

Sociální pedagog

a jeho role v kontextu potřeb
základních škol



Jan Šmída
Tomáš Čech
Tereza Hormandlová
Alena Jůvová

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Sociální pedagog

a jeho role v kontextu potřeb
základních škol

Jan Šmída, Tomáš Čech,
Tereza Hormandlová a Alena Jůvová

Olomouc 2024

Odborní recenzenti: prof. PhDr. Miriam Niklová, Ph.D.

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Odborný konzultant: Mgr. Jiří Daněk

Konzultant pro zpracování dat: Mgr. Kristýna Dadáková

Vydání publikace bylo podpořeno grantovým projektem Univerzity Palackého v Olomouci IGA_PdF_2023_003 s názvem *Analýza potřeb základních škol v kontextu uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí.*

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Jan Šmída, Tomáš Čech, Tereza Hormandlová, Alena Jůvová, 2024

Ilustrace na obálce © Jiří Jurečka, 2024

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2024

DOI: 10.5507/pdf.24.24464596

ISBN 978-80-244-6459-6 (tištěná kniha)

ISBN 978-80-244-6460-2 (online: iPDF)

Obsah

Předmluva	7
1 Vývoj sociální pedagogiky	9
1.1 Úvod do sociální pedagogiky	9
1.2 K historii sociální pedagogiky	10
1.3 Koncept sociální pedagogiky ve vybraných zemích	17
2 Aktuální nastavení pozice sociálního pedagoga	26
2.1 Nastavení pozice sociálního pedagoga	28
2.2 Legislativní východiska	34
2.3 Problematika současné praxe	39
2.4 Sociální pedagogové ve školní praxi	45
2.5 Snahy Asociace sociálních pedagogů	46
3 Role sociálního pedagoga v základní škole	48
3.1 Cílové skupiny	48
3.2 Činnosti sociálního pedagoga	49
3.2.1 Prevence a preventivní činnosti	50
3.2.2 Diagnostika a depistáž	52
3.2.3 Intervence a intervenční činnosti	53
3.2.4 Výchovné a vzdělávací činnosti	54
3.2.5 Poradenské, informační a konzultační činnosti	55
3.2.6 Metodické a koordinační činnosti	56
3.2.7 Činnosti k vlastní osobě	57
3.3 Kompetence sociálního pedagoga	58
4 Uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga v základním školství v kontextu empirických zjištění	63
4.1 Metodologická východiska výzkumu	63
4.2 Aktuální potřeby základních škol	67
4.2.1 Potřeby dle krajů ČR	69
4.2.2 Potřeby dle velikosti školy	72
4.3 Uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga	72

Přístup č. 1 – podíl vykonávaných činností	73
Přístup č. 2 – hlavní a vedlejší činnosti sociálního pedagoga	74
Přístup č. 3 – podíl žáků se sociálním znevýhodněním	76
Přístup č. 4 – uváděné potřeby a podíl žáků se sociálním znevýhodněním	77
Shrnutí	77
4.4 Analýza náplně práce sociálních pedagogů	77
4.5 Školní poradenské pracoviště	82
4.6 Sociální pedagogové z perspektivy ředitelů základních škol	83
4.7 Vnímání pozice pedagogickými pracovníky	88
4.8 Působení sociálních pedagogů dle velikosti obce a školy	91
4.9 Žáci se sociálním znevýhodněním a jejich vzdělávání	94
4.10 Projekt NPO – Podpora škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků	101
4.11 Závěrečné shrnutí výzkumu	102
Slovo závěrem	111
Seznam použité literatury a zdrojů	113
Seznam grafů, map, tabulek a obrázků	123
Rejstřík	125
Přílohy	128
Shrnutí	142
Summary	143
Poděkování	144
O autorech	145

Předmluva

V moderní společnosti narážíme na řadu sociálních problémů, které vznikají konfliktem mezi očekáváním společnosti a existencí jedince jako unikátního individua. Mnoho osob tak v dnešní době selhává nebo není schopno dosáhnout úspěchu, neboť je pro ně obzvláště náročné vymanit se ze svého znevýhodnění, omezení či bariér, které je limitují. To negativně ovlivňuje nejen zmíněné jedince a skupiny osob, ale má to také negativní dopady na společnost. Na tuto problematiku reaguje už desítky let sociální pedagogika.

Sociální pedagogika jako vědní disciplína zkoumající vztah prostředí a výchovy má své kořeny již v antice, její samostatný rozvoj však intenzivněji probíhá posledních 150 let. V předchozích několika dekadách zaznamenáváme ve světě výrazný posun směrem k vytváření silné teoretické základny, vzniku profesních asociací či etablování sociálněpedagogických pozic do školství i sociální sféry. Sociální pedagogika tak zásadním způsobem proniká do praxe a nabízí společnosti takové myšlení a přístupy, které mohou významně přispět k inkluzivnějšímu prostředí přinášejícímu snazší socializaci a adaptaci jedinců ve společnosti. Tyto přístupy začínají být čím dál tím potřebnější v oblasti školství, neboť právě sociální situace žáka a jeho rodinné poměry bývají nejčastějšími překážkami v dosažení úspěchu. To není doposud ani samotný systém schopný plnohodnotně reflektovat. Nejen z tohoto důvodu se ve školství stále více etabluje pozice sociálního pedagoga, která má k narovnání vzdělávacích příležitostí přispět. Pozice sociálního pedagoga je školami každým rokem více využívána, o její přínosnosti pak vypovídají nejen školy, ale také odborná veřejnost. Ačkoliv je pozice velmi potřebná, a v jiných státech je brána za samozřejmou součást školního prostředí, v českém školství se pozice stále nedočkala legislativního ukotvení, což brání jejímu rozvoji a zdárnému ukotvení. Rádi bychom proto naši publikací přispěli do odborné diskuse o smysluplnosti uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí s podporou rozsáhlého výzkumu realizovaného v bezmála třetině základních škol v České republice.

V první kapitole předkládané monografie přinášíme teoretický vhled do pedagogické disciplíny sociální pedagogika a jejích perspektiv, tu doplňujeme o historický vývoj sociálněpedagogického myšlení a sociální pedagogiky jako samostatného oboru. Tuto část zakončíme aktuální situací ve vybraných státech. Druhá kapitola přibližuje pozici sociálního pedagoga v českých

podmínkách a představuje tak nastavení této pozice. Rozpracovává problematiku aktuálních pracovněprávních podmínek k výkonu pozice, otázku profesionalizace, problematiku současné praxe, výchozí podmínky plynoucí z legislativního stavu, ale také aktuální postavení oboru či počty absolventů vysokoškolského studijního programu Sociální pedagogika. Rozpracování pozice sociálního pedagoga v rovině náplně práce a vykonávaných činností, cílové skupiny a spolupracujících aktérů, ale také jeho osobnostních a profesních kompetencí, pokračuje ve třetí kapitole. V té přibližujeme roli sociálního pedagoga v prostředí základní školy. Stěžejní částí je čtvrtá kapitola přibližující výsledky rozsáhlého výzkumu mezi řediteli 1 280 základních škol, který byl zaměřen na současné potřeby škol, vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, vnímání pozice sociálního pedagoga řediteli škol, nastavení této pozice a mnoho dalšího. Z uvedených empirických zjištění nahlížíme na uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga v základním školství na základě vytvoření čtyř kritérií, která jsou datově podložena.

Z již zmiňovaného důvodu podpory lepšího ukotvení profese sociálního pedagoga jsme se rozhodli zpracovat tuto monografii shrnující uvedené výzkumné poznatky v oblasti uplatnění sociálního pedagoga v českém základním školství v kontextu potřeb škol. Pevně věříme, že bude publikace cenným příspěvkem v odborné pedagogické komunitě, který napomůže k objasnění smyslu a přínosnosti pozice sociálního pedagoga v základní škole.

Autoři publikace

1

Vývoj sociální pedagogiky

1.1 Úvod do sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je v současném pojetí chápána jako disciplína se širokým potenciálem k řešení aktuálních společenských problémů, které často vyžadují přístup založený na interdisciplinárním transferu poznatků a využití strategií týmové spolupráce. V tomto diskurzu je možno sociální pedagogiku představit jako takový konstrukt vědního oboru, jehož pojetí vychází ze středu/z nitra společnosti, byl vytvořen pro její potřeby a reaguje na změny obecného paradigmatu ve výchově a vzdělávání. Sociální pedagogika je řazena do systému pedagogických a společenských věd, které se definují jako „hraniční“ s jasnými inter/transdisciplinárními přesahy (Knotová, 2014; Jůvová & Chudý, 2018). „Interdisciplinarita sociální pedagogiky je dána jejím zaměřením, které vyžaduje v rovině teoretické pohled holistický a v rovině aplikační (terénní) individuální přístup reflektivního praktika“ (Jůvová & Chudý, 2018, s. 77).

Sociální pedagogiku lze chápat jako dynamický systém, jehož jednotlivými stupni jsou procesy jako směřování jedince (aspekt celoživotní cesty/biodromální), interakce a vzájemná komunikace sociálního pedagoga a klienta, strategie potřebné k řešení problémů a intervence, tedy aktivní přístup, prevence a pomoc. Sociální pedagog pak není pasivním pozorovatelem, k dění v okolním světě nepřihlíží, ale stojí v jeho středu (Jůvová et al., 2015). Jůvová & Chudý (2018) pak doplňují, že:

Při definování předmětu zkoumání sociální pedagogiky se uplatňuje teoretická báze založená na teoriích věd humanitních a sociálních – pedagogiky, psychologie, integrální antropologie, sociologie, ekonomie, ale také, jako v případě sociálního konstruktivismu, na poznacích věd přírodních – zde např. zapojení neurovědy, etologie, ekologie, environmentalistiky, geografie, vždy s interdisciplinárními přesahy, které se pak promítají do specifických disciplín, jako je např. sociální geografie, sociální a hlubinná ekologie, sociální ekonomie apod. Podobně se etabluje také metodologická základna sociální pedagogiky, když pro svá zkoumání volí kvantitativní, kvalitativní, popř. smíšený design, který vychází z odlišných přístupů filozofických (s. 77).

Sociální pedagogika má blízko k teorii výchovy, v některých aspektech se prolíná s pedagogikou volného času a zážitkovou pedagogikou a pro tyto

disciplíny částečně tvoří teoretický rámec. Pro své intervence sociální pedagogika využívá holistický přístup, když na jedince nahlíží v souladu s bio-psycho-sociálním modelem (Engel, 1977), jenž je v posledních dvou desetiletích doplňován ještě o aspekt spirituální, a to jak v rovině sakrální (náboženské), tak sekulární (hledání a uchopení smyslu, účelu, významu života, pojetí jako integrální součásti lidského života) (Senreich, 2013; Kaňák, 2015). Tento spirituální aspekt je diskutován v souvislosti s problematikou sociální psychologie, intervencemi sociální práce nebo adiktologie. Jde tedy o obory sociální pedagogice blízké, a proto je k tomuto pojetí v definicích sociální pedagogiky, zejména pro její blízkost k sociální práci, třeba přihlídnout a do přístupu ke klientovi zahrnout. „Spiritualita se týká subjektivního vztahu lidské bytosti (kognitivní, emocionální a intuitivní) k tomu, co je o existenci nepoznatelné, a jak člověk tento vztah integruje do perspektivy vesmíru, světa, druhých, sebe sama, morálních hodnot a vlastního smyslu“ (Senreich, 2013, s. 553).

Tento bio-psycho-sociálně-spiritualistický přístup k jedinci se tedy také pro sociální pedagogiku jeví jako vhodný, zvláště pokud její zaměření úzce souvisí s jedincem v sociální situaci, ve smyslu možností pro sociální a výchovné intervence a terapeutické přístupy (Chudý et al., 2010).

Vzhledem k tomu, že se sociální pedagogika primárně zaměřuje na socializační proces jedince a na jeho interakce s okolním prostředím, na aktivní navazování a rozvoj sociálních interakcí jedince k ostatním lidem, k sociálním skupinám, případně k organizacím v občanské komunitě, souvisí její problematika především s výchovným procesem. Sociální pedagogika se věnuje otázkám, jež souvisejí s pozicí jedince v sociální situaci, která vyžaduje intervenci, sociální terapii a současně výchovné řešení. Jde tedy o intencionální pedagogické působení, kdy lze hovořit o řízené sociopedagogické situaci (Kraus, 2014; Chudý, 2006; Chudý et al., 2010, 2011; Knotová, 2014).

1.2 K historii sociální pedagogiky

Sociální pedagogika se postupně etablovala jako samostatná pedagogická disciplína, ačkoli její vývoj dlouhodobě probíhal kontinuálně a ve zřejmých paralelách s blízkým oborem sociální práce. Pro vývoj sociální pedagogiky, stejně jako pro sociální práci, byly historicky zásadní aspekty dobročinnosti, soucitu, empatie, altruismu nebo prosociálního přístupu. Zatímco sociální pedagogika se v průběhu let obrací k intervencím v oblasti primární prevence, sblíží se s pedagogikou volného času nebo je svázána s vychovatelstvím, sociální práce řeší obtížné životní situace u potřebných. Obě disciplíny se mohou prolínat v teorii i praxi, vzájemně se ovlivňují, okruh klientů může být podobný či v některých případech se může shodovat.

Historicky se koncepce sociální pedagogiky, jako vědy primárně zaměřené na zkoumání vztahu výchovy a prostředí, opírá již o myšlenky antické filozofie (Platon, Aristoteles). V antické výchově byl velký důraz kladen především

na vysokou míru vzdělanosti a na mravnost. „Platonova koncepce bývá interpretována jako jeden z prvních pokusů o hlubokou reflexi podstaty výchovy, jako snaha o polidštění a osvobození člověka, o jeho soustavné vedení i o plný rozvoj jeho kognitivních procesů“ (Jůva, sen. & jun., 2003).

Aristoteles navazuje na Platonovo pojetí výchovy, jejíž cíl spočívá v přípravě (svobodných) občanů k odpovědnému plnění sociálních funkcí, a stejně jako Platon zdůrazňuje občanský aspekt výchovy zajišťované státem (Jůva, sen. & jun., 2003; Kraus, 2014).

Podobně v antickém Římě se výchova postupně adaptovala v souladu s požadavky a potřebami státu a jejím cílem se stala příprava řečníka, popř. vzdělaného úředníka pro státní správu (Cicero, Seneca, Quintilianus, Iuvenalis). Seneca spatřuje moudrost člověka v prosociálním chování a v pomoci těm, kteří ji potřebují. V antickém Římě (diktatura, principát, dominát) byla sice zajištěna sociální stabilita, ale rozhodování soustředěné do státních rukou přinášelo řadu sociálních problémů a dopomohlo ke značné krizi státu (Procházka, 2012).

Řeckým i římským pedagogům již byla vlastní idea harmonického rozvoje člověka (např. athénská Kalokagathia), vytvořili koncepci poměrně komplexního a mnohostranného vzdělání teoretického i praktického, docenili školu jako specifickou výchovně-vzdělávací instituci i význam učitele a jeho vzdělanostního i lidského profilu (Jůva, sen. & jun., 2003).

K dalšímu posunu v poskytování pomoci potřebným dochází s nástupem křesťanství, v jehož myšlenkách nacházíme altruismus a charitu, které se pojí se soucitem a empatií. Zde lze již sledovat souběžnost ve vývoji a postupném etablování jak sociální práce, tak sociální pedagogiky. Tyto paralely se projevují od raného středověku v podobě pomáhání bližním v nouzi, milosrdenství a v podpoře v nepříznivé situaci. Již ve 4. století působil v oblasti Malé Asie Basileios Veliký (sv. Basil), zakladatel tzv. Basiliás, dobročinného zařízení, kde byl vybudován útulek, nemocnice a chudobinec se zajištěním péče o chudé a nemocné. V Evropě se podobné činnosti věnovali benediktýni (6. století) a později řády sv. Františka z Assisi a sv. Kláry. V Českých zemích se pak na začátku 13. století charitativní činnosti věnovaly Zdislava z Lemberka a Anežka Přemyslovna, zakladatelka a abatyše kláštera na Starém Městě v Praze na Františku (založen pravděpodobně v roce 1231).

Do období 12.–13. století také spadá počátek veřejné péče o děti a mládež, péče o děti z chudých rodin, o které se rodiče nemohli dostatečně postarat, péče o sirotky, zakládají se špitály, chudobince, sirotčince. Významné jsou v tomto smyslu myšlenky Tomáše Akvinského, v jehož pojetí je člověk jednak osobností podílející se nesmrtelnou duší na transcendentnu, jednak fyzickou bytostí, součástí dočasné politické společnosti, které se má podříditi (Jůva, sen. & jun., 2003). V této době také dochází k rozštěpení linií směřujících k postupnému etablování moderní sociální práce a sociální pedagogiky.

Značný vliv na výchovu a vzdělávání a jejich proměnu pak měla renesanční pedagogika (14.–16. století), která svou pozornost obrací k antickým ideálům, snahám o všestranný rozvoj osobnosti a harmonickou výchovu jedince. Význam harmonické výchovy vyzdvihují utopičtí socialisté a francouzští osvícenci. „V období renesance měl velký vliv humanismus a utopistické představy o fungování společnosti. Utopisté Thomas More (1478–1535), Thomasso Campanella (1568–1639) se domnívají, že výchova se stane hlavním prostředkem, který umožní vznik a rozvoj uspořádané společnosti“ (Knotová, 2014, s. 11).

Pro budoucí koncepci teoretického základu současné sociální pedagogiky je významný také přínos Jana Amose Komenského (1592–1670), který výchovu považoval za nástroj zdokonalení společnosti, uvědomoval si vliv prostředí na jedince, hájil právo všech na vzdělání a poukazoval na pozitivní výsledky výchovy v oblasti vzájemné tolerance mezi lidmi (Procházka, 2012). Ve svém díle Komenský syntetizuje vědění pedagogiky, teologie a filozofie. Pro budoucí vývoj sociální pedagogiky je významná jednak jeho koncepce výchovy dítěte předškolního věku, kterou představil v příručce pro vychovatele *Informatorium školy mateřské*, jednak důraz, který Komenský klade na roli rodiny při výchově dítěte. Ve svých dalších dílech *Didactica magna* (1948) a *Obecná porada o nápravě věcí lidských* (2007) vyzdvihl působení rodiny, kterou chápe jako součást výchovně-vzdělávacího procesu dítěte ve společnosti (Laca, 2021). Hlavní a dodnes platnou ideou Komenského je vychovávat všechny lidské bytosti bez rozdílu (cíl), ve všem důležitém pro lidský život (obsah) všestranně, univerzálním způsobem rozvoje člověka, obojí individuálně a sociálně (metoda a metodika) (Čapková, 2009).

Komenský neúnavně opakuje trojici pojmů „omnes, omnia, omnino“, která vyjadřuje, že je třeba, aby byl vzděláván „každý člověk“ (omnes), protože všichni lidé – muži i ženy, bohatí i chudí, bystří i pomalí – jsou stvořeni k Božímu obrazu, a mají tedy potenciál jej důstojně zobrazovat. Aby byl tento potenciál naplněn, mají být vzdělávání „ve všem“ (omnia), což konkrétně znamená být znalým věcí, být mocen věcí a užívat věci náležitě, tj. zbožně. To – řečeno současnou pedagogickou terminologií – koresponduje s takzvanou kognitivní, volní a duchovní složkou výchovy. Poslední pojem „omnino“ vyjadřuje, že veškeré vzdělávání se má dít „všemi možnými vhodnými prostředky“, které „natura“, tj. přirozenost světa i přirozenost člověka, skýtá. Svět je totiž škola. Mezi „naturou“ (světa) a „náturou“ (člověka) panuje harmonie – svět je makrokosmos, člověk mikrokosmos. Bude-li vychovatel pozorně naslouchat přírodě, objeví vše, co potřebuje k výchovnému působení (Hábl, 2021, online).

Požadavky vzdělávání pro všechny se dnes promítají do inkluzivních koncepcí edukace, všestrannosti a globálního pojetí vědění (Jůvová & Bakker, 2015). Na myšlenkách Komenského vystavěl o dvě století později své pedagogické teorie Gustav Adolf Lindner, od roku 1882 první český profesor pedagogiky (Kotá, 2022).

Významné pro rozvoj nejen přírodních, ale také společenských věd včetně sociální pedagogiky bylo období osvícenství, které ovlivnilo evropské myšlení

od druhé poloviny 17. a především v 18. století, když jeho myšlenky, pocházející původně z Anglie a Holandska, se postupně rozšířily do Francie, Německa a posléze do celé euroamerické společnosti. Toto období bývá charakterizováno snahou zdůraznit rozumový přístup k poznání a k řešení problémů (racio), obratem k přírodním vědám a úsilím o osvobození člověka od zastaralých představ bojem proti předsudkům. Mezi požadavky formulovanými osvícenstvím bylo dosažení náboženské tolerance, stanovení obecných lidských a občanských práv, emancipace člověka a jeho osobní svoboda, práva žen (Olympe de Gouges), svoboda jednání, požadavek na vzdělání.

Hlavním mottem osvícenství se stalo Horatiovo „Sapere aude!“ („Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“), poté, co jej použil Immanuel Kant (1784), tedy „Měj odvahu používat vlastní mysl/svůj vlastní rozum“. Mezi základní požadavky osvícenství pak patří nahradit absolutismus svobodou, dogmatismus tolerancí, položit důraz na rovnost ve společnosti, využít vědecké poznatky místo předsudků a pověr. Hlavními představiteli, kteří přispěli v souladu s idejemi humanismu k proměně pojetí vztahu sociálního prostředí a výchovy, se řadí, mezi jinými, John Locke, Voltaire, Claude-Adrien Helvétius, Jean Jacques Rousseau. Období osvícenství považuje Kraus (2014) za hlavní zdroj filozofického základu sociální pedagogiky.

Vliv francouzského osvícenství se projevil ve filantropickém a novohumanistickém hnutí. Za zakladatele filantropismu – reformního vzdělávacího hnutí v době osvícenství od roku 1757 – je považován Johann Bernhard Basedow, který se stal jednou z jeho vůdčích osobností. V letech 1774–1793 ve své alternativní pedagogické instituci – Filantropinu v Dessavě – uplatňoval vlastní výchovnou koncepci založenou na myšlenkách Komenského a Rousseaua. Jejím cílem bylo připravit jedince pro život tak, aby byl prospěšný své vlasti a současně šťastný (Jůva, sen. & jun., 2003).

Filantropické snahy se projevily také v poskytování pomoci a vzdělání chudým a opuštěným dětem. Významnou osobností tohoto období byl Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), který pokračoval v uplatňování myšlenek Jeana Jacquesa Rousseaua a také výrazně přispěl k rozvoji sociálněpedagogického myšlení, když se snažil zlepšovat životní podmínky opuštěným dětem. Pestalozzi se intenzivně snažil o zmírnění bída v tehdejší společnosti, poukazoval na mravní aspekt výchovy, a na výchovnou roli prostředí. Jeho práce se staly myšlenkovým impulzem pro utváření principů sociální pedagogiky a její cestu k samostatnému vědnímu oboru (Procházka, 2012). Sociální pedagogika vzala za svou Pestalozziho základní myšlenku nejen pro elementární vzdělávání, ale i pro celostní pojetí života, která se poznamená stala základem holistického přístupu k učení, tedy princip hlava, ruka, srdce, kde jsou zahrnuty všechny smysly, mysl, duch i tělo (Sütterlin, n.d., online). J. H. Pestalozzi je dnes považován za jednoho ze zakladatelů moderní humanistické pedagogiky (Jůva, sen. & jun., 2003).

Vedle snah o zlepšení životních podmínek a péče o potřebné ve společnosti se rozvíjejí teoretické základy pro sociální pedagogiku jako vědu. V roce 1844

použil pojem Sozial-Pädagogik Karl Wilhelm Eduard Mager (1810–1858), německý učitel a reformátor, v Německu považovaný za zakladatele středního školství, vydavatel časopisu *Pädagogische Revue* (1840–1848), a to ve svém pojednání *Škola a život (Schule und Leben)* (Mager, 1844). Mager pracuje s pojmy relativní pedagogika v systémové pedagogice, individuální pedagogika a sociální pedagogika, kterou vysvětluje jako syntézu individuální pedagogiky (zde míněno jako výchova a vzdělávání rodinné, soukromé) a státní či kolektivní pedagogiky (veřejné školství, adaptace jedince pro potřeby státu, společnosti). „Ani rodina, ani stát však nejsou dostatečným místem pro výchovu k tomu, aby byla sociální výchova úspěšná. Sociální pedagogika se spíše nachází mezi rodinou a státem ve společnosti, občanské společnosti“ (Müller, 2005 s. 48).

Někteří autoři, např. Kraus (2014, s. 11), ale přisuzují první použití pojmu sociální pedagogika Adolphu Diesterwegovi (1850), popř. již v roce 1835 (Hallstedt & Högström, 2005, s. 30 – zde však s odkazem jen na publikaci S. Hegstrupa, 2003). Pro Diesterwega (1790–1866) byly pedagogika, společnost a politika propojeny. Ve své teoretické práci i pedagogické činnosti se zabýval tématy sebeurčení, zralosti a sebeaktivity, jeho koncept je založen na propojení teoretické práce, praktické činnosti, politické angažovanosti a osobního postoje.

Rozvoji sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny, která reflektuje sociální aspekty a nezbytnost výchovy a vzdělávání pro celkovou kultivaci člověka, přispělo také na začátku 18. století formování sociologie, především v díle Augusta Comta (1798–1857). Comte se zabýval výchovou jedince z pohledu socializace ve snaze přizpůsobit jedince společenským zájmům. Následný rozvoj sociologie a pedagogiky stále více poukazoval na společný průnik, kterým byla právě sociální pedagogika, v tu dobu nazývána pedagogická sociologie (Kraus, 2014).

Za autora teoretického konceptu sociální pedagogiky se považuje německý filozof a pedagog Paul Natorp (1854–1924), který v roce 1899 vymezil východiska, základní myšlenky a cíle sociální pedagogiky (Natorp, 1899). Zaměřil se na sociální aspekty výchovy a roli výchovy v procesu socializace. Pojem sociální pedagogika hojně užíval ve svých pracích. Byl schopen chápat problematiku sociálního vývoje jedince v hlubším kontextu, uvědomoval si roli výchovy, prostředí, společnosti, ale i kultury či společenských potřeb. Cílem výchovy pro něj byla společensky prospěšná osoba schopná začlenit se do společnosti a existovat zde na základě mravnosti a sounáležitosti (Procházka, 2012). „Pojem sociální pedagogika znamená zásadní uznání, že výchova jednotlivce je společensky určována ve všech podstatných směrech, stejně jako je na druhé straně podoba společenského života lidí zásadně určována odpovídajícím vzděláním jednotlivců, u nichž se předpokládá, že se na tohoto života účastní“ (Natorp, 1899, s. 79).

Natorpovým současníkem v Českých zemích byl Gustav Adolf Lindner (1828–1887), který položil základy české sociální pedagogiky ve své práci *Pædagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (1888, vyšlo až po Lindnerově smrti). V této práci Lindner definuje základní pojmy

vychovatelství, dále se pak věnuje pedagogické antropologii a psychologii, v kapitole teleologické formuluje cíle výchovy, dále pak popisuje prostředky a metody výchovy a v závěru knihy pak charakterizuje tzv. útvary výchovy, kde konkretizuje prostředí výchovy – rodinné, školní, popř. náhradní (ústavní výchova) (Lindner, 1888, s. 104–123). Zdůvodňuje také potřebu interdisciplinárního pojetí pedagogiky, a tedy její propojení s obory společenských věd i přírodních věd – sociologií, obory psychologie, etikou, biologií/antropologií. „Vliv sociologické literatury a příklon k Darwinovu evolucionismu vedly Lindnera k širšímu chápání výchovy. Výchovou v tomto smyslu označoval „bezvědomé vlivy vychovávací, mezi něž řadil vlivy společnosti a tzv. zvláštních poměrů“ (Kraus, 2007). Lindner svou teorii postavil na základech demokratické výchovy, předpokládal, že výchova vede k socializaci lidí a pro tento proces je velmi významné vnější prostředí, které formuje a výchovu/vzdělávání lidí ovlivňuje (Lindner, 1888). I když v tuto dobu ještě neexistovala patřičná terminologie, Lindner v podstatě poukazoval na rozvoj sociálních kompetencí (Procházka, 2012).

Linderovy myšlenky české sociální pedagogiky byly dále rozvíjeny a rozpracovány v následujících letech. Význam výchovy a vzdělávání a její ohrožení špatným sociálním prostředím si uvědomoval i Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937), který se ve svých sociologických pracích věnoval např. alkoholismu či mravním zásadám (Procházka, 2012). Arnošt Inocenc Bláha (1879–1960) chápe sociální pedagogiku jako sociologický problém, když vzdělávání je považováno za prostředek k potlačení negativních vlivů prostředí. František Drtina (1861–1925) vytvořil nové cíle výchovy a definoval sociální výchovu. Otakar Kádner (1870–1936) „charakterizoval sociální pedagogiku jako disciplínu, která ukazuje cíle a učení výchovy pro lidi a společnost. Stanislav Velinský (1899–1991) stanovil cíle a úkoly sociální pedagogiky v monografii *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927):

- Rozvoj osobnostních dispozic.
- Diagnostika aktuálního stavu vývoje osobnosti a jejích změn.
- Pozorování vývojových fází a stanovení ohnisek změny.
- Podporovat rozvoj pomocí optimálních metod.
- Systematizace metod osobního rozvoje (Jůvová et al., 2015).

V období druhé světové války byly v tehdejším Československu aktivity nejen v oblasti rozvoje sociální pedagogiky velmi utlumeny. Situace se však ještě více zkomplikovala po roce 1948, kdy byla sociologie prohlášena z ideologických důvodů za nežádoucí. K určitému oživení došlo až ve druhé polovině šedesátých let 20. století, kdy se sociologie mohla začít opět rozvíjet. Pojetí sociální pedagogiky pak rozpracoval ve svém díle *Úvod do sociologie výchovy* sociolog Karel Galla (1901–1987), výrazný progres byl značný spíše v zahraničí. Další snahy o prohloubení československé sociální pedagogiky jako vědy můžeme v určité omezené míře pozorovat u O. Baláže a M. Přadky (Kraus, 2014).

Důležitým mezníkem pro další rozvoj konceptu české sociální pedagogiky se staly změny ve společnosti koncem osmdesátých let 20. století. Vhodné podmínky pro rozvoj teorie a praxe sociální pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny nastaly po roce 1989 (Kraus, 2007; Lorenzová, 2017). Řada autorů se v devadesátých letech pokusila o vymezení sociální pedagogiky, a to v různých významech, a sociální pedagogika tak dostala podobu samostatné vědy. Teoretické základy moderní sociální pedagogiky vypracoval Blahoslav Kraus. Sociální pedagogika je pro něj věda o sociálních aspektech výchovy, přičemž tuto myšlenku rozpracovává (Kraus, 2001):

Sociální pedagogika se zaměřuje nejen na povahu patologických problémů ohrožených marginalizovaných skupin populace v jejich rozvoji a případně deviantním jednáním, ale také na utváření celé populace ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jednotlivce a společnosti, optimální způsob života ve společnosti (s. 12).

V devadesátých letech 20. století jsou pak akreditovány první bakalářské a magisterské studijní obory sociální pedagogiky na vysokých školách (Procházka, 2012). Koncepte sociálněpedagogických studií vychází z prací Milana Pňadky, Mojžíry Vážanského (pedagogika volného času), Bedřicha Hájka, Břetislava Hofbauera, Jiřiny Pávkové (vzdělávání ve volném čase). Mezi hlavní představitele, kteří se zasloužili o rozvoj sociální pedagogiky, můžeme řadit Blahoslava Krause, Jiljího Špičáka, Petra Klímu, Marii Hradečnou, Světlou Klápilovou, Věru Poláčkovou, Milana Pňadku, Jana Dočkala nebo Danu Knotovou (Kraus, 2014; Jůvová et al., 2015). Sociální pedagogika jako obor existuje na různých vysokých školách v ČR, v současnosti je obor rozvíjen na pedagogických a filozofických fakultách, pedagogických vysokých školách a soukromých vysokých školách či ústavech.

Velkým přínosem pro rozvoj teoretického rámce sociální pedagogiky jsou vědecké tuzemské i mezinárodní konference, semináře, kulaté stoly, odborné diskuse a přednášky. Zmínit můžeme od roku 1997 pravidelně pořádanou mezinárodní konferenci Socialia. Za zmínku však stojí také série seminářů pořádaných Institutem mezioborových studií (Kraus, 2007, 2013).

Další milník nastal také v roce 2013, ve kterém byla založena Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (dále jen AVSP). V roce 2017 její členové připravili standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky a v roce 2020 koncipovali náplň práce sociálního pedagoga. Dlouhodobě se pak snaží o legislativní ukotvení profese sociálního pedagoga, kterého se zatím nepodařilo dosáhnout.

K této problematice byla zpracována studie proveditelnosti pro zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Moravec et al., 2015). Cílem autorského kolektivu bylo posoudit relevantní postupy při zavádění pozice sociálního pedagoga do českých základních a středních škol. Závěry této studie hovoří jednoznačně pro zavedení této pozice a poukazovaly na její širokou přínosnost. Současné také přinášely možné scénáře zavádění pozice včetně případných komplikací, které mohou nastat.

I přes všechny výše zmíněné události a snahy významných osobností není dosud, ani v roce 2024, pozice sociálního pedagoga legislativně ukotvena. Přesto však na českých školách působilo za posledních 20 let několik stovek sociálních pedagogů (MŠMT, 2022). V současné době (k prosinci 2023) jich na základních a středních školách působí asi 190, jejich počet však kvůli špatné kontinuitě pozice kolísá. Novým impulzem je tak založení Asociace sociálních pedagogů (dále jen ASOCP) v dubnu 2022. Cílem ASOCP je sdružovat sociální pedagogy a osobnosti podílející se na rozvoji sociální pedagogiky, a především legislativně ukotvit sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka.

Mezi aktuálně nejvýznamnější představitele české sociální pedagogiky můžeme řadit, vedle zmiňovaných Blahoslava Krause a Dany Knotové, Miroslava Procházku, Jitku Lorenzovou, Jakuba Hladíka, Václava Bělíka, Štefana Chudého, Tomáše Čecha, Julia Sekeru či Stanislava Bendla. V současné době lze studovat obor Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Ostravské Univerzitě, Masarykově Univerzitě, Univerzitě Palackého v Olomouci, Univerzitě Hradec Králové, Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a na Univerzitě Karlově.

1.3 Koncept sociální pedagogiky ve vybraných zemích

Ve své více než 150 let trvající historii se teorie sociální pedagogiky krystalizovala v souladu se zaměřením na měnící se potřeby řešit problémy ve společnosti, když sociálněpedagogické dění a sociálněpedagogickou realitu chápe jako výchovnou pomoc jedinci ve zvládnání života. Zejména jde o obtížné životní situace, prevenci rizikového chování a sociálně negativních jevů nebo intervence osobám ohroženým sociální exkluzí, a to z hlediska obecného chápání pojmu sociální. Určení sociální pedagogiky pak spočívá v altruismu, sociálním citění, empatii a vzájemné lidské pomoci. Sociální pedagogika se snaží o přístup ke každému jedinci či klientovi bez předsudků, o jeho akceptaci a o posilování tolerance ve společnosti (Chudý et al., 2010, 2011). Podle Hämäläinen (2015):

... sociální pedagogika sociálně-historicky vznikla jako pedagogická reakce na sociální otázky devatenáctého století, stále se touto výzvou zabývá... Sociální pedagogika si klade za cíl podporovat sociální integraci lidí, participaci a aktivní občanství a také zmírňovat sociální vyloučení prostřednictvím vzdělávání (s. 1025).

Vzhledem k různorodým teoretickým konceptům a nejednoznačným aplikačním přístupům v jednotlivých zemích je pojem sociální pedagogika používán v různých kontextech a různými způsoby (Hämäläinen, 2015). I přesto lze identifikovat společné jmenovatele, jejichž prostřednictvím lze tuto disciplínu charakterizovat, a to z hlediska sociální integrace, participace na životě

komunity, aktivního občanství, emancipace a vyhledávání osob s potřebou vyšší sociální podpory.

Sociální pedagogika je ve světě poměrně rozšířeným pedagogickým oborem, ve většině zemí její vývoj probíhal v úzkém kontaktu se sociální prací. Pojetí sociální pedagogiky je rozmanité, a to pro značnou šíři kritérií v jednotlivých zemích, podle nichž je teorie sociální pedagogiky formulována. Dalším faktorem pro komparaci může být ukotvení pozice sociálního pedagoga. Zda existuje a je regulována (Slovensko, Německo, Rakousko, Itálie), zda je regulována částečně (Česká republika, Polsko), zda je sociálněpedagogická činnost vykonávána prostřednictvím jinak nazvané pozice (Irsko – *Social care worker*), či zda se pojetí sociální práce a sociální pedagogiky v praxi nerozlišuje (Finsko, Velká Británie). Často bývá také regulována pozice sociálního pracovníka, ale sociálního pedagoga nikoliv, případně částečně (Česká republika, Norsko). Pokud se podíváme blíže na jednotlivé státy a uplatnění absolventů sociální pedagogiky, případně na vytváření pozice sociálního pedagoga či jeho implementaci mezi jiné profese, zjistíme, že v Evropě panuje nesoulad (Calderón, 2014; Ďulíková, 2022).

V Irsku např. dříve existovala jak pozice *social pedagog*, tak *social worker*. Postupem času však došlo k fúzi a pozice se začaly souhrnně označovat jako *social care worker*. Ve státech severní Evropy jsou paradigma a koncept sociální pedagogiky nejednotné. V Dánsku se pozice sociálního pedagoga (*Socialpædagog*) vyskytuje, na Islandu je tato pozice (*Þroskaþjálfi*) zřízena v některých školách. V Norsku se pozice nazývá *Barnevernpedagoger*, avšak nejedná se o regulovanou pozici. Švédsko a Finsko považují sociální pedagogiku za dílčí součást sociální práce v teoretické i praktické rovině, pozice sociálního pedagoga zde není etablována. V Ruské federaci je v rámci dlouholeté tradice sociálních snah, a to i v době existence tehdejšího Sovětského svazu (A. S. Makarenko, S. T. Šackij) a pozdějšího formování postsocialistické moderní sociální pedagogiky, pozice sociálního pedagoga (*Социальный педагог*) součástí školního prostředí již řadu let. V Maďarsku je situace obdobná jako na Slovensku a sociální pedagog (*Szociálpedagógus*) může ve školách působit (Hallstedt & Högström, 2005; Soják & Čech, 2010; Calderón, 2014; Jensen, 2016; Eriksson & Hämäläinen, 2016; Frampton, 2022; Ďulíková, 2022; Niklová, 2023).

Z dalších evropských států lze zmínit Itálii a Švýcarsko, kde existuje regulovaná pozice sociálního pedagoga (Itálie – *L'educatore professionale socio-pedagogico*; Švýcarsko – *éducateurs sociaux*).

Německo

V prostředí kontinentální Evropy byl koncept sociální pedagogiky utvářen v Německu, odkud se pojetí založené na pracích Magera, Diesterwega a Natorpa publikovaných ve druhé polovině 19. století šířilo dále do evropských zemí. „Německý diskurz o sociální pedagogice kladl důraz na výchovu, která má harmonizovat vztah mezi jedincem a společností“ (Köngeter, 2022, s. 4). Jedním z impulzů pro rozvoj sociální pedagogiky byly demokratické reformy

Výmarské republiky (1918–1933). Mezi představitelé německé sociální pedagogiky v této době patřil také Paul Ernst Emil Barth (1858–1922), filozof, pedagog, univerzitní profesor, který se zabýval vysokoškolskou pedagogikou, morální a etickou výchovou mládeže a školní reformou, jenž byl vlivným německým představitelem v mezinárodním hnutí mravní výchovy. V roce 1919 publikoval teoretickou práci, ve které představil svůj koncept systematické mravní výchovy doplňující historicko-etické náboženské vyučování (Gräbe, 2019). Usiloval o vzdělání pro všechny společenské vrstvy společnosti. Paul Bergemann (1862–1946) zpracoval teorii výchovy v sociologických a kulturních souvislostech, zabýval se společenským prostředím jako východiskem pro výchovné cíle (Kraus, 2014). Dochází tak k rozšíření původního diskurzu sociální pedagogiky považované za nedílnou součást tohoto vývoje, když byla zahrnuta témata sociální otázky, třídních konfliktů, marginalizace a pauperizace velké části společnosti (Böhnisch & Schröer, 2007; Köngeter, 2022). Sociálněpedagogická témata se těšila velké oblibě především v oblasti sociální výchovy, sociální patologie a problémů tehdejší společnosti (Procházka, 2012). V této době se o formování vědecké základny pro sociální pedagogiku zasadili Gertrud Bäumer (1873–1954), Otto Rühle (1874–1943) nebo Herman Nohl (1879–1960). „Sociální pedagogika byla úspěšná v prosazování určitých aspektů těchto nových oborů tím, že rozvinula přízemní chápání disciplíny a profese, což se odráží v tolik kritizované definici Gertrud Bäumer (1929), která ji popsala jako všechny druhy a formy vzdělávání mimo školu a rodinu. Bäumer také umístila toto nové pole působnosti do širšího vývoje sociální reformy a sociální politiky a učinila sociální pedagogiku kompatibilní s transatlantickým diskursem o sociální reformě“ (Köngeter, 2022, s. 4). V práci Otto Rühleho se hovoří o tzv. „rozšířeném sociálněpedagogickém diskurzu“, tedy, že sociální pedagogika od přelomu 19. a 20. století až do počátku třicátých let nebyla speciální teoretickou a praktickou disciplínou v moderním slova smyslu, ale spíše širokým spektrem pedagogických a antropologických, psychosociálních, pedagogických teoretických a pedagogicko-politických přístupů k sociální otázce (Stecklina, 2002, s. 93).

Pro teorii sociální pedagogiky v době po druhé světové válce je významný také přínos Klause Mollenhauera (1928–1998), který působil původně v praxi jako sociální pedagog a poté v akademickém prostředí. Upozorňoval na nedostatky současné pedagogiky a nezbytnost mírnit dopady tehdejší společnosti prostřednictvím sociální pedagogiky (Procházka, 2012). Jeho pojetí sociální pedagogiky jako pomoci jedincům při problémech se socializací se zakládá na eliminaci příčin sociálních patologií (Kraus, 2014). Mollenhauer se věnoval historii sociální pedagogiky, přispěl k vytvoření profesionální koncepce sociální pedagogiky a zabýval se pojmem „zanedbávání“ jako samostatným pedagogickým problémem. Winkler (2002) vyzdvihuje Mollenhauerův významný vliv na obraz a koncept sociální pedagogiky jako moderní vědecké disciplíny druhé poloviny 20. století.

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

V Německu je sociální pedagogika tradičně úzce spojena se sociální prací. Významným a relevantním oborem je školní sociální práce, která se v tomto kontextu etabluje jako spojovací článek mezi školou a institucemi péče o mládež. V německém prostředí se školní sociální práce chápe jako významný a relevantní obor sociální pedagogiky, který Wohlgemuth (2009) charakterizuje jako možnost chránit děti a dospívající před negativním směřováním jejich vývoje. Podle Schillinga et al. (2015) se sociální práce zaměřuje na překonávání vznikajících problematických situací. To by se mělo dít především změnou a rozšiřováním schopností klienta a změnou sociálních podmínek, které jsou příčinou problematické situace.

Co se týče působení v německých na školách, sociální pedagog („SozPäd“) není učitelský pracovník. Jde o sociálněpedagogického specialistu ve školách, jehož činnost je určena zákony jednotlivých spolkových zemí. Sociální pedagog je nepostradatelným členem školního multiprofesního týmu. Rozsah jeho úkolů sahá od zjišťování počáteční učební situace jednotlivých studentů a pomoci při vytváření individuálních podpůrných plánů až po poskytování individuální podpory jednotlivým dětem při výuce. Možné aktivity a intervence sociálního pedagoga ve škole:

- Poskytuje intervence při vstupu dítěte do školy.
- Pozorování žáků ve třídě a určení výchozích situací pro učení v základních oblastech rozvoje i ve vzdělávacích oblastech a v předmětech.
- Podílí na diagnostice podpory a plánování, realizace cílených podpůrných opatření při vnitřní a vnější diferenciaci u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Podpora v oblasti vnímání, motoriky, jazyka, základů matematického vzdělávání a sociálně emocionální kompetence žáků.
- Intervence ve výuce s cílem podpořit a stabilizovat děti ve třídě, doučování.
- Vytváření a propagace organizačních struktur, které jsou předpokladem školního učení a úspěšné účasti ve výuce.
- Spolupráce s učiteli při informování rodičů a poradenství pro rodiče.
- Spolupráce s mimoškolními zařízeními, stacionáři a odbornými poradci.
- Implementace komplexních nabídek zaměřených na kompetence k posílení vlastní účinnosti, koncentrace a ochoty k výkonu.

Španělsko

Ve Španělsku je interdisciplinární pojetí sociální pedagogiky charakterizováno teoretickou i praktickou znalostí. Ačkoli jsou definovány dvě samostatné profesní oblasti, a to sociální práce a sociální pedagogika, jejich působení

a oblasti intervencí jsou konvergentní (Úcar, 2021). V oblasti sociální práce přinesl přístup sociální pedagogiky obnovený způsob prožívání vztahů s klienty, který je výchozím bodem jednání účastníků ohledně jejich situace ve světě (Kirkwood et al., 2019). V oblasti pedagogiky to znamenalo zviditelnění všech procesů učení, které existovaly mimo školní prostředí a nebyly regulovány žádnou institucí. Smyslem tohoto přístupu sociální pedagogiky je v zásadě výchova k životu ve společnosti, tedy rozvoj mravních hodnot k začlenění člověka do její kultury, společnosti a života v komunitě.

