Domníváme se, že absolventi mohli tuto odpověď zvolit z důvodu, že svou odbornou praxi ve škole směřovali spíše k malým dětem. Jako další důvod spatřujeme to, že je potřeba být v mateřské škole flexibilní, umět k dětem přistupovat individuálně, ale zároveň být schopen pracovat se skupinou a prostředím, s čímž se pojí tvorba programů a celkové výchovně-vzdělávací působení.

V 8. a 9. otázce jsme se respondentů ptali na jejich volný čas. Nejprve jsme se zaměřili na náplň jejich volného času. Je logické, že jsme nejvíce odpovědi zaznamenali u možností, které jsme respondentům k otázce nabídli. Jedná se o aktivity, které mohou být pro respondenty zdrojem odpočinku, rozptýlení i rozvoje, ale zároveň také prevencí vzniku syndromu vyhoření v pomáhajících profesích. Sledování filmů a seriálů zvolilo 38 osob (51 %), sport 36 dotazovaných (49 %), 29 osob (39 %) vybralo poslech hudby či čtení beletrie (26; 35 %). Účastníci výzkumu psali také vlastní odpovědi, jednalo se nejčastěji o péči o dům a zahradu (6; 8 %) a čas strávený s rodinou (4; 5 %). Jako další si můžeme uvést návštěvu kulturních akcí, přírody, dobrovolnictví, tanec či fotografování. V této otázce nás

překvapilo, jak absolventi vysoce hodnotí vliv těchto volnočasových aktivit na jejich dovednosti pro práci s dětmi a mládeží. Zjistili jsme, že maximální vliv zvolilo 23 osob (31 %), velký vliv 19 respondentů (26 %), střední vliv 21 osob (28 %) a malý vliv 11 dotazovaných (15 %). Jasně tedy vidíme, jak je pro absolventy náplň jejich volného času důležitá a prolíná se i do profesní oblasti jejich života.

Dále pro nás bylo důležité věnovat se dalšímu vzdělávání absolventů sociální pedagogiky. Nejprve jsme se v dotazníku zaměřili na další vzdělávání před nástupem do NZDM. Ačkoli absolventi vnímají studium celkově za velmi přínosné, obdrželi jsme i tak zajímavé odpovědi. Zjistili jsme, že si své znalosti a dovednosti před nástupem do NZDM obohatilo 47 osob (64 %). Jednalo se nejčastěji o odborné semináře a kurzy (33; 45 %) a samostudium (31; 42 %). Dále nás zaujaly odpovědi týkající se zahájení studia na vysoké škole. Celkem 8 dotazovaných (11 %) uvedlo, že zahájili studium sociální práce na vysoké škole – 5 absolventů (7 %) bakalářských studijních programů a 3 absolventi (4 %) magisterských programů. Tento fakt byl pro nás podnětný z toho důvodu, že je při studiu sociální pedagogiky věnována pozornost také předmětu sociální práce či sociální politiky. Dále jsme identifikovali, že 3 respondenti (4 %) zahájili další studium sociální pedagogiky na VŠ či započali studium pedagogického minima (3; 4 %).

Pro vytvoření celistvého pohledu jsme se také ptali na další vzdělávání po nástupu do NZDM. Nepřekvapilo nás, že nejvíce respondentů zvolilo povinné vzdělávací kurzy (27; 36 %) či povinné odborné semináře a školení (22; 29 %). Zaměstnavatelé sociálních pracovníků mají totiž ze zákona (Zákon č. 108/2006 Sb.) povinnost zajistit jim vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok. Zákon jako formy dalšího vzdělávání specifikuje specializační vzdělávání zajištěné vyššími odbornými školami či vysokými školami, kurzy s akreditovaným programem, školicí akce, konference či odborné stáže. V oblasti dalšího vzdělávání na vysoké škole nacházíme celkem 16 osob (21 %), kdy 1 dotazovaný (1 %) zahájil studium sociální pedagogiky na VOŠ, celkem 8 dotazovaných (11 %) započalo studium sociální pedagogiky na VŠ a 7 respondentů (9 %) studium sociální práce na VŠ. Je otázkou, zda se v těchto případech jednalo o vlastní impulz a motivaci absolventů či bylo zahájení studia vyžadováno ze strany zaměstnavatele. Vidíme to rovněž jako podnět pro další výzkum. Celkem 2 osoby (3 %) uvedly, že také absolvovali odbornou stáž v jiném NZDM. Zbýlých 9 dotazovaných (12 %) odpovědělo, že se nezúčastnili žádné formy dalšího vzdělávání. Celkově však můžeme říct, že absolventi další vzdělávání vnímají

za velmi přínosné, po sloučení velkého a maximálního přínosu zde nacházíme 57 hodnocení (77 %) respondentů.

Dále nás zajímalo, zda absolventi sociální pedagogiky před nástupem do NZDM pracovali v jiném zařízení a jak tato zkušenost případně ovlivnila jejich názor na celkový přínos studia. Zjistili jsme, že práce v NZDM byla první pracovní zkušeností pro 24 absolventů (32 %). Ostatní respondenti před nástupem do NZDM pracovali v jiných zařízeních, jednalo se nejčastěji o nestátní neziskové organizace (21; 28 %) a školská zařízení pro zájmové vzdělávání (20; 27 %). Při statistickém testování hypotéz jsme dospěli k závěru, že předchozí zaměstnání nezměnilo názor respondentů na přínos studia pro práci v NZDM. Celkově však absolventi vyhodnotili předchozí pracovní zkušenosti za velmi kladné.

