Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 8, číslo 2, rok 2020 / volume 8, issue 2, year 2020 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

Social Education

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku

ročník 8, číslo 2, rok 2020

The journal for socio-educational theory and research

volume 8, issue 2, year 2020

Vydává / Publisher

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Štefánikova 5670
760 01 Zlín

Sociální pedagogika | Social Education
Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Redakce časopisu

Hlavní redaktor: **Jakub Hladík,** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
Zástupce hlavního redaktora: **Radim Šíp,** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
Výkonná redaktorka: **Jitka Vaculíková,** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
Redaktorka studií: **Radana Kroutilová Nováková,** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
Redaktorka studií: **Anna Petr Šafránková,** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
Redaktorka studií: **Karla Hrbáčková,** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
Redaktor studií: **Dušan Klapko,** Masarykova univerzita.
Redaktorka recenzí a informací: **Milena Öbrink Hobzová,** Univerzita Palackého v Olomouci.

Redakční rada časopisu

Stanislav Bendl, Univerzita Karlova; **Denisa Denglerová,** Masarykova univerzita; **Miroslav Dopita,** Univerzita Palackého v Olomouci; **Lenka Gulová,** Masarykova univerzita; **Lenka Haburajová Ilavská,** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně; **Feifei Han,** Griffith University; **Eva Janebová,** Masarykova univerzita; **Yevhenii Klopota,** Zaporizhzhia National University; **Jim Johnson,** Point Loma Nazarene University; **Soňa Kalenda,** Ostravská univerzita; **Michal Kaplánek,** Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická; **Dana Knotová,** Masarykova univerzita; **Blahoslav Kraus,** Univerzita Hradec Králové; **Jitka Lorenzová,** Univerzita Karlova; **Jiří Němec,** Masarykova univerzita; **Miriam Niklová,** Univerzita Mateja Bela; **Milan Pol,** Masarykova univerzita; **Miroslav Procházka,** Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích; **Jana Straková,** Univerzita Karlova; **Radim Šíp,** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně; **Renáta Tichá,** University of Minnesota; **Danielle Tracey,** Western Sydney University; **Petr Vašát,** Akademie věd ČR.

Kontakt

Časopis Sociální pedagogika | Social Education
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
E: editorsoced@fhs.utb.cz
T: +420 576 038 007
W: www.soced.cz

Sociální pedagogika | Social Education, ročník 8, číslo 2, 2020. 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.

ISSN 1805-8825

OBSAH

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2020 (*Redakce*) 8

Studie

Michal Černý
Nové pojetí multikulturality jako klíče k bytí "onlife" 10

Eliška Suchánková, Renáta Matušů
Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol 29

Radka Čopková, Annamária Jendrejáková
Dark Triad in the context of career choice 44

Tereza Janečková
Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů 59

Daniela Nováková, Jitka Lorenzová
Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age 71

Hana Kubíčková
Specifika příbuzenské pěstounské péče v kontextu transgenerační psychické zátěže v rodině 84

Petr Lazar, Petra Anna-Marie Blahová
Využití mentorství u mladých dospělých opouštějících ústavní a ochrannou výchovu při návratu do přirozeného sociálního prostředí 100

Ivana Šuhajdová, Alexandra Lengyelová
Diapazón kompetencií sociálneho pedagóga v práci s rodinou v rozvodovom procese 115

Sociální pedagog v základní škole

Základní škola a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22 (*Ludmila Altmanová*) 130

Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16 (*Jiří Daňek*) 132

Základní škola Brno, Sirotkova 36 (*Simona Hill*) 135

Cirkevná základná škola sv. Jána Bosca v Lučenci (*Zuzana Krnáčová*) 137

Rozhovor

Středisko volného času a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků DORIS Šumperk (*Petra Müllerová*) 139

Sociální pedagogika jako studijní obor

Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (*Petr Soják*) 142

Katedra pedagogika Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (*Jitka Lorenzová*)..... 148

Ústav pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (*Jakub Hladík*) 153

Recenze

Hroncová, J., Niklová, M., Hanesová, D., & Dulovics, M. (2020). *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax*. Banská Bystrica: Belianum. (*Jakub Hladík*)..... 156

Informace

Výzva pro autory 158

CONTENTS

Editorial

Introducing the November issue 2020 (*Editorial team*).....8

Articles

Michal Černý
A new concept of multiculturalism as a key to being “onlife” 10

Eliška Suchánková, Renáta Matušů
Spirituality of pedagogues of traditional and alternative schools 29

Radka Čopková, Annamária Jendrejáková
Dark Triad in the context of career choice 44

Tereza Janečková
Foreign pupils from Eastern Europe (Russia and Ukraine): School attendance and cooperation with the school from the parents' perspective 59

Daniela Nováková, Jitka Lorenzová
Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age 71

Hana Kubíčková
Specifics of kinship foster care in the context of transgenerational psychological strain in the family..... 84

Petr Lazar, Petra Anna-Marie Blahová
The use of mentoring in young adults leaving residential care when returning to the natural social environment..... 100

Ivana Šuhajdová, Alexandra Lengyelová
Diapason of competences of a social educator working with a family in the divorce process 115

Social pedagogue in primary school

Primary and nursery school Brno, nám. 28. října 22 (*Ludmila Altmanová*) 130

Primary school Přerov, Boženy Němcové 16 (*Jiří Daňek*)..... 132

Primary school Brno, Sirotkova 36 (*Simona Hill*)..... 135

Church primary school St. Jána Bosca in Lučenec (*Zuzana Krnáčová*) 137

Interview

Leisure center and facilities for further education of pedagogical staff DORIS Šumperk (*Petra Müllerová*) 139

Social pedagogy as a study programme

Department of Social Education at the Faculty of Education, Masaryk University in Brno (*Petr Soják*) 142

Department of Education at the Faculty of Arts, Charles University in Prague (*Jitka Lorenzová*) 148

Department of Pedagogical Sciences at the Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín (*Jakub Hladík*) 153

Review

Hroncová, J., Niklová, M., Hanesová, D., & Dulovics, M. (2020). *Social pedagogy in Slovakia and abroad – theoretical reflection and practice*. Banská Bystrica: Belianum. (*Jakub Hladík*) 156

Information

Call for papers 158

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2020

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

představujeme Vám listopadové číslo časopisu Sociální pedagogika. V době, kdy vznikal tento editorial byly opatřením Ministerstva zdravotnictví plošně uzavřeny české školy všech stupňů. Ačkoliv tuto situaci nemohl v čase autorské výzvy nikdo předvídat, je zajímavé, že velká část studií míří právě do prostředí české (a také slovenské), školy.

Rubriku odborných **studií** otevíráme v čase distanční výuky na českých školách symbolicky – příspěvkem Michala Černého s názvem **Nové pojetí multikulturality jako klíče k bytí "onlife"**, který pojednává o problematice kyberprostoru jako fenoménu měnícího základní způsoby uchopování lidské existence.

Jak jsme zmínili v úvodu, nejpočetnější skupina příspěvků listopadového čísla míří, do oblasti výzkumů v prostředí české a slovenské školy. Autorky Eliška Suchánková a Renáta Matušů se ve své studii **Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol** věnují spiritualitě pedagoga jako významné dimenzi osobnosti člověka, a to jak v prostředí tradičních, tak alternativních škol. Ve svých výsledcích zdůrazňují, že celková míra spirituality pozitivně koreluje s mírou empatie. Autorky Radka Čopková a Annamária Jendrejáková se ve studii pod názvem **Dark Triad in the context of career choice** zabývají temnou triádou, tedy machiavelizmem, narcizmem a psychopatií, u slovenských studentů středních škol. Ve svém výzkumu ověřovaly předpoklad, že studenti pomáhajících profesí budou skórovat signifikantně odlišně v porovnání se studenty oboru výroba a obchod. Tereza Janečková ve své studii **Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů** představuje výsledky svého výzkumu na téma rodičovské percepce základního vzdělávání žáků ruského a ukrajinského původu. Posledním příspěvkem, který uzavírá problematiku výzkumu ve vzdělávání, je příspěvek Daniely Novákové a Jitky Lorenzové s názvem **Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age**. Autorky prezentují výsledky anketního šetření, ve kterém zjišťovaly motivaci osob staršího věku k zájmovému vzdělávání v univerzitních kurzech.

Poslední soubor studií spojuje téma selhávání rodiny. Autoři ve svých příspěvcích reagují na situaci, kdy se nukleární rodina vzdává svých výlučných činností a přenechává je jiným – dalším příbuzným nebo institucím. Hana Kubíčková ve svém příspěvku **Specifika příbuzenské pěstounské péče v kontextu transgenerační psychické zátěže v rodině** poukazuje na podpůrné a limitující faktory příbuzenské pěstounské péče v kontextu psychických traumat, které se táhnou v pěstounských rodinách po generace. Petr Lazar a Petra Anna-Marie Blahová se ve své studii s názvem **Využití mentorství u mladých dospělých opouštějících ústavní a ochrannou výchovu při návratu do přirozeného sociálního prostředí** zabývají využitím mentorství u mladých dospělých, kteří opouštějí ústavní a ochrannou výchovu a vrací se do svého přirozeného sociálního prostředí. Odpovídají mimo jiné na otázku, zda je možné považovat mentorství za optimální druh sociální opory. Poslední z řady studií, která akcentuje krizi rodiny – konkrétně rozvodovost, je studie Ivany Šuhajdové a Alexandry Lengyelové pod názvem **Diapazón kompetencií sociálneho pedagóga v práci s rodinou v rozvodovom procese.** Autorky se zamýšlejí nad kompetencemi sociálního pedagoga při práci s rodinou v rozvodovém procesu na Slovensku, včetně popisu vybraných technik, které sociální pedagog může v práci s touto cílovou skupinou využívat.

V rubrice **Sociální pedagog v základní škole** navazujeme na dva texty (Michala Černého a Jakuba Hladíka) z minulého čísla, které se zabývaly pozicí sociálního pedagoga ve škole. Přinášíme zde čtyři rozhovory, které jsou zaměřené na činnosti sociálního pedagoga v základní škole. Našim cílem je co nejkonkrétněji čtenářům prezentovat náplň práce sociálních pedagogů, činnosti a úskalí jejich práce

v základních školách. Oslovili jsme ředitelku základní a mateřské školy Ludmilu Altmanovou, ve které sociální pedagog působí a dva české sociální pedagogy Jiřího Daňka a Simonu Hill, aby popsali své zkušenosti. Další rozhovor je se slovenskou sociální pedagožkou Zuzanou Krnáčovou tak, abychom prezentovali nejen domácí zkušenosti. Uvedené rozhovory s odborníky z praxe realizovala Lucie Blaštíková.

V aktuálním čísle, mimo výše uvedenou rubriku, čtenáři naleznou ještě jeden **rozhovor**, který uskutečnila Milena Öbrink Hobzová s ředitelkou střediska volného času a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Petrou Müllerovou. Rozhovor reflektuje nejen uplatnění sociálního pedagoga ve volnočasových organizacích, ale také současnou situaci týkající se nákazy COVID-19 a jejích dopadů do této oblasti.

Záměrem časopisu je představování sociální pedagogiky z řady možných úhlů pohledu, dosud však stranou naší pozornosti stála **sociální pedagogika jako studijní obor**. V rubrice, která nese stejný název, proto představujeme první tři pracoviště českých vysokých škol, která realizují studijní obor sociální pedagogika. Čtenář má možnost posoudit zaměření jednotlivých oborů, výzkumnou orientaci pracovišť či seznámit se s historií vzniku studijního oboru na daném pracovišti. V této rubrice bychom rádi dál pokračovali a postupně tak přinesli přehled pracovišť, která na českých vysokých školách sociální pedagogiku jako studijní obor rozvíjí a realizují jeho výuku. Cíleně jsou příspěvky publikovány také v anglickém jazyce. Umožňují tak lépe porozumět specifičnosti sociální pedagogiky napříč vzdělávacími institucemi nejen domácí, ale i zahraniční veřejnosti, se kterou již dlouhá léta hledáme společné průsečíky. Konkrétně je představena sociální pedagogika jako studijní obor na pracovišti Petra Sojáka (Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně), Jitky Lorenzové (Katedra pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze) a Jakuba Hladíka (Ústav pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně).

Číslo uzavírá **recenze** publikace *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax* autorského kolektivu ve složení Jolana Hroncová, Miriam Niklová, Dana Hanesová a Mário Dulovics z Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela. Publikaci představil Jakub Hladík z Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Na závěr si dovolujeme poděkovat všem členům redakční rady, autorům a především recenzentům za projevenou spolupráci na přípravě tohoto čísla. Dále patří naše poděkování členům redakce, jazykovým korektorům a všem dalším, kteří se na vzniku čísla a budování časopisu podíleli.

Redakce

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities

Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825
E: editorsoced@fhs.utb.cz
W: http://www.soced.cz

Nové pojetí multikulturality jako klíče k bytí “onlife”

Michal Černý

To cite this article: Černý, M. (2020). Nové pojetí multikulturality jako klíče k bytí “onlife”. *Sociální pedagogika/Social Education, 8*(2), 10–28. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.01

To link to this article: https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.01

Published online: 15 November 2020

Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)

Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich’s Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY). Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociální pedagogika | Social Education
ročník 8, číslo 2, s. 10–28, Listopad 2020
https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.01
ISSN 1805-8825

Nové pojetí multikulturality jako klíče k bytí "onlife"

Michal Černý

Abstrakt: Teoretická studie popisuje problematiku kyberprostoru jako ontologicky i epistemicky závažného fenoménu měnícího základní způsoby uchopování (lidské) existence a její realizace. Nástup technologií má za následek mimořádně intenzivní propojování všech komunikujících aktérů, kteří jsou spolu vzájemně provázáni, a tato vazba ovlivňuje komplexním způsobem jejich chování. Jako východisko pro vhodný popis bytí ve světě, v němž hraje důležitou roli právě kyberprostor, se jeví Floridiho koncept onlife bytí spojující oba světy. V námi navrženém řešení o něm budeme hovořit ve vztahu k tělesnosti a tělesným aspektům spojeným se strukturací poznání. Tento přechod od online a offline k onlife s sebou nese nutnost zásadním způsobem znovu uchopit fenomén multikulturality jevící se jako základní myšlenkový konstrukt pro pochopení světa, v němž zakoušíme onlife bytí. Multikulturality nikoli jako fenoménu čistě antropocentrického, ale jako širšího prostředku pro strukturaci poznání ve světě stále méně rozlišujícího mezi technikou a živými objekty. Přesto se zdá, že živé organismy mají něco, co technika nemá a mít nemůže – tělo jevící se jako zásadní pro formování zkušenosti. Studie naznačuje směr uchopení multikulturality překonávající subjekt-objektové paradigma a stavící na zkušenostním realismu.

Klíčová slova: onlife, kyberprostor, online, inforg, multikulturalita, Heidegger, Damasio, Johnson, umělá inteligence, zkušenostní realismus

Kontakt

Masarykova Univerzita
Pedagogická fakulta
Poříčí 7/9
639 00 Brno-střed
mcerny@phil.muni.cz

A new concept of multiculturalism as a key to being "onlife"

Abstract: The theoretical study describes the issue of cyberspace, as an ontologically and epistemically serious phenomenon that changes the primary ways of grasping (human) existence and its realization. The advent of technology has resulted in a high-speed interconnection of all communicating actors, who are interconnected with each other, and this connection influences behaviour in a complex way. Floridi's concept of onlife of being, which connects the two worlds, appears to be the starting point for a suitable description of being in a world in which cyberspace plays an important role. In our proposed solution, we will talk about it about the corporeality and biological aspects associated with the structuring of knowledge. This transition from online and offline, on the one hand, to onlife, on the other, entails the need to fundamentally recapture the phenomenon of multiculturalism,

✉ Korespondence:
mcerny@phil.muni.cz

Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

which appears to be an essential thought construct that can serve to understand the world in which we experience onlife being. Multiculturalism is understood not as a phenomenon of a purely anthropocentric construct, but as a broader means of structuring knowledge in a world that is less and less distinguishable between technology and living objects. However, living organisms seem to have something that technology does not have and cannot have - a body that appears to be crucial to shaping experience. The study suggests a direction in grasping multiculturalism that transcends the subject-object paradigm and builds on experiential realism.

Klíčová slova: onlife, cyberspace, online, inforg, multiculturalism, Heidegger, Damasio, Johnson, artificial intelligence, experiential realism

1 Úvod

Cílem předložené studie je analýza proměny konceptu multikulturality, se kterým musíme počítat v kontextu rozvoje moderních technologií. Zlatuška (1998, s. 1) v této souvislosti hovoří o změnách společnosti, kterou označuje jako informační: „Informační společnost je charakterizována podstatným využíváním digitálního zpracovávání, uchovávání a přenosu informací. Ze zpracování informací se stává významná ekonomická aktivita, která jednak prostupuje tradičními ekonomickými či společenskými aktivitami a jednak vytváří zcela nové příležitosti a činnosti, které podstatně ovlivňují charakter společnosti“. Technologie podle autora natolik zásadním způsobem mění charakter společnosti, její společenské aktivity, že vzniká komunita zcela nová. Nové příležitosti a možnosti nejsou jen případky ke staré fordovské či raně postfordofské společnosti, ale zásadní charakteristickou nového světa, o němž Bauman (2002) uvažuje jako o světě tekutě moderním, natolik rychle se měnícím a flexibilním, že staré hodnoty protestantské morálky, na kterých byla podle Webera postavená současná kapitalistická společnost, již neplatí.

Do tohoto procesu změny technologie vstupují dvojím způsobem. Od Martina Heideggera je známo chápání technologií jako jistého příručního jsoucna, toho, co je možné člověkem svobodně použít pro tu či onu činnost (Heidegger, 2008). Technologie nesporně přinášejí možnosti být takto využívány a chápány – píšeme text s automatickou opravou pravopisu, využíváme v automobilech parkovací asistenty a podstatná část zaměstnanců pracuje v továrnách, které mají automatizované výrobní procesy, takže můžeme hovořit o průmyslu 4.0 (Rojko, 2017). Toto chápání technologie jako něčeho vedle člověka, co jeho společenství vlastně příliš neovlivňuje, je jen jedním aspektem. Tím druhým a pro naši studii pravděpodobně důležitějším bude uvažování nad tím, že technika natolik vstoupila do společenských procesů, že je stále náročnější nakreslit linku mezi ní a člověkem. Téměř všechny pohyby ve společnosti se vlivem techniky transformují a proměňují.

Technika se stala podle Floridiho (2014) od člověka téměř neoddělitelnou – člověk se naučil se systémy s umělou inteligencí komunikovat, často řešit velice osobní problémy nebo ji využívá jako japonský Gatebox[1] jako svého partnera a společníka. V komunikaci na sociálních sítích často nedokážeme vůbec rozlišit, zda hovoříme s člověkem nebo s chatbotem.

Tyto změny nás nutně musí vést k otázce, do jaké míry jsou naše stávající modely multikulturality adekvátní a funkční, a to ve dvou rovinách: 1) Odpovídají skutečně charakteru globální propojené

[1] Viz například https://www.youtube.com/watch?v=bBOXQz7OHqQ

společnosti? 2) Je adekvátní jejich antropocentrický diskurs, nebo je společnost natolik zbavena bariér mezi člověkem a technikou, že je třeba ho upravit?

Naše myšlenková východiska jsou fenomenologicko-pragmatistická, čímž je určen jak výběr příkladů, tak také základní myšlenková struktura našich úvah. V první části článku se pokusíme stručně nastínit co z hlediska multikulturality přináší kyberprostor jako místo pravděpodobně nejnázornější manifestace spojení techniky a člověka. V druhém kroku se pokusíme představit perspektivu, o které Floridi (2011, 2015) hovoří jako o onlife – spojené epistemicko-ontologické pole světa reálného a virtuálního, online a offline prostředí. Ve třetí části pak nabídneme možnou odpověď na druhou naši výzkumnou otázku, tedy na to, jak se vypořádat s antropocentrickým diskursem v oblasti multikulturality.

2 Multikulturalismus a kyberprostor

V úvodní expozici problému se pokusíme vymezit pojem kyberprostoru jako určitého konstruktu pro další úvahy. Definovat nějakým stručným způsobem kyberprostor není snadné. Samotný pojem byl poprvé[2] použit Williamem Gibsonem roku 1984 v prozaické knize Neuromancer a později o něm hovoří jako o „metafoře, která nám dává uchopit toto místo, ve kterém se od druhé světové války vytvořilo a vytváří stále více věcí, které dnes vnímáme jako součást naší kultury... Je to pro všechny zúčastněné výhodné, protože v něm dochází k pouhému pohybu dat“ (Gibson, 1995). Jiné pojetí odkazuje ke kyberprostoru jako ke „globální a vyvíjející se doméně určené užíváním elektrických sítí a elektromagnetického spektra, jejíž smyslem je vytvářet, uchovávat, upravovat, vyměňovat, sdílet, získávat, využívat či mazat informace“ (Mayer, Martino, Mazurier, & Tzvetkova, 2014, s. 1).

Lawrence Lessig (2006, s. 18−19) zdůrazňuje, že kyberprostor je něco, čemu je třeba vhodně porozumět, co je odlišné od zlatých stránek. Je zde silný prvek ponoření se, zakoušení virtuality, která je pro uchopení fenoménu zcela stěžejní. Kyberprostor je něčím, co je do značné míry konstituované sociálními interakcemi. Pokud bychom přijali tezi, že realita je sociálně konstruovaná, byli bychom postaveni před dilema, zda má kyberprostor mělčí (Beninger, 1987; Stoll, 1995), nebo naopak radikálně novou a hlubší povahu (de Sola Pool, 1983), která vychází z komunikačních aktů a sociálních interakcí, na rozdíl od běžné přímé smyslové zkušenosti. Domníváme se, že tato otázka není adekvátně metodologicky uchopitelná, ale lze z ní vyvodit to, že kyberprostor mění způsob komunikace (Parks & Floyd, 1996).

Můžeme se také setkat s názorem, že kyberprostor je rozšířením prostoru fyzického, něčím, co ho extenduje v pozitivním i negativním slova smyslu (Juvonen & Gross, 2008). Sardar (1995, s. 779−781) upozorňuje, že kyberprostor není něčím, co by vzniklo ve vzduchoprázdnu. Je podle něj zhmotněným novým americkým snem, je ideou bytostně zapuštěnou v kultuře, která má schopnost vytlačit vše, co nebude dostatečně západní. Má politickou i sociální moc, je něčím, co umožňuje jedné kultuře šířit se bez ohledu na hranice dále a současně využívat nepříliš legislativně regulovaného prostředí.

Přístup, který nám je zřejmě nejbližší, počítá s následující definicí: „V současné době kyberprostor nespočívá v jednom homogenním prostoru; jedná se o nesčetné množství rychle se rozvíjejících kyberprostorů, z nichž každý poskytuje jinou formu digitální interakce a komunikace. Obecně lze tyto prostory rozdělit do těch, které existují v rámci technologií internetu, v rámci virtuální reality a konvenčních telekomunikací, jako je telefon a fax, protože dochází k rychlé konvergenci technologií, vznikají nové hybridní prostory“ (Dodge & Kitchin, 2003, s. 1). Pokud si odmyslíme jednotlivé, dnes již značně neaktuální případy, ukazuje toto pojetí na několik zajímavých aspektů s kyberprostorem spojených – je ovlivněn technologiemi umožňujícími v různých formách existenci odlišných interakčních struktur, není omezený jediným ohraničením hotového prostoru, ale vytváří dynamicky stále nové světy, které mají často hybridní charakter propojující různé technologie dohromady.

[2] Někdy se za autory pojmu považují Susanne Ussing a Carsten Hoff, kteří ho měli užívat již v 60. letech.

V definici je zajímavé (a tato linka je dále reflektována v knize), že vedle sebe staví internet a virtuální realitu jako dvě odlišné entity, zatímco již výše citovaný Murray (2017, s. 139) zdůrazňuje jejich propojení.

V následujícím textu se pokusíme vytvořit jistou expozici problému, kterým je uchopení kyberprostoru jako prostoru, a pokusíme se jej detailněji prozkoumat. Postupně dospějeme až k pojetí bytí jako onlife modality, kterou je možné považovat za zajímavý nástroj pro reflexi celého fenoménu.

Pro existencialisty i strukturalisty (alespoň ty rané) existují různé světy, mezi kterými můžeme přecházet, do jejichž zkušenostního rozložení vstupujeme. Existuje například svět tesaře a svět kameníka, které se odlišují způsobem tvorby, uchopování nástrojů i světa, slovníkem, celou strukturací společnosti. To je ostatně myšlenkový rámec, který převezme Thomas Kuhn (1997), když zavede pojem paradigmatu jako jistého stylu myšlení, práce a kladení otázek, strukturace poznání a nazírání světa vůbec, které je jasně ohraničené (Petříček, 1992).

Problémy takového pojetí jsou ale v dnešním světě na první pohled zřejmé. Jistě existuje několik (a nemálo) profesí, které takové rozlišení světů mají, ale současně je vidět také nespočet těch, které žádný vlastní ohraničený svět nemají, které ho konstituují na půdorysu jiných světů, které propojují. Říká se, že jedním ze současných rysů nové vědecké generace je, že je nesmírně obtížné si něco napsat na dveře či na vizitku. Nejen že nežijeme ve světě jasné identifikace s tímto světem, což dokládá například skutečnost, že ještě na počátku minulého století si lidé na náhrobky psali své profese a dnes to již asi nikoho nenapadne. I pokud budeme například sledovat pohřební rituál habsburské monarchie (krásně zachycený na slavném záznamu císařovny Zity), tak do hrobu nevstupuje císař či jiný hodnostář, ale člověk v samé hranici své existence (Sokol, 2000). Nejen že nemáme identifikaci s profesí v rovině téměř ontologické, ale žijeme v době, kdy mnoho profesí vzniká a zaniká (Frey & Osborne, 2017; Susskind & Susskind, 2015), kdy se na trvalost výše konstituovaného světa nemůžeme spolehnout.

Neexistuje, a zde bychom zřejmě mohli dát za pravdu postmoderně, jedno dominantní paradigma, které by mělo výlučnou pozici ve světě. Stejně tak jako neexistují trvalé a statické profesní světy. Svět, ve kterém žijeme, je světem dynamické struktury, která umožňuje jednak tvorbu nových světů a vyprazdňování či opouštění světů starých, ale také možnost mezi nimi procházet, rozmazávat mezi nimi hranice nebo je různě propojovat. Tím by se mohlo zdát, že je oslabována role jednotlivých světů, ale (jak upozorňuje Martin Heidegger) jakkoli se zajímavé vědní objevy realizují na „švech“ vědních disciplín, je stále důležité je rozvíjet (Heidegger, 2008). Řečeno metaforicky – šaty nejsou jen tak dobré, jak je sešijeme, ale zásadním způsobem záleží na látce, ze které jsou tvořeny.

Především bychom rádi zdůraznili, že kyberprostor není jediným prostorem, ale je složen z mnoha dílčích prostředí či světů, z nichž každý se řídí jinými pravidly a zákonitostmi. V tomto ohledu je situace odlišná například od „profesních světů“. Tím, že v každém prostředí je značně odlišně formována zkušenost, situace má odlišný charakter a platí také jiná pravidla. Například v oblasti analýzy dat a chování nehumanoidních inforgů (Dotzler, 2016; Floridi, 2013a, 2014) dochází k tomu, že o každém z prostředí bychom mohli hovořit jako o samostatném světě – svět Facebooku, svět Google či svět Twitteru (Brdička, 2017).

Tyto světy – platformy – mění distribuci moci a společenských procesů. Zatímco úvodní expozice Zlatušky (1998) informační společnosti hovořila o obecných změnách, v detailním kontextu můžeme vidět, že každá z platforem má zcela jinak nastavená pravidla šíření informací, navazování spojení, omezování šíření některých druhů informací[3]. Obecně platí, že cílem každé platformy je maximalizovat zisk a čas, který na ní uživatelé tráví. José van Dijcková (2016) hovoří o tom, že musíme otevřít veřejnou

[3] Které je kulturně někdy velice problematické nebo nejasné. Například Facebook blokuje fotografie matek, které kojí své děti, protože podle něj jde o obsah zachycující nahotu, což ve své síti nechce šířit a podporovat. Pro část matek jde ale o manifestaci vlastní identity a svobody. Tento příklad je přitom motivován alespoň manifestovaně jistým *pro bono publico*, což se v případě nedávné kauzy s prodejem uživatelských dat Cambridge Analytica, která ovlivnila několik klíčových voleb, nedá srovnávat.

debatu nad změnami a mocí, které tyto platformy získaly. Staly se dominantním místem šíření informací, prostorem majícím vliv na politická rozhodnutí i vnímání jednotlivých fenoménů napříč celou společností. Jestliže Václav Havel (2012) psal *Moc bezmocných* jako manifest člověka proti státu, pak možná vstupujeme do doby, kdy bude třeba hovořit o bezmocném státu vůči těmto platformám, které téměř dokonale ovládají to, co jsme byli zvyklí v tradiční sociologii a politologii označovat jako veřejný prostor. Technologie se skrze platformy staly součástí širších socioekonomických, ale i kulturních vztahů (Srnicek, 2017). V těchto kontextech také musíme celé téma chápat.

Zablokovat někomu účet, například proto, že je ostatními uživateli nahlášen jako ten, kdo šíří dezinformace nebo nenávistný obsah, znamená v podstatě totiž to, co omezení jeho práva na shromažďování. Jde o omezení pohybu v bytostně sociálním a politickém slova smyslu, jen vykonavatelem restrikce není justice či policie, ale korporace, na základě svých vlastních směrnic a pravidel (Berger, 2018, Šlerka, 2019). Platformy zásadním způsobem změnily to, co znamená moc státu. Mnoho jeho základních atributů je přeneseno do prostředí, kam jeho vliv nedosahuje a se kterým nemůže nic dělat. Tak jako mohou platformy sehrávat pozitivní roli v demokratizačních nebo občanských procesech a projevech, mohou mít také opačnou roli.