Španělské autonomní regiony mají pro sociální služby vlastní legislativu, která odráží jejich realitu. Obecně se jedná o tuto problematiku (Úcar, 2021):

- Péče o lidi bez domova (podpora nejchudších a nejvíce vyloučených osob).
- Péče a pomoc seniorům (zahrnuje iniciativy zaměřené na péči o zdraví, podporu aktivního životního stylu, prevenci neurodegenerativních onemocnění).
- Péče o děti, mládež a rodiny („street education“, adopce, centra ochrany a podpory znevýhodněných dětí).
- Péče o uprchlíky a imigranty (poskytování přístřeší, podpora tolerance, spolupráce a porozumění).
- Kulturní a volnočasová centra a služby (neformální vzdělávání, mimoškolní aktivity, školní tábory apod.).

Pro komparativní sociální pedagogiku byl v garanci pod vedením Universitat Autònoma de Barcelona zpracován Massive Open Online Course (MOOC) Social Pedagogy across Europe. Jde o první otevřený online kurz zaměřený na sociální pedagogiku. Ve Španělsku dosud pozice sociálního pedagoga (*educador social*) legislativně ukotvena není, od roku 2016 probíhá masivní kampaň za přijetí zákona o regulaci profese sociálního pedagoga (Calderón, 2014; Úcar, 2021).

Spojené království

Ve Spojeném království nemá sociální pedagogika dlouhou tradici, zaznamenává však značný rozvoj na přelomu 20. a 21. století, takže povědomí (nejen odborné) veřejnosti o sociální pedagogice, jejím obsahu a zaměření roste. Právě v posledních dvou dekadách 20. století se začaly sblížovat přístupy sociální pedagogiky a sociální práce. V roce 1987 byla založena Evropská síť pro péči o děti ve školním věku (European Network for School-age Childcare), která již bohužel není aktivní (Audain, 2016). Jak uvádí Moss & Petrie (2019):

Sociální pedagogika se stala předmětem nebo podstatnou částí řady výzkumných projektů zaměřených jednak na potenciální či skutečné role sociální pedagogiky ve službách pro děti v ústavní a péčovské péči a ve službách podpory rodiny, jednak na zkoumání podstaty sociální pedagogiky a požadovaného vzdělání pro profesionály v oboru (s. 395).

Dále byly provedeny studie proveditelnosti a hodnocení implementace sociální pedagogiky do života komunity, zapojení dětí do volnočasových aktivit, zlepšení týmové práce, komunikace s dětmi apod. Byly taktéž otevřeny vzdělávací kurzy a otevřeny studijní bakalářské i magisterské programy. Na sociálněpedagogických aktivitách se začaly podílet také neziskové organizace a dobrovolníci. V roce 2007 zahájila svou činnost komunitní zájmová společnost ThemPra – Theory meets Practice, „průkopnický sociální podnik podporující udržitelný rozvoj sociální pedagogiky prostřednictvím řady krátkých kurzů, budování organizační kapacity a celosystémových strategií... umožňujeme týmům získat hlubší vhled do sociálněpedagogických aspektů, které mohou pomoci zlepšit jejich praxi“ (ThemPra, n.d., online).

Intervencemi sociální pedagogiky v pěstounské péči se začala zabývat The Fostering Network (n.d., online), přední britská charitativní organizace, která sdružuje, kdo se na pěstounské péči podílí.

V roce 2019 pak byla ustavena Social Pedagogy Professional Association (Profesní asociace sociální pedagogiky), která je centrem excelence pro sociální pedagogiku, její teorii a praxi. Je držitelem Standardů profesní způsobilosti a Standardů vzdělávání a přípravy v sociální pedagogice. Cílem této organizace je „propagovat osvědčené postupy v teorii a praxi sociální pedagogiky, pracovat na profesionalizaci sociální pedagogiky a podporovat organizace, které vybavují pracovníky školením pro poskytování lepší péče o znevýhodněné osoby po celý život“ (Social Pedagogy Professional Association, n.d., online).

Za zmínku stojí také různé modely, které se zde aplikují v přístupu ke vzdělávání a které by nám mohly sloužit jako inspirace nejen k obohacení přístupů sociální pedagogiky, ale i k transformaci našeho školství. Školství ve Spojeném království se snaží adekvátně reagovat na požadavky 21. století, zejména v oblastech holistického přístupu, individualizace a respektu k žákům. Příkladem můžeme uvést model 3H neboli Head–Heart–Hand (hlava–srdce–ruka). Tento model je holistickým přístupem akcentujícím potřeby odpovídající životu a učení v 21. století, který navrhuje, aby všechny vzdělávací aktivity zahrnovaly hlavu, jakožto kognitivní oblast odpovědnou za předávání a přijímání znalostí, dále srdce jako afektivní doménu vštěpování hodnot a ruku jako psychomotorickou doménu zahrnující aktivní zapojení do vzdělávacích aktivit a aplikaci naučených konceptů. Head vytváří znalostní kulturu, Heart ovlivňuje reflexi a Hand pomáhá rozvíjet myšlení a životní dovednosti studentů (Islam et al., 2022). Dalším výukovým modelem, který reflektuje vzdělávací požadavky dnešní doby, je 3P (Three Ps). Tento model klade důraz na celoživotní učení, neformální a personalizované učení v sociálním kontextu. Tři P v tomto případě skrývají výrazy Personalization, Participation a Knowledge-Pull, které lze přeložit jako personalizace, participace a získávání znalostí. Kromě toho akcentuje také důležitost vymezování hranic (Chatti et al., 2010).

Polsko

Polská sociální pedagogika se kontinuálně rozvíjela od počátku 20. století do současnosti a v intencích této dlouhé tradice má v současné době robustní teoretickou a výzkumnou základnu (Jůvová et al., 2015). V průběhu tohoto vývoje zahrnovala zkoumání prostředí, zejména na tzv. přirozené prostředí výchovy, k němuž řadí rodinu, vrstevnické skupiny a lokální prostředí, popř. pedagogiku péče, která bývá zařazována i do okruhů sociální práce. Sociální pedagogiku je v tomto kontextu možno chápat jako metodologický základ sociální práce (Wroczyński, 1968). Obě disciplíny jsou sice integrované, ale také autonomní v systému pedagogických věd. Značnou pozornost věnovali polští výzkumníci mimoškolní výchově, zvláště výchově ve volném čase a výchově pro optimální využití volného času. Mezi nejvýznamnější osobnosti polské sociální výchovy/pedagogiky patří Janusz Korczak, Helena Radlińska, Aleksander Kamiński a Ryszard Wroczyński.

Helena Radlińska (1935) charakterizuje sociální pedagogiku jako aplikovanou vědu s interdisciplinárním charakterem. Sociální pedagogika se vyvíjela jako teorie sociální práce a vzdělávání dospělých i jako historie sociální a pedagogické práce (Hroncová et al., 2008). Radlińskou v její tvorbě ovlivnili např. Paul Bergemann nebo Paul Natorp. V teorii předložené Radlińskou sociální pedagogika analyzuje vztah mezi výchovou a sociálním prostředím nebo mezi výchovou a pedagogickou podporou. Wroczyński (1968) dále rozvinul teoretické základy sociální pedagogiky a přidal aspekty pedagogiky volného času. Sociální pedagogiku popisuje jako sociální výchovu dětí a mládeže mimo školu.

Sociální pedagogika v Polsku je zaměřena na problematiku celoživotní (biodromální) sociální pedagogiky (Ewa Syrek, Marek Konopczyński, Ewa Jarosz, Wojciech Sroczyński), teorie sociální pedagogiky je interdisciplinárně propojena se speciální pedagogikou, zejména s problematikou etopedickou (Maria Grzegorzewska). Konopczyński (2006) vypracoval teorii kreativní resocializace. Práce Lesława Pytky (2000) obsahuje další teoretické základy pro oblast poruch chování, sociální adaptace dětí a mládeže, vybrané aspekty diagnostiky, dilemata sociální kontroly a osobní autonomie mladých lidí.

Andrzej Radziewicz-Winnicki vytvořil na přelomu století koncept sociální pedagogiky jako disciplíny, která se zabývá prevencí postižení a jednáním s osobami s postižením ve vztahu k jejich kulturnímu a sociálnímu rozvoji. Dalším směrem sociální pedagogiky je navrhování vzdělávacího prostředí, které je důležité pro rozvoj osobnosti každého člověka, se zvláštním důrazem na porozumění (Przeclawska & Theiss, 1996, 1999). Velký význam má také pojetí sociální pedagogiky jako systému podpory osob se speciálními potřebami v kontextu násilí na dětech, nezaměstnanosti, bezdomovectví, imigrace a chudoby (Marynowicz-Hetka et al., 1999; Marynowicz-Hetka, 2008).

V Polsku lze studovat sociální práci a sociální pedagogiku na vysokých školách, absolventi mohou pracovat v oblastech sociálního a výchovného poradenství, kulturní práce, pedagogiky poruch chování i v pečovatelské

a sociální péči, dále v agenturách práce, na úřadech sociální péče a ve školách nebo v rodinném poradenství i v různých sdruženích (sdružení seniorů, školní kluby) nebo jako sociální pracovníci a v rámci sociálně asistenční práce (Maľová-Niklová, 2007).

Slovensko

Česká a slovenská sociální pedagogika se rozvíjela až do rozdělení společného státu 1992 souběžně. Teoretické a metodologické základy sociální pedagogiky na Slovensku položil Ondrej Baláž (1981). Sociální pedagogiku chápe jako interdisciplinární vědu o sociálních aspektech výchovy na rozhraní pedagogiky a sociologie, která zkoumá edukační aspekty sociálních transferů. Baláž se výzkumně zaměřil na výzkum efektivity vztahů mezi člověkem a společností a mezi individuální a institucionální výchovou. Sociální pedagogika má pro něj důležitou roli jako pomocný a poradenský systém. Baláž se také zabýval otázkami vztahů ve výchovných procesech, s výchovou a sociálním prostředím, stejně jako s cíli výchovy a s procesy socializace.

Zlatica Bakošová (2005a) je jednou z předních představitelk slovenské sociální pedagogiky. Sociální pedagogiku definuje jako podporu života dětí a mladých lidí, kteří se ocitnou v problémových a krizových situacích. Zabývá se zejména problematikou prevence sociálně negativních jevů jako je agresivita, šikana a užívání drog ve škole. Koncepce sociální pedagogiky Bakošové (1994) vychází z filantropismu a je založena na principech humanismu. Zahrnuje především toleranci, přijetí a podporu. Sociální pedagogika má pro ně výchovný, sociální, poradenský a preventivní rozměr. To také zahrnuje ochranu, péči a charitu.

Sociální pedagogika jako životní pomoc je pozitivní pedagogika, jejímž cílem je v systému komplexní péče poskytnout pomoc dětem, mládeži a dospělým v různých typech prostředí hledáním optimálních forem pomoci a kompenzováním nedostatků. Cílem je proměna lidí a společnosti prostřednictvím výchovy (Bakošová, 2008, s. 58).

Peter Ondrejko (2000, 2008) charakterizuje sociální pedagogiku jako pedagogickou vědu, která se uplatňuje v sociální práci. V tomto smyslu jde o teorii sociální práce. Zkoumá a popisuje proces socializace člověka a odpovídající možnosti intervence do tohoto procesu zejména u rizikových a znevýhodněných skupin dětí, mládeže a dospělých. Teorií sociální pedagogiky se zabývá také Jolana Hroncová, která se zaměřuje na výzkum prevence sociálněpatologických jevů u dětí a mládeže v oblasti sociální pedagogiky (Hroncová et al., 2001; Hroncová, 2009). Kompetencemi sociálních pedagogů se zabývá Miroslav Tvrđík (2011). Miron Zelina se zaměřuje na psychologické aspekty v sociální pedagogice.

Od roku 1993 však byla práce v oboru sociální pedagogiky na Slovensku natolik intenzivní, že profese sociálního pedagoga byla implementována do zákona o pedagogických pracovnících a zajistila tak stabilní pozici sociálních

pedagogů ve školách a školských zařízeních, a to již v roce 2008 (Hroncová, 2019). Je třeba říci, že sociální pedagogové mají ve školách a školských zařízeních pevné místo. Tomu dopomohlo právě legislativní ukotvení do zákona č. 245/2008 Z. z. o výchově vzdělávání (*školský zákon*) a o změně a doplnění některých zákonů v znení neskorších predpisov, posléze také určení sociálního pedagoga jako odborného zaměstnance v zákoně č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o změně a doplnění některých zákonů v znení neskorších predpisov, čímž obdržela tato pozice stejnou úroveň jako např. speciální pedagog či školní psycholog (Niklová, 2020). Od 1. 1. 2023 dochází na Slovensku k postupné reformě systému výchovného poradenství, která zavádí pět stupňů podpůrných úrovní (*novela školského zákona* č. 415/2021 Z. z.). Systém nově tvoří zařízení poradenství a prevence (centrum poradenství a prevence a specializované centrum poradenství a prevence), ve školách jsou to pedagogičtí pracovníci, školní podpůrný tým (§ 84a zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch) nebo odborní zaměstnanci školy (*vyhláška* č. 24/2022 Z. z. o zariadeniach poradenstva a prevencie). S tímto je spojeno také zavádění *Katalogu podpůrných opatření* (Niklová, 2023), ve kterém je pozice sociálního pedagoga zmíněna např. ve spojitosti se zkvalitněním podmínek pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

V současné době se realizuje řada vysokoškolských studijních programů zaměřených na sociální pedagogiku. Absolventi se mohou uplatnit jako volnočasoví a/nebo sociální pedagogové v resortu školství, ve státní správě a v oblasti sociálních služeb, konkrétněji např. v rovině prevence sociálněpatologických jevů či rizikového chování. Mezi profesní oblasti působnosti sociálních pedagogů patří poradenství pro děti, mládež a rodiny se speciálními potřebami nebo sociálně znevýhodněné osoby a dále preventivní poradenství a pedagogická diagnostika (Cintulová, 2005).

2 Aktuální nastavení pozice sociálního pedagoga

Sociální pedagogika vznikala v mnoha zemích jako reakce na společenskou situaci. Od svého vzniku se zabývala výchovnými problémy, které byly značně diferencované, specifické a odlišné podle doby a země, ve které se sociální pedagogika vyvíjela. Zde nacházíme původ dnešního interdisciplinárního charakteru oboru. Jak uvádí Bakošová (2005b), problémy, jimiž se sociální pedagogika zabývala, byly předmětem zájmu také mnohých jiných příbuzných oborů (např. sociální práce, sociální politika aj.). V jednotlivých zemích se sociální pedagogika vyvíjela velmi odlišným způsobem a zabývala se problémy, s nimiž se potýkala tamní společnost.

V našem prostředí se sociální pedagogika vyvíjela pod vlivem zejména té německé podobným způsobem jako v sousedních zemích, např. v Polsku nebo na Slovensku. Vzhledem k historické souvztažnosti a obdobnému vývoji sociální pedagogiky (viz kapitola 1 Vývoj sociální pedagogiky) panuje přesto v těchto zemích významný rozdíl v aktuálním nastavení pozice sociálního pedagoga v praxi. Stejně jako dříve reagovala sociální pedagogika na sociální problémy, je tomu tak i dnes. Dnešní sociální pedagogové svou činností přispívají k optimálnímu způsobu života v aktuálních společenských podmínkách. V průběhu devadesátých let přestala být sociální pedagogika chápána pouze jako věda zabývající se výchovnými aspekty sociálně znevýhodněné a ohrožené mládeže (Kraus, 2014). Pojetí sociální pedagogiky se posunulo také do roviny podpory všech věkových kategorií v různých životních situacích, která směřuje k rozvoji osobnosti a zlepšování životních podmínek. Sociální pedagogika se nezaměřuje pouze na již vzniklé problémy, ale má také funkci preventivní. Současné pojetí oboru se orientuje mj. na předcházení problémům (např. prevence rizikového chování) a selhávání, na stabilizaci jedince a jeho životní situace. Sociální pedagogové napomáhají rozšiřovat orientační horizont a strategie jednání jedince tak, aby byl vybavený kompetencemi pro aktivní účast na životě ve společnosti. Aktuální sociální pedagogika se angažuje např. v oblastech volného času a zážitkové pedagogiky, práce s mládeží, s rodinou i seniory, v oblasti ústavní výchovy a v oblasti správy, sociální rehabilitace, práce se zdravotně znevýhodněnými a v poslední době velmi diskutované oblasti edukace jako školní sociální pedagogika (Kraus, 2014). Parcerisa (1999) shrnuje tři hlavní linie nastavení moderní sociální pedagogiky, a to linie jako výchovy s cílem pomoci socializovat jedince do společnosti,

dále jako výchovné pomoci pro jedince v ohrožení, nakonec linie neformální, mimoškolní výchovy. Jednotlivé pozice se nevyklučují, každá z nich navíc ještě disponuje dílčími významy (Hämäläinen, 2012). Obdobným sdružováním teorií a okruhů sociální pedagogiky se však věnuje mnoho autorů zabývajících se právě touto disciplínou, a to jak v našem prostředí, tak i v zahraničí (např. Peréz Serano, 2003; Hämäläinen, 2012; Hroncová, 2005; Tokárová, 2013). V mnohém se autoři shodují, nalezneme však určité nuance. Lze konstatovat, že každý z autorů vymezuje obor sociální pedagogiky dle svých perspektiv a interpretací, mnohdy se tyto definice oboru značně liší. Nicméně lze u mnohých také pozorovat určitou míru shody a vzájemného překrývání.

Sociální pedagogika se řadí do systému pedagogických věd. Jedná se o pedagogickou neučitelskou disciplínu, zaměřenou především na prevenci rizikového chování a sociálně rizikových jevů a problematiku marginálních skupin. Zaměřuje se však také na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti a na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti (Jihočeská univerzita v Č. Budějovicích, 2020). Kraus (1995) definuje rozdíl mezi sociální pedagogikou a tradičními pedagogickými disciplínami. Vidí zde dva okruhy problémů, kterým tradiční pedagogické disciplíny nevěnují pozornost a které naopak spatřuje jako specifika sociální pedagogiky. Jedná se o oblast sociálněpedagogické prevence a sociálněpedagogické terapie. Lorenzová (2001) na počátku tisíciletí označila hledání profilu oboru sociální pedagogiky jako doposud neukončené, což by mnozí mohli považovat za slabinu daného oboru. Autorka však ono neukončení považovala za jedinečný prostor pro další rozvíjení oboru, neustálé obohacování jeho paradigmatu a zejména otevřenost k požadavkům současné praxe. Ačkoliv je dnes již obor podstatně více rozvinut a ukotven svým předmětem zájmu i formou působení, stále má prostor přizpůsobovat se požadavkům a potřebám společnosti. Taktéž Klapko (2020) chápe absenci paradigmatu v současné filozofii sociálních věd jako charakteristický rys. Díky tomu je obor dynamický, umožňuje kooperaci s dalšími sociálněvědními disciplínami a může flexibilněji odpovídat na aktuální potřeby a požadavky praxe. Na počátku milénia byla pozice sociální pedagogiky v systému věd zpochybňována, neboť neměla jednoznačně určeno, k jakým vědám náleží. Své místo mezi vědami stále hledala a neexistovala univerzální definice sociální pedagogiky ani ustálené vědecko-výzkumné paradigma (Caride Goméz, 2002; Sünker & Branches-Chyrek, 2009; Hämäläinen, 2003a). Problém s určením univerzální definice spočívá v tom, že ať už zvolíme jakoukoliv nabízenou definici, ztrácíme části významu vzniklé historicky, nebo budou opomenuty současné podněty, které dále rozvíjí obor po stránce teoretické i praktické (Lorenzová, 2017). Zodpovězení otázek kolem konceptu sociální pedagogiky je stále, i po mnoha letech snažení odborníků na poli sociální pedagogiky, velkým úkolem. Hämäläinen (2012) upozorňuje, že rozmanitost sociální pedagogiky je otázkou nejen filozofickou, ale také politickou.

2.1 Nastavení pozice sociálního pedagoga

Lorenzová (2017), citující autory jako Hämäläinen (2003b), Eriksson & Marckström (2003), Marynowicz Hetka (2007) nebo Cousée et al. (2010), uvádí, že mnozí teoretici považují sociální pedagogiku za teoreticko-epistemologický, ontologický a axiologický konstrukt poskytující orientaci pro sociální praxi, přičemž každá země operuje s problematikou charakteristicky dle svého kulturního a sociálního kontextu a délky tradice existence oboru. Nejdelší tradici uplatňování sociální pedagogiky najdeme v Německu, odkud čerpáme i v našem prostředí. Současná sociální pedagogika neklade již takový důraz na tradiční funkce profese (kompenzace, diagnostika, náprava, kontrola), ale dle Storø (2013) se orientuje více pozitivně, tj. klade větší důraz na rozvojové funkce, na to, co již existuje (silné stránky jedince, jeho zdroje, kompetence), a nehledá jen to, co chybí, čímž také zůstávají aktéři v symetrickém vztahu.

Mezi oblastí sociálněpedagogické praxe řadíme sociální výchovu (social education), která aplikuje sociálněvýchovné strategie a poskytuje rámec pro participaci jedinců ve společnosti s cílem podpořit obecné blaho (Lorenzová, 2017). Dále se sociální pedagogové angažují v oblasti informální výchovy a vzdělávání, kde se podílejí na rozvoji edukačních příležitostí mimo třídu na bázi neformálního setkávání a komunikace, čímž je vytvářen prostor pro nenásilné příležitosti k učení a změnu postojů všech věkových skupin. V tomto smyslu jsou rozvíjena např. nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM), otevřené kluby aj., jejichž cílem je mj. záměrně vytvářet rozmanité situace a podmínky pro učení (Macků, 2011). Dle Kaplánka (2010, 2013) je pojem informální edukace v našem prostředí méně známý a v Evropě se pojí s rozmanitými formami animace (kulturní, volnočasová, sociokulturní), pro něž je charakteristická nedirektivní motivující role animátora a formativní vliv skupiny na jedince při jeho snaze řešit své životní otázky. Zde je na místě připomenout oblast zážitkové pedagogiky, protože v praxi je výchova prožitkem realizována zejména v rámci informální výchovy a má k sociální pedagogice velmi blízko. Oba koncepty podporují osobnostní růst, kladou důraz na využití vlastních zdrojů jedince a podporují zvládání náročných životních situací. Touto oblastí se u nás intenzivně zabývá např. Jirásek (2004, 2016, 2019). Koncept zážitkové pedagogiky se hojně uplatňuje v NZDM, střediscích volného času, komunitních centrech, střediscích výchovné péče (SVP), terapeutických komunitách apod. (Lorenzová, 2017). Sociálněpedagogická praxe se odráží také v oblasti komunitního rozvoje (community development) díky jeho edukačnímu potenciálu. Straka (2006) tuto oblast vnímá jako aktivity zaměřené na vedení lidí k vzájemné blízkosti a porozumění. Hatcher & Leblond (2001) nahlíží na komunitní praxi jako na sociální kontext poskytující příležitosti k učení a redukující napětí mezi sociálními skupinami. Potenciál komunitní praxe je akcentován v procesu celoživotního učení, a to jak sociální pedagogikou, tak v sociální práci (Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003). V rámci sociální pedagogiky cílíme na zlepšování kvality života, aktivizaci aktérů a posílení

sociální koheze (Lorenzová, 2017). Dále se sociální pedagogové v praxi uplatňují na pozicích zabývajících se ohroženou mládeží. Zde můžeme zmínit nízkoprahová centra, kontaktní centra a terénní práci s cílem provázet mládež každodenním životem, nabídnout mladým lidem pomoc a alternativní strategie a eliminovat tak rizika spojená s experimentováním, frustrací aj. Na klíčovou roli sociálních pedagogů poukazuje např. Reuting (2007).

Z výše uvedeného výčtu oblastí, v nichž se sociální pedagogika angažuje, je patrné, že je sociální pedagogika chápána jako obor transdisciplinární a reprezentuje obory pomáhajících profesí a jejich aplikační využití. Sociální pedagogika je atraktivní pro širokou škálu možností působení v různých sociálních prostředích a dokáže se uplatnit v mnoha odvětvích navzdory tomu, že sociální pedagog není v katalogu profesí uveden. Na tomto místě nelze neuvést stanovisko Hämäläinen (2003a), který věří, že pro sociální pedagogiku jako obor a myšlenkový konstrukt nemusí nutně existovat konkrétní profesní výstup, přestože je evidentní praktické poslání sociálněpedagogického vědění. Regulovaná profese sociálního pedagoga byla prozatím etablována jen v málo evropských zemích. Tam, kde k regulaci statusu pozice prozatím nedošlo, profesionální sociální pedagogové přesto působí. Pozice, na kterých působí, jsou označovány rozličně. Terminologie v pedagogických vědách je obecně nejednotná a napříč jazyky komplikovaná, lze však v mnoha profesních pozicích vyzorovat spojitost se sociálním pedagogem. Tuto problematiku shrnuje např. Lorenzová (2017).

U nás je taktéž praxe tohoto oboru vykonávána v rámci jiných profesí, neexistuje pro něj specificky regulovaná profese a zůstává tak neukotvena, přestože snahy o etablování pozice a její legislativní ukotvení trvají již přes dvě desetiletí (Čech, 2020). Stále chybí legislativa vymezující rámec profese, čímž vzniká nesystémovost a komplikovanost pracovněprávních vztahů, čímž je oslabováno uplatnění sociálních pedagogů v praxi. Sociální pedagog byl zahrnut na základě dlouhodobého apelu odborné veřejnosti do strategických a koncepčních dokumentů vydávaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), neboť se dlouhodobě poukazuje na vhodnost začlenění sociálních pedagogů do podpory výchovně-vzdělávacího procesu. V tomto směru již desetiletí vyvíjí aktivní snahu např. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Zejména v oblasti podpory výchovně-vzdělávacího procesu je profese sociálního pedagoga v současné době nejvíce diskutována. Explicitně byla v souvislosti s inkluzivními trendy zmíněna pozice sociálního pedagoga v *Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání* a zavedení pozice sociálního pedagoga je dále doporučeno ve vládním dokumentu *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení* (Hladík & Petrenko, 2021). Sociální pedagog měl být zařazen mezi pedagogické pracovníky v novele zákona o pedagogických pracovnících (*zákon 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),*

ve znění *pozdějších předpisů*) a dalších navazujících legislativních dokumentů, nicméně k zavedení nedošlo. Tehdejší ministr Gazdík uvedl, že uvedením pozice sociálního pedagoga do zákona by došlo pouze k definování kvalifikačních předpokladů pro vykonávání pozice, nikoliv k nároku škol na danou pozici či úpravu financování. Jako důvod k nezařazení dále uvádí nedostatek zkušeností s touto pozicí (MŠMT, 2023). Lze konstatovat, že při takovém myšlenkovém postupu by mohla pozice sociálního pedagoga uvíznout v bludném kruhu, neboť je velmi komplikované získat dostatek praktických zkušeností s profesí, pakliže nejsou vytvořeny podmínky pro její uplatnění v praxi. Jan Mušuta, ředitel odboru řízení regionálního školství, vyjadřuje podporu pro etablování profese sociálního pedagoga. Je si vědom významu pozice, proto považuje za nutné věnovat pozornost podpoře profese a nastavení toho, jakou roli by sociální pedagogové (zejména v diskutované oblasti školství, ale samozřejmě nejen zde) měli plnit. Toho má Jan Mušuta v plánu docílit skrze zjednodušené projekty hrazené z evropských fondů, tzv. šablony, např. operační program Jan Amos Komenský (dále jen OP JAK), a úzkou spoluprací se vzdělavateli, školami, Národním pedagogickým institutem a dalšími institucemi. Dále také skrze výzkumy zaměřené na danou problematiku, kde si MŠMT klade za cíl identifikovat a specifikovat činnosti, jež by mohl sociální pedagog zastávat. Ministr školství se zavázal k průběžnému vyhodnocování na základě získaných podkladů a následně případnému začlenění sociálního pedagoga do týmu školy s jasně definovaným obsahem činností (MŠMT, 2023).

Nastínili jsme aktuální dění v problematice pozice a uplatnění sociálního pedagoga, kterému se budeme věnovat ještě v dalších kapitolách. Je však nutné si nejdříve definovat, jaký je charakter a rozsah má mít role sociálního pedagoga.

Klíma již v roce 1993 definoval sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka, který je vybaven teoreticky, prakticky i koncepčně tak, aby záměrně působil na jedince a skupiny tam, kde je životní styl těchto jedinců či skupin destruktivní pro ně samotné či pro společnost a kde je omezen rozvoj jejich vlastní identity. Bakošová (2005b) charakterizuje sociálního pedagoga jako vysokoškolsky vzdělaného odborníka, který své kompetence k výkonu povolání sociálního pedagoga získal absolvováním vysokoškolského studia ve stupni bakalářském nebo magisterském, případně studiem vyšší odborné školy v oboru sociální pedagogika. Je to odborník, který je kompetentní pro působení v náročných sociálních situacích, kam přináší pomoc a podporuje lidskou svobodu a důstojnost. Jeho kompetence nacházejí využití v pomoci všem věkovým skupinám při hledání možností ke zlepšování kvality života a osobnostního rozvoje prostřednictvím výchovy, vzdělávání a poradenství. Sociální pedagog napomáhá předcházet běžným i závažným životním problémům, zvládat je a eliminovat.

Přestože není sociální pedagog zařazen do katalogu profesí, je zde značná tendence jej takto vnímat. Profese s sebou nese požadavek vyšší kvalifikace,

odbornosti a hlubší teoretické znalostní základny (požadavek vysokoškolského vzdělání), plnění významné společenské funkce. Dále také předpokládá dodržování profesního kodexu (Vašutová, 2004). Ten v současné době vychází zejména z příbuzných oborů s obdobnou náplní práce. Sociální role spojená s výkonem profese tvoří specifický komplex profesionální kultury, kam podle Krause (2007b) patří např. specifické hodnoty, normy či symboly, jež tvoří profesní subkulturu aj. Profesi sociálního pedagoga řadíme do pomáhajících profesí, kam Bakošová (2005b) dále řadí sociální a poradenské pracovníky, psychology a psychoterapeuty, duchovní, lékaře a samozřejmě pedagogy, zejména speciální. Pomáhající profese, kam sociální pedagog spadá, nacházejí uplatnění v mnoha sférách (sociální péče, sociální politika, poradenství, volný čas, výchova, zdraví atd.). Nejčastěji sociální pedagogové nacházejí uplatnění na pozicích animátora volnočasových aktivit či pedagoga volného času, vychovatele, lektora dramatické výchovy, organizátora táborevých a zdravotních pobytů pro děti a mládež, pedagoga volného času, pečovatele, sociálního pracovníka, streetworkera a terénního pracovníka. Uplatnění naleznou také u policie, OSPOD, na pozici vychovatele ve věznicích, úředníka probační a mediační služby aj. (Kraus, 2004). Regulovanou profesi sociálního pedagoga v českém prostředí však nenajdeme, přestože bychom se mohli inspirovat třeba v sousedním Slovensku, kde byla pozice sociálního pedagoga zakomponována do tamního zákona č. 414/2021 o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích. Kraus (2014) spatřuje profesní uplatnění sociálních pedagogů ve výchovné činnosti (oblast volného času), v sociálně výchovné práci (oblast ústavní výchovy) a reedukační činnosti a resocializaci (oblast penitenciární péče), dále pak v poradenství a depistáži, osvětě a vědecko-výzkumné činnosti. Náplň práce je velmi různorodá. V našem prostředí je nejvíce spojována s činností sociálního pracovníka. Možnou náplň práce sociálního pedagoga uvádí Asociace sociálních pedagogů:

- Výchovné působení ve škole a ve volnočasových centrech.
- Pořádání hodnotných volnočasových aktivit.
- Sociálněpedagogické aktivity pro jedince, skupiny a komunity.
- Poradenská, diagnostická a analytická činnost.
- Podpora týmové práce.
- Reedukační a resocializační práce.
- Terénní a komunitní práce.

Vztah sociální pedagogiky a sociální práce je významný nejen v našem prostředí, ale i v mezinárodním kontextu. Nahlédneme-li do zahraničí, můžeme zmínit dokument *Social Education Trust*, tzv. *Radisson report*, který v roce 2001 komparoval poznatky v souvislosti s praxí sociálních pedagogů jakožto uznávanou profesí v kontinentální Evropě a sociálních pracovníků ve Velké Británii. Práce kladla důraz na úzký vztah mezi zdravím, péčí, vzděláváním a prostředím jakožto sdíleným životním prostorem. Životním prostorem se rozumí propojení praktických každodenních úkolů s dlouhodobými cíli

plnění osobních, sociálních, emocionálních a dalších aspektů rozvoje. Zpráva uváděla možné oblasti působení sociálního pedagoga:

- Posilování rodičovských kompetencí při výchově mladých lidí.
- Činnosti v dětských domovech, pěstounství či komunitách.
- Podpora mezilidských vztahů, osobnostního a sociálního rozvoje mladých lidí.
- Poskytování vzdělání, které rozvíjí sociální kompetence a morální rozvoj.
- Holistická práce s problémy, které se projevují v oblasti fyzické, vzdělávací, sociální, emocionální, duševní, a jejich řešení v širších souvislostech komplexní životní situace klienta.

Zejména poslední bod je v kontrastu s nastavením pozice sociálního pracovníka. Sociální pracovník totiž přistupuje k práci spíše „problémově“, tzn. hledá především řešení konkrétních specifických problémů, přičemž je orientován právě na deficity. Naproti tomu je sociální pedagog více orientován na komplexní životní situaci klienta a primárně se soustředí na rozvoj možností daného jedince (*Radisson report*, 2001). V českém prostředí se vymezení vztahu oborů, resp. vyjasnění kompetencí mezi sociálním pedagogem a sociálním pracovníkem věnují např. Kraus & Hoferková (2016) nebo Čech & Čerstvá (2009).

Charakteristika profese sociálního pedagoga je prozatím spíše modelována. Zařazením do katalogu profesí by došlo k jasnému a pevnému vymezení. Sociální pedagogové tak stále praktikují na pozicích tradičně označovaných např. jako vychovatelé, a to i přes to, že pozice skrývá mnohem větší potenciál pro odbornou sociálněpedagogickou činnost a tradiční označení v mnoha případech není výstižné. Sociální pedagogika se prozatím podařila zakomponovat alespoň do *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*, a do *zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. Tyto zákony sice nedefinují profesi sociálního pedagoga, ale uznávají absolvování studijního programu Sociální pedagogika jako dostačující kvalifikaci pro výkon určitých profesí jednak v resortu práce a sociálních věcí, jednak v oblasti škol a školských zařízení.

Pro srovnání uvádíme např. definici sociálního pracovníka tak, jak je uvedena v *zákoně č. 106/2008 Sb., o sociálních službách*:

Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytující 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. Dle zákona je požadováno vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání, získané absolvováním vzdělávacího programu v oborech zaměřených na sociální práci, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci nebo sociálně právní činnost (§108).

Pro výkon profese sociálního pedagoga je nutná řada předpokladů na úrovni osobnostních charakteristik, profesních kompetencí a odborných předpokladů. Jak je často zdůrazňováno, model profese sociálního pedagoga není

jednoznačný. Model se prolíná s profesemi jako sociální pracovník, vychovatel, mnohdy také psycholog nebo učitel, ale v žádném případě nelze uvažovat o jejich nahrazení či úplném překrývání profesí. Pracovní působení sociálního pedagoga se dle Krause (2007b) nachází v oblasti integračních činností (týkají se osob v krizi, jež potřebují odbornou podporu a pomoc) a rozvojových činností, které jsou aplikovány v nesespecifických situacích. Tyto činnosti podporují žádoucí osobnostní rozvoj a životní směřování jedince, což lze chápat jako preventivní působení na celou populaci. Toto působení směřuje Kraus (2007b) do volnočasového výchovného působení, poradenské činnosti (na základě diagnostiky a sociální analýzy problému, včetně analýzy životní situace a prostředí klienta), dále do oblasti reedukační a resocializační péče, terénní práce ve smyslu depistáže. Sociálněpedagogickou dimenzi působení, a tím také možnou participaci sociálních pedagogů na poskytovaných službách a péči modelově zasadil Kraus již v roce 2007 do jednotlivých resortů (Kraus, 2007b):

- **Resort školství, mládeže a tělovýchovy:** školní družiny a kluby, domovy mládeže a střediska volného času, dětské domovy, instituce ústavní a ochranné výchovy a výchovného poradenství a preventivně výchovné péče. V současnosti se rozvíjí také uplatnění v prostředí škol na pozicích výchovných poradců a metodiků prevence, ale také přímo na pozici školního sociálního pedagoga jakožto člena školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP).
- **Resort spravedlnosti:** v oblasti penitenciární a postpenitenciární péče jako vychovatelé ve věznicích a nápravných zařízeních, dále v institutu probačního pracovníka.
- **Resort zdravotnictví:** rehabilitační instituce, psychiatrické léčebny a kontaktní centra.
- **Resort práce a sociálních věcí:** sociální kurátor pro mládež, sociální asistent, péče o seniory, osobní asistenti, ústavy sociální péče.
- **Resort vnitra:** utečenecké tábory.

V této kapitole jsme uvedli širokou škálu možností uplatnění v rámci aktuálního nastavení pozice sociálního pedagoga v českém prostředí. Vzhledem k téměř čtvrt století trvajícím působení absolventů studijního programu Sociální pedagogika v takto širokém spektru oblastí sociálních služeb, neziskovém sektoru, v ochraně dětí a mládeže, v trestní justici či vězeňské službě můžeme považovat pozici sociálního pedagoga za velmi úspěšnou. Jak už bylo řečeno, pozici sociálního pedagoga nenajdeme v katalogu profesí a její definici nenajdeme v zákoně o pedagogických pracovnících. Uvedení v těchto dokumentech by samozřejmě neznamenalo automaticky nárok na zřízení pozice, ale jednalo by se o významný krok směrem k jejímu společenskému uznání a legitimizaci (Tomková, 2023). V současné době komunitou sociálních pedagogů velmi silně rezonuje téma jejich uplatnění v prostředí školy, konkrétně na pozici školního sociálního pedagoga, a významná podpora zaznívá z řad odborné veřejnosti jednoznačně se příklánějící k uplatnění sociálních

pedagogů v oblasti školství. Snahy o upevnění pozice školního sociálního pedagoga jsou významné, což také vede k rozšiřování informací a osvětě o této profesi mezi laickou i odbornou veřejností. Oblastem uplatnění školního sociálního pedagoga se podrobně věnujeme v kapitole 3 Role sociálního pedagoga v základní škole.

Aktuální nastavení pozice sociálního pedagoga nese i mnohá rizika, s nimiž se musí sociální pedagogové praxi vypořádat. Často opakovaným problémem je absence legislativního ukotvení, což má dopad na pracovněprávní vztahy zejména při uplatňování sociálních pedagogů v oblasti školství, především na pozici školních sociálních pedagogů. Je velmi zatěžující, když musí tito profesionálové neustále vysvětlovat, co jejich pozice zahrnuje a čím je pro danou oblast významná. Nejen oblast školství se potýká s problémy v nastavení pozice a výkonu profese sociálního pedagoga. V neziskovém sektoru se víceméně počítá s tím, že pracovníci vykazují značnou míru entuziasmu a očekává se aktivita nad rámec pracovních povinností (a pracovní doby), a to za nepříliš vysoký plat. Takové nastavení může velmi rychle vést k syndromu vyhoření a opuštění pozice, případně k fyzickým a psychickým problémům daného pracovníka. Pro sociální služby i školství platí nejistota v trvalosti zaměstnání na pozici sociálního pedagoga, neboť pozice jsou financovány obvykle z projektové činnosti. Jako další problematiku, o které se však příliš často nehovoří, uvádí Lorenzová v rozhovoru s Tomkovou (2023) předsudečné postoje majoritě vůči klientům, s nimiž sociální pedagogové pracují. Sociální pedagogové sdílejí mnohá rizika s dalšími pomáhajícími profesemi, které se zakládají na mezilidských vztazích. Zde se dle Lorenzové (Tomková, 2023) jedná o problematiku nastavování hranic, odpovědnosti, emoční náročnosti, pocitu bezmoci, workoholismu a tzv. syndromu spasitele, který je v pomáhajících profesích častý. Prevencí je podle Lorenzové (Tomková, 2023) rozvoj profesních dovedností a kompetencí. I proto jsou na sociální pedagogy kladeny vysoké kvalifikační nároky, neboť se jedná o nelehkou profesi, která předpokládá nejen odborné znalosti, ale také specifické osobnostní charakteristiky. Sociální pedagogika zakládá na potenciálu kvalitních lidských zdrojů uplatňovaných ve prospěch společnosti. Tento faktor přispívá k předpokladu progresivního rozvoje sociální pedagogiky a rostoucímu uznání potřebnosti profese sociálního pedagoga.

2.2 Legislativní východiska

S ohledem na paralelní rysy a vzájemný rozvoj sociální pedagogiky a sociální práce je relevantní využití konceptuálního přístupu, jak jej představil Mühlpacher (2004) ve svém pojednání o sociální práci:

To, jakou má sociální práce podobu a v jakých sociálních sférách působí, závisí na třech institucionálních předpokladech. Jedním je poslání sociální práce jako profese, obvykle

definované profesním sdružením. Druhým je soubor sociálních zákonů a předpisů, jimiž se legislativně definuje závazný rámec státní sociální politiky. Třetím jsou stanovy, provozní řády, zakládající listiny a organizační předpisy zařízení sociální péče, sociálních, zdravotních, pedagogických a jiných služeb stanovující účel příslušného zařízení, jeho organizační strukturu, způsob vedení a také stanovení náplně práce jednotlivých zaměstnanců, včetně sociálních pracovníků (s. 23).

Z tohoto tvrzení lze vyvodit problémy profese sociálního pedagoga a potenciální výzvy a úkoly, které by směřovaly k jejich překonání. K vyjasnění pozice je zapotřebí mít jasně definované poslání profese sociálního pedagoga, jež obvykle zajišťují sdružení či asociace daných profesionálů. Zde bychom mohli připomenout také absenci kodexu sociálních pedagogů. Vzhledem k tomu, že máme tendenci považovat sociálního pedagoga za profesi, měl by být k dispozici etický kodex pro řešení etických záležitostí v každodenní praxi sociálních pedagogů. Zatím lze vycházet z již existujících etických kodexů příbuzných profesí. Druhým předpokladem, který zmiňuje Mühlpachr (2004), je potřebný soubor zákonů a předpisů definující profesi a obor v kontextu závazného rámce sociální politiky. Zde můžeme doplnit také rámec vzdělávací politiky, vzhledem k tomu, že sociální pedagog nachází uplatnění také v oblasti školství, kde usiluje o zavedení pozice školního sociálního pedagoga. Třetím bodem v problematice sociální pedagogiky je absence jednoznačného stanovení náplně práce sociálních pedagogů. Tyto body, uvedené Mühlpachrem v kontextu sociální práce, jsme využili jako paralelu k situaci sociální pedagogiky. Ta má v uvedených předpokladech určité rezervy, jejichž odstranění by jistě vedlo k úspěšnému etablování profese sociálního pedagoga.

I přes to, že je studijní program Sociální pedagogika akreditován na osmi vysokých školách v ČR (studium oboru je realizováno na deseti fakultách), sociální pedagog není v současné době legislativně ukotvenou samostatnou profesí. Není považován za pedagogického pracovníka, neboť stále není uveden v *zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. Pozice není zmíněna ani v *nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě*, zmínku o něm nenajdeme ani ve *vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Ačkoliv je pozice financovatelná z podpůrných opatření jako jeden z nástrojů snižování rozdílů ve vzdělávání, nelze tuto pozici dohledat ani ve *vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. V legislativě však najdeme alespoň zmínku o studijním programu Sociální pedagogika. V *zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, se hovoří o Sociální pedagogice jako studijním programu splňujícím kvalifikační předpoklady pro výkon pozice vychovatele. Dále je absolvent vysokoškolského akreditovaného studijního programu v oboru sociální pedagogiky kompetentní působit na pozicích asistenta pedagoga a pedagoga volného času. Aktuálně je sociální pedagog působící ve školním prostředí pojat jako nepedagogický pracovník, což znamená značné znevýhodnění oproti

pedagogickým pracovníkům na úrovni pracovněprávních vztahů. Nedostatečné ukotvení v legislativě také zapřičiňuje rozvolňování kvalifikačních podmínek pro profesi sociálního pedagoga. Podle operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání (dále jen OP VVV) a OP JAK je dostatečnou kvalifikací pro pozici sociálního pedagoga např. absolvování VOŠ v oboru charitativní a sociální práce. Lze zpochybnit, že takový absolvent dosahuje potřebných znalostí a kompetencí předpokládaných pro kvalifikovaný výkon pozice sociálního pedagoga. Považujeme za nutné upozornit také na značnou nevýhodnost v oblasti pracovněprávních vztahů, neboť po skončení projektu obvykle končí i pozice sociálního pedagoga, protože není v možnostech školy dále pozici financovat z vlastních zdrojů. Je zde také závažná nerovnost v platových poměrech sociálních pedagogů oproti pozicím uvedeným v *zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů*, jako jsou speciální pedagogové nebo školní psychologové a nově také školní logopedi.

