

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Tereza Matochová

**Úloha sociálního pedagoga v alternativních
mateřských školách v České republice**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: PhDr. Gabriela Šarníková Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Úloha sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách v České republice vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Uherském Ostroh dne 20. dubna 2022

Tereza Matochová

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr Gabriele Šarníkové, PhD. za konzultace, cenné rady a připomínky k diplomové práci. Děkuji také všem zúčastněným participantům, kteří se podíleli na výzkumu a věnovali mi svůj čas.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na uplatnění profese sociálního pedagoga v rámci alternativních mateřských škol v České republice. Teoretická část objasňuje vývoj a vymezení sociální pedagogiky v zahraničí i v České republice, včetně studia oboru sociální pedagogiky a vymezuje profesi sociálního pedagoga a jeho kompetencí. Dále se diplomová práce zabývá alternativním školstvím v České republice se zaměřením na mateřské školy a roli pedagoga v rámci těchto škol. Teoretická část také předkládá možnost uplatnění kompetencí sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách. V rámci empirické části práce je objasněno vnímání profese sociálního pedagoga a jeho uplatnění z pohledu vedoucích pracovníků alternativních mateřských škol.

Klíčová slova: sociální pedagogika, sociální pedagog, alternativní školství, uplatnění

Anotation:

This diploma thesis is focused on the application of the profession of social pedagogue in alternative kindergartens in the Czech republic. The teoretical part clarifies the evolution and definition of social pedagog in abroad and in the Czech republik, including the study possibility and defenies the profession of social pedagogue and his competencies. The thesis also deals with a focus on kindergartens and the role of teachers within these schools. The teoretical part also presents the possibility of applyin the competencies of a social pedagogue in alternative kindergartens. Within the empirical part of the thesis is to clarify the perception of the profession of social pedagogue and application this proffesion from the perspective of leaders of alternative kindergartens.

Keywords: social pedagogy, social pedagogue, alternative education, role of social pedagogue

Obsah

Anotace	4
Úvod	6
1 Sociální pedagogika a profese sociálního pedagoga	7
1.1 Sociální pedagogika v zahraničí	7
1.2 Sociální pedagogika v České republice	12
1.2.1 Vývoj sociální pedagogiky	12
1.2.2 Současná sociální pedagogika	13
Studium sociální pedagogiky	15
1.3 Profese sociálního pedagoga	16
Kompetence sociálního pedagoga	16
2 Alternativní školství v České republice	21
2.1 Alternativní školy a pedagogické koncepce	21
Typy alternativních škol	22
2.2 Materské školy v rámci alternativního školství v České republice	27
2.3 Role pedagoga v alternativním školství	29
2.4 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v alternativním školství	32
3 Empirická část	36
<i>Obrázek 10: Grafické shrnutí kategorie č. 5</i>	51
Závěr	56
Bibliografie	58
Seznam příloh	63

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá uplatněním sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách v České republice. První kapitola teoretické části práce se zaměřuje na vývoj i současnost sociální pedagogiky v Německu, Polsku, Slovensku a dalších zahraničních zemích, ale i situací sociální pedagogiky v České republice, včetně současných možností studia tohoto oboru. Další část se zaměřuje na profesi sociálního pedagoga, představuje jeho kompetence a možnosti uplatnění dle legislativy. Druhá kapitola částečně navazuje na bakalářský projekt s názvem *Zavedení prvků pedagogiky Franze Ketta do programu mateřských center*, který se zaměřoval na alternativní školství, především tedy na Celistvou na smysl zaměřenou pedagogiku Franze Ketta a využití prvků této pedagogiky při výchově a vzdělání dětí ve věku dvou až čtyř let v rámci programu mateřských center. Kapitola objasňuje dostupnost alternativních mateřských škol v České republice se zaměřením se na odlišnou roli pedagoga v reformní pedagogice vůči tradiční škole, což vytváří prostor pro sociálního pedagoga.

Empirická část zkoumá možnost uplatnění sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách z pohledu vedoucích pracovníků. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaké uplatnění má sociální pedagog v reformní pedagogice, dílčí cíle se zaměřují na vnímání profese sociálního pedagoga a možnost uplatnění z pohledu vedoucích pracovníků alternativních mateřských škol. Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu a sběr dat probíhal pomocí nestrukturovaného a následně polostrukturovaného rozhovoru.

1 Sociální pedagogika a profese sociálního pedagoga

I když se sociální pedagogika může jevit jako relativně nový obor, základy pro tuto vědní disciplínu se rýsují již od antických myslitelů. Jako vědecký obor se ale sociální pedagogika vyvíjí od 19. století. Dle Procházky (2012) vzniká v kontextu emancipace pedagogiky i sociologie a nachází své místo jako hraniční disciplína mezi těmito dvěma vědami. Celosvětově však vymezení sociální pedagogiky není jednotné jak z hlediska přístupu, historie a politické situace v rámci jednotlivých zemí, tak i z pohledu jednotlivých osobností, které se sociální pedagogikou zabývají a vnímají ji v užší či širším slova smyslu.

1.1 Sociální pedagogika v zahraničí

Německo

Německo je mnohými autory považováno za kolébkou sociální pedagogiky. Jako první termín *Socialpädagogik* použil v časopise *Pedagogische revue* v roce 1844 Karl W. E. Mager. Tímto pojmem rozuměl opak individualizované výchovy, dle něj má výchova vést k životu ve společnosti. S pojmem sociální pedagogika v té době přichází také Adolf Wilhelm Diesterweg, oproti Magerovi jej ale vnímá jako pomoc všem osobám nacházejících se v nouzi (Sobková a kol., 2016). Ve svém hlavním díle *Rukověť vzdělání pro německé pedagogy* zdůrazňuje, „aby byli žáci vedeni k pravdě a svobodě přirozenou výchovou“ (in Procházka, 2012, s. 39).

Za zakladatele teoretického proudu sociální pedagogiky je považován filozof a pedagog Paul Natorp. Inspiroval se Pestalozzim i Kantem a jeho práce se zaměřovala především na filozofické zdůvodnění sociálních aspektů výchovy. Dle Procházky (2012) Natorp vnímá jako cíl sociální pedagogiky přetváření pudů v socializaci člověka, jedině tak totiž může dojít k ideální jednotě společnosti. Také Klapilová (1999) uvádí jako cíl výchovy dle Natorpa zušlechťování jedince, díky kterému dochází k vytvoření společenské jednoty. Po druhé světové válce rozvíjí sociální pedagogiku Klaus Mollenhauer, který jako cíl této disciplíny vidí v potřebě společenské pomoci (především pro děti a mládež), při socializaci a řešení nepříznivých situací ve společnosti. Sociální pedagogika dle něj přebírá úlohu „morálního stabilizátora“. Bakošová (2008) uvádí, že do sociálně pedagogické činnosti podle Mollenhauera spadá ochrana, opatrovnictví a poradenství. Mezi další stěžejní jména sociální pedagogiky v Německu lze jmenovat Paula Bartha, Hermana Nohla, Paula Bergmanna či Gertrudu Bäumerovou. Za současné představitele sociální pedagogiky lze jmenovat například Hanse Thierche, nebo Franze Hamburgera. Současná sociální pedagogika v Německu se

zaměřuje na aktuální problémy ve společnosti (např. práce s rodinou, s cizinci či dynamikou ve vrstevnické skupině), někteří autoři, jako např. Heinrich Kronenene nebo Carsten Müller, se vrací k historii sociální pedagogiky a osobnostem rozvíjejících tuto vědní disciplínu. Sociální pedagogika v Německu je silně spjatá se sociální prací, sociální pedagog zde tedy najde uplatnění jak v oblasti sociální, tak v oblasti pedagogické. (Procházka, 2012). V oblasti školství je zpracován systém sociálně pedagogické práce, v rámci které se sociální pedagog zaměřuje především na prevenci, spolupráci a poradenství pro rodiče i učitele, supervizi či integraci dětí s různým typem odlišností nebo postižením. W. Noack zdůrazňuje jako pole působnosti pro sociální pedagogiku volný čas a zážitkovou pedagogiku (Sobková a kol., 2015).

Polsko

Také v Polsku má sociální pedagogika dlouholetou tradici a širokou škálu uplatnění. O rozvoj sociální pedagogiky se zde zasloužila především Helena Radlińska. Její práce byla ovlivněna Paulem Natorpem i jinými německými mysliteli. Radlińska (in: Bakošová, 2008) se zaměřovala především na vliv prostředí ve výchově, pedagogizaci prostředí za účelem efektivnější výchovy, osvětovou činnosti s cílem zmírnit zaostalost Polska s ohledem na jiné země a stála také u zrodu výzkumu v oblasti sociální pedagogiky v Polsku.

Po roce 1949 byla sociální pedagogika vyhlášena za buržoazní vědu a její vývoj se značně zpomalil, rozvíjel se především její teoretický proud a vznikala také vědecká pracoviště. V 60. letech pomohlo nejen v Polsku, ale i v tehdejší Československu obnovit sociální pedagogiku a rozvířit diskusi v oblasti této vědy dílo Ryszarda Wroczyńskiego *Úvod do sociální pedagogiky* (ve slovenském překladu Sociální pedagogika, 1968) (Sobková a kol., 2015). Dle Krause (2014) lze za další významná díla zmínit *Funkce sociální pedagogiky* od Alexandra Kamińskiego či *Studie sociální pedagogiky* Stanislava Kawuly. Stejně jako tomu bylo v Československu, největší rozkvět sociální pedagogiky nastává po roce 1989. V tomto období je hlavním cílem řešit aktuální problémy jako nezaměstnanost, chudoba, bezdomovectví či agresivita dětí. Do roku 1994 bylo možné sociální pedagogiku studovat pouze jako specializaci v pedagogice, v současnosti je ale akreditovaný studijní program součástí mnoha veřejných i soukromých vysokých škol. Dle Procházky (2012) sociální pedagogika ve 21. století klade důraz na výchovné působení ve třech oblastech: institucionální, volnočasové i výchovně vzdělávací v rámci osvětové činnosti. Mezi současné představitele sociální pedagogiky lze řadit např. Ewu Marrynowicz - Hetku, Ewu Kantowicz zabývající se vztahem sociální pedagogiky a

sociální práce či Wojciecha Sroczyńskiho, který se zaměřuje především na metody sociální pedagogiky.

V rámci uplatnění sociální pedagogiky v Polsku existuje pozice školního pedagoga („pedagog szkolny“), který se soustředí na aktuální potřeby školy, prostředí, ve kterém se škola nachází a individuální potřeby žáků. Sloma (2001) v internetovém časopise *Edukacja internet dialog*, vymezuje zaměření sociálního pedagoga na školách do oblastí:

1. Realizace preventivních programů
2. Zaměření se na lokální prostředí školy
3. Poskytnutí komplexní pomoci dětem z nefungující rodiny či sociálně slabého prostředí
4. Spolupráce s různými institucemi pro rozvoj a pomoc studentům v rámci prevence i intervence (případně při práci s rodinou).

Dle jeho myšlenek zastává sociální pedagog ve škole více rolí současně, musí být vychovatelem, diagnostikem, animátorem a někdy i terapeutem v jedné osobě.

Slovensko

Do roku 1993 bylo Slovensko součástí Československa, tudíž i počátky slovenské sociální pedagogiky jsou spojeny s vývojem té české (viz. kap. 1.2.1). S kořeny sociální pedagogiky na Slovensku bývá spojován evangelický kněz Samuel Tešedík, jehož činnost směřovala především na výchovu a vzdělání chudých dětí na venkově a Juraj Čečetka s jeho dílem *Sociológia v pedagogike*. (Sobková a kol., 2015). Čečetka (in: Bakošová, 2005, s. 15) upozornil na to, že „*spoločnosť závisí od výchovy a výchova je podmienená spoločnosťou*“. Pozornost věnoval i aktuálním problémům jako profesionální uvědomělost a další vzdělávání učitelů či zdravotní problémy pedagogů („nemoci z povolání“). Později je sociální pedagogika na Slovensku spojována především s Ondrejem Balážem, díky kterému se sociální pedagogika rozvíjela v Ústave experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislavě v letech 1973-1993. (Procházka, 2012). Vymezení sociální pedagogiky na Slovensku je, stejně jako v České republice, nejasné. Sociální pedagogika je vnímána jako pedagogická věda o výchově, která se zaměřuje především na rozvoj jedince v postmoderní době díky intervenci (Ondrejko, 2000; Bakošová, 2008 a Emmerová, 2004). Dle jiných autorů se sociální pedagogika naopak více zaměřuje na preventivní oblast dětí a mládeže (Hroncová, 2005; Háatar.).

Hlavní rozdíl mezi sociální pedagogikou v České a Slovenské republice je legislativní ukotvení sociálního pedagoga a tím pádem i možnost jeho uplatnění. Na Slovensku je sociální

pedagog uveden v zákoně č.138/2019 z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch¹, kde je podle § 24 definován následně:

„Sociálny pedagóg:

- a) vykonáva preventívne činnosti zamerané na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov a na predchádzanie a odstraňovanie sociálno-patologických javov,*
- b) poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a na deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,*
- c) poskytuje poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,*
- d) vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti,*
- e) podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami, zamestnancami zariadení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími fyzickými osobami a právnickými osobami.“*

Činnosť sociálneho pedagoga je dána *zákonem č. 245/2008 z. o výchove a vzdelaní* – školským *zákonem*². V súčasnosti je tedy slovenská sociálna pedagogika na vysokej úrovni a sociálny pedagóg má svoje opodstatnené miesto vo školskom prostredí i vo verejnej správe. Medzi najnovšie osobnosti rozširujúce sociálnu pedagogiku na Slovensku môžeme pomenovať Ctibora Hátara, Miriam Niklovou alebo Kristínu Liberčanovou, ktorá sa zaoberá mimo iného profesiou sociálneho pedagoga a jeho uplatnením v praxi. V rámci sociálnej pedagogiky už radu let pôsobí tiež docentka tohto odboru, Zlatica Bakošová, ktorá momentálne pôsobí na UK v Bratislave a mimo iného sa zaoberá kompetenciami sociálneho pedagoga, profilom absolventa a metódami činnosti sociálnej pedagogiky. Stejným spôsobom je významnou osobnosťou Jolana Hroncová, ktorá sa zaoberá na prevenciu kriminality mládeže a drogovej závislosti, profesiou sociálneho pedagoga a je tiež predsedkyňou Asociácie sociálnych pedagógov na Slovensku.

V rámci štúdia je nyní sociálnu pedagogiku možné študovať na pedagogických fakultách Trnavskej univerzity v Trnave, Univerzity Komenského v Bratislave a Univerzity Mateja Bela

¹ s platnosťou do 31.3.2022

² s platnosťou do 31.3.2022

v Banskej Bystrici, na Fakultě humanitních věd Žilinské univerzity v Žilině a na fakultě humanitních a přírodních věd Prešovské univerzity v Prešově (vysokeskoly.sk, 2022).

Sociální pedagogika v dalších zemích

Nejvíce je sociální pedagogika rozvíjena ve výše uvedených evropských zemích, v dnešní době ji však můžeme naleznout po celém světě. Hojně diskutovaná je sociální pedagogika ve skandinávských zemích. I když ve Švédsku není sociální pedagogika samostatnou disciplínou, je o ni velký zájem v praxi. Od 60. let minulého století se v rámci sociální pedagogiky pracovalo spíše s lidmi s psychickými, mentálními či sociálními problémy, dnes se sociální pedagogika hojně rozvíjí také v oblasti volného času. V Dánsku dle Sobkové a kol. (2015) lze sociální pedagogiku charakterizovat jako trojúhelník skládající se z oblasti sociální politiky, sociální pedagogiky a sociální praxe. Sociální pedagogika je zde vnímána jako reakce na následky sociální dezintegrace moderní/ postmoderní doby. Předmětem norské sociální pedagogika jsou jedinci, kteří jsou v konfliktu se společností a normami dané společnosti. Dle tamních autorů je sociální pedagogika v blízkém vztahu se sociální prací, ale rozdíl je znát díky pedagogickému přesahu – formování člověka a jeho výchově. Proto se také sociální pedagogika v Norsku zaměřuje především na děti a mládež (Sobková a kol., 2015). Dle Krause (2014) má sociální pedagogika kořeny i v Rusku, tyto myšlenky můžeme vidět např. v dílech S. T. Šackije či A. S. Makarenka. Současná sociální pedagogika v Rusku se zabývá procesem socializace a resocializace, je také spojena se sociální prací, a to především v oblasti sociální rehabilitace a práce se „sociálně nepřizpůsobivými“ jedinci. Oproti tomu v Rakousku se sociální pedagogika zaměřují více na oblast pedagogickou. Zkoumá oblasti jako role rodiny v rámci výchovy, teorie výchovy, řešení výchovných problémů či problematiku hodnot. V neposlední řadě se sociální pedagogika rozvíjí také ve Velké Británii, kde má silné kořeny především sociální práce. Sociální pedagogika je pro ni vhodným doplněním či rozšířením, protože umožňuje celostní a individuální přístup k jedinci. O rozvoj sociální pedagogiky ve Velké Británii se v posledních letech zasloužila především společnost Thempra, která poskytuje množství teoretických materiálů, literatury a videí, ale i praktické zkušenosti, kurzy a projekty či poradenství v oblasti sociální pedagogiky. Tato organizace stála u vzniku Asociace sociálních pedagogik ve Velké Británii (Sobková a kol., 2015). Existuje také mezinárodní platforma této organizace <http://www.thempra.org.uk>.

1.2 Sociální pedagogika v České republice

Sociální pedagogika se v českém prostředí nejmarkantněji rozvíjí od roku 1989 v důsledku nových problémových situací ve společnosti, na které je potřeba reagovat. V 90. letech roste zájem i o sociálně orientované studijní obory, mezi které sociální pedagogika rozhodně patří. V současnosti se sociální pedagogika nezaměřuje pouze na ohrožené skupiny a patologické jevy ve společnosti, ale zaměřuje se na celou populaci s cílem utvářet vyhovující podmínky pro život jedince ve společnosti (Kraus a Poláčková, 2001).

