UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Uplatnění sociálního pedagoga: Česko-Ruská komparace

Social Pedagogy as a profession: Czech-Russian Comparison

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Autor:

Iana Neplokh

Praha, 2022

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a pochopení. Též bych chtěla poděkovat respondentům za věnovaný čas a ochotu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Uplatnění sociálního pedagoga: Česko-Ruská komparace“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2022 Iana Neplokh

(podpis autora)

Anotace

Uvedená bakalářská práce pojednává o komparaci uplatnění sociálního pedagoga v Ruské federaci a v České republice. Při psaní práce byla použita srovnávací metoda, analýza zdrojů a jejich interpretace. Praktická část je zaměřena na rozhovory se sociálními pedagogy z obou zemí. Pojednává o vzdělávání, pracovních zkušenostech a celkovém vnímání povolání sociálního pedagoga ve společnosti. Cílem je zjistit možnosti budoucího profesního uplatnění absolventů oboru sociální pedagogiky.

Klíčová slova

sociální pedagogika, sociální pedagog, Ruská federace, Česká republika, komparace, vzdělání, pracovní uplatnění

Annotation

The bachelor thesis deals with the comparison of employment of social pedagogue in the Russian fedaration and in the Czech republic. The comparative method, the analysis of resources and their interpretation were used for writing the thesis. The practical part is focused on interviews with social pegagogues from both countries. It concerns the education, work experiences and the general perception of the career of social pedagogue in the society. The objective is to reveal the possibilities of the professional employment of graduated in the social pedagogy program.

Keywords

Social pedagogy, social pedagogue, Russian fedaration, Czech republic, comparison, education, professional employment

Obsah

Úvod ……. 7

1. Historie sociální pedagogiky …… 8

1.1. Historie sociální pedagogiky v ČR …… 10

1.2. Historie sociální pedagogiky v Ruku ……. 13

2. Sociální pedagogika jako vědní disciplína …… 17

2.1. Vztah sociální pedagogiky k jiným disciplínám …… 18

3. Profese sociálního pedagoga ……. 20

4. Cíle praktické části …… 22

4.1. Popis respondentů ……... 22

4.2. Použitá metoda výzkumu …… 22

4.3. Fáze realizace …….. 24

Závěr …….. 38

Seznam použité literatury …….. 40

Seznam příloh …… 42

Seznam zkratek

V této práci byly použity pouze zkrácené formy některých běžně používaných slov - např., apod. a další podobné zkratky.

Úvod

Asi téměř každý student si během studia i po jeho absolvování klade různé otázky. Často se může jednat o otázky ohledně budoucího uplatnění a smyslu studovaného oboru: „Zvládnu najít práci ve svém oboru?“, „Mám dostatečné znalosti a dovednosti, abych se dokázal v práci uplatnit?“, „Kde všude mohu pracovat?“. Podobné otázky jsem si několikrát pokládala i já, když jsem se zamýšlela nad tím, co mě čeká po ukončení studia.

Většinu svého dosavadního života jsem navíc prožila v Ruské federaci, kde jsem vystudovala základní i střední školu. Nyní ale několik let studuji i pracuji v České republice. Vzhledem k mému zájmu o školství jsem si ke studiu zvolila právě obor Sociální pedagogika na Univerzitě Karlově a pracovně jsem zamířila na jednu z mnoha pražských základních škol, na které působím prozatím jako dvojjazyčný asistent pedagoga. Zmíněné okolnosti mě tak vedly k výběru tématu bakalářské práce, jenž je zaměřeno na sociální pedagogiku a komparaci ruského i českého prostředí.

Práce je standardně rozdělena na dvě části. Teoretická část práce se věnuje historickým počátkům i dalšímu vývoji sociální pedagogiky. Dále také připomíná důležité tuzemské i zahraniční osobnosti, které měli vliv na rozvoj sociální pedagogiky a stáli u jejího počátku jako vědní disciplíny. Popsán je též vztah sociální pedagogiky s jinými vědními disciplínami, které jsou vzájemně propojeny.

Praktická část práce je poté zaměřena na rozhovory s českými i ruskými respondenty, kteří se podělili o svůj názor na různá aktuální témata, jako je např. význam studentských praxí, uplatnění sociálního pedagoga na trhu práce nebo celková prestiž této profese. Protože sama studuji sociální pedagogiku, zajímaly mě právě osobní zkušenosti dalších lidí, kteří také přišli do reálného kontaktu s touto disciplínou.

Teoretická část

1. Historie sociální pedagogiky

Dříve než se dostaneme blíže k současné sociální pedagogice, je vhodné, abychom prvně nahlédli zpět do historie. Právě v minulosti můžeme objevit různé zajímavé myšlenky, ve kterých bychom mohli nalézt určitý vztah k současné sociální pedagogice. Díky historii také můžeme sledovat náznaky postupného formování této vědecké disciplíny.

Jistí předchůdci sociální pedagogiky se objevovali již v antice. Často to byli různí filozofové, kteří pojednávali o postavení člověka ve společnosti. V jejich dílech lze nalézt např. pojmy „výchova“, „stát“ nebo „společnost“. K sledování společenské povahy a výchovy tak nedochází pouze v moderním světě, ale důležitost těchto činitelů byla sledována již právě i v prostředí antického Řecka. Zajímavé myšlenky v této oblasti poté pocházejí od významných řeckých filozofů Platóna a Aristotela. Jedna z myšlenek Platóna, která má vztah k sociální pedagogice, souvisí s tím, že lidské dobro je podmíněno výchovou, ta totiž člověka vede k dobrému občanství a dobrý občan má následně ve společnosti prostor pro sílu, bohatství i úspěch. Platón tak definuje společenskou povahu cílů výchovy – smyslem je vedení člověka ke ctnostem, respektu ústavy, státu. Platón celkově vyzdvihoval vztah výchovy k budoucí přípravě jedince na proces socializace ve společnosti. Výchova je tedy vnímána jako oblast s významnou sociální funkcí.

Aristoteles, mj. vychovatel a průvodce jednoho z nejznámějších vojevůdců historie, Alexandra Velikého, též kladl důraz na výchovu. Člověka chápe jako společenskou bytost, která je ze své podstaty závislá na společnosti a jejíž přirozeností je žít s druhými lidmi ve společenství, obci, státě. Aristoteles ale také kladl velký důraz na občanství a příslušnost, výchova v běžném tehdejším standardu tím pádem nebyla dostupná pro všechny. V této době stále scházela myšlenka, že člověk by se snad mohl postarat i o druhého, který se ocitl v nouzi a sám nápravu dané situace již nezvládne. V prostředí antického Řecka byla naopak upřednostňována myšlenka silného a soběstačného jedince, jenž vše zvládne sám, a to bez soucitu ze strany druhých. Snahy o zavedení sociálního cítění se začaly objevovat v prostředí antického Říma, kde se kupříkladu u římského filozofa Senecy setkáváme s tvrzením, že je nutné podat pomocnou ruku každému jedinci, který se nalezl v sociální nouzi (Klapilová, 1996).

Pomoc znevýhodněným je poté propojena s křesťanstvím. V důsledku šíření myšlenek pomoci bližnímu svému pak mělo dojít také k zabraňování dalšího šíření panujícího morálního úpadku společnosti. Významnou osobností středověku byl např. Akvinský, který své spisy věnoval právě pomoci nemajetným. Ten ale zároveň všechny osoby nemající majetek vyzýval k pracovní povinnosti (Kraus, 2014).

V době renesance a humanismu získaly křesťanské myšlenky zcela nový rozměr, přičemž jsou spojeny se jmény utopických myslitelů Mora a Campanelly. Oni, a společně s nimi i další filozofové, vnímali výchovu jako důležitý prvek, jenž by mohl napomoci k proměně soudobého společenského systému. Jednalo se právě o období, v němž se lidé začali odklánět v těchto oblastech od Boha a stavěli se za lidskou individualitu. Myšlenky těchto renesančních filozofů se následně uchytily a postupovaly s dobou, když se s nimi ztotožňovali také osvícenští myslitelé Diderot, Voltaire či Helvétius (Kraus, tamtéž).

S osvícenstvím šla ruku v ruce myšlenka dobra a spravedlnosti, když se společnost snažila veškeré nedostatky odstranit. Důležitou osobností této éry byl Komenský, jehož lze označit za jednoho z největších osobností pedagogiky vůbec. Jeho myšlenky přitom směřovaly k tomu, že by výchova a vzdělávání měly být dostupné všem, a to bez ohledu na to, jaký majetek lidé mají, jaké je jejich postavení ve společnosti, či zda se jedná o chlapce nebo dívku. Sám Komenský vnímal výchovu jako klíč světa a byl zastáncem myšlenky, že svět je světem výchovy. V každém jedinci se poté značnou měrou odráží prostředí, v němž vyrůstá. S Komenského myšlenkami se ztotožňovala též celá řada dalších osobností. Kupříkladu Owen zakládal své nejzajímavější myšlenky na tvrzení, že člověk je vždy produktem toho prostředí, v němž vyrůstá a žije. Domníval se však, že prostřednictvím správně zvolených výchovných modelů je možné docílit změn v jeho jednání.

Sociální pedagogika má také určitý vztah k sociologii, a právě rozvoj sociologie, za jejíhož zakladatele je považován Comte, přispěl i k rozvoji sociální pedagogiky. Comte byl zastáncem tvrzení, že je na výchovu možné nahlížet jako na prostředek socializace. V jednotlivých cílech výchovného procesu by se pak měly odrážet cíle celé společnosti, jelikož díky výchově lze docílit její stability. Vliv společenského prostředí je dle ustanovujících myšlenek sociologie významným prostředkem rozvoje osobnosti člověka. Zde lze poté spatřovat zcela zásadní myšlenku Comteho sociologie, která nesouhlasí s tím, že je rozvoj člověka ovlivněn pouze jeho vrozenými dispozicemi. Tato tvrzení se stala ve druhé polovině 19. století základem vzniku nového pedagogického směru, jenž se nalézal na pomezí mezi sociologií a pedagogikou a měl celou řadu označení. V rámci odborné literatury

se lze setkat kupříkladu s Durkheimovo označením „pedagogická sociologie“ či Znanieckiho označením „sociologie výchovy“ (Klapilová, 1996).

Někteří se domnívají, že za zakladatele této vědní disciplíny je možné označit švýcarského pedagoga a reformátora Pestalozziho. Pestalozzi se ke svým výchovným úvahám dostával postupně, když se do co největší míry pokoušel poznávat život kolem sebe. Docházelo u něj také ke komparování jeho myšlenek s Rousseauem, a to zejména v oblasti výchovy, ve které byl Rousseau zastáncem přirozeného působení na dítě, do nějž se bude promítat vše, co vidí a slyší, přičemž by nemělo docházet k nějakému vnějšímu zasahování. Pestalozzi se s Rousseauem částečně ztotožňoval v tom, že též vnímal přirozenost ve výchově jako velmi důležitou, avšak nelze ji podle něj ponechat pouze v této ryzí přirozenosti bez dalšího vlivu. Pestalozzi tak tvrdil, že do výchovy dítěte je potřebné zasahovat. Cílem výchovy a dalšího pedagogického působení mělo poté být dosažení mravnosti.