Jelikož v NZDM není od sebe možné oddělit činnost sociální pedagogiky a sociální práce, v 17. otázce jsme se respondentů zeptali, jak se podle jejich názoru tyto činnosti nejčastěji prolínají. Ze všech odpovědí jasně zvítězila oblast preventivních programů s odpověďmi 44 participantů (59 %). Troufáme si říci, že jsou na tuto oblast absolventi sociální pedagogiky velmi dobře připraveni, jelikož oblast prevence a intervence tvoří jednu z klíčových oblastí sociální pedagogiky. Vyšší počet četností jsme také zaznamenali u oblasti volného času, zájmových činností a kroužků (17; 23 %), táborů, zážitkových akcí a výletů (11; 15 %), oblasti vedení dětí a práce se skupinou (10; 14 %). Jak jsme již zmínili, oblast výchovně vzdělávacích činností se od sociálních služeb nedá oddělit (ASAP, 2014, s. 3).

V dalších dvou otázkách jsme se zaměřili na názory absolventů, jaké klady a zápory obnáší profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventy sociální pedagogiky. Absolventi jako klady nejčastěji vyhodnotili využití znalostí a dovedností ze studia a práci s mládeží a specifickými skupinami (17; 23 %), dále získání nových znalostí a zkušenosti (15; 20 %) či různorodost práce a kreativitu (14; 19 %). V oblasti vnímání negativ převládlo hodnocení 13 respondentů (18 %), že mají absolventi sociální pedagogiky méně znalostí v oblasti sociální práce (metody, zákony). Stejný počet respondentů odpovědělo, že dané povolání nepřináší žádné zápory. Respondenti dále častěji uváděli špatnou pracovní dobu (8; 11 %), nízké finanční ohodnocení (6; 8 %) či málo praxe a zkušeností (5; 7 %).

Významná pro nás byla v dotazníku část, ve které jsme se zaměřili na jednotlivé znalosti a dovednosti na základě studia, které jsou podle absolventů pro práci v NZDM přínosné. V oblasti hodnocení předmětů absolventi za nejpřínosnější identifikovali psychologii (62; 84 %), sociální pedagogiku (53; 72 %), sociální práci (50; 68 %) a odborné praxe během

studia (51; 69 %). Respondentů jsme se také ptali na další znalosti a schopnosti, které jsou podle nich pro práci v NZDM důležité. Na základě studia za přínosné specifikovali dovednost aktivního naslouchání (60; 81 %) a komunikační dovednosti (60; 81 %). Vysoké hodnocení obdržela také dovednost empatie a porozumění (58; 78 %), organizační dovednosti (57; 77 %), či tolerance druhých (52; 70 %).

Jako poslední jsme respondentům položili otázku, jak celkově vnímají připravenost absolventů sociální pedagogiky pro povolání sociálního pracovníka v NZDM. Celkem 23 dotazovaných (31 %) připravenost vyhodnotilo za výbornou, z čehož 12 osob (16 %) upřesnilo, že také záleží na osobnostních předpokladech absolventů. Dalších 17 dotazovaných (23 %) uvedlo, že je připravenost absolventů průměrná (do této kategorie jsme zařadili odpovědi, že je připravenost dobrá, střední a dostačující). Celkem 7 absolventů (9 %) k tomuto hodnocení dodalo, že je nutné celoživotní vzdělávání a různé vzdělávací kurzy. Podle 7 respondentů (9 %) je také určující praxe. Zjistili jsme, že 9 respondentů (12 %) dále uvedlo, že absolventi mají dobré znalosti, ale málo praxe během studia. Dalších 10 osob (14 %) odpovědělo, že studium sociální pedagogiky nepřipraví na sociální práci. U 1 osoby (1 %) jsme zaznamenali odpověď, že je studium velmi obecné – z odpovědi jsme však nebyli schopni vyhodnotit, zda je to vnímáno více jako klad nebo zápor. Studium sociální pedagogiky je komplexní, ale umožňuje uplatnění v mnoha oblastech a zařízeních. Celkem 7 osob (9 %) také zhodnotilo připravenost jako špatnou. Do této oblasti jsme zařadili dále odpovědi 6 osob (8 %), které připravenost vyhodnotily za nedostačující s malou praxí nebo tak, že absolventi vůbec neví, co je čeká (6; 8 %). V posledních 7 odpovědích (9 %) respondenti nedokázali připravenost posoudit či se k ní nevyjádřili.

Troufáme si říci, že i přes část negativní zpětné vazby u absolventů převládá spíše pozitivní hodnocení přínosu studia, i když vidíme, že někteří respondenti k němu mají připomínky či doporučení. Kladné vnímání přínosu studia se nám také potvrdilo při analýze a interpretaci dat jednotlivých otázek, viz kapitola 4.5. Vnímání připravenosti jistě závisí na více faktorech, které by mohly být předmětem dalšího zkoumání, jako možné uvádíme např. osobnostní předpoklady absolventů, jejich chuť ke vzdělávání, profesní úspěchy, profilace na základě praxe během studia či druh vystudované vysoké školy.

Jsme si vědomi, že počet respondentů v našem výzkumném šetření není příliš vysoký, i přes to se domníváme, že jsme obdrželi zajímavá a podnětná data, která poskytují důležitou zpětnou vazbu jednak pro vedoucí kateder vysokých škol, ale také pro samotné absolventy sociální pedagogiky či jejich zaměstnavatele.

Na základě získaných dat jsme také zvažovali možná doporučení pro další vývoj studijního oboru a profesní přípravu. V kapitole 4. 5 jsme se v 7. otázce zaměřili na nejpřínosnější zařízení odborné praxe během studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM. Ačkoli celkem polovina účastníků výzkumu jako nejpřínosnější specifikovala praxi v NZDM, z analýzy a interpretace dat je dále zřejmé, že studenti pro své odborné stáže volili nejrůznější organizace. Je logické, že si studenti vybírají zařízení na základě svého uvážení a dostupných možností. I přesto se domníváme, že by bylo při studiu vhodné klást větší důraz na to, kde se studenti chtějí opravdu uplatnit a zaměřit tak praxe v této myšlence např. od druhého ročníku na bakalářském studijním programu a při celém magisterském studiu. Na oblast praxe jsme narazili i v několika dalších otázkách, kdy ji někteří absolventi hodnotili jako nedostačující, malou či vnímali větší potřebu praxe během studia.