1.2.1 Vývoj sociální pedagogiky

Sociální pedagogika procházela v České republice dlouhým a složitým vývojem. Za zakladatele české teoretické sociální pedagogiky je považován Gustav Adolf Lindner, který ve svém díle s názvem *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* z roku 1888 jako první zmínil pojem sociální pedagogika a rozvíjel zde své myšlenky týkající se sociální funkce výchovy, díky níž dochází k výchově „člověka připraveného pro život ve společnosti“ (Hroncová, Emmerová a Kraus, 2008). V českém prostředí bohužel na Lindnerův odkaz téměř nikdo nenavazuje. V průběhu 20. století tedy není dílo, které by významně reprezentovalo sociální pedagogiku oné doby a její další vývoj je zcela přerušeno po roce 1948, kdy byla sociologie prohlášena za buržoazní vědu. Ke zlepšení situace dochází v 60. letech, kdy vznikají sociologická pracoviště a vychází Sociologický časopis, což dává prostor také pro sociální pedagogiku. K jejímu oživení přispívají také publikace Úvod do sociologie výchovy (1967) od Karla Gally a Wroczyňského dílo Sociální pedagogika (1968), jež byla přeložena do slovenštiny a stala se učebnicí sociální pedagogiky na vysokých školách v Čechách i na Slovensku (Knotová a kol., 2014).

Dle Krause (2014) přišel pro českou sociální pedagogiku zásadní zlom po roce 1989. Po pádu komunistického režimu se sociální pedagogika začíná rozvíjet jako samostatná věda a vzniká nový bakalářský i magisterský obor na vysokých školách. Termín sociální pedagogika se stává čím dál častěji zmiňovaným. K vymezení tohoto pojmu přispívá řada odborníků, mezi stěžejní představitele patří především Blahoslav Kraus (*Základy sociální pedagogiky, Kapitoly ze základů pedagogiky, Člověk – prostředí – výchova, Sociologie výchovy*), Milan Přádka (*Kapitoly ze sociální pedagogiky*), Dana Knotová (*Úvod do sociální pedagogiky*) Zlatica Bakošová (*Sociální pedagogika jako životná pomoc, Sociální pedagogika: Vybrané kapitoly*)

Světla Klapilová (*Kapitoly ze sociální pedagogiky*) nebo Jolana Hroncová (*K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*).

K rozvoji sociální pedagogiky přispěly také konference Socilia, jež poprvé pořádala pedagogická fakulta univerzity v Hradci Králové v roce 1997 (v roce 2003 konferenci přejala PdF Univerzity Palackého v Olomouci), dále pak seminář, který v roce 1998 uspořádala PdF MU v Brně a účastnili se jí zástupci všech pracovišť vysokých škol, na kterých se sociální pedagogika vyučovala. Z tohoto semináře vyšel sborník s názvem Aktuální problémy sociální pedagogiky (1999). V roce 2013 byl také založen časopis Sociální pedagogika, který umožňuje sdílení nových i ukončených výzkumů, recenze knih či jiné novinky ze světa sociální pedagogiky (Kraus, 2013). V čele asociace stojí Jakub Hladík, ředitel ústavu pedagogických věd Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, který se zabývá především autoregulací chování dětí a mládeže, žáky se sociálně znevýhodněného prostředí a multikulturní výchovou. Multikulturní výchova, mediální gramotnost a vzdělávání migrantů je především pole působnosti Mileny Ōbrink Hobzové, která se také aktivně podílí na rozvoji sociální pedagogiky díky publikační činnosti v časopise Sociální pedagogika i vlastních monografiích. V rámci výzkumu a metodologie v oblasti sociální pedagogiky je třeba zmínit Jiřího Pospíšila.

1.2.2 Současná sociální pedagogika

V České republice sociální pedagogika prošla spletitým a nesnadným vývojem, Kraus (2001) ovšem uvádí, že i v zemích, kde má značnou tradici a nebyl nijak narušen její vývoj není pohled na ni jednoznačně a uspokojivě vyřešen dodnes. Nejednotnost nahlížení na sociální pedagogiku můžeme vidět na široké škále definic.

Někteří autoři vnímají sociální pedagogiku jako pedagogiku zaměřující se na výchovu a vzdělání rizikové či sociálně znevýhodněné skupině lidí (Průcha, Mareš a Walterová, 2003; Matoušek, 2003; Klapilová, 1999). K širšímu vymezení sociální pedagogiky jako vědy, která cílí na soulad potřeb jedinců a společnosti v rámci celé populace a napomáhá tak optimálnímu životu jedince v rámci společnosti se přiklání Kraus a Poláčková (2001), Cipro (2001) či Baláž (1991). Dle Pospíšila (2015) nelze na sociální pedagogiku nahlížet samostatně, ale je potřeba vnímat ji ve vztahu s mnoha dalšími podobory pedagogiky. Dle něj je velmi obtížné definovat tuto disciplínu s ohledem na sociální a pedagogickou dimenzi a napětím mezi preventivním a intervenčním těžištěm této vědy. Bakošová (2008) vnímá sociální pedagogiku jako životní pomoc a pozitivní pedagogiku, jejíž cílem je v různých typech prostředí kompenzovat nedostatky dětí, mládeže i dospělých. Jelikož se sociální pedagogika řadí mezi vědy

transdisciplinární, je v úzké vztahu s mnoha jinými vědami a podobory jako např. pedagogika, psychologie, sociologie, teologie, politologie a další (Bendl, 2014; Knotová, 2014; Pospíšil, 2015). Zcela specifický vztah má sociální pedagogika se sociální prací. „Výrazná blízkost sociální práce k praxi vede někdy k názoru, že sociální pedagogika je pro sociální práci vlastně jakousi teoretickou oporou a je chápána jako akademičtější“ (Kraus, 2014a, s.12). Různé země ale vnímají vztah sociální pedagogiky a sociální práce odlišně. Na základě toho shrnul Kraus (2014) tři možné pohledy na vztah obou disciplín:

1. Přístup identifikační, typický pro německy mluvící země, kdy jsou sociální pedagogika a sociální práce téměř ztotožněné.
2. Přístup diferenciační od sebe naopak tyto vědy zcela odděluje, přístup je typický pro anglicky mluvící země i Českou republiku.
3. Přístup konvergentní zajišťuje svébytnost a zároveň integraci obou disciplín. Tento přístup je možné vidět např. v Polsku nebo na Slovensku.

Cíle sociální pedagogiky se mění v souvislosti se změnami ve společnosti a tuto vědní disciplínu lze chápat jako odpověď tyto změny a problémy moderní doby (Přadka, Faltýsková, Knotová, 1998; Mollenhauer, 1993). Podobně uvažuje Kraus (2014), dle kterého jsou cílem sociální pedagogiky změny, které napomůžou souladu potřeb jedince a společnosti. Na základě toho vymezuje dvě funkce sociální pedagogiky: preventivní, která má přispívat k neutralizace potenciálně ohrožujících činitelů a přispívat ke zdravému životnímu stylu populace, a terapeutickou (či kompenzační), jejíž cílem je vyrovnat nedostatky vzniklé vlivem negativního prostředí. Kraus (2014, s. 40) také shrnuje zaměření sociální pedagogiky z hlediska přístupů do pěti oblastí:

- a) „k objektu výchovy
- b) k formám a podmínkám výchovy
- c) k cílům výchovy
- d) k metodám výchovy
- e) ve smyslu sociální pomoci“.

Dle Hřebíčka (2000, č. 9) „sociální pedagogika v Česku vstupuje masivně na scénu společensky prospěšných aktivit teprve v nedávné době. Činí tak s vysokými aspiracemi, jak ve službách člověku jako individu, tak i celé společnosti v její globální kultivaci“. K tomuto názoru přispívá také fakt, že se sociální pedagogika ve 21. století stala velmi frekventovaný a diskutovaný termín a vzrostl také zájem o sociální pedagogiku jako studijní obor.

Studium sociální pedagogiky

V České republice lze akreditovaný studijní program sociální pedagogika studovat hned na několika vysokých školách v rámci bakalářského i magisterského stupně v prezenční i kombinované formě studia.

Jedná se o vysoké školy:

- Ostravská univerzita: Pedagogická fakulta
- Univerzita Hradec Králové: Pedagogická fakulta
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně: Fakulta humanitních studií
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta
- Masarykova Univerzita: Pedagogická fakulta, tato fakulta navíc nabízí obor *Sociální pedagogika a volný čas* v rámci bakalářského i magisterského stupně vzdělání
- Masarykova Univerzita: Filozofická fakulta realizuje obor *Sociální pedagogika a poradenství*
- Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta ve spolupráci s Cyrilometodějskou teologickou fakultou nabízí studium sociální pedagogiky v následujících specializacích:
bakalářský stupeň: *Sociální pedagogika: specializace Prevence sociálně patologických jevů a specializace Výchova ve volném čase a*
navazující magisterský stupeň: *Sociální pedagogika: specializace Projektování a management a specializace Výchovné poradenství*
- Univerzita Karlova: Husitská teologická fakulta nabízí pouze bakalářský stupeň vzdělání
- Univerzita Karlova: Filozofická fakulta nabízí pouze navazující magisterský stupeň

(VysokeSkoly.cz, 2022)

Pro další studium v oblasti sociální pedagogiky je velkým přínosem odborný, recenzovaný časopis Sociální pedagogika, který vznikl v roce 2013 s cílem podpory této vědní disciplíny a výměny informací mezi odborníky z této oblasti. Časopis zveřejňuje teoretické i empirické studie, výzkumy, recenze knih i vědecké aktivity z oblasti sociální pedagogiky. Vychází dvakrát do roka, vydavatelem je Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně ve spolupráci s Masarykovou univerzitou v Brně.

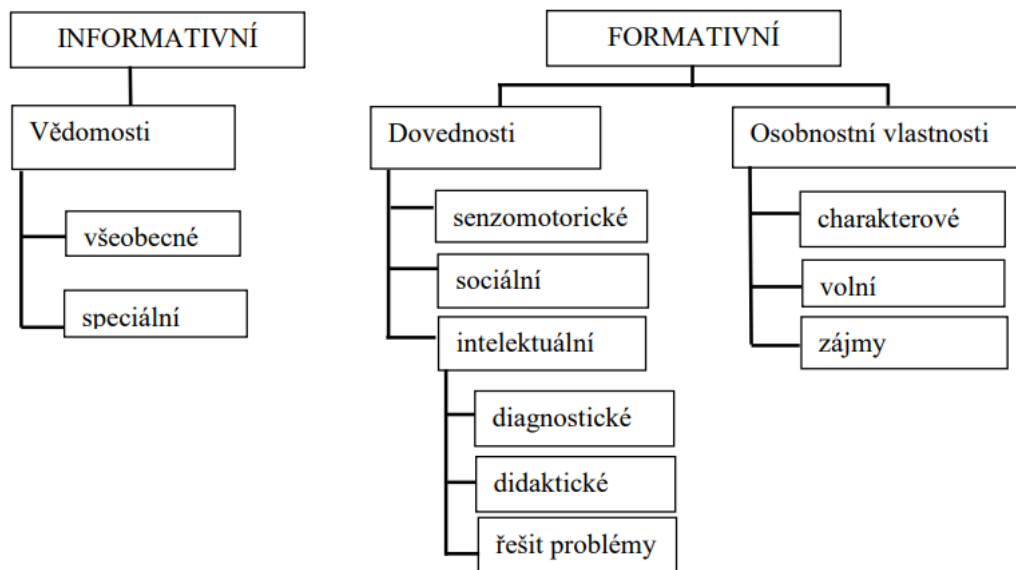
1.3 Profese sociálního pedagoga

Klíma (in Kraus a Poláčková, 2001, s. 19) charakterizuje profesi sociálního pedagoga s ohledem na definice sociální pedagogiky jako: „*specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a kompetenčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a životní praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity*“.

Profese sociálního pedagoga má dvě hlavní funkce – funkci integrační, jejíž úkolem je poskytnutí odborné pomoci osobám v nepříznivé životní situaci a funkce rozvojová, v rámci níž sociální pedagog preventivně působí na celou populaci (Kraus, 2014; Procházka, 2012). Tyto funkce jsou odrazem sociální a pedagogické dimenze sociální pedagogiky, kdy sociální poslání této vědní disciplíny cílí na snazší socializaci jedince v rámci stále se měnící společnosti dnešní doby, naproti tomu pedagogická dimenze přímo reaguje na společenské problémy, snaží se jim předejít či zmírnit jejich důsledky pomocí preventivních, výchovných či resocializačních metod a tím zmírňuje tedy rozpor mezi jedincem a společností pedagogickými prostředky, čímž formuje jedince připraveného pro život ve společnosti (Bendl, 2014; Kraus, 2001 a Procházka, 2012).

Kompetence sociálního pedagoga

Kraus a Poláčková (2001, s. 35) vymezují kompetence jako „*požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně – etickou identitu*.“ Kompetence sociálního pedagoga rozdělili do následujícího modelu:



(Kraus a Poláčková, 2001. s. 36)

Bakošová (2008) vymezuje tyto specifické kompetence sociálního pedagoga:

1. Výchovně vzdělávací kompetence

Sociální pedagog je tvůrce vzdělávacích projektů pro děti, mládež i dospělé. Je schopen pracovat s jednotlivci, skupinou či komunitou. V rámci výchovy podporuje jedince v rozvoji na cestě „být člověkem“. Rozvíjí ve vychovávaných prosociální chování, efektivní komunikace, spolupráci a solidaritu, ale i asertivní jednání. Sociální pedagog se po celý život sebezdokonaluje a rozvíjí své schopnosti i svou osobnost, je příkladem pro ostatní.

2. Kompetence převýchovy

Na základě svých znalostí z oblasti pedagogické diagnostiky, psychologie osobnosti či speciální pedagogiky dokáže sociální pedagog rozpoznat odchylku chování jedince od normy, a to z oblasti mravní, sociální či emocionální. Během své práce je schopen tyto odchylky řešit pomocí vhodně zvolené metody na základě typu odchylky i cílové skupiny.

3. Kompetence poradenství

Sociální pedagog má být empatický odborník, který dokáže aktivně naslouchat, poradit a efektivně komunikovat. V rámci všeobecné primární prevence může být sociální pedagog jakýmsi rádcem v oblasti sebepoznání, seberozvoje a hledáním možných řešení a cest.

Poradenství není ale jen pro děti a mládež, např. na školách by sociální pedagog mohl být v rámci poradenství otevřený také rodičům či ostatním pracovníkům školy.

4. Kompetence prevence

V rámci svého povolání se sociální pedagog zaměřuje především (ale nejen) na prevenci primární a sekundární. V rámci primární prevence podporuje jedince ve zdravém životním stylu a cílevědomém využití svého volného času. Cílem je vytvořit ve společnosti klima tolerance a pochopení proti odmítání a negativismu. Zaměřuje se na postoje a chování vůči potenciálně ohroženým skupinám jako jsou národnostní menšiny, osoby bez přístřeší, děti v ústavní výchově a další. V rámci sekundární prevence je cílem poskytnout pozitivní vzor chování. Cílem je také potlačit nežádoucí chování, které si dítě přináší z rodinného či vrstevnického prostředí.

5. Kompetence managementu

Dle myšlenek autorky se ukazuje, že chybí odborníci v oblasti administrativy při řešení problémů různého druhu. A právě zde by mohl sociální pedagog využít své dovednosti z oblasti managementu a řešit či koordinovat tyto situace v rámci práce na úřadech, samosprávě měst či školách.

Škála uplatnění kompetencí sociálního pedagoga je z teoretického vymezení pestrá a široká, jeho pracovní činnost mají dle Krause (2014a, s. 44) povahu:

- a) *„výchovného působení ve volném čase*
- b) *poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy životní situace a prostředí*
- c) *reedukační a resocializační péče a terénní práce“.*

Potměšilová a kol. (2013) však poukazuje na to, že v praxi se absolvent může potkat se situací, kdy veřejnost nemá povědomí o sociálním pedagogovi a jeho kompetencích. Tato situace je způsobena především nejasným vymezením oboru sociální pedagogiky v rámci legislativy.

Legislativní zakotvení sociálního pedagoga v České republice totiž dodnes není jasně vymezeno. I když se sociální pedagog řídí **zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících**, k přímému legislativnímu ukotvení této profese zatím nedošlo. Tento zákon zmiňuje pouze pojem sociální pedagogika, např. v ustanovení § 16 odst. 1 písm. d) a písm. e) se uvádí, že *vychovatel získá potřebné vzdělání studiem zaměřeným na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku*, v zákoně

ovšem nenajdeme pojem sociální pedagog. Přestože pozice sociálního pedagoga není ve výčtu profesí zahrnuta, řadí se sociální pedagog mezi pedagogické pracovníky, které tento zákon vymezuje jako toho, kdo: „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného*“ (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Sociální pedagog se ale může uplatnit i v oblasti sociální, a to **dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách**, který v § 110, části 4, uvádí jako odbornou způsobilost sociálního pracovníka v oblasti vzdělání: „*vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, **sociální pedagogiku**, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu*“ (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách). Uplatnění sociálního pedagoga lze nalézt v mnoha oblastí. Jde zejména o:

Oblast sociální péče:

- pracovník sociální péče,
- sociální pracovník

Oblast výchovy a vzdělání:

- vychovatel
- pedagog volného času
- asistent pedagoga (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě).

V roce 2013 vznikla Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, která si mezi své hlavní cíle zařadila rozvoj sociální pedagogiky jako studijního i vědního oboru, **prosazení pozice sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících**, zpracování vzdělávacích standardů v oblasti sociální pedagogiky či vytváření platformy pro spolupráci v této oblasti. Již v roce 2014 tato asociace předložila 1 „*Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*“ jako novelu stávajícího zákona, materiál však nebyl výborem Poslanecké sněmovny ČR přijat k projednání. Další pokus o zařazení sociálního pedagoga do zákona proběhl v roce 2016. Návrh prošel celým legislativním procesem, ale přijat nebyl. V letošním roce (2022) se absolvent oboru Sociální pedagogika Cyrilometodějské teologické fakulty univerzity Palackého v Olomouci, Jiří Daněk, zasadil o založení Asociace sociálních pedagogů (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2022).