V legislativě najdeme dále zmínku o oboru Sociální pedagogika např. v *zákoně č. 96/2004 Sb., nelékařských zdravotnických povoláních*, podle nějž je absolvent VOŠ a VŠ v oboru Sociální pedagogika odborně způsobilý k výkonu povolání zdravotně-sociálního pracovníka. Studijní program Sociální pedagogika je zmíněn také v *zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*, přičemž absolvent vysokoškolského či vyššího odborného vzdělání v oboru Sociální pedagogika je kompetentní působit na pozici sociálního pracovníka, kde také nejčastěji absolventi studijního programu Sociální pedagogika nacházejí reálné uplatnění.

Na cestě k legitimizaci profesního uplatnění absolventů oboru Sociální pedagogika (který je na vysokých školách vyučován od druhé poloviny devadesátých let) můžeme zmínit významný milník datovaný do roku 2012, kdy se uskutečnilo první Sympozium vzdělavatelů v oboru Sociální pedagogika. Toto symposium konané na Univerzitě Tomáše Bati se zabývalo otázkou dalšího směřování sociální pedagogiky, jejího pojetí a komparací vzdělávacích programů. Po dlouhé době krystalizace oboru přítomní vzdělavatelé konstatovali, že již bylo dosaženo určité homogenity. Objevila se zde také myšlenka založení sdružení vzdělavatelů v sociální pedagogice s cílem podpořit spolupráci oborových pracovišť a vytvořit subjekt, který by se stal vyjednávacím partnerem pro decizní sféru (Lorenzová, 2017). AVSP (n.d.) si vzala za cíl:

Usilovat o rozvoj sociální pedagogiky jako studijního a vědního oboru včetně jeho aplikací v praxi; podílet se na zpracování vzdělávacích standardů oboru sociální pedagogika, ve spolupráci s praxí je inovovat a podílet se na jejich zavádění; usilovat o prosazení profese „sociální pedagog“ do zákona o pedagogických pracovních a do katalogu prací. Vytvářet podmínky pro etablování profese sociálního pedagoga také v sociální a zdravotnické oblasti; vytvářet platformu pro spolupráci vzdělavatelů v sociálněpedagogické oblasti a pro ocenění zásluh významných osobností, které přispěly k rozvoji oboru sociální pedagogika; reprezentovat zájmy členů Asociace při jednání s jinými právníky a fyzickými osobami, které působí na území ČR i v zahraničí; vytvářet

podmínky pro spolupráci členů Asociace; vyvíjet vědeckou, studijní, dokumentační a informační činnost; vyhledávat, aktivizovat a podporovat v České republice síly k naplňování těchto cílů (online).

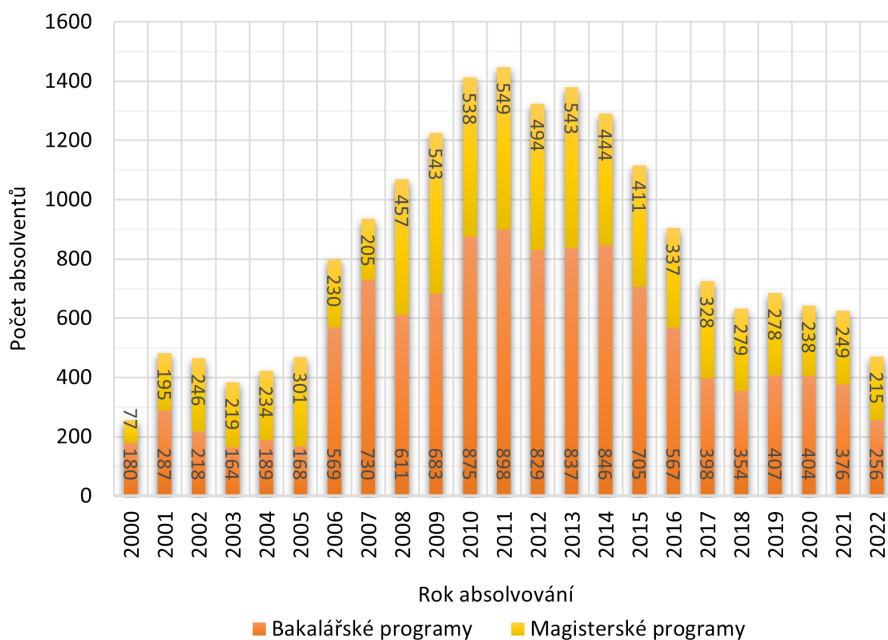
AVSP vedla jednání např. o tendencích uzavřít sociální práci jiným profesím dle pracovního dokumentu pro tvorbu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících a k novele zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (Hladík, 2014). Tento zákon prozatím uznává sociální pedagogiku jako předpoklad pro výkon povolání sociálního pracovníka. Zde je však nutno podotknout, že v souvislosti s přípravou zákona o sociální práci, který by měl vejít v platnost 1. 1. 2025, se již nadále nepočítá s uznáním sociální pedagogiky jako dostačujícího oboru pro výkon profese sociálního pracovníka. Zde je však alespoň plánována dostupnost příbuzných oborů na základě získání doplňujícího vzdělání. Platnost takového zákona nicméně význačně ovlivní vstup absolventů oboru Sociální pedagogika do praxe a bude mít negativní dopad na jejich pracovní uplatnění, a to i přes to, že absolventi tohoto oboru se již téměř čtvrt století efektivně uplatňují v praxi v mnoha oblastech sociální práce. Přestože se sociální práce a sociální pedagogika dlouhá léta vyvíjely společně a dalo by se předpokládat, že oba obory budou vykazovat společné snahy o vytváření lepší sociální reality a poskytování kvalitní pomoci potřebným, je zde evidentní rivalita oborů a snaha vymezovat se vůči sobě navzájem. Klapko (2020) hovoří o institucionální politicko-mocenské snaze regulovat sociální realitu, skrze propagaci existence etablovaných sociálních oborů, kterým zajišťují podporu v oblasti vzdělávací politiky, např. skrze akademickou existenci oboru a uplatnitelností absolventů na trhu práce.

V návaznosti na diskuse odborné veřejnosti a dlouholeté snahy řady odborníků, lze v budoucnu legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky očekávat, a to včetně implementace pozice do navazující legislativy. Otázkou zůstává, kdy se tak stane. Političtí aktéři v dané oblasti se však problematikou ukotvení zabývají. Otázka sociálních pedagogů značně rezonuje odbornou i laickou veřejností a vytváří tak apel na podchycení problematiky v legislativě i v praxi.

V případě legislativního ukotvení by došlo zejména k narovnání pracovních podmínek pro výkon pozice sociálního pedagoga. S tím nemusí být nutně spojeno vymezení financí ze státního rozpočtu a pozice může být nadále financována prostřednictvím operačních programů a z dalších projektů. Sociálním pedagogům by však byla konečně poskytnuta žádoucí a očekávaná zákonná podpora, jejíž absence v současné době způsobuje řadu těžkostí. Paradoxem je, že sousední Slovensko, s nímž máme společný historický vývoj země, legislativy i sociální pedagogiky upravuje tuto profesi zákonem č. 415/2021 Z. z. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů, který rozšiřuje možnosti uplatnění sociálních pedagogů v praxi a umožňuje sociálním pedagogům na Slovensku uplatnění v zařízeních výchovného poradenství a prevence, ve školském systému

od mateřských škol až po střední školy a dále ve speciálních výchovných zařízeních. Dalším tamním zákonem, který upravuje profesi sociálního pedagoga, je *zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálních službách*. Nutno zmínit, že i nadále dochází na Slovensku k dynamickému vývoji profese sociálního pedagoga a jejímu upevňování v legislativě i praxi. Školský zákon byl novelizován, nyní jej najdeme pod označením č. 415/2021. Tato novela vymezuje legislativní rámce nového systému výchovného poradenství a prevence a celý proces jeho transformace. Tato reforma přináší komplexní změnu v tamním systému poradenství, zavedla pět stupňů podpůrných úrovní odborné činnosti a akcentuje při tom individualitu a potřeby žáka a jeho rodiny. Do tohoto systému spadají také školní podpůrné týmy, pedagogičtí a odborní pracovníci ve školách. Reforma také přinesla zavedení Katalogu podpůrných opatření do slovenské praxe. Novelizován byl také již zmiňovaný *zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*, který změnil a doplnil aktuální *zákon č. 414/2021*.

Nejen na Slovensku, ale i v Polsku, Německu, Dánsku, Velké Británii, USA, Kanadě, ale i Rusku, na Ukrajině a v dalších zemích působí na školách standardně profese jako sociální pedagog, sociální pracovník či obdobně koncipovaná profese. Nabízí se zde otázka, proč Česká republika nesleduje tyto trendy a zdráhá se ukotvit pozici sociálního pedagoga v právních předpisech, nereaguje na potřeby škol a nevyužívá nabídky oborů, které sama zaštituje a podporuje akreditací daných studijních oborů. Moravec et al. (2015) uvádějí, že do roku 2014 měly tyto akreditované magisterské programy téměř 7 000 absolventů. Podle našich zjištění od roku 2000 do roku 2022 prošlo bakalářským a magisterským studijním programem Sociální pedagogika v České republice přes 19 500 absolventů, z toho cca 11 500 v bakalářském programu a asi 8 000 v programu magisterském (viz **Graf 1**). Odhadujeme však celkový počet absolventů na přibližně 22 000, a to vzhledem k nezapojení se dvou fakult nabízejících studijní program Sociální pedagogika do našeho průzkumu, navíc graf nereflektuje absolventy stejnojmenných programů na vyšších odborných školách. Přesto profese „sociální pedagog“ dle zákona oficiálně neexistuje.

Graf 1 Počet absolventů vysokoškolského studijního programu Sociální pedagogika v letech 2000–2022

Zdroj: Vlastní průzkum

2.3 Problematika současné praxe

Současná praxe přináší sociálním pedagogům řadu potíží, a to zpravidla při utváření jejich pozice. Nejednotné pojetí sociální pedagogiky, nejasnosti v náplni práce, nízká metodická podpora a chaotické nastavení pozice přináší do praxe obtíže, se kterými se musí vypořádat nejen sociální pedagogové, ale také ředitelé škol.

V důsledku absentujícího legislativního ukotvení se objevují kupříkladu tyto problémy (výpovědi sociálních pedagogů v rámci výzkumu *Sociální pedagogové v českých školách* – nepublikováno), jimiž jsou sociální pedagogové nuceni se v praxi zabývat:

Přestože se pozice jmenuje sociální pedagog, nejsem pedagog – problém s nedostatkem dovolené zejména o hlavních prázdninách.

Skutečnost, že nejsem pedagogický pracovník, tím pádem nemohu čerpat studijní volno a nemám takové kompetence jako pedagogický pracovník.

Špatná informovanost celé školy o pozici sociálního pedagoga.

Cítím se ve své pozici velice osamělá, chybí mi jasné ukotvení pozice a metodika. Možnost sdílení a intervize s ostatními sociálními pedagogy.

Na začátku utváření pozice paní ředitelka nevěděla, do které platové tabulky mě zařadit a na jakou dovolenou mám nárok.

Ze slov sociálních pedagogů, kteří na této pozici již působí, lze konstatovat, že legislativní neukotvení přináší do vnímání a nastavení pozice sociálního pedagoga bezmoc, frustraci a zmatek, a to jak z pohledu samotných sociálních pedagogů, tak i dalších aktérů, zejména zaměstnavatelů (Šmída et al., 2023). Začínajícím sociálním pedagogům chybí zázemí a podpora při nastavování pozice i při výkonu činností. Zároveň jsou neustále vystavováni nutnosti vysvětlovat, co je jejich náplní práce, jaké jsou jejich kompetence, a nezdídky také obhajovat význam pozice a hájit své hranice, aby jejich pozice nebyla zneužívána k činnostem, jež do jejich agendy nespádají. Komplikace tedy neleží pouze v rovině pracovněprávních vztahů, ale také v oblasti náplně práce a ve stanovování adekvátních činností, které by měl sociální pedagog při své práci vykonávat. Pravomoc ředitelů ve stanovování náplně práce je velmi rozsáhlá a pojmána odlišně. To není překvapující, neboť nejasnosti v definici profese sociálního pedagoga a neukotvení pozice sociálního pedagoga přirozeně vedou k mnohým způsobům využití a interpretacím, bez ohledu na záměr.

Moravec et al. (2015) upozorňují, že je nezbytné, aby si škola vyjasnila očekávání, která od zřízení pozice sociálního pedagoga má. Kolektiv autorů mj. také poukazuje na častou počáteční skepsi vůči působení sociálních pedagogů. V takovém případě se pocit bezmoci a osamocení praktikujícího sociálního pedagoga značně prohlubuje. Oblast očekávání, jak ze strany ředitelů, tak i ze strany samotných sociálních pedagogů a dalších aktérů, je významná. Školy totiž mnohdy očekávají, že sociální pedagog vyřeší veškeré problémy, s nimiž se daná škola potýká, aniž by byla ochotna přistoupit na změny v přístupech či chodu školy. To je samozřejmě velmi nerealistické stanovisko. Moravec et al. (2015) zdůrazňují, že existuje konsenzus o tom, co sociální pedagog zastávat má a nemá. Školní sociální pedagog nemá učit ani suplovat, neplní administrativní úkoly, které náleží učitelům či jiným pracovníkům, a zcela nepřebírá výchovné působení na žáky. Sociální pedagog podporuje učitele v jejich výchovném působení a pomáhá jim toto působení zkvalitnit a zefektivnit. Nepřebírá však kompetence učitele ani pracovníků ŠPP, přestože při pohledu na výčet kompetencí učitelů, pracovníků ŠPP a sociálního pedagoga lze konstatovat, že se v mnohém překrývají a doplňují. Ovšem je zcela běžnou praxí, že ředitelé si chybně vyloží funkci sociálního pedagoga nebo vědomě ignorují nastavení pozice, protože stále chybí jasné vymezení a legislativní opora. Z níže uvedené výpovědi jedné sociální pedagožky (osobní komunikace) plyne snaha vedení školy využívat pozici pro účely, které však nejsou součástí náplně práce sociálního pedagoga:

Ve většině případů jsem dostávala 2–3 suply denně... Pak ale vedení přišlo s tím, že po mně budou chtít už 4 suplovací hodiny... což jsem se ohradila. Vysvětlila jsem jim, že suplování není v kompetencích sociálního pedagoga. Načež to začalo vedení schovávat pod pojem „dohledy“.

Z našich dosavadních výzkumů vyplývá, že suplování realizuje přibližně 32% dotazovaných sociálních pedagogů (Šmída et al., 2023). Tento údaj považujeme za zcela alarmující. Zjištění poukazuje na nedostatečné ohraničení pozice. Samozřejmě je zde nutné rozlišovat pravidelné suplování stanovené jako běžná agenda sociálního pedagoga a suplování v ojedinělých případech, kdy např. sociální pedagog využije „personální výpadek“ pro realizaci preventivního programu. Obdobným diskutovaným bodem náplně práce je také doučování žáků, kterému se věnuje přibližně 46% sociálních pedagogů (Šmída et al., 2023). ASOCP v této věci zastává názor, že je doučování v pořádku, pokud jej sociální pedagog využívá např. k poznávání žáka a navázání vztahu s ním, k diagnostice či intervenci. Běžné doučování může sociální pedagog samozřejmě vykonávat stejně jako ostatní pedagogové, a to nad rámec svého úvazku. Červenáková et al. (2019) mají za to, že sociální pedagog na škole může vykonávat mnoho různých činností, které částečně spadají do činností dalších odborníků z řad ŠPP nebo učitelů. Škola nicméně musí jasně vymezit jejich jednotlivé kompetence a definovat, co konkrétně požaduje od školního sociálního pedagoga v souladu s obecným rámcem pozice. Na jednotlivých školách se může činnost školního sociálního pedagoga do určité míry lišit, neboť každá škola se potýká s jinými problémy. Je však nezbytné zachovat základní rámec vymezených kompetencí.

V oblasti uplatňování sociálních pedagogů (zejména ve školství) je mnoho nejasností, s nimiž je potřeba se v praxi vypořádat. Takovým problémem je např. finanční ohodnocení sociálních pedagogů. Sociální pedagog není zatím zařazen do zákona o pedagogických pracovnících a není zmíněn ani v návazné legislativě. Jako nejbližší pozice je vnímána pozice sociálního pracovníka, kterou upravuje *zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. Sociální pedagog je ve školním prostředí obvykle financován z tzv. šablon. Rozhodnutí o platovém zařazení je v kompetencích ředitele školy, což přináší nejednotnost a dle našeho názoru také dehonestaci pozice. Ředitelé škol často zařazují sociálního pedagoga do *tabulky č. 1 dle nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě (ve znění pozdějších předpisů, tj. nařízení vlády č. 264/2022 Sb.)*. V takovém případě jsou sociální pedagogové, bez jakéhokoliv ohledu na náplň práce či kvalifikace, zařazeni mezi nepedagogické pracovníky jako např. školník či kuchař. ASOCP doporučovala zařazení sociálních pedagogů do *tabulky č. 2 příslušného nařízení vlády*, obdobně jako je to u sociálního pracovníka, a to dle vzdělání a praxe do 11. a 12. platové třídy. ASOCP proto oslovila MŠMT a Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) a vyžadovala jasné stanovisko, podle kterého by byla problematika řešena. V souladu s míněním ASOCP příslušné orgány v červnu roku 2023 potvrdily zařazování sociálních pedagogů, kteří vykonávají shodné činnosti jako sociální pracovníci, do přílohy č. 2. S tím je dále spojeno naplňování určitých podmínek, jako např. kvalifikačních předpokladů či požadovaného rozsahu dalšího vzdělávání. Sociální pedagog by měl být v takovém případě hrazen dle *přílohy č. 2 daného nařízení vlády*

č. 341/2017 (dle § 5, odst. 2 a). ASOCP však přesto byla nucena dále iniciovat požadavek na dodržování daného platového zařazení, zejména u konzultantů linek určených pro dotazy týkajících se OP JAK (ASOCP, 2023a). Problematika platového zařazení je poměrně složitá a je tedy pochopitelné, že může docházet k nevhodnému zařazení. Opět musíme vyzdvihnout nezbytnost legislativního ukotvení pozice sociálního pedagoga a nutnost jeho zařazení mezi pedagogické pracovníky, včetně vymezení kvalifikačních předpokladů pro výkon činnosti a určení pevného rámce pracovní náplně. Výsledky realizovaných výzkumných šetření poukazují na fakt, že negativa související s pozicí sociálního pedagoga (komplikovanost financování, zneužívání pozice, výkon nekvalifikovanou osobou aj.) pramení právě z neukotvení pozice v legislativě (Šmída et al., 2023).

Možnosti financování

Současná praxe je poznamenána problematikou financování pozice sociálního pedagoga. Není třeba opakovat, že současné praxi by v tomto duchu značně ulehčila situaci jasnější legislativa vymezující pozici sociálního pedagoga. Financování pozice se jeví jako jeden ze zásadních problémů, a to jak pro školy, tak pro samotné praktikující sociální pedagogy. Pozice sociálního pedagoga je veskrze projektová záležitost, což s sebou nese určité problémy, náročnost, nejasnosti a nejistoty.

V rámci projektů si školy volí tuto pozici jako formu personální podpory. Financování pozice je tedy nastaveno projektově, s čímž se pochopitelně pojí také záležitosti pracovněprávní. Mnohdy ředitele škol odrazuje nutná administrativa spojená s vyřizováním dotací pro zřízení a financování pozice sociálního pedagoga. Problematické se jeví také vyhledávání adekvátních zájemců o pozici, neboť projektová problematika zahrnuje také pouze částečné úvazky, nejistotu v dlouhodobém horizontu uplatnění na dané škole, práci pouze na dohody o provedení práce apod.

Operační programy

Mezi nejvyužívanější projekty patří operační programy, tzv. šablony. V rámci šablon, které patří mezi nejjednodušší způsob financování pozice sociálního pedagoga, mohou školy žádat o finanční podporu právě i pro tuto pozici. O tu bylo možno v minulosti žádat skrze OP VVV, realizovaný v letech 2014–2020. V současné době se jedná o rozsáhlejší OP JAK, jehož realizace je stanovena na období 2021–2027 a odkud je dle realizovaného výzkumného šetření alespoň částečně financováno téměř 33 % sociálních pedagogů (Šmída et al., 2023). Operační programy však pracují s pozicí sociálního pedagoga a jejím nastavením značně problematicky. Problém nastává zejména v kvalifikačních předpokladech pro výkon pozice sociálního pedagoga, s nimiž nelze souhlasit. Dle OP JAK je dostačujícím kvalifikačním předpokladem pro výkon pozice získání odborné způsobilosti vysokoškolských vzděláním v oborech zaměřených

na sociální pedagogiku, anebo vysokoškolským, či dokonce pouze vyšším odborným vzděláním v oborech zaměřených na sociální práci. Pokud se podíváme na výklad kvalifikačních předpokladů dle *zákona č. 108/2006, Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů*, zjistíme, že pro pozici je dostatečné absolvování vyšší odborné školy v oblasti sociální a humanitární práce, sociálně právní činnosti, či dokonce charitní a sociální činnosti. ASOCP, která se snaží o zpřísnění kvalifikačních kritérií a významně se podílí na etablování profese sociálního pedagoga, vznáší významnou kritiku takto definovaných kvalifikačních předpokladů pro výkon profese, protože nízké požadavky na vzdělání přinášejí nízké standardy výkonu profese, a tím deformaci a dehonestaci pojetí sociální pedagogiky jako oboru a sociálních pedagogů jakožto kompetentních odborníků a profesionálů. Problematika operačních programů leží také v samotném nastavení náplně práce a odborného rámce pozice.

„Konkrétní náplň práce určí sociálnímu pedagogovi na základě jeho konkrétní odborné kvalifikace ředitel školy“ (OP JAK, 2022, s. 21). To jsou pravomoci ředitele při stanovení náplně práce sociálního pedagoga z dokumentů OP JAK. Z praxe dnes již víme, že tato pravomoc je řediteli častokrát neadekvátně vykládána a inklinuje spíše ke zneužívání pozice, ať vědomě, či nevědomě, v souvztáznosti k tomu, že náplň práce sociálních pedagogů není stále jasně vymezena. I dokumenty vztahující se k operačním programům definují sociálního pedagoga jako nepedagogického pracovníka a přisuzují mu činnosti jako např. propojování školy s dalšími subjekty, mediace mezi školou a rodinou či motivace žáků ke studiu (OP JAK, 2022). Nastavení pozice dle projektového vymezení přináší v každodenní praxi škol a sociálních pedagogů mnohé nejasnosti a problémy. Navíc jsou tu různá omezení, jako např. to, že sociálního pedagoga nemůže jako personální podporu hrazenou „ze šablon“ financovat např. MŠ či ZŠ zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona. ASOCP důrazně nesouhlasí s vymezením kompetencí sociálního pedagoga dle pojetí OP JAK. Poukazuje na nevhodné vymezení např. v oblasti identifikace žáků ohrožených školním neúspěchem v Příloze č. 2 výzvy Šablony pro MŠ a ZŠ I, s. 21 a 45. Zde je např. uvedeno, že výběr žáků je v kompetenci ředitele a že žáky spolu s pedagogy vybírá na základě prospěchu v uplynulém školním období. S tímto vymezením nelze souhlasit, neboť sociální pedagog, jakožto kvalifikovaný odborník na danou problematiku, obsáhne také depistážní činnosti a měl by tedy ve své agendě tyto činnosti vykonávat. Není důvod, aby výběr žáků spočíval zcela v kompetenci ředitele. Tento proces by měl nejlépe probíhat ve spolupráci všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Považujeme za nutné také vyzdvihnout fakt, že sociální pedagog nepracuje pouze s žáky ohroženými školním neúspěchem a s žáky sociálně znevýhodněnými, přestože lze považovat tuto cílovou skupinou za primární. Sociální pedagog věnuje svou pozornost a péči všem žákům i bez jakéhokoliv znevýhodnění, pracuje s celým kolektivem třídy. Školní ne/úspěch navíc nelze chápat pouze

v kontextu prospěchu ve vzdělávacím procesu. Tato oblast zahrnuje také duševní zdraví, všestranný stabilní vývoj žáka a další oblasti, na které se sociální pedagog ve své činnosti zaměřuje. Dle mínění ASOCP (2023b) lze alespoň souhlasit s tím, že sociální pedagog svou činností propojuje školu s dalšími subjekty (obce, policie, státní zástupce, rodina aj.). Musíme mít však na paměti, že sociální pedagog disponuje mnoha rolemi ve výchovně-vzdělávacím procesu a toto je pouze jedna z nich. Výčet činností a rolí sociálního pedagoga tak, jak je uveden v tzv. šablonách (OP JAK, 2022), není ani zdaleka kompletní. Jeho aktivity mají mj. charakter výchovný a preventivní a pochopitelně navazují na cílovou skupinu. ASOCP (2023b) uvádí:

- Činnosti poradenské, podpůrné, konzultační a výchovně-vzdělávací.
- Prevence a intervence.
- Diagnostika a depistáž.
- Činnosti metodické, koordinační, informační a vzdělávací.

Vzhledem k uvedeným činnostem je zřejmé, že sociální pedagog se ve spolupráci s pedagogickým sborem a školním poradenským pracovištěm podílí na poskytování poradenských služeb, na tvorbě, realizaci a evaluaci preventivního programu školy a krizových plánů a dalších činnostech a mj. vykonává také přímou pedagogickou práci. Svě činnosti vykonává s cílem zefektivnit výchovně-vzdělávací proces a podpořit školní úspěšnost žáků.

Národní plán obnovy a podpora rovných příležitostí

Další, v současné době hojně využívaný zdroj pro financování pozice, je projekt Podpora škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků, který je financovaný z Národního plánu obnovy pod označením NPO 3.2.2 s realizacím obdobím v letech 2022–2026 (NPI, 2023a). V rámci první vlny této výzvy z něj bylo zafinancováno 29,17 % sociálních pedagogů zapojených do výzkumného šetření.

Oprávněným žadatelem výzvy na podporu znevýhodněných škol jsou právnické osoby vykonávající činnost základní školy, které vykazují nadprůměrné zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním. MŠMT rozdělilo dle získaných dat školy do čtyř kategorií s finanční podporou od 2 000 do 16 000 korun na žáka. Zřízení pozice sociálního pedagoga zde spadá do oblasti personální podpory. Další možnosti využití finančních prostředků z tohoto projektu jsou pak zajištění přímé podpory žáků a další vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků.

Ve výzkumné zprávě realizované ASOCP ve spolupráci s Ústavem pedagogiky a sociálních studií PdF Univerzity Palackého v Olomouci bylo zjištěno devět různých zdrojů financování pozice školního sociálního pedagoga, což poukazuje na značnou nesystémovost, z níž pramení mnoho problémů (Šmída et al., 2023). Nejvyšší zastoupení vykazují již zmiňované OP JAK, dále pak projekt Podpora rovných příležitostí, v 15,28 % případů zajišťoval

financování zřizovatel, stejně tak škola z vlastních zdrojů. Dále OP VVV, Balíček Pomoci Pražanům, Norské fondy, Operační program Zaměstnanost plus (ESF OpZ) a podpůrná opatření (PO) navržená školským poradenským zařízením v 2.–5. stupni. Financování pozice může být realizováno z vícero zdrojů současně, není neobvyklé, že škola je nucena podílet se částečně na financování pozice z vlastních zdrojů. Z vlastních zdrojů pak škola také hradí např. další vzdělávání sociálních pedagogů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Neobvyklé také není to, že po skončení projektu (cca 2 roky) pozice zaniká a kvůli nemožnosti setrvat na dané pozici následně sociální pedagog odchází na jiné pozice a nežádka mimo obor. Celý systém se pak jeví značně nevhodně (Šmída et al., 2023).

2.4 Sociální pedagogové ve školní praxi

V posledních letech vzniklo několik set pozic pro sociální pedagogy, a to nejen ve školách základních, ale také mateřských a středních. Již v rámci OP VVV byl zájem škol o sociálního pedagoga značný (viz **Tabulka 1**). Podstatně vyšší zájem evidujeme nyní v rámci probíhajícího OP JAK, kdy pozici sociálního pedagoga zvolilo v rámci 1. vlny výzvy celkem 251 škol. Pozorujeme tedy značný nárůst zájmu o pozici sociálního pedagoga, což lze také očekávat v rámci 2. vlny výzvy OP JAK, jejíž vyhlášení je plánováno na září 2024. OP JAK však není jediným významným zdrojem, z něž jsou pozice financovány. Sociálního pedagoga žádalo 76 škol v rámci 1. vlny (57 skutečně vzniklo) a 20 škol v rámci 2. vlny projektu NPO – Podpora škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků. Do tohoto projektu bylo přitom zapojeno pouze něco málo přes 400 škol. Zajímavostí je, že jedna střední škola v rámci tohoto projektu žádala o tři pozice sociálního pedagoga současně. Potřebnost této pozice je na některých školách skutečně enormní (poskytnuto e-mailovou komunikací s Mgr. Alicí Kourkzi, 31. 1. 2024).

Tabulka 1 Počet vyžádaných pozic sociálního pedagoga z operačních programů

Program	OP VVV		OP JAK	
	1. vlna	2. vlna	1. vlna	2. vlna
Rok vyhlášení výzvy	2016	2018	2022	2024
Počet pozic – MŠ	23	24	30	–
Počet pozic – ZŠ	63	73	171	–
Počet pozic – SŠ	21	18	50	–
Počet pozic – celkem	107	115	251	–

Zdroj: Poskytnuto prostřednictvím e-mailové komunikace

2.5 Snahy Asociace sociálních pedagogů

Profesní uplatnění sociálních pedagogů je nejen u nás, ale i v zahraničí značně komplikované. Profese není legitimizována, a s tím se v praxi pojí mnoho problémů. Roztříštěnost a výrazná rozmanitost pojetí oboru a postavení sociální pedagogiky jako profese vybízí ke snahám o teoretické ukotvení, definování jasných kompetencí a požadavků. O legislativní i teoretické ukotvení se snaží jak teoretici oboru, tak i asociace, které vznikly kolem daného oboru. V této kapitole jsme již zmínili Asociaci vzdělavatelů v sociální pedagogice založenou v roce 2013 (viz podkapitola 2.2 Legislativní východiska).

V roce 2022 byla založena ASOCP, která sdružuje studenty, odborníky z praxe a akademické pracovníky z oblasti sociální pedagogiky, kteří společně usilují o rozvoj oboru. Aktivity členů ASOCP jsou směřovány zejména do reálné každodenní praxe spíše než do tvorby teoretických konstruktů, jejich činnosti se však přirozeně propisují i do teoretických koncepcí. Poskytují tak svým členům inspiraci a příležitosti, podporu a pomoc při řešení odborných problémů profese a dále se zasazují o zvyšování povědomí o poslání a obsahu práce sociálního pedagoga a zvýšení jeho společenské prestiže. Aktivně působí v oblasti politiky tak, aby postupně došlo k naplnění daných cílů. Od nedávného založení má na svém kontě ASOCP řadu klíčových úspěchů. Svými aktivitami usiluje především o komplexní podporu sociálních pedagogů a zlepšení podmínek, které je přímo ovlivňují (ASOCP, 2022).

V současné době realizuje ASOCP projekt s názvem Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách. Ten probíhá v období 7/2023–12/2024 a jeho cílem je vytvoření jednotné celostátní metodiky náplně práce sociálních pedagogů ve školách. Sociálních pedagogové jsou v kontextu nové metodiky proškoleni. V rámci projektu je realizováno také pilotní ověřování udržitelného modelu kazuistických/intervizních seminářů jako formy profesní podpory pro sociální pedagogy. Jedním z cílů projektu je také vytvoření balíčku legislativních změn pro implementaci pozice sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a návazné legislativy. Avšak hlavním cílem projektu je legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky, proto také bude součástí výstupů analýza studijních programů, které umožňují výkon pozice sociálního pedagoga (např. Sociální pedagogika, Sociální práce). Je nutné vyhodnocovat, zda sociální pedagogové disponují dostatečnými kompetencemi. Pakliže by se prokázalo, že některé z kompetencí postrádají, je plánováno doplnění dalšího vzdělávání (např. specializované tréninky, další vzdělávací programy apod.).

ASOCP rozvíjí sociální pedagogiku v teorii i praxi. Podílí se na řešení projektů, účastní se konferencí, realizuje výzkumy, komunikuje s klíčovými aktéry, jakými jsou např. MŠMT, Národní pedagogický institut (dále jen NPI) či MPSV, realizuje osvětu aj. Jejím stěžejním cílem zůstává legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky a narovnání jejich pracovněprávních podmínek. Velkou iniciativu vyvíjí také v oblasti

metodické podpory a konzultací nejen sociálním pedagogům. V budoucnu plánuje ASOCP také rozvoj preventivních a intervenčních programů.

Sociální pedagogika se samozřejmě nadále paralelně rozvíjí v mezinárodním kontextu. To dokládá také konstituování Global alliance for Social Pedagogy and Social Education. Aliance sdružuje lidi z celého světa, kteří se zajímají o sociální pedagogiku jako perspektivu podporující ekologičtější a sociálně spravedlivý svět. Global alliance je koncipovaná spíše jako hnutí než jako tradiční členská asociace a snaží se doplňovat práci národních i mezinárodních asociací pro sociální pedagogy.

3

Role sociálního pedagoga v základní škole

Absolventi studijního programu Sociální pedagogika nacházejí v posledních desetiletích uplatnění především v rozmanitých sociálně zaměřených profesích a zařízeních v oblasti volného času, prevence či reedukace nebo také v neziskovém sektoru. V současnosti však začíná být pozice sociálního pedagoga stále více spojována se školstvím, kde se osvědčuje jako cenný článek školního poradenského pracoviště, a to nejčastěji na školách základních.

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, české školství začalo vnímat stále větší potřebu sociálních pedagogů, kteří jsou schopni reagovat na mnoho dosud odborně nepokrytých problémů. Spektrum vykonávaných činností sociálního pedagoga můžeme považovat za opravdu široké. Vyplývá to především z potřeb samotných základních škol, širokého odborného rozhledu a odborných kompetencí získaných pregraduální přípravou. Roli hraje také pestrá cílová skupina sociálního pedagoga, se kterou je potřeba pracovat. To způsobuje nejen flexibilitu pozice v komplexním přístupu k řešení problémů s využitím různých metod, ale také určitou nejistotu a nesnáze při jednoznačném vymezení pozice. Pedagogičtí pracovníci, ředitelé škol, pracovníci OSPOD, rodiče žáků, ale ani sami sociální pedagogové tak často neznají agendu této pozice.

3.1

Cílové skupiny

Na úvod je třeba říci, že sociální pedagog standardně pracuje se žáky a jejich rodinou. Dále však úzce spolupracuje také s pedagogickými pracovníky školy, a to jak s učiteli, tak s pracovníky školního poradenského pracoviště či vychovateli. Tento pomyslný trojúhelník sehrává klíčovou roli v práci každého sociálního pedagoga (viz **Obrázek 2**). Dále spolupracuje s externími subjekty, jako jsou školská poradenská zařízení, např. pedagogicko-psychologická poradna (dále PPP), orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD), zdravotnická zařízení, preventivně-výchovná zařízení, orgány státní správy a samosprávy, poskytovatelé sociálních služeb, ale také neziskové organizace aj. Svým působením ve škole může pozitivně ovlivňovat také místní komunitu, čímž mj. podporuje charakter školy jako otevřené sociální a komunitní instituce (AVSP, 2020).

Mezi cílové skupiny, respektive osoby, s kterými sociální pedagog spolupracuje, patří:

- žák,
- rodina žáka,
- pedagogický pracovník školy (učitel, třídní učitel, vychovatel, asistent pedagoga, poradenský pracovník),
- externí instituce (OSPOD, PPP, policie, neziskové organizace aj.),
- komunita.

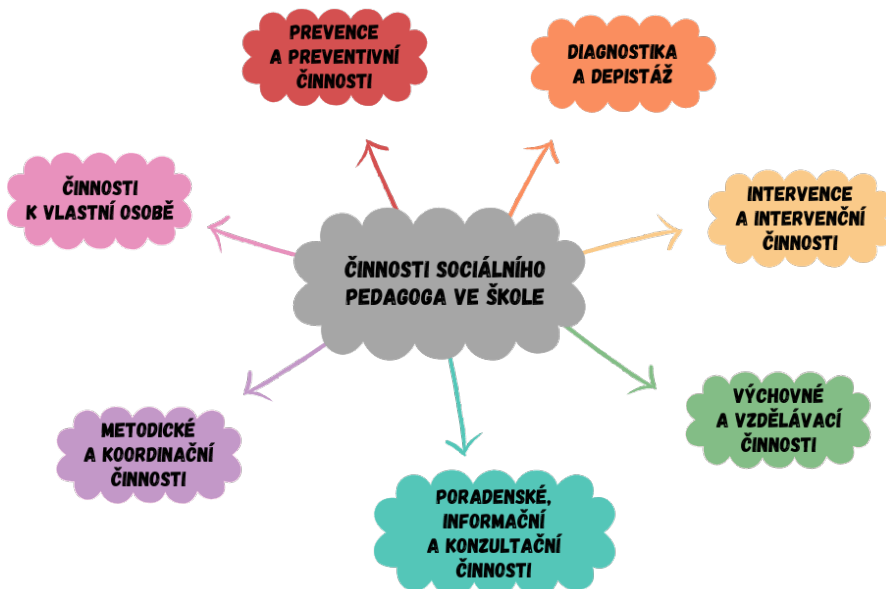
Sociální pedagog cílí na všechny žáky školy, neboť pracuje s celými třídními kolektivy, a to např. v rámci preventivních programů, při rozvoji sociálních dovedností, při volnočasových aktivitách a dalších činnostech, tedy při rozvojových a výchovně-vzdělávacích aktivitách. Výrazná pozornost je však směřována k žákům z různě specifických skupin, jako jsou žáci se sociálním znevýhodněním, žáci ze zanedbávajícího, ohrožujícího a nepodnětného prostředí, žáci ohrožení školním neúspěchem, vznikem a rozvojem rizikového chování, nebo sociální exkluzí a další specifické skupiny vyžadující zvýšenou podporu. V tomto případě se jedná o aktivity podpůrné, intervenční a poradenské, kterými se snaží dosáhnout zmírnění bariéry na straně žáka a jeho rodiny (Daněk & Šmída, 2023).

3.2 Činnosti sociálního pedagoga

Sociální pedagog ve škole vykonává řadu odborných a specifických činností zaměřených na cílové skupiny. To vyplývá ze samotné podstaty sociální pedagogiky jako oboru směřujícího pozornost nejen na rozvoj společnosti prostřednictvím kultivace člověka, ale také na podporu jedince i skupin vyžadujících zvýšenou podporu (Kraus, 2014). Sociální pedagog jako člen školního poradenského pracoviště a pedagogického sboru školy vykonává přímou sociálněpedagogickou činnost, kterou realizuje především pro zvyšování školní úspěšnosti a maximalizaci rozvojového potenciálu všech žáků (ASOCP, 2023b). Jak uvádí Pospíšil (2023), sociální pedagogové sehrávají roli v rovině celkové kultivace jedinců při jejich přípravě na fungování ve společnosti, přičemž zásadní je integrace hodnot a výchova k hodnotám.

Pokud bychom chtěli činnosti sociálního pedagoga působícího na základní škole nějakým způsobem kategorizovat, mohli bychom vyjít z následujícího schématu (viz **Obrázek 1**). To reprezentuje rozdělení činností podle připravované metodiky práce pro sociální pedagogy. Z něj je na první pohled patrná zřejmá pestrost a odbornost pozice sociálního pedagoga.

Obrázek 1 Schéma činností sociálního pedagoga ve škole



Zdroj: Asociace sociálních pedagogů, nezveřejněno

3.2.1 Prevence a preventivní činnosti

Sociální pedagogové přináší do škol příležitosti realizovat prevenci komplexněji a intenzivněji, než tomu bylo doposud. Jejich role je zpravidla v oblasti primární a sekundární prevence. Ačkoliv ve školách působí také školní metodici prevence, kteří mají agendu koordinace preventivního působení na starosti, sociální pedagogové figurují jako výrazná podpora při její všestranné realizaci (Procházka, 2012). Sociální pedagog je aktivní odborník kooperující s ostatními poradenskými pracovníky, je tedy zřejmé, že „ve spolupráci se školním metodikem prevence plánuje a realizuje preventivní programy pro žáky“ (AVSP, 2020, s. 4). Sociální pedagogové mají mj. kompetence ke koordinaci prevence rizikového chování, což v praxi také často vykonávají. Otázkou zůstává, zda přebírají tuto činnost od školních metodiků prevence, nebo na koordinaci spolupracují (Šmída et al., 2023).

Preventivní působení na žáky

Jádrum preventivních činností sociálního pedagoga jsou preventivní programy. Ty mohou být zaměřeny na rizikové chování, podporu zdravého životního stylu, podporu zdravých vztahů a pozitivního třídního klimatu, podporu duševního zdraví, prevence různých forem závislostí aj. Realizace preventivního programu slouží k tomu, aby si žáci osvojili potřebné znalosti a získali dovednosti, jak případný problém či složitou životní situaci vhodně

a bezpečně řešit (Soják & Čech, 2010). Tím může sociální pedagog žáky vybavit potřebnými sociálními kompetencemi a předejít tak vzniku, případně dalšímu rozvinutí, problémového chování.

Preventivní působení však neprobíhá pouze prostřednictvím preventivních programů, ale již při poměrně běžných až každodenních činnostech. Otevřenost a nehodnotící přístup, přinášející důvěru žáků v osobu sociálního pedagoga, jsou mocnými nástroji, které sociální pedagogové využívají. Při běžných činnostech, jako je rozhovor na chodbě nebo volnočasové aktivity školy může sociální pedagog výrazným způsobem pozitivně ovlivňovat žáky a aktivně podporovat jejich morální rozvoj, utváření hodnotové orientace i sociálních dovedností. Navíc podporuje osobnostní rozvoj žáků, učí je psychohygienu, zdravému sebepojetí i sebevědomí, což se v dnešní době ukazuje jako velmi nezbytné. Podporuje duševní zdraví a psychickou resilienci žáků. Prevence je tedy realizována opravdu komplexně (Blábolilová et al., 2023).

Prevence je tedy realizována v rovině primární i sekundární, specifické i nespecifické. V rámci specifické primární prevence realizuje sociální pedagog prevenci všeobecnou, selektivní i indikovanou. Pro dosažení cíle prevence může sociální pedagog využít řadu metod, které je pochopitelně vhodné různě kombinovat. Sociální pedagog tak využívá metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška), metody slovní dialogické (rozhovor, práce s textem, napodobování), metody aktivizační (diskuse, řešení problému, metoda situační, metoda inscenační) a metody komplexní (brainstorming, využití mediálních technologií). Klíčový přínos pak vidíme u metod aktivizačních, které jsou pro žáka poutavé a aktivizují ho k vlastní činnosti (Skácelová, 2015). Sociální pedagog tak využívá preventivní programy, komunitní kruhy, volnočasové aktivity, osvětové přednášky aj. Využít může také metodu Open Space klubu, který v prostředí škol vytváří prostor pro dobrovolnou účast na diskusi o nejrůznějších tématech (Soják, 2009; NaZemi, n.d.)

Preventivní působení na rodinu žáka

Pro komplexní podpůrný přístup k žákovi je třeba preventivně působit i na jeho rodinu. Sociální pedagog pracuje s rodinou žáka s cílem posílit žádoucí chování a optimalizovat výchovný styl rodičů k dítěti, jeho výchovu a vzdělávání, čímž vlastně podporuje samotného žáka.

Žádoucí změny lze dosáhnout např. zvyšováním motivace, pedagogizací rodinného prostředí, posilováním rodičovských kompetencí, hájením potřeb dítěte, poradenstvím v rodině žáka, osvětovými a vzdělávacími činnostmi, lepší informovaností rodiny o poradenských službách školy i možnostech sociální podpory, podporou a porozuměním v obtížných životních situacích či poskytnutím výchovného poradenství. Klíčové je mj. internalizovat hodnotu vzdělání do hodnotové orientace rodiny žáka, což může vést k vyšší motivovanosti rodiny iniciovat u jejich dítěte pokračování ve studiu. Aktivit, které sociální pedagog s rodinou vykonává, je celá řada. Nejdůležitější je však navázání důvěrného, respektujícího a spolupracujícího vztahu mezi rodinou

a sociálním pedagogem (Šmída & Blábolilová, 2023). Takto nastavená intenzivní spolupráce s rodinou žáka je např. u rodin sociálně znevýhodněných velmi žádoucí, neboť je to metoda prevence předčasného odchodu ze vzdělávání.

Preventivní působení na pedagogické pracovníky

Pedagogická profese je z krátkodobého i dlouhodobého hlediska velmi náročným povoláním. Pedagogové často trpí fyzickou únavou, stresovým vypětím, syndromem pomocníka či syndromem vyhoření (SYRI, n.d.). Sociální pedagog v této rovině figuruje jako podpora pedagogickým pracovníkům a pomáhá jim stanovovat vhodné strategie řešení (Šedivá, 2023). Inicjuje jejich vzdělávání a seberozvoj, pravidelné provádění psychohygieny, např. formou relaxačních technik, či nabízí konzultace k ventilaci emocí, zklidnění situace či mediaci sporů. Dále pedagogy metodicky podporuje při práci se specifickými skupinami žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, žáci v ohrožení, žáci s výchovnými problémy atd.). To vše je pro pedagogické pracovníky nesmírnou oporou při jejich práci.

3.2.2 Diagnostika a depistáž

Pro pochopení situace žáka a jeho rodiny a volbu správného preventivního, stimulačního či intervenčního programu, do kterého je třeba žáka zařadit, musí sociální pedagog nejprve identifikovat hlubší příčiny rizikového chování či obtížné situace žáka, ve které se nachází. K tomu využívá vybrané diagnostické nástroje (rozhovor, pozorování, dotazník, studium dokumentace, analýza výsledků činnosti, sociometrie, kazuistika aj.). Cílem je zpravidla identifikovat a pochopit bariéry, které brání žákovi v jeho maximálním rozvoji a úspěšnosti.