Tato změna distribuce moci je tak silná, že nemá žádnou historickou obdobu. Je možné ji srovnat snad jen (v našem okcidentálním kulturním okruhu) s úpadkem moci církve v polovině devatenáctého století, spojeným jak s posílením moci státu, tak se vznikem tzv. druhé šlechty či průmyslové aristokracie. Tyto změny ale držitele moci diverzifikovaly, zatímco dnes vidíme opačnou situaci. Existence decentralizovaných sociálních sítí, jako je Diaspora, nemůže na v současné době jen málo regulovaném trhu adekvátně konkurovat velkým korporacím (Sevignani, 2016).

Pokud se vrátíme ke Sardarově (1995, s. 779−781) úvaze o kyberprostoru jako o novém kolonialismu, můžeme říci, že zde již není státní moc tím aktérem, který provádí zásadní společenské posuny, ale proces kolonializace je analogický jen v nesené kultuře, v tom, že jeden anglosaský diskurs uvažování, kulturního vnímání, jazyka i uměleckého vkusu se stal zcela převažujícím[4].

Co tyto úvahy znamenají pro multikulturalitu, o které jsme doposud vlastně příliš nemluvili? František Trapl (2020, s. 45−46) ve své disertační práci uvádí tabulku (viz Tabulka 1) s vývojem multikulturalismu v Kanadě po jednotlivých dekádách převzatou z Fleras a Kunz (2001). Doplňuje přitom, že klíčovou metaforou pro desáté roky se stala harmonie/jazz (Kunz & Sykes, 2007, s. 21), tedy propojení osob, které je jasnější a pevnější než u obyčejné mozaiky, způsob, který současně umožňuje hrát si po svém, nikoliv prosté kopírování pevně stanoveného řádu.

Platformy jsou na jedné straně něčím, co může propojovat jednotlivé aktéry a dávat jim životní perspektivu spolupráce, ale současně jsou prvek konstituujícím tzv. filtrační bubliny. Bauman (2004) hovoří o dělení společnosti na my a oni. Sociální sítě byly (Brdička, 2017) tzv. kulturou konektivity vnímány jako prostředí, které bude propojovat všechny aktéry schopné informační interakce do jednoho složeného komplexního celku. Skutečnost je ale podstatně odlišná v tom, že všelidská (všetechnická) integrace byla nahrazena ještě výraznější polarizací a fragmentarizací společnosti. Bytí v jednom světě, v jedné platformě tedy ještě nutně nemusí znamenat vůbec bytí spolu, participaci na nějakém společném my.

K této fragmentarizaci částečně přispívá ještě jeden podstatný aspekt platforem, které se liší od ono běžného prostředí tak, jak ho v globalizovaném světě známe. Platformy jsou obecně skeptické k možnosti přenosu dat mezi sebou – uživatele se snaží zafixovat právě pouze ve svém světě, ze kterého není úniku. Tedy dokud daná platforma nezanikne.

[4] Pro ilustraci doporučujeme čtenáči navštívit stránky čínského vyhledávače Baidu a Googlu – v podstatě veškerý design, funkce i struktura služeb jsou identické. Čína, jako kulturní okruh s vlastními tradicemi, zcela rezignovala na vlastní pobyt v kyberprostoru s kulturní odlišností hlubší než je vlastní jazyk. V tomto ohledu můžeme říci, že byla plně kolonializována. Nikoli v politickém, ale v kulturním slova smyslu.

Tabulka 1
Čtyři rozdílné koncepty přístupu k multikulturalitě v Kanadě mezi 70. lety a současností

Parametry inklusivních přístupů	*Etnicitní* multikulturalismus (70. léta)	*Na rovnost zaměřený* multikulturalismus (80. leta)	*Občansky orientovaný* multikulturalismus (90. léta)	*Začleňující* multikulturalismus (21. století)
Zaměření	Cenění rozdílů	Řízená odlišnost	Konstruktivní zapojení	Inkluzivní občanství
Referenční bod	Kultura	Struktura	Budování společnosti	Kanadská identita
Cíl intervence	Etnický původ	Rasové vztahy	Občanství	Integrace
Rozsah	Individuální nastavení	Přizpůsobení se	Spoluúčast	Práva a povinnosti
Problém	Předsudky	Systematická diskriminace	Exkluse	Nerovný přístup, „střet“ kultur
Řešení	Kulturní citlivost	Rovnost zaměstnanců	Inklusivita	???
Klíčová metafora	„Mozaika”	„Rovné podmínky“	„Příslušnost”	???

Zdroj: Trapl (2020, s. 45), převzato z Fleras a Kunz (2001).

Právě zánik platforem představuje nesmírně zajímavé téma. Uživatel nemá sám o sobě velký vliv na to, zda nebo jak se bude platforma vyvíjet, ani na její funkce. Je ale nucen se v některých z nich pohybovat, investovat v nich čas, využívat je ke svému informačnímu a sociálnímu kapitálu. Úpadek služby je pak na jednu stranu značné zmaření jeho časových i sociálních investic, takže lze říci, že pro rozvoj kulturního kapitálu je dnes nutné nejen mít schopnost tyto platformy využívat, ale také mít dobrý odhad na to, které a kdy opouštět. Druhým aspektem, který je v této oblasti nezanedbatelný, je zánik celé infomační struktury (Floridi, 2013b). S koncem sociální sítě zmizí téměř všechny informace a vztahy mezi nimi, které se zde konstituovaly. Jestliže Floridi hovoří o zániku informace v jistém informačním cyklu (Floridi, 2010), tak zde můžeme sledovat rozpad rozsáhlých struktur, které tvoří pro mnoho lidí (či obecněji inforgů) podstatnou část jejich identity a paměti.

Platforma či služba je místem, kde k tvorbě jisté osobnostní kulturní fasety nesporně dochází. Avšak to, že se může silně měnit prostředí, ve kterém je konstituovaná, nebo dokonce toto prostředí zcela zmizí, může zásadním způsobem otřásat s identitou jednotlivých aktérů i celých společenství. Zatímco jedinec může mít typicky více profilů na více platformách, společenství jsou téměř výhradně fixována na jeden prostor, ve kterém využívají specifických forem interakce.

Každá platforma je současně prostředím, které má vliv na tvorbu specifické kultury – v oblasti komunikace, sociální a informační interakce, socializace, konstituce self či tvorby a uchovávání digitálních artefaktů, jako jsou příspěvky, vzpomínky, dialogy, fotografie. V současné době nemáme žádný nástroj pro uchovávání této formy kulturního dědictví a je zřejmé, že určitá reflexe této problematiky je nutná nejen kulturologicky, ale také sociologicky a psychologicky. Zatímco „běžné“ kultury světa přímé smyslové zkušenosti chránit a bránit umíme, například se sociálními médii nic takového dělat neumíme. Kritická reflexe hyperkonektivity jako otevřenosti nejen ke komplexnímu růstu a propojování, ale jako ztrátě a proměně je jedním z významných témat, se kterým budeme muset v blízké budoucnosti nějakým způsobem naložit.

Tato skutečnost má vícero pedagogických implikací, z nichž bychom rádi zmínili především dvě. Tou první je nutnost redefinovat kompetence pro spolupráci, která se už nemůže opírat čistě o očekávaný model interakce osob, ale musí vyžadovat kompetence směřující k tvorbě hybridních týmů a práce v něm. Tato skutečnost je v poslední době akcentovaná průmyslem 4.0 (Lee, Bagheri, & Kao, 2015; Stock & Seliger, 2016), tedy požadavkem trhu, což je něco, na co české školství tradičně klade velký důraz. Je třeba učit se, jakým způsobem je možné spolupracovat jednak se systémy

s umělou inteligencí, ale také v týmech, které jsou silně heterogenní. Snaha o inkluzi nemá jen humanistický ideál, ale představuje neocenitelnou možnost zkušenosti s učením a spoluprací, která bude na pracovním trhu v podstatě nedocenitelná.

Druhou implikací je nutnost rozšířit pojetí řešení problémů, které musíme vidět v kontextu hybridních systémů. Ty jsou jen ukázkou určitého typu spolupráce, ale také určitého druhu problémů, které vznikají v prostředí integrace různých světů. Hledání a promýšlení, stejně jako řešení hybridních problémů představuje jednu ze zajímavých výzev (Sedlák, 2019). Například v datové vědě se zdůrazňuje, že data se snažíme využívat ke společensky potřebným úkolům. Očekáváme tedy systematickou integraci a interakci těchto světů.

Jinými slovy hledáme způsob, jak žít ve světě, jehož základní charakteristikou je žití onlife. V prostředí, v němž nelze jednoduše odlišovat mezi online a offline, ale současně v takovém, kde schopnost rozumět jak jeho kybernetickým aspektům, tak těm ze světa přímé smyslové zkušenosti, nemůže dostačovat. Musíme být schopni mu porozumět v jeho celistvosti.

3 Onlife život a problém tělesnosti

V předchozích úvahách jsme se zaměřovali na analýzu kyberprostoru jako jistého multikulturně strukturovaného prostředí, který sice odlišnými způsoby definuje různé módy informačních interakcí, ale současně tvoří jedno sjednocené pole, které je součástí poznávacího prostředí. Nyní je třeba učinit druhý krok, totiž analýzu otázky, zda je kyberprostor zásadně ontologicky (a tedy i epistemicky) oddělený od světa přímé smyslové zkušenosti, nebo nikoliv.

Luciano Floridi přichází s myšlenkou, že hranice mezi online a offline je stále více rozmazaná (Floridi, 2015). Jeho přístup k hyperkonektivitě jako k fenoménu propojování všech entit, které jsou schopné zpracovávat informace (inforgové), je projevem této skutečnosti. Náš život, procesy práce, poznávání či učení, sociální, komunikační ani informační interakce nelze snadno vměstnat do jednoho či druhého světa, mají integrující komplexní charakter. I pokud Floridi hovoří o infosféře jako o prostředí, ve kterém dochází k výměně informací, zdůrazňuje, že nemůže být neseno metaforou „tady a tam“, ale že zahrnuje interakce z obou dimenzí skutečnosti (Floridi, 2010, 2013a, 2013b). Projevem tohoto propojování světů či prostředí je pro Floridiho pojem onlife.

„To samé platí i pro působení ve světě, ve kterém jsou předěly mezi online a offline odstraněny. Zkušenost onlife nerespektuje rozměrové hranice, což má za následek, že se například na Facebooku stále více zmenšuje prostor pro bytí sám se sebou (v dnešní době každý ví, kde jste nebo jak se chováte nebo zda jste online). V tomto případě může řešení spočívat ve vytvoření více míst k životu a prostorů pro sebevyjádření a sebeuchopení“ (Floridi, 2013a, s. 223). Jak současně poznamenává, pravděpodobně většinu času žijeme onlife (Floridi, 2011). To znamená, že právě onlife je základní perspektivou, kterou se musíme snažit náš problém sociálních změn jako jistého impulsu k uchopení multikulturality nahlížet. Nemůžeme se omezit na diskusi čistě o kyberprostoru a kolonialismu v něm, ale ani na fixaci se na konkrétní problémy lokálního charakteru, jako jsou vyloučené lokality nebo migranti na konkrétním místě. Onlife není cestou za rozhraním mezi virtuálním a reálným, nýbrž vstupem do nové skutečnosti kontinua spojujícího obě tváře skutečnosti.

Rádi bychom se zde zaměřili na jeden fenomén, který považujeme za velice důležitý a který sám Floridi ve svém konceptu nijak nerozpracovává (což je dáno i tím, že sám vychází více z fenomenologických a analytických pozic než z pragmatismu), totiž téma tělesnosti. Pokud bychom o online prostředí uvažovali jako o odděleném od světa přímé smyslové zkušenosti, tak vyvstává zásadní problém – jakým způsobem můžeme v takovém světě vůbec poznávat? Lakoff s Johnsonem (2002) se snaží systematicky zdůrazňovat, že psychologické i lingvistické výzkumy zdůrazňují spojení tělesnosti s procesem strukturace pojmů, kategorizace, tedy něčeho, co určuje a vlastně umožňuje poznávání. Johnson (2008) ve své knize The meaning of the body: Aesthetics of human understanding zdůrazňuje,

že mysl je vtělenou a celotělesnou záležitostí. Andělé podle něj nemohou existovat, protože nemají možnost poznávat svět, neboť nemají tělo.

Jedním z klíčových problémů ontologické nezávislosti kyberprostoru tedy je, jakým způsobem v něm můžeme poznávat, pokud se v něm neuplatňuje tělesnost, pokud se v něm pohybujeme jako andělé, nemajíce k dispozici hmotné tělo, které by mohlo tento svět zakoušet[5]. Pokud budeme uvažovat o onlife bytí, pak bude tělo přítomné i v online prostředí, i v něm se bude podílet na strukturaci zkušeností a poznání. Bude tedy stále silný rozdíl mezi andělem a člověk, protože člověk si ponechá svoji somatickou strukturu.

To, že poznáváme v celistvém poli zkušenosti, které mají multikulturní a komplexní charakter, je zcela zásadní. Člověk je obyvatelem jediného světa, který je sice velice složitě strukturován a konstruován, v řadě oblastí se od sebe vnitřně liší (jak v diferenci online-offline, tak i v jednotlivých částech prostoru), ale ontologické i epistemické pole zůstává společné. Jde tedy o jeden svět koncipovaný z různých prostředí, v rámci nichž dochází k odlišné strukturaci poznání. Tato multikulturalita představuje klíčovou potencialitu pro poznávání, ale také pro uskutečňování bytí.

Onlife není jen modalitou epistemickou, ale jestliže Heidegger[6] (1993) tvrdí, že básnicky bydlí člověk, že bytí člověka se liší od zvířecího tím, že nemá prosté jest, ale že své bytí uskutečňuje jako jistý vědomý projekt, který má plán, pak je třeba tuto ontologickou perspektivu vložit i do procesu uskutečňování bytí. Také kyberprostor je oním prostředím, v němž je plán bytí uskutečňován. Onlife lze tedy vnímat na jedné straně jako koncept, který do procesu poznávání v kyberprostoru vnáší tělesnost. Ale současně nabízí nutnost svůj projekt bytí uskutečňovat v širší a hlubší perspektivě. V perspektivě, která by byla pro Heideggera svojí proměnlivostí a dynamikou zřejmě obtížně uchopitelná.

Proces uskutečňování bytí totiž přirovnává ke stavbě domu podle pečlivého plánu. Leč tento dům je nyní stavěn v krajině, která se dynamicky mění, z materiálu, který se transformuje, a podle plánů, které se zjevují a mizí. Onlife bytí je obtížně plánovatelným a příliš rychle se měnícím fenoménem na to, aby bylo možné o něm uvažovat jako o plánu s dlouhodobou perspektivou, což vyžaduje Heidegger.

Spíše může posloužit Damasiův (2018) model dynamické homeostatické rovnováhy, ve kterém může být přítomen jistý životní rozvrh růstu, ale ten není spojený s plánem, ale s ustavičným nastolováním dynamické rovnováhy prostřednictvím asimilačních a akomodačních procesů. Každá změna prostředí, ve kterém se nachází, může vést ke změně jeho samotného, každá jeho změna je současně důvodem pro proměnu celého prostředí. Tato neustálá vzájemná fluktuace okolo jistých rovnovážných poloh by mohla být dobrým příkladem toho, jak v případě onlife bytí koncipovat vlastní životní rozvrh, totiž jako procházení různých stavů s jemně dynamicky vylaďovanou rovnováhou. Současně bychom rádi upozornili na skutečnost, že aby člověk mohl na tuto změnu reagovat, musí pro ni být citlivý a chápat ji, tedy mít onu široce uchopenou multikulturní kompetenci, tak jak jsme ji popsali výše.

V kontextu výše uvedeného stojíme ještě před jedním zajímavým problémem, totiž zda je možné onlife pobyt propůjčit také dalším inforgům. Kolem roku 2015, když Floridi publikoval své klíčové práce o infosféře, se zdálo, že člověk je dnes jediným, kdo může být v obou světech současně. Technika má jistou materiální povahu, ale tu nelze běžně spojovat s tím, jakým způsobem uvažujeme o lidské tělesnosti nebo o její bytnosti ve světě. Zajímavé je v tomto kontextu prohlášení Rohita Prasada, který vede vývoj hlasového asistenta Alexa, který uvedl, že nelze očekávat velké pokroky v oblasti umělé inteligence a jazyka, pokud stroje nebudou mít možnost reálné tělesné zkušenosti se světem

---

[5] Je málo známou skutečností, že tělesně ukotvenou fenomenologii rozvíjel již Patočka (1992, s. 84) ve své habilitační práci *Přirozený svět jako filosofický problém*.

[6] Není našim cílem na tomto místě zodpovídat otázku, do jaké míry Heidegger byl nebo nebyl přívržencem techniky, případně analyzovat to, čím byl tento vztah ovlivněn. To by bylo předmětem jinak orientované studie. Jeho asi nejslavnější přednáška na toto téma (Heidegger, 2004) je k technice prokazatelně kritická, stejně jako spis *o Humanismu* (Heidegger, 2000). Současně ale musíme říci, že v textech je patrný jeho otřes válkou a pohyby, které rozpoutala.

(Knight, 2019). Je tak možné, že hlasový asistenti budou chodit po domě, dotýkat se věcí a prohlížet si je ze všech stran, aby mohli lépe porozumět světu. V současné době je možné vidět první experimenty s učením neuronových sítí v případě fyzického pohybu (hra pálkou, pohyb po prostoru, lepení čalounění, …), ale nemá charakter onlife, není zde výrazný prvek propojenosti s okolím.

Tyto změny mohou být zcela zásadním paradigmatickým obratem v tom, jak vnímáme tělesnost. Tělesnost bude předmětem digitalizace ve smyslu tvorby digitálně utvářené zkušenosti s tělesným pobytem ve světě. Můžeme říci, že tělesná zkušenost se sebou samým je privátním prožitkem každého jedince, byť samozřejmě promítanou do reflexe skrze sociální zkušenost. V případě Alexy nebo jiných autonomních systémů bude docházet k tomu, že jejich tělesná zkušenost bude sdílena v cloudu a centrálně reflektována a zpracovávána. Pokud uvážíme skutečnost, že taková zařízení reálně existují od poměrně malého množství výrobců a budou mít s velkou pravděpodobností široké rozšíření (udává se, že 20 % amerických domácností bude mít v roce 2020 nějakého hlasového asistenta) (Butt, 2020), lze očekávat, že tuto digitalizovanou tělesnou zkušenost budou sdílet milióny zařízení v rámci jediné datové struktury, nad kterou budou probíhat jisté výpočty.

Situace, která je nám dobře známá z oblasti umělé inteligence, kdy nejsložitější současný systém umělé neuronové sítě má přibližně rozměry žabího mozku, ale pracuje s řádově tisícinásobnou rychlostí, můžeme brzy vidět i u tělesné zkušenosti. Na jedné straně budou stát podstatně menší možnosti detektorů a neuronů, vnitřních prožitků a hormonální regulace, na straně druhé obrovské sklady dat, která je možné inkorporovat do paměti, ke které je nepřetržitý přístup. To, v čem bude ale zásadní rozdíl, je právě možnost snadného sdílení těchto dat s jedním centrálním uzlem, který může provádět různé analýzy a reflexe chování a vnímání daných systémů. Ty se tak budou moci všechny dynamicky učit, měnit, sdílet svoji tělesnou zkušenost i zkušenosti ze všech situací, ve kterých se kdy ocitl libovolný jiný hlasový asistent vyrobený danou firmou.

Tento paradigmatický obrat v tělesnosti může být něčím, co zásadně změní fungování a možnosti práce nesmírně velkého množství systémů využívajících AI (umělou inteligenci) nebo otevře cestu ke zcela novým aplikacím. Současně se zde odkrývá zcela nová dimenze multikulturality. Jestliže Levinas (Atterton, Calarco, & Friedman, 2004) hovoří o tom, že dialog jako základní projev bytí s druhým, jako předpoklad multikulturního setkání je setkáním dvou tváří, obrací se mimo jiné k tělesnosti, k bytí majícímu svoji hmotnou povahu a strukturu. Pokud budou schopni inforgové pracovat s vlastní tělesností, stojíme před novou výzvou filozofie dialogu. Setkání dvou tváří, z nichž ale jedna bude tváří na jedné straně možná personalizovanou a jedinečnou, ale současně propojenou s ostatními způsobem tak hlubokým a masovým, že si to nelze v lidské zkušenosti vůbec představit.

Myšlenky, které obrátily pozornost k tělu jako ke klíčovému konceptu celého procesu myšlení a poznávání, můžeme vysledovat například u Rockwella (2005) či Damasia (2018), kteří odmítají provádět diferenci mezi myšlením a tělesností, ale naopak do fenoménu tělesnosti umísťují celý koncept myšlení, který není možné uvěznit pouze v mozku. Rupert (2009) pak systematicky tematizuje různé možnosti toho, jak s rozšířenou myslí pracovat, aniž by měl možnost reflektovat právě spojení mysli a tělesnosti u strojů. Tento obrat může být velice zajímavý, protože v sobě obsahuje něco zásadně jiného než klasická reflexe tělesnosti.

Čím se tak radikálně liší vlastní tělesná zkušenost s druhými propojená skrze sociální vazby, sdílený jazyk či kulturu, skrze společné nahlížení na tělesno a jeho význam? Přinejmenším ve dvou podstatných aspektech. Tím prvním je možnost naprostého sdílení – digitální entita může všechny své datové poznatky snadno sdílet s ostatními zařízeními. Pokud je ale tělesná zkušenost kulturně podmíněná [Damasio (2018) například připomíná skutečnost, že ze stresu je lidem v Německu špatně od žaludku a v Číně je bolí hlava], mohou mít takto sdílená data nesmírně zajímavé vlastnosti, protože budou moci všechny zkušenosti integrovat do jednoho „superkulturního“ rámce. To je něco, co v současné době není možné předvídat, ale může to vést jak k nutnosti fixovat více separátních kultur (či kulturních okruhů), tak možná k obnovení projektu Chomského a jeho univerzální gramatiky jako jistého strukturního kódu společného všem lidem (Karpf, 1991; Yang, 2004). Multikulturalita mezi strojema

člověkem, mezi různými kulturami a různými tělesnými a sociálními strukturami může být v budoucnosti jedno z klíčových výzkumných témat.

Současně je zde onen rozdíl v možnosti nejen tyto zkušenosti sdílet, ale také nad nimi tvořit jisté nové výpočty či modely. To je něco, co žádné lidské společenství neumí. Technologie tak v této oblasti možná získávají silnou výhodu, která možná člověku umožní na vlastní tělesnost nahlížet odlišným způsobem. Současně musíme mít na paměti Floridiho koncepci rozmazávání hranic mezi technikou a lidmi (Floridi, 2015). Sdílená tělesnost může být – jak ukazuje například projekt Neuralink (Statt, 2017; Winkler, 2017) Elona Maska – širší a můžeme v budoucnu hovořit o tom, že budeme sdílet tělesnost jak mezi lidmi vzájemně, tak také mezi technikou. To by vyžadovalo zásadně hlubší multikulturní reflexi, než na kterou jsme v současné době zřejmě připraveni, jak sociálně, tak i v rovině teoretických modelů.

Existují tu ještě další aspekty spojené s tímto fenoménem. První spočívá v samotné digitalizaci a kvantifikaci jistých tělesných zkušeností a struktur. Floridi (2013a) se ve své Filozofii informace ptá, zda mohou existovat informace, které nemají možnost být digitalizované. Pokud bychom právě na oblast tělesné zkušenosti odpověděli kladně, je dost dobře možné, že stroje budou mít jistou principiálně omezenou zkušenost se svojí tělesností. Rozsah této skutečnosti bude tak jiný a tak menší, že nebude mít smysl o jejich opravdové tělesné zkušenosti vůbec uvažovat.

Pokud se ale podíváme do prací o metaforách od Lakoffa s Johnsonem (2002), můžeme identifikovat něco jiného – úpatí hory se jmenuje úpatí, podle toho, že je „u paty“, velká část metafor má jen prostorový charakter, takže někdo osobnostně vyroste, jiný ho srazí na zem, další povstane… to vše je spojené jen s představou, že dobré věci jsou směrem vzhůru a špatné směrem dolů. A například právě takový druh zkušenosti by stroje bez větších problémů získat mohly. V této perspektivě je možné zkušenost vnímat jako do jisté míry aditivní a komplexní fenomén, který může být stroji poměrně snadno akcelerován.

Možná se tak již v brzké době dočkáme toho, že koncept onlife, původně zaměřen jen na člověka, stejně jako Heideggerův (2008) Pobyt, který jako jediný zatím může aktivně prostupovat online i offline sféru, bude rozšířen a rekonstruován tak, že bude zahrnovat všechny inforgy mající možnost informační interakce tělesné i v kyberprostoru.

4 Nové pojetí kulturality

Na tomto místě bychom rádi shrnuli výsledky našich předchozích úvah. Analyzovali jsme kyberprostor jako prostředí nově zakoušené multikulturality, s řadou nových sociálněpedagogických výzev, jako je analýza kolonialismu v online prostředí a otázka platforem a jejich vztahu k veřejné moci. Došli jsme ke zjištění, že lze sice souhlasit se Zlatuškovou (1998) tezí o nových možnostech a měnící se společnosti, ale že současně tyto pohyby nemusí vést a ve skutečnosti také nevedou k novým spojením mezi všemi lidmi a budování ideálu humanity, ale spíše sledují jistou fragmentaci využívající momentu sebeverifikace, který umožňuje pěstování sociálních a informačních uzavřených bublin (Bozdag & van den Hoven, 2015; Flaxman, Goel, & Rao, 2016). Tuto skutečnost považujeme za nesmírně závažnou a významně omezující možnosti techno optimistických konceptů.

Našim druhým zjištěním bylo, že pravděpodobně většinu času nežijeme ani online, ani offline, ale v novém kontinuu skutečnosti – v onlife. Onlife, které determinuje a znovu konstituuje naše epistemické možnosti a otevírá prostor pro stírání hranic mezi technikou a živými organismy. Moderní technologie akcelerují spolupráci mezi člověkem a stroji s umělou inteligencí do té míry, že i v rovině tvorby můžeme obtížně hovořit o tom, co je lidský a co technický výtvor[7].

[7] Zde jen telegraficky můžeme uvést malířský projekt The Next Rembrandt (Mezei, 2020), básně tvořené neuronovou sítí Jířího Materny (2016) nebo otázky hudební kompozice, které umožnily dokončit Dvořákovu hudební skicu (Jílková, 2019).

Téma, které ale zůstává otevřené a které je v této perspektivě zcela zásadní, je téma tělesnosti. Tělesnosti jako klíče ke strukturaci poznání, prožívání, formování jazyka i myšlení. Člověk nepoznává jako beztělesný stroj či anděl, ale vstupuje do prostředí vždy s vlastní tělesnou zkušeností (Johnson, 2008). Je to právě tělo, které nás neustále vytahuje z kyberprostoru do světa smyslové zkušenosti, které tvoří most mezi oběma póly tohoto nového kontinua.

Pokud vezmeme skutečně vážně výzkumy Johnsona, Lakoffa či Roschové (Johnson, 2008; Lakoff & Johnson, 2002; Lakoff, 2006), můžeme říci, že myšlenkové struktury se konstruují v závislosti na prostředí a naší tělesné zkušeností s ním. Avšak tato prostředí se neustále mění, člověk vstupuje do jeho stále nových oblastí a musí se s nimi učit vyrovnávat. Toto nalézání rovnováhy, které Damasio (2018) bude vnímat jako homeostatickou rovnováhu související s pobytem v prostředí nikoliv pasivně, ale aktivním zapojováním se má za následek zásadně jinou strukturu poznání. V současné době zřejmě neumíme odpovědět na to, jakou, nebo zda se v dlouhodobém pohledu nějak ustálí či vyhladí, ale je zřejmé, že nutnost osvojit si novou kulturu, nové formy sociálních a informačních interakcí a stále znovu budovat svou digitální identitu je zásadní pro poznávání i multikulturalitu.

To, že se pohybujeme v různých prostředích, které se dynamicky mění a prolínají, má vliv na to, jakou zakoušíme realitu (a to nikoli jen ve smyslu pasivní percepce, ale i aktivního podílení se na ní) – tak jak to zdůrazňuje sociální konstruktivismus, ale také na to, jaké utváříme pojmy a myšlenkové struktury – jak píše Lakoff (2006). Co více, dochází ke změnám toho, s jakou tělesností v různých prostředích pracujeme – můžeme mít desítky tváří, vzhledů, profilových obrázků, ale i na ně navázaných sociálních vazeb, které mění to, kým v určitém prostředí jsme, jakým způsobem a co v něm poznáváme, jak sami sebe i prostředí, v němž se nacházíme, strukturujeme.

V takto načrtnutém schématu si musíme znovu položit otázku, co je to multikulturalismus a jaká je jeho role ve vztahu k onlife. Doposud jsme ale nevyjasnili pojem kultura, který je pro vlastní uchopení multikulturalismu zcela zásadní. Pokud totiž dokážeme definovat kulturu neantropocentricky, získáme skrze transitivnost pojmů takovou definici i multikulturality a naopak. Kluckhohn a Kroeber uvádějí známou syntetizující definici, že: „Kultura se skládá ze vzorů chování a vzoru pro chování, explicitních či implicitních, získaných a předávaných symbolů a představující rozlišující výsledky činnosti lidských skupin včetně jejich ztělesnění v artefaktech; podstatné jádro kultury tkví v tradičních (tj. historicky vzniklých a vydělených) idejích a zvláště v hodnotách, jež se k nim připínají; kulturní systémy mohou být považovány na jedné straně za produkt činnosti, na druhé straně za podmiňující elementy další činnosti“ (Kaláb, 2018; Kluckhohn & Kroeber, 1952).