Na základě nynější legislativy ale i tak vyplývá, že sociální pedagog se uplatní především v oblasti sociální a pedagogické.

V současné ani minulé době se ovšem žádný z autorů nezabývá uplatněním sociálního pedagoga v rámci alternativního školství. Přitom by sociální pedagog v alternativních školách mohl najít stejné uplatnění jako v rámci standardních škol, zejména pokud jde o soukromé alternativní školy, ke kterým se přísně nevztahuje zákon o pedagogických pracovnících a role pedagoga v těchto reformních školách je od učitelů ve standardní škole odlišná. Reformní školy se často silněji zaměřují na roli prostředí ve výchově, prevenci, klima v rámci školy či práci s rodinou, což je pole působnosti právě pro sociálního pedagoga.

2 Alternativní školství v České republice

Základem slova alternativní je latinské „alter“ což lze přeložit jako jiný, druhý či jeden ze dvou. Alternativní školství tedy nabízí jedinci jinou možnost vzdělávání, než jaké nabízí standartní školy. V dnešní době plné možností od společnosti žádáme mít z čeho vybírat, a proto není divu, že i v rámci výchovy a vzdělávání vznikají častěji nové školy a koncepce snažící se uspokojit individuální potřeby jedince a přistupovat k němu celostně pomocí nových, alternativních, reformních metod.

2.1 Alternativní školy a pedagogické koncepce

Ve 20. a 30. letech bylo tehdejší Československo jednou z nejpokrokovějších zemí v rámci rozvoje reformní pedagogiky. Nejvýznamnější představitel v tehdejší Československu byl Václav Příhoda, který uskutečnil několik studijních cest do zahraničí a přinesl odtud mnoho nových poznatků o alternativním školství. V době, kdy v Československu vládl komunistický režim však nebylo možné zřizování či fungování alternativních škol ani se do standartních škol nezaváděli žádné reformní prvky. Až do roku 1989 byla teda z ideologických důvodů jakákoliv reformní pedagogika kritizována a odmítána (Průcha, 1994). „Poslušnost“ bylo potřeba budovat od dětství, tedy i ve školách a školních zařízení a ten, kdo chtěl prosazovat v oblasti školství nějaké změny, byl pro režim rázem „nepotřebný“. Změna nastala až po pádu komunistického režimu, kdy začalo vznikat velké množství alternativních škol a standartní školy začaly hojně využívat některé z prvků reformních škol a přístupů.

Charakteristika alternativní školy

Pojem alternativní (uváděno také jako reformní, inovativní či netradiční) je možno chápat více způsoby. Mnozí vnímají pojem alternativní škola na základě zřizovatele – alternativní je tedy dle jejich názoru škola soukromá, kdy je zřizovatelem církev, soukromý subjekt či jiná instituce. Další úhel pohledu lze vnímat z hlediska financování školy. Zde jsou jako alternativní často vnímány školy, za které si žáci, respektive jejich rodiče, platí. Nejrelevantnější pohled na školu alternativní je však z pohledu pedagogicko-didaktického. Dle tohoto vnímání jsou alternativní školy ty, které se odlišují od standartních způsobem realizace výuky, hodnocením žáků, změnou obsahu či cílů výchovy a vzdělávání nebo změnou edukačního prostředí (Průcha, 2012). Odlišnosti alternativní školy od státní jsou dle Pecháčkové a Václavíka (2014) specifické a inovativní znaky zaměřující se na změnu přístupu

k žákovi, rovnocenný vztah učitele s žákem, respektování individuálních a přirozených potřeb jedince, tvořivá aktivita žáků, důraz na princip svobody a aktivní zapojení rodičů do školního života. Dle Průchy (2012) plní reformní vzdělávání tři funkce:

1. funkce kompenzační: alternativní školy, inovativní programy a individuální přístup kompenzují nedostatky ve státních školách a nabízí nové možnosti v oblasti výchovy a vzdělávání
2. funkce diverzifikační: alternativní vzdělávání zajišťuje pluralitu v oblasti výchovy a upouští od uniformity
3. funkce inovační: nabízí jedinci nové možnosti a inovace ve výchovně – vzdělávacím procesu při organizaci i v rámci obsahu. Alternativní školy utváří prostor pro experimentování a vybízí žáky k aktivitě.

Rýdl (1994) poukazuje také na silné preventivní myšlení inovativních škol orientovaných na všestranný, zdravý rozvoj dítěte a minimalizaci sociálně patologických jevů. Stejně jako standartní školy, mají i alternativní povinnost plnit Rámcový vzdělávací program. V rámci Školního vzdělávacího programu si upravují průběh výchovně-vzdělávacího procesu dle svých myšlenek.

Typy alternativních škol

Alternativní školy lze rozdělit např. podle délky fungování, dle jejich cílů nebo metod vyučování (Zelina, 2000). Průcha (2012) alternativní školy rozděluje do tří skupin:

1. Klasické reformní školy
2. Církevní (konfesní) školy
3. Moderní alternativní školy.

1. Klasické reformní školy

Jednou z nejrozšířenějších alternativních škol v Evropě je Steinerova pedagogika známá také jako **Waldorfská škola**. Zakladatelem je Rudolf Steiner a hlavní myšlenkou této pedagogiky je vnímání člověka jako trojjediný celek těla:

- transcendentální část – tedy duch,
- psychickou část, tedy jeho duše a
- fyzická část jedince.

„Každý druh má jinou funkci, úkolem vychovatele je co nejlépe poznat „vznikajícího člověka“ a rozvíjet v něm schopnosti k hlubšímu poznání podstaty světa“ (Pecháčková a Václavík, 2014).

V rámci výuky je kladen důraz na pohyb, pracovní výchovu, jazyky a estetický rozvoj. Škola také klade důraz na pořádání obřadů a oslav, slovní hodnocení žáka, výuku v epochách a umění (Zelina, 2000).

Hlavním heslem **pedagogiky Marie Montessori** je „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Marie Montessoriové se jako první ženě v Itálii podařilo získat doktorát z medicíny, od této oblasti ale upustila, když se v rámci práce v psychiatrické klinice v Římě začala zabývat výchovou a vzděláním dětí s postižením. V roce 1907 založila dům *Casa dei bambini*, ve kterém uplatňovala své pedocentricky založené myšlenky v rámci výchovy a vzdělání opuštěných dětí a dětí ze sociálně slabých rodin. Dítě se dle Montessori učí podle tzv. senzitivních období vývoje, ve kterém momentálně je. Mezi hlavní principy této pedagogiky spadá především svoboda dítěte, dále příprava prostředí, ve kterém se dítě rozvíjí včetně didaktických pomůcek. Dle Pecháčkové a Václavíka (2014) je úkolem učitele připravit vhodné prostředí i pomůcky s ohledem na senzitivní období jedince, ale při samotném rozvoji zastávat roli průvodce a pozorovatele.

Celestin Freinet založil pracovní školu, která vychovává jedince v samostatnou a kriticky myslící osobu připravenou pro život ve společnosti, čímž přispívá k rozvoji této společnosti. Některé principy, jako například objevování nových poznatků pomocí práce, převzal Freinet od J. J. Rousseaua. Vzdělávání v rámci Freinetovy školy probíhá podle týdenního plánu sestaveného spoluprací učitele a dítěte. Žáci se vzdělávají v tzv. pracovních ateliérech, kde aktivně pracují i hodnotí práci sebe i ostatních. Slovní hodnocení práce přichází tedy od učitele i spolužáků. Není dán přesný rozpis v rámci zasedacího pořádku a výuka po obědě probíhá v přírodě. Pro žáky je v každé škole k dispozici tiskárna a školní noviny, do jehož sestavení i tisku se aktivně zapojují i žáci. Nechybí ani nástěnka pro pochvaly, kritiku, stížnosti či přání (Zelina, 2000). V České republice se tento typ alternativního školství nevyskytuje.

Peter Peterson založil **Jenský plán** a vedl Vědeckopedagogický ústav a cvičnou školu, kde si své pedagogické myšlenky ověřoval v praxi. Vzdělávání podle této alternativní školy musí být co možná nejvíce přiblíženo reálného života. Škola je tedy vybudována co možná nejvíce jako rodinné prostředí, třídy jsou vyzdobeny obrazy, květinami, žijí zde i zvířata. Žáci jsou rozděleni do tzv. kmenových skupin, které jsou věkově heterogenní a učí se jeden od druhého. Učitel vystupuje jako nejstarší a nejzkušenější vrstevník skupiny. (Zelina, 2000). Dle Pecháčkové a Václavíka (2014) je nauka rozdělena do třech oblastí: Bůh, člověk a příroda, výuka probíhá formou rozhovoru, hry, individuální i skupinové práce a slavností, které podporují vztahy ve skupině a utužují blízkost učitele s žáky. Odpolední výuka je zaměřena na

praktické předměty jako např. politika nebo hospodaření, dále pak na jazyky, pohybové dovednosti a práci v dílnách.

Helena Parkhurstová byla žákyní Marie Montessoriové a oceňovala její práci, i když si přístup k výchově a vzdělání představovala částečně odlišně. V roce 1919 založila Parkhurstová experimentální střední školu v Daltonu (**Daltonskou školu**) v USA. Pedagogické myšlenky, které v této škole využívala sepsala v díle *Education od the Dalton Plan* v roce 1922. Mezi základní principy Daltonského plánu patří svoboda, samostatnost a spolupráce. Učební materiál je sestavován individuálně do měsíčních plánů, na kterých se podílí učitel i žák. Spolu uzavírají jakousi „smlouvu“ o tom, čeho by měl žák v daném měsíci dosáhnout. Klade se silný důraz na individualitu, za kterou je Daltonský plán často kritizován. Další kritika patří především nedostatečnému opakování látky či slabá motivace k učení. V České republice ryze Daltonskou školu nenalezneme, školy však využívají „daltonské bloky“ pro zpestření běžné výuky. (Zelina, 2000; Pecháčková a Václavík, 2014).

V současné době existuje široká škála alternativních škol a školských systémů v rámci České republiky i zahraničí. Přibýlo značné množství letních školek, které pocházejí z Dánska, v Anglii vznikly školy Summerhill a Sand School, ve Spojených státech se rozrůstají školy Sudbury a po celém světě se rozšiřují také školy, které vycházejí ze základních principů Roveny Reursteina. Školy, které respektují zvláštnosti místní krajiny a snaží se vyrůstat a vzdělávat více v souladu s přírodou vznikají v Asii, Austrálii, Jižní Americe i v Africe.

2. Církevní (konfesní) školy

Církevní školy mají historicky dlouhou tradici po celém světě. V Evropě má největší zastoupení církevních škol Nizozemsko, a to na úrovni mateřský, základních, ale i středních škol. V rámci nestátních škol mají velké zastoupení i katolické a evangelické školy v Německu. (Průcha, 2001). V Československu ale v letech 1948-1989 kvůli politickému režimu nebylo fungování církevních škol možné. Obrat nastal až po roce 1989, kdy došlo k největšímu rozvoji těchto škol. Nejčastěji byly zřizovány církví katolickou a některými evangelickým církvemi. Legislativně dnešní podobu církevního školství v České republice upravuje zákon č. 561/2004 (školský zákon), který nahradil vyhlášku MŠMT a MZ ČR č. 452/1991 Sb. o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství. Ve školském zákoně je v paragrafu 8 uvedeno právní postavení škol následovně: „*Registrované církve a náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy...*“ (Školský zákon, 2004). Existuje také Česká biskupská konference, která se na svých internetové stránce

zabývá širokou škálou oblastí, mimo jiné i církevním školství. Najdeme zde katalog církevních škol, které jsou rozděleny do tří oblastí:

- dle kategorie (dělení dle stupně vzdělání, včetně školských zařízení, uměleckých škol apod)
- dle diecéze (celkem 8 diecézí)
- a dle zřizovatele, kterých je v České republice celkem 51.

Česká biskupská konference poskytuje veřejně také různé projekty a metodiky pro církevní školy, nabízí poradenství pro jedince nově zakládající školy a spravují také Asociaci ředitelů církevních škol (Česká biskupská konference, 2022).

Odlišnost církevních škol od státních najdeme v kurikulu, některé cíle a částečně i obsah učiva jsou tedy rozdílné. Součástí výuky často bývá nauka o kulturních tradicích a křesťanském náboženství či výuka latinského nebo řeckého jazyka (Průcha 1994; Průcha, 2012). Dle Zeliny (2000) zřizují často církevní katolické školy řeholní řády a pojetí jejich výuky vychází z pedagogických myšlenek jejich zakladatelů, jako například salesiánské školy podle Pedagogiky Jana Boska, školy řádu voršilek dle pedagogiky Angely Merici, piaristické školy vycházející z pedagogiky Josefa Kalasánského apod. Dlouhou tradici mají školy školních bratří, kteří rozvíjeli pedagogiku jejich zakladatele Jana de La Salle, ve světě jsou hodně rozšířeni, ale v rámci České republiky nepůsobí.

3. Moderní alternativní školy

Podle Průchy (2012, s. 61) „*termínem moderní alternativní školy označujeme souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími.*“ V rámci zahraničí i v rámci České republiky existuje nespočet variant moderních alternativních škol. V České republice vychází mnoho škol z principů Waldorfské či Montessori školy nebo svůj školní vzdělávací program obohacují o prvky některé z alternativních škol či se jimi inspiroují v rámci metod výuky a vzdělávání. Stejně tak některé standartní školy aplikují v rámci svého působení prvky Jenského či Daltonského plánu. K moderním alternativním školám řadíme také ty, které do svého systému aplikují méně známé či nové projekty nebo reformní přístupy či metody. V České republice mezi nejvýznamnější z nich patří:

A. Projekt Začít Spolu

Vzdělávací program Začít spolu (známý také jako Step by Step) umožňuje přizpůsobení vzdělávání konkrétní zemi, ve které výchova a vzdělávání probíhá. Důraz je tedy kladen na

kulturu, zvyky a tradice, a především potřeby dětí dané společností. Vzdělávání je založeno na předávání takových znalostí a dovedností, které napomohou jedinci potýkat se s problémy moderní společnosti. Jde především o rozvoj kritického myšlení, odpovědnosti vůči společnosti, tvořivosti, vyrovnávání se se změnami a práce s problémovými situacemi. Projekt přistupuje k jedinci individuálně a podporuje inkluzi. Výuka vychází z přirozené touhy poznání dítěte a je prostorem pro experimentování. Direktivní přístup je nahrazen partnerským a na procesu hodnocení se podílí žák, učitel i rodiče (Krejčová a Kargerová, 2003).

B. Škola podporující zdraví

Zdravá škola je program Světové zdravotnické organizace, do které se mohou zapojit mateřské, základní i střední školy. I když tento program není přímo alternativní koncept, v kontextu tradičních českých škol můžeme říct, že o jakousi alternativu jde. Hlavním principem Zdravé školy je holistický pohled na zdraví v prostředí školy, přičemž zdraví neoznačuje jen nepřítomnost nemoci, ale zabývá se oblastí biologickou, psychickou sociální (vztahovou), duchovní i enviromentální. Během výuky je kladen důraz nejen na předávání znalostí, ale i duševní pohoda a prožívání a kladné vztahy ve škole. Myšlenka Zdravé školy je postavena na třech pilířích: zdravé učení, partnerství a vhodné prostředí. Kvalita prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá je dle tohoto programu stěžejní pro učení. Dbá se na dostatečně časté větrání či pobyt ve venkovních prostorech, osvětlení, vhodnou teplotu i eliminaci hluku a rušivých elementů (Pecháčková a Václavík, 2014).

C. Lesní školky

Vznik lesních mateřských škol (dále jen LMŠ) je příkládán skandinávským státům, především Dánsku. V České republice je fungování LMŠ záležitostí 21. století, první z nich byla založena v roce 2008. V roce 2011 pak vznikla Asociace LMŠ, která si klade za cíl prosadit tuto pedagogiku jako plnohodnotnou alternativu předškolního vzdělávání, což se podařilo v roce 2016 (Co je lesní školka, 2022). Výuka LMŠ probíhá venku a za každého počasí, v prostředí přírody. Žáci se zde učí vnímat sounáležitost člověka s přírodou, poznává živou i neživou přírodu všemi smysly, rozvíjí kreativitu a smysl obdivování a učí se prožívat ticho. Zázemím LMŠ jsou často maringotky, jurty či lesní chaty. Prvky této pedagogiky se využívají v rámci standartních MŠ nebo tzv. ekoškolek – tyto organizace např. pořádají pravidelné „lesní dny“ nebo projekty související s přírodou (Vošáhlíková, 2010).

D. Projektové vyučování

Projektové vyučování vychází z pragmatismu, který rozvíjel např. John Dewey či W. H. Kilpatrick. V rámci pragmatismu je ve vzdělávání důležité to, co je pro jedince a společnost užitečné. Projektové vyučování tedy spojuje školu, zkušenosti dítěte a praktický život. Hlavním cílem je výchova k samostatnosti a zodpovědnosti za své jednání. Učí se pomocí experimentů, řešení problémových situací a vlastním objevováním nového pomocí projektů, které navrhují žáci i učitelé. V rámci práce na projektech se prolíná individuální i skupinová práce a žáci si vyzkouší různé metody postupu. Pedagog je v roli kouče a motivátora, projekt je vždy zakončen prezentací výsledků a evaluací (Zelina, 2000). Projektové vyučování přináší řadu výhod, ale je také náročné na přípravu a realizaci, V České republice se v posledních letech značně rozvíjí zařazování projektového vyučování do standartních škol (např. jednou za týden).

Mezi další známé alternativní koncepty patří Dobrá škola, Kooperativní učení, Otevřená škola nebo školy Heuréka (Průcha, 2012). Z pedagogických myšlenek Marie Montessori vychází také výuka Katechezí Dobrého Pastýře a vznik Atrií Dobrého pastýře pro výuku náboženské výchovy. Z Německa a Rakouska k nám přichází například Celistvá na smysl zaměřená pedagogika Franze Ketta. V současnosti se také diskutovaným tématem domácí vzdělávání.