V rámci depistáže sociální pedagog vyhledává žáky ohrožené sociálním znevýhodněním, žáky ze zanedbávajícího, ohrožujícího a nepodnětného prostředí, žáky ohrožené školním neúspěchem či nebezpečím vzniku a rozvoje rizikového chování, žáky s výchovnými problémy, ale i např. žáky vyloučené z třídních kolektivů, žáky s osobnostními a vztahovými problémy či žáky, kteří zažívají šikanu. Depistážní činnosti realizuje zpravidla ve školním a třídním prostředí, avšak také v lokálním prostředí školy a v rodinném zázemí žáka. Pro realizaci depistáže využívá zpravidla rozhovor a pozorování, případně dotazník, přičemž usiluje o odhalení rizikového chování, obtíží, bariér, sociálního znevýhodnění atd., které by mohly žáka a jeho rodinu negativně ovlivnit. Právě rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je velmi cenným zdrojem informací, neboť většina problémů výše zmíněných specifických skupin žáků pochází odtud (ASOCP, 2023b). Stanovení vhodného přístupu tedy záleží na množství informací, které je sociální pedagog schopný získat. Sociální pedagog tak musí „porozumět tomu, jak klient myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny“ (Procházka, 2012, s. 80).

Pro správné porozumění je třeba daného jedince (žák, rodič) či skupinu (třídní kolektiv, rodina žáka) diagnostikovat a identifikovat tak příčiny obtíží. Pro tyto účely využívá sociální pedagog sociálněpedagogickou a pedagogicko-psychologickou diagnostiku (Jedlička et al., 2018). Díky tomu může posoudit nastavení výchovně-vzdělávacího procesu, zohlednit socioekonomické podmínky žáka, pochopit bariéry znesnadňující žákův komplexní rozvoj a najít vhodná řešení těchto obtíží. Tím mj. posiluje roli školy jako sociální instituce, která sociální aspekt života žáka neignoruje či nebagatelizuje, ale naopak reflektuje. Pro žáka je totiž obzvláště obtížné soustředit se na školní úspěšnost a vlastní motivaci k seberozvoji a vzdělávání, pokud nemá uspokojeny své biologické, ale také sociálně-vztahové potřeby. Tuto skutečnost je třeba stále více zohledňovat.

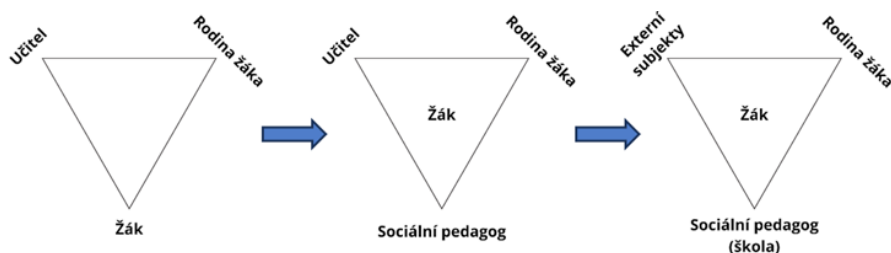
Depistáž bývá sociálním pedagogem realizována také ve směru k pedagogickému sboru školy. Na základě pozorování a rozhovorů, případně pak s využitím dotazníků, může sociální pedagog odhalit nejen nefunkční vztahy na pracovišti a konflikty (a předejít např. mobbingu či bossingu), které velmi negativně ovlivňují chod celé školy (Čech, 2011), ale také jedince, kteří jsou např. na pokraji vyhoření či aktuálně potřebují zvýšenou podporu. To si častokrát ani sami pedagogové neuvědomují, anebo si neumí říct o pomoc. Sociální pedagog se tak stává dalším podpůrným pilířem pro pedagogické pracovníky.

3.2.3 Intervence a intervenční činnosti

Další odbornou činností, kterou sociální pedagog v prostředí základní školy vykonává, je intervence. Svou činnost přitom zaměřuje právě na takový vývoj či situaci, které žáka negativně ovlivňují. Intervenuje tedy v oblasti rizikového chování, v oblasti nápravy vztahů ve třídě, při výchovných obtížích, při neuspokojených potřebách žáků, které negativně ovlivňují jeho vývoj a vzdělávání, v případě ohrožení školním neúspěchem, ale také u žáků ze zanedbávaného, ohrožujícího a nepodnětného prostředí. Intervence pak může mít charakter jednorázové aktivity či dlouhodobého opatření.

Ačkoliv sociální pedagog pracuje se všemi žáky školy v rovině rozvoje, zvýšená podpora přichází v momentě identifikace problému. V případě, že sociální pedagog identifikuje žáka jako ohroženého sociálním znevýhodněním, žák vykazuje výchovné obtíže či se objevuje jiná bariéra na straně žáka, začíná do procesu vstupovat sociální pedagog v rovině intervence. Pokud se chování či situace žáka nezlepší při spolupráci sociálního pedagoga (třídního) učitele a rodiny žáka a pokud jsou problémy již velmi intenzivní a žáka ohrožují, vstupují do procesu také externí instituce, jako je OSPOD, policie, PPP a další.

Obrázek 2 Proces zakomponování dalších participujících osob a institucí při vzniku, rozvoji a řešení výchovného problému žáka



Zdroj: Vlastní zpracování

Sociální pedagog intervnuje také v rodinném zázemí žáka. K tomu dochází při nespolupráci rodiny žáka se školou, zanedbávání rodičovských rolí ve směru k výchově a vzdělávání či při ohrožování mravní výchovy dítěte. Pedagogizací prostředí může intervenovat také v oblasti osobně-vztahové, přičemž usiluje o nápravu vztahů mezi žákem a rodinnými příslušníky (Kraus, 2014).

Sociální pedagog, stejně jako psycholog či sociální pracovník, může provádět krizovou intervenci, kterou směřuje na žáka, jeho rodinu nebo také na pedagogické pracovníky. Krizová intervence přitom slouží ke zklidnění akutní krizové situace a zamezení jejího rozvoje. Sociální pedagog tak na základě etap krizové intervence nejprve navazuje kontakt, zajišťuje bezpečí jedince a zklidnění jeho emočních reakcí, získává relevantní informace o situaci a hledá řešení. Provádí jej kvůli stabilizování, uvědomování si příčin a průběhu krize a poznání, jak situaci bezpečně překonat (Špatenková et al., 2017). Pochopitelně při zasažení všech tří cílových skupin současně poskytuje krizovou intervenci primárně dítěti, avšak usiluje o zajištění pomoci ke zklidnění krize i pro rodinu žáka a pedagogické pracovníky.

3.2.4 Výchové a vzdělávací činnosti

Mezi činnosti sociálního pedagoga ve škole můžeme zařadit také výchovné a vzdělávací aktivity, kterými cílí na rozvoj a celkovou kultivaci jedince i skupin. Zaměřuje se přitom na rozvoj osobnostních, sociálních a morálních dovedností a kompetencí užitečných pro život ve společnosti. Svými aktivitami cílí také na upevňování žádoucí hodnotové orientace a posilování motivace ke vzdělání a smysluplnému trávení volného času (AVSP, 2020).

Sociální pedagog realizuje výchovně-vzdělávací a osvětové programy pro žáky, respektive pro celé třídní kolektivy. To se pochopitelně může překrývat s preventivními programy nespécifické primární prevence. Častou činností sociálních pedagogů je také realizace komunitních kruhů, které podporují rozvoj sociálních dovedností žáků. Sociální pedagog tímto podporuje funkční

vztahy uvnitř třídního kolektivu prostřednictvím realizace sociální výchovy, přičemž zde působí jako klíčový činitel pro osvojování žádoucích modelů chování žáků.

Sociální pedagog se zaměřuje také na rozvoj rodiny žáka. Při práci v rodinném zázemí žáka, ale i ve školním prostředí, cílí sociální pedagog na posilování vzdělání jako hodnoty a vedení řádného života ve společnosti u rodiny žáka. V návaznosti na vzájemný spolupracující a respektující vztah a důvěru, kterou rodina do sociálního pedagoga vkládá, je méně komplikované pozitivně ovlivňovat rodinu. Sociální pedagog tak posiluje rodičovské kompetence ve vztahu k výchově a vzdělávání dítěte (Šmída & Blábolilová, 2023). Současně může sociální pedagog pro rodiny žáků realizovat osvětové a výchovně-vzdělávací programy zaměřené na specifická témata (např. smysluplné trávení volného času, bezpečnost kyberprostoru, finanční gramotnost, prevence rizikového chování dětí aj.). Tímto způsobem lze také pracovat s místní komunitou.

Sociální pedagog participuje na vzdělávání a zvyšování informovanosti pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování, aktuálních trendů rizikového chování žáků, možností sociálních služeb pro rodiny žáků či v oblasti práce se žáky s vyšší potřebou podpory. Současně však podporuje a vzdělává pedagogické pracovníky v oblasti práce s vlastní osobou a v oblasti psychohygieny.

3.2.5 **Poradenské, informační a konzultační činnosti**

Významnými činnostmi sociálního pedagoga jsou také poradenství, konzultace a sdílení informací. Tyto činnosti zaměřuje na žáky a jejich rodiny, ale také na pedagogické pracovníky školy. Ne nadarmo bývá sociální pedagog nazýván „mostem“ mezi školou a rodinou žáka.

Sociální pedagog standardně realizuje poradenství, a to zpravidla sociální, výchovné, kariéerní a sociálněpedagogické. Poradenství je poskytováno žákovi a jeho rodině, spolu s případným zprostředkováním návazné služby, např. v oblasti nabídky poradenských služeb ve škole a sociálních služeb v okolí, nabídky volnočasových aktivit a zájmového vzdělávání, možností pokračovat ve vzdělávání na další vzdělávací stupeň, ale také v oblasti rizikového chování, vzdělávacích a výchovných obtíží, při sociálních problémech, sociálním selhávání či školním neúspěchu a v řadě dalších oblastí (ASOCP, 2023b). Orientace sociálního pedagoga v poradenství by měla být na velmi dobré úrovni, neboť disponuje informacemi a kontakty a může rodinu navést ke službám, které jejich situace zrovna vyžaduje. Předávání informací mezi školou, žákem, jeho rodinou a externími institucemi pak celý proces jen zefektivňuje. Tímto způsobem může participovat na zlepšování rodinné situace žáka. Tyto činnosti přitom vykonává jak ve školním prostředí, tak v rodinném zázemí žáka.

Při poradenském procesu s cílovými skupinami využívá standardní metody práce s klientem, jako jsou předávání informací, distribuce, ventilace, interpretace, povzbuzování, mediace, konfrontace, reflexe, trénink či relaxační techniky. Standardně využívanou metodou jsou pak modelové situace, tzv. modelování, které využívá pro vytvoření a nácvik vhodných reakcí a mechanismů v nejrůznějších situacích. Běžnou činností sociálního pedagoga bývá také terapie, kterou realizuje s žákem v případě potřeby.

Poradenství je poskytováno také pedagogickým pracovníkům při práci se specifickými skupinami žáků, výchovných problémech a rizikovém chování žáků (Červeňáková et al., 2019). Sociální pedagog nabízí pedagogům oporu a možnost jednorázových i opakovaných konzultací, při kterých s nimi sdílí potřebné informace např. o poradenských službách v okolí, o vývojových či socializačních obtížích žáka, o jeho rodinné situaci atd. Konzultace a výměna informací s pedagogickými pracovníky se tak uskutečňují na denní bázi.

Individuální i skupinové konzultace, a to jednorázově i dlouhodobě, probíhají také s žáky. Sociální pedagog nabízí žákům možnost probrat prakticky jakékoliv situace, které žák či skupina žáků prožívají. Může se jednat o nejrůznější osobní, vztahové či rodinné problémy, které potřebuje žák řešit. Sociální pedagog prostřednictvím konzultací nejen monitoruje situace žáků a aktuální trendy v oblasti rizikového chování a obecně „problémy“ dané generace, ale také vede žáky ke zvyšování schopnosti řešit problémy a kriticky se zamýšlet nejen nad svým chováním, ale také nad chováním ostatních osob.

Sociální pedagog facilite pohovory se žákem, pohovory s rodinou žáka, výchovná a případová setkání a další formy schůzek, které bývají svolávány za účelem nalezení vhodného řešení pro výchovnou, vzdělávací či jinou situaci žáka. Sociální pedagog u toho využívá prvků case-managementu (NPI, 2023a).

3.2.6 Metodické a koordinační činnosti

Jak je patrné již z předchozího textu, sociální pedagog se významnou měrou podílí na komunikaci mezi školou a pedagogy v ní, žákem a jeho rodinou a dalšími institucemi, které do procesu řešení nejrůznějších obtíží vstupují. Tuto spolupráci většinou sociální pedagogové koordinují a zajišťují tak, aby se situace, která žáka nějakým negativním způsobem ovlivňuje, případně žákovo nevyhovující chování řešily co nejrychleji a se zvolením vhodných postupů a podpory, včetně zapojení vhodných institucí do tohoto procesu. Výhodou role sociálního pedagoga je bezpochyby dobrá znalost rodinné situace žáka a jeho zázemí, ale také přehled o nabídce poradenských, sociálních a jiných služeb v obci či regionu. Multioborovou spoluprací na daném případě tak zajišťuje komplexnější přístup k řešení situace žáka a jeho rodiny, čímž může výrazně podpořit všechny aspekty života a vývoje žáka. Koordinace se však prolíná také do poradenských služeb, které škola poskytuje v souladu

s vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Právě díky multioborovým odborným znalostem může sociální pedagog působit v roli vedoucího školního poradenského pracoviště a koordinovat tak poskytování poradenských služeb.

Koordinace může probíhat také při plánování a realizaci volnočasových a jiných akcí pořádaných školou, jako jsou adaptační kurzy, dny otevřených dveří, školy v přírodě, projektové dny atd. (ASOCP, 2023b). Jak bylo již zmíněno, někteří sociální pedagogové participují na koordinaci prevence a preventivních aktivit ve škole, ačkoliv je to plně v kompetencích školního metodika prevence. Otázkou zůstává, zda bude tato oblast náplní práce sociálního pedagoga i v budoucnu.

Ačkoliv se sociální pedagog zaměřuje na všechny žáky školy, zvýšená pozornost je směřována na různé specifické skupiny žáků, kteří vyžadují zvýšenou potřebu podpory, jako jsou žáci se sociálním znevýhodněním, žáci s výchovnými problémy, žáci různě ohrožení apod. (ASOCP, 2023b). V tomto duchu pak sociální pedagog koordinuje práci pedagogických pracovníků a spolupracuje s nimi na nastavování vhodných individuálních přístupů k žákovi a jeho rodině. S tím souvisí také poskytování metodické podpory pedagogickým pracovníkům školy právě při práci s výše zmíněnými specifickými skupinami žáků. Tím cílí sociální pedagog nejen na zefektivnění práce pedagogů, ale také na jejich podporu a prohlubování jistoty a kompetencí. Podpora pedagogům se přitom v dnešní době ukazuje jako stále více nezbytná.

3.2.7 Činnosti k vlastní osobě

Sociální pedagogové vykonávají řadu odborných a náročných činností, pro které je potřeba celoživotní vzdělávání a osobnostní rozvoj. To je třeba reflektovat účastí na dalším vzdělávání pro pedagogické pracovníky, ale také absolvováním nejrůznějších kurzů v oblasti práce se specifickými skupinami klientů, práce s emocemi, agresivitou či absolvováním výcviku v krizové intervenci. Toto další vzdělávání slouží k upevňování nezbytných kompetencí sociálního pedagoga při výkonu své profese.

Pro zdárný a kvalitní výkon činností je však třeba uskutečňovat pravidelnou psychohygienu a budovat vlastní resilience, a to nejen duševní. Sociální pedagog může mj. navštěvovat různá intervizní či kazuistická setkání a semináře, sdílet své zkušenosti, řízeně diskutovat nad případy a možnými strategiemi řešení. Stěžejní činností je provádění sebehodnocení, sebereflexe a evaluace činností, které sociální pedagog vykonává. To může přispět ke zkvalitnění práce sociálního pedagoga.

3.3 Kompetence sociálního pedagoga

Vymezit kompetence sociálního pedagoga je po mnoho let velmi náročný úkol, který se pokusila vyřešit řada autorů (Kraus, 2001; Bakošová, 2005, 2008; Procházka, 2012; Kraus, 2014). Zřejmé vymezení kompetencí pozice sociálního pedagoga je přitom zásadní pro jeho fungování ve školním prostředí při spolupráci s dalšími pracovníky. To bylo ovšem, vzhledem k nejasné náplni práce a stále se vyvíjejícímu oboru i pozici, těžké u sociálního pedagoga specifikovat (viz Chudý et al., 2010, 2011). O prvotní specifikaci se pokusil již Kraus (2001, s. 36), který vymezil kompetence na *informativní* (vědomosti) a *formativní* (dovednosti, osobní vlastnosti). *Vědomosti* následně rozdělil na všeobecné a speciální. *Dovednosti* na senzomotorické, intelektuální a sociální. *Osobní vlastnosti* pak na charakterové, volní a zájmy. Srovnáním kompetencí se blíže věnoval také Procházka (2012), který rozdělil kompetence sociálního pedagoga na osobnostní a profesní.

Při tvorbě kompetencí je dobré vzít v úvahu také stanoviska Mezinárodní asociace sociálních pedagogů (International Association of Social Educators, AIEJI), která v letech 2006 a 2022 vydala dokument *Competence Profile* shrnující základní kompetence sociálních pedagogů. V aktuální době jsou kompetence pozice školního sociálního pedagoga podrobovány analýze Asociací sociálních pedagogů a jejich výčet bude součástí *Metodiky práce pro sociální pedagogy*, která vyjde na konci roku 2024.

Osobnostní kompetence

Od každého pedagogického pracovníka očekáváme spektrum odpovídajících osobnostních kompetencí, které jsou nezbytné pro výkon dané profese. Jinak tomu není ani v případě sociálního pedagoga. Tyto kompetence nám odpovídají na otázku „Jaký je sociální pedagog?“. V rámci pohovoru bychom mohli tuto dimenzi kompetencí zjišťovat v rovině osobnostní zralosti, empatie, hodnotové orientace, zodpovědnosti, flexibilitnosti, schopnosti fungovat v týmu a spolupracovat, schopnosti kritického myšlení a řešení problémů, stresové resilience, schopnosti pracovat s vlastní osobou v rámci psychohygieny aj.

Vzhledem k vykonávaným činnostem a očekávání, že je sociální pedagog odborníkem na sociální oblast a mezilidské vztahy, od něj lze vyžadovat také vysokou míru emoční inteligence a adekvátně osvojené sociální a komunikační dovednosti. Jak uvádí Blašítková (2016), pokud má sociální pedagog působit jako důvěrná, stabilní a pomáhající osoba, musí disponovat těmito vlastnostmi, ale také schopností vystupovat. Klíčová je tak přirozená autorita plynoucí z osobnostních vlastností sociálního pedagoga, která dopomáhá navázání vztahu s cílovou skupinou a přispívá k efektivnějšímu řešení složitých situací (Procházka, 2012). To můžeme považovat za stěžejní osobnostní předpoklady pro nehodnotící a neformální přístup zpravidla při práci s rodinou žáka.

Profesní kompetence

V profesní oblasti od sociálního pedagoga očekáváme také paletu vhodných kompetencí, které lze strukturovat na základě vykonávaných odborných činností profese. Za takovéto profesní kompetence můžeme považovat patřičný soubor vědomostí, schopností, dovedností, postojů, hodnot a dalších dispozic, které považujeme za předpoklad pro kvalitní výkon profese sociálního pedagoga. Tyto profesní kompetence pak sociální pedagog získává příslušným pregraduálními studiem zpravidla v oboru Sociální pedagogika, udržuje a rozšiřuje je však také celoživotním vzděláváním.

Profesními kompetencemi se zabýval již Kraus (2001), naše vymezení se přitom od jeho pojetí příliš neliší. Na základě vykonávaných činností (viz podkapitola 3.2 Činnosti sociálního pedagoga) lze strukturovat profesní kompetence sociálního pedagoga takto:

1. **Kompetence oborová**

Jedná se o multioborové znalosti v oblasti teorie a metod sociální pedagogiky, pedagogiky, psychologie, ale také didaktiky, které sociální pedagog systematicky využívá a dokáže aplikovat při svém pedagogickém působení. Důležitá je znalost RVP, zpravidla pak průřezových témat a schopnost jejich implementace do každodenních činností při působení na žáky. Multioborové znalosti napříč přidruženými obory pak dopomáhají sociálnímu pedagogovi flexibilně spolupracovat s poradenskými pracovníky ŠPP a se školskými poradenskými zařízeními, facilitovat spolupráci s externími subjekty a provádět jejich síťování. Sociální pedagog je mj. kompetentní koordinovat poskytování poradenských služeb ve školách z pozice vedoucího ŠPP.

2. **Preventivní kompetence**

Role sociálního pedagoga je silná také v oblasti rozvoje jedince i skupin prostřednictvím cíleného preventivního působení. Od pozice sociálního pedagoga tak vyžadujeme komplexní znalosti v oblasti rizikového chování, sociálněpatologických jevů a rizikových faktorů ovlivňujících úspěšnou socializaci a psychosociální vývoj jedince. Sociální pedagog je schopen zvolit, připravit a zrealizovat adekvátní preventivní program či aktivitu formou osvěty, volnočasové aktivity, cíleného preventivního působení atd. Preventivně-podpůrné aktivity je pak schopen směřovat také na rodinu žáka s cílem zlepšit situaci jejich dítěte. Důraz je kladen také na znalost strategických a legislativních dokumentů v oblasti prevence rizikového chování.

3. **Depistážní a diagnostická kompetence**

Znalosti v oblasti depistážních a diagnostických metod, technik a jejich následná aplikace ve školním, rodinném i lokálním prostředí je nezbytnou kompetenční výbavou v práci sociálního pedagoga. Ten prozkoumává zmíněná prostředí s cílem odhalit a identifikovat rizikové chování, rizikové faktory, výchovné, vzdělávací či socializační bariéry a jiné obtíže,

kteří znesnadňují žádoucí průběh socializace žáka, jeho školní úspěšnost a negativně ohrožují jej či jeho rodinu. Významnou roli lze vidět v oblasti identifikace žáků se sociálním znevýhodněním.

4. **Intervenční kompetence**

Znalosti intervenčních technik a postupů a jejich následná aplikace tvoří komplex intervenční kompetence. Sociální pedagog zde využívá své znalosti, schopnosti a dovednosti, aby poskytl odpovídající opatření a krátkodobou i dlouhodobou podporu v nejrůznějších náročných situacích žákům při jejich rizikovém chování, nespokojených potřebách, špatných vztazích v třídním kolektivu, při selhávání atd. Klíčová je také schopnost poskytnout alespoň základní krizovou intervenci nebo provést mediaci při konfliktu aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Od pozice sociálního pedagoga očekáváme také znalost dalších opatření v oblasti intervence a jeho schopnost odkázat na návazné odborné intervenční instituce a služby.

5. **Výchovně-vzdělávací kompetence**

Sociální pedagog při svém pedagogickém působení disponuje kompetencemi z oblasti pedagogicko-psychologické propedeutiky, které využívá k vytváření a realizaci výchovných, vzdělávacích a rozvojových aktivit pro žáky. Jedná se zpravidla o znalost zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu a vývojových a vzdělávacích specifík žáků, na které navazují schopnosti, jako jsou schopnost pracovat s dynamikou skupiny, schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků či schopnost na základě stanovených výukových cílů předávat žákům patřičné znalosti, dovednosti a hodnoty.

6. **Poradenská kompetence**

Sociální pedagog využívá při své práci velmi často poradenství jako formu pomoci jeho cílovým skupinám. V této oblasti tak musí disponovat rozsáhlými znalostmi z oblasti výchovného poradenství, odborného sociálního poradenství, sociálněpedagogického poradenství a případně kariérního poradenství. V poradenském procesu tak realizuje zpravidla rozhovor (jednání, konzultace) s žákem, rodinou žáka či pedagogickým pracovníkem s cílem rozkrýt klientův problém, orientovat se v něm, zmapovat potřebu a najít s klientem optimální variantu řešení, případně vhodnou sociální či jinou službu, která bude saturovat stanovené obtíže. Takto sociální pedagog činí vždy v zájmu klienta s cílem nabídnout mu efektivní strategii k řešení jeho problému.

7. **Komunikační kompetence**

V rovině komunikace můžeme sociálního pedagoga považovat za odborníka. Očekáváme od něj totiž značnou erudovanost, schopnost a flexibilitu v oblasti komunikace s cílovými skupinami. Při své práci musí totiž využívat řadu sociálních a komunikačních dovedností, jako je empatie, asertivita, improvizace v komunikaci, autentičnost, zřejmě vyjadřování, schopnost navazovat kontakt a udržovat jej, schopnost vzbuzovat

důvěru aj. Tyto dovednosti jsou pro sociálního pedagoga, vedle jiných, obzvláště důležité pro jeho práci, neboť potřebuje působit nejen na žáka, ale také jeho rodinu, pedagogické pracovníky, vedení školy, externí instituce, komunitu a další, propojovat je a pracovat s nimi. Efektivní komunikace je tedy nástrojem práce sociálního pedagoga.

8. Metodicko-koordinační kompetence

Metodické vedení pedagogických pracovníků i komunikace a koordinace řešení situace žáka v rámci ŠPP a ve spolupráci s externími subjekty vyžaduje nezbytnou dávku metodických a koordinačních kompetencí. Ty sociální pedagog využívá při participaci na koordinaci poradenských služeb ve školách, při koordinaci preventivních a intervenčních aktivit a při metodickém vedení a koordinaci práce se žáky se sociálním znevýhodněním a dalšími různě ohroženými skupinami žáků. Mnoho činností, které sociální pedagog vykonává, vyžaduje schopnost organizovat, plánovat, realizovat, delegovat, evaluovat, udržovat, časově strukturovat (time management) atd. Tyto kompetence přispívají k jasnému stanovování cílů, rámci pracovních činností a jejich efektivnímu výkonu. Týká se to např. zajišťování, tvorby či realizace projektů.

Obrázek 3 Profesionální kompetence sociálního pedagoga ve škole



Zdroj: Vlastní zpracování

Sociální pedagog vykonává celé spektrum pedagogických činností v oblasti výchovy a vzdělávání. Disponuje tedy pedagogickými kompetencemi, jako jsou kompetence hodnotící, didaktická či pedagogická, které využívá při práci s žáky a třídními kolektivy v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. To přináší jasný náhled na jeho případné budoucí profesní ukotvení mezi pedagogické pracovníky, což by mělo být reflektováno také úpravou kvalifikačních

požadavků pro výkon pozice sociálního pedagoga. V současné době mohou tuto profesi vykonávat také absolventi oborů, které nemají žádné znalosti z pedagogicko-psychologické propedeutiky.

4 Uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga v základním školství v kontextu empirických zjištění

V současné době více než kdy dříve vyvstává potřeba implementovat do školství takovou odbornou pozici, jež bude cílit na ty potřeby škol, na které doposud neměly dostatek vhodných nástrojů pro jejich zdárnou saturaci. To vychází především ze zájmu o žáka na jeho výchovně-vzdělávací cestě, o jeho úspěšnou socializaci, celkovou kultivaci, profesní přípravu a fungování jako platného člena společnosti.

Výzkumným záměrem publikace bylo rozkrýt aktuální potřeby škol a jejich intenzitu v kontextu uplatnění pozice sociálního pedagoga ve škole. Věříme, že závěry mohou sloužit mj. jako klíčová výzkumná opora pro legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Současně je lze využít ke stanovení strategií případného výběru škol vhodných pro implementaci pozice. Strategie by měly zohledňovat nejen reálné potřeby škol, ale také nezbytnost práce s žáky se sociálním znevýhodněním.

4.1 Metodologická východiska výzkumu

Zaměření výzkumu vyplývá z aktuální situace ohledně nastavení pozice sociálního pedagoga a obtíží, kterým v praxi sociální pedagogové čelí. Východiskem byly předchozí práce a výzkumy autorů v tuzemsku i zahraničí (Soják & Čech, 2010; Calderón, 2014; Moravec et al., 2015; Niklová, 2020), které se zaměřovaly na uplatnění pozice sociálního pedagoga. Za významnější výzkumné šetření můžeme považovat především *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)*, ve které Moravec et al. (2015) přinesli konkrétní strategie pro implementaci pozice. Během posledních několika let evidujeme také desítky bakalářských a diplomových prací zabývajících se pozicí sociálního pedagoga a jejím uplatněním, náplní práce a kompetencemi, další rozsáhlejší výzkumy zabývající se uplatněním pozice nejen v základním školství však stále chybí. Vnímali jsme proto potřebu doplnit aktuální poznání o výzkum přímo ve školním prostředí a ověřit tak reálnou potřebnost této pozice z pohledu ředitelů ZŠ.

Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo objasnit potřebnost a uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga v prostředí ZŠ v souvislosti se současnými potřebami škol. V kontextu toho jsme se pokusili zformulovat potenciálně objektivní kritéria pro výběr škol, které se jeví jako vyhovující pro zřízení pozice sociálního pedagoga.

Výzkumný problém a výzkumné otázky

Současná situace přináší rozsáhlé diskuse ohledně reálného uplatnění pozice sociálního pedagoga v českém školství. Pro případné legislativní ukotvení a přípravu potenciálního plošného zavedení pozice školního sociálního pedagoga do prostředí škol je tedy třeba zaměřit se na způsob výběru škol vhodných pro implementaci pozice a její financování ze státního rozpočtu. Zůstává nám však otázka, která reprezentuje stanovený výzkumný problém. Jaká je reálná uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga v českém základním školství a kolik škol by tuto pozici potenciálně využilo?

Z definovaného výzkumného problému vycházejí výzkumné otázky:

VO1: *Jaké je uplatnění pozice sociálního pedagoga v základním školství v kontextu potřeb škol?*

VO2: *Jaké je uplatnění pozice sociálního pedagoga v základním školství v kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním?*

VO3: *Jak je pozice sociálního pedagoga vnímána řediteli základních škol?*

VO4: *Jak se proměňují potřeby škol v návaznosti na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním?*

Výzkumný soubor

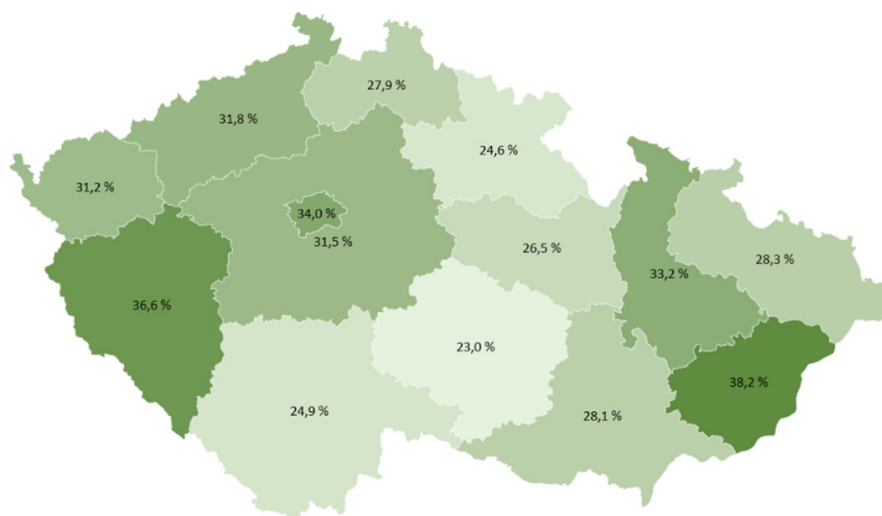
Pro ověření uplatnitelnosti pozice sociálního pedagoga v kontextu aktuálních potřeb jsme oslovili všechny základní školy v České republice. V době realizace výzkumu (únor 2023) se jednalo celkem o 4 281 základních škol evidovaných v rejstříku škol, jejichž ředitele a ředitelky jsme prostřednictvím e-mailu požádali o zapojení do výzkumu. Takto jsme oslovili celý základní výzkumný soubor.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 1 304 ZŠ, návratnost tedy byla 30,46 %. Po vyřazení 24 chybných dotazníků činil soubor celkem 1 280 respondentů, což odpovídá 29,9 % všech ZŠ v České republice. Datový soubor se skládal ze dvou skupin dotazníků, a to ze ZŠ bez pozice sociálního pedagoga (1 178) a ZŠ s pozicí sociálního pedagoga (102). Každá skupina respondentů obdržela dotazník, který obsahoval baterii identických otázek, část otázek pak byla specifická v závislosti na přítomnosti či absenci pozice sociálního pedagoga na dané škole.

Procentuální zapojení ZŠ do výzkumu v jednotlivých krajích znázorňuje **Mapa 1**. Ta reprezentuje, jaký podíl ZŠ se zapojil z celkového počtu ZŠ

v daném kraji. Největší podíl škol se do výzkumu zapojil ve Zlínském kraji (38,2%), naopak nejméně respondentů evidujeme v kraji Vysočina (23,0 %).

Mapa 1 Procentuální zapojení základních škol do výzkumu v jednotlivých krajích



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

Metody výzkumu, výzkumný nástroj a metody analýzy dat

Pro ověření uplatnitelnosti pozice sociálního pedagoga v základním školství byla využita kvantitativně orientovaná výzkumná strategie. Statistické testování hypotéz a následně zobecňování výsledků si žádalo zajistit dostatečný počet respondentů ze základního souboru (tento cíl jsme nad naše očekávání s přijatými 1 304 dotazníky naplnili). Sběr dat probíhal v rámci dotazníkového šetření, pro tyto potřeby jsme tedy připravili dva online dotazníky vlastní konstrukce na platformě *Google Forms*. První dotazník, určený pro ZŠ bez pozice sociálního pedagoga, obsahoval 9 uzavřených položek, 2 škálové otázky (složené z celkem 50 škálových položek), 3 otevřené položky a 1 polootevřenou položku. Druhý dotazník, který vyplňovali ředitelé ZŠ s pozicí sociálního pedagoga, obsahoval 11 uzavřených položek, 2 škálové otázky (složené z celkem 50 škálových položek), 4 otevřené položky a 2 polouzavřené položky. Celkem 9 položek (z toho 1 škálová otázka – 25 škálových položek, 7 uzavřených položek a 1 otevřená položka) bylo v obou dotaznících totožných z důvodu možnosti komparovat uváděné odpovědi. Znění dotazníků je k dispozici v příloze publikace.

Online vyplněné dotazníky jsme po vyřazení chybných analyzovali v programech *STATISTICA 14*, *MS Excel*, *Python* a statistickém softwaru *R*. Pro potřeby deskriptivní statistiky jsme využili aritmetický průměr, modus a medián. Pro testování jednotlivých hypotéz a signifikantních souvislostí jsme využili řadu testů. Vzhledem k povaze souboru dat (ZŠ s pozicí, ZŠ bez pozice) a komparační analýze jsme nejčastěji využívali U-test Manna-Whitneyho,

jehož výsledek jsme podpořili výpočtem Cohenova d . Využit byl také Kruskal-Wallisův test a Dunnův test s Bonferroniho korekcí na mnohonásobné porovnávání. Pro ověření reliability výzkumného nástroje bylo využito výpočtu Cronbachova koeficientu alfa a McDonaldova koeficientu omega.

Pilotáž

Pro vytvoření kvalitního výzkumného nástroje bylo třeba realizovat v první řadě pilotáž. Ta byla uskutečněna na základě analýzy e-mailové komunikace Asociace sociálních pedagogů se sociálními pedagogy a řediteli škol. Tak bylo zjištěno, jaké obtíže aktuálně školy i sociální pedagogové zažívají. Současně byly provedeny volné rozhovory s členy výkonné rady ASOCP a se sociálními pedagogy ve škole. Zajistili jsme tak pro potřeby pilotáže řadu poznatků, které byly následně využity při tvorbě výzkumného nástroje a při zpřesňování jednotlivých položek dotazníků.

Předvýzkum

Kvalita vytvořeného online dotazníku byla testována v rámci předvýzkumu, do kterého bylo zapojeno celkem sedm ředitelů a ředitelky ZŠ ze čtyř krajů České republiky. Mezi nimi bylo vedení ZŠ s pozicí sociálního pedagoga i bez ní. Participanti předvýzkumu nejprve dotazník vyplnili, následně jej připomínkovali v rovině srozumitelnosti položek a po obsahové stránce. Výzkumný nástroj byl na základě připomínek modifikován.

Reliabilita

Pro zajištění co největší reprezentativnosti výzkumu jsme oslovili celý základní soubor, tedy všechny základní školy v České republice. Do výzkumu se zapojilo 30,46 % základního souboru ze všech krajů ČR, což lze považovat za dostatečně reprezentativní pro zobecnění výsledků.

Výzkumný nástroj obsahoval mj. 25 škálových otázek, jež byly v provedené analýze dat klíčové (potřeby škol). Pro zajištění dostatečné reliability výzkumného nástroje, tedy vnitřní konzistence jednotlivých položek, jsme v programu *STATISTICA 14* vypočetli Cronbachův koeficient alfa. Ten byl vypočten na hodnotu 0,955, což lze považovat za dobrý výsledek značící vysokou spolehlivost jednotlivých položek (viz *Příloha A*). Pro srovnání byl vypočten také McDonaldův koeficient omega, jehož hodnota se ukázala rovněž vysoká, a to 0,962.

Pro zajištění vysoké kvality byla jednotlivá testování provedena na základě náhodného rozdělení datového souboru v poměru 60:40 (768:512). Testování tak probíhalo nejprve na trénovací datové sadě a výsledek byl poté ještě ověřen na testovací sadě.

4.2 Aktuální potřeby základních škol

Do aktuálních potřeb základních škol se promítá také situace ve společnosti. Potřeby by pak měly být reflektovány nejen ze strany MŠMT nebo NPI, ale také vysokými školami a profesními organizacemi. Jsou tedy ukazatelem toho, co od akademických pracovníků, studentů pedagogických fakult, úředníků, expertů na školství a dalších představitelů české školství potřebuje. Na tyto potřeby je tak nezbytné flexibilně reagovat.

Během let se potřeby škol výrazně proměnily, což jsme mohli zaznamenat např. během covidového období, kdy duševní zdraví žáků bylo podrobeno nelehké zkoušce. A pochopitelně na to české školství muselo reagovat. Intenzitu vybraných potřeb škol můžeme využít jako klíčový indikátor, jakou formu podpory, např. v rámci projektů, škole poskytnout.

Ředitelé z celkem 1280 základních škol uváděli v rámci 25 oblastí potřeb, jak intenzivní podporu by jejich škola v dané oblasti přivítala. Míru intenzity pak uváděli na stupnici „Vůbec“, „Jen občas“, „Tak napůl“, „Často“ a „Velmi často“. Tyto potřeby a jejich intenzitu vyobrazuje **Graf 2**. U všech oblastí pak uvádíme procentuální zastoupení, které obsahuje odpovědi „Jen občas“ až „Velmi často“.

Současná situace ve školství není náročná pouze pro žáky, ale také pro pedagogické pracovníky škol. To dokazuje také skutečnost, že dle našeho zjištění je *poradenství a metodická podpora pedagogům* v současné době nejintenzivnější potřebou mezi základními školami. V alespoň nějaké formě by ji uvítalo 95,4 % ZŠ. V intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“ by ji využilo 57,9 % ZŠ. Profesionální a metodická podpora pedagogům je přitom klíčová pro jejich efektivní fungování při práci se žáky a také jako podpora před syndromem vyhoření.

Současná doba přináší také nezbytnou potřebu *práce s žáky s výchovnými obtížemi* (91,2 %) a také *intervence rizikového chování žáků* (90,5 %). Výrazná je i potřeba *práce se školním/třídním klimatem* (87,4 %) a *intervence k potřebám žáků* (86,3 %).

Překvapivou se stala potřeba v oblasti *terénní práce s rodinou žáka* (74,7 %), kterou doposud mimo sociálního pedagoga (a někdy asistenta pedagoga) nikdo nerealizoval. Přesto by ji alespoň někdy využily tři ze čtyř ZŠ. V intenzitě „Často“ až „Velmi často“ by ji pak využilo 19,2 % ZŠ. To vnímáme jako poměrně značnou potřebu, vzhledem k tomu, že pokud není na škole zřízena pozice sociálního pedagoga, nemá kdo v této oblasti působit. Lze předpokládat, že jde především o práci s rodinou žáka v domácím prostředí, navázání vztahu, posilování vzdělání dítěte jakožto hodnoty, spolupráci s takovými rodinami, které doposud se školou příliš nespolupracovaly atd. Nejedná se tedy o terénní práci, jak je běžná v oblasti sociální práce, ačkoliv je to takto nazýváno, ale spíše o práci s rodinou žáka, kterou daný pracovník (sociální pedagog) na základě vytvořeného důvěrného vztahu dokáže přivést ke spolupráci se školou a k pochopení, proč je vzdělání pro jejich dítě důležité. Terénní práce může oproti jiným potřebám

škol působit méně výrazně, ve skutečnosti je tato potřeba velmi intenzivní, vzhledem k tomu, že ji nemá ve školách systémově kdo vykonávat.

Zveřejněná data MŠMT (2023) potvrzují nezbytnou potřebu posílit spolupráci s rodinou, např. právě prostřednictvím terénní práce. Z těchto dat vyplývá, že nejčastěji uváděným limitem komplexního rozvoje žáka bývá vliv *rodiny a dalších osob v blízkém okolí*, což uvádí celkem 63,44 % škol. Výrazná je také *nízká motivace žáků*, kterou považuje za limit 50,19 % škol. Obě tyto oblasti mají pochopitelně výrazný vliv na školní úspěšnost žáků.

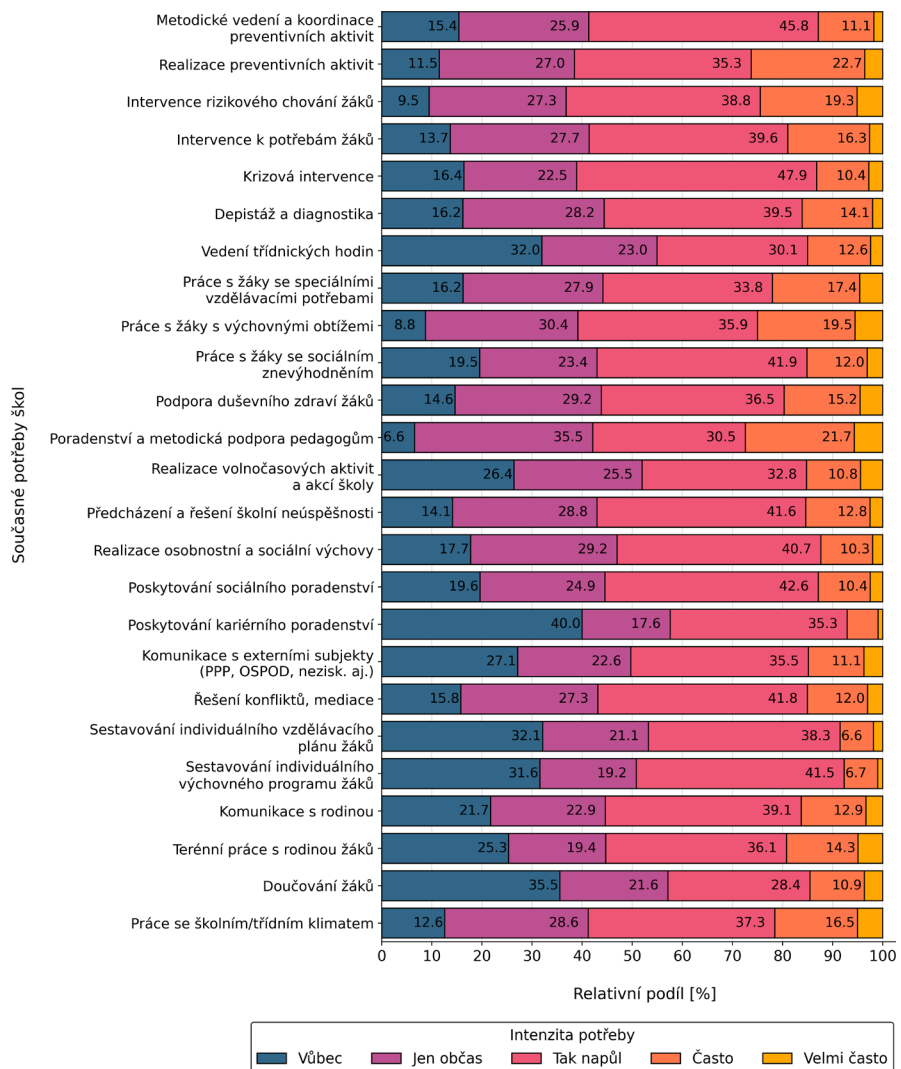
Nejvýraznějšími potřebami v intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“ se staly *intervence rizikového chování žáků* (63,3 %), *realizace preventivních aktivit* (61,5 %), *krizová intervence* (61,1 %) a *práce s žáky s výchovnými obtížemi* (60,8 %). Z toho je patrné, že práce s žáky v preventivní i intervenční rovině je ve školách velmi aktuální.

Mezi nejméně intenzivní potřeby ředitelé ZŠ uváděli *poskytování kariérního poradenství* (60,0 %) a *doučování žáků* (64,5 %). Pokud byl školami vyjádřen zájem o tuto oblast, jednalo se spíše o méně intenzivní nezbytnost potřeby. Přesto je tu stále 7,1 % ZŠ, které by využily kariérního poradenství „Často“ až „Velmi často“, a dalších 14,5 % ZŠ, které by využily doučování „Často“ až „Velmi často“.

