

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 7, číslo 1, rok 2019 / volume 7, issue 1, year 2019

ISSN 1805-8825



Sociální pedagogika
Social Education
Časopis pro vědu a praxi

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

Sociální pedagogika

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

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku

ročník 7, číslo 1, rok 2019

The journal for socio-educational theory and research

volume 7, issue 1, year 2019

Vydává / Publisher

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Štefánikova 5670

760 01 Zlín

Redakce časopisu

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

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

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

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

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

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

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

Redakční rada časopisu

Stanislav Bendl, Univerzita Karlova; **Christian Brandmo**, Univerzita v Oslu; **Adele E. Clarke**, Kalifornská univerzita v San Francisku; **Miroslav Dopita**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Lenka Gulová**, Masarykova univerzita; **Lenka Haburajová Ilavská**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně; **Xuesong He**, Východočínská vědeckotechnická univerzita; **Feifei Han**, Univerzita Sydney; **Eva Janebová**, Masarykova univerzita; **Jim Johnson**, Univerzita Point Loma Nazarene; **Michal Kaplánek**, Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická; **Blahoslav Kraus**, Univerzita Hradec Králové; **Roman Leppert**, Univerzita Kazimierza Wielkiego; **Jiří Němec**, Masarykova univerzita; **Peter Ondrejko**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Milan Pol**, Masarykova univerzita; **Andrea Preissová Krejčí**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Miroslav Procházka**, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích; **Jiří Prokop**, Univerzita Karlova; **Ewa Syrek**, Univerzita Śląski v Katowicích; **Radim Šíp**, Masarykova univerzita; **Danielle Tracey**, Univerzita Západní Sydney; **Petr Vašát**, Akademie věd ČR; **Soňa Vávrová**, Ostravská univerzita.

Kontakt

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika | Social Education, ročník 7, číslo 1, 2019. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

OBSAH

Editorial

Představujeme dubnové číslo 2019 (Redakce)	6
--	---

Studie

Ivana Olecká, Petr Přecechtěl, Helena Skarupská Abúzus alkoholu pečujících osob jako rizikový faktor smrti dětí do pěti let: Limity statistických přehledů kriminality	8
Anna Šlachťová, Bohdana Richterová, Ivo Müller Změny sebepojetí klientů terapeutických komunit pro drogově závislé prostřednictvím terapie dobrodružstvím	21
Olena Budnyk, Serhii Sydoriv Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education	36

Host časopisu:

Gabriel Eichsteller

Gabriel Eichsteller – Profil	49
Rozhovor s Gabrielem Eichstellerem (Leden 2019)	50

Recenze

Ptáček, R., & Novotný, M. a kol. (2017). Biofeedback v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing. (Lucie Hrbáčová, Monika Smolíková)	56
Topinka, D., Janků, T., Topinková, H., Kubala, P., Čejková, O., & Linhartová, L. (2018). Cizinci v Brně: Vztahy, vazby a síť podpory. Brno: Barrister & Principal. (Martina Kurowski)	58

Sociální pedagogika na Slovensku

Školský sociálny pedagóg na Slovensku. (Jolana Hroncová)	60
--	----

Informace

Brněnské síťování je u konce. (Anna Kupcová)	65
Výzva pro autory	67

CONTENTS

Editorial

Introducing the issue of April 2019 (<i>Editorial board</i>).....	6
---	---

Articles

Ivana Olecká, Petr Přecechtěl, Helena Skarupská Alcohol abuse of caregivers as a risk factor for the death of children under five years of age: Limits of statistical crime reports	8
Anna Šlachťová, Bohdana Richterová, Ivo Müller Changes in clients' self-concept during adventure therapy in therapeutic communities for drug addicts	21
Olena Budnyk, Serhii Sydoriv Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education	36

Guest of the Journal:

Gabriel Eichsteller

Gabriel Eichsteller – Profile	49
Interview with Gabriel Eichsteller (January 2019)	50

Reviews

Ptáček, R., & Novotný, M. a kol. (2017). <i>Biofeedback v teorii a praxi</i>. Praha: Grada Publishing. (Lucie Hrbáčová, Monika Smolíková)	56
Topinka, D., Janků, T., Topinková, H., Kubala, P., Čejková, O., & Linhartová, L. (2018). <i>Cizinci v Brně: Vztahy, vazby a sítě podpory</i>. Brno: Barrister & Principal. (Martina Kurowski)	58

Social pedagogy in Slovakia

School social pedagogues in Slovakia. (<i>Jolana Hroncová</i>)	60
--	----

Information

Brno networking is over. (<i>Anna Kupcová</i>)	65
Call for papers	67

Editorial

[English version](#) 

Představujeme dubnové číslo 2019

Vážené čtenářky a čtenáři,

představujeme vám první letošní číslo již sedmého ročníku časopisu Sociální pedagogika. Redakce časopisu byla jako vždy otevřena veškerým tématům z oblasti sociální pedagogiky a rovněž i z oblasti blízkých sociálních věd. Tematická otevřenost dubnového čísla časopisu Sociální pedagogika má v souladu s aktuálními trendy vědeckých prezentací interdisciplinární přesah. Zájmem členů redakční rady je podporovat interdisciplinarnitu bádání v sociálních vědách, zároveň zůstává prioritou ukotvovat výzkumná zjištění ve sféře působnosti sociální pedagogiky. Klíčovým pojmem pro tuto působnost je pedagogizující prostředí.

O publikaci v tomto čísle se ucházel vysoký počet studií. Zájem domácích i zahraničních autorů je pro redakci časopisu potěšujícím zjištěním a zároveň závazkem udržet kvalitu studií na vysoké úrovni. Výběr textů do tohoto čísla byl tedy pro recenzenty a členy redakce časopisu velmi náročný. Celý proces nakonec vyústil ve zveřejnění tří pozoruhodných studií.

Úvodní studie s názvem **Abúzus alkoholu pečujících osob jako rizikový faktor smrti dětí do pěti let: Limity statistických přehledů kriminality** autorů Ivany Olecké, Petra Přecechtěla a Heleny Skarupské přináší výjimečná výzkumná data. Cílem výzkumu bylo vyčíslit evidenci patologických jevů na základě desetileté retrospektivní analýzy policejních statistik a tím otevřít diskusi nad způsoby prevence a zejména nad validitou dat referujících o prevalenci smrti dítěte způsobené požitím alkoholu jeho rodičem/pečovatelem. Autoři studie se v polemice zabývají podnětnými úvahami, například o příčinách a souvislostech tzv. pijáctví vzdělaných žen. Tyto úvahy se týkají oblasti zdravotní gramotnosti, fenoménu jedináčkovství, výchovy k rodičovství ve školách, pracovního vypětí, internetového zpravodajství apod. Varujícím zjištěním autorů studie je nejednoznačnost posuzování přítomnosti návykových látek v těle podezřelého a s tím spojený vliv návykové látky, případně abstinčního syndromu na patologické jednání pachatele. Pro sociální pedagogiku vyplývají z popsaného výzkumu zajímavá doporučení týkající se například důkladné znalosti sociálního prostředí, v němž dochází ke kriminálním činům v souvislosti s abúzem alkoholu, což může vést k vytvoření adekvátního systému preventivních opatření, případně k intervenčnímu působení na pachatele trestného činu. Význam studie spatřujeme mj. v provázanosti metod sociální pedagogiky a sociální práce.

Druhá studie autorů Anny Šlachtové, Bohdany Richterové a Iva Müllera nese název **Změny sebepojetí klientů terapeutických komunit pro drogově závislé prostřednictvím terapie dobrodružstvím**. Studie prezentuje dílčí výsledky empirické části studentského grantového projektu zaměřeného na klienty šesti terapeutických komunit. Výzkumná data byla získána dotazníkem s časovou sousledností, tedy jako ex post facto výzkum a testována pomocí analýzy rozptylu. Autoři studie vycházejí z předpokladu, že na změnu životního stylu cílové skupiny může významně působit změněné sebepojetí a sebeúcta jednotlivých členů komunit. Terapie dobrodružstvím se jeví jako vhodný prostředek ke změně sebepojetí, která je způsobena reflexí autentické osobní zkušenosti. Výzkumná studie dle předpokladů potvrdila pozitivní efekt sdíleného zážitku členů komunity na jejich míru optimistického sebepojetí, percepce účinnosti vlastního působení a vnímanou schopnost zvládat problémy. Lze konstatovat, že uvedená studie ukotvuje problematiku sociální pedagogiky do potenciálu volnočasového naplnění komunitní práce.

Závěrečná studie **Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education** byla realizována ukrajinskými autorkami Olenou Budnyk a Serhií Sydoriv. Studie charakterizuje důležité socio-pedagogické aspekty implementace inkluzivního vzdělávání v podmínkách integrace Ukrajiny a dalších zemí bývalého Sovětského svazu do globálního vzdělávacího prostoru. V potaz byly vzaty

i genderové stereotypy o inkluzivním vzdělávání, které jsou charakteristické pro smýšlení konkrétního národa a dále jsou prezentovány socio-pedagogické bariéry inkluze. Článek zdůrazňuje důležité aspekty zavedení efektivní pedagogické spolupráce mezi školou a rodinou studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a navrhuje způsoby práce s rodiči v inkluzivních školách. Studie přináší inspirativní pohled na inkluzivní vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nabízí příklady praktického využití didaktických materiálů při výuce angličtiny jako druhého/cizího jazyka na základních školách (např. grafické plakáty a audio-vizuální pomůcky) pro formování demokratických hodnot a tolerantního přístupu ke studentům s postižením a se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hostem tohoto čísla časopisu je britský sociální pedagog Gabriel Eichsteller, který je jedním ze zakladatelů organizace ThemPra Social Pedagogy věnující se rozvoji sociální pedagogiky ve Velké Británii. V **rozhovoru**, který časopisu poskytl, čtenáři naleznou řadu jedinečných informací týkajících se např. současného stavu sociální pedagogiky ve Velké Británii a činnosti organizace ThemPra Social Pedagogy či zamyšlení nad budoucím vývojem sociální pedagogiky nejen ve Velké Británii. Rozhovor je doplněn krátkým medailonem Gabriela Eichstella.

V rubrice **Recenze** jsou představeny a zhodnoceny dvě knihy. Publikaci *Biofeedback v teorii a praxi* (Ptáček & Novotný, a kol.) představují Lucie Hrbáčková a Monika Smolíková z Univerzity Palackého v Olomouci. Recenzi knihy, jejíž téma ve společnosti stále rezonuje, *Cizinci v Brně: Vztahy, vazby a síť podpory* autorského kolektivu pod vedením D. Topinky, napsala Martina Kurowski z Masarykovy univerzity v Brně.

V tomto čísle také uvádíme text Jolany Hroncové z Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici, který je věnován školnímu sociálnímu pedagogovi na Slovensku. Navazujeme tak na článek zveřejněný v minulém čísle v rubrice **Sociální pedagogika na Slovensku**. V této rubrice dáváme prostor pro informování čtenářů o historii a současnosti sociální pedagogiky u našich východních sousedů. Vývoj sociální pedagogiky po rozdělení Československa je v obou zemích v řadě aspektů odlišný a sledovat tyto odlišnosti je určitě velmi zajímavé.

V rubrice **Informace** uveřejňujeme zprávu o konferenci *Síťování pro rodiny*, která se uskutečnila v březnu 2019 v Brně jako součást projektu zaměřeného na systém péče o ohrožené děti a jejich rodiny. Na závěr si dovoluujeme poděkovat všem členům redakční rady, autorům a recenzentům za spolupráci při tvorbě tohoto čísla.

Redakce

Abúzus alkoholu pečujících osob jako rizikový faktor smrti dětí do pěti let: Limity statistických přehledů kriminality

Ivana Olecká,^a 

Petr Přecechtěl,^b

Helena Skarupská^c 

Abstrakt: Problémové užívání alkoholu při péči o dítě je sociálněpatologickým jevem, který snižuje kvalitu této péče. V kombinaci s dalšími sociálními rizikovými faktory vzniká sociální prostředí, které je nevhodné pro výchovu dítěte. Problémové užívání alkoholu se ale neodráží jen v kvalitě výchovy, ale rizikovost tohoto chování může být pro dítě fatální, neboť je významným rizikovým faktorem úmrtí dítěte. Validní a reliabilní data o prevalenci smrti dětí, která byla dána do přímé souvislosti s užitím alkoholu, by mohla pomoci naplnit jeden z cílů sociální pedagogiky, kterým je efektivně nastavit systém prevence. Cílem příspěvku je na základě retrospektivní analýzy (za 10 let, tj. 2008–2017) policejních statistik kriminality páchané na dětech otevřít debatu o validitě dat referujících o prevalenci smrti dítěte, která je dávana do přímé souvislosti s požitím alkoholu jeho pečovatelem. Tyto případy souvislosti užití alkoholu jsou uváděny v kontextu případů, kdy tato souvislost sledována nebyla. Výzkumný soubor tvoří data extrahovaná ze statistických přehledů kriminality. Data byla zpracována metodou sekundární statistické analýzy dat. Ve sledovaném období bylo PČR registrováno 197 trestných činů (skutků), kdy objektem napadení (obětí) bylo dítě ve věku 0–5 let, které následkem tohoto protiprávního jednání zemřelo ($n = 189$). Předmětné trestné činnosti se dopustilo celkem 151 známých pachatelů, z toho 52 mužů a 99 žen. Bylo usmrceno celkem 113 chlapců a 76 dívek. Z analýzy dat vyplývá, že pouhých 6 pachatelů spáchalo trestný čin pod vlivem návykové látky, z toho pouze u 5 pachatelů byl zjištěn vliv alkoholu. Lze důvodně předpokládat, že některá protiprávní jednání mohou vykazovat jistou míru latence. Příspěvek diskutuje validitu zjištěných dat.

Kontakt

^{a,c}Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Štefánikova 5670

760 01 Zlín

^aolecka@utb.cz

^cskarupska@utb.cz

^bPolicejní akademie ČR v Praze
Fakulta bezpečnostně právní
precechtel@polac.cz

Klíčová slova: alkohol, smrt dítěte, násilí, kriminální čin, validita dat, pečující osoba, rizikový faktor

Alcohol abuse of caregivers as a risk factor for the death of children under five years of age: Limits of statistical crime reports

Abstract: Abuse of alcohol while caring for a child is a socio-pathological phenomenon that reduces the quality

of childcare. Combined with other social risk factors, the social environment becomes unsuitable for the child's upbringing. However, not only does the problematic alcohol use then reflect in the quality of the upbringing, but the risky behavior can be fatal for the child, as it is a significant risk factor related to the child's death. Valid and reliable data on the prevalence of this phenomenon in the population could help to fulfill one of the aims of social education – to create an efficient prevention system. The aim of the paper is to start a debate on the validity of data on the prevalence of children's deaths that are alleged to be directly related to alcohol use by the caregiver. The study is based on a retrospective analysis (covering 10 years, 2008–2017) of the police statistics on the offenses committed on children. These cases are presented in the context of cases where the link between the alcohol use and the child's death was not examined. The research sample consists of data extracted from statistical crime reports. The data were processed using the secondary statistical data analysis method. Throughout the period, the Czech police registered 197 criminal acts (offenses) where the object of the attack (victim) was a child aged 0-5 years who died as a result of the offense ($n = 189$). A total of 151 known offenders, including 52 men and 99 women, committed the offenses. A total of 113 boys and 76 girls died in these cases. The data analysis shows that only 6 perpetrators committed a criminal offense under the influence of an addictive substance, of which only 5 perpetrators were under the influence of alcohol. It can be assumed that some of the illegal acts may be latent. The paper discusses the validity of the obtained data.

✉ Korespondence:
olecka@utb.cz

Copyright © 2019 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Keywords: alcohol, child death, violence, crime, data validity, caregiver, risk factor

1 Úvod

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, vytváří podmínky pro rozvoj jeho osobnosti. Tyto podmínky mohou být jak pozitivní, rozvíjející osobnost daného jedince, tak i negativní, působící na jedince zhoubně a v některých případech až fatálně. Rodinné prostředí podle Přadky (1983) je přirozené prostředí, do kterého se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné, a přejímá to, co v něm je připraveno rodiči. Rodinné prostředí by mělo poskytovat v dostatečném množství a kvalitě mnohostranné podněty. Ideálem pro všechny členy je harmonické rodinné prostředí (Knotová, 2014). V naší stati se budeme věnovat specifickému prostředí rodiny, kdy jeden nebo i oba rodiče nadužívají alkohol. Pozornost bude zaměřena na problémovou až afunkční rodinu. Spolu s Matějčkem a Langmeierem (1986) předpokládáme, že soužití dítěte s rodičem, který nadměrně užívá alkoholické nápoje, ohrožuje jeho duševní vývoj, neboť děti jsou v takovém prostředí vystaveny podmínkám pro výchovu zcela nevhodným.

Při způsobech užívání alkoholu hovoříme o „vzorcích užívání“. Ty mohou být ovlivněny četnými faktory biopsychosociální povahy, jako například věk, pohlaví, genetická výbava, vzdělání a zaměstnání aj. (Collins & McNair, 2002). Vzorce užívání alkoholu u žen a mužů se liší. Nadměrná konzumace alkoholických nápojů se týká přibližně 20 % mužů a 5 % žen („Spotřeba alkoholu“, 2017). Rozdíly existují

i v množství konzumace alkoholu. Ženy jsou při užití stejného množství alkoholu více intoxikované než muži a závislost se u žen rozvíjí po kratší době pití a menších dávkách alkoholu ([„Národní monitorovací středisko“, 2018](#); [Nešpor, 2018](#); [„Substance use in women,“ 2018](#); [Tuchman, 2010](#)). Změny ve struktuře vzdělanosti, na trhu práce a s tím související větší ekonomickou nezávislostí žen způsobují, že vzorce konzumace alkoholu se ke vzorci užívání u mužů přibližují ([Roche & Deehan, 2002](#)).

Alkohol se řadí mezi tzv. legální drogy. Jeho dostupnost je v populaci snadná jak z hlediska distribuce, tak z hlediska ceny. Počty závislých jsou tak vysoké a zdravotní i sociální důsledky velmi závažné ([Hájek, 2004](#)). Alkohol je považován za nejčastější drogu těhotných žen ([Čihař, 2009](#)). V abúzu pak pokračují i v průběhu péče o dítě ([Haastrup, Pottegård, & Damkier, 2014](#)). Příčiny abúzu alkoholu ženami pečujícími celodenně o malé děti jsou spatřovány především v aspektech spojených s vyšší izolovaností a sociální exkluzí těchto žen i se stereotypem vyčerpávající práce, která je společností nedocenená a finančně nevhodnocená ([Chaloupková, 2005](#); [Trávníčková a kol., 2001](#)). Užívání alkoholu těmito ženami bývá nezdědka skryté, utajené ([Heller & Pecinová, 1996](#)). Z výzkumů je známo, že děti rodičů alkoholiků vykazují významně horší dlouhodobou prognózu než děti drogově závislých rodičů ([Lukešová, 2009](#)).

Z hlediska závažnosti dopadů na rodinu i pijáka je třeba odlišovat pijáctví problémové od nadměrného pití či závislosti na alkoholu, která nemusí nutně vést k narušení vztahů v rodině ([Csémy, Nešpor, & Sovinová, 2017](#)). Problémové pijáctví způsobuje problémy osobě pijící nebo ostatním a může mít negativní dopad na všechny funkce rodiny: pijáci často neplní své role v rodině, čímž narušují běžný chod rodiny, vnášejí prvky nejistoty a rozbíjí rodinné rituály. Rodina se ocitá v sociální izolaci a kvůli nákladům na alkohol se může potýkat s finančními problémy ([Csémy a kol., 2017](#)). Rodič přestává plnit svoji funkci, není schopen být pečující osobou ve vztahu k dítěti. Prostředí, ve kterém se dítě nachází, přestává být pedagogizujícím a slovy Krause a Poláčkové a kol. (2001) nelze toto prostředí využít jako výchovného prostředku. Děti v rodinách alkoholiků prožívají dětství odlišné od svých vrstevníků. Jejich dětství je naplněno nejistotou, často jsou nuceni přebírat role rodiče, který ve výchově i péči o domácnost selhal, ztrácejí bezstarostnost a stávají se předčasně dospělými ([Preslová, 2012](#)).

Problémové užívání vyššího množství alkoholu při péči o dítě je sociálněpatologickým jevem, který snižuje kvalitu této péče ([Šlamberová, 2012](#); [Šlamberová & Charousová, 2008](#)). Dítě mladší 5 let je na zhoršení tělesné péče citlivé ([Csémy a kol., 2017](#)). Problémové užívání vyššího množství alkoholu při péči o dítě se v kombinaci s dalšími sociálními rizikovými faktory (nezaměstnanost, nízký socioekonomický status, neutěšené sociální podmínky, nezáměr o dítě apod.) tak stává významným rizikovým faktorem úmrtí dítěte ([Ivanová et al., 2017](#)).

Cílem příspěvku je na základě retrospektivní analýzy (za 10 let, tj. 2008–2017) policejních statistik kriminality páchané na dětech otevřít debatu o validitě dat referujících o prevalenci smrti dítěte, která je dávana do přímé souvislosti s požitím alkoholu jeho pečovatelem. Příspěvek ukazuje jev v kontextu případů, kdy tato souvislost sledována nebyla.

2 Soubor a metody

Výzkumný soubor tvoří data extrahovaná ze statistických přehledů kriminality ([„Statistické přehledy kriminality“, 2018](#)) tzv. Evidenčně statistického systému kriminality (ESSK) provozovaného specializovaným pracovištěm Policejního prezidia, kterým je Odbor věcných gescí a statistik Úřadu služby kriminální policie a vyšetřování PČR. Data se vztahují k trestným činům, kde napadeným objektem (obětí) bylo dítě ve věku od 0 do 5 let, které bylo v důsledku dokonatého trestného činu ať úmyslného, či spáchaného v nedbalosti usmrceno, a to ve sledovaném období let 2008–2017. (Předložená data neobsahují údaje vztahující se k dopravním nehodám, vyjma jediného případu z roku 2016, který s přihlédnutím ke konkrétním okolnostem je v souboru zařazen.)

Ve výstupních statistických sestavách jsou od roku 1960 evidována data o objasněné trestné činnosti, která byla spáchána pod vlivem alkoholu a od roku 2003 i údaje o protiprávním jednání spáchaném

pod vlivem nealkoholových drog (viz příslušný číselník s identifikačním kódem, který se průběžně aktualizuje). Údaje uvedené v těchto sestavách jsou do ESSK exportovány prostřednictvím dalších subsystémů, jejichž vstupním podkladem jsou zdrojové dokumenty: Formulář o trestném činu (FTČ) a Formulář o známém pachateli (FZP), které jsou součástí elektronického systému tzv. Evidence trestního řízení (ETR) ([Přecechtěl, 2013](#)).

Námi vymezený soubor lze v uvedeném ESSK kvantifikovat pod takticko-statistickými kódy 102, 103, 105, 106, 116, 121, 185, 151, 253, 731, 750, 751 a 790, které vyjadřují tzv. takticko-statistické hledisko (viz. Tabulka 1). Dle ustanovení zákona č. 40/2009 Sb. ([„Zákon č. 40/2009 Sb.“, 2019](#)), trestního zákoníku, do 01. 01. 2010 zákona č. 141/1961 Sb. ([„Zákon č. 141/1961 Sb.“, 2019](#)), se jedná především o trestné činy uvedené v Hlavě I. – Trestné činy proti životu a zdraví, v Hlavě IV. – Trestné činy proti rodině a dětem a v Hlavě VII. – Trestné činy obecně nebezpečné (blíže viz tabulka „převodník TSK na ust. § dle příslušného trestního zákoníku – TrZ“).

Extrahovaná data byla autory statě upravena pro statistickou analýzu a po vyčištění a odstranění duplicit statisticky zpracována. Byl využíván statistický software Statistica 13 společnosti StatSoft CR s. r. o. Výzkumný soubor obsahuje celkem 197 případů trestných činů, ze kterých bylo analyzováno celkem 189 případů dětí, které zemřely v důsledku napadení. Pachatelé trestných činů (n = 151) byli kategorizováni dle pohlaví a vztahu k objektu napadení. Souvislost s alkoholem byla analyzována ve vztahu k typu skutku dle takticko-statistických kódů, pohlaví pachatele, vztahu pachatele k objektu napadení a věku objektu napadení.