Dále jsme vyhodnotili, že absolventi sociální pedagogiky na základě studia využívají v NZDM své znalosti a dovednosti v nejrůznějších oblastech, jak uvedli např. v prolínání se činnosti sociální pedagogiky a sociální práce v oblasti prevence, zájmových činností, volného času a práce se skupinou. I přes to někteří jako negativa pro danou profesi uvedli právě malou praxi či méně znalostí ze sociální práce. Domníváme se, že by bylo při studiu vhodné posílit i vzdělávání v oblasti sociální práce, aby došlo k vyvážení s oblastí prevence a pedagogického působení ve volném čase.

Potřebu podpořit tyto oblasti podle nás potvrzuje i hodnocení přínosu jednotlivých předmětů pro práci v NZDM. Absolventi za nejpřínosnější identifikovali psychologii (62; 84 %), sociální pedagogiku (53; 72 %), sociální práci (50; 68 %) a odborné praxe během studia (51; 69 %). Vidíme tedy, že kromě psychologie a sociální pedagogiky jsou sociální práce i praxe jednou z nepřínosnějších oblastí během studia. Je také otázkou, zda by bylo možné při vzdělávání nějak modifikovat předměty, jejichž přínos absolventi vnímají spíše neutrálně či na spodních příčkách, např. sociální politiku, obecnou pedagogiku, pedagogickou diagnostiku či metodiky.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zkoumat postoje absolventů sociální pedagogiky k profesi sociálního pracovníka v NZDM. Diplomovou práci jsme rozčlenili na dvě části. V teoretické části jsme si kladli za cíl na pozadí vztahu sociální pedagogiky a sociální práce představit profesi sociálního pracovníka v NZDM. V empirické části práce jsme se snažili zjistit, jaké jsou postoje absolventů sociální pedagogiky k profesi sociálního pracovníka v NZDM. Chtěli jsme identifikovat, jaké znalosti a dovednosti absolventi sociální pedagogiky spatřují na základě studia pro profesi sociálního pracovníka v NZDM za přínosné. Zajímalo nás také, jak absolventi vnímají přínos studia pro dané povolání v souvislosti s jejich pohlavím, věkem či nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání. Důležitá pro nás byla také oblast dalšího vzdělávání po absolvování vysokoškolského studia.

V první kapitole teoretické části práce jsme ilustrovali užší i širší pojetí sociální pedagogiky, specifikovali jsme její dimenze a funkce. Vymezili jsme také cíle, předmět a obsah oboru, neopomenuli jsme ani jeho aktuální úkoly. Dále jsme identifikovali vztah sociální pedagogiky a sociální práce, který je pro naši práci stěžejní.

V úvodu další kapitoly jsme přinesli, jaké jsou možnosti studia sociální pedagogiky na vysokých školách v České republice. Tyto informace jsme dále doplnili o standardy vzdělávání v sociální pedagogice. V souvislosti s vysokoškolským vzděláváním jsme také charakterizovali rámcový profil sociálního pedagoga, důležité znalosti a schopnosti včetně odborných kompetencí. Poté jsme identifikovali, v jakých oblastech se mohou absolventi sociální pedagogiky uplatnit.

Ve třetí kapitole jsme nejprve nastínili vývoj NZDM v České republice, poté jsme přešli k charakteristice daného zařízení. Definovali jsme pojem nízkoprahovost či základní druhy služby. Následně jsme specifikovali profesi sociálního pracovníka v NZDM. V této souvislosti nás zajímaly metody sociální práce i sociálně výchovné činnosti. Pro vytvoření celistvého pohledu na problematiku jsme se také věnovali etické stránce daného povolání.

V empirické části práce jsme realizovali kvantitativní výzkum, který jsme zaměřili na absolventy sociální pedagogiky, kteří pracují nebo pracovali na pozici sociálních pracovníků v NZDM. Data jsme pro náš výzkum sbírali prostřednictvím online dotazníku. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jaké jsou postoje absolventů k profesi sociálního pracovníka v NZDM. Chtěli jsme identifikovat, jaké znalosti a dovednosti absolventi vnímají na základě

studia pro dané povolání za přínosné. Zajímalo nás také, zda se u absolventů liší celkové vnímání přínosu studia na základě pohlaví, věku či nejvyššího dosaženého stupně vzdělání. Se získanými daty jsme pracovali v Excelu, kde jsme pro analýzu a interpretaci dat vytvořili tabulky i grafy. Pro statistické ověření hypotéz jsme využili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Zjistili jsme, že u žádné ze stanovených hypotéz nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

I přesto si trůfáme říci, že jsme obdrželi zajímavá a podnětná data, která mohou být významným zdrojem či inspirací pro studenty a absolventy sociální pedagogiky, vyučující na vysokých školách či pro zaměstnavatele absolventů v NZDM.

Seznam použitých zdrojů

Literatura:

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského. 22 s. ISBN 80-89-236-00-6.

BENEŠ, Milan a kol., 2004. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing*. Praha: Eurolex Bohemia. 179 s. ISBN 80-86861-04-X.

BENDL, Stanislav, 2014. *Nárys sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova. 67 s. ISBN 978-80-7290-668-0.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie, 2015. Profese sociálního pedagoga na základní škole. In: Socialia. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové – Možnosti uplatnění sociálního pedagoga/sociální pedagogiky v současné společnosti*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788074356551.

CAMERON, Claire, MOSS, Peter, 2011. *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers. 224 s. ISBN 978 1 84905 365 5.

ČECH, Tomáš, 2012. Prevence. In: Miovský, Michal, a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, s. 107-112. ISBN 978-80-87258-89-7.