U Pestalozziho se však přímo s pojmem „sociální pedagogika“ nesetkáváme. Určitý posun se udál u Pestalozziho žáka Deisterwega, jenž ve svém spise „Rukověť vzdělání pro německé učitele“ připojil termín „sociální“ k termínu „pedagogika“, čímž jistým způsobem upozornil na propojení výchovných a sociálních cílů společnosti, s nimiž seznamovali již předchozí badatelé, akorát nepřišli s přesnějším vymezením.

Specifický vývoj sociální pedagogiky lze poté zaznamenat v období mezi první a druhou světovou válkou, kdy se v této oblasti rozvíjí hned celá řada nových přístupů a koncepcí. Největšího rozmachu se jí přitom dostalo na území Německa, kde se sociální pedagogika rozvíjela zejména v souvislosti s potřebou nových sociálních aktivit, jejichž cílem se měla stát kompenzace ztrát způsobených válečným konfliktem a zkvalitnění celé německé situace spojené s jejich prohrou. Až do současnosti je přitom možné v tomto kontextu hovořit o tom, že sociální pedagogika na území Německa patří k těm nejvíce rozvinutým (Kraus, 2014).

Zajímavý rozvoj zaznamenala sociální pedagogika také na území Polska, kde se o něj zasloužila zejména Radlińská, která je spojena s teorií přirozeného prostředí ve výchově a výchovou ve volném čase. Tato oblast zde zaznamenává také v současnosti značný posun, kdy se touto problematikou zabývá kupříkladu Kamiński nebo Wroczyński (Kraus, tamtéž).

1.1. Historie sociální pedagogiky v ČR

Sociální pedagogika se zpočátku rozvíjela jako reakce na společenskou situaci druhé poloviny 19. století, která s sebou nesla řadu problémů a sociálních konfliktů, jenž bylo nutné řešit. Namátkou je možné zmínit, v některých místech na světě, stále existující dětskou práci

nebo nedostatečné vzdělání určitých vrstev ve společnosti (Kraus, tamtéž). V kontextu dalších odvětví, kterými byla filozofie, pedagogika a sociologické myšlení, došlo poté v této době k rozvoji sociální pedagogiky také v českém prostředí.

V souvislosti s českou sociální pedagogikou je nutné uvést Lindnera, jenž je řazen mezi nejvýznamnější pedagogy v našem prostředí. Lindner se stal vůbec prvním profesorem pedagogiky na Univerzitě Karlově v Praze, když z hlediska pedagogiky zaujímal demokratický postoj k výchově a názor, že by mělo být vzdělání umožněno všem nezávisle na tom, jakého pohlaví nebo sociálního postavení daný jedinec je. Na výchovu pak nahlížel jako na všelidovou osvětovou činnost, když v tomto ohledu navázal na Pestalozziho a Natorpa. Lindner s nimi byl za jedno v tom, že by výchova neměla směřovat pouze k individuálním cílům, nýbrž cílům společenským. Lindner ve svém posledním textu „Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním“ z roku 1888 zmínil termín „sociální pedagogika“, který vnímal jako možnost sociálního povznesení člověka. Lindner se z té příčiny stal průkopníkem koncepce sociální pedagogiky na českém území, a to i přes to, že z ní ještě nebyl schopen vytvořit ucelenou disciplínu (Kraus, Poláčková, 2001).

Další významnou osobností spojenou s vývojem sociální pedagogiky u nás je Bláha, jenž ve svých názorech stál na pomezí sociologie a pedagogiky. V rámci své práce „Sociologie dětství“ z roku 1927 se detailně zaměřil na problematiku sociologické pedagogiky, jejímž cílem by mělo být zkoumání vlivu společenského prostředí na vývoj jedince. Sociální pedagogika by měla cílit k navození příznivého prostředí a odstranění negativních vlivů a věnovat se tomu, k čemu by měli být lidé vychováváni (Kraus, 2014).

V době fungování první republiky je možné zmínit texty několika autorů, jejichž díla se alespoň přibližují problematice sociální pedagogiky. Jedná se kupříkladu o Štampacha, jenž ve svém spise „Dítě nad propastí“ z roku 1933 věnoval pozornost romským dětem. Ze stejné oblasti čerpal také Pitter, který kromě romských dětí soustředil svou pozornost také na děti židovské nebo německé, tedy děti řazeny do kategorie etnických menšin v českém prostředí. Právě Pitter se zasloužil o to, aby mohlo v roce 1933 dojít k otevření Milíčova domu pro děti, které se nalézají v nevhodných sociálních poměrech. V období mezi světovými válkami se zaměřil na péči o děti zmiňovaného etnického původu (Laca, 2011).

Velice pozitivně je v této oblasti nahlíženo na dílo „Individuální základy sociální pedagogiky“ z roku 1927, jehož autorem byl Velinský. Ten se v něm pokusil definovat sociální pedagogiku jako obor a stanovit cíle, k jejichž naplnění by se měla upínat. Velimský

zde hovořil o tom, že by se sociální pedagogika měla snažit nalézt činitele, kteří mají nějaký vliv na rozvoj jedince ve společnosti a hledat faktory, které mohou mít vliv na jeho chování. V důsledku toho je podle něj možné docílit sociální rovnováhy. Kraus (2014) v této souvislosti zmiňuje, že Velinského pojetí sociální pedagogiky je totožné s komplexním pojetím pedagogiky.

Určitou negativní událostí bylo nejen pro sociální pedagogiku poválečné nahlížení na sociologii i další příbuzné disciplíny. V rámci platné ideologické koncepce sociologické společnosti je veškerá pedagogika sociální (Kraus, Poláčková, 2001). Nebylo tedy potřeba, aby vznikla sociální pedagogika jako samostatná vědní disciplína. S proměnou tohoto stavu se bylo možné setkat znovu až v 60. letech 20. století v důsledku působení SSSR. Nově se na našem území začala objevovat sociologická pracoviště, svou činnost zahájil také „Sociologický časopis" a tím se otevřel prostor rovněž pro sociální pedagogiku. Galla také v roce 1967 vydal spis „Úvod do sociologie", v němž věnoval pozornost také oblasti sociální pedagogiky. Dle jeho názoru je možné sociální pedagogiku vnímat v širším pojetí jako péči o vzdělávání širokých sociálních vrstev.

Sociální pedagogice se začal věnovat profesor brněnské univerzity Přadka, jenž se snažil charakterizovat sociálně-pedagogické trendy západní Evropy a poskytl tak vůbec první informace týkající se problematiky sociální pedagogiky v zahraničí. Vlastní vývoj sociální pedagogiky ve 20. století je možné hodnotit jako diferenciovaný a nerovnoměrný. V Německu, Švýcarsku, Rakousku nebo Polsku se rozvíjela velice intenzivně, přičemž na našem území do značné míry stagnovala (Přadka, Knotová, Faltýskov, 2004).

Se zásadními změnami se u nás bylo možné v této oblasti setkat až po převratu v roce 1989, když se pojem sociální pedagogika stal značně frekventovaný a byl užíván v rozličných významech. V roce 1991 kupříkladu vyšla velice důležitá práce Baláže s názvem „Sociálna pedagogika – problémy a perspektivy", v níž se autor snažil o vymezení této disciplíny, když ji charakterizoval jako speciální pedagogickou disciplínu. Sociální pedagogika začala být vnímána jako disciplína, která se zaměřuje na výchovný proces a oblasti výchovy soustředící se zejména na vliv prostředí a volný čas. Sociální pedagogika pak byla dána do kontextu metodologie, když byla zavedena jako studijní obor, jenž je možné studovat nejprve na vyšších odborných školách a následně také na různých fakultách vysokých škol. Tam se z ní stal nejdříve speciální vyučovaný předmět (Procházka, 2012).

V dané době se začínají objevovat také vůbec první učební materiály řazeny do oblasti sociální pedagogiky. Jedním z nich se stal spis „Vybrané problémy sociální pedagogiky",

jež sepsala Hradečná v roce 1995. Dílo „Sociální pedagogika“ pak vydala také Bakošová nebo Klapilová, která je v této oblasti velice uznávanou autorkou.

Značný přínos pro současné pojetí sociální pedagogiky má též práce Dočkala z roku 1999 s názvem „Člověk a svět“, v níž se Dočkal věnuje nejen charakteristice sociální pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny, ale soustřeďuje se také na problematiku podstaty člověka, když ji sledoval ve čtyřech dimenzích, kterými je dimenze biologická, psychická, sociální a spirituální (Laca, 2011). Pokud by mělo dojít k závěrečnému shrnutí sociální pedagogiky v českém prostředí, je možné tvrdit, že období po roce 1989 je prozatím obdobím největšího rozmachu této vědní disciplíny.

1.2. Historie sociální pedagogiky v Rusku

Sociální pedagogika bývá v Rusku dělena do tří základních kategorií. Jedná se o kategorii teoretickou, praktickou a vzdělávací. Teoretická kategorie se zaměřuje primárně na sledování sociální pedagogiky jako vědní disciplíny a nezkoumá tak přímou praktickou stránku věci. V rámci praktické kategorie dochází k aplikování praktických postupů s přesahem do reálného napomáhání jedincům, kteří se ocitají v nouzi. A poslední, vzdělávací kategorie, sociální pedagogiku a její myšlenky předává dále pomocí metod vzdělávání.

Konkrétní profese sociálního pedagoga se v Rusku začala vyskytovat až po roce 1990, ale aktivity spojené se solidaritou a pomocí vůči jedincům nalézajícím se v nouzi se zde vyskytují již mnohem déle. V odborné literatuře se např. můžeme setkat s tvrzením, že sociální přístup k lidem v nouzi v Rusku probíhal již v raných slovanských komunitách, kde se stavěly speciální domy, které byly určeny pro sirotky a jejich opatrovatele. Tyto domy lze zároveň vnímat jako prvopočátky ústavní péče v ruském prostředí (Галагузова, Штинова, 2001).

Od 10. století, když došlo na území Ruska k přijetí křesťanství, se poté oblast milosrdenství a soucitu k chudým a nemocným lidem začala stále více upevňovat. Milosrdenství je navíc jedním z nejvýznamnějších konceptů pravoslaví. Do role klíčového poskytovatele pomoci a podpory se tak v této době začala stavět církev. Významný krok v sociální oblasti provedl Vladimir I., který vydal nařízení, v němž se rozhodl darovat 10 % svých příjmů církvi. Tyto prostředky měly být následně určeny na budování zařízení po potřebné, jako jsou např. sirotčince a chudobince (Галагузова, Штинова, tamtéž).

V době, kdy došlo k posílení moci ruských knížectví, převzal roli poskytovatele sociální podpory stát. V této době ale přicházejí určité problémy spojené mimo jiné s neustálým nárůstem obyvatelstva. Ruku v ruce poté dochází k výskytu sociálně patologických jevů, které v jisté míře trvají dodnes. Jednalo se třeba o prostituci, kriminalitu, žebráctví atd. Stát se tedy v dané době prostřednictvím různých způsobů snažil tomuto chování předejít a bránit jeho negativním důsledkům (Альжев, 2008).

