

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 11, číslo 2, rok 2023 / volume 11, issue 2, year 2023

ISSN 1805-8825



Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Časopis pro sociální pedagogiku
The journal for socio-educational theory and research
www.soced.cz

Sociální pedagogika

S o c i a l E d u c a t i o n

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku

ročník 11, číslo 2, rok 2023

volume 11, issue 2, year 2023

Vydává / Publisher

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Štefánikova 5670

760 01 Zlín

Redakce časopisu

Hlavní redaktor: **Jakub Hladík**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Zástupce hlavního redaktora: **Radim Šíp**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Výkonná redaktorka: **Jitka Vaculíková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Radana Kroutilová Nováková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Anna Petr Šafránková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Karla Hrbáčková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktor studií: **Dušan Klapko**, Masarykova univerzita.

Redaktorka recenzí a informací: **Milena Öbrink Hobzová**, Univerzita Palackého v Olomouci.

Redakční rada časopisu

Stanislav Bendl, Univerzita Karlova; **Denisa Denglerová**, Masarykova univerzita; **Miroslav Dopita**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Gabriel Eichsteller**, ThemPra Social Pedagogy; **Lenka Gulová**, Masarykova univerzita; **Lenka Haburajová Ilavská**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně; **Feifei Han**, Griffith University; **Eva Janebová**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Jim Johnson**, Point Loma Nazarene University; **Soňa Kalenda**, Ostravská univerzita; **Michal Kaplánek**, Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická; **Yevhenii Klopot**, Zaporizhzhia National University; **Dana Knotová**, Masarykova univerzita; **Blahoslav Kraus**, Univerzita Hradec Králové; **Jitka Lorenzová**, Univerzita Karlova; **Lotte Junker Harbo**, VIA University College; **Jiří Němec**, Masarykova univerzita; **Miriam Niklová**, Univerzita Mateja Bela; **Milan Pol**, Masarykova univerzita; **Miroslav Procházka**, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích; **Jana Straková**, Univerzita Karlova; **Daniel Schugurensky**, Arizona State University; **Renáta Tichá**, University of Minnesota; **Danielle Tracey**, Western Sydney University; **Xavier Úcar Martínez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Petr Vašát**, Akademie věd ČR.

Kontakt

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika | Social Education, ročník 11, číslo 2, 2023. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

OBSAH

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2023 (<i>redakce</i>).....	5
--	---

Studie

Islam Sarker Shahidul

Religiosity of Muslim girls, participation in extracurricular activities and its effects on their educational aspiration: A moderated mediation model.....	6
--	---

Recenze

Lorenzová, J. (2023). <i>Sociální pedagogika: Věda, praxe a profese v souvislostech</i> . Nakladatelství Vysoké školy chemicko-technologické. (Radim Šíp)	17
---	----

Informace

Úvod k výzkumné zprávě Sociální pedagogové v českých školách (Jan Šmída, Tomáš Čech)	22
Sociální pedagogové v českých školách – výzkumná zpráva (Jan Šmída, Tomáš Čech a kol.)	23

Vzpomínka

Za Antonínem Bůžkem (Miloslav Jůzl, Jakub Hladík)	24
---	----

CONTENTS

Editorial

Introducing the November issue 2023 (<i>Editorial team</i>).....	5
--	---

Article

Islam Sarker Shahidul

Religiosity of Muslim girls, participation in extracurricular activities and its effects on their educational aspiration: A moderated mediation model.....	6
--	---

Review

Lorenzová, J. (2023). <i>Sociální pedagogika: Věda, praxe a profese v souvislostech</i> . Nakladatelství Vysoké školy chemicko-technologické. (Radim Šíp)	17
---	----

Information

Introduction to the research report Social pedagogues in Czech schools (Jan Šmída, Tomáš Čech)	22
Social pedagogues in Czech schools – research report (Jan Šmída, Tomáš Čech et al.)	23

Memory

Antonín Bůžek (Miloslav Jůzl, Jakub Hladík)	24
---	----

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2023

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

druhé číslo jedenáctého ročníku otevírá studie s názvem **Religiosity of Muslim Girls, Participation in Extracurricular Activities and Its Effects on Their Educational Aspiration: A Moderated Mediation Model** od autorky Shahidul Islam Sarker z University of Science & Technology v Bangladéši. Studie seznamuje čtenáře s problematikou religiozity muslimských dívek v Bangladéši. Autorka se zaměřuje na zkoumání vztahu mezi religiozitou muslimských dívek a jejich vzdělávacími aspiracemi. Významnou roli a zároveň zprostředkující úlohu v tomto vztahu hraje účast dívek na mimoškolních aktivitách, přičemž účast na těchto aktivitách pozitivně souvisí s mírou vzdělanostní aspirace dívek. Jako problém se tak ukazuje vyšší míra religiozity rodin, která mnohdy brání dívkám v účasti na mimoškolních aktivitách, což se dále odráží v nižších vzdělanostních aspiracích.

Podrobnou a myšlenkově cizelovanou **recenzi** knihy Jitky Lorenzové *Sociální pedagogika: Věda – praxe – profese* prezentuje Radim Šíp. Autor recenze předkládá řadu silných argumentů, které ukazují na to, že kniha Jitky Lorenzové je v mnoha ohledech mimořádným autorským počinem. Čtenáře tato recenze nenechá na pochybách, že se jedná o knihu, která bude zdobit český sociálně-pedagogický knižní fond.

V rubrice **Informace** přinášíme výsledek jedné z aktivit Asociace sociálních pedagogů. Publikujeme zde celou výzkumnou zprávu týmu autorů složeného ze zástupců Asociace sociálních pedagogů a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkum se zaměřil na sociální pedagogy v českých školách. Toto téma je v zorném poli sociálních pedagogů (ať už z akademické sféry, či praxe) dlouhou dobu, a to zejména ve snaze o zavedení pozice sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících, a s tím spojenou profesní legitimizaci sociálních pedagogů v českém školství. Výzkumná zpráva zpřehledňuje působení sociálních pedagogů ve školách v řadě oblastí od demografických charakteristik přes způsoby jejich financování až po činnosti sociálních pedagogů ve školách a spolupráci s dalšími kolegy a vedením školy. Jedná se o další argumentační materiál pro zavedení této pozice, která prokazatelně školám, na kterých sociální pedagog působí, prospívá. Úvodní slovo k této části zpracoval Jan Šmída z Asociace sociálních pedagogů.

Závěr listopadového čísla je věnován **vzpomínce** na A. Bůžka, který nás v dubnu letošního roku opustil a který patřil k neúnavným propagátorům sociální pedagogiky.

Časopis Sociální pedagogika, jak jsme psali v dubnovém čísle, završil deset let existence, což s sebou nutně přineslo potřebu bilancování. Reflexi naší práce v uplynulém období jsme zveřejnili v minulém čísle v úvodním textu s názvem *Quo vadis, Sociální pedagogiko?* Popisujeme zde mimo jiné trend, kterým je klesající počet zasílaných studií spolu s jejich snižující se autorskou kvalitou. Poukázali jsme však také na to, že časopis nabízí čtenářům řadu dalších rubrik (rozhovory, inspiraci ze zahraničí, informace o událostech a studijních programech, diskuse, polemiky, eseje aj.), které jsou u čtenářů úspěšné, a zaznamenáváme na ně pozitivní ohlasy. Nejen u nás, ale i v zahraničí vidíme, že praxe sociální pedagogiky se rozvíjí dynamičtěji než její teorie či produkce relevantních empirických poznatků základního a aplikovaného výzkumu, což se ve struktuře rubrik a obsahu časopisu rovněž odráží. Časopis vznikl proto, a tím je dosud u nás ojedinělý, abychom vytvářeli společný prostor pro rozvoj sociální pedagogiky jako vědy, studijního oboru i praxe. O naplnění tohoto cíle budeme usilovat i nadále.

Religiosity of Muslim girls, participation in extracurricular activities and its effects on their educational aspiration: A moderated mediation model

Islam Sarker Shahidul

Abstract: The present study aims to determine whether girls' participation in extracurricular activities at schools mediates the relationship between religiosity and their educational aspirations, and if so, how this effect varies depending on parental education. Altogether, 312 Muslim female students in Grades 9 and 10 from eight secondary schools in Bangladesh were interviewed. As part of the study, an inferential test of the conditional indirect effect of the independent variable at specified moderator values on the dependent variable was conducted using the Hayes' percentile approach. Analyses revealed that girls' religiosity has an indirect and significant adverse effect on their educational aspirations through their participation in extracurricular activities and the relationship, significantly moderated by the level of their parents' education.

Contact

Pundra University of Science
& Technology
Department of Education
Bogura, Bangladesh
mpshahidul@yahoo.com

Keywords: religiosity, extracurricular activities, mediation, educational aspirations

Religiozita muslimských dívek, účast na mimoškolních aktivitách a její dopady na vzdělávací aspiraci: Model zprostředkované mediace

Abstrakt: Cílem této studie je zjistit, zda účast dívek na mimoškolních aktivitách ve školách zprostředkovává vztah mezi religiozitou a jejich vzdělávacími aspiracemi, a pokud ano, jak se tento efekt liší v závislosti na vzdělání rodičů. Celkem bylo dotazováno 312 muslimských studentek v 9. a 10. ročníku z osmi základních škol druhého stupně v Bangladéši. V rámci studie byl proveden inferenční test podmíněného nepřímého účinku nezávislé proměnné při specifikovaných hodnotách moderátoru na závisle proměnnou pomocí Hayesova percentilového přístupu. Analýzy odhalily, že religiozita dívek má nepřímý a významný nepříznivý vliv na jejich vzdělávací aspirace prostřednictvím účasti na mimoškolních aktivitách a partnerských vztazích, významně zmírněných úrovní vzdělání jejich rodičů.

Klíčová slova: religiozita, mimoškolní aktivity, mediace, vzdělávací aspirace

✉ Correspondence:
mpshahidul@yahoo.com

Copyright © 2023 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



1 Introduction

Bangladesh is a developing country where over 90.4% of the population adheres to the Islamic religion (Pew Research Center, 2011) and demonstrates Muslim culture. While the country has managed to improve gender inequality in primary and secondary school enrolment, inequality remains high at the tertiary level of education. To ascertain the underlying causes of low female enrolment in higher education, the present study examines the aspirations of girls enrolled in secondary-level education in Bangladesh.

Bangladeshi schools offer a variety of extracurricular activities. Most of them can generally be divided into two groups: sports and fine arts. Although some female students eventually participate in extracurricular in-school activities in this country, others attend few or none. In this regard, former research has indicated that the most likely reason for low participation in extracurricular activities is the students' Low Socioeconomic Status (SES), given the financial costs involved (Simpkins et al., 2005). However, the present study argues that low SES does not explain low or zero participation in extracurricular activities, partly because school-related extracurricular activities are free for all students in Bangladesh. Considering these circumstances, the present study emphasises the Integrative Model (Garcia Coll et al., 1996), which identifies the underlying causes of non-participation in extracurricular activities, in addition to socioeconomic status. The authors of the Integrative Model assume that cultural values directly impact girls' participation in extracurricular activities. Based on the proceeding, the present study considers the Islamic cultural values in Bangladesh. The cultural norms of the Islamic religion prohibit certain basic requirements of extracurricular activities for adult females, such as wearing short skirts, tight or see-through clothing, and swimsuits, as well as exposing parts of the female body that are considered sexually explicit. Therefore, if the cultural values of Islam do not allow for particular requirements for women's extracurricular activities, religious-minded girls deem extracurricular activities unacceptable. Thus, the main objective of this study is to examine whether there is a relationship between the religiosity of Muslim girls and their participation in extracurricular in-school activities and, if so, how this relationship effects their educational aspirations. The present study suggests that girls' involvement in extracurricular in-school activities depends on their level of religiosity, with more devout girls likely to not participate in extracurricular activities and consequently having lower educational aspirations.

1.1 Purpose of the Present Study

This study has pursued the following objectives;

- i) To determine whether there is any association between the girls' religiosity and their participation rate in extracurricular in-school activities,
- ii) To examine the effect of girls' participation in extracurricular activities their educational aspirations, and
- iii) To clarify how the relationship between girls' religiosity and their participation in extracurricular in-schools activities differ by parental education level.

2 Theoretical Background

2.1 Girls' religiosity and participation in extracurricular activities

Identifying how Muslim culture constrains girls in extracurricular activities is the only way to understand the association between girls' religiosity and participation in these activities. This is because Muslim culture is governed by a living code or set of ethics ascribed by God in the Holy Quran (the religious text of Islam). These ethics or rules define how Muslims carry out every activity in their

lives (Benn, 1996). In addition, Islamic laws and cultural practices outline some sensible rules, especially for women, that affect different stages of their lives, including the opportunity to participate in extracurricular activities. In this regard, Carrington and Williams (1988) showed that Islamic cultural values may limit the participation of Muslim girls in extracurricular activities worldwide. It has been recognised that Muslim girls face significant challenges than Muslim boys due to religious and cultural traditions where, for example, strict Islamic codes control and restrict girls' access to physical education in schools. Fleming (1991) also suggests that Asian Muslim girls value sports and physical education less. Research on Islamic references indicates that culture and traditions hinder Muslim girls from participating in sporting activities. In Senegal, for example, it is socially and culturally forbidden for Muslim women to participate in sports (Hewett, 2010).

2.2 Extracurricular activities and educational aspirations

Several empirical studies have suggested that extracurricular in-school activities allow students to integrate with others, which is very important in shaping their aspirations. In this regard, educational sociologists have developed a standard peer effect model and determined that peer groups are essential in shaping adolescents' aspirations and educational decisions. The theory suggests that there are three dimensions to extracurricular activities that promote concurrent and new friendships among students in school. First, ongoing contact in a particular activity allows students to spend time with each other, encouraging school friendship (Feld, 1981). Second, teamwork among students promotes relationship building (Larson, 2000). Third, extracurricular activities bring together students with similar interests, increasing the likelihood of social networking among students (Fredricks et al., 2004), leading to students' better academic performance and encouraging them to continue their education beyond high school (Smith & Gottheil, 2008).

2.3 Parental education, religiosity and extracurricular activities

Nelson (1991) observed that people with lower SES were associated with more religious practices and experiences than those with higher SES. Ellison and Gay (1990) showed that low SES people sought psychological benefits from religiosity and tended to be more religious in general. In the case of education, many researchers have determined an inverse relationship between an individual's level of education and religiosity. For example, Iannaccone (1992) identified an overall negative association between education and religious participation, with more educated individuals tending to be less religious. In fact, girls whose parents have achieved higher education tend to display modern attitudes.

3 Hypotheses

The present study seeks to test the hypothetical model outlined in Figure 1.

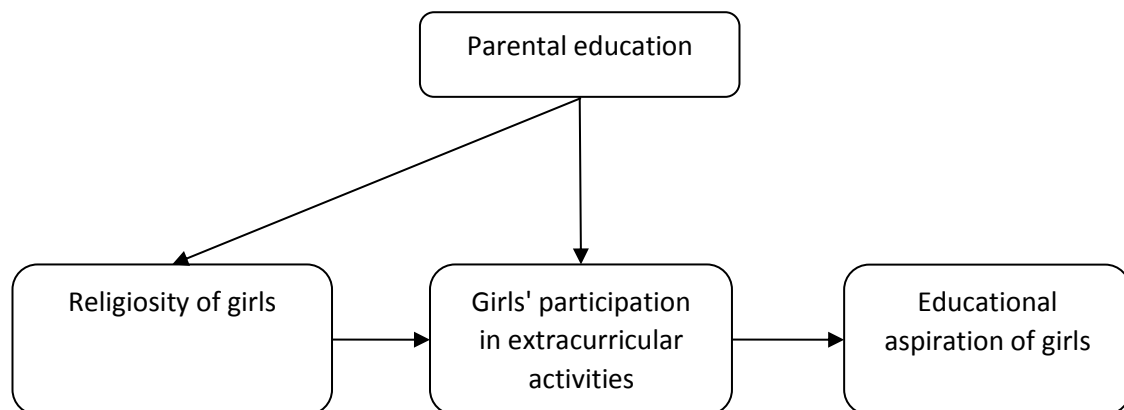


Figure 1 Hypothetical model on the relationships between girls' religiosity, parental education, participation in extracurricular activities, and educational aspirations

Hypothesis 1. According to the hypothetical model (Figure 1), the present study proposes that girls' religiosity indirectly affects their educational aspirations, which is mediated by their participation in extracurricular activities. Regarding the impact of the religiosity of girls on their involvement in extracurricular activities, the present study assumes that as girls' religiosity increases, their participation in extracurricular activities decreases.

Hypothesis 2. The relationship between girls' religiosity and participation in extracurricular activities is moderated by their parental education, assuming that as parental education levels increase, girls' participation in extracurricular activities also grows.

Hypothesis 3. The indirect effect of girls' religiosity on educational aspirations depends on the function of parental education. In other words, as the level of parental education increases, the religiosity of girls may decrease, and the less religiously-minded girls tend to participate more in extracurricular in-school activities, consequently increasing their educational aspirations. Thus, if the level of parental education increases, the indirect effect of religiosity on educational aspirations decreases.

4 Methods

4.1 Participants and data collection procedure

The present study draws on a survey conducted in one of the urban zones of Pirgonj Upazila of Rangpur District in Bangladesh in March 2022, using in-person interviews with structured questionnaires. The eight secondary schools of Pirgonj were selected randomly. The study targeted Muslim female students in Grades 9 and 10 and received responses from 312 girls, accounting for 76.47% of the total 405 female students.

4.2 Measurement of the variables

The types and characteristics of variables applied in this study are described in Table 1 below.