Tabulka 1

Takticko-statistická klasifikace / ustanovení dle TrZ

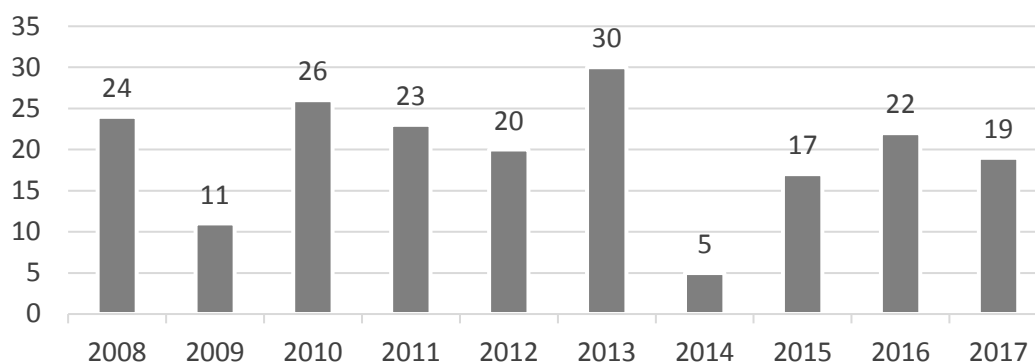
TSK	Takticko-statistická klasifikace	zák. č. 140/ 1961 Sb., trestní zákon zák. č. 40/2009 sb., trestní zákoník (účinný od 1. 1. 2010)
102	vraždy – sexuální (§ 219 / § 140)	§ 219 Vražda § 140 Vražda
103	vraždy – motivované osobními vztahy (§ 219 / § 140)	§ 219 Vražda § 140 Vražda
105	vraždy – novorozence matkou (§ 220 / § 142)	§ 220 Vražda novorozence matkou § 142 Vražda novorozence matkou
106	vraždy – ostatní (§ 219 / § 140)	§ 219 Vražda § 140 Vražda
116	usmrcení z nedbalosti (... / § 143)	...
121	opuštění dítěte nebo svěřené osoby (§ 195)	§ 143 Usmrcení z nedbalosti § 212 Opuštění dítěte § 195 Opuštění dítěte nebo svěřené osoby
151	úmyslné ublížení na zdraví (§ 221, 222 / § 145 – 146a)	§ 221, 222 Ublížení na zdraví § 145 Těžké ublížení na zdraví § 146 Ublížení na zdraví § 146a Ublížení na zdraví z omluvitelné pohnutky
185	týrání svěřené osoby (§ 215 / § 198)	§ 215 Týrání svěřené osoby § 198 Týrání svěřené osoby
253	ublížení na zdraví lidskou nemocí z nedbalosti (§ 143, 147, 148, 153)	§ 143 Usmrcení z nedbalosti § 147 Těžké ublížení na zdraví z nedbalosti § 148 Ublížení na zdraví z nedbalosti § 153 Šíření nakažlivé lidské nemoci z nedbalosti
731	dopravní nehody silniční z nedbalosti (§ 143, 147, 148, 273, 274, 277, 360)	§ 143 Usmrcení z nedbalosti § 147 Těžké ublížení na zdraví z nedbalosti § 148 Ublížení na zdraví z nedbalosti § 273 Obecné ohrožení z nedbalosti

	§ 274 Ohrožení pod vlivem návykové látky § 277 Poškození a ohrožení provozu obecně prospěšného zařízení z nedbalosti § 360 Opilství
750 ublížení na zdraví z nedbalosti – pracovní úraz (§ 223, 224, 201, 201a / § 143, 147, 148, 274)	§ 223, 224 Ublížení na zdraví § 201 Ohrožení pod vlivem návykové látky § 201a Opilství § 143 Usmrcení z nedbalosti § 147 Těžké ublížení na zdraví z nedbalosti § 148 Ublížení na zdraví z nedbalosti § 274 Ohrožení pod vlivem návykové látky
751 ublížení na zdraví z nedbalosti – ostatní (§ 223, 224, 201, 201a / § 143, 147, 148, 274, 360)	§ 223, 224 Ublížení na zdraví § 201 Ohrožení pod vlivem návykové látky § 201a Opilství § 143 Usmrcení z nedbalosti § 147 Těžké ublížení na zdraví z nedbalosti § 148 Ublížení na zdraví z nedbalosti § 274 Ohrožení pod vlivem návykové látky § 360 Opilství
790 ostatní trestná činnost (§ 149, 150, 151, 164, 165, 166, 167, 181, 182, 183, 184, 218, 220, 221, 227, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 280, 328, 335, 336, 344, 345, 346, 347, 350, 351, 364, 365, 367, 368)	

3 Výsledky

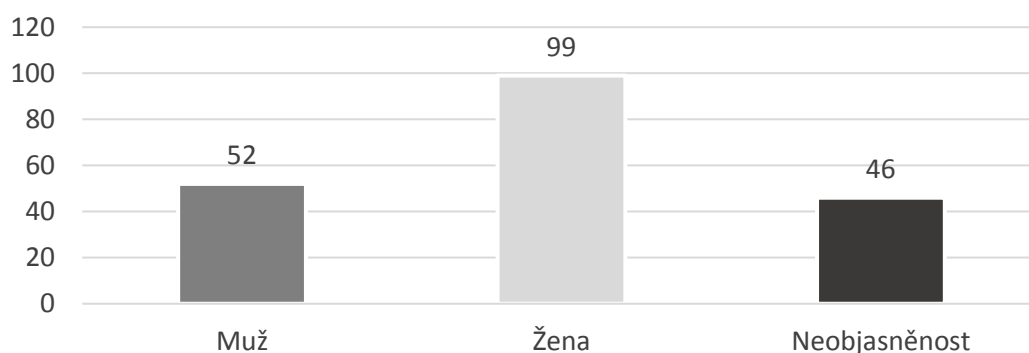
Ve sledovaném období let 2008–2017 bylo PČR registrováno 197 trestných činů (skutků), kdy objektem napadení (obětí) bylo dítě ve věku 0–5 let, které následkem tohoto protiprávního jednání zemřelo ($n = 189$). Míra objasněnosti za uvedené období je relativně vysoká (76,7 %). Předmětné trestné činnosti se dopustilo celkem 151 známých pachatelů z toho 52 mužů a 99 žen (46 skutků se nepodařilo objasnit). Bylo usmrceno celkem 113 chlapců a 76 dívek (u 8 případů evidujeme 2 pachatele).

Z analýzy dat vyplývá, že pouhých 6 pachatelů spáchalo trestný čin pod vlivem návykové látky, z toho u 5 pachatelů byl zjištěn vliv alkoholu. Vedle alkoholu byla zjištěna přítomnost metamfetaminu, a to u 1 pachatelky (Olecká & Přecechtěl, 2018). Z grafu 1 je patrné, že počet trestných činů spáchaných na dětech do 5 let nevykazuje velké extrémy s výjimkou roku 2014, kdy ve statistikách kriminality zaznamenáváme jen 5 těchto skutků. Podrobnější data jsou uvedena níže. Vzhledem k zaměření statě je třeba zdůraznit, že u výrazné většiny trestných činů nebyl vliv návykových látek zjištěn. V průběhu sledovaného období bylo evidováno pouze 5 trestných činů páchaných pod vlivem alkoholu. Z toho první byl zaznamenán v roce 2010, dva v roce 2011 a dva v roce 2013.



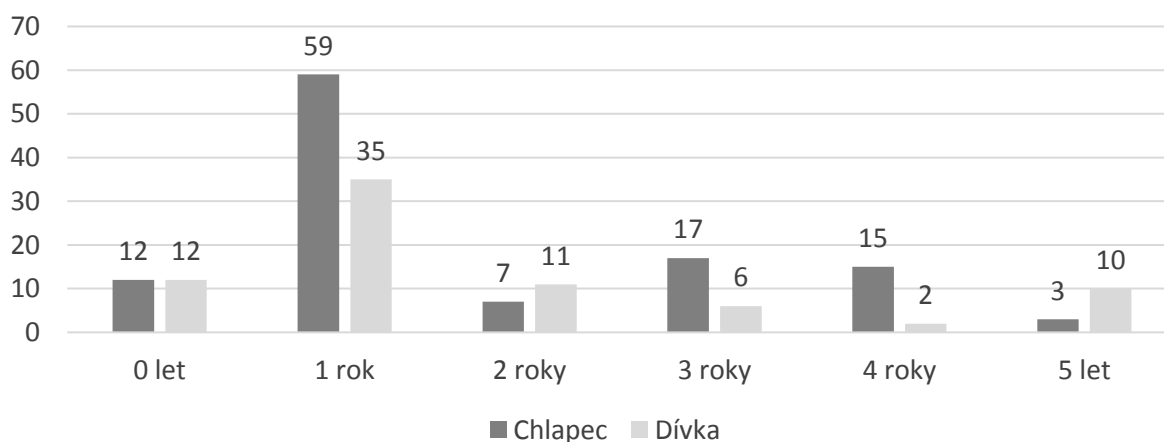
Graf 1 Počet trestných činů v letech 2008–2017

Z policejních statistik je zjevné, že pachatelem objasněných trestných činů proti životu dítěte do 5 let věku, tedy případů, kdy byl pachatel zjištěn, je převážně žena (50,3 %). Pachatelé muži jsou v těchto případech zastoupeni výrazně méně (26,4 %). Z grafu 2 je dále zjevné, že neobjasněnost případů, u kterých nelze dovozovat, zda pachatelem je muž či žena, je relativně poměrně nízká (23,3 %). V těchto případech nemůžeme usuzovat na to, kolik pachatelů skutek spáchalo. Pod vlivem alkoholu byly skutky spáchány třemi ženami a dvěma muži.



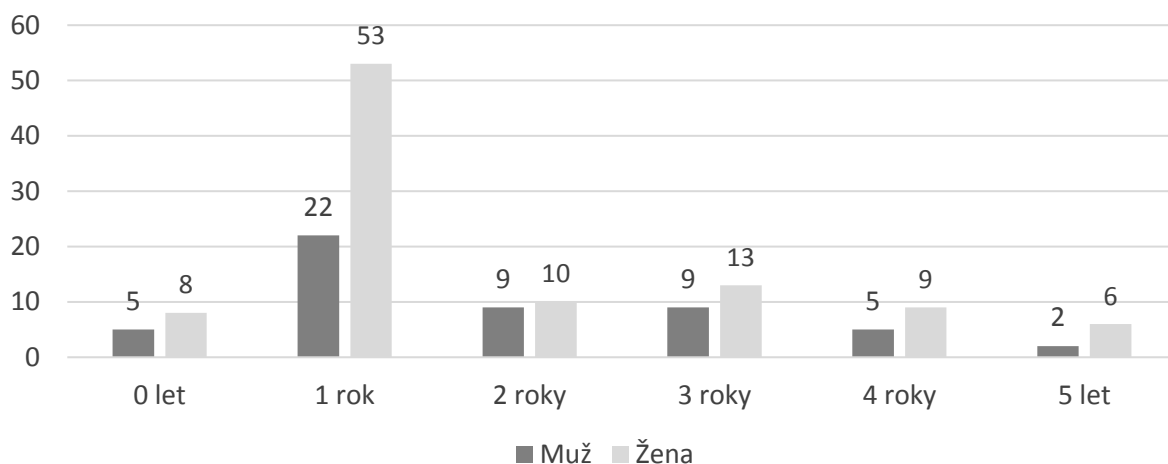
Graf 2 Trestné činy dle pohlaví pachatele

Z hlediska pohlaví objektu napadení (obětí) trestných činů umírají častěji chlapci (59,8 %). Nejvíce dětí zemřelo ve věku 1 roku života (49,7 %). Rozložení v ostatních letech je poměrně vyrovnané (viz Graf 3). Alkohol se podílel na smrti jedné dívky a tří chlapců. Dívka byla ve věku tří let, tři chlapci byli jednoletí a jeden byl mladší jednoho roku.



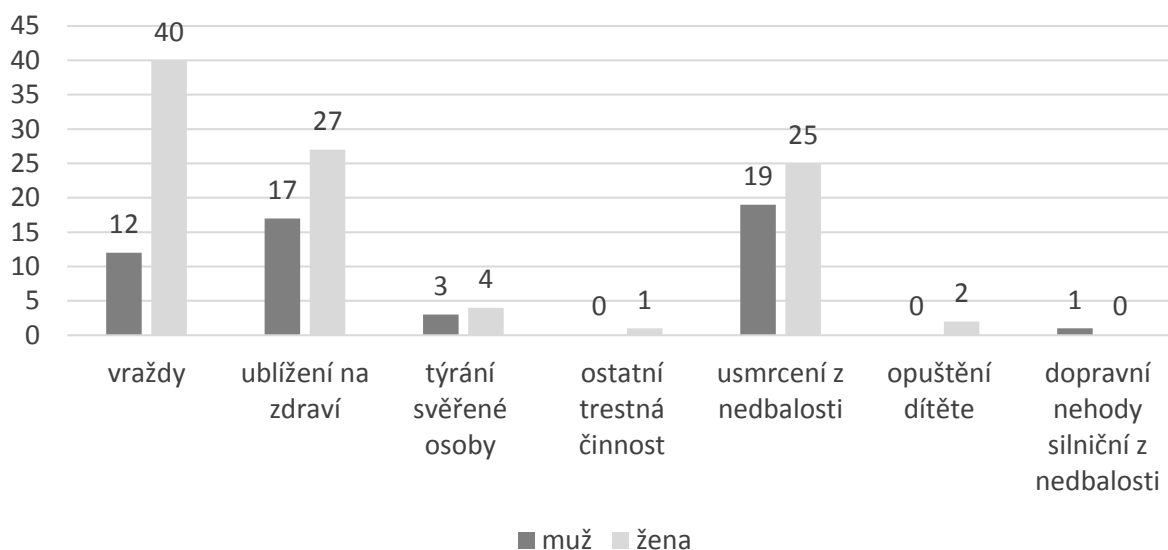
Graf 3 Objekt napadení dle pohlaví a věku

Graf 4 velmi přehledně ukazuje, že nejčtenějším objektem napadení je dítě ve věku jednoho roku ($n = 75$). Tato kategorie vytváří 49,7 % všech případů. Častější je pak zaznamenáno napadení ze strany ženy, a to u 35,1 % skutků z celého souboru objasněných případů. Nejméně ohroženou skupinou jsou děti pětileté (5,3 %). Vliv alkoholu byl zaznamenán u tří případů v kategorii dětí jednoletých a všechny tyto skutky spáchala žena. Jedenkrát byl alkohol zaznamenán v kategorii do jednoho roku a jedenkrát v kategorii tříletých. Tyto dva skutky spáchal muž.



Graf 4 Věk objektu napadení dle pohlaví pachatele

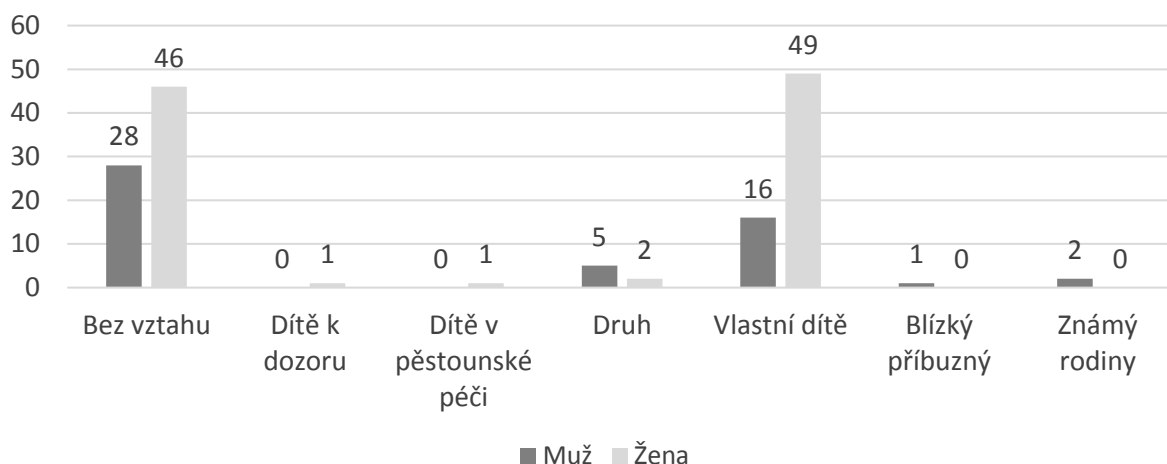
Nejvíce případů jsme zaznamenali u kategorie vražd. Do této kategorie byly zahrnuty činy, které spadají dle takticko-statistické klasifikace do těchto kódů: vraždy – sexuální (§ 219 / § 140), vraždy – motivované osobními vztahy (§ 219 / § 140), vraždy – novorozence matkou (§ 220 / § 142) a vraždy – ostatní (§ 219 / § 140). Druhou nejčtenější kategorií tvořily nedbalostní činy, kam řadíme: usmrcení z nedbalosti (§ 143), ublížení na zdraví z nedbalosti – pracovní úraz (§ 223, 224, 201, 201a / § 143, 147, 148, 274) a ublížení na zdraví z nedbalosti – ostatní (§ 223, 224, 201, 201a / § 143, 147, 148, 274, 360). (bližší viz Graf 5). Alkohol byl zjištěn u dvou případů vražd (§ 219 a § 140) a tří nedbalostních skutků.



Graf 5 Typ trestného činu dle pohlaví

U pachatelů byl také zjišťován vztah k objektu napadení. Pachatelé trestného činu byli nejčastěji bez vztahu k oběti. Pokud vztah měli, jednalo se o vlastní rodiče (a to zejména u žen) (Graf 6).

Ve třech případech souvislosti s alkoholem se jednalo o dítě bez vztahu k pachateli, v jednom případě šlo o vlastní dítě a v jednom případě šlo o dítě ve vztahu ke známé osobě.



Graf 6 Vztah pachatele k objektu napadení

Tabulka 2 shrnuje informace o skutcích páchaných pod vlivem alkoholu. Ženy pod vlivem alkoholu se podílely na smrti tří jednoletých chlapců, kdy ani v jenom případě k nim neměly žádný příbuzenský ani jiný vztah. Muži se v našem souboru objevují dva. První případ je klasifikován jako vražda dle § 219. Tento muž zabil chlapce, který ještě neměl ani jeden rok. Jednalo se o osobu rodinně známou. Ve druhém případě otec zabil (ubodal) pod vlivem alkoholu svou vlastní tříletou dceru dle § 140. Při vraždě byl motivován osobními vztahy (pozn.: případ byl masivně medializován, otec po činu spáchal sebevraždu).

Tabulka 2

Smrt dítěte (objektu napadení) způsobená alkoholem dle pohlaví pachatele, vztahu k objektu napadení, typu skutku a věku objektu napadení

Pohlaví pachatele	Takticko-statistická klasifikace	Vztah	Věk objektu napadení v letech	Pohlaví objektu napadení
Muž	Vraždy – ostatní (§ 219)	Dítě ve vztahu ke známé osobě (soused, známý rodiny apod.)	0	chlapec
	Vraždy – motivované osobními vztahy (§ 140)	Vlastní dítě	3	dívka
Žena	Usmrcení z nedbalosti (§ 143)	Bez vztahu	1	chlapec
	Ublížení na zdraví z nedbalosti – ostatní (§ 143)	Bez vztahu	1	chlapec
	Ublížení pohlavní nemocí z nedbalosti (§ 143, 147, 148)	Bez vztahu	1	chlapec

Poznámka: Informace o dni narození a smrti objektu (tzn. data pro výpočet přesného věku) nebyla pro analýzu k dispozici.

4 Diskuze

Abúzus alkoholu je aktuálně diskutován zejména u žen pečujících o dítě ([Haastrup et al., 2014](#)). Více alkoholu konzumují ženy s vyšším vzděláním. Opačně je tomu u mužů ([Ahlstrom, Bloomfield, & Knibbe, 2001](#)). Tyto nálezy mohou být pro sociální pedagogiku velmi cennou informací. Zdá se, že ve výchově a pozitivním působení na děti oproti tradičním předpokladům může snadno selhat i vzdělaná žena, která v případě abúzu alkoholu není schopna náležitě zvládnout roli matky. V kategorii rizikové konzumace alkoholu se nachází celkem 18,1 % populace ([Mravčík a kol., 2017](#)). Csémy a kol. (2017) dokládají, že ačkoli problémové pití nemusí být příčinou domácího násilí, tak jeho pachatelé jsou ve vysokém procentu právě problémoví pijáci nebo jsou pod vlivem alkoholu v době, kdy se ho dopouštějí. Stejně tak existuje vztah mezi problémovým pitím a zneužíváním dětí. Podobně Nešpor (2018) shrnuje četné zahraniční studie, dle kterých závislost rodičů na alkoholu působí dětem traumata fyzická, sociální, edukační a uvrhá je do finančního znevýhodnění. Šlamberová a Charousová (2008) ve své studii prokazují, že matky užívající návykové látky vykazují zhoršené mateřské chování. Ke stejným závěrům dochází i Huttová a kol. (1999). Toto zhoršené chování může vést až ke smrti dítěte ([Ivanová a kol., 2016](#)). Na tomto místě je třeba se zejména zamyslet nad příčinami a také důsledky ženského pijáctví. Již v úvodu bylo uvedeno, že ačkoliv se vzorce užívání alkoholu u mužů a žen liší, dochází ke značné homogenizaci, a to zejména u statusově výše postavených žen. U vzdělané osoby lze předpokládat určitou úroveň znalostí o zdraví a dopadech na zdraví. V našem kulturním okruhu je v souladu s genderovými stereotypy zejména v prvních měsících právě matka považována za primární pečovatelku o malé dítě. Předpokládána a sociálně žádoucí je odpovídající úroveň mateřské zdravotní gramotnosti, neboť správnost rozhodnutí matky se zdravím dítěte úzce souvisí ([Olecká, Ivanová, & Michál, 2016](#)). Četné výzkumy však prokázaly, že výše zdravotní gramotnosti a výše vzdělání spolu nesouvisí ([Holčík, 2010](#)). Matka, která požívá alkoholické nápoje, se nejen ke svému zdraví, ale ani ke svému dítěti nechová zodpovědně a prokazuje tím sníženou úroveň zdravotní gramotnosti. V současné společnosti narážíme na vážný problém chybějící rodové zkušenosti. Jak popisují experti ve výzkumu Ivanové, Olecké, Vencové a Jurickové (2018), dnešním matkám často chybí možnost využít zkušeností z vlastní rodiny, chybí jim adekvátní vzory. Dnešní matky jsou matkami z generace jedináček. Neměly příležitost se v rodině přirozeně učit péči o dítě. Často první dítě, které drží v rukou, je jejich vlastní. Dříve přirozený cit pro péči se vytrácí, je nahrazován načtenými informacemi z internetu. Formální i neformální sítě kontroly selhávají a matka je ve svém mateřství odkázána na sebe a své schopnosti, které nemusí být dostatečné. Deficit není ale jen v rodinném prostředí. Experti upozorňují také na mezery ve školní edukaci. Zdraví dítěte je třeba vnímat jako hodnotu a tak ji přijímat ve zdravém životním stylu. Hodnotě zdraví a zásadám zdravého životního stylu je třeba učit děti ve školách. Stejně tak je dle expertů nutno učit děti vnímat mateřství jako hodnotu.

Před sociální pedagogikou stojí v oblasti výchovy k zodpovědnému rodičovství velká výzva ztělesněná do řady otázek: Jakým způsobem jsou dnešní děti připravovány v současném školském systému na rodičovství? Jsou v budoucnu schopny převzít odpovědnost za život a rozvoj dítěte? Stačí k rodičovství jen přirozená touha po dítěti, nebo je zde nutná další příprava? V minulosti nebylo nutné, aby se dítě rodičovství učilo ve školním prostředí, protože zde fungoval systém přenosu z generace na generaci. V dnešní době nemá dítě či mladý člověk šanci získat tyto dovednosti kulturním a mezigeneračním přenosem, proto by měly být doplněny učením ve školním prostředí. Tento fakt vyvolává další otázky: Proč se z výuky odstranila rodinná výchova jako povinný předmět? Kde se mají naučit mladí lidé rodičovství? Informace získávají problematickým způsobem z ne vždy relevantních internetových zdrojů, neumějí s nimi zacházet a nemají, kdo by jim pomohl se v nich vyznat. Navíc někdy ani netuší, co vlastně mají hledat ([Ivanová, Olecká, Vencová, & Juricková, 2018](#)). Matky cítí, že v disciplíně péče o dítě selhávají. Jsou vyčerpané, cítí se opuštěné a v koloběhu náročné stereotypní společností nedoceněné práce tak snadno mohou najít únik v podobě skleničky alkoholu.

Při zpracování statistických dat jsme si kladli otázku, jak rozsáhlý je problém abúzu alkoholu ve spojitosti s napadením dítěte s následkem smrti. Na základě našich zkušeností z předchozích výzkumů i praxe jsme očekávali, že četnost evidovaných případů nebude vysoká. Nicméně výsledný

počet byl pod limitem i těch nejpesimističtějších očekávání. Na zjišťování přítomnosti alkoholu ani jiných omamných látek v těle na místě úmrtí dítěte neexistuje jednoznačný guideline a obvykle, s přihlédnutím ke skutkovým okolnostem děje, záleží na policejním orgánu, resp. orgánech činných v trestním řízení, zda nařídí znalecké posouzení přítomnosti návykových látek v těle podezřelého.

Zamyslet se nad validitou prezentovaných dat je třeba zejména z těchto důvodů: V našem výzkumném souboru je nejčtenější kategorií napadení jednoleté dítě. Stejně tak pod vlivem alkoholu zemřelo v našem souboru pouze jedno dítě mladší jednoho roku. Tato data jsou v zásadní rozporu se zjištěními našich předchozích výzkumů ([Ivanová et al., 2017](#); [Lemrová, Ivanová, & Olecká, 2017](#); [Olecká, Ivanová, Lemrová, Dobiáš, & Handlos, 2018](#)), dle kterých jsou děti náhlou, násilnou a neočekávanou smrtí ohroženi zejména v kojeneckém věku. Tato zkoumání napovídají, že děti mladší jednoho roku bývají v případě užití alkoholu pachatelem nejčastěji obětí zalehnutí osobou, která alkohol požila, či zadušení mateřským mlékem matky, která kojila pod vlivem alkoholu. Pitevní diagnostika u dětí má své výrazné zvláštnosti ([Hirt a kol., 2015](#)) a stanovit jednoznačně příčinu smrti není vždy možné. V praxi tak může docházet k chybnému diagnostikování i u případů, které ve skutečnosti byly úmyslným násilným činem ([Krugman et al., 1994](#); [Le Fanu, 2005](#); [Meadow, 1999](#); [Nunes et al., 2001](#); [Stanton & Simpson, 2001](#)). Vliv alkoholu navíc nemusí být pitvou jednoznačně prokázán.

Stejně jako u jiné trestné činnosti se navíc nabízí otázka, zda pachatel skutečně jednal „pod vlivem“ návykových látek, případně v důsledku abstinčního syndromu. Prokázání a zadokumentování užití návykových látek a následné trestněprávní relevantní konstatování, že tato látka svými účinky a aplikovaným množstvím nepříznivě ovlivnila psychiku pachatele či jeho ovládací a rozpoznávací schopnosti nebo sociální chování natolik, že v důsledku tohoto stavu spáchal trestný čin, není snadné. Podléhá mnoha proměnným: identifikace podezřelého či obviněného jako uživatele návykové látky a zaprotokolování této skutečnosti, odebrání bio materiálu (stop) a zajištění soudně znaleckého posudku, editace výsledků opatření v ETŘ, atd. ([Přecechtěl, 2013](#)). Nejčastějším faktorem je zejména doba, která uplyne od spáchání trestného činu do doby zahájení trestního řízení, resp. trestního stíhání, tedy prokázání a zadokumentování užití návykové látky v době spáchání trestného činu v množství, které nepříznivě ovlivnilo psychiku pachatele atd.

Zcela zásadní otázkou je, zda abúzus návykových látek je pro právní kvalifikaci spáchaného skutku významnou skutkovou okolností, podstatným znakem spáchaného trestného činu, případně zda by se mohlo jednat o přitěžující okolnost. Policejní praxe ukazuje, že skutečnosti prokazující kauzální nexus mezi abúzem návykových látek a páchaním trestných činů, pokud se nejedná o podstatnou skutkovou okolnost, se zjišťují a dokumentují ve velmi omezené míře, což se přirozeně odráží i ve statistikách. Jistému zpřesnění přehledu o trestných činech spáchaných „v souvislosti“ s abúzem návykových látek, nikoliv pouze pod jejich vlivem, by pro účely evidenčního vykazování napomohlo zjišťování a evidování motivů jednání.

Důsledná evidence by byla velmi přínosná pro všechny pomáhající obory, jako je sociální pedagogika či sociální práce. V případě spáchaného trestného činu by faktická znalost okolností usnadnila práci s klientem, neboť by intervenující pracovník jasně věděl, co bylo motivem závadného chování. Mohl by identifikovat, zda se jednalo o selhání jedince, nebo je čin výsledkem celého sociálního prostředí, ve kterém se dotyčný jedinec nachází. Na základě komplexních informací by pak mohl lépe a rychleji vybírat vhodné strategie intervence.

Validní data o prevalenci abúzu alkoholu rodičů jsou nutná i z důvodů nastavování prevence. Prezentujeme-li data, která popisují jev jako marginální, není politická vůle činit preventivní opatření. Budeme-li ale znát skutečnou prevalenci tohoto jevu v populaci a na základě toho dokážeme důkladně popsat a analyzovat rozsah této problematiky, můžeme systém prevence efektivně nastavit.

5 Závěr

Odborníci z řad adiktologů, kriminologů, právníků, forenzních psychologů, ale i z dalších oborů se jednoznačně shodují v tom, že abúzus návykových látek a jeho případný kauzální nexus s pácháním trestné činnosti je velmi komplikovaný a složitý jev, který vykazuje významnou společenskou škodlivost.

Očekávaný předpoklad vysoké prevalence abúzu alkoholu v souvislosti s trestnou činností zaměřenou proti životu a zdraví dětí předškolního věku evidovanou v policejních statistikách se nepotvrdil.