Doba 18. století je plně spojena s poskytováním pomoci ze strany státu, jemuž se podařilo podrobit si církev jako organizaci. Panovník Petr I. je v sociální oblasti známý např. tím, že vytvořil státní systém pomoci jedincům trpícím nouzí. V této činnosti poté pokračovala také jeho následovnice Kateřina II., která převedla sociální problematiku do sféry státního vlivu a vytvořila orgán státní moci, jenž se věnoval oblasti řešení sociálních problémů. Daná organizace umožňovala poskytování podpory a pomoci ruskému obyvatelstvu účinněji a přímočařeji (Галагузова, Штинова, 2001).

Významnou novinkou daného období se pak staly také tzv. „vychovatelské domy“, jimiž byly rozličné ústavy jako např. polní nemocnice, útulky, chudobince atd. Další rozvoj sociální oblasti v Rusku nastal v šedesátých letech 19. století, kdy vzrostla aktivita maloobchodníků a podnikatelů cílících k větší angažovanosti do společenského života a decentralizaci státní moci v oblasti sociálních služeb. Dali proto podnět ke vzniku charitativních a filantropických organizací, které byly řízeny soukromými mecenáši, jejichž pozornost nebyla zaměřena jen na různé formy sociálně-patologického jednání, jako je alkoholismus nebo prostituce. Pozornost si zasloužili též sirotci a lidé s různými znevýhodněními. Aktivita v sociálních službách tak postupně začala nabývat světského charakteru (Мудрик, 2001).

Sociální a sociálně pedagogická činnost v Rusku začíná být aktuální i ve vzdělávacích institucích v roce 1911. A byly to právě praktické znalosti, které se staly základem rozvoje sociální sféry a sociální pedagogiky jako vědní disciplíny na univerzitách i dalších vzdělávacích institucích (Галагузова, Штинова, 2001).

Od dvacátých let 20. století začaly ale mít společenské organizace v důsledku politického uspořádání Ruska problémy. Charitativní a další společenské aktivity začaly být pod nátlakem ideologie odmítány, jelikož na ně bylo nahlíženo jako na přežitek. Vedení společenských organizací přešlo pod vedení státu, jenž prakticky všechny spojil pod ústřední výkonný výbor. Rusko postupně monopolizovalo funkce sociální ochrany dětí a mládeže, což zákonitě vedlo k vytlačení společenských organizací ze sféry sociální pedagogiky.

Dále pak došlo k vydání dekretu o Pracovní škole, jenž se zakládal na holistickém přístupu ke vzdělávání a výchově. Je však potřeba upozornit na fakt, že daný dekret sociální politiku země nijak pozitivně neovlivnil. V důsledku toho veškerý teoretický vývoj sociální pedagogiky značně stagnoval. Změny začaly být vyhledávány až od okamžiku, kdy došlo ke státnímu převratu a občanské válce, kdy značně narostl počet dětí bez domova a bez rodinného dohledu (Беляева, Галагузова, 2018).

Státní převrat přispěl k řadě sociálních problémů. Namátkou je možné zmínit např. kriminalitu, chudobu, prostituci atd. Pedagogičtí praktikové se ale nemohli smířit s myšlenkou, že se oblasti sociální pedagogiky prakticky nikdo nevěnuje, a proto se pokusily využít ideologii kolektivismu, kterou vnímali jako mocný výchovný prostředek. Přestože nebyla v Rusku možnost provádět systematický výzkum sociální pedagogiky z teoretického hlediska, bylo třeba zasahovat alespoň v rámci praxe. Zde je nutné zmínit několik zásadních osobností, k nimž patřil např. Makarenko, Šackyj či Soroka-Rosinsky. Tyto osobnosti si uvědomovali moc a sílu kolektivu a snažili se proto organizovat své žáky a svěřence tak, aby ve skupinách a komunitách vznikaly vhodné podmínky pro organizace působící na jednotlivce prostřednictvím kolektivu. Právě Makarenko se pak do dějin zapsal jako jeden z nejvýznamnějších praktiků sociální pedagogiky, čemuž nasvědčuje také fakt, že jsou mu dodnes věnovány přednášky a konference prakticky po celém světě (Bendl, 2016).

Praktická oblast však nebyla jedinou, která se v Rusku od dvacátých let minulého století využívala. Mimo ni se totiž začaly postupně rozvíjet také samostatné vědní disciplíny, které byly v úzkém vztahu se sociální pedagogikou. Jednalo se o pedagogiku prostředí a pedologii. Jejich rozvoj však byl omezen v roce 1936, když byli badatelé obviněni z pedagogických zvráceností spojených s jejich snahou o zapojení znalostí z dalších disciplín jako je biologie, psychologie nebo experimentální pedagogika do kontextu výchovy. K dalšímu zhoršení situace pak došlo po ukončení druhé světové války, kdy značné množství dětí přišlo o své rodiny a bylo potřeba se zaměřit na jejich výchovu (Галагузова, Лушников, Дорохова, 2001).

Návrat zájmu o problematiku sociální pedagogiky nastal zhruba v sedmdesátých letech, kdy byl při ministerstvu vzdělání SSSR zahájen vědecký výzkum profese sociálního pedagoga. Oficiální zrod nové etapy sociální pedagogiky však nastal až déle, konkrétně v roce 1990, kdy byla v Rusku oficiálně zavedena profese sociálního pedagoga. Jeho cílem se mělo stát poskytování psychologické a právní pomoci dětem a mládeži v průběhu jejich socializace a resocializace. Ruku v ruce proto začalo navyšování kvalifikace pracovníků v sociálních

službách. Zařazení sociální pedagogiky do systému vědních disciplín a otevření sociálního institutu se stalo základem intenzivního rozvoje sociální pedagogiky (Галагузова, Лушников, Дорохова, 2001).

Dnes se pojetí sociální pedagogiky v Rusku dělí do tří základních odvětví, kdy se jedná o sociální pedagogiku jako praktickou činnost, sociální pedagogiku jako vědní disciplínu a sociální pedagogiku jako vyučovací předmět a vzdělávací oblast. Nejlepší efektivity pak lze dosáhnout v případě, že budou tato jednotlivá odvětví provázána. To znamená, že praktická činnost vychází z kvalitních teoretických základů, které jsou následně předávány prostřednictvím vzdělávání. Jako vyučovací předmět je sociální pedagogika charakterizována jako potřeba nastavit obraz sociálně-pedagogické reality. Jedná se o vědní obor, na nějž je nahlíženo jako na nástroj objasňující funkci a podstatu výchovy, a to v bezprostředním kontextu socializace.

V rámci problematiky socializace je sociální pedagogika směřována k socializaci a jejím podmínkám, mechanismům, cílům a dalším problémům, které mohly vzniknout v průběhu procesu socializace jedince. Z toho vyplývá, že je efektivita sociálního začleňování jedince do společnosti ústředním tématem sociální pedagogiky Ruska. Dalším bodem je poté prostředí, v němž se formování osobnosti jedince uskutečňuje. Jedná se zejména o prostředí venkovské, málo městské a městské. Toto prostředí, v němž jedinec žije, bezprostředně působí a formuje způsob jeho uvažování, finanční aktivitu a schopnost adaptace (Альжев, 2008).

Sociální pedagogika v Rusku je sledována spíše v její sociální dimenzi, přičemž školnímu prostředí a problémům s ním spojeným se věnuje jen méně. Důraz je kladen na přípravu jedince k jeho efektivnímu fungování ve společnosti (Альжев, tamtéž).

2. Sociální pedagogika jako vědní disciplína

V původním pojetí bylo na sociální pedagogiku nahlíženo jako na soubor praktických opatření, které měly pomáhat dohlížet na výchovu té mládeže, která se potýká s mravními a kriminálními problémy. V současné době se již jedná o svébytnou vědní disciplínu, jejíž pozornost je věnována výchovným vlivům sociálních podmínek při rozvoji nejen samotného jedince, ale také celých společenských skupin. Mimo to se soustřeďuje také na výchovné působení, na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých, které jsou ohroženy drogami a dalšími jevy (Jůva, 1997).

Tato vědní disciplína je poté charakterizována také v pedagogickém slovníku, kde je vymezena jako aplikované odvětví pedagogiky, které se věnuje výchovnému působení na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých jedinců (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Značné problémy jsou spojeny s teoretickým ukotvením sociální pedagogiky, co je zapříčiněno tím, že jevy, jimiž se teorie zabývá, mají do značné míry kvalitativně různorodou povahu. Z toho vyplývá, že teorie sociální pedagogiky musí spolupracovat s dalšími odvětvími, jako je pedagogika, sociologie, vývojová psychologie, právo, zdravotní prevence atd. (Průcha, 2005).

Oblastí zájmu sociální pedagogiky je i výzkum vztahů panujících mezi sociálním prostředím a výchovou, formami sociální pomoci a péčí, která musí být zabezpečována pro všechny věkové kategorie. Stejně jako v prostředí Ruska je také u nás i v dalších evropských zemích sledován význam prostředí pro výchovu. Hlavním cílem je poté odstranění sociálně patologických a dalších sociálně nežádoucích jevů, s čímž jde ruku v ruce také integrace potřebných do společnosti. Jedná se tedy o takové zaměření se na přípravu jedince, které ho nasměruje k tomu, aby byl schopen odpovědně a kvalifikovaně plnit své sociální role, což následně povede k jeho větší prospěšnosti pro celou společnost (Kraus, Poláčková, 2001).

V současné době se pak již upouští od toho, aby sociální pedagogové pracovali pouze v rámci speciálních institucí, když je potřeba, aby se vytvořila speciální skupina tzv. „kontaktních pracovníků“, kteří budou působit přímo v terénu. Tato terénní práce je dnes uskutečňována nejen skrze neziskové sektory, ale také pod taktovkou státu. Za zmínku zde jistě stojí činnost pracovníka, jenž je označován jako tzv. „streetworker“, který pracuje s cílovými skupinami v jejich časoprostoru. Tím se rozumí, že pracuje v místě a čase, kde se jedinci přímo vyskytují (Průcha, 2000).

2.1. Vztah sociální pedagogiky k jiným disciplínám

Sociální pedagogika představuje hraniční vědní disciplínu, která se pohybuje na rozmezí mezi sociální prací a pedagogikou. Tato vědní disciplína soustřeďuje svou pozornost na široký okruh problémů, které mají spojitost s výchovným působením, na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Za zmínku zde stojí zejména problémy spojené s poruchami rodiny a rodičovství, náhradní rodinné výchovy, týrání, zneužívání, zanedbávání, delikvence, agrese, drogové závislosti, prostituce, pornografie, dodržování základních lidských práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob. Z této příčiny zaujímá v současnosti sociální pedagogika zcela specifické postavení ve společnosti z důvodu narůstající sociální patologie a kriminality mládeže (Jůzl, 2010).

Podobu sociální pedagogiky je možné hodnotit jako transdisciplinární, když má sklony k výrazné integraci. V rámci praxe u ní dochází k uplatňování a dalšímu rozvíjení zejména pedagogických a společenských poznatků, avšak čerpá i z dalších vědních disciplín, jako je sociologie, antropologie, andragogika, psychologie, politologie, teologie, právo, zdravotnictví, speciální pedagogika, pedagogika volného času, multikulturní výchova nebo sociologie práce (Kraus, 2014).