Pokud tuto definici kultury přijmeme, můžeme se ptát – co se stane, když „lidských skupin“ zaměníme za „skupin inforgů“. Zdůrazněme, že inforg je informační agent, libovolná entita schopná zpracovávat informace, zapojovat se do informačních výměn s okolím, podle Steinerové (2020) jde o informační organismus. Z hlediska konstrukce celé definice se toho změní jen málo. Pokud se podíváme na způsoby, jakými jsou trénované neuronové sítě, jako dnes nejrozšířenější formy reprezentace umělé inteligence, pak je to právě práce se vzory chování a vzory pro chování. Obecně vzato se učí z velkého množství dat, ve kterých lze identifkovat nějak společné vzory (Rashid, 2016; Skansi, 2018). Tyto datové struktury jsou pro neuronové sítě jistým kulturním rezervoárem, ze kterého se učí a podle kterého se rozhodují. Své poznatky si samozřejmě mohou předávat.

Říkali jsme, že hranice mezi artefakty a společenstvími jsou stále méně ostré, že systémy s umělou inteligencí nejsou příručními jsoucny bez hodnotových možností, s jasnou determinací ve svém chování a rozhodování. To, co před námi stojí jako zajímavý problém zasluhující si jistou pozornost, je problematika hodnot. Může mít inforg nějaké hodnoty?

Tato otázka může implikovat dva možné směry odpovědí. Ten první bude spojený s jistým sociálním čtením hodnot – hodnoty nemají charakter individuální, ale sociální, abychom u nich mohli vůbec posuzovat hodnoty, musí mít nějaký společenský rozměr. Spravedlnost, štědrost, empatie a další hodnoty nejsou nikdy hodnotami entitními, ale vztahovými. A jistě má smysl se ptát, zda societa inforgů nějaké hodnoty má, nebo nemá, respektive mít může, nebo nemůže. V takovém případě je odpověď

zřejmá – ano. Přinejmenším proto, že z původní definice plyne, že lidé hodnoty mají, tedy jejich spojení s dalšími entitami by nemělo tento pohled nějak umenšit.

Druhou možností, jak analyzovat tuto otázku, je sledování autonomie chování, kterému je možné propůjčit jistý hodnotový rámec. Bridle (2018) se domnívá, že technologické struktury jsou již natolik složité, že za jejich hodnotami nemůžeme vidět jednotlivé lidi. Bridle (2018) to ilustruje na příkladu s YouTube, jehož jedinou hodnotou je ziskovost, podle čehož sám upravuje své algoritmy na doporučování obsahu. Současně ale nemůžeme za touto regulací chování vidět ani programátory, ani managery, ani jednotlivé zaměstnance. Algoritmus je natolik složitý a autonomní, že po jisté počáteční iniciaci svůj vlastní hodnotový rámec drží a rozvíjí. Promítá ho do své nejviditelnější části, tedy do uživatelského rozhraní a jeho chování. Připomeňme, že například Evropská unie formuje požadavky na hodnoty, které s umělou inteligencí a jejím vývojem mají být spojené (Černý, 2019).

Z této krátké analýzy poměrně jasně vyplývá, že definici kultury můžeme zachovat jako antropocentrickou jen na základě axiomatických předpokladů, že kulturu může provozovat jen člověk. Námi provedený exkurz ukazuje, že definice bude stejně dobře (respektive podstatně lépe) odpovídat skutečnosti i tehdy, když ji rozšíříme. A to především s ohledem na závěrečnou část – tedy s poukazem na stimulaci další kulturní činnosti.

5 Multikulturalita

V předchozí kapitole jsme popsali skutečnost, že můžeme o systémech technického druhu, které využívají umělou inteligenci, uvažovat jako o entitách, které mají s člověkem společné přinejmenším to, že obě skupiny aktérů můžeme zahrnout pod pojem inforga a přisoudit jim schopnost tvořit kulturu nebo ji využívat. Tato skutečnost nás staví před zřejmý problém, který je nastíněn již v názvu naší studie, totiž – co toto uchopení kultury znamená pro multikulturalitu?

Prima facie můžeme tvrdit, že zde existuje jistá struktura, která splňuje definici kulturnosti, což ale nemusí znamenat, že bychom nutně měli uvažovat o její integraci s dalšími kulturami, neboť může vykazovat natolik radikální odlišnost, že se vlastně v ničem s naším lidským pojetím nesetká. Na to ale namítá Floridi, že prostor, ve kterém žijeme, je všem inforgům vlastně společný a že tento společný interakční prostor bychom měli být schopni nově vytyčit.

Proto tvrdí, že: „ICT modifikují samotnou podstatu skutečnosti, a tím i to, co máme na mysli realitou, tím, že ji přeměňují v infosféru. Infosféra je neologismus vytvořený v sedmdesátých letech. Je založen na „biosféře“, což je termín odkazující na tento omezený prostor naší planety, který podporuje život. Je to také koncept, který se rychle vyvíjí. Infosféra minimálně označuje celé informační prostředí tvořené všemi informacemi; entity, jejich vlastnosti, interakce, procesy a vzájemné vztahy mezi nimi. Je to prostředí srovnatelné s kyberprostorem, které se liší od kyberprostoru, což je pouze jedna z jeho podoblastí, protože infosféra zahrnuje i offline a analogové informační prostory. Maximálně je infosféra koncept, který lze také použít jako synonymum s realitou, jakmile ji budeme informačně interpretovat“ (Floridi, 2014 s. 40−41). Jinými slovy – je možné zavést prostředí infosféry, v němž dochází k jisté informační výměně (interakci) mezi jednotlivými účastníky. Toto prostředí je tím, ve kterém je vůbec konstituována vlastní kultura – vzorce chování a vzorce pro chování, tak jak o nich píší Kroeber a Kluckhohn (1952), neexistují nikde jinde. Můžeme tedy říci, že nežijeme na nějakém rozhraní mezi kyberprostorem a fyzickým prostorem, ale v jeho sjednoceném kontinuu, v tom, co označujeme jako infosféru.

Italský filozof jde ještě dále, když tvrdí, že mezi jednotlivými inforgy a procesy v infosféře se postupně rozmazávají ontologické hranice: „To byla jedna z Turingových nejvýznamnějších intuicí: v re-ontologizované infosféře naplněné ontologicky stejnými entitami a agenty, kde není žádný ontologický

rozdíl mezi zpracovávajícími a zpracovanými[8], se všechny interakce stanou stejně digitálními. Všechny jsou interpretovatelné jako aktivity „číst/zapisovat“ (tj. přistupovat/měnit) s „prováděním“ jako zbývajícím typem procesu. Digitální se bez námahy a potíží zabývá digitálním. To potenciálně eliminuje jedno z dlouhodobě úzkých míst v infosféře. V důsledku tohoto procesu dochází k postupnému mazání ontologického tření [mezi digitálním a fyzickým]“ (Floridi, 2013b, s. 7).

Jinými slovy – máme před sebou sjednocené informační pole, které má kulturní charakter a ve kterém se pohybují inforgové. Toto dynamické, rychle se měnící prostředí je místem neustálé interakce jednotlivých inforgů, každý kulturní kontakt lze chápat jako informační interakci. Co toto pojetí ale znamená pro multikulturalitu? Není vhodnější cestou provést nějakou zdvořilou separaci těchto kultur?

Jedna z nejvýznamnějších osobností v oblasti multikulturního přístupu ke vzdělávání Josef Mestenhauser píše: „Jednou z rolí mezinárodního vzdělávání je zajistit přístup k co největší znalostní základně a zaměřit se na využití těchto znalostí v praktických situacích. Pokud je kognitivní mapa naší fakulty a studentů etnocentrická, pak si lidé myslí, že znalosti, které neznají, ve skutečnosti neexistují. Existují dostatečné důkazy o tom, že naši studenti, pregraduální i postgraduální, nejsou dostatečně vzděláváni, aby získali znalosti prostřednictvím výzkumu, a že jsou vystaveni pouze minimální expozici mezinárodních podnětů“ (Mestenhauser, 2015, s. 4).

To, co Mestenhauser vidí v mezinárodním kurikulu, můžeme do jisté míry vidět v onlife perspektivě. Také jde o koncept, který sází na schopnost tvorby složitých otevřených společenství, které spolu sdílejí a vyměňují si znalosti. Sdílení znalostí, které není fixované na určitou komunitu, ale má určitý globální charakter, můžeme u Mestenhausera vidět často. Zdůrazňuje, že existuje kognitivní slepota, která je spojená s existencí homogenizované, na jedné kultuře postavené společnosti. Tato slepota nám neumožňuje adekvátně poznávat, ale ani se vhodně chovat. Jak můžeme učit o demokracii a toleranci, když nedáme studentům možnost zakusit rozdílnost? (Mestenhauser, 1988, s. 145). Odpověď je nasnadě – nic takového možné není.

Jedinou eticky přijatelnou cestou edukace je akcentování silné otevřenosti, a to nikoliv jen v rovině formální (známá diskuse o rovných příležitostech), ale především v opravdovém propojení se, ve změně způsobu přemýšlení, řešení, ale i formulace problémů (Mestenhauser, 1988, s. 145). Zkušenost s jinou kulturou je nezbytným předpokladem pro schopnost komplexní práce s informacemi, což se jeví jako nezbytné, pokud uvážíme, že svět, ve kterém žijeme, komplexní skutečně je (Mestenhauser, 1988, s. 145, 148). Současně zdůrazňuje, že schopnost učit se v kontextu více kultur vyžaduje složitější konceptuální rámec, který umožní dosáhnout vyššího stupně poznání než vzdělání individuální a spojené s jednou kulturou (Mestenhauser, 1988, s. 151).

Mestenhauser sleduje rovinu multikulturality jako základního epistemického a edukačního východiska – z hlediska zkušenosti jedné kultury lze jen obtížně odpovídat na složité výzvy současného světa, neboť takový pohled je příliš izolovaný. Velké objevy dneška nejsou solitérní záležitostí, ale výsledkem hluboké interakce heterogenních týmů. Multikulturalita může znamenat dvojí – jednak schopnost vstoupit do nového kulturního prostředí a stát se jeho součástí (jde vlastně o linku etnologických výzkumů přelomu 19. a 20 století) a současně ale také schopnost působit v kulturně diferencovaném prostředí.

Mestenhauser samozřejmě neuvažoval o tom, že by součástí kulturních aktérů mohli být inforgové. To, co považuje za největší problém vzdělanosti, je entrocentricita – ta jednak vede k nedemokratičnosti, ale také současně tvoří příliš fragmentovanou omezenou kognitivní mapu. Jinými slovy, pokud přistoupíme na jeho požadavek multikulturality ne pro humanitní ideály demokracie, ale pro jeho praktickou využitelnost, je chápání multikulturality s inforgy zcela

[8] V angličtině pracuje s jazykovou hrou podstatně zajímavější, než kterou umožňuje čeština, když uvádí „there is no ontological difference between processors and processed“ (Floridi, 2013b, s. 7).

pochopitelné. Jsou to právě odlišné druhy inforgů, kteří přinášejí zásadní rozmanitost, různost pohledů, možností analýz či postupů, které by ještě před několika málo lety nebyly vůbec myslitelné.

Jak upozorňuje například Denglerová (2015, 2016), není vhodnou cestou snažit se prostřednictvím jediného parametru mezi sebou srovnávat studenty, kteří pocházejí z různých kulturních prostředí, protože jejich způsob kategorizace pojmů může být odlišný. Tatáž situace je ale mezi inforgy obecně – možná nemá smysl komparovat možnosti lidské a technické, ale spíše přemýšlet o tom, jak bohatství různých způsobů klasifikace a kategorizace pojmů využít (Lakoff, 2006).

Moderní technologie přinášejí v této oblasti nové zkušenosti a perspektivy. Jsme nuceni neustále vstupovat do nových prostředí, která se mění, ale přitom mají své kulturní zákonitosti. To, co jsem označili jako první význam multikulturality, můžeme vidět ve schopnosti využívat moderní technologie. Absence této schopnosti má pak vliv na sociální a kulturní kapitál daného jedince, ocitá se v zásadní nevýhodě. Tím nechceme říci, že technika musí mít nutně vždy pozitivní význam, ale tak jako nelze konkurovat automobilu tím, že budeme namítat, že autentičtější a zdravější je běh než sezení v autě, tak není možné opomíjet techniku, která vstoupila do našeho světa.

Heidegger k tomu poznamenává: „Toto kvapné odstraňování veškerých vzdáleností však nevytváří blízkost, neboť nepatrná míra vzdálenosti není ještě blízkostí". Co nám film a rozhlas svým obrazem přiblížily na dosah ruky, může nám přesto zůstat vzdálené. Co leží v nedohlednu, může nám být blízké. Malá vzdálenost není ještě blízkost. Velká vzdálenost není ještě dálka. Co je to blízkost, jestliže přesto, že i nejdelší vzdálenosti byly zkráceny na minimum, neustále uniká?" (Heidegger, 1993, s. 7). Lze říci, že technika odstranila všechny vzdálenosti, ale nepřinesla žádnou blízkost. Technika a multikulturalita nejsou totéž – multikulturalita, tak jak ji chápeme my, ale dovolíme si tvrdit, že i Mestenhauser, musí být teorií i praxí blízkosti, kterou technika zajistit nemůže.

Tím se přirozeně dostáváme k druhé rovině významu multikulturality, totiž ke schopnosti využívat jinakost jako šanci k syntéze. To je na jedné straně ona výzva k blízkosti, ale současně možná šířeji chápaný akcent ke spolupráci jako takové. Mestenhauser hovoří o etnocentrickém vidění světa, ale zdá se, že stojíme před nutností tento jeho požadavek rozšířit – v mnoha ohledech musíme být schopni k poznávání světa používat i systémy s umělou inteligencí, spolupracovat s nimi. Jen tehdy se před námi mohou otevírat adekvátní řešení určitých komplexních náročných problémů.

Toto dvojí chápání multikulturality se pak odráží v nutnosti prostřednictvím kultury formovat vlastní self – tedy uchopení sebe sama v kontextu multikulturní reality. To, že se pohybujeme v onlife prostředí, nejen přetváří naše vnější projevy a aktivity, ale modifikuje to, kým jsme a stáváme se.

Vybíral upozorňuje, že právě online identita je ta, která umožňuje rychlejší a snadnější otevření se, hlubší setkávání se s druhým v intimitě vlastního zakoušení existence (Vybíral & Šmahel, 2003; Vybíral, 2009, s. 272−278). Domníváme se, že tyto aspekty je třeba brát vážně, stejně jako skutečnost, že libovolný akt v jednom prostředí má vliv na všechna další. Jinými slovy – i pokud bychom připustili skutečnost, že digitální identity nejsou autentické, ale spíše hrané či stylizované, máme před sebou situaci dynamické a nesmírně komplexní stylizované divadelní arteterapie (Dosedlová, 2012; Remsová, 2011). Současně se domníváme, že všechny tyto aktivity tvoří jisté komplexní pojetí složitého prožívání multikulturní skutečnosti, které se musíme učit adekvátně rozumět.

Technika tedy není jen vnějším nástrojem, tak jak o ní uvažuje ve výše citovaném výroku Heidegger. Stává se prostředím (Umwelt), které nás konstituuje, do nějž jsme zapuštěni. Jenže toto umístění a zapuštění není jednodimenzionální problém – každé online prostředí tuto konstituci vlastního bytí strukturuje jinak, dává jiné pole a možnosti zkušenosti i jinak zakoušené spolubytí. A to do té míry, že v různých online prostředích přistupujeme k druhému s větší otevřeností a intimitou než ve světě přímé smyslové zkušenosti (Heidegger, 2008).

Neživí, na umělé inteligenci postavení, inforgové, kteří tvoří stále podstatnější část „online populace", tedy konstituují prostředí, ve kterém se stáváme více (či rychleji nebo častěji) autentickými lidmi v heideggerovském smyslu slova. Toto zjištění by pro romantismus 19. století mohlo znít zcela

nepatřičně a i v běžném hovoru se můžeme setkat s dualitou přírody a přirozenosti na straně jedné a techniky na straně druhé. Koncept onlife ale jasně ukazuje, že tato raně moderní figura, jak o ní uvažuje Šíp (2019), „buď a nebo“ je neadekvátní k současnému světu. Není žádná přirozenost „tu“ a technika „tady“. Nacházíme se v prostředí, kde technika, do značné míry autonomně, konstituuje prostředí, ve kterém žijeme, a současně my (jako lidé) techniku významně upravujeme.

6 Závěr

Domníváme se, že stojíme v nové etapě kritické reflexe toho, co technika znamená pro klíčové pojmy ze sociální psychologie – jak chápat kulturu, identitu, vlastní tělesnost nebo multikulturalitu. Transformace těchto pojmů skrze promyšlení sdílených, vzájemně se proplétajících prostředí online a offline, mezi kterými není možné rozlišovat, nabízí zajímavou perspektivu, ale i velké otázky.

Jestliže dnešní pojetí multikulturní výchovy, tak jak je uchopené například v Rámcových vzdělávacích programech, toto téma vnímá do značné míry jako úctu k jinakosti, která ale nemusí být spojená s velkým osobním nasazením a aktivitou, námi načrtnutý projekt se jeví radikálně odlišně – jako výzva k ustavičné aktivitě, participaci na dynamické struktuře společného interakčního prostředí, do kterého bude zapojena jak lidská stránka, tak také technika. S kritickým čtením všech problémů, které přináší, ale také s možnostmi, které takový nový multikulturalismus přináší.

Až doposud byla multikulturalita vnímaná jako čistě antropomorfní projekt – jako projekt lidského spolubytí. Rozvoj moderních technologií nás ale nutí toto téma promýšlet jinak a nově; jako proces dosahování dynamické rovnováhy ve složitých rychle se měnících prostředích, ve kterých spolupracuje člověk i technika na společném cíli.

Prohlášení o střetu zájmů

Autor nezaznamenal žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

Atterton, P., Calarco, M., & Friedman, M. (2004). *Levinas and Buber: Dialogue and difference*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernita*. Praha: Mladá Fronta.

Bauman, Z. (2004). *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Beninger, J. R. (1987). Personalization of mass media and the growth of pseudo-community. *Communication Research, 14*(3), 352–371. https://doi.org/10.1177/009365087014003005

Berger, V. (2018). *Vztek jako cesta k úspěchu. Facebook pomáhá populistům a ti toho umějí využít*. Dostupné z https://zpravy.tiscali.cz/vztek-jako-cesta-k-uspechu-facebook-pomaha-populistum-a-ti-toho-umeji-vyuzit-311291

Bozdag, E., & van den Hoven, J. (2015). Breaking the filter bubble: democracy and design. *Ethics and Information Technology*, *17*(4), 249–265. https://doi.org/10.1007/s10676-015-9380-y

Brdička, B. (2017). *Od kultury konektivity k platformním společnostem*. Dostupné z https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21231/OD-KULTURY-KONEKTIVITY-K%C2%A0PLATFORMNIM-SPOLECNOSTEM.html

Bridle, J. (2018). *New dark age: Technology and the end of the future*. London: Verso Books.

Butt, A. (2020). *Top voice search statistics, facts and trends for 2020*. Retrieved from https://quoracreative.com/article/voice-search-statistics-trends

Černý, M. (2019). *Potřebujeme pravidla pro vývoj umělé inteligence?* Dostupné z https://www.root.cz/clanky/potrebujeme-pravidla-pro-vyvoj-umele-inteligence/

Damasio, A. (2018). *The strange order of things: life, feeling, and the making of cultures*. New York: Pantheon.

de Sola Pool, I. (1983). *Technologies of freedom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Denglerová, D. (2015). *Testování kognitivních schopností u dětí v kulturně rozmanité společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Denglerová, D. (2016). Kategorizace u dětí na počátku školní docházky v kontextu různých socio-kulturních prostředí. *Pedagogika*, *66*(3), 290–311. https://doi.org/10.14712/23362189.2015.729

Dodge, M., & Kitchin, R. (2003). *Mapping cyberspace*. London and New York: Routledge.

Dosedlová, J. (2012). *Terapie tancem*. Praha: Grada Publishing.

Dotzler, B. J. (2016). Das „Dasein als Inforg ": Luciano Floridi untersucht, wie die Infosphäre unser Leben verändert. *Romanische Studien*, *2*(5), 303–306.

Flaxman, S., Goel, S., & Rao, J. M. (2016). Filter bubbles, echo chambers, and online news consumption. *Public opinion quarterly*, *80*(S1), 298–320. https://doi.org/10.1093/poq/nfw006

Fleras, A., & Kunz, J. (2001). *Media and minorities: Representing diversity in a multicultural Canada*. Toronto: Thompson Educational Publishing.

Floridi, L. (2002). *Philosophy and computing: An introduction*. London and New York: Routledge.

Floridi, L. (2010). *Information: A very short introduction*. Oxford: OUP Oxford.

Floridi, L. (2011). The Construction of Personal Identities Online. *Minds And Machines*, *21*(4), 477–479. https://doi.org/10.1007/s11023-011-9254-y

Floridi, L. (2013a). *The philosophy of information*. Oxford: Oxford University Press.

Floridi, L. (2013b). *The ethics of information*. Oxford: Oxford University Press.

Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.

Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. London: Springer.

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change, 114*, 254–280. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019

Gibson, W. (1995). "I don't even have a modem". Retrieved from http://www.josefsson.net/gibson/index.html

Havel, V. (2012). *Moc bezmocných a jiné eseje*. Praha: Knihovna Václava Havla.

Heidegger, M. (1993). *Básnicky bydlí člověk*. Praha: Oikoymenh.

Heidegger, M. (2000). *O Humanismu*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek.

Heidegger, M. (2004). *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: Oikoymenh.

Heidegger, M. (2008). *Bytí a čas.* Praha: Oikoymenh.

Jílková, A. (2019). *Počítač dokončil z nalezených fragmentů skladbu Antonína Dvořáka. Poslechněte si, jak zní*. Dostupné z https://www.irozhlas.cz/kultura/hudba/orchestr-pkf-antonin-dvorak-umela-inteligence-aiva-skladatel_1904070700_anj

Johnson, M. (2008). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?-Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, *78*(9), 496–505. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x

Kaláb, M. (2018). *Kultura (MSgS)*. Sociologická Encyklopedie. Dostupné z https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Kultura_(MSgS)

Karpf, A. (1991). Universal Grammar needs organization. *Folia Linguistica*, *25*(3-4), 339–360.

Knight, W. (2019). *Alexa needs a robot body to escape the confines of today's AI.* Retrieved from https://www.technologyreview.com/s/613199/alexa-needs-a-robot-body-to-escape-the-confines-of-todays-ai/

Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*, *47*(1), viii, 223.

Kuhn, T. S. (1997). *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh.

Kunz, J., & Sykes, S. (2007). *From mosaic to harmony: Multicultural Canada in the 21st century.* Ottawa: Policy Research Initiative.

Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a nebezpečné věci: co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.

Lee, J., Bagheri, B., & Kao, H.-A. (2015). A cyber-physical systems architecture for industry 4.0-based manufacturing systems. *Manufacturing Letters*, *3*, 18–23. https://doi.org/10.1016/j.mfglet.2014.12.001

Lessig, L. (2006). *Code: And other laws of cyberspace*. New York: Basic Books.

Materna, J. (2016). *Poezie umělého světa*. Brno: Backstage Books.

Mayer, M., Martino, L., Mazurier, P., & Tzvetkova, G. (2014). *How would you define Cyberspace?* Retrieved from https://www.academia.edu/7096442/How_would_you_define_Cyberspace

Mestenhauser, J. A. (1988). *Culture, learning, and the disciplines*. Woshington: NAFSA Association of International Educators.

Mestenhauser, J. A. (2015). On the hologram of international education. In W. R. Hegeman-Davis, A. Lee, N. Lor, & R. Williams (Eds.), *Internationalizing higher education* (pp. 3–15). Leiden: Brill Sense.

Mezei, P. (2020). From Leonardo to the next Rembrandt–The need for ai-pessimism in the age of algorithms. *UFITA, 2*, (forthcoming). https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3592187

Murray, J. H. (2017). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.

Parks, M. R., & Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. *Journal of computer-mediated communication*, *1*(4), JCMC144.

Patočka, J. (1992). *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Český spisovatel.

Petříček, M. (1992). *Úvod do (současné) filosofie*. Praha: Hermann a synové.

Rashid, T. (2016). *Make your own neural network: A gentle journey through the mathematics of neural networks, and making your own using the Python computer language*. Scotts Valley: CreateSpace Independent Publ.

Remsová, L. (2011). *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice* (Disertační práce). Dostupné z https://theses.cz/id/u5cvz1/?lang=en

Rockwell, W. T. (2005). *Neither brain nor ghost: A nondualist alternative to the mind-brain identity theory*. Cambridge, MA: Mit Press.

Rojko, A. (2017). Industry 4.0 concept: Background and overview. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, *11*(5), 77–90.

Rupert, R. D. (2009). *Cognitive systems and the extended mind*. New York: Oxford University Press.

Sardar, Z. (1995). alt. civilizations. faq cyberspace as the darker side of the West. *Futures*, *27*(7), 777–794.

Sedlák, J. (2019). *Martin Rehák (Bulletproof AI): Umělá inteligence se neumí účinně bránit cílené manipulaci.* Dostupné z https://www.lupa.cz/clanky/martin-rehak-bulletproof-ai-umela-inteligence-se-dnes-neumi-ucinne-branit-cilene-manipulaci/

Sevignani, S. (2016). The problem of privacy in capitalism and alternative social media: The case of Diaspora. In C. Fuchs & V. Mosco (Eds.), *Marx in the age of digital capitalism* (pp. 413–446). Boston: Brill.

Skansi, S. (2018). *Introduction to deep learning: From logical calculus to artificial intelligence*. Cham, Switzerland: Springer.

Sokol, J. (2000). *Člověk jako osoba*. Praha: IZV UK.

Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Statt, N. (2017). *Elon Musk launches Neuralink, a venture to merge the human brain with AI. Rockets, cars, and now brain chips.* Retrieved from https://www.theverge.com/2017/3/27/15077864/elon-musk-neuralink-brain-computer-interface-ai-cyborgs

Steinerová, J. (2020). Etika digitálnych informacií vo svetle sociálnych hodnôt informácií. *Itlib*, *24*(2), 6–21. Dostupné z https://itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/2.pdf

Stock, T., & Seliger, G. (2016). Opportunities of sustainable manufacturing in industry 4.0. *Procedia Cirp*, *40*, 536–541. https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.01.129

Stoll, C. (1995). *Silicon snake oil*. New York: Doubleday.

Susskind, R. E., & Susskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts.* Oxford: Oxford University Press.

Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus.* Brno: Masarykova univerzita.

Šlerka, J. (2019). *Esej Josefa Šlerky: Braňme svobodu projevu. Ale všech*. Retrieved from https://archiv.ihned.cz/c1-66564130-branme-svobodu-projevu-ale-vsech

Trapl, F. (2020). *Bohatství kultur jako cesta k přeměně školy a společnosti na příkladu kanadského Vancouveru* (Disertační práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/e7dq2/

van Dijck, J. (2016). *From a culture of connectivity to a platform society*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=-ypiiSQTNqo

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

Vybíral, Z., & Šmahel, D. (2003). Komunikace uživatelů internetu: Co výzkumy zjistily a jaký výzkum potřebujeme? In P. Mareš & T. Potočný (Eds.), *Modernizace a česká rodina* (pp. 299–313). Brno: Barrister & Principal.

Winkler, R. (2017). *Elon Musk launches Neuralink to connect brains with computers. Startup from CEO of Tesla and SpaceX aims to implant tiny electrodes in human brains*. Retieved from https://www.wsj.com/articles/elon-musk-launches-neuralink-to-connect-brains-with-computers-1490642652

Yang, C. D. (2004). Universal Grammar, statistics or both? *Trends in cognitive sciences*, *8*(10), 451–456. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.08.006

Zlatuška, J. (1998). Informační společnost. *Zpravodaj ÚVT MU*, *8*(4), 1–6. Dustupné z http://webserver.ics.muni.cz/bulletin/articles/122.html

---

Michal Černý je doktorandem v programu Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě MU v Brně, současně působí jako asistent na Katedře informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě tamtéž. Vystudoval učitelství fyziky a informatiky pro střední školy v Brně a teologii v Olomouci. Odborně se profiluje v oblasti výzkumu vztahu digitálních technologií a vzdělávání, a to jak v praktické, tak i vysoce teoretické rovině. Je autorem více než dvou desítek monografií, mnoha výzkumných i teoretických studií publikovaných v češtině i angličtině, ale i učebních a popularizačních textů. Aktuálně je řešitelem projektu podpořeného TA ČR Éta na pomezí pedagogiky a informační vědy.

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities

Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825
E: editorsoced@fhs.utb.cz
W: http://www.soced.cz

Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol

Eliška Suchánková & Renáta Matušů

To cite this article: Suchánková, E., & Matušů, R. (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika/Social Education, 8*(2), 29–43. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02

To link to this article: https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02

Published online: 15 November 2020

Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)

Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociální pedagogika | Social Education
ročník 8, číslo 2, s. 29–43, Listopad 2020
https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02
ISSN 1805-8825

Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol

Eliška Suchánková,[a] *Renáta Matušů*[b]

Kontakt

[a,b] Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Štefánikova 5670
760 01 Zlín
[a] suchankova@utb.cz
[b] r_matusu@utb.cz

Abstrakt: Studie se zaměřuje na spiritualitu pedagoga jako významnou dimenzi osobnosti člověka, který vstupuje do edukačního procesu a ovlivňuje jej. Představuje výsledky výzkumu, jehož cílem bylo prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit míru spirituality u pedagogů základních škol (N = 192), rozdíly v míře spirituality mezi pedagogy tradičních a alternativních škol a souvislost spirituality s empatií. Ukazuje se, že míra spirituality pedagogů alternativních škol je významně vyšší v dimenzích ekospiritualita, etický entuziasmus, sounáležitost, mystika, svědomitá starostlivost a latentní monoteismus než míra spirituality pedagogů tradičních škol. Bylo zjištěno, že celková míra spirituality pozitivně koreluje s mírou empatie a že je spiritualita pedagogů významným prediktorem jejich empatie.