Při posuzování předložených dat je však třeba zohledňovat skutečnost, že uváděné údaje vypovídají pouze o PČR evidované kriminalitě. Lze důvodně předpokládat, že některá protiprávní jednání, např. u trestného činu Vražda novorozeného dítěte matkou, mohou vykazovat jistou míru latence. Mohou tedy být neoznámené či nevyhledané a jejich reálný počet pak může být vyšší. Lze také předpokládat, že u nedbalostních trestných činů oznámení o smrti dítěte (zejména těch mladších 1 roku) přichází až ve chvíli, kdy rodič, který před smrtí dítěte požil alkohol, vystřízliví. Pro tento předpoklad svědčí fakt, že v souboru za 10 let není v rozporu se skutečným stavem ani jeden případ smrti dítěte daný do souvislosti se zalehnutím kojence opilým rodičem. Validita se s přihlédnutím k zjištěným skutečnostem jeví jako relativně nízká.

Autoři by prostřednictvím textu rádi vyvolali diskuzi nad aktuálním stavem, limity, validitou a využitelností některých vybraných dat vykazovaných v policejních statistikách (ESSK).

Dedikováno z projektu Interní grantové agentury UP číslo IGA_LF_2018_023 Retrospektivní analýza úmrtnosti zemřelých dětí do 5 let náhle, neočekávaně a násilně.

Literatura

- Ahlstrom, S., Bloomfield, K., & Knibbe, R. (2001). Gender differences in drinking patterns in nine European countries: Descriptive findings. *Substance Abuse*, 22(1), 69–85. <https://doi.org/10.1080/08897070109511446>
- Collins, R. L., & McNair, L. D. (2002). Minority women and alcohol use. *Alcohol Research & Health*, 26(4), 251–256.
- Csémy, L., Nešpor, K., & Sovinová, H. (2017, září 16). *Problémy s alkoholem v rodině. Zpráva vypracovaná pro Evropskou unii*. Dostupné z <http://cindi.cz/wp-content/uploads/2016/03/alkoholarodina.pdf>
- Čihař, M. (2009). Novorozenec drogově závislé matky. In I. Preslová & V. Maxová (Eds.), *Ženy a drogy. Sborník odborné konference* (s. 51–54). Praha: Sananim.
- Haastrup, M., Pottegård, A., & Damkier, P. (2014). Alcohol and breastfeeding. *Basic & Clinical Pharmacology & Toxicology*, 114(2), 168–173. <https://doi.org/10.1111/bcpt.12149>
- Hájek, Z. (2004). *Rizikové a patologické těhotenství*. Praha: Grada.
- Heller, J., & Pecinová, O. (1996). *Závislost známá neznámá*. Praha: Grada.
- Hirt, M. a kol. (2015). *Soudní lékařství*. Praha: Grada.
- Holčík, J. (2010). *Systém péče o zdraví a zdravotní gramotnost: k teoretickým základům cesty ke zdraví*. Brno: Masarykova univerzita.

Pouze na základě validních a reliabilních dat o prevalenci tohoto jevu v populaci můžeme rozsah problematiky důkladně popsat a analyzovat, abychom mohli efektivně nastavit systém prevence.

- Huttová, M., Drobná, H., Jurkovičová, J., Pavelková, M., Chovancová, D., & Hartmannová, I. (1999). Následky závislosti těhotných žen od alkoholu a drog pre plod a novorodenca. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 34(2), 73–81.
- Chaloupková, J. (2005). Faktory ovlivňující dělbu domácí práce v českých domácnostech a hodnocení její spravedlnosti. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 41(1), 57–77.
- Ivanová, K., Olecká, I., Dobiáš, M., Hrubá, K., Juríčková, L., Hanák, P., & Ondra, P. (2016). Analýza pitevních protokolů dětí zemřelých do jednoho roku života v Olomouckém a Zlínském kraji – Možné souvislosti zdravotní gramotnosti matek s diagnózou SIDS. *Folia societatis medicinae legalis Slovacae*, 6(1), 38–44.
- Ivanová, K., Olecká, I., Dobiáš, M., Lemrová, A., Klugar, M., & Mihal, V. (2017). Characteristics of mothers whose infants died of suffocation. *European Journal of Public Health*, 27(3), cxx186.299, <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckx186.299>
- Ivanová, K., Olecká, I., Vencová, B., & Jurickova, L. (2018). Health literacy of mothers in the first year of motherhood – Expert interpretation map. *Kontakt*, 20(4), e333–e339.
- Knotová, D. (2014). Výchova a prostředí. In D. Knotová, B., Lazarová, K., Pevná, & K., Lojdová, *Úvod do sociální pedagogiky* (s. 31–45). Brno: Muni.
- Kraus, B., & Poláček, V. a kol. (2001). *Člověk, Prostředí, Výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Krugman, R. D. et al. (1994). Distinguishing sudden infant death syndrome from child abuse fatalities. *Pediatrics*, 94(1), 124–126.
- Le Fanu, J. (2005). Wrongful diagnosis of child abuse-a master theory. *Journal of The Royal Society of Medicine*, 98(6), 249–254. <https://doi.org/10.1258/jrsm.98.6.249>
- Lemrová, A., Ivanová, K., & Olecká, I. (2017). Je tíživá životní situace motivem pro vraždu dítěte? In K. Večerka (Ed.), *Kontexty sociálních deviací (sborník z konference sekce sociální patologie)* (s. 180–187). Praha: Výzkumný ústav kriminalistiky.
- Lukešová, J. (2009). Drogově závislé matky, jejich charakteristika a jejich děti. In I. Preslová & V. Maxová (Eds.), *Ženy a drogy. Sborník odborné konference* (s. 45–50). Praha: Sananim.
- Matějček, Z., & Langmeier, J. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama.
- Meadow, R. (1999). Unnatural sudden infant death. *Archives Of Disease In Childhood*, 80(1), 7–14. <https://doi.org/10.1136/ad.80.1.7>
- Mravčík, V., Chomynová, P., Grohmannová, K., Janíková, B., Leštinová, Z. T., Rous, Z., ... Vopravil, J. (2017, září 16). *Výroční zpráva o stavu ve věcech drog v České republice v roce 2016*. Dostupné z https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/32732/786/VZ_2016_drogova_situace_v_CR.pdf
- Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti. (2018, srpen 1). *Ženy užívající drogy: Otázky, potřeby, řešení, výzvy a význam pro politiku a praxi*. Dostupné z <https://www.drogy-info.cz/publikace/zaostreno-na-drogy/2018-zaostreno/03-2018-zeny-uzivajici-drogy/>
- Nešpor, K. (2018, říjen 20). *Alkohol a jiné návykové látky u žen – Identifikace a časná intervence*. Dostupné z <http://www.alkoholik.cz/zavislost/ke-stazeni/online-knihy/category/1-online-knihy.html>
- Nunes, M. L., Pinho, A. P. S., Aerts, D., Sant'Anna, A., Martins, M. P. A., & da Costa, C. (2001). Sudden infant death syndrome: Clinical aspects of an underdiagnosed disease. *Jornal De Pediatria*, 77(1), 29–34. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572001000100009>

- Olecká I., & Přecechtěl, P. (2018). Abúzus návykových látek jako rizikový faktor smrti dětí. In G. Lubelcová (Ed.), *Paralely a divergence (Československé kriminologické dni)* (s. 410–424). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Olecká, I., Ivanová, K., & Michál, M. (2016). Pilotní studie potřeb prvorodiček s dítětem v symbiotickém období života v oblasti zdravotní gramotnosti. *Profese online*, 9(2), 9–17. <https://doi.org/10.5507/pol.2016.006>
- Olecká, I., Ivanová, K., Lemrová, A., Dobiáš, M., & Handlos, P. (2018). Náhlá, neočekávaná a násilná úmrtí dětí do 1 roku na severní Moravě v letech 2007–2016. *Folia societatis medicinae legalis Slovaca*, 8(1), 8–15.
- Preslová, I. (2012, červen 19). *Dopady alkoholismu rodičů na děti*. Dostupné z <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/rodice-jsou-zavisli/dopady-alkoholismu-rodicu-na-deti.shtml>
- Přadka, M. (1983). *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: UJEP.
- Přecechtěl, P. (2013). Sekundární drogová kriminalita – co o ní víme, respektive co o ní můžeme vědět? In I. Zoubková & J. Firstová (Eds.), *Kriminologie aktuální problémy* (s. 182–188). Praha: Policejní akademie ČR v Praze.
- Roche, A. M., & Deehan, A. M. (2002). Women's alcohol consumption: emerging patterns, problems and public health implications. *Drug and Alcohol Review*, 21(2), 169–178. <https://doi.org/10.1080/09595230220139073>
- Spotřeba alkoholu a tabáku v České republice je stále vysoká. (2017, září 16). MZCR. Dostupné z https://www.mzcr.cz/dokumenty/spotreba-alkoholu-a-tabaku-v%C2%A0ceske-republice-je-stale-vysoka_14228_3692_1.html
- Stanton, J., & Simpson, A. (2001). Murder misdiagnosed as SIDS: A perpetrator's perspective. *Archives Of Disease In Childhood*, 85(6), 454–459. <https://doi.org/10.1136/ad.85.6.454>
- Statistické přehledy kriminality (za léta 2007–2017). (2018, září 30). *Policie ČR*. Dostupné z <http://www.policie.cz/statistiky-kriminalita.aspx>
- Substance use in women: Sex and gender differences in substance use. (2018, September 19). *Drugs of Abuse*. Retrieved from <https://www.drugabuse.gov/publications/drugfacts/substance-use-in-women>
- Šlamberová, R. (2012). Drugs in pregnancy: The effects on mother and her progeny. *Physiological research*, 61, S123–S135.
- Šlamberová, R., & Charousová, P. (2008). Metamfetamin – droga těhotných závislých žen. *Československá fyziologie*, 57(1), 15–23.
- Trávníčková, I. a kol. (2001). *Specifické aspekty zneužívání drog u žen*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Tuchman, E. (2010). Women and addiction: The importance of gender issues in substance abuse research. *Journal of Addictive Diseases*, 29(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/10550881003684582>
- Zákon č. 141/1961 Sb., Zákon o trestním řízení soudním (trestní řád). (2019, září 16). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1961-141>
- Zákon č. 40/2009 Sb., Zákon trestní zákoník. (2019, září 16). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>

Změny sebepojetí klientů terapeutických komunit pro drogově závislé prostřednictvím terapie dobrodružstvím

Anna Šlachťová,^a

Bohdana Richterová,^b 

Ivo Müller^c

Kontakt

^{a, b, c}Ostravská Univerzita

Pedagogická fakulta

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava

^aslachtova.ajka@seznam.cz

^bbohdana.richterova@osu.cz

^civo.muller@sms.cz

Abstrakt: Programy terapie dobrodružstvím patří mezi jeden z prostředků práce s klienty v terapeutických komunitách pro drogově závislé. Příspěvek představuje dílčí výsledky empirické části studentského grantového projektu. Cílem je na základě kvantitativního výzkumu zjistit, zda dochází ke změnám sebepojetí u klientů šesti terapeutických komunit pro drogově závislé v České republice v rámci terapie dobrodružstvím. Výzkumné šetření je realizováno dotazníkovou metodou ve 3 etapách: před programem, po jeho uskutečnění a znovu po čtrnácti dnech po absolvování terapie dobrodružstvím. Výzkumný vzorek je tvořen sto klienty vybraných terapeutických komunit. Výsledky Friedmanova testu ukazují statisticky významné změny v oblasti self-efficacy, ve vnímání fyzické kondice a sportovních kompetencí. Tyto výsledky ukazují na smysluplnost zařazování programů do práce s klienty v terapeutických komunitách.

Klíčová slova: terapie dobrodružstvím, zátěžové aktivity, terapeutická komunita, sebepojetí, sebeúcta, self-efficacy

Changes in clients' self-concept during adventure therapy in therapeutic communities for drug addicts

Abstract: Programs of adventure therapy are among the tools for working with clients in therapeutic communities for drug addicts. The paper presents partial results of the empirical part of the students' grant project. The goal is to find a quantitative foundation for the research, and whether there are changes in clients' self-concept within the adventure therapy in six therapeutic communities for drug addicts in the Czech Republic. The research was carried out using the questionnaire method in three phases: before the program, after its completion and fourteen days after. The research sample is created by a hundred clients from chosen therapeutic communities. The outcomes of the Friedman test shows statistically significant changes in the field of self-efficacy and in the perception of physical condition and sport competences. These results point to the meaningfulness of putting these programs to working with clients in therapeutic communities.

Keywords: adventure therapy, activities with physical and mental strain, therapeutic community, self-concept, self-esteem, self-efficacy

✉ Correspondence:
bohdana.richterova@osu.cz

Copyright © 2019 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



1 Úvod

Pobyt v terapeutické komunitě je jednou z možností, kterou si může vybrat člověk se závislostí mající zájem o změnu svého současného života. První komunita vznikla v České republice již na počátku 90. let ([Radimecký, 2006](#)) a od té doby se jejich počet rozrostl na desítku dalších, zřízených buď psychiatrickými nemocnicemi ve zdravotnictví, nebo jako sociální služby. Postupně se terapeutické komunity staly významnou součástí celkového systému péče o drogově závislé ([Doležalová, 2006](#)). Nabízí strukturovaný léčebný program v podmínkách malé skupiny, kde je konečným cílem schopnost postupné resocializace a znovuzačlenění do většinové společnosti. Klient v terapeutické komunitě prochází několika fázemi, které na sebe postupně navazují. Některé prostředky léčby využívají všechny terapeutické skupiny (např. komunitní setkání, pracovní terapie, přebírání praktických rolí v komunitě, práce s rituály a další), jiné využívají pouze některé. Mezi ně patří například programy terapie dobrodružstvím (angl. adventure therapy nebo wilderness therapy) v praxi lidově nazývanými zátěžovými aktivitami, na které se zaměřil náš výzkum.

V diskuzích pracovníků terapeutických komunit jsme zaznamenali rozdílné pohledy na to, zda je vhodné tuto metodu do programu zařazovat, či ne. Největšími argumenty proti byly časová náročnost na přípravu a realizaci aktivit, vysoké riziko nebezpečí úrazu, záporný vztah některých klientů k podobným druhům aktivit, vysoké nároky na fyzickou a psychickou odolnost pracovníků terapeutických komunit, uměle navozovaný stres a nejistý účinek aktivit. Pracovníci, kteří aktivity obhajovali jako důležitou součást léčby, popisovali vnímané zvýšení soudržnosti skupiny, posílení vztahu pracovník–terapeut, pozitivní dopady překonání vlastních fyzických limitů, vznik témat pro navazující terapeutickou práci a radost a uspokojení ze zvládnutí těchto akcí nejen klienty, ale také pracovníky. V českém prostředí jsme objevili pouze dva výzkumy věnující se tomuto tématu, a to výzkum Romaněnkové ([2012](#)) analyzující názory pracovníků na tyto aktivity a Richterové, Štenclové a Červenkové ([2017](#)), specifický výzkum – projekt studentské grantové soutěže Ostravské univerzity, který se v letech 2015–2016 zaměřil na analyzování názorů klientů jedné vybrané terapeutické komunity na tyto aktivity. Ani jeden z těchto výzkumů nepoužil standardizované metody a pro svůj omezený počet respondentů neumožnil z daných zjištění provádět generalizace. Naopak řada výzkumů zabývajících se účinky této metody byla objevena v zahraničí. Programy terapie dobrodružstvími byly realizovány ve skupinách lidí se závislostmi a delikventním chováním, bohužel ani jeden publikovaný výzkum se nezaměřil na použití programu v terapeutické komunitě.

Tento příspěvek představuje dílčí výsledky empirické části projektu studentské grantové soutěže, který navázal svým tématem na předchozí analýzu názorů klientů. Již využil standardizovaných metod a do výzkumu se zapojili klienti šesti terapeutických komunit v České republice, které zařazují terapii dobrodružstvím do svých programů.

Cílem empirické části projektu je na základě kvantitativního výzkumu zjistit, k jakým změnám v sebepojetí dochází u klientů šesti terapeutických komunit pro drogově závislé v České republice při zařazení programů terapie dobrodružstvím. Následující text předkládá teoretický kontext výzkumu, seznámení s cílem a metodami výzkumu, výzkumným vzorkem, představuje hlavní výsledky výzkumu a návrhy na úpravy klíčových výzkumných metod pro druhý rok realizace výzkumu.

2 Sebepečetí drogově závislých a terapie dobrodružstvím

Sebepečetí hraje významnou roli v úspěšné léčbě drogově závislosti. Sebepečetí klientů terapeutických komunit je však jedním ze čtyř nejčastějších problémů v léčbě ([Kalina, 2008](#)). V rámci léčby je nezbytné překonat zranitelnost a deficit zejména v oblasti péče o sebe, seberegulace a sebeúcty. Hlavním cílem terapeutické komunity je pomoci klientům abstinovat od látky, na kterou se jim vytvořila závislost. Podstatná je také změna životního stylu závislých, která nejčastěji probíhá prostřednictvím osobního růstu, změny sebepečetí, některých postojů a chování ([Kalina a kol., 2015](#)).

Sebepojetí a sebeúcta jsou u většiny klientů na nízké úrovni (resp. nepřiměřené), klienti se často potýkají s vnitřními pocity méněcennosti, nedostatkem sebeúcty, nízkou sebedůvěrou. Taktéž v oblasti tělesného sebepojetí, které je součástí celkového sebepojetí, se u drogově závislých ukazují negativní postoje vůči vlastní osobě. Objevuje se nízké vědomí totožnosti s vlastním tělem, necitlivost k vlastním emocím, či dokonce odtrženost od vlastního těla ([Kalina, 2008](#)).

Na počátku léčby bývají někteří klienti pasivní a staví se do role oběti. Během léčby se učí změnit dosavadní způsob života a postoj vůči sobě samému, osamostatnit se, převzít odpovědnost za sebe a své chování. Bandurův koncept „self-efficacy“ vztahující se k pocitu vlastní účinnosti, schopnosti řídit a kontrolovat svůj život ([Bandura, 1994](#)) lze spatřovat v léčebném procesu terapeutické komunity. Klienti se postupně přestávají zasazovat do role oběti vnějších vlivů, začínají sebe sama vnímat jako schopného a aktivního činitele a tvůrce svého osudu ([Rečková, 2010](#)). Koncept je využíván také v prevenci relapsu jako jedna ze zásadních teorií. Podle Kudy ([Kalina a kol., 2015](#)) si klient stanovuje vlastní pravidla a cíle, kterých chce dosáhnout. Pokud se mu to daří, zažívá pocit vlastní účinnosti a je schopen se v budoucnu snáze vyrovnat s rizikovými situacemi.

Ukazuje se, že dobrodružné aktivity poskytující mimořádné a intenzivní prožitky mají vysoký potenciál ovlivňovat osobnost jedince a přispívat k jeho osobnostnímu rozvoji ([Fleischer, Doeblér, Bürkner, & Holling, 2017](#); [Chytilová, 2005](#); [Kirchner, 2009](#); [Kirchner & Hátlová, 2011](#); [Lebeda, 2006](#); [Mutz & Müller, 2016](#) aj.). Dokonce se objevují názory, že aplikování dobrodružných aktivit s intenzivními prožitky v léčbě závislostí může působit jako prostředek k potlačení stavů bažení ([Kirchner, 2009](#)).

Dobrodružné aktivity, často realizované v přírodním a odlehlém prostředí, jsou základním terapeutickým prostředkem terapie dobrodružstvím ([Gass, Gillis, & Russell, 2012](#)). Rataj ([2007](#)) ve smyslu terapie dobrodružstvím hovoří o zátěžových programech či zátěžové terapii jako o tradičním programu terapeutických komunit, který se významně podílí na procesu integrace a resocializace klienta. Bývá realizován formou několikadenních výprav sportovně-turisticko-poznávacího charakteru a obsahuje určitou míru fyzické a psychické zátěže a náročnosti. Tyto programy zvyšují kondici, poskytují možnost ověřit si vlastní limity, zážitek sebepřekonání má pozitivní vliv na sebedůvěru a sebeúctu, schopnost rozvrhnout síly, být samostatný a nezávislý, pěstovat vůli a sebezapření.

3 Výzkumný problém a cíl výzkumu

V České republice lze dohledat pouze málo odborných publikací a výzkumů zabývajících se zátěžovými aktivitami či terapií dobrodružstvím v léčbě drogové závislosti. Výjimku tvoří texty o realizaci a přínosech těchto programů ([Rataj, 2007](#)), analýzy názorů pracovníků ([Romaněnková, 2012](#)) a klientů terapeutických komunit na tyto aktivity ([Richterová, Štenclová, & Červenková, 2017](#)). Zcela chybí výzkumy, které by potvrzovaly (popř. vyvracely) účinek terapie dobrodružstvím, resp. vliv této metody na globální sebepojetí, tělesné sebepojetí a self-efficacy klientů terapeutických komunit. Zahraničních výzkumů k vybranému tématu je možné nalézt více. Mapující přehled Srovnala ([2018](#)) zaměřený na nejnovější kvantitativní výzkumy programů terapie dobrodružstvím objevil v zahraničí několik programů pro osoby s drogovou závislostí. Jejich zjištění se zabývají spíše vlivem programů na snížení užívání návykových látek než na rozdíly klientů v oblastech sebepojetí před a po realizaci programu (např. [Lewis, 2012](#)). Výzkum ve Velké Británii ověřil po ukončení programu terapie dobrodružstvím pro mladistvé s drogovou minulostí významné zlepšení v interpersonálních vztazích v rodině i ve škole, u dívek významné snížení myšlenek na sebevraždu a zlepšení prospěchu ve škole ([Harper, Russell, Cooley, & Cupples, 2007](#)).

Předložená studie se zaměřuje na zjištění „Jaký je vztah mezi sebepojetím klientů šesti terapeutických komunit pro drogově závislé v České republice a účastí na aktivitách terapie dobrodružstvím?“. Bylo stanoveno šest dílčích výzkumných otázek a hypotéz.

Dílčí výzkumná otázka č. 1 zjišťuje: K jakým statisticky významným změnám dochází v oblasti self-efficacy u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím?

Předpokládáme, že se hodnoty skóre self-efficacy u klientů terapeutických komunit budou před, po a 14 dní¹ po absolvování programu terapie dobrodružstvím lišit. Zároveň předpokládáme, že hodnoty skóre self-efficacy budou po absolvování programu terapie dobrodružstvím vyšší než před jejím absolvováním. Tento předpoklad vychází z Rataje (2007, s. 168), který uvádí, že terapie dobrodružstvím má pozitivní vliv na sebedůvěru a sebeúctu. Během programu terapie dobrodružstvím je posilována schopnost rozvrhnout síly, být samostatný a nezávislý, pěstovat vůli a sebezapření. Klienti mohou pocítit zážitek sebepřekonání, které pozitivně ovlivňuje motivaci a vůli.

Podle Bandury (1994) lze self-efficacy čerpat ze 4 zdrojů. Nejeefektivnější je tzv. *mastery experience* – pozitivní autentická zkušenost. Úspěchy vytvářejí silné pocity vlastní účinnosti. Druhým zdrojem je zástupná zkušenost – prostřednictvím pozorování modelů, přičemž účinek je silně ovlivněn vnímanou podobností s modely. Třetím zdrojem je přesvědčování – podpora okolí a víra v schopnosti zvyšuje pravděpodobnost úspěchu. Posledním zdrojem je úsudek o vlastním fyziologickém stavu (Bandura, 1994; Janoušek, 1992). Všechny tyto zdroje jsou přítomny při realizaci programů terapie dobrodružstvím.

Terapie dobrodružstvím je však součástí širší terapeutické práce a po jejím absolvování by mělo dojít ke zpracování a vyhodnocení akce s klienty (Gass et al., 2012; „Seznam“, 2017). Kirchner (2009, s. 107) uvádí, že rozdíl mezi rekreačními aktivitami a aktivitami s výchovným či terapeutickým charakterem tkívá v reflexi. Reflexi je možno chápat jako druh sebezpozorování, kdy obracíme myšlenky do sebe, do vlastního vědomí a prožitků a následně jsme schopni se z tohoto procesu učit (Hartl & Hartlová, 2015). Reflexe programu terapie dobrodružstvím by měla proběhnout s odstupem: „Až s odstupem se dokážeme na aktivitu podívat nezaujatým pohledem, který již tak bezprostředně není ovlivněn emocemi z průběhu akce.“ Je možné, že se hodnoty skóre self-efficacy 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím budou vrátet k původním hodnotám před absolvováním programu.

Dílčí výzkumné otázky č. 2–6 se vztahují k tělesnému sebepojetí. Zaměřují se jednak na změny obecné tělesné sebeúcty (TS) a jednak na změny dílčích prvků tělesné sebeúcty: sportovní kompetence (SPORT), tělesné atraktivity (TĚLO), fyzické síly (SÍLA) a fyzické kondice (KOND).

Tělesné sebepojetí je pojem, kterým lze označit názory o podobě, rozměrech a vlastnostech vlastního těla a zároveň emoce, které se k podobě, rozměrům a vlastnostem vlastního těla vztahují. Pro náš výzkum je podstatný následující fakt: tělesné sebepojetí je subjektivní, tzn. subjektivní vnímání a hodnocení vlastního těla nemusí odpovídat objektivní realitě. Zároveň je elastické, tzn. že může docházet ke změnám při sociální zkušenosti (Fischer & Škoda, 2014).

Tomešová (2005) tělesnou sebeúctu na doménové úrovni definuje jako obecné pocity štěstí, spokojenosti, hrdosti, respektu a jistoty v tělesném sebepojetí. Hodnota této domény vyjadřuje celkovou spokojenost s tělesným Já. Podle Foxe (Tomešová, 2005) tělesná sebeúcta i jiné části sebepojetí mohou být ovlivněny pohybovými aktivitami či tělesným cvičením, přičemž nejvýraznější pozitivní efekt je u osob s nízkou sebeúctou. Terapie dobrodružstvím má rekondiční zdravý sportovní charakter (Rataj, 2007), a proto může být účinnou metodou, jak zvyšovat tělesnou sebeúctu klientů.

Rataj (2007, s. 168) spatřuje pozitivní vliv terapie dobrodružstvím v různých oblastech, které se k tělesnému sebepojetí vztahují: „klienti se po absolvování programu cítí pevnější, mají lepší kondici, mohou být inspirováni k sportovním činnostem ve volném čase,“ aktivity v rámci programu konfrontují

¹ Realizování retestu 14 dní po konání programu bylo vybráno s ohledem na opakovanou měsíční frekvenci zařazování programů terapie dobrodružstvím ve dvou z vybraných terapeutických komunit. Přetrvávající účinek byl zjišťován tedy pouze 14 dní po absolvování programu.

klienty s jejich schopnostmi, účast na nich vyžaduje aktivní zapojení schopností, rozvíjí psychomotoriku, působí zejména na schopnost rozvrhnout síly.

