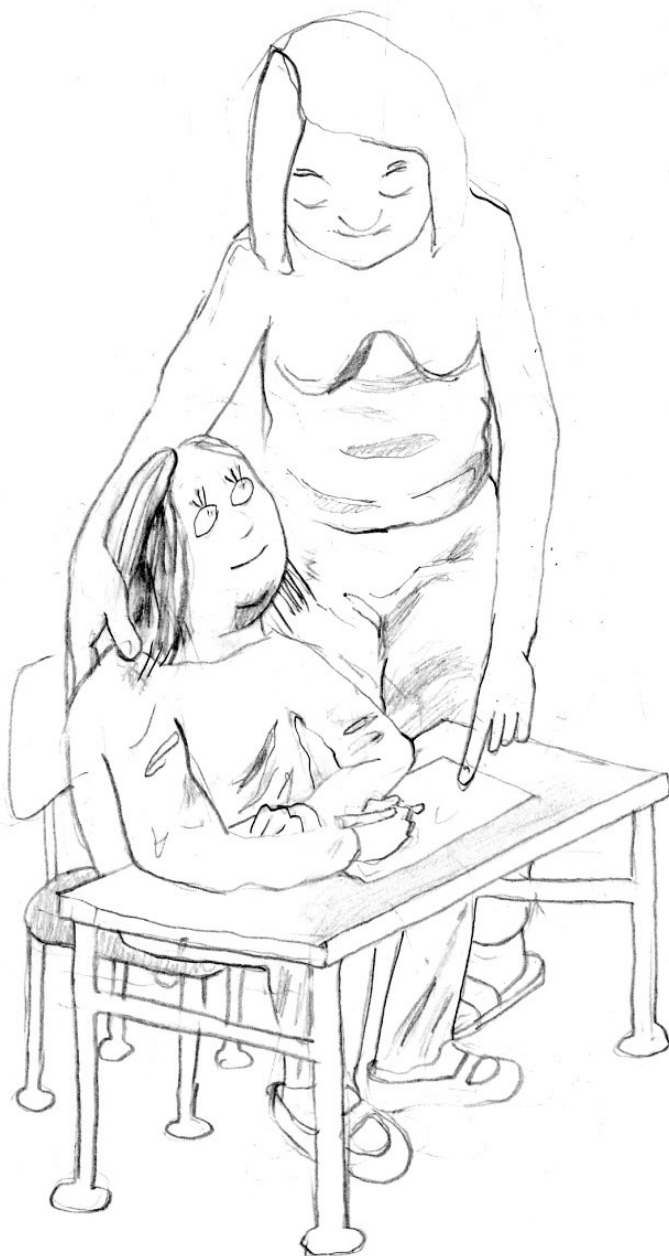


Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol

(Studie proveditelnosti)

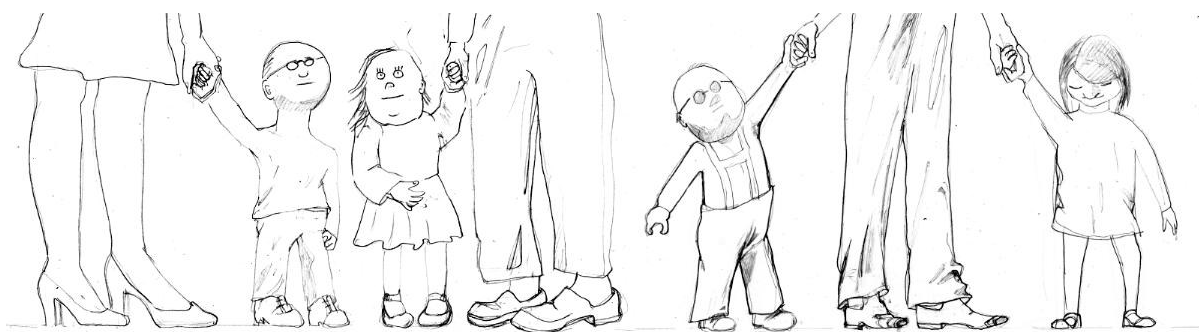


Společnost Tady a teď, o.p.s.
Demografické informační centrum, o.s.

Plzeň, červen 2015



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Analýza byla zpracována v rámci projektu „Kudy vede cesta“, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

Autoři:

Štěpán Moravec, Kristýna Kabelová, Daniel Hůle, Anna Šťastná

Autoři dílčích kapitol:

Petr Soják, Martina Kurowski (kapitola 4)

Na studii se dále podílel:

Vladimír Hulík

Obsah

1. Úvod - potřebnost sociálního pedagoga v regionálním školství.....	6
2. Východiska a cíle výzkumu	8
2.1. Teoretické a metodologické uchopení problému.....	8
2.2. Definice pojmů	8
2.2.1. Sociální pedagog	8
2.2.2. Sociální znevýhodnění ve vzdělávání	9
2.3. Výzkumné otázky	10
3. Metodologie.....	11
3.1. Desk research	11
3.2. Expertní šetření.....	11
4. Zahraněční zkušenost se sociálním pedagogem ve školním prostředí.....	12
Tab. 4.1.: Úvazky sociálních pedagogů v závislosti na velikosti školy v oblasti všeobecného vzdělávání na Ukrajině	14
5. Výchozí analýza současného stavu	15
5.1. Potřebnost sociálně-pedagogické prevence a intervence na českých školách	15
5.2. Školní sociální pedagog ve strategických dokumentech	16
5.3. Sociální pedagogika jako studijní obor	18
5.4. Zmapované příklady práce sociálních pedagogů na ZŠ a SŠ.....	19
5.5. Definice role sociálního pedagoga	22
5.5.1. Popis činnosti SP v projektu MUNI.....	22
5.5.2. Popis činnosti SP v projektu ZIP	23
5.5.3. Hranice role sociálního pedagoga	25
5.5.4. Sociální pedagog a další poradenské role	25
5.6. Zjištění.....	26
5.6.1. Poptávka po sociálním pedagogovi na školách.....	26
5.6.2. Přijetí sociálního pedagoga školními týmy	29
5.6.3. Prostor a zázemí pro činnost sociálního pedagoga na škole	31
5.6.4. Náplň práce SP v závislosti na různých faktorech	32
5.6.5. Potřebnost SP jako funkce sociální skladby žáků školy	33
5.6.6. Sociální pedagog na romských školách	33
5.6.7. Sociální pedagog na středních školách	36
5.7. Vyhodnocení působení sociálních pedagogů na školách.....	37
5.8. Legislativní zakotvení	41
5.8.1. Přehled právních předpisů upravujících pedagogické pracovníky	41
5.8.2. Popis stávající úpravy pedagogických pracovníků	41
5.8.3. Právní předpisy – citace jednotlivých ustanovení.....	44
5.9. Definice sociálního znevýhodnění a identifikace znevýhodněných dětí.....	49
5.9.1. Sociální znevýhodnění dle legislativy.....	49
5.9.2. Sociální znevýhodnění dle výkladové praxe.....	49
5.9.3. Sociální znevýhodnění jako analytická kategorie	50
5.9.4. Globální versus lokální kontext	57
5.9.5. Etnická dimenze sociálního znevýhodnění	60
5.9.6. Počty sociálně znevýhodněných dětí dle generací v etnické perspektivě.....	66
6. Návrhy opatření - scénáře a podmínky zavedení profese sociálního pedagoga do škol...69	69
6.1. Výchozí předpoklady	69
6.1.1. Sociální pedagog a desegregace nebo prevence segregace základních škol.....	69
6.1.2. Sociální pedagog na základních školách „praktických“	69
6.1.3. Objem práce a úvazek SP.....	70

6.1.4.	Další východiska	71
6.2.	Možné scénáře zavedení sociálního pedagoga a z nich vyplývající dilemata.....	74
6.2.1.	Scénář č. 1: Plošné zavedení pozice jako povinné (na všechny ZŠ, potažmo střední školy) 74	
6.2.2.	Scénář č. 2: Zavedení pozice jako povinné na vytipované rizikové školy	74
6.2.3.	Scénář č. 3: Zřízení pozice je nabídnuto plošně a ponecháno na zvážení škol.....	75
6.2.4.	Scénář č. 4: Financování je územně zaměřeno na vytipované oblasti (v našem modelu území ORP).....	75
6.2.5.	Preferované scénáře	76
6.3.	Další podmínky a okolnosti zavádění pozice SP.....	76
6.3.1.	Dilema: zaměstnanec školy, nebo externista?.....	76
6.3.2.	Vzdělání školního sociálního pedagoga.....	77
6.3.3.	Výběr školního sociálního pedagoga	78
6.3.4.	Systémová podpora činnosti sociálního pedagoga.....	79
6.3.5.	Nabídka školám a šíření pozice sociálního pedagoga.....	80
6.3.6.	Organizační zaštitění zavádění pozice SP na školy	80
6.4.	Vytipování prioritních území na základě indexu sociálního znevýhodnění	81
6.5.	Identifikace prioritních škol	81
6.6.	Legislativní řešení	82
6.6.1.	Vymezení cílů návrhu na zakotvení sociálního pedagoga na základních školách	82
6.6.2.	Návrh na zakotvení institutu sociálního pedagoga na základních školách	83
6.6.3.	Shrnutí.....	86
6.7.	Náklady na zavedení pozice sociálního pedagoga	87
6.7.1.	Úvod.....	87
6.7.2.	Celkový přehled předpokládaných nákladů	87
6.7.3.	Úplný přehled a metoda výpočtu jednotlivých nákladů.....	88
7.	Prognóza vývoje počtu dětí ve věku docházky do základních a středních škol v ČR a v krajích	90
7.1.	Data	90
7.2.	Základní předpoklady projekce obyvatelstva ČR a jednotlivých krajů	91
7.3.	Odhad budoucího počtu dětí ve věku docházky do základních a středních škol na základě dat demografických projekcí.....	95
7.4.	Očekávaný vývoj počtu dětí ve věku docházky do základní školy v České republice	96
7.5.	Očekávaný vývoj počtu osob ve věku docházky do středních škol v České republice.....	98
7.6.	Očekávaný vývoj počtu dětí ve věku docházky na 1. stupeň ZŠ v jednotlivých krajích ...	99
7.7.	Očekávaný vývoj počtu dětí ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ v jednotlivých krajích ..	104
7.8.	Očekávaný vývoj počtu osob ve věku docházky na střední školy v jednotlivých krajích	109
8.	Závěr	114
8.1.	Shrnutí zjištění.....	114
8.2.	Shrnutí doporučení	116
8.3.	Závěr.....	117
9.	Literatura.....	119

1. Úvod - potřebnost sociálního pedagoga v regionálním školství

Cílem této studie je posoudit možnosti zavedení pozice školního sociálního pedagoga na základních a středních školách v České republice.

Není přísně vzato úkolem studie proveditelnosti zjišťovat nebo dokazovat potřebnost opatření, jehož proveditelnost má být zkoumána. Nicméně protože profese a role sociálního pedagoga vůbec, natož v regionálním školství, není všeobecně známa, shrňme na úvod důvody, proč považujeme zavedení profese sociálního pedagoga do českých škol za mimořádně vhodné a žádoucí, a proč ho za takové zjevně považoval i zadavatel studie, MŠMT.

Základním důvodem, proč by bylo vhodné na českých základních a středních školách zavést jako standardní pozici školního sociálního pedagoga, je, že socializační, osobnostně rozvojová a sociálně-preventivní role školy, jakožto státem zřizované socializační instituce, je v současném systému regionálního školství (čímž jsou míněny základní a střední školy) podceněná, není dotována dostatečnými personálními, odbornými a finančními kapacitami. Česká základní a střední škola v typickém případě následuje především funkci vzdělávací, a funkce výchovná zůstává v pozadí. Učitelé jsou zejména doma v roli odborníků na své předměty, kteří předávají studentům znalosti. Obvykle se od nich neočekává (a při jejich typické pracovní zátěži a typickém vzdělání to od nich ani očekávat nelze), že budou svým studentům partnery, mentory, průvodci. Přitom potřeba, aby škola v této oblasti svou roli plnila, je enormní, neustále roste, a bude dále narůstat, jak se budou prohlubovat sociální a ekonomické rozdíly ve společnosti a tím i mezi dětmi, zvyšovat počty dětí cizinců, počty dětí s postižením a dětí znevýhodněných, integrovaných ve školách hlavního proudu, a další diversifikační faktory. Také celkový vývoj evropské kultury a české společnosti přináší a nejspíš bude nadále přinášet nové problémy v oblasti vztahů mezi studenty a mezi studenty a pedagogy, a mezi rodinou a školou. Už dnes je hladina problémů, kterými se školy nemohou dostatečně zabírat, významná (šikana a kyberšikana, rasové předsudky, segregace dětí na základě ekonomického statusu, nezáměr významné části rodičů o školu a spolupráci s ní, užívání návykových látek, gambling, atd.). **Zároveň slábne i výchovná role rodiny, čímž se děti ocitají ve výchovném a hodnotovém vakuu. Na školách tedy chybí role odborného pracovníka, který by se těmito tématům naplno věnoval, a bude zde chybět čím dál citelněji. Oborem, který se primárně zabývá výchovným a socializačním aspektem ve vzdělávání, a slučuje za tím účelem poznatky a dovednosti z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie a dalších oborů, je **sociální pedagogika**. A odborného pedagogického pracovníka, vybaveného těmito potřebnými znalostmi a dovednostmi, nazýváme **sociálním pedagogem**. Sociální pedagog by se mohl stát systémovým prvkem (jedním z prvků), který přinese do českých škol prvek **prevence** sociálně nepříznivých jevů a situací **nejen ve vztahu ke škole**. Mohl by pomoci naplňovat českým školám poslání, které nyní, až na výjimky, neplní: učit děti žít jako spokojené, vyrovnané, k okolí ohleduplné a občansky zodpovědné lidi.¹ **Zároveň by byl nedocenítnou****

1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, kapitola 2 Víze: „V nejobecnější podobě lze smysl vzdělávání vyjádřit prostřednictvím čtyř jeho hlavních cílů:

- osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,
- udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,
- rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,
- příprava na pracovní uplatnění.“

Dokument je dostupný na: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

pomocí učitelům, kteří dnes většinou výchovnou stránku své činnosti nezvládají, jednak proto, že na ni není v typickém provozu školy čas, ale mnohdy také proto, že na to nejsou odborně nebo osobnostně vybavení, případně o tento aspekt pedagogického působení ztratili, nebo nikdy neměli zájem.

Na závěr našeho úvodu citujeme ze **Zdůvodňující zprávy k návrhu na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících²**, který vypracovala a na jaře 2014 předložila do Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky **Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice**:

„Ve školách a školských zařízeních vzrůstá potřeba řešení problémů, které negativně ovlivňují výchovně vzdělávací proces žáků, klima školy a třídy či vztahy mezi školou, rodinou a komunitou. Příčiny a důsledky těchto problémů jsou velmi často sociálního charakteru. K jejich řešení je nutno využívat specifické metody a postupy, které kombinují práci s jedincem (žákem, učitelem, rodičem) a práci s prostředím ovlivňujícím výchovně vzdělávací proces. Mezi pedagogickými pracovníky podle § 2, odst. 2, zákona o pedagogických pracovnících dosud schází profese, jejíž náplň práce v převažující míře tvoří řešení výše uvedené problematiky.

Česká republika je opakovaně kritizována Výborem OSN pro práva dítěte a Evropským soudem pro lidská práva za nedostatečnou schopnost poskytovat takové služby, které by řešily problémy dětí a dospívajících tam, kde vznikly, tedy v jejich přirozeném prostředí. Podporu dítěte, rodiny a komunity vhodnými sociálně pedagogickými instrumenty považujeme proto za aktivitu, která pozitivně koresponduje se současnými trendy respektu k potřebám a právům jedinců, rodin a komunit, individualizace přístupů a deinstitucionalizace péče.“

Dalším významným důvodem, proč uvažovat o systémových krocích směrem k demokratizaci, humanizaci a celkovému zlepšování klimatu na základních a středních školách, a o systémové podpoře učitelů a vedení škol v oblasti výchovného a socializačního působení školy, je **demografický vývoj**, kterému se podrobně věnujeme v kapitole 7. **Zatímco v mediálním diskursu je horkým tématem nedostatek míst v mateřských školách, který však pomine během několika příštích let, skutečným problémem bude demografická vlna, která se valí do škol základních, a o několik let později do škol středních. Odteď až do poloviny 20. let dojde na jednotlivých stupních vzdělávání postupně k masivnímu nárůstu počtu dětí.** Počty dětí na 1. stupni ZŠ budou kulminovat ve školním roce 2017/2018, kdy budou o 14% vyšší než ve školním roce 2013/2014. Počet dětí na 2. stupni základních škol vzroste do maxima ve školním roce 2021/2022 postupně téměř o třetinu (32 %). A konečně počet dětí ve věku docházky na střední školy dosáhne nejvyšších hodnot ve školním roce 2025/2026, přičemž oproti školnímu roku 2013/2014 půjde opět o nárůst téměř o třetinu (28-30 % dle prognostické varianty). Po každém z těchto maxim bude následovat opět pozvolný pokles počtu žáků v příslušných věkových kohortách.

Tento vývoj bude znamenat nejprve zásadní nárůst nároků na školy, a pokud by úroveň financování a personálního zabezpečení nenásledovaly tento vývoj, také nevyhnutelně zhoršení kvality vzdělávání a klimatu na školách. Je přitom nabíledni, že nejvíce se tento tlak projeví právě v oblasti, ve které už dnes školy tlačí bota nejvíce: v oblasti školního klimatu, záškoláctví, vztahů ve třídách, vztahů mezi studenty a učiteli, zkrátka v oblasti sociální. Čím větší naplněnost či přeplněnost škol, tím budou tyto problémy výraznější. Je tedy na zvážení, zda by se nevyhnutelné navyšování personálních kapacit škol nemělo projevit také v systémovém posílení sociálně-pedagogického aspektu vzdělávacího procesu.

2 Dále AVSP (2014). Celá zpráva tvoří přílohu 1.

Fáze poklesu počtu žáků, kdy se školám uleví, by měla být následně rovněž využita pro eventuální potřebné změny v oblasti personálního obsazení, organizace a financování škol.

2. Východiska a cíle výzkumu

2.1. Teoretické a metodologické uchopení problému

Hlavní podmínkou rozšíření pozice sociálního pedagoga do systému regionálního školství je finanční zajištění. Žádná jiná zásadní skutečnost, než omezenost veřejných rozpočtových zdrojů, zavedení této pozice nebrání. V současné době neexistuje jasně formulovaný záměr plošné zavedení sociálních pedagogů do škol financovat. (Tento záměr je obsažen ve **Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015**, která ale, jak rozvedeme níže, v tomto bodě není naplňována.) Soustředili jsme se proto zejména na možné podmínky, překážky a rizika, se kterými je třeba počítat v případě, že by v budoucnu na systémové zavádění pozice sociálního pedagoga v regionálním školství došlo.

Základem posouzení proveditelnosti bylo podrobné zmapování případů, kdy role sociálního pedagoga už v praxi na základní nebo střední škole fungovala nebo funguje. Možné překážky a rizika byly identifikovány na základě zkušenosti sociálních pedagogů a pracovníků vedení škol přímo v praxi. Stejně tak na základě těchto zkušeností odvozujeme, jaké školy by byly pro zavedení této role prioritní, jaké jsou podmínky pro to, aby sociální pedagog mohl na školách úspěšně působit, jak ji přijmou školní týmy, jak se cíle a charakter práce sociálního pedagoga mění v závislosti na charakteru školy, jak by měly vypadat výběr, výcvik, metodické vedení a organizační zařazení sociálních pedagogů.

Vytipování prioritních území pro zavedení této role jsme dále odvodili od statistické detekce sociálně znevýhodněných žáků (územního výskytu tohoto znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání) na základě dat o narozených a dat ze školních matrik (podrobně pojednáno v kapitole 5.9.). Prioritní školy v rámci prioritních území detekujeme na základě údajů o velikosti škol, počtu dětí na třídu, počtu dětí, které opakují ročník, a dalších údajů, získaných ze školních matrik. Ze stejného zdroje pocházejí také data o výskytu profese školního psychologa, která používáme pro odhad potenciální poptávky škol po analogické profesi sociálního pedagoga.

2.2. Definice pojmů

2.2.1. Sociální pedagog

V kapitole 5 uvádíme různé definice role sociálního pedagoga a náplně práce tak, jak se vyskytovaly ve zkoumaných případech. Zde uvedme stručnou a dostatečně obecnou definici, jak ji přináší citovaná zpráva AVSP (2014):

Sociální pedagog vykonává přímou sociálně pedagogickou činnost ve školách a školských zařízeních.

„Sociálně pedagogická činnost je definována jako vzdělávací, osvětová, sociálně-výchovná, preventivní, podpůrná, reedukační, poradenská, diagnostická, koordinační, organizační a expertní činnost, která je realizována v rámci školy (...). Jejím cílem je komplexní vytváření příznivých

podmínek pro sociálně výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, podpora procesů socializace a resocializace dětí a dospívajících z ohrožujícího, zanedbávajícího, nepodnětného a jinak znevýhodňujícího prostředí a terciární socializace a resocializace dospělých.

Sociální pedagog vykonává ve škole a školských zařízeních tyto činnosti:

- **Vzdělávací a osvětová činnost** (realizace vzdělávacích a osvětových programů a projektů zaměřených na žáky, učitele, rodinu a komunitu).
- **Sociálně-výchovná a preventivní činnost** (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.).
- **Podpůrná, intervenční a ochranná činnost** (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich rodinám, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího sociálně patologickými jevy aj.).
- **Poradenská a mediační činnost** (řešení konfliktů mezi aktéry na půdě škol a školských zařízení, sociální a pedagogické poradenství jedinci, rodině a komunitě).
- **Reedukační činnost** (programy, projekty a činnosti směřující k přestavbě maladaptivních návyků, kognitivních vzorců a strategií chování dětí a dospívajících).
- **Analyticko–diagnostická a depistážní činnost** (analýza a diagnostika prostředí a klimatu školy, školní třídy a výchovné skupiny, vyhledávání dětí a dospívajících z prostředí sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího a ohrožujícího).
- **Koordinační a organizační činnost** (spolupráce s obcemi a odbornými službami při plánování a realizaci programů primární a sekundární prevence, spolupráce s aktéry terciární prevence – probační služba, kurátor pro mládež, sociální pracovníci OSPOD a neziskovým sektorem).

2.2.2. Sociální znevýhodnění ve vzdělávání

Současná zákonná definice sociálního znevýhodnění je špatně operacionalizovatelná a v praxi se neosvědčuje, jak je patrné ze skutečnosti, že počet takto „diagnostikovaných“ žáků podle školních matrik naprosto neodpovídá skutečnému výskytu tohoto znevýhodnění (podrobně o tom v úvodu kapitoly 6.5.).

Pro účely naší studie používáme vlastní definici sociálního znevýhodnění u žáků škol, podanou a podrobně rozvedenou, spolu se způsobem, jak územní výskyt sociálně znevýhodněných dětí detekujeme statisticky, v kapitole 5.9.2. Tato definice vychází z mnohaleté praxe sítě vzdělavatelů a sociálních pracovníků několika spolupracujících neziskových organizací.

Navrhli jsme definiční obor skutečností, které jednotlivě nebo kumulativně zakládají důvod považovat dítě za sociálně znevýhodněné, respektive sociálním znevýhodněním ohrožené, ve vztahu k procesu vzdělávání:

- a) absence ohrožujícího prospěchu žáka – neomluvené absence, opakované krátkodobé – zejména páteční a pondělní absence, neúčast na odpoledním vyučování
- b) potíže s porozuměním vyučovacímu jazyku v mluvené nebo písemné formě, velmi špatný písemný projev (nejde o vzhled písma)
- c) výchovné problémy - snížená známka z chování, dohled kurátorů OSPOD

d) horší rodinné a sociální zázemí – nepodnětné prostředí, špatná domácí příprava, rodiče nekomunikují se školou, nepravidelná účast rodičů na třídních schůzkách bez domluvené náhrady, ohrožení sociálně-patologickými jevy, absence pomůcek

e) výrazné prospěchové potíže, opakování ročníku

f) špatná finanční situace – dítě nemá potřebné pomůcky, neúčastní se zpoplatněných školních aktivit, u studentů SŠ hrozí předčasné ukončení vzdělávání, apod.

2.3. Výzkumné otázky

Studie směřuje k zodpovězení následujících otázek:

- Jaká je potenciální poptávka po školním sociálním pedagogovi na školách?
- Jaké je přijetí této role na školách, kde už se vyskytuje?
- Jaké jsou podmínky úspěšného působení SP na škole?
- Jaké funkce tato role zastává a může zastávat v závislosti na charakteru školy a sociálně-ekonomických charakteristikách populace žáků?
- U jakých škol lze předpokládat největší potřebnost role SP?
- Jaký je optimální organizační model nasazení sociálních pedagogů na školy (sdílení školami, velikost úvazku, vzdělání a trénink, supervize)?
- Jaké náklady by byly s tímto opatřením spojené?
- Jaké legislativní změny jsou potřebné?

3. Metodologie

3.1. Desk research

V počátečním desk research jsme si udělali přehled o současném stavu sociální pedagogiky jako vědního oboru a jako pomáhající profese, a o zakotvení školního sociálního pedagoga ve strategických dokumentech z oblasti vzdělávání a boje proti sociálnímu vyloučení, a o stavu příslušné legislativy. Seznámili jsme se s příklady působení sociálních pedagogů na několika základních školách tak, jak byly popsány v diplomových pracích studentů – praktikujících sociálních pedagogů (viz literatura). Vytvořili jsme si předběžný přehled o předmětech, cílech a metodách práce školních sociálních pedagogů. A konečně jsme získali přehled o případech, kdy sociální pedagogové na školách působí nebo působili, a s tím i kontakty na respondenty (informanty) expertního šetření.

3.2. Expertní šetření

Jádrem výzkumu bylo expertní šetření (tedy získávání potřebných informací a dat od expertů z oblasti sociální pedagogiky), a jádrem šetření bylo zmapování a analýza dosavadních reálných zkušeností se systémovým nasazením sociálního pedagoga na základních a středních školách v rámci několika projektů. Z těchto zkušeností odvozujeme většinu závěrů a doporučení. Hlavním zdrojem informací byly dva systémové projekty, v rámci kterých byla role SP na ZŠ a SŠ uvedena do praxe a tím svým způsobem testována celkem na 20 školách (17 základních a 3 středních), a dále zkušenost 3 ZŠ, na kterých SP pracuje jednotlivě, nezávisle na sítích zmíněných systémových projektů. Projekty, některé jednotlivé školy a načerpané zkušenosti popisujeme podrobně v kapitole 5.

Informace o aktivních školních sociálních pedagogích nejsou zapisovány do školních matrik, takže SP nefiguruje ve statistikách MŠMT. Role SP není předmětem vyhlášených rozvojových programů MŠMT, na rozdíl od, například, asistentů pedagoga, speciálních pedagogů a školních psychologů. Neexistuje tudíž centrální evidence sociálních pedagogů na základních nebo středních školách. Na některých školách působí pracovníci v de facto této roli, ale pod jiným názvem. Výzkumný vzorek jsme proto získali kombinací desk research a dotazování se v rámci sítí neziskových organizací, které spolupracují se školami na velké části území republiky (zejména nám byly zdrojem informací projekty Ligy lidských práv „Férová škola“ a místní pobočky Společnosti Člověk v tísni, jakož i zkušenost terénních pracovníků Tady a teď ze spolupráce se základními školami).

V rámci šetření jsme uskutečnili 14 polostrukturovaných otevřených rozhovorů, z toho 3 skupinové, v délce 60 až 90 minut celkem s 19 respondenty: 11 odbornými pracovníky, kteří zastávali roli SP na jedné nebo dvou školách, případně navíc koordinovali a vedli celý tým SP, dále se třemi akademiky – odborníky na sociální pedagogiku, kteří organizovali, metodicky vedli a vyhodnocovali jeden z projektů (projekt Masarykovy Univerzity v Brně) a s 5 pracovníky vedení škol (třemi zástupci ředitele a dvěma řediteli). Základní osnova rozhovoru tvoří přílohu 2. Otázky byly různě modifikovány a rozšiřovány podle konkrétní role respondenta a podle poskytnutých odpovědí.

Vedle rozhovorů jsme čerpali z dokumentů, které se k projektům vázaly: náplní práce sociálních pedagogů a dalších příbuzných profesí na příslušných školách, ze závěrečné zprávy projektu ZIP, ze SWOT analýzy a analýzy míry absencí, vypracovaných pedagogickým sborem na jedné ze škol, a z dalších dílčích zdrojů.

4. Zahraniční zkušenost se sociálním pedagogem ve školním prostředí

V zahraničí má sociální činnost ve školách mnohaletou tradici. Zcela běžně působí sociální pracovníci na školách v USA či Kanadě, kde mají skoro stoletou tradici. Pozitivní zkušenosti se sociální činností ve škole reflektují i státy západní Evropy (viz *The profession of Social Education in Europe*, 2010). Následující text mapuje poznatky o roli sociálního pedagoga ve školní praxi, a to z hlediska zahraničních zkušeností. Budeme se věnovat evropské praxi, ale i východním sousedům v Rusku a na Ukrajině, jejichž koncept zařazení sociálního pedagoga do školního prostředí by mohl být pro Českou republiku velice inspirativní. V našich podmínkách má činnost sociálního pedagoga ve školách silnou pedagogickou dimenzi, proto hovoříme o sociálně-pedagogické činnosti a profesi sociálního pedagoga.

Situace v českém školství z hlediska vnímání potřebnosti sociálního pedagoga je příznačná pro celkový vývoj české společnosti. Je patrné mnohaleté totalitní vakuum, které brzdilo vývoj společnosti a zavádění pozitivních a inovujících trendů. Zatímco se v Čechách teprve diskutuje v dílčích úvahách o profesní uplatnitelnosti sociálního pedagoga ve škole (nejen ve škole, ale sociální sféře vůbec), v mnoha evropských zemích, ale také např. v Rusku, je tato pozice ve školách samozřejmostí a je řešena spíše otázka zlepšování postavení tohoto odborníka ve vztahu k vývoji společnosti, aktuálním trendům a potřebám školy.

Polsko, ačkoliv bylo po desetiletí sužováno totalitou jako Česká republika, nepotlačilo vývoj sociální pedagogiky v době komunistické éry a dnes ho vnímáme jako zemi se silnou sociálně-pedagogickou tradicí. Bezpochyby tomu pomohl i jeden z hlavních představitelů Ryszard Wroczyński, ze kterého čerpáme dodnes i v našich podmínkách (jeho kniha *Sociální pedagogika* vyšla ve slovenském překladu v roce 1968). V polských školách má uplatnění sociálního pedagoga také tradici, a to v pozici tzv. školního pedagoga (pedagog szkolny). M. Słoma (2001, s. 44) zmiňuje situaci, kterou jsme již nastínili, že pozice sociálního pedagoga v Polsku je stabilní a naopak se vyvíjí a vyžaduje nové kompetence s ohledem na vývoj společnosti. Standardně reaguje na potřeby školy, žáků a lokálního prostředí a soustřeďuje se na :

- podporu dětí z nepodněného prostředí a rodin s nižším sociálním statusem;
- koordinaci spolupráce různých institucí a odborníků podporujících rozvoj žáka;
- rozvoj „otevřené“ školy jako součásti lokálního prostředí;
- využívání nabídek formálních i neformálních institucí a spolupráce na cílené intervenci k žákovi, skupině, příp. rodině;
- realizace a koordinace preventivních programů a aktivit.

Běžné činnosti rozšiřuje o nové, potřebné kompetence, které spadají do roviny jak standardních potřeb výchovně-vzdělávacího procesu, tak individuální pedagogicko-psychologické podpory, výchovné „korekce“ (v případě deficitů v životě dítěte), preventivní práce a v neposlední řadě také z hlediska vybavenosti školy (srov. Słoma, 2001, s. 44-47).

Autorky Kramarz, Sapińska (2003, s. 29-30) vedle vysokých osobnostních kvalit a odpovídajícího vzdělání (včetně příp. dalších kurzů, seminářů, účastí na konferencích, příp. dalšího odborného studia) očekávají od sociálního pedagoga dovednosti a kompetence s ohledem na jeho specifickou funkci ve škole:

- vedení individuální péče u problémových dětí;
- provádění mediace;

- rozpoznání a diagnostikování problémových situací;
- tvůrčí řešení problémů;
- vedení terapie (v souladu s potřebami školy);
- organizace a vedení různých skupinových setkání;
- spolupráce s dalšími činiteli edukačního procesu (učitelé, rodiči, představitelé různých institucí);
- schopnost plánovat odbornou intervenci a umět ji realizovat;
- správné vedení odborné dokumentace.

Vzhledem k tomu, že systém práce sociálního (školního) pedagoga v Polsku je podrobně rozpracován, uvádíme jen podstatné zmínky o jeho roli v systému školy a očekávaných kompetencích.

Pro českou realitu může být velice zajímavý i příklad **Slovenska**, se kterým nás spojuje desetiletí historické zkušenosti a i vývoj oboru sociální pedagogika zde byl obdobný. Sociální pedagogika na Slovensku má náskok vůči české v zákonodárném ukotvení. Profese sociálního pedagoga je na Slovensku legislativně upravena zákonem o výchově a vzdělávání č. 245/2008 Z.z. (platným od 1.9.2008), který řadí sociálního pedagoga mezi složky systému výchovného poradenství a prevence a zvýšil tak možnosti uplatnění sociálních pedagogů v praxi. Další odborné činnosti sociálního pedagoga konkretizuje zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických pracovnících a odborných pracovnících. Na Slovensku tedy může být vystudovaný sociální pedagog zaměstnán ve školských zařízeních od mateřských až po střední školy a ve speciálních výchovných zařízeních. Ve škole se pak primárně zaměřuje na prevenci sociálně patologických jevů, práci se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, apod.

Výrazná tradice sociálních pedagogů ve školách je také v **Německu**, kde je rozpracován systém školní sociálně-pedagogické práce. Inspirativní je např. publikace autorů D. Rossemeissla a A. Przybilly (2006), kteří např. zmiňují význam sociálního pedagoga z hlediska integrace dětí s nejrůznějšími odlišnostmi, zdůrazňují klíčovou roli v individuální práci s dítětem se specifickými potřebami, dále zmiňme preventivní práci sociálního pedagoga jako důležitého průvodce sociálním učením a další aspekty výchovné a intervenční práce ve škole. Z dalších německých autorů zmiňme ještě B. Müllera (2006) s jeho idejí školního sociálního pedagoga jako multidisciplinárně vybaveného a kompetentního odborníka pro práci ve všech sférách školní prevence a intervence.

Zkušenosti ze sociálně pedagogické práce v evropských školách jsou srovnávány v rozsáhlých výzkumech, zmiňme např. výzkum týmu pod vedením Chrise Kyriacou, v Čechách dobře známého anglického odborníka na školní sociální práci díky jeho publikacím přeloženým do češtiny (Řešení výchovných problémů ve škole, Klíčové dovednosti učitele – Cesty k lepšímu vyučování), který s kolegy z norských univerzit realizuje již několik let komparativní výzkum zkušeností ze základních škol v **Norsku** a **Anglii** (Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared, 2008).

Zajímavá je situace v **Dánsku**, kde došlo v roce 1992 ke sloučení 3 původně samostatných univerzitních vzdělávacích kurzů do jediného pod názvem Socialpædagogik, který je kombinací předškolní pedagogiky, pedagogiky volného času i sociální pedagogiky. Díky této změně došlo zároveň k posunu profesního uplatnění absolventů sociální pedagogiky. Od tohoto roku se profilace sociálního pedagoga rozrostla na zařízení předškolní výchovy (Børnehuset a Dagtilbud). Další velmi výraznou možností pro práci sociálního pedagoga jsou školní družiny a centra volného času při základních školách (SFO). Nutno ale dodat, že postavení vychovatele v družině je v Dánsku poměrně prestižní, mezi absolventy oboru je o toto místo

obrovský zájem a k jeho výkonu je nezbytné vysokoškolské vzdělání. Sociální pedagogové v zařízeních plnohodnotně formují volný čas dětí. V těchto zařízeních se oproti České republice nesetkáme s koncepcí možnosti participace v jednotlivých kroužcích dle zájmu dítěte. Struktura SFO, stejně jako mateřských škol, závisí převážně na vedení zařízení a jejich pracovnících. Všeobecně platí, že zařízení od zařízení nabízí odlišné služby, různorodá zaměření a specifický program pro děti. Právě tento program velmi výrazně záleží na pedagozích v zařízení pracujících. Právě jejich profilace, jejich osobní zájmy, schopnosti a dovednosti utvářejí subjektivní charakter zařízení. (Němcová, B., 2012)

Zmiňme ještě krátce zkušenost mimo vyspělé země západní Evropy, a to konkrétně **z Ruska**. Zde je pozice sociálního pedagoga ve školách rovněž naprostou samozřejmostí; v případě potřeby mohou působit na školách pedagogové dva i tři. Z hlediska odborných předpokladů jsou v ruských školách posíleny spíše kompetence z hlediska sociální práce, tedy ve vztahu k problémovému dítěti a jeho rodině, do které může také docházet a vést individuální terapii. Školní sociální pedagog je výrazně činný v rámci celého mikroregionu, kde se škola nachází, má zmapovaná riziková místa (např. prodejny alkoholických nápojů, opuštěná místa atp.), má podchycena odborná pracoviště, se kterými spolupracuje. Rovina profylaktická je spíše oslabena, ale i tyto kompetence jsou v náplni práce.

Dost obdobná situace je i na **Ukrajně**, kde je pozice sociálního pedagoga ve škole regulována i legislativou³. Každá škola má povinnost zaměstnat ve svém pedagogickém sboru buď psychologa, nebo sociálního pedagoga, jejichž činnost spadá do tzv. psychologické služby. Počet těchto zaměstnanců je závislý na velikosti školy. Obecně lze říci, že v městských základních a středních školách⁴ je povinnost zaměstnat sociálního pedagoga na celý úvazek v případě, že má škola více než 700 žáků. V opačném případě pracuje sociální pedagog pro více škol či pouze na částečný úvazek na jedné škole. (Dubová, L., 2015)

Tab. 4.1.: Úvazky sociálních pedagogů v závislosti na velikosti školy v oblasti všeobecného vzdělávání na Ukrajině

město		vesnice	
počet žáků	pracovní úvazek	počet žáků	pracovní úvazek
do 499	0,5	do 99	0,25
500 a více	0,75	100 a více	0,5
více než 700	1,0	200 a více	0,75
		více než 300	1,0

³ Konkrétně nařízením č. № 1/9-272 o zvláštnostech činnosti praktických psychologů (sociálních pedagogů), středních škol a jejich normativní část Ministerstva školství a vědy Ukrajiny z 2. 8. 2001 a nařízením - № 1/9-479 z 15. 8. 2007, o normách počtu praktických psychologů a sociálních pedagogů ve školách.

⁴ Na Ukrajině je standardní 11 letá školní docházka, která zahrnuje primární i sekundární stupeň vzdělávání.

5. Výchozí analýza současného stavu

5.1. Potřebnost sociálně-pedagogické prevence a intervence na českých školách

Rozvedme na tomto místě některé další argumenty pro zavedení role sociálního pedagoga v regionálním školství.

Rostoucí potřebnost sociálně – pedagogického specialisty v českém školství je reflektována v celé řadě prací na toto téma. Všechny námi analyzované materiály (viz literatura) se v tom jednoznačně shodují, a naše vlastní šetření dospělo ke stejnému závěru. Například Čerstvá (2006) tuto potřebnost podrobně zdůvodňuje nejprve teoreticky, porovnáním soudobých požadavků na přeměnu školy, a skutečných prostředků a možností, které k této přeměně mají školy k dispozici. A posléze i empiricky, na základě rozhovorů s řediteli základních škol, z nichž naprostá většina potvrdila závěr, že role sociálního pedagoga na škole je velmi potřebná. Několik pasáží z této zdařilé práce ocitujeme:

„Změny [ve škole] jsou skutečně zapotřebí - škola má směřovat k humanizaci a dbát na sociální stránku výchovné a vzdělávací činnosti. (...)

Vůbec nejvíce je české školství kritizováno za:

- normativnost a uniformnost školy
- zahlcení informacemi bez prožitku a praxe
- autoritativní a manipulativní vztah učitele a žáka
- kladení většího důrazu na vnější disciplínu na úkor vnitřní kázně
- pomíjení emocionálního, mravního a volního rozvoje, chybějící důraz na hodnoty
- převládající pasivitu ve škole
- deformovaný přístup k chybám žáka, které jsou primárně v procesu učení pozitivní (ve škole je však za ně trestán)
- izolovanost školy (vůči rodičům i veřejnosti)
- posuzování učitelů podle jejich vědomostí na úkor dovedností

Hlavní změny mají spět ke třem cílům – **demokratizaci** – tu vidíme nejen v rovném přístupu ke vzdělání, ale také v demokratickém jednání přímo na půdě školy. Velký důraz je kladen na **humanizaci**, ve které jde, v duchu myšlenky J. A. Komenského „škola dílnou lidskosti“, o polidštění školy, důraz na vztahy a formování osobnosti a výchovu v hodnoty. Dalším cílem moderní školy je liberalizace, která předpokládá respekt k právům jedince, k jeho rozhodování, ale i výchovu k odpovědnosti.“ (s. 6-7)

„Je zřejmé, že základní škola už není výhradním místem pro získávání informací z rozličných vědních oborů, ale má klást stejný důraz i na život ve škole. Na dítě zde nepůsobí pouze výklad učitele, ale i prostředí, mezilidské vztahy a duch školy. Stejně tak, jak se věnujeme výuce, musíme se věnovat i výchově ve škole.

Jak je patrné, oblast, kde je nutno zasáhnout, je široká. Zřejmě nebude stačit, aby se každý učitel snažil vydat

co nejvíce energie. Je zkrátka nutné, aby se těchto aktivit naplno ujala kvalifikovaná osoba. A to je právě ideální prostor pro sociálního pedagoga. Ten ví, jak pracovat s osobností žáka, dokáže připravit příjemné prostředí a vytvářet koncepce, které by škole pomáhaly co nejvíce se přiblížit ideálům o představách moderní školy. Domnívám se, že díky souvislé práci sociálního pedagoga by škola dosáhla významnějších úspěchů, než díky roztržitým snazím jednotlivců.“ (s. 10)

Autorka provedla otevřené rozhovory s ředitelkami a řediteli 12 Brněnských základních škol. 11 z nich bylo jednoznačně toho názoru, že role sociálního pedagoga je na školách potřebná:

„Závěry, které pro tuto práci z výzkumu vyplývají, jsou následující:

- Sociální pedagog je na základní škole potřebný.
 - Role sociálního pedagoga v konkrétní základní škole by se přizpůsobila výsledkům pečlivého monitoringu situace školy.
 - Sociální pedagog se má ve škole věnovat těm problémům, které jsou ostatními odborníky opomíjeny.
- Hlavními cíli práce sociálního pedagoga by měly být:
- otevření školy,
 - méně formální přístup k žákům a alternativní způsob řešení jejich problémů,
 - ulehčení práce učitelům mimo vyučování,
 - řešení takových pedagogických problémů, které zůstávají neřešeny.“ (s. 59)

„Z rozhovorů bylo cítit, že školy mají velkou potřebu mít takového odborníka. (...) [Jejich myšlenky] ukazovaly, že základní školy skýtají velký potenciál pro to, aby se zde v praxi realizovaly moderní přístupy k výchově a vzdělávání. Bohužel se zdá, že zároveň jsou školy snahou udržet krok s těmito myšlenkami poměrně vyčerpané. Chybí jim nejen finance a jiné prostředky, ale také čas a motivace učitelů. I přes to všechno se školy snaží o různé nové a netradiční aktivity, změnu přístupu k žákům i rodičům. V tomto ohledu vidím velký přínos sociálního pedagoga při iniciování a vedení těchto aktivit a to především proto, že by se o ně zajímal soustavně a ne nárazově nebo jenom tehdy, když se sejdou namotivovaní (sic) učitelé, jak uvedli někteří z dotazovaných ředitelů. Sociální pedagog by tyto aktivity prováděl naopak zcela koncepčně, dlouhodobě, s jasnými cíli.“ (s. 60)

„[Moderní pedagogika] je srozuměna s faktem, že rodina již pro spoustu dětí neznamena zázemí, kde mohou v klidu vyrůstat a kde budou mít dostatek podnětů, důležitých pro jejich správný duševní a morální rozvoj. Na základě těchto myšlenek jsou role profesí, podobných sociálnímu pedagogovi, nezbytností. Je také poměrně jasné, proč zrovna základní škola má být útočištěm pro tyto odborníky. Právě sem děti chodí v tak významném období svého života, kdy se formují jejich postoje k sobě samým i k okolnímu světu a ve školních lavicích přitom tráví téměř jednu třetinu dne. To je ten hlavní důvod snahy o vybudování základní školy, která je pro všechny její návštěvníky otevřeným místem s mnoha podněty a příjemnou atmosférou.“ (s. 61)

5.2. Školní sociální pedagog ve strategických dokumentech

Ani **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020** (ani předchozí verze na období 2011-2015), ani **Strategie vzdělávací politiky 2020** se o sociálním

pedagogovi, natož o školním sociálním pedagogovi, nezmiňuje. Pozice je nicméně zmíněna v současné verzi návrhu **Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání**⁵ (jako součást personálního zajištění inkluze na MŠ, ZŠ i SŠ), a je uváděna jako jedno z opatření ve **Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015**⁶. Už z výskytu pojmu ve strategických dokumentech je patrné, že školní sociální pedagog je v rámci strategického uvažování o rozvoji českého školství chápán jako vyrovnávací opatření pro znevýhodněné žáky a skupiny žáků, nebo širěji jako opatření na zvýšení inkluzivity škol.

Systémové zavedení profese sociálního pedagoga je výslovně plánováno v rámci tří opatření ve Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015, spolu s dalšími úpravami, které rovněž zmiňujeme v dalším textu. Tyto pasáže Strategie ocitujeme, protože popisují kontext, ve kterém vzniklo zadání přítomné studie. V kontextu **boje proti sociálnímu vyloučení** je sociální pedagog chápán jako nástroj specificky zvýšení inkluzivity základních a středních škol a podpory úspěšných vzdělávacích kariér sociálně znevýhodněných žáků. Strategie s ním počítá jako s běžnou součástí školních poradenských pracovišť a předpokládá jeho zavedení na všech základních a středních školách (níže, v kapitole 9, pojednáváme tuto možnost jako scénář zavedení č. 1). Strategie odhaduje náklady na takové plošné zavedení na 844 mil. Kč, pozoruhodně blízko našemu vlastnímu odhadu mzdových nákladů u tohoto scénáře. Citujeme zde všechna tři opatření (zvýraznění jsou naše):

Opatření 4.5.1.3: Začlenit školní poradenská pracoviště do standardního financování škol v rozsahu závislejícím na počtu žáků školy.

Cílem je, aby při každé základní i střední škole fungovalo školní poradenské pracoviště (speciální pedagog, psycholog, **sociální pedagog**, výchovný poradce, metodik prevence apod.), jehož velikost (počty úvazků) by byly odvozeny od počtu dětí/žáků školy a jejich financování by bylo součástí základního financování škol, nikoliv řešeno pomocí dodatečných, nenárokových a nestálých dotačních titulů.

Opatření reaguje na současný nedostatečný stav, kdy přímo ve školách chybí odborníci, kteří by mohli v prostředí školy poskytovat potřebou poradenskou či pedagogickou podporu. Samostatná poradenská zařízení pak nestačí uspokojovat poptávku po službách, které přitom z velké většiny lze realizovat mnohem efektivněji právě ve škole.

Opatření 4.5.4.3: Vytvořit systém minimální závazné podpory studentům středních škol:

Cílem opatření je vytyčit minimální povinný standard komplexní podpory žáka střední školy a metodicky jej ukotvit.

Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí nemají často dostatek informací pro kvalitní výběr střední školy, z velké části nejsou motivovaní k dalšímu vzdělávání. Ti, kteří SŠ studují, zpravidla brzy vzdělávání ukončují, ať již z důvodu nízké motivace, špatně zvoleného oboru, či absence podpory.

Podpora žáka by měla mimo jiné zahrnovat:

- Aktivitu zaměřenou na prevenci předčasného odchodu ze škol
- Aktivitu zaměřenou na motivaci ke studiu
- Aktivitu zaměřenou na zapojení rodičů a komunikaci s nimi
- Aktivitu podporující a umožňující přestupy mezi středními školami ("re-výběr" oboru

5 V době redakce této studie jde o pracovní materiál MŠMT.

6 Dostupná zde: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-2011-2015/download>

vzdělávání)

- Komunikaci a spolupráci základní školy se školou střední v oblasti vzdělávacích specifíků jednotlivých žáků. Tuto agendu by měli zajišťovat výchovní poradci či **sociální pedagogové** při základních i středních školách. Cílem spolupráce je poskytnout střední škole dostatek poznatků k nastavení podpory konkrétním žákům, případně zajistit podporu ze strany původní základní školy.

- Kariérní poradenství k výběru práce po ukončení SŠ

- Podpora při výběru dalších stupňů vzdělávání a podpora přípravy k přijímacím zkouškám

A konečně:

opatření 4.5.7.4: Standardizace a obsahové vymezení práce sociálního pedagoga při základních a středních školách:

Cílem opatření je standardizovat a obsahově vymezit práci sociálního pedagoga při základních a středních školách. Pedagogické i další fakulty českých vysokých škol vzdělávají studenty v oborech sociální pedagogika, nicméně **ani zákon o pedagogických pracovnících, ani katalog profesí jej neuvádí**. Sociální pedagog přitom zpravidla získává kompetence potřebné k výkonu práce metodika prevence či výchovního poradce, kteří jsou v současných školách přítomni většinou pouze formálně, může realizovat profesní přípravu, komunikovat s rodinou, s OSPOD apod.

Opatření zahrnuje:

- Zařazení sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících

- Vytvoření standardu práce sociálního pedagoga obsahujícího dosavadní úkoly výchovních poradců, realizaci profesní přípravy, komunikaci mezi školou a rodinou, mezi školou a OSPOD a komunikaci mezi ZŠ a SŠ, u sociálních pedagogů při středních školách pak také výběr vysoké/vyšší odborné školy a podporu při přípravě k přijímacímu řízení na vysokou/vyšší odbornou školu.

- Začlenit sociálního pedagoga do školního poradenského pracoviště – viz priorita 4.5.6.3.

Dodejme pouze, že jako gestor všech tří opatření je uvedeno MŠMT a jako termín plnění roky 2013 – 2014. Opatření není naplňováno, a jeho naplňování se neplánuje.⁷

5.3. Sociální pedagogika jako studijní obor

Jako vědní obor u nás sociální pedagogika v období komunistické diktatury stagnovala. Po roce 1989 se nicméně začala dynamicky rozvíjet. Jak zdůrazňuje například Plšková (2012), absolvuje bakalářské nebo magisterské studium oboru sociální pedagogika ročně nemalé množství studentů. Obor lze absolvovat také na několika vyšších odborných školách. Absolventi se uplatňují jako vychovatelé v zařízeních ústavní péče a ústavní výchovy, v zařízeních pro volný čas dětí a mládeže, v neziskových organizacích, atd. Paradoxně ale nemají uplatnění tam, kde by jich bylo snad nejvíce zapotřebí – v systému regionálního školství.

AVSP (2014) uvádí:

„Studijní obor sociální pedagogika je v současné době akreditován na deseti fakultách osmi českých

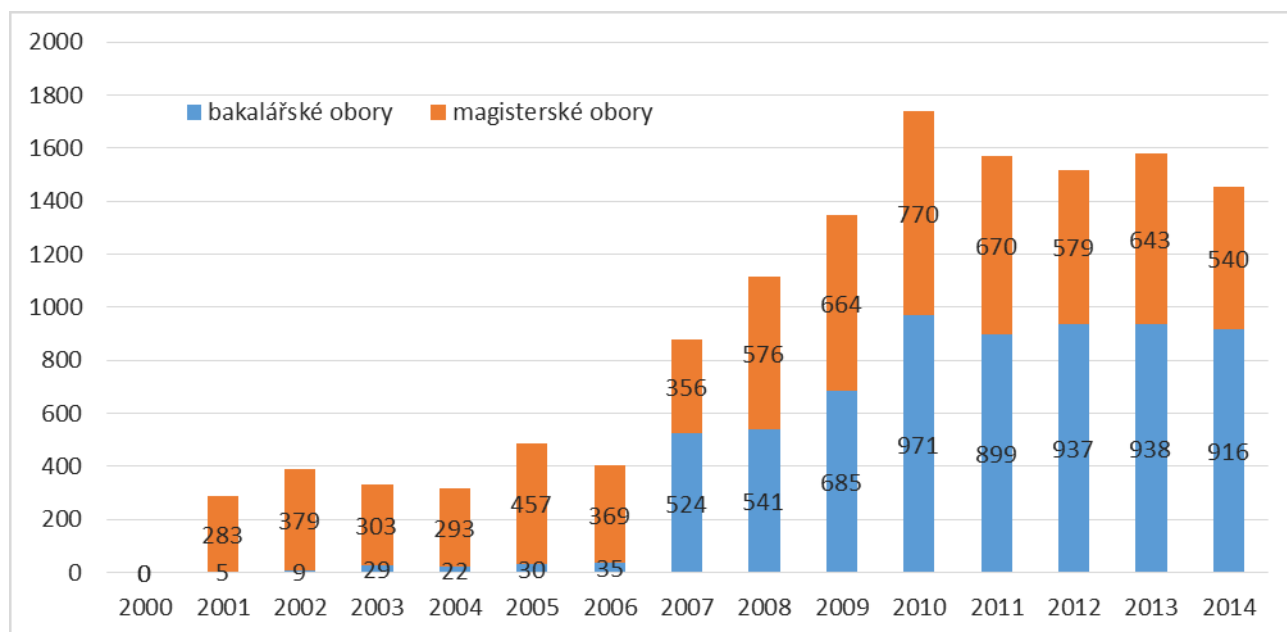
⁷ Na jednání Národního kulatého stolu k primární prevenci rizikového chování dne 26. 3. 2015 na MŠMT zodpovědní pracovníci ministerstva podle zápisu z jednání výslovně uvedli, že „V současné době se o rozšíření pracovníků poradenských pracovišť [o pozici sociálního pedagoga] neuvažuje.“

veřejných vysokých škol, a to jak v bakalářském stupni, tak i navazujícím magisterském stupni. Jde o tato pracoviště: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Filozofická fakulta a Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého, Filozofická fakulta a Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně. Sociální pedagogika jako studijní obor je nedílnou součástí většiny fakult, které mají akreditovány pedagogické obory.

