

Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice

Jitka Lorenzová, Tereza Komárková

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta

Abstrakt: Článek přináší poznatky o oborových a profesních preferencích sociálních pedagogů v České republice. Pracujeme s daty z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 333 studentů a absolventů oboru sociální pedagogika z celé České republiky. Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakým pojetím oboru se respondenti ztotožňují, jaké poslání profesi přisuzují a jaké pojetí výkonu profese preferují. K hlavním výsledkům patří, že sociální pedagogové upřednostňují praktické pojetí sociální pedagogiky jako pomoci klientům v životních situacích. Dále významně preferují demokratizační společenské poslání oboru a výkon profese založený na vztahu. Proměnné jako pohlaví, věk, zkušenost s praxí, zastávaná pozice, absolvované univerzitní studium aj. nemají na tyto volby ve většině případů vliv. Zajímavým výsledkem je, že studenti a absolventi jsou obecně spokojeni s volbou oboru (profese), nicméně absolventi, kteří zůstali pracovat v oboru, jsou s jeho volbou spokojenější než studenti. Také se ukázalo, že sociální pedagogové se v ČR uplatňují v celé řadě sociálních a pedagogických profesí.

Klíčová slova: sociální pedagog, sociální pedagogika, pojetí oboru, pojetí profese, profesní pozice

Social Pedagogy: Conception of Discipline and Profession by Students and Social Educators in the Czech Republic

Abstract: This paper brings knowledge of disciplinary and professional preferences of social educators in the Czech Republic. We work with data from questionnaires where 333 Czech students and Social Pedagogy graduates were involved. The aim of the research was to determine their preferred conception of the discipline, what mission they attribute to the profession and what conception of exercising their profession is preferred. The main results include that social educators prefer a practical approach of social pedagogy as a help for clients in various life situations. Additionally, they significantly prefer a democratizing social conception of the discipline and executing the profession based on their relationship. Variables, such as sex, age, practical experience, work position, higher education etc. do not have an influence on such choices in the majority of cases. An interesting result is that students and graduates are in general satisfied with the choice of profession; however, graduates who stayed working in the field are more satisfied than the students. Also, social educators in the Czech Republic succeed in various social and pedagogical professions.

Keywords: social educator, social pedagogy, discipline conception, profession conception, professional position

88 Předložená studie prezentuje data z výzkumu „Sociální pedagogové a jejich profesní a životní dráhy“.¹ Zaměřuje se na profesní skupinu sociálních pedagogů a pedagožek, která se v České republice zformovala na konci devadesátých let 20. století. Situace této profesní skupiny je jak u nás, tak v Evropě nejednoznačná a složitá. V českém školství, na rozdíl od jiných zemí, dosud není oficiálně zavedena profese sociální pedagog. Přesto se tito „profesionálové bez profese“ uplatňují v širokém spektru pomáhajících povolání v sociálních službách a ve vzdělávání. Abychom lépe poznaly jejich profesní situaci, připravily jsme výzkum smíšeného typu, jehož cílem je přinést pohled na propojenost profesních a životních drah sociálních pedagogů v České republice v posledním čtvrtstoletí. První fáze výzkumu (2017–2018) je založena na dotazníkovém šetření, v druhé fázi (2019–2020) je plánován biograficky orientovaný kvalitativní výzkum. V tomto článku shrnujeme výsledky té části dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké pojetí oboru, jaké poslání sociální pedagogiky a jaký způsob výkonu profese sociální pedagogové v České republice preferují.

1 Teoretický rámec výzkumu

1.1 Variabilita pojetí sociální pedagogiky

Zjistit, zda studenti a absolventi oboru v České republice preferují nějaké pojetí sociální pedagogiky, je zajímavé proto, že se v soudobém sociálněpedagogickém diskurzu objevuje konsenzuálně sdílený názor považující sociální pedagogiku za nejednoznačný teoreticko-praktický konstrukt (Eriksson & Markström, 2003; Hämäläinen, 2003; Storø, 2012; Úcar, 2013). Tuto situaci výstižně ilustrují dlouhé přehledy různých pojetí sociální pedagogiky, které jsou obvyklou součástí studií aspirujících na to, aby alespoň částečně přiblížily, co vše lze za sociální pedagogiku považovat (viz např. Kraus et al., 2001; Pérez Serrano, 2003; Hroncová, 2005; Papenkort, 2006; Tokárová, 2013). V následující části textu představujeme stručně pojetí, která byla předmětem rozsáhlejších analýz jedné z autorek (Lorenzová, 2017, s. 15–109) a stala se teoretickou oporou pro náš výzkum.

Pojetí sociální pedagogiky jako výchovy „pro“, „ve“ a „skrze“ společenství. V rámci sociální pedagogiky se v důsledku jejího historického vývoje vyvinulo několik konceptů. Kolektivistický či komunitární koncept sociální pedagogiky je nejstarší a dodnes je obecným východiskem jejího chápání. Vznikl jako svébytná reinterpretace Platóna a Kanta na konci 19. a na začátku 20. století, kdy pojem „sociální pedagogika“ ještě neoznačoval žádné speciální odvětví pedagogiky nebo samostatnou pedagogickou disciplínu, nýbrž proud pedagogického myšlení, který po dlouhé dominanci Herbartovy individualistické pedagogiky opět upozornil na společenskou dimenzi výchovy. Podle P. Natorpa (1898), nejvýznamnějšího představitele tohoto

¹ Úkol „Sociální pedagogové a jejich profesní dráhy dvacet let po zavedení akademického oboru na vysokých školách“ je součástí Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově Q15: Životní dráhy, životní styly a kvalita života z pohledu individuální adaptace a vztahu aktérů a institucí.

myšlenkového proudu ve filozofii, se pedagogika nemůže zaměřovat primárně na jedince a jeho individuální rozvoj, ale jako neoddělitelná od společenskosti je ze své podstaty vždy pedagogikou sociální (Natorp, 1898). V návaznosti na sociologa Töniense novokantovsky a novoplatónsky orientovaný Natorp věřil, že lidé naleznou pravou lidskost v malých, soudržných a demokratických komunitách založených na principu solidarity, přičemž stát má povinnost o tyto komunity pečovat a vytvářet podmínky pro jejich život (Stephens, 2013). K zajištění života společenství slouží výchova, která utváří vůli jednotlivce, aby jednal s ohledem na zájmy celku pod vlivem takových hodnot, jako jsou solidarita a spravedlnost. Takto vymezený vztah výchovy a společnosti se stal jádrem filozoficky chápané sociální pedagogiky, kterou bylo možné brát nejen jako pedagogickou teorii, ale ve své době také jako politický či občanský program. Vedle filozofující linie sociálněpedagogického myšlení se téměř souběžně prosazovala také linie spíše sociologizující, empirická, vědecká. Jejím představitelem byl Natorpův současník P. Bergemann. Stejně jako Natorp kladl i Bergemann (1900) důraz na význam lidského společenství a rovněž pro něj byla každá výchova nutně výchovou společenskou. V jeho pojetí nemá mít sociální pedagogika filozoficko-spekulativní povahu, naopak má vycházet z empirického zkoumání a analýz společenské skutečnosti. Přestože se Natorp a Bergemann lišili v metodologických východiscích, v nejpodstatnějším se shodovali – pro oba byla myšlenka společenství regulativní ideou sociální pedagogiky.

Pojetí sociální pedagogiky jako výchovné péče společnosti o děti a mladé lidi.