ČECHLOVSKÝ, Jan, RACEK, Jinřich, 2009. Kořeny vzniku nízkoprahových zařízení pro děti a mládež v České republice. In: KLÍMA, Petr, a kol. *Kontaktní práce: antologie textů České asociace streetwork*. Praha: Česká asociace streetwork, s. 303-306. ISBN 978-80-254-4001-8.

ČESKÁ ASOCIACE STREETWORK, 2008. *Pojmosloví Nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Praha: ČAS. 20 s.

- GALLA, Karel, 1967. *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN. 181 s. ISBN 14-131-71.
- GULOVÁ, Lenka, 2011. *Sociální práce pro pedagogické obory*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3379-1.
- HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ Jiřina, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HAŠKOVEC, Jiří, 1993. Předmět pedagogiky a pojetí sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*. (7) ISSN 1211-4669.
- HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s. 400 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HERZOG, Aleš, 2009. Strategie specifické sociální prevence rizikového chování v rámci nízkoprahové práce s mládeží. In: KLÍMA, Petr, a kol. *Kontaktní práce: antologie textů České asociace streetwork*. Praha: Česká asociace streetwork, s. 257-265. ISBN 978-80-254-4001-8.
- HRADEČNÁ, Marie a kol, 1998. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum – Univerzita Karlova. 128 s. ISBN 80-7184-015-7.
- HRONCOVÁ, Jolana, HUDECOVÁ, Anna, MATULAYOVÁ, Tatiana, 2001. *Sociální pedagogika a sociální práca*. Banská Bystrica: UMB. 298 s. ISBN 80-8055-476-5.
- HRONCOVÁ, Jolana a kol., 2015. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Belianum. 278 s. ISBN 978-80-557-0957-4.
- HŘEBÍČEK, L, 2000. Vědní a aplikační tvář sociální pedagogiky. In: *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína*. Brno: Institut mezioborových studií, s. 7-16. ISBN 80-90-2936-0-3.
- HUPPERTZ, N., & SCHNIZLER, E. (1995). *Grundfragen der Pädagogik*. Köln-München: Stam Verlag.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. 265 s. ISBN 8024713691.

KLAPILOVÁ, Světlá, 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.

KLÍMA, Petr, 1993. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. *Éthum: bulletin pro sociální pedagogiku*. Praha: Éthum, č. 5, s. 3-11.

KOŤA, Jaroslav, KLÍMA, Petr, JEDLIČKA, Richard, 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis. 480 s. ISBN 80-7312-038-0.

KLÍMA, Petr, a kol., 2009. *Kontaktní práce: antologie textů České asociace streetwork*. Praha: Česká asociace streetwork. 359 s. ISBN 978-80-254-4001-8.

KOLÁŘ, Zdeněk, in kol. aut., 2003. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-458-4.

KOPŘIVA, Karel, 1997. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál. 147 s. ISBN 80-7178-150-9.

KOUBEK, Josef, 1997. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press. 399 s. ISBN 80-85943-51-4.

KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, 2001. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido. 199 s. ISBN 8073150042.

KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál. 216 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

KRAUS, Blahoslav, 2013. Česká sociální pedagogika po r. 1990. *Sociální pedagogika*. Zlín: UTB. Roč. 1 (1). 129 s. ISSN 1805-8825.

KRAUS, Blahoslav, 2016. Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika*. Zlín: UTB. Roč. 4 (1). 136 s. ISSN 1805-8825.

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál. 384 s. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, Oldřich a kol., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. 576 s. ISBN 978-80-262-0366-7.

MIOVSKÝ Michal, a kol., 2012. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. 220 s. ISBN 978-80-87258-89-7.

MOLLENHAUER, Klaus, 1993. *Einführung in die Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.

MOUCHA, Zdeněk, 1993. Historické aspekty vědního oboru sociální pedagogika. *Éthum: bulletin pro sociální pedagogiku*. Praha: Éthum, č. 4.

NĚMEC, Jiří a kol., 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido. 119 s. ISBN: 80-7315-012-3.

ONDREJKOVIČ, Peter, 2000. Príspevok o otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*. Praha: UK, č. 50 (2), s. 181-191. ISSN 2336-2189.

PETRIE, Pat, CAMERON, Claire, SIMON, Antonia, 2006. *Working with Children in Residential Care: European perspectives*. Buckingham: Open University Press.

POSPÍŠIL, Jiří, 2013. Sociální pedagogika v mezioborovém kontextu. In: Potměšilová, Petra a kol. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 27-36. ISBN 978-80-244-3831-3.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a kol., 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 159 s. ISBN 978-80-244-3831-3.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. 269 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

RACEK, Jindřich, HERZOG, Aleš, 2009. Fenomén NZDM, tedy nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. In: KLÍMA, Petr, a kol. *Kontaktní práce: antologie textů České asociace streetwork*. Praha: Česká asociace streetwork, s. 319-329. ISBN 978-80-254-4001-8.

SCHILLING, J., 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP-Slovak Academic Press. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

SOCIALIA, 2015. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové – Možnosti uplatnění sociálního pedagoga/sociální pedagogiky v současné společnosti*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788074356551.

SVOBODA, Michal, 2009. Sociálně-pedagogické přístupy v práci s „neorganizovanou mládeží“ v nízkoprahových zařízeních a otevřených klubech pro děti a mládež. In: KLÍMA, Petr, a kol. *Kontaktní práce: antologie textů České asociace streetwork*. Praha: Česká asociace streetwork, s. 45-63. ISBN 978-80-254-4001-8.

VOJTOVÁ, Věra, 2010. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova Univerzita. 330 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

ZASTROW, Charles, 1995. *The Practice of Social Work*. Brooks/Cole Publishing Co., Pacific Grove, CA.

ZEMANOVÁ, Vanda, DOLEJŠ, Martin, 2015. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Vyd. 1. Olomouc: UPOL. ISBN 978-80-244-4492-5.

WAGNER, A, 1998. Debata o pracy socjalnej / pedagogice społecznej – reprezentujemy homogeniczny czy heterogeniczny paradygmat naukowy. In *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Łódź.