Kariérní poradenství se stalo aktuálně nejméně potřebnou oblastí z vybraných 25 oblastí. To přináší otázku k zamyšlení, zda je potřeba, aby na 39,0 % ZŠ působila pozice kariérního poradce, když kariérní poradenství poskytuje nebo se na něm, dle vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách, podílí třídní učitel, výchovný poradce, školní psycholog i školní speciální pedagog.

V kontextu aktuálních potřeb škol lze připomenout projekt NPO 3.2.2, který v rámci katalogu nástrojů poskytuje finance pro Pedagogickou intervenci – doučování (B1), Psychosociální intervenci, podporu duševního zdraví dětí a žáků, preventivní práce (B4), Vzdělávací akce pro žáky se zaměřením na zvyšování jejich studijní motivace (B6) a řadu dalších. Do jisté míry tak cílí na potřeby škol. Negativním aspektem, který však přetrvává, je, že se jedná o projekt pouze pro školy s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním. Čerpat finanční zdroje však lze pouze do srpna 2025 (MŠMT, 2022).

Nejen z výzkumu, ale také z praxe samotných ředitelů a pracovníků škol, vyplývá výrazná potřeba duševního zdraví a wellbeingu žáků. Komplikací je pak nedostatek školních psychologů. Zřejmě i v tomto kontextu vyvstala v našem výzkumu jako nejintenzivnější potřeba *poradenství a metodická podpora pedagogům*.

Graf 2 Současné potřeby základních škol

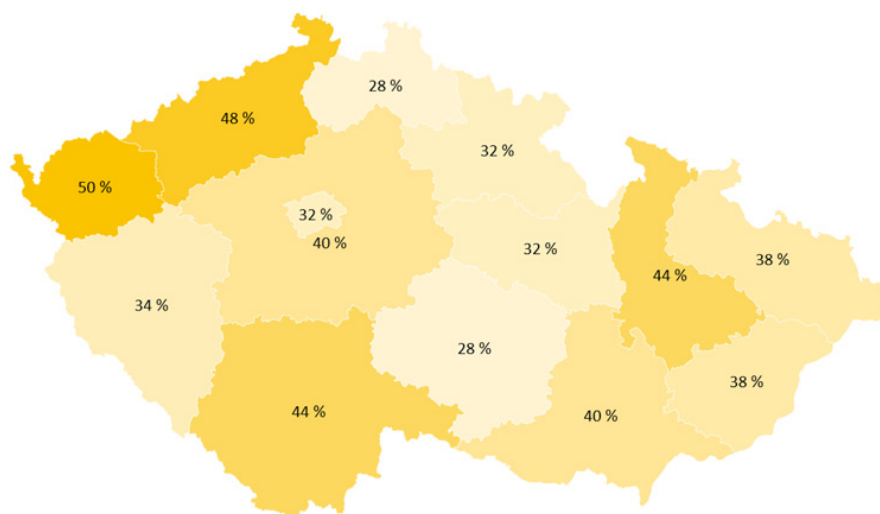
Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

4.2.1 Potřeby dle krajů ČR

Pro hlubší pochopení potřeb současného školství je třeba situaci vyhodnotit také regionálně, tedy identifikovat právě ty kraje, které vykazují nejvyšší podíl specifických potřeb. Za tímto účelem jsme stanovili medián podílu všech vybraných potřeb ZŠ v krajích ČR, abychom identifikovali, které regiony jsou skutečně nejzasáženější a potřebují tím pádem zvýšenou podporu.

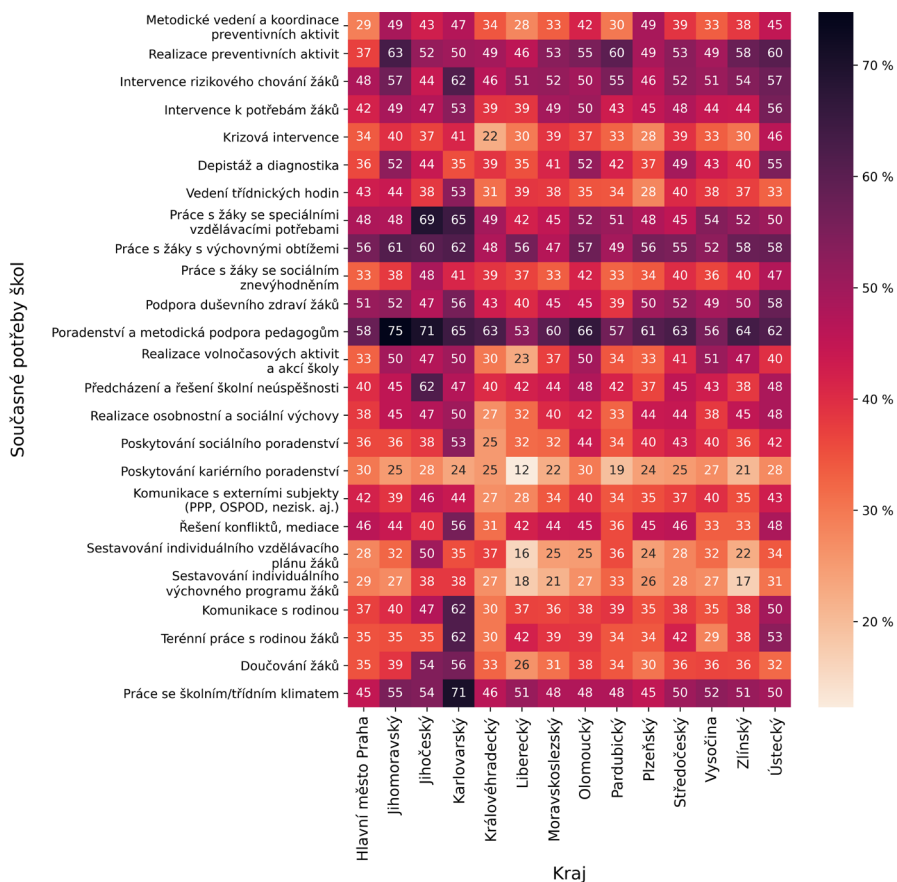
Jednotlivé rozložení reprezentuje **Mapa 2**, ve které jsou uvedeny mediány podílů uváděných potřeb, přičemž uvažujeme potřeby uváděné v intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“. Nejzasazenějším regionem z hlediska aktuálních potřeb se stal kraj Karlovarský (50 %). To znamená, že právě polovina ZŠ z Karlovarského kraje vykazuje 50 % a více potřeb v intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“. V téměř identické situaci jsou pak ZŠ v Ústeckém kraji (48 %), které taktéž vykazují velmi intenzivní potřeby. V těchto regionech se nejedná o přílišné překvapení a zjištění z toho výzkumu spíše potvrzují již známý stav (Česká školní inspekce, 2022). Mírně lepší situace je v Olomouckém (44 %) a Jihočeském kraji (44 %). Tyto kraje však nikdy nebyly v oblasti vzdělávání a sociální oblasti příliš problematické, možná o to překvapivější jsou tato zjištění. Další v pořadí jsou pak kraje Středočeský (40 %), Jihomoravský (40 %), Moravskoslezský (38 %) a Zlínský (38 %). Naopak nejmenší potřeby vykazují v Libereckém kraji (28 %) a v kraji Vysočina (28 %).

Mapa 2 Medián podílu všech vybraných potřeb základních škol v jednotlivých krajích ČR



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

Na potřeby ZŠ v krajích ČR lze pohlížet i detailněji. Pro tyto účely jsme porovnali, kolik procent škol z celkového počtu zapojených do výzkumu uvedlo danou potřebu v jednotlivých krajích v intenzitě využití „Tak napůl“ až „Velmi často“. To lze vidět na **Grafu 3**.

Graf 3 Procentuální rozložení potřeb škol v jednotlivých krajích ČR

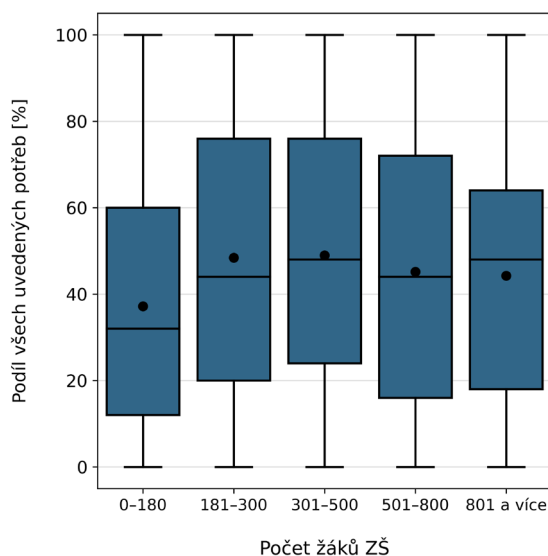
Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

Vzhledem ke skutečnosti, že se výzkumu zúčastnilo mnoho škol, lze do jisté míry výsledky zobecňovat. Jistým rizikem je zobecnění výsledků v Karlovarském kraji, kde se zapojilo pouze 34 ZŠ (31,2 % z celkového počtu), avšak tento kraj má také nejnižší celkový počet (109) ZŠ v celé ČR. Až na výjimky je patrné určité shlukování podílů škol v jednotlivých krajích vykazujících danou potřebu. Např. u *práce se školním/třídním klimatem* je patrná zřejmá odlišnost právě Karlovarského kraje oproti zbytku krajů ČR. Zůstává otázkou, proč zrovna v tomto kraji je takto intenzivní (70,6 % škol vykazuje potřebu) potřeba ZŠ v oblasti *práce se školním/třídním klimatem*. Karlovarský kraj ostatně vykazuje vysoké potřeby v téměř všech oblastech potřeb. Rozdíly lze zaznamenat i u *práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*, zde potřeby převažují u škol z Jihočeského a Karlovarského kraje. Další výrazný rozdíl je u *předcházení a řešení školní neúspěšnosti*, což nejintenzivněji vykazují ZŠ z Jihočeského kraje (61,8 %). V případě *metodické podpory pedagogickým pracovníkům* je zřejmé, že je tato potřeba skutečně velmi intenzivní ve všech regionech ČR.

4.2.2 Potřeby dle velikosti školy

Na problematiku aktuálních potřeb škol lze nahlížet také z perspektivy počtu žáků na dané škole. Porovnali jsme tedy opět uváděné potřeby škol v jednotlivých intervalech počtu žáků. Předpokládali jsme, že s rostoucím počtem žáků rostou také potřeby škol (viz **Graf 4**). Z následujícího grafu je patrné, že potřeby (medián i průměr) jsou skutečně nejnižší u škol s počtem žáků do 180. Pozoruhodný je však zvýšený průměr, který poukazuje na několik extrémních hodnot, tedy takových škol, které vykazují skutečně vysoké potřeby. U škol s počtem žáků do 180 je tedy vhodné vyhledávat právě takové školy, jejichž potřeby přináší výrazně vyšší nezbytnost poskytnout škole vhodné nástroje či personální podporu na saturaci jejich potřeb. Naopak školy, které vzdělávají nad 180 žáků, vykazují mírně vyšší potřeby v mediánu i průměru. Mezi nimi samotnými však není signifikantní rozdíl. Potřeby jsou tedy přibližně stejné u všech větších škol.

Graf 4 Proměna potřeb škol v závislosti na počtu žáků



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1 280

4.3 Uplatitelnost pozice sociálního pedagoga

Ředitelé ZŠ uváděli intenzitu, do jaké míry by potřebovala jejich škola aktuálně saturovat danou oblast/potřebu. Z posledního výzkumu, který jsme realizovali ve spolupráci Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci s Asociací sociálních pedagogů (výzkumná zpráva *Sociální pedagogové v českých školách*, 2023), víme, ve kterých oblastech sociální pedagogové skutečně působí.

Ze stanovených 25 oblastí lze konstatovat, že sociální pedagog do určité míry působí či alespoň participuje na realizaci 22 z 25 činností. Do těchto činností nespadá doučování žáků, vedení třídnických hodin a sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáků. Někteří sociální pedagogové ve škole v těchto oblastech působí, ačkoliv by neměli. Otázkou pak zůstává také samotné provedení této činnosti, neboť např. s realizací komunitních kruhů v rámci třídnických hodin se u sociálních pedagogů setkáváme, přesto to nepovažujeme za „vedení“ třídnické hodiny, která je v gesci třídního učitele.

Je však třeba říci, že existují další hraniční činnosti, které někdy bývají (a naopak někdy nebývají) přisuzovány pozici sociálního pedagoga. Mezi ně patří metodické vedení a koordinace preventivních aktivit. Tyto činnosti by měl vykonávat školní metodik prevence, do jehož kompetencí a zodpovědnosti spadají. Z průběžných výzkumů však víme, že řada sociálních pedagogů metodické vedení a koordinaci preventivních aktivit běžně vykonává (Šmída et al., 2023) a jsou pro tuto činnost mj. dostatečně kompetentní.

Další hraniční oblastí je realizace osobnostní a sociální výchovy, kterou sice sociální pedagog přímo nevykonává, ale podílí se svým působením na rozvoji sociálních dovedností žáků. Lze tedy říci, že na ní participuje. Poslední spornou oblastí je kariérní poradenství, které dle výzkumu realizuje pouze 12,7 % sociálních pedagogů. Vzhledem k působení sociálního pedagoga v rodinném prostředí žáka, posilování žákovy motivace ke vzdělávání a při práci s rodinami žáků se sociálním znevýhodněním můžeme konstatovat, že do jisté míry kariérní poradenství provádí, minimálně na něm dílčí měrou participuje.

Ve zbývajících oblastech je tedy uplatnění pozice sociálního pedagoga ve škole poměrně zřejmé.¹ Nyní se pojdme podívat, jak se sociální pedagog uplatní v kontextu potřeb ZŠ. Tedy, kolik škol vykazuje tak vysoké potřeby, že by využilo pozici sociálního pedagoga. Do přístupu č. 1, č. 2 a č. 4 jsou zapojeny pouze ty ZŠ, které pozici sociálního pedagoga nemají (n = 1178). Do přístupu č. 3 jsme zapojili všechny ZŠ, které se zúčastnily výzkumu (n = 1280).

Přístup č. 1 – podíl vykonávaných činností

Pro tyto účely si můžeme stanovit hraniční hodnotu 11 z 22 činností, které sociální pedagog vykonává. Pokud tedy škola v rámci výzkumu uvedla potřebu v alespoň 11 oblastech ve stanovené intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“, ve kterých se sociální pedagog uplatní, identifikovali jsme tuto ZŠ jako školu, která by potenciálně využila pozici sociálního pedagoga.

Při tomto nastavení by využilo pozici sociálního pedagoga na plný úvazek (mimo ty školy, které tuto pozici již mají) přibližně 41,3 % ZŠ. Dalších 22,5 % ZŠ by využilo pozici sociálního pedagoga na zkrácený úvazek či jako

¹ Oblasti náplně práce se aktuálně více věnuje Asociace sociálních pedagogů (ASOCP), která připravuje metodiku práce pro sociální pedagogy, součástí které bude struktura vykonávaných činností sociálního pedagoga ve škole.

pozici sdílenou. Jedná se o ty školy, které vykazují intenzitu potřeb „Tak napůl“ až „Velmi často“ při 6 až 10 uvedených potřebách.

Toto kritérium výběru je však velmi benevolentní a v praxi nelze aplikovat. Slouží tedy pouze k posouzení, do jaké míry můžeme sledovat uplatnění pozice sociálního pedagoga v kontextu potřeb.

Přístup č. 2 – hlavní a vedlejší činnosti sociálního pedagoga

Rozhodnutí, zda má, či nemá konkrétní ZŠ takové potřeby, aby využila pozici sociálního pedagoga na plný úvazek, lze podrobit i přísnějším kritériím. Pro tyto potřeby jsme vyspecifikovali 11 činností, které tvoří jádro pozice sociálního pedagoga (viz **Tabulka 2**). Nazvěme je jako „hlavní činnosti“. Ty ostatní, které sociální pedagog vykonává, pak budou „vedlejší činnosti“. Pokud ZŠ bez pozice sociálního pedagoga (n = 1178) uvedla ve svých potřebách v intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“ minimálně 8 těchto hlavních činností (nehledě na počet činností vedlejších), identifikovali jsme tuto školu jako tu, která by využila pozici na plný úvazek. Pokud ZŠ určila v dané intenzitě 6 až 7 hlavních činností a přitom uvedla dalších minimálně 5 činností vedlejších, určili jsme tuto školu opět jako vyhovující pro plný úvazek pozice sociálního pedagoga. Výsledky dle těchto kritérií jsou vyobrazeny v **Tabulce 3**.

Tabulka 2 Hlavní a vedlejší činnosti sociálního pedagoga²

Hlavní činnosti sociálního pedagoga	Vedlejší činnosti sociálního pedagoga
Realizace preventivních aktivit	Metodické vedení a koordinace preventivních aktivit
Intervence rizikového chování žáků	Krizová intervence
Intervence k potřebám žáků	Depistáž a diagnostika
Práce s žáky s výchovnými obtížemi	Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
Práce s žáky se sociálním znevýhodněním	Podpora duševního zdraví žáků
Poradenství a metodická podpora pedagogům	Realizace volnočasových aktivit a akcí školy
Řešení a předcházení školní neúspěšnosti	Realizace osobnostní a sociální výchovy
Poskytování sociálního poradenství	Poskytování kariérního poradenství
Komunikace s externími subjekty	Řešení konfliktů, mediace
Komunikace s rodinou	Sestavování individuálního výchovného programu žáků
Terénní práce s rodinou žáků	Práce se školním/třídním klimatem

Zdroj: Vlastní zpracování

Intenzitu uváděných potřeb škol lze využít jako klíč pro určení, zda škola sociálního pedagoga potřebuje, či nikoliv. Dle nastavených kritérií lze konstatovat, že 37,60 % ZŠ (443) by pozici sociálního pedagoga skutečně využilo

² Vytvořeno se souhlasem odborného konzultanta a předsedy ASOCP Mgr. Jiřího Daňka.

na plný úvazek. To mj. odpovídá našim předpokladům (41,3 %), pokud bychom považovali za ukazatel potřebu v alespoň 11 z 22 vykonávaných oblastí (viz přístup č. 1). Další školy by pak pochopitelně využily pozici sociálního pedagoga na zkrácený úvazek či pozici jako sdílenou, případně externí³. Lze očekávat nižší desítky procent škol, které by pozici tímto způsobem využily.

Tabulka 3 Počet základních škol splňujících kritérium hlavních a vedlejších činností sociálního pedagoga

Kritérium	Procentuální podíl ZŠ	Absolutní četnost ZŠ
8 hlavních činností a více (nehledě na počet vedlejších činností)	28,69 %	338
6 nebo 7 hlavních činností a minimálně 5 vedlejších činností	8,91 %	105
Součet	37,60 %	443

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1178

Komplikací je skutečnost, že část z těchto škol jsou školy malé, tedy s počtem žáků do 180. Zde je třeba reflektovat nedostatek financí pro takto malé školy. Paradoxem však zůstává, že i tyto ZŠ mají své potřeby, na které je třeba personálně cílit a obsáhnout je. To lze vidět v **Tabulce 4**, která reprezentuje počty škol vykazujících z našeho pohledu dostatečně intenzivní potřeby pro zřízení pozice sociálního pedagoga na plný úvazek. Symbol „h“ za čísly ukazuje na počet hlavních činností, symbol „v“ potom na počet činností vedlejších.

Tabulka 4 Počet základních škol splňujících kritérium hlavních a vedlejších činností sociálního pedagoga dle počtu žáků

Počet žáků školy	8h/9h/10h/11h	6h+5v a více / 7h+5v a více	Součet
0–180	157	53	210
181–300	57	17	74
301–500	68	16	84
501–800	52	14	66
801 a více	4	5	9
Součet	338	105	443

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1178

Otázka, která se ve spojitosti s **Tabulkou 4** více než nabízí, je „Kolik škol uvedlo právě všech 11 potřeb (hlavních činností sociálního pedagoga)?“ Všech těchto 11 potřeb uvedlo celkem 119 ZŠ, tedy 10,10 % ZŠ v České republice. Z toho plyne, že každá desátá škola vykazuje tak razantní potřeby, že by potřebovala pozici sociálního pedagoga nejlépe ihned. Právě 10 potřeb (odpovídajících hlavním

³ Ve Zlínském kraji takto externě působili např. sociální pedagogové ze Sociálně-pedagogické poradny.

činností) pak uvedlo 73 ZŠ, tedy dalších 6,20 % ZŠ v České republice. K tomu je však třeba připočítat ty školy, na kterých již sociální pedagog působí.

Přístup č. 3 – podíl žáků se sociálním znevýhodněním

Dalším kritériem, podle kterého můžeme posuzovat uplatnitelnost školního sociálního pedagoga, je školou uváděný podíl žáků se sociálním znevýhodněním. Právě s touto cílovou skupinou bývá profese sociálního pedagoga nejčastěji spojována. V rámci projektu NPO 3.2.2 byl podíl těchto žáků rozhodující pro zařazení školy do možnosti čerpat mimořádné finanční zdroje nejen pro zřízení této pracovní pozice.

Podíl žáků se sociálním znevýhodněním se pochopitelně proměňuje v závislosti na několika faktorech, jako je hospodářský vývoj státu a socioekonomický status českých rodin, situace ohledně počtu uprchlíků atd. Školy, které se zúčastnily tohoto výzkumu, přitom uváděly průměrný podíl žáků se sociálním znevýhodněním na jejich škole 13,96 % a medián 10 % (viz 4.8 Působení sociálních pedagogů dle velikosti obce a školy).

Pro stanovení uplatnitelnosti pozice v kontextu podílu žáků se sociálním znevýhodněním je třeba stanovit hladinu, nad kterou již škola podmínku splňuje. Tuto hladinu bychom mohli stanovit na následující hodnoty, které naleznete v **Tabulce 5**. Přijetí daného kritéria pak záleží na volbě hladiny přístupu. Pokud např. zvolíme hodnotu 20 % žáků se sociálním znevýhodněním a více jako vyhovující (tedy každý pátý žák třídy), zjistíme, že toto kritérium splňuje 25,63 % ZŠ v České republice. Takové školy bezpochyby vyžadují potřebu zvýšené finanční, personální i metodické podpory. Dle propočtů by se tak mohlo potenciálně jednat až o 1 100 ZŠ v ČR.

Tabulka 5 Podíl žáků se sociálním znevýhodněním a počet škol splňující kritérium

Počet žáků se sociálním znevýhodněním	15 % a více	20 % a více	30 % a více	50 % a více
Počet škol splňujících kritérium	33,20%	25,63%	13,98%	6,33%

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

Důležitým aspektem tohoto přístupu je skutečnost, která byla statisticky ověřena v podkapitole 4.9 Žáci se sociálním znevýhodněním a jejich vzdělávání. Uváděná míra potřeb ZŠ signifikantně souvisí s uváděným podílem žáků se sociálním znevýhodněním. Pokud tedy školy vykazují vyšší podíl žáků se sociálním znevýhodněním, mají v tomto kontextu také zpravidla vyšší potřeby.

Přístup č. 3 lze považovat za relevantní a nejméně komplikovaný mechanismus výběru škol, které by potenciálně využily pozici sociálního pedagoga. To je mj. v souladu s plánovaným „indexovým“ financováním škol, do kterého by se mohl počet žáků se sociálním znevýhodněním výrazně promítnout (NPI, 2023b).

Přístup č. 4 – uváděné potřeby a podíl žáků se sociálním znevýhodněním

Poslední uváděné a zároveň nejprísnejší kritérium, které přinášíme, kombinuje podmínku nejen intenzivních potřeb škol, ale také vyššího podílu žáků se sociálním znevýhodněním. Pro splnění tohoto kritéria jsme tedy zkombovali podmínky přístupu č. 2 a přístupu č. 3. Pokud daná škola uvedla 15 % a více žáků se sociálním znevýhodněním a současně vykazovala zvýšenou intenzitu potřeb (viz přístup č. 2), splnila stanovené kritérium. Do tohoto výběru lze zařadit opět pouze 1178 škol, které se zapojily do výzkumu a nemají pozici sociálního pedagoga.

Dle těchto kritérií splňuje obě podmínky celkem 190 ZŠ, což činí 16,13 % ZŠ. Pokud bychom předpokládali, že ZŠ, které již pozici mají, splňují podmínky automaticky také, hovořili bychom o 292 školách. Tedy celkem 22,81 % ZŠ v České republice.

Tento přístup je ze všech nejobektivnější, pro potenciální výběr škol by byl však velmi komplikovaný.

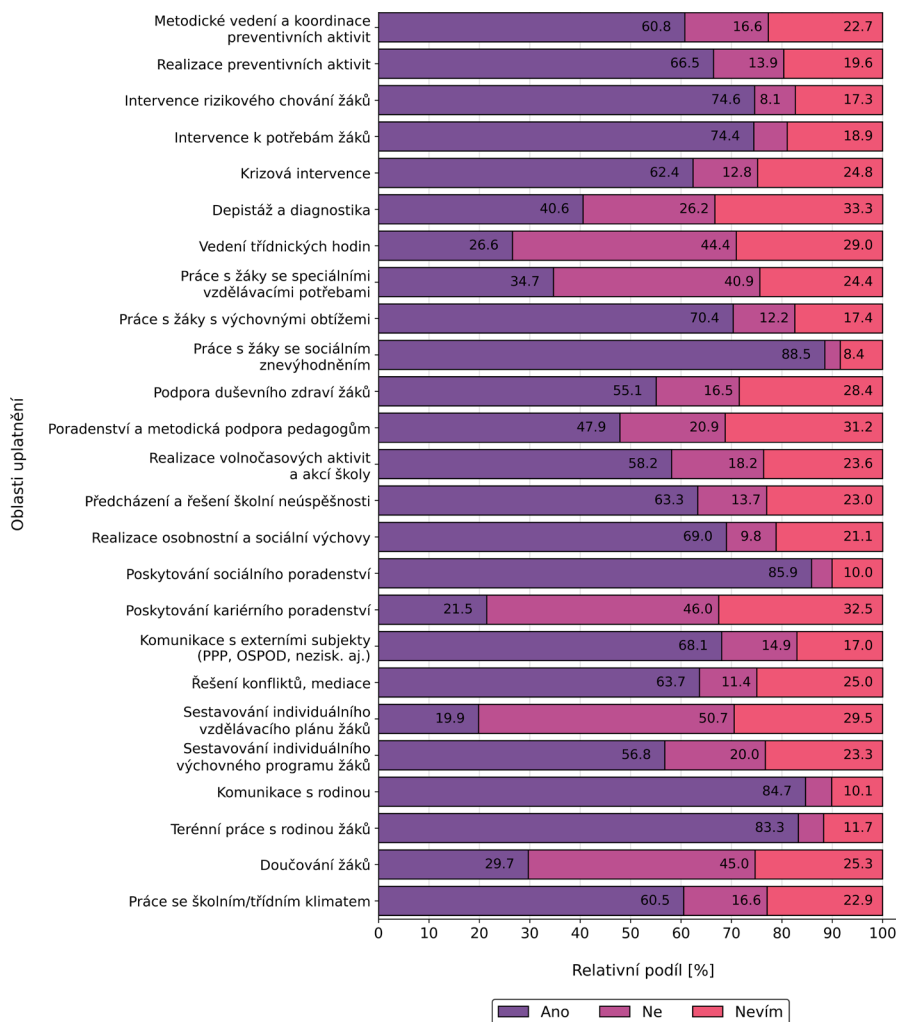
Shrnutí

Potenciální uplatnění sociálního pedagoga v základním školství, pokud budeme vycházet ze samotných potřeb škol, je neoddiskutovatelné. Absolventů vysokoškolského studijního programu Sociální pedagogika je dostatečné množství, aby obsáhli potřeby škol napříč Českou republikou. Tím by mohli pokrýt také razantní nedostatek školních psychologů, kteří dle výsledků našeho výzkumu působí pouze přibližně na každé čtvrté škole (viz podkapitola 4.5 Školní poradenské pracoviště). Celkově lze říci, že pozice školního sociálního pedagoga zřejmě nenajde uplatnění ve všech školách v České republice. Z uvedených údajů je však pravděpodobné, že by jej každá třetí až čtvrtá ZŠ využila na plný úvazek a další školy jistě na úvazek zkrácený. Pokud bude sociální pedagog legislativně ukotven jako pedagogický pracovník a bude mu zajištěno odpovídající systémové financování, věříme, že tuto pozici využije většina ZŠ, stejně tak školy střední.

4.4

Analýza náplně práce sociálních pedagogů

V rámci jedné hypotézy jsme předpokládali, že ředitelé ZŠ nemají příliš dobré povědomí o náplni práce sociálního pedagoga a činnostech, které nejčastěji vykonává. To jsme mohli sledovat a ověřovat právě u těch škol, které pozici sociálního pedagoga nevyužívají. **Graf 5** reprezentuje odpovědi ředitelů, v které z uvedených oblastí potřeb škol se sociální pedagog uplatní (odpověď „Ano“), či neuplatní (odpověď „Ne“), tedy, zda může sociální pedagog v dané oblasti působit. Nezanedbatelné pak byly také odpovědi „Nevím“.

Graf 5 Povědomí ředitelů škol o náplni práce sociálního pedagoga ve škole

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1178

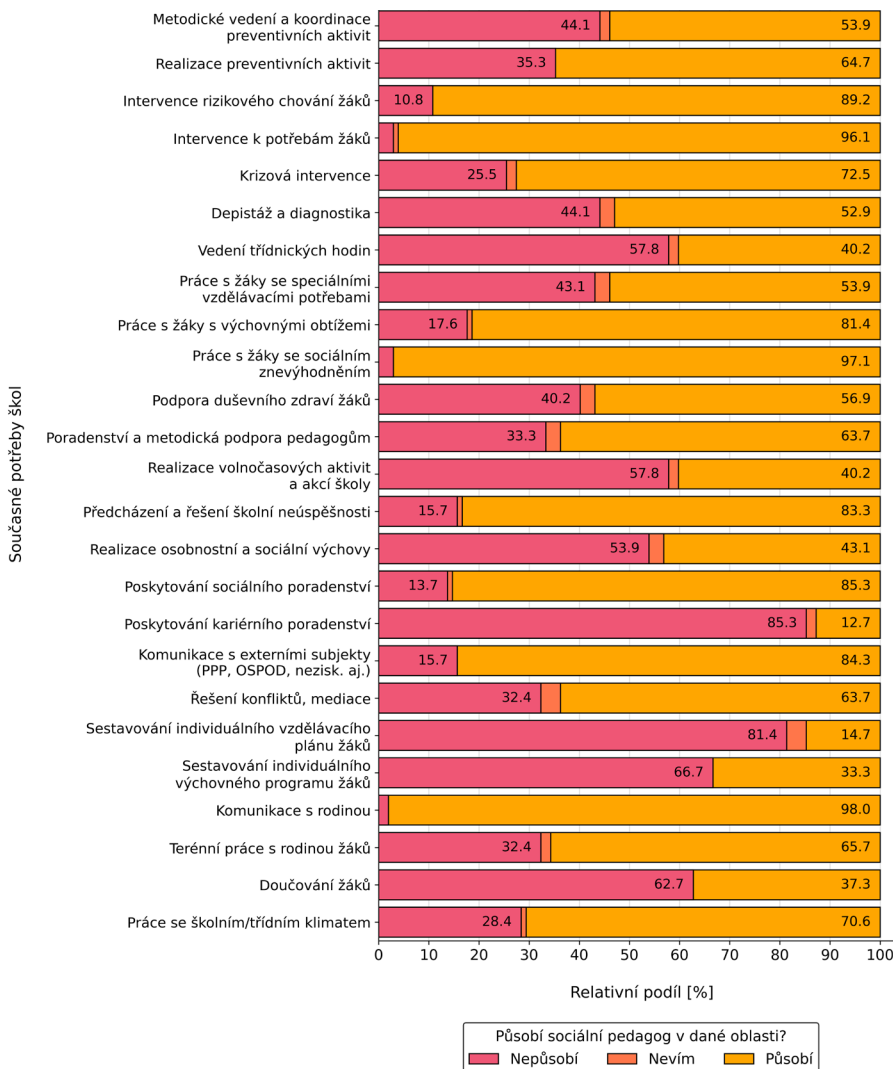
Poměrně jednoznačně uplatnění sledují ředitelé v oblastech *práce s žáky se sociálním znevýhodněním* (88,54 %), *poskytování sociálního poradenství* (85,91 %), *komunikace s rodinou* (84,72 %) a *terénní práce s rodinou žáků* (83,28 %). Zpravidla kladné odpovědi jsme zaznamenali také v oblasti *intervence rizikového chování žáků* (74,62 %), *intervence k potřebám žáků* (74,45 %), *práce s žáky s výchovnými obtížemi* (70,37 %), *realizace osobnostní a sociální výchovy* (69,02 %), *komunikace s externími subjekty* (68,08 %), *realizace preventivních aktivit* (66,47 %), *řešení konfliktů a mediace* (63,67 %), *předcházení a řešení školní neúspěšnosti* (63,33 %), *krizové intervence* (62,39 %), *metodického vedení a koordinace preventivních aktivit* (60,78 %) či *práce se školním/třídním klimatem* (60,53 %). Nejmenší uplatnění pak pozorují ředitelé v oblastech *sestavování individuálního vzdělávacího plánu* (19,86 %), *poskytování kariérního*

poradenství (21,48 %), *vedení třídnických hodin* (26,57 %) a *doučování žáků* (29,71 %).

Nyní pojďme porovnat očekávání 1178 ředitelů ZŠ, na kterých sociální pedagog nepůsobí, s výpověďmi ředitelů ze 102 ZŠ, kde je pozice zřízena. Sociální pedagogové v České republice nejčastěji působí na ZŠ dle odpovědí ředitelů v oblasti *komunikace s rodinou* (98,0 %), *práce se žáky se sociálním znevýhodněním* (97,1 %), *intervence k potřebám žáků* (96,1 %), *intervence k rizikovému chování žáků* (89,2 %), *poskytování sociálního poradenství* (85,3 %) a *komunikace s externími subjekty* (84,3 %).

Poměrně výrazný rozdíl je v oblasti *terénní práce*, kterou očekávalo 83,28 % ředitelů, avšak ve skutečnosti ji realizuje pouze 65,7% sociálních pedagogů. Naopak *poradenství a metodická podpora pedagogům* je jako jedna z činností sociálního pedagoga očekávána pouze od 47,88 % ředitelů, ve skutečnosti ji však realizuje 63,7% sociálních pedagogů. Ačkoliv se pozice sociálního pedagoga často jeví jako identická s pozicí sociálního pracovníka, nesmíme zapomínat na její pedagogický rámec. Zajímavé je také *poradenství*. *Sociální poradenství* realizuje dle odpovědí ředitelů 85,3% sociálních pedagogů. Naproti tomu *kariérní poradenství*, ačkoliv jej lze alespoň v základní formě očekávat u všech sociálních pedagogů, realizuje pouze 12,7% z nich. To může přinášet otázky do budoucího nastavení pozice, zda by mělo být právě kariérní poradenství součástí náplně práce, když jej realizuje pouze takto malý podíl sociálních pedagogů.

Velmi diskutovaným bodem náplně práce je také *krizová intervence*. Panují neshody, zda by měl sociální pedagog skutečně krizovou intervenci vykonávat, či nikoliv. Podle ředitelů škol, kde je pozice zřízena (n = 102), ji přitom vykonává 72,5 % sociálních pedagogů. Tam, kde pozice zřízena není (n = 1178), převládá přesvědčení o jejím uplatnění v této oblasti u 62,4 % škol. Krizová intervence v tomto smyslu není vnímána jako činnost krizového intervenanta v krizovém centru, ale jako odborná podpora pracovníka ŠPP v emocionálně vypjaté situaci, např. při vyhroceném konfliktu ve školním prostředí. Tím pomáhá žákovi, jeho rodině či jinému pedagogickému pracovníkovi zvládnout náročnou momentální situaci s výběrem vhodného řešení.

Graf 6 Činnosti vykonávané sociálními pedagogy v prostředí ZŠ

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 102

Otázku doučování žáků jsme rozebírali již v podkapitole 2.3 Problematika současné praxe, je třeba ji však zmínit i zde. Dle ředitelů *doučování žáků* realizuje 37,3 % sociálních pedagogů. Jiný výzkum, který byl realizován přímo se sociálními pedagogy, však přinesl zjištění, že doučování žáků vykonává 45,83 % z nich (Šmída et al., 2023). Zde je třeba se opět ptát, zda je to nad rámec pracovních povinností, či nikoliv. Pro dokreslení problematiky přinášíme také vyjádření jedné krátce působící sociální pedagožky (osobní rozhovor):

„Žáky doučuju, ale ne kvůli samotnému doučování, ale protože mi to slouží jako perfektní diagnostický nástroj. Poznávám díky tomu daného žáka a získávám si tak jeho důvěru.“

Na náplň práce sociálního pedagoga a jeho přínosnost pro školní prostředí se lze podívat také z perspektivy odpovědí ředitelů na otevřenou otázku v závěru dotazníku, který vyplňovali, aby doplnili případné další detaily, které považují za důležité zmínit. Výraznou rolí sociálního pedagoga je komunikace a propojování jednotlivých subjektů s cílem podporovat a zlepšovat situaci žáka a jeho výchovné a vzdělávací možnosti. Sociální pedagog tak dle názoru různých ředitelů „především propojuje rodiče a pedagogy, tedy lidi klíčové pro vzdělávání a celkový rozvoj žáka“, jeho rozměr práce je také komunitního charakteru. Zde se podílí na síťování služeb a odborných institucí, je mj. „členem školské rady, členem sociální komise při městském úřadu“. Již uvedené shrnuje také další ředitel, který vidí hlavní práci sociálního pedagoga v oblasti „mediace jednání s rodiči a kontakt s OSPOD“. To doplňuje další vyjádření, dle kterého má sociální pedagog „zmapované neziskové pomáhající organizace v okolí, spolupracuje s pracovníky OSPOD, kurátory, dobrovolníky“.

Jeho náplní práce je však také „koordinace podpory žáků se sociálním znevýhodněním, komunikace s učiteli, doučujícími, rodinou a žákem, kontrola dodržování plánu“. Pro školu se tak stává značnou podporou. To si uvědomuje i další ředitel, který tvrdí: „... výrazným způsobem pomohla (v tomto případě sociální pedagožka) řešit mnohé složité sociální situace ve škole – přímo ve třídách, spolu s třídními učiteli, lépe se nám daří řešit preventivní oblast ve vzdělávání.“ Práce sociálního pedagoga jakožto podpůrný prvek pro žáky i školu jako celek je zřejmá. Při individuální práci se žákem se pak často „stává, že se dítě o přestávce ... svěří s nějakou situací, která ho trápí a můžeme potom individuálně pracovat na řešení situace nebo stabilizaci dítěte“. Zapojování sociálního pedagoga do chodu školy a řešení nejrůznějších situací z pozice poradenského pracovníka je zřejmé z výpovědi dalšího ředitele. Zde se sociální pedagog „coby další člen školského poradenského zařízení ... podílí na práci s třídními kolektivy, spolu s ostatními učiteli řeší kázeňské problémy žáků, jejich školní neúspěšnost, podílí se na přípravě adaptačních kurzů atd.“, přičemž také „úzce spolupracuje s výchovnými poradci“. Jeho kompetence a rámec vykonávaných činností však přesahují prostředí školy, neboť „v důsledku svých kompetencí může nahlédnout do rodinného prostředí dítěte a v případě potřeby jí nabídnout a zprostředkovat další pomoc“. Při spolupráci s problémovými rodinami následně od třídních učitelů „přebírá administrativu – komunikace s OSPOD, PČR...“.

Z praxe víme, že činnosti sociálního pedagoga se mírně proměňují v návaznosti na utváření pozice. Při nástupu si sociální pedagog mapuje prostředí školy, seznamuje se a navazuje vztahy s cílovými skupinami a vytváří si spektrum činností, které je v dané škole třeba realizovat. Je tedy zřejmé, že „postupně se zapojení sociálního pedagoga rozšiřuje, jak se seznamuje s terémem školy“.

Z výpovědí vedení ZŠ vyplývá, že náplň práce sociálních pedagogů ve škole stále není úplně jednotná. V této oblasti je třeba realizovat osvětu a prohlubovat znalost absolventů sociální pedagogiky a také škol v oblasti náplně

práce a činností, které by měl sociální pedagog ve škole vykonávat. Naopak je třeba věnovat se také činnostem, které dnes sociální pedagogové vykonávají, a přitom by v jejich náplni práci být neměly.

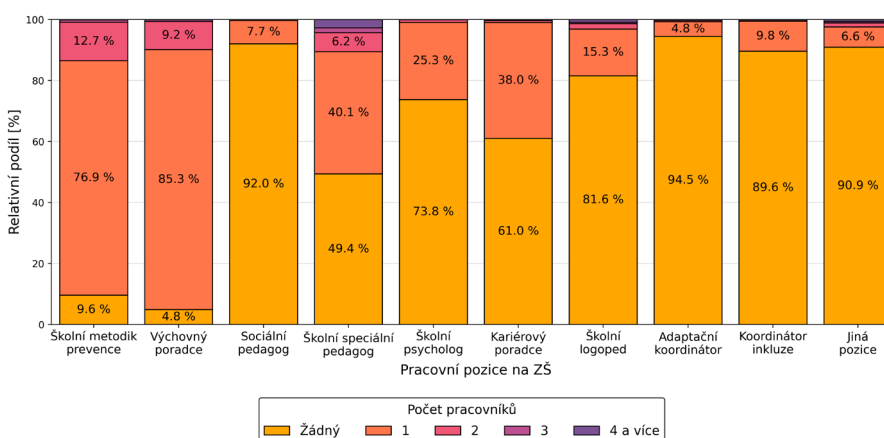
Uváděné odpovědi ředitelů ohledně náplně práce sociálních pedagogů působících na jejich škole přibližně odpovídají výzkumu, který jsme realizovali přímo se sociálními pedagogy. Ti odpovídali, jaké činnosti běžně vykonávají. Podrobnější informace uvádí výzkumná zpráva *Sociální pedagogové v českých školách* (Šmída et al., 2023).

4.5 Školní poradenské pracoviště

Počet sociálních pedagogů působících v základních či středních školách se každým rokem výrazně proměňuje. To je způsobeno především dynamickým vývojem projektů, z kterých jsou pozice financovány. V současné době (prosinec 2023) působí dle evidence ASOCP přibližně 190 sociálních pedagogů, z toho na základních školách pak zhruba 160. Do našeho výzkumu se zapojilo 102 ZŠ, na kterých je pozice sociálního pedagoga zřízena, z toho 98 škol má jednu pozici, další čtyři však pozice dvě. Do výzkumu se tedy zapojilo celkem 102 základních škol, na kterých působí 106 sociálních pedagogů.

Jádro ŠPP v ZŠ tvoří zpravidla školní metodik prevence a výchovný poradce, což jsou mj. „povinné“ pozice, které by měly ve školách figurovat. Překvapivé proto pro nás bylo, že 9,6 % ředitelů uvedlo, že na jejich škole nepůsobí školní metodik prevence a na 4,8 % školách nepůsobí výchovný poradce. Nepředpokládáme, že by se vzhledem k poměrně výraznému počtu odpovědí jednalo o pouhou chybu. Lze jen odhadovat, zda jsou na těchto školách pozice skutečně zřízeny, či nikoliv, zda jejich reálné působení absentuje, nebo zda jsou pozice nahrazeny jiným profesionálem.

Graf 7 Podíl odborných pozic v rámci školního poradenského pracoviště



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

Pozitivně nahlížíme na počet školních speciálních pedagogů. Pouze 49,4 % ZŠ zapojených do výzkumu uvedlo, že pozice na jejich škole není zřízena. Pozicí tedy disponuje 50,6 % ZŠ, z toho 40,1 % škol uvádí jednu pozici, 6,2 % dokonce pozice dvě. Tři a čtyři pozice (4,3 %) lze očekávat na bývalých školách „speciálních“ a tam, kde je výrazně vyšší podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V důsledku potřeby pracovat s tématem duševního zdraví, wellbeingu či emocionálních problémů žáků se rozrostl také počet školních psychologů. Tuto pozici bychom našli na 27,2 % ZŠ. Nejčastěji se setkáváme s působením jednoho školního psychologa (25,3 %), v některých případech pak nalezneme i dvě pozice (1,9 %). Z praxe je však patrné, že školních psychologů je dlouhodobý nedostatek a pozice častokrát fungují spíše jako sdílené, tedy na zkrácený úvazek.

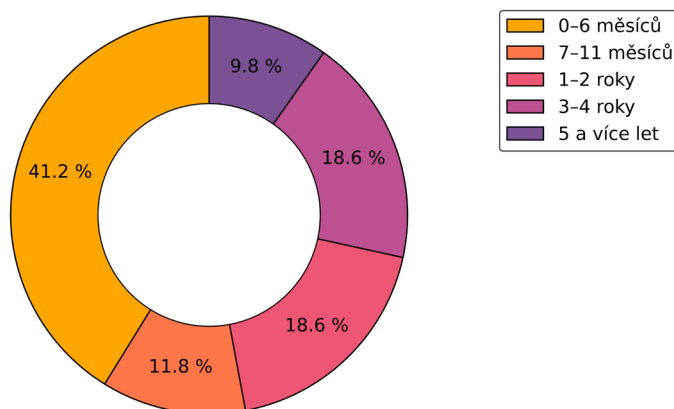
Pozicí kariérního poradce pak disponuje 39,0 % ZŠ. Ta bývá často spojována s funkcí ředitele školy nebo výchovného poradce. V některých školách figurují také další pozice, jako je školní logoped (18,1 %), koordinátor inkluze (10,4 %) či adaptační koordinátor (5,5 %). Dalších 9,1 % škol pak má i jinou pozici, která není v tomto výčtu.