Table 1

Measures and variables

Dependent variable	Descriptions
Educational aspirations	Girls were asked, "How far would you like to go in education?" (circle only one of the options below). 1 = less than high school graduation, 2 = high school education only, 3 = less than two years of college, vocational or business school, 4 = two or more years of college, including a two-year degree, 5 = Bachelor's degree, 6 = Master's degree or equivalent, and 7 = PhD, MD or another professional degree.
Independent variables	
Girls' participation in extracurricular activities	Participation in extracurricular activities was quantified by counting the frequency of a student's participation in extracurricular activities at school in the past three months and by using information from the student's school records. Scores were measured using a 5-point scale where 1 indicated those who had very low participation (less than ten times), and 5 those who had very high participation (more than 40 times).
Religiosity	Religiosity was assessed by the frequency of prayers, as prayer is defined as a person's communication with divine and spiritual entities. In this regard, we asked the girls how often they prayed weekly. It is

essential to mention that religious Muslims pray five times a day. A five-point scale was used for the prayer score, with 1 indicating very low religiosity (praying less than five times a week) and 5 denoting very high religiosity (praying more than 35 times a week).

Parental education	Parental education was ascertained by the total number of years the parents spent in school.
Control variables	
Parental involvement in school	Based on school records, how often have parents contacted the school in the last year?
Parental income	Parental monthly income.
Academic achievement	Academic achievements were assessed based on average grades in the most recent examination.

4.3 Analytic strategy

Kenny et al. (1998) state that mediation is supported when the following conditions are met: (i) the independent variable significantly predicts the dependent variable ($X \rightarrow Y$); (ii) the independent variable predicts the mediator ($X \rightarrow M$); (iii) the mediator significantly predicts the dependent variable while controlling the independent variable ($M|X \rightarrow Y$); whereas (iv) the independent variable no longer predicts the dependent variable when controlling the mediator ($X|M \rightarrow Y$). The present study demonstrates these approaches using the bootstrap re-sampling method described by Preacher and Hayes (2008), specifically the Hayes' PROCESS 2013 with SPSS (www.afhayes.com). The present study assessed the indirect effect of girls' religiosity on their educational aspirations using Hayes' PROCESS model 4 method with SPSS software to test Hypothesis 1. The study generated a 95% bootstrap confidence interval (CI) of the indirect effect predictor on the outcome through our potential mediator (participation in extracurricular activities), using 5,000 bootstrap re-samples. The Sobel (1982) test estimate of the indirect effect was also established using this procedure to test the significance of the indirect effect.

In the present study, moderated mediation was assessed by examining four conditions (Chan et al., 2008): (i) a significant direct effect of the independent on the dependent variable ($X \rightarrow Y$); (ii) a significant interaction between the independent variable and the proposed moderator on the expected dependent variable; (iii) a significant direct effect of the mediator on the dependent variable ($M \rightarrow Y$); and (iv) various conditional indirect effects of the independent variable (X) on the dependent variable (Y) via the mediator according to the moderator function (W). The last condition is the core of moderated mediation; if the conditional indirect effect changes significantly as a function of the moderator (values), the moderated mediation may have occurred, i.e., the indirect effect has been moderated (Edwards & Lambert, 2007).

When demonstrating the indirect effects of an independent variable on a dependent variable through a mediator, researchers usually apply a mean, one standard deviation above the mean, and one standard deviation below the mean, which are defined as the moderate, relatively high, and relatively low values of the moderator, respectively. In this context, Hayes et al. (2012) argue that there is no guarantee that all three values will fit within the range of the data, if the moderator distribution is skewed, one or more of them could be a poor representation of the moderate, low or high values. In this regard, the authors also suggest that comparing per moderator (e.g., low, moderate or high values) of specific indirect effects is unnecessary if the indirect effect was moderated based on an estimate of the moderated mediation index. Hayes (2012) recommends using the 10th, 25th, 50th, 75th, and 90th percentiles of the moderator to estimate the independent variable's conditional effects on the dependent variable under these circumstances. The values of the moderator should always be within

the range of the data. They can be interpreted as very low, low, moderate, high, and very high, respectively, which are more interpretable. Therefore, in this study, an inferential test of the conditional indirect effect at the specified moderator values was conducted based on Hayes' (model 7) percentile approach using PROCESS with SPSS software. Another prominent feature of the PROCESS procedure is that it estimates a moderated mediation index with the acceptance of a bootstrap confidence interval, which refers to an inferential test as to whether the indirect effect is linearly dependent on the moderator (Hayes, 2012).

5 Results

Table 2 demonstrates the relationships between the variables included in the models. Before testing the model, it is necessary to establish a significant correlation between the study variables under study to perform mediating and moderating regression analysis (Baron & Kenny, 1986; Holmbeck, 1997).

Table 2

Correlation metrics of study variables

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Parental income	-					
2. Parental involvement in school	.78*	-				
3. Higher Grade Point (HGP)	.22**	.53**	-			
4. Girls' religiosity	-.41**	-.62**	-.23**	-		
5. Participation in extra. activities	.52**	.37**	.13**	-.73**	-	
6. Parental education	.18**	.44**	.49**	-.31**	.34**	-
7. Girls' educational aspirations	.44**	.56**	.11**	-.48**	.57**	.64**

Notes: * $p < .05$, ** $p < .01$.

When examining the correlations, girls' religiosity was negatively and significantly correlated with participation in extracurricular activities ($r = -.73, p < .01$), socioeconomic status ($r = -.31, p < .01$), and educational aspirations ($r = -.48, p < .01$). The above indicated results suggest that more religiously-inclined girls were less likely to participate in extracurricular activities, had lower SES, and lower educational aspirations. The results also demonstrate that girls' participation in extracurricular activities was positively and significantly correlated with SES ($r = .34, p < .01$), and educational aspirations ($r = .57, p < .01$); on the other hand, girls with a higher level of SES participated more in extracurricular activities and had higher educational aspirations. Parental socioeconomic status (SES) was positively and significantly correlated with girls' participation in extracurricular activities ($r = .34, p < .01$) and their educational aspirations ($r = .57, p < .01$). Girls with higher SES were also more likely to participate in extracurricular activities and to have higher aspirations for their education. Parental socioeconomic status also positively and significantly correlated with girls' educational aspirations ($r = .64, p < .01$). Thus, all relationships between the variables examined were significant and followed the expected direction.

5.1 Tests of mediation

To test Hypothesis 1, the researcher ran a simple mediation model and the results, presented in Table 3, show that girls' religiosity was negatively and (statistically) significantly related to educational aspirations ($B = -.13, t = 9.72, p < .001$). The result revealed that more religiously-inclined girls were less likely to aspire to higher levels of education. The relationship between girls' religiosity and their involvement in extracurricular activities was also negatively significant ($B = -.36, t = 19.49, p < .001$).

Table 3
Results for simple mediation model ($n = 312$)

Model	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	Bootstrap 95% CI
$X \rightarrow Y$	-.13	.01	9.72		.00	[-.15, -.10]
$X \rightarrow M$	-.36	.02	19.49		.00	[-.40, -.33]
($M X \rightarrow Y$)	.26	.04	7.36		.00	[-.19, -.33]
($X M \rightarrow Y$)	-.03	.02	1.85		.07	[-.07, .00]
Indirect effect (IE)	-.10	.01		-6.88	.00	[-.13, -.07]

Notes: X = Religiosity, M = Participation in extracurricular activities (PE), Y = Educational aspiration; ($M|X \rightarrow Y$) = aspiration regressed on PE controlling for religiosity and ($X|M \rightarrow Y$) = aspiration regressed on religiosity controlling for PE. Bootstrap sample size = 5,000, Confidence intervals (CI) = 95.00.

This result implies that more religiously-inclined girls were less likely to participate in extracurricular in-school activities. The mediator result (participation in extracurricular activities – PE) demonstrates that PE was significantly positively associated with girls' educational aspiration, controlled for girls' religiosity ($B = .26$, $t = 7.36$, $p < .001$), suggesting that participation in extracurricular activities increased girls' educational aspirations. Finally, the present study determined that the influence of girls' religiosity on their educational ambitions was statistically insignificant, controlling for the mediator (PE) ($B = -.03$, $t = 1.85$, $p < .073$). The indirect effect of girls' religiosity on educational aspirations was also examined. In this regard, the effect size was $-.10$ with a 95% confidence interval not including zero; i.e., the effect was significantly higher than zero at $\alpha = .05$. The author performed a Sobel test and determined that there was a complete mediation in the model ($Z = -6.88$, $p = .001$). Hypothesis 1 was, therefore, supported in this model.

5.2 Tests of moderated mediation

In this study, the four conditions mentioned above were tested to assess moderated mediation. Conditions 1 (significant direct effect of the independent on the dependent variable) and 3 (significant direct effect of the mediator on the dependent variable) were already confirmed by the analysis in the previous section (Table 3). To test Condition 2, the study focused on the predictor and moderator variables prior to creating the conditions to test for interaction effects (Aiken & West, 1991). Hypothesis 2 predicted that the relationship between girls' religiosity and their participation in extracurricular activities would be moderated by their parents' level of education. As shown in Table 4, the interaction of girls' religiosity and parental education was significantly related to the girls' participation in extracurricular activities ($B = -.03$, $t = 3.85$, $p < .001$) with a 95% confidence interval not including zero. The study presents the graph of that interaction in Figure 2, where the parental education score was one standard deviation below and above the mean. Figure 2 shows that girls whose parents had a higher level of education participated more in extracurricular activities than girls whose parents achieved only a low level of education. Moreover, Figure 2 indicates that girls' participation in extracurricular activities decreased with both low and high parental education levels, provided that the girls are more religious-minded. This tendency suggests that the relationship between girls' religiosity and their participation in extracurricular activities weakens in the case of high religiosity. Therefore, both Hypothesis 2 and Condition 2 were confirmed for the moderated mediation assessment based on the analyses conducted.

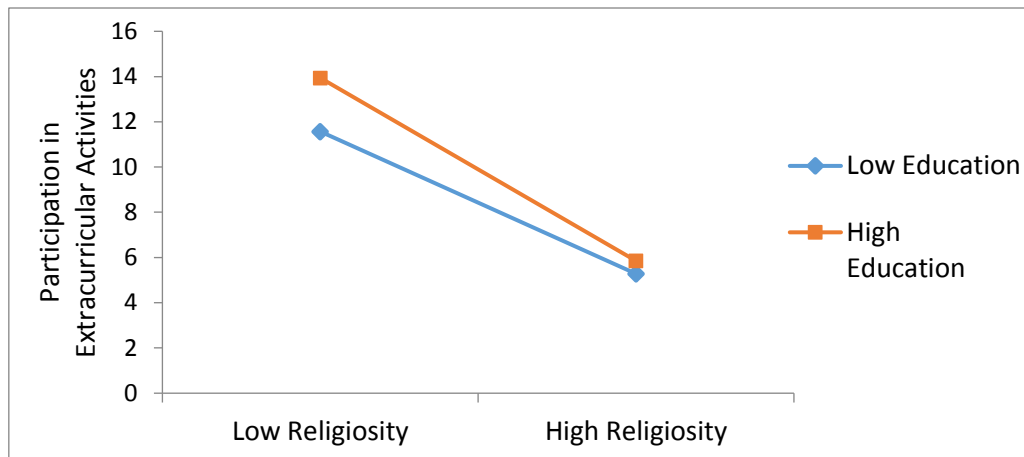


Figure 2 Effect of parental education on the relationship between girls' religiosity and their participation in extracurricular activities

The study also examined Condition 4, which requires the conditional indirect effect of the independent variable on the dependent variable that varies by the moderator function. For its demonstration, the conditional indirect effect of girls' religiosity on their educational aspirations through participation in extracurricular activities was estimated according to the stated value of parental education.

Table 4

Results for moderated mediation model ($n = 322$)

Model tested	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Bootstrap 95% CI</i>
$X \rightarrow M$	-.36	.02	18.61	.00	[-.39, -.32]
$W \rightarrow M$.19	.08	2.48	.01	[.04, .34]
$X*W \rightarrow M$	-.03	.01	3.85	.00	[-.05, -.01]
Conditional indirect effect of X on Y at specified values of moderator					
Values of moderator (SES)	<i>Effect</i>	<i>SE (Boot)</i>			<i>Bootstrap 95% CI</i>
- 3.20	-.07	.01			[-.09, -.05]
- .2.20	-.08	.01			[-.10, -.05]
- .20	-.09	.01			[-.12, -.07]
1.80	-.11	.02			[-.14, -.08]
2.80	-.14	.02			[-.15, .00]
Index of moderated mediation	-.08	.02			[-.13, .07]

Notes: X = Religiosity, M = Participation in extracurricular activities (PE), Y = Educational aspiration, W = Parental education. Values for moderators are 10th, 25th, 50th, 75th, and 90th percentiles. Bootstrap sample size = 5,000, Confidence intervals (CI) = 95.00.

The conditional indirect effect results presented in Table 4 show that the indirect effect of the girls' religiosity on their educational aspirations through participation in extracurricular activities was consistently negative and declined as the moderator (parental education) values increased. In other words, the results reveal that the indirect effect of girls' religiosity through extr-curricular participation decreased with increasing parental education. A 95% bootstrap confidence interval for the conditional indirect effect was entirely above zero, except for the very high (value) level of parental education (90th percentile = 2.80). In contrast, the indirect effect did not differ from zero as the bootstrap confidence interval fluctuated around zero (-.15 to .00). This result implies that participation in extracurricular activities mediated the effect of religiosity on the educational aspirations of girls except for those

whose parents achieved a very high level of education as the very high level of parental education significantly attenuated the effect of religiosity on girls' participation in extracurricular activities. PROCESS also produced the moderated mediation index. The result in Table 4 demonstrate that the moderated mediation index was $-.08$. The 95% bootstrap confidence interval for the moderated mediation index was $-.13$ to $.07$, not including zero, providing further evidence of moderation of the indirect effect.

5 Discussion

This study aimed to test a mediation model demonstrating the relationship between girls' religiosity and their educational aspirations mediated by their participation in extracurricular activities. The model results indicate that girls' religiosity indirectly negatively affects their educational aspirations through extracurricular activities. This outcome implies that as girls' religiosity increases, their educational ambitions decrease. According to the moderation model result, a high level of parental education attenuates the effect of religiosity on girls' participation in extracurricular activities. In turn, low parental education deduces girls' involvement in extracurricular activities.

Theoretically, parental education correlates negatively with religiosity. Parents with low education tend to be highly religious, which may discourage girls from participating in extracurricular activities. In fact, the low participation of girls in extracurricular activities caused by the low level of parental education can be explained by two approaches: transfer/transmission and control. From the perspective of the transfer approach, girls tend to voluntarily avoid extracurricular activities and display negative attitudes toward such activities as a result of the negative attitudes toward participation in extracurricular activities of their religiously-minded parents. The reason being that negative parental attitudes are transmitted to daughters who tend to behave in line with parental beliefs and behavioural patterns (Dixon et al., 2008). Parents act as active agents, and children are passive recipients of parental influence, with beliefs, values, and practices being transferred from parents to children (Maccoby, 2003). Focusing specifically on religiosity, Potvin and Sloane (1985) observe that adolescents of parents who regularly engage in religious practices are more likely to become religious themselves over time than adolescents whose parents rarely engage in spiritual practices. Thus, girls with religious parents are more likely to become religious-minded themselves and are less likely to participate in extracurricular activities at school. Therefore, girls who participate less in extracurricular in-school activities also display a lower level of educational aspiration in their minds.

In applying the controlled approach, religiously observant parents tend to control their children's autonomy and may exercise more control over adolescent girls than boys based on their religious sentiments. In addition, as Islamic cultural values do not condone some of the requirements of extracurricular activities for women, religiously observant parents limit the autonomy of their daughters' participation in extracurricular activities because of their conservative stance.

Therefore, girls who do not participate in extracurricular activities at schools or participate less have fewer opportunities to integrate with others, which is fundamental to shaping educational aspirations. Many studies have demonstrated that peer groups are crucial in shaping adolescents' aspirations and educational choices. Indeed, extracurricular activities increase the likelihood of social networking among students, leading to better academic performance and encouraging students to continue their education beyond high school (Smith & Gottheil, 2008). Research has also examined that students' participation in extracurricular activities at school reduces dropout rate. Many empirical studies have demonstrated that students not involved in extracurricular in-school activities perform poorly and experience a lack of adjustment to the school environment. Therefore, girls who do not participate in extracurricular in-school activities or participate to a lesser extent may underperform and suffer from poor school adjustment. As a result, they are more prone to the risk of dropping out of school rather than pursuing higher education.

6 Conclusion

In this study, a moderated mediation model has been developed and tested to explain how religiosity hinders girls' educational aspirations and limits their higher education attainment in Bangladesh. The results have confirmed that higher religiosity discourages girls from participating in extracurricular activities if such activities do not conform to the ethics of the Islamic religion. Lower participation in extracurricular activities leads to poorer academic performance, resulting in lower educational aspirations of the girls. The results have also shown that girls with highly educated parents participate more in extracurricular activities than girls with low parental education. Therefore, girls from families with low socioeconomic backgrounds tend to be excluded from the benefits of extracurricular activities due to their religiosity and parents, resulting in their lower educational attainment. As a result, the rate of achieving a higher education is increasing, particularly for girls from relatively high socioeconomic backgrounds. Under these circumstances, we recommend that highly religious parents support their daughters by counselling them on the benefits of extracurricular activities. Finally, it should be mentioned that this study was conducted using a relatively small sample size. The methods applied in this study may provide guidance for future studies examining the issue of educational aspirations using larger sample areas.