Elektronické zdroje:

ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE, 2014. *Vyjádření k pracovnímu dokumentu pro tvorbu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících* [online]. Olomouc: ASOCPED. [Cit. 2. 3. 2020]

Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-1305/>

ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE, 2017. *Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky* [online]. Zlín: ASOCPED. [Cit. 3. 1. 2020]

Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-914/>

CENTRUM CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PDF UPOL, 2019. *Nabídka kurzů DVPP* [online]. Olomouc: CŽV PDF UPOL. [Cit. 20. 4. 2019]

Dostupné z: <https://ccv.upol.cz/nabidka-kurzu>

ČECHLOVSKÝ, Jan, 2005. *Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (volnočasová aktivita nebo sociální služba?)*. Diplomová práce [online]. Hradec Králové: PdF UHK, [cit. 17.3. 2020]

Dostupné z: https://archiv.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=703

ČESKÁ ASOCIACE STREETWORK, 2017. *Etický kodex České asociace streetwork sdružující nízkoprahové sociální služby* [online]. Praha: ČAS. [Cit. 12. 5. 2019]

Dostupné z:

https://www.streetwork.cz/uploads/files/attachments/5a1e8a28044d4_eticky_kodex_01-2017.pdf

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2017. *Ženy a muži v datech* [online]. Praha: ČSÚ. [Cit. 2. 3. 2020]

Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/45709986/30000417.pdf/1fa799cb-c008-4271-a09c-9035e22923cc?version=1.2>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2019. *Studenti a absolventi veřejných vysokých škol v ČR v roce 2018* [online]. Praha: ČSÚ. [Cit. 2. 3. 2020]

Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/20-vzdelavani-z342ujdbcg>

EICHSTELLER, Gabriel, HOLTTHOFF, Sylvia, 2012. *The Art of Being a Social Pedagogue Practice Examples of Cultural Change in Children's Homes in Essex*. UK: ThemPra. 50 s.

Dostupné z: http://www.thempra.org.uk/downloads/Essex_Report_2012.pdf

HERZOG, Aleš, KOUCOUREK, Jiří, 2007. *Rozhovor s Helenou Holišovou* [online] Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních. [cit. 17. 03. 2020]

Dostupné z: <http://www.streetwork.cz/archiv/clanky/detail/2522/rozhovor-s-helenou-holisovou>

HLÁVKOVÁ, Šárka, 2015. *Profesní kompetence sociálního pedagoga v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež*. Bakalářská práce [online]. Zlín: FHS UTB. [cit. 18. 03. 2020].

Dostupné z: <https://docplayer.cz/4199089-Profesni-kompetence-socialniho-pedagoga-v-nizkoprahovem-zarizeni-pro-deti-a-mladez-sarka-hlavkova-dis.html>

KOCOUREK, Jiří, 2012. *Problematika kompetencí pracovníků nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Bakalářská práce [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. [cit. 18. 03. 2020]

Dostupné z: https://theses.cz/id/v9m0g6/bakalarska_prace_kocourek.pdf

LUKÁČOVÁ, Markéta, 2006. *Rozhovor s Martinem Větrovcem* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních. [cit. 17. 03. 2020]

Dostupné z: <http://www.streetwork.cz/archiv/clanky/detail/2520/rozhovor-s-martinem-vetrovcem>

MASARYKOVA UNIVERZITA, FF, 2019. *Sociální pedagogika a poradenství* [online]. Brno: MU FF. [Cit. 20. 4 2019]

Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/pro-uchazece/bakalarske-studium/24521-socialni-pedagogika-a-poradenstvi>

MASARYKOVA UNIVERZITA, PDF, 2019. *Sociální pedagogika a volný čas* [online]. Brno: MU PDF. [Cit. 20. 4 2019]

Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/pro-uchazece/bakalarske-studium-a-magisterske-studium/23389-socialni-pedagogika-a-volny-cas>

MICHÁLKOVÁ, Olga, 2016. *Uplatnění sociálního pedagoga v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež*. Bakalářská práce [online]. Zlín: FHS UTB, [cit. 18.3. 2020]

Dostupné z:

https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/37602/mich%C3%A1lkov%C3%A1_2016_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2016. *Přehled šablon a jejich věcný výklad – Operační program: Výzkum, vývoj a vzdělávání na programové období 2014-2020* [online]. Praha: MŠMT. [Cit. 25. 6. 2019]

Dostupné z:

http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA, PDF, 2019. *Nabízené studijní programy a obory pro přijímací řízení* [online]. Ostrava: PDF OSU. [Cit. 20.4. 2019]

Dostupné z:

<https://pdf.osu.cz/studijniobory/?znazvu=soci%C3%A1ln%C3%AD+pedagogika&filtr=a&x=0&y=0>

REGISTR POSKYTOVATELŮ SOCIÁLNÍCH SLUŽEB, 2020. *Služby vyhovující odpovídajícím kritériím – nízkoprahová zařízení pro děti a mládež* [on-line]. Praha: MPSV. [cit. 17.3. 2020]

Dostupné z:

http://iregistr.mpsv.cz/socreg/hledani_sluzby.do?sd=n%C3%ADzkoprahov%C3%A1+za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD+pro+d%C4%9Bti+a+ml%C3%A1de%C5%BE&zak=&zaok=&SUBSESSION_ID=1584466457845_2

ŘEHOUNKOVÁ, Kateřina, 2005. *Místo nízkoprahových zařízení pro děti a mládež v systému volnočasových aktivit*. Diplomová práce [online]. Pdf UHK. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních. [cit. 17.3. 2020]

Dostupné z: https://archiv.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=187

THEMPRA, 2020. *Insights into social pedagogical practice* [online]. UK: ThemPra Social Pedagogy. [Cit. 17.3. 2020]

Dostupné z: <http://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/social-pedagogy-in-practice/>