Absolventi studijního oboru sociální pedagogika jsou systematicky připravováni na práci v pedagogické i sociální oblasti, přičemž získávají zejména tyto kompetence: diagnostické, intervenční, komunikační a edukační. Významnou součástí pregraduální přípravy sociálních pedagogů tvoří praxe v pedagogické a sociální oblasti.

Sociální pedagogika má pevné místo v systému pedagogických disciplín. Přispívá k tomu také bohatá publikační a vědecko-výzkumná činnost řady odborníků. Výzkumy z oblasti sociální pedagogiky jsou publikovány v prestižních českých i zahraničních časopisech.“

Graf 5.1. Počet absolventů magisterského a bakalářského studia oboru Sociální pedagogika na českých vysokých školách v letech 2000 až 2014



Zdroj: UIV, MŠMT

Jak je patrné z grafu 5.1, od přelomu století prodělaly sociálně-pedagogické obory v ČR mohutný rozvoj. Celkem doposud absolvovalo akreditované bakalářské studijní programy asi 6500 studentů, a magisterské programy (navazující i nenavazující) asi 6800 studentů. Nevíme, jak velký je průnik obou množin, nicméně to znamená, že například na každou českou základní školu připadají nejméně dva vysokoškolsky vzdělaní diplomovaní sociální pedagogové.

5.4. Zmapované příklady práce sociálních pedagogů na ZŠ a SŠ

Nyní popíšeme nám známé případy uplatnění profese sociálního pedagoga na základních a středních školách,

na které se soustředilo naše šetření. Ne ve všech případech byla pozice nazývána sociálním pedagogem, ale ve všech tomuto titulu odpovídal její reálný obsah.

První ze systémových projektů, projekt OPVK, pojmenovaný **ZIP** (zkratka pro „**Zajištění individuální podpory**“), se odehrál v období od září 2013 do února 2015 na území Plzeňského kraje a organizačně byl začleněn do struktury pedagogicko-psychologických poraden pro oblasti bývalých okresů Plzeň–město, Plzeň-sever, Plzeň-jih, Rokycany, Klatovy, Domažlice a Tachov.⁸ Jak je z popisu projektu, na který odkazujeme, patrné, jeho obsah skutečně spočívá v nasazení sociálních pedagogů na základních a středních školách, ačkoliv termín „sociální pedagog“ v jeho rámci nebyl přímo používán (místo toho terminologie projektu zachází s velmi obecným termínem „odborný pracovník“). Projekt měl přitom dvě hlavní složky: jednak podporu školních sociálně-preventivních aktivit na širším území (na větším množství škol), hlavně formou metodické podpory školních týmů, zejména školních metodiků prevence (MP) a výchovných poradců (VP). V tomto projektu navazoval na předchozí projekt KPZ, realizovaný v letech 2009 až 2012 tamtéž. Druhou složkou projektu ZIP byla přímá preventivní a intervenční práce na menším počtu vybraných škol, přičemž jeden pracovník takto působil nejméně na dvou školách. Projekt ZIP tak přímo prozkoumal model práce školního SP, sdíleného více školami, a organizačně zakotveného jako externisty. Uskutečnili jsme rozhovory celkem s pěti odbornými pracovníky projektu ZIP/KPZ, kteří pracovali celkem na šesti základních a dvou středních školách. Všichni respondenti zároveň pracovali jako metodici prevence celkem pro desítky škol na příslušném území, takže kromě detailního vhledu do možností působení SP na osmi vybraných školách měli také dobrý přehled o obecné situaci na větším počtu škol napříč územím Plzeňského kraje. Jeden rozhovor jsme uskutečnili se sociální pedagožkou, která pracovala pouze v projektu KPZ, tedy jako plošná podpora preventivních aktivit pro velké množství škol, a to v bývalém okrese Klatovy (respondentka tuto činnost nadále vykonává, ale už ne ve spojení s projektem Plzeňské PPP, protože ten už skončil).

První model nasazení (projekt KPZ – více škol, menší intenzita) obnášel podporu pedagogům, školním metodikům prevence, a školním kolektivům. V rámci druhého modelu měl SP prostor pro intenzivnější a více do hloubky zaměřenou individuální a skupinovou práci s žáky, třídami, učiteli, učitelskými týmy a eventuálně rodiči.

Druhým systémovým projektem, jemuž vděčíme za získané poznatky z praxe, je projekt OPVK Masarykovy Univerzity v Brně „**Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí**“ (dále projekt **MUNI**)⁹ V jeho rámci pracovalo od října 2012 celkem 20 sociálních pedagogů (studentů v posledních ročnících studia oboru Sociální pedagogika na MU) celkem na 12 školách v Jihomoravském kraji. Projekt předpokládal jejich angažmá v rozsahu 4 hodin týdně, nicméně typicky praktikující studenti trávili na dané škole podstatně více času. Mezi školami bylo 11 škol základních a jedna střední (gymnázium); 11 státních a jedna církevní; 6 z nich se nachází v Brně, 1 na menším městě (20 tisíc obyvatel), a 3 v menších obcích (5600, 3600 a 1000

⁸ Podrobně je projekt představen zde: <http://www.kapezet.cz/index.php?object=General&articleId=445&leveMenu=0>

Z popisu vybíráme: „Cílem projektu je zkvalitnit organizační zázemí školy a vyučovací metody podporující rovný přístup ve výchově a vzdělávání. Zajistit poradenskou podporu a péči intervenčního charakteru pro žáky se socio-kulturním znevýhodněním, s rizikovým chováním či jiným znevýhodněním souvisejícím s výchovou a vzděláváním a to ve školách, kde nepůsobí školní psycholog či speciální pedagog. Podpořit naplňování IVP a inkluzi žáků. V návaznosti vytvořit systém podpůrného metodického vedení, poradenství a vzdělávání pedagogů a rodičů výše uvedených žáků. Zprostředkovat a zefektivnit systém spolupráce s návaznou sítí (PPP, SVP, NNO, psychiatrie) a institucí podílejících se na výchově a vzdělávání (OSPOD, PMS, PK, MU). Činnosti budou naplňovány odbornými pracovníky projektu ZIP přímo ve škole v pravidelných týdenních intervalech (práce ve třídách, konzultace, koučing, supervize, semináře, krizová intervence).“

⁹ Odkaz na projekt na stránkách MU: <http://www.muni.cz/research/projects/16563?lang=cs>

Představení projektu v časopisu Sociální pedagogika:

http://soced.cz/wpcontent/uploads/2014/11/INFORMACE_Soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagog-do-%C5%A1kol_FINAL.pdf
Samostatné stránky projektu: <http://www.ped.muni.cz/o-fakulte/katedry-a-instituty/socialni-pedagogika/studium/profesni-praxe>

obyvatel); jedna škola má do 100 žáků (pouze první stupeň), 1 do 200 žáků, 5 do 500 žáků, 2 do 700 žáků a 2 mírně nad 700 žáků; průměrný počet žáků na třídu je (zaokrouhlujeme na jednotky): 15, 21, 2x22, 23, 2x25, 26, 28 a 32. Dvě školy jsou bez zvláštní profilace, jedna se zaměřuje na environmentální výchovu, jedna se profiluje jako sportovní, jedna má třídy zaměřené na výuku matematiky a informatiky, jedna se soustředí zároveň na jazyky, informační technologie a přírodovědné předměty. Jedna ZŠ má třídy pro děti s poruchami učení, na jedné je zvýšený poměr dětí cizinců (z EU i třetích zemí), jedna ZŠ má logopedickou první třídu, jedna se profiluje jako škola komunitní. Na 5 školách v souboru působí asistenti pedagoga, na 4 školní psycholog, na 2 speciální pedagog, na 2 logoped a na jedné etoped; tyto role jsou na školách různě kombinované, pouze na 2 školách nepůsobí žádná z těchto podpůrných či poradenských profesí (jedná se o ony 2 školy, které se zároveň nijak neprofilují co do obsahu výuky).

Jak je vidno, projekt MUNI se záměrně zaměřil na školy různé velikosti, v různých typech sídel, s různou materiální i personální výbavou, a s různou socioekonomickou skladbou žactva. Cílem projektu bylo totiž, mimo jiné, prozkoumat parametry a možnosti působení SP na co nejrozmanitějším souboru škol. Projekt nicméně záměrně neprobíhal na většinově romských (či „segregovaných“) školách, neboť na nejméně třech ZŠ tohoto typu v Brně sociální pedagog v době začátku projektu už působil (viz níže), a Katedra sociální pedagogiky PedF MUNI byla a je s některými z těchto sociálních pedagogů na romských školách v profesionálním kontaktu.

Projekt MUNI a ZIP jsou ve výsledku nám jediné známé pokusy o aplikaci pozice sociálního pedagoga na více ZŠ najednou, systémovým způsobem, s centrální koordinací a vyhodnocováním průběhu. (Tři „romské“ ZŠ v centru Brna, na nichž SP také v různých obdobích působil a nyní působí, různými způsoby spolupracují a sdílejí i projektové zdroje a know-how, ale nikoliv s primárním zaměřením na roli SP.) Zároveň se realizační období těchto projektů téměř kryje s harmonogramem vypracování přítomné studie, takže jsme mohli využít sumarizace poznatků z těchto projektů právě v době, kdy byla prováděna jejich realizačními týmy. Vedle zjevné nevýhody, že totiž některá stěžejní data byla k dispozici až v pozdních fázích našeho výzkumu, to skýtalo i jednu významnou výhodu: měli jsme k dispozici zkušenosti z praxe SP na školách, které bychom v rámci našeho výzkumu nemohli nijak vytvořit ani simulovat. Za ochotu spolupracovat a podělit se s námi o poznatky týmům obou projektů velice děkujeme.¹⁰

V rámci projektů MUNI a ZIP vzniklo nebo vznikne analytické vyhodnocení nasbíraných zkušeností a také návrh metodiky práce školního sociálního pedagoga. Tyto materiály by mohly sloužit jako metodika a náplň práce školního sociálního pedagoga (nebo jako jejich základ), které musí vzniknout, má-li tato role být v budoucnu do škol rozšířena systémově. Písemné výstupy obou projektů, jakož i zkušenosti jejich pracovníků, proto důrazně doporučujeme k dalšímu využití.¹¹

Konečně jsme provedli šetření na 3 dalších základních školách, které zaměstnávají sociálního pedagoga nezávisle na zmíněných projektech. Všechny tři naplňují model „segregovaných romských“ škol, což znamená, že jsou to základní školy hlavního proudu, na kterých ale zcela převažují žáci romského původu, velká část z nich sociálně znevýhodněných, ať už tak byli nebo nebyli diagnostikováni nějakým poradenským pracovištěm. Všechny tyto tři školy se nacházejí v centru Brna, v docházkové vzdálenosti

10 Naše poděkování patří zejména Milanovi Žižkovi, Martině Vlčkové, Nině Moravcové, Petře Štefflové, Janě Hendrichové, Lukášovi Eisenvortovi, Ivanovi Rybáři, Lence Široké, Lence Gulové, Martině Kurowski, Petru Sojákovi, Milanovi Smutnému, Leoně Bikárové, Davidovi Němečkovi, Liborovi Tománkovi, Haně Hadrabové, Zdeňkovi Lichtnegerovi, Vladimíru Tulkovi a Jakubovi Hladíkovi.

11 Metodika projektu ZIP už existuje, a zkušenosti z realizace projektu jsou shrnuty v závěrečné zprávě, kterou zahrnujeme jako přílohu 3 (v době finalizace naší zprávy byla k dispozici pouze pracovní verze bez některých údajů a bez korektur), a také z ní rozsáhle citujeme v závěru této kapitoly. Vyhodnocení a metodika projektu MUNI jsou v tvorbě.

jednak od sebe navzájem, jednak od rozsáhlých romských lokalit v okolí Cejlu, Křenové a v Husovicích.¹²

5.5. Definice role sociálního pedagoga

„Práce sociálního pedagoga ve škole by se měla vyznačovat empatií, pochopením problémů žáků, autentickým vystupováním, uměním naslouchat, navozovat atmosféru důvěry a zbavovat žáky strachu při svěřování se s problémem. Takový pedagog nesmí moralizovat a mentorovat, ale měl by podporovat pozitivní stránky osobnosti a pozitivní motivaci při zvládnání školních povinností.“ (Kraus, 2008)

Abychom přiblížili činnost školního sociálního pedagoga i nezasvěcenému čtenáři, uvádíme v této kapitole přehled rolí, činností, postupů a předmětů činnosti sociálního pedagoga na základních a středních školách tak, jak jsme se s nimi setkali ve zkoumaných případech. Další popisy a výčty přináší použitá literatura. My se nicméně soustředíme na příklady z praxe. Citujeme popisy činnosti SP v projektu MUNI a v projektu ZIP. Tyto popisy v sobě zahrnují vše podstatné, náplně práce SP na dalších školách jsou s nimi v souladu. Níže pak pojednáme o tom, jak se činnost SP konkrétněji profilovala podle nastavení, očekávání a charakteristik školy.

5.5.1. Popis činnosti SP v projektu MUNI

Citujeme z informačního dopisu, který byl poslán na školy jako nabídka spolupráce s projektem:

„Sociální pedagog může:

Směrem k žákům:

- Výchovně pracovat se všemi žáky prostřednictvím vedení a koordinace volnočasových aktivit (např. klubů pro žáky druhého stupně, zájmových činností apod.);
- Posílit efektivitu preventivního působení na žáky nabídnutím služby navazující na programy primární prevence ve škole. Tato služba může zajistit návazné a cílené preventivní působení na žáky ze strany pedagogů.
- Věnovat se žákům s výchovnými obtížemi a se sociálním znevýhodněním, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami,
- Aktivizovat neúspěšné žáky, vytvářet nabídku konkrétních specifických vzdělávacích programů a projektů pro danou školu;
- Realizovat konkrétní projekty zaměřené na multikulturní výchovu a sociální rozvoj (simulační hry, projektové dny apod.). Velké téma je rovněž diverzita školního prostředí, přítomnost žáků z různých kultur, témata multikulturní výchovy, využití metod aplikovaného dramatu v práci s žáky i pedagogy;

Směrem k pedagogům:

- Posilovat znalosti, dovednosti a sebejistotu pedagogů při předcházení výskytu rizikových jevů (např.

¹² Hlavní romské lokality v centru města Brna leží na území městských částí Brno-střed a Brno - sever, a ta nejvýznamnější – oblast Cejl – Bratislavská - Francouzská, leží z poloviny v každé z nich. Vedle toho je významnou (a navazující) romskou lokalitou na Brně-střed okolí ulice Křenová, na Brně-sever pak navazující Husovice. Tyto romské lokality nejsou v přísném smyslu slova vyloučené. Nacházejí se ve středu města a v dosahu veškeré městské infrastruktury, několik minut chůze od hlavního nádraží, katedrály, opery, scény Národního divadla atd. Jejich hlavní charakteristikou, která je činí specifickými a významnými, je to, že jsou z velké části obydleny **chudou romskou** populací.

„syndrom vyhoření“, neefektivní komunikace s žáky aj.), rozvoji těchto jevů, a postupovat k jejich zdárnému řešení.

- Umožnit pedagogům účast ve svépomocné skupině, sdílení, vzájemnou podporu a čerpání zkušeností jiných odborníků z dalších škol či školských zařízení.
- Pomoci s tvorbou a efektivním využitím třídnických hodin a zážitkových akcí, motivovat k jejich využití pro smelování kolektivu a situačním intervencím.
- Umožnit pedagogům realizaci efektivních preventivních programů vlastními silami s pomocí metodického vedení sociálního pedagoga.

Směrem ke škole:

- Poukazovat na závažnost a četnost výskytu rizikových jevů ve školním životě a nutnost na ně reagovat z důvodu utváření a podpory bezpečného školního prostředí.
- Koordinovat spolupráci s jinými institucemi.
- Věnovat se tvorbě projektů, programu a akcí směřujících k principům např. „otevřené nebo komunitní školy“

Směrem k rodičům

- Motivovat k návaznému preventivnímu působení na rodiče žáků a tím zvýšit efektivitu preventivního působení.
- Dále mohou jeho činnosti směřovat k nabídce řešení konfliktních situací a k poradenské činnosti. Po dohodě s vedením školy se může zabývat rodinnou situací žáka, spolupracovat s dalšími subjekty (oblast sociální práce), atd.“

5.5.2. Popis činnosti SP v projektu ZIP

Citujeme z pracovní verze závěrečné zprávy projektu, která byla v době redakce této studie k dispozici. Text jsme podrobili jazykové korektuře:

„Odborní pracovníci variabilně reagovali na požadavky škol a nabízeli zejména následující aktivity (...)

- vzdělávání a přímá práce se zákonnými zástupci (rodiči)
- přímá práce s žáky
- vzdělávání a přímá práce s pedagogy

Tyto činnosti byly realizovány nejčastěji formou:

- interaktivních setkávání žákovských skupin a třídních kolektivů
- interaktivních setkávání rodičovských skupin (vzdělávací semináře, rodičovské schůzky apod.)
- interaktivních setkávání pedagogických skupin (vzdělávací semináře, intervize, supervize, případové porady či semináře)
- intervencí různého rozsahu všem cílovým skupinám projektu individuální či skupinovou formou (krizové či jinak nepřehledné nebo náročné situace na půdě školy; specifické potřeby cílových skupin apod.)

- konzultací s cílovou skupinou (face to face, telefonem či emailem)
- individuálního či skupinového poradenství (kazuistické porady, porady s širším vedením školy, výchovné komise, motivační rozhovory apod.)
- přednáškovou a besední činností s pedagogy
- koučingu - vedení učitele přímo ve výuce či jiné pedagogické aktivitě
- metodické podpory (předání potřebných informací, materiálů apod.)“

Skupinové aktivity pro žáky (intervenční programy, preventivní programy, třídnické hodiny, adaptační programy apod.):

Nejčastěji byla realizována sociometrická šetření (či jiná diagnostika skupinového klimatu) s následnou intervencí, dále adaptační programy a programy tematicky zaměřené na prevenci rizikového chování (např. agresivita, šikana, komunikační dovednosti, vytváření kvalitních vztahů mezi vrstevníky atd.). Při práci s třídními kolektivy bylo umožněno třídnímu učitelé (TU) lépe a často v jiné aktivitě poznat své žáky. Učitelé mohli provádět pozorování při různých připravených situacích a pak to využít ve vlastní činnosti se třídou (pod vedením odborného pracovníka ZIP – supervize, koučing).

Skupinové aktivity pro pedagogy (semináře, skupinové intervize, supervize, případové porady a semináře apod.):

Skupinová práce s pedagogy měla nejčastěji podobu seminářů na míru, které realizoval odborný pracovník ZIP (např. klima třídy, tvorba pravidel, třídnické hodiny, adaptace apod.), nebo kazuistických pracovních skupin, kde se pedagogové mohli věnovat svým konkrétním případům. Dále bylo také využito externích lektorů pro vzdělávací semináře a supervizi.

Skupinové aktivity pro rodiče (semináře, třídní schůzky):

Pro rodiče byly realizovány (nabízeny) semináře na různá témata (např. šikana, kyberšikana, příprava a nástup na ZŠ), ale nebyly rodiči příliš často využívány. Převažovala skupinová přímá práce s rodiči u zápisů do 1. třídy či na rodičovských schůzkách (...) Dále byla účast na třídních schůzkách realizována např. po šetření šikany v třídním kolektivu. Během třídních schůzek došlo k seznámení rodičů s výsledky šetření a byla rodičům nabídnuta možnost osobní konzultace.

Individuální aktivity pro žáky (motivační rozhovory, krizová intervence, výchovné komise, poradenství, konzultace apod.):

Nejčastějšími tématy konzultací pro žáky bylo: problémové chování v hodině, konflikty s učiteli, podpora při zvládání výukových obtíží, IVP¹³, začlenění se do třídního kolektivu, plnění školních povinností, záškoláctví, neomluvené hodiny, školní neúspěšnost, podpora při zvládání zdravotních obtíží a útky z domova u střední školy. Dále se pracovalo s žáky, kteří měli konflikt v rodině, nebo sociální zázemí neodpovídalo potřebám dítěte apod.

Individuální aktivity pro pedagogy (koučing, podpůrné a metodické rozhovory, intervize, konzultace, krizová intervence apod.)

Při práci s pedagogickými pracovníky nejčastěji probíhaly konzultace k vztahovým problémům ve třídách a k žákům vykazujícím dlouhodobě problémové chování (kážeňské prohřešky, neplnění školních povinností).

13 Individuální vzdělávací plán.

Dalším podnětem spolupráce třídního učitele se ZIP byla také podpora při obtížné komunikaci s některými zákonnými zástupci (výchovné problémy, osobní obtíže žáka). Oceňovanou pomocí byla přímá práce s třídními kolektivy.

Pravidelně probíhaly konzultace s metodikem prevence a výchovným poradcem nad přípravou změn či aktualizací školního řádu, nad tvorbou potřebných metodických dokumentů či podkladů pro aktivity (např. adaptační programy), či přípravy na výchovné komise. Dále se také spolupracovalo s učiteli při tvorbě IVP či specifického individuálního přístupu k žákům. Jednalo se zejména o žáky, kteří nenaplňují požadavky kategorie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dlouhodobé zdravotní problémy či slabší žáci, kteří v rámci výuky potřebují podporu).

Individuální aktivity pro rodiče žáků (konzultace, poradenství, výchovné komise, krizová intervence, metodická podpora apod.)

Častým tématem konzultací byly výchovné problémy žáka, školní neúspěšnost, nastavení domácí přípravy do školy, začlenění dítěte do třídního kolektivu, rodinné a existenční problémy a poradenství v oblasti spolupráce s dalšími subjekty. Převažovala „hromadná“ jednání svolána výchovným poradcem či vedením školy. Rodiče také často vyhledávali službu ZIP na doporučení třídních učitelů.

5.5.3. Hranice role sociálního pedagoga

Stejně podstatné jako to, co sociální pedagog na škole dělat může a má, je jasná představa, co dělat nemá. Především sociální pedagog může mít zároveň učitelský úvazek (ačkoliv, pokud ho nemá, představuje to, že žáky nikdy nekontroluje ve vztahu ke studijním povinnostem, výhodou), ale z jeho sociálně-pedagogické role by nemělo být ubíráno. Sociální pedagog by neměl učit, suplovat, nebo být využíván pro administrativní úkoly, které učitelé nestíhají. Neměl by se také dostat do situace, kdy učitelé a zejména třídní učitelé, místo aby své výchovné působení s jeho pomocí a odborným přispěním plnili lépe, se ho vzdávají a nechávají ho pouze na něm. Na tato rizika upozorňujeme zvláště proto, že na řadě škol jsou pedagogové různými povinnostmi zatíženi natolik, že pokušení je předat nové posily s ne zcela zažitými kompetencemi může být neodolatelné. (O prostoru a zázemí pro práci SP na škole pojednáme podrobněji dále.) **Pevnost role SP bude souviset s jeho odborným zázemím. Čím lepší bude toto zázemí, tím více budou mít pedagogové tendenci ho vnímat jako odborníka a jako statusově rovného, a tím menší bude tendence novou roli vnímat jako roli „pro všechno“.**

5.5.4. Sociální pedagog a další poradenské role

Role sociálního pedagoga úzce souvisí, tak říkajíc „sousedí“, a částečně se překrývá, s rolí výchovného poradce (VP), metodika prevence (MP), školního psychologa a eventuálně školního speciálního pedagoga. Role výchovného poradce a metodika prevence je na ZŠ obsazena standardně. Zastávají je pověřeni učitelé, při normálním učitelském úvazku.¹⁴ Výchovný poradce má na poradenskou činnost vyčleněno několik hodin týdně (má snížený týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti). Metodik prevence nikoliv.¹⁵ Už tento fakt

14 Standardní činnosti výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga upravuje příloha č.3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních; Zároveň navrhuje její úpravu tak, aby obsahovala pozici školního sociálního pedagoga.

15 Zápis z jednání Národního kulatého stolu k primární prevenci rizikového chování dne 26. 3. 2015 na MŠMT: „MŠMT připravilo návrh novelizace nařízení vlády č. 75/2005 Sb., podle které by se školním metodikům prevence snižoval týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti stejným způsobem jako výchovným poradcům. Tento návrh však zatím nebyl přijat z důvodu zvýšených

předjímá základní nedostatečnost těchto dvou rolí, a také základní rozdíl mezi nimi a rolí školního sociálního pedagoga: VP a MP jsou učitelé, kteří při svých učitelských povinnostech nemohou skutečně zvládat, a také podle všech našich zdrojů nezvládají, preventivní a intervenční činnost v rozsahu, v jakém je potřeba. Dále ačkoliv na mnoha školách jsou VP a MP velmi dobří v tom, co dělají, a většinou také byli oporou SP v jejich činnosti (a často také iniciátory nápadu, aby škola SP angažovala), v naprosté většině případů nejsou odborně vzděláni pro sociálně-pedagogickou či psychologickou prevenci a intervenci. Všichni respondenti se shodli na tom, že role VP a MP stačí spíše na reaktivní intervenci, než na systematickou prevenci a soustavnou práci se školními týmy, třídami, jednotlivými žáky a rodiči. Navíc neexistuje dostatečný standard personálního výběru pro tyto role, a při výzkumu jsme se setkali i s případy, kdy jako VP nebo MP působil učitel, který se pro tyto role zkrátka osobnostně nehodil.

Školní psycholog a školní *speciální* pedagog jsou role nepovinné, které musí školy financovat z mimořádných zdrojů (rozvojových programů MŠMT, dotací, grantů). Psycholog se typicky soustředí na individuální práci s žáky, a speciální pedagog na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ale je nasnadě, že konkrétní činnost těchto odborníků se na dané škole přizpůsobí jejím konkrétním potřebám, a v tom případě zasahuje i do potenciální domény sociálního pedagoga (a vice-versa).

Zatímco v projektu ZIP byly pro spolupráci úmyslně vybrány školy, kde školní psycholog ani speciální pedagog nepůsobil, v projektu MUNI se na některých školách dvě z těchto rolí sešly. Na třech zkoumaných „romských“ školách pracoval SP přinejmenším po nějakou dobu souběžně i s psychologem i se speciálním pedagogem, i s dalšími profesemi (v rámci školního poradenského pracoviště). Na žádné ze zkoumaných škol jsme nezaznamenali, že by příbuznost rolí sociálního pedagoga a školního psychologa, výchovného poradce nebo metodika prevence, způsobovala kolizi, nebo taková kolize vyplývala čistě z osobního nastavení, nikoliv z příbuznosti těchto rolí. V naprosté většině případů si tito odborníci byli navzájem oporou, jak by měli být. Pokud bude na nějaké škole obsazena role jak sociálního pedagoga, tak školního psychologa, případně speciálního pedagoga, bude opět na obou profesionálech, jakož i na pedagogickém sboru a vedení, aby si vyjasnili objednávku školy a očekávání pedagogů, a co nejučelnější využití těchto kapacit.¹⁶

5.6. Zjištění

5.6.1. Poptávka po sociálním pedagogovi na školách

Na některých školách byli pedagogové a ředitelé s rolí sociálního pedagoga už obeznámeni: na Plzeňsku díky předchozímu projektu KPZ a na Brněnsku skrze předchozí profesní kontakty s realizátory projektu – sociálními pedagogy z Pedagogické fakulty MUNI. Oba projektové týmy si školy zčásti vybraly právě na základě těchto předchozích kontaktů, tj. preferovány byly školy, o nichž se již vědělo, že novou roli přijmou a vytvoří pro ni potřebný prostor. V těchto případech byla tedy poptávka neproblematická, a většinou pak bylo neproblematické i přijetí SP na škole.

Způsob, jakým byl realizován projekt ZIP, nám nicméně umožňuje odhadnout i to, jaká by byla mezi ZŠ poptávka po SP při současném stavu věcí, kdy tato profese či role, a cíle a postupy jejího působení na ZŠ,

finančních nároků na státní rozpočet.“

¹⁶ Chystaná publikace s vyhodnocením projektu MUNI bude podle navržené osnovy mimo jiné pojednávat také „specifika SP vůči jiným pedagogickým i nepedagogickým profesím ve školách“. Opět ji tedy doporučujeme čtenářově pozornosti.

nejsou všeobecně známé, a pro většinu školních týmů a vedení škol se bude jednat o novotu.

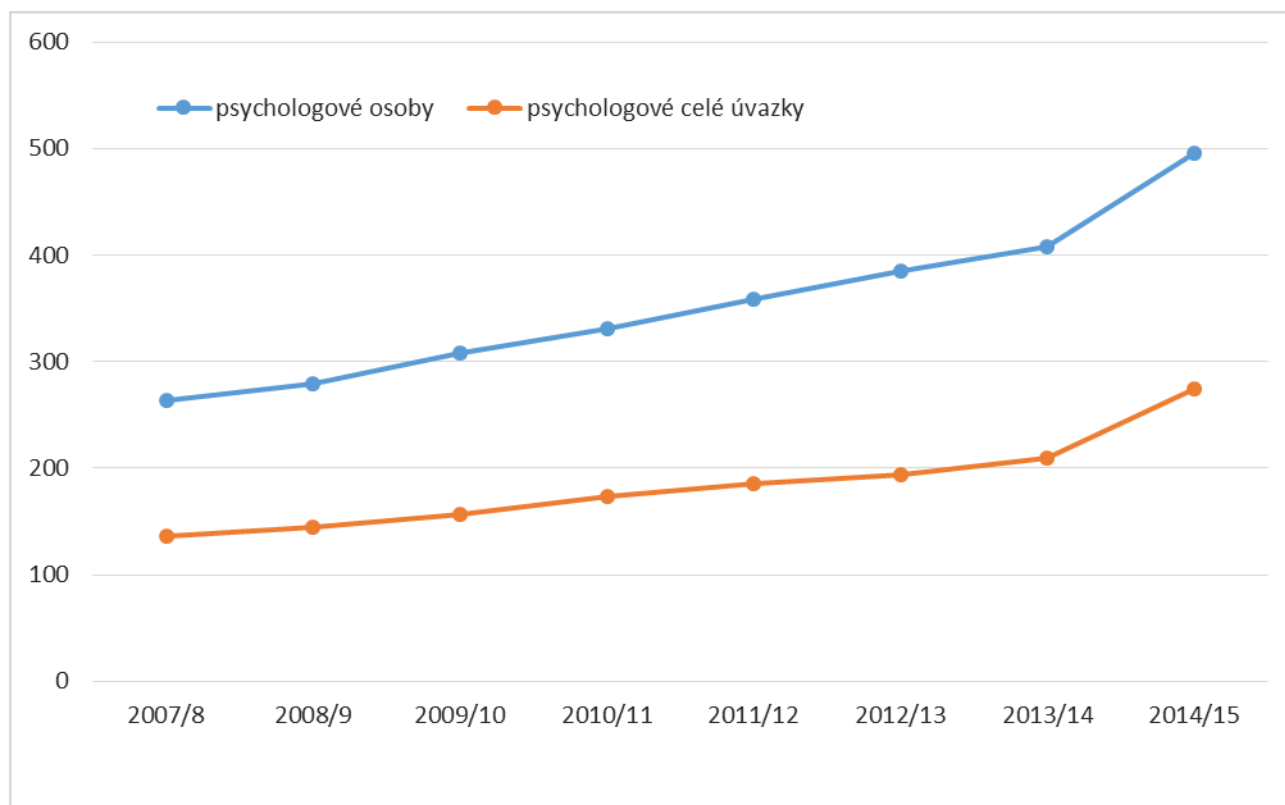
Na začátku projektu ZIP bylo například v oblasti bývalého okresu Plzeň-sever osloveno pracovníky projektu s nabídkou na spolupráci 60 ZŠ. Na nabídku zareagovaly 4. Z nich jako skutečně vhodné pro spolupráci, tedy takové, které měly reálnou poptávku a pro její naplnění byly ochotné vytvořit reálné podmínky, byly pro spolupráci vybrány 2. **Spontánní poptávku u ZŠ tedy nelze očekávat vysokou, bude třeba ji v případě systematictějšího či plošného nasazení SP do ZŠ podpořit systematickým informováním vedení škol a školních týmů.** Informační kampaň o SP by přitom měla být založená ne na obecných popisech této role, ale na zcela konkrétní nabídce preventivních aktivit a řešení konkrétních problémů, které může SP školám nabídnout, včetně praktických ukázek (k otázce, jak SP školám nabídnout, se ještě vrátíme).

Co trvá a neuvadá, je poptávka základních škol po programech primární prevence, zejména protidrogové. Například na Klatovsku, kde je výrazný výskyt drogových varen a problém má přeshraniční rozměr, vznikla iniciativa zdola, v rámci které sdružené obce v ORP Klatovy plánují skládat se na mzdu jednoho pracovníka pro primární prevenci, který by pracoval pro ZŠ na území ORP. Za poptávkou po primární prevenci je ovšem někdy skrytá poptávka po intervenci do už nastalých problematických situací. I to je indikátor toho, že reálná poptávka po činnosti sociálního pedagoga na základních školách existuje.

Pokud by byl SP primárně nasazován do škol s velkým podílem sociálně znevýhodněných žáků, případně s nápadným výskytem sociálních patologií, pak na základě zkušeností zkoumaných škol můžeme předpokládat, že poptávka po nové odborné poradenské roli bude opět neproblematická. Na těchto školách jsou totiž pedagogové zatíženi ve zvýšené míře agendou, kterou nemohou bez další asistence efektivně zvládat, jako jsou absence, malá nebo nulová spolupráce rodičů, delikventní nebo agresivní jednání části studentů, šikana, atd. Na takových školách je pak každý pomáhající pracovník, který od této zátěže pedagogům uleví, dříve či později vítán.

Druhotně může o eventuální poptávce po této nové roli na školách napovědět poptávka po školních psychologích, o nichž, na rozdíl od sociálních pedagogů, existují statistická data. Uvažujeme školní psychology, pracující na **ZŠ, případně ZŠ a MŠ, zřizovaných obcemi.**

Graf 5.2.: Počet školních psychologů na ZŠ a ZŠ a MŠ, zřizovaných obcemi, ve školních letech 2007/8 až 2014/5



Zdroj: MŠMT (školní matriky)

Jak je vidět z grafu 5.2, počet školních psychologů na těchto školách se v průběhu školních let 2007/8 až 2013/4, tedy za 6 let, více než zdvojnásobil, a po zavedení Rozvojového programu MŠMT „na podporu školních psychologů a školních speciálních pedagogů ve školách a metodiků – specialistů ve školských poradenských zařízeních“ v roce 2014 se meziročně zvýšil o třetinu (ze 188 na 250). (Rozvojový program ve 2 výzvách – od června do prosince 2014 a od ledna do července 2015 – zafinancoval v každém ze dvou sedmiměsíčních období 184,7 úvazků při nákladech 48 mil. Kč) Školy, které mají více než jednoho školního psychologa, jsou naprostou výjimkou, takže stejný trend sleduje i celkový počet škol s alespoň jedním psychologem. Průměrná výše úvazku školního psychologa se za stejné období posunula z 0,44 na 0,48 a mezi školním rokem 2013/4 a 2014/15 poskočila na 0,55. (Podíl žen na této pozici se ve stejné době pohyboval mezi 80% a 88%.)

Rozšiřování této pozice je omezeno dostupnými finančními prostředky. Jelikož pozici školního psychologa obsazují školy podle svého uvážení (dobrovolně), můžeme předpokládat, že trvalý růst počtu školních psychologů odráží buď rostoucí poptávku po této pozici ze strany škol, nebo poptávku stabilní, ale pouze postupně uspokojovanou narůstajícím objemem finančních prostředků, které jsou na ni k dispozici.

Podobným indikátorem je zájem škol o Rozvojový program MŠMT na podporu školních psychologů a školních speciálních pedagogů.¹⁷ Ve dvou dosavadních výzvách v roce 2014 a 2015 se v něm na 7, respektive

¹⁷ Stránky programu na webu MŠMT: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/rozvojovy-program-na-podporu-skolnich-psychologu-a-skolnich>

6 měsíců, mohly školy ucházet o prostředky na podporu těchto dvou pozic. Žádat mohly školy s více než 350 žáky a s více než 10% žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostředky rozdělávaly krajské úřady. Vyžádaly jsme si proto od nich údaje o tom, o kolik pozic a úvazků školy žádaly, a v jakém objemu (pozic a úvazků) byla dotace přidělena. Kraje se výrazně liší v tom, jak moc měly školy o program zájem (vztaheno k počtu žáků ve školách a počtu škol v kraji), a zda byl větší zájem o pozici psychologa nebo speciálního pedagoga (v některých krajích s výrazným podílem sociálně znevýhodněné populace, jako v kraji Ústeckém a Karlovarském, měly školy výrazně větší zájem o pozici speciálního pedagoga, zatímco např. v kraji Jihomoravském, Olomouckém a Pardubickém školy žádaly výrazně více o pozici školního psychologa). Celkově mohla být poptávka po školním psychologovi uspokojena ze 65%, pokud uvažujeme počet pozic, o které školy žádaly, a jen ze 49%, pokud uvažujeme objem úvazků. Převís poptávky po školním psychologovi je tedy značný, a to i při krajně nepříznivých (dotace jen na 7, respektive na 6 měsíců!) nebo restriktivních (poměr žáků s SVP, velikost školy) podmínkách. Při otevřenějších podmínkách a dlouhodobé podpoře by byl zájem jistě ještě větší.

Protože sociální pedagog plní na škole podobné poslání jako školní psycholog, můžeme z rostoucí poptávky po školních psychologech a z převisu poptávky po finanční podpoře na tuto pozici usuzovat, že jak se školy budou s novou pozicí sociálního pedagoga seznamovat, poroste mezi nimi také zájem o to ji zřídít. Zkušenosti ze systémového projektu MUNI to potvrzují - i v rámci ne příliš dlouho trvajících projektů se projevil „snowball effect“: zkušenost se sociálním pedagogem se mezi školami šířila a v důsledku toho začaly o účast v projektech projevovat zájem další školy. Takové nabalování lze bez váhání předpokládat i v případě systémového zavádění.

5.6.2. Přijetí sociálního pedagoga školními týmy

Všichni respondenti, a také všechny materiály, které vyhodnocují přijetí SP na ZŠ, kde se tato praxe odehrála, se shodují v tom, že školní týmy se vesměs časem s rolí SP obeznámí, zvyknou si na ni, a vítají ji. Klíčové je pro toto přijetí pochopení role SP, toho, čím může být pedagogům užitečný, a jak může pomoci změnit klima a fungování školy k lepšímu. Proto jakýkoliv pokus o systémové nasazení této role do většího počtu ZŠ by měla doprovázet informační kampaň (ve smyslu cíleného informování) cílená na školní týmy.

Zkoumané školy se v tomto ohledu opět lišily podle toho, jak byly pro projekt vybrány, tj. zda na základě toho, že se osvědčila spolupráce s nimi v minulosti, a tedy práce začala na základě oboustranně sladěných očekávání, nebo zda SP i škola vstupovaly na neznámou půdu. Ve druhém případě bylo přijetí SP školou v některých případech problematické.

Podle zkušeností z projektu ZIP může trvat, než si SP jako odborník vydobude postavení a přijetí, vyjasní očekávání a kompetence atd., až několik let. Čím méně intenzivní je angažmá sociálního pedagoga na dané škole (čím nižší je jeho úvazek, čím méně je na škole fyzicky přítomen), tím déle sladění se s organismem školy trvá, a tento vztah není lineární (to znamená, že neplatí, že na poloviční úvazek odvede pracovník poloviční práci; na základě zkušenosti všech respondentů, kteří na své škole pracovali na částečný úvazek, musíme učinit závěr, že angažmá na poloviční úvazek přináší méně než poloviční užitek oproti angažmá na plný úvazek). Dále záleží na vnitřním prostředí školy, tedy na vztazích a sociálních kompetencích pedagogů, a samozřejmě i na osobnosti a kompetencích SP. Pracovníci ZIP se shodovali na tom, že při angažmá v objemu 2 dnů v týdnu bylo dvouleté trvání projektu právě tak dost na to, aby si odborný pracovník vytvořil na své ZŠ stabilní a příznivé podmínky pro další práci (přičemž v tom okamžiku projekt skončil). Podobná je zkušenost některých školních psychologů (a to uvažme, že psycholog je role a statut obecně známý a

uznávány, zatímco profese sociálního pedagoga je pro většinu učitelů, neřkuli rodičů, naprosto neznámá). Při neomezených zdrojích by tedy bylo každopádně lepší, aby sociální pedagog pracoval na své škole vždy na celý úvazek.

Některé případy problematického přijetí sociálního pedagoga na škole jsou signifikantní pro vztah mezi rolí sociálního pedagoga a zázemím školního týmu, a je proto na místě je stručně popsat:

- Ve školním týmu nebyla skutečná vůle se zabývat nežádoucími jevy, například šikanou, které se během působení SP dostaly na povrch, a jejichž prevence a řešení by bylo představovalo právě optimální příležitost pro odbornou činnost SP. (V jednom takovém případě se přitom nejednalo o školu se sociálně znevýhodněnými žáky, naopak, byla to škola s image školy „výběrové“, což byl jeden z důvodů, proč pedagogové nechtěli, aby se výskyt patologického chování stal tématem.)

- Vedení školy se do projektu přihlásilo, ale posléze zůstalo pasivním vůči nabídce SP a vůči potřebám a nárokům, které činnost SP generovala. SP tak měl volné pole působnosti, ale nikoliv už oporu ve školním týmu a vedení (nebo měl podporu jen několika pedagogů). Protože činnost SP, má-li naplnit svůj potenciál, bytostně závisí na ochotě pedagogů a celých pedagogických sborů spolupracovat na změně sociálního klimatu školy, přichází jeho potenciál v těchto případech z velké části vniveč.

- Podobně jako v předchozím případě, s tím rozdílem, že vedení školy bylo změně otevřené, ale významná část pedagogů přítomnost a nabídku SP nepřijali. Zajímavé je, že ani v jednom z těchto případů (míníme tuto a předchozí odrážku) ředitel školy neuplatnil svou autoritu v tom smyslu, že by spolupráci s SP konzervativním učitelům prostě nařídil, jak by bylo ve standardně řízené organizaci normální a na místě. SP musel s rezistentními pedagogy buď složitě vyjednávat, nebo na spolupráci s nimi rezignovat.

- Škola byla přesycena nadstandardními aktivitami a službami, takže se působení SP v tomto poli ztratilo.

V souboru 23 škol, o nichž máme přehled, představovaly tyto případy spíše výjimku. Počáteční skepse, obavy, a nevyjasněná nebo nesprávná očekávání se vyskytly na více školách. Na některých SP působil v rámci celého školního poradenského pracoviště (ŠPP), tedy spolu s psychologem, speciálním pedagogem, atd. Všechny tyto nové role přinesly do práce učitelů více transparentnosti (o to, co studenti potřebují, a jak s tím učitelé zachází, se najednou zajímali další odborníci) a nové úkoly (změny způsobu výuky a její individualizaci, posílení spolupráce s rodiči, atd.). To s sebou pochopitelně přinášelo i problematické situace. Pedagogové někde proto na začátku vnímali ŠPP jako zdroj kontroly a něco, co jim přidělávalo práci. Nicméně kromě shora popsaných případů si SP nakonec našel na školách své místo a roli a jeho činnost byla nakonec školními týmy vítána. Některé zkoumané školy po skončení příslušného projektu shánějí vlastní finanční prostředky na pokračování činnosti sociálního pedagoga. Naprostou spokojenost s institucí SP vyjádřili všichni oslovení ředitelé a zástupci ředitelů, a to i tam, kde nebyli původními iniciátory jejího vstupu do školy.

Tím, co přitom přijetí a prostor pro působení sociálního pedagoga na škole ovlivňuje (samozřejmě vedle jeho vlastních osobnostních kvalit a odborné erudice) je přitom jednoznačně **kvalita sociálních vztahů mezi pedagogy**, jejich ochota pracovat na zdraví školy nad rámec obvyklých povinností, jejich vztah k žákům, jejich otevřenost novým postupům a změně. Studenti sociálního pedagoga přijímali vždy a bez problémů. Je to jeden z momentů, ze kterých vyplývá, že **potřebnost a účinnost sociálně-pedagogické intervence na školách může být funkcí sociální skladby žactva, ale rozhodně vždy je funkcí kvality pedagogického sboru.**

5.6.3. Prostor a zázemí pro činnost sociálního pedagoga na škole

Jedna věc je, zda učitelé a vedení školy sociálního pedagoga mezi sebou vítají. Druhá, zda je mu pro jeho práci poskytnut potřebný prostor a zázemí. Škola si musí vyjasnit, co od role SP očekává, a jak bude chtít, aby pracovník tuto roli v rámci školního týmu vykonával. SP musí mít podporu vedení školy. Je prakticky nevyhnutelné, že část pedagogů bude na začátku vůči působení SP na škole skeptická, lhostejná, nebo rovnou hostilní. SP potřebuje mít na škole mezi profesionály oporu a spojence – například výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga, nebo školního psychologa, a spolupracující učitele. Nevyjasněnost rolí a očekávání ve spojení s nevyhnutelně konzervativním přístupem části učitelského sboru vede ke vzniku nedobrych pracovních podmínek a k hacení cílů, které by činnost SP na škole měla sledovat. Některé školy očekávají, že nový pracovník její problémy vyřeší, aniž by se jinak na jejím chodu a přístupu a postupech učitelů něco měnilo. To je pochopitelně iluze a takovéto nastavení není pro práci SP na škole vhodné.

Vedení ZŠ musí být například připraveno vytvořit pro aktivity SP na škole prostor v rámci rozvrhu. Některé aktivity se třídami nebo jednotlivými žáky se dají uskutečnit jen v době výuky. Krizová intervence v třídním kolektivu může vyžadovat změnu v rozvrhu několika tříd.

Je třeba také mít na paměti, že hlavní potenciální přínos sociálního pedagoga pro školu spočívá ne v reakci na už nastalé problémy, ale v prevenci – v možnosti přenastavit spolu s ostatními profesionály procesy a klima ve škole tak, aby se problémům předcházelo, a aby škola byla přátelská a příjemná pro studenty, učitele i rodiče. Preventivní činnost sociálního pedagoga ale spočívá v práci se sociální strukturou školy, a proto naprosto závisí na spolupráci s ostatními členy školního týmu. Bez jejich otevřenosti a ochoty ke změnám, a také ochoty zabývat se nepříjemnými tématy a procházet třeba i obtížnou sebereflexí, není preventivní činnost možná, nebo ne v plném rozsahu. Někdy jsou zdrojem problematických až patologických situací na škole sami učitelé (např. když učitel sám ostrakizuje studenta, který se pak o to více „nabízí“ jako oběť šikany). Proto, pokud škola nevytvoří sociálnímu pedagogovi prostor pro jeho činnost ve smyslu ochoty profesionálů spolupracovat s ním na nabízených změnách, má jeho činnost tendenci ustrnout v poloze reaktivní intervence („hašení požárů“) a jeho preventivní potenciál přichází vniveč. Jeden z respondentů mohl tento rozdíl mezi školami pozorovat zcela přímo: jedna ze škol, na které pracoval, byla otevřená změnám a vedení školy jeho snahy podporovalo, navíc tu SP přicházel do už etablovaného systému zacházení s výchovnými problémy, ke kterému mohl přispět novými prvky; na druhé škole se velká část pedagogů preventivním aktivitám bránila a vedení bylo pasivní. Na první škole se tak činnost SP přirozeně rozvinula do podoby, kterou projekt zamýšlel. Na druhé se nepodařilo prosadit kolektivní práci s pedagogy ani rodiči, a zůstalo tudíž u reaktivního řešení jednotlivých „průšvihů“, a to ještě prakticky jen tehdy, pokud hrozil konflikt s rodiči, kterému se chtěl dotčený pedagog vyhnout. Potenciál sociálně–pedagogické činnosti tak zůstal z větší části nevyužitý.

Jako další příklady nepochopení role SP můžeme uvést situaci, kdy ředitel ZŠ chtěl být informován o každé příležitosti, kdy se některý pedagog chtěl na SP obrátit. Nebo situace, kdy pedagogové očekávali, že SP činnosti, ve kterých má být pouze metodickým poradcem (například jak vystavět nebo vést třídnickou hodinu) místo nich sám zastane.

Analogickou zkušeností už ZŠ ostatně procházejí, a to u pozice výchovného poradce a metodika prevence. Podle pracovníků projektu ZIP, kteří po několik let spolupracovali s desítkami těchto profesionálů, jsou tyto pozice na jim známých školách vesměs obsazené vhodnými lidmi, kteří však nemají pro výkon své role dostatečný prostor. Jedná se vždy o učitele, kteří tuto roli vykonávají na okraj svého učitelského úvazku, a u

malotřídka nezřídka vykonává všechny tyto funkce rovnou ředitel(ka) školy. Přitom ani na jedné ze ZŠ, zapojených do projektu, nesnížila (protože nemohla snížit) ZŠ metodikovi prevence úvazek přímé pedagogické práce, aby se v tomto vyčleněném čase mohl prevenci skutečně věnovat. Přitom podle metodiků z projektu ZIP / KPZ by řádný výkon této role na středně velké škole obnášel jeden celý pracovní den v týdnu.

Ze šetření jednoznačně vyplynulo, že **prostor pro uplatnění sociálně-pedagogické prevence a intervence ve škole není funkcí sociální, ekonomické nebo kulturní skladby žactva. Je však zcela jednoznačně funkcí kvality, profesionality a otevřenosti učitelského sboru a vedení školy.**

5.6.4. Náplň práce SP v závislosti na různých faktorech

V obou projektech, které působily na více školách, se potvrdila tatáž zkušenost: každá škola je individuální případ. Jakou činnost sociální pedagog může na dané škole rozvinout, závisí na mnoha faktorech, které jsou kvalitativní a zpočátku skryté. Dominantní roli mezi nimi přitom opět hraje kvalita klimatu, utvářená pedagogy, a sociální kompetence pedagogického sboru. Činnost SP se rozvíjí postupně, jak se pracovník se školou seznamuje a jak si pro svou práci vytváří prostor. Během pronikání do terénu školy se objevují další problémy a příležitosti pro prevenci a intervenci, dříve skryté.

Specifika těchto problémů a příležitostí netvoří ve vyhodnocení ani jednoho ze systémových projektů jasnou typologii, která by souvisela se zjevnými vlastnostmi školy, sídla nebo spádové oblasti, nebo socioekonomické skladby žactva a rodin. Proto z našeho šetření vyplývá, že z tohoto hlediska nelze školy kategorizovat a nelze, na základě parametrů, pozorovatelných zvnějšku, předvídat, do jaké podoby se činnost sociálního pedagoga na škole rozvine nebo by se rozvinout měla. Z tohoto důvodu bude vhodné při tvorbě metodiky a náplně práce školního sociálního pedagoga určit mantinely pro tuto profesi dostatečně široce, aby si na každé škole příslušný profesionál mohl konkrétní náplň své činnosti uzpůsobit podle potřeb a objednávky školy. Sociální pedagogika je svojí povahou profese kreativní, a pro její kreativní potenciál je třeba vytvořit prostor.

Výjimkou z konstatovaného jsou pozorovaná specifika role SP na převážně „romských“ („segregovaných“) školách. Tam náplň práce SP tíhla, ve srovnání s ostatními školami, vcelku logicky více k *sociální práci* a systematickému zvládnutí některých sociálně a kulturně podmíněných jevů, jako jsou absence, materiální nevybavenost studentů, finanční a jiné sociální problémy rodin, agresivita části studentů vůči pedagogům. Této specifické oblasti se budeme věnovat v samostatné kapitole.

Dále bylo možné vysledovat souvislost mezi tím, co SP na škole především dělal, a jeho personálními předpoklady. Pokud byl pracovník vystudovaným (nebo, v případě projektu MUNI, pokročilým studujícím) sociálním pedagogem – což byl ve většině, nikoliv však ve všech případech – mohl využívat širší repertoár preventivních a intervenčních technik, osvojených v rámci studia, výcviku nebo praxe, než pracovníci, kteří tuto výbavu pro svou roli neměli; ti si pak buď technologii sociální pedagogiky postupně osvojovali, nebo pracovali s tím, co znali ze svého oboru (např. speciální pedagogiky nebo sociální práce) nebo z dřívější práce s dětmi a mládeží. Respondenti, kteří prošli institucionálním vzděláním nebo výcvikem v sociální pedagogice, měli zjevně jasnější představu o možnostech kreativních preventivních aktivit (např. her), než pracovníci z jiných oborů. Proto, vcelku předvídatelně, doporučujeme obor sociální pedagogika jako preferovaný, i když ne výlučný vzdělanostní základ pro hledané kandidáty na pozici školních sociálních pedagogů.

5.6.5. Potřebnost SP jako funkce sociální skladby žáků školy

Všichni respondenti se shodli na tom, že SP je potřebná role na jakémkoliv typu školy. Na školách, kam docházeli sociálně znevýhodnění studenti, ale kde tvořili jen menšinu, bylo podle respondentů patrné, že tito studenti vyžadují více pozornosti a času, jednak individuálně, a jednak v důsledku sociálního a kulturního rozrůznění celých třídních kolektivů. Tento vcelku předvídatelný fakt zohledníme při vytipování škol s největší potřebností zavedení role SP.