Klíčová slova: spiritualita, empatie, tradiční škola, alternativní škola

Spirituality of pedagogues of traditional and alternative schools

Abstract: The study focuses on the spirituality of the teacher, as an important dimension of the personality of the person who enters and influences the educational process. It presents the results of research aimed at finding the level of spirituality among primary school teachers (N = 192), differences in the degree of spirituality among teachers at traditional and alternative schools, and the relationship of spirituality with empathy. It shows that the degree of spirituality of alternative school teachers is significantly higher, in the dimensions of eco-spirituality, ethical enthusiasm, belonging, mysticism, conscientious care, and latent monotheism, than the degree of spirituality of traditional school teachers. It has been found that the overall rate of spirituality is positively correlated with the degree of empathy, and that the spirituality of teachers is a significant predictor of their empathy.

Keywords: spirituality, empathy, traditional school, alternative school

✉ Korespondence:
suchankova@utb.cz

Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

1 Úvod

Spiritualita je vnímána jako klíčová a vrozená součást lidské osobnosti (Staune, 2007), základní a neodmyslitelná dispozice lidství a charakteristický znak člověka (Volný, 2020), integrální stránka každodenního života (Emmons, 1999). I přes tyto koncepty zůstává spiritualita z oblasti vzdělávání naší společnosti spíše vytěsněna. Zvýšený zájem o problematiku spirituality včetně spirituality ve vzdělávání narůstá na přelomu století (např. Palmer, 1999; Wright, 2000), a to zejména v důsledku kritiky modernity, jednostranného materialismu a racionalismu (Podzimek in Helus & Jedlička, 2014; Wright, 2000). Nejčastěji bývá spiritualita spojována s konceptem holistického učení a vzdělávání (Miller et al., 2005; Zhang & Wu, 2016). Tento trend je patrný i u nás, kde je rozvíjení spirituality a uspokojování spirituálních potřeb žáků a studentů chápáno jako nezbytý aspekt holisticky pojaté edukace (Jedlička, Koťa, & Slavík, 2018; Veselský, Poslt, Majewská, & Bolcková, 2016).

Pojetí spirituality není jednotné, její hranice se ale posouvají za institucionalizované náboženství. Staune (2007) tuto změnu pokládá za evoluci mysli. Dle něj je tato změna podstatná pro celou civilizaci a vychází z vědomí globální krize, z potřeby znovunastolení pevných hodnot a z potřeby nalezení smyslu lidské existence. Říčan (2003) zdůrazňuje potřebu prosazovat spirituální výchovu, reaguje tak na potřebu naplnit komplexnost výchovy a vzdělávání. Výchova ke spiritualitě má vést ke schopnosti vnímat a rozvíjet vlastní spiritualitu, žít duchovní život a naplňovat vrcholné potřeby (Novotný, 2014). Koncept edukace spirituality by ale neměl být zaměřen pouze na žáky nebo studenty, nýbrž i na samotné učitele (Campbell, 2010). Pedagog by měl být vzorem v ochotě měnit a učit se, která by měla být postavena na pozitivním postoji k vlastnímu spirituálnímu vývoji (Cranton, 2016).

Spiritualitu je třeba zkoumat zejména jako intrapsychický fenomén v interpersonálních a širších sociálních souvislostech (Říčan, 2006). Ve studii se zaměřujeme na pedagogické prostředí. Zajímá nás, jaká je míra spirituality pedagogů alternativních škol, neboť právě v koncepcích těchto škol lze prvky spirituality nalézt. Jelikož však vycházíme z názoru, že je spiritualita nedílnou součástí života každého jedince, předpokládáme také, že spirituálními jsou i pedagogové tradičních škol. Ve výzkumu se proto zaměřujeme i na zjišťování míry spirituality u pedagogů tradičních škol, v jejichž koncepci spiritualita explicitně ukotvena není.

Zároveň vnímáme, že spiritualita úzce souvisí s empatií člověka a že ji může predikovat, což chceme ověřit také výzkumně. Pokud chápeme spiritualitu jako univerzální duchovní kvalitu člověka, lze předpokládat, že se v míře empatie k druhému člověku projeví. Obráceně, je-li člověk empatický, nemusí být dle našeho názoru zároveň spirituální.

2 Pojetí a význam spirituality

Původ spirituality lze hledat v náboženské tradici. Pojem spiritualita vychází z latinského pojmu „spiritus“ znamenající „duch“ nebo „dech“ a odkazuje se na Ducha svatého (Vojtíšek, Dušek, & Motl, 2012). Ke změně pojetí spirituality a jejího rozměru dochází vznikem hnutí New Age v 60. letech 20. století v USA. Jednalo se o zřejmou snahu odtrhnout se od tradičních forem náboženství a zároveň projevit touhu po osobním náboženství bez dogmat a institucí (Říčan, 2006). Koncem 90. let se spiritualitě začala blíže věnovat psychologie náboženství, později pronikla spiritualita i do dalších věd a disciplín, čímž se zároveň zrodil komplikovaný vztah spirituality a náboženství (Vojtíšek et al., 2012).

Pargament (1999) je zastáncem názoru, že náboženství je pojmem nad spiritualitou spíše nadřazeným. Spiritualitu vidí jako následování posvátna, přičemž náboženství tkví v potřebě hledat něco vyššího takovými způsoby, které mají přímý vztah k posvátnu. Spiritualita v jeho pojetí představuje klíčovou a jedinečnou funkci náboženství (Pargament & Mahoney, 2002; Říčan, 2006).

Z širšího úhlu pohledu vidí spiritualitu Zinnbauer a Pargament (2005). Dle autorů její projevy sahají až za rámec náboženství. Nemluvíme zde jen o spirituálním prožívání mimo náboženskou instituci, ale o prožitcích, u kterých stojí v popředí vrcholná zkušenost např. v milostném vztahu, s přírodou,

při porodu a jiných existencionálních událostech (Říčan, 2007). Spiritualitu tak lze chápat jako prožitek posvátna, dynamický proces, snahu získat poznatky o vyšší síle, udržovat s touto sílou vztahy a uplatňovat spirituální přesvědčení v běžném životě (Stríženec, 2001). V současné době se obecně projevuje tendence vnímat spiritualitu jako univerzální. Rozumíme jí něco, co je společné pro zastánce různých náboženství i ateisty, pro dílčí kultury i sociální skupiny a co pro ně tedy představuje i stejnou kvalitu (Říčan, 2006).

K pojmu spiritualita se pojí i pojem religiozita. Zatímco religiozita zůstala silně spjata s náboženskou institucí, spiritualita jako pojem zastřešila duchovní zkušenost jako obecně lidský jev (Němečková, 2016). V této souvislosti se objevil také pojem nenáboženská spiritualita, jejímž smyslem je odmítání náboženství, neboť zahrnuje prožitky, ke kterým dochází mimo rámec náboženských organizací a jejich doktrín (Říčan, 2006). V našem příspěvku se ztotožňujeme s pojetím Zinnbauera a Pargamenta (2005) a s jejich chápáním spirituality jako univerzální, využíváme proto obecný pojem spiritualita. Pojem spiritualita vnímáme jako přesahující rámec náboženství.

Říčan a Janošová (2004, 2005; Janošová, 2006; Říčan, 2007) v rámci Pražského dotazníku spirituality odhalují šest (původně pět) dimenzí spirituality, s nimiž dále ve výzkumu pracujeme. Spiritualitu zde chápou jako „subjektivní prožitek, který odkazuje k něčemu, co přesahuje běžnou realitu, běžné chápání konkrétní situace“ (Janošová, 2004, s. 2).

Spiritualita je považována za vrozenou (Říčan, 2007), tvoří přirozenou a zcela legitimní součást lidské psyché i univerzálního řádu věcí (Grof, 2007). Spiritualita je biologicky podmíněna (Hay & Nye, 2006), jako dispozice však může být během života zcela potlačena, z čehož také vyplývá, že rozvoj spirituality je výhradně individuální (Říčan, 2007). Ve spiritualitě lze hledat jádro osobní identity a smyslu života s různou intenzitou jejího projevu (McGrath, 2001; Říčan, 2010), neboť otázka smysluplnosti života je velmi úzce spjata s otázkami motivace, hodnot, cílů a spirituality (Slezáčková, 2012).

Potřebu hledání smyslu, transcendence a seberealizace zdůrazňuje Maslow (20142014), který spirituální potřeby (tzv. potřebu transcendence) zařadil na vrchol pyramidy lidských potřeb. O podobné spirituální potřebě hovořil i Jung. Potřeba smyslu, jak ji Jung označil, má také stát v hodnotovém systému člověka bytostně poměrně vysoko (Blatný et al., 2010). Smysluplnost jako hlavní téma svých studií zvolil také Frankl (1997) a Yalom (2006). Průzkumy ukázaly, že vědomí smysluplnosti života významně napomáhá k pocitům štěstí, významně přispívá ke zvládání náročných životních situací a dokáže obnovit duševní pohodu a vyrovnanost. Spiritualita pozitivně ovlivňuje jedince a jeho mezilidské vztahy.

Projevy spirituality lze vnímat jako vztah k nejzazším cílům lidských snah. Křivohlavý (2006, s. 160) pak nejzazší cíle našeho snažení („ultimate concerns“) spojuje s pojmem univerzální spiritualita a upozorňuje na jejich vliv na to, zda nám je nebo není dobře. Spirituální snahy mají tendenci během života jedince růst a zrát, výše jejich procenta ovlivňuje míru životní spokojenosti, pozitivních zážitků a má kladný vliv na výkon (Emmons, 2000; Emmons, Cheung, & Tehrani in Křivohlavý, 2006).

V souvislosti se spiritualitou se objevuje pojem duchovní neboli spirituální inteligence, která je chápána jako hluboký intuitivní cit pro smysl a hodnoty, nástroj k tvořivosti, který užíváme v nejtěžších existencionálních chvílích, které nám pomáhá řešit nebo se s nimi smířit a používáme ho k tomu, abychom plně rozvinuli vlastní potenciál. Spirituální inteligence se jeví jako nadřazená všem inteligencím, které jsou vzájemně propojeny (Zohar & Marshall, 2003).

Wigglesworth (2002) poukazuje na silný vztah mezi spirituální a emoční inteligencí, přičemž spirituální inteligence se rozvíjí při hledání a vznášení otázek po smyslu. Ke spirituálnímu růstu je potřeba základní stupeň emoční samoregulace, uvědomování si emocí a empatie. Empatie znamená „vnímat (cítit) a porozumět pocitům druhého, prožít je, jako by byly moje, tedy prožít emocionální význam žití a chování okolí“ (Nykl, 2012, s. 151). Empatie je vnímána jako významná duchovní kvalita, neboť každý jedinec má touhu po jednotě s jiným člověkem, s Bohem nebo s přírodou (Forman, 2004), a je přirovnávána k hlubokému duchovnímu zážitku (Lebeau, 2009). Kombinace spirituality a empatie vede k vysoké míře ztotožnění se s jinou osobou (Raj, 2015).

Výsledky empirických studií zoumající vztah spirituality a empatie nejsou zcela jednoznačné. V souladu s teorií se ukazuje, že empatie výrazně pozitivně souvisí s nereligiózním duchovním poznáním, zbožností a s duchovními prožitky, které jsou pak nejsilnějšími prediktory pro empatii i pro altruismus (Huber & McDonald, 2012). Zároveň z výzkumů vyplývá, že mezi spirituální inteligencí a emoční inteligencí existuje významná pozitivní korelace (Animasahun, 2010). Silný vztah se ukazuje také mezi spiritualitou a zájmem a schopností spolupracovat s ostatními (Welch & Pigza, 2010). Vedle toho však existují výzkumy, které neprokázaly vztah spirituální inteligence a empatie a empatii prezentují jako výlučnou schopnost plynoucí z emoční inteligence (King, Mara, & DeCicco, 2012). Wigglesworth (2002) uvádí, že posílení dovedností emoční inteligence by mělo vést k posílení spirituality a obráceně − duchovní růst zdokonaluje i další dovednosti plynoucí z emoční inteligence a ty opět posilují inteligenci spirituální.

Podobně jako u spirituality můžeme i u empatie pozorovat stejné rysy, mnohdy takové, které jsou pro oba konstrukty totožné. Empatie totiž stejně jako spiritualita směřuje k očistě nitra a napomáhá k sebepoznání (Mikuláštík, 2010). Oba pojmy si zakládají na zážitku, zkušenostech a na vztahu. Mnoho jedinců pociťujících empatické prožitky si klade stejnou otázku: „Proč se to se mnou děje?“ − společný ukazatel, že v této zkušenosti hledáme onu duchovní smysluplnost (Lebeau, 2009). „Pokud si člověk uvědomí svou vlastní zranitelnost a smrtelnost, může se prohloubit jeho empatie a pocit sounáležitosti“ (Kupka, 2014, s. 65).

3 Spiritualita pedagoga

Spiritualita je nejednotný pojem a v oblasti pedagogiky je zatím příliš neuchopena. Veselský et al. (2016) vnímají spiritualitu jako něco, co má tendenci transcendovat běžnou každodennost, něco více osobního, co je založeno na zkušenosti a jejím smyslu pro konkrétního člověka a méně závislého na vnějších podmínkách. V kontextu vzdělávacího procesu ji definují jako „to, co proces učení naplňuje smyslem, umožňuje autentický kontakt mezi aktéry vzdělávacího procesu a vyučovanou látkou či co oslovuje naše hlubší a existenciální potřeby“ (Veselský et al., 2016, s. 3). Zdůrazňují přitom význam osobnosti pedagoga. Poukazují na význam subjektivity, osobní zkušenosti a autentického vztahu v edukačním procesu. Odkazují na Palmera (2007) a jeho pojetí identity a integrity vyučujícího jako jednu z klíčových podmínek efektivního učení se, neboť učíme to, kým jsme. Spiritualita v edukačním prostředí má své pevné místo v holistickém přístupu ve vzdělávání. Miller (2007) spojitost holismu a spirituality vidí ve třech tendencích, a to v tendenci vyrovnávat (zájem o individualitu jedince a potřeby skupiny, vzdělávací obsah a proces, kvalitativní a kvantitativní hodnocení aj.), zahrnovat (přenos i interakci, vnímat žáky celostně) a spojovat (mysl a tělo žáků, znalosti a intuici, vztahy mezi já a komunitou, Zemí a hlubší rovinou našeho bytí).

Rozvoj spirituality jako přirozené složky osobnosti se může odrazit v profesním životě pedagoga. Výsledky výzkumu Pajaka a Blase (1989) ukazují, že pedagogové s vyšší mírou spirituality mají k dětem vytvořený vztah založený na porozumění, trpělivosti, důvěře a empatii a svou duchovní povinnost vnímají jako zdroj stability, významu a směřování. Spiritualitu mohou využít jako nástroj, jehož prostřednictvím mohou kriticky posuzovat svoje vlastní profesní kvality a praxi (Boone, Fite, & Reardon, 2010; Gibson, 2011).

Pochopení spirituálních hodnot vede k realizaci lidského potenciálu zejména v oblasti služeb pro komunitu, lidstvo a budoucí generace (Mitroff & Denton, 1999). Grof (1994) vytvořila koncept vlastností duchovní zralosti, které by měla spiritualita ve školském systému podpořit. Zahrnula do něj témata, jako je láska, soucit a péče (předpoklad pro přijetí sebe sama, láska k vlastnímu já vede k lásce k ostatním a soucit pak přesahuje osobní formu lásky a vede k lásce k veškerému stvoření), poctivost a autenticita, fyzická, emocionální, mentální a duchovní jasnost (důraz na zdraví a skutečné potřeby těla a duše), odpovědnost a disciplína (odpovědnost za sebe sama, spolehlivost a kreativita, disciplinovaný přístup k vlastnímu osobnímu růstu), vyrovnanost (umění vnitřního klidu a psychické vyrovnanosti navzdory novým výzvám a změnám), osobní svoboda, tolerance a trpělivost

(přijímání sebe sama navzdory vnímané slabosti a pozorovaným rozdílům), naděje a štěstí (jako stavy pohody a spokojenosti plynoucí z hlubokého vnitřního pocitu bohatství bez ohledu na vnější události), radost a humor (vedou ke štěstí a smyslu pro hravost), spojení se zemí, přírodou v každodenním životě (posvátnost každodenního života), žití v přítomném okamžiku (nesetrvávat a nezabývat se přehnaně minulostí či vzhlížením do budoucnosti), úžas, tajemství, úcta, tajuplnost vesmíru, účel a místo v prostoru a čase, jedinečnost a nezbytnost osobního přínosu každé bytosti.

Spiritualita není perspektivou, ale je realitou každé školy. Muroňová (2011) hovoří o tzv. spirituální dimenzi samotné kultury školy. Vychází z chápání spirituality jako antropologické konstanty, která je přítomna v psychice každého člověka a která ovlivňuje jeho motivy, postoje a orientaci na životní smysl (Hay & Nye, 2006). Jsou-li konkrétní lidé nositeli konkrétních hodnot, ve kterých se odráží jejich potřeba transcendence (tj. spirituálních hodnot), nachází se s jejich přítomností tento rozměr také v kultuře jakékoli organizace, kterou utvářejí, tedy i ve škole (Muchová in Muroňová, 2011).

Prvky spirituality lze hledat v koncepcích řady alternativních škol. Tyto školy jsou z hlediska rozdílných antropologických, filozofických či pedagogických základů považovány vůči tradičním školám za reformní či inovativní. Svým pojetím kompenzují nedostatky tradičních škol, zajišťují pluralitu ve vzdělávání a vytvářejí prostor pro experimentování a inovace vzdělávání (Průcha, 2012).

Z alternativních škol je nutno zmínit waldorfské školy, které lze považovat za spirituální (Rýdl, 2004) a jejichž cílem je rozvoj triády těla, duše a ducha (Steiner, 2007). Waldorfská pedagogika je založena na antroposofii, ta však není tématem výuky, ale má ovlivnit úhel pohledu učitele na dítě nebo žáka, na okolní svět a zejména na sebe sama. Aspektem kvality učitele je jeho vlastní sebepoznání, které má velký vliv na jeho seberealizaci ve směru reflexe, citlivosti a empatie vůči ostatním (Pol, 1996).

Spirituální prvky lze nalézt také v Montessori pedagogice. Duchovní potenciál nacházíme v řadě principů, jako je úžas, pojetí lásky či cvičení ticha. Smyslem výchovy v duchovním smyslu je udržet čistou mysl dítěte, učitelé slouží lidskému duchu, který osvobozují. Důležité je pochopení sama sebe a nitra druhého člověka, které vede k poznání celku (Montessori, 2001, 2003, 2012).

Přestože odborníci poukazují na tu skutečnost, že se postupně rozdíly mezi tradičními a alternativními školami stírají (Průcha, 2012; Rýdl, 2003), řada zdrojů stále vnímá rozdíly v chápání pojetí vzdělávání jak z hlediska obsahu, tak z hlediska forem i metod (Čapek, 2015; Zdařil in Helus, 2012; Zormanová, 2012), které učitelé užívají, postojů, které zastávají a osobnostních charakteristik, které představují (Helus, 2015; Spilková in Helus, 2012).

4 Metodologie

V kvantitativním výzkumu sledujeme univerzální prvky spirituality bez bližší vazby k dílčím náboženským vyznáním. Mapujeme její míru včetně dílčích dimenzí u pedagogů základních škol a dále sledujeme vztahy spirituality k empatii.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit míru spirituality pedagogů základních škol, tj. zjistit, jaká je celková míra spirituality pedagogů a jaká je míra spirituality pedagogů v jednotlivých dimenzích spirituality. Zároveň je cílem výzkumu zjistit, zda existují rozdíly v celkové míře spirituality pedagogů v závislosti na tom, zda pedagogové působí v tradiční či alternativní škole.

Dílčími cíli výzkumu bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi mírou spirituality a empatie pedagogů základních škol a zda spiritualita predikuje empatii. Zjišťovali jsme proto míru empatie pedagogů základních škol, a zda existují rozdíly v míře empatie v závislosti na tom, zda pedagogové působí v tradiční či alternativní škole.

K analýze dat jsme použili t-test, korelační analýzu (Pearsonův koeficient korelace) a lineární regresní analýzu metodou Enter. Data byla zpracována prostřednictvím programu IBM SPSS Statistics v. 21.

Explorační faktorovou analýzou bylo ověřeno rozdělení dotazníku do uvedených šesti dimenzí. Faktorová zátěž se objevuje u dimenze Latentní monoteismus v intervalu 0,813 až 0,680, u dimenze Ekospiritualita v intervalu 0,762 až 0,657, u dimenze Mystika v intervalu 0,758 až 0,526, u dimenze Sounáležitost v intervalu 0,678 až 0,538, u dimenze Etický entuziasmus v intervalu 0,652 až 0,542, u dimenze Svědomitá starostlivost v intervalu 0,789 až 0,547.

Výzkumný soubor tvořilo 192 respondentů. Jednalo se o pedagogy tradičních škol (103) a pedagogy alternativních škol (89) s užším zaměřením na pedagogy škol s montessori a waldorfským zaměřením. Osloveni byli pedagogové všech základních škol montessori a waldorfského zaměření v České republice. Ke každé škole alternativního zaměření, jejíž pedagogové se výzkumu zúčastnili, byly vylosovány a osloveny tři školy tradičního vzdělávání v daném městě. Z hlediska pohlaví se ve výzkumném souboru objevují z 90 % ženy (172) a z 10 % muži (20).

Do sběru dat se mohli zapojit pouze respondenti, jejichž pedagogická praxe v dané škole přesahovala 3 roky. Pedagogové byli oslovováni informativním dopisem skrze elektronickou poštu. V informativní části byl přiložen odkaz na elektronický dotazník s průvodním návodem k vyplnění. Dotazník byl umístěn na webové stránce, jež se primárně zabývá sběrem dat online.

4.3 Metody výzkumu

Ke sběru dat jsme použili Pražský dotazník spirituality (PSQ 36) a Torontský dotazník empatie (TEQ).

Pražský dotazník spirituality (PSQ 36) Říčana a Janošové (2004, 2005) navazuje na tradici evropské fenomenologie náboženství zdůrazňující klíčový prvek posvátna a vychází ze tří nástrojů určených k měření spirituality. Jedná se o Hoodovu Škálu mystiky (Hood, 1975, 2001, 2003), Škálu spirituální transcendence Piedmonta (1999) a Inventář vyjádření spirituality MacDonalda (2000). Dotazníky spirituality slouží ke zjištění, jak silně je jedinec celkově, globálně spirituální (Říčan, 2007) a jak silně je spirituální v určité specifické životní oblasti. PSQ je v kontextu třídění dotazníků spirituality dle Hilla (2005 cit. podle Říčan, 2007) chápán jako dotazník zjišťující míru obecné spirituality, byl vytvořen specificky pro české prostředí. Je sestaven z 30 položek, které popisují hluboké spirituální prožitky či osobní přesvědčení, bez výraznějších náboženských konotací (Říčan & Janošová, 2005). Specifické prožitky jsou v dotazníku často vyjadřovány pomocí obraznosti, metafor, patosu a nadsázek (Říčan, 2007).

PSQ prošel mnohými úpravami a byl rozšířen o další položky. Ve výzkumu jsme využili verzi PSQ 36 (Říčan & Janošová, 2005). Měření spirituálního prožívání dle PSQ 36 lze provést v šesti dimenzích, tj. Ekospiritualita, Etický entuziasmus, Sounáležitost, Mystika, Svědomitá starostlivost a Latentní monoteismus (Říčan & Janošová, 2005, s. 163, 164).

Ekospiritualita neboli hlubinná ekologie se vyznačuje ekologickým cítěním. Důležitý je pocit jednoty s přírodou, pokora k Zemi jako matce a úcta k neživé přírodě. Jde o prožitek bazální příbuznosti člověka s celkem přírody i s jejími jednotlivinami. Člověk je chápán jako jeden z řady tvorů, vůči přírodě má posvátný závazek, kterým je odpovědná péče. Příroda v člověku budí úžas a touhu porozumět jejímu skrytému tajemství.

Etický entuziasmus neboli etické/morální zaujetí zahrnuje pozitivní city vůči druhým, prožitky odpuštění, soucitnosti, přejnost druhým, touhu předávat dál to, co člověk dostal aj.

Sounáležitost neboli pospolitost ukazuje na interpersonální prožitky, jako jsou silné prožitky související se společenstvím blízkých lidí, tzv. „souznění duší“. Jde o prožitky fascinace nad dokonalostí lidstva v její rozmanitosti, prožitky tiché radosti, intenzivního přání štěstí všem bytostem, touhy radostí obejmout svět.

Mystika neboli mystická zkušenost pokrývá pocity odlišného sebeprožívání, sjednocení s něčím větším, než je člověk sám, intenzivní prožitky vnitřního klidu, úžas jedince nad uměním atd. Může jít také o změny stavu vědomí při odlišném prožívání času, prostoru a vzdálenosti.

Svědomitá starostlivost představuje touhu začít znovu a pocity nedostatku, obav, zákazu, viny nebo studu a také soudy dobra vs. zla a morálky. Morální apel je kladen na „čistotu“ a „statečnost“ i na strach z vlastního činu, který by mohl někomu „zkazit život“ či „zničit lidskou podstatu“.

Latentní monoteismus nebo také transcendentní monoteismus se soustředí na prožitky k transcendentnu a na vztah k nejvyšší pravdě. Jde o určitý přesah běžné reality k něčemu, co stojí „nad“ ní, k určité poslední či nejvyšší skutečnosti. Jde o prožitky hlubšího smyslu životního příběhu člověka.

Respondenti odpovídají pomocí pětistupňové Likertovy škály podle toho, nakolik je pro ně prožitek formulovaný v položce vystihující (od 1 − vůbec nevystihuje po 5 − úplně vystihuje). Míra spirituality je posuzována na základě dosaženého skóre, získaného součtem jednotlivých bodů ve všech šesti dimenzích spirituality. Maximální skóre je 180 bodů, minimální skóre je 36 bodů. Reliabilita byla odhadnuta Cronbachovým alfa na hodnotu 0,873 pro dané měření.

Torontský dotazník empatie (TEQ) byl zkonstruován autory Spreng, McKinnon, Mar a Levine (2009). Mezi ostatními dotazníky určenými k měření empatie je vnímán jako krátký, spolehlivý a platný nástroj pro posouzení empatie. TEQ je sestrojen jako jednodimenzionální škála obsahující 16 položek, které mají pozitivní a negativní skóre. Jsou v nich zahrnuty jak kognitivní, tak afektivní komponenty empatie. Položky jsou respondenty posuzovány z hlediska frekvence výskytu daného konání. K tomu je určena pětistupňová Likertova škála: nikdy (0), zřídka (1), občas (2), často (3), vždy (4) (Bánovčinová & Bubeníková, 2011, s. 167). Maximální skóre je 64 bodů, minimální skóre je 0 bodů. Získané skóre pak představuje míru empatie. Pro potřeby zpracování dat a ověřování hypotéz byla Likertova škála upravena na stupně nikdy (1), zřídka (2), občas (3), často (4), vždy (5), maximální skóre tak dosahuje 80 bodů, minimální skóre je 16 bodů. Reliabilita byla odhadnuta Cronbachovým alfa na hodnotu 0,723 pro dané měření.

5 Výsledky

Celková míra spirituality pedagogů dosahuje v průměru skóre 131,48 bodů z celkových možných 180 bodů (M = 131,48, SD = 18,38). Nejvyšší míry spirituality dosahují pedagogové v dimenzi[1] Sounáležitost (M = 24,86, SD = 3,57), dále v dimenzi Etický entuziasmus (M = 23,15, SD = 4,12) a Ekospiritualita (M = 22,29, SD = 5,10). Následuje dimenze Svědomitá starostlivost (M= 21,36, SD = 4,62) a Latentní monoteismus (M = 20,57, SD = 6,15). Nejnižší míry spirituality dosáhli pedagogové v dimenzi Mystika (M = 19,24, SD = 5,95) (Tabulka 1).

Míra spirituality pedagogů tradičních škol dosahuje v průměru skóre 123,41 bodů (SD = 19,98). Pedagogové alternativních škol dosahují v průměru skóre 140,82 bodů (SD = 10,32) (Tabulka 1).

Protože je spiritualita multidimenzionálním konstruktem, je možné pozorovat její míru v jednotlivých dimenzích. Pedagogové tradičních škol dosahují nejvyšší míry spirituality v dimenzi Sounáležitost (M = 23,74, SD = 3,36), dále v dimenzi Etický entuziasmus (M = 22,39, SD = 3,92). Za nimi následuje dimenze Ekospiritualita (M = 20,95, SD = 4,95), Svědomitá starostlivost (M = 20,73, SD = 4,70), Latentní monoteismus (M = 18,21, SD = 5,82) a Mystika, která je u pedagogů zastoupena v nejnižší míře (M = 17,39, SD = 5,87) (Tabulka 1).