2.2 Mateřské školy v rámci alternativního školství v České republice

Předškolní vzdělání patří k prvopočátku vzdělávání a týká se všech dětí v České republice minimálně v rámci povinného předškolního vzdělávání po dobu jednoho školního roku dítěte staršího pěti let. Tato povinnost je dána novelizací zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. I proto je předškolní vzdělávání důležitou součástí výchovy a vzdělávání dětí. V České republice poskytuje předškolní vzdělávání téměř 5000 mateřských škol, především v rámci veřejného zřizovatele, ale existují zde také školy soukromé či církevní. Vývoj počtu mateřských škol dle zřizovatele je uveden v následující tabulce:

Školní rok	Veřejný zřizovatel (obec, kraj, MŠMT nebo jiný resort)						Soukromý zřizovatel (soukromá právnická či fyzická osoba)						Církevní zřizovatel						
	školy	třídy	děti	učitelé ¹⁾	počet dětí na 1 třídu	počet dětí na 1 učitele	školy	třídy	děti	učitelé ¹⁾	počet dětí na 1 třídu	počet dětí na 1 učitele	školy	třídy	děti	učitelé ¹⁾	počet dětí na 1 třídu	počet dětí na 1 učitele	
2010/11	4 723	13 650	322 572	25 129	23,6	12,8	126	276	4 893	505	17,7	9,7	31	62	1 147	102	18,5	11,2	
2011/12	4 745	14 084	335 308	26 048	23,8	12,9	150	325	5 778	606	17,8	9,5	36	72	1 435	127	19,9	11,3	
2012/13	4 778	14 494	345 746	26 830	23,9	12,9	194	397	6 967	767	17,5	9,1	39	81	1 627	142	20,1	11,5	
2013/14	4 794	14 795	353 255	27 477	23,9	12,9	249	509	8 580	957	16,9	9,0	42	86	1 733	150	20,2	11,6	
2014/15	4 812	15 021	355 758	27 970	23,7	12,7	300	615	10 001	1 145	16,3	8,7	46	93	1 844	168	19,8	11,0	
2015/16	4 828	15 076	354 263	28 105	23,5	12,6	333	676	11 197	1 230	16,6	9,1	48	96	1 901	179	19,8	10,6	
2016/17	4 820	15 069	349 411	28 194	23,2	12,4	340	686	11 256	1 249	16,4	9,0	49	101	1 986	186	19,7	10,7	
2017/18	4 833	15 117	348 608	28 771	23,1	12,1	386	748	12 125	1 346	16,2	9,0	50	104	2 023	186	19,5	10,9	
2018/19	4 838	15 195	349 209	28 993	23,0	12,0	399	764	12 520	1 401	16,4	8,9	50	105	2 047	187	19,5	10,9	
2019/20	4 854	15 418	350 066	30 753	22,7	11,4	401	774	12 859	1 432	16,6	9,0	49	103	1 984	188	19,3	10,6	
2020/21	4 863	15 626	342 665	31 466	21,9	10,9	404	795	12 889	1 501	16,2	8,6	50	105	2 044	190	19,5	10,8	
Meziroční změna (19/20–20/21)	abs.	9	208	-7 401	712	-0,8	-0,5	3	21	30	70	-0,4	-0,4	1	2	60	2	0,2	0,2
	v %	0,2%	1,3%	-2,1%	2,3%	-3,4%	-4,3%	0,7%	2,7%	0,2%	4,9%	-2,4%	-4,4%	2,0%	1,9%	3,0%	1,2%	1,1%	1,8%
Změna za 5 let (15/16–20/21)	abs.	35	550	-11 598	3 361	-1,6	-1,7	71	119	1 692	271	-0,4	-0,5	2	9	143	11	-0,3	0,1
	v %	0,7%	3,6%	-3,3%	12,0%	-6,7%	-13,6%	21,3%	17,6%	15,1%	22,1%	-2,1%	-5,7%	4,2%	9,4%	7,5%	6,1%	-1,7%	1,3%
Změna za 10 let (10/11–20/21)	abs.	140	1 976	20 093	6 336	-1,7	-1,9	278	519	7 996	996	-1,5	-1,1	19	43	897	88	1,0	-0,5
	v %	3,0%	14,5%	6,2%	25,2%	-7,2%	-15,2%	220,6%	188,0%	163,4%	197,2%	-8,5%	-11,4%	61,3%	69,4%	78,2%	85,9%	5,2%	-4,1%

Zdroj: Český statistický úřad

I když je počet alternativních mateřských škol oproti těm standartním stále nepoměrný, každým rokem jich na území České republiky přibývá. Z klasické alternativní pedagogiky jsou nás dostupné:

- Waldorfské MŠ
- MŠ Montessori
- MŠ Daltonská

Z moderních reformních programů a konceptů lze jmenovat např.

- MŠ vycházející z Programu Začít spolu
- MŠ využívající program Zdravá Škola
- Lesní mateřské školky

Možnosti vzdělávání v rámci jiné reformní pedagogiky nalezneme také v Církevních mateřských školách, kterých je pod zřizovatelem církve k loňskému roku padesát, ale mnoho dalších, např. křesťanských MŠ zřizuje veřejný zřizovatel. Spousta mateřských škol také spadá pod tradiční školy, ale do svého Školního vzdělávacího programu zahrnují některé z prvků reformních škol a konceptů. Téměř všechny mají některé společné znaky jako třeba:

- vzbuzování přirozené touhy po poznání
- aktivní zapojení dítěte při výuce
- partnerský vztah mezi pedagogem a vychovávaným

- rozvoj spolupráce a minimalizace vzájemné soutěživosti
- propojení jednotlivých předmětů navzájem i s praxí
- podpora svobody i odpovědnosti dítěti (Alternativní školy, 2022).

Pro podporu vzniku nových alternativních škol a předávání aktuálních informací o nových reformních iniciativách v oblasti vzdělávání vznikla internetová platforma *Inovativní vzdělávání*, kterou založila skupina lidí s kompetencemi v oblasti klasického i alternativního vzdělávání, ale i společenských věd a kultury. Platforma podporuje nově vznikající reformní školy, doprovází (spolupracuje) již fungujícími školami, pořádá besídky a projekty pro veřejnost či poskytuje poradenství nejen pro ředitele inovativních vzdělávacích zařízení (Inovativní vzdělávání, 2022).

2.3 Role pedagoga v alternativním školství

Role pedagoga v alternativní škole může být od role pedagoga ve standardní škole odlišná. Rozdíl vychází především z přístupu alternativního školství k dítěti, převedení větší části odpovědnosti na vzdělávaného, užívání odlišných metod při výuce, hodnocení prospěchu či zaměření se na klima třídy, potenciálně celé školy. Je třeba uvést, že v reformním školství je autorita učitele spíše odstraňována, pedagog navazuje s dítětem partnerský vztah založený na vzájemné otevřené komunikaci a důvěře. Učitel je častěji vnímán jako rádce, pomocník či dokonce přítel. Mezi požadavky na pedagoga v alternativním školství bývá často potřeba speciální kurz či seminář zaměřený na danou alternativní školu či koncepci. V reformním školství často spolupracuje řada odborníků – učitelé, speciální pedagogové, výchovní poradci, metodici prevence i sociální pedagogové (Průcha, 2012). Tato kapitola nastíní roli pedagoga v alternativním školství, které v České republice nabízí vzdělávání v rámci předškolního věku a jsou zde nejčastěji zřizovány.

Pedagog v pedagogice Marie Montessori

V tradiční škole pedagog působí na děti, v Montessori pedagogice je tomu ale jinak. Pedagog je zde v roli průvodce, jehož *hlavním úkolem je předem připravit a udržovat prostředí*, ve kterém se výchovně vzdělávací proces uskutečňuje tak, aby co nejvíce podporovalo rozvoj dítěte. Stejně tak jako příprava prostředí, hraje důležitou roli i vhodné zvolení didaktických pomůcek typických pro pedagogiku Marie Montessori. Hovoříme zde o tzv. prezentaci. Pedagog volí didaktické pomůcky dle individuálních potřeb a zájmů dítěte a ve správný čas. Je důležité, aby působil poutavě a zajímavě, čímž dítě „vláká“ do aktivity. Pedagog dítěti

nepředává řešení, ale pomocí prezentace nabízí „klíč“ k samostatné realizaci (Slabá, 2020). V rámci napodobování pak dítě samo rozvíjí své znalosti i svou osobnost. Helmingová (1996) zdůrazňuje prvek pohybu, především činnosti rukou dítěte při samostatné práci. Právě rukami totiž dítě často poznává svět a v rámci nápodoby vzniká pracovní cyklus. Aktivita pedagoga jde do ústraní i v rámci hodnocení, jelikož i v této oblasti by dítě mělo být vedeno k samostatnosti, aby svou práci či pokrok dokázalo shrnout samo. K hlavním metodám této pedagogiky patří pozorování. Pedagog pozoruje skupinu i jednotlivé děti v rámci jeho vývoje v oblasti fyzické, psychické i sociální, ale také si díky pozorování vytváří jakousi „dokumentaci“ dítěte. Protože pouze pokud pedagog dítě bude znát, bude moci vhodně připravit prostředí a nabízet pomůcky pro jeho individuální potřeby. V Montessori pedagogice je důraz kladen také na *spolupráci s rodiči*. Ti by měli být aktivně zapojeni do chodu školy, informování o pokrocích dítěte a dle Slabé (2020) je vhodné mít pro rodiče k dispozici literaturu o pedagogice M. Montessori, protože by výchova ve škole měla být v souladu s výchovou v rodině.

Pedagog ve waldorfské škole

Ve waldorfské škole je důležité být nejen inteligentní bytost s citem pro práci s dětmi, důležitou roli hraje také cit pro umění. Pedagog ve waldorfské škole by měl mít předpoklady pro uměleckou a řemeslnou zručnost. Při práci s dětmi přistupuje ke každému z žáků individuálně a rozvíjí v dítěti svobodu a jeho tvůrčí projev. Dokáže odhalit v čem je dítě dobré a podporuje ho v dalším rozvoji těchto dovedností. Svým jednáním a postojem je vzorem pro své žáky, přemýšlí kreativně, je otevřený a vstřícný. Výuku plánuje ve spolupráci s žáky, případně i rodiči a kolegy. Steiner si učitele pro waldorfskou školu představoval vždy jako „milovanou autoritu“, kdy ale pojem autorita neznamená nadřazenost učitele vůči žákům, ale vychází z toho, že se žáci učí ne z předem připravených materiálů, ale ze vztahu s tímto učitelem v přímém kontaktu. (Grecmanová a Urbanovská, 1996). Waldorfská pedagogika dle Pecháčkové a Václavíka (2014) obdivuje každé individuální znalosti a dovednosti učitele, proto také vítá nejen jedince po pedagogickém studiu, *ale vítá také jiné profesní vzdělání*. Důležité je však projít speciálními dvou až čtyř letými kurzy organizovanými profesními sdružením waldorfské pedagogiky.

Pedagog v daltonské škole

Pro pedagoga pracujícího ve škole s daltonskými principy, stejně jako pro žáky takové školy, platí tři hlavní zásady: samostatnost, zodpovědnost a spolupráce. V daltonské škole se

předpokládá silný kolektivní duch, kdy se pedagogové navzájem podporují, obohacují, napomáhají si. Vyučovací proces dle této pedagogiky *nelze naplánovat samostatně, a proto se i na přípravě výuky podílí celý pedagogický kolektiv*. Tím dochází také ke vzájemnému propojení předmětů, jelikož každý učitel má své specifické znalosti. Stejně tak je tomu při výuce, kdy žáci plní úkoly ve skupinách různého věku i nadání, ale i v rámci individuální práce. Pedagog tedy musí být schopen napomáhat širokému spektru dětí ve třídě. Jako i v jiných alternativních školách a koncepcích, i v rámci daltonské výuky se pedagog musí vzdát svého dominantního postavení. Parkhurstová často poukazovala na to, že pouze pokud bude učitel schopen převést na žáky odpovědnost, teprve pak se předejde zneužívání svobody, tedy i kázeňským problémům a třída může fungovat, jak má. Pedagog v daltonské škole zaujímá pozici *komunikativního a kreativního poradce*, se kterým žáci mohou otevřeně řešit své obavy a potíže, stejně tak by měl být daltonský učitel *otevřený rodičům žáků* (Wenkle a Röhner, 2000).

Pedagog v Lesní škole (LMS)

V lesní mateřské škole fungují dva typy pedagogů: lesní pedagog a pedagog lesní mateřské školy. Pedagog v lesní mateřské škole má pedagogické vzdělání a funguje jako průvodce výchovně vzdělávacím procesem s důrazem na individuální přístup a celistvý rozvoj osobnosti. *Lesní pedagog může být vzdělán i mimo předškolní pedagogiku*, měl by mít znalosti v oboru environmentální výchovy a být schopen šířit lesnickou osvětu. Speciální vzdělání pro práci pedagoga v LMS neexistuje, ale důležitou součástí pro tuto práci jsou znalosti živé i neživé přírodě, psychická pohoda (především při práci za každého počasí) a ochota učit se novým věcem v rámci kurzů a seminářů, které nabízí Asociace lesních mateřských škol. Mimo lesního pedagoga jsou v rámci LMS *často přijímáni asistenti pedagoga*, kteří společně s pedagogem lesní mateřské školy zajišťují především bezpečí dětí při pobytu v přírodě, ale spolupracují stejně tak v rámci výchovně vzdělávacího procesu (Vošáhlíková, 2010). Jelikož Lesní školy tolik nelpí na pedagogickém vzdělání, vznikají „*nerejstříkové*“ *lesní kluby*, které nepodléhají přísným pravidlům České školní inspekce a díky tomu se mohou svobodněji rozhodovat ve věci provozu i volby pedagogů (Asociace lesních MŠ, 2022).

Pedagog v programu Začít spolu

Gardošová a Dujková (2003, s. 129) uvádí, že „*práce v programu Začít spolu a jeho úspěšná realizace vyžadují odborný, vysoce citlivý a maximálně odpovědný přístup*“. Je potřeba, aby pedagog vyměnil roli vedoucího za partnerský vztah, zůstal však pro žáky zdrojem

inspirace a vědomostí a vzorem vyzrálého chování. Hlavní úlohou pedagoga v programu Začít spolu je *přípravit vhodné prostředí* a nastartovat v žácích touhu po poznání nového, poté přechází do role pozorovatele a podporuje spíše samostatnost a sebedůvěru. Je tedy v roli jakéhosi průvodce poznáním, který je však žákům vždy plně k dispozici, vnímá a uspokojuje jejich potřeby a touhy. Vzdělávací program třídy připravuje pedagog sám dle potřeb skupiny, usiluje o *partnerský vztah mezi rodiči a školou* a rodičům také poskytuje *poradenské služby*, v rámci kterých naslouchá a reaguje na vznesené podněty. Důležitou roli v programu Začít spolu hraje *evaluace*. Ta probíhá v rámci jednotlivce, skupiny i pracovního kolektivu, dbá se ale také na autoevaluaci a sebehodnocení pedagogů, což vede k tomu, že jsou pedagogové v programu Začít spolu neustále motivováni k dalšímu vzdělávání a sebezdokonalování. Program má vypracovány vlastní Standardy vzdělávacího programu Začít spolu a Standardy lektora Začít spolu (Gardošová a Dujková, 2003).

2.4 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v alternativním školství

Jedno z hlavních témat sociální pedagogiky je role prostředí ve výchově jedince. Kraus a Poláčková (2001, s. 99) označují prostředí jako: „*tu část světa, s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také jej aktivně svou prací mění*“. Dle Krause (2014) se výchovný proces vždy odehrává v rámci nějakého prostředí, a toto prostředí tedy vždy výchovný proces ovlivňuje. Obecně tuto myšlenku znázorňuje následně:



Kraus (2014, s. 76)

Existuje několik dělení prostředí, pro sociální pedagoga je ovšem stěžejní dělení na prostředí:

- a) přirozené, kde jsou hlavními činiteli rodina vrstevnické skupiny, a
- b) institucionální, tedy škola jiná a výchovná zařízení (Kraus, 2014 a Knotová, 2014).

Škola je tedy, hned po rodině, druhým nejvýznamnějším socializačním prostředím, které ovlivňuje vývoj a chování dítěte. Škola neposkytuje žákům pouze předání znalostí a dovedností, zastává ale řadu dalších funkcí. Dle Bakošové (2005) by škola měla plnit následující funkce:

- Výchovně vzdělávací funkce
- Socializační funkce
- Personalizační funkce
- Kvalifikační funkce

Hroncová (2001) doplňuje výčet o funkci integrační, která by jedince měla připravit na „rolí občana“ v rámci společnosti a politického dění. To, zda se žáci v prostředí školy budou cítit příjemně a bezpečně a budou školu navštěvovat rádi, do velké míry ovlivňuje klima školy. Ve slově klima lze spatřit souhrn vztahů v rámci skupiny, dlouhodobou atmosféru, spolupráci i funkčnost pravidel (Bakošová, 2005; Kraus a Poláčková, 2001, Klapilová, 1996). Mareš (2005) uvádí, že klima školy nebo konkrétní třídy ovlivňuje účastníky po stránce zdravotní, sociální i psychické, má podíl na úspěšném fungování instituce i kvalitu výstupů školy a žáků. Zemančíková (2009) v souvislosti s klimatem vidí roli sociálního pedagoga v monitoringu žáků, třídy i celkového prostředí školy.

Ve školním prostředí všech stupňů tedy není prostor pouze pro pedagogické pracovníky, ale je žádoucí, aby zde byli k dispozici i nepedagogičtí odborníci, v rámci předškolního vzdělávání lze jmenovat např. logopeda, speciálního pedagoga či *sociálního pedagoga*.