Na školách s vysokým procentem dětí ze sociálně slabých rodin, případně na spádových školách chudých romských lokalit, je pak potřeba nasazení SP tím více akutní a výraznější. Dle sociální skladby škol by se pak přirozeně vyvíjela i náplň práce SP. Na škole, na které převažují děti z rodin s nízkým socioekonomickým statutem, lze předpokládat větší potřebu základní prevence „sociálně-patologických“ jevů a také akutní pokrytí potřeb, které jsou u těchto dětí nepokryté, např. zajištění materiálního vybavení (spadající spíše do oblasti sociální práce), aktivity pro trávení volného času, organizace doučování atd. Na školách s vyšším socioekonomickým statutem lze očekávat vyšší podíl činností, zaměřených na „jemnější“ preventivní práci, jak s potřebnými dětmi, tak s celými žákovskými a učitelskými skupinami.

5.6.6. Sociální pedagog na romských školách

Zvláštní případ, pokud jde o souvislost náplně práce SP a charakteru školy, tvoří ony tři zkoumané romské ZŠ. Připomeňme, že se jedná o školy, na nichž se podíl žáků z romských, a převážně tedy sociálně znevýhodněných rodin, blíží 100%. Ve zkoumaném případě však nejde o školy, které by byly zcela obklopeny čistě romským osídlením. Uniformní etnický charakter těchto základních škol je důsledkem selektivních preferencí ze strany romské a neromské populace. Když na určité základní škole stoupne poměr romských žáků nad určitou kritickou úroveň, začnou neromské rodiny preferovat jiné školy v okolí (tj. neromské děti ze školy odcházejí a nové nenastupují nebo jich postupně nastupuje čím dál méně). Zároveň, když škola získá pověst školy otevřené a přátelské vůči romským žákům a rodinám, začnou se na ni hlásit i romské děti, které spádově patří do jiných škol, a dále je škola samozřejmě vyhledávána mladšími sourozenci romských dětí, které už na ni chodí nebo chodily. Škola se tak postupně stane převážně, a posléze i výlučně romskou.¹⁸ Někdy je významným faktorem v tomto procesu přípravný ročník. Ten za prvé „nasává“ sociálně znevýhodněné děti, jejichž nejpřirozenější volbou pro základní školu se stává ta, kterou už znají, protože do ní chodily do přípravy. Za druhé přípravný ročník působí jako stigma: signalizuje, že se jedná o školu, navštěvovanou romskými dětmi a přizpůsobující se jejich vzdělávacím potřebám, která se tím

18 U dvou zkoumaných škol je proces etnické homogenizace v podstatě ukončen, v případě třetí školy je situace složitější. Tato třetí škola se fyzicky nachází ve dvou budovách - pracovištích, z nichž jedna je už po několik let výhradně navštěvována romskými dětmi, zatímco na druhé dosud převažovaly děti neromské. Pak začaly některé děti přestupovat z „romského“ na „neromské“ pracoviště, nicméně tlak neromských rodičů si vynutil to, že v prvním ročníku jsou romské děti sdružené do jedné segregované třídy. V současné době už probíhá odliv neromských dětí. Podle odhadu školní sociální pedagožky bude tato škola zcela romskou do pěti let. Zdůrazňujeme také, že ačkoliv pracovníci všech tří škol jsou hrdí na vzdělávací a výchovnou práci, kterou za takto objektivně nastalých podmínek vykonávají, a na nadstandardní služby a činnosti, které jejich školy studentům a jejich rodinám nabízejí, ani jeden z respondentů si nemyslí, že by etnicky homogenní školy byly vhodným prostředím pro optimální vzdělávání romských dětí. Fakt, že na škole chybí „tahouni“, protože děti pocházejí prakticky bez výjimky z rodin s malým vzdělanostním zázemím a s nízkými aspiracemi, byl jako fatální handicap zmiňován jak sociálními pedagogy, tak pracovníky vedení těchto škol. Všichni by považovali za lepší, aby se romské děti vzdělávaly na školách etnicky a kulturně smíšených. Rozdíly mezi respondenty byly pouze v preferovaném způsobu, jak by toho bylo možné dosáhnout. Nejdůrazněji kritizovala okolnostmi vnucený model segregované školy sociální pedagožka, která je sama Romka a pochází z místní romské „komunity“. Výslovně uvedla, že existenci segregovaných škol by stát neměl tolerovat. Když už ale vznikly a existují, je podle ní zcela na místě, že do nich směřuje zvýšené dodatečné financování v podobě rozvojových programů, dotací a evropských projektů, protože realita sociální a kulturní skladby jejich žáků vytváří dodatečné a enormní nároky na pedagogy, kteří by se bez podpory dalších systémových prvků neobešli.

stává neatraktivní (ať už oprávněně nebo ne) pro část neromských rodičů.¹⁹ Na tento detail zvláště upozorňujeme, protože i instituce sociálního pedagoga nebo školního poradenského pracoviště může v budoucnu být vnímána jako stigma, a s tímto rizikem je třeba počítat.

Vznik segregovaných romských škol je tedy výsledkem specifické demografie dané oblasti, svobodné volby školy, předsudků „většinových“ rodičů vůči Romům (a případně opačně), a reálných vzdělávacích handicapů romských dětí, které daná škola neumí nebo nemůže dostatečně kompenzovat, takže se zvětšujícím se poměrem žáků z romských rodin se snižují nároky a vzdělávací standard dané školy.

Tyto školy se vyznačují mnoha specifickými rysy. Potýkají se se specifickými problémy, jako je vysoká míra absencí, častá nespolupráce rodičů, a obecně převážně nízké vzdělávací aspirace a malé zázemí pro vzdělávání doma, na které je česká základní škola notoricky náročná. Třídy jsou do značné míry homogenní co do aspirací a vzdělanostního zázemí žáků, takže v peer skupinách chybí „tahouni“. Větší než obvyklá, ačkoliv vždy menšinová, část studentů se obvykle vyznačuje problematickým nebo delikventním jednáním. Na tyto specifické podmínky školy obvykle reagují zvýšeným pedagogickým úsilím v mnoha směrech. Na školách působí školní speciální pedagogové, asistenti pedagoga, psychologové, logopedi, sociální pracovníci, případně „komunitní asistenti“, a v některých třídách také tandemoví učitelé. Školy pořádají nejrůznější mimoškolní aktivity pro děti i rodiče, kluby, doučování, kluby pro absolventy a podobně. Škola také obvykle intenzivněji spolupracuje s vnějším prostředím, sociálními NNO, OSPOD, kurátory. Všechna tato činnost je převážně financována z evropských grantů, eventuálně z programu rozvojového financování MŠMT.²⁰

Na všech třech „romských“ školách, které jsme zkoumali, se činnost sociálního pedagoga profiluje podobně, a silně tíhne k *sociální práci*. Na všech třech těchto školách ale SP působí jen jako jeden z pracovníků školního poradenského pracoviště, a potřebné role jsou na nich různě rozděleny mezi různé profese, takže ve výsledku se náplň práce sociálního pedagoga na každé z nich vyprofilovala trochu jinak. Rozdíl je dále i zde dán tím, zda je daný profesionál vystudovaný sociální pedagog nebo ne.

Například na jedné z těchto škol sociální pedagog (nazývaný zde sociální pedagog/ pracovník) především plánuje, organizuje a vede výchovné komise, na nichž se za účasti studentů, rodičů, učitelů a eventuálně dalších stran (OSPOD, kurátor pro mládež, policie) řeší výchovné problémy studentů. (V průměru se podle SP koná 6 výchovných komisí týdně, na každé se projednává případ jednoho, dvou nebo tří studentů – komise se soustředí na rodinu, takže se týká více studentů naráz, pokud jde o sourozence; celkem se tedy na výchovných komisích probírá v průměru 10 případů týdně). Druhou jeho hlavní agendou je sledování a

19 Podrobně o této problematice pojednává například studie: Hůle, D. 2007. Segregační aspekty „proromských“ politik. *Demografie* 49 (1), s. 40-46. Dostupné zde: http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=660

20 Jako příklad stručně popíšeme jednu ze zkoumaných „romských“ škol. ZŠ na Náměstí 28. října navštěvuje asi 350 dětí, zcela převažují děti romské. V roce 2009 škola získala první projekt na financování školního poradenského pracoviště. Nejprve zde působil speciální pedagog, posléze psycholog, sociální pedagog/pracovník, asistent ŠPP (administrativní pracovník), logoped, dále se přidali tandemoví učitelé a komunitní asistenti, což jsou romští rodiče, kteří za mzdu pomáhají škole zprostředkovávat kontakt s rodiči a celkově místní romskou „komunitou“. Celkově se tak školní tým rozrostl až o 30%. Tyto role nejsou zcela stabilní, přibývají a ubývají podle možností projektového financování. Právě nyní skončil jeden zásadní projekt OPVK „Model komunitního a inkluzivního vzdělávání“, ze kterého bylo ŠPP financováno. Škola v rámci tohoto projektu vypracovala a vydala publikaci s názvem „Kartotéka podpůrných a vyrovnávacích opatření“ o 200 stranách, obsahující podrobné karty asi 80 opatření, strategií a postupů podpory dětí se zvláštními potřebami ve vzdělávání. Odkaz na projekty na stránkách školy: <http://osmec.cz/granty-projekty/zrealizovane-projekty/>. Publikace je k dispozici online na adrese: <http://www.ulozto.cz/xiwzTWZa/model-kartoteka-pdf>. Škola na základě individuální diagnostiky zpracovává individuální vzdělávací plány, individuální plány osobního rozvoje, individuální výchovně-vzdělávací programy (zahrnuje zapojení rodičů, doučování); toto vše je průběžně vyhodnocováno, dokumentováno; škola má zavedený systém vyhodnocování absencí s katalogem opatření, která na absence reagují; provozuje 2 až 3 přípravné ročníky, školní kluby, doučování, kluby pro absolventy, komunitní centrum. Škola je nositelem certifikátu „Férová škola“, udělovaného Ligou lidských práv, a členem Ligy komunitních škol. Pozoruhodné je, že s výjimkou přípravných ročníků nejsou studenti škol diagnostikováni jako sociálně znevýhodnění. Podle zástupce ředitele je definice sociálního znevýhodnění, obsažená ve školském zákoně, neoperacionalizovatelná, a poradenská pracoviště podle ní tudíž nemohou diagnostikovat adekvátně. Škola si vypracovala a používá vlastní, lépe operacionalizovanou definici.

dokumentace absencí, a návazná opatření, což jsou jednak opět výchovné komise, jednak zejména jednání s OSPOD. Dále je to krizová intervence, čímž jsou míněny zásahy ve vyučování v případech, kdy chování studenta vážně narušuje vyučování. (Opět podle odhadu SP v průměru asi 8 takových intervencí týdně)²¹ Méně než na ostatních dvou romských školách pracuje přímo se studenty a třídními kolektivy (podle vlastních slov „nezasahuje do agendy třídních učitelů“), ale i s rodiči (s těmi převážně komunikují komunitní asistenti). Většina činnosti SP tak spadá do kategorie intervence neboli řešení problémů, čistě preventivních aktivit vykonává SP méně (celkově však škola organizuje preventivních aktivit nemálo, a sledování absence a včasná intervence v případech rostoucích absencí je samozřejmě také činnost preventivní povahy). SP není vystudovaný sociální pedagog, ba vůbec pedagog (na rozdíl od sociálních pedagožek na ostatních dvou romských školách, které jsou obě absolventky oboru sociální pedagogika), ani neabsolvoval další vzdělávání nebo kursy z této oblasti.²² Do jeho role ho zaškolila výchovná poradkyně. SP byl vybrán ve výběrovém řízení z několika desítek kandidátů na základě svých zkušeností a dovedností, nabytých předchozí letitou praxí mimoškolní zájmové práce s (neromskými) dětmi. Školní tým si pozice vysoce cení, neboť SP vykonává činnosti, které by jinak škola systémově a dostatečně účinně prostě zastávat nemohla (zejména výchovné komise a komunikace s OSPOD, policií), a pokud by vykonávány nebyly, znamenalo by to enormní zátěž pro pedagogy (zejména řešení absencí, problematického a delikventního jednání studentů, komunikace s rodiči, s nimiž je komunikace obtížná atd.) Vedení školy trvá na tom, že role SP musí být na škole zachována za každou cenu („poslední opustí tuto školu sociální pedagog“ - míněno jako poslední z neučitelských profesí). Projektové financování SP je nyní u konce a pozici dotuje magistrát.

Na další romské škole působí na 0,5 úvazku vystudovaná sociální pedagožka, která sama pochází z místní romské komunity, mluví romsky a většinu rodin zná léta osobně. (Podle jejího vlastního vyjádření ji přitom její romství neznevýhodňuje v kontaktu s neromskými rodiči ani studenty.) Její náplň práce je podobná jako na první ZŠ, ale zjevně je širší, méně vyhraněná. SP zde více pracuje přímo s rodiči i pedagogy (působí někdy jako druhý učitel přímo ve třídě), s pedagogickým sborem jako skupinou, a také, vzhledem ke svému vzdělanostnímu zázemí využívá více postupů, specifických pro sociální pedagogiku jako obor. Sama SP svou činnost charakterizovala jako z poloviny sociálně-pedagogickou a z poloviny jako činnost sociálního pracovníka. Kromě ní tvoří školní poradenské pracoviště ještě psycholog a speciální pedagog, oba na plný úvazek. SP jako jediná kontaktuje a navštěvuje rodiny v terénu. Zastává také roli kulturního mediátora mezi pedagogy a rodiči – vzhledem k vlastní detailní znalosti komunity zprostředkovává učitelům náhled do kulturního a sociálního zázemí studentů.

Jak sociální pedagogové, tak vedení zkoumaných škol, se shodují v tom, že role je na všech třech školách dobře zaběhnutá, dobře přijímaná pedagogy, a úspěšná ve své činnosti, což se podle respondentů projevuje zlepšením klimatu školy, zlepšením komunikace školy s rodinami a s institucemi (OSPOD, kurátoři, policie)

21 Z náplně práce SP na této škole vybíráme popis těch činností, které sám označil za hlavní a zcela převažující:

„výchovné komise

Jednání se zákonnými zástupci na úrovni vedení školy, je svolávána při přetrvávajícím nespolupracujícím jednání zákonných zástupců, následuje poté, co třídní učitel vyčerpal všechny prostředky k sjednání nápravy. K jednání VK jsou dle potřeby přizváni zástupci vedení školy, OSPOD, Policie ČR apod.

Zodpovídá za konání výchovných komisí (...)

krizová intervence

V případě nezvladatelného chování žáka, je možné požádat o okamžitou intervenci pracovníky ŠPP. Krizová intervence je realizována dle zásad pro krizovou intervenci příslušným pracovníkem ŠPP (rozvrh krizových intervencí-rozvrh pokrývá celou dobu vyučování, vždy 1 člen ŠPP je připraven realizovat krizovou intervenci). O intervenci sepiše pracovník ŠPP zápis, se kterým je učitel povinen se ještě týž den seznámit (popř. si domluví s poradenským pracovníkem náhradní termín).

dokumentace: zápis provede pracovník ŠPP, který realizoval krizovou intervenci (uloženo - šanon krizové intervence), o krizové intervenci je příslušným učitelem učiněn záznam do pedagogické dokumentace žáka (poznámkový sešit žáka, popř. v závažnějších případech sešit výchovné poradkyně).“

22 Podle názoru zástupce ředitele by ho někdo neznalý prostředí čistě romské školy „mohl sotva něco nového naučit.“

a úlevou pedagogům od výchovně-intervenčních činností, které by je jinak neúměrně zatěžovaly.²³ Subjektivně všichni respondenti také dávají do souvislosti činnost školského poradenského pracoviště, tedy i sociálního pedagoga, a individuálních úspěchů ve vzdělávací kariéře některých absolventů školy. Přímou souvislost lze vykázat obtížně, protože školy neshromažďují dlouhodobě a systémově údaje o dalším vzdělávání nebo odchodu ze vzdělávacího procesu, a jsou proto schopny longitudinálně sledovat pouze ty absolventy, kteří zůstávají se školou nebo jejími pracovníky v kontaktu například prostřednictvím komunitního centra, které při škole funguje.

Na základě zjištěného není pochyb o tom, že role SP je na romských školách potřebná, ba, z hlediska zátěže pro pedagogy, nezbytná.²⁴ Nicméně zajímali jsme se i o to, zda lze činnost SP vyhodnotit jako úspěšnou z hlediska jednoho kvantifikovatelného ukazatele, a to je míra absencí. Zde je výsledek nejednoznačný. Na všech třech „romských“ školách poté, co se začali řešením absencí systematicky zabývat k tomu pověřeni pracovníci, se samozřejmě výrazně snížily absence neomluvené, ale přesunuly se do omluvených. **Na dvou ze škol se za dobu působení školního poradenského pracoviště a sociálního pedagoga absence nesnížily, na jedné se snížily mírně.²⁵ Od zavedení pozice SP na segregovaných školách si tedy nelze slibovat výrazné zlepšení tohoto fundamentálního problému, pro tento typ školy typického. Na druhou stranu působení SP v této oblasti znamenalo obrovskou úlevu pro pedagogy a vedení škol, zlepšení atmosféry na škole, a standardizaci a zefektivnění procesů a postupů, na problematiku absencí vázaných.**

5.6.7. Sociální pedagog na středních školách

Středních škol bylo ve zkoumaném souboru podstatně méně (všeho všude tři – SOŠ a SPŠ v Plzni a na jižní Moravě osmileté gymnázium – prima až kvarta, čili děti ve věku docházky do ZŠ). Zkušenosti s prací sociálního pedagoga na středních školách jsou v hlavních rysech podobné jako na školách základních. Na SŠ pracovali SP, kteří měli zároveň zkušenost s prací na ZŠ, takže mohli prostředí obou typů škol srovnávat přímo. Jeden ze sociálních pedagogů měl navíc zkušenosti s prací na učilištích (v jiném projektu). Popíšeme nyní proto zjištěná specifika, která střední školy ve vztahu k angažmá sociálního pedagoga od základních škol odlišují.

- Podstatně významnější je poptávka studentů po individuálních konzultacích. Studenti se více chtějí radit o svých vztazích s rodiči, s partnery apod. Často přebírají starosti svých rodičů (rodiče si z nich dělají partnery pro sdílení starostí), jako jsou finanční problémy domácnosti nebo špatné partnerské vztahy mezi rodiči, a

23 Pozoruhodné je, že sociální pedagogové z těchto tří škol, které se jednak potýkají s podobnými problémy, jednak spolu geograficky sousedí, spolu nespolupracují, a v jednom případě o sobě ani navzájem nevěděli. Nevyměňují si zkušenosti v rámci intervize, jak by se dalo čekat, ani nemají společné supervize. Všichni tři čerpají nějakou neformální supervizi buď z vnitřních zdrojů školy (s kolegou – výchovným poradcem), nebo ve spolupráci s Masarykovou Univerzitou. Proto jsme aplikaci role sociálního pedagoga na těchto školách neklasifikovali jako systémovou.

24 Velmi explicitně toto formulovala sociální pedagožka z jedné ze segregovaných škol: v rámci své role častokrát zasahuje v případech násilného jednání studenta vůči učiteli. V jedné třídě může být až deset dětí, jejichž rodinné zázemí lze označit za patologické (jedná se o „smíšenou“ budovu už popsané dvouškolky, a patologie se neomezují jen na prostředí romských rodin). Bez podpůrných rolí, zejména sociálního pedagoga nebo pracovníka, by učitelé na těchto školách „měli úplné peklo“.

25 Následující citujeme z vlastního materiálu jedné ze ZŠ: „Absence žáků naší školy v prvním pololetí školního roku 2014/2015 se ustálila na průměru 111 hodin na žáka. Na prvním stupni je průměr 94 hodin (s průměrně 4 neomluvenými hodinami), na druhém stupni pak 142 hodin (s 9 neomluvenými hodinami). Z dat zohledňujících počet odučených hodin můžeme vyvodit, že absence na prvním stupni do 3. ročníku klesá (z téměř 40% odučených hodin v jedné z prvních tříd), a poté se drží na stejné úrovni (zhruba 20% odučených hodin na 1. stupni až 30% odučených hodin na 2. stupni) až na 2. stupeň do 8. ročníku. (...) Na druhém stupni se pak čím dál častěji objevuje neomluvená absence (s podílem 6% v celkové absenci). S příchodem nových opatření, zaměřených na prevenci absence (přesnější pokyny pro učitele v pedagogicko-organizační směrnici) se celková absence snížila v průměru o 9% a neomluvená absence o 25% (při srovnání celoročních statistik let 2009/10 a 2011/12). Další zlom pak přišel mezi školními roky 12/13 a 13/14, kdy se absence skokově snížila o jednu desetinu. Můžeme to připsat posílení role sociálního pedagoga na škole, lepšímu monitoringu a vyhodnocování absence, většímu důrazu ze strany třídních učitelů atd. Následně již větší zlepšení nenastalo.“

potřebují se s nimi svěřovat.

- Zároveň třídní kolektivy si, vzhledem k tomu, že studenti jsou starší a zralejší, více problémů vyřeší samostatně, takže i proto je potřeba skupinové práce se třídami nižší. Práce s celými třídami nastávala hlavně až v případě řešení opravdu závažných problémů, jako šikany a kyberšikany.

- Častější jsou problémy s užíváním drog a alkoholu.

- Děti jsou pod tlakem, aby při škole vydělávaly. Citelnější jsou socioekonomické rozdíly mezi studenty a jejich rodinami a jejich dopad na klima tříd. Například maturitní ples nebo lyžařský výcvik se stávají problémem, který třídy rozděluje – část studentů se jich nechce účastnit, protože na to nemají peníze.

- Zájem pedagogů o sociální a výchovnou dimenzi školy je ještě menší než na základních školách. Ještě více chápou svou roli na škole jako roli expertů na předměty. Můžeme tak pozorovat jakousi škálu: MŠ → 1. stupeň ZŠ → 2. stupeň ZŠ → SŠ, na které zleva doprava v typickém případě slábne sociální a výchovná dimenze a roste důraz na vzdělávací výkon.

- Při řešení vážných disciplinárních problémů může střední škola používat hrozbu vyloučením. Naopak na řadě učilišť toto možné není, protože učiliště mají o studenty nouzi a v praxi nevyklučují, což je všeobecně, i mezi učiteli, známo.

- Ve 2. nebo 3. ročníku se studenti stávají plnoletými, čímž významně slábne vliv a role rodičů.

5.7. Vyhodnocení působení sociálních pedagogů na školách

Ačkoliv to není předmětem této studie (neboť studie už byla zadána s předpokladem, že role SP je na školách potřebná a užitečná), zmíníme zde obecné závěry z toho, jak dotazovaní pedagogové a manažeři škol hodnotili výsledky práce sociálních pedagogů, a uvedeme také některé závěry z materiálů samotných projektů.

Už jsme popsali, že na naprosté většině škol si SP našli své místo a svou roli, a byli dříve nebo později dobře přijati a jednoznačně oceňováni pedagogickými týmy a vedeními škol. To je jistě nejlepší míra opodstatněnosti této profese na školách. Na „romských“ školách jsou sociální pedagogové považováni za **nepostradatelné**.

Na všech školách, kde tomu byly vedení a sbor otevřené, přinesla práce SP, řečeno v nejobecnějších termínech, celkové zlepšení klimatu, tedy zkvalitnění komunikace mezi žáky a učiteli i mezi učiteli navzájem, řešení konkrétních individuálních i skupinových problémů (šikana, vztahy ve třídách) a zadání (přínosné třídnické hodiny, adaptační pobyty, diagnostické a stmelovací hry), nové kvalitní a zábavné formy trávení volného času v a po škole. Děti škola, která jim takto ukazuje lidskou tvář, více baví.

Jako největší úskalí co do výsledků byla, zejména na „ne-romských“ školách, zmiňovaná spolupráce s rodiči. Zdá se, že pasivní a odtahitý postoj velké části rodičů ke škole je ze všech výzev, se kterými se sociální pedagogové setkávají, tou největší.

Na tomto místě ocitujeme některé pasáže závěrečné zprávy z projektu ZIP.²⁶

„Zjištěná pozitiva:

- Na některých školách se podařilo nastartovat či více podpořit pravidelné schůzky s třídními učiteli,

²⁶ Opět jsme provedli drobné stylistické úpravy a opravy. Zvýraznění jsou naše.

vedením, ŠMP (školní metodik prevence), VP (výchovný poradce) či otevřít cestu k systému třídnických hodin pevně stanovených v rozvrhu nebo systému adaptačních kurzů na počátku roku, či minimálně nastavit pravidelné a cílené vstupy odborného pracovníka do tříd v oblasti prevence rizikového chování (zejména však v rovině indikované a selektivní prevence).

Ukázalo se, že čím déle byla projektová služba na škole poskytována, tím více se prohluboval zájem o ni a také se více dle potřeb specifikovala a v jistém smyslu rozšiřovala. To například ukázalo na fakt, že jeden den v týdnu odborného pracovníka na škole je nedostačující. A to i z pohledu organizace a dynamického průběhu výchovy a vzdělávání na půdě školy, který probíhá celý týden, tedy i mimo dny, kdy byl odborný pracovník přítomen. **Optimální doba působení odborného pracovníka na jedné škole se tak ukázala na minimálně 0,5 HHP, tedy 2,5 dne v týdnu (nejlépe 1 HPP).**

Ukázalo se, že čím déle je služba poskytována, tím více se zvyšuje počet evidovaných problematických tříd – žáků (včas se podchytí, větší důvěra žáků, rodičů a pedagogů v poradenskou službu a celkově v systém školy), což dle projektového předpokladu skutečně vedlo k větší orientaci na skupinové či individuální intervenční činnosti.

Největším úskalím se ukázaly plánované skupinové aktivity pro rodiče, které se nedařilo plynule naplnit. Možné důvody: nezájem cílové skupiny, nespolehlivost (např.: několikrát byl zjištěn předběžný zájem rodičů o setkání a seminář byl domluven, ale pak nikdo nepřišel). Dalším úskalím bylo, že projektové skupinové a individuální aktivity pro pedagogy, žáky (i rodiče) bylo obtížné plánovat v čase (tak aby nedošlo k přetížení pedagogů či narušení organizační struktury vzdělávání). To dle našeho názoru poukazuje na to, že **časová dotace (časová investice) do stránky vzdělávání žáků (plnění osnov) daleko přesahuje stránku výchovnou, tedy v našem případě např. poradenskou a podpůrnou. Důraz na vzdělávací stránku se projevuje tím, že výchovné problémy žáků či jiné jejich potřeby jsou řešeny o přestávkách (třídní učitel má tedy za den cca 6 x 5 až 10 minut na všechny žáky ve třídě včetně času na organizaci dalších aktivit, plnění jiných pracovních povinností a odpočinku) či v jiném čase po skončení běžné výuky pedagogů (v případě nepřítomnosti odborného pracovníka ZIP) anebo nejsou řešeny vůbec či pozdě.** Kvůli tomu mají učitelé malé možnosti, jak a kdy se sejit, systematicky plánovat, učit se, měnit, vyvíjet se a vzdělávat v oblasti práce s problémovými žáky, rizikovým chováním, v efektivním přístupu k žákům dle RVP či zařazovat jiné prvky výuky apod. To podtrhuje potřebu přítomnosti poradenských pracovníků. (...)

- Působení odborného pracovníka ZIP na školách umožnilo rychlejší řešení vzdělávacích a výchovných problémů žáků. Přínosem byla především možnost intenzivní práce s žáky s potřebou podpory (osobní, výchovné či vzdělávací) a možnost týmového řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáků s učiteli například:

- a) rychlá, konkrétní a přímá činnost, kterou by si školy samy nemohly nebo nezvládly zajistit**
- b) menší přetíženost pedagogů – možnost sdílet obtíže, radit se, přenechat řešení problému jinému kompetentnímu pracovníkovi, týmově nacházet nová řešení problémů**
- c) kompenzace nedostatku personálního zajištění ŠPP (školní psycholog, školní speciální pedagog)**
- d) nestranný externista – odborný pracovník je prostředníkem v problematické a často konfliktní komunikaci mezi rodinou a školou, je nestranným mediátorem při řešení problémů**
- e) zkvalitnění školou realizovaných programů pro žáky v oblasti prevence a intervence**

- Na některých školách se podařilo efektivněji zvládnout výchovné komise (či schůzky podobného

charakteru) a intervenční programy v některých třídách zejména kvůli špatným vztahům mezi žáky (či jiným obtížím), které mají vliv na jednotlivce či skupinu (žáci s psychiatrickou diagnózou, SPU²⁷ apod.).

- **Osobní pravidelný kontakt ZIP pracovníka s učiteli či poradenskými pracovníky školy (VP, ŠMP) razantně zvýšil důvěru v nabízenou službu a aktivitu u některých třídních učitelů. [Naopak] prezentace nabídky na pedagogické radě a podobné formální aktivity se ukázaly jako neefektivní. Osobní přístup také pozitivně ovlivňoval chuť pedagogů se vzdělávat, vyzkoušet něco nového (např. supervizi) či více spolupracovat dále s návaznou sítí (SVP, PPP, NNO²⁸) apod.**

- **Ukázalo se, že pro práci s třídními kolektivy ve smyslu projektového záměru jsou často více připraveni pedagogové I. stupně. Pedagogové I. stupně tráví s žáky více času a mají ve výuce více prostoru věnovat se klimatu třídy, vztahům mezi žáky i individuálně pracovat s konkrétním žákem. Domníváme se, že i „hravější“ (méně formální) styl práce s žáky na I. stupni více cvičí pedagogy v měkkých dovednostech a interaktivních aktivitách.**

- Samostatně vyhledali odborného pracovníka ZIP často jen žáci, v jejichž třídách proběhl program a měli tak možnost seznámit se pracovníkem ZIP při práci osobně. Jinak většina pravidelných individuálních konzultací byla žákům doporučena samotnými pedagogy (VP, ŠMP, TU²⁹). To dle našeho názoru opět podtrhuje potřebu osobního a pravidelného setkávání poradenských pracovníků s cílovou skupinou.

- Dále se zintenzivnila práce v individuálním přístupu k žákům, jejich zákonným zástupcům, ale také učitelům, zejména v oblasti krizové intervence, poradenství a metodické podpory (IVP³⁰, smlouvy o změně chování, podpůrné mechanismy pro jednotlivé žáky).

- Přítomnost odborného pracovníka také ovlivnila buď přímo systémovou dokumentaci školy, nebo minimálně způsob jejího provádění v praxi (krizové plány, interní tok informací, školní řád, výchovné komise).

Závěr - pozitiva: Pokud byla škola ochotná spolupracovat, uvědomovat si své potřeby a jasně je definovat (formulovat), bylo možné pracovat koncepčně na rozvoji prevence ve všech jejích rovinách hlavně při budování bezpečného klimatu školy prostřednictvím vzdělávání pedagogů, cílené práce se vztahy ve třídách či vybudování nových základních kamenů práce se vztahy (např. adaptační pobyty a jejich náplň, třídnické hodiny apod.)

Zjištěná negativa:

- PPP se během výběrového řízení na pozice odborných pracovníků potýkala s nedostatkem uchazečů a v průběhu projektu s jejich fluktuací (což narušilo koncepci plánovaného vzdělávání pro ně). Vhodných kandidátů, zejména mimo Plzeň příliš nebylo. To poukazuje na fakt, že je nedostatek odborných a zkušených pracovníků v Plzeňském kraji (např. speciálních pedagogů, psychologů či jinak vhodně zaměřených odborníků).

- Výtěžnost služby ZIP fungující jeden den v týdnu byla závislá na podnětech a konkrétních zakázkách jednotlivců, zejména třídních učitelů. Systematicky a preventivně pracovat ve všech třídách a vyhledávat potřebné žáky z časových důvodů nebylo tedy často možné (nutné navýšit čas). - Podmínkou smysluplné spolupráce s cílovými skupinami projektu ZIP je navázání vztahu, vzájemné bližší seznámení a následné

27 Specifické poruchy učení.

28 Střediska výchovné péče, Pedagogicko-psychologické poradny, nestátní neziskové organizace.

29 Výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitel.

30 Individuální vzdělávací plán.

nastartování budování důvěry, což se ukázalo jako několikaletý proces. Tento proces musí zároveň navazovat na systémové řešení výchovně vzdělávacích komplikací/problémů jednotlivých žáků v pedagogickém sboru a to se nepodařilo v plné míře naplnit. Projektový záměr poskytnout širokou nabídku služeb a aktivit vyplývajících z anotace projektu byl často realizován jen částečně. Ke „zdomácnění“ této služby, tak aby byla plnohodnotnou součástí školního života, je potřeba více času než jeden den v týdnu, nutné průběžné aktivní oslovování třídních učitelů, věnovat se jejich profesní motivaci a individuální dlouhodobé podpoře (včetně žáků), to vše v součinnosti s fungujícím školním poradenským pracovištěm.

- Možnost spolupracovat s odborným pracovníkem ZIP byla žákům nabídnuta na začátku školního roku prostřednictvím letáků a sdělení třídních učitelů. Pro zviditelnění služby a navození důvěry je tato forma propagace nedostačující.

- **Klíčovou osobou pro start práce se třídou/jednotlivcem se ukázal vždy třídní učitel. Ten má možnost žáky průběžně sledovat, poznávat a přirozeně tak odhadnout případné komplikace výchovně-vzdělávacího procesu. Záleží na jeho ochotě a profesionalitě „problém“ včas identifikovat a dále konzultovat v týmu. Ne všichni třídní učitelé naplňovali tyto dle nás základní požadavky.**

- **V některých školách byla často znatelná přetíženost, pocit nedostatku času a zřetelná únava pedagogů i vedení školy. V důsledku toho pracovník často narážel na nezáměr části pedagogického sboru a neochotu jednotlivců. S některými učiteli byla komplikovaná a často neefektivní komunikace. Někteří pedagogové nechtěli zkoušet nové věci, nebyli ochotni důsledně dodržovat s žáky stanovená pravidla, přehlíželi a omlouvali drobné přestupky svých žáků. Výstupy z programů v některých třídách proto nebyly efektivní.**

- Pravidelné schůzky užšího koordinačního týmu (ŠMP, VP, TU, vedení školy a pracovník ZIP) se děly často v nadstandardním čase běžného fungování pedagogů (tedy přesčasů či na úkor jiných povinností).

- **Pedagogové II. stupně (oproti I. stupni) se často zaměřují zejména na svoji odbornost. Naproti tomu rozvíjením vztahů mezi žáky nevěnují tolik pozornosti, nebo nepředpokládají, že je to v jejich kompetenci.**

- Rodiče či pedagogové měli často nereálná očekávání (nároky) na odborného pracovníka v oblasti kompetencí, zodpovědnosti, postupů práce či nabídky terapie a diagnostiky.

Závěr - negativa:

Největším problémem se ukázala motivace učitelů pro vzdělávání a změny např. jejich zažitého přístupu k žákům. Učitelé často nemají stejné „startovní pozice“ vzdělání v oblasti pedagogiky. Například třídnické hodiny některé pedagogy stresují, protože se cítí nedostatečně vybaveni: „Nikdo mne interaktivní výuce neučil“; „Nikdo mně nikdy nepředal metodiku ohledně klíčových kompetencí, OSV³¹ apod.,³² „Mám mezery v měkkých dovednostech (komunikace, sebereflexe, řešení problémů a kreativní přístup atd.)“. **Ukázalo se, že pedagogové mají i nečekané mezery v tzv. tvrdých dovednostech (hard skills) jako např. orientace v základních dokumentech školy (ŠŘ, RVP, ŠVP)³³, organizační struktura školy apod. Někteří pedagogové těžko přijímají nové a nejsou ochotni na sobě pracovat.** I přes vytvořenou nabídku např. volného kontinuálního vzdělávání ve zmíněných dovednostech nad rámec již pevně nastavených podpůrných opatření (schůzky, pravidelné porady, spoluúčast na hodinách, metodika na míru, individuální

31 Osobnostně-sociální výchova.

32 K tomu podotkneme, že jeden z pracovníků projektu ZIP u řady učitelů, kteří si takto stěžovali na nedostatečnou přípravu, zjistil, že ve skutečnosti absolvovali desítky hodin kursů a tréninků na dané téma.

33 Školní řád, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program.

konzultace atd.), která by reagovala přesně na potřeby pedagogů, někteří učitelé o ni neměli zájem (nejčastěji z časových důvodů). **Tedy cesta k tíženému výsledku je zejména v přípravě pedagogů na pedagogických fakultách a u stávajících pedagogů [je zodpovědnost] na vedení školy (vytýčení cíle v přístupu k učitelům).**“

5.8. Legislativní zakotvení

5.8.1. Přehled právních předpisů upravujících pedagogické pracovníky

- § 16, 21 odst. 1 písm. f), 116, 121 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“)
- vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen „Ministerstvo“ nebo „MŠMT“)
- vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“)
- vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě

5.8.2. Popis stávající úpravy pedagogických pracovníků

Zákon o pedagogických pracovnících upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém, přičemž se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb. Pedagogickým pracovníkem dle ust. 2 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. V odstavci druhém citovaného ustanovení pak citovaný zákon taxativním výčtem vymezuje, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, přičemž uvádí tyto pracovníky: a) učitel, b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, c) vychovatel, d) speciální pedagog, e) psycholog, f) pedagog volného času, g) asistent pedagoga, h) trenér, i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a j) vedoucí pedagogický pracovník. Citovaný zákon dále definuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (ust. § 3), kterými jsou plná způsobilost k právním úkonům (resp. k právnímu jednání), odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Zákon o pedagogických

pracovnících pak u jednotlivých pedagogických pracovníků detailně definuje získávání odborné kvalifikace. Další vzdělávání pedagogických pracovníků a kariérní systém pedagogických pracovníků pak upravuje vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Z výše uvedeného vyplývá, že stávají právní úprava s institutem sociálního pedagoga, jakožto pedagogického pracovníka vůbec nepracuje. Absence zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky se promítá i do nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, které v rámci dílu výchova a vzdělávání pracuje pouze s pojmy „učitel“, „vychovatel“, „speciální pedagog“.

Školský zákon v ustanovení § 21 odst. 1 písm. f) zakotvuje obecné právo všech žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle školského zákona. V ustanovení § 16 odst. 1 pak školský zákon vymezuje dítě (resp. žáka a studenta) se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým rozumí osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. V odst. 6 citovaného ustanovení pak mimo jiné školský zákon takovým osobám zaručuje speciální právo na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

Vymezení činnosti školského poradenského zařízení je uvedeno v ust. § 116 školského zákona, který uvádí, že školské poradenské zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Pokud jde o typy školských zařízení a podrobnosti o obsahu a rozsahu jejich činnosti, organizaci a podmínkách provozu školský zákon v ust. § 121 odst. 1 předpokládá, že Ministerstvo vydá prováděcí právní předpis, který výše uvedené upraví. Tímto předpisem je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která vymezuje, jaké poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Poradny poskytují dle citované vyhlášky (ust. § 5 odst. 1) služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Obsah činnosti poraden je dále specifikován v dalších odstavcích citovaného ustanovení. Poradna mimo jiné provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává odborné posudky a návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro školy a školská zařízení, včetně posudků pro účely uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky a jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce maturitní zkoušky, poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky, poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků, poskytuje metodickou podporu škole a prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.

Z ust. § 7 citované vyhlášky pak vyplývá, že ředitel školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Citovaná vyhláška však předpokládá, že poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Pokud jde o obsah poradenských služeb, tyto jsou dle ust. § 7

citovaného zákona zaměřeny například na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění, odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, průběžnou a dlouhodobou péčí o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytváření předpokladů pro jejich snižování a metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy. V příloze č. 3 k citované vyhlášce označené jako Standardní činnosti školy je vymezena standardní činnost jednotlivých pracovníků podílejících se poradenské činnosti, a to konkrétně výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Dle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření (blíže viz ust. § 1 odst. 1 citované vyhlášky). V případě vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se využívají pouze vyrovnávací opatření, kterými se rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením (blíže viz ust. § 1 odst. 2 citované vyhlášky). Za žáka se sociálním znevýhodněním se považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (blíže viz ust. § 1 odst. 6 citované vyhlášky). V ust. § 7 pak citovaná vyhláška vymezuje hlavní činnosti asistenta pedagoga, kterými jsou mimo jiné pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí a pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku. Podpůrná opatření se v případě žáků se sociálním znevýhodněním nevyužívají.

Z výše uvedeného přehledu je zřejmé, že stávající právní úprava institut sociálního pedagoga jakkoliv neupravuje. Jak zákon o pedagogických pracovnících definující pedagogické pracovníky, tak navazující vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních vymezující poskytování poradenských služeb s institutem sociálního pedagoga npracují. Zákon o pedagogických pracovnících při vymezování požadované odborné kvalifikace např. u vychovatele uvádí vzdělávání v oboru sociální pedagogiky, pojem sociální pedagog však nepoužívá. Sociální pedagogika je disciplínou, která se zaměřuje na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti. Obsah služeb, které by realizoval sociální pedagog, je pouze částečně shodný s vymezením činnosti výchovného poradce, školního metodika prevence, školního speciálního pedagoga či asistenta pedagoga, nicméně nezahrnuje je v plném rozsahu.

5.8.3. Právní předpisy – citace jednotlivých ustanovení

- § 16 školského zákona

„Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

(5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.

(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.

(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.

(8) Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzděláváni jinak. Příprava na vzdělávání dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem se může poskytovat v přípravném stupni základní školy speciální.

(9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

(10) Ke zřízení jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy podle odstavce 8 a ke zřízení funkce asistenta pedagoga podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem či registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu. “

§ 21 školského zákona

„Práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků

.....

f) na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle tohoto zákona.

(2) Práva uvedená v odstavci 1 s výjimkou písmen a) a d) mají také zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků. “

• § 116 školského zákona

„Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi. Za školské poradenské zařízení se pro účely tohoto zákona považuje také středisko výchovné péče, a to v rozsahu jeho činností stanovených zvláštním právním předpisem. “

• § 121 školského zákona

„(1) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem typy školských zařízení a podrobnosti o obsahu a rozsahu jejich činnosti, organizaci a podmínkách provozu, kritéria pro zařazování nebo umístování dětí, žáků a studentů, popřípadě dalších uživatelů služeb, nebo ukončení umístění, o podmínkách, za nichž lze školské služby poskytovat veřejnosti, a o podmínkách úhrady za školské služby a o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, s výjimkou středisek výchovné péče. “

• § 5 a 7 vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

„§ 5

Poradna

(1) Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.

(2) Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické

osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních.

(3) *Poradna:*

a) *zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu; doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření, zařazení do vzdělávacího programu přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáka, případně zařazení do školy a třídy odpovídající vzdělávacím potřebám žáka; spolupracuje při přijímání žáků do škol; provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,*

b) *zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává odborné posudky a návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro školy a školská zařízení, včetně posudků pro účely uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky a jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce maturitní zkoušky,*

c) *poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky, poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků,*

d) *poskytuje metodickou podporu škole,*

e) *prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.“*

„§ 7

Škola

(1) *Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.*

(2) *Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na:*

a) *prevenci školní neúspěšnosti,*

b) *primární prevenci sociálně patologických jevů,*

c) *kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,*

d) *odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,*

e) *péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,*

f) *průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytváření předpokladů pro jejich snižování a*

g) *metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.“*

- **§ 1 a § 7 vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb., o vzdělávání**

dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

„§ 1

(1) *Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.*

(2) *Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga²). Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.*

(3) *Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb¹), zajištění služeb asistenta pedagoga²), snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.*

(4) *Podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků.*

(5) *Za žáky s těžkým zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky považují žáci s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepi, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření.*

(6) *Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“*

• § 1- 2 zákona o pedagogických pracovnících

„§ 1

Předmět a rozsah úpravy

(1) *Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém.*

(2) *Tento zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení (dále jen "škola"), a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.*

§ 2

Pedagogický pracovník

(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává

- a) učitel,*
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) vychovatel,*
- d) speciální pedagog,*
- e) psycholog,*
- f) pedagog volného času,*
- g) asistent pedagoga,*
- h) trenér,*
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,*
- j) vedoucí pedagogický pracovník. “*

- nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě

„Díl 2.16 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

2.16.01 UČITEL	8-14
2.16.02 VYCHOVATEL	8-12
2.16.03 SPECIÁLNÍ PEDAGOG	11-13
2.16.04 PEDAGOG VOLNÉHO ČASU	8-13
2.16.05 ASISTENT PEDAGOGA	4-9
2.16.06 AKADEMICKÝ PRACOVNÍK	12-15
2.16.07 METODIK PRO VZDĚLÁVÁNÍ	12
2.16.08 LEKTOR - INSTRUKTOR	6-12“

5.9. Definice sociálního znevýhodnění a identifikace znevýhodněných dětí

Protože, jak jsme již několikrát zmínili, stojí za zadáním přítomné studie záměr zavést pozici sociálního pedagoga mimo jiné jako **opatření na podporu inkluze a zlepšení vzdělávacích šancí sociálně znevýhodněných dětí**, pojednáme nyní podrobně o tom, jak sociální znevýhodnění ve vzdělávání chápeme, a jak pomocí statistické analýzy zjišťujeme jeho výskyt na území státu. Z této metodiky pak vycházíme při identifikaci území, která považujeme ve vztahu k fenoménu sociálního znevýhodnění za prioritní.

5.9.1. Sociální znevýhodnění dle legislativy

Vzhledem k zadání studie se budeme v následujícím textu zabývat pouze dětmi ohroženými sociálním znevýhodněním a ne všemi dětmi, které dle legislativy mají speciální vzdělávací potřeby.

Žákem se sociálním znevýhodněním se, dle školského zákona, rozumí zejména žák:

a) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině),

b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka,

c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených,

d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.

e) u něhož byla nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

f) má postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Z výše uvedené definice je patrná inklinace k posuzování sociálního znevýhodnění perspektivou materiálního zabezpečení, sociální patologie, případně národnostně – etnickým původem. Kritérium neznalosti úředního jazyka je používáno i v jiných zemích, jako například v Německu, Lichtenštejnsku (viz kap. 6). Nicméně ostatní kritéria, o schopnosti rodiny podporovat dítě ve vzdělávání, příliš nevypovídají. Český vzdělávací systém je, ve srovnání se zahraničím, specifický vysokou mírou spoluodpovědnosti za vzdělávání dítěte, přenášené na rodinu. Typickým rysem je přístup k institutu domácích úkolů, kdy rodina bere jako otázku prestiže, aby dítě mělo domácí úkoly správně, což v konečném důsledku posiluje hendikep na straně rodičů s nižším vzděláním.

Z výše uvedených důvodů, v rámci analýzy definujeme pojem sociálního znevýhodnění částečně odlišně a zákonná definice pro další úvahy není klíčová.

5.9.2. Sociální znevýhodnění dle výkladové praxe

Tato definice vychází z mnohaleté praxe sítě vzdělavatelů a sociálních pracovníků několika spolupracujících neziskových organizací.

Navrhli jsme definiční obor skutečností, které jednotlivě nebo kumulativně zakládají důvod považovat dítě za sociálně znevýhodněné, respektive sociálním znevýhodněním ohrožené, ve vztahu k procesu vzdělávání:

- a) absence ohrožující prospěch žáka – neomluvené absence, opakované krátkodobé – zejména páteční a pondělní absence, neúčast na odpoledním vyučování
- b) potíže s porozuměním vyučovacímu jazyku v mluvené nebo písemné formě, velmi špatný písemný projev (nejde o vzhled písma)
- c) výchovné problémy - snížená známka z chování, dohled kurátorů OSPOD
- d) horší rodinné a sociální zázemí – nepodnětné prostředí, špatná domácí příprava, rodiče nekomunikují se školou, nepravidelná účast rodičů na třídních schůzkách bez domluvené náhrady, ohrožení sociálně-patologickými jevy, absence pomůcek
- e) výrazné prospěchové potíže, opakování ročníku
- f) špatná finanční situace – dítě nemá potřebné pomůcky, neúčastní se zpoplatněných školních aktivit, u studentů SŠ hrozí předčasné ukončení vzdělávání, apod.

5.9.3. Sociální znevýhodnění jako analytická kategorie

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, pojem sociální znevýhodnění budeme interpretovat na jiných základech, než jak je definován ve školském zákoně. Vzhledem k již zmíněnému přenesení odpovědnosti na rodinu dítěte spatřujeme klíčový faktor ve vzdělání rodičů, respektive matky, jelikož ta se obvykle s dítětem na výuku připravuje. Dle obecné sociologické teorie má vzdělání rodičů zásadní vliv na vzdělání jejich dětí. Dítě vysokoškolsky vzdělaných rodičů má statisticky významně vyšší pravděpodobnost, že dosáhne vysokoškolského titulu, než dítě rodičů se základním vzděláním.

K indikaci sociálně znevýhodněné populace se nejčastěji v Česku používají data o vyplacených sociálních dávkách, nápadu trestné činnosti, popřípadě jsou používány statistiky o nezaměstnanosti, apod. Ve všech těchto případech přitom hraje významnou roli lidský faktor v podobě pracovníka úřadu práce, policisty a dalších. To z analytického hlediska významně snižuje relevanci dat ve vztahu k jevu sociálního znevýhodnění.

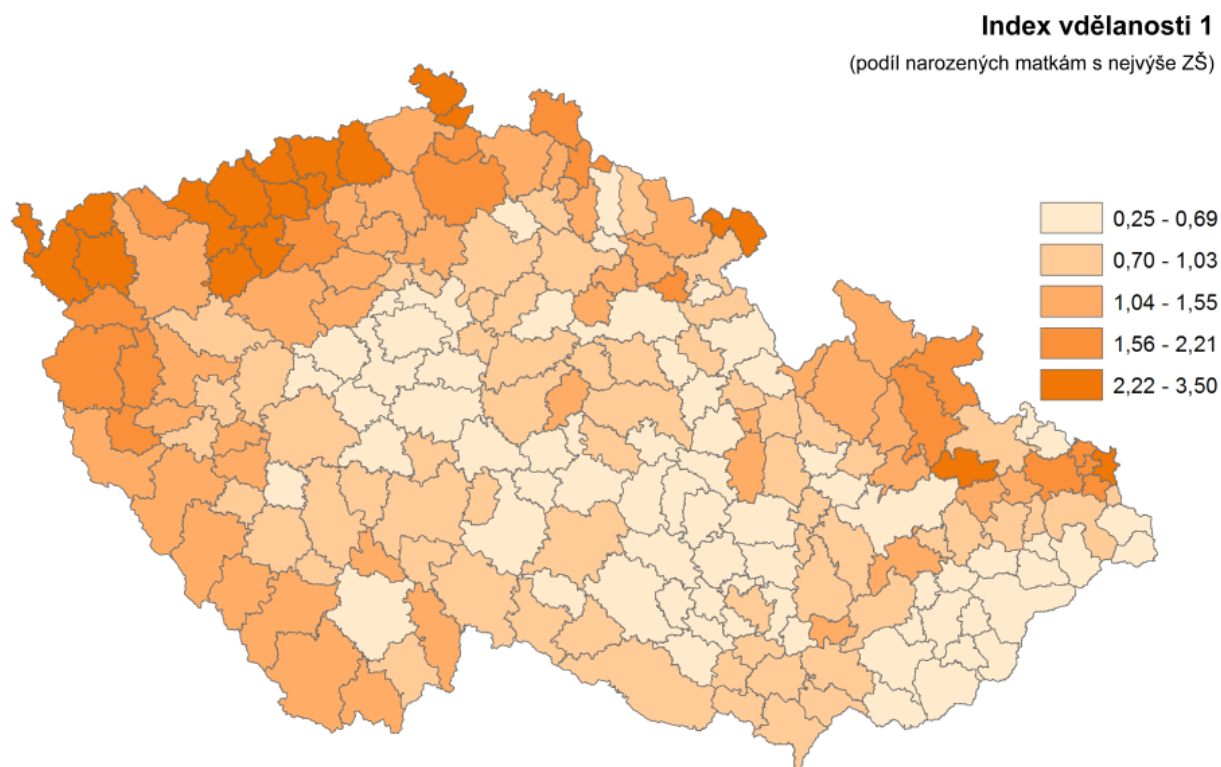
Indikátory mají sloužit k porovnávání míry sociálního znevýhodnění mezi jednotlivými regiony. Intenzita znevýhodnění se přitom nedotýká pouze omezené lokální populace, ale zásadním způsobem ovlivňuje i fungování standardních institucí jako je policie, obecní úřady, úřady práce, atd. V případě nápadu trestné činnosti se většinou přepokládá, že tam, kde je nápad vyšší, je situace horší, a naopak. Pokud však připustíme, že se někteří policisté dopouštějí korupčního jednání a toto korupční jednání se děje častěji v deprimovanějších regionech, pak může nastat zdánlivě absurdní situace, že v silně deprimované lokalitě je nápad nízký, jelikož se policisté nechají uplatit, zatímco tam, kde se uplatit nenechají, je nápad trestných činů vyšší.

Analogické to může být v případě pracovníků úřadu práce při výplatě dávek pomoci v hmotné nouzi. Tyto dávky nejsou srovnatelně transparentní jako dávky státní sociální podpory a posouzení konkrétního pracovníka hraje významnou roli. Navíc dávky jsou vypláceny na základě podaných žádostí, takže je třeba jisté kompetence při získání dávky jak PHN tak i SSP. Ti, kteří jsou na tom nejhůře, a ani nepožádají o dávku, ze statistik vypadávají.

Naproti tomu údaje o vzdělání rodičů dětí můžeme čerpat z dat o narozených, kdy je u každého narozeného dítěte evidována řada informací o rodině dítěte. Kromě dosaženého vzdělání otce a matky to je věk matky, rodinný stav, počet dětí, apod. Lékař přitom není nijak motivován uvádět zkreslené informace, a proto představuje z analytického hlediska tato databáze takřka ideální zdroj poznání.

Základním indikátorem je podíl dětí narozených matkám s nejvýše základním vzděláním. Tato kategorie obsahuje jak matky s ukončeným, tak neukončeným základním vzděláním. Ačkoli data o narozených jsou dostupná za jednotlivé obce, díky kolísavým hodnotám u menších územních jednotek jsme se rozhodli používat jako základní jednotku obci s rozšířenou působností (ORP). Těch je v Česku téměř 210 a zároveň v každém ORP se ročně narodí dostatečné množství dětí, aby hodnoty příliš nekolísaly. Použití dat o narozených nám zároveň umožňuje ve vztahu ke školní populaci realizovat generační analýzu, kdy můžeme přibližně sledovat počet dětí a vzdělanostní úroveň jejich rodičů v jednotlivých ročnících.