Oproti dalším pracovníkům ŠPP působí na ZŠ jen málo sociálních pedagogů, jejich počet však není zanedbatelný. Ze zapojených škol má celkem 7,7 % ZŠ (102) pozici sociálního pedagoga a lze očekávat, že jejich počet v návaznosti na stále větší potřebu této pozice poroste.

4.6 Sociální pedagogové z perspektivy ředitelů základních škol

Je náročné udržet kontinuální financování pozice sociálního pedagoga a zajistit tak pokračování existence pozice. To způsobuje častou fluktuaci a zánik těchto pozic. Je však zajímavé podívat se na dobu, jakou působí sociální pedagogové na daných ZŠ. Z **Grafu 8** je patrné, že pozice na ZŠ existují většinou pouze krátkou dobu. Nejvíce sociálních pedagogů působí 0 až 6 měsíců (41,2 %), dále pak 7 až 11 měsíců (11,8 %). To je způsobeno především souběhem začátku fungování OP JAK a projektu NPO 3.2.2, ze kterých lze pozici financovat.

Pozic, které existují 3 až 4 roky (což zpravidla překračuje jeden projekt), je 18,6 %. Těch ZŠ, kde působí sociální pedagog více než 5 let, je pak necelých 10 %. Považujeme však za nezbytné podotknout, že na pozici se během této doby mohlo vystřídat více osob.

Graf 8 Doba, jakou působí sociální pedagog na daných ZŠ

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 102

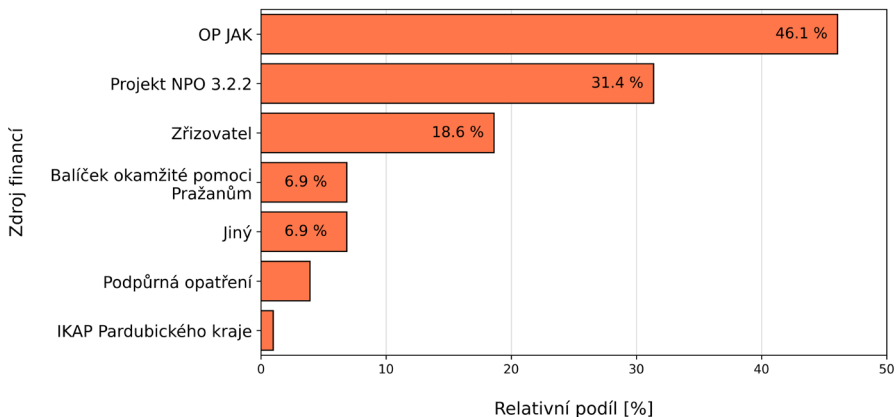
Jak jsme již zmiňovali v podkapitole 2.3 Problematika současné praxe, financování pozice je dlouhodobě velmi nejednotné, což potvrzují i naše zjištění z výzkumu. Jak ukazuje **Graf 9**, nejčastěji využívaným zdrojem financování jsou jednoznačně operační programy, aktuálně v čele s OP JAK (46,1 %) a projektem NPO 3.2.2 (31,4 %).

Za zmínku stojí také financování v rámci podpůrných opatření (3,92 %), které je v současné době prakticky nevyužívané. Pozici sociálního pedagoga lze však touto cestou skutečně vytvořit, a to v rámci 2. až 3. stupně podpůrných opatření tím, že pozice je vykonávána interním pedagogickým zaměstnancem školy nebo v rámci 4. stupně opatření jako další nepedagogický pracovník. S tím si však často nevědí rady ani školy, ani samotné poradny (Tománek, 2015).

Dalšími krátkodobými zdroji financování se pak ukázala také pomoc od MHMP v rámci Balíčku okamžité pomoci Pražanům (6,9 %) a Implementace krajského akčního plánu Pardubického kraje II (0,98 %), kterého využívá pouze jedna ZŠ zapojená do našeho výzkumu.

Financování zřizovatelem bývá využíváno k dofinancování pozice zpravidla při nízkých úvazcích z projektu či při přechodu z jednoho zdroje financování na druhý. Tuto možnost však využívá pouze 18,6 % ZŠ s pozicí sociálního pedagoga.

V jiném dotazníkovém šetření, které jsme realizovali přímo se sociálními pedagogy, uváděli respondenti celkem 9 různých zdrojů, ze kterých jsou financování (Šmída et al., 2023).

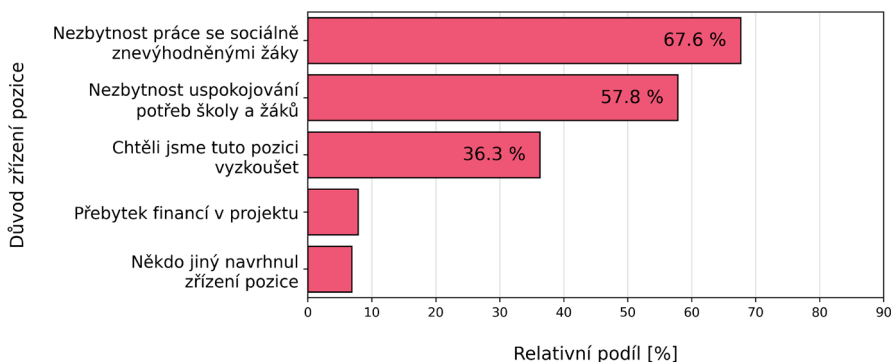
Graf 9 Zdroje financování pozice sociálního pedagoga v ZŠ

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 102

Častým otazníkem je také zařazování do platových tabulek, které není jednoznačně stanoveno. V praxi se tak setkáváme s finančním ohodnocením podle tabulky č. 1, č. 2 i č. 5. Pro zajímavost uvádíme, že např. Praha 7 při svém pilotním zavádění pozice sociálního pedagoga do škol (mj. financováno z operačního programu Zaměstnanost) nabízí platové ohodnocení podle tabulky č. 1 a platové třídy 10. To v současnosti (prosinec 2023) činí při plném úvazku 23 390 Kč. To je však z našeho pohledu velmi nízké až nedůstojné ohodnocení pro vysokoškolsky vzdělaného odborníka vykonávajícího řadu náročných a odborných činností. Tímto problémem se také v červnu 2023 zabývala ASOCP (2023c), která vyžadovala vyjádření od MŠMT a MPSV ohledně platového zařazení. Z reakcí vyplynulo, že sociální pedagog nemůže být aktuálně řazen mezi pedagogické pracovníky, a tedy ani do platové tabulky č. 5, ale bylo doporučeno jeho zařazení do platové tabulky č. 2, neboť jím vykonávané činnosti odpovídají náročnosti činností sociálního pracovníka. Za těchto podmínek by však měl sociální pedagog dodržovat zákonné povinnosti sociálního pracovníka, tedy i co se týče rozsahu dalšího vzdělávání.

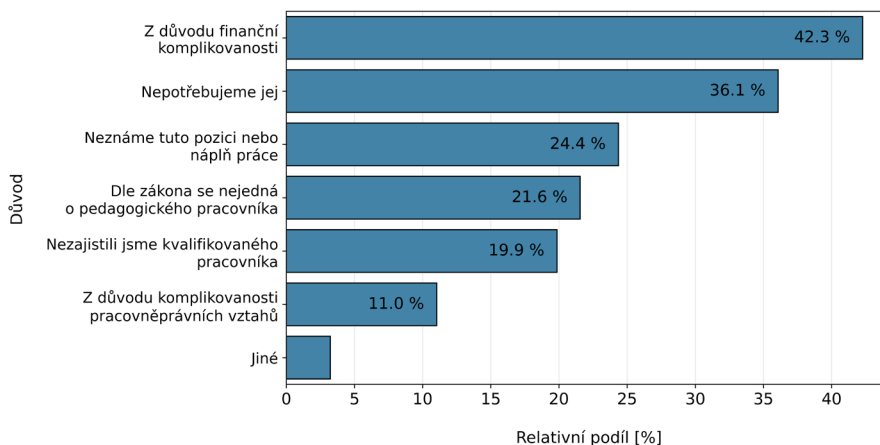
Ačkoliv sociální pedagogové působí na školách, kde je medián procentuálního podílu žáků se sociálním znevýhodněním na hodnotě 20 %, působí sociální pedagogové i na školách s nízkým podílem žáků se sociálním znevýhodněním. Přesto je tato specifická skupina žáků hlavní cílovou skupinou sociálního pedagoga, a i z tohoto důvodu bývá pozice zřizována. To lze ostatně chápat také z nastavení pozice v rámci projektu NPO 3.2.2, který cílí právě na žáky se sociálním znevýhodněním.

Z **Grafu 10** je patrná nezbytnost práce se žáky se sociálním znevýhodněním (67,6 %) a jejich rodinami. Intenzivní je však také nezbytnost uspokojování potřeb školy a žáků (57,8 %). To bývají ostatně nejčastější důvody vedení ZŠ pro zřizování pozice sociálního pedagoga.

Graf 10 Důvody zřízení pozice sociálního pedagoga

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 102

Zajímavé je také odůvodnění vedení ZŠ, na kterých sociální pedagog nepůsobí, z jakého důvodu pozici sociálního pedagoga nevyužívají. Ti se odkazují zpravidla na finanční komplikovanost (42,28 %), která se ke zřízení pozice a jejímu udržování váže. Další pak uvádějí neznalost této pozice či náplně práce (24,36 %), komplikace spojené s legislativním neukotvením pozice jako pedagogického pracovníka (21,56 %) či nedostatek kvalifikovaných zájemců (19,86 %). Přibližně 36 % ředitelů škol pak uvedlo, že pozici nepotřebují.

Graf 11 Důvody nevyužívání pozice sociálního pedagoga

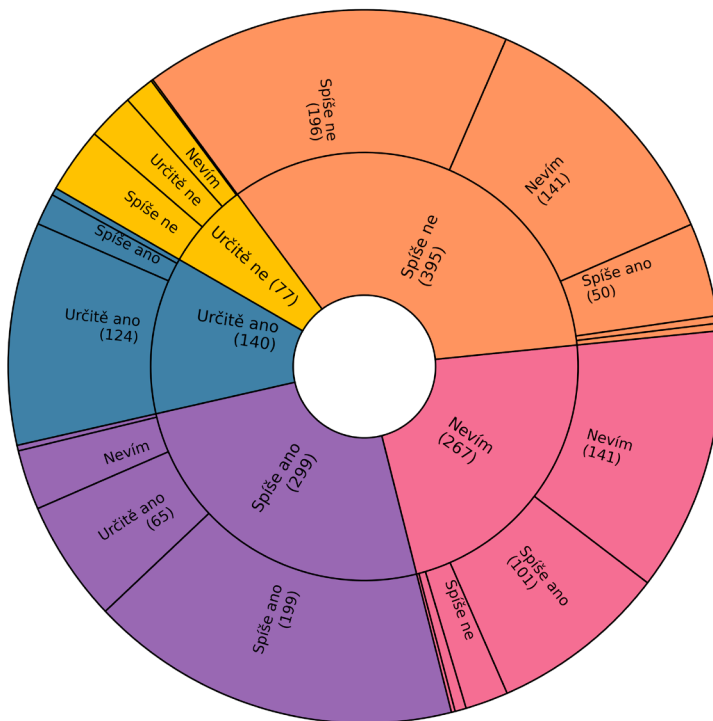
Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1178

Jak praxe ukazuje, absence systémového financování podpůrných pozic (jakými jsou i školní speciální pedagog či školní psycholog) dlouhodobě komplikuje školám poskytování poradenských služeb a zajišťování kvalitní péče pro žáky.

V případě legislativního ukotvení mezi pedagogické pracovníky lze očekávat také usnadnění řady dalších skutečností, které se ke zřízení pozice váží,

jako je financování, pracovněprávní vztahy aj. Tuto skutečnost si zřejmě uvědomují také vedení ZŠ, u nichž lze pozorovat mírný pozitivní trend v názorech na zřízení pozice před a po případném uzákonění mezi pedagogické pracovníky.

Graf 12 Názorové změny ředitelů ohledně zavedení pozice sociálního pedagoga při případném legislativním ukotvení



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1178

Vnitřní kruh **Grafu 12** reprezentuje postoje ředitelů na zřízení pozice za současných podmínek, vnější pak postoje po případném uzákonění pozice jako pedagogického pracovníka. Z toho lze pozorovat mírně pozitivní názorovou změnu na zřízení pozice sociálního pedagoga. V případě, že bude sociální pedagog legislativně zařazen mezi pedagogické pracovníky, lze očekávat růst zájmu o pozici ze strany základních i středních škol a také intenzivnější tvorbu metodických a podpůrných materiálů pro tuto pozici.

Ředitelé škol, kde je pozice zřízena (102 škol), měli mj. možnost na závěr dotazníkového šetření uvést doplňující informace či sdělení, která se vážou k pozici sociálního pedagoga na jejich škole. V rámci této otevřené otázky jsme obdrželi řadu cenných vyjádření, týkajících se např. přínosnosti pozice:

„Již tradiční zkušenost – 13 let, nezbytná pracovní pozice ve škole.“

„Pozici sociálního pedagoga vnímám velice pozitivně a je pro školu přínosem.“

„Práce našeho sociálního pedagoga je velmi přínosná díky mnohým zkušenostem, které socped (myšleno ‚sociální pedagog‘) má díky předchozímu působení...“

„Velký přínos v práci s rodinou a řešení konkrétních požadavků.“

„Jako přínosnou vidím terénní práci a sociální podporu.“

„... velkou výhodou vidím, že sociální pedagog není vázán rozvrhem vyučovacích hodin a má možnost řešit vzniklé problémy ve škole či komunikovat s rodiči i v dopoledních hodinách a není omezen 10 minutami o přestávce.“

„Práci sociálního pedagoga na naší škole všichni vnímáme jako velmi přínosnou.“

„Přínos dobrého sociálního pedagoga je pro školu zjevný a nesporný.“

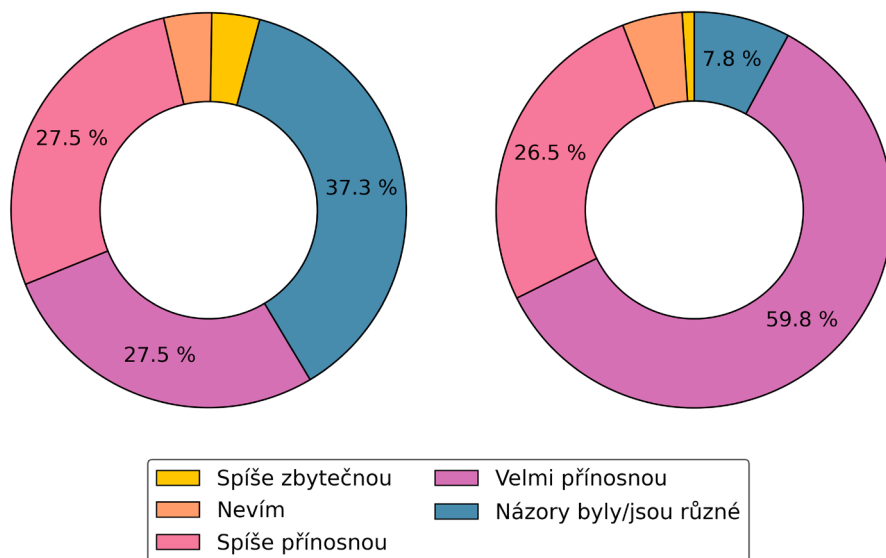
Z jednotlivých výpovědí ředitelů ZŠ je zřejmé, že pozici sociálního pedagoga vnímají skutečně jako přínosný element ve školním prostředí, zpravidla pak v jeho flexibilitě a při práci s rodinou žáka. Některé výpovědi ředitelů pak byly doplněny také o návodná doporučení k nastavení pozice sociálního pedagoga, říkájící, že „potřebujeme systémové zavedení sociálního pedagoga“, že „sociální pedagog by měl být pedagogický pracovník“ a „měl by působit na každé škole“ a „zaveďme tuto pozici pevně do škol, prosím“. Obdobné názory z jiné perspektivy pak vyjadřovala řada dalších ředitelů, kteří poukazovali na zvláštnosti týkající se pozice, např.: „Sociální pedagog není v katalogu prací. Není pedagogický pracovník, a to je hodně divné,“ nebo: „... v rámci projektu jsou vedeni jako nepedagogičtí pracovníci. Je to chyba.“ Celou tuto problematiku potom doplňuje další názor, že „je třeba vyjasnit financování, podle jaké tabulky (katalog prací??)“, a neporozumění téhož ředitele, proč „je sociální pedagog zařazen mezi nepedagogy (problémy s dovolenou)“.

4.7 Vnímání pozice pedagogickými pracovníky

Problematika utváření pozice je v praxi velmi diskutovaným tématem, které trápí nejednoho sociálního pedagoga při vymezování kompetencí v rámci ŠPP. Sociální pedagogové si musí často obhajovat svoji pozici před kolegy. S tím se pojí také vnímání sociálního pedagoga ostatními pedagogy při utváření pozice a v současné době. Pohled na tuto oblast nám poskytly svými odpověďmi ředitelé zapojení do výzkumu.

Z **Grafu 13** je patrná výrazná proměna vnímání této pozice. Při jejím utváření je zřejmý skepticismus a názorová nejednotnost, vcelku je však pozice považována za přínosnou. Názory na přínosnost se po vytvoření pozice postupně pozitivně proměňují. Z 55 % („Spíše“ až „Velmi přínosná“) kladných odpovědí se dostáváme na 86,3 %, což značí poměrně jasnou spokojenost pedagogického sboru s pozicí sociálního pedagoga. Odpověď „Velmi zbytečná“ přitom žádný z ředitelů nezvolil.

Graf 13 Vnímání pozice sociálního pedagoga pedagogickými pracovníky při utváření pozice (vlevo) a nyní (vpravo) z perspektivy ředitelů ZŠ



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 102

V praxi se často setkáváme se situacemi, že si sociální pedagogové příliš neví rady, jak s vlastní pozicí naložit nebo jak vymezit své kompetence vůči dalším pracovníkům. Pochybnosti jiných pracovníků o pozici sociálního pedagoga bývají časté, což však může být způsobeno právě nezalostí dané pozice, strachem z „přebírání“ práce jiným odborníkům, či dokonce (jak uvádí ředitelka ZŠ), že: „Někteří učitelé mají strach, že sociální pedagog hledá od žáků špínu na učitele.“

Sociální pedagog objevuje řadu obtíží, které nebyly doposud řešeny, nebo byly možná i úmyslně zakrývány. To může působit jako negativní důsledek působení sociálního pedagoga. Ačkoliv bývají začátky velmi náročné, je patrné, že se sociální pedagogové po nějakém čase zpravidla vždy velmi dobře prosadí a stanou se tak neodmyslitelnou a nenahraditelnou součástí školy.

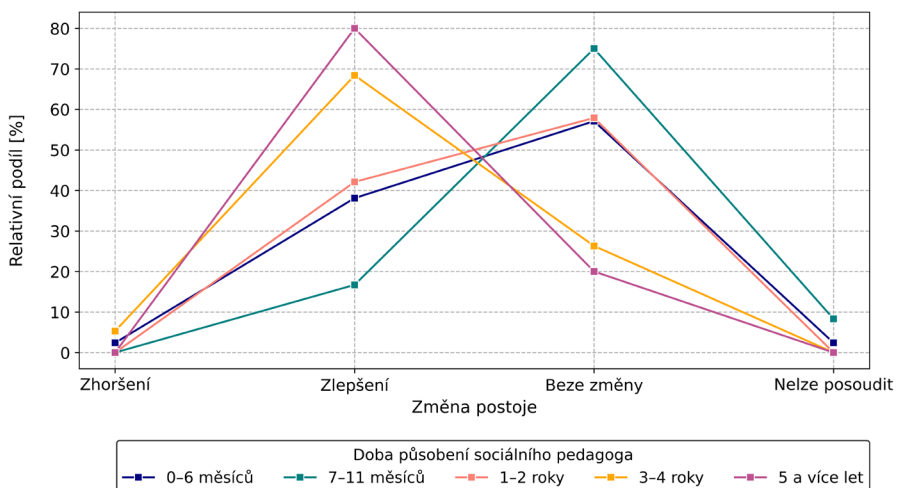
Abychom lépe pochopili proměnu názorů ve vnímání přínosnosti pozice, přinášíme následující **Graf 14**. Vnitřní kruh grafu vizualizuje názory na přínosnost pozice v momentě utváření pozice, vnější kruh pak reprezentuje proměnu názorů na přínosnost v současné době. Na první pohled je zřejmé, že za jak přínosnou považují tuto pozici nyní. Žádný z ředitelů, který uvedl, že pozici považuje za „Velmi přínosnou“, nezměnil svůj názor. U vnímání pozice jako „Spíše přínosné“ pak odpovědi zůstaly buďto stejné, nebo se, až na jeden případ, zlepšily. Negativní odpovědi pak měly stejně pozitivní trend.

Graf 14 Názorové změny pedagogických pracovníků ohledně pozice sociálního pedagoga při utváření pozice a nyní z perspektivy ředitelů škol



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 102

V kontextu vnímání přínosnosti pozice sociálního pedagoga se můžeme podívat také na dobu, jak dlouho na dané škole sociální pedagog působí. Pro tyto potřeby jsme porovnali dobu působení sociálních pedagogů na jejich pozici a skutečnost, zda během této doby (tedy na začátku utváření pozice a nyní) došlo k nějaké změně ve vnímání a pokud ano, k jaké. Následně byly vytvořeny čtyři kategorie. „Zhoršení“ reprezentuje trend, kdy se odpověď proměnila z pozitivní na negativní. „Zlepšení“ pak naopak reprezentuje trend z negativní na pozitivní odpověď. Kategorie „Beze změny“ obsahuje odpovědi, které se nijak v závislosti na době nezměnily. „Nelze posoudit“ pak vždy obsahuje jedenkrát odpověď „Nevím“, tudíž nelze posoudit, o jakou změnu se jednalo.

Graf 15 Názorové změny pedagogických pracovníků ohledně pozice sociálního pedagoga v závislosti na době působení z perspektivy ředitelů škol

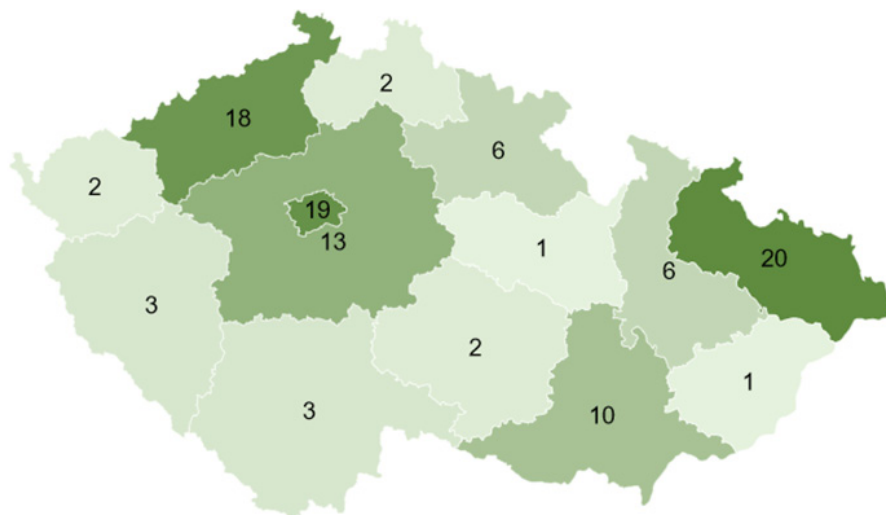
Zdroj: Vlastní výzkum; n = 102

V **Grafu 15** můžeme pozorovat, že ke zhoršení došlo jen v ojedinělých případech. Naopak ke zlepšení dochází poměrně často, a to zpravidla s rostoucí dobou. U 0–6 měsíců a 7–11 měsíců není zlepšení tak výrazné, avšak u 3–4 let a 5 a více let je vidět poměrně markantní zlepšení. Lze tedy konstatovat, že čím déle sociální pedagog na pozici působí, tím pozitivněji je zpravidla vnímán. To lze také pozorovat u kategorie „Beze změny“, v rámci které nebyly změny názoru tak intenzivní právě u působení do dvou let. U 3–4 roky a 5 a více let však došlo ke změně názoru u 70–80 % respondentů. Pokud v rámci odpovědí k nějakým změnám docházelo, byly to zpravidla pozitivní změny.

4.8 Působení sociálních pedagogů dle velikosti obce a školy

Sociální pedagogové se vyskytují ve všech krajích České republiky. Dlouhodobě je však jejich největší počet zpravidla v Moravskoslezském a Ústeckém kraji a v hlavním městě Praha. Nezanedbatelné počty jsou také ve Středočeském a Jihomoravském kraji. Naproti tomu velmi nízké počty jsou v kraji Zlínském, Pardubickém, Libereckém, Jihočeském, Plzeňském a Karlovarském. Celkově se pak sociální pedagogové centralizují do sociálně vyloučených lokalit či oblastí s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním a do velkých měst. Podrobnější rozložení počtu sociálních pedagogů, jejichž ZŠ se zapojuje do výzkumu, lze vidět na **Mapě 3**.

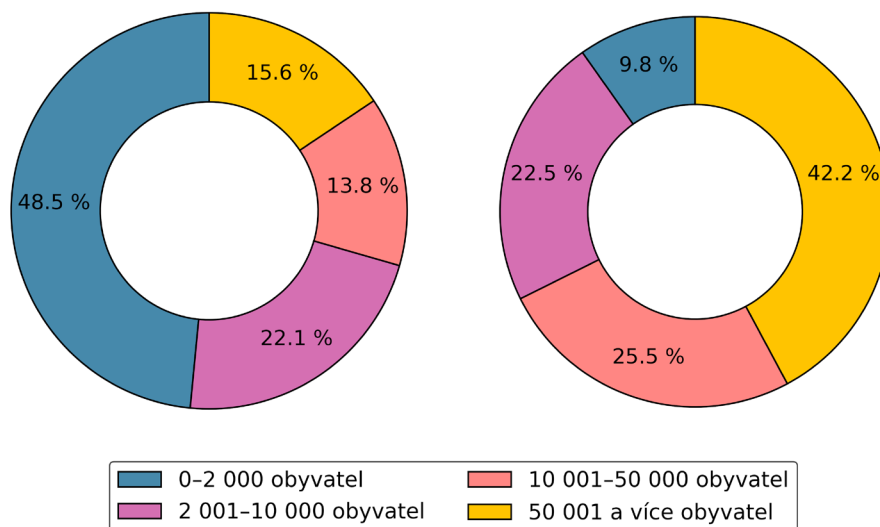
Mapa 3 Zapojené ZŠ s pozicí sociálního pedagoga



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 102

Výskyt ve větších obcích potvrzuje také náš výzkum. Přibližně 42,2% sociálních pedagogů působí v obcích s 50 000 a více obyvateli, v obcích s 10 000 až 50 000 pak dalších 25,5% sociálních pedagogů. Pouze každý desátý sociální pedagog (9,8%) působí v obci do 2 000 obyvatel. To může být způsobeno nižším počtem žáků škol v malých obcích, menším rozpočtem školy, a tudíž i menšími nároky na úvazky.

Graf 16 Velikost obce dle počtu obyvatel u ZŠ bez pozice sociálního pedagoga (vlevo) a s pozicí (vpravo)

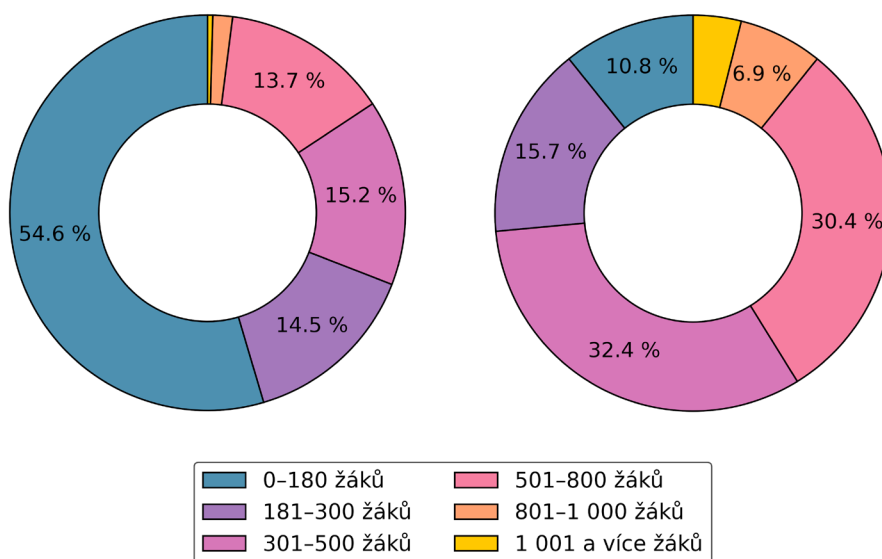


Zdroj: Vlastní výzkum; n₁ = 1178, n₂ = 102

Nejen velikost obce, ale také velikost školy dle počtu žáků je pro působení pozice sociálního pedagoga v současné době odlišná od škol bez pozice. Z **Grafu 16** je patrné, že pozice bývá zřízena zpravidla na větších školách. Více je tato problematika uplatnění sociálního pedagoga v závislosti na velikosti školy rozebírána ve výzkumné zprávě *Sociální pedagogové v českých školách* (Šmída et al., 2023).

Jak jsme avizovali výše, uplatnění na malých školách do 180 žáků je aktuálně komplikované, neboť malý počet žáků neumožňuje zřízení pozice sociálního pedagoga tak, jak by bylo potřeba. Přesto 10,8% ZŠ s počtem do 180 žáků zvládlo tuto pozici zřídit. Předpokládáme, že by se v tomto případě mohlo jednat o pozici na zkrácený úvazek.

Graf 17 Velikost školy dle počtu žáků u ZŠ bez pozice sociálního pedagoga (vlevo) a s pozicí (vpravo)



Zdroj: Vlastní výzkum; $n_1 = 1178$, $n_2 = 102$

V českém základním školství evidujeme velký počet škol s nízkým počtem žáků. Jen v našem datovém souboru je 54,09% ZŠ s počtem do 180 žáků. Z dat MŠMT pak vyplývá, že přibližně 25% ZŠ je s počtem do 50 žáků.⁴ Je zřejmé, že financování malých škol je značným přínosem pro malé obce a jejich obyvatele, pochopitelně to však zatěžuje státní rozpočet. Otázkou zůstává, jakou strategii MŠMT zvolí a zda skutečně dojde k redukci či slučování malých škol. Znamenalo by to totiž zkomplikování dostupnosti vzdělání pro sociálně znevýhodněné rodiny a rušení stovek pedagogických i nepedagogických pozic. Pozitiva lze spatřovat ve finančních úsporách, které by mohlo MŠMT „investovat“ právě do poradenských pozic a individuálních nástrojů pro školy.

⁴ Malé školy do 50 žáků tvoří čtvrtinu všech ZŠ v Česku. Dostupné na: <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-male-skoly-do-50-zaku-tvori-ctvrtinu-vsech-zs-v-cesku-40454117>

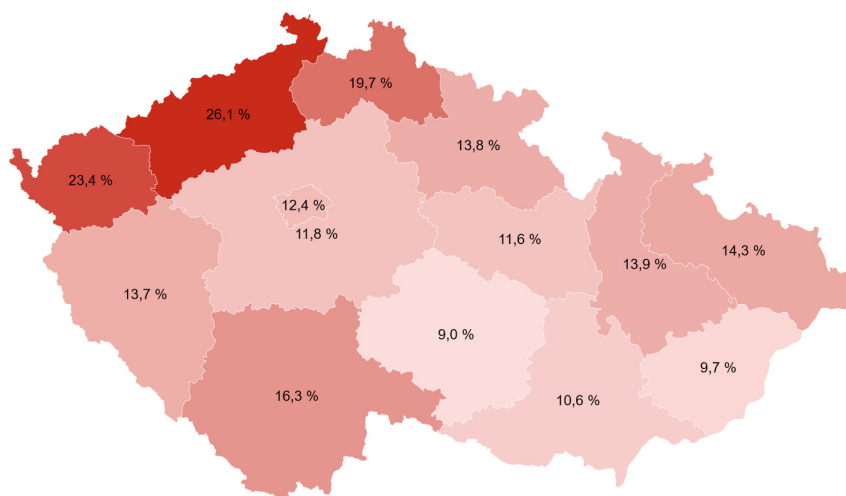
4.9 Žáci se sociálním znevýhodněním a jejich vzdělávání

Za žáka se sociálním znevýhodněním lze považovat takového žáka, u kterého identifikujeme bariéry ztěžující dosažení vzdělávacích úspěchů, které nejsou způsobeny zdravotními důvody. Na vině může být např. nedostatečná podpora v domácím prostředí, špatná socioekonomická situace rodiny žáka, nedostatečné zajištění potřeb dítěte, nespolupráce zákonných zástupců se školou, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka a řada dalších. Tyto jevy nepříznivě ovlivňují psychosociální vývoj žáka a míru úspěchu, které je schopen žák za takovýchto podmínek dosáhnout (Němec, 2023).

Aby mohla škola adekvátně reagovat na identifikaci těchto žáků a následně zahájit práci s nimi s cílem snížit tyto nerovnosti, potřebuje na to být vybavena nejen patřičnými finančními zdroji, ale především personálně (např. právě pozicí sociálního pedagoga). Dalším klíčovým aspektem pro identifikaci této skupiny žáků je metodická vybavenost, což je v současné době výrazně podporováno. Pro tyto potřeby byla vytvořena metodika *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole* (2023), která upozorňuje na nezbytnost zdokonalit systém identifikace těchto žáků jak v poradnách, tak ve školním prostředí.

Mapa 4 reflektuje situaci v krajích České republiky a znázorňuje tak průměrný podíl žáků se sociálním znevýhodněním na ZŠ zapojených do výzkumu. Nejvyšší průměr podílů žáků se sociálním znevýhodněním tak evidujeme v Ústeckém (26,1 %), Karlovarském (23,4 %) a Libereckém (19,7 %) kraji. Právě severozápad země se dlouhodobě potýká s nedostatkem kvalifikovaných pedagogických pracovníků, kriminalitou a dalšími negativními vlivy komplikujícími vzdělávání žáků (ČŠI, 2022).

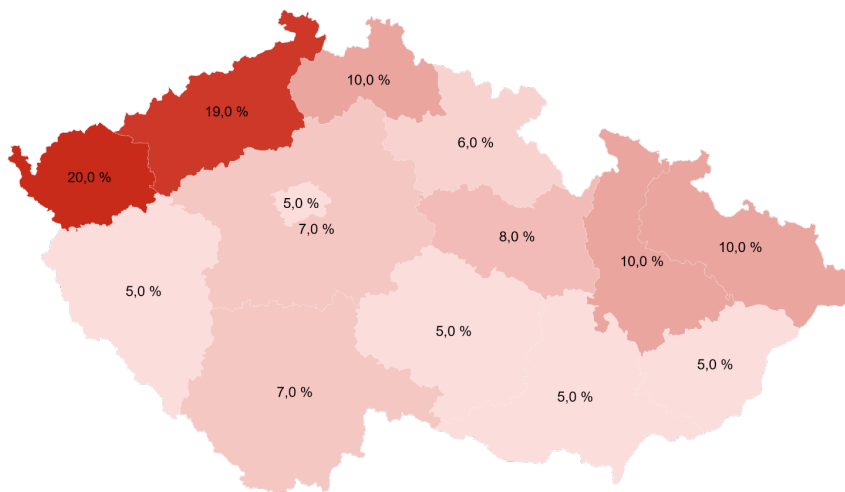
Mapa 4 Průměrný podíl žáků se sociálním znevýhodněním v ZŠ v jednotlivých krajích



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

Pro objektivnější posouzení míry sociálního znevýhodnění žáků v základním školství v regionech České republiky lze uvést také mediány podílů žáků se sociálním znevýhodněním, což reprezentuje **Mapa 5**. Z toho je patrné, že zasaženost Ústeckého (19,0 %) a Karlovarského (20,0 %) kraje je v České republice značně nejvyšší. Pozornost by však měla být věnována i dalším regionům, jako jsou Moravskoslezský (10,0 %), Olomoucký (10,0 %) a Liberecký (10,0 %) kraj a příhraniční oblasti.

Mapa 5 Mediány podílů žáků se sociálním znevýhodněním v ZŠ v jednotlivých krajích



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

Komplikace však přináší samotná identifikace žáka se sociálním znevýhodněním. Dle studie z roku 2015 se v České republice může vzdělávat přibližně 140 000 žáků, které bychom mohli identifikovat jako sociálně znevýhodněné. Daná studie však uvádí také spodní odhad na 50 000 žáků a horní odhad až na 231 742. Podporu ve 2. nebo 3. stupni podpůrných opatření by následně potřebovalo 35 218 žáků. Dalších více než 105 000 žáků by potřebovalo podporu alespoň v rámci 1. stupně (Kolektiv autorů, 2015).

Jak ukazuje **Tabulka 6**, počet identifikovaných žáků se však pohybuje v podstatně nižších hodnotách. Ve školním roce 2018/2019 bylo žáků ZŠ s odlišnými kulturními či životními podmínkami identifikováno pouze 14 305, v roce 2022/2023 to bylo již 19 125.

Tabulka 6 Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti odlišných kulturních a životních podmínek v základním školství

Rok	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Počet žáků	14 305	16 241	17 273	17 507	19 125

Zdroj: Statistická ročenka MŠMT

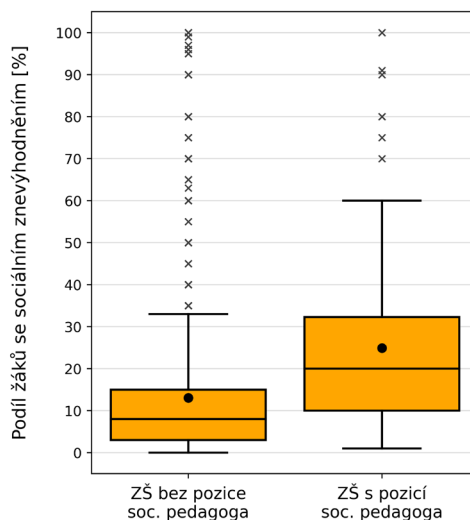
Školy v našem výzkumu uváděly průměrné procento žáků se sociálním znevýhodněním. Průměrný podíl všech ZŠ pak vychází na 13,96 %. V základním školství bylo přitom v roce 2022/2023 vzděláváno 1 007 778 žáků. Z toho plyne, že jenom v ZŠ bylo vzděláváno, s využitím uváděného průměru, přibližně 140 686 žáků se sociálním znevýhodněním. Identifikováno jako „sociálně znevýhodnění“ přitom bylo v tomto roce pouze 19 125 žáků, tedy přibližně polovina žáků vyžadujících zvýšená opatření a podporu, než jaký je odhad právě z roku 2015. Daná studie (Kolektiv autorů, 2015) navíc pracovala s celkovým počtem 854 137 žáků vzdělávajících se v základním vzdělávání ve školním roce 2014/2015. V roce 2022/2023 však základní vzdělávání navštěvovalo 1 007 778 žáků. Pokud bychom využili procentuální podíly středního odhadu zmiňované studie, jednalo by se o 131 011 žáků s potřebou podpůrného opatření v 1. stupni, 30 233 žáků s potřebou ve 2. stupni a 10 007 žáků s potřebou ve 3. stupni. Celkově by se tedy mohlo jednat o 171 322 žáků se sociálním znevýhodněním v základním školství při středním odhadu. Při využití horního odhadu by se pak celkově jednalo o 282 177 žáků. Pro posouzení adekvátní míry podpory daného žáka se sociálním znevýhodněním je potřeba, aby všichni potenciálně ohrožení žáci prošli odbornou diagnostikou a je nezbytné mít vhodné nástroje pro tuto identifikaci.

Další počty žáků se sociálním znevýhodněním můžeme očekávat na školách středních a mateřských. Pokud bychom předpokládali, že na středních školách je okolo 5 % a v mateřských školách okolo 10 %, činil by ve školním roce 2022/2023 počet žáků se sociálním znevýhodněním na středních školách 23 160 žáků a v mateřských dokonce 36 921 (lze považovat za střední odhad). Lze tedy odhadnout, že reálný celkový počet žáků se sociálním znevýhodněním může být ještě více alarmující, než předpokládáme. Celkem by se tedy ve školství, dle našich propočtů, mohlo vyskytovat přibližně 150 000 (spodní odhad) až 342 258 (horní odhad) žáků se sociálním znevýhodněním. Střední odhad potom lze stanovit na 231 403 žáků se sociálním znevýhodněním z celkového počtu 1 824 777 žáků v předškolním, základním a středním školství, což odpovídá 12,68 % všech žáků ve školství.

Pozice sociálního pedagoga je často spojována právě s žáky se sociálním znevýhodněním jako hlavní cílovou skupinou. **Graf 18** poukazuje na skutečnost, že u škol s pozicí sociálního pedagoga je skutečně vyšší procento žáků se sociálním znevýhodněním. Není to však podmínka. Graf napovídá, že i školy bez sociálního pedagoga mají vysoké procento žáků se sociálním znevýhodněním, a naopak, pozice sociálního pedagoga nemusí být nezbytně zřízena na škole s touto cílovou skupinou žáků. Medián u škol bez pozice

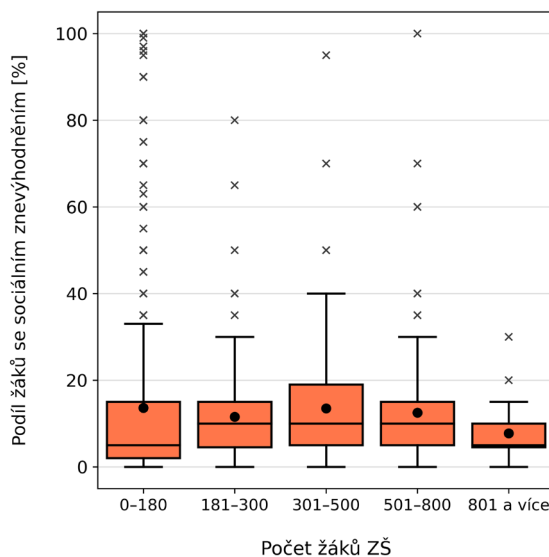
je v hodnotě 8 % a s pozicí v hodnotě 20 %, což značí signifikantní rozdíl. To jsme ověřili využitím U-testu Manna-Whitneyho s porovnáním uvedených dvou skupin ($p < 0,001$; hladina významnosti 1 %). Byl testován také koeficient věcné významnosti Cohenovo d , který byl vypočten na hodnotu 0,68. Z toho plyne, že vyšší podíl žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole má středně významný vliv ($\text{effect size } 0,50 \leq d < 0,80$) na existenci pozice sociálního pedagoga (Sawilowsky, 2009). V rámci jiného výzkumu pak sami sociální pedagogové uvedli takové hodnoty, jejichž medián byl stanoven na hodnotu 25 % (Šmída et al., 2023).

Graf 18 Podíl žáků se sociálním znevýhodněním v ZŠ bez pozice sociálního pedagoga a s pozicí sociálního pedagoga



Zdroj: Vlastní výzkum; $n_1 = 1178$, $n_2 = 102$

Pokud dojde k plánovanému indexovému financování škol (jak je uvedeno v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027*), do jehož výpočtu se s největší pravděpodobností promítnou i počty žáků se sociálním znevýhodněním, bude třeba adekvátně nastavit podporu škol s menším počtem žáků. V současné době je financování podpůrných pozic prostřednictvím operačních programů (OP JAK) nastaveno tak, že menší školy pod 180 žáků nemají nárok na financování personální pozice a podpora je tak zajištěna prostřednictvím poraden. Jak můžeme vidět na **Grafu 19**, ačkoliv je medián podílu žáků se sociálním znevýhodněním velmi nízký (5 %) právě u malých škol do 180 žáků, obsahuje tato skupina nejvíce tzv. „extrémních“ hodnot stanovující průměr na 13,6 %. To znamená, že existuje mnoho ZŠ, které vzdělávají vysoký podíl žáků se sociálním znevýhodněním a mimořádná finanční či personální podpora by tak byla velmi žádoucí.

Graf 19 Podíl žáků se sociálním znevýhodněním vzhledem k velikosti školy

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

V rámci hypotézy jsme předpokládali, že při vyšším podílu žáků se sociálním znevýhodněním současně porostou potřeby školy. Tuto hypotézu jsme otestovali zvláště na všech vyspecifikovaných potřebách:

H_{A1} : Podíl žáků se sociálním znevýhodněním má signifikantní vliv na intenzitu potřeb základní školy.

Z **Tabulky 7** je patrné, že vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním má vliv na intenzitu potřeb, které školy vykazují. Z 25 oblastí současných potřeb základních škol se testováním potvrdila signifikantní závislost na podílu žáků se sociálním znevýhodněním u 22 oblastí potřeb. Signifikantní vztah jsme neodhalili u potřeby *sestavování individuálního vzdělávacího plánu, realizace volnočasových aktivit a akcí školy* a překvapivě ani při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je však třeba říci, že všechny tyto potřeby, které školy ve spojitosti se vzděláváním vyššího procenta žáků se sociálním znevýhodněním vykazují, je třeba dostatečně obsáhnout i z hlediska finančních zdrojů. Z těch mohou následně školy financovat nezbytné personální pozice odborníků, modernizovat a inovovat školní prostředí, zajišťovat kvalitní podporu a vzdělávání žáků a jejich rodin, nabízet žákům možnost doučování aj.

Tabulka 7 Porovnání intenzity vybraných potřeb škol v návaznosti na uváděný počet vzdělávaných žáků se sociálním znevýhodněním na dané škole

Potřeba	Trénovací sada		Testovací sada		Medián		Závěr
	Z	p	Z	p	Nepotřebují	Potřebují	H ₀₁
Metodické vedení a koordinace preventivních aktivit	3,057	0,001	2,822	0,002	7	10	Zamítáme
Realizace preventivních aktivit	4,356	< 0,001	2,547	0,005	5	10	Zamítáme
Intervence rizikového chování žáků	5,842	< 0,001	6,020	< 0,001	5	10	Zamítáme
Intervence k potřebám žáků	5,431	< 0,001	4,871	< 0,001	5	10	Zamítáme
Krizová intervence	4,942	< 0,001	5,885	< 0,001	5	10	Zamítáme
Depistáž a diagnostika	4,585	< 0,001	3,132	< 0,001	5	10	Zamítáme
Vedení třídnických hodin	2,934	0,002	2,976	0,001	7	10	Zamítáme
Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	2,898	0,002	1,480	0,068	8	10	Nelze zamítnout
Práce s žáky s výchovnými obtížemi	5,688	< 0,001	5,480	< 0,001	5	10	Zamítáme
Práce s žáky se sociálním znevýhodněním	8,920	< 0,001	8,167	< 0,001	5	15	Zamítáme
Podpora duševního zdraví žáků	5,653	< 0,001	4,250	< 0,001	5	10	Zamítáme
Poradenství a metodická podpora pedagogům	4,271	< 0,001	4,383	< 0,001	5	10	Zamítáme
Realizace volnočasových aktivit a akcí školy	1,604	0,053	2,147	0,015	8	10	Nelze zamítnout
Předcházení a řešení školní neúspěšnosti	6,487	< 0,001	5,224	< 0,001	5	10	Zamítáme
Realizace osobnostní a sociální výchovy	4,682	< 0,001	5,271	< 0,001	5	10	Zamítáme

Tabulka 7 – pokračování

Potřeba	Trénovací sada		Testovací sada		Medián		Závěr
	Z	p	Z	p	Nepotřebují	Potřebují	H ₀₁
Poskytování kariérního poradenství	2,855	0,002	3,994	< 0,001	8	10	Zamítáme
Komunikace s externími subjekty (PPP, OSPOD, neziskovky aj.)	3,654	< 0,001	3,827	< 0,001	7	10	Zamítáme
Řešení konfliktů, mediace	4,251	< 0,001	4,481	< 0,001	5	10	Zamítáme
Sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáků	3,558	< 0,001	0,695	0,242	8	10	Nelze zamítnout
Sestavování individuálního výchovného programu žáků	4,419	< 0,001	3,823	< 0,001	7	10	Zamítáme
Komunikace s rodinou	6,230	< 0,001	5,634	< 0,001	5	10	Zamítáme
Terénní práce s rodinou žáků	7,829	< 0,001	7,492	< 0,001	5	10	Zamítáme
Doučování žáků	3,387	< 0,001	3,854	< 0,001	7	10	Zamítáme
Práce se školním/ třídním klimatem	4,814	< 0,001	3,203	< 0,001	5	10	Zamítáme
Z _{krit} = 2,326							

Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

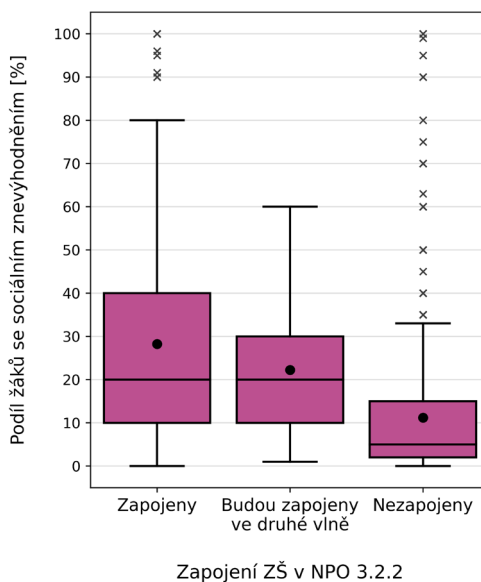
Testování proběhlo vždy na trénovací a testovací sadě, přičemž jsme ověřovali každou oblast potřeby jako samostatnou dílčí hypotézu. Pro toto testování jsme využili jednostranný U-test Manna-Whitneyho na hladině významnosti 1%. V **Tabulce 7** jsou pro lepší názornost mj. uvedeny mediány procentuálního podílu žáků se sociálním znevýhodněním u škol s potřebou a bez ní v jednotlivých oblastech. Pokud se podíváme na potřebu *práce s žáky se sociálním znevýhodněním*, je zde dle očekávání největší rozdíl mezi mediány podílu žáků se sociálním znevýhodněním, což opticky potvrzuje správnost testování.

4.10 Projekt NPO – Podpora škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků

Projekt NPO, který cílí na podporu škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků, je široce využívaným zdrojem pro financování pozice sociálního pedagoga. Projekt již ve svém názvu předestírá, že se zaměřuje na školy, ve kterých pracují zpravidla s žáky se sociálním znevýhodněním. Výběr škol byl však sestaven na základě „kompozičního indexu MŠMT“, který kombinoval data ohledně počtu žáků romských, vietnamských, slovenských, ukrajinských, sociálně znevýhodněných, se speciálními vzdělávacími potřebami a dalšími daty obsahujícími předčasné odchody ze vzdělávání, index sociálního vyloučení obce aj.

V dokumentaci k výzvě a v katalogích nástrojů můžeme zaznamenat, že sociálnímu znevýhodnění je věnována prakticky každá personální pozice a další nástroje. Lze tedy očekávat, že do projektu jsou zahrnuty právě školy s „nadprůměrným zastoupením“ žáků se sociálním znevýhodněním. Pro tyto účely jsme porovnali informace o zapojení dané školy do projektu s uváděným procentem žáků se sociálním znevýhodněním.

Graf 20 Podíl žáků se sociálním znevýhodněním a zapojení ZŠ do projektu NPO 3.2.2



Zdroj: Vlastní výzkum; n = 1280

Základní školy zapojené do první vlny projektu NPO či očekávající zapojení v rámci druhé vlny vykazují výrazně vyšší průměr i medián podílu žáků se sociálním znevýhodněním než školy, které zapojeny nejsou. Toto porovnání lze vidět na **Grafu 20**. Tento vztah jsme otestovali Kruskal-Wallisovým testem, který potvrdil statisticky významnou souvislost mezi zapojením do projektu

a uváděným podílem sociálně znevýhodněných žáků (u trénovací i testovací sady p -hodnota $< 0,001$). Podrobnější analýza, konkrétně Dunnův test s Bonferroniho korekcí na mnohonásobné porovnávání, ukázala statisticky významný rozdíl právě mezi skupinami škol, které jsou či budou zapojeny v projektu NPO 3.2.2, a škol, které nejsou zapojeny.

Mezi školami, které nejsou v projektu zahrnuty a ani to neočekávají v rámci druhé vlny, je pozoruhodně velké množství extrémních hodnot, tedy škol uvádějících velmi nadprůměrné zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním. To může být způsobeno nedostatkem informací školy ohledně případného zapojení ve druhé vlně, ale i odmítnutím ředitele, aby byla škola do projektu zařazena. Jako poslední se nabízí možnost neoptimálně nastaveného výběru škol, který chybně vyloučil oprávněně žadatele o zapojení do projektu. Zároveň je tu značné množství škol, které nemají tak vysoký podíl žáků se sociálním znevýhodněním (0 % až 15 %) a přesto jsou do projektu zapojeny, nebo takové zapojení alespoň očekávají. Ze 173 škol zapojených do projektu a zároveň zapojených do našeho výzkumu je 63 škol, které mají méně než 15 % žáků se sociálním znevýhodněním (36,42 % škol zapojených do projektu). Méně než 10 % pak uvedlo 33 škol (19,08 % škol zapojených do projektu).

Ačkoliv sociální pedagog nepracuje pouze s žáky se sociálním znevýhodněním, je to jeho aktuálně nejčastější cílová skupina. I to je zřejmě důvod, proč je pozice sociálního pedagoga druhou nejvyužívanější personální podporou v rámci tohoto projektu (v rámci 1. vlny bylo školami požádáno o 76 pozic sociálního pedagoga). Potvrzují to také ředitelé ZŠ, kteří nezbytnost práce s žáky se sociálním znevýhodněním uvedli jako nejčastější důvod pro zavedení pozice sociálního pedagoga do jejich školy (67,6 %).

4.11 Závěrečné shrnutí výzkumu

Sociální pedagogové nacházejí uplatnění ve školství již řadu let, jejich uzákonění mezi pedagogické pracovníky a zavedení profese do katalogu prací však dlouhodobě stagnuje. V kontextu snah o změnu tohoto stavu a podporu profesionalizace pozice je nutné aktivně podporovat realizaci výzkumů a rozvíjet sociální pedagogiku nejen jako vědeckou disciplínu, ale také její reálnou aplikaci v praxi. Současná situace ve školství i společnosti tak přináší významnou příležitost pro sociální pedagogy uplatnit své kompetence a široký odborný rámec pro řešení palčivých výzev a problémů. Zrealizovali jsme proto rozsáhlé kvantitativní šetření v základních školách v České republice s cílem ověřit uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga v kontextu aktuálních potřeb škol s ohledem na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Zaměřili jsme se také na názory ředitelů na pozici sociálního pedagoga, na dobu, jak dlouho sociální pedagogové ve školách působí, ale také z jakých zdrojů jsou pozice financovány. Důležité pro nás bylo mj. zjistit, jaké

jsou aktuální potřeby škol a jak se liší v závislosti na velikosti školy dle počtu žáků, na regionu, ve kterém se škola nachází, ale také jak se potřeby proměňují ve spojitosti s vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním.

Jádrem empirických zjištění bylo ověřit uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga navržením možných přístupů či strategií pro výběr škol vykazujících takové potřeby, které vyžadují zvýšenou personální podporu v podobě pozice sociálního pedagoga. Pro tyto účely jsme vytvořili čtyři možné přístupy. První z nich zohledňuje podíl vykonávaných činností v porovnání s uváděnými potřebami škol. Pokud tedy škola uvedla alespoň polovinu potřeb odpovídajících činnostem sociálního pedagoga ve stanovené intenzitě, identifikovali jsme ji jako školu potřebující pozici sociálního pedagoga. Dle tohoto kritéria by pozici využilo 41,30 % ZŠ. Druhý přístup se také zaměřoval na porovnání potřeb škol ve spojitosti s činnostmi, které sociální pedagog vykonává. Zde jsme však činnosti rozdělili na hlavní činnosti tvořící jádro pozice a na vedlejší činnosti. Škola následně musela splňovat buďto uvedení 8 a více potřeb, které odpovídají hlavním činnostem sociálního pedagoga, případně pak uvést 6 nebo 7 potřeb odpovídajících hlavním činnostem a zároveň minimálně 5 potřeb, které odpovídají vedlejším činnostem sociálního pedagoga. V tomto případě kritérium splnilo celkem 37,60 % ZŠ. Třetí přístup posuzoval potřebnost pozice na základě uvedeného počtu žáků se sociálním znevýhodněním. Uplatnitelnost jsme porovnávali na různé hladině procentuálního podílu těchto žáků. Při stanovení hladiny 15 % a více žáků se sociálním znevýhodněním jako podmínky pro potřebnost pozice sociálního pedagoga by kritérium splnilo 33,20 % ZŠ. S cílem přinést lepší náhled na uplatnitelnost sociálních pedagogů jsme stanovili také hladiny počtu žáků se sociálním znevýhodněním na úrovni 20 % a více (splňuje 25,36 % ZŠ), 30 % a více (splňuje 13,98 % ZŠ) a 50 % a více (splňuje 6,33 %). Vzhledem ke skutečnosti, že vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním signifikantně souvisí s většinou námi vyspecifikovaných potřeb škol (viz podkapitola 4.9 Žáci se sociálním znevýhodněním a jejich vzdělávání), lze tento přístup k výběru škol pro zřízení pozice sociálního pedagoga, považovat za nevhodnější variantu. Doporučovali bychom mj. tuto strategii zohlednit v plánovaném indexovém financování škol, neboť je nejen velmi objektivní vzhledem k potřebám škol, ale také nejméně náročná pro realizaci. Čtvrtý přístup pak zohledňuje uváděný počet žáků se sociálním znevýhodněním ve spojení s intenzitou potřeb škol. Pokud škola uvedla alespoň 15 % a více žáků se sociálním znevýhodněním a současně vykazovala potřeby jako v druhém přístupu (potřeby odpovídající hlavním a vedlejším činnostem sociálního pedagoga), splnila stanovené kritérium. Podmínky tohoto přístupu splnilo celkem 16,13 % ZŠ. Pokud bychom k tomu připočítali i školy, na kterých je pozice sociálního pedagoga již zřízena, jednalo by se o 22,81 % ZŠ. Při porovnání jednotlivých přístupů lze odhadnout, že by pozici sociálního pedagoga využila přibližně každá třetí až čtvrtá ZŠ v České republice. Reálné uplatnění však může být podstatně vyšší, neboť pozice sociálního pedagoga se nezaměřuje pouze na žáky se sociálním

znevýhodněním. Případné strategie výběru škol pro zřízení pozice přináší také Moravec et al. (2015), přičemž se v rámci připravovaného indexovaného financování škol shodujeme na přístupu, že by zřízení pozice bylo nabídnuto všem školám a bylo by pouze na jejich uvážení, zda pozici zřídí.

Zajímavá zjištění výzkumu plynou také z intenzity vybraných potřeb ZŠ v České republice. Ředitelé a ředitelky uváděli míru intenzity, jak moc danou oblast potřebují aktuálně na jejich škole obsáhnout. Možnosti odpovědí pak byly na škále „Vůbec“, „Jen občas“, „Tak napůl“, „Často“ a „Velmi často“. Pokud škola vykazovala v dané potřebě intenzitu „Tak napůl“ až „Velmi často“, identifikovali jsme tuto potřebu jako významnou – tedy, že škola má skutečně v této oblasti takovou potřebu, kterou by bylo třeba saturovat. V případě, že škola zvolila u dané potřeby intenzitu „Jen občas“, nepovažovali jsme sice tuto potřebu za nezbytnou k akutní saturaci, zahrnuli jsme ji však do předkládaných výsledků. Na základě tohoto nastavení lze konstatovat, že nejintenzivnější potřebou se stalo *poradenství a metodická podpora pedagogům*, které uvedlo v jakékoliv intenzitě 93,4 % škol. Výrazná byla také *potřeba práce s žáky s výchovnými obtížemi* (91,2 %), *intervence k rizikovému chování žáků* (90,5 %), *práce se školním/třídním klimatem* (87,4 %) a *intervence k potřebám žáků* (86,3 %). Za nejméně intenzivní potřebu můžeme dle zjištění považovat *poskytování kariérního poradenství* (60,0 %) a *doučování žáků* (64,5 %). Pokud bychom chtěli znát nejvýraznější potřeby v intenzitě „Tak napůl“ až „Velmi často“, jednalo by se o *intervenci rizikového chování žáků* (63,3 %), *realizaci preventivních aktivit* (61,5 %), *krizovou intervenci* (61,1 %) a *práci s žáky s výchovnými obtížemi* (60,8 %). Z výše uvedeného je patrné, že školy vykazují skutečně intenzivní potřeby v oblastech, ve kterých se může sociální pedagog významně uplatnit. V tomto kontextu je třeba zmínit také potřebu *terénní práce*. Tu totiž vyazuje v jakékoliv intenzitě 74,4 % ZŠ, tedy tři ze čtyř škol. Intenzitu „Tak napůl“ až „Velmi často“, kterou považujeme za poukazující na reálnou potřebu školy, vyazuje 55,3 % ZŠ. Tedy více než každá druhá základní škola by potřebovala pracovníka, který by realizoval terénní práci pro zajištění spolupráce s rodinou žáka. Potřeba *pracovat intenzivně s rodinou žáka* se shoduje také s výsledky nedávného šetření. Dle 63,44 % ZŠ nejčastěji limituje komplexní rozvoj žáka vliv rodiny a dalších osob v blízkém okolí (MŠMT, 2023). Pozice sociálního pedagoga, případně sociálního pracovníka jsou jediné pozice ve školství, které terénní práci realizují. Vzhledem k intenzivní potřebě škol v této oblasti je třeba školám nabídnout nástroje, jak tuto potřebu saturovat. Potřeby škol se v závislosti na počtu žáků příliš neliší, mírně nižší potřeby evidujeme pouze u škol s počtem žáků do 180. Z výše uvedeného lze konstatovat, že uplatnění pozice sociálního pedagoga v základním školství je skutečně významné a sociální pedagogové by tak mohli sehrát klíčovou roli v systémovém a dlouhodobém naplňování potřeb škol.

Pozice sociálního pedagoga bývá nejčastěji spojována s žáky se sociálním znevýhodněním, což nám potvrzuje také využití U-testu Manna-Whitneyho. Při porovnání škol, na kterých sociální pedagog působí (20,0 %), a škol,

na kterých pozice zřízena není (8,0 %), evidujeme značné rozdíly v mediánech obou skupin. Zároveň však sociální pedagogové působí na školách, kde je tento podíl výrazně nižší. Současně existuje mnoho škol bez pozice sociálního pedagoga, které mají vysoké procento vzdělávaných žáků se sociálním znevýhodněním. V náplni práce sociálního pedagoga se často hovoří o jeho roli v oblasti identifikace žáků se sociálním znevýhodněním, podpoře školní úspěšnosti, adaptaci žáků, podpoře školní docházky a studijní motivace žáků, koordinaci a facilitaci spolupráce mezi školou, rodinou žáka a externími institucemi a celkově o podpoře této skupiny žáků.

Na základě deskriptivní analýzy dat jsme zjistili, že nejvíce zasažené regiony, vzhledem k zjištěnému průměru podílů žáků se sociálním znevýhodněním, jsou Ústecký (26,1 %) a Karlovarský (23,4 %) kraj. Vyšší podíl jsme identifikovali také v kraji Libereckém (19,7 %), Jihočeském (16,3 %), Moravskoslezském (14,3 %), Olomouckém (13,9 %), Královéhradeckém (13,8 %) a Plzeňském (13,7 %). Pokud bychom se však podívali na mediány podílů žáků se sociálním znevýhodněním v jednotlivých krajích, zjistíme, že se situace pozitivně promění v Libereckém (10,0 %) a Jihočeském (7,0 %) kraji. Zatíženost Ústeckého (19,0 %) a Karlovarského (20,0 %) kraje je však stále vysoká. Pro hlubší pochopení procentuálního zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním jsme sledovali také velikost školy dle počtu žáků. Mírná rozdílnost byla pozorována u mediánů škol do 180 žáků a u škol s počtem žáků 801 a více (viz **Graf 6**). Výraznější rozdíly jsme zde neobjevili. Zajímavá je však hodnota průměru u škol s počtem žáků do 180 (13,6 %), neboť tato kategorie škol vykazuje mnoho extrémních hodnot. Z toho plyne, že ačkoliv malé školy vykazují spíše nižší podíly žáků se sociálním znevýhodněním, existuje mnoho škol, které naopak vzdělávají vysoký podíl žáků se sociálním znevýhodněním. To by mělo být adekvátně zohledněno při potenciálním indexovém financování škol.

Problematika vzdělávání této skupiny žáků se týká mj. zvýšených potřeb škol. Pro účely testování, které potřeby skutečně signifikantně souvisí s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním, jsme využili jednostranný U-test Manna-Whitneyho, kterým jsme otestovali všech 25 vybraných potřeb, a to na hladině významnosti 1 %. Z těchto potřeb se nepotvrdila naše hypotéza u potřeb *sestavování individuálního vzdělávacího plánu, realizace volnočasových aktivit a akcí školy ani u práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Zbývající potřeby tedy vykazovaly signifikantní souvislosti, přičemž hodnota p byla až na výjimky (0,002) hluboce pod hladinou významnosti ($< 0,001$). Uvedená zjištění výrazně podporují optimálnost třetího přístupu při výběru škol vykazujících potřebnost pozice sociálního pedagoga, neboť současně zohledňuje také intenzitu potřeb škol. Jak již bylo předestřeno, role sociálního pedagoga je často skloňována ve spojitosti s identifikací žáků se sociálním znevýhodněním. Tato problematika je však dlouhodobě velmi komplikovaná a ve školách ani školských zařízeních se příliš nedaří tuto cílovou skupinou včas odhalovat (Němec, 2023). Dle našich propočtů bylo pouze

v základním školství v roce 2022/2023 vzděláváno přibližně 140 000 žáků se sociálním znevýhodněním. Pokud bychom využili odhady ze studie z roku 2015, dostali bychom se při středním odhadu (předpoklad, že 17 % žáků ZŠ je sociálně znevýhodněno) na číslo 171 322 žáků, při horním odhadu (předpoklad, že 28 % žáků ZŠ je sociálně znevýhodněno) dokonce na 282 177 žáků. Námi předkládané výsledky jsou mírně vyšší než předkládala studie z roku 2015, neboť stanovovala střední odhad na 140 72 žáků a horní odhad na 231 742 žáků se sociálním znevýhodněním (Kolektiv autorů, 2015). To může být způsobeno zlepšením identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v průběhu let. Při přičtení odhadů počtu žáků se sociálním znevýhodněním z předškolního a středního školství by se tak reálné číslo mohlo pohybovat při středním odhadu na hodnotě 231 403 žáků se sociálním znevýhodněním (12,68 % z celkového počtu žáků). V kontextu výše uvedeného shrnutí problematiky vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je třeba do škol implementovat takový nástroj/personální podporu, která bude moci flexibilně a erudovaně provádět depistáž s cílem odhalit takto ohrožené žáky a iniciovat jejich případnou návštěvu školského poradenského zařízení a následné zařazení do vhodného stupně podpurných opatření.

Pro implementaci pozice sociálního pedagoga do školního prostředí je vhodné znát výzvy a rizika, která zřízení pozice ve škole provází. Z tohoto důvodu jsme sledovali výpovědi ředitelů ohledně nastavení pozice na školách, kde pozice již funguje. Zajímavou se stala doba, jak dlouho již pozice na škole funguje. Nejvíce pozic sociálního pedagoga je na škole zřízených pouze 0–6 měsíců (41,2 %), následně pak 1–2 roky (18,6 %), 3–4 roky (18,6 %) a 7–11 měsíců (11,8 %). Více než 5 let je pak pozice na 9,8 % škol. Z těchto dat je patrné, že délka fungování pozice většinou nepřekračuje období jednoho projektu (2 roky). Škol, které mají pozici 3 a více let, je 28,4 %. Udržení kontinuity pozice a jejího financování je značně komplikované, a to i přes skutečnost, že mají školy možnost financovat pozici z několika různých zdrojů (8). To mj. odpovídá našim zjištěním, kde sami sociální pedagogové uvedli až 9 různých zdrojů pro financování jejich pozice (Šmída et al., 2023). Pokud ředitel zřídil pozici, nejčastěji tak učinil z důvodu nezbytnosti práce s žáky se sociálním znevýhodněním (67,6 %), ale i při nezbytnosti uspokojovat potřeby školy a žáků (57,8 %). U škol, na kterých pozice není zřízena, jsme zjišťovali důvody tohoto nezavedení. Nejčastěji ředitelé uváděli finanční komplikace pro zřízení pozice (42,3 %), neznalost pozice a její náplně práce (24,4 %), skutečnost, že se dle zákona nejedná o pedagogického pracovníka (21,6 %) či komplikace při zajištění kvalifikovaného pracovníka (19,9 %). Pokud bychom předpokládali, že 19,9 % škol, které vhodného kandidáta nezajistily, má o tuto pozici zájem, jednalo by se potenciálně o 852 ZŠ. Zájem o pozici je tedy poměrně výrazný. V další položce dotazníku jsme zjišťovali, jaké postoje mají ředitelé ke zřízení pozice za současných podmínek a v případě legislativních ukotvení. Zde se názory velmi lišily. Pozitivní přístup ke zřízení pozice za současných podmínek uvedlo 37,27 % škol, negativní pak 40,06 %. Po případném uzákonění

sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky by však pozici rádo zřídilo 47,88 % ZŠ. Negativní postoje ke zřízení pak přetrvaly u 23,94 % ZŠ. Lze tedy pozorovat poměrně výraznou názorovou proměnu k lepšímu, pokud by byl sociální pedagog uzákoněn mezi pedagogické pracovníky. Dle jiného výzkumu, který jsme realizovali přímo se sociálními pedagogy, považuje 91,67 % ředitelů pozici sociálního pedagoga na jejich škole za přínosnou a pozici podporují (Šmída et al., 2023). Vzhledem k dlouhodobé neobeznámenosti s touto pozicí by pak postoj k zavedení pozice jistě ovlivnila i cílená informační kampaň přibližující koncepci pozice ředitelům i pedagogickým pracovníkům škol. Identická doporučení přinášela studie *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol* (Moravec et al., 2015). Zajímavý náhled přináší také vnímání pozice pedagogickými pracovníky škol (dle výpovědi ředitelů) na školách, kde je již pozice zřízena. Zde převládaly při utváření pozice rozličné, přesto spíše pozitivní názory ohledně přínosnosti pozice sociálního pedagoga (55,0 % považovalo pozici za přínosnou), avšak po zavedení pozice a uplynutí doby se postoje k přínosnosti pozice razantně proměnily (86,3 % považuje pozici za přínosnou). Z doplněných výpovědí ředitelů pak vyplývá, že je pozice vnímána jako nesystémová. Upřednostnili by uzákonění pozice mezi pedagogické pracovníky a zavedení profese do katalogu prací, což by narovnilo pracovní právní podmínky pozice, objasnilo jeho zařazování do platových tabulek a vyřešilo také komplikace s řádnou dovolenou. Obdobně situaci vidí i sami sociální pedagogové, se kterými jsme prováděli dotazníkové šetření v jiném výzkumu (Šmída et al., 2023).

V návaznosti na stanovení hlavního cíle výzkumu, tedy objasnění uplatnitelnosti pozice sociálního pedagoga v základním školství v kontextu současných potřeb škol, a vzhledem k teoretické analýze předkládané problematiky a empirickým zjištěním rozsáhlého výzkumu z celkem 1280 základních škol zaujímáme k výzkumným otázkám následující stanoviska.

VO1: Jaké je uplatnění pozice sociálního pedagoga v základním školství v kontextu potřeb škol?

Potřeby základních škol jsou v současné době velmi intenzivní, a to nehledě na počet vzdělávaných žáků. To přináší značné uplatnění pro sociální pedagogy, kteří mohou na tyto potřeby odborně a flexibilně reagovat. Výrazné potřeby škol se ukázaly v oblasti poradenství a metodické podpory pedagogům a při intervenčním působení v oblasti rizikového chování, výchovných potřeb i uspokojování potřeb žáků. Zřejmá je také potřeba práce s žáky se sociálním znevýhodněním a práce s rodinou žáka, na což lze reagovat např. realizací terénní práce. U potřeby terénní práce jsme zaznamenali vysokou intenzitu potřebnosti (74,7 %), kterou by právě sociální pedagog mohl pomoci saturovat. Dle našich propočtů uváděných potřeb škol by tak sociální pedagog mohl najít uplatnění na 37,60 % (přístup č. 2) až 41,3 % (přístup č. 1)

ZŠ v České republice. Lze tedy konstatovat, že potřeba pozice sociálního pedagoga je v současné době skutečně vysoká.

VO2: Jaké je uplatnění pozice sociálního pedagoga v základním školství v kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním?

Uplatnění pozice sociálního pedagoga je značné také v kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Dle našeho odhadu by se v českém základním školství mohlo vyskytovat přibližně 140 000 žáků se sociálním znevýhodněním, reálná čísla však mohou být podstatně vyšší. Systém identifikace těchto žáků v praxi navíc stále zaostává, s čímž by mohl výrazně pomoci právě sociální pedagog. Je třeba zohlednit také potřeby škol, neboť většina z nich, v důsledku vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, signifikantně roste. Práce se žáky se sociálním znevýhodněním je přitom klíčová pro jejich školní úspěšnost a jako prevence předčasných odchodů ze vzdělávání. Pozice sociálního pedagoga přitom se žáky se sociálním znevýhodněním intenzivně pracuje. Uplatnění pozice tak lze určit na základě podílu žáků se sociálním znevýhodněním vzdělaných v dané škole. Při podmínce vzdělávat 15 % a více žáků se sociálním znevýhodněním nachází sociální pedagog uplatnění v celkem 33,20 % ZŠ. Stanovením podmínky vzdělávat 20 % a více žáků pak uplatnění sledujeme u 25,63 % ZŠ a při 30 % a více žáků u 13,98 % škol. Jelikož je práce s těmito žáky více než nezbytná, přikláníme se spíše k nejmírnější podmínce. Sociální pedagog tak může nalézt uplatnění v kontextu práce se žáky se sociálním znevýhodněním na každé třetí ZŠ.

VO3: Jak je pozice sociálního pedagoga vnímána řediteli základních škol?

Ředitelé ZŠ mají na pozici sociálního pedagoga nejednotné názory. Někteří pozici na jejich škole za současného nastavení odmítají (40,06 %), jiní by ji však rádi zřídili (37,27 %). Klíčovým předpokladem pro změnu názoru hraje případné legislativní ukotvení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Za těchto podmínek by pozici zřídilo 47,88 % ZŠ. Mezi důvody pro nezřízení pozice pak uváděli finanční komplikovanost (42,3 %) či neznalost pozice a její náplně práce (24,4 %), to lze však změnit legislativním ukotvením a cílenou osvětou o pozici sociálního pedagoga. Ředitelé škol, na kterých je pozice zřízena, ji vnímají jako velmi přínosnou a oceňují zpravidla její silnou roli v práci s rodinou žáka. Současně by však uvítali její legislativní ukotvení mezi pedagogické pracovníky, neboť současné nastavení nepovažují za optimální. Z výzkumu vyplývá, že se velmi pozitivně proměnil náhled pedagogických pracovníků na přínosnost sociálního pedagoga po zřízení pozice na jejich škole.

VO4: Jak se proměňují potřeby škol v návaznosti na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním?

Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a podpora jejich rozvoje a školní úspěšnosti je dlouhodobou výzvou českého školství. Pro adekvátní podporu těchto žáků je třeba reflektovat proměnu potřeb, které se k jejich vyššímu

zastoupení na ZŠ pojí. Dle provedeného statistického testování jsme odhalili, že z 25 potřeb škol, se kterými jsme ve výzkumu pracovali, má vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním signifikantní souvislost s 22 z nich (viz **Tabulka 7**). Tuto souvislost jsme testováním neprokázali u potřeb *práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, realizací volnočasových aktivit a akcí školy a sestavováním individuálního vzdělávacího plánu žáků*. Z těchto empirických zjištění plyne, že vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním zvyšuje potřeby škol, což by mělo být reflektováno nejen v objemu jejich financování, ale také v rozšíření školního poradenského pracoviště o možnou pozici sociálního pedagoga a v posílení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Limity výzkumu

Do výzkumu byly zapojeny pouze základní školy, nelze tedy zevšeobecňovat výsledky i na školy mateřské či střední nebo porovnávat rozdíly mezi stupni vzdělávání. Další limit výzkumu pozorujeme ve zjištění počtu žáků na školách pouze v rovině intervalů. Nelze tedy sledovat přesný počet žáků a pracovat s těmito daty při zjišťování počtu žáků se sociálním znevýhodněním v zapojených školách atd. Určitým limitem je také omezené zjišťování potřeb škol pouze v 25 oblastech, přičemž by šlo tyto potřeby více rozšířit o další oblasti. Přílišná obsáhlost by však mohla odrazovat od vyplnění dotazníku.

Doporučení pro praxi

Sociální pedagogové nacházejí uplatnění v mnohých mateřských, základních i středních školách, nejčastěji však působí v základním školství. Pro větší zájem o pozici i snadnější etablování pozice sociálního pedagoga ve školách doporučujeme pro praxi následující:

1. Legislativně ukotvit pozici sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky

Klíčovým předpokladem pro plošné využívání pozice a její etablování ve školství je legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga do *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*, a do další příslušné legislativy, jako je *nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě*, či do *vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Jako zásadní spatřujeme narovnání pracovních podmínek, jednoznačné financování pozice a snadnější zařazování do platových tabulek. To bude mít pozitivní vliv nejen na zájem ředitelů škol ve využívání pozice, ale také větší zájem absolventů sociální pedagogiky nalézt uplatnění v sektoru školství na pozici sociálního pedagoga.

2. Metodicky podporovat sociální pedagogy v praxi

Aby sociální pedagogové ve školách mohli působit efektivně při práci se všemi cílovými skupinami, je nezbytné poskytnout jim patřičnou podporu. Jako zásadní tak vnímáme nezbytnost připravit komplexní metodiku

práce pro sociální pedagogy, která by jim pomohla ujasnit si jejich kompetence, rámec činností, metody práce, ale také vhodné postupy v nejrůznějších situacích. Vhodné je také pokračovat v profesní podpoře možnostmi setkávat se prostřednictvím různých intervizních a kazuistických seminářů, poskytovat sociálním pedagogům možnost dalšího vzdělávání, připravovat pro ně metodické materiály aj.

3. **Posílit osvětu v oblasti pozice sociálního pedagoga**

Sociální pedagogové se často setkávají s nepochopením a neznalostí jejich pozice řediteli i pedagogickými pracovníky. To komplikuje nejen proces zřizování pozice a vymezování kompetencí, ale také následnou spolupráci. V této oblasti doporučujeme posílit realizaci osvěty v oblasti pozice sociálního pedagoga a sociálněpedagogického myšlení, které je třeba posilovat v prostředí škol a školských zařízení, ale i k dalším spolupracujícím institucím typu OSPOD, PČR atd. Doporučujeme posílit informovanost učitelů a poradenských pracovníků ŠPP o pozici sociálního pedagoga již na vysokých školách. To může mít značný vliv jak na usnadnění procesu etablování pozice, tak na vyšší zájem o pozici ze stran ředitelů i pedagogických pracovníků.

4. **Reflektovat aktuální nastavení pozice sociálního pedagoga vysokými školami**

Pozice sociálního pedagoga cílí na dlouhodobé potřeby škol pracovat se všemi žáky, specificky pak v zaměření na různě ohrožené a znevýhodněné žáky. Je potřeba, aby měl sociální pedagog kompetence pro realizaci depistáže, diagnostiky, prevence a intervence rizikového chování, intervence v oblasti neuspokojených potřeb žáků či při výchovných obtížích atd. (viz činnosti sociálního pedagoga). Doporučujeme, aby vzdělavatelé sociálních pedagogů reflektovali aktuální vymezení pozice sociálního pedagoga a zohlednili klíčová zjištění při aktualizaci sylabů vysokoškolských studijních programů Sociální pedagogika. Nezbytné je také podporovat praxe studentů na pozici sociálního pedagoga ve škole.

Slovo závěrem

Již více než 150 let se sociální pedagogika rozvíjí v kontextu vývoje společenských potřeb a problémů, na které musí společnost reagovat. Ačkoliv se sociální pedagogika vyvíjela ve světě odlišně a jednotné celosvětové paradigma nenajdeme, existují jasné průřezové prvky v holistickém vnímání jedince s cílem rozvinout jej a pomoci mu v pro něj složitých životních situacích. Nejintenzivnější rozvoj oboru zaznamenáváme v posledních desetiletích, kdy začaly vznikat samostatné studijní programy, profesní asociace a sdružení na národní i mezinárodní úrovni. Stále častěji se tak ukotvují různé sociálněpedagogické pozice do výchovně-vzdělávacích, volnočasových a jiných institucí, neboť společnost potřebuje přistupovat k problémům z jiné perspektivy. Ačkoliv jiné státy tento trend sledují, v České republice, i přes velký tlak odborné veřejnosti, stále čekáme na legislativní ukotvení profese sociálního pedagoga mezi pedagogickými pracovníky.

Pozice sociálního pedagoga bývá v současné době využívána především v resortu školství, nejčastěji základními školami, dále pak školami středními a mateřskými. Rámec pozice spočívá v práci se všemi žáky školy v rovině optimalizace jejich rozvoje a přípravou na život ve společnosti osvojováním žádaných kompetencí a vzorců chování. Svými činnostmi aktivně cílí také na žáky různě ohrožené či znevýhodněné, např. žáky se sociálním znevýhodněním, kterým poskytuje zvýšenou podporu pro vyrovnání podmínek ve vzdělávání, přičemž odhaluje a intervenuje v oblasti bariér, které žáky limitují v jejich komplexním rozvoji. Ve své práci (spolu)pracuje sociální pedagog nejen se žáky, ale také s jejich rodinami, pedagogickými pracovníky i dalšími aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Zájem o pozici každým rokem roste, stejně tak metodická podpora, která je sociálním pedagogům poskytována. V návaznosti na rozsáhlou osvětu v této oblasti tak ředitelé i pedagogičtí pracovníci škol začínají mít lepší představu o tom, jaký je rámec pozice sociálního pedagoga ve škole a v kterých oblastech může být pro školu přínosem.

Ohledně pozice sociálního pedagoga je však stále vedena diskuse, kterou je třeba podporovat realizací výzkumů a rozvojem oboru v praxi. Doposud nebyl uskutečněn rozsáhlejší výzkum, který by se zaměřoval na uplatnění pozice sociálního pedagoga ve školním prostředí. Cílem našeho výzkumu bylo objasnit potřebnost a uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga v prostředí ZŠ v souvislosti se současnými potřebami škol. Pro účely objektivnějšího

posouzení jsme stanovili celkem čtyři kritéria, která vycházela z potřeb škol, oblastí uplatnění sociálního pedagoga i z podílu žáků se sociálním znevýhodněním vzdělávaných na školách. Na základě empirických zjištění lze konstatovat, že pozice sociálního pedagoga své místo v prostředí školy nachází, a to jak na základě potřeb škol, tak v důsledku vyššího podílu žáků se sociálním znevýhodněním.

Sociální pedagog ve škole neřeší úplně všechny problémy a rozhodně nemá potřebu ani moc spasit svět. Je však vhodným činitelem, který může škola využít pro řadu výzev a obtíží, se kterými si neví rady. Sociální pedagog je ve škole mimořádnou oporou žákům, jejich rodinám i pedagogickým pracovníkům. I sociální pedagog by však potřeboval adekvátní podporu ve formě legislativního ukotvení a vhodných pracovněprávních podmínek. Pokud k tomu naše kniha byť nepatrně přispěje, budeme velmi rádi.

Seznam použité literatury a zdrojů

- Asociace sociálních pedagogů. (2023a). *Požádali jsme o dodržování doporučení platového zařazení sociálního pedagoga*. <https://asocp.cz/asocp/zadost-op-jak/>
- Asociace sociálních pedagogů. (2023b). *Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP*. <https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/>
- Asociace sociálních pedagogů. (2023c). *Platové ohodnocení Sociálního pedagoga ve škole. Jaký plat má Sociální pedagog?* <https://asocp.cz/asocp/platove-ohodnoceni-socialniho-pedagoga-ve-skole-jaky-plat-ma-socialni-pedagog/>
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. (n.d.). *O asociaci*. <http://asocped.cz/>
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. <http://asocped.cz/>
- Audain, S. (2016). Informal Extended Education in Scotland. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(2), 137–142. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i2.25786>
- Bakošová, Z. (1994). *Sociální pedagogika. Vybrané problémy*. Univerzita Komenského.
- Bakošová, Z. (2005a). *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Univerzita Komenského.
- Bakošová, Z. (2005b). Sociální pedagog a jeho kompetencie. *Pedagogická revue*, 57(1), 12–21.
- Bakošová, Z. (2008). *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Univerzita Komenského.
- Baláž, O. (1981). *Sociálne aspekty výchovy*. Veda.
- Bergemann, P. (1900). *Soziale pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher grundlage und mit hilfe der induktiven methode als universalistische oder kultur-pädagogik dargestellt*. T. Hofmann.
- Blábolilová, N., Kohoutová, D., & Šmída, J. (2023). Význam sociálního pedagoga ve škole. *Prevence*, 20(3), 35–37.
- Bláha, A. I. (1933). *Dítě a prostředí*. Státní nakladatelství.
- Böhnisch, L., & Schröer, W. (2007). Soziale Bürgerschaft — eine Traditionslinie im Bezugsfeld von Sozialpolitik und Sozialpädagogik. In B. Dollinger, C. Müller, W. Schröer (Eds.), *Die sozialpädagogische Erziehung des Bürgers*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90482-5_8
- Calderón, M. J. (2014). *The profession of Social Education in Europe: Comparative survey*. <https://www.eduso.net/res/pdf/19/tprofeseu.pdf>

Caride Gómez, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9(2), 91–125.

Cintulová, K. (2005). Uplatnenie sociálneho pedagóga z pohľadu absolventov oboru pedagogika so špecializáciou sociálna pedagogika. *Pedagogická revue*, (1), 44–54.

Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789–805.

Čapková, D. (2009). Opera didactica omnia. In S. Chocholová, M. Pánková & M. Steiner (Eds.), *Jan Amos Komenský – odkaz kultuře vzdělávání: [příspěvky z mezinárodní konference Odkaz Jana Amose Komenského kultuře vzdělávání (Praha, 15.–17. listopadu 2007)]*. Academia.

Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Masarykova univerzita.

Čech, T. (2020). The role of social pedagogues in the school environment – a topic for professional and social discussion. *Pedagogická orientace*, 30(4), 534–541.

Čech, T., & Čerstvá, L. (2009). Postavení a uplatnění sociálního pedagoga v oblasti pedagogických a pomáhajících profesí. In Soják, P. (ed.), *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2* (s. 25–34). Masarykova univerzita.

Červenáková, A., Figelová, J., Nováková, M., Pinterová, K., Svačinová, E., Pecková Svitáková, L., Šidlovská, J., & Tobola, K. (2019). *Metodika pro školní sociální pedagogy*. https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika_socped_komplet_final.pdf

Česká školní inspekce. (2022). *České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek průběhu a výsledků vzdělávání*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Ceske-skolstvi-v-mapach>

Česká tisková kancelář. (2023). *Malé školy do 50 žáků tvoří čtvrtinu všech ZŠ v Česku*. <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-male-skoly-do-50-zaku-tvori-ctvrtinu-vsech-zs-v-cesku-40454117>

Daněk, J., & Šmída, J. (2023). Současný stav sociální pedagogiky v praxi a její vztah k sociální práci. *Sociální pedagogika | Social Education*, 11(1), 22–28.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027. MŠMT. [https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobе-zamery-cr-a-kraju/dz-cr-2023-2027/](https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobे-zamery-cr-a-kraju/dz-cr-2023-2027/)

Ďulíková, L. (2022). Paradigma sociální pedagogiky ve Finsku. *Sociální pedagogika | Social Education*, 10(1), 56–60. https://soced.cz/wp-content/uploads/2022/04/Social_Education_10.pdf

Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91–103.

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>

Eriksson, L., & Markström, A. M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In A. Gustavsson, H. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (s. 9–23). Bokförlaget Daidalos.

- Frampton, M. (2022). German social pedagogy and social work: the academic discourses mapping a changing historical relationship. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.004>
- Gräbe, V. L. (2019). Paul Barth: Der Lebensführer. Ein Sittenlehrbuch für die oberste Klasse der Volksschulen und für die Fortbildungsschulen. In Baader, M. S. et al. (Eds.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2019. Schwerpunkt 1919: Demokratisierung, Bildungssystem und politische Bildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hábl, J. (2021, červen 9). Příklad věk závisí na současné výchově. *Brána. Časopis církve bratrské*. <https://brana.cb.cz/?clanek?id=538&nazev=pristi-vek-zavisi-na-soucasne-vychove>
- Hallstedt, P., & Högström, M. (2005). *The recontextualisation of social pedagogy: A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404213/FULLTEXT01.pdf>
- Hämäläinen, J. (2003a). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80.
- Hämäläinen, J. (2003b). Developing social pedagogy as an academic discipline. In A. Gustavsson, H. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (s. 133–153). Bokförlaget Daidalos.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3–16. <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038. <https://doi:10.1093/bjsw/bct174>
- Hatcher, R., & Leblond, D. (2001). Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. In S. Ridell & L. Tett (Eds.), *Education, Social Justice and Inter-Agency Working. Joined Up or Fractured Policy?* (s. 29–57). Routledge.
- Hegstrup, S. (2003). Tendencies and trends in social pedagogy in Denmark at the turn of the millennium. In A. Gustavsson, H.-E. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspective and Theories in Social Pedagogy*. Daidalos.
- Hladík, J., & Petrenko, R. (2021, květen 10). Sociální pedagog může být užitečnou součástí školního poradenského pracoviště. Řízení školy. <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/socialni-pedagog-muze-byt-uzitecnou-soucasti-skolního-poradenskeho-pracoviste.a-7751.html>
- Hroncová, J. (2005). Sociálna pedagogika – vývojové tendencie a súčasný stav. *Pedagogická orientace*, 15(2), 106–113.
- Hroncová, J. (2009). Prevencia sociálnopatologických javov v predmete sociálnej pedagogiky a uplatnenie sociálnych pedagógov v praxi – história, súčasnosť, perspektívy. *Pedagogická orientace*, 19(1), 7–17.
- Hroncová, J. (2019). Sociální pedagogika na Slovensku: Školský sociální pedagog na Slovensku. *Sociální pedagogika | Social Education*, 7(1), 60–64. <https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/04/SP-na-Slovensku-II-SocEd-7-1-20-Jolana-Hroncova.pdf>
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Kraus, B. (2008). *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. UJEP.