Na základě výše uvedených poznatků byly zformulovány hypotézy vztahující se k dílčím výzkumným otázkám č. 2–6. Předpokládáme, že se hodnoty skóre budou před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím lišit, proto hypotézy uvádíme jako alternativní (příslušné nulové hypotézy říkají, že se hodnoty skóre před, po a 14 dní po programu neliší). Na základě výše uvedených teoretických poznatků Fischera a Škody (2014), Tomešové (2005) a Rataje (2007) lze předpokládat zvýšení hodnot skóre po absolvování programu terapie dobrodružstvím. Avšak stejně jako u výzkumné otázky č. 1 je potřeba zohlednit následující fakt: aktivity v rámci terapie dobrodružstvím jsou silným zážitkem a může tak docházet k prudkým výkyvům sebepojetí klientů. S odstupem lze na aktivitu nahlížet „nezaujatým pohledem, který již tak bezprostředně není ovlivněn emocemi z průběhu akce“ (Kirchner, 2009, s. 107). Hodnoty skóre mohou být po 14 dnech od absolvování programu terapie dobrodružstvím ovlivněny již zmiňovanou reflexí a může dojít k jejich poklesu.

4 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvoří klienti šesti terapeutických komunit v České republice, kteří se v průběhu své střednědobé či dlouhodobé léčby účastnili terapie dobrodružstvím. Účast ve výzkumu byla dobrovolná. S cílem a průběhem výzkumu byli podrobně seznámeni pověřeni pracovníci těchto komunit. Klienti byli informováni prostřednictvím informovaného souhlasu o cíli výzkumu, způsobu sběru dat a anonymitě. V případě zájmu účastnit se dotazníkového šetření byl jimi tento dokument podepsán.

Celkem bylo do výzkumu zapojeno šest terapeutických komunit v České republice:

1. TK Fides – Bílá Voda,
2. TK Fénix – Bílá Voda,
3. TK Němčice v Heřmaní,
4. TK White Light I. v Mukařově,
5. TK Advaita v Nové Vsi u Liberce,
6. TK Magdaléna v Mníšku pod Brdy

Jednotkou výzkumu je výpověď klienta ke konkrétnímu programu terapie dobrodružstvím zjišťovaná dotazníky před aktivitou, po ní a 14 dní po účasti v programu. Tato informace znamená, že klient byl zařazen do výzkumu i vícekrát se sadou tří testování, pokud se během svého pobytu v terapeutické komunitě zúčastnil několika programů terapie dobrodružstvím. Celkem bylo do výzkumu zapojeno v roce 2017 110 klientů, kteří se zúčastnili jednoho nebo více programů terapie dobrodružstvím. Z hlediska pohlaví se jednalo o 78 mužů (71 %) a 31 žen (29 %). Průměrný věk klientů byl okolo 31 let. Nejmladší zúčastněný klient byl ve věku 17 let a nejstarší ve věku 52 let. Z důvodů následujícího statistického zpracování dat bylo z dalšího zpracování nutné vyřadit 10 klientů, u nichž chyběl jeden ze tří dotazníků (tj. před, po, 14 dní po).

Tabulka 1 představuje charakteristiku výzkumného souboru. Celkem byla zpracována data od 100 klientů, kteří se zúčastnili jednoho nebo více TD. Z hlediska pohlaví se jednalo o 70 (70 %) mužů a 30 (30 %) žen. Průměrný věk klientů byl 30,9 let.

Tabulka 1

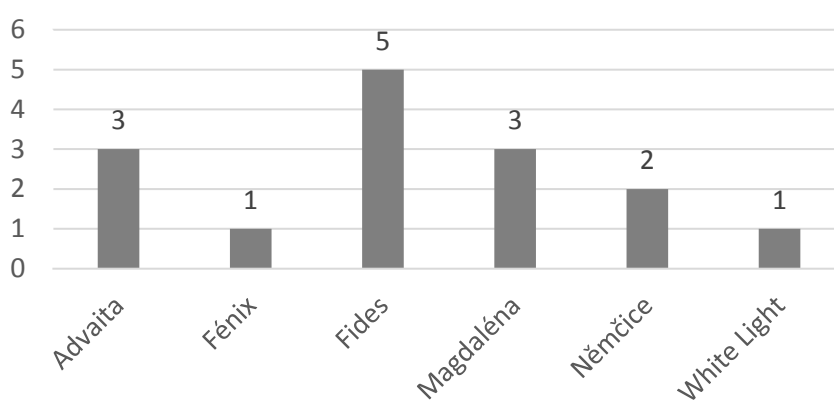
Charakteristika výzkumného souboru klientů TK v roce 2017

Terapeutická komunita	Klienti (N)	Muži (N)	Ženy (N)	Průměrný věk
Advaita	15	11	4	29,3
Fénix	14	11	3	31,4
Fides	32	23	9	28,9
Magdaléna	10	5	5	31,8
Němčice	17	14	3	35,8
White Light I.	12	6	6	29,8
Celkem	100	70	30	30,9

5 Realizované programy terapie dobrodružstvím

V každé z výše uvedených komunit probíhá terapie dobrodružstvím. Do výzkumu byly zařazeny pouze ty akce, které splňují základní definiční vymezení terapie dobrodružstvím: „Zátěžové aktivity (terapie dobrodružstvím) jakožto součást léčebného procesu jsou psychicky a fyzicky náročné činnosti uskutečňující se formou několikadenních výprav sportovně-turisticko-poznávacího charakteru“ (Richterová a kol., 2015, s. 94). Do aktivit byly zařazeny pouze takové, které trvaly dvě a více nocí mimo terapeutickou komunitu.

Do testování byli zapojeni pouze ti klienti, kteří absolvovali terapii dobrodružstvím v jejím plném rozsahu. Celkem bylo do výzkumu zařazeno 15 programů terapie dobrodružstvím. Z testování byly vyřazeny akce, které nesplňovaly definiční vymezení terapie dobrodružstvím (např. jednodenní akce, doprava na místo akce vlakem, kulturní akce). Taktéž bylo u jedné terapeutické komunity nutno vyřadit akci, jejíž testování by se krylo s testováním akce předcházející. Počty realizovaných programů terapie dobrodružstvím, které byly zařazeny do výzkumného šetření, konkretizuje graf 1.



Graf 1 Počet programů terapie dobrodružstvím zařazených do výzkumného šetření dle terapeutických komunit

Tabulka 2 představuje základní charakteristiky programů, které byly zařazeny do výzkumu v roce 2017. V zimním období (únor/březen 2017) probíhaly nejčastěji akce typu stanování na sněhu a běžkování v kombinaci s turistikou. Nejvíce akcí probíhalo v období jaro/léto (duben, květen, červen, červenec, srpen 2017). Jednalo se především o turistické akce v podobě několika kilometrových pochodů. Dále proběhly cyklistické akce, vodácká akce a akce zaměřená na horolezectví. Poslední akce, která byla do výzkumného šetření zahrnuta, probíhala v období září/říjen 2017. Každý z programů připravuje tým dvou až tří pracovníků terapeutické komunity a vybraných klientů, kteří se aktivity poté také účastní. Cílem programů je, aby všichni zúčastnění zažili v rámci programu zátěžové situace a vrátili se zpět do terapeutické komunity s novými zkušenostmi, které mohou posunout terapeutickou práci se závislostí. Názory na prospěšnost zařazovat maximální možnou zátěž se mění nejen napříč komunitami, vývojem v čase, ale také z pohledu jednotlivých pracovníků. V rámci přípravy probíhá vždy přizpůsobení fyzické a psychické zátěže aktuálnímu složení klientů v komunitě. V případě vyššího počtu klientů s výraznými zdravotními komplikacemi volí některé komunity, např. Terapeutická komunita Fides, zařazení týmu B, který má nižší zátěž než tým A. Programy terapie dobrodružstvím jsou ve všech vybraných komunitách povinnou součástí léčebného programu a klient se nemůže rozhodnout bez závažného odůvodnění programu nezúčastnit.

Průběh programů se liší od zvoleného zaměření fyzických aktivit. Podmínkou je, aby zodpovědní pracovníci tyto aktivity dobře zvládali, měli s nimi zkušenosti a v některých případech i instruktorskou licenci tyto aktivity zajišťovat. Pravidelnou součástí programů je společné stravování, které je v režii klientů, přesuny na zvolené místo a ve velkém množství programů také zajištění místa a přístřešků

na nocleh. Pracovníci s klienty tráví veškerý čas, kdy probíhá program, a jsou vystaveni stejné fyzické zátěži. V případě krizových stavů se situace přednostně řeší na místě. Upřednostňuje se práce s logickými důsledky. Například pokud se klient na výpravu do hor špatně obleče, a to i po upozornění pracovníkem na nutnost mít teplý oděv, je mu zima. Pokud si vezme nedostatek tekutin, má žízeň. Pokud špatně postaví stan a ten mu v noci spadne, musí jej znovu postavit. Pro detailnější práci se zážitkem jsou používány terapeutické skupiny po návratu do terapeutické komunity.

Tabulka 2

Charakteristika realizovaných programů terapie dobrodružstvím zařazených do výzkumu v roce 2017

Období	Typ akce	TK (název akce a datum realizace)
Zima/jaro 2017	Běžky	Fides (Běžky chata Olšanka 10.–13. 3.) Magdaléna (Běžky 20.–24. 2.) Němčice (Běžky Šumava 28. 2.–4. 3.) Fénix (Kola, běžky, kola – Králický Sněžník 13.–15. 3.)
	Stanování na sněhu	Fides (Stanování na sněhu 10.–13. 2.)
Jaro/léto 2017	Puťák (pěší, cyklo)	Magdaléna (Turistika po Brdech 3.–6. 5.; Puťák na kolech 22.–26. 6.) Advaita (Pěší turistika 20.–23. 5.; Cykloturistika 3.–7. 7.) Fides (Superpřechod Jeseníků a Rychleb 14.–18. 7.)
	Voda	Fides (Řeka Morava 24.–28. 8.)
	Horolezectví	White Light I. (Skály – Ostrov 25.–30. 6.)
	Jiné (OH, smíšené)	Fides (OH Tomky 22.–26. 6.) Advaita (Čmelák 27. 8.–1. 9.)
		Němčice (Voda Vltava 14.–17. 9.)
Podzim 2017	Voda	

6 Metody, sběr dat a jejich analýza

Použitý výzkumný design je formou experimentu v tom smyslu, že subjekt je v určitém časovém okamžiku vystaven působení nezávislé proměnné (programu terapie dobrodružstvím). Experimentátor tedy záměrně navozuje experimentální podmínky, které nechává na subjekt působit po určitou dobu (doba trvání programu), načež jejich působení opět odnímá. Jako závisle proměnné se sledují vybrané osobnostní charakteristiky, jež jsou měřené pomocí standardizovaných psychologických testů (DOVE, PTS) ve třech časových okamžicích (před, po, 14 dní po programu terapie dobrodružstvím neboli test, retest a follow-up). Výzkum neprobíhá v laboratoři, nýbrž v přirozeném prostředí terapeutické komunity.

Ze statistického pohledu jsou výstupem měření panelová data (druh časové řady), kdy každý subjekt přispívá do datové sady třemi číselnými hodnotami (před, po, 14 dní po), které jsou mezi sebou závislé v tom smyslu, že pocházejí od téhož subjektu. Záměrem je zachytit statisticky významný rozdíl v úrovni testových skóre, který by bylo možno přisoudit působení programu terapie dobrodružstvím, a potvrdit přetrvávající účinek i po 14 dnech. Vhodnou metodou pro danou situaci je dvoufaktorová analýza rozptylu (ANOVA-2), jež je schopna zohlednit variabilitu v datech a odfiltrovat působení náhodných vlivů. Jako jeden faktor (ošetření) zde vystupuje čas administrace testu (před, po, 14 dní po programu), jako druhý faktor (bloky) jednotlivé subjekty.

Pro data, jež nevykazují normálně rozdělené hodnoty, je vhodnější použít neparametrickou obdobu analýzy rozptylu čili konkrétně pro výše uvedenou situaci dvojnásobného třídění Friedmanův neparametrický (pořadový) test. I tento test pracuje s variabilitou v datech a je schopen odlišit náhodné fluktuace od systematické změny. (Nicméně výsledky statistického testování byly téměř shodné pro parametrickou i neparametrickou analýzu.)

Pro sběr dat byly využity dva dotazníky: Profil tělesného sebehodnocení (PTS) ([Tomešová, 2005](#)) a Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE) ([Křivohlavý, Schwarzer, & Jeruzalem, 1993](#)).

Multidimenzionální Profil tělesného sebehodnocení, profil (PTS) (v originále Physical Self-Perception Profile, PSPPP), vytvořil v roce 1989 K. R. Fox jako součást své disertace pod vedením C. Corbina. Dotazník byl autory validizován pro populaci amerických studentů. Do češtiny byl přeložen, upraven a doplněn Tomešovou, která provedla validizaci pod vedením Hoška v roce 2002. Profil se zaměřuje na měření fyzických aspektů self tak, jak se vztahují k sebeúctě (self-esteem). Profil PTS zjišťuje, jak se lidé hodnotí v pěti oblastech: sportovní kompetence, fyzická kondice, tělesná atraktivita, fyzická síla a tělesná sebeúcta. PTS je sestaven z třiceti položek, jejichž formát je čtyřvýběrový. Každá oblast obsahuje šest tvrzení a umožňuje získat skóre v rozmezí šest až dvacet čtyři.

Dotazník obecné vlastní efektivity (General Self-Efficacy Scale, GSES) je jednodimenzionální dotazník, jehož původní německou verzi vytvořili v roce 1979 M. Jerusalem a R. Schwarzer. Původně dvacetipoložková škála byla v roce 1981 upravena a jako desetipoložková škála byla následně přeložena do dvaceti osmi jazyků ([Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud, & Schwarzer, 2002](#); [Schwarzer & Jerusalem, 1995](#)). V současnosti je dotazník k dispozici ve třiceti třech jazycích. Do češtiny byl přeložen v roce 1993 J. Křivohlavým a je dostupný pod názvem Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE). Dotazník zjišťuje míru optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy. Obsahuje deset položek – tvrzení o vnímané vlastní účinnosti (self-efficacy). Tato tvrzení respondenti hodnotí na čtyřstupňové škále (1 = naprosto nesouhlasí až 4 = naprosto souhlasí). Hrubý skóre tvoří součet jednotlivých položek a pohybuje se v rozmezí 10 až 40 bodů. Vysoký skóre předpokládá vysokou míru self-efficacy. Avšak nelze jednoznačně tvrdit, že nízký skóre značí jednoznačně nízkou míru self-efficacy a naopak. Průměrný skóre se obvykle pohybuje okolo hodnoty 2,9.

Administrace dotazníků DOVE a PTS probíhala skupinově. V každé terapeutické komunitě byl pověřen pracovník, který administraci a sběr vyplněných dotazníků v příslušné době zajistil. Sběr dat probíhal ve třech etapách. Abychom co nejvíce předešli zkreslení intervenujícími proměnnými, byly dotazníky zadávány těsně před a těsně po absolvování terapie dobrodružstvím. Po diskuzi s pověřenými pracovníky terapeutických komunit byla administrace dotazníků stanovena na dobu maximálně jeden den před akcí a maximálně do jednoho dne po akci. Těsnější vztah administrace dotazníků a terapie dobrodružstvím nebyl reálný. První etapa sběru dat proběhla před absolvováním programu terapie dobrodružstvím, poté klienti absolvovali několikadenní program, po kterém proběhla druhá etapa sběru dat – po absolvování programu. Po 14 dnech od absolvování programu byl zařazen retest, který může zachytit přetrvávající efekt programu terapie dobrodružstvím. Do statistického zpracování dat byly ponechány pouze celé sady dotazníků, tzn. jeden klient = tři dotazníky (před, po, 14 dní po). Finální počty dotazníků jsou následující: 516 dotazníků DOVE a 498 dotazníků PTS.

Všechny dotazníky byly převedeny do elektronické podoby v programu Microsoft Excel. Statistické testování probíhalo ve 2 fázích. V první fázi byla prostřednictvím Friedmanova testu testována nulová hypotéza H_0 na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (5 %). V případě zamítnutí nulové hypotézy H_0 byla realizována druhá fáze: testování rozdílů mezi jednotlivými dvojicemi časů měření (tzv. simultánní testy). Simultánní testy při zamítnutí nulové hypotézy H_0 byly prováděny na společné hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (5 %) s použitím Scheffého a Bonferroniho metody (obě metody dávaly pro naše data shodné závěry).

7 Výsledky a interpretace

Dílčí výzkumná otázka č. 1: K jakým statisticky významným změnám dochází v oblasti self-efficacy u klientů TK před, po a 14 dní po absolvování TD?

Do statistického zpracování dat bylo zařazeno 172 dotazníků DOVE. Základní výběrové charakteristiky lze vyčíst z tabulky 3. Minimální bodový skóre dotazníku DOVE je 10 a maximální 40. Z tabulky je zjevné,

že došlo ke změnám v hodnotách minimálních bodových skóre. Nejnižší zaznamenaný bodový skóre je 10, a to před absolvováním programu. Po absolvování programu byl zaznamenan minimální bodový skóre 16. Po 14 dnech od absolvování programu jsme zaznamenali další změnu, a to minimální bodový skóre 19. Maximální bodový skóre byl před, těsně po i 14 dní od absolvování programu stejný, a to 40. Průměrná naměřená hodnota se pohybovala v rozpětí 29,40 až 31,09. Z tabulky 3 je zjevné, že těsně po absolvování programu terapie dobrodružstvím i 14 dní od absolvování programu se průměrná hodnota zvýšila.

Tabulka 3

Popisné statistické údaje (DOVE)

Čas	N	Min	Max	M (SD)
1 – před absolvováním	172	10	40	29,40 (4,51)
2 – těsně po absolvování	172	16	40	30,65 (4,83)
3 – 14 dní od absolvování	172	19	40	31,09 (4,80)

H1_A – Hodnoty skóre self-efficacy se u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím liší.

Na základě výsledků Friedmanova testu ($p < 0,05$) se nulová hypotéza H1₀ zamítá ve prospěch alternativní hypotézy H1_A, přičemž simultánní testy odhalily statisticky významný rozdíl mezi časy administrace dotazníku DOVE (viz Tabulka 4).

Statisticky významný rozdíl byl zaznamenan mezi časy administrace 1 (těsně před programem) vs. 2 (těsně po programu) a mezi časy 1 (těsně před programem) vs. 3 (14 dní od absolvování programu). Mezi časy 2 (těsně po programu) vs. 3 (14 dní od absolvování programu) nebyl prokázán statisticky významný rozdíl.

Tabulka 4

Friedmanův test pro více než dva závislé výběry (DOVE)

Čas	DOVE (n = 172)
k = 3 (počet měření)	Z ($p < 0,05$)
Kontrasty:	
1 – před absolvováním vs. 2 – těsně po absolvování	$p < 0,05$
1 – před absolvováním vs. 3 – 14 dní od absolvování	$p < 0,05$
2 – těsně po absolvování vs. 3 – 14 dní od absolvování	$p > 0,05$

Na základě použitých statistických testů, jejichž výsledky pro jednotlivé časy testování jsou uvedeny v tabulce 4, lze uvést, že self-efficacy neboli míra optimistického sebepojetí, percepce účinnosti vlastního působení a vnímaná schopnost zvládat problémy vykazuje po ukončení akce statisticky významný posun. Po absolvování programu mají klienti terapeutických komunit zvýšený pocit vlastní účinnosti. Vliv programu terapie dobrodružstvím je patrný těsně po akci a přetrvává i po 14 dnech.

Programy terapie dobrodružstvím mají pozitivní vliv na sebedůvěru a sebeúctu a jejich přetrvávající vliv se ukazuje i se čtrnáctidenním odstupem. Na základě použití dotazníku DOVE bylo ověřeno, že klienti zažívají během programů pozitivní autentickou zkušenost. Úspěch se zvládnutím programu jim umocňuje silný pocit vlastní účinnosti. Optimistické sebepojetí posiluje také zástupná pozitivní zkušenost, kterou získávají pozorování ostatních klientů a pracovníků během programu. Programy jsou připravovány tak, aby mohly být klienty úspěšně zvládnuty. Podpora ostatních ve skupině a víra ve schopnosti zvyšuje pravděpodobnost úspěchu, a tím také optimistickou míru sebepojetí klientů.

Následující dílčí výzkumné otázky č. 2–6 se vztahují k tělesnému sebepojetí. Zaměřují se jednak na obecnou tělesnou sebeúctu (TS) a jednak na dílčí prvky tělesné sebeúcty: sportovní kompetence (SPORT), tělesnou atraktivitu (TĚLO), fyzickou sílu (SÍLA) a fyzickou kondici (KOND). V následující tabulce 5 prezentujeme výsledky dotazníku PTS a jeho jednotlivých škál:

Tabulka 5

Popisné statistické údaje (PTS)

Tělesná sebeúcta	1 – před absolvováním			2 – těsně po absolvování			3 – 14 dní od absolvování		
	Min	Max	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max	M (SD)
SPORT	12	18	15,34 (1,15)	12	19	15,36 (1,26)	12	18	15,09 (1,01)
KOND	12	20	15,53 (1,50)	10	19	15,74 (1,47)	11	20	15,53 (1,39)
TĚLO	12	18	15,33 (1,21)	12	19	15,37 (1,25)	11	18	15,20 (1,25)
SÍLA	11	19	15,06 (1,68)	12	19	15,36 (1,26)	10	19	14,77 (1,68)
TS	12	18	15,34 (1,15)	10	19	15,74 (1,47)	12	19	14,81 (1,18)

Do statistického zpracování dat bylo zařazeno 163 dotazníků PTS (163 před, 163 těsně po a 163 14 dní od absolvování programu). Základní výběrové charakteristiky shrnuje tabulka 5. U škály tělesné sebeúcty stojí za povšimnutí, že při druhém a třetím čase administrace je medián shodný s třetím kvantilem, skóry tedy vykazují poměrně malou variabilitu. Pro připomenutí uvádíme, že každá škála dotazníku PTS umožňuje získat bodový skóre v rozmezí 6 až 24 bodů. Z výsledků je zřejmé, že změny v jednotlivých škálách jsou nepatrné. Minimální bodový skóre se pohyboval v rozmezí 10 až 12, a to před, těsně po i 14 dní od absolvování programu. Maximální zaznamenaný bodový skóre se pohyboval v rozmezí 18 až 20, a to před, těsně po i 14 dní od absolvování programu terapie dobrodružstvím. Průměrná naměřená hodnota se pohybovala v rozmezí 14,77 až 15,74. Výsledky Friedmanova testu jsou shrnuty v následující tabulce 6.

Tabulka 6

Friedmanův test pro více než dva závislé výběry (PTS, n = 163)

Čas	Tělesná sebeúcta (PTS)				
	SPORT	KOND	TĚLO	SÍLA	TS
k = 3 (počet měření)	p = 0,014	p = 0,010	p = 0,525	p = 0,080	p = 0,770
Kontrasty:					
1 – před absolvováním vs. 2 – těsně po absolvování	p > 0,05	p < 0,05	-	-	-
1 – před absolvováním vs. 3 – 14 dní od absolvování	p < 0,05	p > 0,05	-	-	-
2 – těsně po absolvování vs. 3 – 14 dní od absolvování	p > 0,05	p < 0,05	-	-	-

K dílčí výzkumné otázce č. 2: K jakým statisticky významným změnám dochází v doméně Tělesná sebeúcta (TS) u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím?

H_{2A} – Hodnoty skóre domény TS se u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím liší.

Na základě výsledků Friedmanova testu (p = 0,770) nelze nulovou hypotézu H₂₀ zamítnout. Tělesné sebezpojetí je subjektivní a elastické – může docházet ke změnám při sociální zkušenosti (Fischer & Škoda, 2014). Vzhledem k tomu, že realizované programy jsou fyzicky i psychicky náročné, předpokládali jsme, že se hodnoty skóre domény TS budou před, po a 14 dní po absolvování programu lišit. To se však nepotvrdilo. Friedmanův test neprokázal statisticky významný rozdíl mezi časy administrace dotazníku PTS v doméně TS.

Tělesná sebeúcta na doménové úrovni tak, jak ji definuje Tomešová (2005), reflektuje obecné pocity štěstí a spokojenosti, hrdosti, respektu a jistoty v tělesném sebezpojetí. Je možné, že změna v této oblasti předpokládá delší časové období, tudíž změny během 14 dnů jsou minimální. Jedná se o jeden

z možných komentářů, z jakého důvodu celková spokojenost s tělesným Já nemusela po programech terapie dobrodružstvím vykazovat statisticky významné rozdíly.

K dílčí výzkumné otázce č. 3: K jakým statisticky významným změnám dochází v subdoméně Sportovní kompetence (SPORT) u klientů TK před, po a 14 dní po absolvování TD? se pojí hypotéza č. 3:

H3_A – Hodnoty skóre subdomény SPORT se u klientů TK před, po a 14 dní po absolvování TD liší.

Na základě výsledků Friedmanova testu ($p = 0,014$) se nulová hypotéza H3₀ zamítá ve prospěch alternativní hypotézy H3_A, přičemž simultánní testy odhalily významný statistický rozdíl mezi časy administrace dotazníku PTS v subdoméně Sportovní kompetence.

Statisticky významný rozdíl byl prokázán pouze mezi časy administrace 1 (těsně před programem) vs. 3 (14 dní od absolvování programu), přičemž došlo k poklesu hodnot skóre. Významnost kontrastu 1 vs. 3 při současné nevýznamnosti kontrastu 1 vs. 2 je zřejmě způsobena nezohledněným faktorem čili některými rušivými vlivy nezahrnutými mezi sledované proměnné.

K dílčí výzkumné otázce č. 4: K jakým statisticky významným změnám dochází v subdoméně Fyzická kondice (KOND) u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím?

H4_A – Hodnoty skóre subdomény KOND se u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím liší.

Na základě výsledků Friedmanova testu ($p = 0,0098$) se nulová hypotéza H4₀ zamítá ve prospěch alternativní hypotézy H4_A, přičemž simultánní testy odhalily významný statistický rozdíl mezi časy administrace dotazníku PTS v subdoméně Fyzická kondice.

Statisticky významný rozdíl byl odhalen mezi časem administrace 1 a 2, 2 a 3, tedy těsně před programem terapie dobrodružstvím vs. těsně po programu a těsně po programu a 14 dní od absolvování programu. Vliv programu terapie dobrodružstvím je patrný těsně po ukončení akce, kdy došlo k statisticky významnému zvýšení hodnot skóre. Lze tedy říci, že v oblasti vnímání úrovně fyzické kondice, vytrvalosti a zdatnosti, schopnosti vydržet cvičit, se klienti po absolvování programu cítí statisticky významně lépe. Po 14 dnech od absolvování programu však dochází k poklesu hodnot skóre k původním hodnotám před absolvováním programu terapie dobrodružstvím. Příčinou může být reflexe a zhodnocení akce s odstupem bez přímého ovlivnění emocemi z průběhu akce.

K dílčí výzkumné otázce č. 5: K jakým statisticky významným změnám dochází v subdoméně Tělesná atraktivita (TĚLO) u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím?

H5_A – Hodnoty skóre subdomény TĚLO se u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím liší.

Na základě výsledku Friedmanova testu ($p = 0,525$) nelze nulovou hypotézu H5₀ zamítnout. Mezi časy administrace dotazníku PTS v subdoméně Tělesná atraktivita nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl.

Vnímaná atraktivita postavy nebo tělesné stavby, schopnost udržet si atraktivní tělo a jistota týkající se vzhledu se absolvováním programu terapie dobrodružstvím nemění. Příčinou může být skutečnost, že na tělesnou atraktivitu a vzhled se tyto akce primárně nezaměřují.