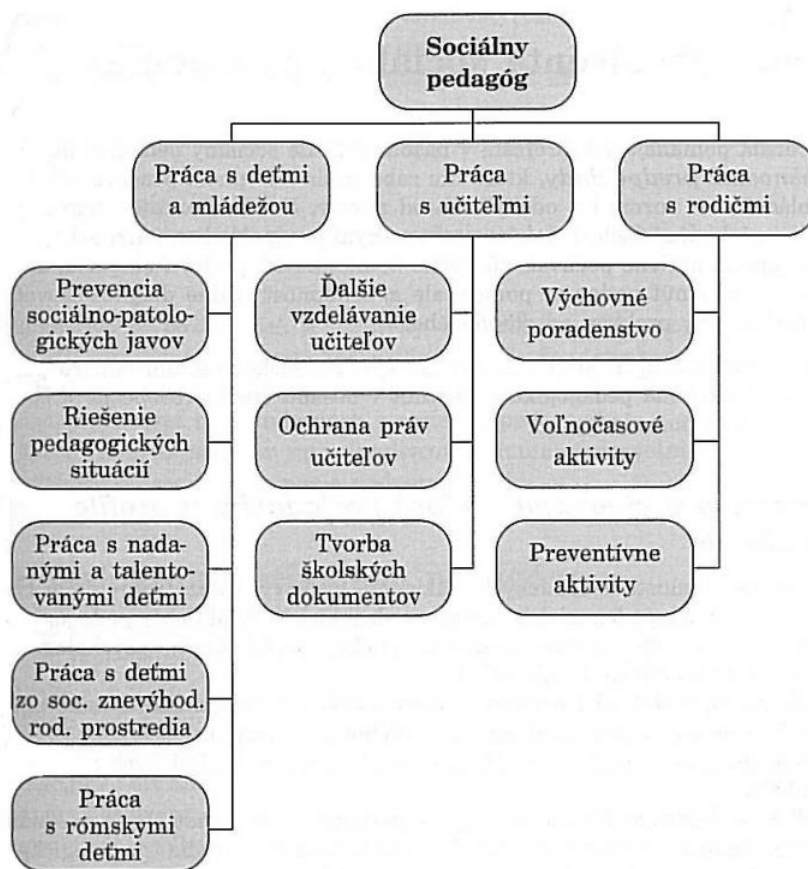
Dle Krause a Poláčkové (2001) má činnost sociálního pedagoga povahu:

1. vytváření hodnotných možností využití volného času a učení k pozitivním hodnotám,
2. poradenská činnost vycházející z diagnostiky prostředí a životní situace jedince,
3. reedukační a resocializační aktivity, případně terénní práce.

Dle jeho slov bývá náplní práce sociálního pedagoga v rámci školy často spolupráce s rodiči či jinými pedagogickými i nepedagogickými pracovníky a věnuje se organizačním a manažerským aktivitám. Podobně jako Kraus vymezuje Bakošová (2008, s. 196) specifické kompetence sociálního pedagoga do oblastí:

- a) „edukační kompetence sebevýchovy a sebevzdělávání,
- b) kompetence poradenství,
- c) kompetence prevence,
- d) kompetence managementu a
- e) kompetence převýchovy,

Působení sociálního pedagoga na škole dle oblastí cílové skupiny rozděluje následně:



(Bakošová, 2008, s. 197)

Do uvedeného schématu je zcela jistě potřeba přidat oblast spolupráce sociálního pedagoga s dalšími organizacemi. Může jít o lékaře, pracovníky jiných škol a školních zařízení, policii, pedagogicko psychologické poradny, oddělení sociálně právní ochrany dětí, neziskové organizace a řadu dalších. Dle Bělíka a Svodové Hoferkové (2021) je v současnosti velmi důležitá osvětová činnost, protože se řada lidí cítí ohrožena sociálním vyloučením, finančními problémy, zdravotními riziky aj. a sociální pedagog by proto ve školství měl zastávat roli poradce nejen pro děti, ale i rodiče. Dalším potřebným tématem a zároveň polem působnosti pro sociálního pedagoga ve školství je multikulturní a mediální výchova (Kraus a Poláčková, 2001; Procházka, 2012).

Tomáš Čech v roce 2006 realizoval výzkum na základních školách, jehož cílem bylo zjistit stav základních škol v České republice, a to především v oblasti klimatu školy, spolupráce s rodiči a zvládání/řešení problémů na škole. Z šetření vyplynulo, že klima školy se jeví jako jeden z nejzásadnějších faktorů z hlediska fungování. Vedoucí pracovníci škol cítili

problém v nedostatku odborníků a nízké spolupráce s dalšími zařízeními, dále byla odhalena potřeba pracovat s volným časem žáků mimo vyučování a zvyšuje se také tlak na učitele a jejich kompetence mimo výuku (především tlak na diagnostiku a preventivní aktivity). S těmito problémy se aktuálně potkávají nejen základní, ale i mateřské školy v rámci celé České republiky a možným řešením by mohlo být uplatnění sociálního pedagogika v rámci mateřských, základních i středních škol a napomoci tak, dle slov Čecha „k ozdravení a humanizaci škol“ (Čech, 2006). Studenti sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně si díky projektu Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí mohli vyzkoušet uplatnění svých znalostí a dovedností v rámci praxe na osmi spolupracujících školách. Výsledky byly nad očekávání pozitivní. *„Ukázalo se, že sociální pedagog vstupuje nejen do mimoškolní výchovy, ale pracuje v oblasti sociální patologie, pedagogiky volného času, sociální práce a například se zapojuje do třídnických hodin jednotlivých tříd nebo se angažuje ve vzdělávání samotných učitelů, zejména co se týká alternativních přístupů souvisejících s osobnostním rozvojem, s multikulturní výchovou nebo s dramatickou výchovou“* (Gulová, Kurowski a Soják, 2014, s. 130-131).

3 Empirická část

Sociální pedagog má různé možnosti uplatnění svých kompetencí, a to jak v oblasti sociální, tak v oblasti pedagogické. Alternativní školy se od těch tradičních odlišují, stejně tak může být odlišné vnímání uplatnění sociálního pedagoga v těchto zařízeních. Tento fakt byl důvod pro zvolení tématu uplatnění sociálního pedagoga a zvolení vedoucích alternativních mateřských škol jako cílové skupiny. Výzkum byl uskutečněn v období leden 2022–duben 2022.

Téma výzkumu

Úloha sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách v České republice

Hlavní výzkumný cíl

Zjistit, jak je vnímáno uplatnění sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách v České republice

Specifické výzkumné cíle

1. Zjistit, jak je vnímána profese sociálního pedagoga z pohledu pedagogických pracovníků v mateřských školách
2. Popsat, jak vnímají vedoucí pedagogičtí pracovníci alternativních mateřských škol uplatnění sociálního pedagoga v prostředí své školy

Výzkumný problém

Role sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách

Výzkumná otázka

Vzhledem k stanovenému cílů a parciálním cílům byla zformulována hlavní výzkumná otázka a následně specifické výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak je vnímáno uplatnění sociálního pedagoga v rámci alternativních mateřských škol v České republice?

Specifické výzkumné otázky

1. Jak vnímají pedagogičtí pracovníci profesi sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách?
2. Jakou roli zastává sociální pedagog v alternativních mateřských školách z pohledu vedoucích pracovníků mateřské školy?

Výzkumný soubor

Do výzkumu bylo vybráno šest participantů pomocí záměrného (účelového) výběru. Osloveni tedy byli cíleně ti participanti, kteří splňovali kritérium být vedoucím pracovníkem alternativní mateřské školy (klasické, moderní i církevní) a byli ochotni anonymně se účastnit výzkumu. Během oslovování vyplynulo další kritérium, a to mít povědomí o sociální pedagogice a profesi sociálního pedagoga.

Popis výzkumného souboru:

Participant č. 1 (P1)

Typ alternativní mateřské školy: Lesní mateřská škola

Žena, 34 let, vystudovala obor speciální pedagogika pro předškolní věk, kvalifikace pro ředitele mateřské školy, absolvovala několik kurzů a workshopů zaměřujících se na enviromentální výchovu, má osvědčení pro výkon činností v oblasti enviromentální výchovy pro pedagogy MŠ. Má 6 let praxe jako vedoucí lesní mateřské školy.

Participant č. 2 (P2)

Typ alternativní mateřské školy: mateřská škola využívající program Začít spolu

Žena, 53 let, vzdělání v oblasti pedagogiky pro předškolní věk, kvalifikace pro ředitele mateřské školy, 17 let praxe jako učitelka v tradiční škole a č roky jako ředitelka mateřské školy s programem Začít spolu. Se sociálním pedagogem se setkala na studijní stáži v zahraničí, kde sociální pedagog působil v rámci základní školy.

Participant č. 3 (P3)

Typ alternativní mateřské školy: KMŠ využívající prvky Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta

Žena, 61 let, vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky, kvalifikace pro ředitele mateřské školy, třicet let praxe jako ředitelka. Absolvovala také několik kurzů zaměřených na pedagogiku Franze Ketta v České republice i v Rakousku. Se sociálním pedagogem se setkala na stážích v Jižním Tyrolsku a ve Vídni.

Participant č. 4 (P4)

Typ alternativní mateřské školy: Waldorfská mateřská škola

Žena, 39 let, vzdělání v oblasti pedagogiky předškolního věku se zaměřením na školský management, kvalifikace pro ředitele školy, osvědčení pro práci s mimořádně nadanými dětmi. Během studia absolvovala několik praxí v Německu, kde se setkala i s pozicí sociálního pedagoga.

Participant č. 5 (P5)

Typ alternativní mateřské školy: Lesní ekologická mateřská škola

Žena, 46 let, vzdělání ve speciální pedagogice předškolního věku, mimo kvalifikaci pro řízení ekologické lesní mateřské školy je absolventkou Waldorfské pedagogiky, v rámci které také chvíli působila. V LMS působí dvanáct let. Se sociální pedagogikou má zkušenosti z Finska, kde se setkala s myšlenkou spolupráce učitelky s různými odborníky.

Participant č. 6 (P6)

Typ alternativní mateřské školy: Montessori mateřská škola

Žena, 43 let, vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky, kvalifikace pro ředitele mateřských škol, absolvovala několik kurzů v oblasti pedagogiky Marie Montessori, má také kurz školní psychologie. Jako ředitelka působí osm let.

Metodologie výzkum

Cílem diplomové práce je porozumět, jak vnímají pedagogičtí pracovníci v alternativních mateřských školách profesi sociálního pedagoga a popsat v jakých oblastech je možné nalézt jeho uplatnění. S ohledem na cíl výzkumu, byl zvolen kvalitativní přístup, jehož cílem je hloubkově porozumět problematice a vytvořit jakousi novou teorii (Disman, 2002; Hendl, 2016; Novotná, Špaček, Šťovíčková Jantulová a kol., 2019; Švaříček a Šed'ová, 2014). Kvalitativní metoda výzkumu se jevila jako vhodná, protože jsem díky ní od participantů sesbírala maximální množství informací a mohla tak detailně porozumět názorům participantů,

tedy jejich názoru na profesi sociálního pedagoga. Pro zpracování dat se jako nejvhodnější design jevila zakotvená teorie, která je dle Hendla (2016, s. 247) „návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby“. Hlavním cílem analýzy dat pomocí designu zakotvené teorie je vytvořit teorii zkoumaného jevu, přiblížit tento jev, porozumět mě a mít možnost detailně jej popsat (Čermák, Řiháček, Hytych a kol., 2013, s. 44).

Sběr dat

Výzkumná data byla od participantů získána pomocí metody rozhovoru. U dvou participantů probíhalo interview v rámci osobního setkání, u zbývajících čtyř byl zvolen rozhovor v online prostředí, skrze e-mailovou komunikaci participantů a výzkumníka. V první části sběru dat byl použitý nestrukturovaný rozhovor, který je vhodný pro hloubkové poznání údajů z pohledu participanta pomocí otevřených otázek, a který vytváří prostor pro dotazovaného bez ovlivnění odpovědí výzkumníkem. Po první analýze textu vyplynulo několik nejasností a bylo třeba doplnit některé informace pro nasycení kategorií, data tedy byla postupně doplněna několika polostrukturovanými rozhovory. V rámci polostrukturovaného rozhovoru byly využity navazující a zjišťovací otázky, specifikující otázky a interpretační otázky (Mišovič, 2019).

Analýza dat

V rámci rozhovorů byla získaná data nahrávána, následně byla z nahrávek provedena transkripce rozhovorů. Data získaná skrze e-mailovou komunikaci nebylo potřeba přepisovat. Následně byla všechna získaná data vytisknuta a podrobena analýze dat, během které došlo k otevřenému kódování (Příloha č. 1) a následné kategorizaci.

Z analýzy dat vyplynuly tyto kategorie:

1. Sociální pedagog a žáci
2. Spolupráce s rodinou
3. Sociální pedagog a kolektiv
4. Preventivní činnost sociálního pedagoga
5. Výhoda alternativního školství vůči standartnímu
6. Překážky uplatnění sociálního pedagoga (Příloha č. 2)

Kategorie:	Sociální pedagog a žáci
Kódy:	individuální přístup holistický přístup znevýhodnění

Obrázek 1: Kategorie č. 1

Z výzkumného šetření vyplynulo, že alternativní školství silně dbá na **individuální přístup** k žákům, který je ale dle participantů možný jen v případě, že se ve škole vyskytuje dostatečné množství pedagogů, včetně pedagoga sociálního. Pro reformní vzdělávání je nesmírně důležité, aby byl výchovně – vzdělávací proces uzpůsoben jedinci či skupině. Cíle i obsah by měly vycházet přímo z potřeb dítěte či třídy. V rámci individuální práce lze rozvíjet silné stránky dítěte a tím podporovat jeho rozvoj i využití volného času, což lze řadit také mezi prvky primární prevence. Volný čas lze dle participantů najít i rámci mateřských škol. Jde především o čas určený pro pohyb na zahradě, ranní čas před řízenou aktivitou nebo naopak odpolední čas po obědě a odpočinku, než děti opouští mateřskou školu.

„Jednoznačně sociální pedagog ano, doporučuji do každého oddělení nebo třídy, tím více, že se jedná o heterogenní, smíšené třídy, kde jsou různé děti a je potřeba k nim přistupovat individuálně“ (P3)

„Individuální přístup k jednotlivým dětem je možný při větším počtu pedagogů, včetně sociálních pedagogů.“ (P1)

„Na každého platí něco jiného. Snažíme se nepůsobit na všechny děti stejně, ale přistupujeme ke každému zvlášť a rozvíjíme jeho jedinečné schopnosti.“ (P4)

Alternativní školství se vyznačuje **celostním přístupem** k žákům. Dle Průchy (2012, s. 31) se „vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysoká důležitost oblasti emočního, sociálního a duchovního rozvoje jednatelce“. Stejně myšlenky uvedli participanté v rámci výzkumu a tvrdí, že není vždy jednoduché přistupovat ke každému dítěti individuálně a zabývat se všemi jeho složkami. Pro tento postup je, dle jejich názoru, důležité mít vhodně složený tým, který bude žáky formovat ve všech ohledech na základě svých profesních znalostí. Alternativní mateřské školy tedy vítají široké spektrum odborníků ze společensko – vědní oblasti a především lidi, kteří se chtějí nadále vzdělávat a seberozvíjet.

„Působíme na dítě holisticky. Zaměřujeme se tedy nejen na jeho fyzické potřeby, ale i duchovní a také sociální rozvoj.“ (P4)

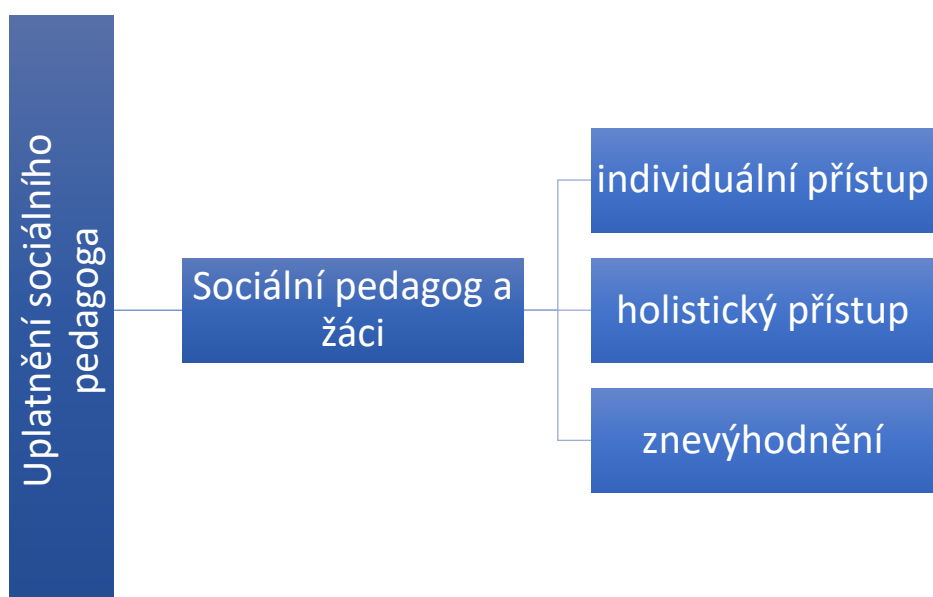
„Sociální pedagog by mohl pomáhat v situacích, kdy si učitelka neví rady nebo nezvládá pracovat s celou třídou plus s individuálně s některým dítětem, tady vidím možnost sociálního pedagoga, který na určitou dobu převezme jakousi roli osobního pedagoga a bude se situací pracovat.“ (P6)

„Naši školku například momentálně navštěvují tři děti, které jsou asi měsíc v dětském domově a je potřeba s nimi pracovat individuálně a vnímat jejich situaci z různých úhlů pohledu.“ (P2)

Dle názoru participantů je pole působnosti sociálního pedagoga především práce s dětmi pocházejících ze sociálně **znevýhodněného prostředí** nebo ústavní výchovy (jako například dětský domov), z rodin nacházejících se v krizi (jako například partnerské neshody) či jedinci, kteří se pomaleji začleňují do kolektivu. V tomto případě může jít o děti se zdravotním postižením či znevýhodněním, kde sociální pedagog může působit jako asistent, ale z výpovědí participantů vyplývá, že může jít i o „zdravé děti“, které v současnosti bývají silně fixovány na matky nebo nejsou dostatečně zvyklé na větší počet dětí kolem sebe, a tak jim po delší dobu trvá adaptovat se na nové prostředí a kolektiv.