Po první světové válce se objevilo v Německu první systémově institucionální pojetí sociální pedagogiky jako praktické sociálně výchovné péče o děti a mladé lidi ohrožené výchovným zanedbáním. V pátém svazku *Manuálu pedagogiky* (1929) spolueditovaném H. Nohlem a T. Pallatem byla sociální pedagogika pojata jako mimoškolní a mimorodinná výchovná pomoc poskytovaná ohroženým mladým lidem společnosti. Sociální pedagogika se tak ustavuje jako tzv. třetí výchovná instituce, která se zabývá vším výchovným mimo rodinu a školu. V praxi šlo zejména o řadu opatření včetně možnosti oddělit děti od jejich rodičů a svěřit je do institucionální výchovné péče. Plně se tak projevily preventivní, socializační a resocializační společenské funkce sociální pedagogiky. Díky H. Nohlovi, který chápal výchovu jako individuální životní pomoc, došlo také k teoretickému zpochybnění kolektivistického konceptu sociální pedagogiky. „Tato pomoc je výchovná v tom smyslu, že rozvíjí lidský růst, prohlubuje vědomí a podněcuje v lidech snahu po svépomoci, *Hilfe zur Selbsthilfe*...“ (Hämäläinen, 2003, s. 73) Nohlův koncept výchovy jako „pomoci ke svépomoci“ založený na důstojnosti, porozumění a na lidském vztahu nepozbyl v sociální pedagogice platnost, aktuálně je významnou inspirací pro reformu rezidenční péče ve Velké Británii (k tomu Petrie, 2013).

Pojetí sociální pedagogiky jako mimoškolního výchovného působení. Z chápání sociální pedagogiky jako mimoškolní a mimorodinné preventivně výchovné instituce lze odvodit také její postupný rozvoj v oblasti mimoškolní výchovy, který nastal po druhé světové válce zejména v souvislosti s potřebou ovlivnit volný čas dětí a mládeže v industrializované společnosti. Toto bezprostřední propojení sociální pedagogiky

a mimoškolní výchovy je zvláště zdůrazňováno v německé (Papenkort, 2006) a polské (Wroczyński, 1966) sociální pedagogice. V Československu byla v předlistopadovém období mimoškolní výchova součástí teorie výchovy, dnes je však realizováno intenzivní propojení pedagogiky volného času a sociální pedagogiky ve vysokoškolském kurikulu oboru sociální pedagogika a absolventi oboru sociální pedagogika jsou automaticky kvalifikováni také pro výkon pozice pedagoga volného času.

Pojetí sociální pedagogiky jako kritické teorie a ofenzivní praxe. Od padesátých let minulého století se objevuje kritická sociální pedagogika (mobilizační model sociální pedagogiky, ofenzivní sociální pedagogika). Kritická sociální pedagogika jako první upozornila, že problém s neadaptovaností jedinců, skupin a komunit nebo disociální chování nemusí vycházet z jejich neochoty nebo neschopnosti, ale může být reakcí na konflikty, které vznikají v důsledku strukturálních rozporů společnosti. V rámci tohoto konceptu je úkolem sociální pedagogiky objasnění konfliktů, které vznikají mezi požadavky a motivy jedince a strukturou daných společností (Mollenhauer, 1959). Kritická ofenzivní pedagogika oproti „defenzivní pedagogice“, která pouze reagovala na existující problémy, usiluje také o změnu společnosti (Papenkort, 2006). Jejím cílem je optimalizovat vztah jedince a společnosti, aby byly naplněny ideály rovnosti, svobody a solidarity, na kterých jsou založeny ústavy demokratických společností (Giesecke, 1973). Tímto krokem se začíná sociální pedagogika, která v poválečném období postupně rozšířila svoje zaměření na všechny vrstvy populace, sbližovat s radikální sociální prací, která se v sedmdesátých letech 20. století odštěpila od tradiční angloamerické případové práce.

Pojetí sociální pedagogiky jako pedagogiky životních situací. Aktuálně významným pojetím sociální pedagogiky je pedagogika životních situací. Kromě kritických teorií je založena na fenomenologii, sociologii každodennosti a pedagogice osvobození. Papenkort přístup charakterizuje takto:

V popředí sociální pedagogiky chápáné jako „pomoc v životních situacích“ stojí široké pojetí sociálně pedagogické pomoci jako poskytování konkrétní služby (např. prostřednictvím různých podob poradenství, psychosociální péče a asistence). Přístup se soustřeďuje na reálnou konkrétní problematickou situaci a snaží se o její řešení. Heslo „pomoc v životních situacích“ zdůrazňuje preferenci subjektivní perspektivy adresátů, neboť situace může být žita jen z pohledu jejího účastníka. Pomoc se zaměřuje na obtíže každodenního života, resp. životního způsobu, chápe se méně jako „direktivní podpora“ (support), ale spíše jako „nedirektivní doprovázení“ (assistance) podle zásady „pomoc k svépomoci“. (Papenkort, 2006, s. 107)

Pojetí sociální pedagogiky jako pedagogiky prostředí. Chápat sociální pedagogiku jako vědu o výchovném vlivu prostředí má dlouhou tradici v polské sociální pedagogice. Pro klasika šedesátých a sedmdesátých let 20. století Wroczyńskiego (1966) se analýza prostředí a možností jeho ovlivňování stala nejdůležitějším úkolem sociální pedagogiky, z čehož plyne i jeho definice tohoto oboru: „Sociální pedagogika, opíraje se o empirická zkoumání, tedy o zkušenost, rozebírá výchovné vlivy, které vycházejí z prostředí, a určuje zásady organizování prostředí z hlediska potřeb výchovy.“ (Wroczyński, 1966, s. 46) Také u nás a na Slovensku bylo toto pojetí známo,

neboť Wroczyńského dílo *Pedagogika społeczna* z roku 1966 bylo přeloženo v roce 1968 do slovenštiny a ovlivnilo v tehdejší ČSSR O. Baláže (1978) a M. Příkladku (1978, 1983). Důraz na kategorii prostředí je patrný v české a slovenské sociální pedagogice i v současnosti (viz Baláž, 1991; Kraus et al., 2001; Bakošová, 2006; Kraus, 2008; Procházka, 2012).

1.2 Profese sociální pedagog

Pro řadu současných teoretiků (Eriksson & Markström, 2003; Hämmäläinen, 2003; Marynowicz-Hetka, 2007; Coussée et al., 2010) je sociální pedagogika teoreticko-epistemologickým, ontologickým a axiologickým konstruktem, který poskytuje profesionálům orientaci pro profesní praxi. Jak ukazují studie, které se snaží o zachycení pestrého obrazu sociálněpedagogických profesí a zmapování profesního uplatnění sociálních pedagogů (např. Calderón, 2013; Cacho Labrador, Sánchez-Valverde Visus, & Ussuriaga Safont, 2014; Llana, 2014), v Evropě existuje jen v několika málo zemích profese sociálního pedagoga, která dosáhla na status tzv. regulované profese. Nicméně profesionálů, kteří se v praxi věnují sociálněpedagogickým aktivitám, je mnoho, stejně tak existuje značná rozmanitost v jejich označování.