Dílčí výzkumná otázka č. 6: K jakým statisticky významným změnám dochází v subdoméně Fyzická síla (SÍLA) u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím?

H6_A – Hodnoty skóre subdomény SÍLA se u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím liší.

Na základě výsledku Friedmanova testu ($p = 0,080$) nelze nulovou hypotézu H_{0} zamítnout. Mezi časy administrace dotazníku PTS v subdoméně Fyzická síla nebyl zaznamenán žádný statisticky významný rozdíl.

Subdoména síla by měla ukázat vnímání klientů ve zlepšení schopností rozvrhnout síly. Krizové situace, které v rámci programů terapie dobrodružstvím prožili, jim ale mohou ukazovat také opak. Vnímaná síla, vývoj svalstva a jistota v situacích vyžadujících sílu se absolvováním programu nemění. K možné interpretaci tohoto výsledku nám může být užitečný pohled na to, jak jsou programy připravovány a realizovány. Klient jako jedinec v těchto programech má jen částečně možnost sám pracovat s tím, jak rozvrhnout své síly. Například úsek cesty, který musí klienti zvládnout ujit během stanoveného časového limitu, je dán, stejně tak i některé další dílčí cíle programu, které mají vytvořit záměrně fyzickou i psychickou zátěž. Otázkou je, zda uvažovat nad tím, jak tyto části programu měnit nebo změnit své očekávání od programů terapie dobrodružstvím v této oblasti a mít je zejména v oblastech posilování sebedůvěry a sebeúcty, které se ukazují jako statisticky významné.

8 Shrnutí a diskuze

Prostřednictvím výzkumného šetření jsme zjistili odpovědi na šest dílčích výzkumných otázek vztahujících se k hlavní výzkumné otázce, která zní: K jakým statisticky významným změnám dochází v různých oblastech sebedůvěry u klientů terapeutických komunit pro drogově závislé v souvislosti s účastí na aktivitách terapie dobrodružstvím? Získaná data byla statisticky zpracována prostřednictvím Friedmanova testu pro více než dva závislé výběry. Při zamítnutí nulové hypotézy H_0 byly následně zjišťovány kontrasty mezi dvojicemi časů administrace dotazníků DOVE a PTS a porovnávány hodnoty skóre.

Na základě Friedmanova testu bylo možné zamítnout nulové hypotézy H_{10} , H_{30} a H_{40} ve prospěch alternativních hypotéz H_{1A} , H_{3A} a H_{4A} .

Potvrdil se náš předpoklad, že hodnoty skóre self-efficacy se u klientů terapeutických komunit před, po a 14 dní po absolvování programů terapie dobrodružstvím budou lišit. Simultánní testy odhalily statisticky významný rozdíl mezi časy 1 a 2 (tj. před a po) a mezi časy 1 a 3 (tj. před a 14 dní po), přičemž došlo k zvýšení hodnot skóre. Mezi časy 2 a 3 (tj. po a 14 dní po) nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl, během 14 dnů po absolvování programu nedošlo k dalším změnám v oblasti self-efficacy (k poklesu či zvýšení hodnot skóre). Lze tedy říci, že programy terapie dobrodružstvím pozitivně působí na vnímání vlastní účinnosti, na míru optimistického sebedůvěry a vnímanou schopnost zvládat problémy a tyto změny přetrvávají i po 14 dnech od akce.

Vnímání vlastní účinnosti, míra optimistického sebedůvěry a schopnost zvládat problémy se u klientů terapeutických komunit prostřednictvím terapie dobrodružstvím pozitivně mění.

Taktéž se potvrdil náš předpoklad, že hodnoty skóre subdomény SPORT a subdomény KONDI se budou před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím lišit.

U subdomény SPORT simultánní testy odhalily statisticky významný rozdíl mezi časy 1 a 3 (tj. před a 14 dní po), přičemž došlo k poklesu hodnot skóre této subdomény. Statistická významnost kontrastu 1 a 3 při současné nevýznamnosti kontrastu 1 a 2 jde proti našim očekáváním, pokles hodnot skóre po 14 dnech byl zřejmě způsobem nezohledněným faktorem.

U subdomény KONDI je vliv terapie dobrodružstvím patrný těsně po akci, kdy došlo ke zvýšení hodnot skóre této subdomény. Tento vliv však nepřetrvává 14 dní po, neboť hodnoty skóre se vracejí k původním hodnotám před absolvováním programu. To může být zapříčiněno zhodnocením úrovně fyzické kondice, vytrvalosti a zdatnosti s odstupem bez přímého ovlivnění emocemi z průběhu akce.

Testované nulové hypotézy H_{20} , H_{50} a H_{60} nebylo možné zamítnout. Friedmanův test neprokázal statisticky významné rozdíly mezi hodnotami skóre před, po a 14 dní po absolvování programu terapie dobrodružstvím v doméně TS (globální tělesná sebeúcta), subdoméně TĚLO (Tělesná atraktivita) a subdoméně SÍLA (Fyzická síla).

Dle textů Gasse et al. (2012) výzkumné studie účinku programů terapie dobrodružstvím vykazují ve značné míře některé chyby. Uvádí tyto: rozsahy respondentů, kteří jsou zařazováni do výzkumu, jsou pro statistická zpracování příliš malé, ve výzkumu chybí kontrolní skupiny, použité testy nejsou standardizované nebo vykazují nízkou reliabilitu, výzkumníci ve svých studiích nepopisují blíže obsah programů terapie dobrodružstvím, které bývají velmi různorodé. V návaznosti na tyto texty a analýzu průběžných výsledků bychom rádi v příštím roce zařadili kontrolní skupinu. Budou jimi klienti terapeutických komunit, které nepoužívají programy terapie dobrodružstvím. Podrobněji se také budeme věnovat obsahu jednotlivých programů zařazených do výzkumu. Na základě statistického testování jsme se rozhodli místo testu PTS Tomešové zařadit dva nové testy – Rosenbergovu škálu hodnocení a Test působení zátěže, které nám pomohou zjistit hlouběji některé aspekty účinku programů terapie dobrodružstvím ve vybraných šesti terapeutických komunitách. Budeme pokračovat ve sběru dat před použitím programu terapie dobrodružstvím, po a 14 dní po tak, aby náš získaný soubor dat byl co nejrozsáhlejší a byla jistá možná generalizace zjištění.

Představení dílčích výsledků po prvním roce empirické části výzkumu již ukázal statistickou významnost změny self-efficacy u klientů terapeutických komunit v souvislosti se zařazením programů terapie dobrodružstvím. Jinými slovy míra optimistického sebepojetí, percepce účinnosti vlastního působení a vnímaná schopnost zvládat problémy se ukazuje po ukončení akce u klientů jako statisticky významná. Důležitou informací je také to, že efekt není krátkodobý, ale přetrvává také po 14 dnech po ukončení aktivity. Všechny zkoumané aktivity byly vícedenní, a to jak s plánovanou fyzickou, tak psychickou zátěží pro klienty.

Důležitá je ale také informace, že některé oblasti, ve kterých mohou pracovníci očekávat v obecné míře přínosy po těchto aktivitách pro klienty, mohou být pouze krátkodobé nebo ne statisticky významné. V oblasti vytrvalosti a zdatnosti se klienti cítili jen krátkodobě lépe, efekt ale nepřetrvál po 14 dnech. V oblasti sportovních kompetencí byla situace oproti očekávání opačná a klienti se cítili po aktivitě statisticky významně hůře. Zajímavostí je například schopnost rozvrhnout si síly měřená subdoménou „Síla“, která statistickou významnost neprokázala.

8.1 Limity výzkumu

Realizace tohoto výzkumu vykazuje své limity. K jednomu z nich patří různorodé pojetí těchto aktivit v jednotlivých terapeutických komunitách. Přestože základní definice byla dodržena u všech zařazených aktivit, míra vnímání a přípravy „zátěže“ pro klienty pracovníky byla odlišná. Do jedné skupiny se tak dostal týdenní přechod hor se stanováním a nesením veškerých zásob jídla a např. týdenní pobyt na chalupě sice bez vody a elektřiny, ale se zázemím a možností přespání v chráněném prostoru. Také v příštím roce zařazená kontrolní skupina by mohla upřesnit některé výstupy ze statistického testování.

Gass et al. (2012) ve svém textu používají při popisu, jak vlastně terapie dobrodružstvím funguje, jednu přiléhavou metaforu. Píší, že si máme představit kuchaře, který chce uvařit vynikající a výživnou polévku. Má všechny potřebné ingredience. V našem případě to budou připravení a zkušení terapeutičtí pracovníci, fyzická a psychická zátěž, motivace k akci, malá skupina, netypické prostředí, stres, ale také možnost připravené úkoly zvládnout. Pokud ale kuchař nevyužije své zkušenosti a ingredience jen smíchá, neznamená to, že vytvoří skvělou polévku. Potřebuje znát pravý čas, co kdy přidat, jak dlouho vše vařit, jakým kořením vše dochutit. Některé věci nám zůstanou o fungování terapie dobrodružstvím nadále ukryty. Některé nám ale tento výzkum pomáhá a v příštím roce bude nadále pomáhat odhalovat.

Literatura

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Chytilová, L. (2005). Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, (3), 9–18.
- Doležalová, P. (2006). Kvalita života drogově závislých v terapeutických komunitách. *Adiktologie*, 6(1), 12–25.
- Fischer, S. & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. Praha: Grada.
- Fleischer, C., Doeblner, P., Bürkner, P., & Holling, H. (2017, červen 6). *Adventure therapy effects on self-concept – A meta-analysis*. Dostupné z <https://psyarxiv.com/c7y9a>
- Gass, M. A., Gillis, H. L., & Russell, K. C. (2012). *Adventure therapy: Theory, research, and practice*. New York: Brunner-Routledge.
- Harper, N., Russell, K., Cooley, R. & Cupples, J. (2007). Catherine Freer wilderness therapy expeditions: An exploratory case study of adolescent wilderness therapy, family functioning, and the maintenance of change. *Child Youth Care Forum*, 36, 111–129. <https://doi.org/10.1007/s10566-007-9035-1>
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.
- Kalina, K. (2008). *Terapeutická komunita: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí*. Praha: Grada.
- Kalina, K. a kol. (2015). *Klinická adiktologie*. Praha: Grada.
- Kirchner, J. & Hátlová, B. (2011). *Teorie dobrodružné terapie*. Praha: European Science and Art Publishing.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: Pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Křivohlavý, J., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993). Czech adaptation of the General Self-Efficacy Scale. *Československá psychologie*, 52(1), 1–19.
- Lebeda, P. (2006). Teorie komfortní zóny. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 3(5), 146–147.
- Lewis, S. (2013). Examining changes in substance use and conduct problems among treatment-seeking adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(1), 33–38. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2012.00657.x>
- Mutz, M. & Müller, J. (2016). *Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies*. *Journal of adolescence*, 49, 105–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009>
- Radimecký, J. (2006). Očekávání pracovníků terapeutických komunit vs. proces změny chování klientů. *Adiktologie*, 6(1), 43–53.
- Rataj, M. (2007). Zátěžové programy. In P. Nevšímal (ed.), *Terapeutická komunita pro drogově závislé II: Česká praxe*. Praha: Středočeský kraj.
- Rečková, J. (2010). *Sebezpojetí v léčbě závislostí* (Diplomová práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/13212/re%C4%8Dkov%C3%A1_2010_dp.pdf

- Richterová, B., Štenclová, V. & Červenková, K. (2017). Adventure Therapy in therapeutic community Fides – Quantitative Outcomes of the research. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 2(11), 181–184.
- Richterová, B., Takács, O., Pindáková, J., Slivková, M., Tešnarová, D., Polášková, D. & Fešarová, V. (2015). *Zátěžové aktivity a léčba drogově závislých*. GRANT Journal, 4(1), 92–97.
- Romaněnková, E. (2012). *Využití terapie dobrodružstvím v terapeutických komunitách v České republice*. (Bakalářská práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/120219/?lang=en>
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242–251. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Seznam a definice výkonů drogových služeb. (2017, květen 20). drogy – info. Dostupné z <https://www.drogy-info.cz/publikace/navykove-latky/metodika/seznam-a-definice-vykonu-drogovych-sluzeb/>.
- Srovnal, M. (2018). *Výzkumy terapie dobrodružstvím – Přehledová studie*. (Diplomová práce). Ostrava: OSU PDF.
- Tomešová, E. (2005). *Mezikulturní převod a validizace Profilu tělesného sebehodnocení*. (Disertační práce). Praha: FTVS UK.

Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education

Olena Budnyk,^a 

Serhii Sydoriv^b 

Contact

^{a, b}Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
Pedagogical faculty
Shevchenko Str. 57
Ivano-Frankivsk
76025, Ukraine

^aolena.budnyk@pu.if.ua

^bserhii.sydoriv@pu.if.ua

Abstract: The article substantiates theoretical and practical aspects of implementing inclusive education in the conditions of integration of Ukraine and other former Soviet countries into a global educational space, and also characterizes important socio-pedagogical aspects of the inclusive environment. It emphasizes a demand for forming a new philosophy of education with regard to changing attitudes towards persons with disabilities, especially in post-Soviet countries, as remaining traditional views and beliefs of today concerning teaching students with disabilities and their biased perception in society are still dominant. Gender stereotypes about inclusive education that characterize the mindset of a particular nation are also considered. Socio-pedagogical barriers of inclusion are presented. The article highlights important aspects of establishing an effective pedagogical cooperation between schools and families of students with special educational needs (SEN) and suggests tentative forms of work with parents at inclusive schools. The authors offer examples of the practical use of didactic materials in ESL/EFL teaching at elementary school, in particular inclusive graphic posters and audio-visual aids for forming democratic values and tolerant attitudes towards students with disabilities and SEN.

Keywords: inclusive education, socialization, socio-pedagogical interaction, pedagogy of tolerance, students with disabilities

Sociální a pedagogické aspekty rozvoje inkluzivního vzdělávání

Abstrakt: Tento článek se zabývá teoretickými a praktickými aspekty zavádění inkluzivního vzdělávání v podmínkách integrace Ukrajiny a dalších zemí bývalého Sovětského svazu do globálního vzdělávacího prostoru, a také charakteristikou důležitých socio-pedagogických aspektů inkluzivního prostředí. Zdůrazňuje požadavek na vytvoření nové filozofie vzdělávání, která by zohledňovala měnící se postoje vůči lidem s postiženími, a to především v postsovětských zemích, protože ve zdejší společnosti stále dominují přetrvávající tradiční názory a postoje k výuce studentů s postižením a jejich subjektivní vnímání. V potaz byly vzaty i genderové stereotypy o inkluzivním vzdělávání, které jsou charakteristické pro smýšlení konkrétního národa. Dále jsou zde prezentovány socio-pedagogické bariéry inkluze. Článek zdůrazňuje důležité aspekty zavedení efektivní pedagogické spolupráce mezi školou a rodinou studentů

✉ Correspondence:
serhii.sydoriv@pu.if.ua

Copyright © 2019 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a navrhuje prozatímní způsoby práce s rodiči v inkluzivních školách. Autoři nabízí příklady praktického využití didaktických materiálů při výuce angličtiny jako druhého/cizího jazyka na základních školách, obzvláště inkluzivní grafické plakáty a audio-vizuální pomůcky pro formování demokratických hodnot a tolerantního přístupu ke studentům s postižením a SVP.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, socializace, socio-pedagogická interakce, pedagogika tolerance, studenti s postižením

1 Introduction

Implementation of inclusive education is an ongoing process and a dominant trend in many countries of the world. Hence the integration of countries into the global educational space requires formation of a new philosophy of education based on humanization, tolerance and modernization of education systems, in order to provide quality services for various stakeholders, including those with special educational needs. Most countries in Western Europe, the USA, Canada and others celebrating their diversity and multiculturalism have been defining inclusive education for students with disabilities as the dominant form of education since the previous century. Inclusive education in the Nordic countries (Sweden, Denmark, Norway, Iceland and Finland) is one of the most valuable areas of education and social policy. The introduction of inclusive education as a comprehensive process in Scandinavia dates back to the second half of the 20th century, when special education became unable to meet all the requirements of a healthy society with equal opportunities for everyone ([Andriichuk, 2017](#)).

Some countries of Eastern and Central Europe have long abandoned totalitarian regimes of the past and are displaying positive advances in inclusive practices. This provides grounds for determining educational prospects of inclusion, taking into account ongoing socio-pedagogical challenges. Various countries have different needs and peculiarities; some EU member states lag behind, but all show constant progress towards equality in education. An overview of national education in Lithuania states that all children and youth with special education needs should have the opportunity to study in different types of schools and in a favorable learning environment, following formal and non-formal curricula ("[UNESCO program," 2019](#)).

There are still difficulties in resolving problems of inclusion in both the theoretical and practical context in the post-Soviet space and some countries of Eastern Europe. This includes revising and updating the regulatory framework for inclusive education, developing educational and methodological support for working with students with special educational needs, applying rules and principles of universal design to the infrastructure and learning environment of educational institutions, allocating funding for social initiatives for people with disabilities, etc. Society should take into consideration the interests and needs of persons with disabilities, along with representatives of "socially vulnerable groups" (orphans, persons with behavioral disorders, children whose parents have disabilities, students from low-income and migrant families, those with disadvantaged social backgrounds, etc.). The education of today needs to reflect the demands of social justice and develop benchmarks for differentiation of the educational process and individualized social and pedagogical programs.

The aim of the article is to substantiate the social and pedagogical aspects of introducing inclusive practices in general education institutions, both theoretically and empirically.

2 Research methods

The comparative method has made it possible to study international experiences in implementing inclusive education. The application of this method enables systematization of research data on social and educational strategies of inclusion, and ensures forward-looking conclusions about theoretical and practical aspects of the development of inclusive education in the context of reforming the system of national education, while taking into account international standards.

Content analysis has been used to analyze and generalize scientific, pedagogical, psychological and educational literature on inclusion of students with disabilities, published during the last decade, within the socio-pedagogical context.

Hermeneutic analysis has enabled us to highlight the socio-pedagogical foundations of the development of inclusive education, within the framework of mutual understanding and establishment of a constructive pedagogical cooperation among all stakeholders of the educational process.

3 The problem of socialization in the inclusive process

European teaching practice has had a certain tradition of adapting the educational environment to the needs and demands of students with disabilities, and of maintaining a high level of pedagogical interaction and psychological support based on cooperation and co-creation in an inclusive classroom. Recent decades showed significant improvement and progress with regard to inclusion in the Czech Republic, the USA, Finland, Japan, and Canada. However, concerning the latter, the effectiveness of inclusive education in different Canadian provinces is not always high. Although the overwhelming majority of the citizens of the country endorse the idea of inclusion and understand the importance of socializing "special" students and forming a tolerant attitude towards them, a significant proportion of the population still supports traditional segregation approaches to teaching students with mental and physical disorders ([Lyons, Thompson, & Timmons, 2016](#)). This is also true for the USA – there are states that generally do better at inclusion (Minnesota, Massachusetts, California, etc.) than others (Alabama, Mississippi, Wyoming, etc.). Concerning post-Soviet countries, the socialization of persons with disabilities is very low, being mainly visible in capital cities. Socializing children with disabilities in schools around the world is considered an important task of providing quality education for all and creating conditions for satisfying the cognitive needs of students in the least restrictive environment. In mainstreaming, traditional attitudes and beliefs regarding teaching students with disabilities, as well as their perception in society, play an important role. This is also true with teachers because their beliefs have a significant impact on their readiness to work in an inclusive educational environment ([Main, Chambers, & Sarah, 2016](#)). Implementation of techniques of educational integration will make it possible to alleviate contradictions between the equal rights of persons with disabilities in choosing a life path, forms and methods of instruction, educational services and actual inequality of opportunities for different social groups ([Kolupayeva, 2014, p. 11](#)).

Dominant gender stereotypes that characterize the mentality of a particular nation or ethnic group play a significant role in the socialization of children with disabilities in an inclusive classroom. Today, there is no doubt that every person, regardless of his/her origin, religion, beliefs, nationality, etc., has an equal right to a quality education. However, many children with disabilities in countries with low and middle income are still deprived of educational opportunities ([Budnyk, 2017](#)). Gender issues are crucial in countries where human rights are often neglected and are, alongside disability, the main factors influencing inclusive education. For example, in Western and Eastern Africa (Guinea, Sierra Leone, Nigeria, Zambia, etc.), gender stereotypes often do not allow a child to obtain an education because of his/her developmental, intellectual, or physical disability. According to the findings of the research, boys and girls with a disability experienced cases of social isolation in the educational environment more frequently. Among students with disabilities, girls experience more emotional

trauma due to social prejudices about their educational potential, and they are subjected to more sexual violence. Thus, for effective implementation of inclusive education, creating a safe school environment for all students, as well as overcoming gender stereotypes regarding the education of children with special educational needs, is crucial ([Hui, Vickery, Njelesani, & Cameron, 2017](#)). Romanian scholars argue that society is still prone to a segregationist approach to education for children with disabilities. In Romania, the problem of training teachers of special education / inclusive education is also acute. That is, it involves the formation of professional psychological, pedagogical and methodological competences that allow them to effectively implement an individual approach to working with students with special needs ([Blândul & Bradea, 2017, p. 337](#)).

In many countries, particularly in Eastern Europe, there are certain difficulties in implementing inclusive education because of the inability of schools to react effectively to rapid changes: introducing information and communication technologies, pedagogical innovations regarding the nature and content of teaching, new strategies for pedagogical interaction based on person-oriented education, etc. Post-Soviet countries have actively started to implement inclusive education only in the last decade, so it is too difficult to overcome the stereotypes mentioned above. "A truly inclusive approach to education creates a balance between ensuring that students receive the instruction they need to make progress academically, and ensuring that they experience a sense of belonging and social acceptance within their schools and classrooms" ([Tichá, Abery, & Kincade, 2018, p. 47](#)). When a person with a disability leaves school and starts living independently, the social skills and emotional attitudes obtained while being in an educational environment will help him / her to be an active community member.

3.1 Social and pedagogical barriers of inclusion

Merely placing students with disabilities in inclusive classrooms is not sufficient to allow for their social inclusion, and other supports need to be in place to facilitate their acceptance by, and belonging to, the peer group ([Pavri & Luftig, 2000](#)).

The introduction of inclusive education is often hindered by many barriers (["A Guide for Ensuring Inclusion," 2019; Dalin, 1980](#)). These barriers are still relevant, especially in developing countries

1. *Value barriers.* In the educational process, we are faced with the problem of value differences. This challenge arises when different categories of students are integrated into a regular educational institution: immigrants, students with disabilities, children from poor families, representatives of various ethnic, cultural and religious groups, etc. This can lead to obstacles to pedagogical communication and socialization in the educational environment, and thus there are certain conflict situations regarding implementation of learning strategies.
2. *Power barriers.* Introduction of any educational reform often leads to changes in the power structures, redistribution of certain duties and obligations, etc. Concerning inclusive education, this barrier is also present due to the involvement of multidisciplinary professionals in the inclusive process (teachers, teacher assistants, medical staff, social workers, school psychologists, etc.). Therefore, the effectiveness of an inclusive process will depend on a combination of team responsibility, mutual understanding, pedagogical expertise and so on.
3. *Practical barriers.* Inclusive education implies and requires, first of all, universal design and adaptation of the whole educational process, along with curriculum, methodological and resource support for the needs of students with disabilities. If these requirements are not met, resolving social and pedagogical problems of inclusion may face serious practical barriers.
4. *Psychological barriers.* In an educational process, there are often cases where its participants (teachers included) do not support innovations and resist any changes. Their traditional views do not allow proper psychological perception of the inclusive process. Psychological difficulties may arise in the systems "teacher – student with SEN," "parents – teachers working in the inclusive class," "students with disabilities – students without disabilities," "parents of children with disabilities – school

administration," etc. Psychological barriers are of a specific nature, and overcoming them may demand much time and require professional assistance. At the same time, there are concerns about maintaining emotional and psychological comfort while teaching students with SEN. Teachers of students with emotional and behavioral disorders (EBD) face the challenge of managing core academics alongside maladaptive behavior that may be insurmountable without embedded support from mental health professionals ([Hunter, Elswick, & Casey, 2018](#)).

Thus *socio-psychological and pedagogical barriers* that sometimes exist in education seriously affect the effectiveness of inclusion. After all, it is a teacher who should be able to facilitate the positive perception of students with special needs, and enhance their optimism and self-confidence in their strengths and learning skills. A positive atmosphere at school, a sense of security and support for parents, teachers and classmates help to overcome any conflicts.

It is no coincidence that scholars emphasize the importance of the emotional factor in educating teenagers in the inclusive process, forming their social-emotional competencies in a family, at school, and among peers ([Budnyk, 2017](#)). Studying the socialization of Spanish and Romanian students with disabilities, researchers have demonstrated that school and family have significant influence. At the same time, the family's low emotional influence, particularly among Moroccan women, suggests the deterioration of the institution and the existence of inter-generational differences. ([Ayala & Cala, 2017](#)).

If students with disabilities are more isolated and/or rejected than their peers without disabilities, the question arises as to how acutely students with disabilities perceive and internalize such feelings of rejection when they occur. Put another way, when these students are actively rejected or ignored by their peers without disabilities, do they perceive and take to heart such rejection and what does that rejection make them feel about their future ability to initiate or sustain appropriate social relationships? ([Pavri & Luftig, 2000, p. 9](#)).

Children with disabilities have a very acute feeling of being rejected. This can negatively affect learning progress and relationships with peers and teachers. Moreover, social rejection of a child with disabilities at the initial stage of his/her schooling, along with insufficient interaction with friends, may negatively impact his/her future, since such a child will suffer from self-consciousness and low self-esteem and will always feel uncertain of his/her abilities, fearing a situation of being re-excluded by society.

3.2 Socio-pedagogical interaction of the teacher with the parents of students with disabilities

An important aspect of organizing the work of a teacher in an inclusive class is the establishment of proper social and pedagogical interaction with parents of students who have peculiarities of psychophysical development. After all, parents are full participants in the educational process, especially in an inclusive school. They have the right to: choose educational institutions and forms of education for junior children; make decisions on participation in the innovative activities of a comprehensive educational institution; elect and be elected to bodies of public self-government of general educational institutions; apply to the relevant education management bodies with questions of education and raising children; and protect the legitimate interests of children ([Budnyk, Chervinska, & Blyznyuk, 2018](#)).

The problem of the involvement of parents in the educational process deserves particular attention in an inclusive class (Parents May Underestimate Their Importance to the IEP Team; Parents Provide Critical Input; Parents Work More Closely With Their Children Than Other Adults Can; Parents Are the Best Advocates for Their Child; Parents Provide Comprehensive Insight for Transition Meetings, etc.) ([Logsdon, 2019](#)). After all, the education of children with special educational needs is a joint task of parents and teachers. Parents' positive attitude towards these activities certainly contributes to integration processes, both in school and in society as a whole. For the purposeful preparation of the

family members of children with peculiarities of psychophysical development for active participation in the process of inclusive education, the following forms of teachers' work with parents are useful: conducting special trainings, purposeful conversations, lectures on raising the pedagogical culture of parents, developing appropriate methodological materials, viewing feature films on relevant topics, and organizing (if necessary) meetings with various specialists (medical workers, artists, priests, volunteers, social workers, etc.) ([Budnyk, Chervinska, & Blyznyuk, 2018](#)). Social-pedagogical work with the family of a child with special educational needs should take into account that a student's academic progress and well-being depend to a large extent on the participation of parents in the process of socialization in the school environment. Parents' feedback and participation can help with an objective assessment of the adequacy of the requirements for providing educational services to their child, and for taking action in cases of maladaptation, social exclusion, and psychological and/or emotional stress.