Mapa 5.1.: Index vzdělanosti 1 (odchylky hodnot za ORP od průměrné hodnoty za Česko)

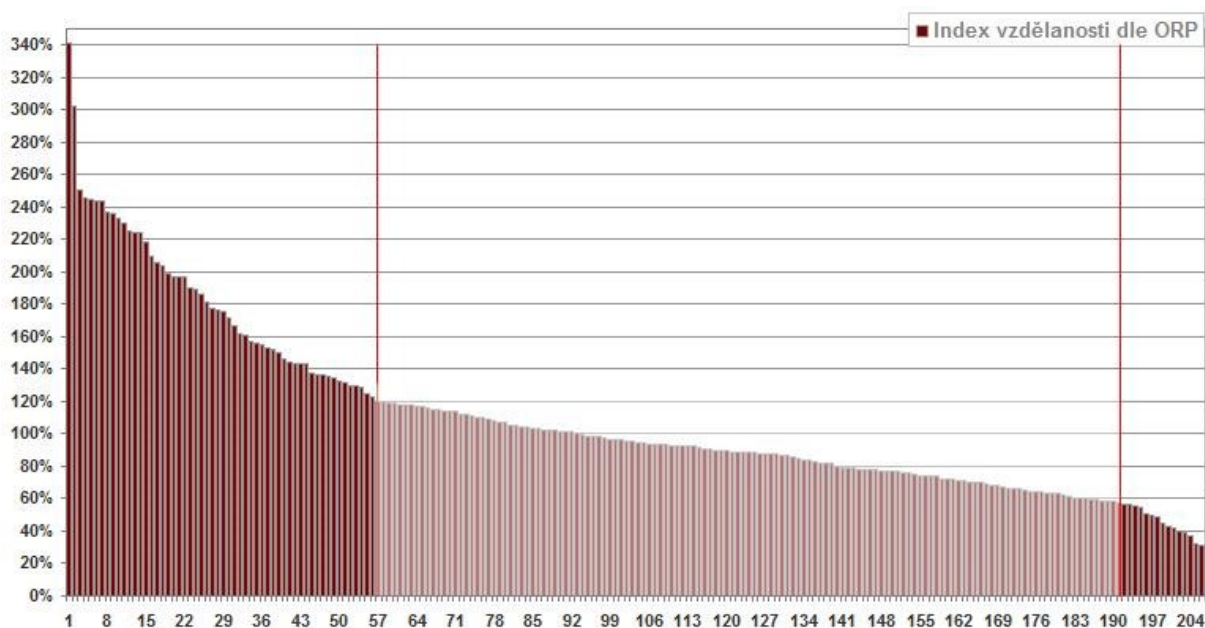


Zdroj: ČSÚ, data o narozených v roce 2013

Pozn.: Největší podíl vykazuje dlouhodobě Bílina, kde se narodí přibližně 35% ze všech dětí matkám s nejvýše základním vzděláním. Průměrná hodnota za Česko je cca 10 %

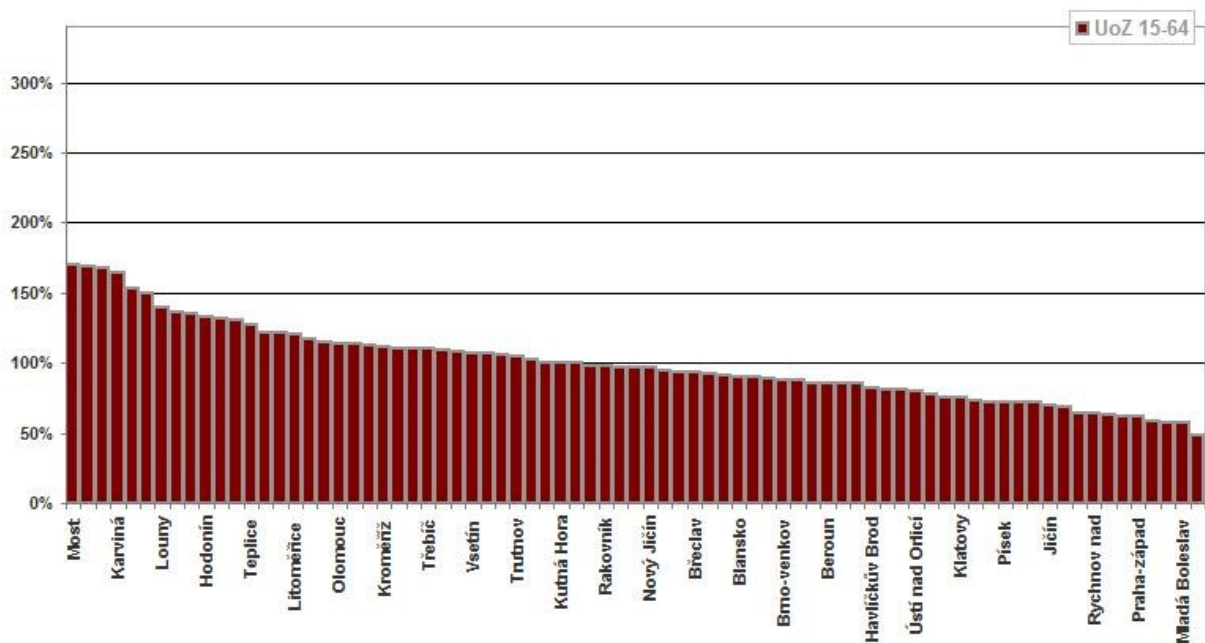
Zvolený indikátor (Mapa 1) je zajímavý také tím, že mezi jednotlivými ORP silně diferencuje (viz Graf 1). Zatímco zde se rozpětí hodnot pohybuje od 0,25 po 3,4 násobek průměrné hodnoty, v případě indikátorů pracujících s daty o nezaměstnanosti či dávkových systémech se diferenciací pohybuje od 0,5 po 1,8 násobek. Index vzdělanosti tak poukazuje na větší rozdíly mezi jednotlivými ORP, což více odpovídá reálné situaci.

Graf 5.3.: Diferenciace hodnot Indexu vzdělanosti 1 mezi jednotlivými ORP



Zdroj: ČSÚ, data o narozených v roce 2013

Graf 5.4.: Diferenciace hodnot Indexu uchazečů o zaměstnání mezi jednotlivými okresy



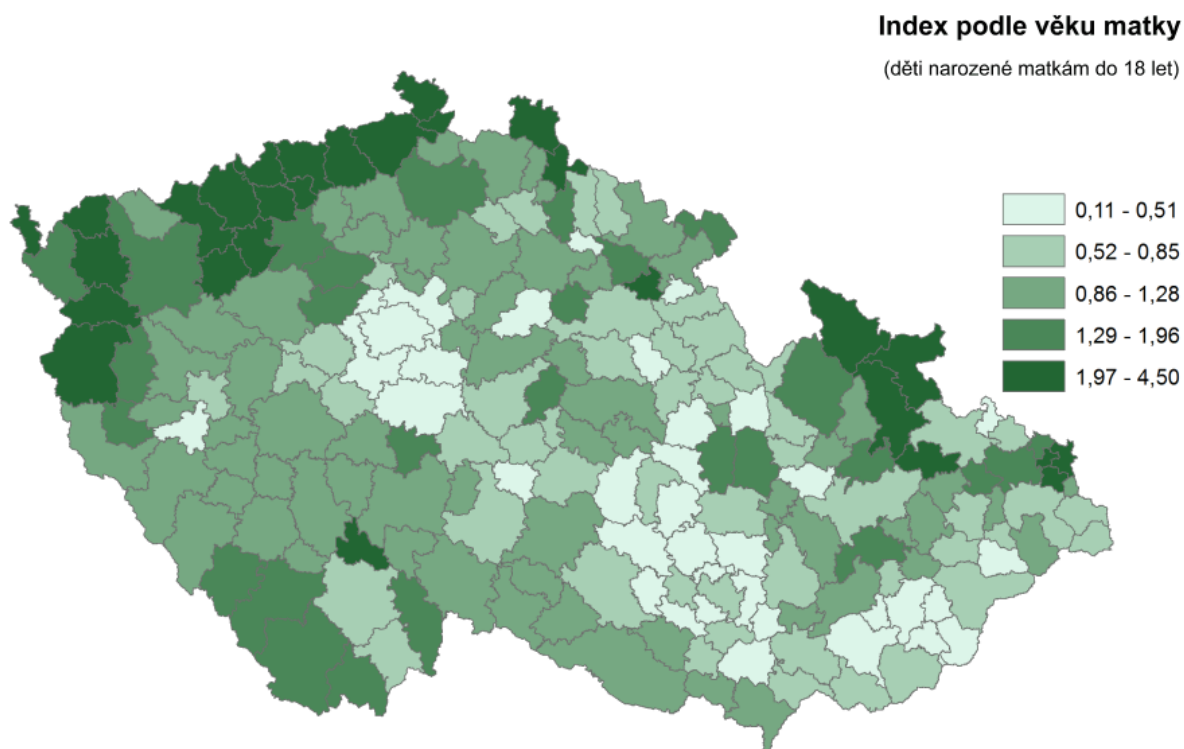
Zdroj: MPSV 2013

Pozn.: Index UoZ vyjadřuje podíl uchazečů o zaměstnání vůči ekonomicky aktivní populaci, respektive vůči populaci, která se může registrovat na ÚP jako uchazeč o zaměstnání. Regionální odlišnosti mohou být ovlivněny lokálním přístupem pracovníků ÚP

Kromě samotné vzdělanosti matek narozených dětí můžeme použít k identifikaci sociálního znevýhodnění i doplňující indikátory, jako je nízký věk matky (podíl dětí narozených matkám ve věku 12 až 18) nebo nízké

vzdělání matky v kombinaci s větším počtem dětí (4 a více dětí). Vzhledem k nízkým hodnotám obou zmíněných doplňkových indikátorů je však komplikované jejich samostatné použití, proto je zde indikátor věku matky uveden spíše pro informaci. Nicméně pouhým vizuálním pozorováním můžeme sledovat podobnost výsledků s indexem vzdělanosti.

Mapa 5.2.: Index věku matky (odchylky hodnot za ORP od průměrné hodnoty za Česko)



Zdroj: ČSÚ, data o narozených v roce 2013

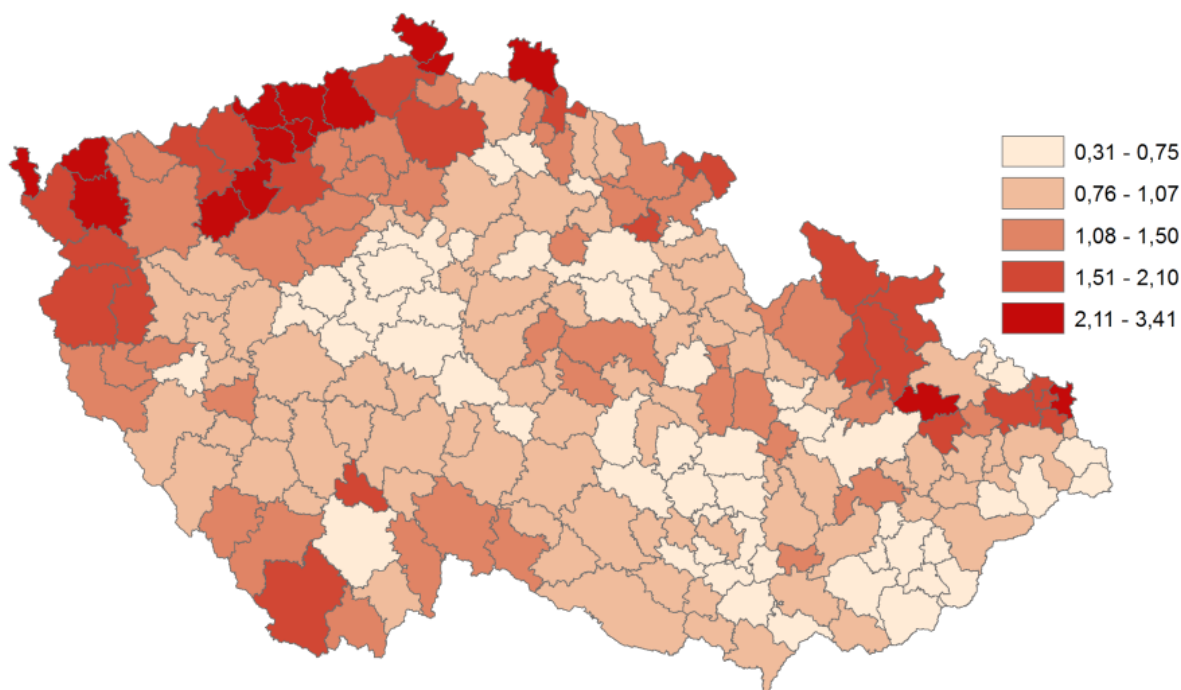
Pozn.: Největší podíl vykazuje dlouhodobě Bilina, kde se narodí přibližně 4,5 % ze všech dětí matkám ve věku 12 až 18 let. Průměrná hodnota za Česko je cca 1,4 %

Z obou map je patrná nejhorší situace, pokud jde o problém sociálního znevýhodnění, na severozápadě Čech včetně Liberecka a na severní Moravě. Tyto výsledky odpovídají reálnému výskytu sociálně vyloučených lokalit a obecné distribuci chudoby v regionech Česka. Mezi horší regiony patří také jihozápad, zvláště pak Tachov, Stříbro, Týn nad Vltavou a víceméně celé šumavské pohraničí. Ve východních Čechách horších hodnot dosahují ORP Broumov, Jaroměř a Nový Bydžov. Až na jednu výjimku, kterou tvoří Ústí nad Labem, dosahují všechna ORP v nichž se nachází krajské město relativně dobrých hodnot, a to včetně Karlových Varů, Ostravy, Liberce apod.

Z výše uvedených indexů, tedy vzdělání a věku matek narozených dětí, je sestaven souhrnný index. Tento souhrnný index ještě více extremizuje hodnoty mezi jednotlivými ORP a vytváří z analytického hlediska plastický obraz odlišností regionů z hlediska socioekonomických charakteristik. Z mapy jsou zároveň patrné hranice bývalých okresů, které se v rámci vzniku VUSC (vyšší územně - samosprávné celky) rozdělily na jednotlivé ORP (např. Tachov, Domažlice, apod.). Nástupnické ORP, dříve sdružené v jednom okrese, vykazují často blízké hodnoty.

Mapa 5.3.: Souhrnný index

Souhrnný Index sociálního znevýhodnění



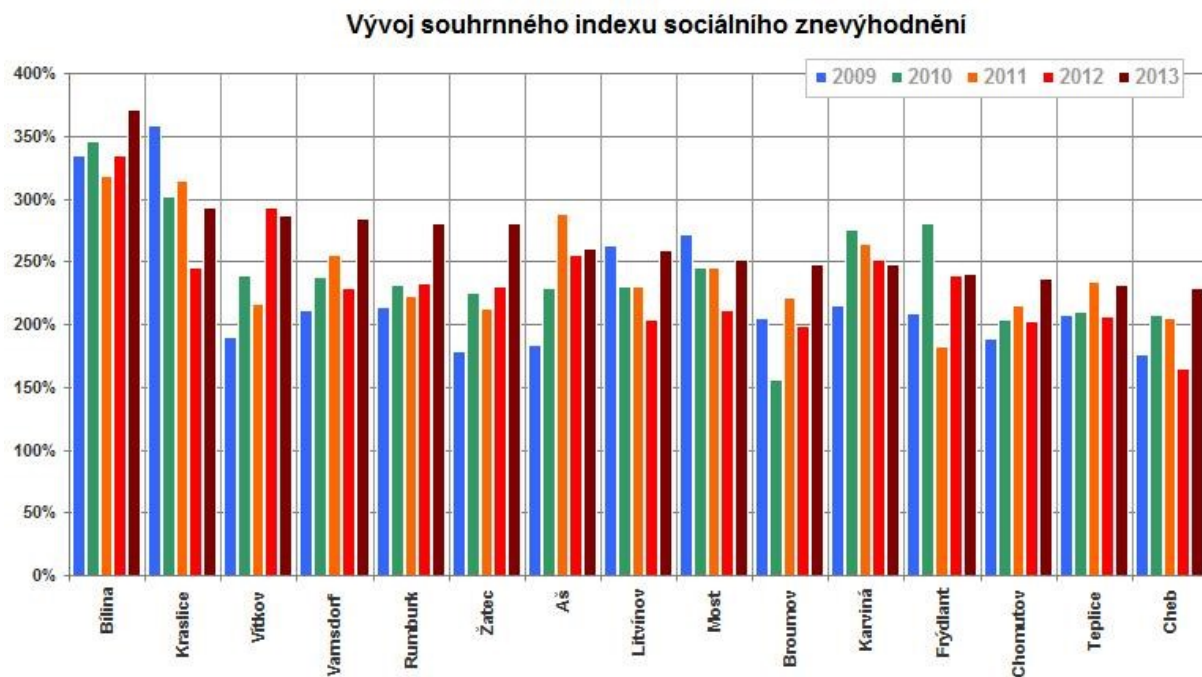
Zdroj: ČSÚ, data o narozených v roce 2013

Stejně jako u předchozích map, i zde vychází jako nejohroženější region Česka severozápad od Šluknovska po Aš, a to jak koncentrací sociálního znevýhodnění, tak i rozlohou. Dalšími zasaženými regiony pak jsou severní Morava a Slezsko, případně Českokrumlovsko. Na severovýchodě Čech je situace rozmanitější a nejvyšších hodnot dosahuje pouze ORP Frýdlant. Zajímavá situace je v Českých Budějovicích, kde samotné město vykazuje nejnižší hodnoty, ale dvě sousední ORP (Český Krumlov a Týn nad Vltavou) vykazují hodnoty nadprůměrné. V podobné situaci je i ORP Olomouc, která vykazuje nejnižší hodnoty, ale v těsném okolí jsou regiony z opačného spektra. Sousední ORP Vítkov dokonce vykazuje hodnoty z nejvyššího pásma a jen o něco nižší hodnoty vykazuje ORP Odry.

Pokud bychom se na problematiku sociálního znevýhodnění regionů podívali z longitudinální perspektivy, pak můžeme z grafu níže pozorovat zhoršování situace ve většině nejohroženějších regionů. Obce můžeme dle vývoje rozdělit do tří kategorií:

- a) **Dlouhodobé zhoršování situace** – sem bychom zařadili Vítkov, Varnsdorf, Rumburk, Žatec, Aš, Broumov. V těchto ORP můžeme pozorovat, byť s občasnými výkyvy, rostoucí míru sociálního znevýhodnění.
- b) **Dlouhodobé zlepšování či stagnace se skokovým zhoršením v roce 2013** – tento vývoj je charakteristický pro Bílinu, Kraslice, Litvínov, Most, Chomutov, Teplice a Cheb.
- c) **Zlepšování či stagnace** – Karviná, Frýdlant

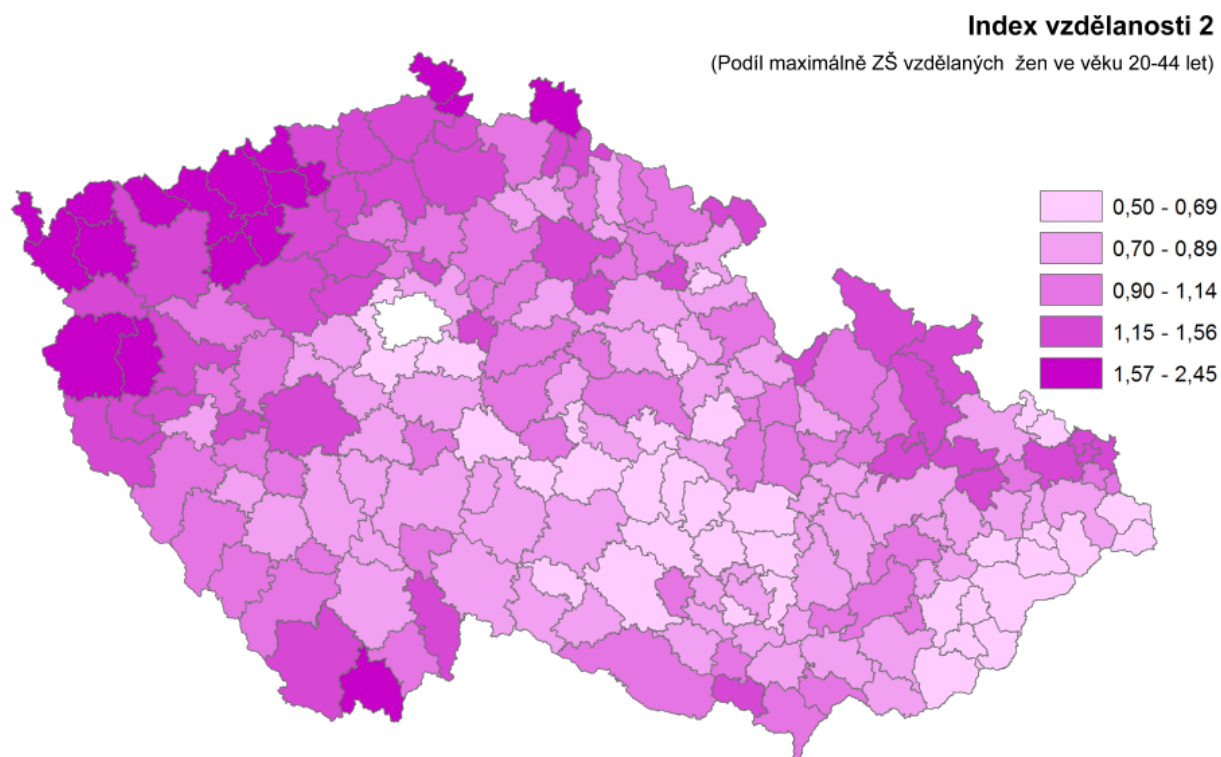
Graf 5.5.: Vývoj míry znevýhodnění nejpostiženějších obcí ORP dle souhrnného indexu



Zdroj: ČSÚ, data o narozených v roce 2013

Některé ORP mohou vykazovat nižší stabilitu vývoje, což je většinou způsobeno celkovým počtem obyvatel. Větší ORP většinou vykazují větší stabilitu z hlediska vývoje hodnot než menší ORP. To se týká například Kraslic či Frýdlantu.

Mapa 5.4.: Alternativní pohled na sociální znevýhodnění dle vzdělanosti zjištěné v rámci SLDB



Zdroj: ČSÚ, SLDB 2011

Pozn.: v mapě nejsou zaneseny údaje za Prahu

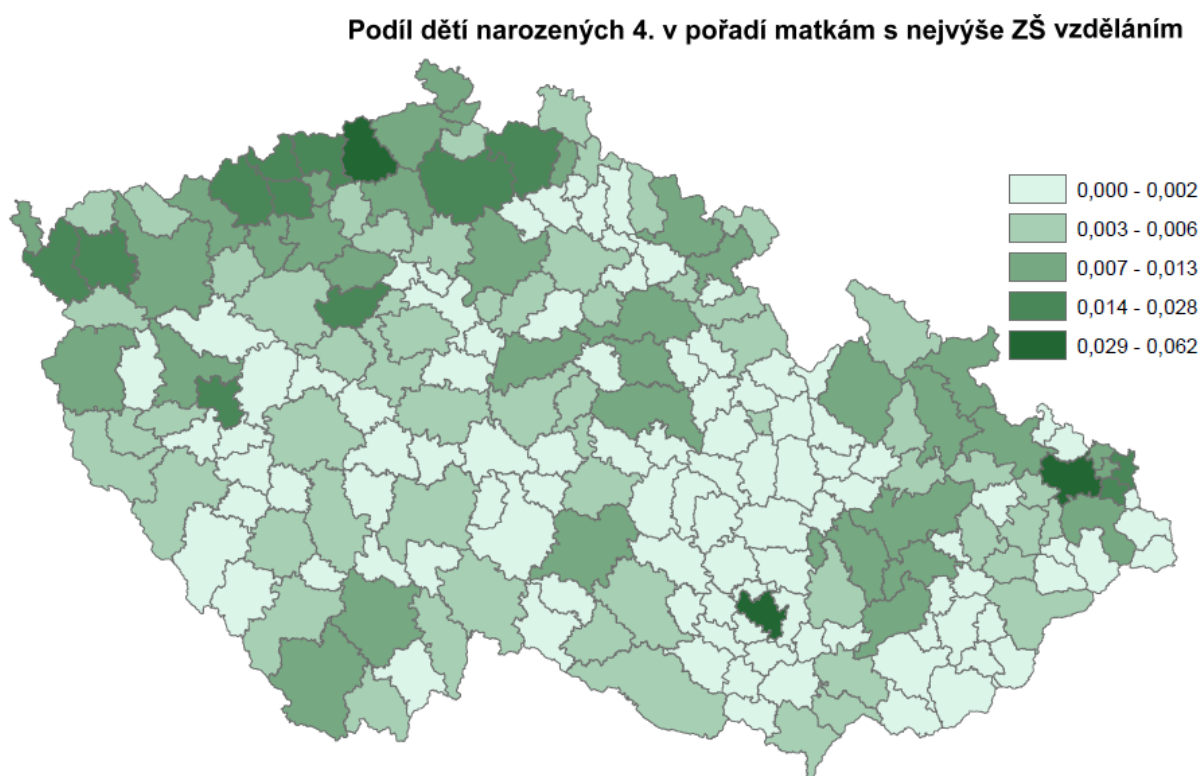
Trochu jiný pohled na sociální znevýhodnění nám přinášejí údaje o nejvýše základním vzdělání žen ve věku 20 až 44 let. Věková kategorie je záměrně zúžena z důvodu, aby data neovlivňovala obecně nižší úroveň dosaženého vzdělání u vyšších ročníků, kde míra vzdělání neindikuje socioekonomický status v takové míře, jako to je u mladších generací. Hlavním rozdílem pak je, že se jedná o všechny ženy, nejen o ženy, které ve sledovaném období porodily dítě. Oproti indexu vycházejícího z dat o narozených tento celkově méně diferencuje mezi regiony, ale těžiště identifikovaných regionů se nacházejí ve stejných oblastech. Nejhomogennější a zároveň nejvíce znevýhodněná je oblast severozápadních Čech. V západních Čechách dosahuje nejvyšších hodnot znevýhodnění bývalý okres Tachov, dnes ORP Tachov a Stříbro, což opět odpovídá i ostatním analytickým pohledům. Na jihu Čech je zajímavé, že těžištěm znevýhodnění není ORP Český Krumlov, jak vyplývá ze souhrnného indexu, ale ORP Kaplice. To může částečně souviset s fenoménem prostituce, která souvisí s pohybem cizinců v pohraničí a ORP Kaplice protíná hlavní silnice vedoucí do Rakouska. Souvislost vyššího výskytu žen s nižším vzděláním a zároveň s nižší relativní porodností by mohla vysvětlovat i obdobnou situaci v ORP Mikulov, kde také vede hlavní silnice z Brna do Rakouska.

Ačkoli tento analytický pohled přináší zajímavé informace, vzhledem k sociálnímu znevýhodnění dětí předškolního a školního věku je však relevantnější původní pohled, který vychází z dat o narozených.

Posledním indikátorem sociálního znevýhodnění, který zde bude představen, je podíl dětí narozených jako čtvrtým v pořadí matkám s nejvýše základním vzděláním. Vzhledem k tomu, že jde o jev s relativně nízkým výskytem v populaci (1,6 % ČR, 2014), následující mapa zobrazuje údaje za tříletý interval, konkrétně za roky 2012 až 2014, tak, aby výsledky nezkreslovaly rozdíly v počtu obyvatel mezi jednotlivými ORP.

Abychom ověřili, že velikost ORP výsledky nezkrlesuje, provedli jsme korelační test.

Mapa 5.5.: Podíl dětí narozených 4. v pořadí matkám s nejvýše ZŠ vzděláním



Zdroj: ČSÚ, data o narozených v roce 2014

Ačkoli z prvního pohledu na mapu se může zdát, že výsledky zásadním způsobem ovlivňuje výše zmíněná velikost ORP (vysoké hodnoty ve většině krajských měst jako Ostrava, Brno, Plzeň, Ústí nad Labem, Liberec, Hradec Králové, Pardubice, České Budějovice), výsledek korelačního testu tuto závislost nepotvrdil a s hodnotou 0,2 se jedná o nízkou závislost.

Přesto představuje výsledek v některých městech překvapení. Zatímco republikový průměr se pohybuje kolem 1,6 % narozených dětí, v Ostravě se narodí více než 6 % dětí ženám s nejvýše ZŠ vzděláním ve 4. a vyšším pořadí. Jedná se o nejvyšší hodnotu v rámci Česka. V Ústí nad Labem se takových dětí narodí přes 4 % a v Brně 3,7 %. Ve středních Čechách nebývale vysoké hodnoty (1,5 %) dosahuje Kladno, což je v rámci celorepublikového srovnání lehce podprůměrná hodnota, ale přesto jde o 12. nejvyšší hodnotu. To do jisté míry odpovídá poznatkům z terénu, jelikož v Kladně se nachází jedna z nejpočetnějších chudinských subpopulací v rámci Česka.

Na základě podrobnější analýzy se zdá, že tento indikátor mírou zaostření identifikuje oblasti, kde se nacházejí početnější subpopulace charakteristické vysokou mírou sociálního znevýhodnění.

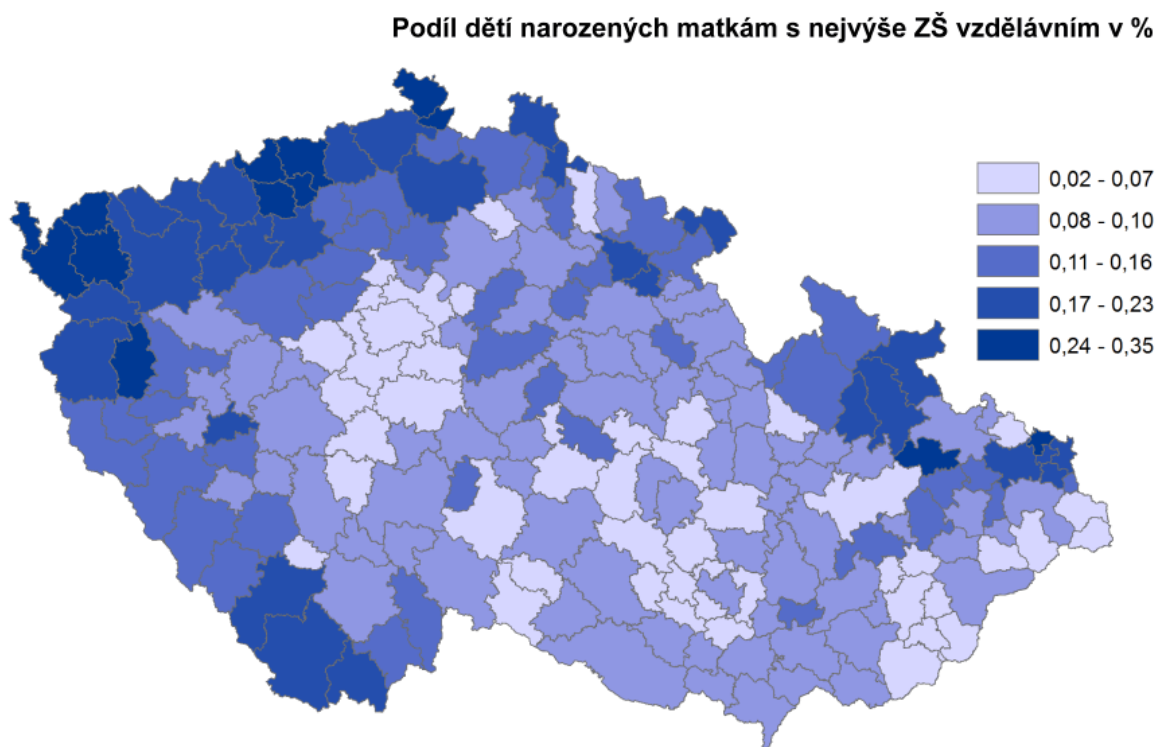
5.9.4. Globální versus lokální kontext

Všechny výše zmíněné indikátory porovnávají míru sociálního znevýhodnění v jednotlivých regionech z různých perspektiv. To je relevantní při formulování strategií na centrální či nadregionální úrovni s cílem zmírňovat rozdíly mezi regiony a identifikovat nejohroženější oblasti, ale plně to nevystihuje lokální

důsledky sociálního znevýhodnění. To je podstata rozdílu mezi globálním (nadregionálním, celorepublikovým) a lokálním (regionálním, obecním) kontextem.

Pokud vyjdeme z indikátoru porovnávacího podíl dětí narozených matkám s nejvýše základním vzděláním, tak v grafu níže můžeme snadno identifikovat oblasti, kde je situace nejhorší, a to i v rámci regionů, které celkově vykazují nadprůměrnou míru sociálního znevýhodnění.

Mapa 5.6.: Podíl dětí narozených matkám s nejvýše základním vzděláním

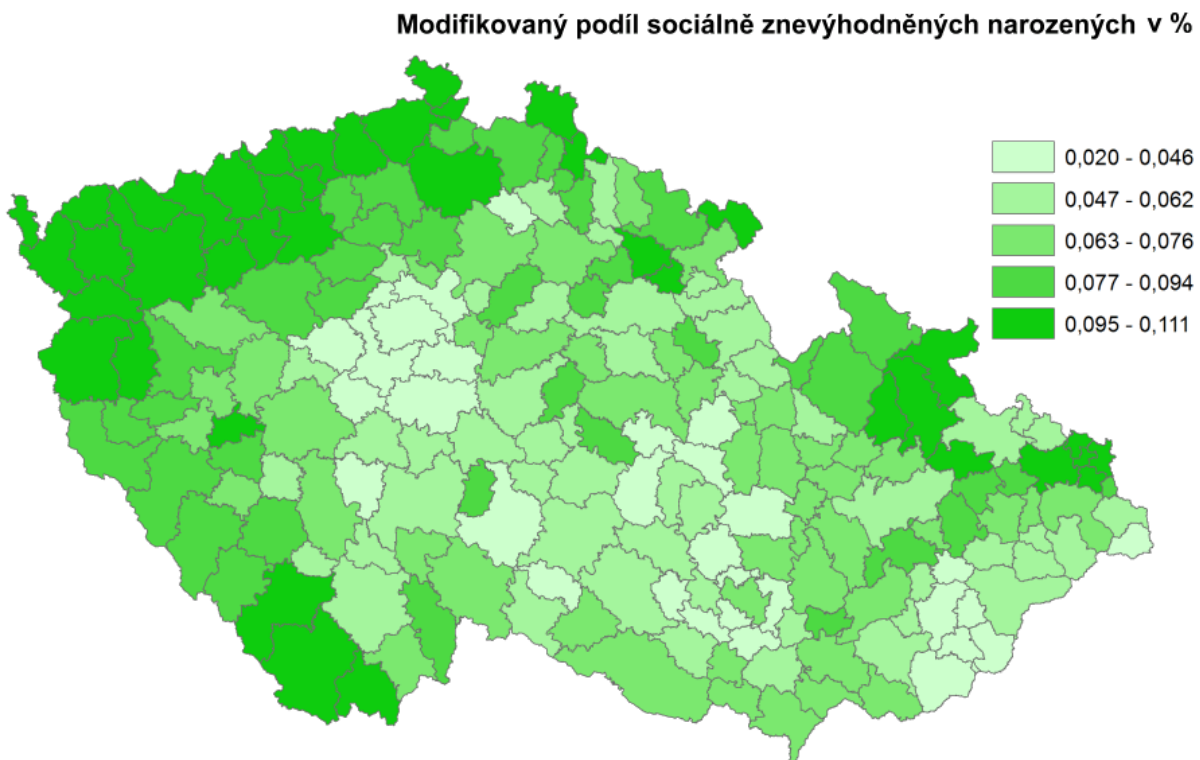


Zdroj: ČSÚ, data o narozených v roce 2013

Pokud však naším cílem bude snaha identifikovat počty dětí, které reálně potřebují podporu vedoucí ke zmírnění jejich vzdělávacího hendikepu, již se přesouváme z roviny analytické do roviny praktické, a proto je potřeba zohledňovat i vztah mezi intenzitou znevýhodnění a relativní četností výskytu příčinného jevu. Lze předpokládat, že hendikep dítěte, jehož matka má pouze základní vzdělání, bude jiný ve třídě, kde rodiče všech ostatních dětí mají minimálně středoškolské vzdělání, a ve třídě, kde třetina dětí se narodila matkám s nejvýše základním vzděláním. V takovém případě se nízké vzdělání rodičů de facto stává normou a míru hendikepu snižuje. Učitelé musí vzdělanostní zázemí žáků reflektovat jak při ukládání domácích úkolů, tak obecně při očekávání spoluúčasti rodiny na vzdělávání dětí, žáků. Primární, respektive zcela dominantní odpovědnost za vzdělávání dětí leží na bedrech samotných škol, což je i stav, který více odpovídá tomu, jak je z hlediska práva náš vzdělávací systém koncipován.

Při hledání vhodné funkce, která by tuto závislost (míra hendikepu versus výskyt jevu) zohlednila, jsme se opřeli i o expertní odhad lidí, kteří dobře znají situaci v jednotlivých regionech tak, abychom porovnali výsledky modifikace indikátoru. Nakonec byla zvolena přirozená exponenciální funkce, jejíž výsledek je možné vidět v následujícím grafu.

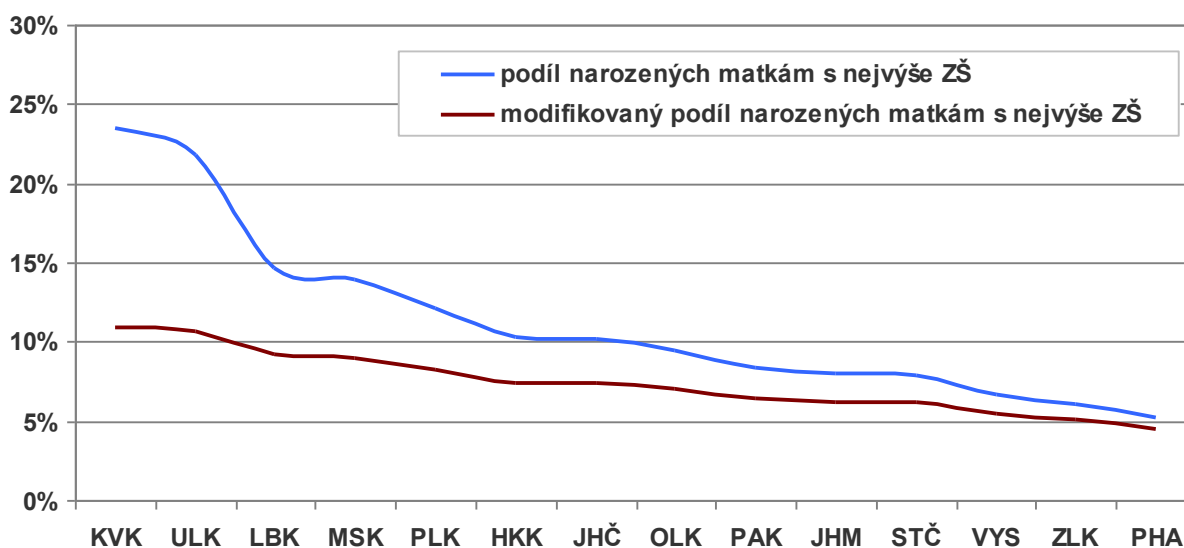
Mapa 5.7.: Podíl narozených dětí matkám s nejvýše ZŠ vzděláním upravený přirozenou exponenciální funkcí



Zdroj: ČSÚ, data o narozených v roce 2013, vlastní výpočty

Výsledkem je výrazně menší diference. Zatímco původní srovnání se pohybovalo v intervalu 2 % až 34 %, modifikované srovnání se pohybuje v intervalu 2 % až 11 % dětí narozených matkám s nejvýše ZŠ vzděláním. Přirozeným důsledkem nižší diference mezi regiony je vznik homogennějších oblastí. Z mapy zřetelně vyplývá, že celá oblast severu, severozápadu a velká část jihozápadu představují oblasti s nejvyšším podílem sociálně znevýhodněných dětí, byť tato míra znevýhodnění je nižší než v případě nemodifikovaného srovnání. Dle těchto výsledků se v Ústeckém a Karlovarském kraji rodí přibližně 10 % dětí sociálně znevýhodněných, přičemž celorepublikový průměr se pohybuje kolem 7 %.

Graf 5.6.: Srovnání podílu sociálně znevýhodněných dětí s modifikovaným podílem dle krajů



Zdroj: ČSÚ, data o narozených v roce 2013, vlastní výpočty

V grafu výše je znázorněn dopad modifikace pomocí přirozené exponenciální funkce na hodnoty podílu sociálně znevýhodněných dětí v krajském členění. Jednotlivé kraje jsou seřazeny dle míry znevýhodnění od kraje s nejvyšší hodnotou po kraj s nejnižší hodnotou. Ze srovnání je patrné, že modifikace nejvíce snížila hodnoty u Karlovarského a Ústeckého kraje. Tyto kraje před modifikací dosahovaly hodnot kolem 22 %, další kraj následuje s výrazným odstupem, kdy Liberecký kraj stejně jako Moravskoslezský kraj vykazovaly hodnoty podílu znevýhodněných kolem 14 %. Modifikace neměla vliv na pořadí krajů, ale pouze na intenzitu hodnot.

5.9.5. Etnická dimenze sociálního znevýhodnění

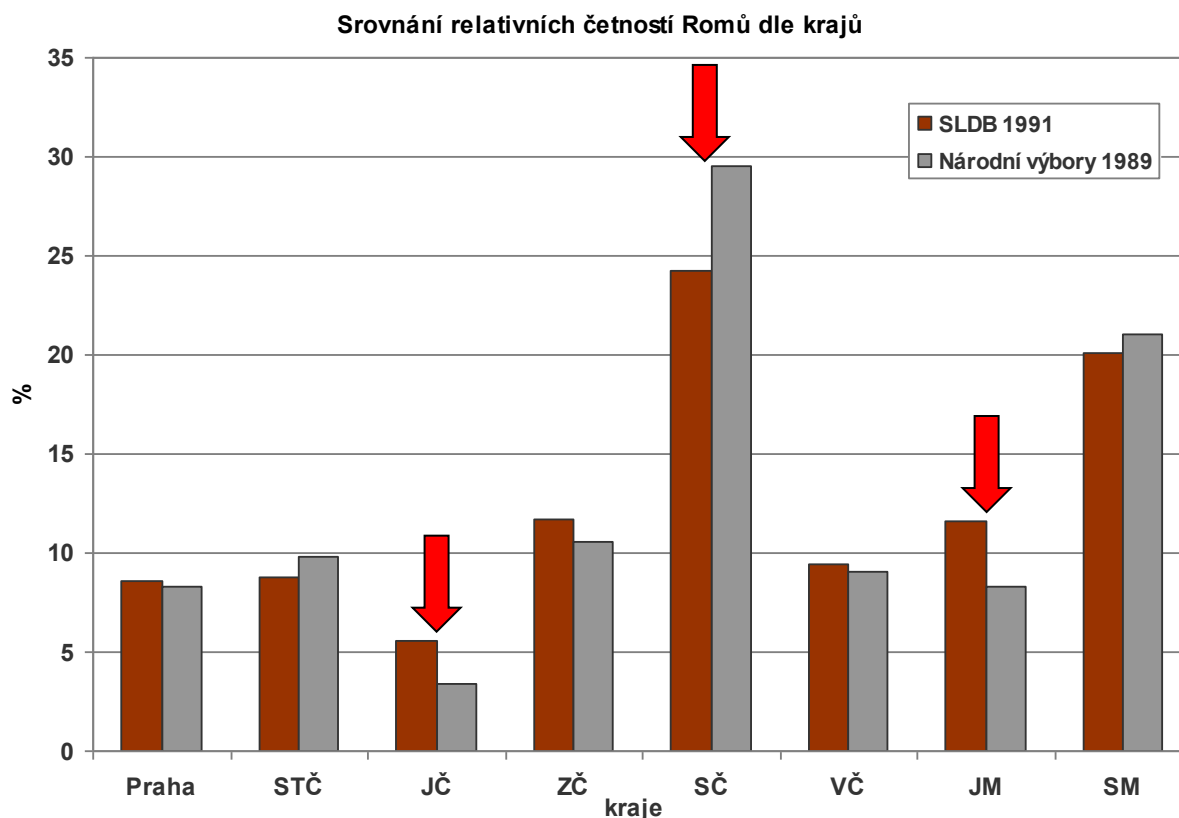
Ačkoli je vzhledem ke vzdělávacím perspektivám dětí klíčovým faktorem vzdělání rodičů, resp. vzdělání matky, je pravděpodobné, že docházka dětí do mateřské školy je ovlivněna i etnicitou rodičů, resp. skutečností, zda se jedná o Romy, či nikoli. Účast Romů na vzdělávání v rámci hlavního proudu je ožehavým společenským tématem, ať již se jedná o předškolní vzdělávání, docházku do zvláštních škol (dnes se jim říká ZŠ praktické) či předčasné ukončování vzdělávacích kariér. S odkazem na nemožnost Romy evidovat jsou údaje o Romech často účelově překrucovány dle cíle, který daný respondent zrovna sleduje. Čas od času se pak stává odhodlá k nějaké kvazi sčítací akci v podobě guerillového censu a tato data jsou následně interpretována jako jediná existující data o Romech. Při všech těchto pokusech je přitom pomíjen jeden ze zásadních zdrojů poznání, a tím je Sčítání lidu domů a bytů (SLDB). Od roku 1991 sice sčítání probíhá na dobrovolné bázi (na rozdíl od sčítání v letech 1970 a 1980), ale přesto se jedná o unikátní soubor dat a v následující kapitole se pokusíme prokázat jejich reprezentativnost.

Od roku 1989 již proběhla tři sčítání v letech **1991**, **2001** a **2011**. Postupně můžeme pozorovat snižující se počet lidí hlásících se k romské národnosti, přičemž za obyvatele romské národnosti budeme považovat ty, kteří si zvolili přímo romskou národnost, popřípadě uvedli jako rodný jazyk romštinu. V roce **1991** tyto dvě množiny tvořily **40.567 Romů**, v roce **2001** to bylo **28.820 Romů** a v roce **2011** již jen **17.334**. Přestože je patrný pokles vždy přibližně o 10 tisíc osob, pořád tato čísla představují dostatečný počet lidí pro hlubší

analýzy. Základním předpokladem pro další použití dat je, aby hodnoty nebyly zkresleny nějakým socioekonomickým faktorem, který by ovlivňoval ochotu se přihlásit k romské národnosti. Obecná shoda mezi odbornou veřejností panuje v tom, že romské subpopulace v jednotlivých krajích vykazují odlišné socioekonomické charakteristiky. Zatímco v oblastech jižní Moravy či jižních Čech žije dle předpokladů méně sociálně znevýhodněných Romů, naopak v Ústeckém, Karlovarském či Moravskoslezském kraji je problematika sociálního znevýhodnění obecně a mezi Romy obzvláště častějším jevem. Pokud by platilo, že otázka národní sebeidentifikace, která by vedla respondenta k volbě romské národnosti, se odvíjí od jeho socioekonomického statusu, resp. od vzdělání, pak bychom museli pozorovat výrazné rozdíly při přihlašování se k romské národnosti, mezi výše zmíněnými kraji.

Abychom mohli porovnat validitu relativních četností dle krajů získaných ze „svobodných“ sčítání v letech 1991, 2001 a 2011, musíme tyto relativní četnosti porovnat s daty, která byla sesbírána dle jiné, byť „nesvobodné“ metodologie. Takovýto zdroj dat představují evidenční listy národních výborů, kde byly údaje o Romech systematicky sledovány v pravidelných intervalech. Poslední data máme přitom z roku 1989. Vzhledem k časové blízkosti těchto údajů s daty ze SLDB v roce 1991 je možné tato data porovnat, a tím získat představu právě o validitě údajů získaných z pozdějších SLDB. V následujícím grafu jsou porovnávána data z výše zmíněných Národních výborů a ze SLDB v roce 1991. **Národní výbory** na celém území dnešního Česka evidovaly **145.738 Romů**, při sběru dat v rámci SLDB bylo v roce **1991** dle výše popsané metodiky evidováno **40.567 Romů**. Absolutní hodnoty jsou převedeny na relativní četnosti dle tehdy platné struktury krajů (tedy 8 krajů oproti dnešním 14 krajům).

Graf 5.7.: Porovnání relativních četností rozložení romské subpopulace dle krajů



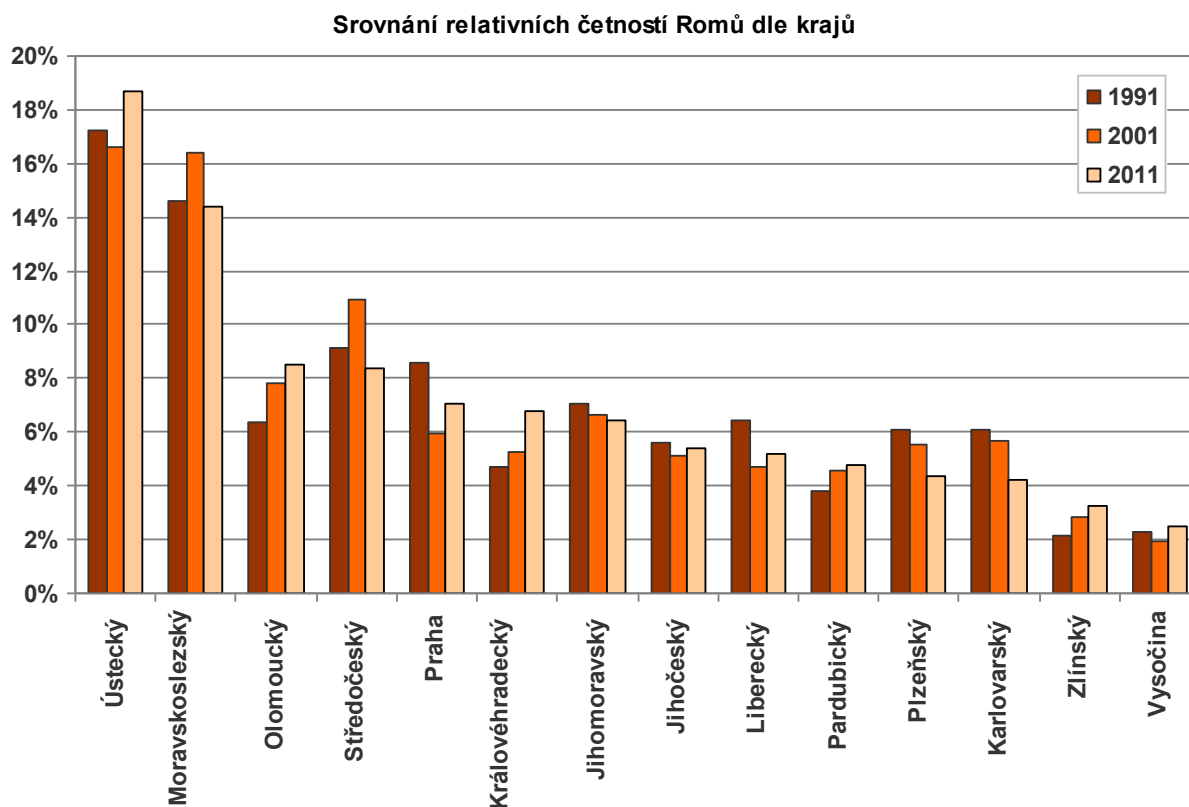
Zdroj: ČSÚ, SLDB 1991; Národní výbory, evidence z roku 1989

Pozn.: soubor dat za SLDB 1991 čítá 40.567 osob, soubor dat Národních výborů 145.738 osob

Z grafu je patrný nižší podíl Romů hlásících se k romské národnosti v roce 1991 oproti evidenci pracovníky národních výborů v případě Ústeckého kraje, kdy je rozdíl relativních četností cca 5 procentních bodů. Naopak v jižních Čechách či na jižní Moravě je patrné, že se Romové ke své národnosti hlásí relativně častěji než v jiných krajích. Tyto rozdíly jsou pravděpodobně vysvětlitelné právě výše zmíněnými odlišnými socioekonomickými charakteristikami romských subpopulací. Nicméně i zjištěné rozdíly 5 pb u Severočeského kraje, 3 pb u Jihomoravského kraje a 2 pb u Jihočeského kraje nepředstavují zásadní rozdíly, které by znehodnocovaly tato data pro další analýzu, zvláště s ohledem na situaci v ostatních krajích, kde jsou relativní četnosti takřka identické.

Obdobné srovnání můžeme provést i mezi jednotlivými svobodnými sčítáními v letech 1991, 2001 a 2011. Na rozdíl od výše uvedeného srovnání, kdy byla posuzována data získaná s dvouletým odstupem, v dalším grafu jsou již porovnávána data získaná s dvacetiletým odstupem. Jednotlivé rozdíly tak spíše než krajskou odlišností v pojetí sebeurčení jsou způsobeny reálnými migračními toky mezi regiony. Odborná veřejnost se shoduje na trendu odlivu Romů z centra na okraj, zvláště pak silný byl tento trend mezi Prahou a Ústeckým krajem, kdy v důsledku privatizace bytového fondu či liberalizace nájemného se řada Romů stěhovala z jednotlivých pražských částí do Litvínova, Mostu, Chomutova a dalších regionů.