„Pokud je ve skupině zařazeno dítě se speciálními potřebami – pak je tento pracovník nezbytnou nutností. Stejně tak dítě ze znevýhodněného prostředí, kterých v dnešní době také přibývá.“ (P3)

„Setkáváme se v poslední době častěji s agresivitou u dětí. Někdo by mohl říct, že je díky televizi, videohram, které děti hrají a podobně a tvrdí, že se s tím nic nedá dělat. My se ale snažíme najít příčinu, citlivě a individuálně zjišťujeme informace od dítěte, ale je nutné pracovat s rodinou. Sociální pedagog jako nestráník by tuto práci mohl zastávat.“ (P5)



Obrázek 2: Grafické shrnutí kategorie č. 1

Kategorie:	Sociální pedagog a práce s rodinou
Kódy:	spolupráce poradenství společné akce komunikace

Obrázek 3: kategorie č. 2

Jak zmiňují Kraus a Poláčková (2001), rodina je primárním prostředím dítěte, které nejsilněji ovlivňuje jeho vývoj. Škola je ale po rodinném prostředí, druhým významným faktorem ovlivňující celostní formování jedince. Spolupráce školy a rodiny je tedy důležitý faktor pro správné působení na jedince v rámci principu systémovosti. Z výpovědí participantů vyplynulo, že sociální pedagog by napomohl **spolupráci** rodičů i širší rodiny a školy a v tomto vztahu by byl jakýmsi „propojovacím mostem“ mezi školou a rodinou.

„Přímo v našem zařízení by zastával především roli koordinátora vztahů mezi učitelkami a rodiči.“ (P1)

„Mělo by jít o větší „zasvěcení“ rodičů do myšlenek i fungování školy. Chceme vytvořit takové klima školy, kdy by rodiče zcela chápali naše pedagogické vizi a souzněli s nimi.“ (P3)

„Rodiče by se měli zapojovat do chodu školy, měli by chtít, aby fungovala co možná nejlépe. Chceme, aby se kolektiv učitel znal s rodiči i širší rodinou dětí, možná také lépe poznal prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. To by také mohl dělat sociální pedagog, pokud by s rodiči navázal bližší kontakt, lépe by znal jejich rodinné zázemí či situaci.“ (P1)

„O to hůř, že škola není propojena s rodinami a výchova dětí probíhá zcela jinak v rámci naší školky, řekněme od sedmi ráno do tří odpoledne a zcela jinak po zbytek dne doma, kde děti „můžou vše, hlavně když budou hodné a tiché“. Již delší dobu řešíme, že nevíme, jak atraktivně oslovit rodiče, aby se lépe seznámili s naší školkou a metodami, které využíváme a snažili se stejně tak přizpůsobit domácí prostředí. Rodiče vidáme pět minut, když dítě přivedou a pět, když si jej zase odvedou.“ (P6).

Pro podporu spolupráce je dle participantů vhodné pořádat různé **akce**, na kterých se pracovníci školy a rodinní příslušníci setkají. Jde o jakýsi neformální způsob setkání, který napomůže odbourat bariéry mezi aktéry a podpoří jejich vzájemné navázání, propojení. Vytvoří

se zde bližší vztahy a rodina může lépe poznat organizaci i pedagogy, kteří se o jejich děti starají.

„Pořádáme akce pro rodiče i širší příbuzné, ale ono se to nezdá ... je to hodně náročné na přípravu a v takovém ohledu je každá ruka dobrá. Sociální pedagog jako někdo, kdo by si byl s rodiči blízký, by rozhodně pomohl. I na těch akcích by navázal jakýsi neformální rozhovor a zjistil možná víc, než co rodiče normálně řeknou učitelce.“ (P4)

„Super jsou určitě společné akce s rodinami. Pořádáme akce nejen pro rodiče, ale i babičky a dědečky, sourozence a jiné členy rodiny. Je moc hezké vidět plnou zahradu dětí, učitelek i rodiny.“ (P3)

Komunikovat s rodinou žáků je ale potřeba nejen v rámci neformálního setkání, ale i formálně během provozní doby zařízení. Z rozhovorů vyplynulo, že je komunikace s rodiči jedním z nejdůležitějších faktorů, pro který ale není vždy dostatek času z důvodu zajištění péče a bezpečnosti dětí ve třídě. Komunikace je ale jedním z hlavních pilířů dobře fungující školy.

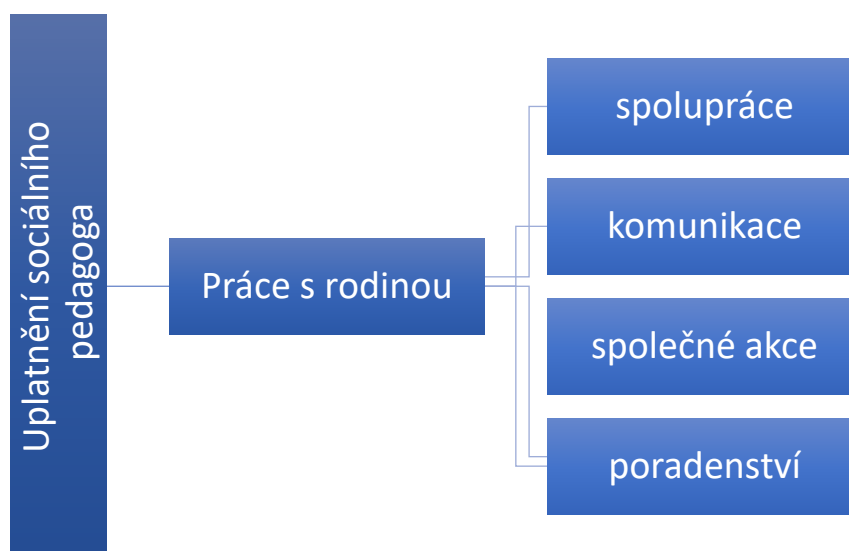
„Jde o to, aby s těmi rodiči někdo mluvit, měl na ně čas. A to těžko zvládne učitelka, která má dohlížet na patnáct dětí. Odpoledne ještě nějaký čas je, ale to už zase chtějí rodiče i děti co nejdříve domů do klidu.“ (P5)

„Měl by být také otevřený mluvit s nimi o jejich problémech, návrzích, žádostech. Může se stát, že rodiče budou aktivní, budou mít zájem o dobré fungování školy i jako laici přijdou se super nápady. Nebo naopak uvidí něco, co se jim na fungování školy nelíbí a bude potřeba to řešit nebo jim výtky vyvrátit.“ (P4)

V rámci práce s rodinou by sociální pedagog dle participantů zastával roli **poradce**, který stojí mimo vyučování dítěte, ale dokáže rodině poradit, pomoci v nepříznivé situaci či je odkázat na jiné odborníky, kteří jim v jejich situaci pomohou. V dnešní době bohužel není ojediněle k vidění, že rodiny se nachází v tíživých situacích vzhledem k financím, vztahům v rodině i psychickým problémům. Je vhodné zmínit i nově zavedený povinný rok předškolní výchovy.

„Chtěla bych, aby naše tu naše školička byla nejen pro děti, ale i pro rodiče. Ráda bych našim lidem pomohla a vyšla vstříc jak jen to půjde. Na vztazích jsem si vždy dávala záležet a myslím, že pokud rodiče vycítí, že tu pro ně školka je, vrátím nám to dvojnásob.“ (P3)

„V dnešní době často řešíme rozchody/rozvody rodičů, nové partnery nebo situaci matek samoživitelek. Říkala jste, že sociální pedagog může pracovat i jako sociální pracovník, takže by měl mít přehled o možných dávkách a zařízeních, které by mohly pomoci rodinám nacházejícím se v nějaké nepříznivé situaci jako problémy v partnerském životě, špatná finanční situace, stres a úzkost z doby pandemie, obtíže matky samoživitelky. Nebo jim nabídnout řešení v podobě kontaktu na poradny, terapeuty a jiné...“ (P1)



Obrázek 4: Grafické shrnutí kategorie č. 2

Kategorie:	Sociální pedagog a práce s kolektivem
Kódy:	spolupráce s učitelkou nedostatek času podpora týmu

Obrázek 5: Kategorie č. 3

Jako hlavní část této kategorie se dle participantů jeví **spolupráce učitelky** s dalšími odborníky, tedy i sociálním pedagogem. Ten by se měl podílet na tvorbě rámcového vzdělávacího programu i jednotlivých plánů pro třídu či jednotlivce. Svými znalostmi by přispěl především v oblasti prevence a výchovy k hodnotám. V rámci vytváření programu by úkolem sociálního pedagoga mohlo být navození spolupráce, projektů a „smluv“ s dalšími organizacemi. Tato spolupráce by školu obohatila o nové zkušenosti a zpestřila její program.

Pro příklad by mohlo jít o besedy Policie České republiky, společné projekty se základními školami, akce pořádané ve spolupráci s neziskovými a volnočasovými organizacemi a jiné.

„Spolupráce je v naší škole také důležitá, takže vlastně vše, co by sociální pedagog dělal, by bylo ve spolupráci se mnou jako vedoucí i s učitelkami, a naopak učitelky by měly možnost poradit se se sociálním pedagogem ve věcech, které neznají, neumí, neví, potřebují pomoci. Z praxe naší školy také vím, jak vyčerpávající je práce na nových projektech z hlediska administrativy. Proto by bylo super mít člověka, který se zabývá jen preventivní činností včetně administrativy“ (P2)

„Sociální pedagog by měl pracovat společně s učitelkou MŠ, třeba jí pomoci vytvářet měsíční program.“ (P4)

„Třídní program vypracovává učitelka, měla by ale spolupracovat se sociálním pedagogem (zejména u dětí se speciálními potřebami)“ (P3)

„Je velmi důležité na děti působit stejně, to znamená jak učitelka, sociální pedagog, ale i provozní pracovníci mateřské školy.“ (P3)

Při analýze dat došlo dále ke zjištění, že kolektiv pedagogů v alternativní škole je **přetížený a nemá dostatek času** na to, aby se plnohodnotně a svědomitě věnoval všem žákům a zároveň navazoval vztah s rodinou, vyhledával a plánoval preventivní programy a zvládat také administrativní stránku výkonu profese učitele (v alternativním školství jinak lektora, průvodce apod.). Pedagog, který by tedy necítil na přímé výchovné působení na děti po celou dobu pobytu ve školce, ale zaměřoval by se spíše na přípravu podkladů a evaluaci, by byl pro kolektiv velkým přínosem.

„Kolektiv učitelek totiž nemá dostatek času k tomu, aby se plně věnoval výchově dětí a zároveň navázal bližší kontakt s rodiči“ (P1)

„...ale učitelka díky časovému vytížení je učitelka „odbude“ několika větami nebo je směřuje ke mně jako k vedoucímu zařízení“ (P1)

„...sociální pedagog by mohl být člověk, který se na tyto děti zaměří a bude se snažit je rozvíjet k dobrému a zdravému životu, protože z vlastních zkušeností vidím, že my jako školka (myslím tím učitelky) na to nestačíme a nedokážeme takto pracovat s celou třídou“ (P6)

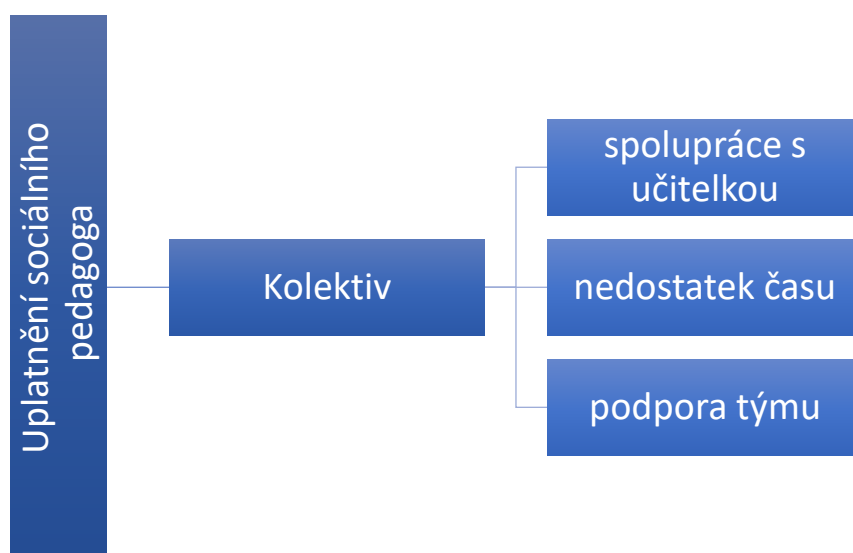
Sociální pedagog se jeví jako vhodný pro **práci v týmu**, udržování pozitivních vztahů v rámci kolektivu i ve vztahu škola – rodina, čímž by se přispívalo také k utváření pozitivního klimatu celé školy. Klima školy totiž z převážné části tvoří vztahy v rámci organizace. A

z výpovědí participantů jasně vyplývá, že spolupráce a vzájemná podpora mezi pracovníky školy je pro vedoucí pedagogy důležitou součástí reformního vzdělávání, která podporuje individuální a celostní přístup k jednotlivcům.

„Své poznatky z oblasti sociální pedagogiky by mohl použít při komunikaci s týmem a jistě by byly přínosem v práci v týmu.“ (P6)

„U nás je důležitá spolupráce celého kolektivu a jednota všech zaměstnanců, včetně těch nepedagogických. Chci, abychom všichni táhli za jeden provaz“ (P4)

„V programu Začít spolu je nezbytně důležitou částí vzdělávání evaluace. A ta je potřeba i pro kolektiv. Sociální pedagog by mohl být přínosem pro supervizi a podporu učitelek.“ (P2)



Obrázek 6: Grafické shrnutí kategorie č. 3

Kategorie:	Preventivní činnost sociálního pedagoga
Kódy:	pozitivní vztahy prevence

Obrázek 7: Kategorie č. 4

Práce sociálního pedagoga v oblasti **prevence** byla nejčastěji zmiňovanou oblastí jeho uplatnění. Většinou se jednalo o okruh pozitivních vztahů, spolupráce či hygieny, tedy všeobecné primární prevence. V rámci kategorie „Sociální pedagog a kolektiv“, ve které se

hovořilo o kladných vztazích a spolupráci mezi kolegy, lze vlastně také mluvit o jistém druhu prevence, která však nesměřuje k dětem, ale ke kolegům. Díky takovému působení lze stejně efektivně předcházet šikaně na pracovišti, tedy mobbingu či bossingu.

„Chtěli bychom vytvořit takové klima školy, kdy by rodiče zcela chápali naše pedagogické vizi a souzněli s nimi.“

„Možná sociální pedagog by mohl být člověk, který se na tyto děti zaměří a bude se snažit je rozvíjet k dobrému a zdravému životu.“

„Chci, abychom se v rámci naší školky všichni cítili dobře a bezpečně. Byli k sobě milí a laskaví a byli pro děti, které do naší školky chodí vzorem. Pokud budou kolem nás panovat pozitivní vztahy a budeme se obklopotvat těmi správnými lidmi, vše bude snazší a dokážeme více.“

Někteří participanti také vyjádřili potřebu zapojovat do svých **vzdělávacích programů** specifické prvky prevence týkající se rasismu a xenofobie nebo šikany. Participanti zmiňovali rizika, kterých v dnešní moderní době přibývá a je potřeba na děti preventivně působit od útlého věku. V rámci preventivního působení sociálního pedagoga je vhodné mluvit také o evaluaci, a to nejen evaluaci preventivních programů a projektů, ale také evaluaci práce pedagogů a schopnost autoevaluace všech pracovníků.

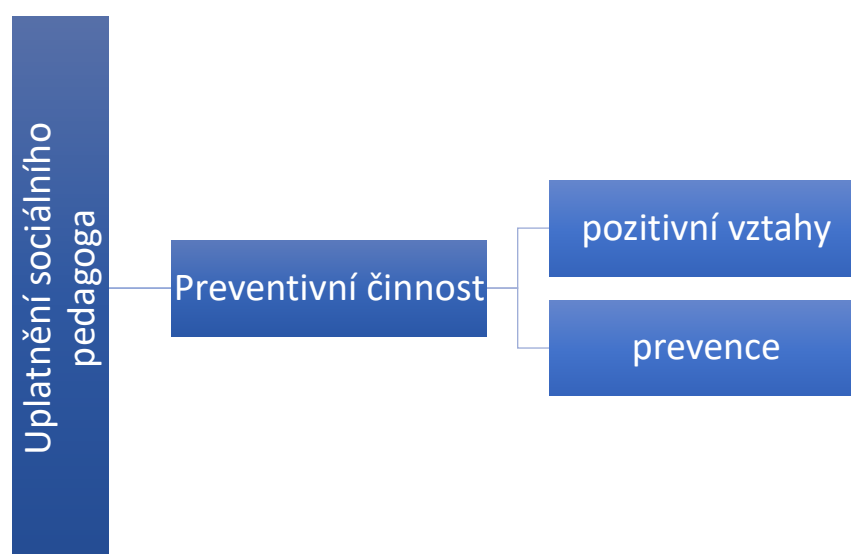
„Kdybychom měli v kolektivu sociálního pedagoga, měl by na starost především prevenci a její zapojení do našeho RVP a programu školy. Sociální pedagog by měl za úkol vyhledávat vhodné preventivní programy, metody a aktivity, zapojovat je do programu školy a realizovat. Nedílnou součástí je zcela jistě evaluace, která by mohla být také náplní jeho práce ve spolupráci s učitelkou.“

„...by mohl být ten pravý, navíc by kolektiv obohatil o zkušenosti z oblasti prevence či výchovy k hodnotám.“

„... sociální pedagog by měl v našem školství (ať už MŠ nebo ZŠ) být také součástí, především tedy v rámci prevence. V naší školičce by sociální pedagog našel uplatnění v rámci prevence především při budování pozitivních vztahů mezi dětmi i kolegy, ale i v rámci vztahu škola a rodiče. Jsme školka, jejíž prioritou je budování pozitivních vztahů, kamarádství, spolupráce a ochoty pomoci druhým.“

„V dnešní době jsou děti ohroženy, jak se říká „ze všech stran“. Za každým koutek je čeká nějaké nemilé překvapení či pokušení a já si myslím, že prevence není nikdy dost a měla by se praktikovat již od útlého věku.“

„Za mě je to pozdě, je potřeba s dětmi pracovat mnohem dříve: rozvíjet v nich návyky, které jim pomohou ubránit se rizikům kolem sebe, podporovat dobré vztahy a chování vůči ostatním a vést je k tomu, aby žili dobře a zdravě. V naší školce se často setkávám s tím, že děti umí pracovat s telefony, tablety, počítači a jinými vymoženostmi, ale neví, jak vypadá klas obilí a jak se zahrát třeba s obyčejnou gumou.“



Obrázek 8: Grafické shrnutí kategorie č. 4

Kategorie:	Výhoda alternativního školství vůči standartnímu
Kódy:	zahraniční zkušenosti kvalifikace složení kolektivu

Obrázek 9: Kategorie č. 5

Ze získaných dat vyplynulo, že mnoho pedagogický pracovníků působících v reformní pedagogice absolvovalo praxe či stáže **v zahraničí**. Z šesti participantů měli čtyři osobní zkušenost poznat profesi sociálního pedagoga v mateřských školách mimo Českou republiku. Jednalo se o Vídeň a Jižní Tyrolsko, Finsko a Německo. Na základě této zkušenosti, a tedy i

znalosti profese sociálního pedagoga, lze usoudit, že své uplatnění sociální pedagog nalezne snadněji v reformním školství než v tom tradičním.

„V zahraničí jsem viděla MŠ, která bylo součástí ZŠ a byl zde jeden sociální pedagog pro obě zařízení. Nevím, zda je to vhodné, aby pracoval s dětmi školního i předškolního věku, ale tam to tak fungovalo a se sociálním pedagogem byli všichni spokojeni.“ (P2)

„Jinak i v Jižním Tyrolsku a Vídni, vždy tam s dětmi pracovaly dvě, většinou každá se skupinou dětí samostatně a neřešilo se, zda má, či nemá potřebné vzdělání. Určitě ale zodpovědnost nesla ta se vzděláním předškolní pedagogiky“ (P3)

„Měla jsem možnost spolupracovat a přímo praktikovat v MŠ v Jižním Tyrolsku a ve Vídni, kde sociální pedagog je již běžně přítomen a mělo to velký přínos.“ (P3)

„Hodně mých praxí jsem absolvovala v Německu, kde jsem pozorovala, že sociální pedagog je kvalifikovaný pro práci v MŠ, potkávala jsem hodně lidí s touto kvalifikací v mateřských školách a také ten sociálně-pedagogický aspekt školy byl hodně akcentován. Vždycky jsem si říkala, že by bylo skvělé mít to u nás taky.“ (P4)

„Chtěla bych ideu, kterou jsem zažila ve Finsku, kdy do MŠ chodí za hlavní učitelkou každý den nějaký odborník (např. v pondělí psycholog, v úterý logoped, dále speciální pedagog, sociální pedagog apod.) a pracuje s ní i s konkrétními dětmi, které to potřebují a následuje přesah k rodičům (tím tedy se všechny obtíže - a to i preventivně primárně řeší v MŠ), u nás v dalších 50ti letech jen sen, bohužel.“ (P5)

V alternativním školství je i **úloha pedagoga** při výchovně vzdělávacím procesu od toho z tradičních škol **odlišná**. Pedagog v reformních školách musí ustoupit ze své nadřazené pozice a stát se pro žáky partnerem, průvodcem, ale i přítelem (viz. kap. 2.3.). Dle výpovědí participantů výzkumu je důležité především to, aby se člověk, který usiluje o práci v rámci jejich organizace, zajímal o danou alternativní pedagogiku a měl chuť dále se vzdělávat a rozvíjet a absolvovat kurzy a semináře zaměřené na inovativní vzdělávání.

„Já to hodnotím po letité praxi, kdy jsem měla možnost mít v týmu spoustu pedagogických pracovníků - jak učitelky, tak i sociální pracovníce. Takže z mé zkušenosti mohu říci, že co se týká vzdělání - ano, je potřebné, ale pro mne nikdy nebylo to hlavní. Vždy je to o vztahu (jak ve všem). Proto vím, že například ta paní, co neměla potřebné vzdělání, jak ukládá naše současná legislativa - předškolní pedagogiku - se někdy jevila daleko vhodnější pro tuto práci. Proto kdyby bylo po mém a měla bych tu možnost, vždy bych hodnotila jak sociální pracovníci nebo sociálního pedagoga, tak pedagoga dle její práce s dětmi. A to se pozná celkem brzy.“ (P3)

„Kromě kvalifikace požadované podle zákona o pedagogických pracovnících by bylo rozhodující, zda má dotyčná/ý člověk "rád svět a lidi" a je ochoten se učit nové věci a má schopnost sebereflexe. Takže pokud by se přihlásil sociální pedagog, měl by myslím dobré předpoklady.“ (P6)

„Dle svých zkušeností za dobu třiceti let jako ředitelka, mohu říci, že nezáleží ani tak na míře vzdělání (střední, vysokoškolské), jako na samotném pedagogovi, jaký vztah k této práci s dětmi má. (P3)

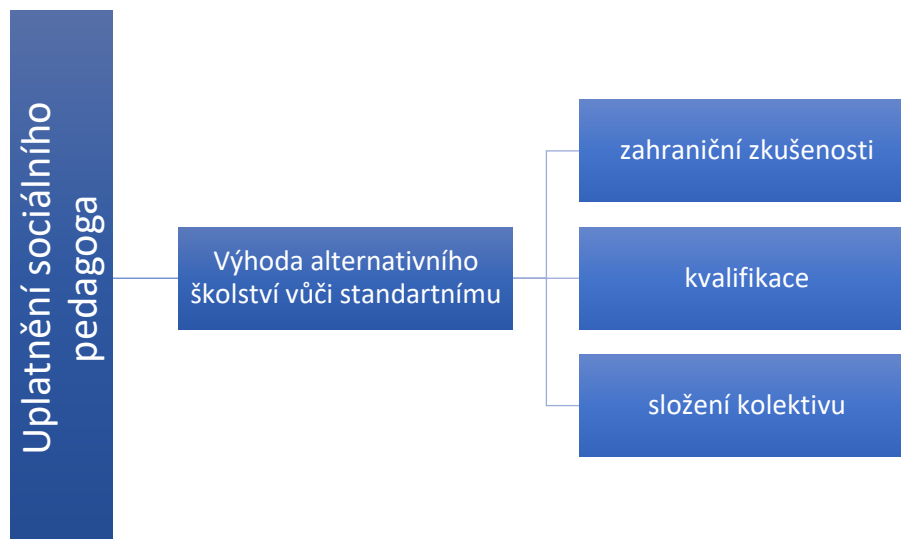
„Dovedu si představit, že vystudovaného sociálního pedagoga bychom, v souvislosti s jeho osobností, zaměstnaly pro přímou práci s dětmi, pro naši školku je důležitější spíše přístup k dětem a to, jestli se zajímá o oblast lesních školek, přírody a ekologie.“ (P5)

Složení kolektivu je tedy často v rámci alternativních škol různorodé. Z výzkumu je patrné, že vedoucí pracovníci zaměstnávají nejen uchazeče se vzděláním v rámci předškolní pedagogiky, ale doplňují je i o jiné odborné profese, které by v jejich zařízení našlo uplatnění.

„Snažíme se kolektiv doplňovat různorodě a využíváme přednosti všech našich kolegů“ (P1)

„Myslím, že i tak v našem týmu máme velký přesah do společensko-vědních oborů, v týmu jsem já = speciální pedagog (taky jsem studovala v Olomouci a dále tam studuju nMgr. Muzikoterapii) kolegyně (na pracovní pozici chůva) je magistra religionistiky studující na doktorském programu na FFUK, další pedagožka (na MD) je klasická archeoložka se specializací na genderovou problematiku... všichni se zajímáme o kulturně-antropologický rozměr (lesní)MŠ.“ (P4)

„Já jsem absolventkou semináře Waldorfské pedagogiky prvního sedmiletí, to znamená, že jsem waldorfská učitelka, ale předškolní pedagogiku jsem v době, kdy jsem prvně ve Waldorfce chtěla učit, neměla. Ve waldorfské pedagogice je sociální pedagogika jaksi součástí pedagogické práce. Nevnímáme naše zaměstnance oddělené, stejně jako nevnímáme oddělené rodiny dětí. Škola je popisována jako "sociální organismus" tj. dynamická záležitost, kterou všichni zúčastnění (děti, učitelé, rodiče) spoluutvářejí...“ (P4)



Obrázek 10: Grafické shrnutí kategorie č. 5

Kategorie:	Překážky pro uplatnění sociálního pedagoga
Kódy:	legislativa nízké povědomí o sociální pedagogice financování

Obrázek 11: Kategorie č. 6

Hlavní překážkou při uplatnění sociálního pedagoga je rozhodně **nejednoznačnost vymezení této profese a jeho kompetencí v legislativě** (viz. kap. 1.3). Z výpovědí participantů bylo patrné, že vedoucí pracovníci nemohou nebo nechťejí zaměstnat sociálního pedagoga, protože nevědí, na jakou pracovní pozici jej můžou dosadit nebo nedokážou dohledat kompetence, které by tomuto pracovníkovi dali. Někteří respondenti uvedli, že by sociálního pedagoga do svého týmu chtěli, ale nevytvořili by pro to přímo pozici „sociální pedagog“, nýbrž by jej zaměstnali např. jako asistenta pedagoga či chůvu.

„Problém vidím v nejasném legislativním vymezení sociálního pedagoga“ (P1)

„Jedině by pracoval spolu s kompetentní učitelkou, zejména z důvodu legislativy – učitelka zodpovídá za bezpečnost dětí.“ (P3)

„Vše se odvíjí od současné legislativy.“ (P6)

„Já sociálního pedagoga znám, ale nevím, jaké kompetence bych takovému člověka mohla dát, aniž bych nejednala proti zákonu.“ (P1)

Někteří respondenti dále profesi sociálního pedagoga **neznali** nebo jej znali, ale nedokázali vysvětlit, kdo sociální pedagog je a jaké kompetence má. Během rozhovorů se také stalo, že participanti zaměňovali sociálního pedagoga s jinou profesí jako je sociální pracovník nebo speciální pedagog, a tak bylo potřeba tyto nesrovnalosti uvést na pravou míru.

„S pozicí sociálního pedagoga jsem se zatím v reálu nesešla“ (P2)

„Pozici sociálního pedagoga jsem neznala, zpočátku jsem myslela, že jste měla na mysli pedagoga speciálního.“ (P6)

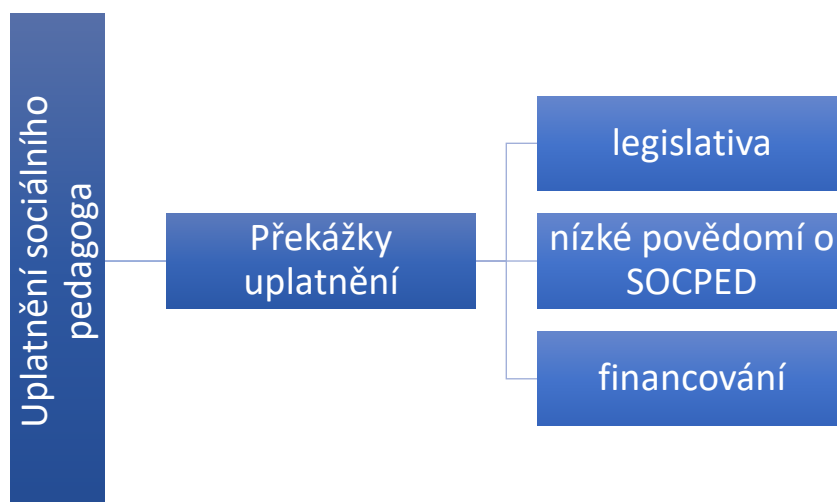
„Vlastně jsem ani nevěděla, kdo to sociální pedagog je a proč by pro naše zařízení mohl být užitečný.“ (P3)

Jako další překážka pro uplatnění sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách se objevilo **financování**. Participanti uvádí, že v praxi je zavedení nové pozice velmi těžký úkol a je nesnadné obhájit vytvoření nové pozice pomocí tzv. Šablon. Pokud chce zařízení zaměstnat sociálního pedagoga či jiného odborníka mimo učitelku se vzděláním zaměřeným na předškolní pedagogiku, často jej přijmou na více pozic v rámci zkrácených úvazků a přizpůsobují jim kompetence. To může být problém i v oblasti nízkého finančního ohodnocení takového pracovníka, což se dle participantů často řeší pomocí osobního ohodnocení nebo speciálních příplatků.

„...také financování. V dnešní době je problém vyběhat nějakou novou pracovní pozici, často podobné situace řešíme přes projekty EU, které jsou ale časově omezeny.“ (P1)

„Samostatnou pozici "sociální pedagog" vytvářet nebudeme, především z hlediska obtížného financování takové pozice.“ (P4)

„Myslím si, že idea pracovního místa v mateřské škole pro sociálního pedagoga je jistě potřebná, vše se ale odvíjí od možnosti financování. Doposud není ani místo pro asistenty, chůvy, psychology, pokud organizace nejde v nějakých programech EU fondů, které ovšem stejně skončí.“ (P5)



Obrázek 12: Grafické shrnutí kategorie č. 6

Výsledky výzkumu

Na začátku výzkumu byly stanoveny cíle a adekvátně k cíli byla zformulována hlavní výzkumná otázka a otázky dílčí. První dílčí otázkou bylo *Jak vnímají pedagogičtí pracovníci profesi sociálního pedagoga v alternativních mateřských školách?*

Výzkum ukázal, že vnímání profese sociálního pedagoga je velmi pozitivní. Sociální pedagog by dle výpovědí respondentů byl přínosem v oblasti individuální práce s žáky, především respondenti hovořili o žácích se speciálními potřebami nebo o dětech pocházejících ze sociálně znevýhodněných rodin, dále se sociální pedagog uplatní v oblasti komunikace s rodiči a spolupráce školy s rodinou, kdy je, dle výsledků výzkumu, cílem především propojení výchovně-vzdělávacího působení ve škole a v rodinném prostředí. Sociální pedagog by byl také v kontaktu s veřejností a napomáhal by fungování kolektivu včetně spolupráce na společných projektech a evaluace činností.

Druhá dílčí otázka zněla: *Jakou roli zastává sociální pedagog v alternativních mateřských školách z pohledu vedoucích pracovníků mateřské školy?*

Výzkum odhalil hned několik rolí, které by sociální pedagog v alternativních mateřských školách zastával. Jde především o roli poradce, koordinátora, mediátora, preventisty, asistenta nebo pedagoga. Někteří participanti uvedli, že by sociálního pedagoga rádi zaměstnali na dvě pozice s částečným úvazkem, kdy by sociální pedagog zastával jak roli pedagoga či asistenta pro přímou práci s dětmi, tak roli preventisty či poradce pro rodiče.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo *Jak je vnímáno uplatnění sociálního pedagoga v rámci alternativních mateřských škol v České republice?*

V souvislosti s odpověďmi dílčích otázek je patrné, že sociální pedagog jako profese v alternativních mateřských školách má své místo a vedoucí pracovníci alternativních škol se shodují, že by sociální pedagog byl pro jejich školu benefitem. Díky jeho kompetencím se sociální pedagog může zaměřit na širokou škálu rizikových oblastí i na různé cílové skupiny, čímž by napomáhal vytvářet pozitivní klima celé školy. Během výzkumu byly ale odhaleny překážky, které v uplatnění sociálního pedagoga omezují. Jde především o nejasné legislativní ukotvení sociálního pedagoga, s čímž souvisí také absence této profese v katalogu prací a nevymezení kompetencí sociálního pedagoga. Další překážkou je nesnadné financování profese sociálního pedagoga, jelikož tuto pozici v rámci školy není snadné vytvořit.

Diskuse

Pro tento výzkum jsem se rozhodla zvolit kvalitativní metodu, jelikož mým cílem bylo pochopit, jak vnímají sociálního pedagoga vedoucí pracovníci alternativních mateřských škol a jakou roli by v jejich zařízení sociální pedagog zastával. Díky kvalitativnímu výzkumu jsem mohla detailně odhalit a vyhodnotit myšlenky participantů. Výzkum ale také ukázat, že téma uplatnění sociálního pedagoga by se dalo zkoumat i pomocí kvantitativní výzkumu, který by ukázal, jak se k danému tématu staví větší výzkumný soubor.

Výzkum byl realizován od ledna 2022, kdy z důvodu pandemických a hygienických opatření nebylo možné některé mateřské školy osobně navštívit. Se čtyřmi participanty byl tedy sběr dat realizován prostřednictvím emailové komunikace, což může být limit výzkumu z důvodu absence metody pozorování. Za pozitivní stránku online komunikace ovšem hodnotím to, že participant měl možnost přemýšlet nad tématem a měl k dispozici dostatek času na vyjádření svých myšlenek. Emailová komunikace byla také vhodná pro snadné několikanásobné doplnění informací v průběhu analýzy dat.

Při analýze dat došlo k vytvoření šesti kategorií, z nichž se čtyři téměř shodují s otázkou uplatnění sociálního pedagoga na základní škole, jimiž se zabývá řada akademiků včetně Krause, Blašíkové, Hroncové či Bakošové.

Nové informace přináší výzkum v kategorii *Výhoda alternativního školství vůči standartnímu*, ve které z výpovědí participantů vyplývá, že reformní pedagogika se oproti tradiční škole méně zaměřuje na přísná pravidla kvalifikace v rámci pedagogiky pro předškolní

vzdělávání, ale oceňuje i jiné profese, které by inovativnímu vzdělávání mohly být prospěšné. Větší důraz se v alternativním školství klade na kvalifikační kurzy, semináře či školení v rámci pedagogiky, se kterou škola souzní. Z výpovědí bylo patrné, že alternativní školy se více zaměřuje na pozitivní vztahy a celkové klima školy, snaží se silně spolupracovat s rodinou a přizpůsobovat výchovně – vzdělávací proces jedinci či třídě na míru.

Při výzkumu byly odhaleny také překážky při uplatnění sociálního pedagoga do alternativních mateřských škol, mezi které lze dle participantů zařadit nejasné legislativní vymezení sociálního pedagoga, potíže s finančním ohodnocením takového pracovníka a neznalostí této pozice z hlediska společnosti. S těmito problémy se sociální pedagogika potýká již delší dobu i přes veškeré snahy českých i zahraničních akademiků o rozvoj povědomí této disciplíny a dlouholetou snahu Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice o zařazení sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících.

Zajímavým zjištěním při analýze dat byly také často se opakující pojmy jako např. „učitelka nemá čas“, „z nedostatku času“, „nestíhá“ či „není časový prostor“. Z toho vyplývá, že pedagogové jsou velmi vytíženi a sociální pedagog (stejně jako i jiní odborníci) by ulehčili kolektivu práci pomocí vzájemné spolupráce a podpory, rozdělení úkolů. Otázkou však v takovém případě zůstává, zda by sociální pedagog nakonec nezastával roli administrativního pracovníka, jehož náplní je vše, na co třídní učitelky nemají čas. To by samozřejmě bránilo jeho rozvoji a uplatnění kompetencí, kterými je vybaven. Pro další možnosti zkoumání by bylo vhodné realizovat výzkum zaměřený na vytíženost pedagogických pracovníků ve školách v České republice.

Závěr

Žijeme v době, pro kterou je typický rychlý vývoj související se stále se měnícími podmínkami pro život. Každý z nás na tyto změny reagujeme odlišně a v současnosti vzrůstá počet těch, kteří se s nástrahami dnešní doby nedokáží vypořádat sami a potřebují při řešení své situace pomoc. Hamburger (2003) vidí sociální pedagogiku jako potřebnou disciplínu zabývající se konflikty a krizemi, které lidstvo provází od dětství až po stáří. Nejvíce ohroženou skupinou jsou však senioři, děti a mládež. Proto je nezbytné, aby s těmito skupinami pracovali odborníci zaměřující se na sociální stránku výchovy a prostředí, ve kterém se jedinec nachází.

Sociální pedagogika se v současné době stala hojně diskutovaným termínem. O roli sociálního pedagoga se diskutuje nejen v České republice a jiných evropských zemích, ale tematika sociální pedagogiky se dostává například i do Velké Británie, kde zájem o tuto vědní disciplínu vzrostl především v posledních deseti letech. V současnosti v České republice obor sociální pedagogika nachází uplatnění nejen v rámci volného času, ale iniciuje se snaha zařadit sociálního pedagoga do škol po vzoru Slovenska. V oblasti základních škol provedl mimo jiných výzkum Tomáš Čech (viz. kap. 2.4.), k vymezení spolupráce sociálního pedagoga a učitele do časopisu Sociální pedagogika přispívá Lucie Blašíková (2021) a existuje také řada diplomových prací zaměřující se na tuto problematiku. Potřebnost sociálního pedagoga v prostředí školství zdůrazňuje například Čerstvá (2006), která pod vedením Tomáše Čecha realizovala výzkum s dvanácti řediteli základních škol, z něhož vyplynula potřeba humanizace českého školství po vzoru J. A. Komenského a zdůraznění sociální stránky výchovy. V České republice ovšem není nikdo, kdo by se zaměřoval na uplatnění sociálního pedagoga v rámci alternativního školství ani mateřských škol. Z výzkumu této diplomové práce ovšem vyplynulo, že o sociálního pedagoga jeví zájem i vedoucí pracovníci alternativních mateřských škol. Uplatnění dle participantů nachází sociální pedagog při práci s dětmi i dospělými v rámci školy a kontaktu s veřejností.

Cílem diplomové práce bylo objasnit uplatnění sociálního pedagoga v rámci alternativních mateřských škol se zaměřením na vnímání této problematiky z pohledu vedoucích pracovníků. Výzkum odhalil, že sociální pedagog má širokou škálu uplatnitelnosti jak v oblasti kompetencí, kterými by školu obohatit, tak z pohledu možnosti působení na různé cílové skupiny. Výzkum proběhl kvalitativní metodou, což zaručilo vysokou míru reliability, ale zároveň složení výzkumného souboru nezahrnovalo velké množství participantů. Ve výzkumu této problematiky by se mohlo pokračovat v rámci kvantitativního výzkumu, kdy by

byly osloveny všechny druhy alternativního školství napříč celou Českou republikou. Bylo by vhodné zaměřit se na to, jakou roli sociální pedagog ve školství nejčastěji zastává, s jakou cílovou skupinou pracuje či jaké problémy nejčastěji řeší. V rámci kvalitativního výzkumu by se dále dalo zaměřit na porovnání klimatu školy se sociálním pedagogem a bez něj, jelikož všichni respondenti uvedli jako důležitý pozitivní fakt při uplatnění sociálního pedagoga rozvoj pozitivního klimatu školy. Dále by bylo přínosné zaměřit se přímo na sociální pedagogy jako participanty, tedy jak oni sami vnímají své uplatnění, nebo zda cítí, že je jejich pozice rovnoprávná například s profesí učitele.

Výzkum odhalil také překážky týkající se uplatnění sociálního pedagoga, proto je žádoucí zaměřit se na osvětovou činnost sociální pedagogiky a šířit povědomí o této vědní disciplíně ve společnosti. Jako stejně důležité se jeví vytrvat ve snaze prosadit profesi sociálního pedagoga do zákona č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, včetně vymezení kompetencí této profese a stejně tak zavedení sociálního pedagoga do Národní soustavy povolání.

Bibliografie

Alternativní školy v ČR. 2022. [online] [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/>

Asociace lesních MŠ. 2022. *Co je lesní školka.* [online] [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. 2022. [online] [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <http://asocped.cz/>

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociální pedagogika.* Bratislava: SPN ISBN 80-10-00485-5.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociální pedagogika jako životná pomoc.* Bratislava: UK Bratislava. ISBN 978-80-969-9440-3.

BALÁŽ, Ondrej, 1991. Sociální pedagogika – problémy a perspektívy. *Pedagogické revue: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie.* Roč. 43, č. 8, s. 606-617. ISSN 1335-1982.

BĚLÍK, Václav a SVOBODOVÁ HOFERKOVÁ, Stanislava, 2021. Edukační potenciál sociální pedagogiky. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference SOCIALIA 2020.* Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-824-1.

BENDL, Stanislav, 2014. *Nárys sociální pedagogiky.* Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-668-0.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie, 2021. Creating a positive elementary school climate based on cooperation between the form teacher, headmaster and social pedagogue. *Sociální pedagogika.* Roč. 9, č.1, s. 36-53. ISSN 1805-8825.

CIPRO, Miroslav, 2001. Úvaha o sociální pedagogice. *Pedagogické revue.* Č. 5, s. 401-413. ISSN 1335-1982

ČECH, Tomáš, 2006. *Vize uplatnění sociálního pedagoga v procesu ozdravení školy.* Brno: 2. konference Škola a zdraví. [online] [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/050.pdf

ČERMÁK, Ivo, ŘIHÁČEK, Tomáš, HYTYCH, Roman a kol, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy.* Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

- ČERSTVÁ, Lenka, 2006. Sociální pedagog na základní škole. *Bakalářská práce*. [online] [cit. 2022-04-01]. Dostupné na: https://is.muni.cz/th/104833/pedf_b/Bakalarska_prace.pdf
- Česká biskupská konference, 2022. *Školství*. [online] [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/skolstvi>
- DISMAN, Miroslav, 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0139-7.
- EMMEROVÁ, Ingrid a HRONCOVÁ, Jolana, 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-028-1.
- GARDOŠOVÁ, Juliana a DUJKOVÁ, Lenka, 2003. *Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.
- GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva, 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.
- GULOVÁ, Lenka, KUROWSKI, Martina a SOJÁK, Petr, 2014. Sociální pedagog do škol (?). *Sociální pedagogika*. Roč. 2, č. 2, s. 130-131. ISSN 1805-8825.
- HAMBURGER, Franz, 2003. *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-31-7016-957-9.
- HÁTAR, Ctibor, 2011. Sociálny pedagog v systéme sociálno-edukačnom poradenstve, prevencie a profylaxie. *Pedagogická orientace*. Roč. 21, č. 4. ISSN 1805-9511.
- HELMINGOVÁ, Helena, 1996. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství. ISBN 80-08-00281-6.
- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HRONCOVÁ, Jolana a kol, 2001. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PdF UMB v Banskej Bystrici. ISBN 80-8055-476-5.
- HRONCOVÁ, Jolana, EMMEROVÁ, Ingrid a KRAUS, Blahoslav, 2008. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7414-072-3.
- HRONCOVÁ, Jolana, 2005. Sociálna pedagogika – vývojové tendencie a súčasný stav. *Pedagogická orientace*. Roč. 15, č. 2, s. 106-113. ISSN 1805-9511.

HŘEBÍČEK, Libor, 2000. Vědní a aplikační tvář sociální pedagogiky. In *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína*. Brno: Institut mezioborových studií Brno. ISBN 80-90-2936-0-3

Inovativní vzdělávání, 2022. [online] [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://inovativnivzdelavani.cz/inovativnivzdelavani/cz/>

KLAPILOVÁ, Světlá, 1999. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: UPOL. ISBN 978-80-7076-669-8.

KNOTOVÁ, Dana a kol., 2014. *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6.

KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra a kol., 2001. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido. ISBN 978-80-731-5004-2.

KRAUS, Blahoslav, 2013. Česká sociální pedagogika po r. 1990. *Sociální pedagogika*. Roč. 1, č. 1, s. 102–110. ISSN 1805-9925.

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

KRAUS, Blahoslav, 2014a. *Sociální pedagogika: Studijní opora pro předmět Sociální pedagogika*. [online] [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Socialni_pedagogika.pdf

KREJČOVÁ, Věra a KARGEROVÁ, Jana, 2003. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-695-0.

MAREŠ, Jiří, 2005. Obecné otázky školního klimatu. In: *Psychosociální klima školy III*. BRNO: MSD, spol. ISBN 80-86633-45-4."

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-549-0.

MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-285-2.

MOLLENHAUER, Klaus, 1993. *Einführung in die Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag. ISBN 978-34-0722-085-1.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě ze dne 23. července 2010.

NOVOTNÁ, Hedvika, ŠPAČEK, Ondřej, ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna a kol., 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7571-025-3.

ONDREJKOVIČ, Peter, 2000. Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*. Roč. 50, č. 2, s. 181-191.

PECHÁČKOVÁ, Yveta a VÁCLAVÍK, Vladimír, 2014. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-501-1.

POLÁČKOVÁ, Věra, 2001. Fenomén porozumění v kontextu sociálně-pedagogického dění. *Pedagogika*. Roč. 51, č. 3, s. 286-291. ISSN 0031-3815.

POSPÍŠIL, Jiří, 2015. K otázce identity sociální pedagogiky – otevření diskuse. *Sociální pedagogika*. Roč. 3, č. 1, s. 97-98. ISSN 1805-8825.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, 1994. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-972-5.

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

PŘADKA, Milan, KNOTOVÁ, Dana a FALTÝSKOVÁ, Jarmila, 1998. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-1946-1.

RÝDL, Karel, 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Nakladatelství Marek Zeman. ISBN 978-80-9000-358-3.

SLABÁ, Hana, 2020. *Montessori školka. Jak to v ní chodí?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1647-6

SLOMA, Malgorzata, 2001. *Nowa rola pedagoga szkolnego*. [online] [cit. 2022-03-04]. Dostupné na: <https://1url.cz/nrLd5>

SOBKOVÁ, Petra a kol., 2016. *Sociální pedagogika a její metody*. Olomouc: UPOL. ISBN 978-80-2444-885-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VOŠÁHLÍKOVÁ, Tereza, 2010. *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1.

VysokéSkoly.cz, 2022. [online] [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/katalog-vs/obory/Soci%C3%A1ln%C3%AD+pedagogika?page=2>

Vysokeskoly.sk, 2022. [online] [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.sk/v/q-soci%C3%A1lna%20pedagogika/#results>

WENKE, Hans a RÖHNER, Roel, 2000. *At' žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-82-6.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ze dne 14. března 2006.

Zákon č. 245/2008 z. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů ze dne 2. července 2008.

Zákon č. 317/2009 z. o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích a o změně a doplnění některých zákonů ze dne 29. května 2009.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004.

ZELINA, Miron, 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-98-0.

ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra, 2009. Sociální pedagog v školském prostředí. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS. ISBN 978-80-87182-08-6.

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Otevřené kódování

Vážená paní Novotná,

přeji Vám krásný dobrý den! Píši, jak jsme se domlouvaly ohledně rozhovoru na téma Uplatnění sociálního pedagoga v alternativních MŠ. Zajímá mě Váš názor na pozici sociálního pedagoga. Jak vnímáte profesi sociálního pedagoga? Má dle Vás uplatnění sociálního pedagoga do alternativních mateřských škol smysl? ** jaké další profese?*

Sociálního pedagoga bychom v našem týmu rádi uvítali. Naše škola je otevřená i jinými profesím než jen předškolní pedagogikou, snažíme se kolektiv doplňovat různorodě a využíváme přednosti všech našich kolegů. Sociální pedagog má dle mého názoru uplatnění v rámci mateřských i základních škol. Přímou v našem zařízení by dle mého názoru zastával především roli koordinátora vztahů mezi učitelkami a rodiči. Kolektiv učitelek totiž nemá dostatek času k tomu, aby se plně věnoval výchově dětí a zároveň navázal bližší kontakt s rodiči a snažil se o jejich aktivní zapojení při chodu školky. Často se setkáváme s tím, že rodiče chtějí např. vědět co se ve školce bude během školního roku dít, zda jsme měnili program atd., ale díky časovému vytížení je učitelka „odbude“ několika větami nebo je směruje ke mně jako k vedoucímu zařízení. A já toho času také nemám tolik. Přitom bychom ale chtěli, aby rodiče byli více „zasvěceni“ do fungování a chodu naší školky a stejně jako my souzněli se stejnými myšlenkami. Rodiče by se dle mě měli aktivně zapojovat do chodu školy a chci, aby se podíleli na tom, aby naše školka byla co možná nejlepší. Chtěla bych, aby se náš kolektiv znal s rodiči i širší rodinou dětí, možná také lépe poznal prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. To by také mohl dělat sociální pedagog, pokud by s rodiči navázal bližší kontakt, lépe by znal jejich rodinné zázemí či situaci. Dále bych viděla činnost sociálního pedagoga při práci a navazování kontaktů s různými jinými organizacemi v rámci preventivních programů a projektů a společných akcí. Již dlouho si říkám, že bychom potřebovali někoho, kdo bude tuto roli naplno zastávat a sociální pedagog by mohl být ten pravý, navíc by kolektiv obohatil o zkušenosti z oblasti prevence. Problém vidím v nejasném legislativním vymezení sociálního pedagoga a taky financování. V dnešní době je problém vybíhat nějakou novou pracovní pozicí, často podobné situace řešíme přes projekty EU, které jsou ale časově omezeny. Nevím, možná by bylo vhodné nevytvářet přímo pozici sociálního pedagoga ale zaměstnat jej jako asistenta pedagoga nebo částečně jako osobního asistenta, metodika prevence či jiných pozic? Sociální pedagog by i rodiče blíže seznamoval s akcemi, které naše MŠ chystá a s projekty a programy, které u nás fungují. Možná by tak došlo i k lepšímu propojení výchovy ve škole a v domácím prostředí. Měl by být také otevřený mluvit s nimi o jejich problémech, námětech, žádostech. Může se stát, že rodiče budou aktivní, budou mít zájem o dobré fungování školy i jako laici přijdou se super nápady. Nebo naopak uvidí něco, co se jim na fungování školy nelíbí a bude potřeba to řešit či jim výtky vyvrátit. V dnešní době také často

je to lepší? jaké další profese?

Příloha č. 2 – Tabulka kategorií

KÓDY	KATEGORIE	UKÁZKA Z ROZHOVORŮ
Individuální přístup Holistický přístup Znevýhodnění	Sociální pedagog a žáci	<i>„Individuální přístup k jednotlivým dětem je možný při větším počtu pedagogů, včetně sociálních pedagogů.“</i>
Spolupráce Společné akce Komunikace Poradenství	Spolupráce s rodinou	<i>„Mělo by jít o větší „zasvěcení“ rodičů do myšlenek i fungování školy. Chceme vytvořit takové klima školy, kdy by rodiče zcela chápali naše pedagogické vizi a souzněli s nimi.“</i>
Spolupráce s učitelkou Nedostatek času Podpora týmu	Sociální pedagog a kolektiv	<i>„U nás je důležitá spolupráce celého kolektivu a jednota všech zaměstnanců, včetně těch nepedagogických. Chci, abychom všichni táhli za jeden provaz“</i>
Pozitivní vztahy Prevence	Preventivní činnost sociálního pedagoga	<i>„Možná sociální pedagog by mohl být člověk, který se na tyto děti zaměří a bude se snažit je rozvíjet k dobrému a zdravému životu.“</i>
Zahraniční zkušenosti Kvalifikace Složení kolektivu	Výhoda alternativního školství vůči standartnímu	<i>„Měla jsem možnost spolupracovat a přímo praktikovat v MŠ v Jižním Tyrolsku a ve Vídni, kde sociální pedagog je již běžně přítomen a mělo to velký přínos.“</i>
Legislativa Nízké povědomí Financování	Překážky uplatnění sociálního pedagoga	<i>„Problém vidím v nejasném legislativním vymezení sociálního pedagoga“</i>