Obecně lze říci, že existují tři varianty řešení postavení profese sociálního pedagoga v Evropě (Calderón, 2013). V první řadě existují země, kde je činnost sociálního pedagoga součástí sociální práce (Velká Británie, Švédsko, Bulharsko, Kypr, Maďarsko, Malta, Řecko, Lotyšsko). Také v Rusku se v praxi rozvíjí sociální pedagogika zejména na poli sociální práce v oblasti asistence a pomoci dětem a mladým lidem (Nikitin, 2002). V dalších zemích existuje tzv. polyvalentní či multiprofesionální model profese sociálního pedagoga – profese je buď regulovaná, anebo je v praxi uznávána, to znamená, že existuje povolání, které je takto v praxi označeno. Kromě toho fungují profesní svazy na národní a mezinárodní úrovni a jsou zaběhnuté určité praxe umožňující profesní regulace (k těmto zemím patří Španělsko, Slovensko, Finsko, Itálie, Litva, Německo, Rakousko, Belgie, Dánsko, Estonsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Nizozemsko, Portugalsko, Rumunsko, Švýcarsko a Island). Jsou také země, kde existují jiné specializované profese, které operují v oblasti sociální pedagogiky, příkladem může být Česká republika nebo Norsko, kde se lze setkat s regulovanou profesí podle zákona o zdravotní péči, která pracuje v rozmanitých zařízeních s osobami se specifickými potřebami, a s neregulovanou profesí *Barnevernpedagog*, která je zaměřena na sociálně výchovnou péči o děti a dospívající (pracovníci se nacházejí na obecních úřadech, v zařízeních pro děti a mládež, mateřských školách a v zařízeních pracujících s dětmi a rodinami). Stejně tak v Polsku, kde má sociální pedagogika dlouhou teoretickou tradici, neexistuje regulovaná profese *pedagog społeczny* (tím se profesní status sociální pedagogiky dostává na stejnou úroveň jako např. v České republice), naproti tomu existují regulované profese, které lze považovat za sociálněpedagogické: *pedagog medialny* (mediátor) či *pedagog animacji kulturalny* (animačně-kulturní pedagog), *pedagog szkolny* (školní pedagog; Calderón, 2013). Dále do této skupiny zemí patří již jen Slovinsko.

V České republice je sociální pedagog aktuálně (září 2018) profesí, která je v praxi vykonávána pod názvy jiných povolání. Typicky jde o pozici vychovatele ve všech typech školských zařízení, tedy i v oblasti výkonu ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, a o pozici pedagoga volného času a asistenta pedagoga. Kromě toho je absolvování studia sociální pedagogiky kvalifikačním předpokladem pro výkon povolání sociálního pracovníka podle zákona o sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb.). Absolventi studia sociální pedagogiky také splňují podmínky pro výkon pracovní pozice vychovatele-terapeuta ve věznicích. Po doplnění požadavků daných zákonem o probační a mediační službě (zákon č. 257/2000 Sb.) může absolvent/ka oboru sociální pedagogika vykonávat práci úředníka/úřednice probační a mediační služby. Studium sociální pedagogiky zároveň umožňuje pracovat na řadě pozic u Policie ČR a lze ho, podle ohlasu uplatnění absolventů v praxi, zúročit také v odděleních orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Regulovaná profese s názvem *sociální pedagog* či *sociálně výchovný pracovník* však na rozdíl od jiných zemí Evropy dosud neexistuje. V České republice probíhají od devadesátých let 20. století opakované snahy o legitimizaci této profese v oblasti školství, nicméně stále bez úspěchu (více k tomu Lorenzová, 2018).

1.3 Společenské poslání sociální pedagogiky a pojetí výkonu profese

V souvislosti s tím, že sociální pedagogika je nejen vědní disciplínou a akademickým oborem, ale také základem pro výkon povolání, je zajímavou otázkou, jak je vnímán její společenský význam. Hledání odpovědi na tuto otázku lze v souvislosti s procesem konstituování oboru vysledovat také v České republice a na Slovensku. Například v roce 2000 byla v Brně Institutem mezioborových studií realizována mezinárodní konference, která si toto hledání vytkla již do názvu (Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitečná disciplína). K zformování obrazu sociální pedagogiky jako oboru, který pozitivně přispívá k řešení problémů společnosti, přispěly konference *Socialia*. Dimenzi společenského zacílení lze implicitně nalézt také v definicích sociální pedagogiky těch českých a slovenských autorů, kteří se podíleli na konstituování oboru (Klíma, 1994; Klapilová, 1995; Poláčková in Kraus et al., 2001; Kraus, 1996; Ondrejko, 2000; Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001; Bakošová, 2006; Kraus, 2008). Tato dimenze je vyjádřena zejména skrze výměry sociálněpedagogické pomoci, jako je formování optimálního životního způsobu, utváření zdravého životního stylu, facilitace socializace, intervence do procesů socializace, obnova normality, reedukace, resocializace, výchovná pomoc a podpora při zvládnutí životních situací nebo pomoc při řešení krizí. Zdůrazňovanými sociálními funkcemi sociální pedagogiky jsou pak profylaxe a kompenzace (Kraus & Hoferková, 2016). Zároveň se objevuje představa, že sociální pedagogika aspiruje na to, aby svou činností intervenovala do prostředí a zlepšila podmínky, kde jedinec, skupina nebo komunita žijí (blíže k analýze výměru sociální pedagogiky v základních definicích Lorenzová, 2017, s. 110–121). Toto preventivně kompenzační pojetí české a slovenské sociální

pedagogiky naznačuje celou širší problémů, které má sociální pedagogika ve společnosti pomáhat řešit a obsahuje vazbu k jejímu společenskému poslání. Na druhou stranu studie, které by si explicitně vytkly analýzu společenského poslání sociální pedagogiky jako cíl teoretické reflexe nebo výzkumu, v České republice aktuálně nenalzáme a je velmi obtížné dohledat je i v zahraničí. Lze však říci, že společenské zacílení sociální pedagogiky více reflektují autoři, kteří vycházejí z kritické teorie (aktuálně např. Schugurensky, Thiersch). Zájem o tuto problematiku je patrný také u Hämäläinen (1989) nebo Erikssonové a Markströmové (2003, 2009).

Severské autorky uvádějí, že poslání, které má sociální pedagogika ve společnosti plnit, vyjadřují tři myšlenkové sociálněpedagogické tradice: Filozofická kontinentální tradice založená na Natorpově premise, že jedinec se může rozvíjet pouze ve společenství a jeho prostřednictvím. Severoamerická tradice, kterou ovlivnila M. Richmondová a její pojetí případové sociální práce jako individuálního terapeutického zacházení. A tradice vzdělávání reprezentovaná J. Deweyem a P. Freirem. První a třetí tradice je podle autorek spíše kolektivní a má sociálně výchovný charakter, prostřední je spíše klinického typu a má charakter individuální. Kontinentální a americká pedagogická tradice hledají cesty sociální adaptace, integrace a resocializace, Freirův pedagogický model sleduje mobilizaci a emancipaci. Ve vztahu ke společenskému poslání sociální pedagogiky pak lze identifikovat tři paradigmaty či modely sociálněpedagogické práce: adaptační, mobilizující a demokratický (Eriksson & Markström, 2003). Jejich popisy shrnul autorky do tabulky 1.

Tabulka 1 Paradigmaty sociálněpedagogické práce

	Adaptační model	Mobilizující model	Demokratizační model
Cíle	přizpůsobení jedince	mobilizace skupin	vedení k participaci
Prostředky	vztah, vedení, kontrola	akce	dialog, participace
Metody	metody zacílené na terapii jedince	strukturální metody zaměřené na společnost	animace zaměřené na skupiny
Postoje	individualistické – změna jedince jako řešení problémů	kolektivní, změna společnosti jako cesta řešení problémů	praktické, zaměřené na uvědomění a porozumění
Koncepty	začlenění do společenství	emancipace, mocnění	občanské vzdělávání

Poznámka: Upraveno podle Erikssonové a Markströmové (2009, s. 50).

Pro sociálněpedagogickou intervenci je klíčový způsob práce konkrétního pracovníka. Ten je ovlivněn profesní přípravou, zaměřením instituce, ale také hodnotami pracovníka a jeho pojetím profese a profesionality. Banksová (1995) v této souvislosti rozlišila mezi angažovaným, radikálním, byrokratickým a profesionálním pracovníkem, přičemž klíčovou distinkcí tohoto rozlišení je především způsob, jakým tito pracovníci naplňují hodnoty své práce. Zajímavá je koncepce francouzského sociologa Dubeta (2006), který vysledoval trojí logiku výkonu sociálních profesí: logiku kontroly, služby a vztahu. Logika kontroly (Dubet, 2006, s. 292–295) vyžaduje, aby profesionálové byli zprostředkovateli mezi zákonnými normami společnosti a jedin-

94 ci, skupinami a komunitami, s nimiž pracují. Tyto předpisy mohou mít charakter politický (zákony), komunitární (tradice), sociokulturní (zvyky) atd. Profesionálové v tomto přístupu ztělesňují zájem institucí, to jim dává právo přisoudit těm, s nimiž pracují, určitou sociální roli – jedinec se stává žákem, pacientem, imigrantem nebo týranou osobou a v důsledku musí přijmout pravidla, povinnosti a chování, které jsou s touto rolí spojeny. Logika služby (Dubet, 2006, s. 295–297) předpokládá, že profesionálové jsou odborníky s kompetencemi, které jim umožňují užívat vhodné strategie a techniky za účelem řešení problémů. Tato logika umožňuje profesionálům, aby z poskytování pomoci druhým měli také osobní prospěch, je spojena s dlouhodobým vzděláváním, zácvikem a uzavíráním kontraktu mezi pracovníkem a klientem. Logika vztahu (Dubet, 2006, s. 297–300) je založena na předpokladu, že pomáhající profesionálové vstupují do interpersonálního vztahu s klienty a že tento vztah je založen nejen na odbornosti, ale zejména na osobnostních kvalitách pomáhajícího. Vztahová dimenze ukazuje k uznání druhých jako nezaměnitelných osob s vlastními zájmy, směřováním a hodnotami. Přestože mezi logikami výkonu profese dochází ke konfuzím, které jsou dány komplexností problémů, jež musí profesionálové v praxi řešit (Rothuizen & Harbo, 2014), způsob, jak sociální pedagogové a pedagožky chápou poslání a výkon profese, je důležitou součástí jejich profesního vědění a přesvědčení.

2 Metodologie výzkumu

2.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Vzhledem k historickému vývoji a rozmanitému přebírání sociálněpedagogických myšlenkových tradic v různých zemích světa lze říci, že dnes neexistuje jednotně sdílené pojetí sociální pedagogiky, jejího poslání a výkonu profese. Cílem našeho výzkumu je proto zjistit, jaké pojetí oboru, jaké poslání sociální pedagogiky a jaký způsob výkonu profese sociální pedagogové v České republice preferují.

Za účelem naplnění tohoto cíle byly stanoveny čtyři výzkumné otázky. První výzkumnou otázkou je, zda u studentů a studentek, absolventů a absolventek oboru v praxi existují preference ohledně pojetí sociální pedagogiky. Zajímá nás, zda variabilita pojetí sociální pedagogiky vůbec umožňuje odhalit u našich respondentů obecnější tendence. V rámci druhé výzkumné otázky nás zajímá, jaké jsou preference respondentů ohledně chápání společenského poslání profese. Vzhledem k tomu, že i zde existuje více možností, jak toto poslání chápat, považujeme za důležité přinést údaje o této oblasti. Třetí otázkou našeho výzkumu je, jakému způsobu výkonu profese dávají sociální pedagogové a pedagožky v ČR přednost. Obecně je dnes přijímáno, že sociálněpedagogický přístup se má zaměřovat méně na kontrolu a více na pomoc a podporu. Proto nás zajímá, k jakým volbám v této oblasti sociální pedagogové a pedagožky v České republice inklinují. Konečně nás zajímá, zda jsou studenti a absolventi sociální pedagogiky spokojeni s volbou tohoto oboru. Pro přehlednost uvádíme hlavní výzkumné otázky (dále jen VO):

- VO1: Jaké pojetí sociální pedagogiky respondenti preferují?
- VO2: Jaké poslání profese respondenti preferují?
- VO3: Jaké pojetí práce s klienty respondenti preferují?
- VO4: Jak jsou respondenti spokojeni s volbou oboru sociální pedagogika?

U všech čtyř výzkumných otázek nás dále zajímalo, zda se do těchto voleb promítají proměnné jako pohlaví, věk, zkušenost s praxí, absolvovaný typ vysokoškolského studia a vykonávaná pozice v oblasti pedagogické nebo v sociální práci.

2.2 Položky dotazníku

Pro první fázi výzkumu byl s oporou o teorii vytvořen dotazník vlastní konstrukce. K jednotlivým výzkumným otázkám byly vytvořeny následující položky (v závorkách je pro přehlednost uveden význam, který byl jednotlivým položkám přiřazen, nebyl však součástí dotazníku).

Položky k VO1: Na základě studia koncepcí sociální pedagogiky bylo pro náš výzkum vytvořeno šest pojetí oboru sociální pedagogika, z nichž měli respondenti vybrat jedno, se kterým se nejvíce ztotožňují. Obor je pro účel výzkumu chápán v souladu s historickým vývojem sociální pedagogiky od prvotně filozofické teorie k prakticky orientované přípravě na profesní činnost jako teoreticko-praktický konstrukt. Nabídnuta byla následující pojetí:

Sociální pedagogika je:

- 1) Obor, který zdůrazňuje společenskou podmíněnost výchovy a vývoje jedince, stanovuje společenské cíle výchovného působení a v praxi se snaží aplikovat takovou sociální etiku, aby se u jedinců, skupin i komunit rozvíjely žádoucí společenské hodnoty a pro-sociální chování (kolektivistická koncepce sociální pedagogiky).
- 2) Obor, který vědeckými nástroji analyzuje funkce výchovy a vzdělávání ve společnosti jako mechanismů, jimiž společnost zajišťuje reprodukci sebe sama (sociologizující pojetí sociální pedagogiky).
- 3) Obor, který zkoumá interakce jedince a prostředí a tyto interakce se snaží cíleně ovlivňovat a řídit (sociální pedagogika jako pedagogika prostředí).
- 4) Obor, který se zabývá výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu dětí a mládeže a výchovnou a poradenskou pomocí rodinám těchto dětí (sociální pedagogika jako výchovná péče o děti a mladé lidi).
- 5) Obor, který pracuje s dětmi a dospívajícími ve volném čase s cílem podpořit kultivaci hodnotných zájmů a utváření optimálního životního stylu (sociální pedagogika jako mimoškolní výchovné působení).
- 6) Obor, který pracuje s lidmi bez rozdílu věku s cílem předcházet jejich sociálnímu vyloučení, vychází z porozumění jejich životní situaci a podporuje jejich možnosti a snahu integrovat se do společnosti (sociální pedagogika jako pedagogika životních situací).

Položky k VO2: V návaznosti na prezentovaný pohled Erikssonové a Markströmové (2003, 2009) byly vytvořeny položky dotazníku, které reflektují společenské poslání profese sociální pedagog. Respondenti měli vybrat pouze jedno tvrzení, které nejlépe odpovídá jejich profesnímu přesvědčení. Byly nabídnuty následující výroky.

Smyslem činnosti sociálního pedagoga / sociálních pedagožek je:

- 1) Usilovat o změnu jedinců, skupin a komunit, aby přijali a zvládli nároky společnosti, ve které žijí, a dokázali v ní adekvátně fungovat. Hlavními nástroji dosažení změny jsou vedení a kontrola (adaptační model).
- 2) Usilovat o změnu společnosti, aby byla na základě přerozdělení moci a zdrojů odstraněna nerovnost. Jde o dosažení spravedlnosti jako sociálního a politického cíle. Hlavním nástrojem dosažení změny je akce založená na mobilizaci komunit (mobilizační model).
- 3) Podporovat potenciál jedinců, skupin a komunit, aby překonali omezení, která jim brání se aktivně podílet na sociálním a veřejném životě. Pomáhat lidem dosáhnout a udržet prožitek smysluplnosti a důstojnosti jejich života. Hlavními nástroji dosažení změny jsou participace a dialog (demokratizační model).

Položky k VO3 byly vytvořeny s oporou o Dubeta (2006). Byly nabídnuty následující formulace, z nichž respondenti volili pouze jednu.

Při výkonu své práce sociální pedagog:

- 1) Především zastupuje zájmy společenských institucí a jejich požadavky. To mu dává právo přisoudit klientům určitou sociální roli (žák, pacient, imigrant, týraná osoba), kteří tak musí přijmout pravidla, povinnosti a chování, které jsou s touto rolí spojeny. Dokáže oddělit osobní hodnoty, profesní hodnoty a hodnoty zaměstnavatele. Východiskem etiky je zejména zájem institucí (kontrola).
- 2) Především poskytuje odbornou službu klientům a společnosti. Podstatou této služby je odborná pomoc založená na odborných kompetencích pracovníka, který užívá odborné strategie a techniky za účelem řešení problémů klientů. Spolupráce je založena na uzavření kontraktu mezi pracovníkem a klientem. Práva klientů jsou posilována jejich zapojením do rozhodování, důraz je však kladen na pracovníka, který klientovi tuto moc dává. Východiskem etiky je psaný profesní kodex (služba).
- 3) Především podporuje možnosti klientů tím, že s nimi vstupuje do interpersonálního vztahu. Tento vztah je založen nejen na odbornosti, ale zejména na osobnostních kvalitách pracovníka. Pracovník se snaží o porozumění klientům v situacích jejich života, vnímá je empaticky a s respektem, uznává důstojnost klientů jako nezastupitelných a nezaměnitelných osob s vlastními zájmy, směřováním a hodnotami. Východiskem etiky jsou zejména hodnoty pracovníka (vztah).

Položka k VO4 byla tvořena jednou otázkou:

A na závěr trocha bilancování. Zakroužkujte výrok, který vystihuje, jaký postoj u vás převládá v posledních dvou letech:

Studia/práce v oboru sociální pedagogika...

- (a) nelituji, obor mě naplňuje a těší.
- (b) nelituji, i když je to víc dřina než potěšení.
- (c) nelituji, i když si někdy připadám trochu nevyužitý/á.
- (d) občas pochybuji, jestli je to pro mě to pravé.
- (e) často pochybuji, jestli je to pro mě to pravé.
- (f) lituji, měla/a jsem si raději zvolit jiné studium / jinou práci.
- (g) jsem z toho opravdu nešťastný/á a nevím, jak dál.

Dotazník byl v říjnu 2017 pilotně ověřen v předvýzkumu v rámci ohniskové skupiny u studujících sociální pedagogiky na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

2.3 Výzkumný vzorek, sběr a zpracování dat

Výzkum se orientuje na studenty a absolventy oboru sociální pedagogika. Pokud bychom uvažovaly o základním souboru, tvořili by ho všichni absolventi oboru, kteří ukončili studium do září 2017, a dále pak všichni studující, kteří v době sběru dat, tj. v akademickém roce 2017–2018, studovali obor sociální pedagogika. Vzhledem k tomu, že statistické ročenky MŠMT zpracovávají matriky vysokých škol tak, že zahrnují obor do společné oborové skupiny Pedagogika, učitelství, sociální péče, a databáze vysokých škol jsou z důvodů nařízení GDPR nedostupné, pokusily jsme se údaje získat z výročních zpráv fakult veřejných vysokých škol, na kterých bylo mezi lety 1999–2017 postupně zaváděno studium sociální pedagogiky. Bylo analyzováno několik desítek výročních zpráv z FHS UTB, CMTF UJEP, PdF UHK, FF UK, HTF UK, FF MU, PdF MU, PF UJEP, PdF OU. Některé výroční zprávy jsou zpracovány detailně s ohledem na studované obory (kupř. u FHS UTB, PdF UHK, CMTF UPOL, PdF OU), jiné uvádějí počty absolventů a studentů souhrnně po skupinách programů (PF UJEP, FF MU, PdF MU, HTF UK). Například na FHS UTB bylo v letech 2005–2017 podle našich součtů 5120 absolventů Bc. studia oboru Sociální pedagogika (z toho 3120 ve spolupráci s Institutem mezioborových studií v Brně); dále pak 2678 absolventů NMgr. studia (z toho 1648 na IMS v Brně). Počet studentů v akademickém roce 2017–2018 činil 453. CMTF UPOL měla v letech 2010–2017 v Bc. studiu v prezenční formě 372 absolventů. Počet studentů v akademickém roce 2017–2018 činil 46. FF UK od roku 2008, tedy od zahájení samostatné existence oboru, do roku 2017 měla 221 absolventů. Na FF MU jsou pro studijní program Sociální pedagogika a poradenství diferencované údaje uváděny až od roku 2015, avšak pouze u studentů, ne u absolventů. Počet studentů oboru v akademickém roce 2017–2018 činil u Bc. programu 143, u NMgr. programu 56. Na PdF UHK (údaje od roku 2000) se podařilo identifikovat 585 absolventů Bc. studia oborů Sociální pedagogika, Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii a Sociální pedagogika se zaměřením na tělesnou výchovu a sport. Dále pak 1832 absolventů v NMgr. studiu ve stejných oborech. Počet studentů v akademickém roce 2017–2018 činil 255. Na PdF OU bylo od roku 2004 v Bc. programech oboru Sociální pedagogika 1721 absolventů, v NMgr. programech 635 absolventů. Počet studentů v akademickém roce 2017–2018 činil 251. Naše analýza v letech 1999–2017 dokládá 13 244 absolventů, ovšem toto číslo není úplné, protože, jak jsme uvedly, zhruba polovina všech fakult uvádí údaje nediferencovaně.

Číslo však vcelku koresponduje se závěry Moravce et al. (2015), které se opírají o již nedostupná data zrušeného ÚIV a uvádějí zhruba 13 300 absolventů ke konci roku 2014. Lze odhadovat, že základní soubor činil v době výzkumu zhruba 16–18 tisíc absolventů. Ohledně počtu všech studentů sociální pedagogiky v akademickém roce 2017–2018 máme podchyceno 1126 studentů, číslo bude opět reálně vyšší.

Pokud jde o výběr respondentů, v naší výzkumné sondě jde (Reichel, 2009) o záměrný úsudkový výběr na základě dostupnosti a dobrovolnosti, který je v sociálních vědách často volen u dotazníkových šetření zejména v případech, pokud není dostupný úplný soupis populace a výzkum si klade za cíl poznání jevu, nikoli reprezentativ-

nost. Dotazník byl distribuován respondentům tak, že nejdříve byli e-mailem a osobně osloveni studující a absolventi sociální pedagogiky na katedře pedagogiky FF UK a dále vyučující na dalších fakultách, na kterých je možné obor studovat, s žádostí o poskytnutí dotazníku jejich studentům a absolventům. Další distribuce probíhala prostřednictvím oslovení respondentů přes různé facebookové skupiny.² Byl jim poskytnut odkaz na internetovou on-line verzi dotazníku, ostatním byl dotazník zaslán e-mailem. Sběr dat probíhal od listopadu 2017 do konce dubna 2018. Celkový počet sesbíraných dotazníků čítá 333.

Údaje o vzorku. Ve vzorku je zastoupeno 333 respondentů, z tohoto 305 (91,6 %) žen a 28 (8,4 %) mužů. Průměrný věk respondentů je 30,88 roku, třem nejmladším respondentům bylo 19 let, nejstaršímu 59 let (*SD* 14,45). Nejvíce respondentů se nachází v rozmezí 20–26 let (55 %). Ve vzorku jsou zastoupeni studenti a absolventi následujících univerzit a fakult: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií: 118 (35,4 %); Univerzita Karlova, Filozofická fakulta: 88 (26,4 %), Husitská teologická fakulta: 4 (1,2 %); Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta: 45 (13,5 %), Filozofická fakulta: 18 (5,4 %); Univerzita Palackého, Cyrilometodějská teologická fakulta: 19 (5,7 %); Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta: 19 (5,7 %); Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta: 11 (3,3 %); Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta: 8 (2,4 %); Univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta: 1 (0,3 %); Vyšší odborná škola Praha, Evropská: 1 (0,3 %). Jeden respondent univerzitu neuvedl.