Consequently, the cooperation of teachers and parents in an inclusive classroom provides for synchronization of the goals, tasks, methods, and forms of organization of the educational process, maintaining psychological comfort and proper social and pedagogical conditions for the development of children with disabilities.

3.3 Pedagogy of tolerance in inclusive education: Case study from Ukraine

"There is a clear need for teacher preparation programs to address the social acceptance of students with disabilities in the general education classroom and to provide teachers with strategies needed to facilitate the social functioning of all their students" ([Pavri & Luftig, 2000, p. 14](#)). Pedagogy of tolerance is an important tool and a condition for effective implementation of inclusive education. In modern science, the phenomenon of tolerance is viewed in many aspects: philosophical, political, sociological, psychological, pedagogical. Accordingly, the following types of tolerance are distinguished: racial, class, ethnic, religious, geographical, educational, age, physiological and gender. ([Tereschenko, 2013, pp. 17–18](#)). However, in all these areas of research, tolerance is closely related to human features such as: patience, trust, empathy, altruism, benevolence, etc. ([Todortseva, 2004](#)). The pedagogy of tolerance is defined as the willingness to accept others as they are and interact with them on the basis of mutual understanding ([Denysenko, 2018](#)). The pedagogy of tolerance in an inclusive classroom is manifested primarily in the culture of communication of children, teachers, parents and others. After all, students should understand that in spite of differences, it is necessary to counteract, perceive and accept people as they are. Being tolerant may be a rather difficult task for students at elementary schools where children with disabilities study. They lack social skills and the ability to manage their emotional states, and sometimes they display high demands towards others and the surrounding world. Therefore, the pedagogy of tolerance is the direction in educational policy without which qualitative changes in education in general, and inclusive education in particular, are not possible.

The idea of pedagogy of tolerance shaped our case study, devoted to training pre-service teachers to develop tolerance and a positive attitude towards children with disabilities and introduce principles of inclusive education while teaching the English language at elementary school ([Easton, 2019; McLean, 2019](#)).

The purpose of the case study is to investigate and practice the means of conveying the ideas and principles of inclusive education to university students / pre-service educators, and ensuring their assimilation of these ideas and principles while they develop their course-projects on methods of teaching English to preschoolers and elementary school students.

The setting and participants. Course projects were carried out at the Ivano-Frankivsk college of the Precarpathian National University in Ukraine in the 2017/18 academic year. 20 students of the 4th year of study majoring in Elementary Education and 20 students majoring in Preschool Education were involved in working on course projects in teaching the English language, with the application of the ideas of inclusive education and their approbation through pedagogical practice at various preschool and elementary school institutions in the city of Ivano-Frankivsk.

The materials. The developed course project products were teaching aids, created or adapted for use in inclusive settings (authentic graphic or text posters, grammar tables, anchor charts), e-versions and guided recommendations for use in a classroom. An emphasis was placed on the accessibility of the teaching aids for students with various educational needs: visual disabilities, deaf and hard of hearing, developmental, intellectual and behavioral disorders. In particular, with regard to visual aids for students with reduced and deteriorated vision, the following features were taken into account: reduced speed of processing visual information, narrowing or disappearance of visual fields, irregular ocular movements, binocular and stereoscopic vision disorders, color blindness, difficulties in selection and differentiation of colors, sensitivity to contrast changes, and ability to perceive simultaneously various features and properties of objects when viewed ([Fedorenko, 2016, p. 486](#)).

The procedures. At a preliminary stage, the students were acquainted with the concept of inclusive education along with its principles and ideas, and an analysis of inclusion in Ukraine and the USA was made. The workshop-seminar Inclusion in Education in the USA and Ukraine: Moving Together, which was held in Ivano-Frankivsk on October 27-31, 2017 as a part of the ADA Inclusive Education Fellowship Program, greatly contributed to the motivation of students who studied the availability of modern aids for teaching English at the elementary level.

The aims of the study were defined: to analyze pedagogical conditions and methods of teaching English for preschoolers and elementary school students, study the availability of positive practices of inclusion in Ukraine and internationally, and suggest ways of incorporating ideas and principles of inclusive education into the educational process in regular and inclusive schools and kindergartens. The students worked in small groups of three, meeting with a teacher on a weekly basis, discussing ideas and ongoing challenges, collecting and analyzing information, developing activities and aids to teach particular grammar and lexical topics, and offering ways to meet the objectives.

While developing teaching aids in the form of graphic posters, the following factors were taken into account: visibility – dimensions of posters (80x180 or 80x120 cm); font Sans Serif Arial Regular or Black, font size 32 and larger; color gamut (optimal combination of colors for students with amblyopia: red - yellow, with myopia: blue - white, yellow - black, green - white); elements of augmentative and alternative communication, Picture Exchange Communication system, core and fringe vocabulary. As they are used in inclusive educational institutions around the world, those are effective means of teaching English and training teachers and educators ([Sydoriv, 2018](#)).

An important feature of the course projects by pre-service teachers was the graphical and textual representation of persons with disabilities on posters for teaching the English language to children (text, visual, and moral and ethical components), which contributed to better communication and socialization of students. Inclusion at the nationwide level in Ukraine is just starting; the majority of teachers, students and parents have had no extensive experience of interacting with students who have disabilities, hence the posters may herald changes and introduce ideas and principles of inclusive education indirectly. "Differing curricular, pedagogical, and pupil evaluation practices emphasize different cognitive and behavioral skills in each social setting and thus contribute to the development in the children of certain potential relationships to physical and symbolic capital" ([Anyon, 1980, p. 10](#)).

During the case study, we drew on the idea of Zones of Regulations ([Kuypers, 2011](#)), introduced in schools in Minnesota, which help students recognize and deal effectively with uncontrolled and unproductive emotional states. Using certain evidence-based practices, such as visual supports, positive behavioral interventions and a Picture Exchange Communication system, as well as an emojis system created by the students and children's naive drawings, we have developed a table of zones of emotional regulation, incorporated into a study of conjugation of the infinitive "to be" in the present simple tense (see Figure 1).

To Be in the Present Simple Tense

Стверджуємо однина / singular	Питаємо	Заперечуємо
I am a girl. Я є 🧒	Am I a 🧒? Чи я є дівчинка?	I am not a boy. Я не є 🧒
You are a boy. Ти є 🧒	Are you 🧒? Чи ти є хлопчик?	You are not a girl. Ти не є 🧒
He is calm. Він є 😌	Is he 🧒? Чи він є спокійний?	He is not angry. Він не є 😡
She is focused. Вона є 😌	Is she 🧒? Вона є зосереджена?	She is not sick. Вона не є 🤒
It is happy. Воно є 😊	Is it 🧒? Чи воно є щасливе?	It is not sad. Воно не є 😞

The Zones of Regulation / Зони Регуляції

Blue zone Rest / Slow down	Green zone Go	Yellow zone Slow down	Red zone Stop!
sad 🧐	happy 😊	frustrated 😞	angry 😡
tired 😴	calm 😌	worried 😟	scared 😱
sick 🤒	focused 😌	excited 😄	mad 😡
moving slowly 🐢	ready to learn 🙋	silly 😜	out of control 🤯

Let's play with Emojis

Hi, I am (am, is, are) Gene Meh. I am happy.
 My friends are: Hi-5 and Jailbreak.
 Sometimes Smiler is in Red Zone.
 Virus is not my friend.
 It is often in Blue Zone. It is tired and sick.
 Jailbreak is very calm and focused.
is she in Green Zone. Yes, she is.
 We are in Green Zone. We are calm and focused.
 It is good. We are ready to learn.

Figure 1. To be in the Present Simple Tense + zones of regulations

As a result, 12 inclusive graphic posters and 2 interactive tools for teaching English in elementary school have been produced that aim to develop communicative and socio-cultural competence, grammar and vocabulary: "Modal Verbs," "To Be in the Present Simple Tense + Zones of Regulations," "The Present Continuous Tense," "About Myself and My Friends," "Modal Verb Can," "Modals Can, May, Must," "Present Continuous," "Holidays and Celebrations," "What's the time?," "Past Simple," "Present Continuous."

Since children may not have seen students with disabilities at school before, we tried to incorporate ideas and principles of inclusive education in a curriculum indirectly, step by step. "Hidden curriculum is an implicit curriculum that expresses and represents attitudes, knowledge, and behaviors that are conveyed or communicated without awareness and are manifested indirectly by words and actions that are parts of the life of everyone in a society" (Alsubaie, 2015, p. 126). In the case study, we have tried to incorporate certain elements of hidden curriculum aiming at indirect communication of the principles and ideas of inclusive education. For instance, visual images of students with disabilities in the process of positive educational and social interaction with healthy peers, along with descriptive sentences, were selected to reach the goal: Kids can study together. | Were the children having fun during the break? | Nazar may not break things of other children. | Victor must not mock children who

cannot speak well. | Can Vlad run and jump? No, he cannot. Vlad can ride a wheelchair, he has a disability. He moves very cool and fast in it. Vika and Vlad can go for a walk together, they are friends. | You may read my book. You have my permission, but do not tear it. | May I help and hold a door for you? | We must stop people who bully others. | Must I respect the rights of people whom I do not understand? | I can play football, but I cannot skate. | We are different, we are friends. We do not tolerate bullying. | We support and help each other. | Can Olya read ordinary printed books? No, she has a visual impairment. She can read braille books and listen to an audio text on her iPod. | Mike cannot play tennis; he can play volleyball. | Can kids study together? Yes, they can (see Figure 2).

Модальне дієслово CAN (могти) / Modal verb CAN

Affirmative		Negative		Interrogative	
		Full forms	Short forms		
I	can	I	can not	I	can't
You	can	You	can not	You	can't
He	can	He	can not	He	can't
She	can	She	can not	She	can't
It	can	It	can not	It	can't
We	can	We	can not	We	can't
You	can	You	can not	You	can't
They	can	They	can not	They	can't

Let's read the examples / Прочитаймо приклади

- 1. This dog can draw.**
Ця собака вміє малювати.
 Can this dog draw? Yes, it can.
Чи вміє ця собака малювати? Так, вміє.


- 2. Mike can't play tennis, he can play basketball.**
Майк не вміє грати у теніс, він може грати в баскетбол.
 Can Mike play basketball? Yes, he can.
Чи може Майк грати в баскетбол? Так, може.


- 3. I can play football, but I can't skate.**
Я вмію грати в футбол, але не вмію їздити на ковзанах.
 Can I skate? No, I can't.
Чи вмію я їздити на ковзанах? Ні, не вмію.


- 4. Children can study at school together.**
Діти можуть вчитися в школі разом.
 Can children study at school? Yes, they can.
Чи можуть діти вчитися в школі? Так, можуть.



Listen and repeat / Слухай і повторюй

 It can run.	 It can jump.	 It can dance.	 It can swim.
 It can walk.	 It can hide.	 It can sing.	 It can fly.

Figure 2. Poster for learning the modal Can

It has been anticipated that such educational aids help to raise awareness about inclusive education and disseminate ideas of tolerance, respect, mutual support, adherence to socially accepted rules of conduct, equal rights and opportunities, and gender and ability equality. They contribute to the productive cooperation of students in a classroom, motivate them to learn English, and increase the self-esteem of children with disabilities. Ideas about social norms and rules of behavior, the pedagogy of tolerance, and principles of Universal Design for Learning (alternative use of an audiobook, iPod, graphic icon) have also been used while developing and testing posters during teaching practice at school. The inclusive education posters have the potential for aesthetic and non-verbal communication of progressive ideas in class, during a break, or at parent meetings, guest visits or pedagogical practice (Sydoriv, 2018).

Thus, the introduction of the proposed methodological tools in schools should serve the purpose of spreading ideas of inclusive education and more effective socialization of students with disabilities and special educational needs, as their number in the inclusive classrooms of Ukraine has tripled since 2016. The pedagogy of tolerance implies a productive dialogue and interaction with students who were previously excluded from school and society. "These students reported increases in reciprocal friendships and lower levels of social alienation after being in an inclusive classroom for the whole school year" ([Pavri & Luftig, 2000, p. 8](#)).

The students had an opportunity to use the developed teaching aids during their pedagogical practice in preschool and school institutions. It should be mentioned that there were no students with special needs on an official list during their pedagogical practice, as there was a limited number of inclusive classrooms or schools. However, in subsequent years the number is expected to grow dramatically. Thus the student applied the developed aids to teaching English to healthy children; meanwhile, the ideas of inclusiveness were disseminated among students, teachers, school administration and parents.

The project's defense in spring 2018 highlighted different stages of work in the university and during educational practice. *The results* were as follows:

- the study demonstrated that such types of educational tasks contribute to the formation of tolerance towards students with disabilities and help to form an unbiased perception of special educational needs;
- the study highlighted the lack of well-developed educational aids to be used in inclusive settings, and initiated the first steps in rectifying this;
- the school students and preschoolers demonstrated progress in learning English grammar and lexical units with the use of the developed aids;
- the ideas and principles of inclusion were first introduced and assimilated for over 200 preschoolers and school students during pedagogical practice;
- the developed posters and methodological guides will be used, reproduced and modified as necessary by university graduates / pre-service teachers.

The conclusion. Ongoing research into the use of visual aids with inclusive educational strategies and techniques (UDL, peer-assisted learning, educational assessment and intervention, response to intervention, differentiated instruction, supporting student self-determination and social inclusion) is considered promising. These strategies, previously little known or used in Ukraine, need to be included in the teacher training curriculum for use at universities and for in-service training.

4 Conclusions

Implementation of inclusive education is characterized by difficulties and challenges, some of which are described in the article. Notwithstanding globalization processes, each country has its own needs and challenges with regard to social or educational inclusion.

Implementers need to take into consideration a number of factors, the majority of which are heavily influenced by the specific socio-economic and educational environment of the region or country where inclusion is being implemented, including available resources, the culture, and characteristics of students and families. Each country, either on its own or with supports, therefore needs to chart its own path toward inclusion based on its societal values, education legislation, and available supports ([Tichá, Abery, & Kincade, 2018, p. 55](#)).

The study highlights both the theoretical and practical aspects of implementing inclusive education, characterizes important aspects of establishing an effective pedagogical cooperation between schools and families of students with special educational needs (SEN), and suggests tentative forms of work with parents at inclusive schools. The case study from Ukraine highlights the development and practical use of didactic materials, in ESL/EFL teaching at elementary schools, that seek to introduce the ideas and principles of inclusive education and form democratic values and tolerant attitudes towards students with disabilities and SEN. Today, it is important to develop a student's creative personality and abilities, despite differences or special needs. At the same time, we include students with disabilities in a partnership to address specific learning tasks, including working on posters while learning English.

The tentative forms of work with parents at inclusive schools are needed.

Implementation of inclusive education in the socio-pedagogical aspect involves the following tasks:

- overcoming stereotypes in society that propagate a biased (negative) attitude towards students with special educational needs, with regard to their abilities and rights to education in regular schools within their local community;
- analyzing and implementing findings of ongoing socio-pedagogical research for identification of social and/or personal problems of a student with a disability, and an immediate response with professional psychological and pedagogical support;
- creating a welcoming educational environment aimed at compensating for the adverse socialization experience of students with special educational needs, providing proper assistance in creating favorable conditions for their adaptation / socialization in the school environment;
- ensuring social and pedagogical support for parents of children with disabilities;
- working with gifted children, especially those with special needs (developing their artistic, athletic or academic talents);
- organizing events for active leisure activities of students with disabilities, helping to establish friendly relations with peers and integrate them into society;
- sustaining social and pedagogical cooperation between school staff and parents of students with disabilities to meet the challenges of inclusive education at various levels;
- adapting educational and methodological support and modifying the educational process with the purpose of forming a new philosophy of education – the pedagogy of tolerance;
- holding diverse social and educational activities to promote inclusive education and partnership pedagogy, enhancing the pedagogical culture of the parents' community in order to reveal and promote tolerant attitudes towards children with disabilities and their parents.

Inclusive education is a global trend, having local peculiarities and challenges. Each country has its own unique and valuable experiences, and by sharing these, humanity can move towards a just and equal society, assisting and empowering each other. In Ukraine, the project Without Borders: Sustaining and Supporting An Inclusive Education Learning Community, with the support of the Institute for Community Integration, University of Minnesota and the US Embassy in Ukraine, and in partnership with the Ministry of Education of Ukraine, Ivano-Frankivsk college, Precarpathian National University, Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy, Kherson State University, Khmelnytskyi comprehensive secondary school №8, the “Step Into Life” charity organization and others, has been launched, and aims to create:

1. A dynamic inclusive education community of learning, composed of a network of education professionals in the field of inclusive education, along with parents.

2. A Ukrainian National Inclusive Education Consortium composed of multiple universities committed to the implementation of inclusive education policies and practices, with the capacity to produce new educators with an understanding of inclusive education practices and the ability to effectively implement them, as well as the capacity to serve as a resource center for schools.
3. A variety of inclusive education schools located in the targeted regions that can serve as model sites that have been supported to showcase inclusive practices.

By including people with disabilities, we include ourselves in the prosperous future that is being prepared by today's preschoolers and school students.

References

- A guide for ensuring inclusion and equity in education. (2019, February 28). *UNESCO Publishing*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of the current issues of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125–128.
- Andriichuk, N. (2017). Historical background of inclusive education development in the Nordic countries. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 4(1), 97–104. <https://doi.org/10.15330/jpnu.4.1.97-104>
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67–92. <https://doi.org/10.1177/002205748016200106>
- Ayala, E. S., & Cala, V. C. (2017). The impact of social capital in socio-emotional competencies of Spanish and immigrant adolescents from the southeast of Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 849–865. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1296035>
- Blândul, V. C., & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 335–344.
- Budnyk, O. (2017). Inklyuzyvne navchannya: Socialno-pedahohichnyj kontekst problemy [Inclusive Education: Sociopedagogical context]. In V. V. Zasenka & A. A. Kolupayeva (Eds.), *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyaxy rozbudovy: zbirnyk naukovykh prac* (pp. 71–80). Kyiv: Nasha Drukarnya.
- Budnyk, O., Chervinska, & I., Blyznyiuk, T. (2018). Pedagogical collaboration of teachers and parents of children who have special educational needs in conditions of inclusive education. In A. Próchniak & A. Suchocka, *Problemy i perspektywy młodzieży we współczesnej Europie* (pp. 85–93). Bydgoszcz: Słupsk.
- Dalin, P. (1980). Limits to educational change. *Educational Management Administration & Leadership*, 9(1), 141–143. <https://doi.org/10.1177/174114328000900110>
- Denysenko, G. M. (2019, February 28). *Pedagogichna tolerantnist` v procesi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya pochatkovy`x klasiv* [Pedagogical tolerance in training a pre-service teacher of elementary school]. Retrieved from <http://intkonf.org/denisenko-gm-pedagogichna-tolerantnist-v-protsesi-pidgotovki-maybutnogo-vchitelya-pochatkovich-klasiv/>
- Easton, R. (2019, February 28). *Collection of case studies on examples of good practice in teacher education with a focus on organisational aspects and integrated concepts of language education*. Retrieved from http://archive.ecml.at/documents/213pubeaston_2001e.pdf
- Fedorenko, M. I. (2016). Vymohy do drukovanoyi navchalnoyi literatury dlya ditej zi znyzhenym zorom [Guidance for printed textbooks for children with low vision]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 17, 485–493.

- Hui, N., Vickery, E., Njelesani, J., & Cameron, D. (2017). Gendered experiences of inclusive education for children with disabilities in West and East Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 457–474. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370740>
- Hunter, W. C., Elswick, S. E., & Casey, L. B. (2018). Efficient wraparound service model for students with emotional and behavioral disorders: A collaborative model for school social workers and teachers. *Children & Schools*, 40(1), 59–61. <https://doi.org/10.1093/cs/cdx030>
- Kolupayeva, A. (2014). Specialna osvita v Ukrayini ta modernizaciya osvitnoyi haluzi. [Special education in Ukraine and modernization of education]. *Osoblyva dytyna: Navchannya i vyxovannya*, 3, 7–12.
- Kuypers, L. (2011). *The Zones of Regulation®: A curriculum designed to foster self-regulation and emotional control*. San Jose, CA: Social Thinking Publishing.
- Logsdon, A. (2019, February 28). *The important role of parents in special education*. Retrieved from <https://www.verywellfamily.com/parental-importance-special-education-2162701>
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Main, S., Chambers, D. J., & Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: Teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1270–1285. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168873>
- McLean, H. (2019, February 28). *Engaging and Inclusive Education: A Case Study. Senior Honors Theses*. 578. Retrieved from <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1623&context=honors>
- Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8–14. <https://doi.org/10.1080/10459880109599808>
- Sydoriv, S. (2018, October). Kursovi proekty z metodyky vykladannya anhlijskoyi movy yak zasib poshyrennya pryncypiv inklyuzyvnoyi osvity v spivzvuchchi z ideyamy novoyi ukrayinskoyi shkoly [Coursework on methods of teaching English as a means of disseminating principles of inclusive education and the new Ukrainian school]. In I. Humenyuk, O. Dzhus, & N. Kucherak (Eds.), *Profesijna pidhotovka faxivciv u vymiri novyx osvithnix realij* (pp. 396–404). Ivano-Frankivsk: NAIR.
- Tereschenko, K. V. (2013). Tolerantnist` yak chy`nny`k rozvy`tku organizacijnoyi kul`tury` zakladiv osvity` [Tolerance as a factor in the development of the organizational culture of educational institutions]. In S. D. Maksymenko (Ed.), *Actual problems of psychology* (pp. 16–18). Kyiv: LADO.
- Tichá, R., Abery, B., & Kincade, L. (2018). Educational practices and strategies that promote inclusion: Examples from the U.S. *Sociální pedagogika / Social Education*, 6(2), 43–62. <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.02.03>
- Todortseva, Y. V. (2004). *Pedagogika tolerantnosti* [Pedagogy of tolerance]. Odesa: SVD Cherkasov M. P.
- UNESCO program Education for All 2015. (2019, February 28). *Švietimo, mokslo ir sporto ministerija*. Retrieved from https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/764_f5a0f788b5783d3f016d4b6de00dc418.pdf

Guests of the Journal

Gabriel Eichsteller – Profile



Gabriel Eichsteller is a co-director of ThemPra Social Pedagogy. He has studied social pedagogy, social work and sociology of childhood in Germany, Denmark, and the UK and has gained international practice experience in play work, youth work, children's participation and advocacy. Together with his colleague Sylvia Holthoff, he developed and facilitated the first UK social pedagogy course as part of a pilot project in 2007, which ultimately led them to set up ThemPra. Gabriel has been leading on projects with a range of children's homes and ThemPra's Erasmus+ project developing a Massive Open Online Course in Social Pedagogy across Europe. Since its inception in 2009, he has been co-ordinating the Social Pedagogy Development Network, and he is also a co-editor of the International Journal of Social Pedagogy published by UCL Press.



Picture shows participants at an SPDN event discussing different aspects of well-being and how social pedagogical practice can nurture well-being holistically.



Picture shows a group of participants on social pedagogical leadership course learning hands-on about inclusive leadership.



Picture is from another SPDN event depicting a fun networking activity in public.



Picture shows team and friends of ThemPra trying out an experiential group challenge involving a giant see-saw.

Guests of the Journal

Interview with Gabriel Eichsteller (January 2019)

1. You have gained experience with social pedagogy and social work in Germany, Denmark and the UK. What are the main differences among these countries in social pedagogy practice?

As I'm part of an international team of colleagues involved in several cross-national projects, I've been fortunate to learn, compare and contrast social pedagogy practice at length. For me, some of the most striking differences lie in how social pedagogy is conceptualised, and how these conceptualisations play out in practice. I love the focus on dialogue and seeing social pedagogical practice as an exploratory journey guided by the unique resourcefulness of people, which I've come across in German social pedagogy. By recognising that every person experiences the world in unique ways, there is a clear imperative that any intervention or support that's meant to be helpful and sustainable must start with an insight into the person's lifeworld and what their reality looks and feels like. Being able to translate such abstract principles and conceptualisations into practice is, in my view, a really profound skill, because it frames the relationships and interactions with the people we support in social pedagogical practice.

Of course, this skill is not unique to German social pedagogy. For instance, the focus on solidarity, inclusion and the way Danish social pedagogues work with groups is really powerful, I think. At a micro-level, this shines through in a rather ordinary example of a group of youngsters in a children's home going out for an ice cream together with all of the social pedagogues. When one of the young people didn't want to join in, it wasn't the social pedagogues who persuaded him. His peers coaxed him into coming along, as they felt it was important they all do this together. This goes to show that solidarity and inclusion can become not just what underpins the social pedagogues' practice; these values can be shared and socially reinforced by the group they support, which makes them all the more powerful. That concern with how to nurture a sense of community, reciprocity and solidarity in such organic ways really stands out for me in Danish social pedagogy.

Here in the UK, we've been quite attracted to how some of the concepts used in Danish and German social pedagogy can help professionals be authentic and bring in their personality without being unprofessional. In a practice climate where professionals are too often expected to keep their distance, social pedagogy has added strength and an important theoretical foundation to a resurgence of relationship-centred practice.

Social pedagogy in the UK is still in its infancy, relatively speaking (cf. Petrie, 2013). There are many similar traditions, which link incredibly well to social pedagogy, but as a term, as an overarching conceptual framework or inter-discipline it's relatively new. This combination of being familiar yet different has attracted a lot of professionals to social pedagogy, in part because it has validated their ethos and approach to practice and because it has offered impulses for creative practice, trying out new ideas and recognising that, as human beings, we can always become even better at what we do. And many organisations that have really connected with social pedagogy are achieving impressive results. One noteworthy example is [St Christopher's Fellowship](#), a charity supporting looked after children. They have genuinely embraced social pedagogy as the foundation for a new home in London for girls at risk of sexual exploitation, creating a safe environment where the girls can understand how to spot the signs they were being exploited and maintain positive links with their family, friends and education in their own communities. There are many other small and big examples too of innovative and creative practice developments as professionals are feeling liberated by social pedagogy and teams move from having a blame culture towards a learning culture, where mistakes are seen as learning opportunities.

Despite these accomplishments, social pedagogy developments in the UK are so far largely limited to services for looked after children. Many settings that would be social pedagogical practice fields in other countries are only just starting to become aware of social pedagogy and its potential relevance as an interdisciplinary practice framework. That's hopefully just a matter of time though as social pedagogy in the UK is really vibrant, fuelling people's passion, creativity and ambition. This is really remarkable and encouraging news at a time where, in many countries, social pedagogy is increasingly under pressure to justify its *raison d'être*.