Graf 5.8.: Porovnání relativních četností rozložení romské subpopulace dle krajů



Zdroj: ČSÚ, SLDB 1991, 2001 a 2011

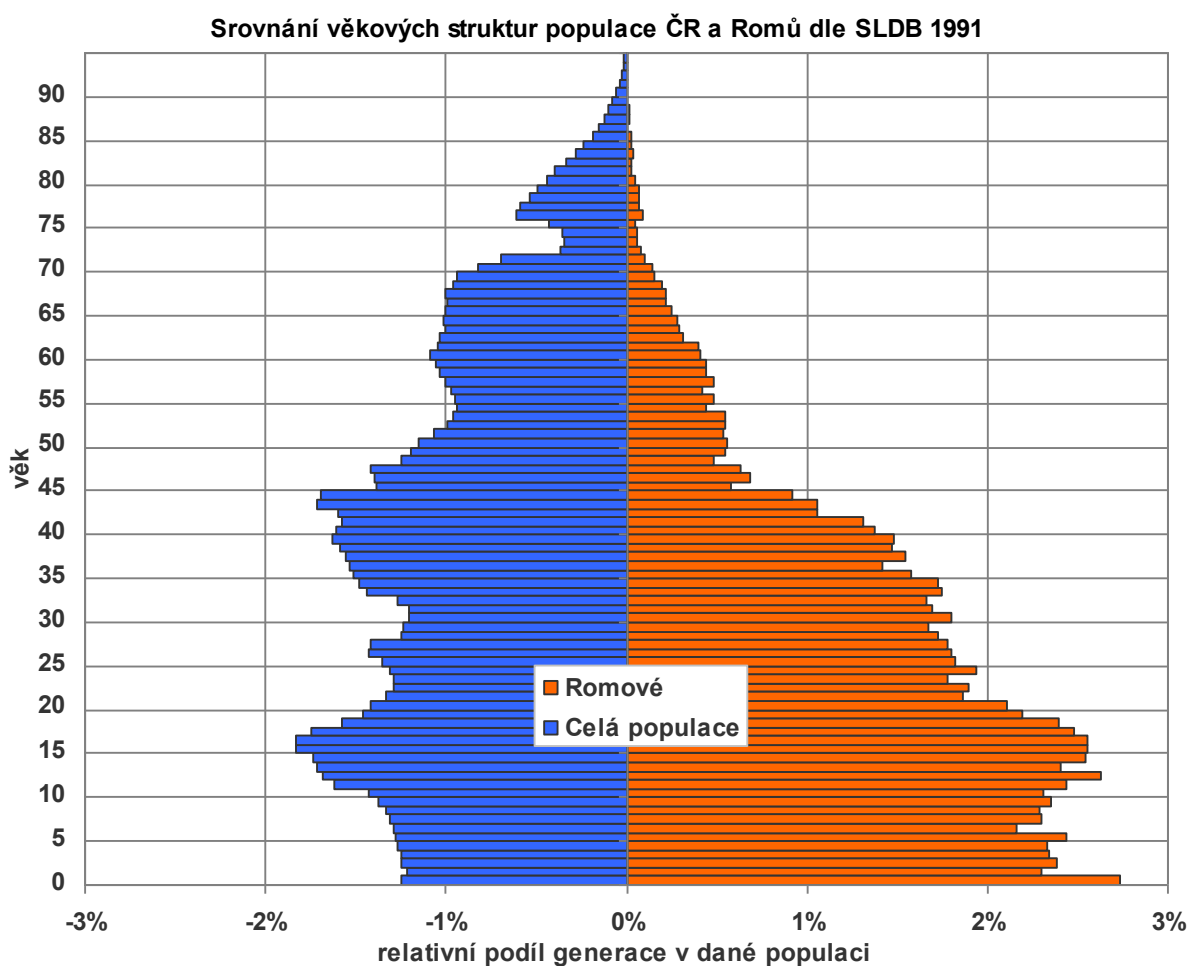
Pozn.: Soubor dat za jednotlivá SLDB čítá 40.567 (1991), 28.820 (2001) a 17.334 (2011)

Nicméně největší rozdíly relativních četností u jednotlivých krajů, mezi lety 1991 a 2011 jsou 2 pb, což je rozdíl de facto opominutelný a do značné míry takto malý rozdíl zpochybňuje některé alarmující tvrzení o snižování počtu Romů například v Praze řádově o několik tisíc osob. Z grafu lze nicméně usuzovat, že snižující se počet lidí hlásících se k romské národnosti nemá zásadní vliv na reprezentativnost sebraných dat.

Údaje ze sčítání tak představují nejucelenější zdroj poznání o subpopulaci, s níž se v mediálním diskursu pojí celá řada předsudků.

Pro potřeby předkládané studie proveditelnosti je klíčové zjistit věkovou strukturu romské subpopulace, abychom věděli, kolik Romů se nachází v jednotlivých věkových kategoriích předškolního věku. Z longitudinálního hlediska je nejprve potřeba zjistit, jak se vyvíjela věková struktura Romů v Česku v posledních 20 letech. V následujících třech grafech budou porovnávány věkové struktury celé populace obyvatel Česka se subpopulací Romů žijících v Česku. Nejedná se tedy o standardní věkové struktury znázorňující odlišnosti mezi pohlavími. V rámci analýzy byly údaje o mužích a ženách sloučeny, jelikož nám jde o zjištění velikosti generace 5 letých bez ohledu na pohlaví.

Graf 5.9.: Porovnání věkových struktur celé populace a romské subpopulace dle SLDB 1991

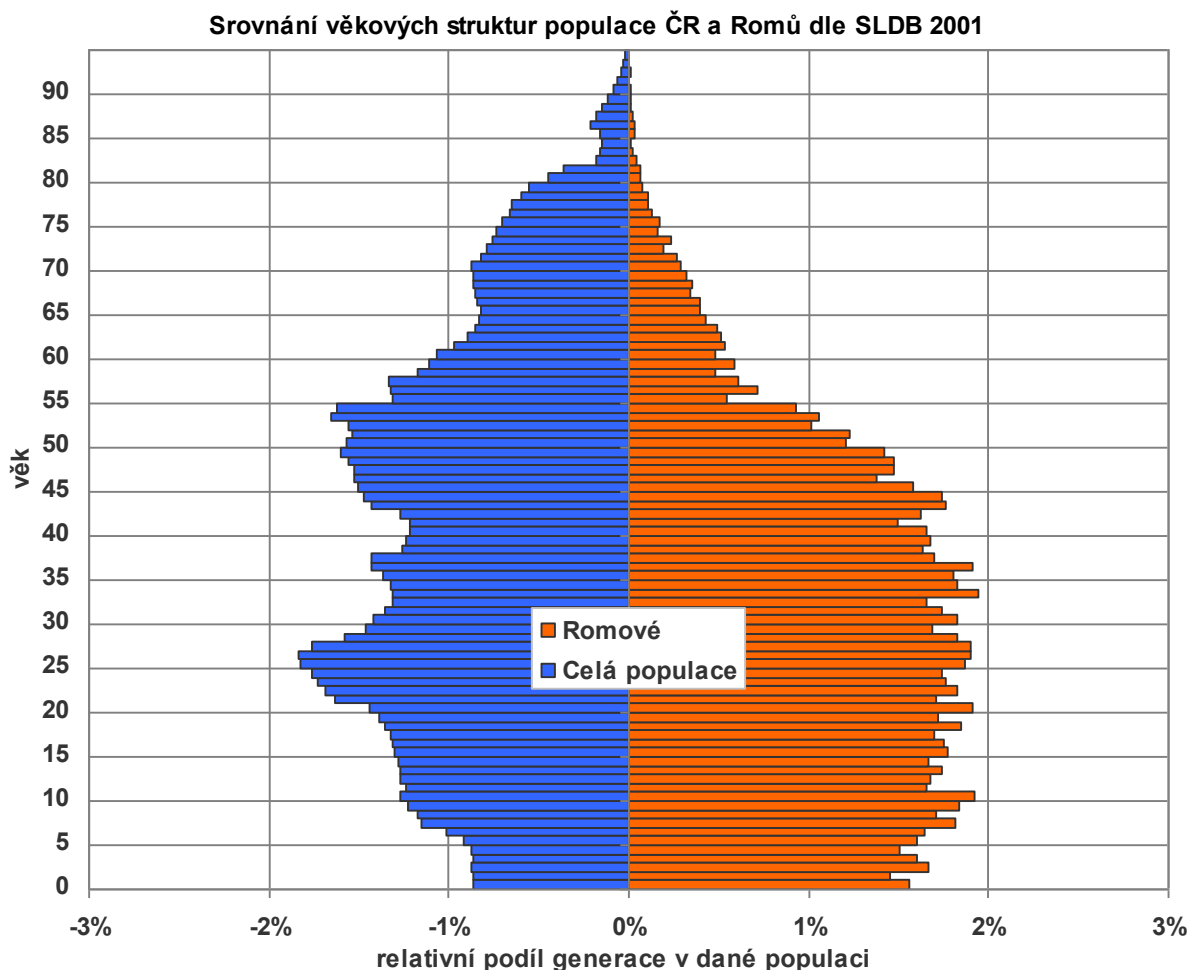


Zdroj: ČSÚ, SLDB 1991

Z grafu výše je patrný značný rozdíl mezi typy věkových struktur celé české populace a romské subpopulace. Zatímco v případě celé populace se jedná o **ukázkový typ regresivní věkové struktury**, kdy populace nedokáže v dlouhodobém horizontu zemřelé narozenými dětmi, v případě romské subpopulace se jedná o druhý krajní případ, a to **populaci progresivní**, kdy dětská (0 až 15 let) složka vysoce převažuje nad postreprodukční složkou (50+). Z grafu je zároveň patrný značný rozdíl v podílu nejmladších věkových skupin. U osob s dokončeným věkem 0 je rozdíl v podílech více než dvojnásobný (**1,2 % versus 2,7%**).

V roce 1991 dle odhadů odborníků žilo v Česku přibližně **170.000 Romů**, pokud bychom tento odhad aplikovali na věkovou strukturu, tak můžeme říci, že v roce 1991 žilo v Česku přibližně **4.250 pětiletých Romů**. Zároveň v celé populaci bylo **131.840 pětiletých dětí**, takže podíl Romů na celé generaci **pětiletých** byl **3,2 %**.

Graf 5.10.: Porovnání věkových struktur celé populace a romské subpopulace dle SLDB 2001



Zdroj: ČSÚ, SLDB 2001

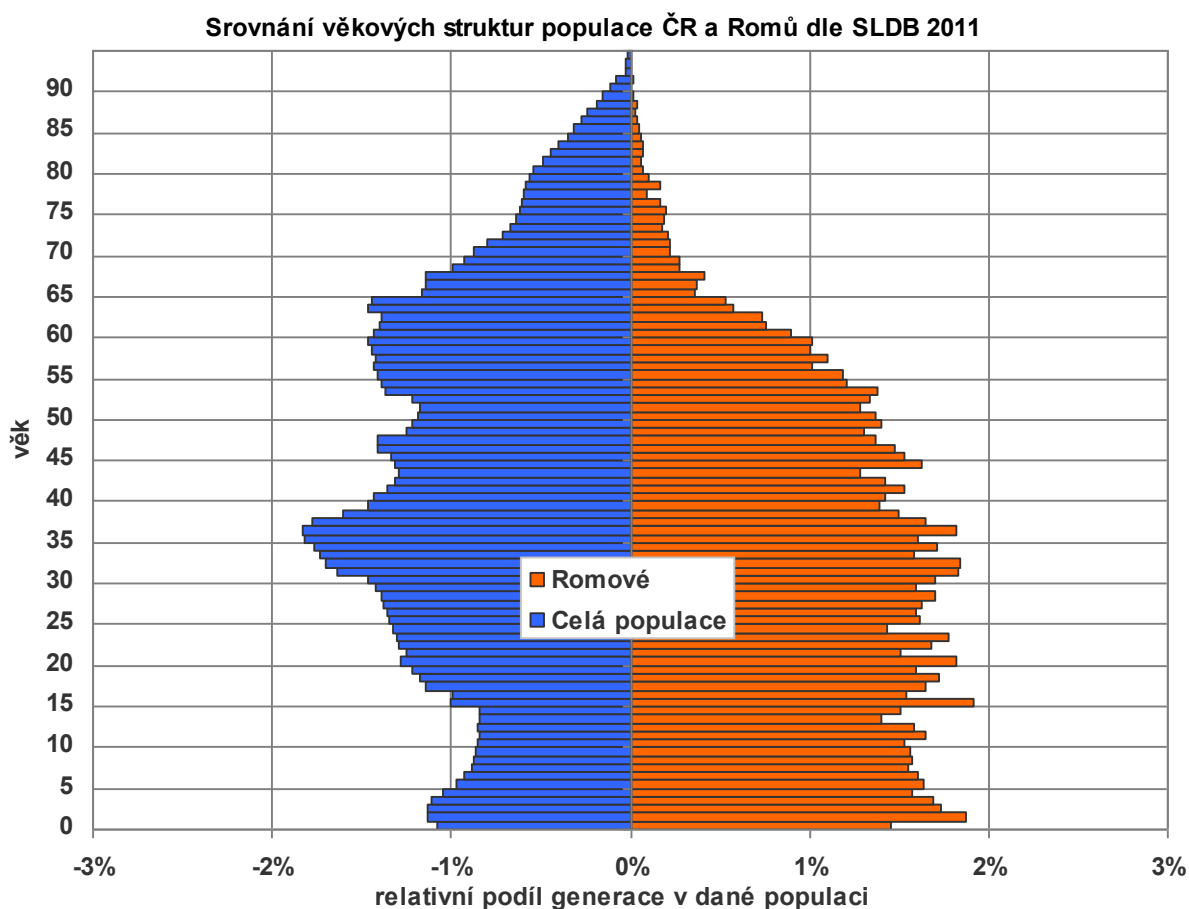
Při porovnání věkových struktur romské subpopulace z roku 1991 a 2001 můžeme pozorovat poměrně zásadní proměnu. Ze zřetelně progresivní struktury se romská subpopulace začala svoji strukturou spíše přibližovat modelu stacionární populace, kdy dětská a postreprodukční složky jsou víceméně v rovnováze. Takovýto typ věkové struktury měla celá česká populace ještě v 70. letech minulého století. Pokud bychom provedli detailnější analýzu vývoje věkové struktury u romské subpopulace, je zřejmé, že tento vývoj není ovlivněn pouze přirozenou změnou, ale zde se nám pravděpodobně promítá silný fenomén emigrace Romů do zahraničí v 90. letech, kdy tento trend dokonce vedl k zavedení vízové povinnosti ze strany Kanady, a Velká Británie přijala řadu omezujících opatření. Česko v té době opustila významná část Romů v produktivním věku a tento odliv nedokázala vyrovnat ani vlna imigrace z východního Slovenska. Zatímco na datech z roku 1991 je patrná obdoba tzv. husákových dětí i u romské subpopulace, data z roku 2001 již tuto analogii nevykazují, jedná se přitom právě o osoby v produktivním věku.

Kromě migrace však ke změně přispěla i vyšší úmrtnost ve všech věkových kategoriích, tedy i v relativně

nízkých věkových kategoriích. Nicméně i tak je patrná výrazná změna a romská populace se co do věkové struktury výrazně přiblížila celkové populaci lidí žijících v Česku. Pokud bychom opět provedli srovnání u nulté generace, tak zde se poměr snížil na 1,7 násobek (**0,9 % versus 1,5 %**).

U generace 5 letých se situace změnila následovně: V roce **2001** dle expertního odhadu žilo v Česku přibližně **190.000 Romů**, pokud bychom tento odhad aplikovali na věkovou strukturu, tak můžeme říci, že v roce 2001 žilo v Česku přibližně **3.000 pětiletých Romů**. Zároveň v celé populaci bylo **91.800 pětiletých dětí**, takže podíl Romů na celé generaci **pětiletých byl 3,3 %**. To je nepatrně více než o 10 let dříve, přičemž změna je způsobena především výrazným poklesem počtu 5 letých osob žijících v Česku.

Graf 5.11.: Porovnání věkových struktur celé populace a romské subpopulace dle SLDB 2011



Zdroj: ČSÚ, SLDB 2011

Věková struktura romské subpopulace se mezi lety 2001 a 2011 příliš nezměnila. U nejnižších věkových kategorií můžeme opět pozorovat kopírování celorepublikového trendu - zvýšené porodnosti kolem přelomu století. Věková struktura je o něco více „roztřepená“, což můžeme přičítat nižšímu počtu přihlášených osob, a díky jemnému členění na jednotky věku se tento pokles modelové populace projeví nižší mezigenerační stabilitou. Nicméně stále se jedná o populaci spíše stacionární.

V případě nulté generace vychází srovnání celé populace a romské subpopulace ještě vyrovnaněji než před deseti lety a rozdíl se již pohybuje pouze kolem hodnoty 1m3 násobku (**1,1 % versus 1,4 %**). Pokud bychom opět porovnali generace 5 letých, tak zde se situace nepatrně posunula. Opět je třeba stanovit odhad populace Romů v Česku. Na základě expertního odhadu budeme počítat s populací přibližně 200.000 Romů.

Pokud bychom tento odhad aplikovali na věkovou strukturu, tak můžeme říci, že v roce 2011 žilo v Česku přibližně **3.200 pětiletých Romů**. Zároveň v celé populaci bylo **100.880 pětiletých dětí**, takže podíl Romů na celé generaci **pětiletých byl 3,17 %**.

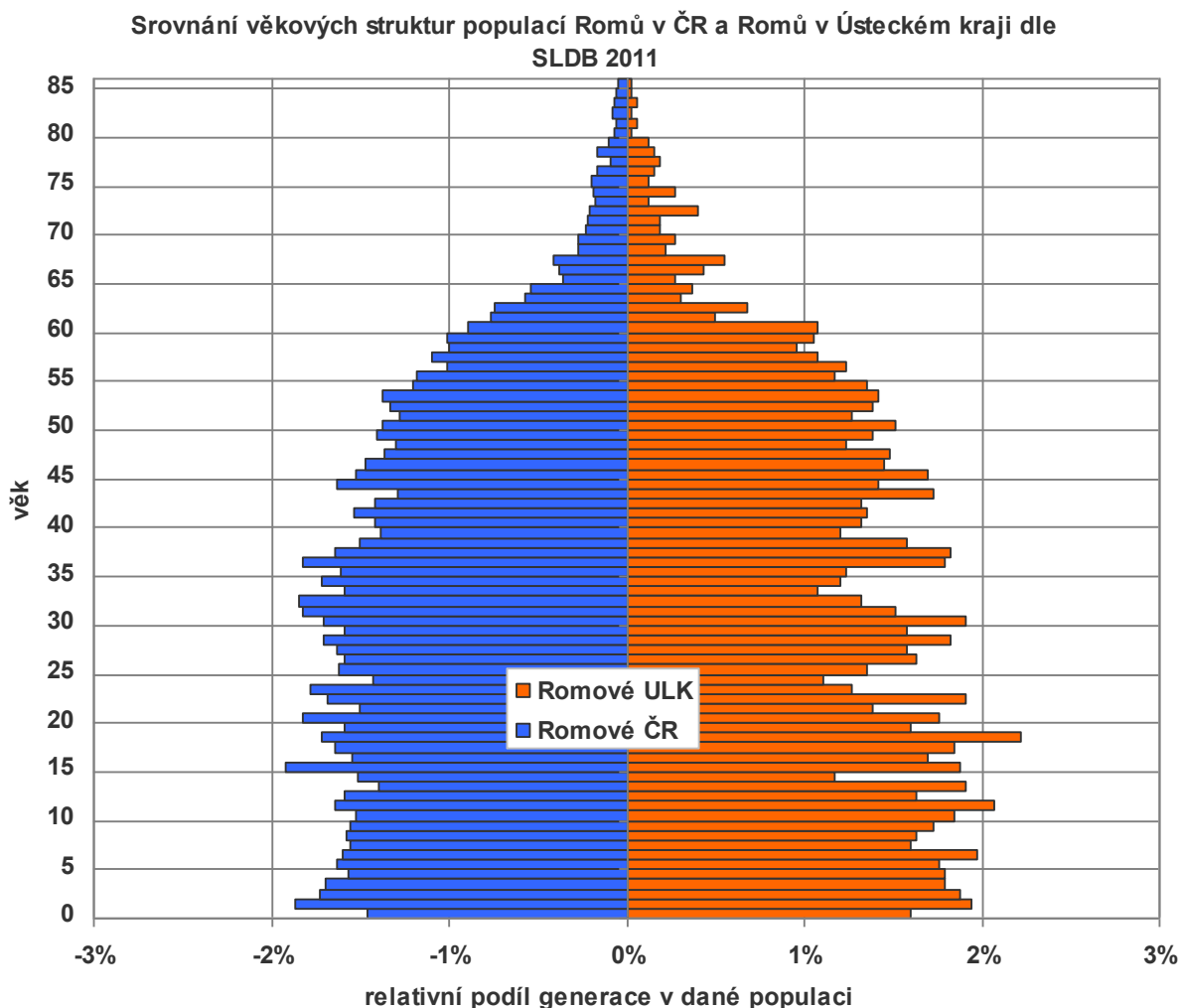
Jak je patrné z výše uvedených věkových struktur, podíl Romů na generaci 5 letých obyvatel Česka se dlouhodobě pohybuje kolem 3,2 %. To odráží odlišnou věkovou strukturu Romů, která je v současné době stacionární, zatímco populace všech obyvatel Česka je výrazně regresivní. Ačkoli tedy v Česku žije pravděpodobně přibližně 200 tisíc Romů, tedy 2 % z celkové populace, podíl mladších generací je relativně vyšší.

Přestože je pravděpodobné, že Romové jsou sociálním znevýhodněním relativně zasaženi výrazně více než zbytek populace, je nepravděpodobné, že by všichni Romové byli sociálně znevýhodněnými. I dnes je mezi Romy řada vysokoškolsky či středoškolsky vzdělaných lidí, kteří mají odlišný socioekonomický status oproti chudým a znevýhodněným lidem.

5.9.6. Počty sociálně znevýhodněných dětí dle generací v etnické perspektivě

Pro zjištění počtu Romů v jednotlivých věkových kategoriích je potřeba zjistit případné regionální odlišnosti ve věkových strukturách, na které by mohla mít vliv sociální stratifikace. Vzhledem k tomu, že je potřeba pracovat s nejaktuálnějšími daty, dostáváme se do problematické situace, jelikož data ze SLDB z roku 2011 obsahují pouze 17 tisíc osob identifikovaných jako Romové, což je na regionální analýzu věkových struktur dle jednotek věku poměrně málo. Proto následující výpočty vycházejí z porovnání pouze dvou věkových struktur. Jde o věkovou strukturu celé romské subpopulace na území Česka a věkové struktury Romů na území Ústeckého kraje, kde je podíl sociálně znevýhodněných Romů nejvyšší. Výhoda je, že v Ústeckém kraji žije nejvyšší počet Romů, respektive se k romství přihlásilo nejvíce lidí (celkem 3.243), a proto je možné takovouto věkovou strukturu vůbec sestavit (viz graf níže).

Graf 5.12.: Porovnání věkových struktur všech Romů a Romů v Ústeckém kraji dle SLDB 2011



Zdroj: ČSÚ, SLDB 2011

Na obou věkových strukturách je patrná jistá „roztřepenost“, což je způsobeno nízkým počtem osob populací, pro které je věková struktura sestavena. Patrnější je tento defekt u věkové struktury za Ústecký kraj, která zobrazuje strukturu 5 krát menší populace, nicméně pro potřebu analýzy je to dostačující. Z grafu vyplývá několik závěrů. Věková struktura Romů v Ústeckém kraji je typem stacionární věkové struktury stejně jako v případě celé romské subpopulace v Česku. U dětské i postreprodukční složky populace můžeme pozorovat obdobně trendy a rozdíly mezi jednotlivými podíly generací jsou nepatrné. Generace 5 letých Romů v roce 2011 se podílela na celé populaci **1,63 %**, zatímco v Ústeckém kraji šlo o **1,75 %**. U nulové generace, která je v současné době generací 5 letých byl tento rozdíl obdobný, tedy **1,46 %** ku **1,6 %**. V obou případech se rozdíl pohyboval kolem jedné desetiny procentního bodu, což by v případě aplikace na celou romskou subpopulaci představovalo rozdíly maximálně v řádu několika málo stovek osob. Pro další výpočty proto bude používána věková struktura celé romské subpopulace.

Dalším důležitým vstupem pro zjištění počtu Romů dle jednotlivých generací je odhad celkového počtu Romů žijících na území Česka. Na rozdíl od věkové struktury, kterou je možné sestavit i z aktuálně sbíraných dat, pokud jde o celkový počet Romů, musíme vycházet z dat starých více než 25 let. Od roku 1989 přitom došlo k zásadním společenským a ekonomickým změnám, které měly jistě zásadní vliv na vývoj

počtu Romů. Největší neznámou přitom představuje migrace. V 90. letech došlo k několika silným vlnám emigrace Romů do Kanady, Velké Británie, Belgie a do dalších zemí. Přestože se patrně značná část Romů po několika letech vrátila, je jen těžko zjištělé, jaké dopady na početní stav Romů v Česku emigrace měla. Usazení romských rodin v zahraničí zároveň vytvořilo předpoklady pro další migraci. Dle poznatků z praxe se lze domnívat, že do zahraničí odcházeli jak progresivnější, vzdělanější Romové, tak i ti s nízkým socioekonomickým statusem. Dalším podstatným jevem je imigrace Romů z východního Slovenska. To bylo aktuální zvláště v obdobích tamějších reforem dávkových systémů. Na základě zkušeností, které jsme získali při realizaci desítek analýz pro Agenturu pro sociální začleňování a stovek realizovaných rozhovorů s experty, se domníváme, že imigrační vlna početně nevyvážila dosavadní emigraci Romů od roku 1990.

Z demografického hlediska je klíčová analýza věkových struktur a rychlá proměna progresivní populace v populaci stacionární. Předpokládat u stávající romské subpopulace výraznější populační růst by odporovalo zjištěným vývojovým trendům. Proto i prognózy realizované na datech ze sčítání v letech 1970 a 1980 je potřeba tímto směrem korigovat. Obecně však lze říci, že odborné odhady početního stavu romské subpopulace se pohybují kolem počtu 200 tisíc osob. Na tom se ostatně shodují ve svých analýzách jak Kalibová K. (1996)³⁴ i Langhamrová J. a Fiala T. (2003)³⁵.

34 Kalibová, K. 1996: Demografické a geodemografické charakteristiky romské populace. *Populační vývoj České republiky 1995*. Praha: Katedra demografie a geodemografie PřF UK, s.75-80.

35 Langhamrová, J.; Fiala T. 2003: Kolik je vlastně Romů v České republice ? *Demografie* 45 (1), s. 23-32.

6. Návrhy opatření - scénáře a podmínky zavedení profese sociálního pedagoga do škol

6.1. Výchozí předpoklady

6.1.1. Sociální pedagog a desegregace nebo prevence segregace základních škol

Sociální pedagog by mohl a měl sehrát roli při desegregaci základních škol, pokud někdy takový trend nastane. Pokud by se romské děti v rámci takového procesu ocitly na do té doby zcela nebo převážně neromských školách³⁶, preventivní role sociálního pedagoga tu bude nedocenitelná. Kromě očividného úkolu preventivně působit v zájmu sladění nově rozrůzněných třídních kolektivů, prevence konfliktů, ostrakizace, šikany, projevů rasismu apod. (to vše v obou směrech, tedy ve směru od dětí původních k dětem nově příchozím i naopak), je v takových případech potřebná i podpora pro pedagogy, kteří nemají zkušenosti s prostředím sociálně znevýhodněných nebo konkrétněji chudých romských rodin, tím méně se situací, kdy takové děti nově do tříd přibudou. Jak se dlouhodobě ukazuje, a potvrdili to také všichni sociální pedagogové z „romských“ škol, učitelé, kteří nemají s fenoménem chudoby, sociálního vyloučení a konkrétněji subkultury chudých Romů vlastní praktickou zkušenost, si obvykle neumí představit, do jaké míry jsou z jejich pohledu problémové projevy sociálně znevýhodněných dětí determinovány domácím prostředím.

Zároveň by sociální pedagog už dnes mohl a měl hrát roli při prevenci segregace, tj. v případech, kdy romské děti odcházejí z většinově neromských škol na školy většinově romské, nebo rovnou na základní školy praktické. V případech, kdy za tímto procesem stojí to, že „vysílající“ škola neumí pracovat s rozrůzněnými třídními kolektivy, které se pak vyvíjejí jako nekomfortní pro část žáků, je sociální pedagog přesně ten systémový prvek, který by mohl působit preventivně, pracovat s třídními kolektivy, s učiteli, a celkově s klimatem školy. To ovšem předpokládá, že daná škola o takovou prevenci stojí, chce si zachovat status školy kulturně a sociálně smíšené. Sociální pedagog, jak už jsme uvedli, totiž nemůže na škole smysluplně preventivně působit, pokud nemá podporu alespoň části učitelského sboru a vedení. Jeho činnost musí být v souladu s tím, jakou se daná škola rozhodla být. Tuto otázku dále zohledníme při modelování typů škol, prioritních pro zavedení role sociálního pedagoga.

6.1.2. Sociální pedagog na základních školách „praktických“

Zvláštní dilema představuje otázka, zda má být podporována činnost SP na „praktických“, dříve zvláštních školách. Na jedné straně by to bylo v těchto školách tam, kde jsou koncentrované děti ze sociálně znevýhodněných rodin, velmi potřeba. Na druhou stranu **není žádoucí dlouhodobě do těchto škol zavádět**

³⁶ Taková situace výjimečně nastává v obcích, které se rozhodly problém segregovaných základních škol řešit. Patří k nim Sokolov a Krnov. Řešení v obou případech zahrnovalo administrativní zrušení segregované školy a přestup dětí na školy převážně „neromské“ na základě nově administrativně určených spádových obvodů. Protože taková kompetence je dnes plně v rukou zřizovatelů, nastávají tyto případy jen vzácně, tak říkájíc pilotně, a v rámci ČR tedy nelze o nějakém centrálně formulovaném záměru desegregovat základní školství hovořit. O Sokolovském případě pojednává kapitola 5.1 následující studie: Šotola, J. a kol. 2012: Systémová spojení. Spolupráce jako nástroj překonávání důsledků sociálního znevýhodnění ve vzdělávání. Praha: Člověk v tísni.

Dostupná zde: http://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1386083287-systemova%20propojeni_tisk.pdf

Krnovský případ na s. 128 popisuje tato publikace: Janská, I.; Habart, T. 2011: *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni. Dostupná zde:

http://www.varianty.cz/download/docs/75_pojd-te-do-s-koly-ne-rovne-s-ance-na-vzde-la-va-ni-znevy-hodne-ny-ch-de-ti.pdf

nové systémové prvky, neboť to přispěje ke konzervaci modelu vysoce segregovaného základního školství, který je do budoucna neudržitelný a z hlediska zdravého vývoje společenských vztahů nepochybně vysoce nežádoucí, protože segregované vzdělávání vede k reprodukci nerovností a předsudků, a je tedy snad největším systémovým ohrožením sociální soudržnosti. Přes všudypřítomný odpor k desegregaci základního školství je tento proces nevyhnutelný a každá další systémová investice do speciálního školství oddaluje a komplikuje nevyhnutelnou reformu směrem k modelu nesegregovanému, nebo ještě lépe inkluzivnímu. Proto se náš autorský kolektiv jednoznačně přiklání k tomu, že **do ZŠ praktických by další systémová podpora v podobě zavádění role sociálního pedagoga směřovat neměla.**

Stejnou logiku následují i právě chystané výzvy Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání.³⁷

6.1.3. Objem práce a úvazek SP

Podle zkušeností všech dotazovaných odborných pracovníků, pokud má mít SP prostor pro individuální práci, a pokud má mít možnost intervencí a preventivní působení nejen začít, ale také je dlouhodobě rozvíjet, je smysluplné, aby na škole působil nejméně v objemu polovičního úvazku. V rámci projektu ZIP i MUNI působil jeden SP na jedné ZŠ formálně jeden den, což je pro kontinuální práci s návazností podle respondentů málo. Všichni respondenti ve skutečnosti trávili prací na svých ZŠ času více, a to až dvojnásobně (tedy 2 dny v týdnu).

Nižší potřebnost je na malotřídních školách. Tam by podle zkušeností z projektu ZIP stačilo angažmá v objemu zhruba jednoho dne za 2 týdny až měsíc.

Možnost, že by SP působil na 2 školách v objemu 0,5 úvazku na každé z nich, byla pro většinu respondentů přijatelná. Metodik projektu ZIP ji považoval za výhodnější, než model jednoho pracovníka na jednu školu. Pracovník, působící na dvou školách naráz, má totiž výhodu srovnání praxí na dvou školách, a lépe se mu tedy například argumentuje proti postoji, že něco není možné, pokud z vlastní zkušenosti ví, že jinde to možné je. Ideální by v tomto případě bylo, aby na 1. a na 2. stupni působili dva různí poloúvazkoví pracovníci, čili ve výsledku by vycházel celý úvazek na celou školu. **Vyskytl se i jasně artikulovaný názor od metodika projektu MUNI, že skutečně smysluplně může SP na škole působit jen jako plnoúvazkový člen sboru.** Některé školy nemají dobrou zkušenost například se sdílenými školními psychology. Sociální pedagog (snad ještě více než školní psycholog) potřebuje, pokud jeho činnost na škole má mít smysl, důvěrně školu, studenty a učitele poznat a sžít se s nimi. Čím méně se na škole vyskytuje, tím déle to trvá. Posléze, čím intenzivněji se SP může jedné škole věnovat, tím účinněji odhaluje doposud skryté možnosti a problémy, takže jeho prostor pro to škole prospět se zvětšuje. V našem modelu nasazení SP budeme proto vycházet z toho, že **poloviční úvazek je minimum, optimum je úvazek celý.**

Zdálo by se přirozené, že potřebnost sociálního pedagoga na dané škole je funkcí velikosti školy, a že tudíž při jinak stejných podmínkách škola o dvojnásobné velikosti bude vyžadovat dvojnásobný úvazek SP, aby byly potřeby školy na zvolené úrovni naplněny. Jak však vyplývá z již popsaných zjištění, právě ono „při jinak stejných podmínkách“ není v tomto případě právě praktický předpoklad. Potřebnost práce SP a také

37 Metodický výklad k výzvě č. 7 prioritní osy 3 (Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání) Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (pracovní verze z května 2015) stanoví: „Nebudou financované aktivity na udržení a zařazování dětí a žáků do mateřských nebo základních škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením nebo do jejich přípravných tříd, do základních škol praktických, do škol ani do tříd pro žáky vzdělávající se podle RVP ZV – LMP u více než 40 % dětí, do škol ani do tříd vzdělávajících podle ŠVP upraveného podle potřeb podpůrných opatření pro více než 40 % dětí, do tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených pro děti/žáky se zdravotním postižením v běžné škole.“

prostor pro ni je funkcí několika vysloveně kvalitativních faktorů, takže na každou školu je nutné nahlížet jako na zvláštní případ. Nejsilnějším faktorem je přitom už několikrát zmíněná kvalita, profesionalita a otevřenost učitelského sboru. Ve výše popsaném případě, kdy SP působil na jedné „otevřené“ a jedné „uzavřené“ škole, byla „uzavřená“ oproti „otevřené“ co do počtu žáků poloviční, a sociálně-ekonomické zázemí dětí nebylo výrazně odlišné (ani na jedné škole není významný výskyt sociálně znevýhodněných nebo romských žáků, které „stahuje“ místní základní škola praktická). Přesto při stejně velkém úvazku mohl SP na škole dvojnásobné velikosti odvést podstatně více preventivní práce.

6.1.4. Další východiska

Při stanovení typologie škol, vhodných k prioritnímu zavedení pozice sociálního pedagoga, vycházíme z těchto předpokladů, které vyplynuly z expertního šetření:

1) Role sociálního pedagoga je potřebná obecně, a ideální by bylo, kdyby mohla být zřízena na každé škole. Ve všech výzkumech, které byly na toto téma provedeny, to byl i převažující názor mezi dotázanými pedagogy a manažery škol. Tuto tezi jsme důkladně zdůvodnili v úvodu.

2) Plošné zavedení profese SP byt' jen do základních škol není při současném objemu financování základního školství reálné. Při minimální smysluplné míře nasazení (0,5 úvazek na jednu základní školu) by se při celkovém počtu asi 2300 ZŠ hlavního proudu, zřizovaných obcemi a s počtem žáků nad 100 a při průměrné mzdě 22000 Kč hrubého (12. platová třída, střední hodnota mezi 1. a 2. platovým stupněm) jednalo jen na mzdách o roční výdaj ze státního rozpočtu v objemu zhruba 410 milionů Kč. Cílem našeho modelování je tedy vytipovat určitou část českých škol jako prioritní pro zavedení pozice sociálního pedagoga.

3) Z dosavadní praxe vyplývá, že SP je potřebný zejména na školách, které bez ní nezvládají účinně pracovat se školním klimatem, osobnostně-sociálním rozvojem studentů, se vztahy mezi studenty a mezi studenty a pedagogy apod. Závažnost těchto témat a tím i úspěšnost školy v této oblasti může být funkcí sociálních, ekonomických a kulturních charakteristik žáků školy a jejich rodin. Kandidáty na zavedení pozice tedy budou školy, kam docházejí děti z chudých a sociálně vyloučených rodin, sociálně znevýhodnění a romští žáci, děti uprchlíků, migrantů a cizinců, školy, kde se vyskytují viditelné sociální rozdíly mezi dětmi (např. škola na okraji většího města, kam docházejí jednak děti z metropole a jednak děti z okolních vsí), a podobně.

4) Na druhou stranu z praxe vyplývá, že další hlavní determinantou školního klimatu a vztahů mezi žáky a mezi žáky a učiteli, a také mezi rodinami a školou, je kvalita a přístup pedagogů a vedení školy. Při stejné sociálně-kulturně-ekonomické skladbě žáků bude lepší klima a lepší podmínky pro sociální a osobnostní vývoj studentů na té škole, která si to určila jako prioritu, jejíž pedagogové se o tento aspekt své práce zajímají a snaží, kde jsou struktury a postupy ve vzdělávacím procesu podle toho nastavené a rozvíjené, zkrátka kde ethos školy pozitivně ovlivňuje práci pedagogů a vedení (a naopak). Zatímco alespoň některé sociálně-ekonomické parametry populace dětí v dané škole, nebo alespoň v daném územním obvodu, lze předpovědět z dostupných dat (a my tak níže činíme), školní klima, profesionalitu pedagogů a ethos školy lze poznat jen zblízka, v rámci detailního poznání dané školy zevnitř. Z demografických a sociologických dat tedy můžeme alespoň zhruba předpovědět, ve kterých obvodech to budou mít školy z výchovného hlediska náročné. Nemůžeme ale nijak předpovědět, jak si se svým údělem poradily. Zmapování školního klimatu na zhruba 3800 českých základních školách se pochopitelně vymyká možnostem našeho výzkumu.

5) **Zadání studie výslovně zmiňuje sociálního pedagoga jako nástroj práce s dětmi sociálně znevýhodněnými a zvýšení potenciálu pro inkluzi těchto dětí.** Při vytipování potřebných škol proto vyjdeme z demografické detekce oblastí se zvýšeným podílem sociálně znevýhodněných domácností, a tedy dětí.

6) **Z dostupných demografických dat nelze stanovit míru sociálního znevýhodnění (podíl sociálně znevýhodněných žáků) na úrovni školy.** Náš index sociálního znevýhodnění lze stanovit až na úroveň obce, ale nevíme, kam v rámci obce které děti chodí do školy, nebo které děti chodí do škol v jiných obcích, než do kterých jsou v rámci indexu započítány jejich domácnosti. Už vůbec nelze vycházet z údajů ve školních matrikách. Metodika MŠMT pro zápis sociálně znevýhodněných do školních matrik vypadá následovně:

„O evidenci sociálního znevýhodnění z důvodu

- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zákona č. 325/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů rozhoduje ředitel školy na základě příslušného dokladu, případně posoudí znalost vyučovacího jazyka.

Evidenci sociálního znevýhodnění z důvodu

- **rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, nebo**
- **ohrožení sociálně patologickými jevy**

je nutné doložit vyjádřením poradenského zařízení.“³⁸

Zápis do matriky tedy závisí na diagnostice sociálního znevýhodnění, provedené poradenskými zařízeními (obvykle Pedagogicko-psychologickou poradnou). Diagnostika sociálního znevýhodnění však zdaleka není prováděna u všech žáků, jejichž skutečné sociální a ekonomické podmínky definici sociálního znevýhodnění odpovídají (připomeňme případ brněnské základní školy se zhruba 350 žáky, kteří až na výjimky pocházejí z chudých romských rodin z místní romské lokality; jen jeden žák školy byl v době našeho šetření diagnostikován jako sociálně znevýhodněný, navíc šlo paradoxně o neromské dítě). Dále samotná definice sociálního znevýhodnění, uvedená ve školském zákoně, nevystihuje uspokojivě podstatu jevu, který sledujeme. Počet dětí, které jsou takto diagnostikovány, a tudíž zapsány do školských matrik, proto neodpovídá jejich skutečnému podílu v místní populaci, takže sbírané údaje nevystihují četnost jevu, který sledujeme.³⁹

7) **Míru sociálního znevýhodnění proto stanovíme na úrovni území obcí s rozšířenou působností (dále ORP).** Pokud má být sociální pedagog uvažován jako systémový prvek, který napomůže zvýšení inkluzivnosti škol v oblastech s velkým podílem sociálně znevýhodněné populace, je třeba uvažovat nejen jednotlivé školy, ale i interakce mezi nimi – sociálně znevýhodněné děti na některé školy v rámci místní sítě raději nenastupují nebo na ně nejsou přijímány, a na jiné se stahují. Pokud má být problém segregace řešen nebo alespoň tlumen, je účelné uvažovat o působení SP nejen na školách, které sociálně znevýhodněné rodiny a děti preferují, ale právě i na těch, které nepreferují. Proto za jednotku posouzení míry sociálního znevýhodnění volíme územní jednotku dostatečně malou na to, aby v jejím rámci bylo možné uvažovat o

38 Aktuální informace pro sběr dat ze školních matrik podle stavu k 21. 5. 2015 [online]. [cit. 2015-03-18]. Dostupné zde: https://matrika.uiv.cz/matrikas/HELPY/ZmenyVeVerzi_MAT.pdf. Zvýraznění naše.

39 Podrobně o tom pojednává analýza provedená v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR: Klusáček, J.; Hrstka, D. 2013-2015: *Analýza počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR za rok 2013, 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého. (Konkrétně kapitola 2.5 Sociálně znevýhodněné děti podle školské matriky.)

školách jako o síti institucí. Takovou jednotkou, za kterou jsou navíc k dispozici potřebná data, je právě území ORP. Dalším důvodem, proč v prvním třídění vytipovat území ORP podle podílu sociálně znevýhodněné populace, je, že tato logika je základem právě plánovaných územně zaměřených systémových intervencí v rámci opatření, která mají být financována z Evropských fondů v programovacím období 2014 až 2020, například v rámci Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání (OPVVV) prioritní osy 3 *Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání*. Předpokládáme totiž, že právě z tohoto zdroje, a nikoliv ze státního rozpočtu (např. formou rozvojových programů) bude pozice sociálního pedagoga v příštích několika letech primárně financována (pokud bude).⁴⁰ Náš model vytipování potřebných škol proto navrhuje tak, aby byl se záměrem chystaných výzev evropských fondů souladný, a směřoval ke stejné územní jednotce a ke stejné intervenční logice.

8) V rámci vytipovaných ORP pak školy třídíme podle dalších znaků. Vycházíme z toho, že při jinak stejných podmínkách budou sociální a výchovné problémy výraznější na větších školách a na školách s vyšším počtem žáků na jednu třídu. Sledujeme také míru opakování ročníku, počet dětí – cizinců a míru, v jaké děti odcházejí z 5. nebo ze 7. ročníku na střední školy.

9) Uplatnění role sociálního pedagoga by mělo být na volbě školy. Těžko může být škole selektivně nařízeno. Činnost SP na škole bytostně závisí na tom, že je v souladu se záměry školy, jejího vedení a pedagogů. Tento soulad se může, jak naše šetření potvrdilo, budovat postupně, ale musí vyjít z počátečního zájmu školy.

10) Ačkoliv systémové zavedení pozice sociálního pedagoga může přispět ke zvýšení inkluзивity regionálního školství a k řešení etnické homogenizace části škol, rozhodně ho nelze považovat za „řešení“ tohoto problému. Může být pouze jedním z prvků reformy, které by pokračující segregaci škol a nízké vzdělávací úspěšnosti sociálně znevýhodněných dětí měly čelit.

11) Systémové zavedení pozice si také vyžaduje systémové, kontinuální financování. Činnost sociálního pedagoga na škole, aby byla smysluplná, musí být dlouhodobá. Pozice by tedy neměla být financována prostřednictvím krátkodobých dotačních titulů či projektů. Škola, která jednou na titul dosáhne a pozice se jí osvědčí, by měla být schopna ji aplikovat dlouhodobě a kontinuálně. Jinak nebude ani možné zjistit, do jaké míry zřízení pozice plní svůj účel.

12) Pokud budou sociální pedagogové na školách financováni prostřednictvím dotací nebo grantů, o které budou školy žádat, měla by být vypracována kritéria výběru škol. Školy by měly v žádosti popsat objednávku a očekávání, a také to, jaké organizační a procedurální podmínky jsou schopny a hodlají pro činnost sociálního pedagoga vytvořit. Metodika hodnocení škol pro přidělení sociálního pedagoga by pak byla součástí metodiky jeho práce, která musí v případě systematického zavádění této pozice vzniknout.

⁴⁰ Např. na jednání Národního kulatého stolu k primární prevenci rizikového chování dne 26. 3. 2015 na MŠMT zodpovědli pracovníci ministerstva podle zápisu z jednání výslovně uvedli, že „V současné době se o rozšíření pracovníků poradenských pracovišť [o pozici sociálního pedagoga] neuvažuje.“ Podle stejného zápisu „MŠMT připravilo návrh novelizace nařízení vlády č. 75/2005 Sb., podle které by se školním metodikům prevence snižoval týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti stejným způsobem jako výchovným poradcům. Tento návrh však zatím nebyl přijat z důvodu zvýšených finančních nároků na státní rozpočet.“ Jestliže tedy MŠMT nemůže v současné době ani uvolnit část úvazku školním metodikům prevence, a navíc samo deklaruje, že školní sociální pedagogy financovat nebude, předpokládáme jako jediný reálný zdroj financování pro zavedení této pozice právě projektové financování z evropských fondů. Pracovníci odboru CERA na MŠMT potvrdili na jednání o výzvách v prioritní ose 3, které se na MŠMT konalo v květnu 2015, že pozice školního sociálního pedagoga bude součástí tzv. projektových šablon pro školy.

6.2. Možné scénáře zavedení sociálního pedagoga a z nich vyplývající dilemata

Optikou výše uvedených předpokladů nyní posoudíme myslitelné způsoby zavedení pozice sociálního pedagoga do škol. Scénáře poté vyhodnotíme a vybereme ty preferované.

6.2.1. Scénář č. 1: Plošné zavedení pozice jako povinné (na všechny ZŠ, potažmo střední školy)

Tento scénář je ideální, ale jak jsme již uvedli, pravděpodobně nereálný vzhledem k finanční náročnosti (viz bod 6.1.4. 2).

Nicméně je na místě zmínit, že pokud by ČR začala do regionálního školství skutečně strategicky investovat a navyšovat zásadně výdaje do něj, je pozice školního sociálního pedagoga bezpochyby vhodnou investicí. Tento prvek totiž, bude-li zaveden vhodně, může plnit, společně s dalšími systémovými prvky (obsaženými i v příslušných strategických dokumentech) výraznou preventivní roli. Není nemožné, aby se základní školy v budoucnosti staly skutečnými centry sociální prevence a posilování sociální soudržnosti ve svých obcích. O financování sociálního pedagoga a dalších poradenských pozic musíme uvažovat jako o investici do **prevence** sociálně nežádoucích jevů, tedy jako o nákladu, který se zčásti vrátí v podobě snížených nákladů na represí a sanaci sociálních problémů.

6.2.2. Scénář č. 2: Zavedení pozice jako povinné na vytipované rizikové školy

Tento scénář přináší tato dilemata:

- S jistou mírou přiblížení lze vytipovat školy, které jsou rizikové z důvodu sociální skladby žáků. Není však možné plošně vytipovat školy, které jsou za daných podmínek rizikové, protože pedagogický sbor nebo vedení s těmito riziky dostatečně dobře (v rámci svých možností) nepracuje.
- Pozice SP musí být školou chtěná a přijatá. Nelze ji efektivně zavést v rozporu se záměry a preferencemi vedení a pedagogického sboru. Takže například u škol, které se cíleně brání přijímání sociálně znevýhodněných nebo zdravotně postižených žáků, nelze předpokládat, že by povinné zavedení pozice sociálního pedagoga tuto situaci změnilo.
- Tudíž hrozí, že na území, kde dochází k segregaci na úrovni základních škol (některé školy znevýhodněné studenty odklánějí, jiné je stahují) bude pozice sociálního pedagoga vhodně zavedena jen na školy již segregované, nebo školy, nacházející se na trajektorii směrem k segregaci, ale ne na školy, které se brání přijímání znevýhodněných dětí, nebo těmito dětmi nejsou preferované. Opatření za takových okolností nepřispěje k rovnoměrnější distribuci znevýhodněné dětské populace.
- Scénář spotřebuje dostupné prostředky na financování školních SP na úkor „motivovanějších“ škol, a to bez zaručeného účinku.
- Tento scénář by vyžadoval legislativní úpravy, neboť nyní neexistuje zákonná norma, na základě které by bylo možné škole nařídit zřízení nové pozice.

6.2.3. Scénář č. 3: Zřízení pozice je nabídnuto plošně a ponecháno na zvážení škol

Tento scénář se dnes již odehrává v případě dalších poradenských pozic, školního psychologa a školního speciálního pedagoga, které školy mohou zřídit a ucházet se o prostředky k jejich financování prostřednictvím rozvojových programů MŠMT a dalších zdrojů. Stejně funguje financování dalších podpůrných opatření. Dilemata, která z tohoto přístupu vyplývají, jsou následující:

- Možnost zřídit pozici SP využijí pouze aktivní a otevřené školy.
- Dále ji využijí školy už segregované, a eventuálně (pokud by to bylo přípustné) školy praktické. Pokud bude jako priorita stanoveno, aby k tomuto nedocházelo, je možné stanovit omezující podmínky pro výběr škol, podobně jako je to už nyní plánováno v rámci výzev OPVVV⁴¹
- Možnost nevyužijí ty školy, kde by byl SP potřebný pro zvýšení inkluzivity jejich prostředí, ale které si nejsou vědomy, že by měly tento problém řešit. Nevyužijí ji školy, které se cíleně brání vstupu sociálně znevýhodněných dětí, a proinkluzivní opatření vnímají jako marker školy, neatraktivní pro většinovou populaci (jako je tomu v případě přípravných ročníků).
- Pozice bude zavedena rozptýleně na různé školy po celém území, a nepřispěje tudíž k systémovému zlepšení situace v oblasti segregace škol.

6.2.4. Scénář č. 4: Financování je územně zaměřeno na vytipované oblasti (v našem modelu území ORP).

Dané územní jednotce je přiděleno množství úvazků SP, odpovídající potřebnosti na vytipovaných školách. V rámci jedné oblasti je rozdělení financovaných úvazků ponecháno na dobrovolné koordinaci škol, přičemž jsou vytipovány školy s větší mírou potřebnosti pozice sociálního pedagoga vzhledem k velikosti školy, velikosti tříd, a dalších faktorů.

Dilemata, která z tohoto přístupu vyplývají, jsou zčásti stejná jako u scénáře předchozího:

- Možnost zřídit pozici SP využijí pouze aktivní a otevřené školy.
- Dále ji využijí školy už segregované, a eventuálně (pokud by to bylo přípustné) školy praktické.
- Možnost nevyužijí ty školy, kde by byl SP potřebný pro zvýšení inkluzivity jejich prostředí, ale které si nejsou vědomy, že by měly tento problém řešit. Nevyužijí ji školy, které se cíleně brání vstupu sociálně znevýhodněných dětí, a proinkluzivní opatření vnímají jako marker školy, neatraktivní pro většinovou populaci (jako je tomu v případě přípravných ročníků).

Navíc se přidává toto dilema:

- Tento způsob intervence, zaměřený prioritně na určitá území, spotřebuje financovatelnou kapacitu SP pro školy méně motivované a připravené, ale nacházející se na vytipovaných územích, na úkor škol připravenějších a motivovanějších mimo tato území.

⁴¹ Metodický výklad k výzvě č. 7 prioritní osy 3 (Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání) Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (pracovní verze z května 2015) stanoví: „Nebudou financované aktivity na udržení a zařazování dětí a žáků do mateřských nebo základních škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením nebo do jejich přípravných tříd, do základních škol praktických, do škol ani do tříd pro žáky vzdělávající se podle RVP ZV – LMP u více než 40 % dětí, do škol ani do tříd vzdělávajících podle ŠVP upraveného podle potřeb podpůrných opatření pro více než 40 % dětí, do tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených pro děti/žáky se zdravotním postižením v běžné škole.“

6.2.5. Preferované scénáře

Z těchto scénářů považujeme i při všech výhradách za **prioritní scénář č. 4 (financování je územně zaměřeno na vytipované oblasti - ORP), a scénář č. 3 (zřízení pozice je nabídnuto plošně a ponecháno na zvážení škol).**

To, který z těchto scénářů má dostat přednost, závisí na tom, jaký je dlouhodobý záměr se zavedením pozice školního sociálního pedagoga. **Pokud je prioritně považován za nástroj intervence specificky do problematiky segregace v základním školství a posílení jeho inkluzivního charakteru v rizikových oblastech, měl by dostat přednost scénář č. 3. Pokud ale vznikne dlouhodobý záměr zavést pozici školního SP plošně jako systémový prvek do celého regionálního školství, dává smysl i scénář č. 3.** Při dostatečném průběžném navyšování finančních prostředků na tuto politiku by oba scénáře mohly být i kombinovány - mohly by být vyhlášovány volné výzvy na financování pozice SP pro celou ČR, a zároveň by byl SP součástí místně zaměřených projektů a intervencí. **Je však třeba se každopádně vyhnout scénáři, kdy školy dostanou přidělené finance na pozici SP na rok nebo dva (nebo dokonce, jako je to u rozvojového programu MŠMT se školními psychology, na 7 měsíců), a po skončení projektu o pozici přijdou. Působení sociálního pedagoga na škole má smysl pouze dlouhodobě a kontinuálně.**

6.3. Další podmínky a okolnosti zavádění pozice SP

Dále pojednáme o organizačním zařazení, vzdělání, výběru a systémové podpoře nových sociálních pedagogů, a o způsobu, jak pozici školám nabídnout, šířit povědomí o ní, a jak organizačně zajistit úspěšné zavádění pozice.