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ, PDF, 2019. *Studijní programy* [online]. Hradec Králové: UHK PDF. [Cit. 20.4. 2019]

Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/prijimaci-zkousky/studijni-programy>

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ, PDF, 2019 [online]. Ústí nad Labem: UJEP PDF. [Cit. 20.4. 2019]

Dostupné z:

https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2020/01/Vyhl%C3%A1%C5%A1en%C3%AD-p%C5%99ij%C3%ADmac%C3%ADho-%C5%99%C3%ADzen%C3%AD-2020_2021-1.pdf

UNIVERZITA KARLOVA, HTF, 2019. *Studijní programy* [online]. Praha: UK HTF. [Cit. 20.4. 2019]

Dostupné z: <https://htf.cuni.cz/HTF-479.html#8>

UNIVERZITA KARLOVA, FF, 2019. *Navazující magisterské studijní programy* [online]. Praha: UK FF. [Cit. 20.4. 2019]

Dostupné z: <https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/studijni-obory/navazujici-magisterske-obory/>

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, PDF, 2019. *Katalog programů a oborů* [online]. Olomouc: UP PDF. [Cit. 20.4. 2019]

Dostupné z: <https://studijniprogramy.upol.cz/>

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ, FHS, 2019. *Přehled oborů na FHS* [online]. Zlín: UTB FHS. [Cit. 20.4. 2019]

Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/studium/prijimaci-rizeni/prehled-oboru-na-fhs/>

Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách

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

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Zákon č. 317/2009, o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Možnosti uplatnění sociálního pracovníka na základě zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.....	29
Tabulka č. 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví.....	55
Tabulka č. 3: Rozdělení respondentů podle věku.....	56
Tabulka č. 4: Zastoupení krajů z hlediska původu respondentů.....	57
Tabulka č. 5: Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání respondentů.....	58
Tabulka č. 6: Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání podle pohlaví respondentů.....	58
Tabulka č. 7: Přehled absolventů sociální pedagogiky podle absolvované VOŠ/VŠ.....	60
Tabulka č. 8: Přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM.....	62
Tabulka č. 9: Přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM podle pohlaví.....	62
Tabulka č. 10: Přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM podle stupně dosaženého vzdělání.....	63
Tabulka č. 11: Nejprínosnější zařízení odborné praxe během studia pro následné povolání sociálních pracovníků v NZDM.....	65
Tabulka č. 12: Nejčastější náplň volného času absolventů sociální pedagogiky.....	66
Tabulka č. 13: Vliv volnočasových aktivit na dovednosti absolventů pro práci s dětmi a mládeží.....	68
Tabulka č. 14: Vliv volnočasových aktivit na dovednosti absolventů pro práci s dětmi a mládeží podle pohlaví.....	68
Tabulka č. 15: Zastoupení krajů, ve kterém absolventi pracují nebo pracovali jako sociální pracovníci v NZDM.....	70
Tabulka č. 16: Druh dalšího vzdělávání absolventů po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM.....	71
Tabulka č. 17: Druh dalšího vzdělávání absolventů po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM podle stupně dosaženého vzdělání.....	72

Tabulka č. 18: Druh dalšího vzdělávání absolventů po nástupu do NZDM.....	73
Tabulka č. 19: Druh dalšího vzdělávání absolventů po nástupu do NZDM podle stupně dosaženého vzdělání.....	74
Tabulka č. 20: Přínos dalšího vzdělávání pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM.....	76
Tabulka č. 21: Přínos dalšího vzdělávání pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM podle stupně dosaženého vzdělání.....	77
Tabulka č. 22: Práce v NZDM – první pracovní zkušenost.....	78
Tabulka č. 23: Zařízení/organizace či sociální služba, kde absolventi sociální pedagogiky s dětmi a mládeží pracovali.....	79
Tabulka č. 24: Přínos předchozího zaměstnání pro práci v NZDM.....	81
Tabulka č. 25: Prolínání činnosti sociální práce a sociálně pedagogické činnosti v NZDM.....	82
Tabulka č. 26: Klady profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky.....	84
Tabulka č. 27: Zápory profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky.....	86
Tabulka č. 28: Přínos získaných znalostí a dovedností během studia sociální pedagogiky pro profesi sociálního pracovníka v NZDM.....	88
Tabulka č. 29: Přínos získaných dovedností a schopností během studia sociální pedagogiky pro profesi sociálního pracovníka v NZDM.....	89
Tabulka č. 30: Názory na připravenost absolventů sociální pedagogiky pro práci v NZDM.....	92
Tabulka č. 31: Pozorovaná četnost vnímání přínosu studia podle pohlaví.....	95
Tabulka č. 32: Očekávaná četnost vnímání přínosu studia podle pohlaví.....	95
Tabulka č. 33: Pozorovaná četnost vnímání přínosu studia podle věku.....	96
Tabulka č. 34: Očekávaná četnost vnímání přínosu studia podle věku.....	96

Tabulka č. 35: Pozorovaná četnost vnímání přínosu studia podle stupně dosaženého vzdělání.....	97
Tabulka č. 36: Očekávaná četnost vnímání přínosu studia podle věku stupně dosaženého vzdělání.....	97
Tabulka č. 37: Pozorovaná četnost hodnocení přínosu studia pro práci v NZDM podle toho, zda se jedná o první pracovní zkušenost absolventů.....	98
Tabulka č. 38: Očekávaná četnost hodnocení přínosu studia pro práci v NZDM podle toho, zda se jedná o první pracovní zkušenost absolventů.....	98
Tabulka č. 39: Pozorovaná četnost mezi dalším vzděláváním před nástupem do NZDM a věkem respondentů.....	99
Tabulka č. 40: Očekávaná četnost mezi dalším vzděláváním před nástupem do NZDM a věkem respondentů.....	100
Tabulka č. 41: Pozorovaná četnost mezi stupněm dalším vzděláváním před nástupem do NZDM a stupněm dosaženého vzdělání.....	101
Tabulka č. 42: Očekávaná četnost mezi stupněm dalším vzděláváním před nástupem do NZDM a stupněm dosaženého vzdělání.....	101