Girls' religiosity has an indirect and significant adverse effect on their educational aspirations.

Acknowledgement

The author would like to express her gratitude to Pundra University of Science & Technology, Bogura, Bangladesh, for providing the academic support that enabled her to write the present paper.

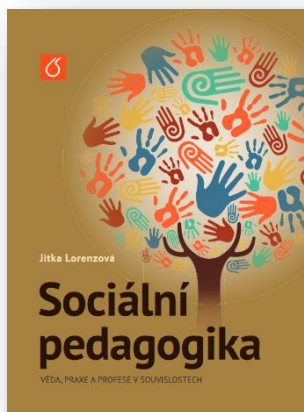
References

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage Publications.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Benn, T. (1996). Muslim women and physical education in initial teacher training. *Sport Education and Society*, 1(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/1357332960010101>
- Carrington, T., & Williams, T. (1988). Patriarchy and Ethnicity: The link between school physical education and community leisure activities. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education* (pp. 83–96). The Falmer Press.
- Dixon, M. A., Warner, S. M., & Bruening, J. E. (2008). More than just letting them play: Parental influence on women's lifetime sport involvement. *Sociology of Sport Journal*, 25(4), 538–559.
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytical framework using moderated path analysis. *Psychological Methods*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.1>
- Ellison, C. G., & Gay, D. A. (1990). Region, religious commitment, and life satisfaction among black Americans. *Sociological Quarterly*, 31(1), 123–147.
- Feld, S. L. (1981). The focused organization of social ties. *American Journal of Sociology*, 86(5), 1015–1035.

- Fleming, S. (1991). *Sport, Schooling and Asian Male Youth Culture*. In G. Jarvie (Ed.), *Sport, Racism and Ethnicity* (pp. 30–57). The Falmer Press.
- Garcia Coll, C., Crnic, K., Lamberty, G., Wasik, B. H., Jenkins, R., & Vazquez Garcia, H. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development, 67*, 1891–1914.
- Hayes, A. F., Glynn, C. J., & Huges, M. E. (2012). Cautions regarding the interpretation of regression coefficients and hypothesis tests in regression models with interactions. *Communication Methods and Measures, 6*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/19312458.2012.651415>
- Hewett, H. (2010). Senegal women tackle taboos to play sports. *Christian Science Monitor*. <https://www.csmonitor.com/1999/0716/p1s5.html>
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(4), 599–610. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.4.599>
- Chan, K. W., Huang, X., & Ng, P. M. (2008). Managers' conflict management styles and employee attitudinal outcomes: The mediating role of trust. *Asia Pacific Journal of Management, 25*(2), 277–295. <https://doi.org/10.1007/s10490-007-9037-4>.
- Iannaccone, L. R. (1992). Sacrifice and Stigma: Reducing Free-Riding in Cults, Communes, and Other Collectives. *Journal of Political Economy, 100*(2), 271–297.
- Kenny, D. A., Kashy, D., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 233–265). McGraw-Hill.
- Larson, R. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*(1), 170–183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Maccoby, E. E. (2003). Epilogue: Dynamic viewpoints on parent–child relations, their implications for socialization research. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent–child relationship* (pp. 439–452). <https://doi.org/10.4135/9781452229645>
- Nelson, M. B. (1991). *Are You Winning Yet? How women are changing sports and sports are changing women*. Random House.
- Pew Research Center. (2011). *Muslim Population by Country*. <https://www.pewresearch.org/religion/2011/01/27/table-muslim-population-by-country/>
- Potvin, R., & Sloane, D. (1985). Parental control, age, and religious practice. *Review of Religious Research, 27*(1), 3–14.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Simpkins, S. D., Ripke, M., Huston, A. C., & Eccles, J. S. (2005). Predicting participation and outcomes in out-of-school activities: Similarities and differences across social ecologies. *New Directions for Youth Development, 105*, 51–69. <https://doi.org/10.1002/yd.107>
- Smith, C., & Gottheil, S. (2008). Enrollment or enrolment: strategic enrollment management in the United States and Canada. *College & University, 84*(2), 28–38.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290–312). American Sociological Association.

Recenze

Lorenzová, J. (2023). *Sociální pedagogika: Věda, praxe a profese v souvislostech*. Nakladatelství Vysoké školy chemicko-technologické.



Recenzovaná monografie je ve své snaze pojmenovat současný stav sociální pedagogiky ojedinělá a nemá obdoby v české a slovenské produkci. Na základě svých znalostí si tróufnu tvrdit, že svým záběrem a hloubkou je významná i na mezinárodní úrovni.

Autorka s velkou grácií pojednává o svém tématu způsobem, který výrazně přesahuje český či středoevropský kontext a pokrývá vývoj sociální pedagogiky a její současná dilemata v dalších geografických oblastech (Velká Británie, západní kontinentální Evropa, severní Evropa, Rusko, latinskoamerická oblast). Činí tak v sérii podrobných kapitol, které se zabývají odlišnými historicko-geografickými podmínkami, jež ovlivnily vznik různých podob sociální pedagogiky, aby tak poukázala na vzájemná ovlivnění, vzory myšlení a okamžiky krizí, které zmíněné varianty musí řešit. To vše dnes krystalizuje v kontextu vývoje moderní vědy, procesu globalizace

a digitalizace, které svět nezadržitelně propojují, zrychlují, a tím prohlubují stav globality. Proto se nutně objevuje společný prostor, v němž se odlišná pojetí sociální pedagogiky setkávají, jejich rozdíly se přemostují a sblížují.

Lorenzová si dává velkou práci s tím, aby zachytila kořeny odlišných podob sociální pedagogiky, jejich specifický vývoj, specifické vztahy k ostatním příbuzným vědám (především k sociální práci), odlišnosti akcentů, které vyplývají z příslušných sociálních kontextů a cílových skupin. Je to zřejmé jak z délky textu (425 stran vlastního textu), tak z šíře a druhů literárních zdrojů, jež ve své monografii využívá. Jedná se o odborné texty z mnoha sociálněvědních oborů, o texty zaměřující se na sociálně pedagogickou praxi, o dokumenty politik jednotlivých států či mezinárodní dokumenty rozhodné pro profesi sociálního pedagoga. Ke zpracování takto náročné koncepce použila okolo *sedmi set zdrojů*, přičemž pracuje s texty v *angličtině, němčině, španělštině, ruštině a samozřejmě v češtině a slovenštině*. Detailní, trpělivá a zjevně dlouhotrvající práce autorce umožnila předložit čtenářům pozoruhodné dílo.

Monografie je navíc charakteristická svou pečlivostí, nedogmaticností a důslednou citlivostí k jednotlivým pojetím sociální pedagogiky. To však s sebou nese také jedno nebezpečí. Čtenáři by k ní mohli přistoupit jako k sérii volně propojených námětů a v takovém případě by z monografie vybírali pouze ta témata, kterým rozumí či jim jsou blízká. Tímto specifickým čtením by mohli minout celkový význam monografie. Proto se v průběhu recenze a v její poslední části pokusím nabídnout čtenáři vodítka, jak si všimnout červené nitě, na niž je tento bohatě strukturovaný text navlečen. Předem upozorňuji, že se jedná o jeden z možných výkladů, který nevyčerpává bohatost posuzovaného textu.

Od historických podob k aktuálním tématům sociálních pedagogik

První oddíl monografii představuje specifický přístup autorky, protože se zabývá pro sociální pedagogiku centrálním tématem – diverzitou. Diverzitu autorka začíná analyzovat na pojmotvorné úrovni sledující, jak původně francouzské slovo „social“ bylo reflektováno v německé oblasti. Již zde se objevují dvě určující odlišné interpretace. Sociální jako deskriptivní pojem a sociální jako pojem inherentně orientovaný systémem hodnot. První linie se v duchu rodícího se pozitivismu snaží o nenormativní popis sociálních dějů. Druhá si všímá kritické skutečnosti, že to, jaké hodnoty využíváme

při analýze společnosti, má vliv na to, jaká společnost je více či méně budována. Tato epistemologická dichotomie pak předurčuje různé pojetí sociálních věd i sociální pedagogiky.

Následně autorka artikuluje další velké téma. Diverzitu (a vzájemné ovlivňování) sociální pedagogiky a sociální práce. Zde si již připravuje předpolí k diskuzi, kterou podrobněji rozvine v kapitole „Vztah(y) sociální pedagogiky a sociální práce“ (s. 175–191). Právě tyto vztahy určují pozadí profesionalizace obou disciplín a podle jejich vzájemného poměru vytyčuje význam té či oné disciplíny v disciplinárním systému věd.

Třetí úroveň diverzity je ta, která určuje konkrétní podoby sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny. V autorčině popisu základních přístupů k sociální pedagogice můžeme vnímat v průběhu textu stále rostoucí napětí mezi sociální pedagogikou jako čistě deskriptivním procesem a sociální pedagogikou určenou souborem více či méně přiznaných hodnot. Podle míry, v jaké se jedna krajní pozice prolíná s druhou, se objevují typy, jež se zaměřují buď a) na analýzu sociálních podmínek výchovy a prostředí, v němž se výchova odehrává, nebo b) na výchovu a problém socializace, akulturace, resocializace, či c) na filozoficko-právní pozadí výchovy, anebo d) na výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím (s. 25–26). Protože však v disciplinárním pojetí věd je nutné jednoznačně deklarovat podstatu dané disciplíny a odlišit ji tímto způsobem od věd ostatních, nezbyvá než tuto diverzitu uchopit v jednotícím pohledu interdisciplinárního přístupu. Zdůrazněním interdisciplinarit se tak hledá prostor pro zachování všech čtyř základních přístupů, aniž by se jeden z nich stal v definici sociální pedagogiky dominantní.

Posledním místem diverzity je diverzita toho, jak jednotlivé podoby sociální pedagogiky, vymezené vlastním historickým kontextem, přebírají inspirace z jiných geografických oblastí. Lorenzová zde (s. 28–33) předkládá španělskou, frankofonní, švédskou, finskou, severoamerickou, britskou a česko-slovenskou recepci. Zde může čtenář vidět, jak se jednotlivé kulturní oblasti navzájem obohacují, ale také, jak si podle svých vlastních potřeb ze svých sesterských verzí vybírají to, co se zdá být v dané době a kulturním milieu aktuální a potřebné.

Druhý oddíl „K historickým a synchronním souvislostem konceptu sociální pedagogiky“ (s. 35–154) tvoří jistým způsobem jádro celé publikace. Nikoli v tom smyslu, že ostatní oddíly pojednávají o méně důležitých tématech, je tomu spíše naopak. Význam ostatních témat je možné docenit teprve na pozadí rozdílných pojetí sociálních pedagogik, která se odvíjela od specifických historicko-kulturních kontextů jednotlivých oblastí. Autorka nás proto provádí vývojem sociální pedagogiky v Německu (této oblasti věnuje nejdelší část celého oddílu), v Polsku, Španělsku, v zemích Latinské Ameriky, v zemích severní Evropy, ve Velké Británii, v Ruské federaci a v zemích bývalého Československa. V jednotlivých oblastech tak můžeme sledovat jak odlišnosti v pojetí sociální pedagogiky, tak podobnosti, vzájemné přejímání, závislostní typy vývoje atp.

Paralelně s tím, že tento oddíl může sloužit jako velice dobrý zdroj poučení o vzniku a vývoji jednotlivých pojetí sociální pedagogiky, zároveň vzniká jakási mapa, na jejímž podkladě může autorka artikulovat transversální témata, která v dnešní době v jednotlivých oblastech rezonují a vedou ke sbližování různých pojetí sociální pedagogiky. Jedním z těchto hranice překračujících témat je napětí mezi důrazem na kolektivní hodnoty a na individualizaci a emancipaci jedince. Toto napětí je ze svého principu centrálním faktorem pro jakékoli pojetí sociální pedagogiky, protože jedinec se může rozvinout v individuální osobnost pouze v určitém typu společnosti, ale zároveň musí být zachována dostatečně vysoká míra socializace, sociální integrace a sociální koheze, aby tato společnost mohla být ustavena a dále se udržovat. Právě míra poměru mezi kolektivními hodnotami a hodnotou svobodného rozvoje jednotlivce rozhoduje o tom, jaký typ jednotlivce a společnosti je utvářen. A právě v této bazální skutečnosti se také odhaluje inherentní, předem daná závislost jakéhokoli pojetí sociální pedagogiky na hodnotách. Dokonce i to pojetí, které se přiklání k čistě deskriptivnímu či technologickému modelu (viz s. 157–160), prosazuje určité hodnoty už jenom tím, že v sobě neobsahuje potenciál k řízení sociální změny a často nereflektovaně, zato však systémově podporuje *status quo* dané společnosti.

Poslední poznámkou jsem přešel k představení *Třetího oddílu: Mezioborové a vědní souvislosti sociální pedagogiky* (s. 155–227). Tento oddíl se skládá ze tří kapitol – první se zabývá tím, jak určité paradigmatické pojetí vědy utváří tři velké přístupy formující jak obecné epistemologické přístupy, tak pojetí sociální pedagogiky (s. 156–174), druhá pojednává o komplikovaných vztazích mezi sociální pedagogikou a sociální prací (s. 175–191) a třetí o pojetí socializace v multidisciplinární perspektivě, která je zajímavým a pro mě objevným způsobem aplikována na jednotlivá historická pojetí dítěte a jeho socializace (s. 192–227). Právě tento oddíl by při méně pečlivé recepci mohl čtenář pokládat za soubor tří samostatných kapitol, které jsou do společného oddílu pouze vřazeny. Ale právě tento oddíl ve svém celku poskytuje klíč k interpretaci celé monografie.

V první z kapitol autorka na základě Habermasova přístupu definuje tři paradigmaty moderní vědy a z něho vyvozuje tři druhy poznávacího zájmu a z nich vyplývající tři modely, které zastřešují všechny podoby sociální pedagogiky. První paradigma je technologické, jeho poznávací zájem je primárně čistě deskriptivní a v pedagogice obecně je charakterizován snahou oddělit vědecké poznání edukačních procesů od hodnot. Např. odlišením vědy o výchově od praktické výchovy a filozofie výchovy, kdy první je onou skutečnou empirickou vědou a ty druhé dvě jsou sice nutným, ale z vědeckého hlediska nepříjemným doplňkem (k tomu viz v Čechách známé dílo W. Brezinky *Východiska k poznání výchovy*). Sociální pedagogika je pak pojímána jako vědecky podložená technologie uplatňování teorií v praxi.

Druhé je paradigma interpretativní, které se staví proti čistě technologickému pojetí vědy tím, že opět do středu zájmu sociálních věd vnáší problém sociálně konstruovaných významů, které nutně tvoří součást vědecké praxe sociálních věd. V tomto paradigmatu se tak ožívuje zájem o interakce mezi lidmi a mezi lidmi a jejich prostředím. V interakcích se utvářejí významy, které mají vliv na to, jak se lidé chovají, jaké vztahy vytvářejí, jaké podoby sociálního jednání jsou vůbec umožněny. Pro ta pojetí sociální pedagogiky, která se pohybují v interpretativním modelu vědy, se klíčovou kategorií stává každodenní život a významy, jaké jsou každodenním situacím přikládány samotnými aktéry. V tomto modelu se také hroutí přesvědčení sociálního vědce o jeho roli jako nezúčastněného pozorovatele, což má významné důsledky nejen pro sociálně pedagogickou praxi, ale také pro epistemologická a metodologická východiska, skrze něž je nutné přistupovat k výzkumu sociální reality.

Třetím paradigmatem je paradigma emancipační. To je sice úzce spojeno s předcházejícím paradigmatem, ale navíc obohaceno o vědomí významu hodnotového rámce, z něhož k výzkumu přistupujeme. V tomto paradigmatu se setkáme s pojmem utopie, který ve své podstatě funguje jako zvědomění skutečnosti, že sociální dimenze života se nutně udržuje soubory hodnot a tyto hodnoty a s ním i současná společnost se dá měnit pouze tehdy, pokud jsou konfrontovány s jiným souborem hodnot. V kontrastu s hodnotami utopické (ideální) společnosti lze totiž detekovat strukturální nerovnosti, které jedny členy společnosti systémově zvýhodňují a jiné utlačují, jedny privilegují a druhé marginalizují. Pokud sociální pedagogika „přemýšlí“ pomocí tohoto modelu, do popředí se dostává pojem lidské důstojnosti, který bychom ve zkratce mohli definovat situací, v níž jedinec může prožívat sebe sama jako hodnotnou součást své společnosti.

K těmto třem paradigmatům zde pouze poznamenávám, že ony samotné i jejich časová následnost sledují vývoj vědeckého myšlení. Souvisí totiž s tím, jak se věda (dokonce i ta přírodní) zbavuje svého největšího dogmatu, který spočíval v přesvědčení, že lze principiálně oddělit čistý popis reality od hodnot. Analýza procesu kognice totiž ukázala, že navzdory našim tradičním představám o povaze poznání popis je de facto hodnotami umožněn a že největším epistemologickým hříchem není, že si existenci regulačních hodnot uvědomujeme, ale naopak to, že předstíráme hodnotovou neutralitu a roli našich hodnot v procesu poznání nereflktujeme. I technologický model vědy je proto zakotven v určitém systému významů, které řídí jeho pojetí vědeckosti. Tento systém významů generuje, potvrzuje a prohlubuje určitou podobu struktury znalosti a tato poznatková struktura je promítána do zkoumané reality a poté považována za poznanou podobu samotné skutečnosti. Protože je však problematika hodnot předem odstavena na vedlejší kolej, významy, které jsou technologickým modelem nereflktovaně přejímány, nemají žádnou alternativu a zůstávají neartikulované.

Teprve se znovuobjevením významové dimenze poznání (interpretativní paradigma) je možné dojít k tomu, že hodnoty se podílejí dokonce již na formování faktů, a s tím se také znovu objevuje možnost existence alternativního utopického modelu jako regulativní ideje (emancipační paradigma). V realitě živých jsoucnen se tento postupný převrat v myšlení projevuje jako zesilování tendence vnímat vztah mezi prostředím a organismem jako adaptaci, během níž organismus dosahuje dynamické (dočasné) rovnováhy, a tím dochází ke vzniku jeho nových vlastností, morfologických změn a behaviorálních vzorců, čímž organismus přispívá k utváření/dotváření skutečnosti. V případě lidské společnosti se tento postup navíc projevuje jako tendence ke stále větší participaci jednotlivců na utváření podoby společenské struktury, což umožňuje většímu počtu lidí (v ideálním případě všem lidem) se v rámci takové participativní struktury emancipovat.

Pokud tuto vývojovou linii vědy vezmeme v potaz, pak je pro nás také lépe pochopitelné, proč jsou následující dvě kapitoly zařazeny právě v tomto oddíle knihy. Jak problém vztahu mezi sociální pedagogikou a sociální prací, tak problém socializace se odvíjejí od klíčové role hodnot. Čím více se posouváme od naplňování aktuálních potřeb k pomoci sociálnímu a individuálnímu zrání prostřednictvím výchovy (srov. rozdíl mezi sociální prací a sociální pedagogikou, jak jej autorka předkládá na stranách 181–182), tím více se obsah sociální práce přibližuje k obsahům sociální pedagogiky. Stejně tak při pohybu od potřeb ke zrání se proces socializace ukazuje být odklonem od pouhé sociální kontroly a nejnütnějšího přizpůsobení aktuálním změnám prostředí k participaci každého jednotlivce na dané společnosti, na utváření kvality sociální koheze a sociální integrace, čímž mizí příkrá hranice mezi jednotlivcem a společností a objevuje se reciproční prostor pro lidskou důstojnost (tzn., že jednotlivci spoluutvářejí tento prostor a navzájem si za jeho existenci ručí), což Lorenzová dokumentuje na analýze pojetí dětství od dob starověku až po současnost, jež se mění od pojetí dětí jako pouhých objektů přes pojetí „nedokonalých“ dospělých, které je nutné chránit a kontrolovat, až po pojetí, jež děti chápe jako spoluaktéry sociálních dějů.

Jestliže *třetí oddíl* v sobě obsahuje klíč, pak *oddíl čtvrtý „Sociální pedagogika v praxi“* (s. 229–279), především jeho první kapitola „Sociálně pedagogický rámeček práce s lidmi“ (s. 230–244), je pokladem, k němuž lze díky tomuto klíči najít cestu. Tato kapitola v sobě kumuluje všechna významná témata, když se zaměřuje na specifický sociálně pedagogický étos, z něhož vyplývají postoje a procesy, jež odlišují sociálního pedagoga od všech ostatních podobných profesí. Setkáváme se s étosem přístupu ke klientovi jako svobodné bytosti s vlastní důstojností, kterou je možné doprovázet, inspirovat a aktivizovat, ale nikoli řídit a vést. To vytváří specifický typ vztahů, který je určován silnou náklonností k druhému, jež vyvažuje znalostní a zkušenostní „náskok“ sociálního pedagoga, čímž je nastolován specifický typ rovnosti a partnerství, aniž by onen „náskok“, a tedy i potenciál změny byl zrušen. Autonomie klienta, která je tímto posilována, je na druhou stranu vyvažována vědomím, že skutečný rozvoj autonomie je možný jen v kohezní společnosti. Tak vzniká systém, v němž jsou socializace a liberalizace vnímány jako jeden proces o dvou vzájemně se doplňujících silách, a prostřednictvím této systémové souhry se teprve objevuje klíčový význam demokratické inkluzivní společnosti.

Lorenzová dále doplňuje tuto řadu sociálně pedagogického étosu a postojů ještě o procesy (participace, zprostředkující „společná třetina“, dialogičnost, rozvíjení pozitivní zkušenosti atd.) Zde si dovoluji drobné zpřesnění. Pokud má být budování demokratické společnosti chápáno skutečně procesuálně, pak zmíněné procesy jsou v podstatě neustále probíhajícími interakcemi určité kvality, jež se projevují určitým souborem hodnot, které se promítají do určitého sociálně pedagogického étosu a jemu příslušných postojů. Specifická kvalita procesů se zpřítomňuje v určitých postojích, které se prostřednictvím nich udržují, přenášejí a případně rekonstruují. Procesy a postoje jsou ve skutečnosti jedním. Jestliže se kvalitativně změny procesy, promítne se to do postojů. Když chceme měnit postoje, musíme změnit procesy. Na první pohled se to zdá jako slovíčkaření, ale ve skutečnosti to má hluboký dopad na chápání specifik sociálně pedagogické profese.

V následujících dvou kapitolách je tento komplex postojů a procesů sledován v jednotlivých prostředích a ve specifických skupinách (děti a mládež, vzdělávání dospělých), v odlišných, a přesto ve svém základu podobných přístupech (animace, lidové vzdělávání, komunitní vzdělávání),

aby následující *pátý oddíl* byl cele věnován sociálně pedagogické práci ve školách a profesi sociálního pedagoga ve škole (s. 281–327). Ve všech těchto prostředích je inherentně sledován přesun od sociální kontroly k participaci. Ke spoluúčasti na budování takového společenství, s nímž se následně může jedinec dobrovolně identifikovat, protože se na tomto procesu dobrovolně podílí a prostřednictvím této činnosti prožívá své individuální a kolektivní já se všemi jejich zvláštnostmi a odlišnostmi jako pozitivní a aktivní událost sebezpřijetí. Socializace a individualizace se stává jedním procesem, který systémově mění kvalitu společnosti, neboť ji tímto procesem proměňuje ve společnost demokratickou.

Poslední, *šestý oddíl* (s. 329–377) je věnován profesionalizaci práce sociálního pedagoga ve světě a v České republice. Všechna výše zmíněná témata se i zde objevují, tentokrát však jako prostředky či stupně profesionalizace a upevňování profesní identity sociálních pedagogů. Tak se setkáme s tématem napjatého vztahu sociální kontroly a pomoci ke svépomoci, s tématem profesních kompetencí a tématem reflexe jako cestě ke kritické rekonstrukci profese.

S tímto oddílem jsme absolvovali velký oblouk od zrodu (těch) sociálních pedagogik, přes objevování jejich specifik a epistemologických a etických východisek, která se naplňovala v praktickém jednání, aby toto jednání bylo reflektováno a mohlo dále krystalizovat ve svébytnou profesi. Díky této pečlivé reflexi čtenář zjišťuje, že profese sociálního pedagoga dostává svoji nezaměnitelnou a nezastupitelnou jednotu ve chvíli, kdy sociální pedagogiky naleznou hodnoty orientované na rozvoj klienta a na naplňování jeho důstojnosti. Teprve svým důrazem na pedagogické působení, které umožňuje zranit jednotlivce v procesu budování otevřené, demokratické společnosti, se stává profesí jasně odlišitelnou od profesí ostatních.

Monografie jako projev nového řádu modernity

Pokud máte dojem, že jsou v knize nakonec představovány pouze ty podoby sociální pedagogiky, které jsou předem určeny souborem určitých hodnot, pak se nemýlíte. Je tomu tak ovšem proto, že kvalita každé kognitivní i čistě praktické činnosti je vždy – ať již reflektovaně, či nereflektovaně – směřována souborem nějakých hodnot. K takovému porozumění nás přivedla postmoderní kritika homogenizujících epistemologických východisek nedovršené moderny. A postmoderna byla zjevným rádcem autorky této publikace.

Avšak postmoderní otřesy dříve neotřesitelných, a proto také nereflektovaných hodnot jsou pouze systémovou nutností, abychom si uvědomili, že skutečně moderní doba je dobou oceňující diverzitu, různorodost a kreativní zodpovědné nakládání s lidskou svobodou. Modernita se teprve doceněním různorodosti a inkluzivních hodnot zcela uskutečňuje a může být fakticky naplněna. Přestože má lidská důstojnost starověké kořeny v pojmech *dignitas humana* a *persona* a zásadní zvrát v jejím chápání sehrál demokratizující křesťanský mýtus *imago Dei*, teprve ve fázi završování modernizačního procesu jsou interakce důležitější než stav a soubor demokratických hodnot je uznán za nutný počátek jakékoli činnosti, dokonce i té kognitivní. Teprve v takové společnosti může být rozpoznán význam lidské důstojnosti jako koordináty regulačních hodnot, a modernita se tak může úspěšně přiblížit svému dokončení.

A je to právě tento demokratický étos, který dokáže prostřednictvím role vzdělávání zřetelně odlišit sociální pedagogiku od příbuzných věd a stanovit její nezaměnitelný řád a profesní strukturu.

Radim Šíp
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati



doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D. vystudoval Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity, dvojkombinaci český jazyk a základy společenských věd (abs. 1998). Na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity dosáhl titulu Ph.D. z oboru filozofie (abs. 2006). Výsledky jeho doktorské práce jsou dostupné v monografii: „Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností“ (2008) a „Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii“ (2010 – spoluautor). V roce 2015 byl jmenován docentem poté, co obhájil habilitační práci „Problematické a aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie“. Ve své badatelské činnosti se věnuje teoretickým a empirickým výzkumům: a) pragmatismus a pragmatistická pedagogika, b) teorie poznání a její dopad na trendy v současné pedagogice, c) vývoj českého školského systému a inkluze. Všechny tyto oblasti se prolínají v posledních dvou monografiích: „Proč školství a jeho aktéři selhávají: Nacionalismus a kognitivní krajiny“ (2019) a „Na cestě k inkluzivní škole: Interakce a norma“ (2022) kolektivní monografie.

ORCID iD: 0000-0002-9131-7403



doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D. přes třicet let působila na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy jako vyučující a v posledních letech také jako garantka studijního programu sociální pedagogika. Aktuálně zde vede doktorandy v oblasti témat ze sociální pedagogiky a je členkou oborové rady. Od roku 2020 působí na Ústavu učitelství chemie a humanitních věd Vysoké školy chemicko-technologické v Praze. Odborně se zabývá proměnou vědního a společenského paradigmatu v postmoderním období, otázkami profesní a oborové identity sociální pedagogiky, multikulturní a etickou výchovou a inkluzí v oblasti chemického vzdělávání. Zkoumá také motivace uchazečů k volbě vysokoškolského studia, utváření profesních drah sociálních pedagogů a rozvoj digitálních kompetencí učitelů střední škol. V uvedených oblastech realizuje publikační a grantovou činnost. Působí také jako supervizorka v sociálních službách a v oblasti systemické terapie a poradenství.

ORCID iD: 0000-0002-5798-267X

Informace

Úvod k výzkumné zprávě Sociální pedagogové v českých školách

Jan Šmída, Tomáš Čech

Asociace sociálních pedagogů (dále jen ASOCP) aktivně usiluje o podporu a rozvoj profese sociálního pedagoga ve školním prostředí a jeho legislativní ukotvení mezi pedagogické pracovníky, mezi které bezpochyby patří. V intencích těchto dlouhodobých cílů ASOCP vyvíjí úsilí v řadě oblastí, jako jsou přednášky, účast na konferencích, šíření osvěty, projektová činnost nebo vytváření metodických materiálů. Inicjuje a podílí se rovněž na realizaci výzkumných aktivit.

Asociace navázala rovněž úzkou spolupráci s pracovníky Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, se kterými realizovala výzkum s názvem **Sociální pedagogové v českých školách**. Výzkumná zpráva shrnuje výsledky výzkumu a přibližuje současné nastavení pozice sociálního pedagoga ve škole, standardně vykonávané činnosti, způsoby financování, nejvyšší dosažené vzdělání osob pracujících na pozici sociálního pedagoga a mnoho dalších významných poznatků z praxe sociálních pedagogů ve škole. Plynule jsme tak navázali na předchozí výzkum s názvem **Analýza potřeb základních škol v kontextu uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí**.

Zmíněné výzkumné aktivity směřují k podpoře tvorby metodiky práce pro sociální pedagogy ve školním prostředí, která v současné době vzniká v rámci projektu **Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách**. Hlavním cílem projektu je především vytvoření zmíněné metodiky, avšak v rámci projektu také podporujeme profesní rozvoj sociálních pedagogů prostřednictvím realizace kazuistických/intervizních seminářů v celkem pěti krajských městech České republiky a vytvoření balíčku legislativních změn a návrhů pro zařazení pozice sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a návazné legislativy.

Jan Šmída

Asociace sociálních pedagogů

Pedagogické fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Tomáš Čech

Pedagogické fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci



Mgr. Jan Šmída pracuje jako vědecký pracovník a současně studuje doktorský studijní program Pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Specializuje se na sociální pedagogiku, rizikové chování dětí, prevenci a osobnostní rozvoj. Po studiu by se rád rozpůlil mezi praxí a akademickou sférou. Svůj volný čas investuje do cestování a seberozvoje. V Asociaci sociálních pedagogů vykonává funkci místopředsedy. Je pověřen výzkumnou, projektovou a publikační činností, komunikací s vysokými školami či průzkumem počtu absolventů.

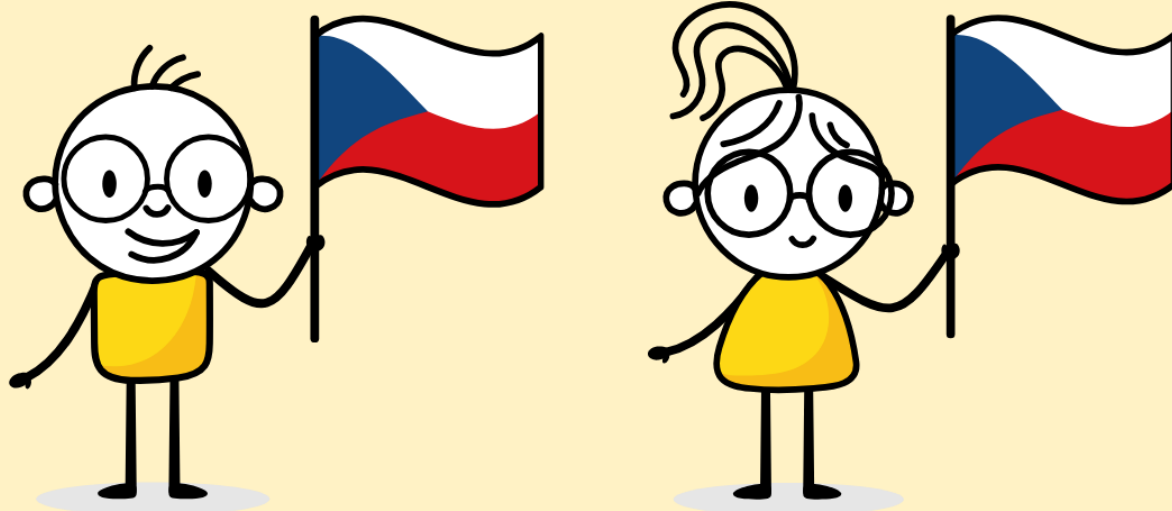
ORCID iD: 0000-0002-1807-2884



doc. PhDr. Mgr. Tomáš Čech, Ph.D. působí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své odborné a výzkumné práci se věnuje problematice edukace dětí s projevy rizikového chování a poruch chování a pedagogiku volného času. V posledních letech se výzkumně zaměřuje také na sociální aspekty školního prostředí, a to z hlediska uplatnitelnosti sociálních pedagogů ve školách, prevence rizikových forem chování, zkoumání klimatu a vztahů v prostředí školy. V letech 2009-2017 byl předsedou České pedagogické společnosti, kde aktuálně zastává post místopředsedy.

ORCID iD: 0000-0002-8248-1375

Sociální pedagogové v českých školách



Výzkumná zpráva
2023

Realizace výzkumu byla podpořena interním grantem IGA_PdF_2023_003 s názvem *Analýza potřeb základních škol v kontextu uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí.*

Sociální pedagogové v českých školách – výzkumná zpráva.

Autoři výzkumné zprávy: Šmída Jan, Čech Tomáš

Výzkumný tým:
Balaban Vlado
Blábolilová Nicola
Čech Tomáš
Daněk Jiří
Hormandlová Tereza
Kohoutová Dominika
Slívová Eliška
Šmída Jan

Asociace sociálních pedagogů

Ústav pedagogiky a sociálních studií,
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

© Asociace sociálních pedagogů & Univerzita Palackého v Olomouci

Obsah

Předmluva	4
1 Úvod do problematiky	5
2 Specifikace výzkumu a metodologie	6
2.1 Specifikace výzkumu	6
2.2 Metodologie	6
3 Výsledky výzkumu o sociálních pedagogích	7
3.1 Demografické údaje	7
3.2 Doba působení na pozici	8
3.3 Charakteristika škol	10
3.4 Financování pozice	12
3.5 Postoj od kolegů	13
3.6 Podíl žáků se sociálním znevýhodněním	15
3.7 Náročnost utváření pozice	15
3.8 Cílová skupina a náplň práce sociálních pedagogů	17
3.9 Spolupráce s vedením školy	20
4 Shrnutí výsledků výzkumu	23
Zdroje a literatura	24
Kontakty	25

Předmluva

Bezmála dvě desetiletí se vede odborná diskuze ohledně uplatnění sociálního pedagoga ve škole, s čímž souvisí zavedení pozice do katalogu profesí. Sociální pedagog může efektivně cílit na aktuální problémy škol a jeho potřeba se s akcelerujícím vývojem společnosti neustále stupňuje. Nabízí podporu a spolupráci všem pedagogickým pracovníkům školy a činitelům edukačního procesu a přináší novou perspektivu řešení problémů. Mj. se jeví jako významný článek v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním v kontextu jejich školní úspěšnosti, zaměřuje se však na všechny žáky školy a jejich rodiny, na které sociálně-pedagogicky působí. Profese sociálního pedagoga ve škole se však stále nedostává adekvátní společenské podpory.

Jelikož vnímáme, že je potřeba tuto pozici a její etablování podpořit, rozhodli jsme v rámci spolupráce Asociace sociálních pedagogů a Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci realizovat výzkum, jehož cílem bylo identifikovat činnosti, které sociální pedagogové ve školním prostředí vykonávají. Základním souborem byli sociální pedagogové aktuálně působící ve školách, které podchycuje ve své databázi Asociace sociálních pedagogů.

Hlavní výsledky výzkumu jsou prezentovány v rámci této závěrečné výzkumné zprávy, ve které je možné nalézt charakteristiku osob pracujících na pozici sociálního pedagoga, jejich nejvyšší dosažené vzdělání, specifika škol, na kterých působí, standardně vykonávané činnosti, ale i vnímání náročnosti utváření pozice, postoj vedení a kolegů z pedagogického sboru a další specifika vážící se k výkonu profese sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Zpráva je empirickým východiskem pro další výzkumy v této oblasti a rovněž pro tvorbu metodiky práce pro sociální pedagogy ve školách, která v současné době vzniká.

Výzkumný tým

1 Úvod do problematiky

Profese sociálního pedagoga je v současné době školami čím dál více využívanou pozicí, neboť reaguje na potřeby škol, které doposud uspokojovány nebyly nebo na ně nebyl kladen tak velký důraz. Vzdělávací instituce si tak více uvědomují vliv socioekonomických podmínek a rodinného zázemí žáka na jeho školní úspěšnost.

Dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících není sociální pedagog stále veden mezi pedagogickými pracovníky, což mu dlouhodobě stěžuje výkon jeho profese a přináší tak nerovné podmínky na trhu práce. Sociální pedagogové ve škole však bezpochyby vykonávají odborné činnosti, za které by si zasloužili patřičný respekt.

Stále problematické je zřizování a financování pozice. Ta totiž není financována ze státního rozpočtu, a tak musí ředitelé nacházet alternativní zdroje, kterými by si tolik potřebnou pozici na jejich škole zajistili a udrželi. To však přináší nejistou kontinuitu a pozice tak častokrát zanikají s končícím projektem. Potřeby však na škole přetrvávají a nejsou systematicky satureovány. Na problematiku financování pozice sociálního pedagoga upozorňuje ve své výzkumné zprávě také PAQ Research a STEM, které doporučují institucionalizaci pozice včetně zajištění systémového financování (Hoření a kol., 2023).

Vzhledem ke skutečnosti, že se ve školním prostředí jedná o poměrně novou pozici, stále se mírně proměňuje její náplň práce a standardně vykonávané činnosti. Jádro její podstaty je však vymezeno (viz Standardy AVSP) a profilují se již jen některé detaily. Aby však byl všem stálým i začínajícím sociálním pedagogům jasný jejich odborný rámec a náplň práce, včetně kompetencí a cílové skupiny, připravuje Asociace sociálních pedagogů *Metodiku práce pro sociální pedagogy ve škole*, která by jim měla být patřičnou metodickou oporou.

2 Specifikace výzkumu a metodologie

2.1 Specifikace výzkumu

Výzkum s názvem **Sociální pedagogové v českých školách** byl realizován ve spolupráci Asociace sociálních pedagogů a Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v rámci fakultního projektu IGA_PdF_2023_003 s názvem Analýza potřeb základních škol v kontextu uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí.

V rámci výzkumného šetření jsme se zaměřili na pozici sociálního pedagoga ve škole v České republice. Hlavním cílem bylo identifikovat činnosti, které sociální pedagogové ve školním prostředí vykonávají. Dále jsme se zaměřovali na dobu působení na pozici sociálního pedagoga ve škole, její financování, specifikaci škol, na kterých sociální pedagogové působí a další stěžejní oblasti tak, abychom co nejlépe zmapovali tuto pozici.

2.2 Metodologie

Výzkumný nástroj

Pro získání potřebných dat jsme využili jako výzkumný nástroj online dotazník vytvořený v Google Forms. Ten obsahoval baterii uzavřených a otevřených otázek zaměřujících se na demografické údaje, vykonávané činnosti, zdroje financování, délku praxe na pozici sociálního pedagoga, míru náročnosti utváření pozice a další specifikace pozice.

Online dotazník byl následně rozeslán prostřednictvím e-mailů aktuálně působícím sociálním pedagogům, které eviduje Asociace sociálních pedagogů ve své databázi.

Sběr dat probíhal od 18. 4. 2023 do 9. 5. 2023. Následně pak proběhla analýza dat a jejich interpretace směřující k formulaci klíčových závěrů.

Participantů výzkumu

Prosbou o zapojení do výzkumu bylo osloveno 137 aktuálně působících sociálních pedagogů (duben 2023). Do výzkumu se zapojilo celkem 72 sociálních pedagogů (návratnost 52,5 %) z 12 krajů České republiky (mimo Pardubický a Královéhradecký kraj), tedy více než polovina oslovených respondentů základního souboru.

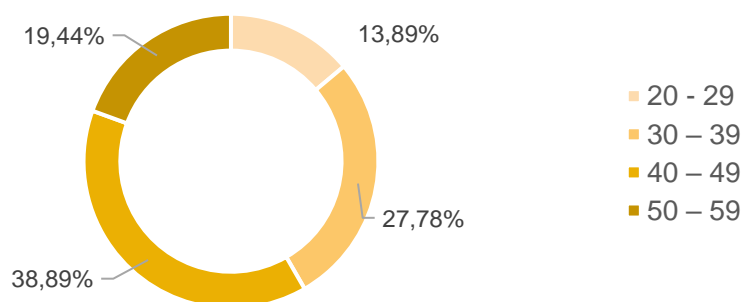
3 Výsledky výzkumu o sociálních pedagogích

3.1 Demografické údaje

Pro hlubší pochopení nastavení pozice sociálního pedagoga v českém školství je nejprve třeba identifikovat demografické údaje, které nám přiblíží, kdo tuto pozici na českých školách vykonává.

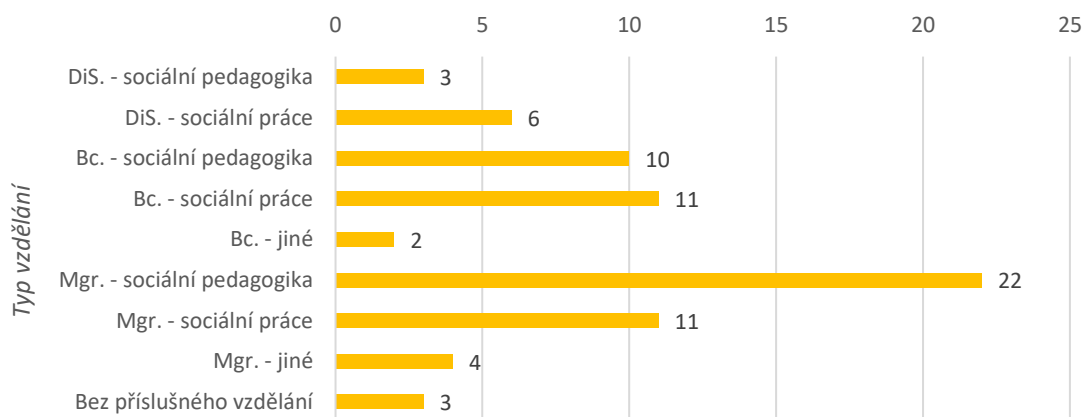
Mezi sociálními pedagogy zapojenými do výzkumu bylo **63 žen (87,5 %)** a **9 mužů (12,5 %)**. Feminizace školství se tedy nevyhýbá ani pozici sociálního pedagoga. Poměrové zastoupení pohlaví je srovnatelné s výzkumy v populaci učitelů, např. Čecha (2011), který ve svém výzkumu realizovaném v českých základních školách uvádí zastoupení 81,4 % žen a 18,6 % mužů v roli učitele.

Věkové rozložení osob působících na pozici sociálního pedagoga lze vidět níže na grafu č. 1. Z toho je patrné, že na pozici působí nejčastěji osoby ve věku 40-49 let (38,89 %), následně 30-39 let (27,78 %), 50-59 let (19,44 %) a 20-29 let (13,89 %). Jiné věkové kategorie nebyly výzkumném souboru zastoupeny.



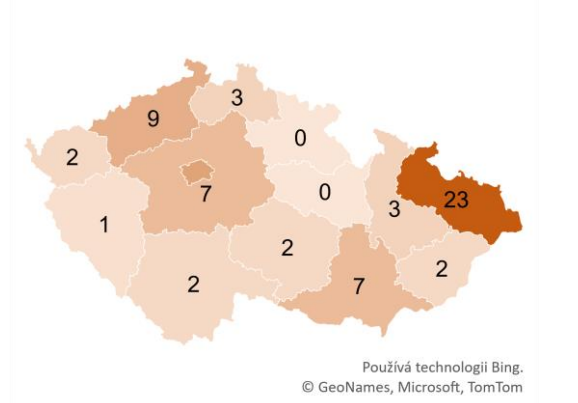
Graf 1 Věkové rozložení sociálních pedagogů

Dlouhodobě diskutované jsou také kvalifikační předpoklady pro výkon pozice sociálního pedagoga, přičemž v současné době je možno pracovat na této pozici s různým vzděláním. Nejčastěji je však doporučován studijní program sociální pedagogika absolvovaný na některé z vysokých škol.

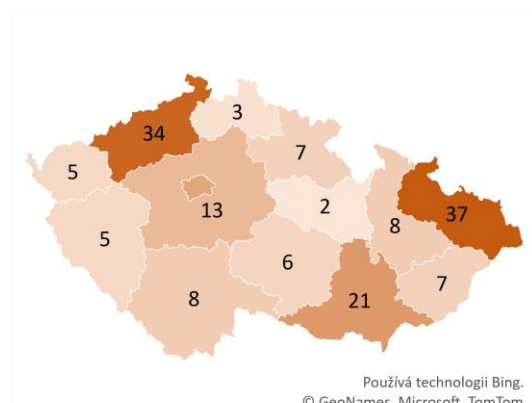


Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání sociálních pedagogů

Pokud se podíváme na nejvyšší dosažené vzdělání uváděné respondenty, zjistíme, že převažuje právě magisterský (22; 30,56 %) a bakalářský (10; 13,89 %) stupeň vzdělání v studijním programu sociální pedagogika, rozšířený je také magisterský (11; 15,28 %) a bakalářský (11; 15,28 %) stupeň vzdělání ve studijním programu sociální práce. Ne tak časté je pak vyšší odborné vzdělání ve studijním programu sociální pedagogika (3; 4,17 %) a oboru sociální práce (6; 8,33 %). Další sociální pedagogové však působí na této pozici s magisterským (4; 5,56 %) a bakalářským (2; 2,78 %) vzděláním v jiném oboru z oblasti humanitních věd. Za zmínku stojí také působení 3 respondentů na této pozici bez patřičného vzdělání v blízkém oboru. Absolventi studijního programu sociální pedagogika tvoří nejvyšší zastoupení, a to 48,61 % výzkumného souboru.



Graf 3 Sociální pedagogové v krajích



Graf 4 Sociální pedagogové v krajích – evidence ASOCP

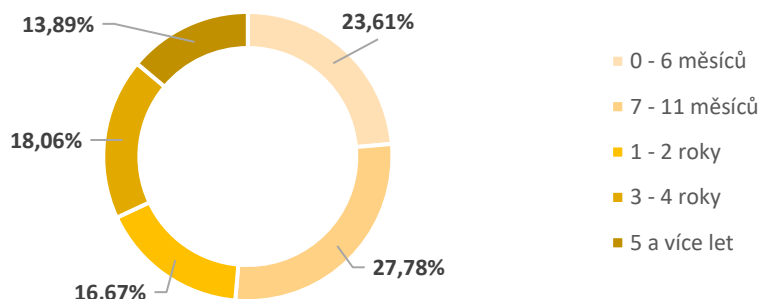
Sociální pedagogové se vyskytují nejčastěji v oblastech s vyšším výskytem sociálně vyloučených lokalit, v příhraničí, velkých městech a na místech, kde se socioekonomické problémy populace vyskytují v nadprůměrném zastoupení. V našem výzkumu, do kterého se zapojilo 72 sociálních pedagogů, působí nejvíce respondentů v Moravskoslezském kraji (31,94 %), Hlavním městě Praha (15,28 %) a kraji Ústeckém (12,50 %). Ve výzkumné souboru nebyly zastoupeni respondenti z Pardubického a Královéhradeckého kraje, což neznamená, že v daných krajích nepůsobí, jen nejsou tak početně zastoupeni (viz graf č. 4). Zapojení respondentů lze vidět na grafu č. 3. Pro představu uvádíme také počty sociálních pedagogů v krajích, které eviduje Asociace sociálních pedagogů (viz graf č. 4).

3.2 Doba působení na pozici

Vzhledem k financování pozice, které je zpravidla projektové, bývá kontinuita pozice sociálního pedagoga narušena časovými prodlevami mezi projekty. To způsobuje obtíže škol hledat alternativní zdroje financování, což se často nedaří a pozice musí být na škole zrušena (Šmída, 2023).

Přibližně polovina sociálních pedagogů působí na této pozici 0-6 měsíců (23,61 %) nebo 7-11 měsíců (27,78 %). Toto poměrně vysoké procento „začínajících“ sociálních pedagogů je způsobeno souběhem začátku programu OP JAK a projektu Podpora rovných příležitostí financovaného z Národního plánu obnovy. Dvanáct sociálních

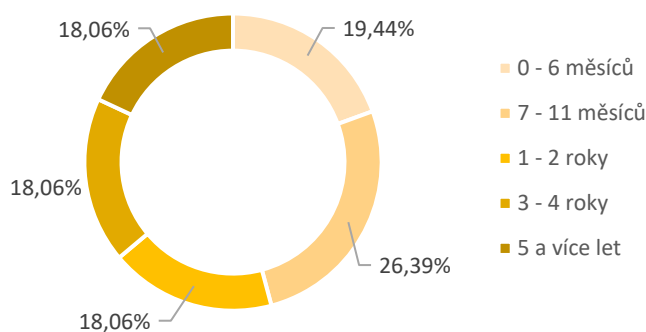
pedagogů (16,67 %) působí na pozici 1-2 roky. Sociálních pedagogů působících 3-4 roky je celkem 13 (18,06 %), což zpravidla překračuje období jednoho projektu. Těch, kteří působí na pozici 5 a více let, je v našem výzkumu zapojeno 10 (13,89 %).



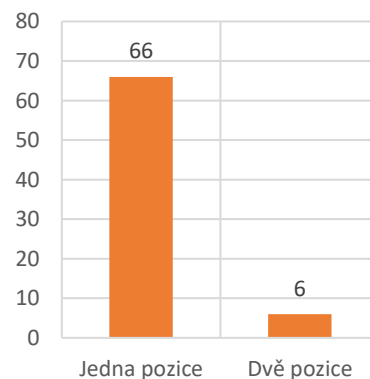
Graf 5 Doba působení na pozici sociálního pedagoga

Při výzkumném šetření nás dále zajímalo, kolik sociálních pedagogů má zkušenost s touto pozicí také na jiné škole. Jasná většina sociálních pedagogů (90,3 %) na této pozici pracuje poprvé, pouze 9,7 % respondentů uvedlo zkušenost s pozicí na jiné škole. Zřejmě tedy nedochází k časté fluktuaci sociálních pedagogů mezi školami, a sociální pedagogové tak buďto zůstanou na dané škole, nebo s projektem jejich pozice zanikne a daná osoba již na této pozici nepracuje ani na jiné škole.

S tím souvisí také otázka, jak intenzivní zkušenosti s pozicí má škola, na které sociální pedagog působí. Na 83,33 % škol je tato pozice zřízena poprvé. Pouze 16,67 % škol má již zkušenost s touto pozicí z dřívějšího.



Graf 6 Doba existence pozice sociálního pedagoga na škole

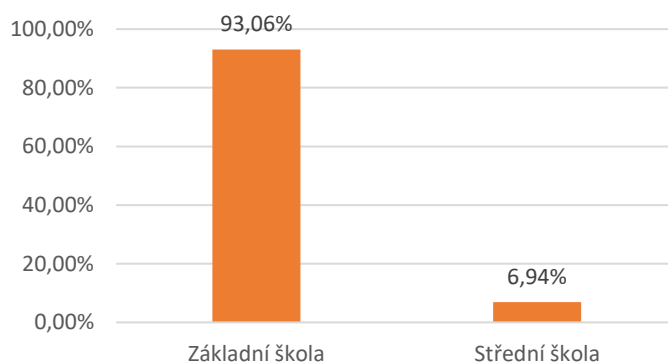


Graf 7 Počet pozic sociálního pedagoga

Graf č. 6 potvrzuje, že některé školy mají skutečně dlouholeté zkušenosti s pozicí sociálního pedagoga. Stále však převládá udržení pozice na školách do 2 let působení, což opět poukazuje na problém kontinuity pozice v kontextu projektového financování. Některé školy v současnosti disponují rovnou 2, nebo dokonce i 3 pozicemi sociálního pedagoga, z praxe víme, že se jedná zpravidla o školy, které mají vysoké procento žáků se sociálním znevýhodněním a jejich potřeby vykazují podstatně vyšší intenzitu. Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 6 sociálních pedagogů, kteří působí na škole s dalším sociálním pedagogem.

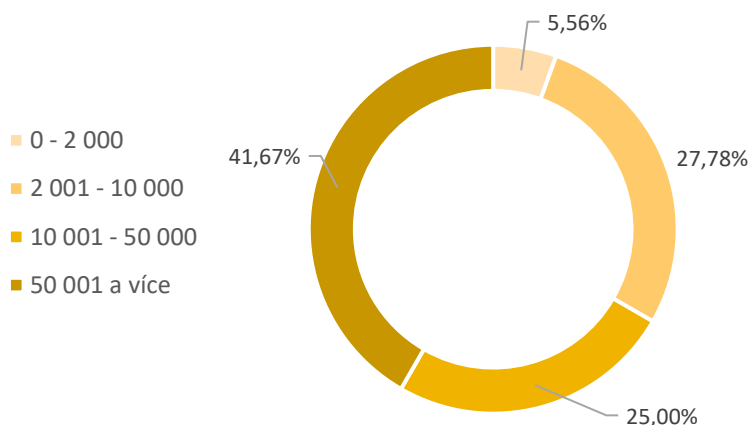
3.3 Charakteristika škol

Pojďme nyní blíže specifikovat, na jakém typu škol sociální pedagogové, kteří se zapojili do výzkumu, působí. Dominantní většina respondentů působí na základních školách (93,06 %), jen malá část sociálních pedagogů působí na školách středních (6,94 %). Evidujeme rovněž několik sociálních pedagogů působících v mateřských školách, ale ti se nezúčastnili výzkumu. Dle MŠMT si zvolilo pozici sociálního pedagoga v rámci OP JAK celkem 30 mateřských škol (MŠMT, 2023). Z pozice Asociace sociálních pedagogů to však nelze věrohodně ověřit.



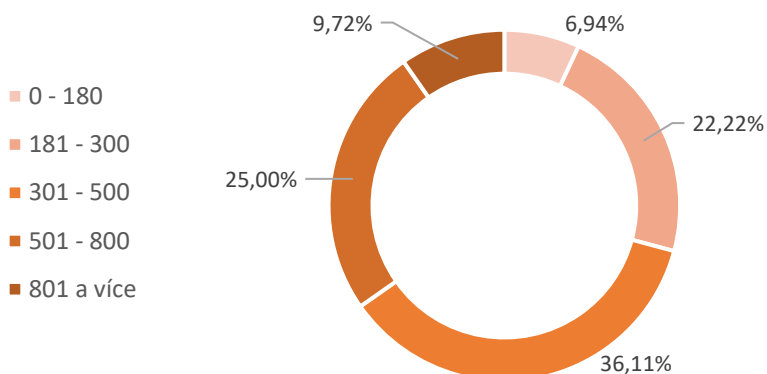
Graf 8 Typ školy, na které sociální pedagogové působí

Se sociálními pedagogy se většinou setkáváme spíše ve větších městech nad 50 tisíc obyvatel (41,67 %), jako je Praha, Ostrava, Ústí nad Labem či Brno. Další však působí i ve městech středně velkých s počtem obyvatel 10.001 – 50.000 (25,00 %) a městech menších s počtem obyvatel 2.001-10.000 (27,78 %). Pouze 4 sociální pedagogové (5,56 %), zapojení do našeho výzkumu, působí v obcích s počtem obyvatel do 2 tisíc. To může být způsobeno nejen vyššími potřebami škol ve větších městech a specifickými problémy jako zvýšená míra rizikového chování dětí, vyšší regionální kriminalita, sociálně vyloučené lokality aj., ale také nižším počtem žáků na malých obecních školách. Tyto školy pak nedosahují na patřičnou finanční podporu prostřednictvím operačních programů či množství možných personálních úvazků.



Graf 9 Velikost obce, ve které sídlí škola s pozicí sociálního pedagoga

Velikost škol podle počtu žáků, ve kterých sociální pedagogové působí, můžeme vidět na grafu č. 10. Z něj je patrné, že se nejčastěji jedná o školy s počtem 301-500 žáků (36,11 %), 501-800 žáků (25,0 %) a 181-300 žáků (22,22 %). Na školách s počtem žáků 801 a více pak působí 9,72 % sociálních pedagogů. Nejméně sociální pedagogové působí na malých školách s počtem žáků do 180 (6,94 %), což může být způsobeno právě nemožností personální podpory z operačních programů, která je zajištěna prostřednictvím školských poradenských zařízení, a zpravidla také menší počet žáků se sociálním znevýhodněním či speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf 10 Velikost školy dle počtu žáků, kde působí sociální pedagog

Pokud bychom však vztah mezi využíváním pozice sociálního pedagoga porovnali s počtem škol v jednotlivých intervalech počtu žáků, zjistíme, že nejvíce využívají pozici sociálního pedagoga školy s počtem žáků 801 a více. Což může pochopitelně souviset s intenzitou potřeb škol s vyšším počtem žáků.

Pro transparentnost těchto tvrzení jsme využili data z výzkumu zaměřujícího se na základní školy v České republice, a porovnali je s aktuálními daty ohledně působení pozice sociálního pedagoga v základní škole. Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem 1280 základních škol. Z datového souboru bylo vypočítáno předpokládané rozložení všech ZŠ v ČR do intervalů dle počtu žáků, to bylo následně porovnáno s počtem sociálních pedagogů v daných intervalech, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu. Z těchto závěrů vyplývá, že sociální pedagogové působí nejvýrazněji na školách s počtem žáků 801 a více.

	Předchozí výzkum		Aktuální výzkum		
	Počet ZŠ	Podíl ZŠ	Počet ZŠ	Podíl ZŠ	
Počet žáků ZŠ	0-180	2187	51,090 %	5	0,229 %
	181-300	626	14,613 %	15	2,398 %
	301-500	709	16,567 %	22	3,102 %
	501-800	642	15,003 %	18	2,803 %
	801 a více	117	2,728 %	7	5,994 %
	Celkem	4281	100,00 %	67	

Tabulka 1 Podíl sociálních pedagogů vzhledem k počtu základních škol v daných intervalech počtu žáků

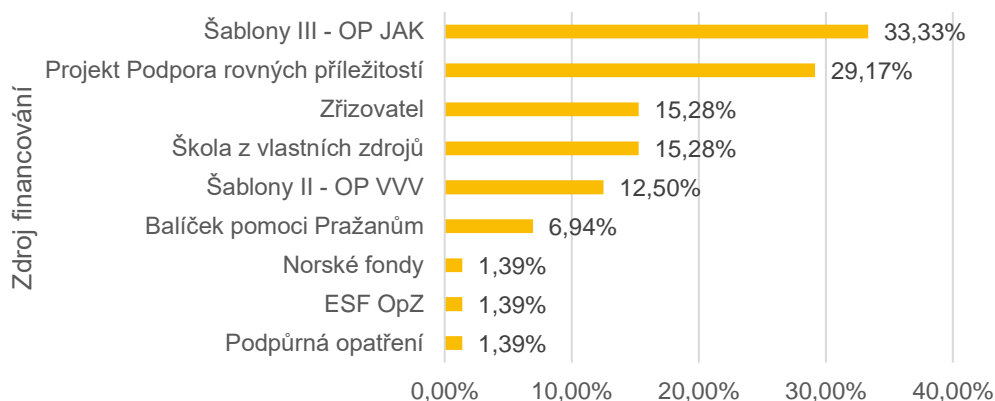
3.4 Financování pozice

Vytváření a udržení pozice sociálního pedagoga je dlouhodobě komplikované, především vzhledem k finančním zdrojům, a s tím způsobenou komplikací s kontinuitou pozice. Vzhledem k častému zániku pozice po skončení jednoho projektu (zpravidla 2 roky existence pozice) působí celé financování pozice velmi nevhodně. Školy navíc investují do dalšího vzdělávání sociálních pedagogů v rámci DVPP (viz kapitola 3.9), ti se však častokrát kvůli nemožnosti zůstat na pozici sociálního pedagoga přesouvají na pozice jiné, často mimo obor. To jsou však zanedbatelné výdaje pro školu (Šmída, 2023).

Trvale nejvyužívanějším zdrojem financování jsou operační programy. Dříve využívaný Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV), ze kterého bylo financováno 9 sociálních pedagogů (12,50 %) zapojených do tohoto výzkumu, dnes nahradil rozsáhlejší Operační program Jan Amos Komenský (OP JAK), ze kterého je alespoň částečně financováno 24 sociálních pedagogů (33,33 %).

Dalším významným zdrojem, který zajistil vyšší podporu školám s nadprůměrným zastoupením žáků se sociálním znevýhodněním, je Projekt Podpora rovných příležitostí financovaný z Národního plánu obnovy pod označením NPO 3.2.2. Z něj bylo v rámci 1. vlny výzvy financováno 21 pozic sociálního pedagoga (29,17 %) zapojených do tohoto výzkumu¹ (NPI, 2023).

Balíček pomoci Pražanům se stal zdrojem financování pro 5 pražských sociálních pedagogů (6,94 %) zapojených do výzkumu. Ten nabízí pozici sociálního pedagoga jako opatření pro školy k předcházení dopadů složité sociální situace pražských rodin.



Graf 11 Finanční zdroje, ze kterých jsou sociální pedagogové financováni

Škola může pochopitelně financovat pozici také z vlastních zdrojů, což bývá používáno spíše k dofinancování pozice. V našem případě zmiňuje tuto variantu 11 respondentů (15,28 %). Klíčovou roli hraje také zřizovatel, což bývá u základních škol právě obec. Někteří „osvícení“ zřizovatelé si důležitou roli sociálního pedagoga pro blaho obce

¹ Dle NPI bylo v rámci 1. vlny financováno celkem 76 pozic sociálního pedagoga. Další pozice vznikají od září 2023 v rámci 2. vlny výzvy – nejsou součástí výzkumu.

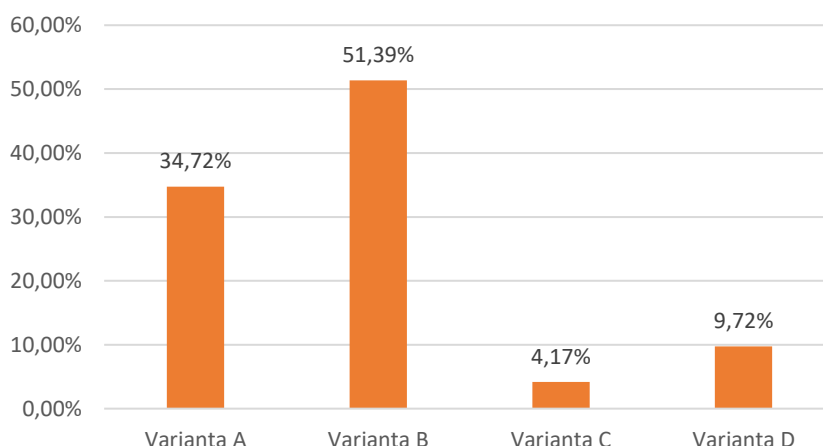
uvědomují a jsou přístupní dofinancování pozice do plné výše úvazku či pokrytí období mezi koncem jednoho projektu a začátkem druhého projektu. Tuto možnost uvádí 11 sociálních pedagogů (15,28 %).

Velmi ojedinělými zdroji financování jsou pak Norské fondy (1,39 %) a ESF OpZ (1,39 %), v rámci kterých jsou sociální pedagogové financováni zpravidla jako dílčí výstup z probíhajících projektů. Tento zdroj financování je však velmi nestálý a ojedinělý. Jedna z možností, jak financovat pozici sociálního pedagoga, je také z podpůrných opatření. Tuto možnost uvádí pouze 1 respondent (1,39 %). Tento zdroj financování není v současné době prakticky využíván, ale rozšiřují se tendence škol žádat o pozici u pedagogicko-psychologických poraden. Vzhledem ke skutečnosti, že pozice sociálního pedagoga není řazena mezi pedagogické pracovníky, je její zřízení poněkud komplikované, ne však nemožné.

3.5 Postoj od kolegů

Pozice sociálního pedagoga ve škole je poměrně mladá profese, kterou častokrát pedagogický sbor příliš nezná a tedy neví, s čím se na sociálního pedagoga může obrátit. To se pochopitelně odráží také ve vnímání prospěšnosti pozice. Tyto záležitosti by měly být jednoznačně ujasněny při utváření pozice.

Sociální pedagogové proto byli dotázáni, jaký mají postoj ostatní pedagogové k jejich působení ve škole. Jednotlivé odpovědi reprezentuje graf č. 12. Varianta A, B a C představuje předvolené odpovědi, které mohli sociální pedagogové vybrat jako nejvíce odpovídající jejich situaci, nebo následně odpovědět na tuto otázku po svém. Z dat vyplývá, že většina pedagogického sboru buďto chápe pozici sociálního pedagoga ve škole a její nastavení, přičemž se snaží spolupracovat (34,72 %), nebo má tato spolupráce jisté rezervy, ale se snahou vše nastavit ve prospěch participujících stran (51,39 %). Přesto jsou mezi respondenty tací, kteří jsou ve škole bráni skepticky a učitelé tak se sociálním pedagogem příliš nespolupracují (4,17 %). Detailnější a specifitější vyjádření pak přináší jednotlivé odpovědi v rámci Varianty D (9,72 %), níže.



Graf 12 Postoj kolegů k pozici sociálního pedagoga

- Varianta A** Celý pedagogický sbor ví, co pozice sociálního pedagoga obnáší, spolupracují se mnou, vše je jasně dané a funkční.
- Varianta B** Pedagogický sbor má představu, jak by mělo vše fungovat, spolupráce se stále upravuje, má jisté nefunkční mezery, kolegové jsou spolupráci víceméně nakloněni.
- Varianta C** Pozice sociálního pedagoga ve škole je brána skepticky, kolegové nejsou ze spolupráce nadšení, příliš se nezapojují.
- Varianta D** Jiné

Jiné:

„Vzhledem k tomu, že vedení školy přesně nestanovilo náplň práce sociálního pedagoga a rozdíl mezi ostatními členy ŠPP, učitelé často neví, s čím a zda se na mě mají obracet.“

„Vývoj v čase od odmítavého a skeptického postoje (vyhazování peněz za dalšího člověka, aniž by to fakticky učiteli pomohlo), po cílenou prodiskutovanou formu podpory podle potřeb konkrétního třídního učitele na 1. stupni a jeho žáků. Nespolupráce je dnes výjimkou.“

„Pozice je na škole nově zavedena, u členů pedagogického sboru vnímám v převážné části důvěru a očekávání podpory, mnozí se na mě obrací.“

„Na škole funguji již 2 roky a kolegové jsou se mnou spokojeni, i má přímá nadřízená ze ŠPP. Jsou situace, které jsou nové a někdy si musíme s kolegy vyjasnit, kdo a co udělá a určit si kompetence apod. Ale již vnímám svoji pozici jako plně akceptovanou kolegy a hlavně jako součástí ŠPP, na které se obrací – to první rok nebylo.“

„Důležité jsou osobní sympatie mezi sociálním pedagogem a učiteli.“

„Celý pedagogický sbor ví, co pozice obnáší, spolupracují se mnou, vše se vytváří.“

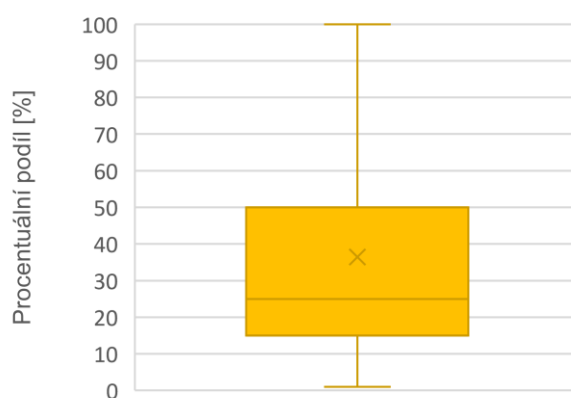
„Část pedagogického sboru spolupracuje, oceňuje přínos pozice sociálního pedagoga a jeho podporu a pomoc nejen dětem a jejich rodinám, ale také pomoc a podporu pedagogům. Část sboru "předstírá", že ve třídě nemá problémové děti, snaží se řešit po své linii, ale často se stává, že nakonec na poradě informují již o závažném problému, se kterým si neví rady – čili prevence selhává. Je to také v postoji těchto pedagogů – nechtějí přiznat problém, berou jej jako své selhání.“

Vnímání pedagogického sboru a vedení školy se v praxi častokrát odlišuje. Někteří sociální pedagogové vyjasní své kompetence již na počátku pozice a pedagogický sbor tak efektivně spolupracuje, jindy je jejich pozice brána kolegy skepticky. Utváření pozice je bezpochyby náročnou záležitostí, což je patrné níže (kapitola 3.7).

3.6 Podíl žáků se sociálním znevýhodněním

Sociální pedagogové nejčastěji cílí na žáky se sociálním znevýhodněním, a to např. v rámci podpory školní úspěšnosti, pedagogizace prostředí, komunikaci s rodinou žáka se sociálním znevýhodněním, v rámci prevence rizikového chování nebo při intervence k potřebám daného žáka. Sociální pedagog však pracuje se všemi žáky, tedy i těmi, kteří nejsou sociálně znevýhodnění, např. prostřednictvím prevence rizikového chování, ale i při práci se třídním klimatem, volnočasových aktivitách školy nebo při práci s výchovnými obtížemi (ASOCP, 2023).

Aritmetický průměr podílu žáků se sociálním znevýhodněním má hodnotu 36,403. Medián lze pak stanovit na hodnotu 25. Z toho je patrné, že podíl této specifické skupiny žáků je na školách, kde sociální pedagog působí, skutečně vyšší.

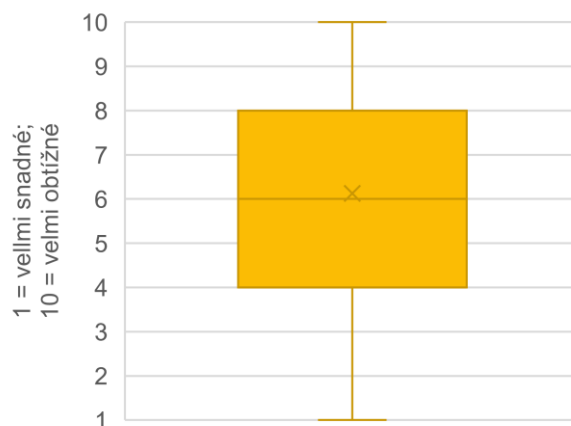


Graf 13 Podíl žáků se sociálním znevýhodněním

3.7 Náročnost utváření pozice

Při utváření pozice je třeba, aby si sociální pedagog vymezil kompetence vůči ostatním pedagogům a pracovníkům školního poradenského pracoviště, informoval celý pedagogický sbor o jeho náplni práce a oblastech, v rámci kterých se na něj mohou pedagogové obracet, seznámil se s žáky školy, ale také jejich zákonnými zástupci a rodinou. To je pochopitelně mnoho činností, které na člověka mohou negativně působit. Pro zdárné etablování pozice je klíčová především podpora vedení školy, která by měla spolu se sociálním pedagogem pozici adekvátně představit a nastavit rovinu spolupráce s cílovými skupinami sociálního pedagoga a spolupracujícími subjekty.

Rozložení vnímání náročnosti zavedení pozice sociálního pedagoga reprezentuje graf č. 14 níže. Zde respondenti odpovídali na stupnici 1 až 10, jak náročné bylo utváření jejich pozice sociálního pedagoga ve škole. Hodnota 1 na stupnici představovala velmi snadné utváření pozice, naopak hodnota 10 velmi obtížné utváření pozice. Z grafu je patrné, že někteří sociální pedagogové považovali své začátky za velmi snadné, naopak někteří vnímali utváření jejich pozice za velmi náročné. Aritmetický průměr všech odpovědí nám přinesl hodnotu 6,125. Medián jsme pak stanovili na hodnotu 6.



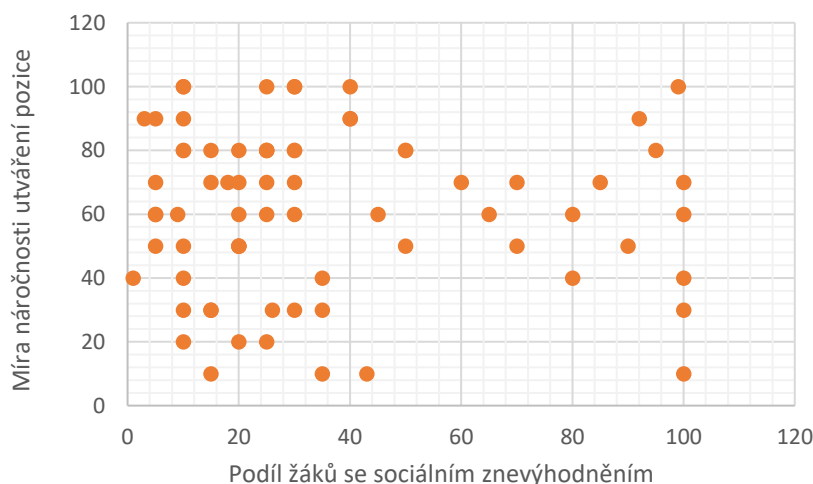
Graf 14 Vnímání náročnosti utváření pozice u sociálních pedagogů

Následně můžeme porovnat uváděné hodnoty míry náročnosti při utváření pozice sociálního pedagoga s hodnotami podílu žáků se sociálním znevýhodněním a zjistit, zda bylo utváření pozice na školách s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním náročnější než na školách s podílem nižším. Pro toto testování lze využít Personův korelační koeficient. S jeho využitím byla testována následující alternativní hypotéza.

HA1: *Existuje signifikantní závislost mezi podílem žáků se sociálním znevýhodněním a vnímáním náročnosti při utváření pozice sociálního pedagoga.*

H01: *Neexistuje signifikantní závislost mezi podílem žáků se sociálním znevýhodněním a vnímáním náročnosti při utváření pozice sociálního pedagoga.*

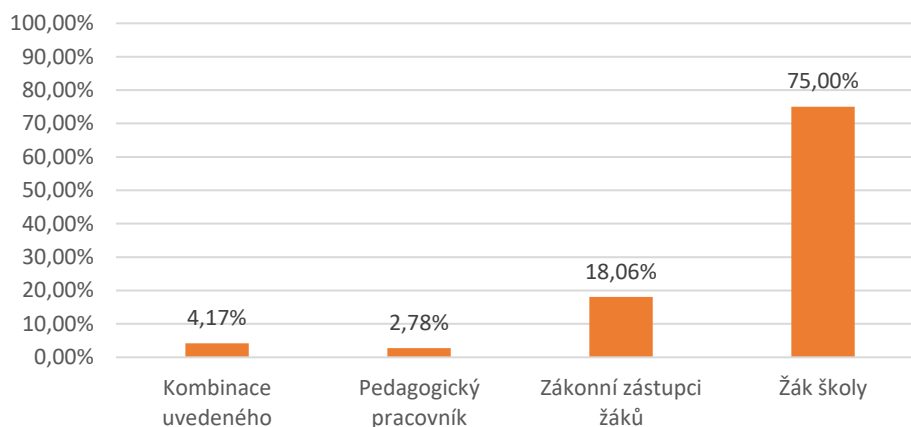
Mezi těmito jevy se na základě testování nepotvrdil žádný vztah. Testováno bylo provedeno na hladině významnosti 5 % (0,05) i 1 % (0,01), hodnota p byla stanovena na 0,761. Alternativní hypotézu tedy nelze přijmout. Rozložení jednotlivých hodnot reprezentuje graf č. 15, který neobsahuje žádný významný lineární trend.



Graf 15 Uváděné hodnoty podílu žáků se sociálním znevýhodněním a míry náročnosti při utváření pozice

3.8 Cílová skupina a náplň práce sociálních pedagogů

Jedna z nejdiskutovanějších oblastí české sociální pedagogiky, která rezonuje nejen v praxi, ale i v akademickém prostředí, je cílová skupina, profesní zaměření a náplň práce sociálního pedagoga ve škole. Pojďme se nejprve podívat na cílovou skupinu, se kterou sociální pedagogové pracují nejčastěji.

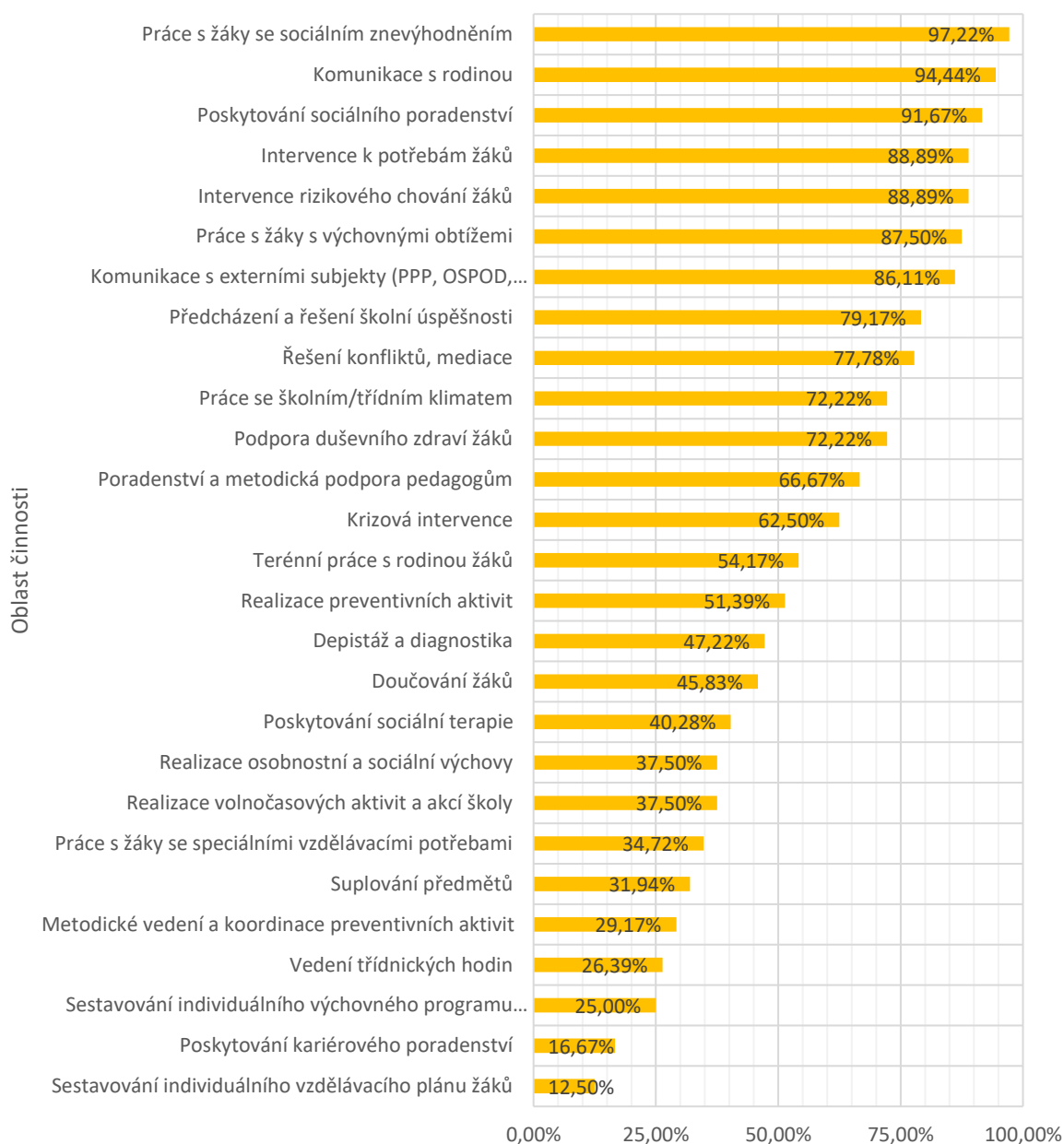


Graf 16 Nejčastější cílové skupiny, se kterými sociální pedagogové pracují

Z grafu č. 16 je patrné, že nejčastější cílovou skupinou sociálních pedagogů bývají žáci školy (75,0%). Pouze necelá pětina sociálních pedagogů pracuje častěji se zákonnými zástupci žáka (18,06%). Další 2 sociální pedagogové uvedli jako nejčastější cílovou skupinu pedagogické pracovníky (2,78 %). 3 respondenti poté uvedli kombinace uvedených možností (4,17 %), tedy práce se všemi 3 cílovými skupinami rovnoměrně. Zde je třeba říci, že každý sociální pedagog by měl nejčastěji pracovat právě se žákem školy, neboť to je jeho primární cílová skupina. Následně se zaměřuje na zákonné zástupce a rodinu žáka a na pedagogické pracovníky.

Pro lepší pochopení pracovní náplně sociálních pedagogů jsme se rozhodli identifikovat činnosti, které sociální pedagogové nejčastěji vykonávají. Procentuální rozložení vykonávaných činností, tedy jaký podíl sociálních pedagogů vykonává danou činnost, lze vidět na grafu č. 17. Z toho je patrné jednoznačné zaměření sociálních pedagogů na práci se žáky se sociálním znevýhodněním (97,22 %) a na komunikaci s rodinou žáka (94,44 %), kterým sociální pedagog poskytuje nejen sociální poradenství (91,67 %), ale také se zaměřuje na intervenci k potřebám žáků (88,89 %) a intervenci jejich rizikového chování (88,89 %). Většina sociálních pedagogů pracuje také s žáky s výchovnými obtížemi (87,50 %), nejen kvůli kterým musí komunikovat také s externími subjekty, jakými je např. PPP, OSPOD a další (86,11 %). Často zmiňovaná role sociálního pedagoga, který je v této oblasti považován jako efektivní nástroj, je předcházení a řešení školní neúspěšnosti (79,17 %). Mezi další činnosti, které sociální pedagog častokrát vykonává, patří řešení konfliktů a mediace (77,78 %), práce se školním a třídním klimatem (72,22 %) či podpora duševního zdraví žáků (72,22 %), která se po covidové pandemii ukázala jako velmi potřebná. Tyto činnosti odpovídají současným potřebám základních škol, které jsme analyzovali v předchozím

výzkumu (Šmída a kol., 2023). Sociální pedagog vykonává řadu dalších odborných činností, které lze vidět na grafu níže.

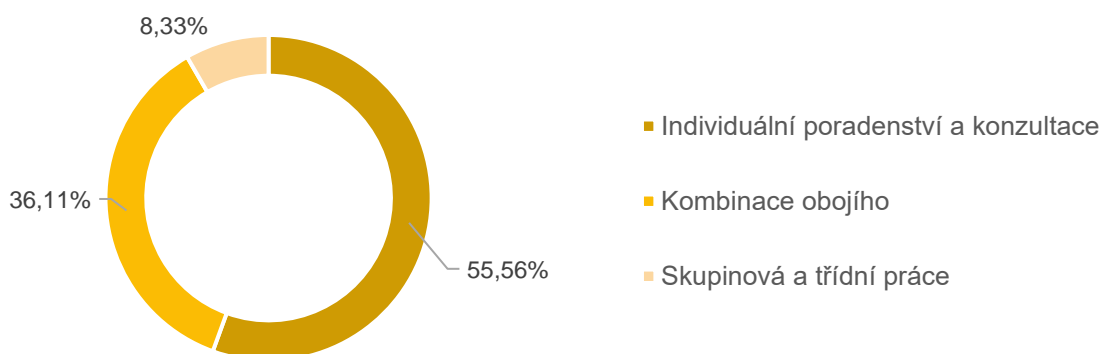


Graf 17 Vykonávané činnosti sociálními pedagogy v procentuálním zobrazení

Sociální pedagogové uváděli také činnosti, které vykonávají, ačkoliv by je vykonávat neměli. Jedná se zpravidla o činnosti, které sociálním pedagogům přidělují ředitelé škol. Velmi mnoho sociálních pedagogů ve škole vykonává např. doučování žáků (45,83 %), které by měli realizovat pouze nad rámec svých pracovních povinností, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, nikoliv však v rámci své pozice. Další činností, kterou by sociální pedagog rozhodně neměl vykonávat, je suplování předmětů, které realizuje 31,94 % sociálních pedagogů. To však nejsou absolventi oboru sociální pedagogika, příp. sociální práce, rozhodně kompetentní vykonávat.

U absolventů sociální pedagogiky lze sice nalézt pedagogický základ a dílčí znalost didaktiky, avšak to neznamená, že by měli být využíváni pro „lepení děr“ v rozvrhu.

Překvapující výsledky byly v oblasti poskytování kariérového poradenství, které realizuje pouze 16,67 % sociálních pedagogů. Větší zapojení jsme očekávali také v oblasti realizace preventivních aktivit, kterou v současné době realizuje pouze 51,39 % sociálních pedagogů. Prevence by přitom měla být jedna z hlavních činností sociálního pedagoga.



Graf 18 Nejčastější forma práce, kterou sociální pedagogové využívají

Sociální pedagogové dále uváděli, v rámci které formy práce nejčastěji pracují se svou cílovou skupinou. Jako nejčastější formu práce tak sociální pedagogové uváděli práci individuální (55,56 %), následně pak kombinaci individuální a skupinové práce ve stejném poměru (36,11 %). Pouze zlomek sociálních pedagogů pak využívá nejčastěji čistě skupinovou či třídní práci (8,33 %). Z toho je patrné, že sociální pedagogové ve svých činnostech využívají individuální přístup, ale zároveň jsou schopni pracovat se skupinami v rámci skupinové práce.

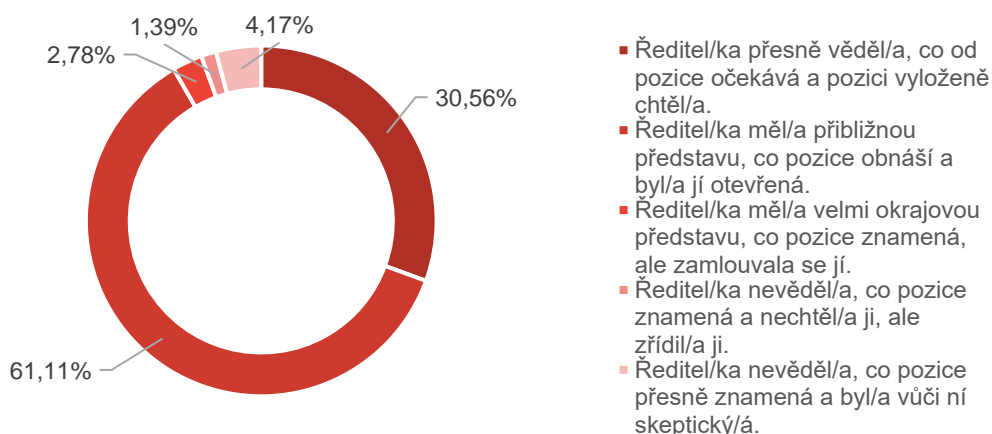
Pokud si shrneme činnosti, které většina sociálních pedagogů vykonává, lze konstatovat, že je pozice sociálního pedagoga skutečně odborná profese vykonávající náročné činnosti, na které je potřeba být vybaven patřičným odborným vzděláním. Náročnost a komplexnost činností odpovídá náročnosti a komplexnosti činností jiných pracovníků školního poradenského pracoviště, jakým je např. funkce výchovného poradce, který bývá řazen do 12. či 13. platové třídy v tabulce pro pedagogické pracovníky. I školní speciální pedagogové a školní psychologové mají v tabulce pedagogických pracovníků jisté místo v 11. až 13. platové třídě, což jim zaručuje adekvátní finanční ohodnocení nimi vykonávaných činností (MŠMT, 2021).

Sociální pedagogové naproti tomu bývají dlouhodobě finančně velmi nedoceňováni. Např. na Praze 7 v rámci Pilotního zavádění pozice sociálního pedagoga do škol nabízeli platové zařazení v tabulce č. 1, platová třída 10, což v roce 2023 činí 23 390 korun českých hrubého při plném úvazku. To je pro vysokoškolsky vzdělaného odborníka s magisterským vzděláním skutečně nízké ohodnocení za realizaci takto specifických a odborných činností (Praha 7, 2021).

3.9 Spolupráce s vedením školy

Podpora od vedení je velmi důležitou součástí pracovního vztahu mezi zaměstnancem školy a jejím vedením. Navíc při utváření profese, která je ve školství prozatím málo etablována, jsou kladeny vysoké nároky na osobu působící na této pozici, jak je mj. uvedeno v podkapitole *Náročnost utváření pozice*.

Pojďme se tedy nyní podívat na to, jaký přístup ke zřízení pozice měli ředitelky a ředitelé škol při implementaci pozice sociálního pedagoga. Velmi pozitivní je skutečnost, že již při utváření pozice vedení školy přesně vědělo, co od pozice očekává (30,56 %), a další mělo alespoň přibližnou představu a bylo pozici otevřeno (61,11 %). Skepticismus pak převládal jen výjimečně (4,17 %).



Graf 19 Postoj vedení školy k pozici sociálního pedagoga na začátku utváření pozice

Nejen při zřizování pozice, ale i v průběhu výkonu tohoto povolání je nezbytné, aby vedení podporovalo svého zaměstnance – sociálního pedagoga. Sociální pedagogové tak odpovídali na další otázku, jaký postoj má vedení k jejich pozici v současné době. 91,67 % sociálních pedagogů uvádí vynikající a podporující přístup ředitelky/ředitele a je přesvědčeno o vnímání jejich pozice jako přínosné. Negativní postoj pak převládá pouze v jednom případě (1,39 %).



Graf 20 Současný postoj vedení školy k pozici sociálního pedagoga

Mimo podporu a zájem o pozici sociálního pedagoga je ve shodě také dojednání náplně práce. 59,7 % sociálních pedagogů uvádí, že je jejich náplň práce ve shodě s představou vedení školy, ale předcházela tomu společná domluva. Dalších 26,4 % respondentů mělo pracovní náplň jasně stanovenou již od začátku, tudíž bylo mezi nimi a vedením jasno. Dalších 13,9 % však uvádí odlišnou odpověď, pár z nich velmi negativní.

59,7 %	Ano, ale předcházela tomu společná domluva.
26,4 %	Ano, bylo to jasně nastaveno již od začátku.
13,9 %	Jiné:

„Není ze strany školy snaha, aby sociální pedagog plnil, co je čistě v jeho kompetencích.“

„Má náplň práce se stále upravuje, ale vedení školy je otevřené a vstřícné tomu, aby byla pozice využita co nejlépe v zájmu žáků. Vesměs se dá říci, že skutečná náplň práce přesahuje očekávání vedení školy.“

„Jak jsem uvedla již výše, není v zájmu vedení školy udržet pozici soc. pedagoga. Má nadřízená, vychovatelka ze školní družiny, mi ihned první den řekla, že kontakt s externími organizacemi (OPSOD, PČR, atd) řeší pouze ona, stejně tak jako pouze ona řeší konflikty, mediace, řeší práci s kolektivem i preventivní aktivity. Při konzultaci s vedením a seznámením mých kompetencí mi paní ředitelka sdělila, že vše vykonává paní vychovatelka a že vedení nic měnit nebude.“

„Tím, že jsem dostala volnou ruku a plnou důvěru při zavádění své pozice, tak jsem si to nějak zavedla podle svých představ a dle prvotních představ vedení školy a myslím, že jsou očekávání a náplň práce téměř totožná (ve shodě).“

„Vedení nemělo jasné očekávání, nejde říct, zda byla naplněna.“

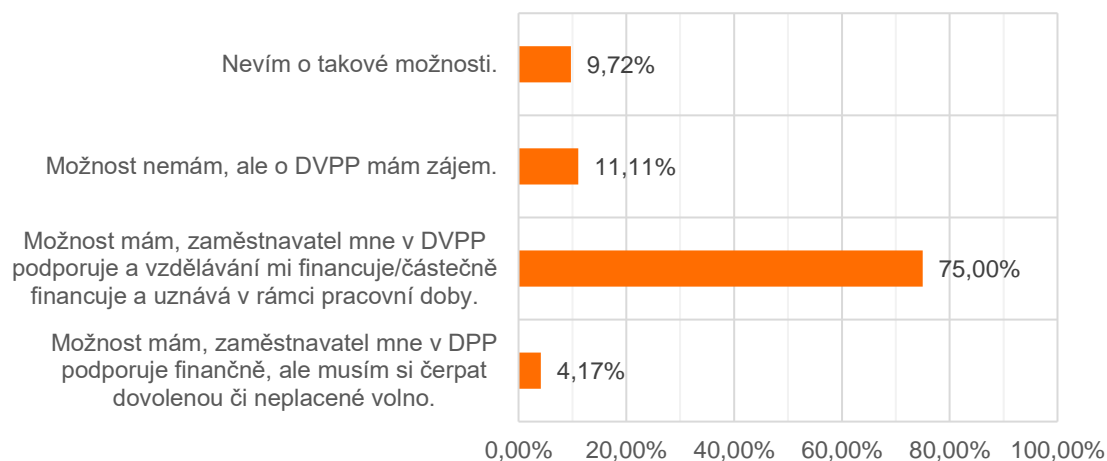
„Společně jsme tuto pozici tvořili.“

„Víceméně ano, ale stále se doladuje. Musím se vymezovat k některým činnostem, že již je nemohu pro vytíženost převzít od jiného kolegy jako činnost za kterou budu zodpovídat.“

„Bude možné posoudit po delším čase.“

„Vzhledem k velikosti současného úvazku (0,2) není možné naplnit ani moje ani školní očekávání. Doufám, že od nového školního roku bude úvazek rozšířen na 1,0.“

Jedna z forem podpory od vedení je také možnost dalšího vzdělávání (DVPP). Tu bezpochyby pracovníci školního poradenského pracoviště rádi využívají k profesnímu rozvoji, a sociální pedagog není výjimkou. Tři čtvrtiny sociálních pedagogů mají možnost dalšího vzdělávání a zaměstnavatel je i finančně podporuje a uznává vzdělávání v rámci pracovní doby (75,0 %). Část sociálních pedagogů možnost dalšího vzdělávání má a jsou finančně podporováni, ale musí si čerpat dovolenou či neplacené volno (4,17 %). Možnost dalšího vzdělávání však nemá, nebo o ní alespoň neví, celkem 20,83 % sociálních pedagogů.



Graf 21 Možnost dalšího vzdělávání pro sociální pedagogy

4 Shrnutí výsledků výzkumu

Na základě realizovaného výzkumu lze konstatovat, že sociální pedagogové v České republice jsou zpravidla vysokoškolsky vzdělaní odborníci v oboru sociální pedagogika, případně sociální práce, kteří vykonávají řadu komplexních odborných činností ve prospěch školy a všech aktérů výchovně vzdělávacího procesu, především však žáků se sociálním znevýhodněním. Vedení škol si tak jednoznačně uvědomuje přínos sociálních pedagogů pro jejich školu. Spolupráce s pedagogickým sborem je zpravidla v dobré a funkční rovině, případné nedokonalosti se daří bez větších obtíží doladit.

Výsledky výzkumu poukazují na fakt, že jediná negativní zjištění jsou způsobena legislativním neukotvením pozice. Ať už se jedná o komplikace s financováním pozice a její kontinuitou či zneužíváním pozice sociálního pedagoga pro suplování předmětů a doučování žáků, případně výkon pozice osobou nekvalifikovanou v dané oblasti, všechny tyto oblasti by vyřešilo legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky včetně stanovení kvalifikačních předpokladů, stanovení jasného rámce pracovní náplně a vymezení financí ze státního rozpočtu pro financování profese sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Hlavní zjištění výzkumu:

- 91,67 % ředitelek/ředitelů škol považuje pozici sociálního pedagoga za velmi přínosnou a pozici podporují.
- 75,00 % sociálních pedagogů jsou vysokoškolsky vzdělaní odborníci v oboru sociální pedagogika, případně sociální práce.
- Sociální pedagogové uváděli celkem 9 různých zdrojů financování jejich pozice.
- Dle propočtů působí sociální pedagogové nejčastěji na velkých (základních) školách ve větších městech
- 45,83 % sociálních pedagogů realizuje doučování žáků a 31,94 % supluje předměty, ačkoliv by tyto činnosti vykonávat neměli.
- Sociální pedagogové jsou tak potřební, že některé školy zaměstnají dvě nebo i tři pozice sociálního pedagoga současně.

Zdroje a literatura

Asociace sociálních pedagogů (ASOCP). (2023, únor 13). *Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP*. <https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/>

Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol: škola a zdraví pro 21. století*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD. ISBN 978-80-210-5448-6.

Hoření, K., Zajíčková, K., Uhrová, J. & kol. (2023). *Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti*. Výzkumná zpráva. Dostupné z: <https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-analyza-pricin-vyssiho-podilu-romskych-zaku-vzdelavajicich-se-ve-skolach-a-tridach-zrizenych-podle-%C2%A7-16-odst-9-skolskeho-zakona-vcetne-doporuceni/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2021, září). *Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/O_200/Metodicky_vyklad_k_odmenovani_zari_2021/II_Metodicky_vyklad_k_odmenovani_uprava_web.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2023, květen). *Dotaz – využití Šablon na sociální pedagogy* [elektronická pošta]. Osobní komunikace.

Národní pedagogický institut (NPI). (2023). *Dotaz – počet zřízených pozic sociálního pedagoga v rámci projektu Podpora rovných příležitostí* [elektronická pošta]. Osobní komunikace.

Praha 7. (2021, prosinec 7). *Hledáme sociálního pedagoga*. Dostupné z: <https://www.praha7.cz/hledame-socialniho-pedagoga/>

Šmída, J. (2023). *Uplatnění sociálního pedagoga v základní škole z pohledu ředitelů škol*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

Šmída, J., Čech, T., Hormandlová, T. & Jůvová, A. (2023). *The needs of elementary schools in the Czech Republic in the context of the introduction of the social pedagogue position*. In EDULEARN23 Proceedings. Palma de Mallorca: IATED, 2023, s. 4210-4216. ISBN 978 84-09-52151-7. ISSN 2340-1117. DOI 10.21125/edulearn.

Kontakty

Asociace sociálních pedagogů

Mgr. Jiří Daněk

jiri.danek@asocp.cz

Mgr. Jan Šmída

jan.smida@asocp.cz

Mgr. Nicola Blábolilová, Dis.

nicola.blabolilova@asocp.cz

Mgr. Dominika Kohoutová

dominika.kohoutova@asocp.cz

Mgr. Eliška Slívová

eliska.slivova@asocp.cz

Boženy Němcové 101/16, 750 02 Přerov

www.asocp.cz

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

tomas.cech@upol.cz

Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.

vlado.balaban@upol.cz

Mgr. et Mgr. Tereza Hormandlová

tereza.hormandlova01@upol.cz

Mgr. Jan Šmída

jan.smida@upol.cz

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc

www.pdf.upol.cz/kpg/

Vzpomínka

Za Antonínem Bůžkem

PhDr. Antonín Bůžek, Ph.D. (1943–2023)

Jak málo toho o sobě víme, i když se tak často stýkáme, ať již jako spolupracovníci, kolegové nebo jako přátelé. To platí i o doktoru Antonínu Bůžkovi, který nás nečekaně opustil letos v dubnu. Zcela jistě na nás nyní shlíží z pedagogického nebe, sekce sociální pedagogiky, kde spolu s Liborem Pechou (1926-2002) a Jiljím Špičákem (1934-2016) diskutuje o pedagogice, které tito Středomoravané zasvětili své akademické poslání na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Přestože již byl několik let v penzi, stále se pan doktor Antonín Bůžek aktivně zajímal o problematiku sociální pedagogiky. Pravidelně se zúčastňoval konferencí a odborných setkání, na kterých připomínal témata práv dětí a humanismu v pedagogice. Spolu se Světlou Klapilovou (1941) dlouhá léta „držel“ sociální pedagogiku na Pedagogické fakultě v Olomouci a několik let také na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Byl žákem doc. Libora Pechy (1926-2002), který v něm probudil trvalý zájem o A. S. Makarenka. Mladého Antonína Bůžka Makarenko (moderní Pestalozzi) natolik zaujal, že v jeho studiu dále pokračoval. Jeho dalším oblíbeným pedagogem byl polský lékař Janusz Korczak (1879–1942), který dobrovolně doprovázel své děti do plynové komory. Třetí významnou osobností, které se dr. Bůžek věnoval, byl český kazatel a vychovatel Přemysl Pitter (1895–1976). Právě skrze působení a odkaz těchto osobností přistupoval dr. Bůžek k sociální pedagogice a jejímu významu. Intenzivně se zajímal o její hluboce lidské kořeny, což se projevovalo, mimo jiné, i jeho zájmem o problematiku práv dítěte. Mezi jeho významné publikace tak patří Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání, které napsal spolu s Janem Michalíkem.

Pan doktor Bůžek miloval sport, zejména atletiku, a rád si o ní povídal. Nejen, že sám sportoval, ale byl také aktivním rozhodčím, činovníkem a organizátorem řady sportovních akcí na Prostějovsku. Svého sportovního ducha vnášel i do své neúnavné práce se studenty. Jako vysokoškolský učitel se dr. Bůžek ke svým studentům choval laskavě a přátelsky. Nijak se přitom nepřetvařoval, choval se tak ke všem. Jeho touha studentům předávat a zprostředkovávat maximum informací byla příkladná. Patřil k pedagogům, kteří jsou vždy pečlivě připraveni, přičemž výuka pro ně není pracovní rutinou, ale radostí.

S dr. Bůžkem jsme měli možnost se pravidelně setkávat nejen na sociálně-pedagogických konferencích „SOCIALIA,“ ale i na spoustě dalších akcích, kde se dalo něco „sociálně-pedagogického“. Spolupracovat s ním byla radost, stejně jako s ním třeba zkoušet při státních závěrečných zkouškách. Byl laskavý, náročný, přísný, lidský. Stejně jako Sokrates dokázal ze studentů dostat to, co chtěl a co bylo nutné. A takový byl celý život. Lidé, kteří se s ním setkali, na něj nebudou vzpomínat se zármutkem, ale s pedagogickým optimismem, který šířil kolem sebe.

Miloslav Jůzl

Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Jana Amose Komenského Praha

Jakub Hladík

Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Editorial team

Editor-in-Chief: **Jakub Hladík**, Tomas Bata University in Zlín.

Deputy Editor-in-Chief: **Radim Šíp**, Tomas Bata University in Zlín.

Managing Editor: **Jitka Vaculíková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Radana Kroutilová Nováková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Anna Petr Šafránková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Karla Hrbáčková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Dušan Klapko**, Masaryk University.

Editor – books reviews and information: **Milena Öbrink Hobzová**, Palacký University Olomouc.

Editorial board

Stanislav Bendl, Charles University; **Denisa Denglerová**, Masaryk University; **Miroslav Dopita**, Palacký University Olomouc; **Gabriel Eichsteller**, ThemPra Social Pedagogy; **Lenka Gulová**, Masaryk University; **Lenka Haburajová Ilavská**, Tomas Bata University in Zlín; **Feifei Han**, University of Sydney; **Eva Janebová**, Palacký University Olomouc; **Jim Johnson**, Point Loma Nazarene University; **Soňa Kalenda**, University of Ostrava; **Michal Kaplánek**, Jabok – Higher School of Social Pedagogy and Theology; **Yevhenii Klopota**, Zaporizhzhia National University; **Dana Knotová**, Masaryk University; **Blahoslav Kraus**, University of Hradec Králové; **Jitka Lorenzová**, Charles University; **Lotte Junker Harbo**, VIA University College; **Jiří Němec**, Masaryk University; **Miriam Niklová**, Matej Bel University; **Milan Pol**, Masaryk University; **Miroslav Procházka**, University of South Bohemia in České Budějovice; **Jana Straková**, Charles University; **Daniel Schugurensky**, Arizona State University; **Renáta Tichá**, University of Minnesota; **Danielle Tracey**, Western Sydney University; **Xavier Úcar Martínez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Petr Vašát**, The Czech Academy of Sciences.

Contact

Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz/english

Sociální pedagogika | Social Education, 11(2), 2023. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

Listopad 2023 / November 2023

www.soced.cz

ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku
The journal for socio-educational theory and research

Vydává / Publisher

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities
Štefánikova 5670
760 01 Zlín
Czech Republic