6.3.1. Dilema: zaměstnanec školy, nebo externista?

Ve zkoumaných školách působil sociální pedagog jednak jako zaměstnanec školy (v případě oněch tří „romských“ škol), jednak jako externista (v případě všech ostatních – buď šlo o zaměstnance pedagogicko-psychologické poradny, nebo o studenty na praxi). Stručně pojednáme výhody a nevýhody obou modelů.

Působení SP na škole v pozici externisty vítaly jak školní týmy, tak rodiče. Pro pracovníky samotné byla samozřejmě také v mnoha ohledech výhodná. SP jako zaměstnanec školy bude více omezen, nebo zcela bez prostoru, při řešení konfliktních situací, jejichž zdrojem jsou samotní učitelé nebo vztahy mezi nimi. Součástí intervence může být i potřeba zaujmout kritické stanovisko k postupům nebo postojům lidí ve školních týmech, nebo i vedení školy. Ačkoliv většinu takových situací by SP měl řešit nekonfliktně (na většině zkoumaných škol si SP a pedagogové našli bez problémů hranice, za kterými SP do agendy učitele neintervenoval), ne vždy to bude možné. Pokud tomu škola není otevřená, bude mít její zaměstnanec v takových případech menší nebo žádný prostor pro potřebnou intervenci. Také rodiče vítali sociálního pedagoga–externistu jako osobu nezávislou na vedení a personálu školy, zejména v situacích s nábojem konfliktu.

Na druhou stranu, ve zkoumaných případech, kdy SP byl externista, působil také ve škole méně než polovinu vyučovacího týdne, což, jak už jsme uvedli, není dost. Pokud by SP působil na půl úvazek na dvou školách, je snadno představitelné, že by byl externistou vůči oběma z nich, a například zaměstnancem pedagogicko-psychologické poradny. Pokud by měl působit na škole na plný úvazek, bylo by jeho zařazení pod jinou instituci nesystémové a neodůvodněně odlišné od zakotvení jiných poradenských a neučitelských profesí,

jako jsou školní psychologové, speciální pedagogové, nebo asistenti pedagoga.

Od jednoho z ředitelů ZŠ také zazněla obava, že pokud by byl sociální pedagog zaměstnancem PPP, vedlo by to k tomu, že ho poradna bude úkolovat i jinak, než prací na škole, a kapacita, naplánovaná původně pro plné nasazení na škole, bude odčerpávána.

S respondenty byla také diskutována možnost, že by byl SP zaměstnancem obce (zřizovatele), jako je tomu v některých evropských zemích (a jak to zamýšlí ORP Klatovy v případě oblastního metodika primární prevence). Tento model by v některých případech jistě přinesl nezávislost SP na personální situaci na školách a možná i větší propojenost činností SP na různých školách v téže obci. Na druhou stranu zřizovatelé se velmi různí v tom, jakou pozornost a odbornou kapacitu agendě školství věnují. Zatímco některé obce se obsahem a kvalitou vzdělávání na školách, které zřizují, aktivně zabývají, jiné spravují školy pouze z hlediska provozu a otázky obsahu a kvality vzdělávání nechávají plně na vedení škol. Některé radnice, zejména menších měst a obcí, jednoduše nemají na odbornou správu vzdělávací agendy potřebnou personální a odbornou kapacitu. V takových obcích by bylo postavení sociálního pedagoga jakožto zaměstnance obecního úřadu, přímo podřízeného vedení radnice, pro jeho práci nepřínosné.

6.3.2. Vzdělání školního sociálního pedagoga

V intencích současného znění zákona o pedagogických pracovnících⁴² by pozice SP měla být obsazena jen absolventem bakalářského nebo magisterského studia v oborech souvisejících s pedagogickou oblastí: Sociální pedagogika, Pedagogika, Speciální pedagogika, eventuálně Sociální práce, Psychologie. Autoři této studie tento pohled na kvalifikační podmínky pro pedagogické pracovníky nesdílejí, právě tak jako ho nesdílejí někteří sociální pedagogové z praxe a jejich nadřízení nebo spolupracovníci, učitelé a manažeři škol.

Domníváme se, *za prvé*, že by měla existovat možnost pro profesionály z různých oborů, aby se stali pedagogy absolvováním praktického vzdělávacího pedagogického modulu. Sociální pedagog by tedy mohl být původním vzděláním ne-pedagog, nemusel by být ani sociální pracovník nebo psycholog (andragog, etoped apod.). Na této premise se shodli téměř všichni respondenti našeho výzkumu z řad praktikujících sociálních pedagogů, akademiků i vedení škol. Jeden ze sociálních pedagogů, působících na jedné ze zkoumaných škol, vystudoval politologii a filosofii. Škola sama si ho přitom vybrala z desítek uchazečů (příčemž škola se nachází v centru druhého největšího českého města, čili o kvalifikované uchazeče nebyla nouze). V realizačním týmu projektu ZIP bylo několik odborných pracovníků, kteří nevystudovali pedagogický obor.

Je nábílední, že důležitým předpokladem pro práci školního sociálního pedagoga, který nelze získat vysokoškolským vzděláním, je osobnostní výbava. Kandidát by měl být empatický, vyrovnaný, v ideálním případě pro studenty charismatický. Pozitivní průpravou bude sebezkušenostní výcvik, praxe práce s dětmi v oblasti volného času nebo zájmového vzdělávání, dobrovolná činnost ve vzdělávací nebo sociální oblasti, atd.

Za druhé se domníváme, že ve výjimečných, ale nikterak nepočtených případech, by se vhodní kandidáti na pozici školního sociálního pedagoga mohli najít i mezi lidmi **bez dokončeného vysokoškolského vzdělání** (s ukončeným středoškolským vzděláním s maturitou). Není nikterak vzácné, že se kvalitními sociálními

42 Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

pracovníky nebo asistenty pedagoga stane člověk bez diplomu (v případě sociálních pracovníků v režimu sociálních služeb to dnes už legislativa pochopitelně neumožňuje). Tento náš názor se nicméně setkal se souhlasem respondentů výjimečně. Učitelé (potažmo rodiče) by měli SP přijmout jako odborníka. Absence vysokoškolského vzdělání může být proto vážným handicapem. Zároveň, jak jsme už podrobně pojednali v oddíle 5.6.4., čím hlubší bude odbornost školního SP v oboru sociální pedagogiky, tím širší bude jeho repertoár možných postupů a aktivit. Nicméně domníváme se, že o **nejlepším kandidátovi na pozici školního sociálního pedagoga by mělo rozhodnout náročné výběrové řízení**. V typickém případě pochopitelně bude dána přednost (při jinak stejných prokázaných kvalitách) kandidátovi – vysokoškolákovi, a v optimálním případě absolventovi pedagogického oboru nebo rovnou vystudovanému sociálnímu pedagogovi. **Pokud však bude pozice zavedena plošně, pak v mnoha částech republiky takoví ideální kandidáti nemusí být k dispozici**. Z toho důvodu by eventuelní novelizace příslušných právních předpisů neměla předem vylučovat (jakkoliv vzácné) kvalitní kandidáty bez ukončeného vysokoškolského vzdělání. Náš návrh novelizace (v kapitole 6.6) vychází z tohoto předpokladu.

V každém případě budoucí školní sociální pedagog, pokud by nebyl absolventem oboru sociální pedagogika, by měl projít důkladnou přípravou – výcvikem s patřičnou teoretickou i praktickou složkou, a s podstatnou sebezkušenostní složkou. Posléze by měl být každý začínající sociální pedagog po jistou dobu své praxe mentorován zkušenějším praktikem.

Kurs – výcvik by byl určen pro nastupující SP, kteří neabsolvovali sociálně-pedagogický obor na VŠ nebo VOŠ. Tato verze by musela obsahovat celý teoretický a tréninkový modul úvodu do sociálně pedagogické prevence a intervence. Minimálně by kurs měl mít 240 hodin výuky a 60 hodin supervidované praxe. Kurs by měl obsahovat tyto moduly:

- Přehled o specifických oblastech sociálně pedagogické edukace dětí a mládeže
- Přehled o problematice utváření sociální vztahů
- Komunikační techniky, výchovné metody a prostředky (sociální pedagogika, sociální psychologie, výchova ve volném čase)
- Problematika pedagogické a psychologické diagnostiky, sociálně patologických jevů, specifických výchovných přístupů k dětem a mládeži (speciální pedagogika)
- Specifika práce sociálního pedagoga na základní a střední škole, spolupráce s pedagogy, poradenství pedagogům
- Školská legislativa, škola jako instituce a její pravidla
- Základní komunikační dovednosti pro skupinovou a individuální práci s klientem, možnosti výchovné a komunitní práce se skupinou
- Osobnostní sebezkušenostní výcvik, psychologické a terapeutické techniky, krizová intervence

6.3.3. Výběr školního sociálního pedagoga

Na základě konzultací s praktikujícími sociálními pedagogy, akademiky a pracovníky vedení škol navrhujeme následující model výběrového řízení:

1. První kolo: užší výběr na základě životopisu a motivačního dopisu: vzdělání, praxe, absolvované kursy a výcviky, dobrovolná činnost a záliby, motivace

2. Vybraní z prvního kola obdrží písemně zformulovanou charakteristiku a objednávku školy a budou mít za úkol si pro školu připravit nabídku: kterým tématům a problémům se hodlají věnovat, jakými metodami, a jak bude vypadat začátek jejich působení na škole, jaká přepokládají rizika. Na základě vyhodnocení nabídek budou nejlepší kandidáti pozváni k pohovoru.
3. Pohovor by měl trvat nanejvýš hodinu a měl by mít minimálně 3 z těchto 4 částí: 1) rozhovor nad životopisem (podrobnosti vzdělání, praxe, absolvované kursy a výcviky, dobrovolná činnost, motivace); 2) rozhovor o připravené nabídce; 3) ukázka připravené aktivity (může se odehrát přímo ve třídě) a 4) řešení modelové situace (intervence), včetně přehrání části rozhovoru s klientem (studentem, rodičem)

Součástí metodiky práce školního sociálního pedagoga, která bude muset vzniknout, **by měla být i metodika výběru a metodika hodnocení uchazečů, a návrhy modelových testovacích situací.**

Školy samotné a jejich vedení typicky nebudou mít s pozicí SP žádné zkušenosti. Proto by se výběrových řízení měli účastnit také externí odborníci, kteří školám s výběrem pomohou. Jako jedna z možností se jeví výběrové řízení, vedené školou, ale s konzultační pozicí pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogického centra, nebo dokonce nějaké nevládní organizace, působící v oblasti vzdělávání, podpory škol, neformálního vzdělávání, sociální práce nebo v oblasti vzdělávání znevýhodněných žáků. Sociálního pedagoga by školám mohli pomoci vybrat pracovníci jiné školy, která už tuto pozici obsazenou má.

K výběrovým řízením by měli být zváni, pokud to bude možné, už praktikující sociální pedagogové. Zkušenější praktikující by měli v systému zavádění dostat roli mentorů, kteří se budou jednak účastnit výběru kandidátů, jednak budou začínajícím sociálním pedagogům poskytovat metodickou podporu během začátku jejich práce. Vzhledem k tomu, jak je role školního sociálního pedagoga nyní vzácná, bude nejprve o mentory s touto praxí pochopitelně nouze. Mentory mohou být také pracovníci PPP, pracovníci vysokých škol a VOŠ, kde se sociální pedagogika studuje, nebo pracovníci organizací, aktivních na poli vzdělávání pedagogů např. v oblasti primární prevence, osobnostní a sociální výchovy apod.

Celý tento proces by měl být nejprve pečlivě naplánován za účasti odborníků z praxe, a jeho koordinaci by měl být pověřen k tomu určený realizační tým (více níže).

Jak už jsme zmínili, skutečnou překážkou zásadního rozšíření SP na českých základních školách bude dostupnost vhodných adeptů. Zatímco ve velkých a univerzitních městech bude bezpochyby dostatek vhodných adeptů a zájemců, na malých městech a venkovských školách bude o vhodné kandidáty pravděpodobně nouze. To pochopitelně také souvisí se mzdovými podmínkami.

6.3.4. Systémová podpora činnosti sociálního pedagoga

Jak už jsme podrobně popsali výše, aktivita SP na škole závisí na objednávce a očekávání školy. V počátečním období, během toho, jak se SP s prostředím školy seznamuje, by si proto škola s novým odborným pracovníkem měla tuto objednávku a očekávání vyjasnit, a uzavřít s SP jakýsi kontrakt, ve kterém bude vyjasněno, jak bude činnost SP realizována, a jaké organizační zázemí je pro ni potřeba zajistit. Podrobně by o zařazení SP do života školy, o vyjasnění kontraktu atd. měla pojednat metodika práce školního sociálního pedagoga.

Je nutné očekávat, že SP, kteří začnou pracovat na nové škole, na které s touto ani jinou podobnou rolí (např. se školním psychologem) není předchozí zkušenost, budou potřebovat značnou metodickou a supervizní

podporu. Je tedy potřebné vytvořit systém mentoringu (jak popsáno výše), nebo vzájemné podpory (intervize). Podobně jako metodická podpora při vybírání SP by tuto roli mohla zastávat ZŠ se školním poradenským pracovištěm, která už zkušenost s SP má, PPP, případně za tím účelem angažovaná vzdělávací korporace (univerzita, VOŠ, nevládní organizace – vybraná ve výběrovém řízení).

V projektu ZIP se osvědčila týmová intervize v rozsahu průměrně půl dne jednou za měsíc a týmová supervize s externím supervizorem v rozsahu průměrně půl dne jednou za tři měsíce.

6.3.5. Nabídka školám a šíření pozice sociálního pedagoga

Pokud má být role školního sociálního pedagoga přijata školami, a to i těmi, které doposud neuvažovaly například o zaměstnání školního psychologa nebo jiných poradenských rolí, je potřeba nabídku školám formulovat jako srozumitelnou a přitažlivou. Spolu s metodikou práce školního sociálního pedagoga by proto měl vzniknout stručný materiál, ve kterém bude jasně a na praktických příkladech ilustrováno, v čem je sociální pedagog škole prospěšný. Materiál by měl obsahovat popis konkrétních situací, aktivit, řešení. Měl by být psán jazykem, který bude vystihovat realitu situací, které učitelé ze své praxe znají (například namísto stereotypních pojmů jako „rozvoj komunikace“ učitelé uslyší na slogan „jak to udělat, aby mi děti věnovaly pozornost“, nebo „jak se naladit na třídu“). Součástí nabídky školám mohou být i praktické ukázky aktivit pro školní týmy na jejich adaptačních pobytech.

6.3.6. Organizační zaštitění zavádění pozice SP na školy

Jak je z předešlého textu patrné, pokud by měla být role školního sociálního pedagoga postupně zaváděna do většího množství škol, a pokud by toto zavádění mělo probíhat metodicky a úspěšně, musí se ho ujmout nějaký organizační tým. **Bude potřeba zajistit:**

1. vznik metodiky práce školního sociálního pedagoga, spolu s nabídkovým materiálem pro školy a metodikou výběru škol. Realizátor může být vybrán ve výběrovém řízení a metodika může vzniknout v rámci veřejné zakázky.⁴³
2. kampaň, která bude školám instituci sociálního pedagoga představovat a nabízet
3. organizaci postupného výběru území a škol
4. organizaci výběrových řízení
5. organizaci vzdělávání sociálních pedagogů
6. organizaci mentoringu a supervize nově nastoupivších sociálních pedagogů
7. vyhodnocování průběhu zavádění pozice, vyhodnocování zpětné vazby od SP a škol, průběžné doplňování metodiky, celkový rozvoj programu

Na začátku se každopádně může jednat o malý realizační tým. V závislosti na tom, jak bude (bude-li) naplánován postupný nárůst objemu finančních prostředků na financování této pozice, bude v dalších letech potřeba tento tým rozšiřovat, případně ho regionalizovat. Jeden člen takového týmu by mohl obsloužit desítky škol, čili ve srovnání s personálními náklady na samotné SP budou náklady na organizační tým spíše

⁴³ Připomínáme že tým Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MUNI má v plánu v r. 2015 vytvořit publikaci, jejíž součástí budou i témata, která by měla budoucí metodika pokrýt. Vzhledem k tomu, že se jedná o jeden ze dvou nám známých systémových projektů na toto téma, znovu doporučujeme jeho výstupy k dalšímu výtěžení.

zanedbatelné.

Doporučujeme, aby organizací zavádění sociálního pedagoga byla pověřena nějaká organizace se zkušenostmi v této oblasti, vybraná ve výběrovém řízení. Může se jednat například o vysokou školu nebo neziskovou organizaci. Postupem času bude bezpochyby potřeba i tuto koordinační strukturu regionalizovat.

Odhad nákladů na realizaci všech těchto kroků uvádíme v kapitole 6.7.

Důrazně doporučujeme, aby zavádění pozice bylo skutečně naplánováno a realizováno metodicky, a aby financování této pozice bylo dlouhodobé a udržitelné, což znamená, že pokud se má pozice po školách šířit, musí být naplánován odpovídající růst objemu finančních prostředků. Nesystémové nebo krátkodobé financování a organizace této pozice mohou vést ke ztrátě důvěry škol v tuto novou instituci, čímž by byl zhačen záměr získat školy pro vnitřní reformy a změny k lepšímu, které jim tato instituce může nabídnout.

Dále podrobně ukážeme, jak by bylo možné vytipovat pro takové intervence podle scénáře č. 4 prioritní ORP a v nich prioritní školy.

6.4. Vytipování prioritních území na základě indexu sociálního znevýhodnění

Index sociálního znevýhodnění je podrobně představen v kapitole 5.9, kde je i podrobně odůvodněno, proč jsme zvolili právě tento přístup.

Aplikací indexu na data o ORP vznikl tento žebříček území ORP, která považujeme za prioritní pro intervence do regionálního školství z hlediska problematiky sociálně znevýhodněných žáků, a tedy i za prioritní pro zavádění pozice sociálního pedagoga do škol, pokud má být toto zavádění chápáno primárně jako ingerence do problematiky sociálně znevýhodněných žáků. Uvádíme zde ORP, která mají hodnotu Indexu sociálního znevýhodnění 1 (podíl dětí narozených matkám s nejméně základním vzděláním ku počtu narozených dětí za roky 2009 až 2013) vyšší než 1,4 násobek celostátního průměru. ORP jsou seřazena podle hodnoty indexu. Na grafu 5.3 je to segment vlevo od střední „šedé zóny“. Kurzívou jsou zvýrazněna ORP, která považovala (před aplikací našeho indexu do vlastní metodologie) za prioritní po svou intervenci Agentura pro sociální začleňování.

Bílina, Kraslice, Aš, Most, Litvínov, Rumburk, Sokolov, Varnsdorf, Karviná, Vítkov, Cheb, Teplice, Kadaň, Ústí nad Labem, Chomutov, Broumov, Podbořany, Žatec, Frýdlant, Stříbro, Tanvald, Orlová, Tachov, Mariánské Lázně, Ostrov, Česká Lípa, Bruntál, Louny, Jaroměř, Bohumín, Krnov, Horšovský Týn, Havířov, Ostrava, Nový Bor, Karlovy Vary, Rýmařov, Český Krumlov, Jeseník, Kaplice, Nový Bydžov, Česká Třebová, Jablonec nad Nisou

6.5. Identifikace prioritních škol

Úvodem zdůrazníme, že rozhodně nedoporučujeme vázat nasazení pozice sociálního pedagoga na školu na oficiální diagnostiku sociálního znevýhodnění u žáků, a to z následujících důvodů:

1) Jak už jsme uvedli, současná zákonná definice sociálního znevýhodnění je špatně operacionalizovatelná a v praxi se neosvědčuje, jak je patrné ze skutečnosti, že počet takto „diagnostikovaných“ žáků podle školních matrik naprosto neodpovídá skutečnému výskytu tohoto znevýhodnění (jen znovu připomínáme případ školy, téměř výhradně navštěvované reálně sociálně znevýhodněnými žáky, z nichž pedagogicko-psychologickou poradnou byl takto označen jeden).

2) I pokud se s novelizací školského zákona definice sociálního znevýhodnění a praxe jeho diagnostiky změní na praktičtější, vázat podporu školám na výskyt oficiálně uznaných sociálně znevýhodněných žáků je kontraproduktivní. Praxe ukazuje, že řada škol si raději odepře nějakou formu podpory, vázané na diagnostiku a zápis do matriky, než by se vystavila riziku stigmatizace. (To, že školy, navštěvované sociálně znevýhodněnými žáky, se tím stávají neatraktivními pro velkou část rodičovské veřejnosti, je bohužel fakt.)

3) Sociální pedagog by měl být chápán jako podpůrná role pro celou školu jako sociální systém – pro žáky, učitele, vedení, rodiče. Proto by jeho zavedení do školy nemělo být vázáno na jednotlivé děti, ale na školu jako celek. V závislosti na celkové situaci školy (klíma, šikana) může být sociální pedagog více potřeba na škole, kde nejsou žádní žáci označení za sociálně znevýhodněné, než škola, kde jich je několik.

6.6. Legislativní řešení

Návrh na zakotvení institutu sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících byl zpracován Asociací vzdělavatelů v sociální pedagogice (dále jen „Asociace“) v roce 2014 jako materiál s názvem „Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících“, přičemž se jednalo dosud o jedinou iniciativu tohoto druhu. Tento materiál se svolením zástupce Asociace Mgr. Jakuba Hladíka, Ph.D., zahrnujeme jako přílohu č.1. Zároveň jsme, rovněž se souhlasem Asociace, použili jednak část formulace cílů návrhu (na str. C pod nadpisem „Cíle“), jednak popis činností sociálního pedagoga na základních školách zformulovaný tamtéž (na str. 6 pod nadpisem „Podklad pro novelu zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících“). Asociace předložila tento svůj materiál Výboru Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR pro vědu, výzkum a vzdělávání s cílem iniciovat poslanecký návrh novely zákona o pedagogických pracovnících. Materiál nebyl výborem přijat k projednání. Podle představitelů Asociace předložení nepředcházela žádná cílená kampaň nebo přípravná jednání, materiál byl pouze výboru představen prostřednictvím několika poslanců, spolupracujících s Asociací. Můžeme tedy říci, že se z hlediska politické technologie nejednalo o úplný pokus o prosazení legislativní změny, a jeho neúspěch proto patrně neznamená, že by podobná legislativní změna nebyla politicky průchodná.

6.6.1. Vymezení cílů návrhu na zakotvení sociálního pedagoga na základních školách

Cílem návrhu je zařadit sociálního pedagoga mezi zákonem uznané pedagogické profese a standardizovat tak jeho postavení ve vzdělávacím systému tak, jak je tomu u ostatních pedagogických profesí. Cílem této standardizace je umožnit rozšíření pozice sociálního pedagoga jako součásti pedagogických sborů na základních a středních školách. A cílem tohoto rozšíření je poskytnout základním a středním školám systémový nástroj, jak posílit výchovnou a socializační stránku vzdělávacího procesu, která je v současném regionálním školství silně poddimenzovaná, s vážnými negativními důsledky pro žáky, školy a výsledky vzdělávání.

Ve školách a školských zařízeních vzrůstá potřeba řešení problémů, které negativně ovlivňují výchovně vzdělávací proces žáků, klíma školy a třídy či vztahy mezi školou, rodinou a komunitou. Příčiny a důsledky těchto problémů jsou velmi často sociálního charakteru. K jejich řešení je nutno využívat specifické metody a postupy, které kombinují práci s jedincem (žákem, učitelem, rodičem) a práci s prostředím ovlivňujícím výchovně vzdělávací proces. Mezi pedagogickými pracovníky podle § 2, odst. 2, zákona o pedagogických pracovnících dosud schází profese, jejíž náplň práce v převažující míře tvoří řešení výše uvedené

problematiky.

Česká republika je opakovaně kritizována Výborem OSN pro práva dítěte a Evropským soudem pro lidská práva za nedostatečnou schopnost poskytovat takové služby, které by řešily problémy dětí a dospívajících tam, kde vznikly, tedy v jejich přirozeném prostředí. Podporu dítěte, rodiny a komunity vhodnými sociálně pedagogickými instrumenty považujeme proto za aktivitu, která pozitivně koresponduje se současnými trendy respektu k potřebám a právům jedinců, rodin a komunit, individualizace přístupů a deinstitucionalizace péče.

Školy a školská zařízení (výchovné ústavy pro mládež, dětské domovy se školou, dětské domovy, domovy mládeže, diagnostické ústavy, střediska poradenských služeb apod.) jako socializační výchovné instituce odpovídají za tvorbu vhodných podmínek pro výchovu a vzdělávání, avšak s profesionálními sbory, které mají v současnosti k dispozici, nemohou odpovídajícím způsobem reflektovat podněty rodinného, lokálního a makrosociálního prostředí, adekvátně je vyhodnotit a cíleně a plánovaně na ně reagovat. Proto považujeme za potřebné začlenit profesi sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky ve smyslu § 2, odst. 2, zákona o pedagogických pracovnících.

6.6.2. Návrh na zakotvení institutu sociálního pedagoga na základních školách

Níže uvedené vymezení institutu sociálního pedagoga vychází v plném rozsahu z Návrhu na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, které bylo zpracováno Asociací a které tvoří přílohu č. 1. Institut sociálního pedagoga by byl vymezen v rámci platných právních předpisů níže uvedených způsobem:

Sociální pedagog vykonává přímou sociálně pedagogickou činnost ve školách a školských zařízeních.

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

Sociální pedagog vykonává ve škole a školských zařízeních tyto činnosti

- Vzdělávací a osvětová činnost (realizace vzdělávacích a osvětových programů a projektů zaměřených na žáky, učitele, rodinu a komunitu).
- Sociálně-výchovná a preventivní činnost (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.).
- Podpůrná, intervenční a ochranná činnost (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich rodinám, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího sociálně patologickými jevy aj.).
- Poradenská a mediační činnost (řešení konfliktů mezi aktéry na půdě škol a školských zařízení, sociální a pedagogické poradenství jedinci, rodině a komunitě).
- Reedukační činnost (programy, projekty a činnosti směřující ke změně maladaptivních návyků,

kognitivních vzorců a strategií chování dětí a dospívajících).

- Analyticko–diagnostická a depistážní činnost (analýza a diagnostika prostředí a klimatu školy, školní třídy a výchovné skupiny, vyhledávání dětí a dospívajících z prostředí sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího a ohrožujícího).

- Koordinační a organizační činnost (spolupráce s obcemi a odbornými službami při plánování a realizaci programů primární a sekundární prevence, spolupráce s aktéry terciární prevence – probační služba, kurátor pro mládež, sociální pracovníci OSPOD a neziskového sektoru).

Zakotvení institutu sociálního pedagoga by vyžadovalo pouze drobnou změnu školského zákona, nicméně by předpokládalo větší zásah do prováděcího předpisu, a to do ust. § 5 nebo § 7 vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Klíčová je novelizace ust. § 2 zákona o pedagogických pracovnících a vložení nové ust. § 21a do zákona o pedagogických pracovnících. Za účelem zakotvení studia pro sociální pedagogy by bylo nutné i doplnit nové ustanovení do vyhlášky MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Dále je nutné i novelizovat nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě a zařadit pozici sociálního pedagoga mezi práce v rámci výchovy a vzdělávání.

Zakotvení institutu sociálního pedagoga by vyžadovalo změnu ustanovení § 116 školského zákona, kde by do věty první citovaného ustanovení byly mezi služby, které poskytují školská poradenská zařízení, zařazeny sociálně pedagogické služby.

Dále by bylo nutné změnit textaci § 5 nebo § 7 vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Sociální pedagog by buď mohl poskytovat své služby jako zaměstnanec (popř. jiný spolupracovník) poradny v rámci poskytování poradenských služeb poradnami (varianta I) nebo jako zaměstnanec (popř. jiný spolupracovník) školy při poskytování poradenských služeb přímo školou (varianta II). Důvodem pro variantní zpracování je, že oba modely mohou být různě přínosné za různých okolností. Podrobně je to zdůvodněno v kapitole 6.3.1.

V případě varianty I by bylo nutné změnit ust. § 5 citované vyhlášky tak, že by mezi služby poskytované poradnami bude zařazeno sociálně pedagogické poradenství. Dále by bylo nutné doplnit přílohu vymezující standardní činnost poraden.

Varianta II by předpokládala zásah do ust. § 7 odstavce prvního vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kde by bylo nutné zařadit, že poskytování poradenských služeb ve škole může být i školním sociálním pedagogem. Příloha třetí citované vyhlášky označená jako „Standardní činnosti školy“, která vymezuje, jaké poradenské služby školy poskytují, by musela být rozšířena o bod V, který by definoval standardní činnosti školního sociálního pedagoga. Tyto v souladu se shora uvedeným by byly definovány takto:

„Standardní činnosti školního sociálního pedagoga

- Vzdělávací a osvětová činnost (realizace vzdělávacích a osvětových programů a projektů zaměřených na žáky, učitele, rodinu a komunitu).

- Sociálně–výchovná a preventivní činnost (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.).

- Podpurná, intervenční a ochranná činnost (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich rodinám, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího sociálně patologickými jevy aj.).

- Poradenská a mediační činnost (řešení konfliktů mezi aktéry na půdě škol a školských zařízení, sociální a pedagogické poradenství jedinci, rodině a komunitě).

- Reedukační činnost (programy, projekty a činnosti směřující ke změně maladaptivních návyků, kognitivních vzorců a strategií chování dětí a dospívajících).

- Analyticko–diagnostická a depistážní činnost (analýza a diagnostika prostředí a klimatu školy, školní třídy a výchovné skupiny, vyhledávání dětí a dospívajících z prostředí sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího a ohrožujícího).

- Koordinační a organizační činnost (spolupráce s obcemi a odbornými službami při plánování a realizaci programů primární a sekundární prevence, spolupráce s aktéry terciární prevence – probační služba, kurátor pro mládež, sociální pracovníci orgánu sociálně právní ochrany dětí a neziskového sektoru).“

Významnější změnu by si zakotvení institutu sociálního pedagoga vyžádalo v zákoně o pedagogických pracovnících. V části první hlavě první citovaného zákona v rámci vymezení pojmu pedagogického pracovníka v ustanovení § 2 odstavci prvním je nutné vložit sociálně pedagogickou činnost, tj. vymezit pedagogického pracovníka tak, že je jím ten, kdo koná vedle již uvedených činností i činnost sociálně pedagogickou. Dále je nutné doplnit do ustanovení § 2 odstavce druhého písmeno k) znějící „sociální pedagog“, kterým by byl sociální pedagog zařazen mezi pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost.

V části první hlavě druhé zákona o pedagogických pracovnících v rámci vymezení získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků je nutné vložit nové ustanovení § 21a, které by vymezilo odbornou kvalifikaci sociálního pedagoga. Odůvodnění je podrobně diskutováno v oddíle 6.3.2. této studie. Odbornou kvalifikaci sociálního pedagoga by byla v tomto novém ustanovení vymezena tak, že sociální pedagog získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu sociální pedagogika nebo

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu sociální pedagogika nebo

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru sociální pedagogika nebo

d) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v jiném akreditovaném magisterském nebo bakalářském studijním programu než uvedeném pod bodem a) a b) a absolvováním vzdělávacího programu pro sociální pedagogy uskutečňovaného vzdělávacími zařízeními právnických a fyzických osob, vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro sociální pedagogy“),

e) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v jiném oboru než uvedeném pod bodem c) a absolvováním studia pro sociální pedagogy

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jakéhokoliv vzdělávacího programu

středního vzdělávání a absolvováním studia pro sociální pedagogy.

Vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků by si vyžádala vložení nového ustanovení (dle současného znění § 4a), které by blíže definovalo studium pro sociální pedagogy. Toto by bylo vymezeno tak, že studiem pro sociální pedagogy získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti sociální pedagogiky, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Studium by se uskutečňovalo v délce trvání nejméně 300 vyučovacími hodin. Studium by se ukončovalo závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení by získal absolvent osvědčení. Pokud jde o obsah studia, navrhneme následující moduly:

- Přehled o specifických oblastech sociálně pedagogické edukace dětí a mládeže
- Přehled o problematice utváření sociální vztahů
- Komunikační techniky, výchovné metody a prostředky (sociální pedagogika, sociální psychologie, výchova ve volném čase)
- Problematika pedagogické a psychologické diagnostiky, sociálně patologických jevů, specifických výchovných přístupů k dětem a mládeži (speciální pedagogika)
- Specifika práce sociálního pedagoga na základní a střední škole, spolupráce s pedagogy, poradenství pedagogům
- Školská legislativa, škola jako instituce a její pravidla
- Základní komunikační dovednosti pro skupinovou a individuální práci s klientem, možnosti výchovné a komunitní práce se skupinou
- Osobnostní sebezkušenostní výcvik, psychologické a terapeutické techniky, krizová intervence

Jak již bylo uvedeno výše, zakotvení institutu sociálního pedagoga si vyžaduje i novelizaci nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě spočívající v zařazení pozice sociálního pedagoga mezi práce v rámci výchovy a vzdělávání a dále ve vymezení kompetencí sociálního pedagoga v rámci v platových třídách 11. až 13.

Sociální pedagog by neměl být chápán jako individuální podpůrné opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, to je role asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, případně školního psychologa. Sociální pedagog je systémový prvek podpory všech žáků a učitelů na škole, celých kolektivů a navíc rodičů. Z tohoto důvodu předpokládáme, že zavedení institutu sociálního pedagoga nebude jakkoliv zasahovat do vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

6.6.3. Shrnutí

Zakotvení institutu sociálního pedagoga nevyžaduje obsáhlou změnu právních předpisů. Klíčová je novela zákona o pedagogických pracovnících, kde by byl zařazen sociální pedagog mezi pedagogické pracovníky a dále by předmětný zákon vymezil, jakým způsobem získává sociální pedagog odbornou kvalifikaci. Navazující úprava zavádějící studium pro sociální pedagogy by si pak vyžádala novelizaci shora citované vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, která by blíže definovala studium pro sociální pedagogy. Vedle této novely by zařazení sociálního pedagoga bylo spojeno i s poměrně stručnou novelou školského zákona. Větší zásah by musel být proveden do prováděcího předpisu, a to ust. § 5 nebo § 7 a

příloh vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v rámci něhož by bylo změněno vymezení standardní činnosti poraden nebo doplněno vymezení standardní činnosti školního sociálního pedagoga (dle zvolené varianty). Na tuto úpravu by navazovala změna nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, kam by byla zařazena pozice sociálního pedagoga mezi práce v rámci výchovy a vzdělávání a byly by vymezeny kompetence sociálního pedagoga v příslušných platových třídách.

6.7. Náklady na zavedení pozice sociálního pedagoga

6.7.1. Úvod

Zadání studie neuvádí, v jaké míře by měla být pozice zaváděna, například kolik pozic ročně, nebo na jaký počet škol, nebo na jaké typy škol. Zatímco už citovaná Strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2015 – 2020 předpokládá plošné zavedení pozice na všechny školy, vyjádření MŠMT ukazuje opačným směrem – zavedení pozice se neplánuje vůbec.⁴⁴

Z tohoto důvodu především vyčíslujeme náklady jednotkové: na zavedení a udržení jedné pozice, a náklady systémové vyjadřujeme pomocí poměrné částky, připadající na jednu pozici. Vynásobením plánovaného počtu pozic tak bude možné dojít k výsledným nákladům na zavedení pozice v daném rozsahu. Jako příklad uvádíme náklady na zavedení 100 plných úvazků sociálního pedagoga.

6.7.2. Celkový přehled předpokládaných nákladů

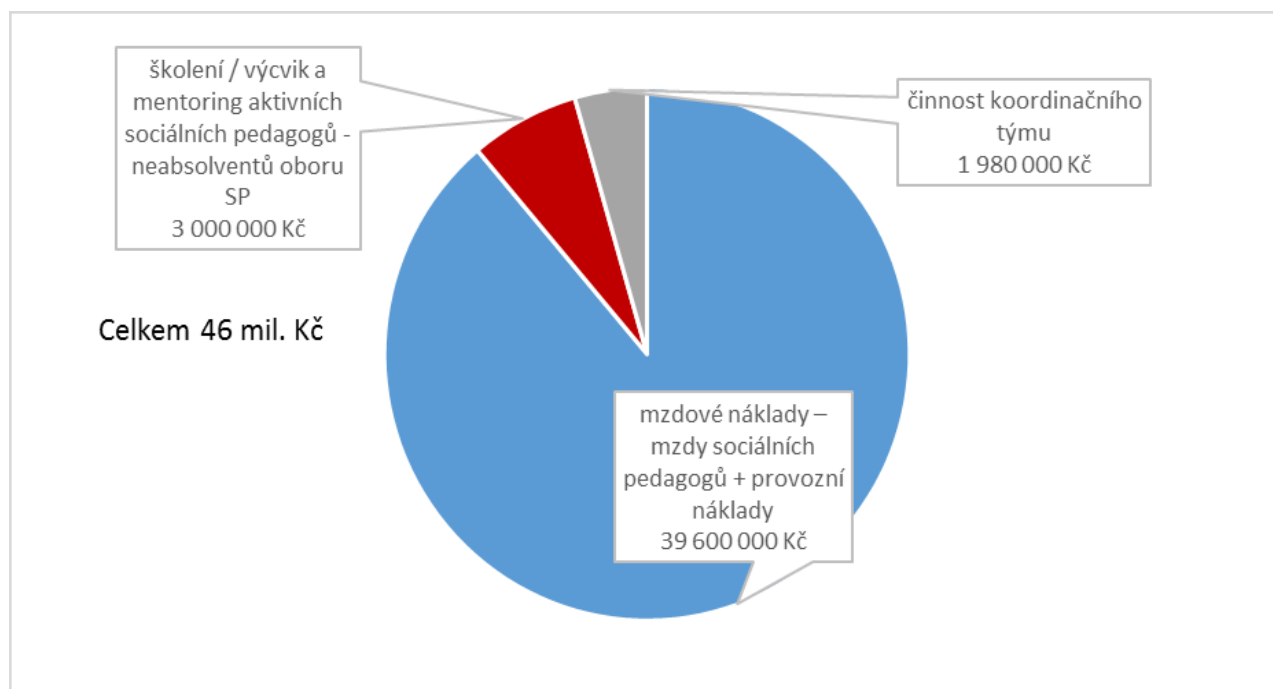
V případě zavedení pozice sociálního pedagoga předpokládáme tyto náklady:

A. Přímé náklady, které budou muset být reálně pokryty z veřejných zdrojů:

- 1) Mzdové náklady – mzdy sociálních pedagogů
- 2) Provozní náklady – pracovní místo, počítač
- 3) Náklady na vytvoření metodiky práce školního sociálního pedagoga, nabídkového a informačního materiálu pro školy, a metodiky výběru škol pro zavedení pozice SP
- 4) Náklady na vytvoření kurzu / výcviku pro školního sociálního pedagoga
- 5) Náklady na školení / výcvik a mentoring aktivních sociálních pedagogů – neabsolventů oboru sociální pedagogika
- 6) Náklady na činnost koordinačního týmu, který bude zavádění pozice koordinovat či řídit a bude školám instituci sociálního pedagoga představovat a nabízet.
- 7) Náklady na externí supervizi pracujících sociálních pedagogů

⁴⁴ Na jednání Národního kulatého stolu k primární prevenci rizikového chování dne 26. 3. 2015 na MŠMT zodpovědní pracovníci ministerstva podle zápisu z jednání výslovně uvedli, že „V současné době se o rozšíření pracovníků poradenských pracovišť [o pozici sociálního pedagoga] neuvažuje.“

Graf 6.1.: Přehled hlavních nákladů na zavedení 100 pozic sociálního pedagoga na základní nebo střední školy v jednom roce.



6.7.3. Úplný přehled a metoda výpočtu jednotlivých nákladů

Způsob stanovení nákladů je přehledně popsán v následující tabulce. U každého nákladu je popsáno, z jakých složek (jednotek) je vypočítán, jaký je mezi těmito složkami vztah (násobení, sčítání), a z jakých zdrojů údaj nebo odhad pochází. Šedá pole označují vstupy, v bílých jsou výstupy. Výsledek, vzhledem k přibližnosti celého odhadu, zaokrouhlujeme na miliony Kč.

Tabulka 6.1. Úplný přehled a metoda výpočtu jednotlivých nákladů

Položka	popis	složka 1	vztah	složka 2	vztah	složka 3	výsledek	každý rok / první rok
CELKEM								
				měsíční mzdové náklady + provozní náklady na 1 SP		12 měsíců		
1 a 2	mzdové náklady – mzdy sociálních pedagogů + provozní náklady	počet SP	100 KRÁT	33000		12	39 600 000 Kč	každý rok
		model nasazení		mzdové tabulky, terénní šetření		kalendář		
3	vytvoření metodiky práce školního sociálního pedagoga, nabídkového a informačního materiálu pro školy a metodiky výběru škol pro zavedení pozice SP	expetní šetření					200 000 Kč	první rok
4	náklady na vytvoření kurzu / výcviku pro školního sociálního pedagoga	expetní šetření					100 000 Kč	první rok
		počet SP		počet hodin kurzu		cena 1 hodiny kurzu na 1 účastníka		
5	školení / výcvik a mentoring aktivních sociálních pedagogů - neabsolventů oboru SP	100		300		100	3 000 000 Kč	každý rok
		model nasazení		expetní šetření				
	náklady na činnost koordinačního týmu, který bude zavádět pozice řídit, a na průběžný mentoring / metodické vedení SP							
6	vypočteno jako 1/20 nákladů na 1 SP (1.) jeden člen koordinačního týmu může koordinálně a metodicky zabezpečit cca 20 škol (SP)						1 980 000 Kč	každý rok
		počet SP		počet hodin supervize ročně		cena 1 hodiny supervize na 1 SP		
7	externí supervize SP	100		12		120	144 000 Kč	každý rok
		model nasazení		expetní šetření				

7. Prognóza vývoje počtu dětí ve věku docházky do základních a středních škol v ČR a v krajích

7.1. Data

Výchozím zdrojem dat pro analýzy prezentované v této kapitole jsou výsledky oficiální projekce obyvatelstva zpracované Českým statistickým úřadem v roce 2013 pro Českou republiku a následně pak v roce 2014 pro jednotlivé kraje. Základními vstupními údaji pro obě projekce byly počty obyvatel České republiky podle pohlaví a jednotek věku k 1. 1. 2013 (práh projekce), které byly navázány na výsledky Sčítání lidu, domů a bytů 2011. Projektované období v případě celorepublikové projekce bylo stanoveno až do roku 2100, resp. do 1. 1. 2101 s cílem zachytit úplnou historii prakticky všech generací žijících v době realizace prognostických výpočtů. V případě krajských projekcí byl horizont zkrácen do roku 2050, resp. ke stavu k 1. 1. 2051⁴⁵.

Celorepubliková projekce byla zpracována komponentní metodou podle jednotek věku v jednoletém kroku ve třech variantách - nízké, střední a vysoké. Střední varianta projekce je interpretována jako varianta nejpravděpodobnější, nicméně v takto dlouhém projektovaném období je nutné předpokládat odchylky od projektovaného scénáře budoucího vývoje. Nízká a vysoká varianta prognózy pak při interpretaci slouží jako dvě krajní varianty vymezující očekávaný vývoj. Projekce pro kraje byla zpracována komponentní metodou podle jednotek věku v jednoletém kroku a v jedné variantě. V následující analýze využíváme data ze všech tří vypočítaných variant projekce za Českou republiku a výsledky projekcí za jednotlivé kraje ČR. Zaměřujeme se přitom pouze na období do roku 2050, neboť horizont celorepublikové projekce je pro účely předkládaných analýz příliš vzdálený. Interpretační důraz klademe především na první projektované období, neboť vývoj počtu dětí ve věku docházky do základních a středních škol je pro následujících 10-15 let odhadován s velkou přesností, protože v prognostických výpočtech pro toto období alespoň z části figurují již narozené generace dětí.

V úvodu této analýzy je nezbytné zdůraznit, že školský systém v České republice je z demografického hlediska nejvíce ovlivňován kolísajícími počty narozených dětí a v regionálním pohledu pak také migračními proudy, jejichž vliv se zvyšuje spolu s narůstajícím detailem v rámci konkrétních regionů. Výrazný pokles plodnosti a s ním i počtů narozených dětí ve druhé polovině 90. let⁴⁶ a následná stagnace na velmi nízké úrovni⁴⁷ vedl nejprve k omezení kapacity předškolních zařízení péče o děti a následně se projevil v naplněnosti základních škol. Následný nárůst úrovně plodnosti a zvyšující se počty narozených po roce 2005 (v souvislosti s početnými generacemi žen ze 70. let vstupujícími do věku nejvyšší intenzity plodnosti) spolu s dopady procesů suburbanizace, především v dynamicky se měnících obcích v zázemí českých měst, se v určitých regionech projevuje výrazným nedostatkem volných míst v mateřských školách a následně na základních školách spolu s tím, jak početnější generace narozených usedají do školních lavic. Při hodnocení výsledků prognóz populačního vývoje v souvislosti s kapacitami školských zařízení je tedy nezbytné

45 Podrobné výsledky projekce a podrobná specifikace předpokladů a metodologie je dostupná na stránkách Českého statistického úřadu – ČSÚ (2013): *Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2100* (<https://www.czso.cz/csu/czso/projekce-obyvatelstva-ceske-republiky-do-roku-2100-n-fu4s64b8h4>) a ČSÚ (2014): *Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050* (<https://www.czso.cz/csu/czso/projekce-obyvatelstva-v-krajich-cr-do-roku-2050-ua08v25hx9>).

46 Ze 121 tisíc živě narozených v roce 1993 na 90,4 tisíc živě narozených v roce 1996.

47 Okolo 90 tisíc živě narozených v letech 1996-2001 s velmi malým nárůstem na hodnoty okolo 93 tisíc živě narozených v letech 2002 a 2003.

vycházet z nedávného a aktuálního demografického vývoje daných regionů, neboť děti dnes narozené, jejichž počty jsou přesně zachyceny ve statistikách, začnou nastupovat do základních škol teprve za šest let. Aktuální demografický vývoj se tedy v celém systému projeví až s odstupem několika let.

Analytické výsledky prezentované v této kapitole jsou tedy pro následujících několik let velmi spolehlivé, neboť do věku docházky do základních škol v prognóze „zestárnou“ ty děti, které byly v době jejího výpočtu již na světě. S prodlužujícím se horizontem pak může spolehlivost výpočtů klesat, neboť ty jsou již založeny na prognózovaných generacích, jejichž velikost bude ovlivněna skutečným vývojem úrovně plodnosti a na regionální úrovni velmi výrazně také budoucí migrací.

Vzhledem k tomu je nezbytnou podmínkou ke kompetentnímu plánování v oblasti vzdělávací soustavy soustavné sledování a analýza demografického vývoje na daném území.

7.2. Základní předpoklady projekce obyvatelstva ČR a jednotlivých krajů

Před samotnou analýzou výsledků projekcí je nezbytné stručně charakterizovat jejich předpoklady, tedy to, s jakým vývojem především v oblasti plodnosti a migrace autoři projekce pro celý její horizont počítali⁴⁸.

Základními předpoklady projekce bylo a) pokračující **snížování hladiny úmrtnosti**, b) v dlouhodobém pohledu **kladné migrační saldo** a c) ve střední a vysoké variantě **zvýšení úrovně plodnosti**.

Tab. 7.1.: Základní parametry Projekce 2013 pro Českou republiku

rok	úhrnná plodnost			naděje dožití (muži / ženy)			saldo migrace		
	nízká	střední	vysoká	nízká	střední	vysoká	nízká	střední	vysoká
2012*	1,45	1,45	1,45	75,0 / 80,9	75,0 / 80,9	75,0 / 80,9	10 293	10 293	10 293
2015	1,45	1,45	1,45	75,6 / 81,4	75,8 / 81,6	75,9 / 81,8	-996	8 934	18 864
2030	1,45	1,50	1,52	78,2 / 83,8	79,5 / 85,1	80,6 / 86,1	2 226	11 659	21 110
2050	1,45	1,56	1,61	81,1 / 86,2	83,0 / 88,0	84,6 / 89,3	5 571	14 384	23 291
2100	1,45	1,56	1,61	84,2 / 88,8	86,6 / 91,1	88,4 / 92,9	10 350	17 671	25 400

* reálná data

Zdroj: ČSÚ (2013): *Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2100*

ad a) Střední varianta projekce očekává nárůst střední délky života ze 75,0 let pro muže a 80,9 let pro ženy v roce 2012 na 79,5 let pro muže a 85,1 let pro ženy v roce 2030, na 83,0 let pro muže a 88,0 let pro ženy v roce 2050. V závěru projektovaného období, tj. do roku 2100 by střední délka života měla vzrůst na 86,6 let u mužů a 91,1 let u žen.

V krajské projekci se do roku 2050 předpokládá zvýšení naděje dožití mužů o 7,6-8,5 let a žen o 6,9-7,5 let v jednotlivých krajích, relativně vyšší pokles úmrtnosti u mužů povede ke snížení tzv. nadúmrtnosti mužů z nynějších 4,8-7,0 let na 4,2-5,8 let. Nejblíže si bude celková úroveň úmrtnosti mužů a žen i nadále v Praze, největší rozdíly přetrvávají v moravských krajích, zejména Zlínském a Moravskoslezském.

ad b) Základním předpokladem je migrační atraktivita České republiky, a republiková projekce tak

48 Podrobněji viz ČSÚ (2013): *Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2100* (<https://www.czso.cz/csu/czso/projekce-obyvatelstva-ceske-republiky-do-roku-2100-n-fu4s64b8h4>) a ČSÚ (2014): *Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050* (<https://www.czso.cz/csu/czso/projekce-obyvatelstva-v-krajich-cr-do-roku-2050-ua08v25hx9>).

v závislosti na svých variantách předpokládá imigraci ze zahraniční v objemu 20-40 tisíc osob ročně. Výsledné saldo zahraniční migrace (odráží očekávanou imigraci a emigraci) se ve střední variantě pohybuje v rozmezí 8,6- 17,7 tisíc osob v horizontu projekce (rok 2100), ve vysoké 18,6-25,4 tisíc osob. Pouze v nízké variantě se saldo zahraniční migrace v prvních letech projekce pohybuje v záporných číslech, do konce projekce pak vzroste na 10,4 tisíc osob.

V projekci krajů vychází úroveň migrace v prvním projektovaném roce (2013) z predikce založené na předběžných údajích o stěhování během 1. - 3. čtvrtletí roku 2013. V dalších letech projekce očekává setrvání či návrat k průměrné migraci posledních tří let, v některých krajích (např. ve Středočeském) mírné zmenšení toku přistěhovalých. Podrobné údaje o předpokládaném migračním saldu v jednotlivých krajích uvádí Tab. 7. 2.

Tab. 7.2.: Předpokládané saldo migrace v jednotlivých krajích dle projekce pro kraje ČR

kraj	2012*	2013**	2020	2030	2040	2050
Hlavní město Praha	3 351	-4 464	505	2 810	3 972	5 311
Středočeský kraj	10 795	9 810	8 760	7 121	5 036	3 614
Jihočeský kraj	322	451	717	1 061	1 129	1 327
Plzeňský kraj	1 213	1 213	1 434	1 714	1 755	1 889
Karlovarský kraj	-1 187	-920	-493	-47	236	524
Ústecký kraj	-518	-285	73	404	494	726
Liberecký kraj	-212	-121	318	567	643	800
Královéhradecký kraj	-552	-254	85	488	622	869
Pardubický kraj	47	-131	420	847	883	1 061
Kraj Vysočina	-655	-800	-216	239	350	573
Jihomoravský kraj	1 707	281	812	1 477	1 580	1 841
Olomoucký kraj	-631	-802	-143	393	503	752
Zlínský kraj	-737	-584	-284	144	277	512
Moravskoslezský kraj	-2 650	-3 488	-2 371	-1 422	-1 012	-475

* reálná data

** odhad na základě předběžných údajů za 1. - 3. čtvrtletí roku 2013

Zdroj: ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

ad c) V oblasti plodnosti je ve střední a vysoké variantě projekce předpokládán postupný, avšak nikoli příliš výrazný nárůst úhrnné plodnosti (z hodnoty 1,45 dítěte na jednu ženu v roce 2012 na 1,50 do roku 2030 a 1,56 v roce 2050 ve střední variantě a na 1,52 v roce 2030 a 1,61 v roce 2050 ve variantě vysoké). Ve druhé polovině projektovaného období (2051-2100) je u všech variant Projekce 2013 úroveň specifických měř plodnosti zafixována na úrovni roku 2050. Nízká varianta předpokládá možnou stabilizaci úhrnné plodnosti na současné výši (úp=1,45 v roce 2012) již v první polovině projektovaného období. Všechny varianty pak očekávají další nárůst průměrného věku matek při porodu, a to oproti stávající hodnotě 29,8 let o 0,6-1,3 roku v závislosti na variantě.

V krajských projekcích je předpokládán dlouhodobý mírný nárůst úhrnné plodnosti, a to ve všech krajích ČR. V roce 2012 se úhrnná plodnost v jednotlivých krajích ČR pohybovala na hodnotách 1,35-1,54 dítěte na jednu ženu (nejnižší byla v kraji Zlínském, nejvyšší naopak ve Středočeském kraji), v roce 2030 očekává projekce úhrnnou plodnost v rozmezí 1,42-1,59 dítěte na jednu ženu a do roku 2050 její další nárůst na hodnoty 1,47-1,65. Nejnižší plodnost se v polovině století očekává v kraji Karlovarském, nejvyšší ve Středočeském, vzhledem k situaci v celé republice se nadprůměrná plodnost očekává také v krajích Libereckém, Pardubickém, Jihomoravském, Jihočeském a Královéhradeckém.