Pedagogové alternativních škol dosahují nejvyšší míry spirituality v dimenzi Sounáležitost (M = 26,16, SD = 3,39), dále v dimenzi Etický entuziasmus (M = 24,03, SD = 4,19) a v dimenzi Ekospiritualita (M = 23,84, SD = 4,85). Za nimi následuje dimenze Latentní monoteismus (M = 23,29, SD = 5,37)

[1] Z důvodu přehlednějšího popisu dat a také vzhledem k dalším cílům výzkumu zaměřeným na zjišťování rozdílů v míře spirituality v jednotlivých dimenzích jsou získané výsledky pro jednotlivé dimenze popisovány i v tabulkách a zobrazovány z hlediska pořadí.

a Svědomitá starostlivost (M = 22,10, SD = 4,43). Dimenze Mystika je u pedagogů zastoupena v nejnižší míře (M = 21,39, SD = 5,32) (Tabulka 1).

Pořadí jednotlivých dimenzí dle míry spirituality je u pedagogů tradičních a alternativních škol velmi podobné, míra spirituality jako celku i míra spirituality v jednotlivých dimenzích se však mezi pedagogy tradičních a alternativních škol liší. Pedagogové alternativních škol dosahují vyšší míry celkové spirituality (M = 140,82, SD = 10,32) než pedagogové tradičních škol (M = 123,41, SD = 19,98). Ukazuje se, že míra spirituality pedagogů alternativních škol je vyšší ve všech dílčích dimenzích oproti míře spirituality pedagogů tradičních škol (viz Tabulka 1). Z výsledků je patrné, že se pedagogové tradičních škol, na rozdíl od pedagogů ze škol s alternativním vzdělávacím systémem, méně ztotožňují s ekospirituálním cítěním a s prožitky sounáležitosti. U pedagogů tradičních škol se také projevuje menší míra spirituálně etických prožitků a pocitů studu z lidské nedokonalosti vyplývající z dimenze Svědomitá starostlivost. Nejvyšší rozdíly v míře spirituality mezi pedagogy tradičních a alternativních škol (Tabulka 1) se objevují zejména v dimenzi Latentní monoteismus a Mystika. Z uvedeného tak vyplývá, že pedagogové alternativních škol mohou hlouběji prožívat mystický úžas, mimosmyslové stavy či sebetranscendenci.

Tabulka 1
Popisná charakteristika spirituality pedagogů

	Pedagogové celkem (N = 192)		Pedagogové tradičních škol (N = 103)		Pedagogové alternativních škol (N = 89)		
Dimenze spirituality	M (SD)	%	M (SD)	%	M (SD)	%	Rozdíl
Sounáležitost	24,86 (3,57)	79 %	23,74 (3,36)	74 %	26,16 (3,39)	84 %	2,42**
Etický entuziasmus	23,15 (4,12)	71 %	22,39 (3,92)	68 %	24,03 (4,19)	75 %	1,64**
Ekospiritualita	22,29 (5,10)	68 %	20,95 (4,95)	62 %	23,84 (4,85)	74 %	2,89**
Svědomitá starost.	21,36 (4,62)	64 %	20,73 (4,70)	61 %	23,29 (5,37)	72 %	2,56*
Latentní monoteis.	20,57 (6,15)	61 %	18,21 (5,82)	51 %	22,10 (4,43)	67 %	3,89**
Mystika	19,24 (5,95)	55 %	17,39 (5,87)	47 %	21,39 (5,32)	64 %	4,00**
Celková spiritualita	131,48 (18,38)	66 %	123,41 (19,98)	61 %	140,82 (10,32)	73 %	17,41**

Poznámka: Pro přehlednost uvádíme % spirituality u pedagogů celkem, neboť u každé dimenze je min. 6 bodů a max. 30 bodů, u celkové spirituality je min. 36 bodů a max. 180 bodů. M = průměr; SD = směrodatná odchylka; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Vedle míry spirituality nás také zajímala míra empatie pedagogů. Z výzkumu vyplývá (Tabulka 2), že míra empatie pedagogů dosahuje v průměru skóre 62,20 bodů z celkových možných 80 bodů. Pedagogové alternativních škol přitom dosahují v průměru vyšší ($p < 0,05$) míry empatie (M = 63,38, SD = 6,41) než pedagogové tradičních škol (M = 61,18, SD = 5,56).

Tabulka 2
Míra empatie pedagogů tradičních a alternativních škol

Typ školy	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Sig.
Tradiční	103	61,18	5,56	$p < 0,05$
Alternativní	89	63,38	6,41	
Celkem	192	62,20	6,06	

Ukazuje se, že míra spirituality pedagogů pozitivně koreluje s mírou empatie pedagogů ($r = 0,364$, $p < 0,01$). Čím vyšší je míra spirituality pedagogů, tím vyšší je jejich empatie (Tabulka 3).

Tabulka 3
Korelace mezi spiritualitou a empatií (Pearson Correlation)

Proměnné	Spiritualita	Empatie
Spiritualita	-	0,364**
Empatie	0,364**	-

Poznámka: ** = korelace na hladině významnosti 0,01.

V našem výzkumu jsme se zaměřili na zjištění, zda spiritualita pedagogů predikuje jejich empatii. Na základě lineární regresní analýzy bylo zjištěno (Tabulka 4), že vybrané dimenze spirituality pedagogů jsou významným prediktorem empatie. Na míru empatie má z jednotlivých dimenzí spirituality největší vliv dimenze Ekospiritualita (β = 0,195), Sounáležitost (β = 0,191) a Svědomitá starostlivost (β = 0,151). Regresní model vysvětluje 16,5 % celkové variability.

Tabulka 4
Regresní analýza – spiritualita jako prediktor empatie

Model	R	R^2	Sig.
Prediktory: Ekospiritualita, etický entuziasmus, sounáležitost, mystika, svědomitá starostlivost, latentní monoteismus	0,406	0,165	
	B	β	Sig.
Konstanta	4,933		< 0,001
Ekospiritualita	1,393	**0,195**	0,007
Sounáležitost	1,939	**0,191**	0,015
Svědomitá starostlivost	1,191	**0,151**	0,029
Latentní monoteismus	0,670	0,113	0,151
Etický entuziasmus	0,340	0,039	0,610
Mystika	-0,245	-0,040	0,625

Poznámka: F = 6,097; p < 0,001.

6 Diskuze

Z výsledků výzkumu vyplývá, že celková míra spirituality pedagogů dosahuje v průměru skóre 131,48 bodů ze 180 celkových možných bodů. Za významné považujeme zejména zjištění, že pedagogové alternativních škol dosahují významně vyšší míry spirituality než pedagogové tradičních škol a že je jejich míra spirituality významně vyšší také ve všech dílčích dimenzích. Uvedené by mohlo být předpokládáno na základě spirituálních prvků, které lze ve vybraných alternativních koncepcích nalézt (viz výše, např. Montessori, 2001, 2003, 2012; Obrovská, 2009; Rýdl, 2004), nicméně spirituální aspekt školy vytváří vždy pedagog a jeho osobnostní nastavení (srov. Hay & Nye, 2006; Muroňová, 2011), nelze tedy předem s určitostí označit pedagogy alternativních škol za spirituálnější.

Nejvyšší míry spirituality dosahují pedagogové v dimenzi Sounáležitost, po níž následuje Etický entuziasmus a Ekospiritualita, dále Svědomitá starostlivost a Latentní monoteismus. Nejnižší míry spirituality dosáhli pedagogové v dimenzi Mystika. Pořadí míry spirituality je u pedagogů tradičních škol podobné jako v průměru u celého výzkumného souboru. Stejného pořadí prvních tří dimenzí dosáhli i pedagogové alternativních škol.

Výsledky v dimenzi Sounáležitost poukazují na to, že si pedagogové dle vlastního posouzení nejsilněji uvědomují sounáležitost s druhými lidmi, což jim pomáhá překonat nepříjemnosti. Dokážou vnímat lidskou rozmanitost, která pak dohromady tvoří jednotu. Cítí souznění s lidmi a prožívají chvíle naplněné emocemi, chtějí být otevření tomu, co přijde. Zjištěná míra spirituality v dimenzi Etický entuziasmus svědčí o přítomných prožitcích morálního zaujetí pedagogů. Pedagogové jsou soucitní a přejí štěstí druhým, mají zkušenosti s prožitky odpuštění. Rádi by předali dál to, co díky druhým získali. Pedagogové jsou také ekospirituální. Cítí respekt a úctu vůči přírodě, odpovědnost za ni

částečně vnímají jako závazek. O míře spirituality v dimenzi Svědomitá starostlivost svědčí to, že existují věci, které by pedagogové nikdy neudělali, neboť by to zničilo jejich lidskou podstatu. Objevují se pocity vlastní nedostatečnosti v kontrastu s obětavostí druhých, touha po změně života ve směru začít znovu. Uvedené skutečnosti v těchto dimenzích silněji prožívají pedagogové alternativních škol.

Pedagogové alternativních škol se od pedagogů tradičních škol liší v pořadí dimenze Latentní monoteismus, která u nich Svědomité starostlivosti předchází a v které se pak také mezi pedagogy tradičních a alternativních škol objevují nejvyšší rozdíly. Pedagogové cítí, že existuje nejvyšší pravda, i když ji nemůžeme plně poznat, někteří z nich pocítili, že jsou součástí něčeho vyššího. Pedagogové však z velké části nedokážou přesně určit, zda se setkali s prožitky přesahu běžné reality, transcendentna, či nikoliv. Nejnižší míra spirituality se projevila v dimenzi Mystika. Pedagogové tradičních škol nedokážou zcela určit, zda mají mystickou zkušenost, zda zažili pocity sjednocení, což je pro pedagogy alternativních škol více vystihující. Vedle dimenze Latentní monoteismus se zde v míře spirituality mezi pedagogy tradičních a alternativních škol objevují nejvyšší rozdíly.

Spiritualita je úzce spojená s empatií, kterou lze v pedagogickém procesu považovat za velmi významnou. Pedagog s empatickou schopností dokáže odhadovat, sdílet a spoluvytvářet vnitřní obraz dítěte o sobě samém i o vnějším světě (NIDM, 2012). Empatický přístup je nepostradatelný nejen pro běžné žáky, ale také pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (Knotová, 2014). Připojit se prostřednictvím emocí je přímá linka mezi vnitřní bytostí dvou lidí. Je to potenciál přinést autentickou a duchovní hloubku do každodenního života (Lebeau, 2009).

Některé studie poukazují na spiritualitu jako na prediktor empatie (Huber & McDonald, 2012), z tohoto důvodu jsme ve výzkumu zjišťovali také míru empatie u pedagogů tradičních a alternativních škol, abychom mohli jevy porovnat a predikci určit. Celková míra empatie všech pedagogů (alternativních i tradičních škol) dosahuje skóre 62,2 bodů z 80 možných. Pedagogové alternativních škol dosahují významně vyšší míry empatie než pedagogové tradičních škol. Zároveň se ukázalo, že míra spirituality pozitivně koreluje s mírou empatie, tedy čím je vyšší míra spirituality, tím vyšší je i míra empatie. Z výzkumu vyplývá, že spiritualita predikuje empatii, a to zejména dimenze spirituality Ekospiritualita, Sounáležitost a Svědomitá starostlivost, což lze považovat vzhledem k obsahu dimenzí za logické, neboť tyto jsou zaměřeny interpersonálně (Sounáležitost) a šířeji ve směru jednoty s přírodou (Ekospiritualita). Svědomitá starostlivost blíže souvisí s intrapersonálními stavy, avšak místy v kontrastu s čistotou druhého člověka, kterou si jedinec uvědomuje. Očekávali bychom však zejména predikci ze strany dimenze Etický entuziasmus, ta však z výzkumu nevyplývá.

Je-li spiritualita jednou ze základních významných složek osobnosti člověka jako integrované, harmonické osobnosti a vede-li spiritualita pedagoga k jeho vyšší empatii, považujeme za důležité, aby byli spirituálnějšími pedagogové jak v alternativních školách, tak pedagogové ve školách tradičních. Učitelé s rozvinutější nereligiózní spiritualitou by měli posilovat prostředí každé školy. Ve třídách je potřeba vytvořit „autentický kontakt mezi vyučovaným předmětem, učitelem a studenty, čehož lze dosáhnout tím, že učitel do třídy přinese své učitelské já a vytvoří prostor pro setkávání“, spiritualita ve vzdělávání má tak silný potenciál vzdělávacímu procesu opět „vdechnout život“ (Veselský et al, 2016, s. 8). O potřebě řady kvalit (jak je například jako součást duchovní zralosti popisuje Grof, 1994, viz výše) u pedagogů často hovoříme, byť je nedáváme do hlubších souvislostí, a tím pádem je nenazýváme spirituálními. Plně žáka poznat (což lze považovat za základní prvek aktuálního pojetí individualizace ve vzdělávání) znamená nejdříve poznat sám sebe. Palmer (2007) klade na sebepoznání silný apel − pokud nezná pedagog sebe, nemůže poznat ani studenty. Sebepoznání přitom může být chápáno jako první krok na duchovní cestě člověka (Misauerová, 2011).

Spiritualitu pedagoga lze dále vnímat v kontextu současných tezí v pedagogice a ve vzdělávání. Thayer-Bacon (2017) podporuje myšlenku spirituálně responzivní pedagogiky, která respektuje spirituální potřeby a spirituální vývoj vzdělávaných. Yocum, Densmore-James, Staal, Pinkie a Yocum (2016) pracují s pojmem spirituální gramotnost, kterou by měli žáci a studenti získávat skrze veřejné školy, tak jak je to zavedeno v tradičních systémech vzdělávání některých zemí v rámci osobnostní

nebo multikulturní výchovy (viz Watson, de Souza, & Trousdale, 2014). Z tohoto pohledu se opět ukazuje, že je vyšší míra spirituality pedagogů potřebnou součástí kompetencí učitele, neboť jej v praktické realitě vzdělávání činí citlivějším k spirituálním otázkám. Pedagog s kompetencemi spirituálního charakteru může efektivněji vytvářet prostor pro rozvoj spirituální a morální složky žákovy osobnosti nereligiózními způsoby a také pomáhat hledat smysl či účel získaným zkušenostem žáka či studenta. Mayes (2001) a Palmer (2003) apelují na zavedení problematiky spirituality do vysokoškolského vzdělávání, což by umožnilo důkladnou přípravu pedagoga na spirituální rozvoj, a to nejen na rozvoj vzdělávaných, ale také na jeho vlastní růst a vývoj. Obrovská (2009) vnímá požadavek spiritualizace pedagogiky jako pokus o určitou formu kulturní transformace.

7 Závěr

„Naše každodenní pojmové poznání zaměňujeme za skutečnost, nikoliv jen za mapu, která je jednoznačně jednostranná“ (Němečková, 2016, s. 14). Na duchovní potřeby přitom nelze zapomínat. Spiritualitu je třeba pěstovat, a to ve všech aspektech (Seden, 1998), neboť je příčinou, důsledkem i průvodním aspektem kvality života (Shek, 2012).

Spiritualitu pedagoga lze považovat za jednu z významných charakteristik, která může efektivně působit ve vzdělávacím procesu. Spiritualita predikuje empatii pedagogů, která je pro efektivní proces výchovy a vzdělávání nezbytná. Vyšší míry spirituality a empatie aktuálně dosahují pedagogové alternativních škol než pedagogové působící ve školách tradičních. Považujeme přitom za důležité, aby byl spirituální rozměr přítomen ve všech typech škol. Za důležitý považujeme proto návrat k sobě, k sebepoznání a k duchovnímu růstu. Jak uvádí také Misauerová (2011), hlasy, které si odtrženosti od sebe sama všímají, sílí, což působí nadějně.

Vyšší míry spirituality a empatie dosahují pedagogové alternativních škol než pedagogové působící ve školách tradičních.

Spiritualitě ve vzdělávání je nutné se dále věnovat. Vynořují se další otázky, které stojí za to zkoumat. V kontextu našeho výzkumu např. jaký je profesní a osobnostní profil spirituálního pedagoga, jaké faktory ovlivňují spiritualitu pedagogů – vybírají si spirituální pedagogové alternativní typ školy přednostně, či je jejich vrozená spiritualita v tomto prostředí více rozvíjí, čím spirituální pedagog blíže přispívá ve vzdělávacím procesu aj.

Prohlášení o střetu zájmů

Autorky nezaznamenaly žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

Animasahun, R. (2010). Intelligent quotient, emotional intelligence and spiritual intelligence as correlates of prison adjustment among inmates in Nigeria prisons. *Journal of Social Sciences*, *22*(2), 121–128. https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892792

Bánovčinová, Ľ., & Bubeníková, M. (2011). Empatie v ošetrovatelstve. *Ošetřovatelství a porodní asistence*, *2*(1), 165–170.

Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plháková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.

Boone, M., Fite, K., & Reardon, R. F. (2010). The spiritual dispositions of emerging teachers: A preliminary study. *Journal od Thought, 45*(3,4), 43–58.

Campbell, P. K. (2010). *Transformative learning and spirituality: A heuristic inquiry into the experience of spiritual learning*. Minneapolis: Capella University.

Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice.* Sterling: Stylus Publishing.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.

Emmons, A. R. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion, 10*(1), 3–26. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2

Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spiritualityin personality.* New York: Guilford Press.

Forman R. K. C. (2004). *Grassroots spirituality: What it is, why it is here, where it is going.* Charlottesville, VA: Imprint Academic.

Frankl, V. E. (1997). *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii.* Brno: Cesta.

Gibson, A. R. (2011). *Spirituality in principal leadership and its influence on teachers and teaching* (Doctoral dissertation). Retrieved from http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5176/thesis.pdf;jsessionid=8525E798FC25BDA3AB4E80FE471958EC?sequence=3

Grof, Ch. (1994). *The thirst for wholeness*. SanFrancisco, CA: HarperCollins.

Grof, S. (2007). *Psychologie budoucnosti: poznatky a poučení z moderního výzkumu vědomí*. Praha: Argo.

Hay, D., & Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child.* London: HarperCollins.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

Helus, Z. (Ed.). (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti.* Praha: Asociace waldorfských škol ČR.

Helus, Z., & Jedlička, R. (Eds.). (2014). *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.

Hood, R. W., Jr. (1975). The construction and experimental validation of a measure of reported mystical experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *14*(1), 29–41. https://doi.org/10.2307/1384454

Hood, R. W., Jr. (2003). *Conceptual and empirical consequences of the unity thesis.* In J. A. Belzen & A. Geels (Eds.), *Mysticism* (pp. 134–142). Amsterdam, New York: Rodopi.

Hood, R. W., Jr. (Ed.) (2001). *Dimensions of mystical experience.*Amsterdam, New York: Rodopi.

Huber, J., T., II., & MacDonald, D. (2012). An invertigation of relations between altruism, empathy and spiritual. *Journal of Humanistic Psychology*, *52*(2), 116–129. https://doi.org/10.1177/0022167811399442

Janošová, P. (2004): Současná spirituální orientace mužů a žen – empirická studie. In D. Heller, J. Procházková, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny: Svět žen a svět mužů: Polarita a vzájemné obohacování.* Olomouc: UP.

Janošová, P. (2006). Strategie zvládání vzteku ve vztahu ke spirituálním prožitkům – kvantitativní analýza. In D. Heller, V. Mertin, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny: Prožívání sebe a měnícího se světa.* Praha: FFUK.

Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání.* Praha: Grada.

King B. D., Mara, C. A., & DeCicco, T. L. (2012). Connecting the spiritual intelligence and emotional intelligences: Conforming an intelligence criterion and assessing the role of empathy.

International Journal of Transpersonal Studies, 31(1), 11–20. https://doi.org/10.24972/ijts.2012.31.1.11

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.

Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života.* Praha: Grada.

Kupka, M. (2014). *Psychosociální aspekty paliativní péče.* Praha: Grada.

Lebeau, E. (2009). *A review of the biological, psychological and spiritual basic of the empath experience.* Retrieved from https://www.eliselebeau.com/a-review-of-the-biological-psychological-and-spiritual-basis-of-the-empath-experience

MacDonald, D. A. (2000). Spirituality: Description, measurement, and relation to the five-factor model of personality. *Journal of personality*, *68*(1), 153–197. https://doi.org/10.1111/1467-6494.t01-1-00094

Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí.* Praha: Portál.

Mayes, C. (2001). Cultivating spiritual reflectivity in teachers. *Teacher Education Quarterly*, *28*(2), 5–22. https://doi.org/10.1002/tl.207

McGrath, A. E. (2001). *Křesťanská spiritualita: úvod*. Praha: Volvox Globator.

Mikuláštík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.

Miller, J. P. et al. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground.* Albany, NY: State University of New York Press.

Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. Albany, NY: State University of New York Press.

Misauerová, A. (2011) Současné pojetí spirituality Jako zdroj úvah o utváření prosociálních postojů. *Pedagogika*, *61*(3), 248–256.

Mitroff, I. I., & Denton, E. A. (1999). *A spiritual audit of corporate America: A Hard look at spirituality, religion, and values in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte.* Praha: SPS.

Montessori, M. (2003). *Absorbující mysl.* Praha: SPS.

Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství.* Praha: Triton.

Muroňová, E. (2011). *Spirituální dimenze kultury školy na základní škole na příkladu ČR. Příspěvek k diskuzi z náboženskopedagogického pohledu* (Disertační práce). Dostupné z http://is.muni.cz/th/195242/pedf_d/DISERTACE_KOMPLET.pdf

Němečková, K. (2016). *Kapitoly k nenáboženské spiritualitě.* Praha: Carpe Momentum.

NIDM MŠMT: *Sada vzdělávacích programů a příkladů dobré praxe II.* (2012) Praha: Comunica a. s. Dostupné z http://znv-old.nidv.cz/userfiles/file/KPZ/vystupy/06-unv/Sada-VP-a-PDP-II.pdf

Novotný, M. (2014) *Výchova ke spiritualitě* (Rigorózní práce). Dostupné z https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/131449/

Nykl, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka.* Praha: Grada.

Obrovská, J. (2009). Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity. *Sociální studia*, *6*(3), 97–113.

Pajak, E., & Blase, J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, *26*(2), 283–310. https://doi.org/10.3102/00028312026002283

Palmer, P. J. (1999). The grace of great things: Reclaiming the sacred in knowing, teaching, and learning. In S. Glazer (Ed.), *The heart of learning: Spirituality in educartion* (pp. 13–32). New York: Tarcher/Putnam.

Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *54*(5), 376–385. https://doi.org/10.1177/0022487103257359

Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pargament, K. I. (1999). The psychology of religion and spirituality? Yes and no. *International Journal for the Psychology of Religion, 9*(1), 3–16. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0901_2

Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2002). Spirituality. Discovering and conserving the sacred. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 646–659). Lawrence: Oxford University Press.

Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the Five-factor model. *Journal of Personality*, *67*(6), 985–1013. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00080

Pol, M. (1996). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál.

Raj, A. M. (2015). Psycho-spiritual approach to empathy – A new paradigm for teacher-student relationship. *International Journal of Management Research and Social Science*, *2*(1), 4–8.

Rýdl, K. (2003). *K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostného přístupu*. *Přednáška na konferenci Výchovu rozumem obohatit o rozměr srdce a úcty ke všemu živému konaná v Praze 12. – 14. 9. 2003.* Dostupné z http://szzs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc.

Rýdl, K. (2004). Jsou waldorfské školy opravdu náboženské nebo jen spirituální? Dostupné z http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2230.

Říčan, P. (2003). Spirituality in Psychology: The Concept and its Context. *Studia Psychologica, 45*(3), 249–257.

Říčan, P. (2006). Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům. *Československá psychologie, 50*(2), 119–137.

Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.

Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha. Grada.

Říčan, P., & Janošová, P. (2004). Spiritualita českých vysokoškoláků - faktorově analytická sonda. *Československá psychologie*, *48*(2), 97–106.

Říčan, P., & Janošová, P. (2005). Spirituality: Its psychological operationalization via measurement of individual differences: A Czech perspective. *Studia Psychologica*, *47*, 157–166.

Seden, J. (1998). The spiritual needs of children. *Practice*, *10*(8), 57–67. https://doi.org/10.1080/09503159808411504

Shek, D. T. L. (2012). Spirituality as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1–8. https://doi.org/10.1100/2012/458953

Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace.* Praha: Grada.

Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In Z. Helus, J. Kratochvílová, H. Lukášová, K. Rýdl, V. Spilková, & T. Zdražil

(Eds.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti* (s. 41–70). Praha: Asociace waldorfských škol ČR.

Spreng, R., N., Kinnon, C. M., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, *91*(1), 62–71. https://doi.org/10.1080/00223890802484381

Staune, J. (2007). *Notre existence a-t-elle un sens? Une enquête scientifique et phi-losophique*. Paris: Presses de la Renaissance.

Steiner, R. (2007). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky.

Stríženec, M. (2001). Psychologické aspekty spirituality. *Československá psychologie*, *45*(2), 118–126.

Thayer-Bacon, B. J. (2017). Teaching spirituality as ontology in public schools. A response to "Democratic foundations of Spiritual Responsive Pedagogy". *Democracy and Education*, *25*(1), 1–5.

Veselský, P., Poslt, J., Majewská, P., & Bolcková, M. (2016). Spiritualita ve vzdělávání – zpět k širšímu pojetí učení se. *Paidagogos*, *24*(2), 411–430.

Vojtíšek, Z., Dušek, P., & Motl, J. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.

Volný, V. (2020). *Problematika teorií spirituálního vývoje a rozvoje víry.* Dostupné z http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/CMTF-katedry/krest-vychova/Volny-prednaska.doc

Watson, J., de Souza, M., & Trousdale, A. (Eds.). (2014). *Global perspectives on spirituality and education.* New York: Routledge.

Welch, M., & Pigza, J. (2010). Spiritually engaged pedagogy: The possibilities of spiritual development through social justice education. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, *5*(4). Retrieved from http://spirituality.ucla.edu/publications/newsletters/5/4/welch.php

Wigglesworth, C. (2002). *Spiritual intelligence and why it matters?* BallaireTX: Councious Pursuit INC.

Wright, A. (2000). *Spirituality and Education.* London: Routledge.

Yalom, I. D. (2006). *Existenciální psychoterapie.* Praha: Portál.

Yocum, R. G., Densmore-James, S., Staal, L. A., Pinkie, E. C., & Yocum, D. A. E. (2016). Exploring spiritual needs in the classroom--implications for educators. *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table*. Retrieved from https://www.questia.com/library/journal/1G1-497796599/exploring-spiritual-needs-in-the-classroom-implications

Zhang, K. C., & Wu, I. (2016). Towards a holistic teacher education: Spirituality and special education teacher training. In M. de Souza, J. Watson, & J. Bone (Eds.), *Spirituality across disciplines* (pp. 135–147). Melbourne, Australia: Springer.

Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2005). Religiousness and spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 21–42). New York: The Guilford Press.

Zohar, D., & Marshall, I. (2003). *Spirituální inteligence*. Praha: Mladá fronta.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.

Eliška Suchánková vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol a rozšířenou kvalifikaci Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Na téže fakultě získala doktorský titul v oboru Pedagogika. Od r. 2009 působí na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně jako odborná asistentka. Odborně se věnuje tématům souvisejícím se zefektivněním procesu učení a vzdělávání. Její pedagogická a výzkumně publikační činnost se zaměřuje zejména na postavení a využití hry ve výchovném a vzdělávacím procesu dětí, alternativní a inovativní přístupy ve vzdělávání, autoregulaci učení, metakognici a mentoring. Je autorkou několika monografií a publikuje v českých i zahraničních sbornících a odborných časopisech.

Renáta Matušů působí na Ústavu školní pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně jako akademický pracovník. Je absolventkou bakalářského studia oboru Psychologie a magisterského studijního programu Sociální pedagogika. Nyní je studentkou posledního ročníku doktorského studijního programu oboru Pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ve své disertační práci se věnuje interpersonálnímu chování učitelů ve vztahu k percipovanému učení žáků.

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities

Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825
E: editorsoced@fhs.utb.cz
W: http://www.soced.cz

Dark Triad in the context of career choice

Radka Čopková & Annamária Jendrejáková

To cite this article: Čopková, R., & Jendrejáková, A. (2020). Dark Triad in the context of career choice. *Sociální pedagogika/Social Education, 8*(2), 44–58. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.03

To link to this article: https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.03

Published online: 15 November 2020

Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)

Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociální pedagogika | Social Education
volume 8, issue 2, pp. 44–58, November 2020
https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.03
ISSN 1805-8825

Dark Triad in the context of career choice

Radka Čopková,[a]
Annamária Jendrejáková[b]

Contact

[a] Technical University of Kosice
Department of Engineering Education
Němcovej 32
042 00 Košice
radka.copkova@tuke.sk

[b] Pavol Jozef Šafárik University
Faculty of Arts
Moyzesova 9
040 59 Košice
ann.jendrejakova@gmail.com

✉ Correspondence:
radka.copkova@tuke.sk

Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

Abstract: The research study deals with Dark Triad traits (Machiavellianism, narcissism, psychopathy) in the context of the vocational interests in high school students. We assumed that students tending towards the helping professions might score differently in Dark Triad traits compared to students oriented towards professions such as manufacturing, business, or law (Jonason et al., 2014; Kowalski et al., 2017). The main goal of the study was to examine the differences in Dark Triad traits with respect to students´ professional intentions. The research was conducted on a sample of 181 students of grammar schools and secondary vocational schools in Slovakia (M_{age} = 18.3 years; SD = .77); 57% were boys, 43% were girls. The Slovak version of the Short Dark Triad (Čopková & Šafár, 2020; Jones & Paulhus, 2014) and the Questionnaire of Professional Intentions (Džuka, 2006) were used. Testing the significance of differences between students with different professional intentions pointed to significant differences in subclinical psychopathy. Significantly higher psychopathy was shown by students oriented to the sphere of production compared to students oriented to art, science and education. Also in psychopathy, students oriented towards the sphere of business scored higher than students oriented towards the sphere of art and education. Testing of within-subject variability showed Machiavellianism as the most significant feature of the Dark Triad in all professional spheres.