Významnou vazbou je vztah sociální pedagogiky se sociologií, z níž čerpá poznatky spojené s problematikou fungování společnosti, její struktury a procesy, které jsou její pevnou součástí. Tyto poznatky pak sociální pedagogice umožňují zahájení úvah o společenských cílech a strategiích, kterých lze využívat v oblasti výchovy a vzdělávání. V potaz by pak měly být brány také podmínky spojené s makroprostředím, v němž je daný výchovný proces uskutečňován.

Sociální pedagogika má pak velice blízko také k sociální psychologii, když vychází zejména ze skutečnosti, že hlavním předpokladem sociálně výchovného působení na dítě je pochopení jeho osobnosti. Důležité je uvědomění si nejen oblasti jeho chování a prožívání, ale stejně tak oblasti jeho vztahu k sobě samému i ostatním. Významnou měrou se k sociální pedagogice váže psychologická diagnostika a poradenství a dále pak také forenzní psychologie. Pro sociální pedagogiku však hraje důležitou roli též poznání osobnosti jako objektu výchovného působení. Zde této vědní disciplíně napomáhá biologie, a to včetně pochopení genetického základu. K pochopení biologických aspektů výchovy v současnosti mohou značně napomoci některé medicínské obory, kdy se jedná zejména o neurologii geriatrii, psychiatrii a sociální lékařství (Kraus, tamtéž).

Jak již bylo uvedeno, sociální pedagogika má blízko také k antropologii, která vystihuje komplexní přístup k člověku. Pro sociální pedagogiku je pak stěžejní zejména sociální a kulturní antropologie, které představují základní východisko moderní sociální pedagogiky, a to v kontextu základní charakteristiky člověka, jeho zasazení a existencí v konkrétním čase i prostoru. S tím je spojen zejména problém multikulturality, když platí, že v důsledku stále narůstající globalizace bude vzrůstat potřeba hlubšího pochopení „těch druhých“ a z ní plynoucí tolerance (Kraus, 2014).

Obecným východiskem sociální pedagogiky je poté filozofie, která poskytuje odpovědi na otázky vztahu člověka k přírodě, dalším lidem, celé společnosti, ale také k sobě samému. Konkrétní filozofickou disciplínou, která má nejblíže k sociální pedagogice, je filozofie výchovy (Kraus, tamtéž).

Velice důležitou roli u sociální pedagogiky má bezpochyby i etika, tam se jedná o oblast dobra, spravedlnosti, důvěry, zodpovědnosti, ale také tolerance. Právě tato odvětví jsou sociální pedagogikou nejvíce akcentována. Ekonomie pak sociální pedagogice poskytuje poznatky o nabývání prostředků pro sociální a výchovně-vzdělávací politiku a pomoc (Kraus, tamtéž).

Naprosto specifický vztah se postupem času zformoval mezi sociální a speciální pedagogikou, kdy je daná oblast poznamenána snahou o integraci znevýhodněných do celé společnosti. Speciální pedagogika totiž představuje vědní disciplínu, jež se soustřeďuje na teorii a praxi rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců, kteří jsou zasaženi rozličnými tělesnými, smyslovými, psychickými nebo jinými poruchami (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

3. Profese sociálního pedagoga

Sociální pedagogika představuje vědní disciplínu patřící mezi obory, které jsou označovány jako pomáhající profese. Humanistická orientace se nesoustřeďuje pouze na potřebu a ochotu pomáhat druhým, nýbrž zejména na individuální potřeby jedince. Je však potřeba zmínit, že v rámci praxe ve školním prostředí tato profese ještě nebyla plně uznána, když jsou její vykonavatelé oficiálně vedeni jako metodici školní prevence, psychologové či výchovní poradci. Sociálním pedagogem se stává jedinec, jenž vystudoval bakalářský či magisterský vysokoškolský studijní obor Sociální pedagogika. Platí tedy, že se jedná o odborně vzdělaného pracovníka (Vašutová, 2004).

Aspektem, jenž je pro výkon této profese důležitý, jsou očekávání a požadavky společnosti na způsob jednání daných pracovníků v kontextu jejich profesionální role. Daná očekávání a normy stanovují nejen výchovně vzdělávací činnosti sociálního pracovníka/pedagoga, nýbrž také jeho chování v rámci standardních společenských situací. Jedná se tedy o sociální role, které určují komplexní rámec jednání, jež je s profesí spjat (Kraus, Poláčková, 2001).

Profesi sociálního pracovníka/pedagoga je možné spojovat s termínem profesní kompetence, tou lze rozumět charakteristiku profesní kvality jedince. Profesní kompetence v sobě poté zahrnuje celé spektrum podmínek a předpokladů, které jsou nutné pro naplnění dané profese. Z nejčastěji zmiňovaných se jedná o znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, jichž by sociální pedagogové měli využívat v rámci vykonávání své profese (Procházka, 2012).

Jednotlivé činnosti sociálního pedagoga jsou velice rozmanité, když jsou tvořeny stále novými a tvořivými poznatky. Platí přitom, že by jednotlivé pracovní činnosti měly mít povahu výchovného působení ve volném čase, tvorby volnočasových aktivit, poradenské činnosti, reedukační povahu, resocializační péči a v neposlední řadě také terénní práci. K předpokladům kompetencí sociálního pedagoga se řadí dostatečné vědomosti z oblasti společenských věd, biomedicíny, sociální politiky, sociální práce a práva. Stranou jeho zájmu by však neměly zůstat ani poznatky související se speciální pedagogikou, pedagogikou volného času, teorií komunikace, managementu, personalistiky a zájmových činností. Důležitou oblast pak představují také dovednosti sociálního pedagoga, k nimž lze řadit sociální komunikaci, diagnostiku prostředí, vedení dokumentace, řešení problémů a tvorbu projektů v oblasti zájmových činností (Kraus, Poláčková, 2001).

Za zmínku pak nepochybně stojí také požadavky, které jsou na výkon profese sociálního pracovníka/pedagoga kladeny, kdy se kromě formálního vzdělání a kvalifikace jedná o také

o vhodné osobností předpoklady. Z hlediska psychiky se jedná o vnímavost k životním situacím a prostředí, vyrovnanost, emocionální stabilitu, trpělivost, sebekontrolu a morálku. Důležité jsou pak také takové schopnosti, jako je kreativita, asertivní jednání, aktivita a originalita, které umožňují lepší výsledky v procesu vzdělávání a výchovy (Kraus, Poláčková, 2001).

Kompetence sociálního pedagoga je možné dělit do několika kategorií, kdy se jedná např. o kompetence převýchovy, která hovoří o tom, že pokud je sociální pedagog dobře vybaven edukačními kompetencemi, může se u určitých jedinců soustředit na reedukaci. Poté je zde kompetence poradenství, které je poskytováno všem osobám, které se nalézají v nepříznivé sociální situaci. Poradenství by mělo v takovém případě napomoci k jejich sebepoznání a ujasnění životních cílů a priorit. Za zmínku pak stojí také kompetence prevence, jíž se rozumí primární a sekundární oblast činnosti, která by měla vést k zamezení sociálních případů a měla by působit proti předsudkům spojeným se sociálně znevýhodněnými. Konečně se pak jedná o kompetence manažerské, jimiž je rozuměna interdisciplinární spolupráce s dalšími profesemi, organizacemi a institucemi, které mohou napomoci při řešení problémů a zajišťování pomoci potřebným (Bakošová, 2008).

Praktická část

4. Cíle praktické části

Hlavním cílem praktické části práce je získat informace od absolventů sociální pedagogiky, kteří žijí a profesně působí v České republice a Ruské federaci. Na základě získaných informací proběhne poté porovnání jejich osobních zkušeností se vzdělávacími institucemi (vysoké školy a univerzity), porovnání obsahu i rozsahu odborných praxí a možností budoucího uplatnění.

4.1. Popis respondentů

Pro praktickou část práce byli vybráni celkem tři muži a jedna žena. Dva muži žijí i pracují v České republice, zbývající jeden muž a žena žijí i pracují v Ruské federaci. Podmínkou u vybraných respondentů bylo ukončené vysokoškolské vzdělání (nebo jeho ekvivalent) v oboru Sociální pedagogika. Všichni respondenti získali vysokoškolské vzdělání na různých univerzitách. Pouze někteří po studiích působí nebo působili jako sociální pedagogové, praktická profesní zkušenost právě s touto pracovní pozicí ale nebyla při výběru respondentů podmínkou, protože jedním z cílů práce je také zjistit možnosti pracovního uplatnění vystudovaných sociálních pedagogů. Výběr respondentů poskytl určitou rozmanitost názorů i pracovních a životních zkušeností.

4.2. Použitá metoda výzkumu

Zvolenou metodou se stala metoda rozhovoru, která většinou bývá narozdíl od dotazníkové formy časově náročnější a obtížnější pro realizaci, kdy je např. nutné nalézt společný volný čas u respondenta i tazatele, vhodné prostředí atd. Výhodou je ale možnost získat více informací i nad rámec předem připravených otázek. Konkrétně byl zvolen typ semistrukturovaného rozhovoru, kdy je k dispozici určitý seznam předpřipravených klíčových dotazů viz níže, zároveň je ale možné v reálném čase pružně reagovat na odpovědi konkrétního respondenta.

Níže jsou přiloženy předpřipravené otázky, které byly využity jako základní kostra u všech rozhovorů. Na základě jednotlivých výpovědí byly poté v průběhu rozhovorů s respondenty odpovědi upravovány.

Příloha č. 1: Seznam předpřipravených otázek

1. Pohlaví respondenta.
2. Věk nebo určité věkové vymezení respondenta.
3. Absolvované vysokoškolské vzdělání.
4. Současné pracovní zařazení.
5. Bylo některé vaše předchozí povolání v úzkém vztahu s povoláním sociálního pedagoga?
6. Jak jste měli během vysokoškolského studia nastavenou formu a rozsah odborných praxí?
7. Vztahovala se absolvovaná praxe k uplatnění sociálního pedagoga, nebo se orientovala spíše na jiné možnosti uplatnění?
8. Dozvěděli jste se podle Vás během studia dostatek informací o potenciálním pracovním uplatnění po absolvování?
9. Jaké předměty byly podle Vás během studia nejužitečnější pro následnou praxi sociálního pedagoga? Byly tyto předměty povinné, povinně-volitelné, nebo volitelné? Pokud volitelné, co Vás vedlo k tomu, abyste si zvolili právě tento předmět?
10. Dokázali byste zhodnotit, jak Vás vzdělávání celkově připravilo na pozici sociálního pedagoga? Pokud ano, co byste nejvíce vyzdvihli, co Vám k tomu nejvíce pomohlo? Pokud ne, co byste na koncepci studia změnili?
11. Jak dlouho jste hledali práci v oboru po absolvování studia? Pomohlo Vám např. získání praxe v různých institucích během studia?
12. Setkali jste se při hledání práce s nějakými překážkami? Pokud ano, jaké překážky to byly? Mohla by např. jiná koncepce studia nějaké z těchto překážek eliminovat?
13. Nastala ve vašem profesním životě situace, kdy jste pociťovali vyhoření nebo nějakou formu beznaděje? Pokud ano, věděli jste, kde nalézt odbornou pomoc a na koho se obrátit?
14. Informovala Vás škola o syndromu vyhoření nebo celkově o ztrátě iluzí v pomáhajících profesích? Pokud ano, získali jste i tipy na řešení těchto situací? Pokud ne, ocenili byste takové informace?
15. Chtěli byste něco změnit ve své práci sociálního pedagoga? Měli byste nějaké tipy a doporučení pro zaměstnavatele/zákonodárce apod.?