Před samotnou analýzou předpokládaného vývoje věkové struktury dětí ve věku docházky základních škol tedy nejprve shrňme **očekávaný vývoj přirozené měny a počtu obyvatel v České republice**. Zaměříme se přitom na předpokládané počty narozených dětí v budoucích letech a proměnu věkové struktury obyvatelstva, opět s důrazem na dětskou složku.

Počet živě narozených dětí dosáhl v České republice **vrcholu v roce 2008**, kdy se narodilo 119 570 dětí, a stejně tak tomu bylo v deseti ze čtrnácti krajů. Pouze v Plzeňském, Královéhradeckém a Olomouckém kraji se nejvíce dětí narodilo v roce 2009, v Praze pak až v roce 2010. V dalších letech se počet narozených snižoval na hodnoty 108,5 tisíc v letech 2011 a 2012, v roce 2013 dále mírně poklesl na 106,7 tisíc živě narozených. I přes předpokládané mírné zvyšování úrovně plodnosti bude dle výsledků projekce **pokles počtu narozených dětí i nadále pokračovat ve všech krajích**, neboť se postupně budou snižovat počty žen v reprodukčním věku a spolu s tím tedy počty potenciálních matek (do věku nejvyšší plodnosti se postupně dostanou početně slabší generace žen přelomu 80. a 90. let 20. století a posléze pak především velmi slabé generace 2. poloviny 90. let, která byla svědkem výrazného poklesu počtu narozených dětí). **Lokálního minima** dosáhne počet živě narozených dětí **kolem roku 2030**, kdy střední varianta projekce předpokládá 78 tisíc narozených dětí. Ve srovnání s maximem dosaženým v roce 2008 (2009 a 2010 v některých krajích) **klesne počet živě narozených dětí o 19-44 %** v závislosti na konkrétním kraji. Následný růst nebude ve většině krajů příliš výrazný a vyvrcholí kolem roku 2040 malou sekundární vlnou porodnosti (85 tisíc narozených dětí), která bude odrazem vyššího počtu dětí narozených počátkem století. Ve 40. letech tohoto století bude počet živě narozených dětí opět klesat. Pouze v Praze je za předpokladu, že migranti převezmou reprodukční chování majoritní populace, očekávána výraznější sekundární vlna vyšší porodnosti a počet živě narozených dětí by mohl nadále růst i ve 40. letech 21. století. Celorepublikově je předpokládán pravidelný pokles (v letech 2060-2075 spíše stagnace) až na roční počty narozených kolem 60 tisíc koncem projektovaného období (střední varianta projekce).

Pokud se tedy naplní předpoklady vývoje plodnosti, úmrtnosti a migrace, se kterými autoři projekce ve svých výpočtech pracují, bude v blízké době růst počtu obyvatel ČR (zaznamenávaný v letech 2003-2012) nahrazen populačním úbytkem. Podle střední varianty projekce se bude počet obyvatel plynule zvyšovat do roku 2018 (10,54 mil. osob), podle vysoké varianty ještě o desetiletí déle (nejvyšší počet obyvatel - 10,66 mil. - by v ČR žil na počátku roku 2027). Veškeré přírůstky však budou zaznamenány díky stěhování, neboť dle výsledků byl rok 2012 posledním rokem, kdy populace České republiky rostla také přirozenou měnou. Tomuto předpokladu odpovídají již první reálné údaje za rok 2013, kdy zemřelo o 2,4 tisíce více lidí, než se narodilo dětí⁴⁹. Nízká varianta projekce, která předpokládá stagnaci plodnosti na nízké úrovni a záporné migrační saldo již na počátku projekce, předkládá scénář dlouhodobého snižování početní velikosti populace ČR, a to již od prvního roku projekce. V horizontu projekce 1. 1. 2101 bude počet obyvatel České republiky o 13-42 % nižší než na prahu projekce. Ze současných 10,52 milionu to znamená pokles na 6,1-9,1 milionu

49 Zdroj: ČSÚ 2014: *Vývoj obyvatelstva České republiky 2013*. Dostupné zde: <https://www.czso.cz/csu/czso/vyvoj-obyvatelstva-ceske-republiky-2013-ajtghnb5q2>

dle jednotlivých variant, nejvýraznější úbytky jsou přitom očekávány v období 2050-2080.

Tab. 7. 3.: Budoucí vývoj počtu a pohybu obyvatel podle střední varianty Projekce 2013

	2011*	2021	2031	2041	2051	2061	2071	2081	2091	2101
počet obyvatel v tis. (stav 1.1.)	10487	10528	10374	10098	9778	9337	8781	8308	7965	7684
	pohyb obyvatel a přírůstky/úbytky v tis. (průměr let)									
	2011-2020	2021-2030	2031-2040	2041-2050	2051-2060	2061-2070	2071-2080	2081-2090	2091-2100	
živě narození	101,3	83,5	81,6	82,6	72,5	69,1	68,9	63,6	60,5	
zemřelí	107,3	110,0	121,6	128,3	131,5	140,3	132,5	114,9	106,1	
přirozený přírůstek	-6,0	-26,5	-40,0	-45,8	-59,0	-71,2	-63,7	-51,3	-45,6	
saldo migrace	10,2	11,1	12,4	13,8	14,9	15,6	16,3	17,0	17,5	
celkový přírůstek	4,1	-15,4	-27,6	-32,0	-44,1	-55,6	-47,3	-34,3	-28,1	

* reálná data

Zdroj: ČSÚ (2013): *Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2100*

Budoucí vývoj tak výrazně ovlivní věkovou strukturu populace České republiky. Zaměříme-li se především na dětskou složku ve věku 0-15 let, pak budoucí vývoj této věkové skupiny bude odrážet nedávné i prognózované změny v úrovni porodnosti. Zatímco nízká úroveň porodnosti po roce 1993 ovlivnila prohloubení poklesu podílu dětí v populaci (postupný pokles začal již v polovině 80. let, kdy vystřídal růst ovlivněný silnými ročníky narozených v 70. letech), vzestup úrovně plodnosti mezi roky 2002-2008 se ve věkové struktuře projevil až v letech 2008-2009, a to zastavením poklesu počtu i podílu dětí do 15 let v populaci. Počet a podíl dětí do 15 let v současné době v české populaci narůstá, i tak je však nižší než na počátku století (15 % v roce 2013 vs. 15,9 % v roce 2001). Vlivem posledního zvýšení úrovně plodnosti v druhé polovině minulého desetiletí bude dle výsledků Projekce 2013 **podíl dětí v populaci narůstat do roku 2019 (na 15,4 %), během dalších dvou desetiletí by se však měl podíl dětí v populaci snížit na 12 % a po zbytek projektovaného období by měl oscilovat mezi hodnotami 12-13 % (Tab. 7.4.).**

Největší změny nastanou v počtech a podílu osob starších 65 let, neboť pro věkovou strukturu ČR v následujících letech bude charakteristické její stárnutí. Již v současné době jsou počty seniorů v populaci ovlivněny přechodem silnějších generací z let 2. světové války a silných poválečných ročníků do věkové kategorie 65+. Obyvatel v tomto věku bude výrazně přibývat i v následujících desetiletích a v tomto nárůstu se promítnou nejen nepravidelnosti věkové struktury, ale také očekávané další prodloužení naděje dožití. Podle výsledků Projekce 2013 se počet osob ve věku 65 a více let může do roku 2057, kdy by měl kulminovat, téměř zdvojnásobit ze současných 1,7 mil. na 3,2 mil. Do konce prognózovaného období lze očekávat pokles počtu seniorů na 2,5 mil. osob. Podíl seniorů v populaci se tak zvýší z dnešní jedné šestiny až na jednu třetinu. Tento pravděpodobný vývoj odráží také ukazatel indexu stáří (počet osob 65+/počet dětí do 15 let), který výrazně poroste ze současných 116 seniorů připadajících na 100 dětí v roce 2013 až nad hranici 250 seniorů na 100 dětí ve druhé polovině tohoto století.

Tab. 7.4.: Charakteristiky věkového složení populace podle střední varianty Projekce 2013

	2011*	2021	2031	2041	2051	2061	2071	2081	2091	2101
počet obyvatel ve věkových skupinách (v tis.)										
0-14 let	1 522	1 613	1 332	1 231	1 262	1 144	1 061	1 055	996	937
15-64 let	7 328	6 710	6 525	5 990	5 342	5 029	4 902	4 545	4 359	4 248
65+ let	1 637	2 205	2 516	2 876	3 174	3 163	2 818	2 708	2 610	2 499
podíl jednotlivých věkových skupin (v %)										
0-14 let	14,5	15,3	12,8	12,2	12,9	12,3	12,1	12,7	12,5	12,2
15-64 let	69,9	63,7	62,9	59,3	54,6	53,9	55,8	54,7	54,7	55,3
65+ let	15,6	20,9	24,3	28,5	32,5	33,9	32,1	32,6	32,8	32,5
index stáří (65+/0-14)	107,6	136,7	188,9	233,6	251,5	276,4	265,5	256,7	262,1	266,7

* reálná data

Zdroj: ČSÚ (2013): Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2100, vlastní výpočty

7.3. Odhad budoucího počtu dětí ve věku docházky do základních a středních škol na základě dat demografických projekcí

Zahájení základní školní docházky je podmíněno dovršením 6. roku věku dítěte. V daném školním roce by tedy do prvních tříd měly nastoupit děti, kterým bylo šest let v průběhu září - prosince předešlého kalendářního roku a v lednu - srpnu daného roku. Z prognostických výpočtů však dostáváme věkovou strukturu dětí podle dokončeného věku⁵⁰ k 31. 12. daného kalendářního roku. Věkové struktury je tedy nutné přepočítat na dokončený věk, který by se co nejvíce přiblížil období začátku školního roku. Toho bylo dosaženo přes výpočet tzv. středního stavu obyvatelstva, který ukazuje počty osob k 1. 7. daného kalendářního roku. Na věkovou strukturu k 30. 9. daného kalendářního roku je poté možné usuzovat z výpočtu dalšího středního stavu z věkové struktury k 1. 7. a 31. 12. daného roku. Pak můžeme za potenciální žáky prvních tříd považovat všechny šestileté děti, za potenciální žáky prvního stupně ZŠ všechny 6-10leté děti, za potenciální žáky druhého stupně ZŠ všechny 11-14leté děti a za potenciální studenty středních škol osoby ve věku 15-18 let.

V případě krajských analýz jsou počty potenciálních žáků počítány z věkové struktury populace daného regionu, jedná se tedy o děti trvale či dlouhodobě bydlící v daném kraji, nikoli o děti, jejichž trvalé a reálné bydliště se z hlediska krajské příslušnosti odlišuje. Dále je nutné zdůraznit, že prognostické výpočty neříkají nic o tom, zda děti reálně navštěvují základní či střední školu v místě (kraji) svého bydliště, či dojíždějí do jiného kraje. V této kapitole se vedle celorepublikových analýz věnujeme primárně předpokládaným změnám v početním zastoupení dětí ve věku docházky na 1. a 2. stupeň základních škol a na střední školy v jednotlivých krajích a identifikaci rozdílné dynamiky změn, která ve svém důsledku významně ovlivní kapacity (personální i prostorové) regionálního školství.

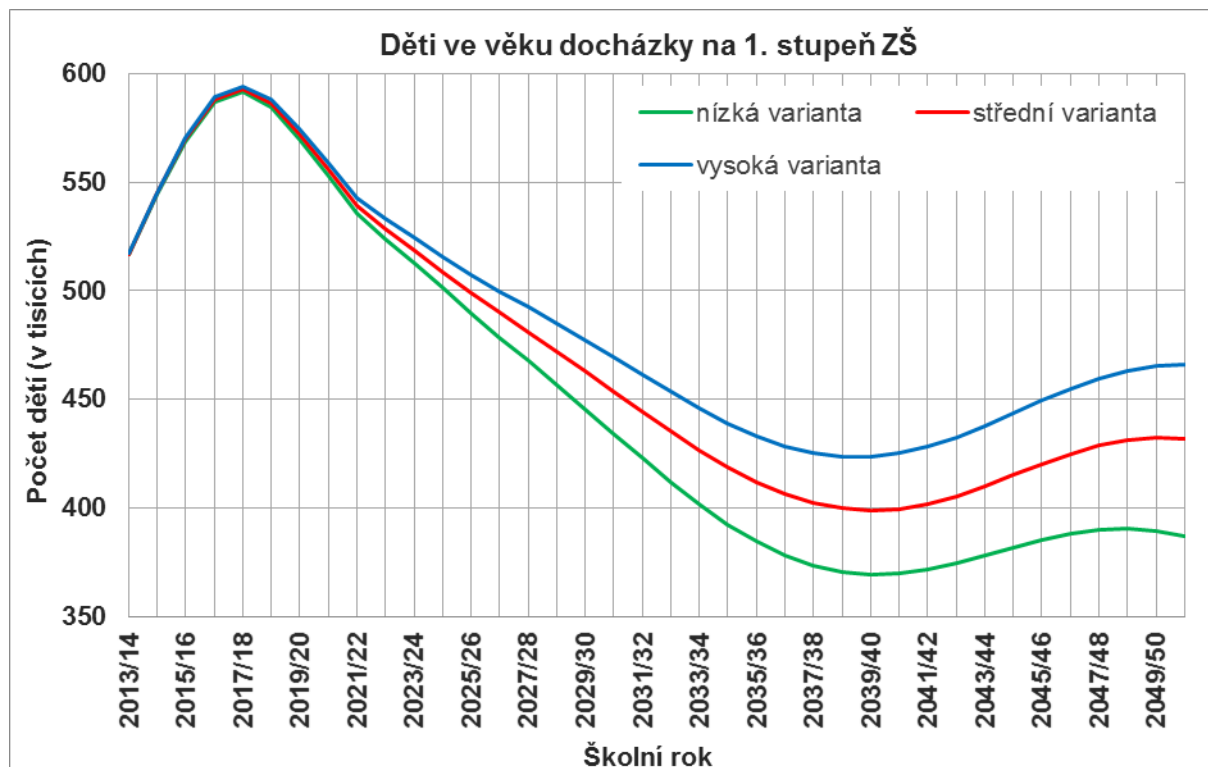
⁵⁰ Dokončený věk je věk při posledních narozeninách.

7.4. Očekávaný vývoj počtu dětí ve věku docházky do základní školy v České republice

Vývoj počtu dětí ve věku docházky na první stupeň ZŠ bude v příštích několika letech výrazně ovlivněn zvýšenou úrovní porodnosti v prvním desetiletí tohoto století. **Počet dětí ve věku 6-10 let bude trvale narůstat až do školního roku 2017/2018. V tomto roce počty potenciálních žáků prvního stupně ZŠ překročí dle výsledků projekce 590 tisíc dětí. Oproti výchozímu stavu, který činí 517 tisíc dětí ve školním roce 2013/2014, tedy dojde k navýšení o 14 %.** Prognóza na toto období je přitom vysoce spolehlivá, neboť děti, které budou na prvním stupni základních škol do roku 2017/2018, již byly v době zpracování prognózy narozené, jejich počty jsou tedy známé a vliv případné zahraniční migrace je spíše malý a nemůže tento vývoj výrazněji ovlivnit.

Školní rok 2018/2019 znamená počátek pozvolného poklesu počtu dětí v této věkové kategorii, a to až do začátku 40. let 21. století. Pokles bude nabývat různé intenzity dle jednotlivých prognostických variant. Vysoká varianta předpokládá pokles počtu dětí ve věku docházky na 1. stupeň ZŠ na 423 tisíc ve školním roce 2039/2040, což je oproti výchozímu stavu pokles o 18 %. Dle střední varianty by počet dětí poklesl na 399 tisíc, tedy o 23 % a dle nízké varianty by se počet dětí pohyboval na 369 tisících, což představuje pokles o 29 % oproti školnímu roku 2013/2014. Od začátku 40. let by pak opět docházelo k nárůstu počtu dětí ve sledované věkové skupině, tento nárůst by však byl pozvolný a do konce sledovaného období by počet dětí ani v jedné z prognostických variant nedosáhl výchozího stavu. Dle nejoptimističtější varianty co do předpokládaného vývoje porodnosti a migrace by do roku 2050 počet dětí ve věku docházky na 1. stupeň ZŠ vzrostl na hodnoty okolo 460 tisíc, což by však bylo stále o 50 tisíc dětí méně než v roce 2013/2014.

Graf 7.1.: Očekávaný vývoj počtu dětí ve věku docházky na první stupeň ZŠ – děti ve věku 6-10 let k září daného školního roku



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2013): *Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2100*

Odhad počtu dětí ve starší věkové skupině 11-14 let, tj. ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ, je v porovnání s mladší věkovou kategorií během prognózovaného období přesnější, jelikož až do roku 2027 se v prognostických propočtech objevují již dnes narozené děti, jejichž počty jsou relativně neměnné, a to z důvodu velmi nízké úrovně úmrtnosti v tomto věku a také nízké intenzity zahraniční migrace.

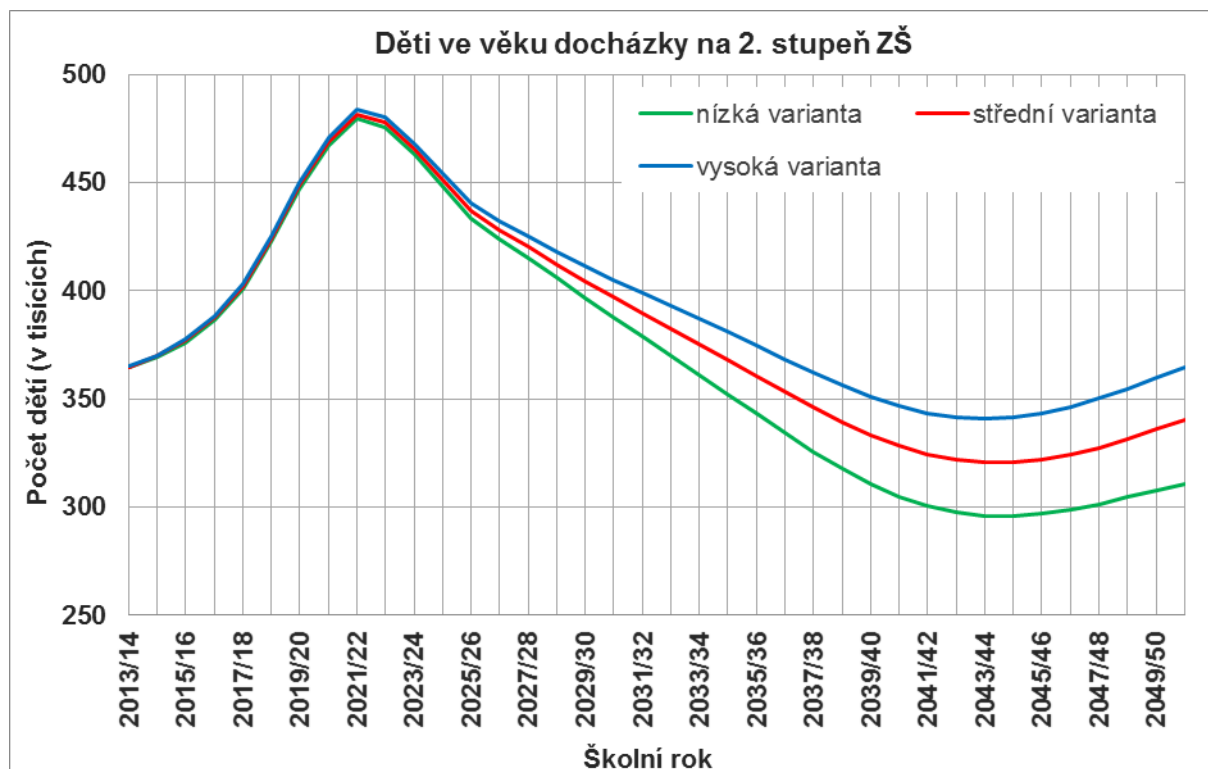
U dětí ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ dojde v prvních deseti letech prognózovaného období k výraznému navýšení absolutního počtu, neboť do školního roku 2021/2022 vzroste jejich počet o více než 100 tisíc ze současných 365 tisíc (v roce 2013/2014) na 482 tisíc, tedy téměř o třetinu (32 %). Tento trend odráží postupné zvyšování úrovně porodnosti v České republice, které se začalo výrazněji projevovat po roce 2004 a vyvrcholilo v roce 2008.

V první polovině 20. let začne počet dětí ve věku 11-14 let opět klesat, spolu s tím, jak začnou do tohoto věku vstupovat děti narozené po roce 2008, kdy dosáhla porodnost v České republice svého lokálního maxima. Pokles však bude pozvolný a na výchozí hodnoty roku 2013/2014 se počet dětí v této věkové skupině dostane v polovině 30. let (v letech 2033-2037 dle zvolené prognostické varianty). Dle předpokladů dosáhnou počty dětí ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ ve sledovaném období minima v první polovině 40. let, předpokládané počty v tomto období se opět odlišují dle jednotlivých prognostických variant. Vysoká varianta předpokládá pokles počtu dětí ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ na 341 tisíc ve školním roce 2043/2044, což je oproti výchozímu stavu pokles o 7 %. Dle střední varianty by počet dětí klesl na 321 tisíc v letech 2043-2045, tedy o 12 %, a dle nízké varianty by se počet dětí snížil na 296 tisících v letech 2043-2045, což představuje pokles o 19 % oproti školnímu roku 2013/2014.

V závěru sledovaného období je předpokládán opětovný nárůst počtu dětí v této věkové skupině, který by byl

sice pozvolný, nicméně ve vysoké variantě by se v polovině století počty opět dostaly na výchozí hodnoty roku 2013/2014. Ve střední variantě by byl počet dětí nižší o 20 tisíc, v nízké variantě pak o 50 tisíc.

Graf 7.2.: Očekávaný vývoj počtu dětí ve věku docházky na druhý stupeň ZŠ – děti ve věku 11-14 let k září daného školního roku



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2013): *Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2100*

7.5. Očekávaný vývoj počtu osob ve věku docházky do středních škol v České republice

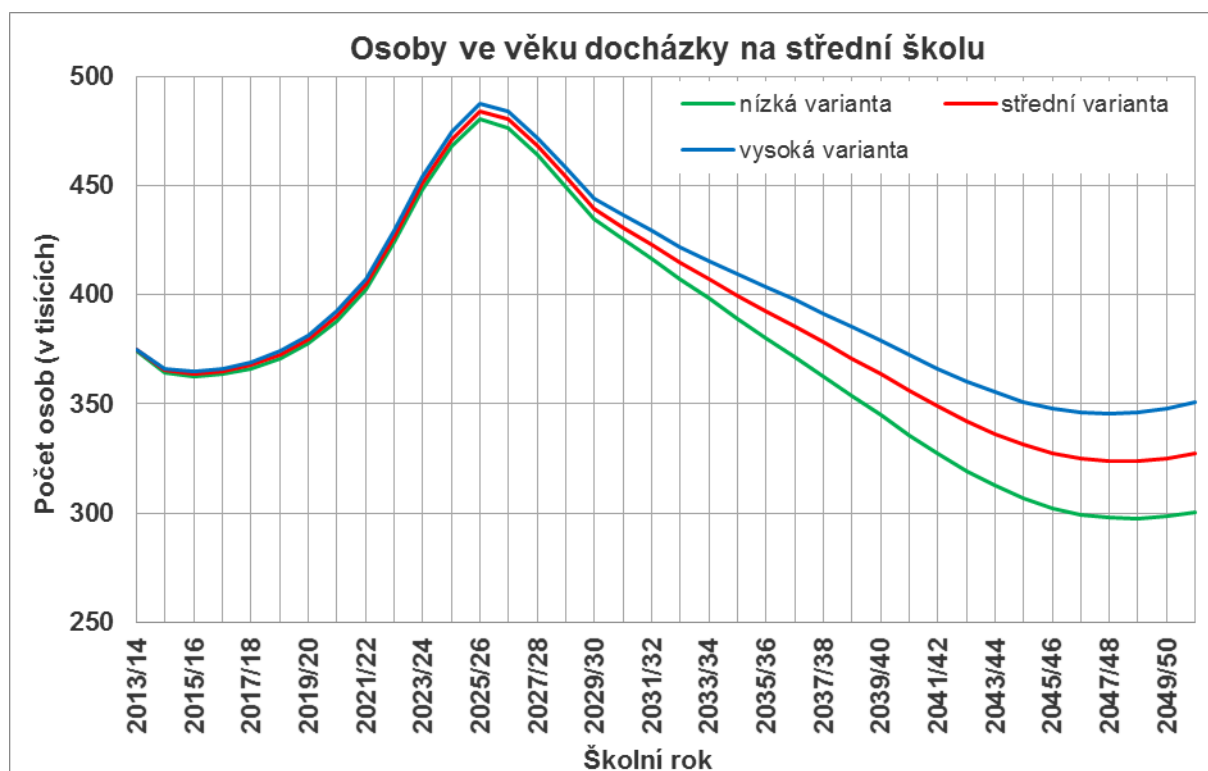
Odhad počtu osob ve věku 15-18 let je velmi přesný až do 30. let 21. století, neboť až do této doby se v prognostických propočtech objevují již dnes narozené děti. Všechny tři prognostické varianty se proto v tomto období odlišují pouze minimálně v důsledku odlišných předpokladů ohledně budoucí migrace. Ve vývoji počtu osob ve věku 15-18 let se projevují stejné tendence jako v předchozí věkové skupině 11-14letých, pouze časově posunutě. Po doznění poklesu počtu osob v úvodu prognózovaného období, který byl způsoben nízkým počtem narozených dětí ve 2. polovině 90. let, dojde k výraznému nárůstu počtu osob ve věku 15-18 let, který dosáhne nejvyšších hodnot ve školním roce 2025/26, kdy počty překročí 480 tisíc osob, což je oproti výchozímu stavu 375 tisíc osob nárůst téměř o třetinu (28-30 % dle prognostické varianty).

Ve druhé polovině 20. let začne počet osob ve věku 15-18 let pozvolna klesat v důsledku dorůstání početně slabších generací narozených po roce 2008. Pozvolným setrvalým poklesem se počty osob ve věku 15-18 let dostanou na výchozí hodnoty roku 2013/2014 až v závěru 30. let a na počátku 40. let (v letech 2035-2040 dle zvolené prognostické varianty). V prognózovaném období by dle předpokladů měly počty osob ve věku 15-18 let dosáhnout minima ve druhé polovině 40. let - vysoká varianta předpokládá pokles počtu osob ve věku 15-18 let na 345 tisíc ve školním roce 2047/2048, což je oproti výchozímu stavu pokles o 9 %. Střední

varianta předpokládá pokles na 324 tisíc osob v letech 2047/48 a 2048/49, tedy o 14 %. Podle nízké varianty by se počet snížil na 298 tisících osob v letech 2047/48 a 2048/49, což představuje pokles o 20 % oproti školnímu roku 2013/2014.

V samém závěru je předpokládán obrat trendu a opětovné mírné navyšování počtu osob ve věku 15-18 let, které se však projeví až v 50. letech.

Graf 7.3.: Očekávaný vývoj počtu osob ve věku docházky na střední školy – osoby ve věku 15-18 let k září daného školního roku



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2013): Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2100

7.6. Očekávaný vývoj počtu dětí ve věku docházky na 1. stupeň ZŠ v jednotlivých krajích

Vývoj v jednotlivých krajích nemusí zcela korespondovat s předpokládaným celorepublikovým vývojem, a to především co do intenzity nárůstu či poklesu počtu dětí ve sledovaných věkových skupinách. Vzhledem k tomu, že se prognózovaný vývoj počtu dětí ve věku docházky do základních a středních škol v jednotlivých krajích odlišuje v závislosti na výchozím stavu (počtu dětí a věkové struktuře obyvatelstva daného kraje) i na odhadu budoucího vývoje jednotlivých parametrů (především vývoji porodnosti a migrace), zaměřuje se následující část kapitoly na podrobnou krajskou analýzu. Vycházíme přitom z dat střední varianty projekce, která byla pro jednotlivé kraje zpracována.

V analýze jsme se snažili rozčlenit kraje do skupin na základě podobnosti předpokládaného vývoje počtu dětí ve věku 6-10, 11-14 a 15-18 let. Výsledkem jsou pro každou ze sledovaných věkových skupin 4 skupiny krajů, ve kterých je možné identifikovat různou intenzitu nárůstu i následného poklesu počtu dětí ve sledovaných věkových skupinách. Kraje byly přiřazeny do skupin na základě procentního nárůstu/poklesu

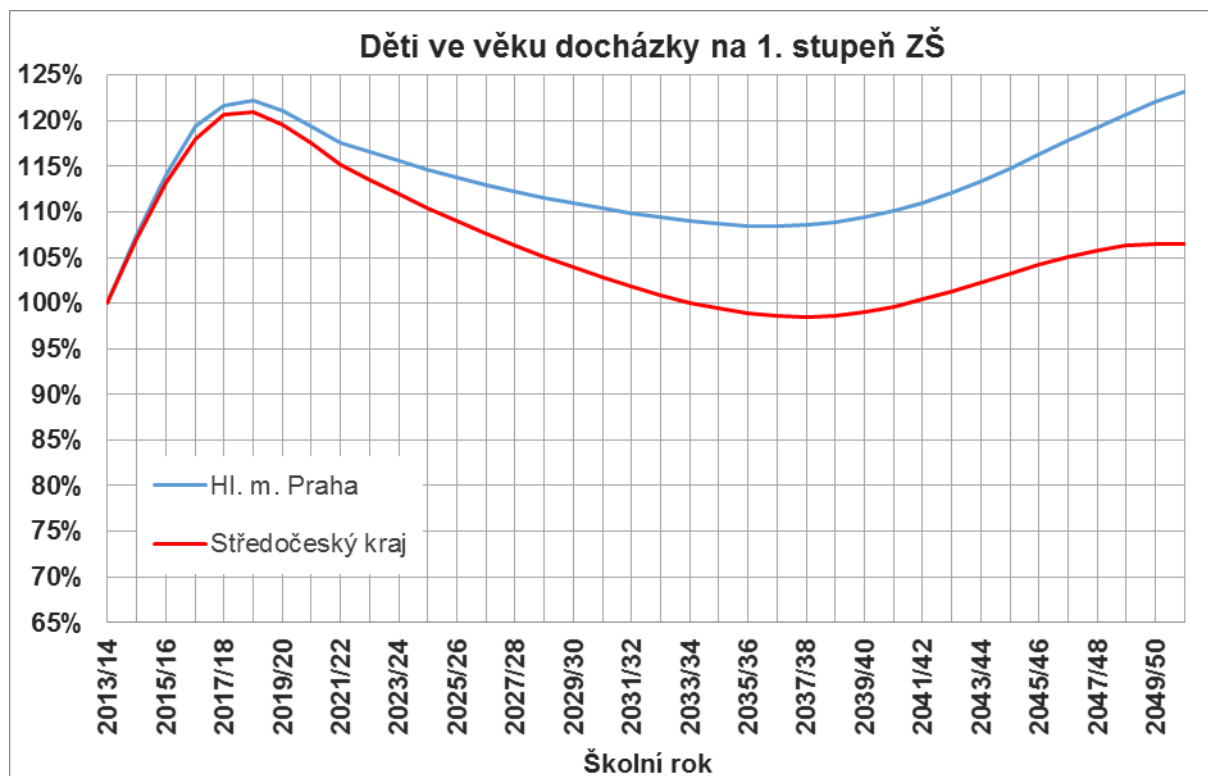
počtu dětí. Vývoj počtu v absolutních hodnotách, které jsou nezbytné pro optimalizaci kapacit školských zařízení, je následně pro každý z krajů v dané skupině uveden v tabulce, která obsahuje vybrané roky ve sledovaném období mezi výchozím stavem ve školním roce 2013/1014 a horizontem projekce 2050/2051. Pro tyto účely byl volen pětiletý krok, kromě toho jsou v tabulce znázorněny také roky, kdy počty dětí v daném kraji pravděpodobně dosáhnou lokálního maxima/minima.

1. skupina krajů – nárůst o více než 20 % a udržení počtů dětí nad výchozí úroveň

Při hodnocení očekávaného vývoje počtu dětí ve věku 6-10 let v jednotlivých krajích se výrazně vyděluje Hlavní město Praha a Středočeský kraj. Zde dojde k největšímu nárůstu počtu dětí ve věku docházky na 1. stupeň ZŠ, a to o více než 20 % oproti výchozímu stavu, zároveň zde ale pravděpodobně v delším časovém horizontu nedojde k výraznějšímu poklesu počtu dětí v této věkové skupině. Po dosažení lokálního maxima v roce 2018/19 sice bude následovat pokles počtu dětí, nicméně tento bude poměrně pozvolný a ve sledovaném období budou počty dětí v Praze pravděpodobně vždy vyšší než výchozí stav v roce 2013/2014. Také ve Středočeském kraji se počty dětí pravděpodobně udrží nad výchozím stavem, případně na jeho úrovni (lokální minimum má dle projekce dosahovat 69,3 tisíce dětí v roce 2036-38 a dosahovalo by tak úrovně výchozího stavu – 70,3 tisíc, viz Tab. 7.5.).

V závěru sledovaného období je předpokládán další nárůst počtu dětí ve věku 6-10 let, a to především v Praze, kde by počty takto starých dětí mohly přesáhnout maximální hodnoty, kterých bude dosaženo v letech 2018/2019 (viz Tab. 7.5.).

Graf 7.4.: Procentní nárůst/pokles počtu dětí ve věku docházky na první stupeň ZŠ dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7.5.: Očekávaný vývoj počtu dětí (v tisících) ve věku docházky na první stupeň ZŠ ve vybraných krajích, vybrané roky

kraj	2013/ 14	2015/ 16	2018/ 19	2020/ 21	2025/ 26	2030/ 31	2035/ 36	2036/ 37	2037/ 38	2040/ 41	2045/ 46	2050/ 51
Hl.m. Praha	54,2	61,8	66,2	64,7	61,7	59,8	58,8	58,7	58,8	59,6	63,0	66,8
Středočeský	70,3	79,6	85,1	82,6	76,6	72,3	69,5	69,3	69,3	70,1	73,3	74,9

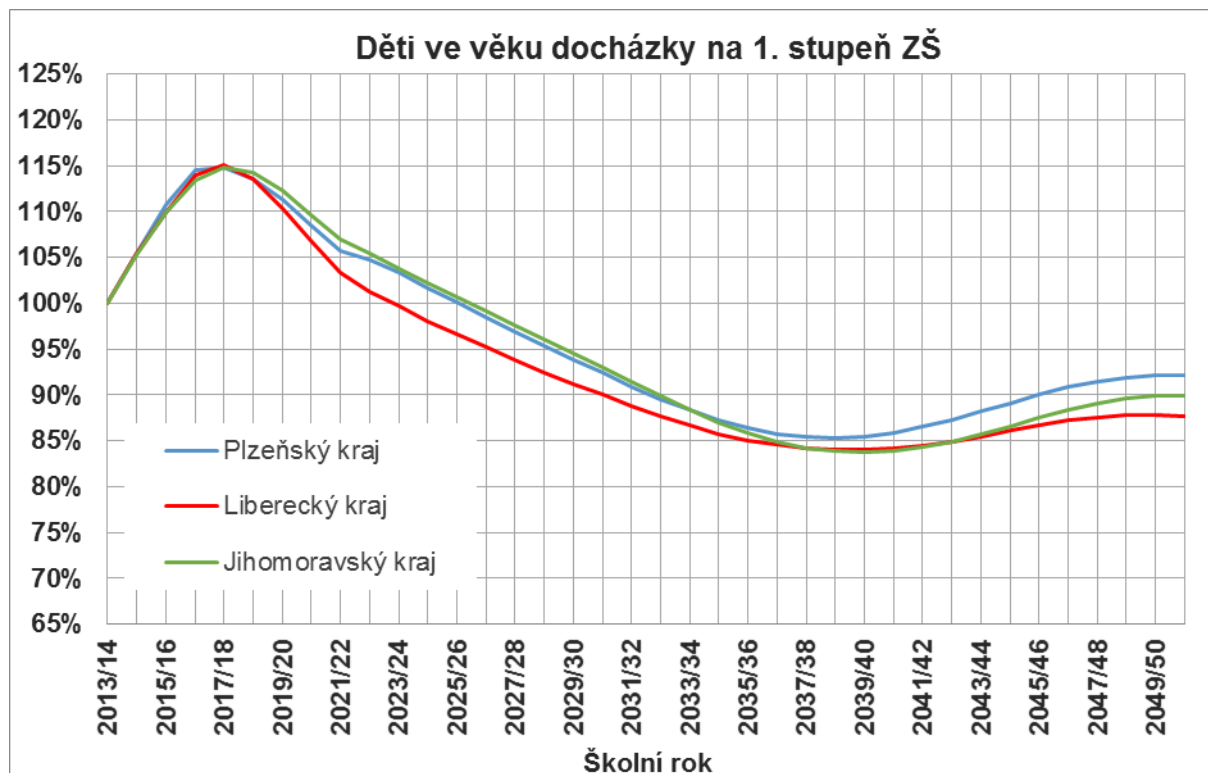
Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu dětí dané věkové skupiny

Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

2. skupina krajů – nárůst o 15 % následovaný poklesem na 85 % výchozího stavu

Plzeňský, Liberecký a Jihomoravský kraj budou pravděpodobně svědky velmi podobné dynamiky početního zastoupení věkové skupiny 6-10 let. Ve všech třech krajích dojde k 15% nárůstu počtu dětí ve věku docházky na 1. stupeň do roku 2017/2018, obdobný bude také následný pokles, neboť do konce 30. let klesne početní zastoupení této věkové skupiny na 85 % výchozího stavu. Následující nárůst bude pouze mírný, neboť do konce sledovaného období není předpokládáno, že by počty dětí dosáhly výchozího stavu z roku 2013/2014.

Graf 7.5.: Procentní nárůst/pokles počtu dětí ve věku docházky na první stupeň ZŠ dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7.6.: Očekávaný vývoj počtu dětí (v tisících) ve věku docházky na první stupeň ZŠ ve vybraných krajích, vybrané roky

kraj	2013/ 14	2015/ 16	2017/ 18	2020/ 21	2025/ 26	2030/ 31	2035/ 36	2037/ 38	2038/ 39	2039/ 40	2040/ 41	2045/ 46	2050/ 51
Píseňský	27,6	30,6	31,7	30,0	27,6	25,5	23,9	23,6	23,6	23,6	23,7	24,9	25,4
Liberecký	22,1	24,3	25,5	23,6	21,4	19,9	18,8	18,6	18,6	18,6	18,6	19,2	19,4
Jihomoravský	55,8	61,3	64,1	61,2	56,2	51,9	47,9	47,0	46,8	46,8	46,8	48,9	50,2

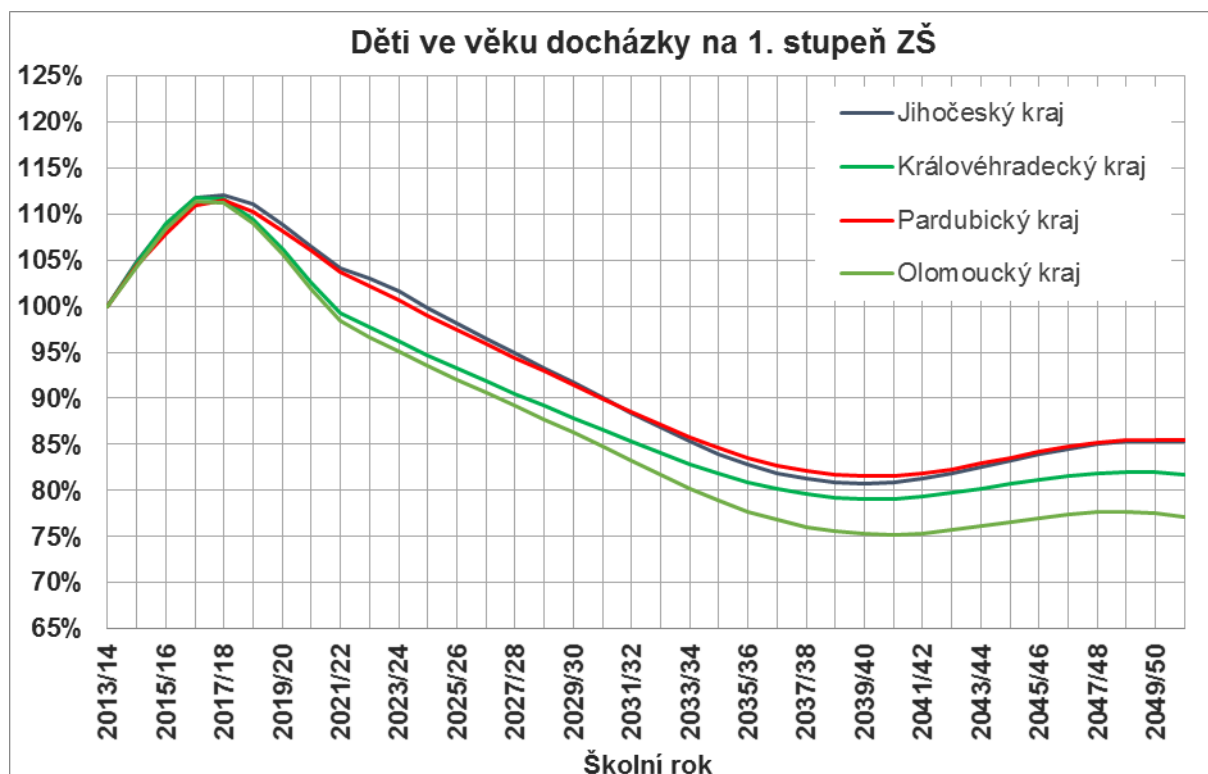
Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu dětí dané věkové skupiny

Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

3. skupina krajů – nárůst o 11-12 % následovaný poklesem na 80 % výchozího stavu

V další skupině, kterou tvoří Jihočeský, Královéhradecký, Pardubický a Olomoucký kraj, bude nárůst ještě nižší, neboť maxima dosažená v letech 2016-2018 budou výchozí stav převyšovat o 11-12 %, a naopak dojde k výraznějšímu poklesu počtu dětí na přelomu 30. a 40. let. V prvních třech jmenovaných krajích bude pokles pravděpodobně dosahovat 20 %, v Olomouckém kraji je očekáván pokles o čtvrtinu. Následný nárůst počtu dětí bude velmi mírný, na konci sledovaného období by tato věková skupina měla dosahovat maximálně 85 % výchozího stavu z roku 2013/2014, v Olomouckém kraji se však bude pravděpodobně pohybovat pouze mírně nad 75 % výchozího stavu.

Graf 7.6.: Procentní nárůst/pokles počtu dětí ve věku docházky na první stupeň ZŠ dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7. 7.: Očekávaný vývoj počtu dětí (v tisících) ve věku docházky na první stupeň ZŠ ve vybraných krajích, vybrané roky

kraj	2013 /14	2015 /16	2016 /17	2017 /18	2020 /21	2025 /26	2030 /31	2035 /36	2038 /39	2039 /40	2040 /41	2045 /46	2050 /51
Jihočeský	31,5	34,3	35,3	35,3	33,6	30,9	28,4	26,1	25,5	25,5	25,5	26,5	26,9
Královéhradecký	27,2	29,6	30,4	30,4	27,9	25,3	23,6	22,0	21,6	21,5	21,5	22,1	22,2
Pardubický	25,6	27,7	28,4	28,6	27,2	25,0	23,1	21,4	21,0	20,9	20,9	21,6	21,9
Olomoucký	31,0	33,6	34,5	34,5	31,6	28,5	26,3	24,1	23,4	23,3	23,3	23,9	23,9

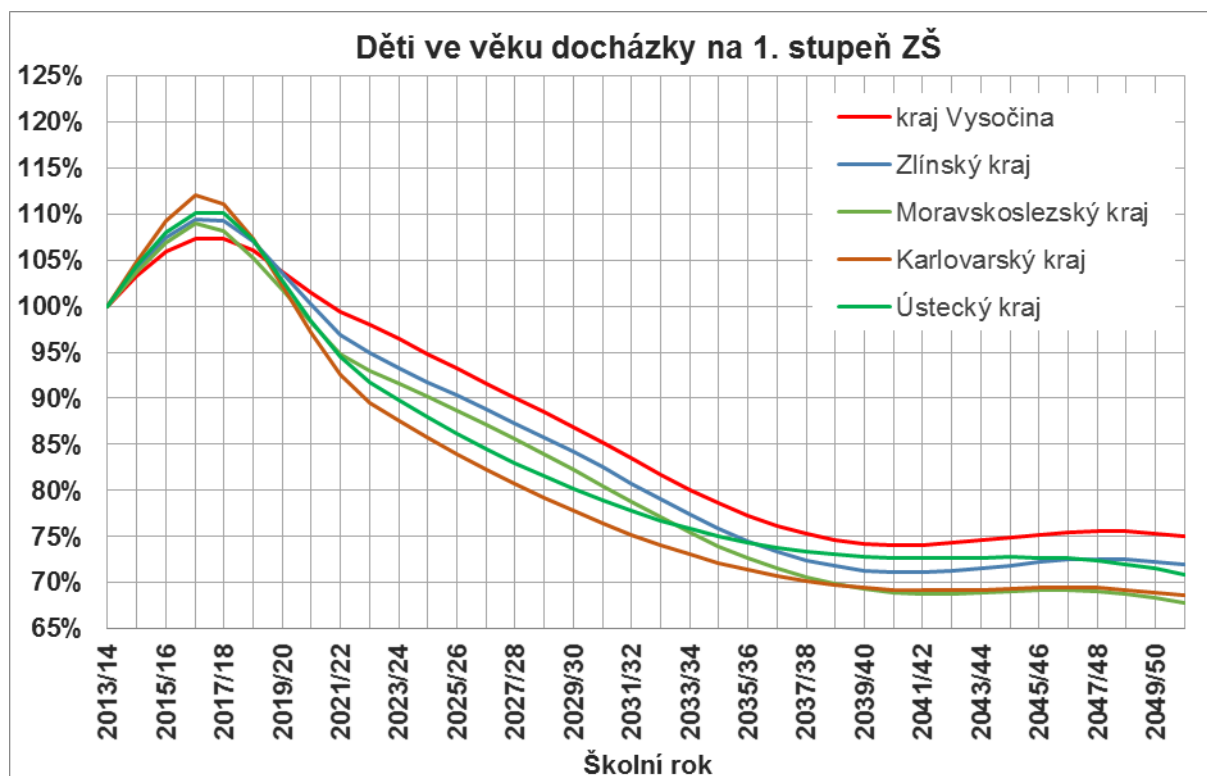
Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu dětí dané věkové skupiny

Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

4. skupina krajů – nárůst o desetinu a následný pokles na méně než 75 % výchozího stavu

Mezi kraje, kde dojde k nejnižšímu nárůstu počtu dětí ve věku docházky na 1. stupeň ZŠ, patří kraj Vysočina, Zlínský kraj, Moravskoslezský, Karlovarský a Ústecký kraj. Procentní nárůst počtu dětí ve věku 6-10 let v prvních letech projekce nepřesáhne 10 %, s výjimkou Karlovarského kraje, kde bude nárůst sice 12 %, bude však následován o to výraznějším poklesem. Naopak pokles zde bude dosahovat největších relativních hodnot, neboť ve všech těchto krajích klesnou počty dětí o více než čtvrtinu oproti výchozímu stavu. Pro tuto skupinu krajů je také společné, že na konci sledovaného období pravděpodobně nebudeme pozorovat prakticky žádný početní nárůst sledované věkové skupiny.

Graf 7.7.: Procentní nárůst/pokles počtu dětí ve věku docházky na první stupeň ZŠ dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7.8.: Očekávaný vývoj počtu dětí (v tisících) ve věku docházky na první stupeň ZŠ ve vybraných krajích, vybrané roky

kraj	2013 /14	2015 /16	2016 /17	2017 /18	2020 /21	2025 /26	2030 /31	2035 /36	2040 /41	2041 /42	2042 /43	2045 /46	2050 /51
Vysočina	25,1	26,6	27,0	27,0	25,5	23,4	21,4	19,4	18,6	18,6	18,7	18,9	18,9
Zlínský	28,0	30,1	30,6	30,6	28,1	25,3	23,1	20,8	19,9	19,9	19,9	20,2	20,1
Moravskoslezský	59,7	63,8	65,1	64,6	58,7	52,9	48,1	43,4	41,2	41,1	41,1	41,3	40,5
Karlovarský	14,7	16,0	16,4	16,3	14,2	12,3	11,2	10,5	10,2	10,1	10,1	10,2	10,1
Ústecký	43,2	46,7	47,6	47,6	42,6	37,3	34,1	32,2	31,4	31,4	31,4	31,5	30,7

Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu dětí dané věkové skupiny

Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

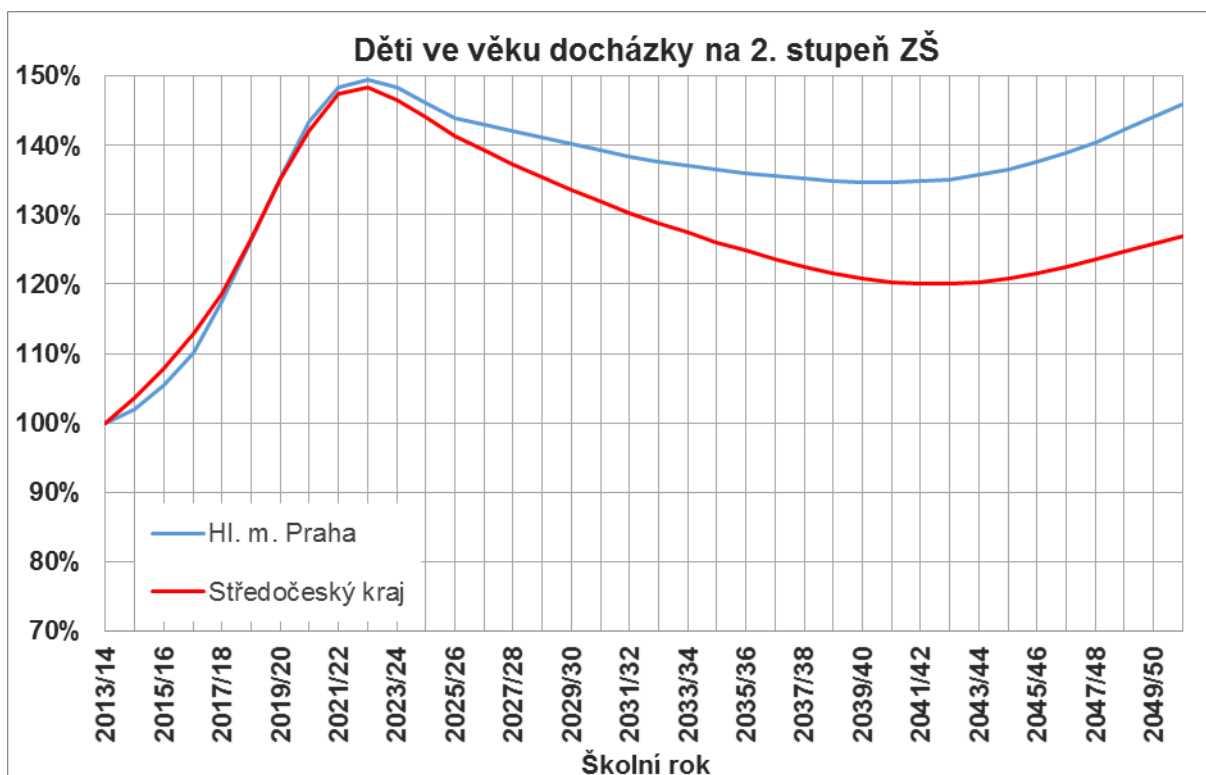
7.7. Očekávaný vývoj počtu dětí ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ v jednotlivých krajích

1. skupina krajů – nárůst o polovinu a udržení počtů dětí vysoko nad výchozí úroveň

Také při hodnocení očekávaného vývoje počtu dětí ve věku 11-14 let se výrazně vyděluje Hlavní město Praha a Středočeský kraj. Zde dojde v horizontu deseti let k nárůstu počtu dětí ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ o celou polovinu výchozího stavu, a ve školním roce 2022/23 tak jejich počty v Praze přesáhnou 50 tisíc (oproti 34 tisícům v roce 2013/14) a ve Středočeském kraji se přiblíží až k 70 tisícům (oproti 46 tisícům v roce 2013/2014, viz Tab. 7.9.).

V delším časovém horizontu zde pak pravděpodobně nedojde k výraznějšímu poklesu počtu dětí v této věkové skupině. Po dosažení lokálního maxima v roce 2022/23 sice dojde k postupnému poklesu počtu dětí, nicméně tento bude především v Praze poměrně pozvolný a po celé sledované období zůstanou počty dětí v této věkové kategorii vysoko nad výchozím stavem. V Praze bude dosaženo lokálního minima na přelomu 30. a 40. let, kdy se však počty dětí budou udržovat na úrovni o více než třetinu vyšší v porovnání s výchozím stavem. Ve Středočeském kraji bude nejnižšího počtu dětí ve věku 11-14 let dosaženo pravděpodobně na počátku 40. let, jejich počty však budou stále o pětinu vyšší v porovnání s výchozím stavem. V závěru sledovaného období je předpokládán další nárůst počtu dětí ve věku 11-14 let, a to především v Praze, kdy by se počty takto starých dětí mohly opět přiblížit k maximu z počátku 20. let 21. století, neboť do roku 2050 pravděpodobně počet dětí naroste téměř na 50 tisíc. Ve Středočeském kraji je předpokládán nárůst na téměř 60 tisíc, což představuje 27% nárůst oproti výchozímu stavu (viz Tab. 7.9.).

Graf 7.8.: Procentní nárůst/pokles počtu dětí ve věku docházky na druhý stupeň ZŠ dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7.9.: Očekávaný vývoj počtu dětí (v tisících) ve věku docházky na druhý stupeň ZŠ ve vybraných krajích, vybrané roky

kraj	2013/ 14	2015/ 16	2020/ 21	2022/ 23	2025/ 26	2030/ 31	2035/ 36	2039/ 40	2040/ 41	2041/ 42	2042/ 43	2045/ 46	2050/ 51
Hl. m. Praha	34,1	35,9	48,8	50,9	49,0	47,4	46,4	45,9	45,9	45,9	46,0	46,9	49,7
Středočeský	46,6	50,3	66,2	69,2	65,9	61,5	58,2	56,3	56,1	56,0	56,0	56,7	59,2

Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu dětí dané věkové skupiny.