Keywords: Dark Triad, Machiavellianism, narcissism, psychopathy, professional intentions, career choice

Temná triáda v kontexte voľby povolania

Abstrakt: Výskumná štúdia sa zaoberá črtami Temnej triády (machiavelizmus, narcizmus, psychopatia) v kontexte inklinácie k povolaniu u slovenských študentov stredných škôl. Východiskom je predpoklad, že študenti inklinujúci k tzv. pomáhajúcim profesiám by mali v črtách Temnej triády skórovať signifikantne odlišne v porovnaní so študentmi orientovanými na profesie ako výroba, obchod či právo (Jonason et al., 2014; Kowalski et al., 2017). Hlavným cieľom štúdie bolo otestovať rozdiely v črtách Temnej triády vzhľadom na profesijné intencie študentov. Výskum bol uskutočnený na vzorke 181 študentov gymnázií a stredných odborných škôl na Slovensku (M_{vek} = 18,3 roka); 58,6 % tvorili chlapci, 41,4 % dievčatá. Ako výskumné nástroje boli použité slovenská verzia Krátkej škály temnej triády (Čopková & Šafár, 2020; Jones & Paulhus, 2014) a Dotazník profesijných intencií (Džuka, 2006). Testovanie signifikancie

rozdielov medzi študentmi s rôznymi profesijnými intenciami poukázalo na významné rozdiely v subklinickej psychopatii, signifikantne vyššiu psychopatiu vykazovali študenti orientovaní na sféru výroby v porovnaní so študentmi orientovanými na umenie, vedu a výchovu. Rovnako v psychopatii vyššie skórovali študenti orientovaní na sféru obchodu v porovnaní so študentmi orientovanými na sféru umenia a výchovy. Testovanie vnútroskupinovej variability ukázalo ako najsignifikantnejšiu črtu Temnej Triády machiavelizmus vo všetkých profesijných sférach.

Klíčová slova: Temná triáda, machiavelizmus, narcizmus, psychopatia, profesijné záujmy, voľba povolania

1 Introduction

For most people, adolescence is a time when they make decisions about their future lives. In many cases, these decisions are accompanied by various pressures from one's environment, including expectations from parents, classmates or themselves. As the termination of compulsory schooling is also a specific and important social factor of this period, one important and very challenging task for adolescents is to decide how they will continue in their lives and what they will choose as a future job orientation. Some adolescents do not think only about their future job. Some of them also think about a suitable university that will open the door to a satisfying career (Ireh, 1999). As Hill and Edmonds (2017) point out, an adolescent who successfully overcomes the pitfalls of adolescence becomes a responsible and reliable individual who is able to work with other people and is beneficial to society.

Adolescence is also an important period for building the continuity and stability of personality traits (Hill & Edmonds, 2017). Psychologists have described personal maturation as a process where the level of socially desirable traits increases. In the context of Big Five theory, this relates specifically to conscientiousness, friendliness and emotional stability (Hogan & Roberts, 2004). Maturation is a process that goes hand-in-hand with adolescence. These processes also influence the development of personality characteristics. The period should thus provide opportunities to create traits that will help the individual to acquire the social roles that are expected by society (Hill & Edmonds, 2017). This part of life is a tumultuous stage characterized by emotional lability, mood swings and impulsivity (Langmeier & Krejčířová, 2006). The early stage of adolescence is characterized as a period of defiance. It is the period when friends and other peers become key objects for the adolescent, while the influence of parents recedes into the background (Vágnerová, 2012). Erikson (in Říčan, 2006, p. 241) interestingly called the response of adolescents to all the difficulties that this period brings an "adolescent moratorium". It is a time when an adolescent suddenly needs time and space to think and reflect on various aspects of their Self. This moratorium probably does not occur until the end of the period (Kroger & Klimstra in Vágnerová, 2012).

2 The Dark Triad

There are many perspectives on what a personality actually is. Thus, we can find a large number of definitions trying to capture its whole essence. One view is that personality represents that which makes a person unique, and makes that person what he or she is (Hall, Lindzey, Loehlin, & Manosevitz, 1997). Costa and McCrae (1999) describe personality as a dynamic psychological entity that controls our actions, or in other words, behavior and experience. Personality is considered to be an entity in which people differ qualitatively and quantitatively. This entity is formed under the pressure of the environment, education, culture and other human factors (Smékal, 2009). Kohoutek (2000) approaches personality as an indication of what a person wants, what he can do, and what he is.

Simply put, we can know a person's personality through his needs, abilities and qualities. However, we would look in vain for a uniform definition of personality. In summary, we agree with Hall and colleagues (1997), that personality is the most basic and deepest characteristic of a person. It is a psychological entity that is unique and unrepeatable for each person. It reflects the ways in which one is accustomed to act, think or feel (Barrick, Mount, & Gupta, 2003; Kohoutek, 2000; Smékal, 2009).

The Dark Triad is a concept formed by three interrelated personality traits – Machiavellianism, subclinical narcissism and subclinical psychopathy. These traits are considered to be the socially aversive personality characteristics that have received the most empirical attention (Paulhus & Williams, 2002). As Allport said (in Furnham, Richards, & Paulhus, 2013), it has always been a challenge to draw a line between a "normal" and an "abnormal" personality. While the concepts of narcissism and psychopathy have their origins in the clinical literature and still exist in diagnostic systems as personality disorders, the construct of Machiavellianism does not originate in personality disorders, but rather is named after Nicola Machiavelli, a Florentine diplomat (Furnham et al., 2013; Wilson Near, & Miller, 1996).

The issue of what actually stands behind the Dark Triad was addressed in a study by Marcus, Preszler and Zeigler-Hill (2018). They found that the core of the Dark Triad was interpersonal manipulation and indifference. Both held the Triad together and were firmly connected to each other and to each of the three dimensions. According to Paulhus and Williams (2002), each of the traits of the Dark Triad has some features in common with the other two, namely a tendency to promote oneself, social malice, dishonesty, emotional coldness and aggression. Some authors approach the triad as a social strategy (which they also call the agent's social style) that is characterized by strong selfishness and the ability of people to get what they want from their surroundings (Jonason, Li, & Teicher, 2010). Other characteristics of people who score high on the scales of the Dark Triad include a low degree of altruism and prosociality and a high degree of independence and competitiveness. They are sociable, open, and able to cope with difficulties and face risks, but do so only for their own benefit (Jonason et al., 2010; Jones & Paulhus, 2011).

People with traits of the Dark Triad are characterized by manipulation of people around them, especially colleagues and subordinates. Each type uses different strategies. Narcissists use the least "dark" strategy and instead focus on leaving a good impression, on compliments and praise. On the other hand, psychopaths use strategies of the opposite nature, tending to intimidate and threaten. Finally, Machiavellians are exceptional manipulators and therefore have no problem adapting and effectively alternating between the two strategies, depending on what is most beneficial to them in a given situation (Furnham et al., 2013; Pražák, 2014). The tendency to exploit is common to all three traits. In terms of differences, Machiavellians and subclinical psychopaths are characterized by a focus on specific goals, while subclinical narcissists focus on abstract ones (Jones & Paulhus, 2011).

Regarding the origin of these traits, a sample of 278 adult twins showed that all of the traits of the Dark Triad are influenced by both genetics and the environment. For the given sample, the hereditary component was mild to strong in psychopathy and narcissism, while only very weak in Machiavellianism. Machiavellianism, on the other hand, has shown to be strongly influenced by the environment, which may mean that Machiavellian behavior tends to be learned and influenced by experience (Vernon, Villani, Vickers, & Harris, 2008; Wilson et al., 1996).

One study on the Dark Triad and adolescents showed a relationship between subclinical psychopathy and cyber-aggression. This research also showed a difference between boys and girls. Boys scored higher in the dimension of Machiavellianism and psychopathy (Pabian, De Backer, & Vandebosch, 2015). Fatima's (2016) research also points to Pabian's research, whose results also confirm that psychopathy is an important factor in predicting bullying in adolescents. They claim that both subclinical psychopaths and Machiavellians have the ability to manipulate other people, which may result in a better ability to choose a victim of bullying. Although adolescents with dark qualities tend to be vulgar or aggressive, their status among classmates tends to be high. Usually they

are considered leaders (Cillessen & Rose, 2005). The specific personality traits of adolescents undoubtedly include narcissism, which is probably related to a crisis of identity (Hill & Edmonds, 2017).

2.1 Machiavellianism

We can approach Machiavellianism as a strategy of social behavior that involves deception, self-interest, and manipulating others with the intention of gaining something in our favor (Jakobwitz & Egan, 2006; Wilson et al., 1996). According to the psychological literature, this strategy is appropriate and beneficial in some situations but not in others. Evolutionary theories take a different view; although they approach Machiavellianism as an ability to manipulate other people, they consider it to be a fundamental feature of social intelligence and an important factor in the development of human intelligence itself (Wilson et al., 1996). Moreover, although Machiavellians are very good liars they cannot be considered completely bad people, because they do not break the rules but rather have an exceptional ability to deftly circumvent them. The opposite is also true. Those whose rate of Machiavellianism is not high cannot be considered social models. Such people also deceive and cheat but the motivation is different in this case (Wilson et al., 1996). Paulhus and Williams (2002) characterize individuals with a high degree of Machiavellianism as people who are manipulative, cold, vindictive, and in need of control over their surroundings. One of the most important factors in characterizing a Machiavellian personality is the pursuit of long-term success, which they seek to ensure in any way, emphasizing callousness and caution, but also courage and a realistic approach. Machiavelians have thought through their tactics in detail and take risks only if there is very little chance that they will fail on their own (Jones & Paulhus, 2011). Research by Muris, Meesters, and Timmermans (2013) showed that Machiavellianism, together with psychopathy, correlated significantly with the aggressive and delinquent behavior of young people. Those who achieve high values on the scale of Machiavellianism are very unlikely to help other people without making any profit themselves (Wilson et al., 1996).

2.2 Narcissism

The construct of subclinical narcissism arose from the attempt of Raskin and Hall (1979) to separate from a disorder, which is defined in the DSM, its “normal”, subclinical version. The aspects that the subclinical and clinical forms of narcissism have in common include, for example, superiority and grandiosity (Paulhus & Williams, 2002). To understand narcissism, it may be useful to distinguish its three components. The first component is the person himself, who is characterized by positivism and selfishness. This is followed by insufficiently empathic and superficial relationships with other people. The last component is self-regulation, by which the narcissistic individual helps himself to gain attention, admiration and success (Campbell, Hoffman, Campbell, & Marchisio, 2011). Subclinical narcissistic personality is characterized by traits such as a sense of importance and uniqueness, ideas and fantasies of unlimited success, the need for constant attention, the exploitation of others, dominance and the expectation of favor (Emmons, 1987; Jonason, Wee, Li, & Jackson, 2014). Those who score high on the narcissism scale are described as selfish, exalted, and believing that they are worth more than others (Paulhus & Williams, 2002). These people have a strong sense of self-worth and are very effective at making a good first impression (Hirschi & Jaensch, 2015). They take every opportunity to establish their belief in their own uniqueness (Jones & Paulhus, 2011).

Many studies are currently focused on the application of narcissism to various modern spheres. For example, research by Young and Pinsky (2006) shows that celebrities have a significantly higher level of narcissism than students or the general population. Narcissists are characterized by a desire for recognition, but also for power. In the context of a profession, these qualities can motivate them more strongly to achieve goals, whether work or personal. As a result, they try to become more involved, and try to be visible and present themselves. Being able to perform in the best light can make them more likely to get the job they are applying for (Hirschi & Jaensch, 2015). On the other hand, another consequence may be the behavior of narcissistic individuals, which is examined mainly in high-ranking

people, such as politicians and executives, for whom this feature is characteristic. Their behavior is referred to in research as destructive (Campbell et al., 2011).

2.3 Psychopathy

According to Cleckley (in McDonald, Donnellan, & Navarrete, 2012), subclinical psychopathy was originally described as a combination of impulsive and antisocial tendencies that are accompanied by low levels of anxiety, fear and regret. This was also the reason why the results distinguished between two factors, one that reflected interpersonal affective traits and another that concerned an antisocial lifestyle (McDonald et al., 2012). These two factors can also be distinguished as two types of psychopathy. Primary psychopathy presents traits such as selfishness, indifference or the absence of anxiety. Secondary psychopathy refers to the mentioned style, characterized for example by irresponsible behavior (Jakobwitz & Egan, 2006). People with high scores on the psychopathy scale tend to take risks and are callous and fierce (Paulhus & Williams, 2002). The basic characteristics of subclinical psychopathy include high impulsivity, excitement seeking, low empathy, and anxiety (Paulhus & Williams, 2002). Similar to Machiavellianism, the ability to lie without guilt and the subsequent use of others can be found in individuals achieving high scores on the psychopathy scale (Fatima, 2016). Unlike the Machiavellians, however, they do not always know how to orient themselves in their lies. Other psychopathic characteristics include impatience, irresponsibility, aggression, and a tendency to engage in risky behavior. They are unable to learn from their own mistakes (Jones & Paulhus, 2011). Hassall Boduszek, and Dhingra (2015) compared the degree of subclinical psychopathy between psychology students and business students. He found that students studying business achieved significantly higher scores. This confirmed his assumption that the field of business provides individuals with the opportunity to compete with other companies and thus achieve success, which leads to satisfaction of their “psychopathic” need for dominance.

3 Career choice

Choosing a career is typical for the period of adolescence. Career decision-making or career choice is defined as a construct that involves the process by which an individual makes decisions about career, all the circumstances that accompany that process, and the ways in which an individual makes a final decision (Swanson & D’Achiardi in Sharma, 2014). Of all decisions, choosing a profession is one of the most difficult because it is not momentary, but concerns the future of the individual and has a long-term impact on their future life (Hall et al., 1997; Katz, Cohen, Green-Cohen, & Morsiano-davidpur, 2018). Because career choices are not just common everyday dilemmas, it can sometimes be helpful to have an expert who provides career counseling services.

Adolescence is a life period of unique opportunities. This is one of the reasons why it is crucial for professional development. Adolescent boys and girls need to find a place in society and make plans for the future (Hall et al., 1997). In early adolescence, the stability of their professional interests tends to be lower. It reaches its imaginary peak between the ages of 18 and 22 and may fall slightly again around the thirtieth year (Ion, Nye, & Iliescu, 2017).

Choosing a profession involves difficult thinking and choosing from many options. The choice itself is preceded by the selection of a secondary school, which may or may not be tied to a specific field. Vocational secondary schools generally prepare students for a specific profession or tertiary study (Říčan, 2006). The whole process is important in the lives of adolescents and is influenced by many factors. An individual ultimately chooses by comparing and re-evaluating different alternatives, weighing the pros and cons and, finally, considering the preferences for different professions (Sharma, 2014). As for adolescence, an interesting topic is the development of work aspirations. We can understand work aspirations as an individual’s hope that he will achieve what he wants, or as a desire for a certain dream job. They are also of great importance in choosing a profession and are influenced

by the leisure-time and other activities that children and young people engage in (Lee, Skinner, & McHale, 2018).

3.1 Career choice and personality

Personality traits are related to professional orientation in some way. The main figure behind the concept of linking personality and professional interests is John Holland, who argued that professional interests could form one aspect of the human personality (Barrick et al., 2003; Schneider, McLarnon, & Carswell, 2017). Linking and exploring these two areas is a widespread topic in research. Similar studies often use the Big Five, the traditional five-factor personality model, which is combined with other interest questionnaires.

3.1.1 Dark Triad and career choice

Regarding the relationship between the choice of profession and the features of the Dark Triad, the fact that they actually exist and are significant was confirmed by Schneider and his colleagues (2017) in their survey. They suggest that introducing the Dark Triad into existing personality methodologies may contribute to better interpretations in research, as well as in the consulting sphere. Research by Kowalski, Vernon, and Schermer (2017), whose title raised the question of whether there are dark career choices, used a seven-factor model of job interests. The results showed significant positive correlations between the following factors: narcissism and artistic (creative arts, music, journalism), social (social sciences, teaching), biological (nature, adventure) and business (sales, law), psychopathy and scientific (mathematics, physics), and biological and business. As Jonason et al. (2014) explain, narcissists need to feel recognized and admired, they need to feel social superiority, and they like to be in contact with other people. This also explains the positive relationship in the mentioned professional areas. Unlike narcissism, psychopathy is more characterized by avoidance of helping others and a tendency to circumvent rules. These people do not tend to work as teachers and nurses, but rather own businesses and hold business professions (Jonason et al., 2014). Machiavellianism was not positively related to any of the factors in this research. Significant negative correlations were found between the following factors: Machiavellianism and social, applied (office work) and work-style factors (safety at work, independence), psychopathy and social, and work-style factors (Kowalski et al., 2017). Jonason et al. (2014) set a similar goal. Their results indicated that psychopathy correlated positively with practical interests, and negatively with no factors. Machiavellianism showed a negative correlation with social and business professions. Machiavellians need to have power over other people and they need to have a certain status, which is the opposite of social professions (Jonason et al., 2014). Narcissism, as in previous research, showed a significantly positive relationship with artistic, business and cultural interests. Based on the research, we can say that certain personality traits can lead to the choice of a certain type of profession. On the other hand, we can point to the opposite relationship, and the fact that the work or work environment chosen by an individual itself reflects their own characteristics and interests (Houston, Harris, Howansky, & Houston, 2015).

4 Methods

4.1 The purpose of the study

The main goal of the study was to examine the intra-subject and inter-subject variability of the Dark Triad – Machiavellianism, narcissism and psychopathy – with respect to the professional intentions of a sample of third- and fourth-year high school students. Presented study investigated following research questions (RQ 1–2):

RQ1: Are there significant differences in Machiavellianism, narcissism and psychopathy between students with different professional intentions?

RQ2: Are there significant differences in Machiavellianism, narcissism and psychopathy within the various professional areas?

4.2 Participants

The research sample consisted of 181 participants, students in their third- and fourth-year at secondary regular schools in Slovakia. Participants were aged from 17 to 20 years (M = 18.30; SD = .77). Grammar school students accounted for 43.6% (M = 18.56; SD = .71); the remaining 56.4% were secondary vocational school students (M = 18.11; SD = .76). In terms of gender distribution, the sample consisted of 106 boys (58.6%) and 75 girls (41.4%). Boys were aged from 17 to 20 years (M = 18.45; SD = .72) and girls were the same (M = 18.20; SD = .79). The convenience and purposive sampling method was used.

4.3 Measures

Short Dark Triad (Čopková & Šafár, 2020). The scale is a Slovak version based on the original Short Dark Triad (Jones & Paulhus, 2014). It consists of 27 items that saturate the three subscales including Machiavellianism *("Most people can be manipulated")*, narcissism *("I insist on getting the respect I deserve")* and psychopathy *("I like to get revenge on authorities")*. Each dimension consists of 9 items. The respondent responds on a 5-point Likert scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). For each of the subscales, the score is calculated separately as the sum of the points indicated by the respondent. There are 5 reverse-coded items in the questionnaire, which must be reversed before the final score can be calculated. The indicators of the internal consistency of the scales expressed by Cronbach's alpha coefficient were as follows: α_m = .654; α_n = .654; α_p = .629.

Questionnaire of Professional Intentions (Džuka, 2006). The questionnaire consists of 68 items. The respondent responds on a 4-point Likert scale from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). The items represent a continuation of the introductory wording representing the intention of the respondent *("I assume that after graduation I will mostly in my future profession...")*. The statements cover 7 factors representing professional areas representing Production (work in production or construction), 11 items *("working with tools")*, α = .924; Healthcare (work in healthcare or nursing), 10 items *("operate on the sick")*, α = .909; Business (work in the field of trade, advertising, marketing and management), 11 items *("compile financial projects")*, α = .865; Art (work as an artist or critic), 10 items *("write articles for newspapers")*, α = .887; Science (work in science and research), 10 items *("work in laboratories")*, α = .900; Law (work in the field of law, politics and public administration), 8 items *("care and order")*, α = .819; Education (educate, take care of others including animals), 8 items *("educate children and young people")*, α = .752.

4.4 Procedure and data analysis

Pencil-and-paper questionnaires were submitted to the respondents in the time period March 2019 – April 2019. Respondents were informed that completion of the questionnaire was voluntary and anonymous, and that the data would be processed only in this research study. All respondents agreed to participate in the survey. The collected data were subjected to statistical analysis in IBM SPSS Statistics v. 21.

There were no missing data in the data file. Testing the normality of the data distribution using the Kolmogorov-Smirnov test showed that the data are subject to a normal distribution ($p < .05$). Descriptive indicators of the normality of the data distribution indicated that the value of skewness and kurtosis did not exceed the criterion > ± 1. Internal consistency was determined using Cronbach's alpha (α). We described the obtained data using other descriptive indicators (M, SD). We tested intra-subject variability using one-way ANOVA and inter-subject variability with ANOVA for repeated measures. The Bonferroni test was used as a post-hoc test with criterion $p_\alpha < .05$.

5 Results

The first steps in the analyses were to examine intra-subject variability of the Dark Triad between groups of students created according to their professional intentions. Table 1 presents the descriptive characteristics of Machiavellianism in seven areas of professional intentions. Testing the significance of differences in Machiavellianism between these groups of students showed that they did not differ in the Machiavellian trait (F (6/174) = .833; p = .546). However, from the descriptive indicators we can see that students inclined towards art scored the lowest in Machiavellianism, followed by students inclined towards law, healthcare, education, production and science. Students whose professional intentions are in the area of business scored the highest.

Table 1
Descriptive characteristics of Dark triad in seven areas of professional intentions

Professional intentions	Machiavellianism M (SD)	Narcissism M (SD)	Psychopathy M (SD)
Production	29.87 (5.23)	24.28 (4.44)	23.95 (4.38)
Healthcare	28.95 (5.54)	25.00 (6.08)	21.09 (5.66)
Business	30.67 (6.63)	26.79 (6.20)	23.27 (6.11)
Art	27.44 (5.47)	24.56 (4.94)	19.00 (5.41)
Science	30.43 (5.73)	23.95 (4.51)	20.71 (5.01)
Law	28.91 (4.46)	24.55 (5.90)	21.36 (5.97)
Education	29.03 (5.82)	24.08 (6.20)	20.65 (6.19)

Notes: M = Mean; SD = Standard deviation.

Testing the significance of differences in narcissism between these groups of students (see Table 1) showed that for the trait of narcissism, as for Machiavellianism, they do not differ from each other (F (6/174) = .971; p = .447). From the descriptive indicators, however, we can see that for narcissism, students inclined towards science scored the lowest, followed by those inclined towards education, production, law, art, and healthcare. The highest scores were again attained by students whose professional intentions lead to the sphere of business.

Testing the significance of differences in psychopathy between these groups of students showed that in psychopathy, in contrast to Machiavellianism and narcissism, they differed from each other (F (6/174) = 2.607; p = .019). Bonferroni's post-hoc testing showed significant differences in the level of psychopathy. Students with professional intentions in the field of production scored significantly higher than students with professional intentions in the fields of art (p = .002), science (p = .032) and education (p = .010). Students with professional intentions in the field of business scored significantly higher than students with professional intentions in the fields of art (p = .009) and education (p = .049). From the descriptive indicators, we can still see that in psychopathy, students tending towards art, education, science, healthcare, law and business scored the lowest. Students whose professional intentions lead to the sphere of production scored the highest.

Within-subject analysis brought more interesting results. Students whose professional intentions are focused on the area of production scored significantly differently in the features of the Dark Triad (F (1,908; 72,495) = 29,367; p < .001), while they scored significantly higher in Machiavellianism than narcissism (p < .001) and psychopathy (p < .001). Students whose professional intentions are focused on the area of healthcare also scored significantly differently in the features of the Dark Triad (F (1,992; 41,830) = 18,287; p< .001), while they scored significantly higher in Machiavellianism than narcissism (p = .005) and psychopathy (p < .001); as well as they scored significantly higher in narcissism than psychopathy (p = .007).

We obtained similar results in other areas of professional intentions. Students whose professional intentions focus on the area of business also scored significantly differently in the features of the Dark

Triad (F (1,951; 62,422) = 20,696; $p < .001$), while they scored significantly higher in Machiavellianism than narcissism ($p = .001$) and psychopathy ($p < .001$); as well as they scored significantly higher in narcissism than psychopathy ($p = .008$). Students whose professional intentions are focused on the area of art scored significantly differently in the features of the Dark Triad (F (1,698; 28,865) = 16,459; $p < .001$), while they scored significantly higher in Machiavellianism than narcissism ($p = .025$) and psychopathy ($p < .025$); as well as they scored significantly higher in narcissism than psychopathy ($p = .005$). Students whose professional intentions are focused on the area of science scored significantly differently in the features of the Dark Triad (F (1,955; 39,095) = 31,339; $p < .001$), while they scored significantly higher in Machiavellianism than narcissism ($p < .001$) and psychopathy ($p < .001$); as well as they scored significantly higher in narcissism than psychopathy ($p = .011$). Students whose professional intentions are focused on the field of law scored significantly differently in the features of the Dark Triad (F (1,772; 17,724) = 11,001; $p = .001$), while they scored significantly higher in Machiavellianism than narcissism ($p = .011$) and psychopathy ($p = .011$).

Moreover, students whose professional intentions are focused on the area of education scored significantly differently in the features of the Dark Triad (F (1,964; 70,708) = 37,255; $p < .001$), while they scored significantly higher in Machiavellianism than narcissism ($p < .001$) and psychopathy ($p < .001$); as well as they scored significantly higher in narcissism than psychopathy ($p = .001$). Overall, we can assess that the most dominant feature of the Dark Triad is Machiavellianism and the least pronounced is psychopathy, across all spheres of professional intentions of high school students. This is also indicated by the graphical representation (see Chart 1).

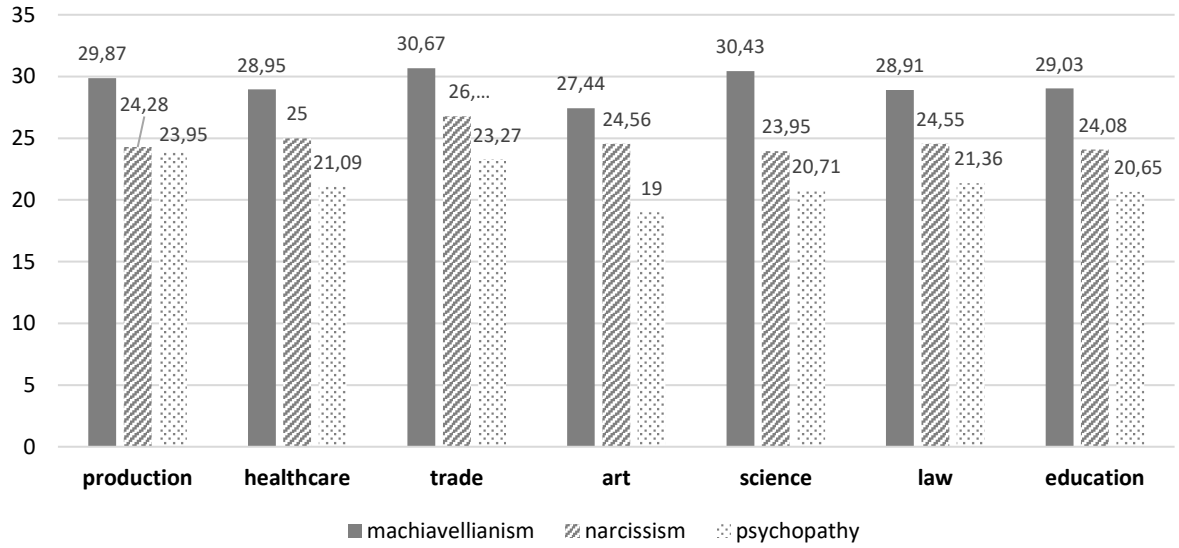


Chart 1 Dark Triad and professional intentions

6 Conclusion

The aim of the presented study was to examine intra-subject and inter-subject variability of the features of the Dark Triad – Machiavellianism, narcissism and psychopathy – with respect to the professional intentions of third- and fourth-year high school students. A sample of students in their final years of schooling was chosen because this is a time when high school students have to start making decisions, namely decide definitively how and where their professional life will continue. At many schools, at the end of the third year, students choose subjects for the graduation year only from the area they plan to pursue either at university or directly at work. In the fourth year, they are already directly choosing specific universities or heading for working life. It is therefore appropriate to assume that they should have some idea of what they want to do in life.

As adolescence is a period of forming an identity and reaching personal maturity, it is not surprising that the choice of profession begins to be linked to the issue of personality. A leading author who suggested that professional interests could form one aspect of human personality is John Holland (Barrick et al., 2003; Schneider et al., 2017). If we speak about personality, until recently, not only in terms of professional orientation but also in research in general, there has been a tendency to concentrate primarily on the so-called bright side of the personality; the best representative of this is the Big Five model (Oluf & Furnham, 2015).

In the field of professional orientation, it is often combined with other interest questionnaires (Schneider et al., 2017). Although currently we can see an increase in the popularity of the Dark Triad concept in the research sphere, the findings regarding professional orientation and career choice are still limited. It is obvious that people who exhibit the features of the Dark Triad (i.e. Machiavellianism, narcissism and psychopathy) are more likely to look for professions in which they can demonstrate their power more easily. These include law, economics, business and politics. In these professions, in addition to exercising the power typical of Machiavellianism, they have the opportunity to show and experience the excitement that is characteristic of narcissism or to emotionally separate what is typical of psychopathy. However, this applies to people whose professional role is already part of their identity. The issue that interested us in this context was whether it is possible to identify differences in the Dark Triad in relation to professional intentions in individuals without the experience of professional practice (the professional role is not yet part of their identity).

Regardless of the sphere of professional intentions, students scored significantly higher in Machiavellianism compared to narcissism and subclinical psychopathy.

The results of our research indicate that students with different professional intentions do not differ in the level of Machiavellianism. Nevertheless, based on the highest score achieved, the results may indicate that Machiavellian traits are most pronounced among students inclined toward the sphere of Business. Assuming that the professional intention of "Business" includes an orientation towards work in advertising, marketing and management (Džuka, 2006), this result is not surprising. Working in these areas requires specific mastery of persuasion and manipulation, along with the ability to work in a highly competitive and ever-changing environment (Paulhus & Williams, 2002). In this context, Machiavellians are characterized as "social chameleons", as they possess this mastery. For Machiavellianism, as well as for working in advertising or marketing, it is typical to say what people want to hear. On the other hand, Machiavellian individuals have a lack of empathy, social interest, and prosocial behavior. This corresponds with the findings of our research group, because students who tend towards the art and social spheres such as healthcare or education scored lower in Machiavellianism. On the contrary, these professions involve individuals who are prosocial, empathetic, human, patient, honest, moral, sincere, and humble (BACP, 2018; Heinonen, Lindfors, Laaksonen, & Knekt, 2012; Wampold & Carlson, 2011). These are the exact opposite of Machiavellian traits. A similar result was obtained by Jonason et al. (2014), who identified negative relationships between Machiavellianism and social professions.

In addition, due to the professional intentions of students in our research group, we did not find significant differences in the degree of narcissism. However, the results suggested that narcissistic traits were most pronounced among students with professional intentions in the field of business. Again, working in advertising, marketing, management, or business requires exactly what narcissists possess – high self-esteem, exploitation of others, desire for power, a degree of arrogance and penetrability, the ability to make a good first impression, and desire for ideas of success (Emmons, 1987; Hirschi & Jaensch, 2015; Jones & Paulhus, 2011). The unifying element of the sphere of business and narcissism is also the belief that one is better than others, which is crucial in a highly competitive environment. Undoubtedly, the social status brought by working in this sphere is also attractive for people with narcissistic tendencies. Our result corresponds to other studies in which narcissism has

been associated with an inclination towards business, art, or law (Jonason et al., 2014; Kowalski et al., 2017). On the other hand, students with an inclination to work in science and education had the lowest level of narcissistic traits in our research. Professions in this area are characterized by an orientation towards others, not oneself (Géringová, 2011; Kopřiva, 1997), which is in contrast to the characteristics of narcissism. Successful performance in these professions also does not depend on reaching out to masses of people or creating a positive impression on others.

We obtained the most significant results in psychopathy, where students with professional intentions in the field of production showed psychopathic traits to a greater extent than those students who were more oriented towards art, science, and education. Production, in the sense of a profession where it is necessary to control machines or use tools, quite logically does not place any special demands on the personality of the worker, compared to professions where the essence of the work lies in direct contact with other people and the worker's influence on another person. For example, work in production does not directly require being empathetic or prosocial, as its essence does not lie in working with people. Emotional coldness or distraction from others does not complicate performance. On the other hand, the artistic profession is directly based on working with emotions, while education is based on the ability to work and influence other people in a good direction. Jonason et al. (2014) also pointed out that people with psychopathic traits do not tend towards professions as a teacher or nurse, but rather pursue entrepreneurial and business professions. This coincides with another result of ours, where students with professional intentions in the field of business showed psychopathic traits to a greater extent than those students who were more oriented towards art and education. This result is not surprising, as it is necessary to be able to assert oneself in the sphere of business, and this is difficult without characteristics such as ruthlessness, perseverance, aggression, and the absence of remorse, which are typical for subclinical psychopaths. Kowalski et al. (2017) also pointed to a negative correlation between psychopathy and the social sphere.

For our sample of high school students, we obtained statistically significant results when testing for which of the Dark Triad features is the most dominant. Regardless of the sphere of professional intentions, students scored the highest in Machiavellianism. This result is not surprising, as Bratek et al. (2015) pointed to the dynamics of the degree of Machiavellianism during professional practice. In their research, a higher level of Machiavellianism was shown by the aspirants for the performance of the profession; this rate decreased with the length of practice. If we consider the behavior typical for the period of adolescence, it is possible to see a clear intersection with the features characteristic of Machiavellianism. Adolescence is a period when a young person tries to find a place in society and fights for power with authorities, thereby trying to confirm his own competence; he manipulates the environment in order to achieve his goals and is inventive in communication. All this also applies to Machiavellianism. It is natural that the level of narcissism lags behind Machiavellianism, as young people are sometimes extremely relational and sensitive to their appearance, and are often not satisfied with their performance. This is true despite the fact that the phenomenon of adolescent egocentrism appears in this period of development. Muris et al. (2013) also point to the correlation of Machiavellianism with the delinquent behavior of young people.

We consider the main contribution of our study to be the enrichment of the still relatively poor research in the field of the Dark Triad and its relations with the professional career of an individual. The results of our study suggest that at the level of professional intentions, students do not differ in the features of the Dark Triad. The likely reason for this is that professional intentions do not yet indicate what the individual will actually do for employment. Although he may tend towards a certain field, he may not have the intellectual, social or practical skills to actually work in it. We agree with the opinion of Schneider and his colleagues (2017), who recommend that the introduction of the Dark Triad into existing personality methodologies can contribute to better interpretations in research, as well as in counseling.

The limitations of our research lie primarily in the sample size, which we cannot consider to be representative. Based on the Questionnaire of Professional Intentions (Džuka, 2006), the sample was

divided into 7 groups. Given the number of respondents, this meant that the groups representing individual professional intentions were small. As some respondents attended secondary school with a general focus and some with a vocational focus, the results could be influenced by the current profiling of students, which significantly limited the possibility of generalizing the results to the population of all secondary school students. On the other hand, we consider it necessary to take into account the fact that it is not possible to ignore the existing difference in the focus of secondary school, which may affect the final results. Therefore, in the future, we recommend conducting the same or similar research on a larger sample of respondents, distinguishing between a sample of students with a general secondary education and a vocational secondary education. With these measures, it can be assumed that there will be greater variability in the variables.

We also see certain limitations in the measures used. As the Questionnaire of Professional Intentions (Džuka, 2006) was created 14 years ago, it would be appropriate to consider revising it and adapting it to current labor market conditions. For example, the fastest growing is Information technology, which is not addressed by any item in the questionnaire. The subscales of the Slovak version of the Short Dark Triad achieved relatively low reliability values. This may be due to the fact that the questionnaire was primarily designed for an adult sample of the population, not for adolescents. It is assumed that adolescents do not yet have life experiences that would correspond to the content of the items in the questionnaire (e.g. "I enjoy sex with people I barely know"). Therefore, we consider it beneficial to think about whether it would not be appropriate to develop a version of the questionnaire that would better reflect the needs of the adolescent population.

The present study aimed, among other things, to remind us how important it is to take into account the role of personality in choosing a profession, as it affects not only individuals but the whole society through the exercise of a profession in a given area. Therefore it is beneficial if schools and teachers do not forget that a school is not only an educational institution, but also plays an irreplaceable role in the raising of an individual; it shapes the student not only as a human being, but also as a future professional who is a full member of society. Therefore, we consider it necessary to think about improving control mechanisms in the professional profiling of students, so that individuals with aversive personality traits do not engage in professions that require a prosocial approach. Indeed, several research findings suggest that the occurrence of the Dark Triad traits in helping professionals is not rare (Babiak, 1995; Bakir et al., 2003; Bucknall, Burwaiss, MacDonald, Charles, & Clement, 2015; Pegrum & Pearce, 2015; Selingson, 1992). Even a person with a determination to help others may have a desire to abuse the power over clients he has acquired in his profession.

In terms of further research, it would be interesting to look at this issue more comprehensively in terms of personality and include in the analyses the features of the Big Five, i.e. neuroticism, extraversion, openness, agreeableness and conscientiousness.

Declaration of conflicting interests

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

Babiak, P. (1995). When psychopaths go to work: A case study of an industrial psychopath. *Applied Psychology, 44*(2), 171–188. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1995.tb01073.x

Bakir, B., Özer, M., Uçar, M., Güleç, M., Demir, C., & Hasde, M. (2003). Relation between Machiavellianism and job satisfaction in a sample of Turkish physicians. *Psychological Reports, 92*(3), 1169–1175. https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.3c.1169

Barrick, M. R., Mount, M. K., & Gupta, R. (2003). Meta-analysis of the relationship between the five-factor model of personality and Holland's occupational types. *Personnel psychology*, *56*(1), 45–74. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00143.x

Bratek, A., Bonk, M., Bulska, W., Tyrała, K., Seweryn, M., & Krysta, K. (2015). "Claw your way"-Machiavellianism among the medical community. *Psychiatria Danubina, 27*(1), 344–347.

British Association for Counseling and Psychotherapy. (2018). *Ethical framework for the counselling professions*. Retrieved from https://www.bacp.co.uk/events-and-resources/ethics-and-standards/ethical-framework-for-the-counselling-professions/

Bucknall, V., Burwaiss, S., MacDonald, D., Charles, K., & Clement, R. (2015). Mirror mirror on the ward, who's the most narcissistic of them all? *Pathologic Personality Traits in Health Care, 187*(18), 1359–1363. https://doi.org/10.1503/cmaj.151135

Campbell, W. K., Hoffman, B. J., Campbell, S. M., & Marchisio, G. (2011). Narcissism in organizational contexts. *Human resource management review*, *21*(4), 268–284. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.10.007

Cillessen, A. H., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*(2), 102–105. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x

Čopková, R., & Šafár, L. (2020). *Psychometrické vlastnosti slovenskej verzie Krátkej škály temnej triády.* Manuscript submitted for publication.

Costa, P., & Mccrae, R. R. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 139–153). New York: Guilford Press.

Džuka, J. (2006). Dotazník profesijných intencií (DPI) – faktorová štruktúra, reliabilita a konštruktová validita. *Československá psychologie*, *50*(5), 446–457.

Emmons, R. A. (1987). Narcissism: theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(1), 11–17.

Fatima, I. (2016). Dark Triad personality traits as predictors of bullying and victimization in adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, *26*(1), 51–65.

Furnham, A., Richards, S. C., & Paulhus, D. L. (2013). The Dark Triad of personality: A 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass*, *7*(3), 199–216. https://doi.org/10.1111/spc3.12018

Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese: Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.

Hall, C. S., Lindzey, G., Loehlin, J. C., & Manosevitz, M. (1997). *Psychológia osobnosti: úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Hassall, J., Boduszek, D., & Dhingra, K. (2015). Psychopathic traits of business and psychology students and their relationship to academic success. *Personality and Individual Differences*, *82*, 227–231. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.017

Heinonen, E., Lindfors, O., Laaksonen, M. A., & Knekt, P. (2012). Therapists' professional and personal characteristics as predictors of outcome in short-and long-term psychotherapy. *Journal of Affective Disorders, 138*(3), 301–312. https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.01.023

Hill, P. L., & Edmonds, K. M. (2017). Personality development in adolescence. In A. Specht (Ed.), *Personality development across the lifespan* (pp. 25–38). London: Academic Press.

Hirschi, A., & Jaensch, V. K. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences*, *77*, 205–208. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.002

Hogan, R., & Roberts, B. W. (2004). A socioanalytic model of maturity. *Journal of Career Assessment*, *12*(2), 207–217. https://doi.org/10.1177/1069072703255882

Houston, J. M., Harris, P. B., Howansky, K., & Houston, S. M. (2015). Winning at work: Trait competitiveness, personality types, and occupational interests. *Personality and Individual Differences*, *76*, 49–51. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.046

Ion, A., Nye, C. D., & Iliescu, D. (2017). Age and gender differences in the variability of vocational interests. *Journal of Career Assessment*, *27*(1), 97–113. https://doi.org/10.1177/1069072717748646

Ireh, M. (1999). Career development theories and their implications for high school career guidance and counseling. *The High School Journal*, *83*(2), 28–40.

Jakobwitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual differences*, *40*(2), 331–339. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.006

Jonason, P. K., Li, N. P., & Teicher, E. A. (2010). Who is James Bond? The Dark Triad as an agentic social style. *Individual differences research*, *8*(2), 111–120.

Jonason, P. K., Wee, S., Li, N. P., & Jackson, C. (2014). Occupational niches and the Dark Triad traits. *Personality and Individual Differences*, *69*, 119–123. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.024

Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2011). Differentiating the Dark Triad within the interpersonal circumplex. In L. M. Horowitz & S. Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 249–269). New York: Wiley & Sons.

Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2014). Introducing the short dark triad (SD3) a brief measure of dark personality traits. *Assessment*, *21*(1), 28–41. https://doi.org/10.1177/1073191113514105

Katz, I., Cohen, R., Green-Cohen, M., & Morsiano-davidpur, S. (2018). Parental support for adolescents' autonomy while making a first career decision. *Learning and Individual Differences*, *65*, 12–19. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.006

Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.

Kopřiva, K. (1997). *Lidský vztah mezi pracovníkem a klientem. Lidský vztah jako součast profese*. Praha: Portál.

Kowalski, C. M., Vernon, P. A., & Schermer, J. A. (2017). Vocational interests and dark personality: Are there dark career choices? *Personality and Individual Differences*, *104*, 43–47. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.029

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Lee, B., Skinner, O. D., & McHale, S. M. (2018). Links between gendered leisure time in childhood and adolescence and gendered occupational aspirations. *Journal of Adolescence*, *62*, 96–107. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.10.011

Marcus, D. K., Preszler, J., & Zeigler-Hill, V. (2018). A network of dark personality traits: What lies at the heart of darkness?. *Journal of Research in Personality*, *73*, 56–62. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.003

McDonald, M. M., Donnellan, M. B., & Navarrete, C. D. (2012). A life history approach to understanding the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, *52*(5), 601–605. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.003

Muris, P., Meesters, C., & Timmermans, A. (2013). Some youths have a gloomy side: Correlates of the dark triad personality traits in non-clinical adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, *44*(5), 658–665. https://doi.org/10.1007/s10578-013-0359-9

Oluf, G. A., & Furnham, A. (2015). The relationship between bright-and dark-side personality traits. *Personality and Individual Differences, 87*, 206–211. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.002

Pabian, S., De Backer, C. J., & Vandebosch, H. (2015). Dark Triad personality traits and adolescent cyber-aggression. *Personality and Individual Differences*, *75*, 41–46. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.015

Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality, 36*(6), 556–563. https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6

Pegrum, J., & Pearce, O. (2015). A stressful job: are surgeons psychopaths? *The Bulletin of the Royal College of Surgeons of England, 97*(8), 331–334. https://doi.org/10.1308/rcsbull.2015.331

Pražák, P. (2014). *Bratrstvo temné triády: Je nám temná povaha souzena na základě výsledků losování v genové loterii, nebo vzniká výchovou?* Dostupné z https://psychologie.cz/bratrstvo-temne-triady/

Raskin, R., & Hall, C. S. (1979). A Narcissistic Personality Inventory. *Psychological Reports, 45*(2), 590. https://doi.org/10.2466/pr0.1979.45.2.590

Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Schneider, T. J., McLarnon, M. J., & Carswell, J. J. (2017). Career interests, personality, and the Dark Triad. *Journal of Career Assessment*, *25*(2), 338–351. https://doi.org/10.1177/1069072715616128

Selingson, A. G. (1992). The narcissistic therapist meets a narcissistic patient. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *22*(3), 221–221.

Sharma, V. (2014). Career decision-making of adolescents in relation to their family environment: An empirical study. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, *5*(6), 702.

Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum.

Vernon, P. A., Villani, V. C., Vickers, L. C., & Harris, J. A. (2008). A behavioral genetic investigation of the Dark Triad and the Big 5. *Personality and Individual Differences*, *44*(2), 445–452. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.09.007

Wampold, B. E., & Carlson, J. (2011). *Qualities and actions of effective therapists*. Washington: American Psychological Association.

Wilson, D. S., Near, D., & Miller, R. R. (1996). Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological bulletin*, *119*(2), 285.

Young, S. M., & Pinsky, D. (2006). Narcissism and celebrity. *Journal of Research in Personality*, *40*(5), 463–471. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.05.005

Radka Čopková is assistant professor in Psychology at Technical University of Košice. In past three years she is focused on education of future teachers of technical vocational subjects. She graduated from Social and Work Psychology in 2017. Her PhD thesis on Resistence to norm violation in the context of self-regulation has started her interest into moral psychology, specifically into academic dishonesty, moral identity and Dark Triad personality traits. Her current scientific interest is focused on the concept of Dark Triad in the context of helping porfessions. Radka has experiences as a soft skills trainer in Slovakia and India within international project "Establishment of Capacity Building Centers as a Sustainable Solution to Raise the Standards of Teaching Staff in India HEIs", where she has trained university teachers in leadership. Since 2016 she works as counselor at child helpline. In past five years she got qualification at several courses – Lecturer, Internet counseling and intervention for helping professions, Eco-C European Communication Certificate and BAUM Test. Currently she attends Relaxation and Symbolic Psychotherapy training based on Schultz´s Autogenic Training.

Annamária Jendrejáková is a student of Psychology. Currently she is in her final year of studies at the University of Pavol Jozef Šafárik in Košice. Annamária got her bachelor's degree in 2019. The title of her bachelor's thesis was *Subclinical dimensions of pathological personality traits in adolescents and career choice* and it was written under the leadership of PhDr. Radka Čopková, PhD. The aim of the thesis was to deal with The Dark Triad traits – Machiavellianism, subclinical narcissism and subclinical psychopathy in context of Slovak adolescents' career choice. Under the same leadership, Annamária has been working on her master's thesis named *Self-regulatory compensation mechanisms and experience of action crisis in goal attainment*. The thesis aims to find relationships that could exist between the self-regulatory compensation mechanisms – self-licensing and self-cleansing, and action crisis in goal-directed behaviour.

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities

Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825
E: editorsoced@fhs.utb.cz
W: http://www.soced.cz

Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů

Tereza Janečková

To cite this article: Janečková, T. (2020). Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů. *Sociální pedagogika/Social Education, 8*(2), 59–70. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.04

To link to this article: https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.04

Published online: 15 November 2020

Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)

Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY). Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociální pedagogika | Social Education
ročník 8, číslo 2, s. 59–70, Listopad 2020
https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.04
ISSN 1805-8825

Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů

Tereza Janečková

Abstrakt: Příspěvek se věnuje výsledkům studie realizované jako součást dizertačního výzkumu, jejímž cílem bylo prozkoumat rodičovskou percepci základního vzdělávání žáků ruského a ukrajinského původu. Teoretický rámec se soustřeďuje na okolnost minoritního původu a sociokulturní kapitál rodiny a jejich roli v rámci školní docházky. Dlouhodobý kvalitativní výzkum byl veden následujícími výzkumnými otázkami: Jak rodiče hodnotí české základní školství a spolupráci se školou? Jak vyhodnocují svou pozici v rámci edukačního procesu a od čeho ji odvozují? Které strategie ve vztahu ke vzdělávání zvažují a volí a co je ovlivňuje? Výzkumný soubor tvořilo deset rodinných jednotek s alespoň jedním žákem základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Tvorba dat probíhala formou polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, případně doplněných o pozorování rodinné interakce a neformální rozhovory s dětmi. Navzdory limitům v podobě velikosti výzkumného souboru, který neumožňuje představit zobecňující závěry, zjištění poukazují na ambivalentní charakter kulturní odlišnosti, která funguje jako potenciální zdroj praktických, sociálních a psychologických bariér. Ty pak spolu s dalšími sociokulturně založenými rozpory představují významný aspekt reflexe a případné transformace očekávání, aspirací a cílů, které rodiče na vzdělávání zaměřují.

Klíčová slova: žáci-cizinci, žáci s odlišným mateřským jazykem, jazyková bariéra, sociokulturní kapitál, spolupráce rodiny a školy

Kontakt

Univerzita Palackého
v Olomouci
Filozofická fakulta
Křížkovského 511/10
771 47 Olomouc
tereza.janeckova02@upol.cz

Foreign pupils from Eastern Europe (Russia and Ukraine): School attendance and cooperation with the school from the parents' perspective

Abstract: The paper draws on a study carried out as part of a dissertation research, the aim of which was to examine the parental perception of primary education of pupils of Russian and Ukrainian origin. The theoretical framework deals with the circumstances of minority origin and the sociocultural capital of the family, and their impact on school attendance of children. The longitudinal qualitative research was driven by the following research questions: What is the parents' evaluation of Czech primary education and their cooperation with the school? How do they assess their position within the educational process and what is their view based on? What education-oriented strategies

✉ Korespondence:
tereza.janeckova02@upol.cz

Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

do they consider and implement into practise, and what are their decisions influenced by? The sample consisted of ten family units, including at least one child attending a mainstream primary school. The data were created using semistructured interviews with parents, sometimes combined with observations of family interactions, and interviews with children. Despite the size of the sample, which does not allow for generalizable conclusions, the findings highlight the ambivalent nature of cultural differences, which act as a potential source of practical, social and psychological barriers. Intertwined with other socioculturally based discrepancies, such difficulties constitute an important aspect of reflection and transformation of the initial expectations and goals parents hold with regard to the issue of education.

Keywords: foreign pupils, pupil with a different native language, language barrier, sociocultural capital, family-school cooperation

1 Úvod

Vzdělávání žáků ze sociokulturně odlišného prostředí je v České republice (ČR) v různých kontextech pozornost věnována již řadu let. Mimo jiné i díky migraci se do zorného pole odborné veřejnosti dostala oblast vzdělávání žáků, kteří jsou – minimálně na startu své vzdělávací dráhy – ve srovnání s českými vrstevníky často poznamenáni rizikem omezené sociální orientace a jazykovým deficitem. V důsledku toho nabízí české prostředí odborné publikace specializované na metodické aspekty práce s takovýmito žáky (Kostelecká et al., 2013; Plischke, 2008; Šinedlářová, 2011), případně práce s výraznějším přesahem k obecnějším otázkám o nakládání s kulturní či etnickou odlišností (Jarkovská, Lišková, Obrovská, & Souralová, 2015; Zachová, 2017). Podobně v zahraniční literatuře lze nalézt jak širokou škálu zdrojů pokrývajících problematiku samotné školní docházky a výkonů žáků z minoritního prostředí, tak pochopitelně také hlubší analýzu role jejich sociokulturního zázemí (Bæck, 2005; Jeynes, 2011; Kim, 2009; Portes & Hao, 2004). Z hlediska terminologie je možno na tuto skupinu vztáhnout dvě zavedená a pro účely této studie v podstatě ekvivalentní označení: žáci-cizinci a žáci s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Obě označení vycházejí primárně z okolnosti jiného než českého občanství. Ta se týká rodičů i žáků, zároveň se však pojmy mohou vztahovat i na děti s českým občanstvím, které se na území ČR rodičům cizincům narodily (NÚV, 2020; Šindelářová, 2011).

Přestože množství teoretických, metodických i evaluačně koncipovaných prací naznačuje široké uznání významu problematiky vzdělávání žáků s OMJ, což dokládá i její reflexe v rámci profesní přípravy učitelů, stále zde existuje řada slepých míst, a to jak ve vazbě na obecné systémově-koncepční otázky, tak i z hlediska poznatků o edukaci příslušníků konkrétních národnostních menšin/imigračních komunit. Právě výzkum zacílený na spolupráci školy a rodin z řad úžeji specifikované minority přitom může nabídnout podněty, jak tuto složitou a dynamickou sféru edukační reality teoreticky i prakticky lépe uchopit. Podrobná analýza může kromě jiného například otevřít prostor pro další, zejména komparativní bádání a napomoci tak k prohloubení obecnějšího vědění. Takový je i cíl následujícího textu, který se zabývá vzděláváním žáků-cizinců ruského a/nebo ukrajinského původu.

Východní Evropa patří obecně k tradičně silným zdrojovým regionům imigrace do samostatné ČR. Občané dvou států z této skupiny – Ruska a Ukrajiny – nicméně mají z hlediska přistěhovalectví do ČR specifické postavení. Dlouhodobě totiž patří k nejvýrazněji zastoupeným přistěhovaleckým skupinám nejen ve srovnání s imigranty z ostatních nástupnických států Sovětského svazu (SSSR), ale i v rámci statistik zaměřených na všechny cizince v ČR (ČSÚ, 2020a). Není tak nikterak překvapivé, že Ukrajinci i Rusové zaujímají přední příčky také napříč všemi stupni české vzdělávací soustavy (ČSÚ, 2020b).

Přistěhovalce z území bývalého SSSR obecně charakterizují některé nápadné společné rysy, kterými jsou například historická zkušenost a z ní pramenící kulturní blízkost či aktivní znalost ruského jazyka. Ty mohou být často i pro imigranty samotné podkladem pro zdůrazňování vzájemné podobnosti či příbuznosti (srov. např. Sládek, 2010). Další výzkumy (Drbohlav, 2010; Leontiyeva, 2014; Uherek, Horáková, Pojarová, & Korecká, 2008) však poukazují také na heterogenitu, a to nejen mezi jednotlivými národnostními/etnickými skupinami, ale i uvnitř nich. Tyto odlišnosti se projevují například v oblasti socioekonomického statusu či vzdělanostní úrovně a jejich aktivace v rámci postmigračního života v ČR. Detailní analýza jednotlivých složek integrace přistěhovalců z východní Evropy nicméně přesahuje rámec tohoto příspěvku. Skutečnost, že se studie zaměřuje právě na imigranty z Ruska a Ukrajiny, je proto vhodné vnímat ne jako tendenci dané dvě skupiny homogenizovat, nýbrž spíše jako výsledek aktuálního stavu výzkumu a použité náborové strategie. Zároveň se jedná i o jakési vyústění vlastní zkušenosti z předchozích šetření, která byla sice výlučně zaměřena na etnické Rusy, tvorba výzkumného souboru nicméně neustále narážela právě na silnou propojenost vazeb napříč ruskojazyčnou komunitou. Posledním argumentem pro rozhodnutí ke spojení Rusů a Ukrajinců do jednoho výzkumného souboru byl již výše zmíněný fakt, že se jedná o dvě nejzastoupenější imigrační vlny z východoevropské oblasti, zaměření na ně se proto zdálo být smysluplné.

Ačkoli jako jedna z příčin oblíbenosti ČR jakožto cílové destinace těchto migračních toků bývá odbornou literaturou nezřídka uváděna jazyková blízkost (Topinka, 2013; Uherek et al., 2008; Zilynskyj & Kočík, 2001), každodenní zkušenost kontaktu s českým prostředím může nabízet poněkud komplikovanější obrázek hodný bližšího prozkoumání. Hlavním cílem prezentovaného výzkumného šetření bylo prozkoumat, jak je spolupráce rodin těchto žáků s českým základním školstvím konceptualizována v perspektivě jejich rodičů[1], tzn. odhalit, jak rodiče na vztah se školou nazírají, které případné problémy a limity, nebo naopak silné stránky identifikují, které strategie ve vztahu k edukaci svých dětí zvažují a volí a které faktory jejich rozhodování ovlivňují.

2 Kapitál, minoritní původ a škola

K důležitým faktorům na straně rodiny bývají v odborné literatuře řazeny mimo jiné její struktura, úplnost a socioekonomický status (Biblarz & Raftery, 1999; Jeynes, 2011; Portes & Hao, 2004). Právě sociální a ekonomické postavení je jádrem perspektiv čerpajících z odkazu francouzského sociologa Pierra Bourdieu. Bourdieu (1986) představil myšlenku, že v rámci společenského života existují zvláštní předpoklady kulturního a sociálního charakteru, které si lidé osvojují v průběhu vývoje a dále využívají v každodenních situacích. Jednou z linií výzkumu, který na tyto myšlenky odkazuje, je řešení dopadu působení jednotlivých typů kapitálu na školní úspěšnost a vzdělávací vyhlídky dětí (Bæck, 2005; Kim, 2009; Lareau, 2002; Reay, 1999). Zatímco sociální kapitál lze definovat jako potenciální zdroje, které jsou spojené s členstvím jedince v sítích více či méně institucionalizovaných vztahů, kulturní kapitál označuje jistou formu kulturních znalostí a dispozic (Bourdieu, 1986). Ke složkám kulturního kapitálu patří například kapitál lingvistický, formy komunikace a sebeprezentace, dále také třeba důvěra ve vzdělání či sebevědomí při jednání s pedagogickými pracovníky a schopnost vyrovnávat se s protichůdnými názory (Baeck, 2005; Reay, 1999). Přístupy vycházející z teorie reprodukce nerovnosti chápou školu jako místo, kde na základě preference jistého typu kapitálu dochází de facto ke znevýhodňování těch, kteří daným kapitálem nedisponují (Bæck, 2005; Kim, 2009; Reay, 1999). Ve vazbě na socioekonomické postavení bývá linie hranice tohoto zvýhodnění ztotožňována s hranicí přechodu mezi střední a dělnickou třídou (Lareau, 2002). Unn-Doris Bæck (2005, s. 220) v odkazu na Lareau (2003) rámuje výhodnější postavení obecným pojetím vztahu ke škole, které má být, na rozdíl od třídy dělnické, v případě rodičů střední třídy mnohem více spojeno s představou vzájemné součinnosti ve prospěch společného cíle. „Správný“ kapitál je pak touto optikou

[1] Slovní spojení *rodičovská perspektiva* pro potřeby studie označuje soubor hledisek, která rodiče při hodnocení vzdělávacího procesu ovlivňují a formují jejich jednání.

nahlížen jako okolnost vedoucí ke komfortnější a víceméně rovnocenné interakci s představiteli školy, a to jak v případě žáků, tak i jejich rodičů. Konsekvencemi odlišného sociokulturního zázemí se dále zabývá například koncept sociokulturního handicapu. Podle Vágnerové (2004) je sociokulturní handicap formou limitace v oblasti zkušeností, která pramení právě v odlišných sociokulturních podmínkách, které na jedince v průběhu socializace působily. Tyto limity společně s případnými negativními reakcemi majoritního prostředí vytváří riziko nejrůznějších znevýhodnění, s nimiž mohou být jedinci kvůli svému minoritnímu původu konfrontováni.