2. Is it possible to identify more paradigms of social pedagogy in the UK?

It's important to note that social pedagogy in the UK has been influenced particularly by social pedagogy in Germany and Denmark. That's in part due to the scope of some of the earlier cross-national research by [Petrie, Boddy, Cameron, Wigfall, and Simon \(2006\)](#), which compared outcomes for looked after children in Denmark, Germany and England, and due to the cultural backgrounds of some of the social pedagogues who have been working in the UK as part of various pilot projects. As a result, specific theoretical concepts from these two countries have shaped the broader understanding of social pedagogy in the UK. In addition, because of the need to introduce social pedagogy as a paradigm to an audience largely unfamiliar with the term, we've also had to develop some accessible models to try and convey the overarching principles and theoretical foundations of social pedagogy as we understand it. The Diamond Model ([Eichsteller & Holthoff, 2011](#)) is one example of a conceptual framework that has become almost synonymous with social pedagogy in the UK but would, as a model, be completely unknown to social pedagogues in other countries. What this means is that social pedagogy in the UK is beginning to have its own tradition which, whilst linked to other social pedagogy paradigms across Europe, has some unique features.

As the four UK countries are quite different from each other, with significant cultural differences as well as devolved responsibilities for educational and social care provisions, it's possible to identify slightly different social pedagogy paradigms in Scotland, England, Northern Ireland and Wales:

- Scotland is culturally quite close to Scandinavia, and has some interesting historical connections to social pedagogy, for instance in the seminal Kilbrandon Report from 1973, which has been a hugely influential policy statement on how 'children in trouble' should be supported within society. Amongst many other things, it led to the creation of the [Children's Hearing System](#) as a community-based and child-friendly system of supporting children who have committed offences or are in need of care and protection. Interest in social pedagogy is therefore quite longstanding, and organisations such as Children in Scotland and the Centre for Looked-After Children in Scotland have been promoting social pedagogy for over 10 years. There have been several pilot projects introducing social pedagogy, which have demonstrated its potential ([Roesch-Marsh, Cooper, & Kirkwood, 2015](#); [Vrouwenfelder, Milligan, & Merrell, 2012](#)).
- The cultural and policy context in England is different and, for a number of reasons, less compatible with social pedagogy. Previous pilot projects aimed at introducing social pedagogy have had varied successes, depending on the approach that was taken and the ways in which they were evaluated. This is reflected in two different narratives: The first is shaped by practitioners' experiences of social pedagogy, who generally find that it makes a real difference. The alternative narrative suggests that social pedagogy lacks a rigorous evidence base that would demonstrate its effectiveness. This isn't entirely baseless and perhaps borne out of challenges with operationalising, quantifying and measuring social pedagogical practice ([Kirkwood, Roesch-Marsh, & Cooper, 2017](#)). But just because some evaluations have struggled to conclusively *attribute* measurable outcomes to a social pedagogical approach doesn't mean social pedagogy hasn't *contributed* to improved practice – quite the opposite. There are now more and more organisations using social pedagogy as their practice model. There are also more universities developing modules or even degree programmes such as the University of

Central Lancashire's new [Masters in Social Pedagogy Leadership](#), which my organisation is co-teaching.

- Wales has so far not seen much activity related to social pedagogy despite interest within some of the sector organisations, such as Social Care Wales. However, social pedagogy fits neatly with the Social Services and Well-being (Wales) Act, which came into force recently. As I live in North Wales, it's certainly close to my heart (and my doorstep) to support social pedagogy developments here in the future.
- In Northern Ireland there have also been pockets of interest in social pedagogy, but similarly to Wales they've been rather confined to a few organisations. However, the organisations we've supported over there are still really committed to social pedagogy, so my impression that social pedagogy interest hasn't spread as widely as in Scotland, for example, is not meant to suggest that it has petered out.

3. How do you describe the relationship between social pedagogy and social work in the UK in a theoretical and practical way?

So far the relationship between social pedagogy and social work has been quite diverse. Within children's social work, there has been more exposure to and interest in social pedagogy, but it's still under-developed in terms of how social pedagogy relates to social work, so it is necessary to have more dialogue. Within adult social work, social pedagogy is only just starting to emerge as a term that is being used, but thanks to the work of our colleagues at the University of Central Lancashire this is starting to change. Lowis Charfe and Ali Gardner in particular have done a lot of work in raising awareness of social pedagogy and their book 'Social Pedagogy and Social Work' is due to be published in April ([Gardner & Charfe, in press](#)). It's certain to take the discourse several steps further, enabling a well-informed exploration of where we want to take this relationship.

In the short term, in my view, social pedagogy can offer a hugely valuable perspective on social work, refreshing and strengthening its core values at a time when social workers are often feeling pretty bleak and demotivated. As a perspective, social pedagogy can serve to put relationship-centred practice back at the heart of social work. It is important to recognise it's not just what social work used to be but has more to offer: It has the potential to resonate with a broad range of professionals from different disciplines, thus strengthening inter-professional practice and breaking down barriers between the many agencies often involved in the lives of a child, family or vulnerable adult. Also, social pedagogy's emphasis on relationships goes beyond the professional-client-relationship by aiming to nurture clients' relational universe with the people around them, too ([Carter & Eichsteller, 2017](#)).

Whilst social pedagogy isn't yet an established profession here, there are several qualified social pedagogues from other European countries currently working as social workers, thus showing that at a practice level there are ways to bring a social pedagogical perspective into social work. Interestingly, the [BASW Social Worker of the Year](#) in 2016 was a German social pedagogue.

4. Can you describe your own social pedagogy practice?

My background is largely in play work and children's participation. Most of my social pedagogy practice now focuses on creating learning situations for people to explore social pedagogy. This includes facilitating short courses, developing educational resources, engaging with organisations interested in better understanding social pedagogy and its potential for their services, and most importantly bringing people together. The real practice expertise lies with professionals in organisations that have really invested in social pedagogy and have developed a social pedagogy that reflects their unique characteristics as well as the central values and principles of social pedagogy. I'm therefore keen to find ways of highlighting and sharing their insights and expertise as well as ensure that they can continue their social pedagogy learning journeys, for instance through new courses or networking opportunities such as the [Social Pedagogy Development Network](#) (SPDN) events, which I co-ordinate.

The SPDN is essentially a grassroots movement, which we initiated together with a few partner organisations in order to create a free, open and inclusive forum where everyone involved or interested in social pedagogy can get together and be part of co-constructing what social pedagogy actually means within a UK context.

5. Can you write something about ThemPra's activities?

My German colleague Sylvia Holthoff and I set up ThemPra 10 years ago following a pilot project we were both involved in. We were keen to run a social pedagogical organisation, with a focus on collaboration and connection in order to support the sustainable development of social pedagogy in the UK. Over the last ten years, we've developed a range of short courses, organisational capacity building projects and whole-systems strategies. Some of our courses focus on specific aspects of social pedagogy, such as its core values, understanding the impact of trauma, leadership, reflection, change agency and learning facilitation. With the exception of our new [Massive Open Online Course in Social Pedagogy across Europe](#), our courses are very much based on creating experiential immersive learning experiences around social pedagogy in a learning environment that is focussed on relationship-building with and between our course participants. We're trying to build as much on every practitioner's inherent expertise as possible, because many people are already doing fantastic work. We've seen that, with its focus on well-being, learning and relationships, social pedagogy can enable them to do even more of that and thus make a substantial difference to the lives of disadvantaged children, young people and adults. We have also seen evidence of the positive impact it can have on practitioners and entire teams who have embraced social pedagogical principles not just as a way of working with children, young people and adults but as highly relevant and applicable to team work, leadership and multi-agency working.

We've been mindful from the outset that if our key role is to nurture the development of social pedagogy in the UK, then we need to create a broad range of learning opportunities. So in addition to pilot projects with residential children's homes, early intervention teams, foster carers and social workers as well as communities for children and adults with special needs, we've also been busy developing open access educational resources, speaking at conferences, supporting universities in developing social pedagogy modules, and setting up the Social Pedagogy Development Network. We're really delighted to be adding the MOOC in Social Pedagogy across Europe to that list – it's an 8-session online only course we've been developing with partner organisations in the Czech Republic, Spain, Denmark, Belgium, Germany and the UK.

6. What is the typical institution or organization for social pedagogy graduates' employment?

At the moment one of the challenges is that social pedagogy graduates aren't necessarily able to register as qualified social workers, and as social pedagogy is not yet a well-developed profession there aren't many positions advertised specifically for social pedagogues. However, there are a range of jobs they are well equipped to do, such as in participation and advocacy services, residential care, early years and teaching, early intervention and family support services, and an increasing practice field around mental health where social pedagogues would be well placed.

7. What are the most important contemporary challenges for social pedagogy in the UK? How does social pedagogy face these challenges?

Given its relatively recent tradition, it's fair to say that social pedagogy in the UK is still under-theorised and that there's lots of scope for further developing it. Whilst we've been working with a broad range of practitioners and academics under the leadership of the Social Pedagogy Professional Association to define [standards for social pedagogical practice](#), the focus in practice is still very much on the pedagogical – the aspects that are directly applicable in day-to-day practice and that professionals can relate to. Whilst this has been rightly critiqued by some international observers (e.g. [Coussée, Bradt,](#)

[Roose, & Bouverne-De Bie, 2008](#)) as lacking some important features, its impact shouldn't be underestimated, because it has (re-)introduced social care to an educational perspective and a focus on relationships as catalysts for learning. The socio-critical dimension of social pedagogy – its ambition to challenge the status quo in society, address social inequality and marginalisation by nurturing people's social and political agency – is so far less well developed in the UK. This is a challenge in that we don't want to reduce social pedagogy to simply being about good practice, and it would miss the opportunity to tap into its full potential.

There are huge challenges facing social care after more than a decade of austerity measures and the erosion of many public services and non-statutory provision. Local authorities in England have seen their funding cut dramatically by the UK's Conservative Government, with many barely able to afford their statutory duties such as child protection services. The Local Government Association has just reported that 88% of local authorities have overspent on children's services by a combined estimated total of £807m in 2017-2018 ([Perraudin & McIntyre, 2019](#)). Ironically, more preventative early intervention services to support families have been cut or defunded, thus compounding child protection issues – at much greater expenses. It's extremely difficult for organisations experiencing those kinds of pressures to make time for creative thinking and developing new ideas – the financial austerity is in many ways mirrored by an austerity mindset leading to emotionally and relationally austere practice ([Hingley-Jones & Ruch, 2016](#)). The good news is that social pedagogy can help professionals get out of that austerity mindset and to reconnect to their motivations and sense of purpose.

It is also increasingly clear that we desperately need educational solutions to some of the most pressing social challenges, such as homelessness, child poverty, youth gangs, elderly care, domestic violence and mental health provision, to name just a few. These issues – and their complex causes – require the kind of attention to social justice that social pedagogy can offer. That's a case we are planning to make in greater detail as part of our Erasmus+ funded project on Social Pedagogy across Europe. One key to countering austerity is to provide an inspiring counter-narrative, to show that change is possible and to articulate how we can collectively address social inequalities in our practice. For instance, the [Social Pedagogy Professional Association](#) has recently launched a campaign seeking to showcase social pedagogy's potential to offer a holistic approach to well-being and how it could contribute to addressing the mental health crisis. So far this has initiated greater dialogue with other organisations specialising in mental health, with the aim of forming more of an alliance. We'll need to build more of these alliances – and as social pedagogy is essentially about connecting with others, it feels like we're on familiar territory.

8. Can you predict social pedagogy future development in the UK?

My sense is that social pedagogy is here to stay. After more than 10 years of making fairly regular headlines and a range of pilot project, the concern that social pedagogy might just be the latest fad has largely proved unfounded. Rather than fading away, interest in social pedagogy actually keeps growing and, importantly, extending into new practice areas such as adult social care. There are by now many powerful examples demonstrating its transformative impact not just on individuals but on entire organisations.

We are increasingly becoming aware that social care and education are full of complexities if we really want to recognise people as whole human beings with myriad connections to other people, places and history. This requires us as professionals to constantly develop new solutions together with the people we support, so as to draw on their unique resourcefulness and bring out their unique potential. The more we're committing to working in such a way, the more social pedagogy will look like the kind of coherent ethical and theoretical framework that can enable practitioners to make a meaningful contribution. Discovering social pedagogy in practice can really bring back the joy, motivation and sense of purpose stifled by an obsession with crude measures, quantifiable targets, and narrow procedures – and we've still got too many of those in the UK.

But there are many brilliant professionals who are determined to counter these trends and are successfully showing that things can be different. One notable example is Helen Sanderson, who set up [Wellbeing Teams](#), a radical new model for delivering care and support within communities through self-managing, values-led, neighbourhood-based teams focussing on wellbeing rather than more narrowly on older people's ill health. They illustrate the potential of making connections between social pedagogy and the trailblazing ideas of people determined to create a positive future. As social pedagogy is all about relationships, I'm confident that we'll succeed in developing more of these connections.

References

- Carter, A., & Eichsteller, G. (2017). Cultivating a relational universe. *The Therapeutic Care Journal*. Retrieved from <http://www.thetcj.org/in-residence-articles/cultivating-relational-universe-andy-carter-gabriel-eichsteller>
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2008). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789–805.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gardner, A., & Charfe, L. (in press). *Social Pedagogy and Social Work*. London: Sage.
- Hingley-Jones, H., & Ruch, G. (2016). 'Stumbling through'? Relationship-based social work practice in austere times. *Journal of Social Work Practice*, 30(3), 235–248.
- Kirkwood, S., Roesch-Marsh, A., & Cooper, S. (2017). Evaluating social pedagogy in the UK: Methodological issues. *Qualitative Social Work*, 18(1), 8–23.
- Perraudin, F., & McIntyre, N. (2019). Rise in children taken into care pushes 88% of councils over budget. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/society/2019/jan/08/rise-in-children-taken-into-care>
- Petrie, P. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education policy analysis archives*, 21(37), 1–16.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V., & Simon, A. (2006). *Working with children in care: European perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- Roesch-Marsh, A., Cooper, S., & Kirkwood, S. (2015). *Social pedagogy pilot project evaluation*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Vrouwenfelder, E., Milligan, I., & Merrell, M. (2012). *Social pedagogy and inter-professional practice: Evaluation of Orkney Islands training programme*. Glasgow: Centre for Excellence for Looked-After Children in Scotland.

Recenze

Ptáček, R., & Novotný, M. a kol. (2017). *Biofeedback v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.



Kniha *Biofeedback v teorii a praxi* autorů Ptáček, Novotný a kolektiv vyšla v roce 2017 v nakladatelství Grada. V současnosti se jedná o jedinou publikaci o tomto tématu na českém trhu. Knihu lze považovat za odborný text teoreticko-praktického charakteru. Svým obsahem reaguje na aktuální požadavky praxe, ale současně doplňuje i teoretickou základnu o ucelený souhrn dosavadního vědeckého poznání. Z našeho pohledu se jedná především o trend spolupráce multidisciplinárního týmu v péči o jedince se zdravotním znevýhodněním. Prezentované informace jsou uváděny ve vazbě na empiricky podložené zkušenosti samotných autorů. V úvodu knihy je jmenný seznam autorů i s místem jejich současného působení.

Předkládaný text je rozdělen do tří logicky na sebe navazujících částí. První část nese název *Teoretické souvislosti*. Zde je možné se seznámit s historií biologické zpětné vazby nejen ve světě, ale i v České republice. Jako nejnosnější téma, které dle našeho

názoru může obohatit jak odborníky z různých oborů, tak širší veřejnost, se věnuje neurobiologické zpětné vazbě např. v případech epilepsie, poruch pozornosti nebo při hyperaktivitě a impulzivitě. Kapitola přináší výčet výzkumů a autorů, kteří se věnovali konkrétnímu oslabení, a nabízí tak čtenářům možnost hlubšího poznání. Kapitulu, která se věnuje základům elektroniky v aplikacích biofeedback ocení zejména posluchači kurzů o biologické zpětné vazbě. Navíc je tento výklad včetně popisu srozumitelný jak pro začátečníky, tak pro osoby, které se s touto terapií teprve seznamují.

Druhá část knihy je věnovaná metodě biofeedbacku v praxi. Zde se čtenář může seznámit s edukačními a tréninkovými programy, etickými kodexy nebo zde může nalézt odpověď na to, v čem může biofeedback pomoci. Jak autoři uvádí na straně 81: „Podle doporučení DHHS by měli biofeedback provádět tito profesionálové: například lékař, psycholog, psychiatr, zdravotní sestra, sociální pracovník, dentista či fyzioterapeut, kteří byli v používání biofeedbacku vyškoleni/zacvičeni.“ Samozřejmě se jedná pouze o namátkově vybrané profese, ale vzhledem k již zmíněnému trendu multidisciplinární spolupráce nám zde speciální pedagog chybí. Zvyšující se nároky na speciálního pedagoga a rozrůstající se klientela s sebou nesou jistou potřebu modernizace a širšího záběru. Proto dle našeho názoru je tato metoda jistě využitelná i ve speciálněpedagogické praxi, a to u širokého spektra klientů. Následující kapitola se věnuje základní aplikaci biologické zpětné vazby. Zaměřuje se na modality, které při tréninku potřebuje pracovník zaznamenávat a také následně vyhodnocovat. Jednotlivé modality jsou nejen popsány, ale především jsou zde uvedeny průměrné hodnoty dané modality, což může sloužit jak pro pochopení výsledků, tak pro přesnější vyhodnocení měření a jeho následnou interpretaci. Jedná se například o dech, svalové napětí, povrchové svalové napětí nebo povrchovou teplotu kůže.

Třetí část knihy se věnuje speciálním tématům. Jedná se například o témata, jako je variabilita srdeční frekvence, vybuzení a výkonnost nebo optimalizace psychického výkonu. Poslední ze zmiňovaných témat je zde sice přímo určeno sportovcům, avšak některé pasáže by byly snadno aplikovatelné na všechny pomáhající profese. „*U pracovníků zaměřených na maximální výkon je problém nadměrná nepřiměřená aktivace („arousal“) a nízká schopnost vypnout a relaxovat. Zobrazení fyziologických hodnot pomáhá identifikovat zvýšené nabuzení, které klient nevnímá, protože se v tomto stavu nachází*

již dlouhou dobu.“ (s. 142) V kontextu speciálních pedagogů a obecně pomáhajících profesí by se mohlo jednat o slibnou metodu předcházení syndromu vyhoření.

Publikace je co do obsahu konzistentní a logicky členěna, je orientovaná na aktuální téma. V závěru knihy nechybí stručný slovník pojmů. Svým pojetím obohacuje teoretickou základnu již jmenovaných oborů a za autorky recenze připojujeme také obor speciální pedagogika. Svými jazykovými prostředky je čitelná i pro laickou veřejnost a může být doporučena nejen pro praktikující terapeutky, kteří se biologické zpětné vazbě věnují, ale také pro studenty příbuzných oborů, a především jako studijní text pro posluchače kurzů biologické zpětné vazby a neurofeedbacku.

Lucie Hrbáčová, Monika Smolíková
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Recenze

Topinka, D., Janků, T., Topinková, H., Kubala, P., Čejková, O., & Linhartová, L. (2018). *Cizinci v Brně: Vztahy, vazby a sítě podpory*. Brno: Barrister & Principal.



Publikace přináší ucelený pohled na téma cizinců žijících v Jihomoravském kraji, zejména ve městě Brně, podrobněji pak prozkoumává sociální sítě tří vybraných skupin migrantů: ukrajinských, indických a arabsky mluvících cizinců ze třetích zemí. Autoři pracují zejména s daty ze statistických analýz a ze statistického a antropologického výzkumu realizovaného v roce 2017 mezi cizinci žijícími v Brně.

Brno dlouhodobě patří mezi významné přistěhovalecké cíle v Česku, v roce 2018 je v něm evidováno více jak 32 tisíc cizinců, a to zejména ze zemí mimo Evropskou unii. Nejpočetnější skupiny imigrantů jsou zastoupeny občany Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu a Ruska, toto složení kopíruje i celostátní statistiky. Většina cizinců pobývajících legálně na území města jsou lidé v produktivním věku. Rozhodnutí vedení města Brna realizovat takto orientovaný výzkum vyplývá ze skutečnosti, že smysluplné integrační politiky mají význam v tom

případě, vycházejí-li z reálného stavu poznání. Výzkum sociálních sítí cizinců žijících na území města byl natolik komplexní a zajímavý, že vyústil v odbornou publikaci, která čítá více jak 200 stran.

Ve druhé kapitole knihy hned po úvodu jsou představeny statistické údaje relevantní k tématu, autoři se soustředili zejména na situaci v Jihomoravském kraji a konkrétně pak ve městě Brně. Vybrané oblasti se podrobněji věnují počtům cizinců dle typu pobytu, dle městských částí, pohlaví a věku, dle kritérií státní příslušnosti, trhu práce a poslední podkapitola je věnována cizincům ve školách. Tento ucelený statistický přehled je základním stavebním kamenem další části, ve které je představena samotná analýza sociálních sítí.

Třetí kapitola je věnována představení výzkumné metodologie, která je inspirována britským pojetím komunitních studií 50. a 60. let 20. století. Nejedná se tedy o výzkum virtuálních sociálních sítí, jako je Facebook nebo Instagram, ale o analýzu mezilidských vztahů osob soustředěných ve specifických množinách. K tomuto účelu autoři využívají analýzu sociálních sítí (Social Network Analysis), ve které vyhledávají relevantní uzlové body (tzv. uzly) spojené jedním nebo vícero vztahy (s. 46). Sběr dat proběhl ve dvou fázích. Participantům výzkumu bylo položeno 6 otázek zaměřených na jednotlivé typy podpory a z jejich odpovědí byl vygenerován seznam aktérů (tzv. alters) jejich konkrétních sociálních sítí. Dále pak prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů výzkumníci zajišťovali bližší specifika jednotlivých alters. Vyhledávání vhodných participantů a realizace rozhovorů byla dle výzkumníků vůbec nejnáročnější část výzkumu (s. 52), i přesto se podařilo zajistit 60 informantů, kteří pomohli vygenerovat síť čítající 740 alters. Samotná analýza dat byla realizována prostřednictvím počítačového programu UCI-NET 6, diagramy byly vytvořeny pomocí NetDraw 2.139 a následovala kvalitativní analýza dat v AtlasTi.

Na výběru sítí, které měly být podrobeny analýze, se mimo jiné podíleli pracovníci oddělení sociálního začleňování Magistrátu města Brna a členové Poradního orgánu statutárního města Brna pro otázky integrace cizinců. Vybrání byli ukrajinští migranti, neboť jsou nejpočetnější skupinou na území města, dále pak indiští, z důvodu nejrychlejšího nárůstu v letech 2013–2017. Důvodem výběru arabsky

hovořících migrantů byly „chybějící povědomí místních aktérů integrace o těchto cizincích a zmínky o obtížném vyhledávání cizinců na území města“ (s. 49).

Analýza jednotlivých sítí je představena velice podrobně na 135 stranách kapitol 4 (ukrajinští migranti), 5 (indičtí migranti) a 6 (arabsky hovořící migranti). Všechny tři zkoumané skupiny jsou představeny obdobnou optikou a přináší velice zajímavá zjištění. Autoři knihy představují zkoumané sociální sítě od obecných popisů, jako jsou charakteristika a základní parametry sítí, formy pomoci či multiplexita, a přecházejí plynule ke konkrétnímu představení sítí vybraných participantů. Data jsou prezentována zejména formou deskriptivní statistiky, kterou vhodně doplňují citace z konkrétních polostrukturovaných rozhovorů. V závěru představení každé skupiny nechybí ještě kvalitativní analýza, která dokresluje životní situaci konkrétní skupiny migrantů žijících ve městě Brně. Zajímavé je, že tato kvalitativní analýza popisuje specifické sociální typy, se kterými se tazatelé setkali. U ukrajinských migrantů je to bližší představení skupiny tzv. gastarbeitrů, trvalých migrantů a transnacionálů, u indických imigrantů zajistili výzkumníci typ expatriot, u arabsky hovořících nebyl konkrétní typ vygenerován.

Poslední, sedmá kapitola přináší shrnutí prostřednictvím srovnání jednotlivých sítí. Na tomto místě zasluží ocenění přehledné tabulky jak dotazovaných účastníků výzkumu, tak i charakteristiky vygenerovaných alters. Za zmínku stojí podkapitola 7.2, kde jsou srovnány formy poskytované či vyžadované pomoci napříč sítěmi. Na závěrečných stránkách je jasně deklarován fakt, že ačkoli všechny tři sítě vytvořily husté předivo vztahů, není prozíravou strategií ponechat cizince vlastnímu osudu (s. 212).

Jak uvádí sami autoři: „... poučená diskuse o imigraci má vycházet nikoli z domněnek a představ, ale z ověřených dat a faktů“ (s. 7). Odborná publikace *Cizinci v Brně: vztahy, vazby a síť podpory* přináší podstatné informace nejen pro tvůrce politik ve městě Brně, ale může sloužit i jako bohatý zdroj inspirace pro práci sociálních pracovníků, pedagogů a dalších pomáhajících profesí. Počty cizinců v České republice narůstají a nic nenapovídá tomu, že by se měla situace změnit. Výše představená publikace nám pomáhá lépe poznat předmět našich diskusí – cizince samotné, kteří pak mohou být efektivněji zapojeni do procesu integrace v demokratickém státě.

Martina Kurowski
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

Sociální pedagogika na Slovensku

Školský sociálny pedagóg na Slovensku

Jolana Hroncová

Profesia sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca v školách a školských zariadeniach je v školskej legislatíve na Slovensku ukotvená iba od roku 2008, a to v Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, v § 130 ([„Zákon č. 245/2008 Z. z.“, 2019](#)). Vzhľadom na to, že na Slovensku išlo o novú profesiu, ktorá zatiaľ nie je legislatívne ukotvená ani v Českej a ani v Poľskej republike, možno povedať, že problematika pôsobenia školských sociálnych pedagógov nie je ešte dostatočne rozpracovaná v teoretickej, metodologickej a metodologickej rovine ani po 10 rokoch existencie. Z tohto dôvodu patrila k prioritám Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky pôsobiacej na Katedre pedagogiky školská sociálno-výchovná práca sociálnych pedagógov, pretože tí sa pri výkone svojej funkcie stretávali s mnohými problémami. Tieto problémy sme riešili prostredníctvom výskumných úloh VEGA aj KEGA, v rámci ktorých sme vypracovali viaceré vysokoškolské učebnice, monografie i metodické príručky. Výsledky našich empirických zistení sme tiež prezentovali na mnohých konferenciách doma i v zahraničí a v odbornej tlači. Tie boli určené i sociálnym pedagógom v praxi. Ako vzdelávacie pracovisko pripravujúce sociálnych pedagógov v magisterskom štúdiu sme považovali za povinnosť byť nápomocní sociálnym pedagógom pôsobiacim na základných a stredných školách, ktorí nás často žiadali o pomoc. Na riešenie problémov sociálnych pedagógov v škole sme zamerali viaceré výskumné úlohy VEGA a KEGA. Bez záruky úplnosti uvádzame aspoň niektoré projekty, v ktorých bola J. Hroncová zodpovednou riešiteľkou:

- VEGA 1/4527/07: „Profesijné kompetencie sociálnych pedagógov v oblasti prevencie sociálnej patológie u detí a mládeže“;
- KEGA 028UMB-4/2012: „Preventívna sociálno-výchovná práca na základných a stredných školách z aspektu funkcie sociálneho pedagóga“;
- VEGA 1/0303/11: „Spolupráca inštitúcií verejnej správy so školami v oblasti prevencie sociálnopatologických javov s osobitným zreteľom na uplatnenie sociálnych pedagógov v Banskobystrickom kraji“;
- KEGA č. 030UMB-4/2014: „Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov“;
- KEGA 027UMB-4/2019: „Aktualizačné vzdelávanie pre sociálnych pedagógov základných a stredných škôl“.

Problémy sociálnych pedagógov v škole sme prvýkrát monitorovali na medzinárodnom odbornom seminári pod názvom „Sociálny pedagóg v škole“ ([Hroncová & Emmerová a kol., 2012](#)), ktorý sa konal na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici dňa 06. 11. 2012. Na tento seminár sme pozvali sociálnych pedagógov zo škôl a školských zariadení, ale aj z iných výchovných inštitúcií, ktoré sú ich pôsobiskami. Ako prednášatelia boli prítomní viacerí vysokoškolskí učitelia z Čiech (B. Kraus), Poľska (M. Walancik), Slovenska (C. Határ) a sociálni pedagógovia z praxe (K. Kropáčová, L. Tichý, I. Erlichová, D. Paučíková a ďalší) a tiež zástupcovia školských sociálnych pedagógov z Trenčína (B. Tomanová, J. Baláž, M. Rečičárová). Trenčín je mesto, ktoré finančne podporuje zamestnávanie sociálnych pedagogičiek a kde sociálne pedagogičky pracujú na všetkých základných školách, čo je dôvod, prečo mesto Trenčín uvádzame ako „príklad dobrej praxe“. Na tomto seminári sociálni pedagógovia poukazovali najmä na tri vážne problémy, s ktorými sa stretávajú pri výkone svojej profesie:

- absencia profesiogramu, respektíve profesijného štandardu „sociálny pedagóg“,
- absencia metodických príručiek pre ich sociálno-výchovnú prácu,
- absencia kontinuálneho vzdelávania pre sociálnych pedagógov.

V rámci výskumných úloh sme sa na Katedre pedagogiky snažili riešiť tieto problémy. Vo výskumnej úlohe KEGA č. 030UMB-4/2014 pod názvom „Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiach v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov“ sme sa zamerali jednak na tvorbu metodických príručiek, ale aj na riešenie problému kontinuálneho vzdelávania, ktorý bude sociálnym pedagógom umožňovať ďalší profesijný a odborný rozvoj.

V rámci riešenia tejto úlohy KEGA sme v rokoch 2014 a 2015 opäť monitorovali problémy sociálnych pedagógov v škole a porovnali sme ich s problémami získanými prostredníctvom výpovedí sociálnych pedagógov na odbornom seminári „Sociálny pedagóg v škole“ v roku 2012 a riešili sme ich nasledovne:

1 Absencia profesijného štandardu

V roku 2012 bolo absentovanie profesijného štandardu „sociálny pedagóg“ považované za rozhodujúci problém, na ktorý poukazovali sociálni pedagógovia. Profesijný štandard vymedzuje činnosti školských sociálnych pedagógov ako odborných zamestnancov, čo bolo pre sociálnych pedagógov dôležité, pretože ani vedenie školy a ani iní odborní a pedagogickí zamestnanci túto profesiu nepoznali, v dôsledku čoho boli kompetencie sociálnych pedagógov nejasné, ich činnosti rôznorodé a diferencované. Často boli využívaní ako pedagogickí asistenti, prípadne ako riešitelia aktuálnych porúch v správaní žiakov, dozor na chodbách, suplovanie hodín a pod.

Na príprave štandardu sme mali záujem participovať hlavne preto, že sme jeho prípravu plánovali v rámci projektu KEGA č. 030UMB-4/2014 pod názvom „Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiach v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov“. Z tohto dôvodu J. Hroncová ako zodpovedná riešiteľka projektu a tiež garantka študijného programu sociálna pedagogika, vyvinula iniciatívu smerom k vedeniu Odboru pedagogických a odborných zamestnancov siete škôl a školských zariadení, kontinuálneho vzdelávania na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu so žiadosťou o informáciu, či je profesijný štandard spracovaný a v prípade negatívnej odpovede sme ponúkli spoluprácu na jeho tvorbe. Riaditeľ odboru pozitívne hodnotil našu ponuku a sprostredkoval našu participáciu na príprave profesijného štandardu „sociálny pedagóg“ s koordinátorkou odbornej aktivity 1.1 Projektu PKR, pracovníčkou metodicko-pedagogického centra detašovaného pracoviska v Žiline. Profesijný štandard „sociálny pedagóg“ sa nachádzal v štádiu počiatočnej prípravy a preto naša participácia na jeho tvorbe bola možná a spolupráca nám bola ponúknutá zo strany riešiteľského pracoviska, čo sme hodnotili vysoko pozitívne a na tvorbe profesijného štandardu sme ďalej pokračovali do finálneho stavu.

Profesijný štandard „sociálny pedagóg“ bol vypracovaný Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave v rámci projektu „Profesijný a kariérový rast“ v operačnom programe „Vzdelávanie“ za našej spolupráce (J. Hroncová a I. Emmerová z Katedry pedagogiky PF UMB) a bol spolufinancovaný zo zdrojov Európskej únie. Profesijný štandard „sociálny pedagóg“ už existuje a od roku 2017 je zverejnený na stránke MŠVVaŠ v Pokyne ministra č. 39/2017 v prílohe č. 19 pod názvom „sociálny pedagóg“ ([„Pokyn ministra č. 39/2017“, 2019](#)). Základný problém sociálnych pedagógov v škole bol vyriešený, no na škodu veci nie je doteraz sociálnymi pedagógmi dostatočne využívaný, respektíve sociálni pedagógovia o ňom často nevedia.

2 Absencia metodických príručiek pre sociálnych pedagógov pre jednotlivé typy škôl

Druhým vážnym problémom, na ktorý poukazovali sociálni pedagógovia v roku 2012, bola absencia metodických materiálov. Aj tento problém bol čiastočne riešený zo strany Katedry pedagogiky PF UMB vo viacerých výskumných projektoch KEGA, výstupmi ktorých boli publikačné aktivity metodického

charakteru. Autorský kolektív vo výskumnom projekte KEGA č. 028UMB-4/2012 pod názvom „Preventívna sociálno-výchovná práca na základných a stredných školách z aspektu funkcie sociálneho pedagóga“ (zodp. riešiteľka J. Hroncová) spracoval viaceré publikácie určené sociálnym pedagógom v praxi, napríklad „Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť)“ ([Hroncová a kol., 2012](#)), „Sociálny pedagóg v škole“ ([Hroncová & Emmerová a kol., 2012](#)) a najmä metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie, spracovaná autorským kolektívom Hroncová, J. – Emmerová, I., Kropáčová, K. a kolektív autorov pod názvom „Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole“ ([2013](#)), ktorá je sprístupnená v elektronickej verzii na webovej stránke hlavnej riešiteľky projektu J. Hroncovej. Môžu ju tak využívať ako sociálni pedagógovia z praxe, tak aj študenti sociálnej pedagogiky. Na tento projekt nadväzoval aj výskumný projekt KEGA č. 030UMB-4/2014 pod názvom „Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiach v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov“, v rámci ktorého bol realizovaný celoslovenský empirický výskum zameraný na pôsobenie sociálnych pedagógov. Bol publikovaný v monografii „Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi“ ([2015](#)) spracovanej v autorskom kolektíve pod vedením J. Hroncovej v roku 2015. V tejto publikácii sú prezentované hlavné problémy a vtedajší stav pôsobenia sociálnych pedagógov v školách na Slovensku, najmä v rámci projektu PRINED. K ďalším metodickým príručkám a publikáciami, ktoré boli vypracované pre sociálnych pedagógov, boli publikácie „Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov“ ([Hroncová, Emmerová, & Hronec, 2014](#)) a „Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky“ ([Hroncová, Emmerová, & Cimprichová Gežová, 2015](#)). K prácam metodického charakteru patrila aj publikácia autorov I. Emmerová, M. Niklová a M. Dulovics, „Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov“ ([2015](#)) a tiež samostatné publikácie M. Niklovej „Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia a jeho uplatnenie vo výchovných, sociálnych a iných zariadeniach“ ([2013a](#)), „Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách“ ([2013b](#)), M. Dulovicsa „Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí“ ([2014](#)), L. Kamarášovej „Aktuálne problémy pri realizácii primárnej prevencie sociálno-patologických javov v školách“ ([2013](#)) a práce ďalších autorov.

3 Absencia možností ďalšieho kontinuálneho vzdelávania

Neexistencia ďalšieho vzdelávania predstavovala tretí problém, ktorý sme riešili v rámci vyššie uvedenej výskumnej úlohy KEGA č. 030UMB-4/2014 pod názvom „Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiach v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov“. Jedným z výstupov tejto úlohy bolo aj vypracovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre školských sociálnych pedagógov, ktorú hlavná riešiteľka predložila na akreditáciu na MŠVVaŠ SR pod názvom „Prípravné atestačné vzdelávanie pre prvú atestáciu pre odborných zamestnancov – sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach“, ktoré MŠVVaŠ SR schválilo dňa 9. 2. 2016 s platnosťou do roku 2021. Možno konštatovať, že aj napriek nášmu úsiliu o vypracovanie tohto vzdelávania je zo strany školských sociálnych pedagógov o toto vzdelávanie nedostatočný záujem. Vysvetľujeme si to tým, že väčšina z nich pôsobí na základných školách iba v rámci projektov, predtým PRINED a v súčasnosti Škola otvorená všetkým (ŠOV), a teda pôsobia dočasne a nevedia, či sa im absolvovanie tohto vzdelávania v práci oplatí. Jednou z príčin nedostatočného záujmu o toto vzdelávanie je aj skutočnosť, že vedenie škôl nechce uvoľňovať sociálnych pedagógov pracujúcich v rámci projektu počas pracovných dní na vzdelávacie aktivity, pretože musia plniť úlohy v oblasti starostlivosti o žiakov.

V súčasnom období pedagogická verejnosť očakáva schválenie nového Zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V pripravovanom zákone má byť sociálny pedagóg zaradený v § 24 do kategórie „Iní odborní zamestnanci“, teda nie samostatne pod názvom „sociálny pedagóg“ ako v aktuálnom Zákone č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch ([„Zákon č. 317/2009 Z. z.“, 2019](#)). Do tejto kategórie sú v navrhovanom zákone zaradení okrem sociálneho pedagóga aj školský logopéd a liečebný pedagóg, ktorí by mali byť, podľa

nášho názoru, logicky zaradení skôr do § 23, pretože oni boli pôvodne súčasťou odboru špeciálny pedagóg.

V navrhovanej verzii zákona je činnosť sociálneho pedagóga v § 24 pod názvom „Iní odborní zamestnanci“ definovaná takto:

„Sociálny pedagóg pri výkone pracovnej činnosti v škole a školskom zariadení

- a) vykonáva preventívne činnosti,
- b) poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- c) poskytuje poradenstvo zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- d) vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti.

Činnosť sociálneho pedagóga v navrhovanej verzii je značne oklieštená, už neobsahuje úlohy v oblasti sociálnej výchovy, podpory prosociálneho a etického správania a reedukácie správania, ktoré tradične patrili k základným kompetenciám sociálneho pedagóga a na ktoré kladie sociálna pedagogika veľký dôraz.

Z pozície garantky študijného programu sociálna pedagogika, ale aj predsedníčky Asociácie sociálnych pedagógov, v spolupráci s vedúcimi predstaviteľmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Banskej Bystrici a Lučenci, ktorí sú sociálni pedagógovia, sme tento návrh pripomienkovali na MŠVVaŠ u riaditeľa Odboru pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v Sekcii regionálneho školstva, ktorý je poverený prípravou nového zákona. Pripomienkovali sme tiež § 39 pod názvom „školský koordinátor vo výchove a vzdelávaní“, ktorý nahrádza doterajšiu pozíciu školského „koordinátora prevencie sociálnopatologických javov“. Podľa nášho názoru je navrhovaný názov tejto funkcie veľmi všeobecný, všeobsiahly a nie sú úplne jasné činnosti, ktoré majú byť v rámci tejto funkcie vykonávané. Podobné kritické stanovisko odznelo aj vo verejnoprávnych médiách zo strany Slovenskej komory učiteľov. Naše pripomienky však boli akceptované iba v minimálnej miere. Skutočnosť, že sociálny pedagóg už nemá byť ukotvený v samostatnom paragrafe 24 ako doposiaľ, považujeme za podcenenie jeho významu oproti iným odborným zamestnancom, ktorí sú uvádzaní samostatne. Môže to mať vplyv aj na ďalší vývoj umiestňovania sociálnych pedagógov do škôl, ktorý môže byť ešte horší než doteraz.

Reference

- Hroncová, J. a kol. (2012). *Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť)*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Hroncová, J., & Emmerová I. a kol. (2012). *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Kropáčová, K. a kol. (2013). *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Banská Bystrica: BELIANUM.
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Hronec, M. (2014). *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: BELIANUM.
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Cimprichová Gežová, K. (2015). *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky*. Banská Bystrica: BELIANUM.
- Emmerová, I., Niklová, M., & Dulovics, M. (2015). *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Niklová, M. (2013a). *Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia a jeho uplatnenie vo výchovných, sociálnych a iných zariadeniach*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

- Niklová, M. (2013b). *Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Dulovics, M. (2014). *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: BELIANUM.
- Kamarášová, L. (2013). Aktuálne problémy pri realizácii primárnej prevencie sociálno-patologických javov v školách. *Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*, 13(1-2), 68–59.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. (2019, Marec 14). *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. Dostupné z <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- Hroncová, J., & Emmerová, I. a kol. (2015). *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Zákon č. 317/2009 Z. z., Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2019, Marec 14). *Zákony pre ľudí.sk*. Dostupné z <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-317>
- Zákon č. 245/2008 Z. z., Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2019, Marec 14). *Zákony pre ľudí.sk*. Dostupné z <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

Jolana Hroncová
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Informace

Brněnské síťování je u konce

Anna Kupcová

Symbolickým uzavřením intenzivního dvouletého projektu Síťování pro rodiny ([„Situujeme“, 2019](#); [„Síťování pro rodiny“, 2019](#)) byla konference konající se 21. března 2019 v Brně. Konferenci pořádala, stejně jako celý projekt, nezisková organizace RATOLEST BRNO, z. s., ([„Ratolest“, 2019](#)) a sklídila úspěch mezi téměř 90 zúčastněnými sociálními pracovníky státní správy a neziskového sektoru. Mimo navázaných vztahů zůstává nejvýznamnějším výstupem projektu jeho webová prezentace ([„Situujeme“, 2019](#)).

Nekončící dialog, férové jednání, cesta, respekt, ale také někdy až sisyfovské úsilí – to vše je spolupráce, jak ji vidí aktéři brněnského systému péče o ohrožené děti a jejich rodiny, kteří se 21. března 2019 zúčastnili závěrečné konference projektu Síťování pro rodiny v Impact Hub Brno. Právě prohloubení spolupráce mezi těmito aktéry – sociálně aktivizačními službami pro rodiny s dětmi (SAS), oddělením sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež (NZDM) v Brně – bylo ústřední téma projektu realizovaného v letech 2017–2019 neziskovou organizací RATOLEST BRNO, z. s. Téma konference přitáhlo na 90 účastníků, kteří si vyslechli, jak projekt Síťování pro rodiny probíhal a s jakými výsledky je ukončován.

Projekt Síťování pro rodiny byl v mnoha ohledech přelomový – měl celobrněnský charakter a zahrnoval téměř všechny pracoviště SAS, všechny NZDM a tři čtvrtiny pracovišť OSPOD. Celkem se tak do projektových aktivit zapojilo přes 100 pracovníků, což je zhruba polovina pracovníků těchto institucí, a to umožnilo navázat nové kontakty a prohloubit spolupráci s těmi stávajícími. Vzniklo také zázemí pro pilotní odzkoušení nové metody multidisciplinární spolupráce, a to supervizi sítě. Nejhmotatelnějším výstupem projektu je nastavení ideálního metodického postupu spolupráce přenositelného na nové pracovníky v sociálních službách, který je publikován v rámci webové prezentace ([„Situujeme“, 2019](#)). Cílem vzniku webového portálu bylo, aby informace a nastavená dobrá praxe ve spolupráci neodcházela s lidmi, ale zůstala pro systém podpůrné sítě pro ohrožené děti a rodiny.

„Věřím, že společně strávený čas pracovníků OSPOD, SAS a NZDM povede k transparentnější, srozumitelnější spolupráci, která bude vzájemně respektující. Spolupráce je nekončící proces; pokud ji přestaneme pěstovat, můžeme začít znova, a pokud máme být různými články jednoho systému péče o ohrožené děti a jejich rodiny, pak je třeba jít spolu a nikoli proti sobě“, říká Sandra Mátllová, koordinátorka projektu Síťování pro rodiny.

Projekt Síťování pro rodiny, registrační číslo: CZ.03.2.63/0.0/0.0/16_065/0003814, byl finančně podpořen ze zdrojů Evropského sociálního fondu EU, z rozpočtu ČR v rámci Operačního programu zaměstnanost.

Odkazy

Síťování pro rodiny – CZ.03.2.63/0.0/0.0/16_065/0003814. (2019, Duben 1). *Ratolest Brno, z. s.* Dostupné z <https://www.ratolest.cz/projekty/sitovani-pro-rodiny>

Síťování pro rodiny. (2019, Duben 1). *situujeme.cz*. Dostupné z <https://situujeme.cz>

Ratolest Brno. (2019, Duben 1). *Ratolest Brno, z. s.* Dostupné z <https://www.ratolest.cz/home>

Kontakty

Bc. Anna Kupcová, vedoucí PR a fundraisingu, e-mail: anna.kupcova@ratolest.cz, tel.: 774 682 776.

Bc. Sandra Mátlová, DiS., koordinátorka projektu Síťování pro rodiny, e-mail: sandra.matlova@ratolest.cz, tel.: 608 563 977.

Mgr. Lucie Kudrnová Vosečková, garantka projektu *Síťování pro rodiny* a ředitelka RATOLEST BRNO, z. s., e-mail: lucie.voseckova@ratolest.cz, tel.: 777 984 042.

Anna Kupcová
Ratolest Brno, z. s.



Pokyny pro autory

Časopis publikuje vědecké studie (45 000 znaků včetně mezer), recenze knih (9 000 znaků včetně mezer), informace (9 000 znaků včetně mezer), odborné eseje (27 000 znaků včetně mezer), popřípadě další rubriky z aktuálního vědeckého života z oblasti sociální pedagogiky. Uveřejňuje pouze originální rukopisy, které nebyly publikovány a které autor nepostoupil k publikování jinde. Redakce přijímá rukopisy v českém, slovenském, anglickém jazyce a jiném jazyce (s anglickým překladem).

Rukopisy se odesílají jako příloha na e-mailovou adresu: editorsoced@fhs.utb.cz nebo na základě přihlášení přes webové rozhraní časopisu (odkaz na přihlášení naleznete v dolním levém rohu obrazovky). Pro práci s textem autor použije šablonu obsahující vzor publikované studie a informaci o tom, že autor/autorka prohlašují, že toto je originální studie a text v této podobě nebyl nikde publikován ani předložen k publikování. Společně s textem rukopisu autor zasílá tzv. title page. Tento dokument obsahuje afiliaci autorů (ve full-textu se autoři a afiliace neuvádí), ORCID ID a kontaktní údaje na potenciální recenzenty. Upozorňujeme, že vydavatel má výlučné právo rozhodnout, zda navrhované recenzenty využije či nevyžije.

Recenzní řízení rukopisů studií je oboustranně anonymní trvající jeden až dva měsíce dle obdržených posudků. Cílem anonymního recenzování je redukovat případnou předpojatost posuzovatelů. Posuzovatelé rukopisu jsou členové redakční rady a externí spolupracovníci časopisu. U recenzí knih a informací posoudí rukopis redaktor sekce.

Pro kontrolu textu je využíván antiplagiátorský program Crossref Similarity Check. Redakce časopisu má výhradní právo podat rozhodnutí o finálním publikování rukopisu, popřípadě pozastavit/vyloučit rukopisy v jakékoliv fázi recenzního řízení z obecně uznatelných důvodů. V žádné fázi posuzování rukopisů však autorům nevzniká právní nárok na uveřejnění jejich textů.

Sociální pedagogika | Social Education je časopis typu peer-reviewed s otevřeným přístupem (angl. open access journal), jehož obsah je volně dostupný v elektronické podobě v rámci internetu. Pojem "otevřený přístup" znamená volnou dostupnost studií na veřejném internetu umožňující libovolnému uživateli číst, stahovat, kopírovat, tisknout, prohledávat nebo vytvářet odkazy na plné texty těchto příspěvků. Více k pokynům pro autory lze nalézt na webových stránkách časopisu: <http://soced.cz/cs/pro-autory>.



Copyright

Vydavatel zajišťuje a nese náklady na vydávání časopisu. Autoři tak nemusí vynakládat finanční prostředky na zveřejnění svých příspěvků a čtenáři tak nehradí poplatky spojené s jejich dostupností. Před samotným uveřejněním studie v elektronické formě časopisu se mezi autorem a vydavatelem uzavírá licenční ujednání mezi autorem a vydavatelem o poskytnutí výhradní licence vyžadující písemnou formu. Vydání příspěvku, který byl uveřejněn v časopise, v jiném médiu, podléhá souhlasu vydavatele.

Časopis používá CC BY licenci a odkazuje se na následující: COPE – Commission for publication Ethics and refer to the Council of Science Editors White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications; APA citační normu; Open Access a poskytuje DOI a ScossMark (Cross-Ref).

Listopad 2019



Výzva pro autory časopis Sociální pedagogika | Social Education

Autoři jsou srdečně zváni k předložení příspěvků pro nadcházející vydání
ročník 7 / číslo 2 / Listopad 2019

Téma monotematického čísla: Inkluze jako výzva doby
Editor-in-chief: Lenka Gulová, Radim Šíp

Téma inkluze vyvolává emoce napříč společnostmi. Vyjadřují se k němu odborníci i laici, veřejnost, mnozí politici a dokonce tzv. bulvární média. Inkluze je prioritně spojována s konkrétními procesy ve školách a především ve školských institucích, ovšem význam inkluze lze vnímat v daleko širších souvislostech a v podstatě se týká všech bez rozdílu. Cílem tohoto monotematického čísla je otevřít téma inkluze na široké platformě, v českém prostředí i v zahraničí. Vyzýváme autory k zachycení procesů inkluze v prostředí institucí, občanské komunity, ve vztahu k různým cílovým skupinám a v dalších úrovních (od praxe k teorii nebo naopak). V odborných textech lze představit praktické zkušenosti z různých oblastí, zajímavé výsledky analýz výzkumných šetření, popřípadě představit téma inkluze v dalších souvislostech (př. bariéry inkluze, spirituální rozměr inkluze, otevřená společnost, inkluze ve vztahu k sociální pedagogice a k dalším vědám a teoriím, aj.).

Sociální pedagogika | Social Education je recenzovaný odborný časopis typu peer-reviewed umístěný na Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR a mezinárodních databázích.

Důležité termíny:

Příjem abstraktů příspěvků redakcí: 15. květen 2019

Přijetí celého znění příspěvků (full-texty): 30. červen 2019

Publikování příspěvků online: 15. listopad 2019

Sociální pedagogika | Social Education Journal

E: editorsoced@fhs.utb.cz | W: www.soced.cz

mobil: +420 734 792 969

tel.: +420 576 038 007

Sociální pedagogika

Social Education

časopis pro vědu a praxi

April 2020



Call for Papers — English Number

Sociální pedagogika | Social Education

Issue Topic: International Perspectives on Social Education
Editor-in-chief: Eva Janebová

Authors are cordially invited to submit papers for this upcoming edition
volume 8 / issue 1 / April 2020

All are invited to submit papers, comparative and case studies, as well as other types of scholarly texts (as per defined quality criteria of the journal Sociální pedagogika | Social Education) on the following topics:

- Engaging with a diversity of students and staff in schools at all levels (including HEI).
- International comparative studies on Social Education, social work and related topics.
- Studies of internationalization of Social Education curriculum, e.g. international study programs or development of internationalized courses, etc.
- Building international research/teaching/project collaborations in particular fields.
- Theoretical and empirical studies on a wide range of Social Education topics which include international perspectives.

Submission open for April 2020

Proposal & Abstract Submission: September 15, 2019

Full-text Submission: November 15, 2019

Paper Publication: April 15, 2020

Sociální pedagogika | Social Education
E: editorsoced@fhs.utb.cz | W: www.soced.cz
mobil: +420 734 792 969
tel.: +420 576 038 007

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi



11/2020

Výzva pro autory

Sociální pedagogika | Social Education

Téma: Všechny oblasti vztahující se k sociální pedagogice
Editor: Radana Kroutilová Nováková

Autoři jsou srdečně zváni k předložení příspěvků pro nadcházející vydání

ročník 8 / číslo 2 / Listopad 2020

Časopis je platformou pro rozvoj sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. Uveřejňuje teoretické a empirické studie o probíhajících a ukončených výzkumech, recenze knih a informace o vědeckých aktivitách z oblasti sociální pedagogiky.

- Všechny obdržené studie podléhají oboustranně anonymnímu recenznímu řízení.
- Zveřejnění studií vyžaduje obdržení textů v šabloně časopisu umístěné online.
- Bezplatné publikování, korektura, přístup k publikovaným číslům online.

Důležité termíny:

Příjem abstraktů příspěvků redakcí: 15. květen 2020

Přijetí celého znění příspěvků (full-texty): 15. červen 2020

Publikování příspěvků online: 15. listopad 2020

Sociální pedagogika | Social Education
E: editorsoced@fhs.utb.cz | W: www.soced.cz
mobil: +420 734 792 969
tel.: +420 576 038 007

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi



Editorial board:

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

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

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

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

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

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

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

International editorial board:

Stanislav Bendl, Charles University; **Christian Brandmo**, University of Oslo; **Adele E. Clarke**, University of California San Francisco; **Miroslav Dopita**, Palacký University Olomouc; **Lenka Gulová**, Masaryk University; **Lenka Haburajová Ilavská**, Tomas Bata University in Zlín; **Xuesong He**, East China University of Science and Technology; **Feifei Han**, University of Sydney; **Eva Janebová**, Masaryk University; **Jim Johnson**, Point Loma Nazarene University; **Vladimír Jůva**, Masaryk University; **Michal Kaplánek**, Jabok – Higher School of Social Pedagogy and Theology; **Blahoslav Kraus**, University of Hradec Králové; **Roman Leppert**, Kazimierz Wielki University; **Jiří Němec**, Masaryk University; **Peter Ondrejko**, Palacký University Olomouc; **Milan Pol**, Masaryk University; **Andrea Preissová Krejčí**, Palacký University Olomouc; **Miroslav Procházka**, University of South Bohemia in České Budějovice; **Jiří Prokop**, Charles University; **Ewa Syrek**, University of Silesia in Katowice; **Radim Šíp**, Masaryk University; **Danielle Tracey**, Western Sydney University; **Petr Vašát**, The Czech Academy of Sciences; **Soňa Vávrová**, University of Ostrava.

Contact

Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz/english

Sociální pedagogika | Social Education, 7(1), 2019. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

Duben 2019 / April 2019

www.soced.cz

ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika | Social Education

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

Publisher

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