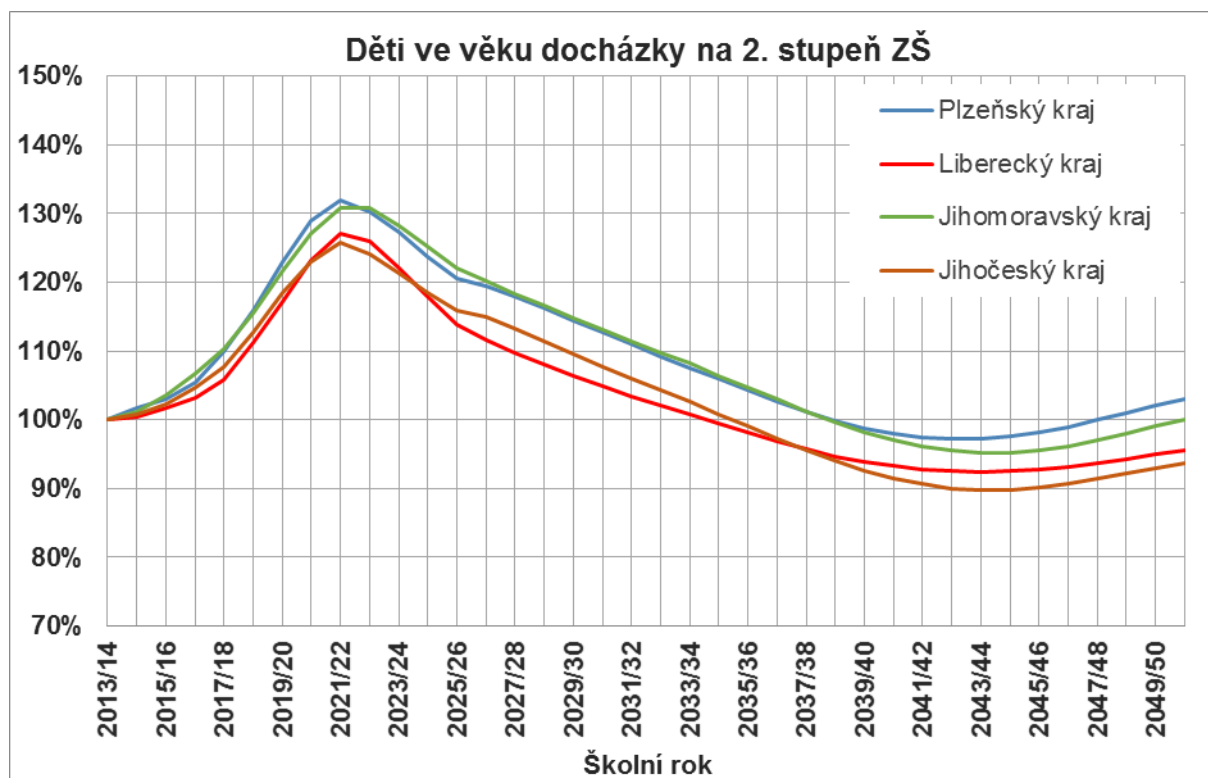
Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

2. skupina krajů – třetinový nárůst následovaný poklesem mírně pod výchozí stav

Do druhé skupiny jsme vedle Plzeňského, Libereckého a Jihomoravského kraje zařadili také kraj Jihočeský, který se prvním třem jmenovaným krajům velmi blíží svým předpokládaným vývojem počtu dětí ve věkové skupině 11-14 let. V těchto krajích dojde k výrazně nižšímu nárůstu počtu dětí ve věku 11-14 let, který bude následovaný výraznějším poklesem početnosti této věkové skupiny. Do začátku 20. let se počty dětí ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ zvýší o méně než třetinu (32 % v Plzeňském kraji a 31 % v Jihomoravském, 27 % v Libereckém a 26 % v Jihočeském kraji). Poté bude následovat pokles, který se zastaví až na počátku 40. let, a to mírně pod úroveň výchozího stavu roku 2013/2014 – nejvíce, o 10 %, poklesnou počty dětí v Jihočeském kraji, naopak v Plzeňském kraji se pravděpodobně udrží téměř na úrovni výchozího stavu – pokles je předpokládán v řádu jednotek procent.

Nárůst v závěru sledovaného období bude velmi mírný, v Plzeňském a Jihomoravském kraji se počty dětí dostanou pravděpodobně nad výchozí stav, v Libereckém a Jihočeském kraji se zastaví mírně pod ním (viz Tab. 7.10.).

Graf 7.9.: Procentní nárůst/pokles počtu dětí ve věku docházky na druhý stupeň ZŠ dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7.10.: Očekávaný vývoj počtu dětí (v tisících) ve věku docházky na druhý stupeň ZŠ ve vybraných krajích, vybrané roky

kraje	2013 /14	2015 /16	2020 /21	2021 /22	2022 /23	2025 /26	2030 /31	2035 /36	2040 /41	2042 /43	2043 /44	2045 /46	2050 /51
Plzeňský	19,6	20,2	25,3	25,9	25,5	23,6	22,1	20,4	19,2	19,1	19,1	19,2	20,2
Liberecký	16,2	16,5	20,0	20,6	20,4	18,4	17,0	15,9	15,1	15,0	15,0	15,0	15,5
Jihomoravský	39,1	40,5	49,7	51,2	51,2	47,7	44,3	41,0	37,9	37,4	37,2	37,4	39,1
Jihočeský	22,8	23,4	28,1	28,7	28,4	26,5	24,6	22,6	20,9	20,6	20,5	20,6	21,4

Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu dětí dané věkové skupiny.

Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

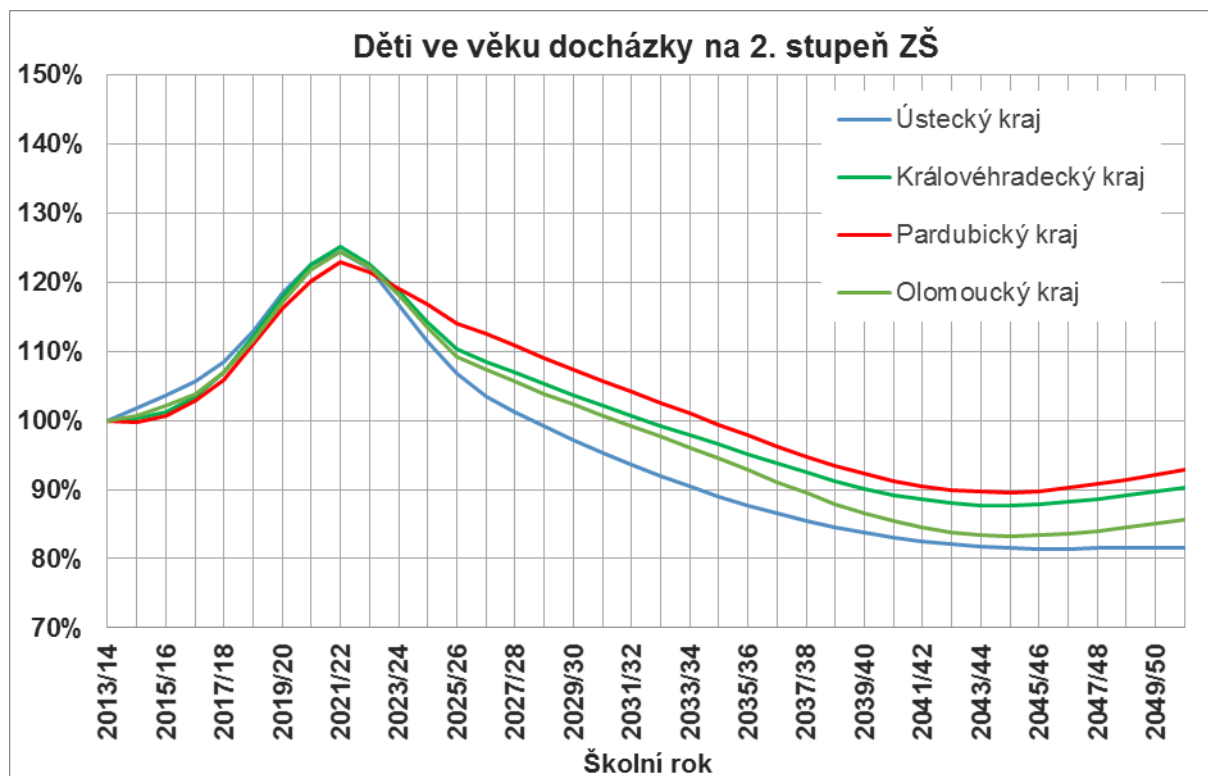
3. skupina krajů – nárůst o čtvrtinu následovaný poklesem pod 90 % výchozího stavu

V Ústeckém, Královéhradeckém, Pardubickém a Olomouckém kraji do roku 2021/22 vzroste počet dětí ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ zhruba o čtvrtinu (23-24 %) oproti výchozímu stavu. Následně pravděpodobně dojde k poklesu počtu dětí, a to až do poloviny 40. let, kdy se početní zastoupení sledované

věkové skupiny sníží oproti výchozímu stavu v rozmezí o 10 % v Pardubickém kraji až o 19 % v Ústeckém kraji.

V závěru projektovaného období budto nepozorujeme již žádný opětovný nárůst počtu dětí (Ústecký kraj), případně je nárůst jen velmi malý v řádu stovek dětí a početně se tato věková skupina ani v jednom ze sledovaných krajů nepřiblíží výchozí úrovni (viz Tab. 7.11.).

Graf 7.10.: Procentní nárůst/pokles počtu dětí ve věku docházky na druhý stupeň ZŠ dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7.11.: Očekávaný vývoj počtu dětí (v tisících) ve věku docházky na druhý stupeň ZŠ ve vybraných krajích, vybrané roky

kraje	2013/ 14	2015/ 16	2020/ 21	2021/ 22	2025/ 26	2030/ 31	2035/ 36	2040/ 41	2044/ 45	2045/ 46	2046/ 47	2050/ 51
Ústecký	31,0	32,2	38,0	38,6	33,1	29,6	27,2	25,8	25,3	25,3	25,3	25,3
Královéhradecký	19,7	20,0	24,2	24,7	21,8	20,2	18,8	17,6	17,3	17,3	17,4	17,8
Pardubický	18,9	19,0	22,7	23,2	21,5	19,9	18,5	17,2	16,9	16,9	17,0	17,5
Olomoucký	22,4	22,9	27,3	27,9	24,5	22,6	20,8	19,1	18,7	18,7	18,7	19,2

Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu dětí dané věkové skupiny.

Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

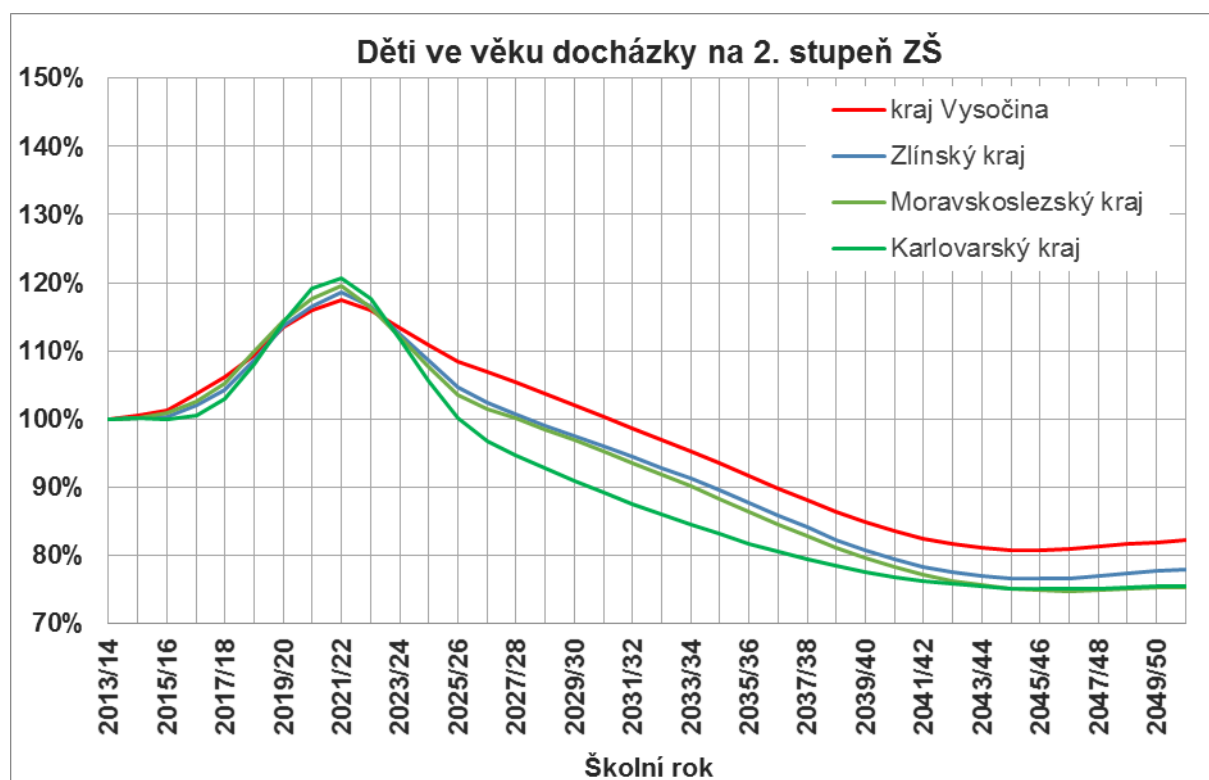
4. skupina krajů – nárůst o méně než pětinu a následný pokles pod 80 % výchozího stavu

Mezi kraje, kde dojde k nejnižšímu nárůstu počtu dětí ve věku docházky na 2. stupeň ZŠ, a naopak

k následnému největšímu poklesu, patří kraj Vysočina, Zlínský kraj, Moravskoslezský a Karlovarský kraj. Procentní nárůst počtu dětí ve věku 11-14 let v prvních letech projekce nepřesáhne pětinu výchozího stavu (s výjimkou Karlovarského kraje, kde bude nárůst sice 21 %, bude však následován o to výraznějším poklesem v průběhu 20. let). Naopak pokles zde bude dosahovat největších relativních hodnot a počty dětí pravděpodobně do poloviny 40. let klesnou na méně než 80 % výchozího stavu (s výjimkou kraje Vysočina, kde bude pokles pravděpodobně mírnější, a to na 81 % výchozího stavu).

Pro tuto skupinu krajů je také společné, že na konci sledovaného období pravděpodobně nebudeme pozorovat prakticky žádný početní nárůst sledované věkové skupiny.

Graf 7.11.: Procentní nárůst/pokles počtu dětí ve věku docházky na druhý stupeň ZŠ dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7.12.: Očekávaný vývoj počtu dětí (v tisících) ve věku docházky na druhý stupeň ZŠ ve vybraných krajích, vybrané roky

kraje	2013/ 14	2015/ 16	2020/ 21	2021/ 22	2025/ 26	2030/ 31	2035/ 36	2040/ 41	2044/ 45	2045/ 46	2046/ 47	2050/ 51
Vysočina	18,6	18,9	21,6	21,8	20,2	18,7	17,1	15,5	15,0	15,0	15,1	15,3
Zlínský	20,9	21,0	24,4	24,8	21,9	20,1	18,3	16,6	16,0	16,0	16,0	16,3
Moravskoslezský	43,8	44,2	51,6	52,3	45,3	41,7	37,9	34,3	32,9	32,8	32,8	33,0
Karlovarský	10,9	10,9	12,9	13,1	10,9	9,7	8,9	8,3	8,2	8,1	8,1	8,2

Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu dětí dané věkové skupiny.

Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

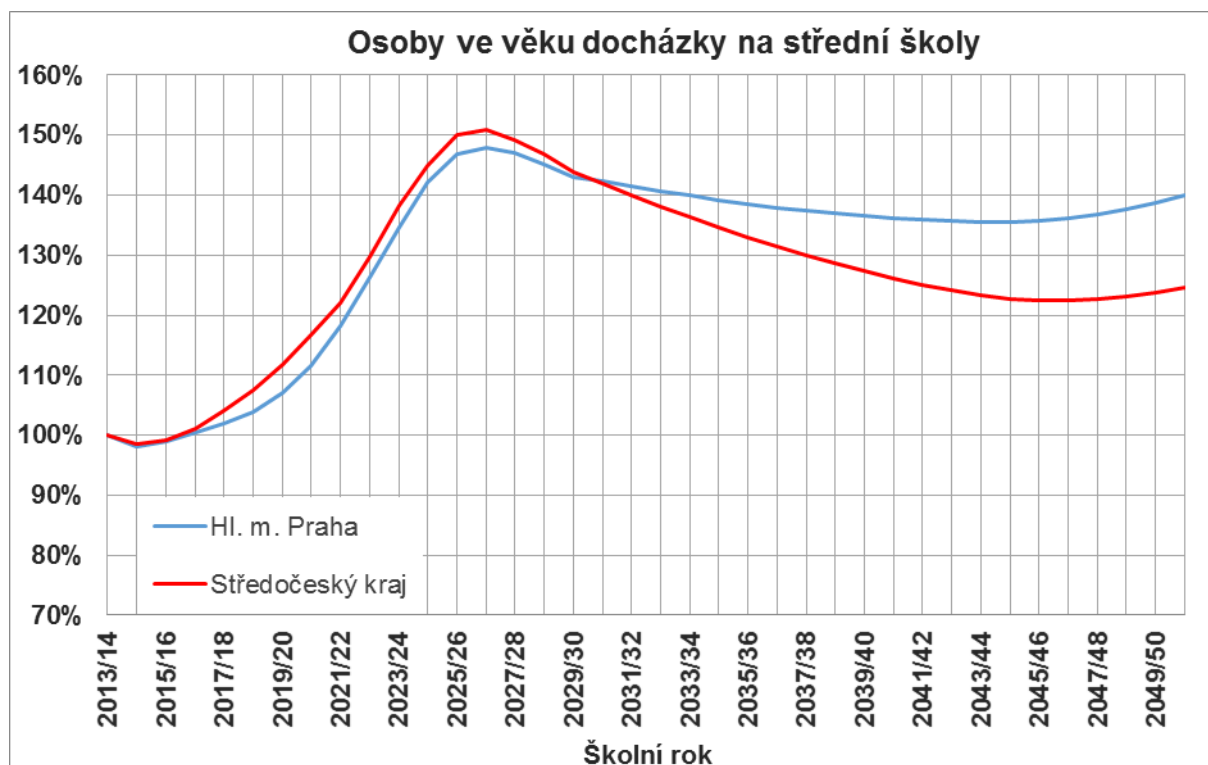
7.8. Očekávaný vývoj počtu osob ve věku docházky na střední školy v jednotlivých krajích

1. skupina krajů – nárůst o polovinu a udržení počtů osob vysoko nad výchozí úrovní

Výrazný nárůst počtu dětí v Praze a Středočeském kraji dosáhne v případě osob ve věku 15-18 let svého maxima v letech 2026//27, kdy dojde k nárůstu o polovinu výchozího stavu, a počty osob tak v Praze přesáhnou 50 tisíc (oproti 34 tisícům v roce 2013/14) a ve Středočeském kraji se přiblíží k 70 tisícům (oproti 46 tisícům v roce 2013/2014, viz Tab. 7.13.).

Další vývoj nepředpokládá výraznější pokles počtu osob ve věku 15-18 let, a to především v Praze. Po dosažení maxima v roce 2026/27 dojde k pozvolnému poklesu a v obou sledovaných krajích zůstanou počty osob v této věkové kategorii vysoko nad výchozím stavem. V Praze se ve 40. letech stabilizuje počet 15-18letých na hodnotách okolo 46 tisíc s následným mírným nárůstem na 48 tisíc v závěru sledovaného období. Ve Středočeském kraji bude nejnižšího počtu osob ve věku 15-18 let dosaženo pravděpodobně v polovině 40. let, jejich počty však budou stále o 20 % vyšší v porovnání s výchozím stavem. V závěru sledovaného období je také zde předpokládáno mírné navýšení počtu osob ve věku 15-18 let (viz Tab. 7.13.).

Graf 7.12.: Procentní nárůst/pokles počtu osob ve věku docházky na střední školy dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7.13.: Očekávaný vývoj počtu osob (v tisících) ve věku docházky na střední školy ve vybraných krajích, vybrané roky

kraje	2013/14	2015/16	2020/21	2025/26	2026/27	2030/31	2035/36	2040/41	2043/44	2045/46	2046/47	2050/51
Hl. m. Praha	34,3	33,9	38,2	50,3	50,7	48,8	47,4	46,7	46,4	46,5	46,7	48,0
Středočeský	46,1	45,8	53,8	69,2	69,6	65,4	61,3	58,2	56,9	56,5	56,4	57,4

Pozn.: Tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu osob dané věkové skupiny.

Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

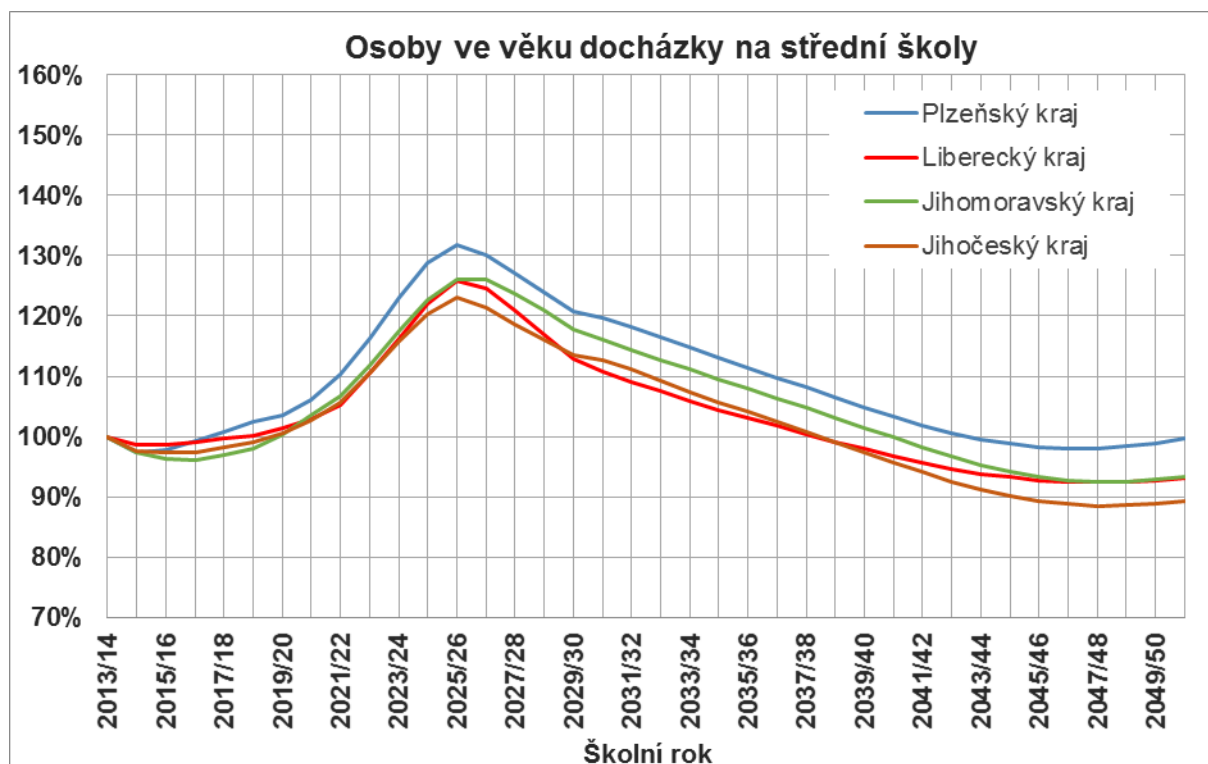
2. skupina krajů – čtvrtinový nárůst následovaný poklesem mírně pod výchozí stav

Druhá skupina krajů - Plzeňský, Liberecký, Jihomoravský a Jihočeský kraj – je charakteristická menším nárůstem počtu osob ve věku 15-18 let, jejichž počty se do poloviny 20. let zvýší zhruba o čtvrtinu (23 % v Jihočeském kraji, 26 % v Jihomoravském a Libereckém kraji), pouze v Plzeňské kraji dojde pravděpodobně k nárůstu blízcímu se jedné třetině (32 %).

Poté bude následovat plynulý pokles mírně pod úroveň výchozího stavu roku 2013/2014 – ve druhé polovině 40. let pravděpodobně nejvíce poklesnou počty osob ve věku 15-18 let v Jihočeském kraji (o 11 %), naopak v Plzeňském kraji se předpokládá pokles pouze v řádu jednotek procent.

V závěru sledovaného období je naznačen předpokládaný opětovný nárůst, se kterým pracuje také celorepubliková projekce.

Graf 7.13.: Procentní nárůst/pokles počtu osob ve věku docházky na střední školy dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Tab. 7. 14. Očekávaný vývoj počtu osob (v tisících) ve věku docházky na střední školy ve vybraných krajích, vybrané roky

kraje	2013/ 14	2015/ 16	2020/ 21	2025/ 26	2030/ 31	2035/ 36	2040/ 41	2045/ 46	2046/ 47	2047/ 48	2050/ 51
Plzeňský	19,7	19,3	20,9	26,0	23,6	22,0	20,4	19,4	19,3	19,3	19,7
Liberecký	16,4	16,1	16,8	20,6	18,1	16,9	15,8	15,2	15,1	15,1	15,3
Jihomoravský	40,5	39,0	41,9	51,1	47,0	43,7	40,4	37,8	37,6	37,4	37,8
Jihočeský	23,4	22,8	24,0	28,8	26,3	24,3	22,4	20,9	20,8	20,7	20,9

Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu osob dané věkové skupiny

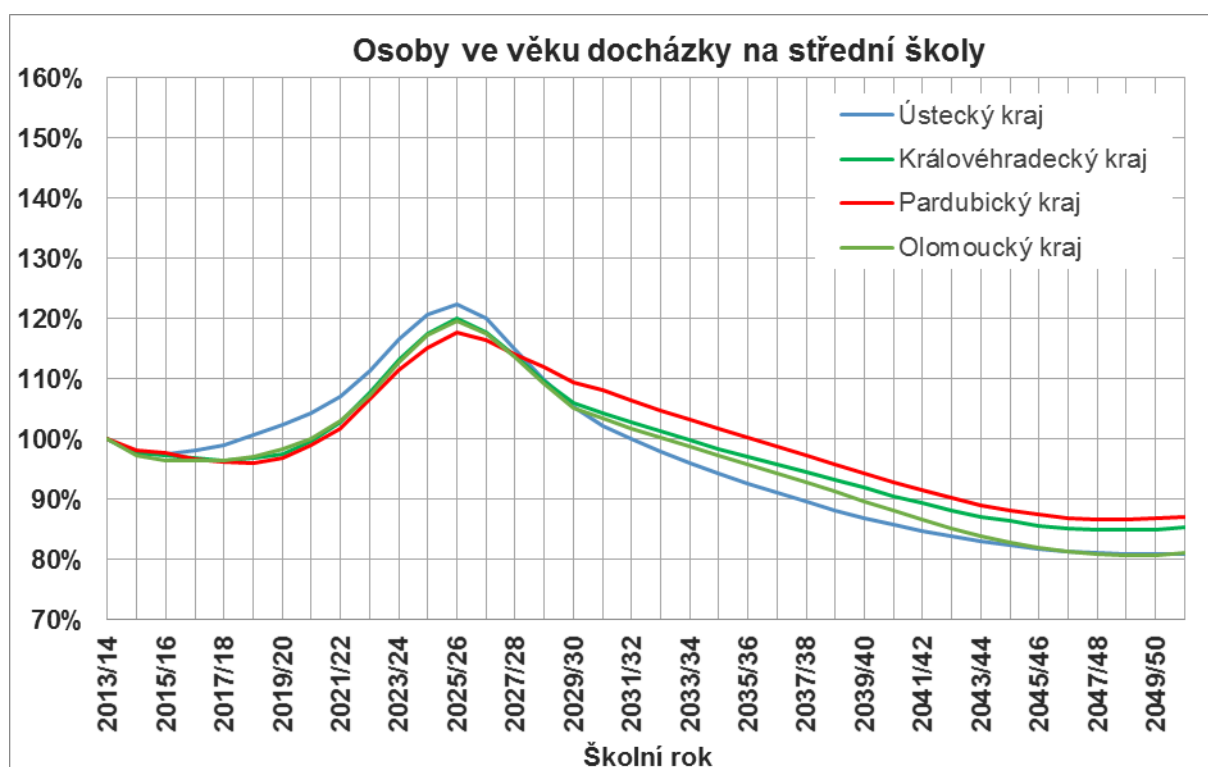
Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

3. skupina krajů – nárůst o pětinu následovaný poklesem pod 90 % výchozího stavu

V Ústeckém, Královéhradeckém, Pardubickém a Olomouckém kraji je předpokládán nárůst počtu osob ve věku 15-18 let nejvýše zhruba o pětinu (18-22 %). Následně dojde k poklesu jejich počtu, a to pravděpodobně po celý zbytek sledovaného období. Počty osob ve věku docházky do středních škol v tomto období poklesnou na úroveň 87 % v Pardubickém kraji, 85 % v Královéhradeckém kraji a na 81 % v Olomouckém a Ústeckém kraji, přičemž právě poslední zmíněný kraj zaznamená nejrychlejší pokles počtu 15-18letých, a to již ve druhé polovině 20. let.

V závěru projektovaného období je v této skupině krajů zaznamenána stagnace počtu na nejnižších úrovních za celé sledované období (viz Tab. 7. 15.).

Graf 7.14.: Procentní nárůst/pokles počtu osob ve věku docházky na střední školy dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7.15.: Očekávaný vývoj počtu osob (v tisících) ve věku docházky na střední školy ve vybraných krajích, vybrané roky

kraje	2013/ 14	2015/ 16	2020/ 21	2025/ 26	2030/ 31	2035/ 36	2040/ 41	2045/ 46	2048/ 49	2050/ 51
Ústecký	31,4	30,6	32,8	38,5	32,1	29,1	27,0	25,7	25,4	25,4
Královéhradecký	20,6	20,1	20,6	24,7	21,5	20,0	18,7	17,7	17,5	17,6
Pardubický	19,7	19,2	19,5	23,2	21,3	19,7	18,3	17,2	17,1	17,2
Olomoucký	23,2	22,4	23,2	27,8	24,0	22,2	20,5	19,0	18,7	18,8

Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu osob dané věkové skupiny.

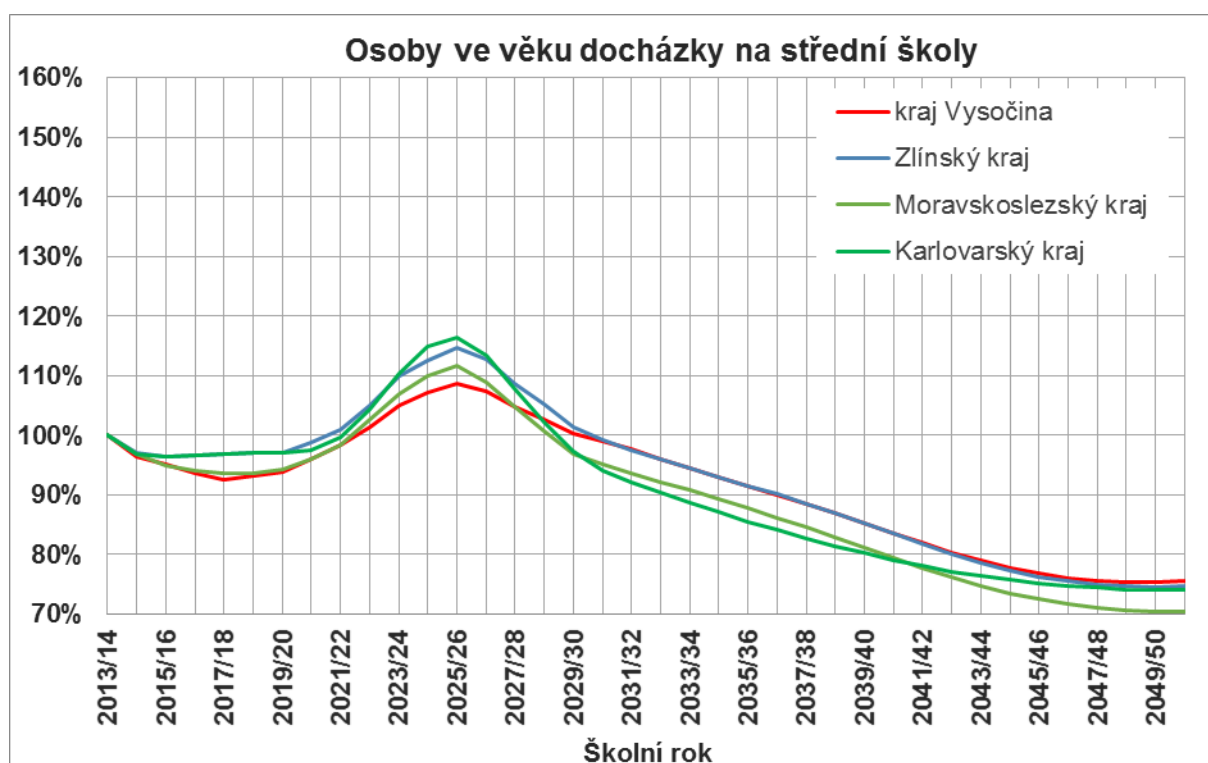
Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

4. skupina krajů – nárůst o méně než pětinu a následný pokles pod 80 % výchozího stavu

Nejnižší nárůst počtu osob ve věku 15-18 let je předpokládán v kraji Vysočina, dále v kraji Zlínském, Moravskoslezském a Karlovarském. Procentní nárůst se zde bude pohybovat zřejmě mezi 9 % v kraji Vysočina a 16 % v Karlovarském kraji.

Naopak následný pokles zde pravděpodobně dosáhne největších relativních hodnot a počty osob ve věku 15-18 let se na konci 40. let budou pohybovat na úrovni okolo 75 % výchozího stavu, nejnižších hodnot (70 %) bude dosahovat Moravskoslezský kraj. V závěru sledovaného období bude patrná stagnace počtu 15-18letých.

Graf 7.15.: Procentní nárůst/pokles počtu osob ve věku docházky na střední školy dle střední varianty projekce, vybrané kraje (školní rok 2013/2014 = 100 %)



Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

Tab. 7. 16.: Očekávaný vývoj počtu osob (v tisících) ve věku docházky na střední školy ve vybraných krajích, vybrané roky

kraje	2013/ 14	2015/ 16	2020/ 21	2025/ 26	2030/ 31	2035/ 36	2040/ 41	2045/ 46	2049/ 50	2050/ 51
Vysočina	20,1	19,1	19,3	21,8	19,9	18,4	16,8	15,5	15,2	15,2
Zlínský	21,6	20,9	21,4	24,8	21,4	19,8	18,0	16,5	16,1	16,1
Moravskoslezský	46,6	44,3	44,7	52,1	44,3	40,9	37,0	33,8	32,8	32,8
Karlovarský	11,1	10,7	10,9	13,0	10,5	9,5	8,8	8,4	8,3	8,2

Pozn.: tučně jsou vyznačeny roky, ve kterých bude dle předpokladů dosaženo lokálního maxima a minima v počtu osob dané věkové skupiny,

Zdroj: vlastní výpočty na základě ČSÚ (2014): Projekce obyvatelstva v krajích do roku 2050

8. Závěr

8.1. Shrnutí zjištění

Poptávka: spontánní poptávku po nové pozici sociálního pedagoga u ZŠ nelze očekávat vysokou, bude třeba ji v případě systematictějšího či plošného nasazení SP do ZŠ podpořit systematickým informováním vedení škol a školních týmů. Naprostá většina škol poté, co role sociálního pedagoga vejde v obecnou známost, bude o zavedení této pozice stát.

Přijetí: školní učitelské týmy se časem s rolí SP obeznámí, zvyknou si na ni, a vítají ji, i pokud na začátku působení přistupovaly k nové pozici skepticky. Na školách s velkým podílem sociálně znevýhodněných žáků nebo s velkým výskytem sociálních patologií je SP posléze považován za nepostradatelného. Klíčové je vyjasnění si očekávání a kompetencí mezi SP, vedením školy a pedagogickým týmem.

Podmínky pro činnost SP: nutnou podmínkou pro smysluplné působení SP na škole je ochota alespoň části pedagogů zabývat se problematickými situacemi, reflektovat vlastní práci a vztahy ke studentům a kolegům, a pracovat na změně. SP potřebuje mít na škole oporu ve vedení, několika pedagogích, výchovném poradci, metodikovi prevence. Sociálně pedagogická intervence a prevence vyžaduje i organizační změny v chodu školy: úpravy rozvrhu, práci učitelů nad rámec vyučovacích hodin, otevření školy žákům a rodinám po vyučování, a další.

Překážky: skutečnou překážku působení SP na škole může být neochota a uzavřenost na straně pedagogů. Sociálně nekompetentní učitelé jsou častým zdrojem patologických situací. SP na školách u učitelů narážejí také na chybějící organizační a manažerské kompetence, neznalost pravidel, školního řádu a legislativy, podle které se škola řídí, nedodržování dohod a plánů, a celkově častou neochotu zabývat se jinými aspekty života školy než čistě vyučováním a věnovat společné práci na klimatu školy čas mimo povinně odučené hodiny. Potřebnost a účinnost sociálně-pedagogické intervence na školách může být funkcí sociální skladby žactva, ale rozhodně vždy je funkcí kvality pedagogického sboru.

Sladění se se školou a výše úvazku: při angažmá SP v objemu polovičního úvazku může trvat až dva roky, než si SP na škole vydobude postavení a přijetí, vyjasní očekávání a kompetence atd. Menší úvazek než 0,5 není, vyjma případu malotřídních vesnických škol, smysluplný. Optimální je úvazek celý. S pokračujícím působením SP na škole se objevují nová témata a cíle pro jeho práci, nové, dříve skryté problémy.

Souvislost mezi náplní práce a charakterem školy: jaké činnosti a postupy budou na dané škole nejvíce potřeba, je nepředvídatelné, každá škola je individuální případ. Náplň práce SP by měla být formulována dostatečně široce a otevřeně, aby se SP mohl kreativně přizpůsobit potřebám a objednavce školy. Nepodařilo se vysledovat typologii škol co do typických problémů a témat v závislosti na velikosti sídla nebo sociálně-ekonomickém zázemí rodin. Specifika vykazují školy většinově romské. Při jinak stejných podmínkách jsou sociálně-výchovné problémy více akcentované na velkých školách a na školách s početnými třídami (větším počtem žáků na třídu). Sociálně znevýhodnění studenti bez zázemí vzdělaných rodičů vyžadují více pozornosti a času, jednak individuálně, a jednak v důsledku sociálního a kulturního rozrůznění celých třídních kolektivů.

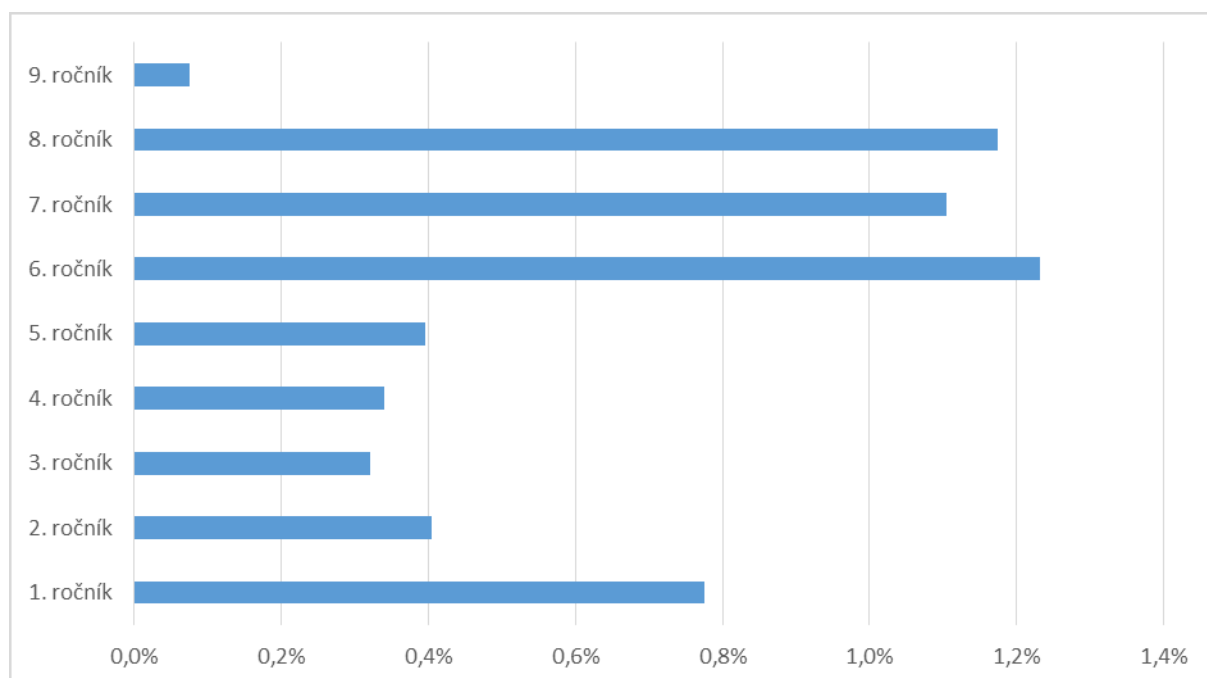
Romské školy: na většinově romských školách práce SP tíhla, ve srovnání s ostatními školami, k *sociální práci* a systematickému zvládnání některých sociálně a kulturně podmíněných jevů, jako jsou absence, materiální nevybavenost studentů, finanční a jiné sociální problémy rodin, nespolupráce rodin se školou,

agresivita menšiny studentů. SP je učiteli na těchto školách považován za nepostradatelného. Činnost SP, potažmo školního poradenského pracoviště, vede k mnoha kvalitativním zlepšením v životě školy a žáků. Nevede k výraznému snížení absencí, ani tehdy, pokud se na tento problém pracovník přímo zaměřuje.

Rozdíly mezi stupni škol: na škále, nebo spíše kaskádě MŠ → 1. stupeň ZŠ → 2. stupeň ZŠ → SŠ slábne v životě a zaměření škol sociální a výchovná dimenze a roste důraz na vzdělávací výkon. Přechody mezi stupni přitom představují pro mnoho žáků a studentů kritický moment. Práce sociálního pedagoga se často soustředí na pomoc žákům a rodinám se zvládnutím přechodu na další stupeň. Na 1. stupni je potřeba pomáhat prvňákům a jejich rodičům s adaptací na režim základní školy, který se často od mateřské školy dramaticky odlišuje. Totéž ve slabším provedení se odehrává v 5. ročníku, na začátku 2. stupně. Tam navíc odcházejí „tahouni“ na osmiletá a posléze šestiletá gymnázia, řada škol pak děti s horším prospěchem nebo výchovnými problémy seskupuje do „odpadních“ tříd, kde pedagogové neradi učí.

Tuto kaskádovitost vzdělávací soustavy ilustruje i následující graf:

Graf 8.1.: Podíl žáků opakujících ročník na ZŠ hlavního proudu po ročnících, celá ČR, školní rok 2013/2014



Zdroj: UIV, MŠMT

Na míře opakování ročníku je vidět, že začátek školní docházky je na významné části škol skutečný náraz. Podíl dětí, které opakují 1. ročník, je dvojnásobný oproti míře opakování ve 2. ročníku. Tatáž situace se opakuje na přechodu z prvního stupně na druhý. Šestý ročník opakuje trojnásobný podíl dětí oproti pátému. Repetenti jsou pravděpodobně jen vrcholem ledovce, který ukazuje na míru nevyrovnání se s nároky školy v celé žákovské populaci. Ideálně by měl první ročník působit jako adaptační. V tom případě by míra opakování v prvním ročníku byla nejnižší.

Vyhodnocení: na všech školách, kde tomu byly vedení a sbor otevřené, přinesla práce SP, řečeno v nejobecnějších termínech, celkové zlepšení klimatu, tedy zkvalitnění komunikace mezi žáky a učiteli i mezi učiteli navzájem, řešení konkrétních individuálních i skupinových problémů (šikana, vztahy ve třídách) a zadání (přínosné třídnické hodiny, adaptační pobyty, diagnostické a stmelovací hry), nové kvalitní a zábavné formy trávení volného času v a po škole. Děti škola, která jim takto ukazuje lidskou tvář, více baví.

Jako největší úskalí co do výsledků byla, zejména na „ne-romských“ školách, zmiňovaná spolupráce s rodiči. Zdá se, že pasivní a odtahitý postoj velké části rodičů ke škole je ze všech výzev, se kterými se sociální pedagogové setkávají, tou největší.

8.2. Shrnutí doporučení

Zkušenosti ze systémových projektů: doporučujeme ke zpracování a využití výstupy z obou systémových projektů praxe sociálního pedagoga na školách – projektu **ZIP** plzeňské pedagogicko–psychologické poradny a projektu Masarykovy Univerzity v Brně **Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí**. Výstupy obou projektů mohou sloužit jako základ pro potřebnou metodiku školního sociálního pedagoga, a zkušenosti pracovníků obou projektů budou využitelné při zavádění pozice SP do praxe.

Propagace na školách: jakýkoliv pokus o systémové nasazení role sociálního pedagoga do většího počtu škol by měla doprovázet informační kampaň cílená na vedení škol a školní týmy. Měl by vzniknout materiál, který bude profesi školního sociálního pedagoga představovat prostřednictvím konkrétních přínosů pro školu a na příkladech úspěšně řešených problematických situací a aspektů života školy, které učitelé a ředitelé znají. Na adaptačních kurzech škol se mohou konat ukázky aktivit, vedených sociálním pedagogem.

Metodiky a výcvik: měla by vzniknout metodika školního sociálního pedagoga a metodika pro výběr škol pro nasazení pozice. Škola by jako podklad pro výběr měla vždy zformulovat svou objednávku, svá očekávání a také to, jaké organizační podmínky může pro činnost sociálního pedagoga vytvořit.

Dále by měla vzniknout **metodika výběrového řízení na pozici sociálního pedagoga**.

Dále bude potřeba vytvořit **tréninkový modul / kurs / výcvik** pro přípravu kandidátů, kteří nevystudovali sociální pedagogiku jako obor. Kurs by měl mít dotaci přinejmenším 240 hodin na výuku a 60 hodin supervidované praxe.

Scénáře zavádění: pokud je SP prioritně považován za nástroj intervence specificky do problematiky segregace v základním školství a posílení jeho inkluzivního charakteru v rizikových oblastech, měl by dostat přednost scénář č. 4: **financování je územně zaměřeno na vytípané oblasti (ORP)**. Pokud ale vznikne dlouhodobý záměr zavést pozici školního SP plošně jako systémový prvek do celého regionálního školství, dává smysl i scénář č. 3: **zřízení pozice je nabídnuto plošně a ponecháno na zvážení škol**. Při dostatečném průběžném navyšování finančních prostředků na tuto politiku by oba scénáře mohly být i kombinovány - mohly by být vyhlášovány volné výzvy na financování pozice SP pro celou ČR, a zároveň by byl SP součástí místně zaměřených projektů a intervencí.

Financování: systémové zavedení pozice si také vyžaduje systémové, kontinuální financování. Činnost sociálního pedagoga na škole, aby byla smysluplná, musí být dlouhodobá. Pozice by tedy neměla být financována prostřednictvím krátkodobých dotačních titulů či projektů. Škola, která jednou na titul dosáhne a pozice se jí osvědčí, by měla být schopna ji aplikovat dlouhodobě a kontinuálně. Jinak nebude ani možné zjistit, do jaké míry zřízení pozice plní svůj účel. To také znamená, že pokud se má pozice šířit, musí se určené finanční prostředky průběžně navyšovat.

Nedoporučujeme zavádět pozici SP na ZŠ praktické, pouze na ZŠ hlavního vzdělávacího proudu.

Externista vs. zaměstnanec školy: pokud bude SP působit jen na jedné škole na celý úvazek, měl by být jejím zaměstnancem. Pokud bude působit na dvou školách, může být externistou, nejspíše zaměstnancem pedagogicko-psychologické poradny.

Mentoring a supervize: začínající sociální pedagogové by měli být mentorováni zkušenějším kolegou. Všichni SP by se měli pravidelně setkávat na místních nebo regionálních intervizních setkáních (jednou měsíčně na alespoň 3 hodiny) a měli by mít k dispozici i externí supervizi (alespoň jednou za 3 měsíce alespoň na 3 hodiny).

Realizační tým: pokud bude role školního sociálního pedagoga postupně zaváděna do většího množství škol, měl by zavádění řídit koordinační tým, který bude mít na starosti:

8. vznik metodiky práce školního sociálního pedagoga, spolu s nabídkovým materiálem pro školy a metodikou výběru škol. Realizátor může být vybrán ve výběrovém řízení a metodika může vzniknout v rámci veřejné zakázky.
9. kampaň, která bude školám instituci sociálního pedagoga představovat a nabízet
10. organizaci postupného výběru území a škol
11. organizaci výběrových řízení
12. organizaci vzdělávání sociálních pedagogů
13. organizaci mentoringu a supervize nově nastoupivších sociálních pedagogů
14. vyhodnocování průběhu zavádění pozice, vyhodnocování zpětné vazby od SP a škol, průběžné doplňování metodiky, celkový rozvoj programu

Důrazně doporučujeme, aby zavádění pozice bylo skutečně naplánováno a realizováno metodicky, a aby financování této pozice bylo dlouhodobé a udržitelné, což znamená, že pokud se má pozice po školách šířit, musí být naplánován odpovídající růst objemu finančních prostředků. Nesystémové nebo krátkodobé financování a organizace této pozice mohou vést ke ztrátě důvěry škol v tuto novou instituci, čímž by byl zhačen záměr získat školy pro vnitřní reformy a změny k lepšímu, které jim tato instituce může nabídnout.

8.3. Závěr

Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol hodnotíme jako opatření přínosné a žádoucí. Není spojeno s žádnými závažnými překážkami nebo dilematy. Školy pravděpodobně vesměs novou poradenskou nepedagogickou roli uvítají. Efektivita práce sociálního pedagoga na škole bude záviset zejména na kvalitě vedení a pedagogického sboru školy, na jejich otevřenosti ke změnám a sebereflexi.

Pozici lze buď prioritně zavádět v ORP s vyšší mírou sociálně znevýhodněné dětské populace, nebo zavedení ponechat na iniciativě škol (formou dotačního programu). Podpora sociálních pedagogů však musí být systematická a dlouhodobá, krátkodobé působení sociálního pedagoga na škole jde proti smyslu zavedení pozice. Zavádění by mělo být systematicky řízeno a podporováno centrálním koordinačním týmem, později regionálními koordinátory, kteří budou řídit tvorbu metodiky, vzdělávání, výběr a zaškolování nových pracovníků.

Potřebné legislativní úpravy nejsou rozsáhlé ani kontroverzní. Pokud jde o finanční nároky, naprostou většinu výdajů budou představovat náklady na mzdy sociálních pedagogů. Zavedení opatření tak závisí pouze na vůli státu do této oblasti investovat potřebné prostředky a uchopit zavedení opatření plánovaně a systémově.

Vzhledem k silně podceněnému výchovně – preventivnímu aspektu v regionálním školství a vzhledem k

tomu, že sociální pedagogové na školách by se mohli stát zásadním systémovým prvkem sociální prevence nejen pro školní prostředí, považujeme toto opatření za velmi žádoucí a potenciálně velmi efektivní.

9. Literatura

- AIEJI. 2010. The profession of Social Education in Europe. Dostupné na: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/11/The-Profession-of-Social-Education.pdf>
- Böhmová, J. 2014. Pozice a činnost sociálního pedagoga na ZŠ Staňkova v Brně. *Diplomová práce*. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné zde: http://is.muni.cz/th/350214/pedf_m/
- Čerstvá, L. 2006. Sociální pedagog na základní škole. *Bakalářská práce*. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné zde: https://is.muni.cz/th/104833/pedf_b/Bakalarska_prace.pdf
- Dubová, L. 2015. Sociální pedagog na Ukrajině a jeho uplatnění ve školách. *Bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné na: https://is.muni.cz/auth/th/389347/pedf_b/
- Emmerová, I. 2006. Sociálny pedagóg jako koordinátor prevencie na ZŠ. *Bakošová, Z. (ed). Sociálny pedagóg. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 170-177.*
- Kramarz, M.; Sapińska, M. 2003. Rola pedagoga we współczesnej szkole. *Biuletyn Informacyjny* 2, s. 23-30.
- Kraus, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál
- Kyriacou, Ch.; Ellingsen, I. T.; Stephens, P.; Sundaram, V. 2009. Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy. Culture & Society* 17 (1), s. 75-87.
- Müller, B. 2006. *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. 4. vyd. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Němcová, B. 2012. Sociální pedagogika v konceptu mezinárodní třídy na University College Lillebælt v Dánsku. *Bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická. Dostupné na: https://is.muni.cz/auth/th/350822/pedf_b/TEXT- Bc_k_20_4_2012.pdf
- Plšková, A. 2012. Úloha sociálního pedagoga ve školství. *Nepublikovaný příspěvek na semináři*.
- Rossemeissl, D.; Przybilla, A. 2006. *Schulsozialpädagogik*. 1. vyd. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 260 s.
- Soják, P.; ČECH, T. 2010. Cesta do školy aneb výzkum potřebnosti a uplatnitelnosti sociálního pedagoga ve škole. *Výzkum zaměřený na...: Základní směry výzkumu Katedry sociální pedagogiky PdF MU*. Brno: Masarykova univerzita.
- Słoma, M. 2001. Nowa rola pedagoga szkolnego. *Edukacja i Dialog* 6, s. 44-47.
- Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. 2005. Dostupné na: <http://www.msmt.cz>
- Wroczyński, R. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN.