

Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v rámci vybraného alternativního vzdělávání

Kateřina Bednaříková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kateřina Bednaříková**
Osobní číslo: **H17889**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v rámci vybraného alternativního vzdělávání**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti profesiografie, činnosti sociálního pedagoga a alternativního vzdělávání.

Příprava metodik výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tisková/elektronická

Seznam doporučené literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

VRONSKÝ, Jiří. Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-747-6.

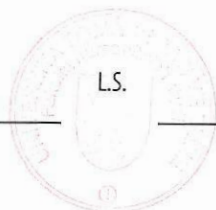
PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika: Šestá, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 23. 4. 2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užívá-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odprávně-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějšího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 nůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přikládne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi uplatnění sociálního pedagoga v alternativních školách. Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol, přičemž první kapitola vymezuje využívání profesiografie jako nedílné součásti lidských zdrojů. Druhá kapitola se zabývá profesí sociálního pedagoga v oblasti školství, kde se téma zaměřuje především na legislativní ukotvení a kompetence. Zde je zmíněno i postavení profese sociálního pedagoga v sousedních státech České republiky. Poslední kapitola objasňuje inovace v systému školství a typy alternativního vzdělávání. Realizace praktické části probíhá formou kvantitativního výzkumu, kde je na základě vytvořených dotazníků sestaven profesiogram sociálního pedagoga v alternativní škole. Cílem bakalářské práce je zjistit možnost uplatnění sociálního pedagoga jako svébytné profese na půdě alternativní školy.

Klíčová slova: profesiografie, profesiogram, sociální pedagog, kompetence, inovace, alternativní vzdělávání, alternativní škola

ABSTRACT

This bachelor thesis is coping with the possibility of applying a social pedagogue in alternative schools. The theoretical part of this thesis is divided into three chapters, whereas the first chapter defines the use of professiography as an integral part of human resources. The second chapter copes with the profession of social pedagogue in the field of education, where it focuses mainly on legislative anchoring and competencies. The profession of social pedagogue in the neighboring states of the Czech Republic is also mentioned. The last chapter clarifies innovations in the education system and types of alternative education. The implementation of the practical part takes place in the form of quantitative research, where a professiogram of a social pedagogue is compiled on the basic of created questionnaires. The main goal of the bachelor's thesis is to find out the possibility of filling a social pedagogue as an independent profession in the alternative school.

Keywords: professiography, professiogram, social pedagogue, competencies, innovations, alternative education, alternative school

Předem bych ráda poděkovala paní Mgr. Janě Martinové za cenné rady a vstřícnost při odborném vedení mé bakalářské práce. Velké poděkování taktéž patří mým blízkým za podporu a trpělivost, kterou mi po dobu mého studia věnovali.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROFESIOGRAFIE A JEJÍ VYUŽITÍ V OBLASTI ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ	12
1.1 PROFESIOGRAFICKÉ ŠETŘENÍ A JEHO METODY.....	15
1.2 PROFESIOGRAM.....	17
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLSKÉM REZORTU	20
2.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ.....	22
2.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	23
2.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V SOUSEDNÍCH STÁTECH.....	27
3 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	29
3.1 INOVACE VE ŠKOLSTVÍ.....	30
3.2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	31
3.2.1 Typy alternativních škol.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	39
5 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	40
5.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	40
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	40
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	41
5.4 TECHNIKA SBĚRU DAT.....	41
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	42
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	59
7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
SEZNAM GRAFŮ	72
SEZNAM TABULEK	73
SEZNAM OBRÁZKŮ	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Téma bakalářské práce se zabývá zavedením a možným uplatněním pozice sociálního pedagoga ve školském rezortu, konkrétně v rámci alternativního vzdělávání. V mnoha odlišných státech je působení sociálního pedagoga zcela běžné, ovšem v České republice stále nenacházíme ukotvení pozice jako svébytné profese. Ač je u nás sociální pedagogika relativně novým oborem, čím dál více je poukazováno na důležitost zavedení takového pracovníka do prostředí vzdělávání. Není pochyb o tom, že dnešní doba vyžaduje čím dál větší a důkladnější diagnostiku potřeb dítěte a následné správné sociálně výchovné působení na žáky. Naneštěstí jsou snahy o vytvoření ukotvené pozice stále pouze modelové. V posledních letech zavládly několikeré pokusy o prosazení pozice do katalogu profesí a do zákona o pedagogických profesích. Konkrétně můžeme jmenovat Asociaci vzdělavatelů v sociální pedagogice, která tyhle snahy vyvíjela, avšak i přes veškeré úsilí se úspěchu nedočkali. Nicméně určitá možnost uplatnění sociálního pedagoga je možná. Jedná se především o oblast sociálních služeb, kde se absolventi oboru sociální pedagogika uplatňují na pozicích sociálních pracovníků dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. V prostředí vzdělávacích institucí upravuje uplatnění sociálního pedagoga zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kde takto kvalifikovaní odborníci mohou zastupovat pouze funkce vychovatelů, asistentů pedagoga a pedagogů volného času.

Cílem bakalářské práce je zjistit názory ředitelů alternativních škol na uplatnění sociálního pedagoga a následné sestavení profesiogramu sociálního pedagoga v alternativní škole, který pomáhá objasnit a shrnout požadavky na možné zavedení takové pozice na školách.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena na tři kapitoly, které dále obsahují jim podřazené podkapitoly. První kapitola pojednává o profesiografii jakožto o metodě hojně využívané v oblasti řízení lidských zdrojů. Při psaní práce jsme vycházeli zejména z odborné publikace J. Vronského *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů*. Pomocí profesiografie získáváme komplexní analýzu pracovního místa, pracovních funkcí i osobnosti pracovníka. Výsledkem se stává profesiogram, v němž lze vyhledat konkrétní požadavky na pracovníka, jež musí splňovat, či popis pracovní pozice a činností s danou profesí spojených. Při zavedení nové pracovní pozice, v našem případě pozice sociálního pedagoga ve školách, se jeví jako nezbytné vyhotovit profesiogram pro konkrétní pozici, především k lepší orientaci v charakteristice působnosti sociálního pedagoga v alternativní škole.

Druhá kapitola je věnována sociálnímu pedagogovi ve školském rezortu. Začátek kapitoly uvádí několik definic sociálního pedagoga a vymezení jeho odborné způsobilosti. V první podkapitole druhé části jsou blíže objasněny oblasti působení sociálního pedagoga dle zavedených zákonů a dosud nenaplněné snahy o legislativní ukotvení samostatné profese. Ve druhé podkapitole definujeme požadavky na potřebné kompetence či osobní vlastnosti a dovednost, jež by měl takto vzdělaný odborník při práci ve školství splňovat. Na konci druhé kapitoly nahlédneme do okolních států České republiky, kde jsou v rámci využívání pozice sociálního pedagoga na školách trochu napřed. Profese má v některých státech své právoplatné místo již několik let a je hojně a naprosto běžně využívána.

Poslední, a tedy třetí kapitola teoretické části, je zaměřena na inovace ve vzdělávání a s tím spojeným alternativním vzděláváním. Na kvalitu a výsledky vzdělávání má zásadní vliv edukační prostředí, které hraje v procesu edukace důležitou roli. Ve snaze co nejefektivněji zkvalitnit výuku tak vznikají nové myšlenky a nápady pro inovace ve vzdělávání. Ke změnám ve školství a vzdělávání dochází stejně jako k novelizaci zákonů či modernizaci technologií. Mnohé nově zavedené způsoby výuky pomáhají lépe a efektivněji řešit každodenní problémy, než způsoby tradiční. Vlivem neustálé modernizace doby pak čím dál více lidí vyhledává zajímavější a novodobější techniky vyučování, ale také výchovného působení na žáky. V jedné z podkapitol spolu srovnáváme tradiční a alternativní formy výuky. Koncem třetí kapitoly se dostáváme k jednotlivým typům alternativních škol, kde si je blíže rozřadíme a u pár námi zvolených detailněji popíšeme konkrétní činnosti a způsoby fungování výuky na takových školách.

Pomocí dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření, jsme v empirické části bakalářské práce mohli vyhodnotit názory řídicích pracovníků na uplatnění sociálního pedagoga v alternativním školství. K vytvoření uceleného výsledku slouží profesiogram vyhotovený na konci praktické části bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESIOGRAFIE A JEJÍ VYUŽITÍ V OBLASTI ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ

O tom, zda bude organizace úspěšná či nikoliv, rozhoduje schopnost organizace řídit a vést své zaměstnance. Nejpodstatnějším bodem se tedy stává uvědomění si hodnoty a důležitosti svých pracovníků. K fungování organizace je nutno přičíst nejen lidské zdroje, ale navíc zdroje materiální (materiál, energie, zařízení), finanční a informační (schopnosti, dovednosti). (Koubek, 2007 stránky 13-14) V praxi se setkáváme s pojmy jako řízení lidských zdrojů či personální práce, proto je nutno je od sebe rozlišit, i když zdánlivě připomínají synonyma. Stejný autor ve své publikaci poukazuje na rozdíl mezi těmito termíny: **personální práce (personalistika)** vyjadřuje obecné označení pro oblast řízení organizace, tudíž se zaměřuje na všechny činnosti související s pracovním procesem. Kdežto **řízení lidských zdrojů** chápeme jako jednu z vývojových fází personální práce a zároveň jako jádro řízení organizace.

Podle Armstronga (2007 str. 27) lze „řízení lidských zdrojů“ nebo také „lidské zdroje“ definovat jako *strategický a logicky promyšlený přístup k řízení toho nejcennějšího, co organizace mají – lidí, kteří v organizaci pracují*. Řízení lidských zdrojů (z anglického *human resource management*) v organizaci značně působí na zaměstnance ve směru jejich výkonnosti i vztahů vůči samotné organizaci a následné schopnosti organizace čelit konkurenci, proto je považováno za nejdůležitější složku efektivnosti dané organizace. (Mayerová, a další, 2000 str. 22)

Řízení lidských zdrojů hraje důležitou roli v podnicích, a to jak pro podnik samotný, tak i pro zaměstnance, kteří v podniku pracují. Řízením lidí se taktéž snažíme porozumět kvantitativním i kvalitativním potřebám zaměstnanců, čímž kvantitativním hlediskem chápeme například věkovou strukturu, počet nebo profesní skladbu. Za kvalitativní potřeby zaměstnanců lze považovat motivaci, kreativitu či dobrý pocit z vykonané práce. Můžeme tedy říci, že hlavním cílem řízení lidských zdrojů je *spojení osobních cílů zaměstnanců s cíli organizací a naopak*. (Stýblo, 2003 str. 14)

K dosažení tohoto cíle dochází na základě činností, které řízení lidských zdrojů vykonává. Šikýř (2014 stránky 22-23) ve své publikaci zmiňuje řadu těchto činností, jakými jsou například vytváření, analýza a obsazování pracovních míst, plánování lidských zdrojů, hodnocení a následné odměňování pracovníků, péče o zaměstnance a jejich vzdělávání a rozvoj či práce v personálním informačním systému.

V rámci vykonávání pracovní činnosti užíváme označení jako je profese, povolání a zaměstnání. Zdánlivě jsou si tyto pojmy velmi podobné, přesto zde nacházíme určitou významovou odlišnost. **Profesí** chápeme konkrétní činnost, která vyžaduje specifické odborné znalosti či dovednosti, jež následně tvoří určitou pracovní náplň. **Povolání** lze téměř ztotožňovat s termínem profese, ovšem význam slova považujeme za obecnější vyjádření. Nejširší význam přikládáme termínu **zaměstnání**, to charakterizuje pracovní zařazení široké skupiny lidí ze sociálního i ekonomického hlediska. (Mayerová, a další, 2000 str. 50)

Zabezpečující funkcí při řízení lidských zdrojů a rozhodující odpovědností jsou v podniku pověřeni linií manažeři. Ti zodpovídají za široký okruh činností spojených s řízením zaměstnanců s cílem dosáhnout co největšího úspěchu organizace. Jedná se především o následující činnosti:

- *řízení pracovního výkonu*
- *hodnocení zaměstnanců*
- *adaptace zaměstnanců*
- *vzdělávání a rozvoj zaměstnanců*
- *analýza a vytváření pracovních míst*
- *odměňování zaměstnanců*
- *plánování lidských zdrojů*
- *získávání a výběr zaměstnanců*
- *péče o zaměstnance*

Jestliže podnik zaměstnává větší počet zaměstnanců, obvykle zde působí také specializovaný personalista. Kolik pozic personalistů si daná organizace obsadí, závisí na její velikosti a pojetí personální práce. Velké organizace mají zpravidla vytvořen rozsáhlý personální útvar, kdy se několik personalistů, specializovaných na konkrétní činnosti, podřizuje jednomu vedoucímu útvaru. Ve střední organizaci nejčastěji zaujímá místo jeden personalista, avšak není to pravidlem a některé organizace mohou využívat až tři obsazená místa. V malých podnicích nepozorujeme místo personalisty. Zde o chod personální činnosti dbá přímo sám majitel či vrcholový manažer. (Šikýř, 2014 stránky 24-26)

V otázce týkající se škol, Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, str. 69) uvádějí, že veškerou odpovědnost za personální řízení a činnosti s tím spojené, nesou ředitelé škol. Pokud se ředitel školy rozhodne rozšířit svůj pracovní tým, musí mít předem jasně definovanou charakteristiku pracovního místa, náplň práce a další specifické činnosti s danou pozicí spoje-

né. Aby byl tento proces vytváření nových pracovních míst správně realizován, užívá se metod z oblasti profesiografie.

Palán (2002 str. 171) definuje **profesiografii** jako metodu, jež je vykonávána za účelem vymezení a rozboru konkrétní pracovní činnosti. Vronský (2012 str. 13) navíc dodává, že profesiografie úzce souvisí s personálním řízením, kde analýza pracovních míst a pracovních nároků na funkci tvoří tížený výsledek. Tentýž autor (2012 str. 40) poukazuje na důležitost takového rozboru, jelikož právě správné rozložení a začlenění svých pracovníků na dané pozice a taktéž zajištění úplných znalostí pracovních funkcí zaručuje efektivní fungování podniku a úspěšné plnění určených cílů. Profesiografie se nezaměřuje slepě pouze na pracovněprávní vztahy, ale úzce pracuje s poznatky z oblasti sociologie, psychologie, pedagogiky, ekonomie i fyziologie. Není pochyb, že profesiografie tvoří komplexní obraz pro správný průběh personální práce organizace.

Psychologické aspekty, jak již bylo řečeno, jsou nedílnou součástí profesiografie. Na základě těchto psychologických aspektů lze analyzovat výkon pracovníka. Především se jedná o vnitřní a vnější faktory, které se zásadně podílí na výkonnosti daného pracovníka a tím pádem i na výkonnosti celé organizace. Profesiografie tak z psychologického hlediska zkoumá chování, osobnost a duševní rozpoložení člověka, které by mělo vliv na jeho výkon při práci. Osobnost člověka a jeho charakteristické rysy nelze během pracovního procesu potlačit či se jich zbavit. Tito činitelé jsou s člověkem neustále a je zapotřebí s nimi při vykonávání personální činnosti počítat. Důležité není pouze vyhledat slabé stránky jedince a analyzovat rizika s tím spojená, ale zaměřit se hlavně na osobnostní vlastnosti člověka, které mohou být přínosem pro organizaci a zároveň definovat, jak užitečná může organizace pro daného jedince být z pohledu profesního růstu a sociální stability. (Vronský, 2012 stránky 21-23)

Pojem socializace lze chápat jako začleňování člověka do společnosti a stává se velmi významným v oblasti práce a pracovních činností jedince. Díky získaným postojům či jednáním, zastává jedinec určitý postoj k výkonu své profese a jeho osobnímu rozvoji. Na každém pracovišti se setkáváme s tzv. sociální skupinou, jež tvoří základ organizace. Sociální skupinu lze chápat jako dva či více jedinců ve vzájemné interakci. Zde se pomocí vztahů mezi jedinci utvářejí sociální role. Pro účely profesiografie nejvíce vyčnívá role pracovní. Ta souvisí s vykonáváním dané profese v konkrétní organizaci, neboť je úzce spjata s vizemi a kulturou této organizace, čímž ztrácí pracovní role na své obecnosti a mnohem více se konkretizuje. Konkrétnost a specifčnost pracovní role se projevuje v podobě poža-

davků dané organizace na tuto pracovní roli, které jsou určeny nároky na její výkon a jsou vyčleněny v popisu pracovní funkce nebo ve formě profesiogramu. (Vronský, 2012 stránky 29-31)

Díky poznatkům z profesiografie můžeme získat potřebné informace o požadavcích na pracovní pozici sociálního pedagoga, v našem případě v rámci alternativního vzdělávání. Výsledky profesiografického šetření pak slouží ke konstrukci profesiogramu.

1.1 Profesiografické šetření a jeho metody

Profesiografické šetření, z něhož posléze vychází i samotný profesiogram, se řídí řadou pravidel. Dle Vronského (2012 str. 94) musí být každé profesiografické šetření v první řadě naplánované a systematické. V praxi to znamená, že šetření nelze provést bez toho, aniž by bylo promyšlené, a musí z něj být evidentní návaznost na organizaci, která šetření provádí a to z hlediska jejích potřeb a vizí. Dalším kritériem správného šetření je jeho připravenost, čímž se myslí dobré stanovení jednotlivých sledovaných znaků, jejichž zaznamenávání a zapisování musí mít jasně definovanou metodiku. Šetření pak musí mít jasně daný cíl a každý, kdo šetření provádí, musí být seznámen s tímto cílem a specifickými metodikami šetření a zaznamenávání toho co, jak a proč je analyzováno. Profesiografické šetření se provádí z časového hlediska dlouhodobě a tento časový horizont musí být předem stanoven a zdůvodněn proč. Posledním pravidlem, které tento autor zmiňuje, je připravenost šetření na všechny možné odchylky ve zvolených metodikách.

Stěžejní se pro profesiografické šetření stává kvalita informací o šetřených pracovních místech. Pro výsledek analýzy jsou tak nesmírně důležité správně zvolené metodiky sběru informací a jejich zdroje. Tím nejběžnějším zdrojem je pracovník působící na daném pracovním místě. S takovým zdrojem informací je však potřeba pracovat opatrně. Daný pracovník nesmí nabýt dojmu, že výsledek analýzy jej nějakým způsobem poškodí, např. přidáním pracovních povinností či jeho nahrazením jiným pracovníkem. V takový moment jsou pak informace z tohoto zdroje značně nespolehlivé. Další odchylku ve výsledku šetření může způsobit subjektivní vnímání pracovníka na dané pracovní místo, tedy jak svou práci vnímá. Avšak pokud se s tímto typem zdroje pracuje správně, dostaneme zpravidla detailní a přesné informace. Dalším možným zdrojem informací může být bezprostřední nadřízený fungující na příslušném pracovišti. Je třeba ovšem počítat s tím, že nadřízený má o konkrétní práci dost často jen povrchní a obecné povědomí. Nicméně pokud potřebujeme znát výčet důležitých aspektů, které mají vliv na výsledky daného pracoviště, je zvolení

přímého nadřízeného, jako zdroje informací, ideální. Zcela odlišný pohled na šetřené pracovní místo mohou přinést naopak podřízení. Zdroj informací tohoto charakteru je však zdrojem doplňkovým, který vykresluje celistvý obraz o pracovním místě, a lze jej použít jen ve spolupráci se zdroji jinými. Informace lze také získat nasazením specialisty na danou práci, který je však pro tyto účely kvalifikovaný. Posledním zdrojem informací, který lze použít, jsou již existující dokumenty popisující pracovní místo, jimiž jsou například pracovní deníky, kvalifikační katalogy, dokumenty týkající se kontroly kvality produkce a služeb či spotřebě materiálu. (Koubek, 2007 stránky 75-76)

Když už víme, co profesiografické šetření obnáší z pohledu jeho pravidel a od koho lze sbírat informace, je potřeba si dále říci, jakým způsobem tyto informace získáváme. Posledním bodem analýzy pracovního místa jsou tedy její metody. Armstrong (1999 str. 213-220) popisuje šest základních metod sběru informací pro analýzu pracovního místa:

- *rozhovory*
- *dotazníky*
- *pozorování*
- *popis prováděný pracovníkem*
- *deníky a záznamníky*
- *hierarchická analýza úkolů*

Pro účely bakalářské práce jsme v empirické části využili metodu **dotazníkového šetření**. Palán (2002 str. 52) dotazník definuje jako *písemnou formu sběru dat a informací prostřednictvím dotazování osob*. Výběr těchto respondentů musí být dle téhož autora reprezentativní. V opačném případě nebude zaručena validita výsledků. Armstrong (1999 str. 216) považuje dotazníky za skvělého pomocníka při analýze pracovního místa, vyžadují však perfektní a důmyslnou přípravu. Pokud totiž bude dotazník sestaven příliš všeobecně a nebude přizpůsoben danému pracovnímu místu, riskujeme, že dostaneme odpovědi neurčitě, neúplné a povrchní. Dotazníky hrají důležitou roli při analýze většího množství pracovních míst. Jedná se o levnou metodu. Její kvalita však stojí na dostatečně velkém výběrovém vzorku. Koubek (2007 str. 78) charakterizuje dotazníkovou metodu, jako metodu používanou v případě potřeby rychlého sběru informací z velkého počtu pracovníků, přičemž čas a náklady jsou v tomto případě limitující. Otázky sestavené v dotaznících mohou mít různý charakter. Stejný autor zmiňuje otázky objektivní, uzavřené s možností výběru dvou alternativ (ano, ne) či otevřené otázky s možností subjektivního vyjádření vlastními

slovy. Vyzdvihuje výhodu dotazníkové metody v její možnosti dlouhodobého používání s pozdějším případným zdokonalením.

Při profesiografickém šetření je žádoucí držet se určitých pravidel, aby došlo k efektivním výsledkům šetření. Kvalitu informací při sběru dat můžeme považovat za klíčovou. Nejvíce užívanou metodou je kvantitativní forma sběru informací, čili vytváření dotazníků.

1.2 Profesiogram

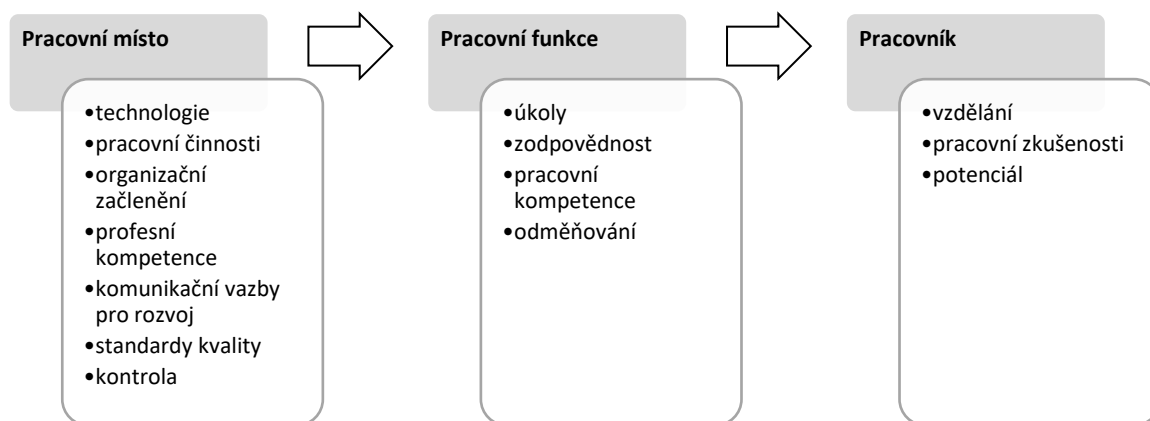
Každá pracovní pozice s sebou nese určité nároky a požadavky, které jsou kladeny na pracovníky, především proto, aby byl zajištěn správný pracovní výkon zaměstnanců a organizace mohla správně fungovat. Profesiogram obsahuje informace týkající se pracovních a osobních kompetencí pracovníka. Vykonstruovaný profesiogram se stává velmi užitečným, nejen pro podnik, ale i pro uchazeče o pozici, jelikož vyobrazuje komplexní popis pracovní funkce, o kterou se daný jedinec uchází. (Vronský, 2012 stránky 14-15)

K tomu, abychom se mohli lépe orientovat v získaných informacích a profesích a mohli je filtrovat podle různých klasifikačních kritérií, jimiž jsou např. osobnostní vlastnosti, dovednosti, rozumové schopnosti či nároky na zdravotní stav, využíváme tzv. *klasifikační profesiogramy*. (Štěpaník, a další, 2000 str. 47)

U profesiografického rozboru je nutno podat kompletní souhrn profesních činností, ovšem ne u každé profese tak lze učinit. V takovém případě se zpracovává *modelová charakteristika profese* vycházející z chodu podniku. To se týká především řídicích profesí. (Mayerová, a další, 2000 stránky 53-54)

Provazník (2002 str. 128) poukazuje na důležitost zpracování profesiogramu a informací v něm obsažených. Jedná se především o informace, jež zahrnují všeobecný profil profese, přehled povinností zaměstnance, charakteristiku obsahu pracovní činnosti, popis pracovních podmínek, soupis požadavků na pracovníka, deskripci pozice profese ve společnosti a škálu společenské odpovědnosti jedince.

Následující obrázek popisuje základní strukturu profesiogramu.



Obrázek 1: Základní struktura profesiogramu (Vronský, 2012 str. 45)

Šikýř (2014 stránky 86, 90) **pracovní místo** definuje jako základní organizační jednotku, která pracovníka, jenž dané pracovní místo obsazuje, jasně a přesně zařazuje do hierarchické struktury organizace. Proto je třeba pracovní místo popsat a specifikovat, dát mu název, určit nadřízenost a podřízenost a přesné postavení ve struktuře organizace. Thomson (2007 stránky 56-57) dále zmiňuje potřebu aktualizace názvu pracovního místa, tedy aby název byl vždy aktuální a korespondoval s povahou pracovní činnosti na daném pracovním místě, a upozorňuje na eliminaci diskriminace v názvu a to jak rasové, tak pohlaví. Dále popis pracovního místa rozšiřuje o jeho hlavní účel, který by měl být v popisu uveden v jedné větě.

Většina autorů, na rozdíl od Vronského, slučuje pracovní místo a **pracovní funkci** v jedno. Armstrong (1999 stránky 231, 234) například pracovní funkci, čímž zároveň myslí i pracovní místo, označuje za soubor skládající se z úkolů a povinností nutných k jejich vykonání pro dopracování se finálních výsledků. Řadí sem také činnosti vykonávané v rámci pracovní funkce, její hlavní oblasti odpovědnosti a konečných výsledků, jichž má pracovník dosáhnout.

Požadavkům na **pracovníka**, především na jeho osobnost z pohledu profesiografie, se podrobně věnuje Vronský (2012 stránky 48-52). Pro vytvoření profesiogramu je důležité jasně definovat tyto požadavky a to zejména z pohledu způsobilosti a připravenosti pracovníka vykonávat danou pracovní funkci na konkrétním pracovním místě v konkrétní organizaci. Abychom mohli způsobilost pracovníka s určitou mírou jistoty posoudit, je nutné se zajímat o jeho strukturu osobnosti – vlohy a schopnosti, postoje, motivy a hodnoty. Mezi nejrelevantnější schopnosti z pohledu profesiografie stejný autor považuje

schopnosti rozumové, jinými slovy inteligenci, čímž se rozumí schopnosti kognitivní, které napomáhají a hrají zásadní roli v řešení problémů.

Do správně vytvořené analýzy pracovního místa musí být zahrnuty především informace o pracovním místě a požadavcích na pracovníka, který má být dané pozici zaměstnán. Profesiografické šetření musí být prováděno vždy s ohledem na charakter konkrétní pracovní pozice.

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLSKÉM REZORTU

Škola, jakožto vzdělávací instituce, hraje v životě člověka důležitou výchovnou a socializační roli. Dítě se zde poprvé setkává se situacemi, které z rodinného kruhu nezná a na které není připravené. Najednou zaujímá, mimo jiné, dvě nová postavení, se kterými se musí ztotožnit a vypořádat. Stává se z něj žák, s čímž přichází povinnosti, úkoly a střet s dospělými autoritami, a zároveň spolužák. Obě tyto nové role mu dávají šanci být aktivní, samostatný ale i kolektivní či se naučit pracovat s dospělými i se svými vrstevníky. Dítě se zde setkává ovšem i se sociálními jevy, které na něj mají negativní dopad. Škola tak musí vytvořit takové podmínky, aby dítě dokázalo bezpečně připravit na rychle se měnící svět, který je čím dál více globalizovaný a otevřený. (Procházka, 2012 stránky 126, 127)

Kraus (2008 stránky 102-104) školnímu prostředí přiřazuje sedm základních funkcí: pečovatelská, rekreační, profesionalizační, selektivní, poradenská, výchovná a socializační. Nás bude nejvíce zajímat z pohledu potřeb této bakalářské práce především poslední z uvedených. Funkce socializační má dle slov autora za úkol své svěřence podporovat v uvědomování si zodpovědnosti za své činy a činy jiných lidí a vybavit je odolností vůči nepříznivým lákadlům, které vnější svět nabízí.

Tentýž autor ve své publikaci rozčlenil vzájemné vztahy jednotlivých subjektů školního prostředí do třech skupin. V první řadě se jedná o vztahovou linku žák – pedagog. V minulosti byl tento vztah striktně definován hierarchií a postavením obou subjektů v kontrastu. Dnes už by se zmíněný vztah dal v mnoha případech charakterizovat jako partnerský. Za vytvořené vztahy ovšem pořád odpovídají obě strany a zejména schopnost pedagogů tyto vztahy usměrňovat. Samozřejmě stále zde platí pravidlo autority. Další skupinou vztahů ve školním prostředí jsou vztahy mezi žáky. Tyto vztahy jsou založeny na sociálním a emocionálním klimatu dané třídy. Znalost takového klimatu je pro pedagoga zásadní při navozování individuálních vztahů s žáky. Poslední vztahovou skupinou jsou vztahy v pedagogickém sboru. Na celou koncepci vztahů v daném školním prostředí má bezesporu největší vliv úroveň a styl řízení dané sociální skupiny. To znamená, že atmosféru v jednotlivých třídách udává styl a úroveň řízení v ní působícího pedagoga. Atmosféru v celé instituci mají na svědomí úroveň a styl řízení ředitele dané instituce. (Kraus, 2008 str. 108)

Právě z toho důvodu je v učitelské profesi sociálně pedagogická stránka jeho práce důležitá. Nedává si za cíl didaktické výsledky žáka, nýbrž prevenci a intervenci v

jeho sociálním prostředí. Vychází tak právě z výše zmiňovaných vztahů žáka se svým okolím, z jeho osobnosti a výchovy. Snaží se jej chránit před nebezpečími, které toto prostředí obnáší, jakými je například šikana, záškoláctví nebo drogy, a to právě formou prevence a intervence. K tomu, aby mohla škola toto zabezpečit, je potřeba mít ve svém sboru takových pedagogů, kteří jsou v této sociálně pedagogické oblasti sběhlí. (Bakošová, 2008 str. 129)

Dle stejné autorky je ovšem problém s vybaveností běžných učitelů sociálně pedagogickými znalostmi. Tito učitelé v mnoha případech trpí syndromem vyhoření či jsou prostě vyčerpaní neustálou přípravou na výuku. Prevence a intervence v sociálním prostředí školy, tedy sociálně pedagogická práce, je tak dost často běžnými učiteli zanedbávána. Z tohoto důvodu paní Bakošová (2008 str. 196) doporučuje zařadit do vzdělávacích institucí odborníky na sociální pedagogiku, tzv. **sociální pedagogy**.

Kraus (2008 str. 198) ve své knize označuje sociálního pedagoga za odbornou osobu, která disponuje teoretickými i praktickými znalostmi profesionálního řízení a organizace výchovného procesu. Tento odborník se specializuje na jednotlivce a skupiny, jejichž způsob života vykazuje takové chování, které má negativní dopad na utváření jejich identity.

Jiná definice sociálního pedagoga staví na pozici odborníka, který vystudoval magisterský studijní obor pedagogika zaměřený na sociálně výchovnou činnost. Má tak teoretické i praktické znalosti potřebné pro vykonávání této profese. Kompetence sociálního pedagoga spočívají v pomoci a podpoře lidem vyrovnat se s nedostatečnou schopností se socializovat, stejně tak jako v pomoci a podpoře hledat způsoby zkvalitnění jejich života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence, intervence a poradenství. (Bakošová, 2008 str. 192)

Procházka (2012 str. 130) uvádí, že díky sociálnímu pedagogovi, který má dostatečné vzdělání, lze do školního prostředí zavést řadu aspektů, které pomohou v oblasti primární prevence. Je seznámen s řadou modelů, technik a přístupů v prevenci a je schopen tyto znalosti využít v praxi při práci s cílovými skupinami. Nabyté znalosti je také schopen dále předávat formou výcviku a vzdělávacích kurzů běžným učitelům. Nedílnou součástí jeho vzdělání a odbornosti jsou kromě primární prevence také vědomosti z oblasti prevence sekundární a terciální. Nicméně se Procházka shoduje s Bakošovou v tvrzení, že realizace řešení prevence ve formě vzdělávání vybraných učitelů je zcela neefektivní. I přes jejich

nemalou snahu a přes rámec jejich učitelských povinností, se jim nedaří vyhovět požadavkům vytvářet, posuzovat a udržovat preventivní program v chodu.

Dle autorů sociální pedagog disponuje sociálně pedagogickými znalostmi ve větší míře než klasičtí pedagogové, proto lze vnímat pozici sociálního pedagoga ve školství jako nezastupitelnou. Obzvláště by poté mohl být kladen větší důraz na poskytování poradenství, prevence a intervence.

2.1 Legislativní ukotvení

Ačkoliv je potřeba profese sociálního pedagoga ve školském rezortu zcela evidentní, stále není tato profese zařazena do katalogu prací (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách) a to ani jeho aktualizací z prosince roku 2019 (Nařízení vlády č. 352/2019 Sb.). Právě v legislativě tkví celý problém koncepce profese sociálního pedagoga, jelikož dle slov pana Krause (2008 str. 198) je z důvodu nezařazenosti oboru do katalogu prací *její charakteristika zatím pouze modelová*. Sociální pedagogové se mají šanci uplatnit ve školním prostředí pouze ve formách vychovatelů, asistentů pedagoga či pedagogů volného času. Nicméně tyto profese nepožadují takové nároky na vzdělání, jaké nese vzdělání sociálního pedagoga, tím pádem jsou pracovníci s tímto vzděláním na těchto pozicích často nedoceňováni.

Sociální pedagog se bohužel nemůže opřít ani o zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, jehož § 2, ods. 1 sice říká, že pedagogický pracovník je osoba vykonávající přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou či přímou pedagogicko-psychologickou činnost mající přímý vliv na vzdělávanou osobu a zároveň je tento pracovník zaměstnán u právnické osoby vykonávající školní činnost či tuto přímou pedagogickou činnost vykonává v institucích zaměřených na sociální služby, nicméně § 2, ods. 2 téhož zákona ve výčtu osob, jež vykonávají přímou pedagogickou činnost, již sociálního pedagoga neuvádí. Této věci nepomohla ani novela č. 197/2014 Sb., kterou se zákon č. 563/2004 Sb. měnil.

Prosadit profesi sociálního pedagoga do katalogu profesí a do zákona o pedagogických profesích se nepodařilo ani Asociaci vzdělavatelů v sociální pedagogice, která si toto prosazení dala, při jejím zakládání v roce 2013, za cíl. I přes podporu několika zákonodárců a neziskových organizací, s nimiž asociace spolupracovala při podávání návrhu na noveliza-

ci zákona č. 563/2004 Sb. směrem k oběma komorám Parlamentu ČR, k zasazení sociálního pedagoga do zákona v novele č. 197/2014 Sb. nedošlo. (Hladík, 2014)

S pozicí sociálního pedagoga ve školách souvisí i problém s jeho financováním. Vzdělávací instituce nedisponují potřebným kapitálem, i když spousta z nich nabízela zaměstnání sociálním pedagogům v rámci projektů, jen málo z nich tuto pozici po skončení projektu udržely a to především pouze díky financování obce, jež je zřizovatelem školy. Sociální pedagog je v takovém případě zaměstnán obcí, jako sociální pracovník vykonávající ve vzdělávací instituci sociálně pedagogickou činnost. (AVSP, 2020)

Absolventi vysokých škol oboru sociální pedagogika se v oblasti sociálních služeb uplatňují dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Sociální pedagogové dle daného zákona mají kompetence k provádění činnosti v oblasti sociálních služeb jako sociální pracovníci. Absolvent sociální pedagogiky se tak může uplatnit v rámci profese sociálního pracovníka v zařízeních sociálních služeb, jakými jsou například centra denních služeb, denní a týdenní stacionáře, domovy pro seniory, azylové domy, nízkoprahová centra, sociální poradny, integrační centra aj. (§ 34, ods. 1 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

Z výše uvedených informací jasně vyplývá, že současné uplatnění sociálního pedagoga příliš nekorresponduje s jeho profilem, a tím nedochází k plnému využití potenciálu této profese. Jeví se jako nezbytné dále usilovně pracovat na zavedení osobité profese a konečném propojení teoretických poznatků do praktického využívání pozice sociálního pedagoga.

2.2 Kompetence sociálního pedagoga

Abychom se mohli hlouběji ponořit do problematiky kompetencí sociálního pedagoga, je potřeba nejdříve pochopit význam tohoto slova. Lhotková a další (2012 stránky 22-24) ve své publikaci definují kompetenci ve dvou rovinách: *kompetence od jiného a kompetence od sebe*. Kompetence jsou následně rozšířeny o třetí dimenzi. Z jejich knihy nakonec vychází smysl slova kompetence právě ve třech dimenzích: mohu – umím – chci, přičemž pokud něco mohu, mám možnost použít to, co umím a zároveň jsem k tomu vnitřně motivovaný, tedy chci to, co umím, použít.

Problém se zaváděním pozice sociálního pedagoga v českých školách nevzniká pouze ve financování, ale také v nedostatečném povědomí ředitelů škol o činnostech, které by měl

sociální pedagog vykonávat. Z toho důvodu je potřeba jasně definovat kompetence sociálního pedagoga vůči zbytku personálu škol pracujících ve školním poradenství, jimiž jsou výchovní poradci, školní psychologové, speciální pedagogové a metodici prevence ve škole. Je nutné si také uvědomit, že práce sociálních pedagogů se týká celé sociální oblasti výchovně vzdělávacího procesu, nejen škol s vysokým počtem romských dětí či ve školách umístěných v problémových oblastech. Před zavedením této pozice je nezbytné informovat zbytek pedagogického sboru o náplni práce sociálního pedagoga a vysvětlit jim jejich spolupráci s ním. (AVSP, 2020)

Aktivity sociálních pedagogů mají z hlediska věkových kategorií široké využití. Jejich zaměření ve školách je sice na děti a mládež, nicméně jejich náplní práce je i úzká spolupráce s rodiči dětí a ostatními členy pedagogického sboru. Co se týče pracovních činností sociálního pedagoga vztahují se především k volnočasovým aktivitám, poradenství založeném na sociálním rozboru životní situace a prostředí, v němž je dotyčný vychovávaný, péče zahrnující reedukaci a resocializaci stejně jako činnosti vykonávané v terénu. (Kraus, 2008 str. 199)

Bakošová (2008 str. 197) činnost sociálního pedagoga ve škole člení do tří kategorií: *práce s dětmi a mládeží, práce s učiteli a práce s rodiči*. Každá ze skupin následně obsahuje další řadu podčinností, jimiž se sociální pedagog zabývá. Ve školním prostředí je pochopitelně nejdůležitější skupina činností zaměřená na práci s dětmi a mládeží. Tyto činnosti, mezi něž autorka řadí prevenci sociálně-patologických jevů, řešení různých pedagogických situací, zaměření se na talentované děti, děti pocházející ze sociálně slabších poměrů a děti z romských rodin, patří v práci sociálního pedagoga zároveň za nejnáročnější. Práce s učiteli obnáší především jejich vzdělávání v oblasti sociálně pedagogické, ochranu jejich práv, případně tvorbu různých školních dokumentů. Paní Bakošovou poslední definovanou skupinou činností sociálního pedagoga je práce s rodiči. Sociální pedagog je v daném ohledu rodičům nápomocný v poradenství týkající se výchovy dětí, jejich volnočasových aktivitách či v aktivní prevenci.

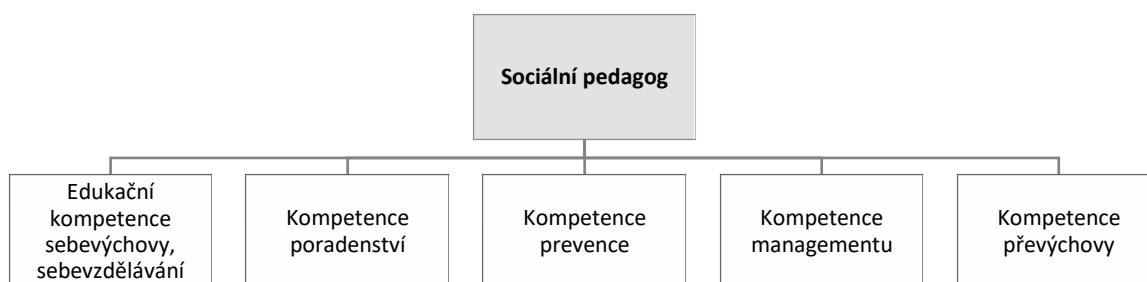
V rámci práce s dětmi a mládeží se sociální pedagog zaměřuje na zmiňovanou prevenci sociálně patologických jevů. Tyto jevy se v dnešní době na školách objevují čím dál častěji a věková hranice dětí, u nichž se projevují, klesá. Sociálně patologické jevy neohrožují a nemají vliv pouze na fungování škol či jiných vzdělávacích institucí, v konečném důsledku ohrožují společnost jako celek. (Procházka, 2012 stránky 140-141)

Výčet takových sociálně-patologických jevů vyskytujících se u dětí a mládeže podléhajících primární prevenci, zveřejnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) České republiky ve svém Věstníku z listopadu 2007:

- *drogové závislosti (tabák, alkohol, omamné a jiné psychotropní látky) a onemocnění HIV/AIDS a další infekční nemoci související s užívání návykových látek*
- *kriminalita a delikvence*
- *virtuální drogy a gambling*
- *záškoláctví*
- *šikana, vandalismus, xenofobie, rasismus*
- *závislost na politickém a náboženském extremismu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007)*

Dále je primární prevence zaměřena na včasném rozpoznání a intervenci v případech *domácího násill, týrání a zneužívání dětí, včetně komerčního sexuálního zneužívání, ohrožování mravní výchovy mládeže a poruch příjmu potravy (mentální bulimie, mentální anorexie. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007)*

Bakošová (2008 str. 193) dále definuje pět specifických kompetencí, jimiž sociální pedagog disponuje, a které znázorňuje následující diagram:



Obrázek 2 Specifické kompetence sociálního pedagoga (Bakošová, 2008 str. 193)

Autorka všech pět kompetencí dále rozvíjí a popisuje. Výchovná část kompetencí sociálního pedagoga dle ní spočívá právě ve výchově a podpoře dětí v jejich osobnostním růstu. V praxi to znamená rozvoj jejich lidskosti, empatii, úcty, asertivity či efektivní komunikaci aj. Pomáhá dětem poznávat sebe sama a vypořádávat se s vlastní osobou a sám jde příkladem dětem i učitelskému sboru v sebezvzdělávání. Kompetence převýchovy vyplývá z odborných znalostí sociálního pedagoga v kombinaci s jeho pozorovatelskými schopnostmi a

všímavostí. Jeho vzdělání jej vybavuje k rozpoznání odchylek chování od stanovených norem. Sociální pedagog v rámci převýchovy musí disponovat také trpělivostí, pevnou vůlí a důvěrou, jelikož převýchova je procesem dlouhodobým a nikdy v něm nedosáhneme uspokojujících výsledků ihned po prvním použitém opatření. Poradenská kompetence sociálního pedagoga staví do pozice aktivního posluchače, který vyslechne problémy klienta. Takle kompetence vychází z profesionality sociálního pedagoga, která mu zabraňuje klientův problém bagatelizovat, zpochybňovat a naopak mu ho pomáhá celý pochopit. Nikdy se nesnaží klientovi předepsat jasné řešení, nýbrž předložit před něj několik možných alternativ a jejich možné důsledky. Díky manažerským kompetencím může sociální pedagog pomoci při administrativních postupech, které jsou nedílnou součástí každého procesu řešení problémů dětí a mládeže. Celý proces pak vázne v byrokratických kolech úřadů. Právě zde hraje sociální pedagog důležitou roli a to především v řídicí činnosti, která je velice nápomocná při procesech řešení problémů dětí. Kompetence prevence sociálního pedagoga se člení především na primární a sekundární prevenci. Autorka vidí základ v primární prevenci odbourávání předsudků vůči národnostním menšinám, romské komunitě, dětem z dětských domovů, bezdomovcům apod. Primární prevence pak spočívá v práci sociálního pedagoga aktivně se podílet na poskytování přímých informací, názorných ukázek a autentických příběhů dětem ve školách. V rámci sekundární prevence autorka zmiňuje ve své publikaci přetváření nesprávně zvolených vzorů ze svého nejbližšího okolí, rodinného kruhu, které mají negativní dopad na chování dítěte. (Bakošová, 2008 stránky 193-196)

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (dále jen AVSP), v čele s předsedou Mgr. Jakubem Hladíkem, Ph.D, vydala pro lepší pochopení kompetencí sociálního pedagoga jeho náplň práce v základní škole. Autoři zde rozlišují sedm úrovní činnosti sociálního pedagoga na školní půdě:

- *Vzdělávací a osvětová činnost*
- *Sociálně výchovná preventivní činnost*
- *Podpůrná, intervenční a ochranná činnost*
- *Poradenská a mediační činnost*
- *Reedukační činnost*
- *Analyticko-diagnostická a depistážní činnost*
- *Koordinační a organizační činnost (AVSP, 2020)*

Koncepci pěti kompetenčních skupin sociálního pedagoga dle Bakošové tak AVSP rozšiřuje a upravuje o další dvě. Návrhy kompetencí a činností sociálního pedagoga ve školství jsou prozatím pouze na úrovni teoretické.

2.3 Sociální pedagogika v sousedních státech

Česká republika je ve srovnání s vybranými sousedními státy, jimiž jsou Slovensko, Německo a Polsko, v oblasti sociální pedagogiky mírně pozadu. Jelikož v těchto zemích má sociální pedagogika po mnoho let legislativní základy, jsou sociální pedagogové běžnou a využívanou profesí. Inspirovat bychom se mohli především našimi sousedy ze Slovenska.

I přes to, že má sociální podmíněnost společností na výchovu dětí a mládeže kořeny již v starověké Antice, a posléze se na přelomu 19. a 20. století z těchto názorů zrodila sociální pedagogika, na Slovensku se sociální pedagogika začala rozebírat podrobněji až koncem 90. let 20. století. Její rozvoj v této době byl zapříčiněn několika faktory. V první řadě se pochopitelně jednalo o politickou situaci v zemi. Jelikož do té doby v Československu vládli komunistický totalitní režim, který na spoustu otázek z oblasti sociologie a výchovy dětí uvalil tabu, nebylo možné toto téma objektivně posuzovat dřív než po přechodu na demokracii. Podnět k rozvoji sociální pedagogiky na Slovensku podpořila i její existence již v jiných zemích Evropy. Sociologové a pedagogové se tak mohli opírat při řešení otázek sociální pedagogiky již o vytvořené teoretické a praktické základy. (Bakošová, 2008 stránky 9-10) První legislativní ukotvení na Slovensku přišlo v roce 2008, kdy vláda zařadila sociálního pedagoga do výchovného poradenství a prevence v školních institucích (§ 130, ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání), a v roce 2009, kdy byl dle § 19 zákona č. 317/2009 Z.z., o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích sociální pedagog zařazen do kategorie odborných zaměstnanců podílejících se na školním vzdělávacím nebo výchovném programu. Zmíněný zákon byl následně v roce 2019 nahrazen zákonem č. 138/2019 Z. z., nicméně z pohledu sociálního pedagoga se v jeho znění nic nezměnilo. Do činností sociálního pedagoga na Slovensku je zahrnuta prevence, poradenství a intervence (cílená jak na žáky, tak i rodiče a pedagogický tým), sociálně pedagogická diagnostika či činnosti v sociálně výchovné oblasti.

Největší tradicí se sociální pedagogika stala v sousedním Německu, kde lze pozorovat její vývoj po celé 20. století. Již od počátků jde sociální pedagogika ruku v ruce se sociální prací. (Kraus, 2008 stránky 13-14) Pracovní tým v německých školách bývá zpravidla zastoupen nejen pedagogy, ale i sociálními pedagogy, terapeuty apod. Zde je sociálně peda-

gogická práce prováděna spíše preventivně působící formou. Absolventi odborných škol v oboru sociální pedagogika se splněnou roční praxí mohou působit v předškolní výchově jako vychovatelé, jež nahrazují učitelskou pozici. (Brdek, a další, 2004 str. 106)

Polsko je druhou zemí s největší tradicí sociální pedagogiky. Již po druhé světové válce se dostal tento obor na půdu vysokých škol a i přes tehdejší socialistický režim, který sociální pedagogiku považoval za buržoazní, se obor pozvolna během 60. a 70 let 20. století rozšiřoval a tvořil hluboké kořeny. Dnes se sociální pedagogové v Polsku zabývají především problémy spjatými s výchovnými procesy v sociálním prostředí. (Kraus, 2008 stránky 21-22)

Po srovnání s okolními státy ČR můžeme usoudit, že je skutečně důležité vynaložit snahy pro zavedení pozice sociálního pedagoga i v našich českých školách.

3 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání, neboli jinými slovy vzdělávací či edukační proces, lze chápat dvěma směry. Buď se jedná o proces probíhající pouze ve školních třídách, kde jsou subjekty tohoto procesu především učitelé a žáci, nebo lze edukační proces chápat v širším slova smyslu a to v jakémkoli prostředí, kde probíhá edukace nějakého subjektu. Takovýmto edukačním prostředím může být například prostředí rodinné. (Průcha, 2013 str. 365) Průcha (2005 stránky 69-72) ve své publikaci uvádí, že právě edukační prostředí hraje v procesu edukace důležitou roli a tento proces zcela determinuje. Má zásadní vliv na kvalitu a výsledky vzdělávání. Edukační prostředí jsme si již nastínili v druhé kapitole zaměřené na sociálního pedagoga v rámci školního prostředí a to z hlediska sociálně-psychologického. Vzdělávací prostředí má však i jiné aspekty, které lze rozdělit na vnější, kam spadají ekonomické, sociokulturní, demografické okolí školy (či kteréhokoli edukačního prostředí) a vnitřní. Do vnitřních faktorů, majících vliv na výsledky vzdělávání, řadíme právě již zmiňované sociálně psychologické, které lze dále rozdělit na statické – učební klima, jež je tvořeno vztahy trvalejšího charakteru jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu – a variabilní – učební atmosféra ovlivňující krátkodobě předmět a povahu komunikace mezi subjekty edukace. Vnitřní aspekty školního prostředí mají kromě sociálně-psychologického i fyzikální charakter. Tím jsou míněny veškeré ergonomické parametry, které mají vliv na efektivitu vzdělávacího procesu. Jsou jimi například barva stěn třídy, velikost oken, zpracování školních lavic, osvětlení, typ podlahy, koberce, různé doplňující pomůcky vzdělávacího procesu apod.

Každý edukační proces má své subjekty vzdělávání. Pro tento obecný smysl vzdělávacího procesu je vhodné používat termíny edukant v případě jakéhokoli subjektu učení, tedy toho, kdo se učí, a v případě kohokoli, kdo se podílí svou činností na vyučování, termín edukátor. Pokud tyto termíny převedeme do školního prostředí, pak se edukantem stává každý žák a edukátorem učitel. (Průcha, 2005 stránky 66-67)

Jednotlivá práva a povinnosti edukačních subjektů ve školním prostředí jsou popsána ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Celý proces edukace podléhá právě tomuto zákonu, v němž jsou popsány například i cíle a zásady vzdělávání, vzdělávací programy, vyučovací jazyk, bezpečnost a ochrana zdraví či výchovná opatření. Zabývá se jednotlivými typy vzdělávání – předškolním, základním, středním a vyšším odborném. Školský zákon prošel v roce 2019

novelizací, v níž došlo ke změnám účinným od 1. 1. 2020 především v části financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu.

Právě tak, jak dochází k novelizacím zákonů, tak dochází vlivem společenského vývoje, globalizace, světové ekonomiky a moderní technologie i ke změnám ve školství a vzdělávání. Tou nejevidentnější změnou je bezpochyby obsah vzdělávání, tedy to, co a jakým způsobem se učili na školách před 50 lety, se v určitých ohledech dnes již změnilo. Další změnou prochází struktura vzdělávacích systémů, čímž se myslí vnitřní struktura jednotlivých úrovní škol – např. délka studia nebo vznik nových typů škol a vzdělávání. Také ekonomické faktory zásadně ovlivňují chod vzdělávání. Příkladem může být financování škol dle počtu žáků, což má mít pozitivní dopad na konkurenceschopnost jednotlivých škol, které jsou donuceny nabízet vzdělávací služby, jež jiné školy nenabízí (asimilace s modelem tržní ekonomiky). Jsou zde také změny společenské, vyvolané nespokojeností rodičů a kantorů se současným stavem vzdělávacího systému. (Průcha, 2012 stránky 9-17)

Právě ekonomické a společenské změny mají za výsledek čím dál větší tlak na potřebu inovací, zdokonalování vzdělávacích procesů a vznik alternativního vzdělávání.

3.1 Inovace ve školství

Do vzdělání se inovace promítla během 50. let minulého století, i přesto, že již dříve se objevovali pedagogové s inovátorskými myšlenkami, nicméně tyto osobnosti společnost vytěsnila na okraj vzdělávacího systému. První období inovačních kroků, především ve formě reform, proběhlo během studené války. Zejména ve Spojených státech tuto snahu inovovat školní systém vyvolalo vypuštění Sputniku do vesmíru. Druhým obdobím jsou 80. léta 20. století, v nichž přišla ekonomická recese a na lidské zdroje a inovativní přístup se začalo nahlížet mnohem pozitivněji a začaly být mnohem více podporovány. Vlády veřejně nabádaly občany k přispění svých vědomostí a zkušeností do vzdělávacího systému s cílem vychovat budoucí vzdělanou generaci. Třetí období je datováno od počátku 90. let minulého století až do současnosti. V tomto období přichází inovace zevnitř vzdělávacího systému přímo od pedagogů, kteří přichází sami s novátorskými nápady na řešení různých problémů a situací. Celé věci napomohla i celosvětová globalizace, která prostoupila do všech oblastí společnosti, jež stojí za tím, že si státy mezi sebou začaly vyměňovat informace, navzájem se ovlivňovat a přejímat od druhých jejich myšlenky a zavádět je do svých systémů a tím ty systémy inovovat. (Rýdl, 2003 stránky 11-12)

Skalková (2007 str. 82) definuje inovace ve školství neboli pedagogické inovace jako zlepšování a implementace nových prvků do stávajícího systému výchovy a vzdělávání. Hlavní myšlenkou inovace je tak dosáhnout kvalitnějšího systému. Je nutno podotknout, že dle autorky se v případě inovací nejedná pouze o nahodilé nápady, nýbrž o *cílově zaměřené tendence*, které mají společenský kontext. Průcha (2012 stránky 30-31) pojem inovace přirovnává k pojmu modernizace známém již od 20. let minulého století. Tvrdí, že oba tyto pojmy v pedagogice vyjadřují de facto totéž – snahu o vylepšení výchovně-vzdělávacího procesu.

Rýdl (2003 stránky 33-35) dává inovaci návaznost na vládní reformy. Inovace jde sice *směrem zdola nahoru a má malý rozsah*, nicméně jsou to činnosti a nápady škol, které naráží na každodenní problémy a ty následně řeší novými nebo upravenými způsoby, které mají lepší efektivitu, než způsoby zavedené a tradiční. Takové inovace se posléze mohou stát systémovým řešením v podobě reformy, která má ve srovnání s inovací opačný směr, tedy seshora dolů. Bez inovativních činností škol a jejich inovátorským nápadům by byly vládní reformy neefektivní. Z toho důvodu autor klade důraz na potřebu zavádění takové politiky, která by inovace podporovala. Tentýž autor zmiňuje faktory podílející se svým vlivem na snaze škol inovovat. Prvním zmíněným faktorem je stupeň specializace a různorodosti škol. Čím větší stupeň je, tím lepší podmínky pro inovaci škola má. Druhým faktorem jsou rozhodovací kompetence rodičů. Čím větší mají pravomoc rozhodovat o chodu školy, tím větší jsou i tlaky na inovace, které by jejich požadavkům vyhověly. S tím souvisí i spokojenost rodičů, přičemž s jejich nízkou spokojeností roste snaha k inovacím. Dalším jmenovaným faktorem jsou moderní technologie. Čím větší důležitost jim škola přiklání, tím větší bude i potenciál inovovat. Posledním uvedeným faktorem je úroveň společenské polarizace a společenského vyloučení. Čím jsou dané úrovně vyšší a ve společnosti se častěji opakující, tím větší bude tendence k inovacím, které zredukují tyto nepříznivé úkazy. (Rýdl, 2003 stránky 32-33)

Vlivem příchozích inovativních metod vznikají nové nápady, jak obohatit výuku a přispět k co nejefektivnějšímu výchovnému působení na žáky. Takové tendence vedou k zakládání různých typů alternativních škol, kterým se budeme věnovat v další kapitole.

3.2 Alternativní školy

Vznik alternativních škol jde ruku v ruce s inovativním myšlením ve společnosti a to prostřednictvím *reformních pedagogických teorií a hnutí*. Ty zažívaly rozvoj hlavně

v první polovině 20. století, konkrétněji ve dvacátých a třicátých letech. Mezi nejvýznamnější reformátory z řad pedagogů patří M. Montessori, P. Petersen, R. Steiner nebo C. Freinet. I v tehdejší Československu jsme zaznamenali vliv alternativního myšlení ve vzdělávání a to zejména v meziválečném období, jehož největším průkopníkem byl pedagog a psycholog Václav Příhoda, který uplatňoval v naší reformní pedagogice poznatky ze zahraničí, především ze Spojených států. S příchodem komunistického totalitního režimu po druhé světové válce však došlo v oblasti alternativního vzdělávání na našem území k absolutní tabuizaci. Nadechnout se alternativní vzdělávání u nás mohlo až po roce 1989 s příchodem demokracie. (Průcha, 2012 stránky 34-38)

Termínem alternativní školy se v širokém smyslu označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Inspiraci našla Evropa například i ve Spojených státech, kde se zakládaly tzv. svobodné školy, které hledaly nové cesty k dosažení nového životního stylu. Zmíněné školy zastávají a hájí řadu hodnot, jež zcela vybočují z tradičních koncepcí vzdělávacích procesů, jimiž jsou například známkování, které dle svobodných škol vyvolává u dětí strach, propadání, dominantní postavení pedagoga ve třídě či konkurence mezi žáky. Naopak vyzdvihují ve svých vzdělávacích praktických důraz na dobrovolnost, spolupráci, radost z učení, kreativitu, celistvý vývoj osobnosti dětí a jejich schopností. Důvody jejich zakládání jsou různé. Jedním z nejčastějších je nespokojenost rodičů a jejich nesouhlas s oficiálně předepsaným vzdělávacím programem. Tito rodiče tak žádají více svobody pro své děti, možnosti volby a vytvoření lepších podmínek pro jejich vzdělávání. Dalšími zastánci alternativního vzdělávání jsou lidé hájící práva menšin, kteří vidí v tradičním systému utlačovatelský nástroj či snaha začlenit různé etnické skupiny a vytvořit multikulturní školy. (Skalková, 2007 stránky 81-82)

Zelina (2000 stránky 13-17) pojem alternativní školy definuje jako alternativní možnost k standartní škole. Tato alternativa je postavena v procesu vzdělávání systémově a systémově se také liší ve většině základních znacích od standartního typu vzdělávání. Mezi základní systémové znaky řadí *cíle, obsah, postupy, metody, formy, postavení žáka, postavení učitele, organizaci vyučování, postavení rodičů ke škole, a zřizovatele školy.* Autor považuje systémovou odlišnost od tradičních škol právě jako základ alternativního vzdělávání, bez níž nelze kteroukoli školu za alternativní označit. Tím míní zcela odlišné postavení cílů alternativních škol, odlišné vyučovací metody jimiž zcela mění podstatu takového vzdělávání.

Abychom mohli alternativní školy charakterizovat, nestačí si vytyčit pouze vlastnosti těchto škol, ale především jejich funkce. Průcha (2012 stránky 41-42) uvádí tři základní funkce, které alternativní školy plní. První z nich je funkce kompenzační, což znamená že se alternativní školy snaží kompenzovat nedostatky v uspokojování potřeb, které nejsou schopny tradiční školy uspokojit. Druhou funkcí je v autorově publikaci funkce diverzifikační. V praxi daná funkce znamená, že díky ní je vzdělávací systém bohatější, neboť standardní školy jsou vázány určitou uniformitou, jakož je například obsah vzdělávání či organizace. Autor však zároveň konstatuje, že tato jednotnost standardních škol nemůže být považována za negativní, jelikož tradiční systém uspokojuje potřeby a vzdělává příliš širokou skupinu populace, čehož by nebylo bez uniformity docíleno. Jako nejdůležitější funkcí alternativních škol autor považuje funkci inovační. Díky této funkci alternativního vzdělávání se vytváří dostatek prostoru pro experimenty a novátorské myšlení ve vzdělávání.

Srovnání kvality a efektivity mezi alternativním vzděláváním a tím standardním přináší řadu úskalí. V první řadě nastává otázka, podle čeho vlastně hodnotit, co vše má být srovnávacími kritérii? Již vznikla koncepce čtyř indikátorů kvalitní školy, jimiž jsou *jasná filozofie školy, kvalitní systém řízení školy, kvalitní učitelský sbor, převažující progresivní didaktická koncepce výuky*. Nejčastějším srovnávacím kritériem škol, a to i mezinárodně, jsou však vzdělávací výsledky. Nicméně v tomto srovnávacím kritériu již nejsou zahrnuty vedlejší kvality srovnávaných vzdělávacích institucí, jež bývají v případě alternativních škol důležitým aspektem. Mezi takové vedlejší kvality můžeme zařadit schopnost týmové práce žáků, komunikativní schopnosti či úroveň osobnostních vlastností. Právě to je nejzásadnější kámen úrazu celého srovnávání alternativních a standardních škol. Existují ovšem tři skupiny ukazatelů, které mohou být nápomocny při tomto srovnávání. Jedná se o *ukazatele vlastních edukačních procesů, ukazatele vystihující lokální prostředí škol a ukazatele vystihující rodinné prostředí*. První skupina ukazatelů poukazuje na rozdílnou skladbu vstupních faktorů (počet žáků, vybavenost školy, charakteristika pedagogů aj.), rozdílnost v procesních faktorech (způsoby komunikace a navazování vazeb během výuky), výsledky vzdělávání a vzdělávací efekty (dopad na socioekonomickou sféru). Druhá skupina ukazatelů se zabývá prostředím školy – venkov, maloměsto, velkoměsto. Třetí skupina srovnává vzdělání rodičů a jejich profesní status, ekonomickou situaci v rodině, čas dětí strávený u televize apod. (Průcha, 2012 stránky 106-111)

Následující tabulka pomůže lépe pochopit odlišnosti alternativního vzdělávání od toho standardního:

<i>Tradiční forma</i>	<i>Alternativní forma</i>
Výuka je dána fixním rozvrhem a organizací dne	Rozvrh a organizaci dne podléhají zájmům a potřebám dětí
Učitel svou pravdu předává žákům	Učitel plní roli konzultanta a partnera
Žák plní učitelem zadané úkoly	Rozhodnutí o rozsahu a pořadí úkolů určuje žák
Důležitá role paměťového učení a vnější motivace	Důležitá role učení se z objevování a vnitřní motivace
Konkurence mezi jednotlivými žáky	Skupinová spolupráce
Třída definuje prostor vzdělávání	Vzdělává se i mimo třídu a školu
Menší důraz na kreativitu a aktivní přístup	Důraz na rozvoj kreativity a aktivního přístupu

Tabulka 1 Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním (Rýdl, 2016)

3.2.1 Typy alternativních škol

Průcha (2012 str. 45) rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol v rámci jejich typologie. Jsou jimi *klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy*. Mezi klasické reformní školy řadí autor alternativní školy jako waldorfská škola, montessori, daltonská, freinetovská a jenská. Do druhé skupiny rozdělení alternativních škol, tedy do církevních (konfesních) škol, patří školy katolické, protestantské, židovské a další jiné konfesní školy. Celou typologii autor uzavírá skupinou moderních alternativních škol, kam zařazuje všechny ostatní typy alternativních škol, jež nemají přímé kořeny v reformní pedagogice, či jejich zřizovatelem není církev a náboženské spolky.

Zelina (2000 stránky 24-25) alternativní školy dělí dle dvou základních kritérií. V první řadě rozlišuje školy na základě časového období v němž vznikly a to na alternativní školy první poloviny dvacátého století a analogicky na školy vzniklé v polovině druhé dvacátého

století. Druhým rozřazovacím kritériem je systémová novost a užitečnost alternativního vzdělávání ve srovnání se vzděláváním standardním.

Za nejznámější typ alternativního vzdělávání Průcha (2012 stránky 46-48) považuje **waldorfskou školu**. Jejím zakladatelem je rakouský pedagog Rudolf Steiner, který první waldorfskou školu otevřel v roce 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu (z čehož odvozený název alternativní školy). Dnes jsou tyto školy rozšířeny po celém světě. V rámci waldorfské školy se propaguje filozofie jejich zakladatele zvaná antroposofie, která dle Zeliny (2000 stránky 30-32) vychází z poznání dětské psychiky a zákonitostí mezi psychickým stavem dítěte a jeho fyzickým vývinem, metamorfózou. Waldorfské školy jsou převážně soukromé. Jejich financování zajišťují částečně rodiče a částečně stát. Rodiče se také podílí na řízení školy spolu s celým pedagogickým týmem, jelikož ve waldorfských školách neexistuje pozice ředitele. Spolupráce učitelů, rodičů a také dětí probíhá i při sestavování obsahu učiva. Ve waldorfských školách se učí v blocích, tzv. epochách. Každá epocha trvá 100 – 120 minut a ve 3 – 6 týdnech jsou zaměřeny na stejné předměty. Průcha (2012 stránky 47-48) dále charakterizuje waldorfskou školu jako místo, kde je výchova a vzdělávání upraveno tak, aby rozvíjelo a podporovalo zájmy, potřeby a aktivitu dětí. Neplatí zde známkové hodnocení, nýbrž slovní charakteristika a doporučení.

Montessori škola je pojmenovaná po italské lékařce, pedagožce, držitelce Nobelovy ceny za mír a zastánkyně práv dětí a žen Marii Montessori. V roce 1907 založila tzv. Dům dětí, který vytvářel unikátní prostředí pro vzdělávání založené na pedocentrismu, svobodě dětí od diktátu dospělých a snaze o vlastní rozvoj sebe sama. Mezi hlavní myšlenky této alternativní školy patří podpora v samostatnosti dětí při jejich spontánní činnosti, v rozvoji jejich smyslového vnímání, důraz jen na ty činnosti dětí, které sami dokážou vlastními silami dokončit, a přizpůsobení prostředí potřebám dětí a to ve třech úrovních: přiměřenost zařízení, didaktické pomůcky a pracovní kout pro každé dítě. (Zelina, 2000 stránky 32-33)

Rýdl (2006 stránky 13-14) definuje několik zásad a cílů Montessori alternativních škol. První z nich je: *Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu*. Znamená to, že pokud chceme dítěti pomoci, musíme jej nejdříve diagnostikovat, pozorovat, zjistit jeho potřeby, určit směr jeho aktivit a odhalit možné poruchy. Druhá montessori zásada říká: *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Žádný člověk není tak perfektní, aby dokázal ke svým cílům dojít jen na základě svojí vlastní podstaty, a malé dítě už vůbec ne. Děti potřebují k dosažení svých cílů oporu, vzor, někoho, kdo je bude na cestě za svými cíly doprovázet, současně ale podporovat ve své samostatnosti a odbourání závislosti na dospělých. Další

zásada, kterou autor zmiňuje je uvědomnění si, že nejlepší cestou jak dítě něco naučit je, že se to bude chtít naučit. Poslední zásadou je otevřenost pro každého a to bez jakéhokoli rozdílu ať už etnického, sociálního, postižení, schopností apod.

Daltonská škola vznikla v roce 1919 v USA ve státě Massachusetts a postupně se během let rozšířila po celém světě. Základní principy daltonských škol jsou shrnuty v publikaci od pana Zeliny (2000 stránky 46-47). Jedná se o individuální přístup k žákům a k jejich vzdělávacímu programu, klade se důraz na svobodu dítěte, přičemž se ovšem dítě učí zodpovědnosti za svoje jednání, za své školní úspěchy a nespěchy, a za základ daltonské školy se považuje učení na základě vlastních prožitých zkušeností. Průcha (2012 stránky 55-56) zmiňuje také princip spolupráce a demokratického myšlení. Wenke & Röhner (2000 stránky 87-89) také podotýkají, že výše uvedené principy se týkají i učitelů, nejen žáků. Pokud tedy učitel po dětech chce, aby se naučily býti zodpovědnými, samostatnými a uměly spolupracovat, musí tyhle dovednosti bezproblému zvládat i učitel sám. Autoři kladou důraz i na to, že učitel musí být připraven vzdát se ve třídě své dominance a umět pracovat didaktickými metodami daltonských škol, čímž není pouze metoda verbální a písemná samostatná práce, nýbrž také *instruktivní, interaktivní (pohovory), kooperativní, zadávání samostatné práce a hry*.

Moderní školy mají dnes již velké množství variací v různých zemích. Každým rokem vznikají nové a nové školy, které se snaží jít jinou vzdělávací cestou než školy standardní. Jsou jimi školy jak soukromé, tak i státem zřizované. Od škol klasických reformních, které se řídí ustálenými zkušenostmi, se liší hlavně svou flexibilitou a dynamičností. (Průcha, 2012 stránky 61-62)

Z širokého spektra moderních alternativních škol a metod vzdělávání vybereme některé z nich, které jsou relevantní k praktické části této bakalářské práce. **Zdravé školy**, nebo školy podporující zdraví, jak se jim také říká, jsou školy vytvořené na základě iniciativy Evropské komise a Rady Evropy ve spolupráci se Světovou zdravotnickou organizací. Program těchto škol se zaměřuje jak na péči v oblasti zdraví (žáků i zaměstnanců), tak podporuje i rozvoj prosociálního chování a emocionální inteligence. V rámci větší zodpovědnosti za své zdraví se školy také zaobírají ekologickou osvětou, naukou o zdravé výživě či protidrogovou výukou. (Zelina, 2000 str. 177)

Jako jeden z dalších typů moderních alternativních škol můžeme uvést program **Začít spolu**. Program začal být v České republice, se souhlasem MŠMT ČR, uskutečňován od

roku 1994 ve školách mateřských a následně pak od roku 1996 ve školách základních. *Program Začít spolu je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association), která byla založena s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí od 3 do 11 let.* Pedagogický přístup vzdělávacího programu se orientuje na děti, avšak stává se velmi cenným při vzdělávání učitelů na vysokých školách. (International Step by Step Association, 2016 str. 1) . Na takových školách je kladen největší důraz na individuální přístup k dítěti i škole. Střed zájmu je zaměřen na děti se speciálními vzdělávacími potřebami (děti s poruchami učení či děti nadprůměrně nadané). (Krejčová, a další, 2003 str. 13)

Další alternativou mohou být **lesní mateřské školy**. Ty se týkají pouze předškolního vzdělávání. Velikou inspirací se nám stalo Německo či Dánsko, kde je venkovní vzdělávání naprosto běžné. V roce 2008 pak vznikla první lesní školka i v České republice. Nejčastějšími zakladateli LMS jsou obce či neziskové organizace a dohled nad nimi vykonává Česká školní inspekce a Krajská hygienická stanice. Jak již z názvu vypovídá, děti tráví čas ve školce nejčastěji v okolí lesa, avšak velmi často navštěvují i různé kulturní akce. V období odpočinku je dětem zpřístupněno zázemí v podobě chatky či maringotky, kde v nepříznivém počasí jedí a kam si ukládají například náhradní oblečení a různé pomůcky. (Asociace lesních MŠ)

Rýdl (2003 str. 38) poukazuje na návrh, kde se začátkem 70. let 20. století hovořilo o školách jako o *institucích ve společnosti, které mají manipulující a destruktivní charakter – podobně jako vězení a armáda*. A právě díky novým trendům ve vzdělávání i výchově můžeme s touto myšlenkou směle bojovat. Alternativní školy nám přinášejí inovativní metody a individuální přístup, který se stává čím dál více vyžadovaným a vyhledávaným.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části bakalářské práce provádíme výzkumné šetření, jež se zabývá možným uplatněním sociálního pedagoga v rámci vybraného alternativního vzdělávání a následným sestavením profesiogramu sociálního pedagoga v alternativních školách. Realizace výzkumného šetření probíhala formou kvantitativního výzkumu, který jsme se rozhodli aplikovat po celém území České republiky.

Teoretickým vymezením kompetencí a uplatněním sociálního pedagoga se ve svých publikacích zabývá řada autorů např. Z. Bakošová či B. Kraus. Profese sociálního pedagoga není doposud legislativně zakotvena, proto v praxi často dochází k neznalosti této profese a zařazení sociálního pedagoga do školského zařízení se pak jeví jako velmi obtížné.

V současné době se rozvíjí trend inovativní formy vzdělávání dětí a mládeže, nezávisle na tom zároveň rostou případy rizikového chování žáků, problémy v rodinném prostředí a vlivy novodobé společnosti. Domníváme se, že zmíněné fakty mohou vést ke stále aktuálnější potřebě zavedení pozice sociálního pedagoga ve školství. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zjistit názory řídicích pracovníků, kteří se v oblasti alternativního školství přímo pohybují, na uplatnění sociálního pedagoga v alternativních školách.

5 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části bakalářské práce se z metodologického hlediska opíráme především o publikaci od M. Chrásky *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Při sestavování profesiogramu vycházíme z publikace J. Vronského *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci*.

5.1 Výzkumné otázky

K realizaci výzkumného šetření jsme zvolili výzkumné otázky, které dále členíme na jednu otázku hlavní a čtyři otázky dílčí.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaký je názor ředitelů vybraných alternativních škol na uplatnění sociálního pedagoga v alternativních školách?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké jsou potřebné kompetence pro výkon sociálního pedagoga v alternativním školství?
- K jaké oblasti problémů by mohla činnost sociálního pedagoga v alternativním školství směřovat?
- Jaký by byl přínos sociálního pedagoga v alternativním školství?
- Jak by vypadal profesiogram sociálního pedagoga v alternativním školství?

5.2 Výzkumné cíle

Výzkumné šetření a jeho záměr nám určí výzkumné cíle. Výzkumné cíle vycházejí z výše uvedených výzkumných otázek a jsou taktéž strukturovány na jeden cíl hlavní a čtyři cíle dílčí.

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit názory ředitelů vybraných alternativních škol na uplatnění sociálního pedagoga v alternativních školách.

Dílčí výzkumné cíle:

- Charakterizovat potřebné kompetence pro výkon sociálního pedagoga v alternativním školství.

- Definovat oblast problémů, na jejichž řešení by se sociální pedagog podílel.
- Zjistit názor na přínos sociálního pedagoga v alternativním školství.
- Vytvořit profesiogram sociálního pedagoga v alternativním školství.

5.3 Výzkumný soubor

Abychom zrealizovali výzkumné šetření, zvolili jsme dostupný způsob výběru výzkumného souboru. Výzkumný soubor tvoří ředitelé a ředitelky především základních alternativních škol (s výjimkou Lesní mateřské školy), konkrétně hovoříme o školách Montessori, Waldorfských, Daltonských, Zdravých, Lesních a o programu Začít spolu. Jelikož řídicí pracovníci mají letité zkušenosti a sami tvoří svůj pedagogický tým, byl výzkum zacílen právě na ně. Výzkumné šetření jsme realizovali v rámci celé České republiky, kde jsme oslovili 100 respondentů z náhodně vybraných alternativních škol. Jednotlivé zařízení jsme vybírali přes portál NICM. I přes opětovné rozesílání dotazníku a žádosti o vyplnění, se nazpět podařilo získat pouze 39 vyplněných dotazníků. Jedná se tedy o 39 % návratnost. Vzhledem ke způsobu sběru dat nelze určit, ze kterého konkrétního města se školy podílely na výzkumu.

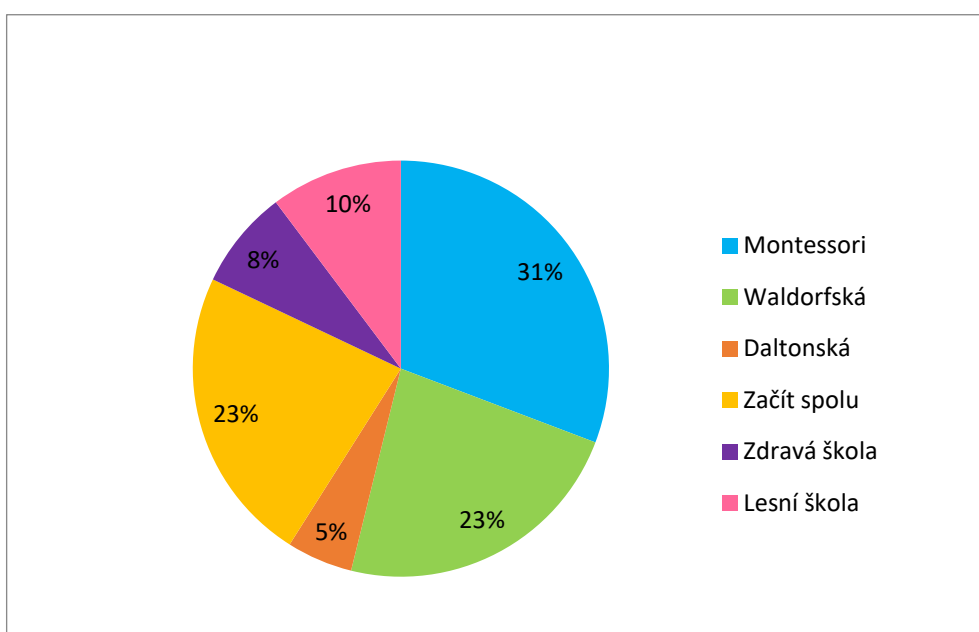
5.4 Technika sběru dat

Pro účely praktické části bakalářské práce jsme zvolili kvantitativní metodu sběru dat. Tudíž byl vytvořen anonymní dotazník, který zkoumá názory ředitelů vybraných alternativních škol na uplatnění sociálního pedagoga v alternativním školství. Položky vytvořeného dotazníku vycházejí ze stanovených výzkumných otázek. Dotazník vznikl pomocí online internetové aplikace www.survio.cz. a dále byl rozeslán na emailové adresy jednotlivých základních alternativních škol, které jsme získali na internetových stránkách zařízení. Záhlaví dotazníku uvádí, kdo výzkum provádí, jaký je cíl daného výzkumu a k čemu budou výsledky výzkumu sloužit. V dotazníku jsou obsaženy otázky otevřené, uzavřené, polouzavřené a škálovité. Respondenti neuváděli žádné osobní nebo demografické údaje (s výjimkou typu alternativní školy). Dotazníkové šetření probíhalo v období leden – březen 2020.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

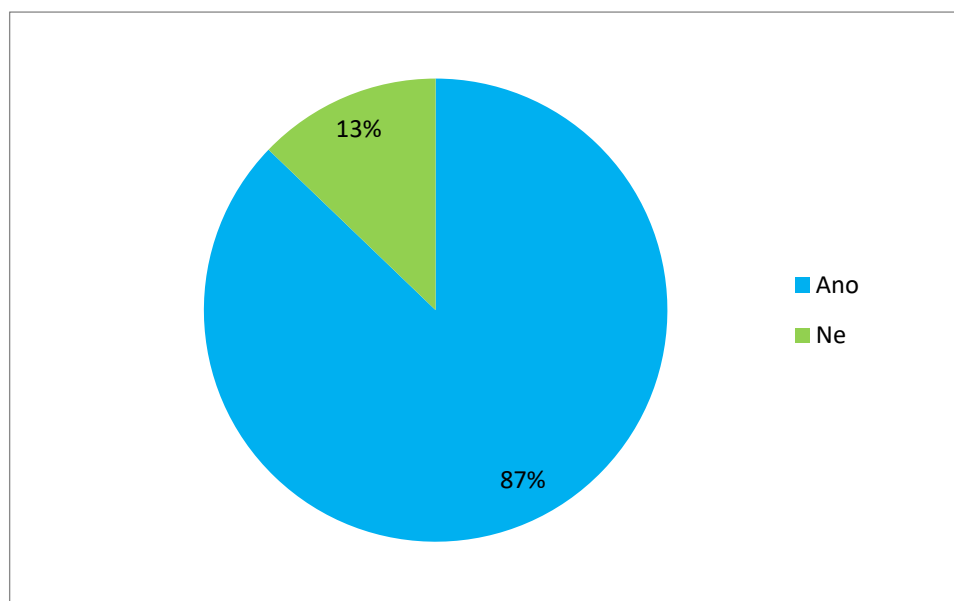
V následující části bakalářské práce se zabýváme analýzou a interpretací dat, získaných z dotazníkového šetření, které směřovalo k možnému uplatnění sociálního pedagoga v rámci vybraného alternativního vzdělávání. Veškeré tabulky, stejně jako grafy, byly vytvořeny v programu Microsoft Excel na základě dat vycházejících z výzkumného šetření. Pod jednotlivými tabulkami či grafy deskriptivní formou podrobněji interpretujeme získaná data.

Otázka č. 1: Na které alternativní školy působíte?

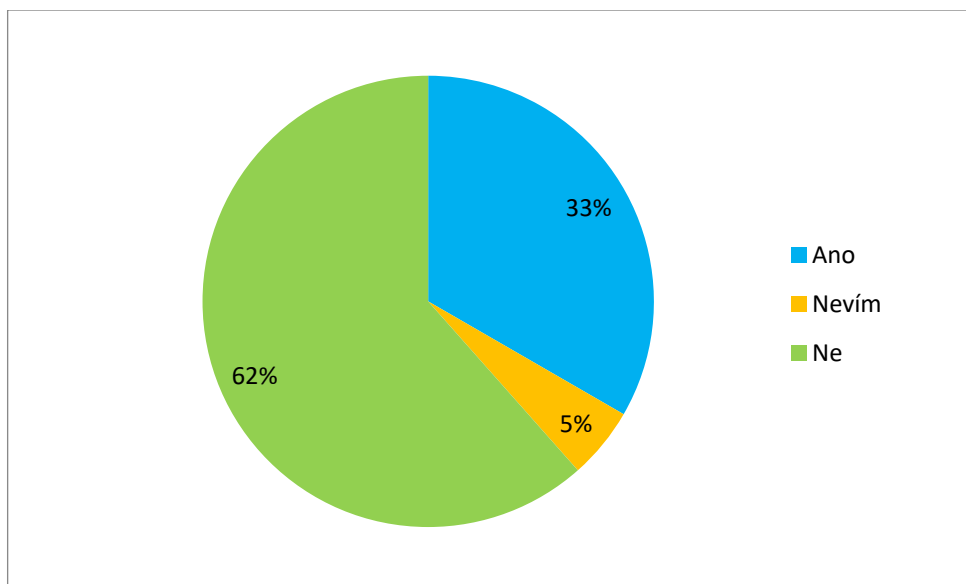


Graf 1 Působnost respondentů na alternativních školách

Otázka č. 1 zjišťuje, na které z výše uvedených alternativních škol daní respondenti působí. Graf ukazuje, že největší množství respondentů, přesněji 31 %, působí na alternativní Montessori škole. Stejný počet odpovědí jsme získali od zástupců Waldorfské školy a programu Začít spolu, tedy 23 %. 10 % respondentů tvoří ředitelé Lesních škol, 8 % Zdravé školy a nejméně respondentů se zapojilo ze škol Daltonských – 5 %.

Otázka č. 2: Setkali jste se již s pojmem „sociální pedagog“?**Graf 2 Znalost respondentů pojmu „sociální pedagog“**

Otázka č. 2 zkoumá pozorovanou četnost znalostí konceptu „sociální pedagog“. Z grafu vyplývá, že 87 % tázaných má o existenci téhle profese ponětí, což tvoří více než $\frac{3}{4}$ odpovědí. Pouhých 13 % respondentů se stále s tímto pojmem neseťkalo.

Otázka č. 3: Je u Vás zaměstnán absolvent oboru sociální pedagogika?**Graf 3 Působení sociálního pedagoga**

V otázce č. 3 se dozvídáme, zda vybrané alternativní školy zaměstnávají absolventa oboru sociální pedagogika. Dotazník byl určen ředitelům daných základních škol a 5 % z nich tvrdí, že neví, zda absolventa oboru sociální pedagogika zaměstnává. 62 % dotázaných

nezaměstnává ve svém zařízení absolventa oboru sociální pedagogika. Možnost odpovědi Ano byla polouzavřená, tudíž zbylých 33 % respondentů uvedlo, na jaké pozici je u nich absolvent oboru sociální pedagogika zaměstnán. 5 respondentů zaměstnává absolventa oboru sociální pedagogika na pozici asistenta pedagoga a 3 respondenti na pozici vychovatele ve školní družině. 2 respondenti (ředitelé škol) uvedli, že právě oni jsou absolventy tohoto oboru a 2 respondenti uvádějí své absolventy sociální pedagogiky jako učitele. Tři další odpovědi bylo náročné rozluštit, jelikož dvě z těchto odpovědí nebyly dopsány a jedna nebyla vůbec vyplněna. Dle výzkumu absolventi oboru sociální pedagogika pracují na již zavedených pedagogických pozicích.

Otázka č. 4: Jaké minimální vzdělání by měl sociální pedagog v alternativní škole splňovat?

Stanovení statistických hypotéz:

H_0 : Mezi názory respondentů na vhodné minimální vzdělání sociálního pedagoga v alternativní škole **neexistuje** statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi názory respondentů na vhodné minimální vzdělání sociálního pedagoga v alternativní škole **existuje** statisticky významný rozdíl.

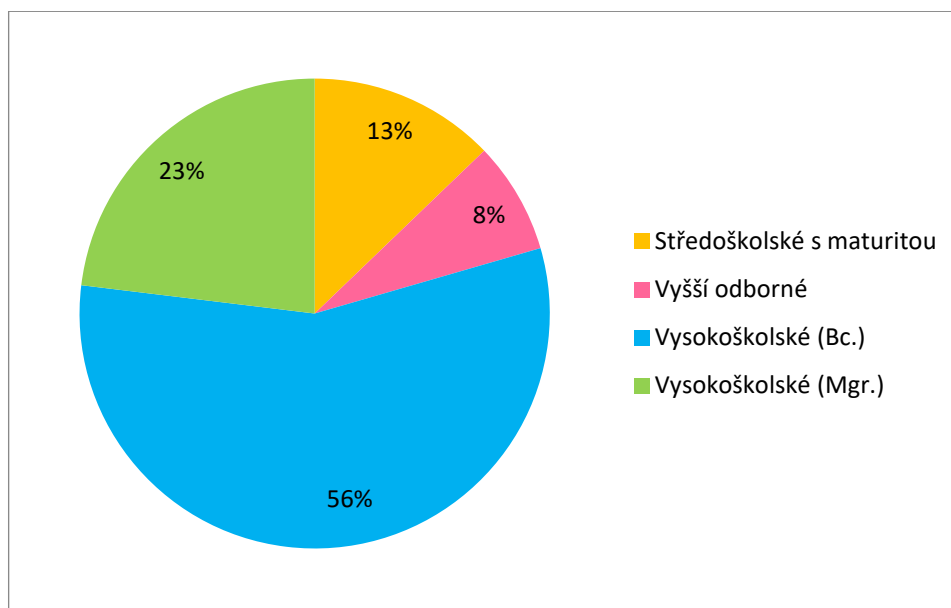
	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Středoškolské s maturitou	5	9,75	2,31
Vyšší odborné	3	9,75	4,67
Vysokoškolské (Bc.)	22	9,75	15,39
Vysokoškolské (Mgr.)	9	9,75	0,06
Celkem	39	39	22,43

Tabulka 2 Vhodné vzdělání pro pozici sociálního pedagoga

Porovnání: $\chi^2 = 22,43 > \chi^2_{0,05} (3) = 7,815$

Na základě výše uvedeného vztahu zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, kdy mezi názory respondentů na vhodné minimální vzdělání sociálního pedagoga v alternativní škole existuje statisticky významný rozdíl. Středoškolské vzdělání s maturitou je dostačující pro 5 respondentů. Vyšší odborné vzdělání považují za vhodné 3 respondenti. Nejvyšší počet respondentů, tedy 22, se přiklání k vysokoškolskému vzdělání

ukončené bakalářských titulem a zbylých 9 respondentů uvádí jako nejvhodnější minimální vzdělání vysokoškolské ukončené magisterských titulem.



Graf 4 Vhodné vzdělání pro pozici sociálního pedagoga

Ve 4. otázce zjišťujeme, jaké je podle respondentů vhodné minimální vzdělání sociálního pedagoga v alternativní škole. Na grafu si můžeme všimnout, že středoškolské vzdělání s maturitou je dostačující pro 13 % respondentů. 8 % respondentů se jeví vyšší odborné vzdělání jako dostatečné, 23 % vyžaduje vzdělání ukončené magisterských titulem a 56 % respondentů, tedy více než polovina, uvážila jako nejvhodnější minimální vzdělání vysokoškolské ukončené bakalářských titulem.

Otázka č. 5: Jaká by podle Vás měla být délka praxe sociálního pedagoga před nástupem do alternativní školy?

Stanovení statistických hypotéz:

H_0 : Mezi názory respondentů na délku praxe sociálního pedagoga před nástupem do alternativní školy **neexistuje** statisticky významný rozdíl.

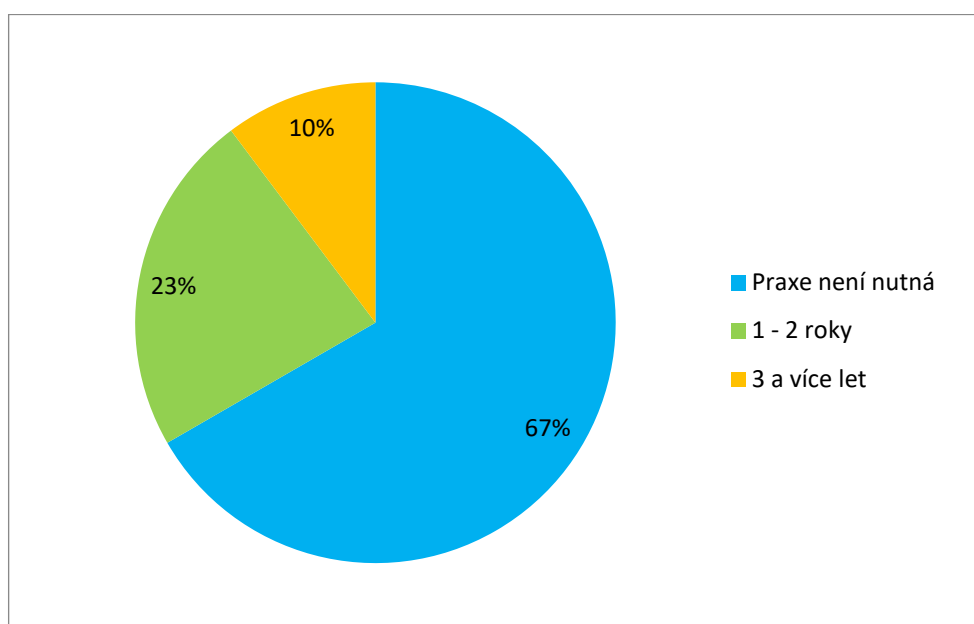
H_A : Mezi názory respondentů na délku praxe sociálního pedagoga před nástupem do alternativní školy **existuje** statisticky významný rozdíl.

	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Praxe není nutná	26	13	13
1 - 2 roky	9	13	1,23
3 a více let	4	13	6,23
Celkem	39	39	20,46

Tabulka 3 Vhodná délka praxe sociálního pedagoga

Porovnání: $\chi^2 = 20,46 > \chi^2_{0,05} (2) = 5,991$

Na základě výše uvedeného vztahu zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, kdy mezi názory respondentů na délku praxe sociálního pedagoga před nástupem do alternativní školy existuje statisticky významný rozdíl. 26 respondentů nepovažuje praxi za důležitou, 9 respondentů se přiklání k 1 – 2 rokům praxe a 4 respondenti považují za důležitou 3 a víceletou praxi v oboru.



Graf 5 Vhodná délka praxe sociálního pedagoga

5. otázka ukazuje, jaká je podle respondentů vhodná délka praxe sociálního pedagoga před nástupem do alternativní školy. Až pro 67 % respondentů není předchozí praxe v oboru nikterak nutná. 23 % respondentů považuje vhodnou délku praxe v rozmezí 1 – 2 let. Zbýlých 10 % respondentů se domnívá, že vhodná délka praxe je 3 a více let.

Otázka č. 6: Na škále posud'te, jaké dovednosti a schopnosti jsou pro práci sociálního pedagoga důležité:

(1 = velmi důležité, 2 = spíše důležité, 3 = důležité, 4 = spíše nedůležité, 5 = nedůležité)

	1	2	3	4	5
Asertivita	21	13	4	1	0
Empatie	36	3	0	0	0
Fyzická zdatnost	3	8	9	11	8
Komunikační schopnosti	33	6	0	0	0
Kreativita	16	15	6	2	0
Otevřenost	23	13	3	0	0
Počítačové znalosti	0	10	21	6	2
Práce v týmu	25	10	4	0	0
Psychická odolnost	33	6	0	0	0
Samostatnost	26	11	2	0	0
Tolerance	31	6	2	0	0
Vedení administrativy	1	14	14	8	2
Zdravotnický kurz	5	7	10	12	5
Znalost legislativy	6	11	16	5	1
Zodpovědnost	35	4	0	0	0

Tabulka 4 Důležitost schopností a dovedností sociálního pedagoga

Cílem otázky č. 6 bylo zjistit, jaké schopnosti a dovednosti by měl, podle respondentů, sociální pedagog pro činnost v alternativní škole splňovat. Výběr položek se odvíjel od našeho názoru na to, které schopnosti a dovednosti považujeme za důležité. Respondenti u jednotlivých položek na škále od 1 do 5 značili, zda danou schopnost či dovednost vnímají jako velmi důležitou, spíše důležitou, důležitou, spíše nedůležitou nebo nedůležitou. Na základě odpovědí jsme z každé položky vypočetli průměr a podle pořadí seřadili do tabulky uvedené níže.

Pro větší orientaci přikládáme k otázce č. 6 výpočet a vzestupné seřazení průměru.

	Průměr
Empatie	1,08
Zodpovědnost	1,10
Komunikační schopnosti	1,15
Psychická odolnost	1,15
Tolerance	1,26
Samostatnost	1,38
Práce v týmu	1,46
Otevřenost	1,49
Asertivita	1,62
Kreativita	1,85
Znalost legislativy	2,59
Vedení administrativy	2,90
Počítačové znalosti	3,00
Zdravotnický kurz	3,13
Fyzická zdatnost	3,33

Tabulka 5 Pořadí průměru položek

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že se respondentům jeví empatie jako nejdůležitější vlastnost. Těsně za ní je uvedena zodpovědnost a komunikační schopnosti. Neméně důležité vlastnosti jsou podle respondentů také psychická odolnost, tolerance, samostatnost, práce v týmu a otevřenost. Můžeme si tedy všimnout, že pro práci sociálního pedagoga je velmi důležitá jak samostatná práce, tak společná práce. Vlastnosti jako asertivita či kreativita byly taktéž označeny jako spíše důležité. Znalost legislativy či vedení administrativy se respondentům jeví jako důležité až spíše nedůležité. Jako nejméně důležité respondenti uvedli počítačové znalosti, fyzickou zdatnost a zdravotnický kurz.

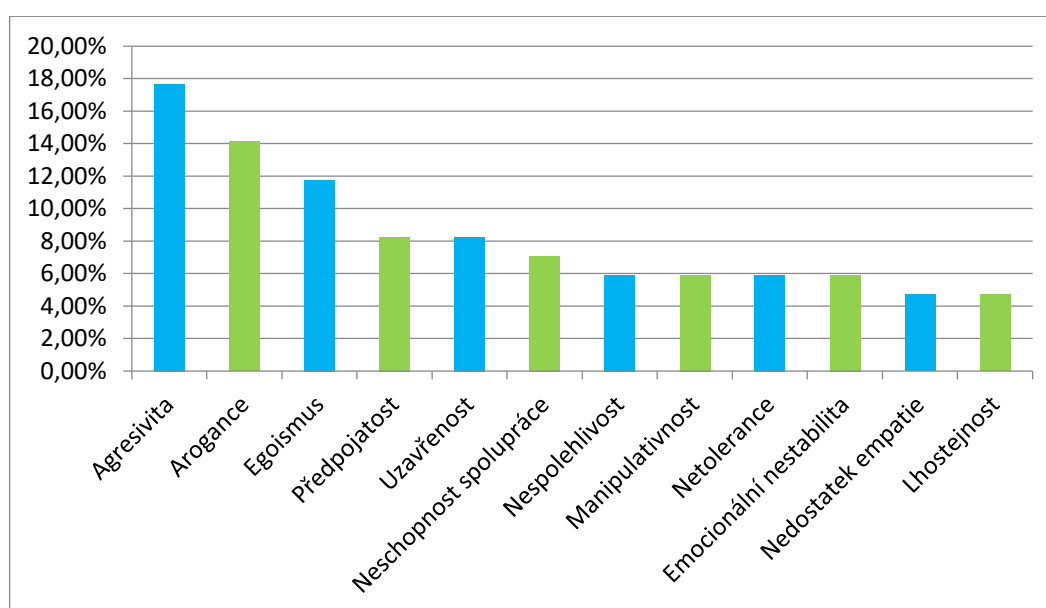
Otázka č. 7: Jmenujte prosím 3 osobní vlastnosti, které jsou naprosto NEVHODNÉ pro práci sociálního pedagoga v alternativní škole:

Škála	Pozorovaná četnost	Relativní četnost
Agresivita	15	17,65%
Arogance	12	14,12%
Egoismus	10	11,76%
Předpojatost	7	8,24%
Uzavřenost	7	8,24%
Neschopnost spolupráce	6	7,06%
Nespolehlivost	5	5,88%
Manipulativnost	5	5,88%
Netolerance	5	5,88%
Emocionální nestabilita	5	5,88%
Nedostatek empatie	4	4,71%
Lhostejnost	4	4,71%

Tabulka 6 Nevhodné osobní vlastnosti sociálního pedagoga

Otázka č. 7 byla otevřená a zkoumala, které vlastnosti jsou pro práci sociálního pedagoga v alternativní škole nevhodné. Respondenti mohli uvést až 3 druhy vlastností. Nejpopulárnější nevhodnou vlastností se stala agresivita, kterou uvedlo 15 respondentů, těsně za ní stojí arogance s počtem 12 respondentů a egoismus s počtem 10 odpovědí. Velmi nevhodnou vlastností se stala předpojatost či uzavřenost, a to pro 7 dotazovaných. 6 respondentů uvedlo neschopnost spolupráce. Nespolehlivost, manipulativnost a netoleranci zmínilo 5 respondentů. 4 odpovědi směřovaly k nedostatku empatie a lhostejnosti.

Pro lepší znázornění jsme k otázce č. 7 vytvořili graf vycházející z předchozí tabulky.



Graf 6 Relativní četnost nevhodných osobních vlastností

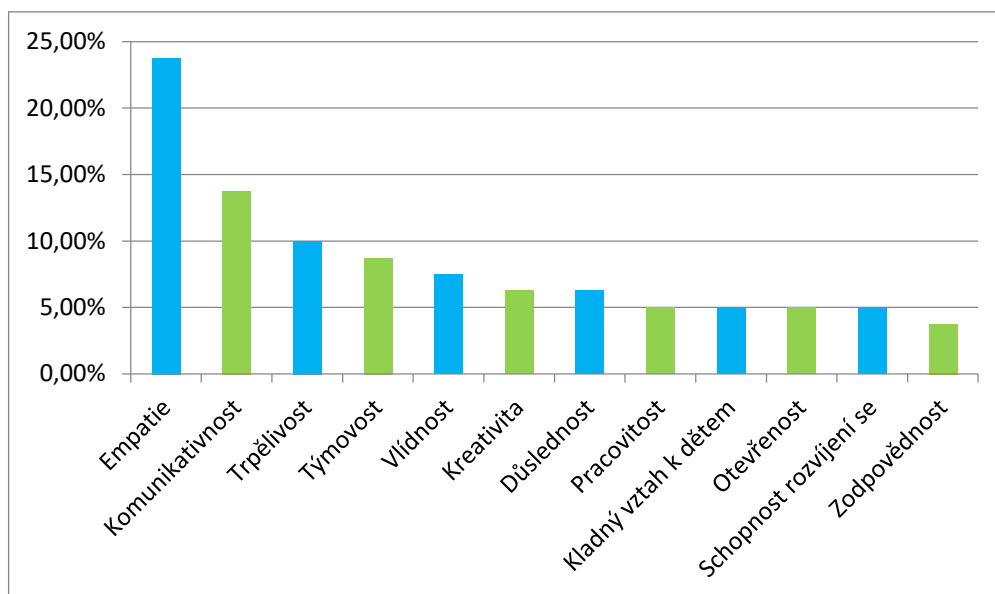
Otázka č. 8: Jmenujte prosím 3 osobní vlastnosti, které jsou naprosto **VHODNÉ** pro práci sociálního pedagoga v alternativní škole:

Škála	Pozorovaná četnost	Relativní četnost
Empatie	19	23,75%
Komunikativnost	11	13,75%
Trpělivost	8	10,00%
Týmovost	7	8,75%
Vlídnost	6	7,50%
Kreativita	5	6,25%
Důslednost	5	6,25%
Pracovitost	4	5,00%
Kladný vztah k dětem	4	5,00%
Otevřenost	4	5,00%
Schopnost rozvíjení se	4	5,00%
Zodpovědnost	3	3,75%

Tabulka 7 Vhodné osobní vlastnosti sociálního pedagoga

Otázka č. 8 je naopak zaměřená na vlastnosti, které jsou pro práci sociálního pedagoga v alternativní škole vhodné. Respondenti i u této otázky měli možnost uvést až tři možné vlastnosti. 19 respondentů uvedlo, že za naprosto vhodnou vlastnost považují empatii. Komunikativnost získala 11 odpovědí a kousek za ní stojí odpověď trpělivost s počtem 8 responzí. Dle respondentů hraje důležitou roli ve vlastnostech sociálního pedagoga týmovost (7) i vlídnost (5). 5 respondentů se shodlo, že do vhodných vlastností lze zařadit i kreativitu či důslednosti při své práci. Pracovitost, kladný vztah k dětem, otevřenost či schopnost rozvíjení se stejným počtem uvedli ve svých domněnkách 4 respondenti. Tři odpovědi se týkaly neméně důležité zodpovědnosti.

Pro lepší znázornění jsme k otázce č. 8 vytvořili graf vycházející z předchozí tabulky.



Graf 7 Relativní četnost vhodných osobních vlastností

Otázka č. 9: Činnost sociálního pedagoga v alternativní škole lze orientovat:

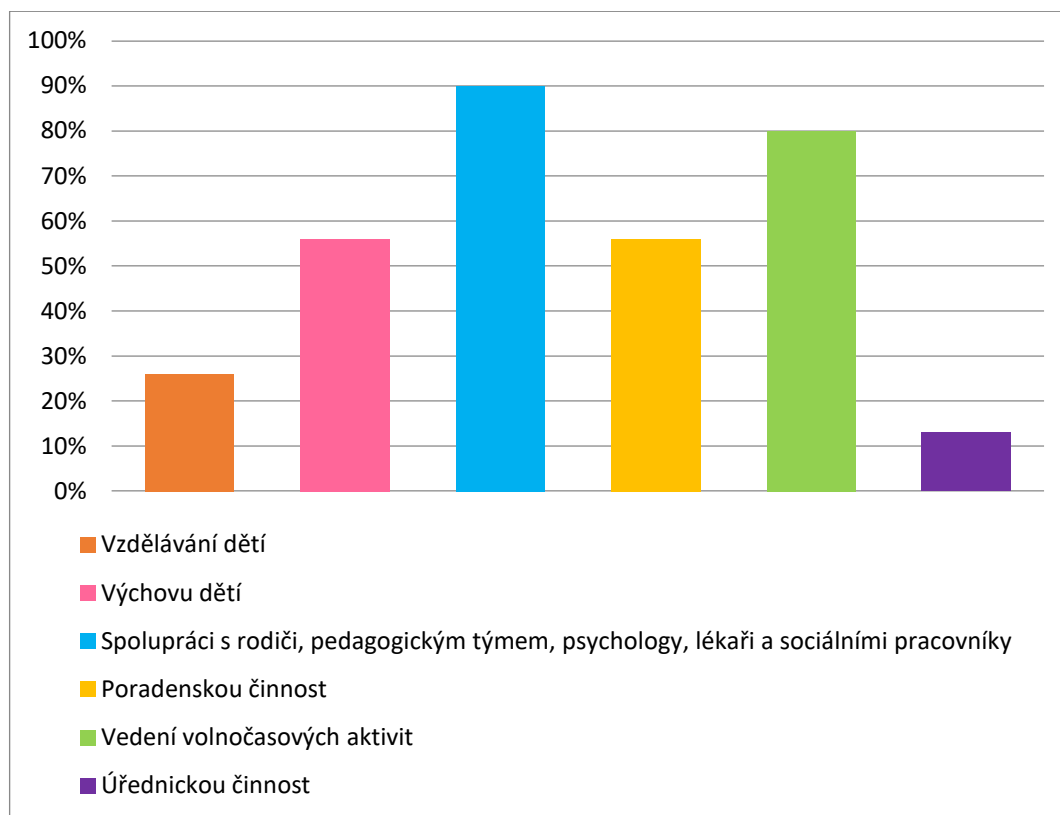
(Vyberte jednu nebo více odpovědí.)

	Responze	Podíl
Vzdělávání dětí	10	26%
Výchovu dětí	22	56%
Spolupráci s rodiči, pedagogickým týmem, psychology, lékaři a sociálními pracovníky	35	90%
Poradenskou činnost	22	56%
Vedení volnočasových aktivit	31	80%
Úřednickou činnost	5	13%

Tabulka 8 Orientace činností sociálního pedagoga

Otázka č. 9 si vzala za cíl zjistit, jakým směrem lze orientovat činnost sociálního pedagoga v alternativní škole. Respondenti dle svého uvážení volili jednu či více odpovědí z nabízených 6 možností. Většina tázaných (90 %) by činnosti sociálního pedagoga v alternativní škole orientovala směrem ke spolupráci s rodiči, pedagogickým týmem, psychology, lékaři, sociálními pracovníky. Vedení volnočasových aktivit stojí velmi těsně za spoluprací – 31 responzí. Podle 22 tázaných by se sociální pedagog mohl podílet na poradenské činnosti a výchově dětí. O něco méně respondentů (10) pak hlasovalo pro vzdělávání dětí. Nejméně respondentů by směřovalo činnost k úřednické činnosti (13 %).

Pro snadnější přehlednost jsme k tabulce z otázky č. 9 sestavili procentuální graf činností sociálního pedagoga.



Graf 8 Orientace činností sociálního pedagoga

Otázka č. 10: Jaké kompetence by měly být svěřeny sociálnímu pedagogovi?

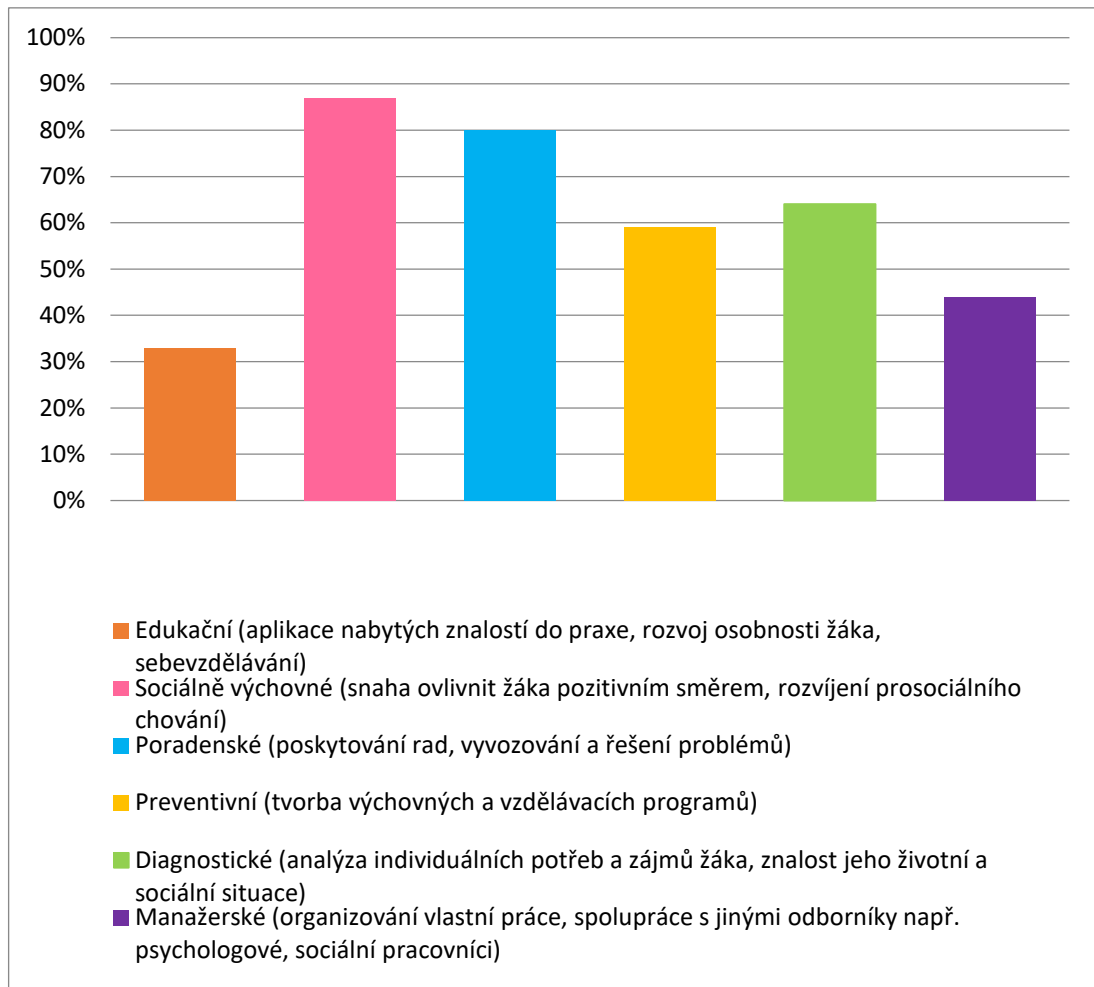
(Vyberte jednu nebo více odpovědí.)

	Responze	Podíl
Edukační (aplikace nabytých znalostí do praxe, rozvoj osobnosti žáka, sebevzdělávání)	13	33%
Sociálně výchovné (snaha ovlivnit žáka pozitivním směrem, rozvíjení prosociálního chování)	34	87%
Poradenské (poskytování rad, vyvozování a řešení problémů)	31	80%
Preventivní (tvorba výchovných a vzdělávacích programů)	23	59%
Diagnostické (analýza individuálních potřeb a zájmů žáka, znalost jeho životní a sociální situace)	25	64%
Manažerské (organizování vlastní práce, spolupráce s jinými odborníky např. psychologové, sociální pracovníci)	17	44%

Tabulka 9 Kompetence sociálního pedagoga

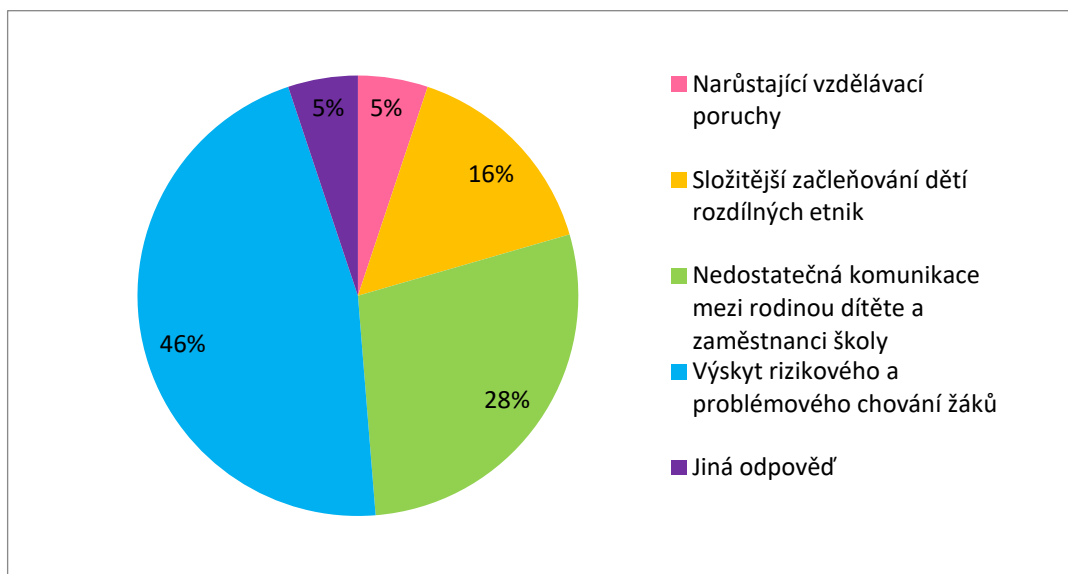
U otázky č. 10 zkoumáme názory respondentů na to, jaké kompetence by měly být svěřeny sociálnímu pedagogovi v alternativní škole. Mezi 6 možnostmi si respondenti mohli zvolit jednu nebo více odpovědí. Valná většina o počtu 34 respondentů, tedy 87 %, uvedla sociálně výchovnou kompetenci. Za druhou nejčastější kompetenci byla zvolena poradenská kompetence s 31 hlasy. Podobný podíl 64 % a 59 % získaly diagnostická a preventivní kompetence. Kompetence manažerské by sociálnímu pedagogovi přidělilo 17 tázaných (44 %). Nejméně volenou kompetencí se stala edukační kompetence, kterou vybralo 13 respondentů, tedy 33 %.

Pro snadnější přehlednost jsme k tabulce z otázky č. 10 sestavili procentuální graf kompetencí sociálního pedagoga.



Graf 9 Kompetence sociálního pedagoga

Otázka č. 11: Jaký by mohl být hlavní důvod pro zavedení pozice sociálního pedagoga?



Graf 10 Důvod pro zavedení pozice sociálního pedagoga

Otázka č. 11 zjišťuje, jaký by podle respondentů mohl být důvod pro zavedení pozice sociálního pedagoga. V dotazníku měli respondenti na výběr ze 4 předepsaných odpovědí a jedné vlastní. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že největší počet respondentů (46 %) uvedl pro zavedení pozice důvod výskytu rizikového a problémového chování žáků. 28 % dotazovaných se přiklání k odpovědi nedostatečná komunikace mezi rodinou dítěte a zaměstnanci školy. Složitější začleňování dětí rozdílných etnik je důvodem pro zavedení pozice sociálního pedagoga pro 16 % respondentů. Pouhých 5 % uvádí jako důvod narůstající vzdělávací poruchy. Dva respondenti zvolili vlastní odpověď, kde uvedli jako důvod pro zavedení pozice „řešení konfliktů“ a „současnou dobu“. Co přesněji tím mysleli, se můžeme jen domnívat.

Otázka č. 12: Působení sociálního pedagoga v alternativní škole je podle Vás:

	1	2	3	4	5	
Užitečné	9 (23%)	16 (41%)	13 (33%)	1 (3%)	0 (0%)	Neužitečné

Tabulka 10 Názor respondentů na užitečnost sociálního pedagoga

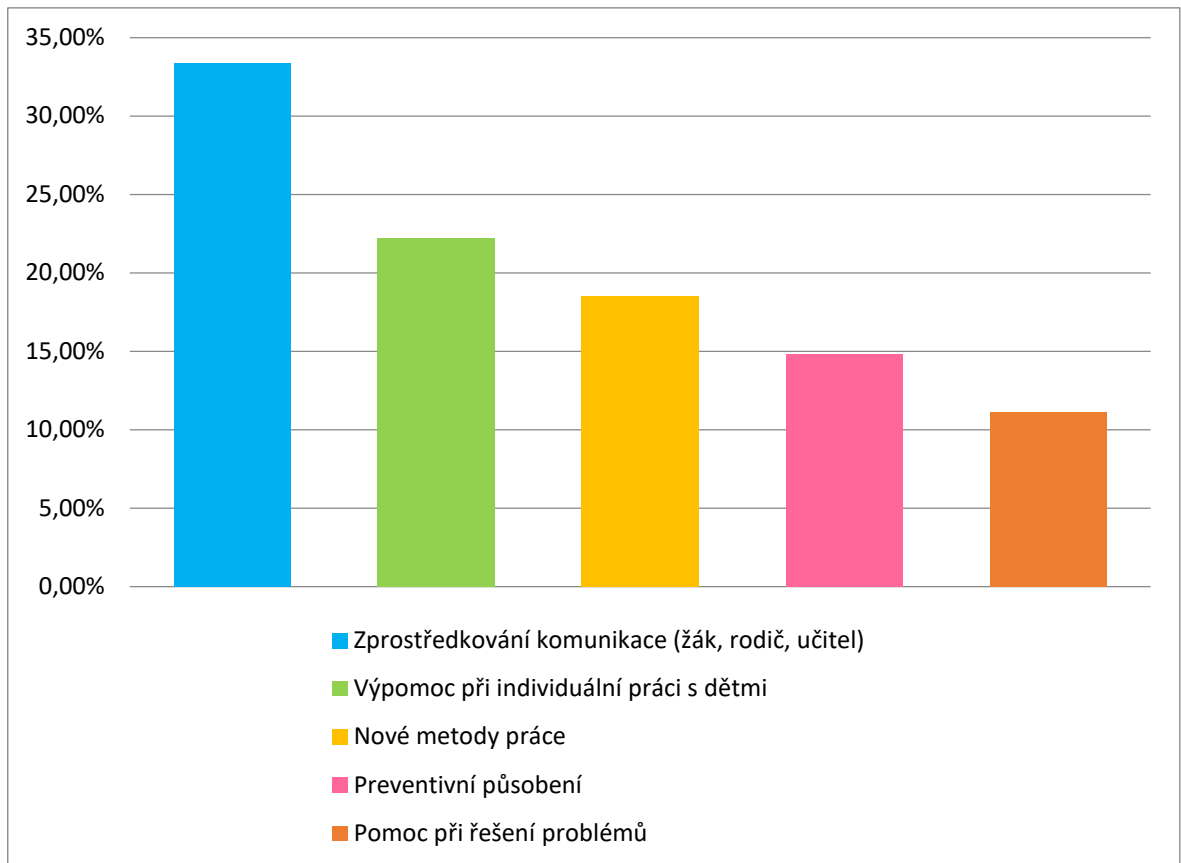
V otázce č. 12 se měli respondenti vyjádřit, do jaké míry je dle jejich názoru působení sociálního pedagoga na alternativní škole užitečné. Pro takovýto typ dat jsme zvolili sběr pomocí číselné škály od jedné do pěti, přičemž 1 = naprosto užitečné a 5 = naprosto neužitečné. Při bližším pozorování zjistíme, že 9 respondentů vyjádřilo svůj názor, na stupnici od jedné do pěti, číslem 1 a 16 dotazovaných, čemuž odpovídá 41 % všech respondentů, číslem 2. 33 % respondentů zvolilo cestu zlatého středu, tudíž vyjádřilo svůj názor neutrálním číslem 3. Dané číslo znamená, že těchto 13 respondentů se nedokázalo přiklonit ani k jedné ze dvou variant, tedy zda je působení sociálního pedagoga na alternativní škole užitečné či nikoliv. Zbylé 3 %, což v našem případě odpovídá pouze jedné odpovědi, se přiklání k variantě neužitečnosti sociálního pedagoga na alternativních školách. Pro vyjádření svého názoru zvolil tento respondent na stupnici jedna až pět číslo 4. Variantu číslo 5 nezvolil ani jeden z respondentů.

Otázka č. 13: Uved'te, čím může být činnost sociálního pedagoga v alternativní škole přínosná:

Přínos	Pozorovaná četnost	Relativní četnost
Zprostředkování komunikace (žák, rodič, učitel)	9	33,33%
Výpomoc při individuální práci s dětmi	6	22,22%
Nové metody práce	5	18,52%
Preventivní působení	4	14,81%
Pomoc při řešení problémů	3	11,11%

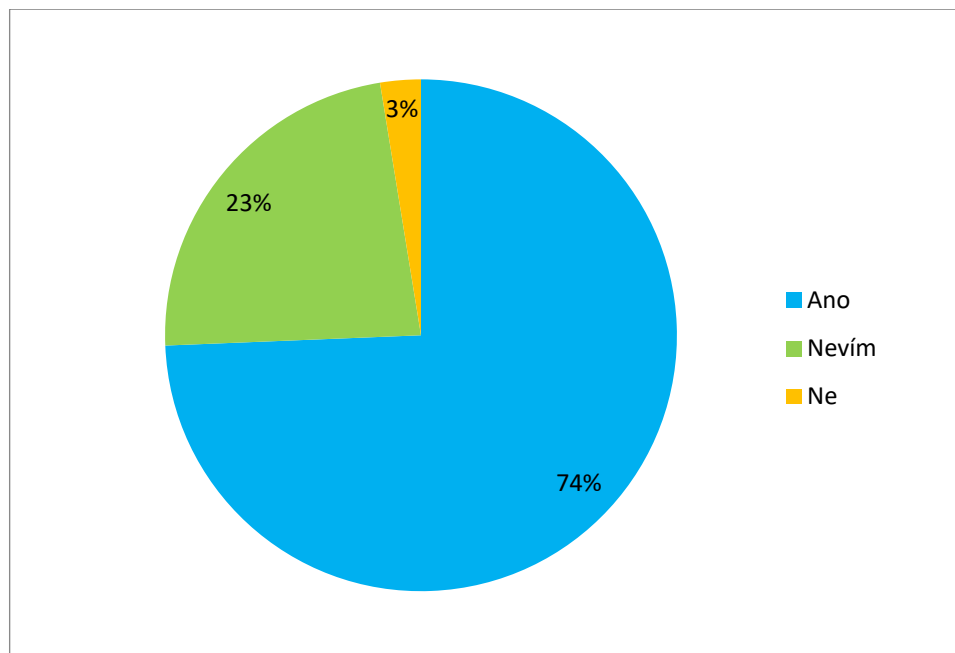
Tabulka 11 Přínos sociálního pedagoga

Otázka č. 13 byla otevřená, tudíž respondenti dostali prostor pro osobní vyjádření k uvedené otázce. 4 respondenti se vůbec nevyjádřili nebo odpověděli pouze slovy „nevím“, taktéž některé odpovědi byly dosti nejasné. Nakonec jsme vytvořili pět okruhů odpovědí, které se současně shodovaly u více respondentů. Nejčastějším názorem na přínos práce sociálního pedagoga v alternativní škole dotazovaní uváděli zprostředkování komunikace mezi žáky, jejich rodinami a školou. Jinými slovy lze říci, že si daní respondenti uvědomují mezeru mezi kontakty s jednotlivými subjekty a právě díky činnosti sociálního pedagoga by mohla být tato mezera zacelena. Pro 6 respondentů by sociální pedagog mohl vypomáhat při individuální práci s dětmi. Tázání uváděli příklady na začleňování dětí do kolektivu a orientaci na žáky se specifickými vzdělávacími či výchovnými potřebami. Nové metody práce s dětmi či podporu společné práce s pedagogy považuje 5 respondentů za přínosné. Dle 4 respondentů by mohl sociální pedagog působit spíše preventivně, například při zamezování sociálně patogenních jevů. Neméně výhodnou činností se dle ředitelů škol může stát pomoc při řešení problémů či konfliktů na půdě školy.



Graf 11 Relativní četnost přínosu sociálního pedagoga

Otázka č. 14: Má podle Vás sociální pedagog uplatnění v alternativním školství?



Graf 12 Uplatnění sociálního pedagoga

Otázka č. 14 se zabývala názorem respondentů, zda má sociální pedagog uplatnění v alternativním školství či nikoliv. Jak lze vyčíst z grafu, výsledek dopadl jednoznačně. Většina, což je v tomto případě 74 % dotazovaných, vyjádřila svůj souhlas, tedy se přiklonila k názoru, že v alternativním školství najde sociální pedagog uplatnění. Kdybychom se vrátili zpět k otázce č. 3, dozvíme se, na jakých pozicích jsou prozatím sociální pedagogové uplatnění. Téměř čtvrtina nedokázala svůj názor vyjádřit a rozhodla se tak pro odpověď neví. Dle 3 % respondentů je sociální pedagog v alternativním školství neuplatnitelný.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním výzkumným cílem bakalářské práce bylo zjistit názory ředitelů vybraných alternativních škol na uplatnění sociálního pedagoga právě v alternativní škole. Výzkumné šetření bylo prováděno pomocí vytvořeného online dotazníku, na základě kterého následně zodpovídáme dílčí výzkumné otázky, jež jsme uvedli na začátku empirické části bakalářské práce.

1. Jaké je možné uplatnění sociálního pedagoga v alternativních školách?

Kvůli stálému legislativnímu neukotvení není v současné době možno ve školách zaměstnávat absolventa sociální pedagogiky jako svébytné profese. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, je zde zatím alespoň možnost uplatnit tyto absolventy na pozicích vychovatelů, asistentů pedagoga či pedagogů volného času. Bohužel na daných pozicích často nedochází k příslušnému docenění pracovníků s tímto vzděláním, jelikož zmíněné profese nevyžadují tak vysoké nároky na vzdělání jedince. Dle výzkumu se nám toto tvrzení potvrdilo v otázce č. 3. Domníváme se, že uvedené téměř 2/3 ředitelů škol nezaměstnává absolventa oboru sociální pedagogika ve svém zařízení, právě z důvodu absence legislativního ukotvení jako svébytné profese. Část respondentů, jež absolventa sociální pedagogiky zaměstnává, uvedla právě již jmenované zavedené pozice. Nejčastěji byla přiřazována pozice asistenta pedagoga, na jehož vykonávání činnosti mnohdy stačí absolvovat speciální kurz. Za povšimnutí stojí i fakt, že někteří ředitelé škol jsou sami absolventy oboru sociální pedagogika, avšak nelze vyloučit vícero absolvovaných oborů těchto ředitelů. Z většiny odpovědí na otázku č. 4 vyplývá, že řídicí pracovníci preferují ve svém týmu odborníka s vysokoškolským vzděláním ukončeným bakalářským titulem. V následující otázce zjišťujeme, že ředitelé nepovažují předešlou praxi, před nástupem do alternativní školy, za důležitou. Takový postoj se pak stává velkou výhodou pro čerstvé absolventy, kteří obecně hůře shánějí práci v oboru. Velmi pozitivně hodnotíme výsledky poslední dotazníkové otázky, kde se přímo ptáme, zda má sociální pedagog v alternativní škole uplatnění. Zde pozorujeme uvědomování si řídicích pracovníků důležitosti takové pozice, jelikož tři čtvrtiny respondentů souhlasí s uplatněním sociálního pedagoga na půdě alternativní školy. Ač čtvrtina uvedla odpověď nevim, přisuzujeme to spíše neúplné znalosti a vymezení kompetencí a činností sociálního pedagoga. Souhrnně lze říci, že pozice sociálního pedagoga by si zajisté svébytné místo zasloužila.

2. Jaké jsou potřebné kompetence pro výkon sociálního pedagoga v alternativním školství?

Z výzkumu vyplynulo, že praxe v oboru dle ředitelů škol není vyžadována, avšak tato mezera by měla být vyplněna alespoň jistými vlastnostmi či dovednostmi pracovníka, které jsou považovány za velmi důležité, především při práci a jednání s lidmi, zvláště pak s dětmi. Podobně ve své publikace zmiňuje i Thomson (2007 str. 59) neúplnou objektivitu při zaměřování se pouze na zkušenosti. Odborná literatura hovoří o vysokých nárocích jak na dovednosti, tak na osobní vlastnosti takových odborníků. Celkovým charakterem zájemce o pozici sociálního pedagoga se zabývaly otázky č. 6,7 a 8. Nejvíce uváděnou a vyžadovanou vlastností se stala schopnost vcítění se do druhé osoby. Hovoříme o empatii, jež je bezpochyby nepostradatelná v sociálně výchovné sféře. Řídící pracovníci považují za velmi důležité také dobré komunikační schopnost, které se pojí s asertivním jednáním. Práce s klienty všech věkových kategorií obnáší mnohá řešení a vypořádávání se s nepříjemnými až krizovými situacemi, kdy je tedy na místě psychická odolnost a stabilita pracovníka. Dále dle odpovědí můžeme poukázat na důležitost jak samostatnosti a vlastní iniciativy zaměstnance, tak na kolegiální a schopnost pracovat v týmu. Souvisí to také s pracovitostí a chutí rozvíjet své kvality. Mezi další vhodné vlastnosti respondenti řadí toleranci, vlídnost, otevřenost či zodpovědnost. Nejméně důležitými dovednostmi pro práci sociálního pedagoga, se staly fyzická zdatnost, zdravotnický kurz a počítačové znalosti také zaujímají spodní příčky. Znalost legislativy či vedení administrativy není vyžadována, ovšem tato schopnost je ceněna. Z otázky č. 7 vyplývají postřehy na naprosto nevhodné vlastnosti, kterými jsou například agresivita, arogance, egoismus či předpojatost. Uzavřený, nespolehlivý či manipulativní člověk taktéž nemá dle respondentů co dělat v rezortu školství.

Všem námi uvedeným kompetencím udělují respondenti značnou míru důležitosti. Odborná literatura vymezuje kompetence sociálního pedagoga především se zaměřením na prevenci, avšak dle našeho výzkumu účastníci nejčastěji uváděli sociálně výchovnou kompetenci jako nejdůležitější. Druhou nejvíce opakovanou se stala kompetence poradenská. Dále pak kompetence diagnostická a preventivní. Nejméně byly uváděny manažerské a edukační kompetence. Z toho vyplývá, že působení sociálního pedagoga v alternativní škole by se dle výzkumu orientovalo především na individuální práci s žákem, vyhledávání příčin a řešení problémů či rozvíjení prosociálního chování žáků.

3. K jaké oblasti problémů by mohla činnost sociálního pedagoga v alternativním školství směřovat?

K vyhodnocení orientace činností sociálního pedagoga v alternativní škole sloužily respondentům otázky 9 a 11. Z výsledků jasně vyplývá, že si řídicí pracovníci uvědomují důležitost působení sociálního pedagoga především v oblasti spolupráce s rodiči, pedagogickým týmem a dalšími odborníky. Jak již vyplynulo z teoretických poznatků, jedná se o jakési zprostředkování a propojení komunikace mezi všemi stranami, jelikož často není v silách pedagogů, aby zastávali veškeré sociálně výchovné funkce sami. Taktéž by si tuto roli dokázali představit jako vedoucího volnočasových aktivit pro žáky. Oblast činností dle respondentů taktéž lze přikládat výchovnému působení na žáky, zejména při poradenské činnosti. Ne tak vysokou váhu důležitosti respondenti přiřadili vzdělávání dětí či úřednickým povinnostem. Možné vysvětlení toho faktu spočívá v tom, že vzděláváním jsou obvykle pověřeni pedagogičtí pracovníci.

Výzkum prokázal, k jaké oblasti vyskytujících se problémům by mohla směřovat působnost sociálního pedagoga v alternativní škole. Respondenti se nejčastěji přikláněli k řešení vyskytujícího se rizikového a problémového chování žáků, jež může být do značné míry ovlivněno klimatem rodinného prostředí dítěte a nedostačujícími výchovnými podmínkami pro budování prosociálního chování jedince. Práce sociálního pedagoga by se taktéž mohla věnovat dětem rozdílných etnik či kultur, jejichž začlenění do českého prostředí se mnohdy může jevit jako náročné. Vzdělávacími poruchami se zabývají spíše speciální pedagogové, zřejmě proto jim řídicí pracovníci nepřisuzovali příliš velkou váhu významnosti. Souhrnem lze konstatovat, že činnost sociálního pedagoga v alternativní škole by bylo nevhodnější směřovat k podchycení všestranné komunikace a řešení problémových situací, jež vyplývají z jednání žáků.

4. Jaký by byl přínos sociálního pedagoga v alternativním školství?

Pozitivním zjištěním z celého výsledku výzkumu se stává fakt, že žádný z respondentů nevnímá působení sociálního pedagoga na školách jako neúčinné či zbytečné, ačkoliv většina škol zatím takovou pozici nenabízí. Přestože nelze brát pozici jako nenahraditelnou či nezastupitelnou, drtivá většina respondentů by takové doplnění pedagogického týmu jistě uvítala. Část dotazovaných vyhodnocuje profesi sociálního pedagoga v alternativní škole jako velmi užitečnou, ovšem naprostá většina se přiklání k názoru, že by pozice mohla být užitečná, avšak v mnoha případech stále není zcela uchopitelná.

Subjektivní názor na přínos působení sociálního pedagoga respondenti vyjadřovali v otázce č. 13. Někteří z respondentů nebyli schopni svůj osobní pohled na věc vyjádřit. Jiní své poznatky vyjádřili hned několika způsoby, které úzce souvisejí s výsledky z předchozích otázek. Mnozí vnímají sociálního pedagoga především jako tzv. komunikační spojku, což se nám potvrdilo již několikrát. Tento přínos je tedy zcela nevyvratitelný a dle výsledků ze strany ředitelů škol velmi vyhledávaný. Velká část respondentů by uvítala pomoc sociálního pedagoga při individuální práci s dětmi. S tím dále souvisejí často udávané nové metody práce, orientované jak směrem k dětem, tak ke spolupráci pedagogického i nepedagogického týmu. Sociální pedagog může přispět novými poznatky či zkušenostmi z oboru, a tím doplnit pracovní tým. Podle ředitelů škol by činnost sociálního pedagoga mohla být taktéž přínosem v oblasti preventivního působení či podílení se na řešení sociálně výchovných problémů žáků.

7.1 Doporučení pro praxi

Na závěr empirické části bakalářské práce jsme vyhotovili profesiogram sociálního pedagoga v alternativní škole jako ukázkou doporučení pro praktické využití této profese. Interpretace získaných dat v podobě profesiogramu by mohla dopomoci k pochopení a uchopení profese. Zpracování vyplývá přímo z názorů ředitelů škol na uplatnění sociálního pedagoga, tudíž může následně sloužit jako vzor pro další pracovníky v rezortu školství, jež si rozšiřují obzory či pro sociální pedagogy, kteří by o takovou pozici jevili zájem.

PROFESIOGRAM SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V ALTERNATIVNÍ ŠKOLE	
Údaje o pracovním místě	
Název pracovní pozice	sociální pedagog
Místo výkonu práce	alternativní škola
Pracovní úvazek	1,00
Náročnost pracovní činnosti	převládá psychická náročnost práce
Cílová skupina	žáci zákonní zástupní pedagogičtí pracovníci další odborníci

Náplň pracovní činnosti	vyhledávání ohrožených dětí individuální práce s dětmi sociálně výchovné poradenství pro žáky a jejich zákonné zástupce začleňování znevýhodněných žáků tvorba volnočasových programů preventivní působení spolupráce s pedagogickými pracovníky spolupráce s odborníky a úřady
Údaje o požadavcích na pracovníka	
Odborná způsobilost	vysokoškolské vzdělání Bc. vysokoškolské vzdělání Mgr. praxe v oboru není nutná
Specifické požadavky	psychická odolnost asertivní jednání komunikační schopnosti znalost legislativy
Profesní kompetence	sociálně výchovné poradenské diagnostické preventivní manažerské – nejsou vyžadovány edukační – nejsou vyžadovány
Osobnostní kompetence	empatie, vstřícnost, ochota, tolerance samostatnost, aktivní přístup schopnost spolupráce zodpovědnost, spolehlivost, důslednost

Tabulka 12 Profesiogram sociálního pedagoga v alternativní škole

Z konečných výsledků výzkumného šetření vyplývá evidentní narůstající potřeba pro zavedení pozice sociálního pedagoga ve školském rezortu. Vytvořený profesiogram jasně definuje osobní předpoklady a požadavky na pracovníka, jež jsou nezbytně nutné k vykonávání sociálně pedagogické činnosti sociálního pedagoga v prostředí školy. V takovém prostředí se psychická odolnost a vyrovnanost jedince jeví jako nepostradatelná. Do náplně práce nově vzniklé pozice školního sociálního pedagoga bychom zařadili především činnosti orientované na žáky školy. Jednalo by se o detekci ohrožených dětí, individuální a taktéž skupinovou práci s dětmi, pomoc při začleňování a péči o žáky odlišných kultur, etnik či sociokulturního prostředí. Směřovat lze k výchovnému působení sociálního pedagoga, stejně tak k vytváření volnočasových aktivit nebo vzdělávacích programů, které mohou dále sloužit jako jistá forma preventivních opatření. Velkým přínosem pro posílení komunikace mezi školou a zákonnými zástupci žáků by se stalo poradenství pro rodiče poskytované sociálním pedagogem. Za neméně důležité bychom považovali propojení společné práce mezi sociálním pedagogem a dalšími pracovníky školy (pedagogové, psychologové, školní speciální pedagogové), jakožto i dalšími odborníky (policie, lékaři, OSPOD). Takové specifické činnosti sociálního pedagoga nemusejí být orientovány pouze v rámci alternativního vzdělávání, nýbrž je lze aplikovat do systému školství celkově.

Doplnění pedagogického týmu o pozici sociálního pedagoga by mělo jistě pozitivní vliv, především díky činnostem, na které mnohdy není vyhrazen dostatečný prostor, a tedy kterým by se pak mohl plně věnovat právě tento pracovník. Docílili bychom značného zkvalitnění sociálně výchovné funkce školy.

ZÁVĚR

Téma bakalářské práce bylo orientováno na problematiku v oblasti zavedení profese sociálního pedagoga do rezortu školství, konkrétně v rámci alternativních škol. Cíl práce byl zaměřen na objasnění názorů řídicích pracovníků vybraných alternativních škol na uplatnění a možný přínos absolventů oboru sociální pedagogika právě v takovém typu škol. Z výsledných dat byl následně vytvořen profesiogram sociálního pedagoga, který jasněji pomáhá vymezit danou pozici v rezortu školství. Výzkumné šetření bylo prováděno pomocí dotazníkového šetření po celé České republice v náhodně vybraných alternativních školách a cíleno především na řídicí pracovníky škol.

První kapitola teoretické části byla koncipována tak, aby nám nastínila důležitost profesiografie, jakožto neodmyslitelné části při vytváření nových pracovních míst, a s nimi spojenými činnostmi a požadavky na pracovníka.

Ve druhé části bakalářské práce jsou vymezeny definice a kompetence sociálního pedagoga, díky kterým se může uplatnit. Dle současného legislativního stavu vyplývá, že se absolventi sociální pedagogiky nejčastěji uplatňují podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, především na pozicích sociálních pracovníků a také dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kde vykonávají činnosti vychovatelů, asistentů pedagoga či pedagogů volného času. Sociální pedagog jakožto svébytná profese není doposud legislativně ukotvena ani zařazena do katalogu prací.

Poslední část teorie pojednávala o stále se vyvíjejících inovacích v prostředí vzdělávání. Pro lepší pochopení rozdílů mezi tradičními a alternativními způsoby výuky bylo vytvořeno přehledné srovnání těchto dvou forem. Pro návaznost na praktickou část bakalářské práce byly na závěr teoretické části jmenovány konkrétní typy alternativních škol.

Provedený výzkum prokázal povědomí řídicích pracovníků alternativních škol o přínosu sociálního pedagoga a důležitosti zavedení pozice ve vzdělávacím zařízení. Ačkoliv mnoho alternativních škol absolventa oboru sociální pedagogika nezaměstnává, nepopírají fakt, že by se profese stala užitečnou. V alternativních školách, ve kterých absolvent sociální pedagogiky působí, se dle platné legislativy uplatňuje především na pozici asistenta pedagoga či vychovatele. Činnosti sociálního pedagoga by se dle respondentů staly nejvíce využívanými v oblasti orientované na sociálně výchovnou funkci, zaměřenou jak na práci se žáky tak s rodiči i dalšími pedagogickými pracovníky. Takto kvalifikovaný odborník by pozitivně působil na celkové klima školy, primárně zprostředkováním společné práce

všech zúčastněných. S novými metodami práce sociálního pedagoga by došlo ke zkvalitnění a rozšíření poradenské činnosti poskytované dětem a jejich rodinám v nepříznivých situacích. Taktéž může z pohledu prevence posilovat správný vývoj a rozvoj osobnosti žáků. Alternativní školy obecně kladou větší důraz na potřeby dětí, proto by si zde svébytná profese sociálního pedagoga zasloužila své místo. Závěrem lze podotknout, že sociálně pedagogická teorie v mnoha případech koresponduje s výslednými fakty výzkumné části bakalářské práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. **Armstrong, Michael. 1999.** *Personální management*. Praha 7 : Grada Publishing, spol. s.r.o., 1999. ISBN 80-7169-614-5.
2. **Armstrong, Michael. 2007.** *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. Praha 7 : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
3. **Asociace lesních MŠ, z. s.** Co je lesní školka. *Asociace lesních MŠ*. [Online] [Citace: 17. Květen 2020.] <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>.
4. **AVSP. 2020.** *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. [Dokument] místo neznámé : Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020. Dostupné z: www.asocped.cz/folders-1305.
5. **Bakošová, Zlatica. 2008.** *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : public promotion, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
6. **Brdek, Miroslav a Vychová, Helena. 2004.** *Evropská vzdělávací politika*. Praha 3 : ASPI Publishing, s.r.o., 2004. ISBN 80-86395-96-0.
7. **ČESKO. 2019.** *Nářízení vlády 352/2019 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě a nařízení vlády č. 302/2014 Sb., o katalogu správních činností*. 2019. Dostupné z: www.mpsv.cz/documents/20142/372793/Narizeni+vlady+c.+352_2019+Sb..pdf/097ebfdc-17a0-6dfd-29e9-5db1a239e020.
8. **ČESKO. 2010.** *Nářízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě*. 2010. Dostupné z: www.mpsv.cz/documents/20142/372793/Narizeni+vlady+c.+222_2010+Sb..pdf/02aab315-a81a-ceab-1914-95065bd0295c.
9. **ČESKO. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách**. Dostupné z: www.mpsv.cz/documents/20142/225517/zakon_108_2006.pdf/1a87d9ef-d1df-33fc-35fa-b98714ceba87.
10. **ČESKO. Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**. Dostupné z: www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=197&r=2014.

11. **ČESKO. 2004.** *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* 2004. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019.
12. **ČESKO. 2004.** *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* Dostupné z: www.mpsv.cz/web/cz/ke-stazeni-1.
13. **Hladík, Jakub. 2014.** Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním. *Sociální pedagogika*. listopad 2014, Sv. 2, 2, str. 132. Dostupné z: www.soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE_Asociace-vzdelavatelu-v-socialni-pedagogice_-Final.pdf.
14. **Chráška, Miroslav. 2016.** *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
15. **International Step by Step Association. 2016.** *Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA: Kompetentní učitel 21. století.* [Dokument] Praha : Step by Step ČR, o.p.s., 2016. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>.
16. **Koubek, Josef. 2007.** *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky.* Praha 3 : Management Press, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7261-168-3.
17. **Kraus, Blahoslav. 2008.** *Základy sociální pedagogiky.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
18. **Krejčová, Věra a Kargerová, Jana. 2003.** *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
19. **Lhotková, Irena, Trojan, Václav a Kitzberger, Jindřich. 2012.** *Kompetence řídicích pracovníků ve školství.* Praha 3 : Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.
20. **Mayerová, Marie a Růžička, Jiří. 2000.** *Moderní personální management.* Jinočany : Nakladatelství H&H Všehradská, s.r.o., 2000. ISBN 80-86022-65-X.
21. **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. 2007.** Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České*

- republiky*. 16. Říjen 2007, Sv. LXIII, 11. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty/2007-11.
22. **Palán, Zdeněk. 2002.** *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. Praha 2 : Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
23. **Procházka, Miroslav. 2012.** *Sociální pedagogika*. Praha 7 : Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
24. **Provazník, Vladimír. 2002.** *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha 7 : Grada Publishing a.s., 2002. ISBN 80-247-0470-6.
25. **Průcha, Jan. 2012.** *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, s.r.o., 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
26. **Průcha, Jan. 2005.** *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7367-047-X.
27. **Průcha, Jan. 2013.** *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
28. **Rýdl, Karel. 2016.** *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice - historie a současnost. Along Clio's Ways: Topical Problems of Modern Historical Science*. 2016, Sv. 1, 1. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/67778/Karel%20Rýdl.pdf?sequence=1>.
29. **Rýdl, Karel. 2003.** *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8.
30. **Rýdl, Karel. 2006.** *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
31. **Skalková, Jarmila. 2007.** *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
32. **SLOVENSKO. 2019.** *Zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*. [Web] 2019. Dostupné z: www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20190901.

33. **SLOVENSKO. 2008.** *Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon).* [Web] 2008. Dostupné z: www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20200425.
34. **SLOVENSKO. 2019.** *Zákon č. 270/2019.* [Web] 2019. Dostupné z: www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/270/20190901.
35. **SLOVENSKO. 2009.** *Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.* [Web] 2009. Dostupné z: www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101.
36. **Stýblo, Jiří. 2003.** *Personální řízení v malých a středních podnicích.* Praha 3 : Management Press, NT Publishing, s.r.o., 2003. ISBN 80-7261-097-X.
37. **Šikýř, Martin. 2014.** *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů.* Praha 7 : Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-5212-9.
38. **Štěpaník, Jaroslav a Kohoutek, Rudolf. 2000.** *Psychologie práce a řízení.* Brno : Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 2000. ISBN 80-214-1552-5.
39. **Thomson, Rosemary. 2007.** *Řízení lidí.* Praha 3 : ASPI, a.s., 2007. ISBN 978-80-7357-267-9.
40. **Vronský, Jiří. 2012.** *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci.* Praha 3 : Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012. ISBN 978-80-7357-747-6.
41. **Wenke, Hans a Röhner, Roel. 2000.** *AŤ ŽIJE ŠKOLA. Daltonská výuka v praxi.* Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6.
42. **Zelina, Miron. 2000.** *Alternatívne školstvo.* Bratislava : Vydavateľstvo IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
AVSP	Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice
č.	číslo
ČR	Česká republika
ISSA	International Step by Step Association
LMŠ	Lesní mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NICM	Národní informační centrum pro mládež
ods.	odstavec
OSPOD	Orgán sociálně – právní ochrany dětí
Sb.	Sbírky
str.	strana
tzv.	takzvaný

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Působnost respondentů na alternativních školách	42
Graf 2 Znalost respondentů pojmu „sociální pedagog“	43
Graf 3 Působení sociálního pedagoga.....	43
Graf 4 Vhodné vzdělání pro pozici sociálního pedagoga	45
Graf 5 Vhodná délka praxe sociálního pedagoga	46
Graf 6 Relativní četnost nevhodných osobních vlastností.....	49
Graf 7 Relativní četnost vhodných osobních vlastností.....	51
Graf 8 Orientace činností sociálního pedagoga	52
Graf 9 Kompetence sociálního pedagoga	54
Graf 10 Důvod pro zavedení pozice sociálního pedagoga	54
Graf 11 Relativní četnost přínosu sociálního pedagoga	57
Graf 12 Uplatnění sociálního pedagoga.....	57

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním	34
Tabulka 2 Vhodné vzdělání pro pozici sociálního pedagoga	44
Tabulka 3 Vhodná délka praxe sociálního pedagoga	46
Tabulka 4 Důležitost schopností a dovedností sociálního pedagoga.....	47
Tabulka 5 Pořadí průměru položek.....	48
Tabulka 6 Nevhodné osobní vlastnosti sociálního pedagoga	49
Tabulka 7 Vhodné osobní vlastnosti sociálního pedagoga.....	50
Tabulka 8 Orientace činností sociálního pedagoga	51
Tabulka 9 Kompetence sociálního pedagoga	53
Tabulka 10 Názor respondentů na užitečnost sociálního pedagoga	55
Tabulka 11 Přínos sociálního pedagoga	56
Tabulka 12 Profesiogram sociálního pedagoga v alternativní škole	63

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Základní struktura profesiogramu	18
Obrázek 2 Specifické kompetence sociálního pedagoga	25

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

Jsem studentkou třetího ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ve své bakalářské práci se zabývám Možnostmi uplatnění sociálního pedagoga v rámci vybraného alternativního vzdělávání, a proto bych Vás touhle cestou ráda požádala o vyplnění mého dotazníku.

Ujišťuji Vás, že zasláný dotazník je zcela anonymní a výsledky budou sloužit pouze k vypracování výzkumné části bakalářské práce.

Předem děkuji za Vaše vyplnění, ochotu a čas.

Kateřina Bednaříková

1. Na které alternativní školy působíte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Montessori
- Waldorfská
- Daltonská
- Začít spolu
- Zdravá škola
- Lesní škola

2. Setkali jste se již s pojmem „sociální pedagog“?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Ano
- Ne

3. Je u Vás zaměstnán absolvent oboru sociální pedagogika?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Nevím
- Ne
- Ano, uveďte na jaké pozici

4. Jaké minimální vzdělání by měl sociální pedagog v alternativní škole splňovat?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Středoškolské s maturitou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské (Bc.)
- Vysokoškolské (Mgr.)

5. Jaká by podle Vás měla být délka praxe sociálního pedagoga před nástupem do alternativní školy?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Praxe není nutná
- 1 – 2 roky
- 3 a více let

6. Na škále posuďte, jaké dovednosti a schopnosti jsou pro práci sociálního pedagoga důležité:

Nápověda k otázce: (1 = velmi důležité, 2 = spíše důležité, 3 = důležité, 4 = spíše důležité, 5 = nedůležité)

	1	2	3	4	5
Empatie					
Asertivita					
Tolerance					
Kreativita					
Psychická odolnost					
Zodpovědnost					
Otevřenost					
Komunikační schopnosti					
Práce v týmu					
Samostatnost					
Počítačové znalosti					

Zdravotnický kurz					
Fyzická zdatnost					
Znalost legislativy					
Vedení administrativy					

7. Jmenujte prosím 3 osobní vlastnosti, které jsou naprosto NEVHODNÉ pro práci sociálního pedagoga v alternativní škole:

-
-
-

8. Jmenujte prosím 3 osobní vlastnosti, které jsou naprosto VHODNÉ pro práci sociálního pedagoga v alternativní škole:

-
-
-

9. Činnost sociálního pedagoga v alternativní škole lze orientovat na:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Vzdělávání dětí
- Výchovu dětí
- Spolupráci s rodiči, pedagogickým týmem, psychology, lékaři a sociálními pracovníky
- Poradenskou činnost
- Vedení volnočasových aktivit
- Úřednickou činnost
- Jiná

10. Jaké kompetence by měly být svěřeny sociálnímu pedagogovi?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Edukační (aplikace nabytých znalostí do praxe, rozvoj osobnosti žáka, sebevzdělávání)
- Sociálně výchovné (snaha ovlivnit žáka pozitivním směrem, rozvíjení prosociálního chování)
- Poradenské (poskytování rad, vyvozování a řešení problémů)
- Preventivní (tvorba výchovných a vzdělávacích programů)
- Diagnostické (analýza individuálních potřeb a zájmů žáka, znalost jeho životní a sociální situace)
- Manažerské (organizování vlastní práce, spolupráce s jinými odborníky např. psychologové, sociální pracovníci)

11. Jaký by mohl být hlavní důvod pro zavedení pozice sociálního pedagoga?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Narůstající vzdělávací poruchy
- Složitější začleňování dětí rozdílných etnik
- Nedostatečná komunikace mezi rodinou dítěte a zaměstnanci školy
- Výskyt rizikového a problémového chování žáků
- Jiná

12. Působení sociálního pedagoga v alternativní škole je podle Vás:

	1	2	3	4	5	
Užitečné						Neužitečné

13. Uveďte prosím, čím může být činnost sociálního pedagoga v alternativní škole přínosná:

.....
.....

14. Má podle Vás sociální pedagog uplatnění v alternativním školství?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Ano
- Nevím
- Ne

Mockrát děkuji za Váš čas!