16. Vidíte nějaký rozdíl mezi sociálním pracovníkem a sociálním pedagogem? Myslíte si, že obě pracovní pozice mohou vykonávat lidé s totožným vzděláním, nebo by spíše bylo vhodné tyto profese jasně rozdělit?
17. Považujete povolání sociálního pedagoga za prestižní? Pokud ne, co by se mohlo udělat pro to, aby prestiž ve společnosti vzrostla?
18. Měli byste doporoučení pro studenty sociální pedagogiky?

4.3. Fáze realizace

Před každým rozhovorem bylo potřebné připravit vytisknuté nebo napsané předpřipravené otázky, psací potřeby a nahrávací zařízení (diktafon). Časy a termíny rozhovorů byly domluveny a zrealizovány individuálně na základě vzájemných časových kapacit. Každý respondent byl dotazován samostatně.

Jednotlivé rozhovory byly s předchozím souhlasem všech respondentů nahrány na diktafon, délka rozhovorů byla mezi čtyřiceti a šedesáti minutami. Rozhovory s respondenty proběhly v roce 2021 a 2022. Respondenti byli celkem komunikativní a otevřeně odpovídali na veškeré položené dotazy.

Respondent č. 1

Prvním respondentem je 28letý muž, který žije i pracuje v České republice. Před několika lety vystudoval bakalářský obor Sociální pedagogika na Univerzitě Karlově. Po dokončení studií nastoupil do pracovního procesu jako sociální pracovník veřejné správy, kde působí doposud.

K praxi během studia se staví celkem rezervovaně a spatřuje tam určitý prostor pro zlepšení: „Oficiálně jsme během celého studia absolvovali několik bloků tzv. odborné praxe, reálně se ale jednalo spíše o jednorázové exkurze, takové návštěvy různých zařízení.“ Zde je tedy patrné, že forma praxe během studia neumožňovala proniknout hlouběji do struktury daného zařízení, co přiznává i samotný respondent: „Vše se odehrávalo během jednoho dopoledne, kdy jsme společně s vyučující přišli do zařízení, byli jsme uvítáni nějakým konkrétním pracovníkem, který nám většinou ukázal prostory a sdělil spíše obecné informace.“

Složité během těchto bloků praxe bylo i navázání kontaktu s klienty, ke kterému docházelo jen minimálně: „Asi možná v domově pro seniory bylo možné potkat klienty, navštívit je na pokojích. Jinak to bylo dost výjimečné, což je mi bohužel líto, protože vidět reálné klienty a poznat poskytované služby v praxi by právě mělo být jedním úkolem odborných praxí.“

Zajímavé je také to, že studenti nemohli výběr zařízení ovlivnit: „Nikdo se nás neptal na naše preference, většinou jsme na začátku semestru obdrželi seznam zařízení, který byl již pedagogem domluven a bylo to závazné. Neměli jsme tedy žádnou možnost ovlivnit tímto způsobem praxe, které by měly být přínosné pro naše pracovní uplatnění.“ Výběr zařízení ale hodnotí respondent i přes výše uvedená negativa celkem pozitivně: „Několikrát se sice zaměření zařízení opakovalo, alespoň ale člověk nahlédl jinam a mohl tak porovnat, co během doby exkurze stihl zachytit. Líbilo se mi, že jsme měli exkurze zaměřené na různé skupiny lidí, i přesto by se ale dalo na tom výběru zapracovat. Věřím, že pozitivní by bylo právě zapojení studentů, do určité míry by to mohlo usnadnit práci i učitelům.“

Orientace praxe ale podle respondenta spíše souvisela s výkonem práce sociálních pracovníků, možnost nahlédnout na práci sociálního pedagoga nebo jiného pracovníka ve školství neměl: „Bohužel jsme vůbec neviděli žádnou práci sociálního pedagoga, já se přitom hlásil právě na sociální pedagogiku, ne na sociální práci, která taky na škole byla. Hodně mě to tedy mrzelo, že vůbec nemáme šanci vidět sociálního pedagoga, jestli vůbec existují?“ S nemožností vidět v praxi sociálního pedagoga bylo ovlivněna také představa respondenta o tomto povolání: „Prostě jsme vůbec nevěděli, co sociální pedagog dělá, kde ho najdeme. Někteří spolužáci ani asi nevěděli, že něco takového mohou dělat a brali se za sociální pracovníky.“

Vysokoškolské studium umožňuje v závislosti na konkrétních vzdělávacích institucích různou míru volitelných předmětů, někdy je studium více „nalajnované“, jindy je složení studia více na studentech samotných. Jednotlivé předměty přitom mohou hrát výraznou roli pro to, jak bude absolvent studia připraven na výkon povolání i další aktivity s tím spojené. Respondent reaguje dobře na širokou nabídku předmětů: „Předmětů k výběru bylo hodně, každý měl celkem slušnou svobodu výběru, mohl se tedy pomocí předmětů zkusit zaměřit na to, co ho zajímá, kam by se chtěl ubírat. Samozřejmě byly i předměty, některé povinné, které neměly tak důležitý dopad na práci sociálního pedagoga nebo pracovníka, přesto je člověk musel absolvovat. Užitečné byly poté i různé volitelné předměty, které si člověk musel najít sám. Chtělo to tak i zájem studenta.“

Respondent nemohl dostatečně zhodnotit to, zda ho vzdělávací instituce připravila na pozici sociálního pedagoga, protože neměl možnost toto povolání poznat v praxi ani teorii. Rád by tedy tento obor studia obohatil právě o předměty a praxi z této oblasti: „Určitě potřebujeme vidět práci sociálního pedagoga, poznat ho v praxi, mít ale i nějaké předměty k tomu povolání. Jinak můžeme rozšířit kapacitu sociální práce a všichni jsme mohli jít tam.“

Koncept odborných praxí je podle respondenta dále znevýhodňující pro absolventy při hledání pracovního uplatnění: „Po škole jsem chtěl jít pracovat v této oblasti, neměl jsem ale žádnou větší praxi, jenom ty exkurze, které zaměstnavatele vůbec nezajímaly. Radši vzali někoho z VOŠky, protože tam měl ten člověk za sebou té praxe hodně.“ Respondent tedy narazil na dílčí překážky během hledání vhodného zaměstnání a ani často diskutovaný celorepublikový nedostatek sociálních pracovníků nic neznamenal: „Určitě jsem měl strasti, čerstvě po škole s diplomem v oblasti, která není dobře zaplacená, kde chybí lidé a zaměstnavatele jsem kvůli absenci praxe příliš nezajímal. Bylo jim jedno, že se člověk věnoval studiu, měl teoretické základy apod. Bylo to tedy frustrující a systém praxe by bylo velmi vhodné změnit, abychom neměli nevýhodu oproti VOŠkařům, přitom máme základ z Karlovy Univerzity, určitě prestižnější než VOŠ.“

Respondent má za sebou poměrně krátkou pracovní zkušenost, reálně se tak prozatím nesetkal se syndromem vyhoření ani jinou situací: „Pracuji celkem krátce, práce mě taky baví, naplňují mě klienti a někdy i kolegové nebo vedoucí, proto naštěstí syndrom vyhoření řešit nemusím.“ I díky studiu je ale respondent se syndromem vyhoření celkem dobře obeznámen a dokázal by rozpoznat alespoň určité počáteční znaky: „Ve škole jsme během psychologických předmětů tohle téma několikrát probírali, zkoušeli jsme si také různé testy, abychom věděli do budoucna nebo je třeba mohli zkusit použít i s klientem. Další návazná odborná pomoc nám sice nebyla přímo sdělena, určitě bych ale využil v případě potíží nějaké dostupné krizové centrum.“ Zde by tedy bylo možné uvést jako doporučení, aby se u syndromu vyhoření věnovali vyučující také možnostem návazné pomoci, kam se mohou lidé v krizi obrátit.

Protože je respondent bez reálné praxe na pozici sociálního pedagoga, nemá tipy ani doporučení ke změně pracovní náplně, sdělení by měl ale pro zákonodárce: „Přál bych si, aby sociální pedagog byl, stejně jako v některých jiných zemích v Evropě, uveden v zákoně o pedagogických pracovnících. A aby bylo možné plošně ve školách sociální pedagogy zavést, to by bylo přínosné.“ Kvůli chybějící zákonné úpravě a nevyčleněným finančním prostředkům není v současné době úplně reálné plošné zavedení sociálních pedagogů do škol.

Často diskutované bývají právě pozice sociálních pracovníků a sociálních pedagogů, zda se mezi těmito pozicemi nacházejí rozdíly, nebo jsou to totožné profese. Respondent reaguje následovně: „Vnímám tam rozdíl v tom, že sociální pedagog je více zainteresován na vzdělávací složku klientů a má k tomu určité kompetence navíc. Sociální pracovník poté

spíše lépe dokáže pojmout celkovou sociální situaci klientů. Ve výsledku tak by bylo dobré, kdyby u určitých případů obě profese společně spolupracovaly.“

K otázce prestiže zastává respondent celkem jasný názor: „Určitě to není moc prestižní profese, taky jako jiné práce v sociální oblasti. Roli hraje i finanční ohodnocení, taky velké zastoupení žen, což si myslím může u někoho hrát taky roli, že tam jako moc muži nechtějí a je to dobré jenom pro ženy. Potom taky média, to hraje roli velkou, protože máme hodně ty negativní zprávy a nějaké pozitivní případy a příklady té dobré praxe se moc nesdílí.“ Ve většinové společnosti se často stává, že se odkazuje na zprávy v médiích, kde bývají prezentovány např. případy z OSPODů, kdy dojde k pochybení jednotlivce nebo se nepodaří danou záležitost úplně 100% zvládnout. Takové zprávy bohužel poté dopadají na celou sociální oblast, pozitivní články a reportáže z této oblasti přitom média příliš neuvádějí.

Rozhovor s respondentem byl poté zakončen vzkazem pro studenty a budoucí sociální pedagogy nebo pracovníky: „Rád bych všem vzkázal, aby se nebáli realizovat své myšlenky, aby se průběžně vzdělávali v oblasti, která je zajímá a aby mysleli také na sebe, protože bez toho, aby se pracovníci cítili dobře, nelze dlouhodobě pracovat v pomáhajících profesích obecně.“

Respondent č. 2

Druhý rozhovor byl též veden s českým respondentem. Jde o 34letého muže, který vystudoval bakalářský program Sociální patologie a prevence na Fakultě veřejných politik Slezské univerzity v Opavě. Následně studoval také navazující magisterské studium Psychoterapeutická studia na Masarykově univerzitě v Brně, ale toto studium nedokončil. V rámci celoživotního vzdělávání též absolvoval i psychoterapeutický výcvik.

Nyní pracuje jako sociální pedagog na ZŠ a dále má živnost zaměřenou na psychologické poradenství: „Sociální pedagog je jedna z činností, které já se teď věnuju. Všechno je to práce s lidma, to je asi takový základ.“ Dříve pracoval s drogově závislými lidmi, kde byl na pozici terénního sociálního pracovníka a vyzkoušel si různé lektorování žáků ZŠ a SŠ i vedení vzdělávacích kurzů pro rodiče, kteří mají děti v pěstounské péči: „Dá se říci, že jsem byl terapeut a lektor, nebo pořád jsem a ten sociální pedagog to je až teď. Toho sociálního pedagoga dělám od září 2020.“

Ke studiu bakalářského oboru se vyjadřuje velmi pozitivně: „Já musím to studium v Opavě hrozně pochválit, protože mi přišlo, že ty předměty byly opravdu velmi praktické. Už jenom z toho důvodu, že nás tam hodně učili externisti, takže tam třeba chodil učit „bachař“. Nebo

tam byla vychovatelka z věznice, potom holky, které pracovaly třeba na úřadu, na OSPODu, pak i různí sociální pracovníci. Také psychoterapeuti, takže to pro mě bylo takové rozmanité a přínosné, protože to byli ti lidi z praxe a snažili se nám prostě předávat nějaké praktické informace.“

Respondent dále popisuje průběh praxe, kdy uvádí i vlastní iniciativu docházejících externistů: „Brali nás i na různé exkurze k nim do zaměstnání, takže jsme třeba mohli být ve věznici. Tohle pro mě bylo asi nejpřínosnější, ty konkrétní příklady z praxe. Třeba když jsme měli právo, tak nás to učili soudci. Takže to bylo skvělé, to studium v Opavě bylo velmi praktické. Za mě byla zkušenost se studiem na vysoké škole velmi praktická, velmi užitečná.“ Zde je patrné, že přítomnost lidí z praxe působila na respondenta velmi pozitivně a do určité míry zřejmě byla i motivačním faktorem pro studium samotné i pro následné setrvání v této oblasti.

Z hlediska rozsahu praxe cítí respondent dostatečné naplnění pro to, aby byl následně absolvent připraven i na reálné pracovní prostředí: „My jsme v té Opavě měli dost. Myslím si, že tři praxe jsem tam absolvoval. Jedna byla v základní škole pro handicapované děti, jedna byla v OSPODu a ta třetí byla pro drogově závislé. To jsem si vybral já, my jsme tam měli tu nabídku docela pestrou. Opravdu jsme měli domluvená zařízení, která vezmou ty studenty, už to tam bylo předjednané, takže jsme tam víceméně jenom nastoupili.“ Studenti díky nasmlouvaným zařízením mohli snadno navázat kontakt s pracovištěm a měli jistotu toho, že budou na praxi přijati. Vhodné zázemí ze strany vzdělávací instituce může působit pozitivně na celkovou tělesnou i duševní pohodu studentů. Také je možné, aby školy měly nabídku určitých zařízení a umožnily to zároveň zkombinovat i s vlastním výběrem studentů. V tom případě by došlo k základnímu ošetření dané situace, na druhou stranu by poté měli studenti možnost prokázat i vlastní iniciativu.

Respondent také uvádí aktuální témata, která se během jeho studijních let řešila: „Když jsem já studoval, tak se hodně řešilo, že ten náš obor nebyl zahrnutý do toho zákona o sociálních službách, ale to se pak asi někdy během druhého ročníku změnilo, takže z nás se pak stali sociální pracovníci po absolvování. My jsme od začátku věděli, že můžeme jít na úřad, že můžeme být v neziskovém sektoru, můžeme dělat sociální pedagogiku, nebo jít na psychoterapii. Věděli jsme, co můžeme dělat po té škole. Velká část mojich spolužáků už šla po tom bakaláři rovnou pracovat.“ Studium sociální pedagogiky je nyní zahrnuto v zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, kde má absolvent možnost pracovat jako

sociální pracovník. V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je poté explicitně studium sociální pedagogiky zmíněno pouze u pracovní pozice vychovatele.

Z hlediska své praxe a svého profesního působení se také zmiňuje o aktuální situaci sociálních pedagogů: „Já mám tu zkušenost, že těch sociálních pedagogů ve školách přibývá, že ta pozice se nějakým způsobem tak trošku etabluje, zároveň jsem ale tedy vedený jako nepedagogický pracovník, ale má být nějaká novela zákona, že by se z toho měl stát i pedagogický pracovník. Což by zase znamenalo nějaký posun trošku dopředu, což jakoby je fajn pro budoucí absolventy tohoto oboru.“ V poslední době je zařazení sociálních pedagogů mezi pedagogické pracovníky poměrně diskutované téma, reálné zavedení do praxe ale pravděpodobně ještě určitou dobu potrvá.

Práci ve školství i v jiných oblastech zajisté během posledních let negativně ovlivnil COVID. Respondent již v té době ve škole pracoval, může tedy poskytnout náhled ze své praxe sociálního pedagoga v této vypjaté době: „To on-line prostředí zvýšilo tu bariéru, zvýšilo ten práh, aby si ty děti pro tu službu přišly. Děti přímo ve škole si o tu pomoc řeknou mnohem jednodušeji, než když musí překonat ten práh, napsat někomu a třeba mít ten hovor ještě on-line, protože jsou samozřejmě doma. Kdežto v té škole prostě přijdou rovnou do té kanceláře a máme tam větší to soukromí a je tam lepší ten prostor si myslím, pro ty děti. Takže to pro ně bylo asi trošku těžší, tak dalo by se říct, že když byla distanční výuka, tak těch konzultací bylo méně. A naopak teďka, co jsou ty děti měsíc ve škole, tak těch konzultací jednoznačně přibylo.“

Obor samotný poté vnímá ve školství jako velmi důležitý: „Z mé zkušenosti je to využívané, ta pozice tam je vhodná velmi dobře pro komunikaci s poradnou, komunikaci s OSPODem, komunikaci s rodiči, případně s Policií ČR. Já si tedy celkově myslím, že to uplatnění na nějaké větší škole není problém.“ Určitou práci sociálního pedagoga v současné době vykonávají například výchovní poradci nebo školní metodici prevence, kteří by tak se zavedením sociálního pedagoga mohli o určité kompetence přijít. Je zde proto jisté riziko, že by mohli zapojení sociálních pedagogů do určité míry blokovat i pedagogové samotní. Respondent ale vnímá případnou přítomnost sociálního pedagoga ve školách optimisticky: „Nemám pocit, že by si učitelé chtěli přidělávat práci, spíš to vnímají jako pomoc.“

Jistou bariérou pro získání kvalitních odborníků bývá finanční ohodnocení sociálních pedagogů a nestálost pracovních smluv. Respondent k danému tématu uvádí: „Já jsem konkrétně hrazený z nějakého projektu, který je přes Evropskou unii. Myslím si, že jsou to Šablony, ty peníze byly tady pro každou základní školu. Každá základní škola, která si chtěla

vytvořit tuhle pozici, tak mohla a dostala ty peníze. Takže tady vzniká i prostor pro lidi, kteří se třeba znají s nějakou základní školou a domluví se spolu, že by pro ně mohli dělat sociálního pedagoga třeba na poloviční úvazek. A možná ty školy některé o tom neví, nebo nevědí k čemu by to mohly využít. Takže myslím si, že ten člověk se může i takhle nabídnout, že já bych tady chtěl dělat, myslím si, že mohu dělat tohle a tohle. A vlastně ty peníze tady v uvozovkách leží, stačí si o ně jenom požádat."

Díky určitým známostem bylo pro respondenta možné nastoupit na pozici sociálního pedagoga: „Mně pomohla ta zkušenost z té sociální práce i té psychoterapie, to vnímali při žádosti o práci sociálního pedagoga ve škole jako výhodu. Ale já s tou školou už spolupracoval delší dobu, takže jsem tam měl asi více otevřené dveře." Je ale podstatné zmínit, že zdaleka ne všichni mají tak dobře vybudované vazby se školami nebo nemají dostatek vlastní iniciativy k tomu, aby školám možnost této pracovní pozice sami aktivně nabízeli.

Respondent vnímá určité riziko v nestabilitě současné pracovní smlouvy: „Je otázka, jestli to bude prodloužené. Ale ta zkušenost je myslím zatím dobrá, takže bych řekl, že to nějakým způsobem bude pokračovat." Právě financování v rámci Šablon umožňuje poskytnout pouze časově omezené smlouvy, tedy na dobu určitou. Tato forma spolupráce poté v dnešní době není u některých zaměstnanců vnímána příliš pozitivně, protože komplikuje např. čerpání úvěrů nebo i jiných finančních produktů. Dále u sebe samého vidí následující překážku: „Možná někde může být překážka to nedokončené studium. Já to spíše vnímám jako svou nevýhodu vzhledem třeba k nějakému tabulkovému platu." Z některých prozatímních pracovních inzerátů vyplývá, že školy většinou uvádí 10. platovou třídu, kde je požadováno alespoň vyšší odborné vzdělání. V současné době je tedy úroveň dokončeného vzdělání u respondenta dostatečná. Jedná se tak spíše o subjektivně vnímanou bariéru. Respondent poté naopak vnímá i několik výhod: „Výhodou je, že jsem muž, co v těch sociálních službách i školství je nedostatkové zboží. Nepůjdu pravděpodobně na mateřskou. Věkově jsem také v pohodě, že jsem relativně blízko těm studentům, těm dětem."

Nastavení pracovní náplně sociálního pedagoga respondentovi celkově vyhovuje: „Myslím si, že ta administrativní zátěž pro mě je na pozici sociálního pedagoga v pohodě. Přímé práce je dost, mám prostor to dělat i podle sebe." Zároveň ale vidí i prostor pro zlepšení: „Chybí tam ta supervize. To si myslím, že je jedna z věcí, která ve školství nebo třeba i ve zdravotnictví hodně chybí. Prostě v tomhle má ta sociální i psychologická práce velký náskok, že ta supervize je tam automatická a je to vnímáno jako pevná součást té práce."