- Hroncová, J., Hudecová, A., & Matulayová, T. (2001). *Sociální pedagogika a sociální práce*. PF UMB.
- Chatti, M. A., Jarke, M., & Specht, M. (2010). The 3P Learning Model. *Educational Technology & Society*, 13(4), 74–85.
- Chudý, Š. (2006). Kompetence sociálního pedagoga jako klíčová kategorie sociálně-pedagogické pedeutologie. In *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. IMS.
- Chudý, Š., Jůvová, A., & Neumeister, P. (2011). *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Paido.
- Chudý, Š., Neumeister, P., & Jůvová, A. (2010). *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí*. Paido.
- International Association of Social Educators. (2006). *A professional competences of social educators: A conceptual framework*. <http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>
- International Association of Social Educators. (2022). *A competence profile*. <http://aieji.net/media/1093/competence-profile-2022.pdf>
- Islam, M. A., Haji Mat Said, S. B., Umarlebbe, J. H., Sobhani, F. A., & Afrin, S. (2022). Conceptualization of head-heart-hands model for developing an effective 21st century teacher. *Frontiers in psychology*, 13, 968723. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968723>
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Jensen, R. N. (2016). Social Pedagogy in Denmark. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27(3), 103–127. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.04
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. (2020, prosinec 2). *Návrh studijního programu*. https://www.pf.jcu.cz/documents/akreditace/download/Navrh_akreditace_studijniho_programu_-_Socialni_pedagogika.pdf
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1(1), 6–5.
- Jirásek, I. (2016). Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky. *Pedagogika*, 66(2), 154–178.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika*. Portál.
- Jůva, sen. & jun. (2003). *Stručné dějiny pedagogiky* (5. rozš. vyd.). Paido.
- Jůvová A., & Chudý, Š. (2018). Interdisciplinární podstata a současné diskurzy sociální pedagogiky. In *Konference ČAPV: Transdisciplinarita v pedagogických vědách*, s. 77–78. https://capv.cz/wp-content/uploads/2021/01/1_juvova_chudy.pdf
- Jůvová A., Chudý Š., & Pitnerová, D. (2015). Professionelle Kompetenzen von Sozialpädagogen im Bereich Integration in Osteuropa unter Besonderer Berücksichtigung der Tschechischen Republik. In A. Leonhardt, K. Müller & T. Truckenbrodt (Eds.), *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur Interkulturellen und International vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik*. LMU München.
- Jůvová, A., & Bakker, F. (2015). Didactic Principles by Comenius and 21st Century Skills. *e-Pedagogium*, 15(2), 7–20. doi:10.5507/epd.2015.013

- Kaňák, J. (2015). Postavení diskursu spirituality v sociální práci. *Sociální Práce/ Sociální Práce*, (4), 30–46.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monats-schrift*, 12, 481–494. https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=12
- Kaplánek, M. (2010). Pedagogika volného času – projekt budoucnosti, nebo slepá ulička? *Pedagogika*, 60(1), 12–20.
- Kaplánek, M. (2013). Sociální pedagogika a sociální práce. In O. Matoušek et al. (Eds.), *Encyklopedie sociální práce* (s. 503–506). Portál.
- Kirkwood, S., Roesch-Marsh, A., & Cooper, S. (2019). Evaluating social pedagogy in the UK: Methodological issues. *Qualitative Social Work*, 18(1), 8–23. <https://doi.org/10.1177/1473325017699266>
- Klapko, D. (2020). *Definice oboru Sociální pedagogika a možnosti jeho působení v rámci idey sociální inkluze v kontextu institucionálních diskursů* [Habilitační práce]. Masarykova univerzita.
- Klíma, P. (1993). *K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky*. Éthum.
- Knotová, D. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Masarykova univerzita.
- Kolektiv autorů. (2015). *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření*. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Komenium. <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:3d7b4e40-bd97-11e4-b2e2-005056827e52?page=uuid:aid51910-c27f-11e4-9ade-005056825209>
- Komenský, J. A. (2007). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Soliton. <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:f706c440-bc32-11e4-b2e2-005056827e52?page=uuid:11246740-c400-11e4-9541-005056827e51>
- Köngeter, S. (2022). Social pedagogy in transnational translations: the settlement house approach in the transatlantic discourse on national social reforms. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1): 7. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.007>
- Konopczyński, M. (2006). *Metody twórczej resocjalizacji: teoria i praktyka wychowawcza*. Wydaw. Naukowe.
- Koňa, J. (2022). Gustav Adolf Lindner and 140 years of the foundation of the pedagogical seminar at the Czech Philosophical Faculty of Charles University. *e-Pedagogium*, 22(4), 7–22.
- Kraus, B. (1995). K aktuálním problémům sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 5(15), 58–61.
- Kraus, B. (2007a). K vývoji české sociální pedagogiky. *Pedagogika*, 57(2), 132–144. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2007_2_04_K_v%C3%BDvoji_132_144.pdf
- Kraus, B. (2007b). *Sociální pedagogika II*. IMS.

- Kraus, B. (2013). Česká sociální pedagogika po r. 1990. *Sociální pedagogika | Social Education*, 1(1), 102–110. https://soced.cz/?attachment_id=298
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky* (2. vyd.). Portál.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika | Social Education*, (4)1, 57–71.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido.
- Laca, S. (2021). Koncepce rodinné výchovy podle Jana Amose Komenského. *Polonia Journal*, (13), 63–74.
- Lindner, G. A. (1888). *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Knihkupectví A. Mareše. <https://ndk.cz/view/uuid:b67b05c0-b226-11dd-a99e-000d606f5dc6?page=uuid:474ce0f0-8298-11e7-b92d-005056827e51>
- Lorenzová, J. (2001). Sociální pedagogika jako pomáhající disciplína. *Pedagogika*, 51(3), 292–298.
- Lorenzová, J. (2017). *Sociální pedagogika – věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky* [Habilitační práce]. Masarykova univerzita.
- Macků, R. (2011). Informal education – animace ve výchově nebo sociální práce? *e-pedagogium*, 11(1), 9–17.
- Mager, K. W. E. (1844). Schule und Leben. *Pädagogische Revue*, 8, 395–409. <https://books.google.cz/books?id=-LMEAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q=p%C3%A4dagogik&f=false>
- Maľová-Niklová, M. (2007). K niektorým otázkam vývoja sociálnej pedagogiky v Poľsku. *Pedagogická orientace*, 17(3), 20–29.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007). Towards the Transversalism of Social Pedagogy. In F. W. Seibel, H.-U. Otto & G. F. Friesenhahn (Eds.), *Reframing the social: social work and social policy in Europe* (s. 85–102). Verlag Albert.
- Marynowicz-Hetka, E. (2008). Pedagogika społeczna i praca socjalna – analiza związków z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego. In A. Tokárová & T. Matulayová (Eds.), *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe*. FF PU.
- Marynowicz-Hetka, E., Wagner, A., & Piekarski, J. (1999). *European dimensions in training and practice of the social professions*. Slask.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2022). *Sociální pedagog – přehled škol a školských zařízení*. <https://www.msmt.cz/file/57148?lang=1>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Výzva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k předkládání žádostí o poskytnutí dotace z Národního plánu obnovy na podporu škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků. Příloha č. 5 výzvy – Katalog nástrojů*. edu.cz. <https://www.edu.cz/vyzva-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-predkladani-zadosti-o-poskytnuti-dotace-z-narodniho-planu-obnovy-na-podporu-skol-s-nadprumernym-zastoupenim-socialne-znevuhodnenych-zaku/>

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kraje od MŠMT dostaly datové sety pro přípravu krajských akčních plánů*. edu.cz. <https://www.edu.cz/kraje-od-msmt-dostaly-datove-sety-pro-pripravu-krajskych-akcnych-planu/#ke-stazeni>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023, duben 23). *MŠMT podporuje posílení pozice sociálního pedagoga*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podporuje-posileni-pozice-socialniho-pedagoga>
- Moravec, Š., Kabelková, K., Hůle, D., & Šťastná, A. (2015). *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)*. Demografické informační centrum.
- Moss, P., & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*, 17(3), 393–405. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13>
- Mühlpachr, P. (2004). *Sociální práce*. Masarykova univerzita.
- Müller, C. (2005). *Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf*. Klinkhardt.
- Natorp, P. (1899). *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff). https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/natorp_sozialpaedagogik_1899/?hl=Sozialp%C3%A4dagogik;p=1
- NaZemi. (n.d.). *Jak na realizaci participativního semináře ve škole?* https://nazemi.cz/metodika-openspace-skoly/?fbclid=IwAR15y_1FkZKuatot0o9DF1Y7IfgOapwmInTmCjrAs6_AjApT7jQYgyCZ50
- Národní pedagogický institut. (2023a). *Podpora rovných příležitostí*. <https://www.npi.cz/projekty/8317-podpora-rovných-prilezitosti>
- Národní pedagogický institut. (2023b). *Nová metodika: Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. <https://www.npi.cz/aktuality/40134-identifikace-zaku-se-socialnim-znevychodnenim-v-zakladni-skole>
- Němec, Z. (2023). *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Národní pedagogický institut ČR.
- Niklová, M. (2020). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Wolters Kluwer SR.
- Niklová, M. (2023). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach* (2. vyd.). Wolters Kluwer SR.
- Ondrejkovič, P. (2000). Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 50(2), 181–191.
- Ondrejkovič, P. (2008). Sociálna práca vo vzťahu k iným vedným disciplinám. Social work in relation to other disciplines. In A. Tokárová & T. Matulayová (Eds.), *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika: aktuálne otázky teórie a praxe*. FF PU.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social y educación social, construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Pospíšil, J. (2023). *Hodnoty a volný čas: nové výzvy pro sociální pedagogiku a pedagogiku volného času*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Przećlawska, A., & Theiss, W. (1996). Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse. In A. Przećlawska, *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*. Wydawnictwo „Żak“.
- Przećlawska, A., & Theiss, W. (1999). *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek: Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*. Wydawnictwo „Żak“.
- Pytka, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna: wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Radisson report. (2001). *Social educatoion trust – social pedagogy and social education*. <https://www.davidlane.org/children/chmar2004/infobase/radisson%20report%20final.htm>
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Nakładem “Naszej Księgarni”, sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Reuting, M. (2007). Mobilní práce s mládeží: Prosazení pracovních forem a pracovních principů v Německu. In *Mobilná práce s mládeží – globální koncept? Perspektivy pre Slovensko* (s. 75–84). ISMO International Society for Mobile Youth Work.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597–599.
- Senreich, E. (2013). An Inclusive Definition of Spirituality for Social Work Education and Practice. *Journal of Social Work Education*, 49(4), 548–563.
DOI: 10.1080/10437797.2013.812460.
- Schilling, J., Klus, S., & Zeller, S. (2015). *Soziale Arbeit: Geschichte, Theorie, Profession*. UTB.
- Skácelová, L. (2015). Metody v primární prevenci. In M. Miovský et al., *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (s. 109–113). Klinika adiktologie.
- Social Pedagogy Professional Association. (n.d.). *Social Pedagogy Standards*. <https://sppa-uk.org/governance/social-pedagogy-standards/>
- Soják, P. (2009). Metoda „OPEN SPACE“. In P. Soják (Ed.), *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2* (s. 131–134). Masarykova univerzita.
- Soják, P., & Čech, T. (2010). Cesta do školy aneb Výzkum potřebnosti a uplatnitelnosti sociálního pedagoga ve škole. In J. Němec et al., *Výzkum zaměřený na... Základní směry výzkumu katedry sociální pedagogiky PdF MU* (s. 128–141). Masarykova univerzita.
- Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (n.d.). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2018/2019–2022/2023*. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Stecklina, G. (2002) *Otto Rühle und die Sozialpädagogik*. Technische Universität Dresden.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people*. The Policy Press.

- Straka, J. (2006). Pedagogická role komunity. *Pražské sociálně vědní studie, Psychologická řada PSY-015*, 1–12.
- Sünker, H., & Braches-Chyrek, R. (2009). Social Pedagogy in Germany. In J. Kornbeck & N. R. Jensen (Eds.), *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*, 7, (s. 12–33). Europäischer Hochschulverlag.
- Sütterlin, P. (n.d.). Ganzheitlich leben: Das Kopf-Herz-Hand-Prinzip (Pestalozzi). *Philognosie*. <https://www.philognosie.net/persoenlichkeit/ganzheitlich-leben-das-kopf-herz-hand-prinzip-pestalozzi>
- SYRI. (n.d.). *Pětina pedagogů trpí fyzickým vyčerpáním*. <https://www.syri.cz/tiskove-zpravy/petina-pedagogu-trpi-fyzickym-vycerpanim>
- Šedivá, D. (2023). *Specifika práce sociálního pedagoga a jeho uplatnění v týmu školního poradenského pracoviště v prostředí ZŠ* [Bakalářská práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmída, J., & Blábolilová, N. (2023). Rovina práce sociálního pedagoga s rodinou žáka. In M. Knytl & A. Marešová (Eds.), *SOCIALIA 2023. Sociálně pedagogická analýza současné rodiny* (s. 224–232). Gaudeamus.
- Šmída, J., Čech, T., Blábolilová, N., Slívová, E., Balaban, V., Daněk, J., Hormandlová, T., & Kohoutová, D. (2023). Sociální pedagogové v českých školách. *Sociální pedagogika | Social Education*, 11(2). https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/11/SocEd_November_2023.pdf
- Špatenková, N., Dohnal, D., Dohnalová, S., Ivanová, K., Klen, Š., Možíšová, A., Pešáková, K., Pastucha, P., Sobotková, I., Ševčík, D., & Veselský, P. (2017). *Krize a krizová intervence*. Grada.
- The Fostering Network. (n.d.). *Social pedagogy in practice*. <https://www.thefosteringnetwork.org.uk/policy-practice/head-heart-hands/social-pedagogy-in-practice>
- ThemPra. (n.d.). *Welcome to the World of Social Pedagogy*. <https://www.thempra.org.uk/>
- Tokárová, A. (2013). Edukačné aspekty sociálnej práce. *Slovenský časopis pre pedagogické vedy*, 4(3), 214–232.
- Tománek, L. (2015). Sociální pedagog. In J. Michalík, P. Baslerová, L. Felcmanová et al., *Katalog podpůrných opatření. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* (s. 167–170). Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>
- Tomková, A. (2023). Rozhovor s Jitkou Lorenzovou o významu sociální pedagogiky nejen pro současnost. *Komenský*, 147(3), 3–12.
- Tvrdlík, M. (2011). Sociálny pedagóg a jeho profesijné kompetencie. In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešovská univerzita v Prešove. <http://videportal.fhnp.unipo.sk/2011/konf-ped/Zbornik.pdf>
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt*. Beltz.

Wohlgemuth, K. (2009). *Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe*. Verlag für Sozialwissenschaften.

Wroczyński, R. (1968). *Sociálna pedagogika*. SPN.

Česká republika

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

Nařízení vlády č. 264/2022 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, a nařízení vlády č. 304/2014 Sb., o platových poměrech státních zaměstnanců, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

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

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

Zákon č. 257/2000 Sb., o Probační a mediační službě a o změně zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 65/1965 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů a zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (zákon o Probační a mediační službě).

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

Zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních).

Slovensko

Vyhláška č. 24/2022 Z. z. o zariadeniach poradenstva a prevencie.

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Z. z. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

Seznam grafů, map, tabulek a obrázků

Seznam grafů

Graf 1	Počet absolventů vysokoškolského studijního programu Sociální pedagogika v letech 2000–2022	39
Graf 2	Současné potřeby základních škol	69
Graf 3	Procentuální rozložení potřeb škol v jednotlivých krajích ČR	71
Graf 4	Proměna potřeb škol v závislosti na počtu žáků	72
Graf 5	Povědomí ředitelů škol o náplni práce sociálního pedagoga ve škole	78
Graf 6	Činnosti vykonávané sociálními pedagogy v prostředí ZŠ	80
Graf 7	Podíl odborných pozic v rámci školního poradenského pracoviště	82
Graf 8	Doba, jakou působí sociální pedagog na daných ZŠ	84
Graf 9	Zdroje financování pozice sociálního pedagoga v ZŠ	85
Graf 10	Důvody zřízení pozice sociálního pedagoga	86
Graf 11	Důvody nevyužívání pozice sociálního pedagoga	86
Graf 12	Názorové změny ředitelů ohledně zavedení pozice sociálního pedagoga při případném legislativním ukotvení	87
Graf 13	Vnímání pozice sociálního pedagoga pedagogickými pracovníky při utváření pozice (vlevo) a nyní (vpravo) z perspektivy ředitelů ZŠ	89
Graf 14	Názorové změny pedagogických pracovníků ohledně pozice sociálního pedagoga při utváření pozice a nyní z perspektivy ředitelů škol	90
Graf 15	Názorové změny pedagogických pracovníků ohledně pozice sociálního pedagoga v závislosti na době působení z perspektivy ředitelů škol	91
Graf 16	Velikost obce dle počtu obyvatel u ZŠ bez pozice sociálního pedagoga (vlevo) a s pozicí (vpravo)	92
Graf 17	Velikost školy dle počtu žáků u ZŠ bez pozice sociálního pedagoga (vlevo) a s pozicí (vpravo)	93

Graf 18	Podíl žáků se sociálním znevýhodněním v ZŠ bez pozice sociálního pedagoga a s pozicí sociálního pedagoga	97
Graf 19	Podíl žáků se sociálním znevýhodněním vzhledem k velikosti školy	98
Graf 20	Podíl žáků se sociálním znevýhodněním a zapojení ZŠ do projektu NPO 3.2.2	101

Seznam map

Mapa 1	Procentuální zapojení základních škol do výzkumu v jednotlivých krajích	65
Mapa 2	Medián podílu všech vybraných potřeb základních škol v jednotlivých krajích ČR	70
Mapa 3	Zapojené ZŠ s pozicí sociálního pedagoga	92
Mapa 4	Průměrný podíl žáků se sociálním znevýhodněním v ZŠ v jednotlivých krajích	94
Mapa 5	Mediány podílů žáků se sociálním znevýhodněním v ZŠ v jednotlivých krajích	95

Seznam tabulek

Tabulka 1	Počet vyžádaných pozic sociálního pedagoga z operačních programů	45
Tabulka 2	Hlavní a vedlejší činnosti sociálního pedagoga	74
Tabulka 3	Počet základních škol splňujících kritérium hlavních a vedlejších činností sociálního pedagoga	75
Tabulka 4	Počet základních škol splňujících kritérium hlavních a vedlejších činností sociálního pedagoga dle počtu žáků	75
Tabulka 5	Podíl žáků se sociálním znevýhodněním a počet škol splňující kritérium	76
Tabulka 6	Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti odlišných kulturních a životních podmínek v základním školství	96
Tabulka 7	Porovnání intenzity vybraných potřeb škol v návaznosti na uváděný počet vzdělávaných žáků se sociálním znevýhodněním na dané škole	99

Seznam obrázků

Obrázek 1	Schéma činností sociálního pedagoga ve škole	50
Obrázek 2	Proces zakomponování dalších participujících osob a institucí při vzniku, rozvoji a řešení výchovného problému žáka	54
Obrázek 3	Profesní kompetence sociálního pedagoga ve škole	61

Rejstřík

A

Asociace sociálních pedagogů
(ASOCP) 17, 31, 41–44, 46, 47, 49, 50,
52, 55, 57, 58, 66, 72–74, 82, 85
Asociace vzdělavatelů v sociální
pedagogice (AVSP) 16, 29, 36, 37, 48,
50, 54
Akvinský, T. 11
Anežka Přemyslovna 11
Aristoteles 11, 10
Audain, S. 21

B

Bakošová, Z. 24, 26, 30, 31, 58
Baláž, O. 15, 24
Barth, P. E. E. 19
Basedow, J. B. 13
Basileios Veliký (sv. Basil) 11
Bäumer, G. 19
Bělík, V. 17
Bendl, S. 17
Bergemann, P. 19, 23
Blábolilová, N. 51, 52, 55
Bláha, A. I. 15
Böhnisch, L. 19

C

Calderón, M. J. 18, 21, 63
Campanella 12
Caride Gómez, J. A. 27
Cicero 11
Cintulová, K. 25
Comte, A. 14

Č

Čapková, D. 12
Čech, T. 17, 18, 29, 32, 51, 53, 63
Čerstvá, L. 32
Červeňáková, A. 41, 56

D

Daněk, J. 49, 74
Darwin, Ch. 15
Dočkal, J. 16
Diesterweg, A. 14, 18
Dršina, F. 15

Ď

Ďulíková, L. 18

E

Elboj Saso, C. 28
Engel, G. L. 10
Eriksson, L. 18, 28

F

Frampton, M. 18

G

Galla, K. 15
Gräbe, V. L. 19
Grzegorzewska, M. 23

H

Hábl, J. 12
Hájek, B. 16
Hallstedt, P. 14, 18
Hämäläinen, J. 17, 18, 27–29
Hatcher, R. 28
Hegstrup, S. 14
Helvétius, C.-A. 13
Hladík, J. 17, 29, 37
Hofbauer, B. 16
Hoferková, S. 32
Högström, M. 14, 18
Hradečná, M. 16
Hroncová, J. 23–25, 27

Ch

Chatti, M. A. 22
Chudý, Š. 9, 10, 17, 58

I

International Association of Social
Educators (AIEJI) 58

Islam, M. A. 22

Iuvenalis 11

J

Jarosz, E. 23

Jedlička, R. 53

Jensen, R. N. 18

Jirásek, I. 28

Jůva, V. jun. 11, 13

Jůva, V. sen. 11, 13

Jůvová, A. 9, 12, 15, 16, 23

K

Kádner, O. 15

Kamiński, A. 23

Kaňák, J. 10

Kant, I. 13

Kaplánek, M. 28

Kirkwood, S. 21

Klapilová, S. 16

Klapko, D. 27, 37

Klíma, P. 16, 30

Knotová, D. 9, 10, 12, 16, 17

Komenský, J. A. 12, 13, 30

Köngeter, S. 18, 19

Konopczyński, M. 23

Korczak, J. 23

Koťa, J. 12

Kraus, B. 10, 11, 13–16, 17, 31–33, 49, 54,
58, 59

L

Laca, S. 12

Leblond, D. 28

Lindner, G. A. 12, 14, 15

Locke, J. 13

Lorenzová, J. 16, 17, 27–29, 34, 36

M

Macků, R. 28

Mager, K. W. E. 14, 18

Makarenko, A. S. 18

Malová-Niklová, M. 24

Marynowicz-Hetka, E. 23, 28

Masaryk, T. G. 15

Mollenhauer, K. 19

More, T. 12

Moravec, Š. 16, 38, 40, 63, 104, 107

Moss, P. 21

Mühlpachr, P. 34, 35

Müller, C. 14

N

Natorp, P. 14, 18, 23

Němec, Z. 94, 105

Niklová, M. 18, 25, 63

Noack, W. 20

Nohl, H. 19

O

Oliver Pérez, E. 28

Ondrejčkovič, P. 24

P

Parcerisa, A. 26

Pávková, J. 16

Pérez Serano, G. 27

Pestalozzi, H. 13

Petrenko, R. 29

Petrie, P. 21

Platon 10, 11

Poláčková, V. 16

Pospíšil, J. 49

Procházka, M. 11–17, 19, 20, 50, 52, 58

Přadka, M. 15, 16

Przeclawska, A. 23

Pytka, L. 23

Q

Quintilianus 11

R

Radlińska, H. 23

Radziewicz-Winnicki, A. 23

Reuting, M. 29

Rousseau, J. J. 13

Rühle, O. 19

S

Sawilowsky, S. S. 97

Sekera, J. 17

Seneca 11

Senreich, E. 10

Schilling, J. 20

Schröer, W. 19

Skácelová, L. 51

Social Pedagogy Professional
Association 22

Soják, P. 18, 51, 63

Sroczyński, W. 23

Stecklina, G. 19

Storø, J. 28
Straka, J. 28
Sünker, H. 27
Sütterlin, P. 13
Syrek, E. 23

Š

Šackij, S. T. 18
Šedivá, D. 52
Šmída, J. 40–42, 44, 49, 50, 52, 55, 73,
80, 82, 84, 93, 97, 106, 107
Špatenková, N. 54
Špičák, J. 16

T

Tokárová, A. 27
Tománek, L. 84
Tomková, A. 33, 34
Triersch, H. 20
Tvrdík, M. 24

Ú

Úcar, X. 21

V

Vážanský, M. 16
Velinský, S. 15
Voltaire 13

W

Winkler, M. 19
Wohlgemuth, K. 20
Wroczyński, R. 23

Z

Zdislava z Lemberka 11
Zelina, M. 24

Přílohy

Příloha A

Dotazník pro základní školy bez pozice sociálního pedagoga

Základní charakteristika školy

1. Ve kterém kraji sídlí Vaše škola?

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

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

<input type="checkbox"/>	0–2000
<input type="checkbox"/>	2001–10 000
<input type="checkbox"/>	10 001–50 000
<input type="checkbox"/>	50 001 a více

3. Kolik máte ve Vaší škole aktuálně žáků?

	0–180
	181–300
	301–500
	501–800
	801–1 000
	1 001 a více

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

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

Aktuální potřeby školy

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

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

SOUČASNÁ POTŘEBA	1	2	3	4	5
Metodické vedení a koordinace preventivních aktivit					
Realizace preventivních aktivit					
Intervence rizikového chování žáků					
Intervence k potřebám žáků					
Krizová intervence					
Depistáž a diagnostika					
Vedení třídnických hodin					
Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami					
Práce s žáky s výchovnými obtížemi					
Práce s žáky se sociálním znevýhodněním					

Podpora duševního zdraví žáků					
Poradenství a metodická podpora pedagogům					
Realizace volnočasových aktivit a akcí školy					
Předcházení a řešení školní neúspěšnosti					
Realizace osobnostní a sociální výchovy					
Poskytování sociálního poradenství					
Poskytování kariérního poradenství					
Komunikace s externími subjekty (PPP, OSPOD, neziskovky aj.)					
Řešení konfliktů, mediace					
Sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáků					
Sestavování individuálního výchovného programu žáků					
Komunikace s rodinou					
Terénní práce s rodinou žáků					
Doučování žáků					
Práce se školním/třídním klimatem					

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

--

Pozice sociálního pedagoga

7. Chtěli byste využívat pozici sociálního pedagoga?

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

8. Proč pozici sociálního pedagoga nevyužíváte?

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

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

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

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

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

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

Projekt Podpora rovných příležitostí cílí na školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků. Je financován z Národního plánu obnovy pod označením NPO 3.2.2.

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

Náplň práce sociálního pedagoga

12. Znáte náplň práce sociálního pedagoga působícího ve škole?

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

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

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

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

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

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

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

--

Příloha B

Dotazník pro základní školy s pozicí sociálního pedagoga

Základní charakteristika školy

1. Ve kterém kraji sídlí Vaše škola?

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

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

<input type="checkbox"/>	0–2000
<input type="checkbox"/>	2001–10 000
<input type="checkbox"/>	10 001–50 000
<input type="checkbox"/>	50 001 a více

3. Kolik máte ve Vaší škole aktuálně žáků?

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

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

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

Aktuální potřeby školy

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

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

SOUČASNÁ POTŘEBA	1	2	3	4	5
Metodické vedení a koordinace preventivních aktivit					
Realizace preventivních aktivit					
Intervence rizikového chování žáků					
Intervence k potřebám žáků					
Krizová intervence					
Depistáž a diagnostika					
Vedení třídnických hodin					
Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami					
Práce s žáky s výchovnými obtížemi					
Práce s žáky se sociálním znevýhodněním					
Podpora duševního zdraví žáků					
Poradenství a metodická podpora pedagogům					
Realizace volnočasových aktivit a akcí školy					
Předcházení a řešení školní neúspěšnosti					
Realizace osobnostní a sociální výchovy					
Poskytování sociálního poradenství					
Poskytování kariérodního poradenství					
Komunikace s externími subjekty (PPP, OSPOD, neziskovky aj.)					

Řešení konfliktů, mediace					
Sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáků					
Sestavování individuálního výchovného programu žáků					
Komunikace s rodinou					
Terénní práce s rodinou žáků					
Doučování žáků					
Práce se školním/třídním klimatem					

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

--

Pozice sociálního pedagoga

7. Jak dlouho již na Vaší škole existuje pozice sociálního pedagoga?

	0–6 měsíců
	7–11 měsíců
	1–2 roky
	3–4 roky
	5 a více let

8. Co Vás vedlo k zavedení pozice sociálního pedagoga?

	Nezbytnost uspokojování potřeb školy a žáků
	Nezbytnost práce s žáky se sociálním znevýhodněním
	Přebytek financí v projektu
	Někdo jiný navrhnul zřízení pozice
	Chtěli jsme tuto pozici vyzkoušet
	Jiné: doplňte

9. Jak jste s pozicí sociálního pedagoga spokojen/a?

Považuji ji za:

	Velmi přínosnou
	Spíše přínosnou
	Tak napůl
	Spíše zbytečnou
	Velmi zbytečnou

10. Z jakých zdrojů je pozice sociálního pedagoga na Vaší škole aktuálně financována?

Pokud je pozice financována kombinací více zdrojů, označte je všechny.

	Zřizovatel
	Projekt Podpora rovných příležitostí
	OP JAK
	Podpůrná opatření
	Jiné: doplňte

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

	Velmi dobře
	Spíše dobře
	Nevím
	Spíše špatně
	Velmi špatně

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

Projekt Podpora rovných příležitostí cílí na školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků. Je financován z Národního plánu obnovy pod označením NPO 3.2.2.

	Ano
	Ne
	Bude zapojena ve druhé vlně
	Nejsem si jistý

13. Jaká byla reakce ostatních pedagogů na vytvoření pozice sociálního pedagoga v okamžiku zavedení pozice?

Považovali ji za:

	Velmi přínosnou
	Spíše přínosnou
	Názory na přínos byly různé
	Spíše zbytečnou
	Velmi zbytečnou
	Nevím

14. Jak vnímají ostatní pedagogové pozici sociálního pedagoga nyní?

Považují ji za:

	Velmi přínosnou
	Spíše přínosnou
	Názory na přínos byly různé
	Spíše zbytečnou
	Velmi zbytečnou
	Nevím

Náplň práce sociálního pedagoga

15. Znáte náplň práce sociálního pedagoga působícího ve škole?

	Určitě ano
	Spíše ano
	Nevím
	Spíše ne
	Určitě ne

16. Uveďte prosím, ve kterých oblastech působí sociální pedagog na Vaší škole.

1 = Zde působí; **2** = Zde nepůsobí; **3** = Nevím

OBLAST UPLATNĚNÍ	1	2	3
Metodické vedení a koordinace preventivních aktivit			
Realizace preventivních aktivit			
Intervence rizikového chování žáků			
Intervence k potřebám žáků			
Krizová intervence			
Depistáž a diagnostika			
Vedení třídnických hodin			
Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami			
Práce se žáky s výchovnými obtížemi			
Práce se žáky se sociálním znevýhodněním			
Podpora duševního zdraví žáků			
Poradenství a metodická podpora pedagogům			
Realizace volnočasových aktivit a akcí školy			
Předcházení a řešení školní neúspěšnosti			
Realizace osobnostní a sociální výchovy			
Poskytování sociálního poradenství			

Poskytování kariérního poradenství				
Komunikace s externími subjekty (PPP, OSPOD, neziskové organizace aj.)				
Řešení konfliktů, mediace				
Sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáků				
Sestavování individuálního výchovného programu žáků				
Komunikace s rodinou				
Terénní práce s rodinou žáků				
Doučování žáků				
Práce se školním/třídním klimatem				

17. Pokud byste nám chtěl/a svými slovy sdělit další informace a zkušenosti o pozici a uplatnění sociálního pedagoga ve Vaší škole, budeme rádi.

Příloha C

Reliabilita výzkumného nástroje – Cronbachův koeficient alfa

Tabulka A.1

KORELACE	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25
S1	1,00	0,68	0,52	0,53	0,47	0,42	0,44	0,44	0,44	0,39	0,42	0,47	0,38	0,47	0,49	0,41	0,39	0,39	0,43	0,40	0,40	0,40	0,29	0,38	0,49
S2	0,68	1,00	0,55	0,51	0,42	0,39	0,42	0,41	0,44	0,38	0,39	0,44	0,37	0,47	0,49	0,39	0,37	0,36	0,40	0,34	0,38	0,39	0,30	0,35	0,50
S3	0,52	0,55	1,00	0,70	0,69	0,42	0,40	0,36	0,61	0,49	0,47	0,45	0,26	0,49	0,47	0,48	0,44	0,42	0,55	0,28	0,42	0,48	0,44	0,30	0,47
S4	0,53	0,51	0,70	1,00	0,65	0,49	0,44	0,49	0,55	0,53	0,54	0,52	0,38	0,56	0,54	0,53	0,43	0,45	0,56	0,40	0,47	0,52	0,41	0,41	0,50
S5	0,47	0,42	0,69	0,65	1,00	0,47	0,40	0,34	0,56	0,49	0,49	0,44	0,31	0,47	0,45	0,51	0,44	0,44	0,55	0,28	0,41	0,47	0,45	0,32	0,45
S6	0,42	0,39	0,42	0,49	0,47	1,00	0,44	0,45	0,45	0,41	0,46	0,48	0,36	0,49	0,47	0,45	0,38	0,36	0,45	0,39	0,41	0,43	0,39	0,35	0,44
S7	0,44	0,42	0,40	0,44	0,40	0,44	1,00	0,46	0,43	0,41	0,45	0,44	0,36	0,51	0,49	0,43	0,48	0,41	0,43	0,36	0,41	0,43	0,35	0,36	0,53
S8	0,44	0,41	0,36	0,49	0,34	0,45	0,46	1,00	0,60	0,53	0,47	0,50	0,41	0,55	0,50	0,39	0,40	0,46	0,41	0,55	0,47	0,47	0,29	0,52	0,53
S9	0,44	0,44	0,61	0,55	0,56	0,45	0,43	0,60	1,00	0,62	0,50	0,45	0,33	0,57	0,48	0,46	0,42	0,41	0,56	0,35	0,51	0,52	0,43	0,40	0,53
S10	0,39	0,38	0,49	0,53	0,49	0,41	0,41	0,53	0,62	1,00	0,53	0,45	0,39	0,61	0,52	0,59	0,41	0,44	0,48	0,35	0,47	0,58	0,53	0,43	0,47
S11	0,42	0,39	0,47	0,54	0,49	0,46	0,45	0,47	0,50	0,53	1,00	0,61	0,43	0,52	0,58	0,55	0,45	0,40	0,51	0,38	0,43	0,51	0,44	0,37	0,50
S12	0,47	0,44	0,45	0,52	0,44	0,48	0,44	0,50	0,45	0,45	0,61	1,00	0,46	0,54	0,54	0,53	0,44	0,41	0,51	0,43	0,43	0,49	0,38	0,38	0,53
S13	0,38	0,37	0,26	0,38	0,31	0,36	0,36	0,41	0,33	0,39	0,43	0,46	1,00	0,54	0,52	0,47	0,34	0,40	0,36	0,40	0,41	0,43	0,37	0,50	0,44
S14	0,47	0,47	0,49	0,56	0,47	0,49	0,51	0,55	0,57	0,61	0,52	0,54	0,54	1,00	0,65	0,61	0,49	0,47	0,53	0,43	0,51	0,55	0,47	0,49	0,56
S15	0,49	0,49	0,47	0,54	0,45	0,47	0,49	0,50	0,48	0,52	0,58	0,54	0,52	0,65	1,00	0,69	0,47	0,45	0,54	0,45	0,54	0,55	0,46	0,46	0,57
S16	0,41	0,39	0,48	0,53	0,51	0,45	0,43	0,39	0,46	0,59	0,55	0,53	0,47	0,61	0,69	1,00	0,47	0,46	0,58	0,39	0,54	0,59	0,59	0,40	0,50
S17	0,39	0,37	0,44	0,43	0,44	0,38	0,48	0,40	0,42	0,41	0,45	0,44	0,34	0,49	0,47	0,47	1,00	0,49	0,46	0,42	0,49	0,43	0,34	0,39	0,45
S18	0,39	0,36	0,42	0,45	0,44	0,36	0,41	0,46	0,41	0,44	0,40	0,41	0,40	0,47	0,45	0,46	0,49	1,00	0,52	0,49	0,49	0,58	0,40	0,49	0,50
S19	0,43	0,40	0,55	0,56	0,55	0,45	0,43	0,41	0,56	0,48	0,51	0,51	0,36	0,53	0,54	0,58	0,46	0,52	1,00	0,43	0,53	0,60	0,49	0,38	0,54
S20	0,40	0,34	0,28	0,40	0,28	0,39	0,36	0,55	0,35	0,35	0,38	0,43	0,40	0,43	0,45	0,39	0,42	0,49	0,43	1,00	0,69	0,48	0,29	0,54	0,48
S21	0,40	0,38	0,42	0,47	0,41	0,41	0,41	0,47	0,51	0,47	0,43	0,43	0,41	0,51	0,54	0,54	0,49	0,49	0,53	0,69	1,00	0,55	0,45	0,48	0,50
S22	0,40	0,39	0,48	0,52	0,47	0,43	0,43	0,47	0,52	0,58	0,51	0,49	0,43	0,55	0,55	0,59	0,43	0,58	0,60	0,48	0,55	1,00	0,68	0,52	0,56
S23	0,29	0,30	0,44	0,41	0,45	0,39	0,35	0,29	0,43	0,53	0,44	0,38	0,37	0,47	0,46	0,59	0,34	0,40	0,49	0,29	0,45	0,68	1,00	0,38	0,41
S24	0,38	0,35	0,30	0,41	0,32	0,35	0,36	0,52	0,40	0,43	0,37	0,38	0,50	0,49	0,46	0,40	0,39	0,49	0,38	0,54	0,48	0,52	0,38	1,00	0,55
S25	0,49	0,50	0,47	0,50	0,45	0,44	0,53	0,53	0,53	0,47	0,50	0,53	0,44	0,56	0,57	0,50	0,45	0,50	0,54	0,48	0,50	0,56	0,41	0,55	1,00

Tabulka A.2

Průměr po odstranění	Rozptyl	Směr. odchylka	Celk. korelace	Alfa
34,1586	297,0834	17,2361	0,6288	0,9536
33,8242	295,3308	17,1852	0,6037	0,9539
33,8203	293,4083	17,1292	0,6643	0,9532
33,9930	292,2851	17,0964	0,7263	0,9526
34,1867	295,4893	17,1898	0,6562	0,9533
34,0773	296,4714	17,2183	0,6107	0,9538
34,3055	293,8450	17,1419	0,6126	0,9538
33,9367	292,4640	17,1016	0,6584	0,9533
33,7680	292,4579	17,1014	0,6967	0,9529
34,1664	292,8825	17,1138	0,6913	0,9529
33,9547	292,4886	17,1023	0,6831	0,9530
33,6445	293,9369	17,1446	0,6783	0,9531
34,1992	295,0861	17,1781	0,5733	0,9543
34,0594	292,1981	17,0938	0,7551	0,9523
34,1578	292,8860	17,1139	0,7439	0,9525
34,2039	292,9139	17,1147	0,7205	0,9527
34,6125	297,2280	17,2403	0,6134	0,9537
34,2508	293,1332	17,1211	0,6382	0,9535
34,0922	293,1555	17,1218	0,7078	0,9528
34,4609	297,0203	17,2343	0,5991	0,9539
34,4984	295,5641	17,1920	0,6807	0,9531
34,1695	290,4580	17,0428	0,7359	0,9525
34,1656	293,3617	17,1278	0,5975	0,9540
34,3523	293,1782	17,1225	0,6077	0,9539
33,8977	291,0606	17,0605	0,7224	0,9526

Tabulka A.3

Sourhn. stat. pro měřítko			
Průměr	35,5398	Součet.	45 491,0000
Směrodatná odchylka	17,8455	Rozptyl	318,4628
Šikmost	0,4412	Špičatost	-0,2155
Minimální	0,0000	Maximální	100,0000
Cronbachovo alfa	0,9550	Standardní alfa	0,9556
Průměrná mezivprvková korelace		0,4666	

Shrnutí

Publikace se zaměřuje na aktuální potřeby základních škol v kontextu uplatnění profese sociálního pedagoga ve školním prostředí. Nastiňuje vývoj sociální pedagogiky, s využitím aktuálních odborných a výzkumných poznatků vymezuje specifika profese sociálního pedagoga, a to především s důrazem na uplatnění v prostředí školy. Kniha přináší ojedinělá kvantitativním výzkumem podložená zjištění z 1 280 zapojených základních škol, a to v oblasti aktuálních potřeb škol, možností profesního uplatnění sociálního pedagoga jako pracovníka školního poradenského pracoviště, očekávání ředitelů škol od této pozice, zdrojů financování a celkového nastavení pozice ve škole. Výsledky výzkumu rovněž shrnují poznatky o počtech a vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním či zastoupení pracovníků ve školním poradenském pracovišti. Na základě reflektování současného legislativního stavu pozice sociálního pedagoga přináší publikace možné výzkumně podložené strategie výběru škol pro zavedení pozice.

Klíčová slova: Sociální pedagog, základní škola, potřeby škol, školní poradenské pracoviště, žák se sociálním znevýhodněním, kvantitativní výzkum.

Summary

The publication addresses the current needs of elementary schools in the context of the possible employment of a social pedagogue in the school setting. It outlines the development of social pedagogy, using current professional and research knowledge to define the specifics of the profession of a social pedagogue, with a particular emphasis on the school environment. The book presents unique quantitative research-based findings from 1,280 participating elementary schools concerning their current needs, potential employment of a social pedagogue as a staff member of the school counselling centre, directors' expectations of the position, funding sources and the overall integration of the position in schools. The results of the research also provide a summary of knowledge regarding the numbers and education of students with social disadvantages as well as the distribution of staff in school counselling centres. By reflecting on the current legislative status of the social pedagogue position, the publication presents possible research-based strategies for schools to implement the position.

Keywords: Social pedagogue, elementary school, school needs, school counselling centre, socially disadvantaged pupil, quantitative research.

Poděkování

Rádi bychom srdečně poděkovali lidem, bez kterých by tato monografie nemohla vzniknout. Velké poděkování patří Kristýně Dadákové za významnou pomoc při analýze a interpretaci dat a odborné metodologické konzultace, Jiřímu Daňkovi za odbornou podporu v otázkách pozice sociálního pedagoga a Vlado Balabanovi za ochotné a odborné rady při dodržování citační normy. Dále pak Karolíně Solné a Tereze Vintrové za precizní zpracování jazykové korektury této monografie. Poděkování patří také recenzentům za konstruktivní a cenné poznámky a připomínky. Poslední poděkování patří našim rodinám a blízkým za jejich tolerantní, chápavou a láskyplnou podporu v naší práci.

Jan Šmída a spoluautoři

O autorech

Mgr. Jan Šmída

Je absolventem studijních programů Vychovatelství a Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde v současnosti studuje doktorský studijní program Pedagogika. Ve své odborné a výzkumné práci se zaměřuje na profesní uplatnění sociálních pedagogů v českém školství, vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním či prevenci rizikového chování. Od roku 2022 působí v Asociaci sociálních pedagogů na pozici místopředsedy. Je hlavním řešitelem projektu Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách.



doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Je absolventem studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kde také dokončil doktorské studium v programu Pedagogika. V něm se také v roce 2011 úspěšně habilitoval. Odborně se zaměřuje na problematiku edukace dětí s projevy rizikového chování a poruchami chování a jejich odbornou podporu ve školním prostředí. V posledních letech se výzkumně zaměřuje také na další sociální aspekty školního prostředí, mj. uplatnitelnost sociálních pedagogů v rámci školních poradenských pracovišť a kvalitu klimatu a vztahů v prostředí školy. V letech 2009–2017 zastával pozici předsedy České pedagogické společnosti, aktuálně je členem výkonného výboru.



Mgr. et Mgr. Tereza Hormandlová

Je absolventkou studijních programů Sociální pedagogika a volný čas a Speciální pedagogika pro učitele na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Aktuálně dokončuje doktorský studijní program Pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve svém disertačním výzkumu se zabývá problematikou odborné podpory dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a sociálním znevýhodněním na základní škole. Působí na Katedře speciální a inkluzivní pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně na pozici asistentky a také jako Snoezelen terapeutka.



PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Je absolventkou studijních programů Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů a Pedagogika se zaměřením na školský management na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Brně a doktorského studijního programu Pedagogika na Masarykově univerzitě. V současné době působí jako odborná asistentka na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své práci se zaměřuje na environmentální edukaci, pedagogiku volného času, sociální pedagogiku a vzdělávání sociálních pedagogů. Působí jako výkonná redaktorka vědeckého časopisu *E-pedagogium*.



Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol

Jan Šmída, Tomáš Čech, Tereza Hormandlová a Alena Jůvová

Odpovědná redaktorka Tereza Vintrová
Jazyková korektura Karolína Solná, Tereza Vintrová
Překlad resumé Tomáš Vacek
Návrh obálky Jiří Jurečka
Layout Jitka Bednaříková
Sazba Anna Petříková

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci,
Křížkovského 8, 779 00 Olomouc
vydavatelstvi.upol.cz
vupshop.cz

1. vydání

Olomouc 2024

DOI: 10.5507/pdf.24.24464596
ISBN 978-80-244-6459-6 (tištěná kniha)
ISBN 978-80-244-6460-2 (online: iPDF)
VUP 2023-0480 (tisk)
VUP 2023-0481 (online: iPDF)

Neprodejná publikace