Dále je zastoupeno 232 (67,7 %) studujících a 101 (30,3 %) absolventů oboru sociální pedagogika, přičemž 192 (57,7 %) respondentů studuje nebo studovalo prezenčně, 141 (42,3 %) v kombinované formě. Respondenti zahájili studium v rozmezí let 2003–2017 (*SD* 2,75), nejméně jich vstoupilo do studia v letech 2003, 2004, 2005 a 2008 (1 respondent), 2006 (2) a 2007 (5), nejvíce v letech 2016 (100), 2017 (79) a 2015 (51). V rozmezí let 2009–2014 to bylo od 13 do 19 respondentů. Respondenti ukončili studium mezi lety 2006–2018 (*SD* 2,73). Nejčteněji zastoupeným rokem absolvování byl rok 2016 (17 respondentů), 2017 (15), 2012 (13), 2013, 2015 (12), 2014 (9), 2011 (6), 2010 (5). V ostatních letech to bylo od 1 do 5 respondentů. Pokud jde o zkušenost s praxí u studentů, 130 (56 %) z nich bylo bez jakékoli praxe, 102 (44 %) z nich zkušenost s praxí mělo. Souběžně se studiem uvedlo praxi 80 (34,5 %) studentů, z toho však 34 (42,5 %) mimo sociálněpedagogický obor. Pokud jde o absolventy, z celkového počtu 101 se jich 21 (20,8 %) identifikovalo jako působících mimo sociálněpedagogický obor. Zbývajících 80 (79,2 %) absolventů působí v oboru, tj. na pozicích, které podle zákona o pedagogických pracovnících a o sociálních službách může vykonávat absolvent oboru sociální pedagogika. Ve vedoucí pozici působí 6 respondentů z řad studentů, 9 absolventů působících v oboru a 1 další profesionál mimo obor.

² Autorky děkují Bc. Ivaně Řihové, studentce sociální pedagogiky na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, která se velkou měrou podílela na distribuci dotazníků přes facebookové skupiny a následně pomáhala s přepisem dotazníků do statistického programu.

Data z dotazníku byla zpracována ve statistickém programu SPSS (verze 24). Pro analýzy byl užit vzhledem k nominální povaze dat test dobré shody, χ^2 -test nezávislosti, pro interpretaci vztahů v kontingenčních tabulkách bylo užito znaménkové schéma.

3 Výsledky

3.1 Pojetí oboru, profese a práce s klienty

Na základě výsledku testu dobré shody lze říci, že respondenti statisticky významně preferují šesté pojetí, tedy pedagogiku životních situací: $\chi^2 (4, N = 333) = 205,5, p < 0,001$.

Tabulka 2 Pojetí sociální pedagogiky

Pojetí	1	3	4	5	6	Celkem
N	75	29	40	24	165	333
Zastoupení (%)	22,5	8,7	12,0	7,2	49,6	100,0

Tabulka 2 ukazuje, že na druhém místě bylo voleno pojetí první, tj. kolektivistická koncepce sociální pedagogiky. Třetím voleným je pojetí číslo 4 zdůrazňující výchovnou péči o děti a mladé lidi. Čtvrté je pojetí číslo 3, sociální pedagogika jako pedagogika prostředí. Dalším ještě voleným bylo pojetí číslo 5, sociální pedagogika jako mimoškolní výchovné působení. Sociologizující pojetí (pojetí 2) nevolil nikdo. Za použití χ^2 -kvadrát testu nezávislosti jsme dále ověřovaly možnou závislost volby pojetí sociální pedagogiky na pohlaví, věku, typu studované školy (univerzity či fakulty), zastávané pozici, zkušenosti s praxí, studijním, resp. profesním statusu a na působení v pedagogické nebo v sociální oblasti. Závislost na pohlaví nebylo možné analyzovat kvůli nízkému počtu mužů (28), který nespĺňoval podmínku minimální četnosti v polích kontingenční tabulky. U dalších sledovaných proměnných se statisticky významné vztahy neprokázaly.

Tabulka 3 Pojetí profese

	Adaptační	Mobilizační	Demokratizační	Celkem
N	43	19	269	331
Zastoupení (%)	13,0	5,7	81,3	100,0

Pokud jde o pojetí profese (tabulka 3), lze na základě výsledku testu dobré shody říci, že respondenti statisticky významně preferují demokratizační model profesní činnosti: $\chi^2 (2, N = 331) = 343,9, p < 0,001$. Naproti tomu nejméně příznivců má model mobilizační. Dále jsme pomocí χ^2 -testu nezávislosti hledaly možnou závislost volby na věku, pohlaví, typu studované školy (univerzity či fakulty), zkušenosti s praxí, profesním a studijním statusu a na oblasti působení. Ani zde se v žádném z dalších případů statisticky významné rozdíly neprokázaly.

100 Tabulka 4 Pojetí práce s klienty

	Služba	Vztah	Kontrola	Celkem
N	113	207	13	333
Zastoupení (%)	33,9	62,2	3,9	100,0

Co se týká pojetí práce s klienty (tabulka 4), výsledek testu dobré shody ukazuje, že respondenti statisticky významně preferují třetí, tedy vztahové pojetí práce s klienty: $\chi^2(2, N = 333) = 168,6, p < 0,001$.

Další výsledky k VO2: Na základě χ^2 -testu nezávislosti lze říci, že studenti sociální pedagogiky statisticky významně (adj. res. = 2,7; $p < 0,01$) více preferují „službu“ před „vztahem“: $\chi^2(2, N = 312) = 7,9, p = 0,019$. U absolventů v oboru³ je tomu naopak – preferují při práci s klienty „vztah“ před „službou“. Při srovnání fakult se ukázalo, že studenti a absolventi FHS UTB statisticky významně inklinují ke „službě“. Studenti a absolventi filozofických fakult mírně inklinují ke „vztahovému“ pojetí, u studentů pedagogických fakult jsou rozdíly mezi preferencí „vztahu“ a „služby“ nevýznamné: $\chi^2(2, N = 239) = 9,3, p = 0,010$.

3.2 Spokojenost s volbou oboru a rozmanitost pracovních pozic

Tabulka 5 ukazuje, že existuje rozdíl ve spokojenosti s volbou oboru u studentů a absolventů tří nejčastěji zastoupených univerzit ve vzorku. Naprostou spokojenost s oborem vyjadřují statisticky významně častěji studenti a absolventi Univerzity Karlovy než studenti a absolventi Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kteří naopak více vyjadřují pochybnosti s volbou oboru.

Další výsledky k VO3: Absolventi pracující v oboru jsou statisticky významně spokojenější s volbou oboru než studenti. Souvislost s dalšími proměnnými se neprokázala.

K dalším zajímavým výsledkům patří rozmanitost pracovních pozic respondentů. Je zřejmé, že jedinec s vystudovaným oborem sociální pedagogika má v České republice uplatnění v mnoha nejrůznějších povoláních a pozicích. Nejčastěji zastoupenou sociálněpedagogickou pozicí (39krát mezi respondenty, kteří působili nebo aktuálně působí v praxi) byl sociální pracovník. Obecně uvedlo tuto pozici 27 respondentů, další ji blíže specifikovali, např. sociální pracovník OSPOD byl uveden 7krát, po jednom byl zastoupen sociální pracovník v domově seniorů, sociální pracovník v neziskové organizaci, sociální pracovník obce, terénní sociální pracovník, sociální pracovník v dětském domově. Na druhém místě (35krát) skončil pracovník v sociálních službách, zejména v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež (5), v přímé péči (5), osobní asistenci (4) a dále pak v azylových domech (2), v zařízeních pro cizince a azylanty (2), v protidrogovém centru (1) apod. Na pomyslné třetí příčce se umístil lektor sociálněpedagogických aktivit (15krát) a jen v těsném závěsu

³ Z dalších analýz byli vyloučeni absolventi sociální pedagogiky, kteří nadále v oboru neppracují.

Tabulka 5 Spokojenost s volbou oboru podle univerzit

		Univerzita Karlova	Masarykova univerzita	Univerzita T. Bati	Celkem
Naprostá spokojenost	N	50	32	46	128
	%	64,9	54,2	39,0	50,4
	adjust. rez.	3,1 ++	0,7 0	-3,4 --	
	N	22	21	41	84
Spokojenost s výhradami	%	28,6	35,6	34,8	33,1
	adjust. rez.	-1,0 0	0,5 0	0,5 0	
	N	5	6	31	42
	%	6,5	10,2	26,3	16,5
Pochybnost o volbě	adjust. rez.	-2,8 --	-1,5 -	3,9 +++	
	Celkem N	77	59	118	254
	Celkem %	100,0	100,0	100,0	100,0

Poznámka: χ^2 (4, N = 254) = 20,0, $p < 0,001$

(14krát) vychovatel – ve školní družině (6), v dětském domově (2), v dětské skupině (2), ve výchovném ústavu (1), v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (1), ve škole v přírodě (1), odborný vychovatel (1). Další početnější skupinou byli asistenti pedagoga (10) a pedagogové volného času (7). Zajímavým výsledkem je, že 5krát byl uveden také sociální pedagog (z toho 3krát ve škole a 2krát sociální pedagog bez uvedení místa působení). Třikrát byl zastoupen animátor, 2krát se objevil výchovný poradce, školní metodik prevence, komunitní pracovník, po jednom pak byly zastoupeny další pozice – protidrogový koordinátor krajského úřadu, pracovník ve věznici, herní specialista v nemocnici, metodik sociálně-právní ochrany dětí, terapeut, vysokoškolský učitel sociální pedagogiky, manažer rodinného centra, poradce na úřadu práce, pracovník sociální firmy aj.

Pokud jde o uplatnění respondentů mimo obor, byla to jak pedagogická povolání (učitel MŠ, učitel ZŠ, speciální pedagog, pedagog zájmového vzdělávání), tak v menším měřítku i povolání zcela nesouvisející s pedagogickou profesí (dělník, účetní, ekonom, kurýr, právník, poštovní úředník, referent, knihovnice, uvaděčka v divadle, vrchní sestra). Jeden respondent byl v době našeho výzkumu nezaměstnaný.

4 Diskuse a závěr

Ve vztahu k výzkumným otázkám se v datech ukazují tři významné tendence.

- 1) Pokud jde o chápání sociální pedagogiky, jednoznačně dominuje pojetí, které bylo definováno jako pedagogika životních situací. Toto vztahové, rozumějící a spíše

praktické chápání oboru výrazně upřednostnila téměř polovina respondentů. Ukazuje se zde zřejmě současný trend na klienty zaměřených přístupů v pomáhajících profesích, který se vyznačuje přechodem od „pracovních aliancí“ k „aliancím spolupracujícím“ (Storø, 2013, s. 81). Na druhém místě skončilo kolektivistické pojetí sociální pedagogiky (22,5 %). U těchto respondentů může být důvodem jejich volby přesvědčení, že sociální pedagogika realizuje své poslání ve vztahu k zájmům společenského celku. Lze předpokládat, že takto je také obor vykládán v rámci vysokoškolské průpravy. Pojetí sociální pedagogiky jako výchovné péče o děti a mladé lidi má v našem vzorku pouze 12 % příznivců. Lze usuzovat, že toto pojetí, které inklinuje k tradičnímu a „zaběhnutému“ chápání oboru a které v České republice prezentuje například Pedagogický slovník ve všech svých vydáních (Průcha, Walterová, & Mareš, 1995, 2001, 2009), je zřejmě respondenty považováno za příliš úzké, pokud jde o cílovou skupinu a profesní pole sociální pedagogiky.

- 2) Jednoznačná tendence se ukázala i v oblasti vnímaného poslání sociální pedagogiky. Výrazně dominantní postavení demokratizačního modelu u našeho vzorku (přes 81 %) naznačuje, že sociální pedagogové a pedagožky jsou si vědomi role sociální pedagogiky v demokratické společnosti. Ta již nespočívá tolik v socializaci (ve smyslu individuální nápravy a dohledu), ale v podpoře a rozvoji možností a zdrojů lidí, kteří řeší obtížné životní situace. Zcela marginální zastoupení mobilizačního modelu (5,7 %) není překvapivým výsledkem. Lze říci, že mobilizační, ofenzivní či kritické chápání sociální pedagogiky nemá dosud v české a slovenské sociální pedagogice tradici a že radikální (levicová) ambice měnit společnost nepatří u respondentů našeho vzorku do repertoáru představ o profesním poslání sociálních pedagogů.
- 3) Silná tendence se ukazuje také u pojetí práce s klienty. Okrajově zastoupená „kontrola“ a výrazná dominance „vztahu“ (přes 62 %) jde napříč všemi respondenty bez ohledu na věk, pohlaví, studium nebo práci v oboru či mimo obor. Naše závěry zde korespondují s kvalitativním šetřením Erikssonové (2014).

Mezi hlavními tendencemi lze sledovat určitou synergii. Koncept pedagogiky životních situací hodnotově souzní s demokratizačním posláním sociální pedagogiky, demokratizační poslání je z hlediska práce s klientem založeno na logice vztahu. To potvrzují i analýzy nad rámec výzkumných otázek, které odhalily vztah mezi profesním modelem demokratizačním a logikou výkonu povolání založenou na vztahu, a dále pak mezi profesním modelem adaptačním a logikou povolání založenou na kontrole.

Kromě obecnějších tendencí lze diskutovat i další výsledky. Ukázalo se, že studenti spíše preferují „službu“ čili profesionální chápání práce s klientem, zatímco absolventi, kteří pracují v oboru, preferují „vztah“. Dá se tedy předpokládat, že čím je člověk starší, resp. déle v profesi, tím více bude preferovat výkon profese založený na vztahu. Důvodem může být větší zkušenost absolventů, která říká, že bez navázání vztahu nelze v pomáhající profesi dosáhnout téměř ničeho. Preference studentů pak může ukazovat na dominanci kompetenčního modelu profesní přípravy, který je

obvykle zaštitěn ideálem kvalitně poskytované služby a vysoké profesionality. Rozdíl byl nalezen také při přerozdělení respondentů podle fakult. Studenti a absolventi filozofických fakult statisticky inklinují ke „vztahovému“ pojetí, u studentů Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně se ukázala inklinace ke „službě“. Důvodem může být nedotčenost praxí, neboť právě tito studenti a studentky byli mezi respondenty nejmladší a nejčastěji uváděli, že nemají dosud žádnou praktickou zkušenost.

Ukázalo se také, že studenti a absolventi v našem vzorku jsou spokojeni s volbou oboru. Existují ale rozdíly v závislosti na studiu určité vysoké školy. Důvody, proč se u studentů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně objevuje vyšší míra pochybností ohledně volby oboru, lze na základě našich výsledků vztáhnout k tomu, že šlo především o mladší studující bez praxe. Můžeme si klást také otázku, proč jsou absolventi, kteří po studiu zůstali v oboru, spokojenější s jeho volbou než studující. Vzhledem k tomu, že jde o první výzkum u sociálních pedagogů tohoto typu v České republice a ani v zahraničí jsme žádný podobný výzkum nenalezly, nelze vysvětlení nalézt v jiných zdrojích, je však možné spekulovat, že velmi mladí studenti ještě nejsou zcela rozhodnutí, zda se budou profesi věnovat, mohou tedy více váhat a být kritičtější ke studovanému oboru než ti, kteří se již pro profesi rozhodli.

Naše výsledky rovněž ukazují, že podobně jako v jiných zemích je i v České republice sociální pedagogika v praxi spřízněna se sociální prací. Značná část respondentů pracuje na pozici sociálního pracovníka a pracovníka v sociálních službách, další pak na pedagogických pozicích ve školství. Potvrzuje se tak, že oba obory se překrývají a mají společné cíle, cílové skupiny i metody (Navrátilová & Navrátil, 2016). Prosazují se tak trendy známé z jiných evropských zemí, zejména těch, kde existuje polyvalentní model profese. Příslušnost respondentů k pozici pedagogické nebo k sociální práci v praxi se také nikdy neukázala jako významná proměnná. Lze usuzovat, že podvojná epistemologická i profesní identita oboru není respondenty chápána jako problém. Na druhé straně se ukázala určitá obtíž, pokud jde o chápání vlastní profese jako sociálněpedagogické. Jestliže měli respondenti v dotazníku uvést, zda je jejich pracovní pozice „v oboru“ či „mimo obor“, v mnoha případech se neshodovali v tom, kam pracovní pozici zařadit – např. učitel MŠ, učitel ZŠ, pedagog zájmového vzdělávání či speciální pedagog byl některými respondenty chápán jako pozice v oboru, jinými jako pozice mimo obor. To ukazuje na nevyjasněné otázky kolem profesní identity sociálních pedagogů a pedagožek, na kterou by se měla více zaměřit jejich profesní příprava. Přestože je potěšující, že se v našem vzorku objevilo 5 respondentů pracujících na pozici sociální pedagog, k jejímu prosazení dochází velmi pomalu, což naznačuje, že profesní situace absolventů oboru je složitá a budoucnost profese je současným legislativním stavem zablokována. Nepříliš příznivé je také velmi malé zastoupení absolventů oboru ve vedoucích pozicích.

Náš výzkum měl jistě celou řadu limitů. Předně, výzkumný vzorek není reprezentativní. Přestože sběr dat trval půl roku a respondenti byli aktivně vyhledáváni, sesbíraný vzorek také ne vždy umožnil realizovat plánované statistické operace. Například malý počet mužů ve vzorku neumožnil analyzovat závislost proměnných na

104 pohlaví. Toto omezení je však dáno obecně velmi malým počtem mužů v sociálních profesích a malým počtem studentů-mužů sociální pedagogiky vůbec. Dalším limitem bylo nerovnoměrné zastoupení univerzit a fakult i naprosto marginální zastoupení absolventů a studentů vyšších odborných škol, které také připravují pro sociálněpedagogické profese. Za limitující považujeme i samotnou metodu sběru dat. Výsledky z dotazníku s uzavřenými položkami totiž nemůžeme hlouběji interpretovat ze subjektivní perspektivy respondentů. Hlubší porozumění některým naznačeným trendům nám může přinést plánované navazující kvalitativní šetření.

Literatura

- Bakošová, Z. (2006). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Lorca.
- Baláž, O. (1978). Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied. *Pedagogika*, 28(5), 559–577.
- Baláž, O. (1991). Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, 43(8), 606–617.
- Banks, S. (1995). *Ethics and values of social work*. Palgrave: Macmillan.
- Bergemann, P. (1900). *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik*. Gera: Theodor Hofmann.
- Cacho Labrador, X., Sánchez-Valverde Visus, C., & Usurriaga Safont, J. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, (19), 1–18.
- Calderón, J. M. (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa: Estudio comparado*. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. Dostupné z <http://www.eduso.net/res/pdf/19/tprofeseu.pdf>
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Dues ex machina or walking the beaten bath? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789–805.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from Northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165–182.
- 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). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Eriksson, L., & Markström, A. M. (2009). Social pedagogy in a Swedish context. In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of social pedagogy in Europe: Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (s. 46–63). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Giesecke, H. (1973). Einleitung. In H. Giesecke (Ed.), *Offensive Sozialpädagogik* (s. 5–6). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hämäläinen, J. (1989). Social pedagogy as a meta-theory of social work education. *International Journal of Social Work*, 32(2), 117–128.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80.
- Hroncová, J. (2005). Sociálna pedagogika – vývojové tendencie a súčasný stav. *Pedagogická orientace*, 15(2), 106–113.
- Hroncová, J., Hudcová, A., & Matulayová, T. (2001). *Sociálna pedagogika a socialna práca*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela.

- Klapilová, S. (1995). Sociální pedagogika jako teorie životní pomoci ohrožené mládeži. *Pedagogická orientace*, 15, 64–66.
- Klíma, P. (1994). K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. *Éthum*, 2(5), 3–11.
- Kraus, B. (1996). Pohled na současnou sociální pedagogiku. *Pedagogika*, 56(2), 117–123.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální pedagogika*, 4(1), 57–71. doi:10.7441/soced.2016.04.01.04 57
- Kraus, B., & Poláčková, V., et al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Llena, A. (2014). Educación social en la Union Europea. *RES, Revista Educación social*, 19, 1–20.
- Lorenzová, J. (2017). *Sociální pedagogika – věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky* [Habilitační práce]. Brno: MU.
- Lorenzová, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching & Education*, 6(1), 21–35.
- 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 / Reframing des Sozialen: Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europe / Reframing del Sociale: Lavoro Sociale e Politica Sociale nell'Europa* (s. 85–102). Boskovic: Albert.
- Mollenhauer, K. (1959). *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft: Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns*. Wanheim – Berlin: Beltz.
- Moravec, Š., Kabelová, K., Hůle, D., & Štastná, A., et al. (2015). *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)*. Plzeň: Demografické informační centrum.
- Natorp, P. (1898/1974). *Sozialpädagogik: Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Schöningh: Paderborn.
- Navrátilová, J., & Navrátil, P. (2016). Educational discourses in social work. *Sociální pedagogika*, 4(1), 38–46.
- Nikitin, V. A. (2002). Socialnaja rabota: Voprosy teoretičeskovo charaktera i podgotovki special'istov (Социальная работа: Вопросы теоретического характера и подготовки специалистов. Москва: Московский психологический и социальный институт.
- Nohl, H., & Pallat, L. (Eds.). (1929). *Handbuch der Pädagogik. Sv. 5: Sozialpädagogik*. Langensalza: Beltz.
- Ondrejko, P. (2000). Príspevok o otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 50(2), 181–191.
- Papenkort, U. (2006). Co znamená „sociální pedagogika“ v Německu? *Sociální práce / Sociální práce*, 3/2006, 102–109.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social y Educación Social, construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrie, P. (2013). Social pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*, 21(37), 1–13. Dostupné z <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1339>
- Procházková, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995, 2001, 2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Přadka, M. (1978). *Výchova a prostředí*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.
- Přadka, M. (1983). *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2014). Educación social: Entre la vida cotidiana y la profesión / Social pedagogy between everyday life and professionalism. *Res, Revista de Educación Social*, 19, 1–47.
- Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: Heart and head*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

- 106 Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29. Dostupné z <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.
- Tokárová, A. (2013). Edukačné aspekty sociálnej práce. *Pedagogika.sk*, 4(3), 214–232.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of social pedagogy: Towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36), 1–15. Dostupné z <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>
- Wroczyński, R. (1966). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: P. W. N.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Znění platné od 1. 7. 2017.
- 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).

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.
katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova
nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1
jitka.lorenzova@ff.cuni.cz

Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.
katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova
nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1
tereza.komarkova@ff.cuni.cz