Během studia se respondent několikrát seznámil se syndromem vyhoření a možností určité prevence: „Myslím, že jsme se věnovali syndromu vyhoření. Možná ne tak moc, ale určitě jsme se tomu nějak věnovali. Taky nějaké psychohygieně a prevenci. Byl jsem od začátku vedený k tomu, že je důležitá supervize, hlavně v těch sociálních službách je ta supervize obrovsky důležitá, tak to vnímám. Já jsem se s vyhořením potkal osobně, když jsem předtím pracoval s těmi drogově závislými, na té pozici toho street workera. Potom jsem cítil, že už potřebuji tu změnu, že ti lidé nejsou moc motivovaní k nějaké změně a já jsem v té době poté skončil v té organizaci. Pro mě to bylo těžké. Vydržel jsem dlouho, že ti lidé nebyli motivováni ke změně, ale bylo těžké si představit, že bych tam měl být třeba dalších pět let. Opakování příběhů a frustrace ze stejného průběhu u klientů pro mě byla hodně náročná.“

K prestiži sociálního pedagoga dodává respondent následující: „Myslím si, že to není vnímáno jako něco prestižního. A že se většina vystudovaných sociálních pedagogů uplatní spíše v té sociální práci. Nebo dělají nějaké volnočasové věci, dělají adapťáky, kurzy. Možná jsou pak vnímáni i jako takoví klauni, možná rekreologové, takže ta prestiž jako taková moc není. Ale to bychom se mohli asi bavit o celé sociální oblasti i o tom, jak třeba Češi vnímají pedagogy, že dříve to byla více vážená profese, než je teď.“ Určitou roli v nastavení prestiže hrají v současné době i média, která např. o sociální oblasti informují většinou v případech, kdy došlo k omylu nebo selhání jednotlivce. Následně to poté vypadá tak, že jsou podobné situace na denním pořádku a práce těchto pracovníků postrádá smysl. Podle respondenta by mohlo pomoci následující: „Pomoc by mohlo to finanční ohodnocení a prokázání kvality té činnosti, to se pak třeba i ti lidé naučí, že je to potřebná a dobře hodnocená profese, tak o ni bude i větší zájem. I ti sociální pedagogové se mohou časem prosadit sami. Je asi dobré zatlačit i na politiky, aby třeba vznikla asociace sociálních pedagogů, která se to bude snažit prosadit, aby třeba každá škola měla alespoň nějaký částečný úvazek toho sociálního pedagoga. Pak je to i o osvětě mezi rodiči, kdy by i škola mohla pomoci nastínit to, že sociální pedagog by mohl být např. takový prostředník mezi školou a těmi rodiči.“

Sdělení na závěr se týká toho, co by respondent doporučil současným i budoucím studentům: „Už v průběhu studia je dobré začít spolupracovat s nějakou organizací a snažit se z té praxe vyždímat maximum. Spousta lidí vezme tu praxi jako takové nutné zlo, někde si zajdu pro razítko atd. Ale myslím si, že najít kvalitní organizaci je klíčové. A podle toho se potom profilovat i podle těch předmětů. A ty předměty vybírat i tak, jestli vypadají i prakticky. Mě třeba ta teorie nikdy moc nezajímala, takže jsem se i já profiloval prakticky.“

Respondent č. 3

Prvním zahraničním respondentem je 35letý muž, který pochází z Ruské federace, kde v roce 2012 dokončil vysokoškolské vzdělání magisterského stupně. V současné době pracuje jako sociální pedagog a psycholog v Gymnáziu 10. V minulosti též pracoval v centru psychologické, pedagogické, zdravotnické a sociální pomoci.

Rozsah praxe byl na ruské univerzitě z pohledu respondenta velmi intenzivní: „Na univerzitě jsme měli praxi od 2. ročníku a každý rok praxe probíhala po dobu 1,5 až 2 měsíců. Během seznamovací praxe jsme navštěvovali různá místa, kde bychom mohli pracovat ve svém oboru – školy, internáty, dětské domovy, rehabilitační centra. Poté jsme již byli přiřazeni na jedno konkrétní místo, ve kterém jsme pracovali. Seznamovali jsme se s pracovní dokumentací a jejím vedením, komunikovali jsme s pracujícími specialisty, abychom se více seznámili s chodem organizace, vedli jsme výuku s dětmi atd.“ Zde je patrné silné zaměření na vlastní zkušenost s cílovou skupinou, která může studentovi poskytnout reálnou představu o práci jako takové.

Studenti se též mohli do výběru praxe aktivně zapojit: „Místo praxe jsme si mohli vybrat sami, ale vybrané místo bylo nutné dohodnout s vedoucím praxe. Ještě pak byla poslední tzv. „předdiplomová“ praxe. Ta slouží jako praktická část závěrečné práce. Člověk hledá inspiraci, praktické náměty, respondenty.“ Jedná se tak o dobrý nástroj pro získání dat a jiných validních informací i zkušeností pro závěrečnou práci. V České republice taková praxe typicky nebývá, většinou je využíván diplomový seminář, který slouží spíše k tomu, aby studenty seznámil s tvorbou teoretické části práce.

Respondent celkově vnímá nastavení praxe velmi dobře: „Osobně praxi hodnotím pozitivně, obecně se mi vše líbilo. Můžete se přijít podívat, nakouknout do zákulisí, co dělá specialista vaší profese a zkusit si něco udělat sami.“ Zároveň ale uvádí i to, že praxe nemusí být pro každé pracoviště příliš vhodná. A to primárně v případech, kdy je např. personální podstav nebo zaměstnanci nemají na studenty dostatek času: „Avšak je jedna věc, kterou můžu vytknout. Nelíbilo se mi, že ne vždycky má specialista volný čas nebo prostor vám něco vysvětlit nebo říct, uvést do problematiky, protože stále musí plnit své povinnosti v plné míře. Tento přístup může sloužit jako překážka v předávání zkušeností, nestačí jen pozorovat, je důležitá konverzace.“ Je tedy vhodné ověřit ze strany vzdělávací instituce i to, zda na pracovišti bude dostatek prostoru pro to, aby se konkrétní zaměstnanec nebo zaměstnanci mohli studentům věnovat.

O možnostech výběru různých předmětů hovoří následovně: „Nemáme volitelné ani povinně volitelné předměty. Máme už předem daný seznam všech předmětů, které můžeme rozdělit jako odborné a všeobecné. Ale předměty, které chceme studovat, si nevybíráme.“ Zde je patrný značný rozdíl oproti českým respondentům, kteří nabídku volitelných předmětů uváděli a mohli se díky tomu také blíže profesně profilovat.

Z uvedeného pevně daného seznamu předmětů respondenta nejvíce zaujaly následující: „Měl jsem rád hodiny filozofie, psychologie a pedagogiky. Hodně záleželo na učiteli, který tento předmět vyučoval. Někteří uměli vyprávět tak zajímavě, že si nevšimnete, jak za jeden den uteklo pět lekcí, ačkoli každá trvá 1,5 hodiny.“ Prezentační, didaktické i jiné schopnosti a dovednosti pedagogických pracovníků jsou samozřejmě při studiu na všech stupních vzdělávacího systému klíčové.

Při teoretické výuce byly získané informace ohledně případného budoucího uplatnění podle respondenta spíše nedostatečné: „Nebyli jsme moc informováni o našich vyhlídkách do budoucna.“ V podobných případech může následně dojít k tomu, že si absolventi nejsou jisti tím, co přesně mohou v rámci pracovního trhu vykonávat a mohou se kvůli tomu hlásit na pracovní pozice, které jsou neadekvátní vůči jejich získanému vzdělání. A to na obě strany, kdy se kvůli nedostatečné informovanosti a nejistotě mohou hlásit na místo pro jedince s nižší kvalifikací, kde poté nevyužívají svůj potenciál, nebo se hlásí na místa, která vyžadují vyšší nebo odlišnou kvalifikaci, a následně se při opakovaném odmítnutí může dostavit pocit frustrace, selhání apod.

Hledání budoucího zaměstnání bylo pro respondenta náročné: „Hledal jsem práci celý rok, protože nebyla volná místa. Praxe ze školy pomohla 100%, protože jsem získal práci ve své specializaci na stejné škole, kde jsem vykonával praxi jako student. Ukázalo se, že během praxe jsem se dokázal prokázat a získat potřebné konexe, protože když se objevilo volné pracovní místo, byla mi tato pozice okamžitě nabídnuta.“ Přínos praxe byl zmíněn i u předchozích respondentů. Navázání dobré spolupráce již během praxe poté přináší absolventům lepší možnosti uplatnění, důležité je ale samozřejmě také brát v úvahu např. celkovou nezaměstnanost v dané obci či regionu, fluktuaci zaměstnanců na dané pozici apod. K doporučení do praxe pro školy uvádí: „Myslím, že škola by mě mohla lépe připravit, jak se těmto problémům vyhnout. Pokud by měla škola zkušenosti se spoluprací s jinými institucemi, a díky tomu by měla informace o tom, které organizace mají volná místa, usnadnilo by to život studentům. Ti ne vždy rozumí a vědí, kde začít hledat práci a kam v zásadě můžete jít pracovat poté, co dostanete diplom.“

Respondent má již určité osobní zkušenosti se syndromem vyhoření: „Na předchozím pracovišti nastala taková situace. Byl velký objem práce, kterou nebylo jednoduché zpracovat. Se svým problémem jsem se obrátil na další odborníky – máme krajská metodická sdružení, v rámci kterých se scházíme s dalšími odborníky z jiných institucí, sdílíme s nimi zkušenosti a diskutujeme o aktuálních problémech. Ale obecně nemohu říci, že jsme během studia věnovali tomuto problému velkou pozornost. Probírali jsme to, ale z větší části jsme studovali samotnou teorii problému, byly tam nějaké tipy, jak se s obtížemi vyrovnat, ale nikdo neuvedl konkrétní kontakty, na koho se v takových případech obrátit.“ V tomto případě je to podobná situace s českým respondentem č. 2, který také uváděl teoretické poznatky o této problematice, reálné praktické řešení problémů ale neobdržel.

Současná pracovní náplň respondentovi vyhovuje: „Momentálně jsem se svou prací spokojen a vyhovuje mi.“ Podle dalších slov to ale není zažitým standardem: „Avšak vím, že mnoho dalších odborníků pracujících ve školách má velké množství problémů. V mnoha školách je 800 a více žáků a na všechny tyto děti existuje pouze jeden specialista. Jde o poměrně velké množství práce, který není jednoduchý poctivě a kvalitně plnit. Navíc je mnoho specialistů zatíženo další prací, která těmto lidem také neusnadňuje život.“ Příliš velké počty žáků na jednoho pedagoga nebo jiného odborníka se pravidelně řeší i v České republice. Následně se může zaměstnanec dostávat pod příliš velký tlak, který může vést v konečném důsledku i ke zdravotním problémům a opuštění zaměstnání. Probíraná bývá i příliš vysoká administrativní zátěž.

Respondent vnímá pouze malý rozdíl mezi sociálním pracovníkem a sociálním pedagogem: „Vidím rozdíl trochu, ale ano.“ Konkrétně uvádí následující informace: „Sociální práce je více o konkrétní pomoci a o řešení konkrétních problémů v určitých obtížných životních situacích. Sociální pedagogika je spíše o vytváření podmínek pro to, aby se člověk změnil k lepšímu a zkvalitnil právě svůj vlastní život. Nejde jen o to, jak ty sám fyzicky někomu pomáháš, ale také o to, jak spolupracuješ s druhými lidmi, čemu je naučíte.“

K prestiži sociálního pedagoga v Ruské federaci se respondent vyjadřuje spíše rezervovaně: „Bohužel si to nemyslím. Mnozí z principu nechápou, co je práce sociálního pedagoga, mnozí k němu přistupují jako k obslužnému personálu.“ Neznalost této pracovní pozice se poté z vlastní zkušenosti autorky objevuje i v České republice, a to i mezi odbornými kruhy, kdy je sociální pedagogika zaměňována za sociální práci, speciální pedagogiku nebo i jiné pracovní pozice. Náplň práce, nebo alespoň její přibližná představa, je pro mnoho jedinců velkou neznámou. A jak je to možné podle respondenta změnit: „Možná by stálo za to ukázat

a říct o této specializaci dalším lidem, stejně jako změnit přístup k samotným specialistům – dát jim množství práce, kterou zvládnou, nezatěžovat je další prací a zvyšovat mzdy, aby lidé sami pochopili, že jejich práce je vysoce ceněna.“ Opět tedy i v prostředí Ruské federace narážíme na problematiku nedostatečného finančního ohodnocení.

Na závěr přichází další doporučení pro studenty: „Důležité se nebát ptát, pokud se objeví něco, čemu nerozumíme. Podívejte se, jaké možnosti dalšího uplatnění se nabízejí ještě před ukončením studia, abyste mohli tato místa lépe poznat, navázat dobré známosti a prosadit se. A buďte pozornější k tomu, co vám učitel říká, protože nikdy nevíte, kdy a kde se vám ta či ona informace může hodit.“

Respondent č. 4

Poslední respondentkou je 40letá žena, která stejně jako respondent č. 3, žije a pracuje v Ruské federaci. Bakalářský obor vystudovala na Ukrajině, magisterské vzdělání získala následně na univerzitě v Petrohradě. V současné době pracuje na základní škole jako pedagog a psycholog. Předtím, než odešla na rodičovskou dovolenou, pracovala tři roky jako sociální pedagog. Během letních prázdnin poté jezdí také jako vychovatelka na letní tábory.

Praxi během celého studia hodnotí respondentka pozitivně: „Praxe byla v dostatečném rozsahu a velice mi vyhovovala forma a provedení. Během studia škola nabízela různá místa, kde bylo možné vykonávat praxi – školy, školy zdraví, centra pomoci dětem a rodičům.“ Při výběru praxe měli studenti možnost projevit vlastní iniciativu a zvolit si směr, který jim vyhovoval: „Byla možnost zařídit praxi samostatně, domluvit si místo, kde člověk chtěl působit.“

Zároveň ale byla k dispozici i nabídka oblastí, která mohla sloužit studentům jako inspirace, nebo jim pomoci, pokud by si sami nevěděli rady: „Jedna z možností praxe byla práce na táborech. Též jsem měla možnost absolvovat praxi jako sociální pedagog. Vyzkoušet si administrativní část práce, vedení dokumentů a zúčastnit se i náslechů a aktivní práce s klientem.“ Vyzkoušet si osobně pracovní náplň sociální pedagoga již během studia je zajisté pro všechny studenty velmi přínosné. Samotné teoretické poznatky bývají bez spojení s praxí spíše nedostatečné. Respondentka též měla příležitost rozšířit během praxe svou kvalifikaci díky nabídce akreditovaného vzdělání, které organizace nabízela: „Během studia jsme poté měli možnost získat certifikát jako mediační pracovník.“

Vzdělávací instituce umožňovaly respondentce během studia též vlastní volbu při výběru předmětů: „V mém případě jsem měla možnost vybrat zaměření. Má volba padla na

předměty ohledně zákonů. Nejužitečnější byly samozřejmě pedagogika, psychologie, vývojová psychologie, a právě předměty spojené se zákony.“ Možnost zvolit určité předměty samostatně může pozitivně působit na rozhodovací schopnosti studenta. Respondentka by ale zároveň ocenila rozšíření celkové nabídky předmětů: „Chtěla bych mít více profesně zaměřených předmětů a psychologie, protože chybí sebepoznání. Uvítala bych tak předměty, které by pomohly člověku poznat sama sebe, zjistit své silné a slabé stránky.“ Vzdělávací instituce by v tomto případě mohly navázat spolupráci např. s psychoterapeuty nebo dalšími odborníky, kteří se v této oblasti pohybují.

Pracovní uplatnění se podařilo respondentce získat již během praxe „Práci jsem našla velmi rychle, věděla jsem, co konkrétně chci dělat, měla jsem cíl. Hlavně už během studia byla možnost získat rovnou nabídku od té organizace z praxe. Měla jsem pracovní nabídky jako sociální pedagog. Byla tak možnost tam jít pracovat, já již během 4. ročníku dostala nabídku od jednoho centra, kam jsem mohla jít pracovat a zároveň měla možnost dokončit studium.“ I v tomto případě je tak zřejmé, že budování kontaktů během studentských praxí může absolventům usnadnit budoucí prosazení na trhu práce, respektive může přinést pracovní nabídky ještě před samotným absolvováním. Nápomocná ale byla také situace na trhu práce a existence volných pracovních pozic: „Práce sociálního pedagoga nebo pedagoga-psychologa je (zde) velice žádaná.“

Povolání sociálního pedagoga považuje ze svého pohledu za prestižní: „Ano, považuji povolání sociálního pedagoga za prestižní, ale také za velmi zodpovědné.“ V tomto případě je tak ve srovnání s ostatními respondenty patrný rozdíl. Bližší informace ale respondentka k vnímání prestiže neuvedla.

Z hlediska své profesní praxe pozoruje určité oblasti, které by při práci sociálního pedagoga bylo vhodné změnit: „Rozhodně změnit, respektive zmenšit počet administrativy. Odborník pak většinu času věnuje vyplňování dokumentace a stále méně času má na přímou práci s klientem. Také je proto náročnější získat důvěru klientů, oni opravdu potřebují živý kontakt.“ Administrativní zatížení se týká velkého množství pozic i v České republice, následně dochází ke zpracovávání této nadměrné administrativy na úkor přímé práce, jak uvádí i respondentka.

Se syndromem vyhoření ani jiným obdobným problémem se respondentka alespoň prozatím nesetkala: „K mému velkému štěstí žádná podobná situace v mém životě nenastala.“ Zároveň se ale domnívá, že by na případnou situaci byla i díky studiu připravena: „Během studia jsme dostali užitečné rady a informace, kam se můžeme obrátit v případě nouze.“

Nečekanou složitou situaci ale přinesla nejen v této oblasti pandemie: „Samozřejmě člověk musel úplně změnit a přesunout svou práci do on-line prostředí. Bylo nutné vymyslet nové metody, které by fungovaly v novém prostředí. Naučit se komunikovat a pracovat s dětmi i s rodiči jinak, vznikaly nové potřebnosti a nové problémy spojené s distanční prací."

Respondentka vnímá rozdílnost mezi profesí sociálního pedagoga a sociálního pracovníka: „Určitě, jsou to naprosto odlišné směry. Člověk, který studuje ten obor, je musí rozlišovat. Mají odlišné povinnosti, náplň práce." Konkrétní rozdíly mezi uvedenými profesemi se ale během rozhovoru od respondentky získat nepodařilo.

Poslední rozhovor je též zakončen vzkazem pro studenty: „Přála bych lidem, aby měli dobrou volbu studia. Aby se jim podařilo najít svou budoucí práci už během studia a mohli se tak věnovat tomu, co je zajímá a baví."

Závěr

Tato práce může sloužit jako určitá inspirace pro budoucí absolventy sociální pedagogiky. V praktické časti se řešilo několik důležitých bodů, které ovlivňují výběr budoucího povolání, kdy velmi důležitou roli hraje vzdělávací instituce a její nastavení odborné přípravy sociálních pedagogů. Po vyhodnocování rozhovorů je zřejmé, že většina respondentů byla celkově spokojena se získaným vzděláním, avšak během diskuze se podařilo nalézt také to, co je možné v budoucnu uzpůsobit právě potřebám studentů. Konkrétní níže uvedené příklady slouží k zamyšlení a potenciálně mohou posloužit i k případnému rozšíření práce.

Vzdělání patřilo a bude patřit k jednomu z nejdůležitějších kritérií, na které hledí zaměstnavatel. Neméně důležité jsou ale také osobnostní předpoklady, které nám pomáhají vykonávat práci kvalitně. Každý student, který se přihlásí ke studiu pomáhajících profesí, by měl ideálně disponovat pochopením a neočekávat okamžité výsledky. Práce, kterou hodláme vykonávat, je psychicky náročná, musíme tak být odolní vůči stresu a být schopni pracovat v nepříznivých podmínkách. Důležité je umět pomáhat nejen klientům, ale také sami sobě, jinak může hrozit např. syndrom vyhoření.

Ze získaných dat vyplývají následující body, které stojí za zmínku. Během studia je velké množství předmětů zaměřeno jen na teoretický základ. Velmi oceňované jsou ze strany respondentů předměty týkající se psychologie a pedagogiky, někdy ale schází předměty, které by pomohly prohloubit praktické dovednosti. Teoretické základy v psychologii by tak mohly být doplněny o seminář, který by se orientoval na osobnost člověka a sebepoznání. Předpokládám, že podobný předmět by poté mohl pomoci studentům i s výběrem konkrétní skupiny, se kterou by rádi pracovali.

Též by byl přínosný právnicky orientovaný seminář, ve kterém by se studenti mohli naučit aplikovat ustanovení správního řádu, zákona o sociálních službách apod. Přínosná by mohla být i práce s reálnou dokumentací, protože ta je součástí veškeré práce nejen v sociální oblasti.

Z praktické části dále vyplývá, že koncepce praxe je v každé vzdělávací instituci rozdílná. Zároveň je to ale něco, co může mít velký vliv na výběr budoucího zaměstnání. Zamyslet by se dalo nad tím, zda by rozsah a forma praxí mohla být v rámci stejného stupně vzdělání (DiS., Bc., Mgr. atd.) celorepublikově totožná a nevznikaly by tak v této oblasti rozdíly mezi absolventy. Podle mého názoru lze odbornou praxi posunout na další úroveň tím, že

vzdělávací instituce naváže spolupráci s některými organizacemi ze státní, soukromé i neziskové oblasti. Zvýšit kvalitu by mohlo i to, že by v každém smluvím zařízení existoval člověk, pověřený organizací, který by mohl všem studentům věnovat dostatek času, seznámit je s reálným chodem organizace i administrativní zátěží a ukázat přímou práci s klientem.

Výše zmíněné body stojí za hlubší zamyšlení, aplikace některý vybraných myšlenek by mohla pomoci zkvalitnit připravenost budoucích sociálních pedagogů, aby mohli snadněji nalézt své uplatnění na trhu práce a aplikovat získané schopnosti i dovednosti v praxi.

Seznam použité literatury

АЛЬЖЕВ, Д. В. *Социальная педагогика*. Эксмо, 2008. ISBN 978-5-699-26986-0.

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

БЕЛЯЕВА, М. А., Галагузова, Ю. Н. *Социальная педагогика. Учебник*. Инфра-М, 2016. ISBN 978-5-16-011362-3.

BENDL, S. *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-881-3.

ГАЛАГУЗОВА, М. А., Лушников А. М., Дорохова Т. С. *История социальной педагогики*. Владос, 2001. ISBN 5-691-00313-5.

ГАЛАГУЗОВА, Ю. Н., Штинова, Г. Н. *Социальная педагогика. Курс лекций*. Владос, 2001. ISBN 5-691-00372-0.

JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-39-7.

JŮZL, M. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. ISBN 978-80-87182-02-4.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-7067-669-8.

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

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

LACA, S. *Sociální pedagogika.* Brno: Institut mezioborových studií, 2011. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-19-2.

МУДРИК, А. В. *Социальная педагогика*. Academia, 2001. ISBN 5-7695-0315-7.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3469-6.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam předpřipravených otázek ……. 23