Seznam grafů

Graf č. 1: Procentuální rozdělení respondentů podle pohlaví.....	55
Graf č. 2: Procentuální rozdělení respondentů podle věku.....	56
Graf č. 3: Procentuální zastoupení krajů z hlediska původu respondentů.....	57
Graf č. 4: Procentuální zastoupení respondentů podle nejvyššího dosaženého stupně vzdělání.....	58
Graf č. 5: procentuální zastoupení respondentů podle pohlaví a nejvyššího dosaženého stupně vzdělání.....	58
Graf č. 6: Procentuální přehled absolventů sociální pedagogiky podle absolvované VOŠ/VŠ.....	60
Graf č. 7: Procentuální přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM.....	62
Graf č. 8: Procentuální přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM podle pohlaví.....	63
Graf č. 9: Procentuální přínos studia pro povolání sociálního pracovníka v NZDM podle stupně dosaženého vzdělání.....	63
Graf č. 10: Procentuálně nejprínosnější zařízení odborné praxe během studia pro následné povolání sociálních pracovníků v NZDM.....	65
Graf č. 11: Procentuálně nejčastější náplň volného času absolventů sociální pedagogiky.....	67
Graf č. 12: Procentuální vliv volnočasových aktivit na dovednosti absolventů pro práci s dětmi a mládeží.....	68
Graf č. 13: Procentuální vliv volnočasových aktivit na dovednosti absolventů pro práci s dětmi a mládeží podle pohlaví.....	69
Graf č. 14: Procentuální zastoupení krajů, ve kterém absolventi pracují nebo pracovali jako sociální pracovníci v NZDM.....	70
Graf č. 15: Procentuální vyjádření druhu dalšího vzdělávání absolventů po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM.....	71

Graf č. 16: Procentuální vyjádření druhu dalšího vzdělávání absolventů po absolvování VOŠ/VŠ před nástupem do NZDM podle stupně dosaženého vzdělání.....	72
Graf č. 17: Procentuální vyjádření druhu dalšího vzdělávání absolventů po nástupu do NZDM.....	74
Graf č. 18: Procentuální vyjádření druhu dalšího vzdělávání absolventů po nástupu do NZDM.....	75
Graf č. 19: Procentuální vyjádření přínosu dalšího vzdělávání pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM.....	76
Graf č. 20: Procentuální přínos dalšího vzdělávání pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM podle stupně dosaženého vzdělání.....	77
Graf č. 21: Procentuální vyjádřená práce v NZDM – první pracovní zkušenost.....	78
Graf č. 22: Procentuální vyjádření zařízení/organizace či sociální služby, kde absolventi sociální pedagogiky s dětmi a mládeží pracovali.....	79
Graf č. 23: Procentuální přínos předchozího zaměstnání pro práci v NZDM.....	81
Graf č. 24: Procentuální vyjádření prolínání činnosti sociální práce a sociálně pedagogické činnosti v NZDM.....	82
Graf č. 25: Procentuální vyjádření kladů profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky.....	84
Graf č. 26: Procentuální vyjádření záporů profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky.....	86
Graf č. 27: Procentuální přínos získaných znalostí a dovedností během studia sociální pedagogiky pro profesi sociálního pracovníka v NZDM.....	89
Graf č. 28: Procentuální přínos získaných dovedností a schopností během studia sociální pedagogiky pro profesi sociálního pracovníka v NZDM.....	90
Graf č. 29: Procentuální vyjádření názorů na připravenost absolventů sociální pedagogiky pro práci v NZDM.....	92

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník

Vážení absolventi,

v úvodu tohoto dotazníku bych Vám ráda poděkovala, že jste si udělali čas na jeho vyplnění.

Jsem studentkou 1. ročníku navazujícího magisterského studia sociální pedagogiky na CMTF UP. Ve své diplomové práci se zabývám profesí sociálního pracovníka v Nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež z pohledu absolventů sociální pedagogiky. Kladu si za cíl zjistit, jaké dovednosti absolventi spatřují pro výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM za přínosné a jak vnímají samotné studium daného oboru.

Mohu Vás ujistit, že jsou veškeré odpovědi anonymní a budou sloužit pouze k mým studijním účelům.

I. ČÁST

1. Jste muž nebo žena?

- a) muž
- b) žena

2. Kolik Vám je let?

.....

3. Z jakého kraje pocházíte?

.....

4. Jaký je Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání v oboru studia sociální pedagogiky?

- a) vyšší odborná škola
- b) vysoká škola – bakalářský stupeň vzdělání
- c) vysoká škola – magisterský stupeň vzdělání

5. Na jaké vysoké škole či na jakých vysokých školách jste sociální pedagogiku studoval/a? Pokud jste studoval/a na vyšší odborné škole, uveďte prosím název školy do části „jiné“.

- a) Ostravská univerzita – pedagogická fakulta
- b) Univerzita Palackého v Olomouci – Cyrilometodějská teologická fakulta
- c) Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – fakulta humanitních studií
- d) Masarykova univerzita – filozofická fakulta
- e) Masarykova univerzita – pedagogická fakulta
- f) Univerzita Hradec Králové – pedagogická fakulta

- g) Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem – pedagogická fakulta
- h) jiné.....

6. Zvolte prosím, v jaké míře shledáváte studium sociální pedagogiky jako přínosné v oblasti získaných znalostí a dovedností pro následný výkon povolání sociálního pracovníka v NZDM.

1 = malý přínos, 5 = maximální přínos

1 2 3 4 5

7. Ve kterém zařízení byla odborná praxe během studia pro Vaše povolání v NZDM nejpřínosnější?

- a) školní družina
- b) školní klub
- c) středisko volného času
- d) dům dětí a mládeže
- e) dětský domov
- f) diagnostický ústav
- g) NZDM
- h) měl/a jsem praxi s jinou cílovou skupinou
- i) jiné.....

8. Jakým způsobem nejčastěji naplňujete svůj volný čas?

- a) čtení beletrie
- b) čtení odborných knih
- c) dívání se na filmy a seriály
- d) poslech hudby
- e) sport
- f) výtvarná činnost
- g) jiné.....

9. Mají podle Vašeho názoru tyto volnočasové aktivity vliv na Vaše dovednosti pro práci s dětmi a mládeží?

1 = malý přínos, 5 = maximální přínos

1 2 3 4 5

II. ČÁST

10. V jakém kraji pracujete nebo jste pracoval/a jako sociální pracovník v NZDM?

.....

11. Zúčastnil/a jste se po absolvování VŠ před nástupem do NZDM nějaké formy dalšího vzdělávání (samostudium, kurzy, semináře, další studium na VŠ)?

- a) nezúčastnil/a jsem se žádné formy dalšího vzdělávání
- b) rozšířil/a jsem si znalosti samostudiem (odborné knihy, časopisy,...)
- c) zúčastnil/a jsem se odborného semináře, kurzu
- d) započal/a jsem studium sociální práce na VŠ
- e) po absolvování VOŠ jsem započal/a studium sociální pedagogiky na VŠ
- f) jiné.....

12. Absolvoval/a jste po nástupu do NZDM kromě povinného dalšího vzdělávání sociálních pracovníků i jinou formu vzdělávání? Vyberte prosím, která z těchto forem dalšího vzdělávání pro Vás byla celkově nepřínosnější.

- a) absolvoval/a jsem odborný kurz v rámci povinného vzdělávání soc. pracovníků
- b) absolvoval/a jsem odborný seminář, školení v rámci povinného vzdělávání soc. pracovníků
- c) započal/a jsem studium sociální práce na VŠ
- d) započal/a jsem studium sociální pedagogiky na VŠ
- e) zatím jsem se nezúčastnil/a žádné formy dalšího vzdělávání
- f) jiné.....

13. Jak vnímáte přínos dalšího vzdělávání pro výkon svého povolání v NZDM?

1 = malý přínos, 5 = maximální přínos

1 2 3 4 5

14. Je pro Vás práce sociálního pracovníka v NZDM Vaší první pracovní zkušeností s dětmi a mládeží?

- a) ano, je to má první pracovní zkušenost s touto cílovou skupinou
- b) ne, s cílovou skupinou dětí a mládeže jsem již pracoval/a

15. Pokud jste již s dětmi a mládeží pracoval/a, o jaké zařízení/organizaci či sociální službu se jednalo?

- a) školská zařízení pro zájmové vzdělávání (školní družiny, školní kluby, střediska volného času)
- b) školská výchovná a ubytovací zařízení (domovy mládeže, internáty, školy v přírodě)

- c) zařízení pro výkon ústavní výchovy (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav)
- d) nestátní neziskové organizace
- e) církevní organizace
- f) sociální poradenství
- g) služby sociální péče (např. odlehčovací služby pro rodiče dětí se zdravotním postižením)
- h) služby sociální prevence (raná péče, soc. aktivizační služby pro rodiny s dětmi, domovy na půl cesty,..)
- i) jiné.....

16. Pokud jste již s dětmi a mládeží pracoval/a, jak byla tato zkušenost podle Vašeho názoru přínosná pro práci v NZDM?

1 = malý přínos, 5 = maximální přínos

1 2 3 4 5

17. Pokud se podle Vašeho názoru prolíná činnost sociální práce se sociálně pedagogickou, uveďte prosím, jak konkrétně (preventivní programy, tábory, kroužky, aj.).

.....

18. Jaké klady podle Vašeho názoru obnáší profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky?

.....

19. Jaké zápory podle Vašeho názoru obnáší profese sociálního pracovníka v NZDM pro absolventa sociální pedagogiky?

.....

III. ČÁST

Tato sekce obsahuje znalosti a dovednosti v různých oblastech, které by si měl absolvent sociální pedagogiky během studia osvojit.

20. Jak vnímáte přínos konkrétních znalostí a dovedností získaných během studia pro práci v NZDM?

1 = malý přínos, 5 = maximální přínos

a) Znalosti z obecné pedagogiky.

1 2 3 4 5

b) Znalosti a dovednosti z pedagogické diagnostiky.

1 2 3 4 5

c) Znalosti z psychologie.

1 2 3 4 5

d) Znalosti ze základů speciální pedagogiky.

1 2 3 4 5

e) Znalosti ze sociální politiky.

1 2 3 4 5

f) Znalosti ze sociální práce včetně metod (soc. práce s jednotlivcem, se skupinou, s komunitou, terénní soc. práce).

1 2 3 4 5

g) Znalosti ze sociální pedagogiky včetně metod (metoda rozhovoru, pedagogizace prostředí, práce se skupinou, metoda situační a inscenační, výchovné a sociální poradenství,...).

1 2 3 4 5

h) Znalosti a dovednosti ze specifických metodik (výtvarné, hudební, dramatické, přírodovědné, humanitní, tělovýchovné).

1 2 3 4 5

i) Odborná praxe během studia.

1 2 3 4 5

j) Dovednosti v oblasti motivace.

1 2 3 4 5

k) Dovednosti pro rozvážné řešení problémových situací.

1 2 3 4 5

l) Empatie a snaha porozumět.

1 2 3 4 5

m) Tolerance druhých.

1 2 3 4 5

n) Dovednosti pro posilování kladných reakcí.

1 2 3 4 5

o) Aktivní naslouchání.

1 2 3 4 5

p) Organizační dovednosti.

1 2 3 4 5

q) Komunikační dovednosti.

1 2 3 4 5

21. Jak celkově vnímáte připravenost absolventů sociální pedagogiky pro práci v NZDM?

.....
.....