Jako klíčový lidský faktor na straně školy bývá tradičně identifikována osoba učitele. Ve specifických podmínkách, s nimiž je sociokulturní heterogenita ve třídě stále často asociována, pak působení učitele nabývá zvláštního významu a naléhavosti. Právě učitel totiž svým zacházením s heterogenitou do značné míry udává podmínky, v nichž všichni aktéři společně kooperují, a vymezuje tak dimenze jejího (ne)přijetí (Jarkovská et al., 2015; Zachová, 2017). Postoje pedagogů k této okolnosti mohou variovat na škále od pozitivních asociací k těm negativním, přičemž v praxi vztah k heterogenitě může nezřídka vykazovat dynamiku a případně i protichůdné tendence (Plischke, 2008; Zachová, 2017). Nepříliš lichotivý obrázek o reálné praxi ve třídách českých základních škol poskytují zjištění ze sbírky studií vydaných v roce 2015 pod názvem *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti* (Jarkovská et al., 2015). Autoři a autorky zde identifikují v podstatě tři kategorie způsobů, kterými je ze strany pedagogů s kulturní odlišností zacházeno značně neefektivně a nešetrně. Vedle tendence tuto odlišnost esencializovat jako v podstatě trvalý zdroj učebních omezení je patrný rovněž sklon minoritní původ zplošťovat výlučně na otázku jazykové bariéry, případně tuto okolnost zcela ignorovat s odkazem na individuální nedostatek schopností či mentálních kapacit dítěte.

Shrneme-li výše nastíněná teoretická východiska týkající se interakce školy a rodiny, stojí proti sobě dva v zásadě kontradiktorní předpoklady. Na jedné straně se nachází teze, že odpovídající sociokulturní kapitál, tedy ten, jímž disponují příslušníci střední třídy s určitým vzděláním a kompetencemi, by měl ve vztahu se školou fungovat jako katalyzátor efektivní a bezproblémové spolupráce. Na straně druhé však figuruje minoritní původ a jazyková odlišnost, které působí zcela opačným směrem. Ačkoli by některé aspekty představeného teoretického pozadí mohly být zpochybněny jako příliš schematické či dokonce stereotypizující, přes tyto limity (či možná naopak kvůli nim) byly zvoleny jako slibná platforma pro analýzu daného empirického materiálu. Ten byl totiž vytvořen v rámci výzkumného souboru participantů, jehož charakteristiky tato dvě východiska kombinují.

3 Empirické šetření

3.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem šetření bylo analyzovat spolupráci rodin žáků-cizinců původem z Ruska a Ukrajiny s českými základními školami hlavního vzdělávacího proudu tak, jak ji interpretují jejich rodiče. Šetření se zaměřilo na to, jak je v perspektivě rodičů konceptualizováno české základní vzdělávání, přímá zkušenost s českým základním školstvím a přístupem představitelů konkrétní školy. Další oblasti výzkumného zájmu představovaly způsoby a strategie, jakými rodiče na obklopující podmínky reagují. Pro dosažení uvedených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky (VO 1–6):

VO1: Jak rodiče hodnotí české základní školství a spolupráci se školou?
VO2: Jak vyhodnocují svou pozici v rámci edukačního procesu a od čeho ji odvozují?
VO3: Které strategie ve vztahu ke vzdělávání zvažují a volí a co je ovlivňuje?

Analýza rodičovské perspektivy mohla poskytnout vodítka k úvahám nad dalšími souvisejícími otázkami zaměřenými na školu a pedagogy:

VO4: Jaký vztah podle rodičů zaujímají učitelé k žákům-cizincům obecně a specificky ve vazbě na východoevropský původ žáků?
VO5: Co by výzkumná zjištění mohla implikovat pro problematiku profesní přípravy učitelů?
VO6: Která opatření by mohla spolupráci zúčastněných aktérů učinit efektivnější?

3.2 Metodologický postup šetření

Prezentované šetření i jeho výsledky jsou součástí obsáhlejšího výzkumu, který se zaměřuje na post-migrační strategie rodin přistěhovalců ze zdrojového regionu východní Evropy. Vzhledem k charakteru tématu a stanoveným cílům bylo realizováno dlouhodobé kvalitativní šetření. To bylo zvoleno proto, že umožňuje pracovat na bázi základně definovaného jevu či problému, který je zpracováván skrze širokospektrální záběr, hloubkový vhled a často i delší časový interval tak, abychom o něm za použití induktivní logiky mohli přinést bohaté a kontextuálně dobře ukotvené poznatky (Hendl, 2005; Švaříček, 2007a). Časový rozsah spolupráce s jednotlivými rodinami variuje od několika (nejvíce čtyř) let až po několik měsíců (nejméně šest).

Snaze o porozumění výzkumnému problému v co nejširších souvislostech odpovídal i výběr technik tvorby dat a jejich analýzy. Ty vycházejí z postupů zakotvené teorie, a to jak v její tradiční (Strauss & Corbin, 1998), tak i transformované konstruktivistické (Charmaz, 2006) a situačněanalytické (Clarke, 2005) verzi. Výhodou zakotvené teorie je její schopnost postihnout podmínky, které ve svém celku působí na jednání a interakce účastníků zkoumaných událostí, aniž by ignorovala jejich dynamiku a procesuálnost (Strauss & Corbin, 1998). Konstruktivistické hledisko se do výzkumu promítlo hlavně skrze pojetí vlastní výzkumnické pozice, která je založena na přijetí aktivního podílu na studovaných procesech a událostech, a to jak při tvorbě dat, z nichž následně vychází analýza, tak i v rámci interpretace zjištění (Charmaz, 2006). Situační analýza posloužila především jako inspirace, zejména svým důrazem na zohlednění pozic aktérů a elementů ve výzkumné situaci, variability jednání a roli diskurzu (Clarke, 2005). Zvolený postup umožnil pružné reagování na podmínky, poskytl dostatečný prostor pro interaktivitu, a dokonce i jistý prvek improvizace, což se nakonec při práci s rodinami ukázalo jako velmi výhodné.

Primárním zdrojem empirického materiálu byly polostrukturované rozhovory s rodiči, které byly realizovány převážně v českém jazyce. Jak napovídá označení, rozhovory se řídily základní strukturou, která zaručuje pokrytí předem určených tematických okruhů, zároveň však vytváří dostatečný prosto pro flexibilitu (Hendl, 2005). Rozhovory byly v rámci delších časových intervalů opakovány, případně doplněny online komunikací. Opakované rozhovory se znovu soustřeďovaly na základní okruhy (chronologie školní docházky, spolupráce s pedagogy, výkony děti, vztahy v kolektivu atp.), aby bylo možné zachytit vývoj situací a reakcí na ně. Zároveň už více zohledňovaly individuální témata.

Jako velmi podstatná přidaná hodnota pružnosti a otevřenosti kvalitativního výzkumu se v průběhu práce ukázalo zapojení neformálních rozhovorů s dětmi a pozorování rodinných interakcí. Zprvu spíše náhodné příležitosti se totiž staly efektivním nástrojem pro lepší orientaci ve výzkumné situaci. Rozhovory s dětmi ani zúčastněné pozorování neměly předem stanovenou strukturu, často vyplývaly z jedinečných okolností a podmínek, za nichž společná setkání probíhala. Současně jsou odrazem toho, jak se postupem času vztah s participanty stával více neformální a důvěrný, takže došlo k většímu propojení s rodinným životem. Výsledkem tak bylo jakési nestrukturované pozorování v přirozených situacích (Hendl, 2005), například každodenních rutin nebo trávení volného času. Každé setkání nebo interakce byly předmětem tvorby terénních poznámek, a pokud to bylo možné, byly z nich pořizovány zvukové záznamy.

Terénní poznámky se zaměřovaly na deskripci prostředí, praktických aspektů situace, aktérů, jejich jednání a vzájemné komunikace. Stejně tak ale zachycovaly nejrůznější analytické postřehy, dojmy a v neposlední řadě také výzkumnickou sebereflexi. Na základě jejich podrobné rekonstrukce pak vznikal zhuštěný popis (Švaříček, 2007b), který poskytoval důležité podněty pro další rozhovory, případně pozorování. Je však potřeba poznamenat, že tento obohacující rozměr se jednotlivých rodin týkal v různé míře, ve třech případech byl výzkum založen pouze na rozhovorech, což nepochybně patří k uvědomovaným limitům práce. I v takto omezené formě se však hledisko dětí i zapojení pozorování ukázaly být nesmírně platným a pro hlubší pochopení dané problematiky užitečným krokem.

Konstrukce výzkumného souboru probíhala metodou sněhové koule (Hendl, 2005), tedy skrze osobní doporučení imigrantů z východní Evropy a již zapojených participantů. Výsledný soubor je výsledkem několika nesouvisejících náborových trajektorií.

3.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor zahrnuje deset rodinných jednotek ruského a/nebo ukrajinského původu (viz Příloha) s různou délkou i statusem pobytu v ČR[2]. Jeho sestavování mělo podobu záměrného výběru a jeho hlavním kritériem byla přítomnost alespoň jednoho dítěte školou povinného[3]. Další spojovací linii mezi zapojenými rodinami představuje fakt, že v případě rodičů se jedná o osoby s terciárním vzděláním, a to někdy i ve vícero specializacích či následně rozšířeným dalším studiem v ČR. Z hlediska aktuálního uplatnění na českém trhu práce výzkumný soubor tvoří značně heterogenní skupinu. Obsahuje totiž jak příklady tzv. ideální praxe, tedy plného nebo (prozatím) částečného uznání kvalifikace a jeho následného zužitkování v rámci profesního zařazení, tak i případy, kdy se participanti v návaznosti na strukturální, osobní a jiné okolnosti více či méně dobrovolně uplatnili v jiných oborech.

Podobně významnou okolností je délka pobytu v ČR, která se pohybuje v rozmezí od patnácti do necelých tří let[4], v rámci jedné rodiny se přitom může u jednotlivých členů poměrně výrazně lišit. Až na jednu výjimku, kdy se tříčlenné rodině podařilo přestěhovat do ČR prakticky současně s odstupem zhruba dvou měsíců, totiž soubor obsahuje rodiny, které se stěhovaly postupně. Na model přesunu je navázána i další podstatná okolnost, a sice to, zda se rodičům děti narodily v Česku, nebo v zemi původů. U dětí narozených v zemi původu je totiž významné, zda školní docházku zahájily až po přesunu do ČR, nebo musely kvůli stěhování absolvovat bezprostřední přechod z jednoho vzdělávacího systému do druhého. Alespoň jednoho žáka nebo žačku, kteří do první třídy nastoupili až v ČR, obsahuje každá ze zapojených rodin. Ve čtyřech případech ale rodiče současných školáků a školaček mohou čerpat ze zkušenosti se staršími dětmi, které daný přechod prožily.

V souladu s etickými požadavky pro realizaci kvalitativního výzkumu byly participantům poskytnuty podrobné informace o výzkumném procesu, jeho cíli, způsobu zpracování dat a jejich využití. Zapojení bylo koncipováno jako zcela dobrovolné. S ohledem na vědomí zátěže i případných etických rizik byly i použité metody předmětem otevřené diskuse s participanty, ti ve většině případů s odkazem na důvěru v nezneužití dat do výběru technik nezasahovali. Z důvodu zachování anonymity nejsou ve spojitosti s citacemi zmiňována žádná jména, další osobní údaje byly buď změněny, nebo nejsou uváděny vůbec.

3.4 Analýza dat

Analýza dat probíhala souběžně s jejich tvorbou a postupovala procesem víceúrovňového kódování, jehož cílem bylo vytyčení hlavních kategorií, jejich konfigurací a vztahu k širším souvislostem (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998). Vedle kódovacího schématu tradiční zakotvené teorie byl analytický proces doplněn vytvářením grafických map, které se snažily zachytit vzájemné pozice aktérů a klíčových prvků situace. Jak už však bylo uvedeno výše, techniky situační analýzy posloužily spíše jako inspirační zdroj pro stimulaci analytického uvažování.

V první fázi byla data, tedy přepsané rozhovory a terénní poznámky, podrobena opakovanému čtení, analytickému poznámkování a porovnávání jednotlivých segmentů dat. Výsledkem otevřeného kódování byly identifikace důležitých témat a navržení pracovních konceptů. Ty byly dále upravovány

---

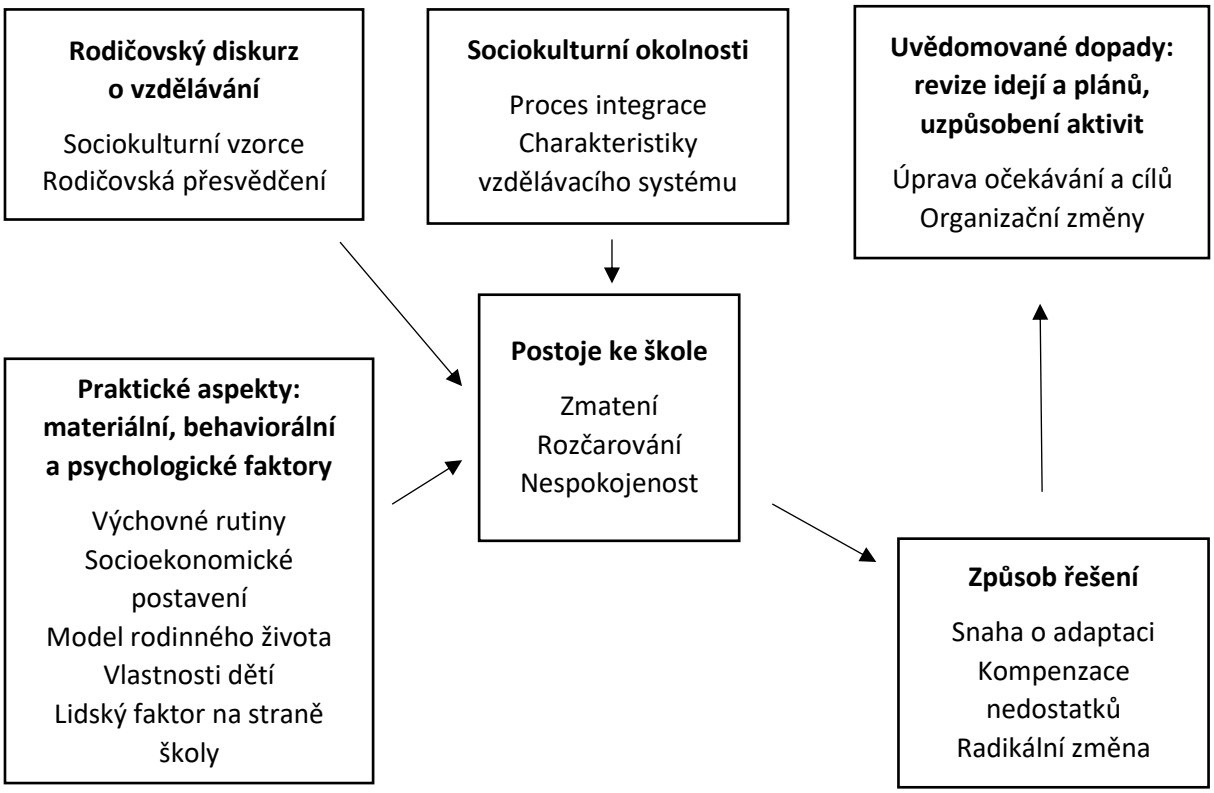
[2] Statusy rodičů a dětí se přitom v důsledku řady okolností nemusejí shodovat. Typickým příkladem takové nekompatibility je stav, kdy dítě v důsledku rodinných okolností disponuje českým občanstvím, kdežto vychovávající rodič povolením k trvalému pobytu.

[3] V případě rodin s jedním dítětem se jednalo o první stupeň ZŠ, v případě vícedětných rodin o kombinaci prvního a druhého stupně či ekvivalentně o víceleté gymnázium.

[4] Údaje o rodinách jsou platné k září 2020.

a následně seskupovány do kategorií. Pro účely usouvztažnění konceptů a kategorií byl v rámci axiálního kódování použit klasický paradigmatický model (Strauss & Corbin, 1998).

Jako fenomén, který drží kategorie pohromadě, byly zvoleny *Postoje ke škole* (viz Obrázek 1). Zastřešující kategorii příčin tvoří *Rodičovský diskurz o vzdělávání*, intervenující podmínky představují *Praktické aspekty* a kontext kategorie *Sociokulturních okolnosti*. Těmito faktory ovlivněné postoje rodičů mají za následek upřednostnění určitého typu strategií, *Způsobu řešení*. Soubor následků je pak reprezentován kategorií *Uvědomovaných dopadů*.



Obrázek 1 Paradigmatické schéma: kategorie a koncepty

Na úrovni selektivního kódování, tedy poslední a nejabstraktnější fáze analýzy, by jako centrální kategorie mohly být vytyčeny strategie – *Způsob řešení*. Jedná se o obšírnou a heterogenní kategorii, protože zahrnuje jak obecné reakce, tak i strategie reagující pouze na dílčí okolnosti. Všechny strategie je nicméně možné přiřadit ke dvěma modelům. Prvním z nich je snaha o adaptaci, tedy hledání cesty, jak přivyknout podmínkám a respektovat je. Druhým typem strategií jsou aktivní zásahy, a to buď formou kompenzace konkrétních nedostatků, nebo odmítnutím podmínek cestou radikální změny prostředí. Tabulka 1 představuje zastřešující kategorii *Způsob řešení*. Jednotlivé koncepty jsou ilustrovány autentickými citacemi participantů.

Tabulka 1
Kategorie Způsob řešení

Snaha o adaptaci	Kompenzace nedostatků	Radikální změna
„Tady vidím úplně jiný systém. Ty děti jdou tak pomalu, krůček po krůčku. Teprve pak, když chce někdo studovat, tak je v té škole začínají trápit. Nakonec si myslím, že to je správné.“	*„Taky jsme zašli ještě do psychologicko-pedagogické poradny. Tam nám ještě přispěli tím, že děti měly ještě hodinu češtiny navíc ve škole.“*	*„Prostě jsme nebyli spokojeni s úrovní a programem ve škole. Podle nás je příliš lehký. Proto jsme chtěli někam, kde mají více učiva, více rozvoje, možná nějaký jiný způsob…“*

Poznámka: Citace jsou uvedeny v upravené, spisovné formě.

4 Výsledky

4.1 Rodičovské hodnocení českého základního školství a spolupráce se školou

Rodičovské hodnocení českého základního školství více či méně zřetelně staví na vlastní žákovské nebo i rodičovské zkušenosti ze země původu a rozpadá se na několik dimenzí. Obecně je české vzdělání vysoce hodnoceno s ohledem na smysluplnost a zužitkovatelnost. Z hlediska fungování systému je kladně vnímaná především jeho vstřícnost, otevřenost a flexibilita. Na straně druhé však stojí jakási obecná nenáročnost základní školy, která zejména v porovnání s tím, na co jsou rodiče zvyklí ze země původu, je spojována s mírnějším důrazem na rozvoj dítěte. Tento nedostatek je vztahován jak k otázce učiva, tak i zisku dalších dovedností, například komunikace a (sebe)prezentace. Ačkoli je percepce nižších nároků jedním z nejmarkantnějších pojítek v rámci celého výzkumného souboru, ne všichni rodiče tento fakt v konečném důsledku vnímají jako deficit. Taková pojetí většinou odkazují k odhalení gradačního nastavení českého vzdělávacího systému, který je charakterizován postupným zvyšováním obtížnosti a specializací nároků. Mírnost základní školy, která představuje začátek této vzdělávací trajektorie, může být proto vnímána jako adekvátní. Celkové hodnocení základní školy se pochopitelně silně prolíná s působením lidského faktoru, především přístupem pedagogů. Ten může vnímané systémové nedostatky buď mírnit či eliminovat, nebo naopak doplňovat a zvýrazňovat.

4.2 Hodnocení vlastní rodičovské pozice v rámci edukačního procesu

Nahlížení vlastní pozice v rámci vzdělávacího procesu je poznamenáno odkazem na počáteční nedostatek orientace v novém sociokulturním prostředí a pochopitelně i jazykovou bariéru, které rodičům přinesly nebo stále přináší nejistotu jak při jednání s představiteli školy, tak i praktické podpoře dítěte. Rodičovská pozice je tak do značné míry ovlivňována okolnostmi, které oni sami mohou vlastním úsilím poměrně úspěšně zmírnit nebo odstranit (rozvíjet jazykové schopnosti, zlepšit informovanost o fungování školy atd.). Tyto limity se však mísí s reakcemi a postoji příslušníků majority (nejčastěji právě učitelů), často od nich bývají těžko oddělitelné, což pro rodiče může být matoucí a demotivující. Hodnota, která je školní docházce a rodičovské zodpovědnosti za ni připisována, rodičům nicméně obecně nedovoluje navzdory limitům, ať už je jejich zdroj jakýkoli, nevystupovat ve vztahu se školou aktivně. Neméně proaktivní jsou pak i výchovné praktiky, které mají za cíl děti při jejich vzdělávání pečlivě sledovat, mentorovat a případně navádět (či přímo řídit) tím „správným“ směrem.

4.3 Zvažování a volba strategií zaměřených na vzdělávání

Jak bylo uvedeno výše, strategie jsou v zásadě dvojí. Buď je s ohledem na další okolnosti a priority zvolena cesta více méně pasivní, tedy smíření či vyrovnání se se situací, nebo se rodiče uchylují k určitým intervencím. Pokud pomineme bezprostřední a spontánní jednání, jde většinou o výsledek systematického zvažování a vyhodnocování. Intervence jsou s ohledem na množství a variabilitu podmínek a faktorů sice velmi různorodé, přesto mohou být roztříděny podle toho, zda reagují především na charakter vzdělávacího systému, průběh edukačního procesu nebo lidský faktor. V čistě učební oblasti se jedná primárně o korekci domácí přípravy, ve sféře mezilidských vztahů pak o snahu identifikovat zdroj emočního diskomfortu a následně jej odstranit. Toho může být docíleno jak přímou konfrontací, tak i skrze samotné děti prostřednictvím poskytnutí rady či doporučení. Komplexnější řešení jsou navázána hlavně na výše zmíněný systémový charakter povinné školní docházky, přesněji řečeno reagují na nespokojenost s jejím formátem. Rodiče se v takovém případě soustřeďují na kompenzaci nedostatečného osvojování různých znalostí, návyků a dovedností. Radikální formou reakce na nespokojenost s úrovní a obsahem vzdělání je pak přestup dítěte na jiný typ školy.

4.4 Vztah učitelů k žákům-cizincům obecně a specificky k žákům východoevropského původu pohledem rodičů

Přístup pedagogů lze v souladu s výpověďmi rodičů označit jako ambivalentní. Vedle případů proinkluzivního a vstřícného postoje se totiž v datech vyskytly i náznaky ne zcela vhodného a rodičům i dětem srozumitelného nakládání s kulturní či jazykovou odlišností. Nevstřícné reakce pedagogů potenciálně odráží obecně negativní postoje ke kulturní diverzitě ve třídě, zároveň mohou být kombinovány s předsudky přímo o imigrantech z východní Evropy, případně konkrétní národnostní skupině. Ruku v ruce se zdůrazňováním odlišnosti jde o bagatelizaci či ignoraci dalších významných okolností a ohnisek problému, případně jednostranné přenesení zodpovědnosti na rodinu. O skutečných zdrojích postojů pedagogů by na tomto místě ovšem bylo možné jen spekulovat. Například u situace, kdy pedagogický pracovník směrem k dítěti pronese výrok typu: *„A ona mu odpověděla, že nechce vidět zbraň, zvlášť v jeho ruské ruce,“* je jeho/její předpojatost vůči konkrétní národnostní skupině celkem zjevná. V případě situací typu: *„Paní učitelka nám řekla, že je to spojené s našim původem. Ale já si myslím, že to tak není, protože dcera je prostě nepozorná. Když jí něco řeknu, tak ona je schopná to za minutu zapomenout. Takže podle mě to je spíš psychologická věc než původ,“* by bez výpovědi samotné pedagožky jakýkoliv pokus o interpretaci skutečných motivů v podstatě postrádal smysl.

V tomto ohledu se nepochybně projevuje limit v podobě absence pohledu pedagogů, který by umožnil poskytnout ucelenější, tím pádem i přínosnější interpretaci. Z výpovědí rodičů je také zároveň možno usuzovat, že ztotožnit překážky spolupráce výhradně s osobou pedagoga by bylo příliš zjednodušující. Jak dokládá například výrok: *„Ale chápu, že pro ně je to těžké, že mají těch dalších dvacet dětí a soustředit se na jednoho, to je těžké,“* ne vždy se totiž musí jednat o selhání v důsledku psychologického nastavení, netolerance či jednání pod vlivem předsudků, nýbrž může jít o výraz učitelovy vlastní profesní frustrace, demotivace či důsledek organizačních a dalších praktických limitů.

4.5 Implikace pro profesní přípravu učitelů

Pomineme-li náznaky o existenci předsudků nebo určité osobní předpojatosti vůči žákům a jejich rodičům, je možné usuzovat, že jádro problému do značné míry souvisí s malou zkušeností pedagogů. Ve vazbě na otázku profesní přípravy se tak nabízí zamyšlení nad možnostmi praktičtějšího zaměření multikulturního vzdělávání ve smyslu cílenější průpravy na reálné situace, které mohou učitele v práci potkat. Byť jako jeden z hlavních společných jmenovatelů výuky žáka s OMJ mohou být určeny jedinečnost a nepředvídatelnost situací, je zde možné rozvíjet úvahy nad tím, jak například účinněji prakticky čerpat z příkladů toho, co rodiče a jejich děti prožívají, jak situace ve škole mohou interpretovat a jak je možné zabránit případným dezinterpretacím či nepochopením. Příklady z empirických výzkumů by tak například mohly sloužit jako podklady pro modelování konkrétních situací, do kterých se aktéři edukačního procesu s žákem-cizincem mohou dostat. Jejich rozbor by mohl pomoci k lepší schopnosti pedagoga nahlížet celou situaci i dílčí problémy z různých perspektiv, což by ve výsledku mohlo vést k empatičtějšímu jednání.

4.6 Možná opatření pro efektivnější spolupráci aktérů edukačního procesu

Data naznačují, že navzdory různým, často dokonce i limitujícím podmínkám si jednotliví učitelé při práci s heterogenitou ve třídě počínají také velmi různě. Ačkoli je opět potřeba zohlednit specifičnost podmínek, i zde by řešením mohl být větší důraz na praktickou a zejména interaktivní dimenzi. Prostředkem, jak pomoci učitelům, kterým spolupráce s žákem a jeho rodiči nějakým způsobem vázne, aby dokázali situaci zlepšit (případně si fakt, že existuje problém, vůbec uvědomit), by se mohlo stát například intenzivnější a systematičtější sdílení zkušeností v rámci pedagogického sboru. Zároveň by se další učitelé mohli zapojit přímo do komunikace s rodinou. Dotčení učitelé by tak kromě nesporně významné psychologické podpory mohli dostat i praktický mentoring a konkrétní tipy, ale především cennou zpětnou vazbu, které by jim mohly pomoci získat v situaci větší nadhled.

5 Shrnutí a diskuse

Cílem šetření bylo zjistit, jak rodiče žáků ruského a ukrajinského původu hodnotí spolupráci s českými základními školami hlavního vzdělávacího proudu. Výzkumné otázky se tak zaměřily na to, jak zkušenost s konkrétní základní školou interaguje s obecnou rodičovskou představou školní docházky, jaká role je připisována lidskému faktoru v podobě přístupu pedagogů a jaké jsou strategie, které v návaznosti na tyto okolnosti rodiče zvažují a uplatňují. Prezentované výsledky vzešly z kvalitativní analýzy empirického materiálu, který v průběhu dlouhodobého kontaktu s deseti rodinami vznikl primárně prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, případně zúčastněným pozorováním a interakcí s dětmi.

Ačkoli byl výzkumný soubor vymezen na základě podobného teritoriálního, národnostního a jazykového původu a relativního socioekonomického statusu, i takto malá skupina vykazuje při bližším prozkoumání značnou různorodost, která navzdory pozoruhodným shodným tendencím neumožňuje přinést zobecnitelné výsledky. Zároveň existuje řada témat, která přesahují rámec tohoto textu, zasluhovaly by však detailnější zpracování. K nim patří zejména migrační trajektorie, délka života rodiny či jejích členů v ČR, model rodinného života a předchozí zkušenost se školní docházkou dětí. I kvůli výše identifikovaným limitům, zejména velikost výzkumného souboru, je tedy spíše než o závěrech vhodnější mluvit o přínosech v podobě implikací. Ty je možné zasadit do kontextu obecnějšího teoretického poznání a současně chápat jako jasné teoreticko-metodologické podněty pro další výzkum.

V otázce dopadu minoritního původu na interakci rodiny se školou studie do značné míry potvrdila výchozí předpoklad o pnutí mezi potenciálem vyššího kulturního kapitálu rodičů na straně jedné a limitujícím nábojem sociokulturní odlišnosti na straně druhé.

V otázce dopadu minoritního původu na interakci rodiny se školou studie do značné míry potvrdila výchozí předpoklad o pnutí mezi potenciálem vyššího kulturního kapitálu rodičů na straně jedné a limitujícím nábojem sociokulturní odlišnosti na straně druhé. Rodiče obecně splňují očekávání o aktivním zapojení, komunikaci a participaci se školou při vzdělávání jejich dětí, odlišný původ a jazyková bariéra ale skutečně fungují jako možný zdroj komplikací a připisovaných deficitů, a to jak ve vztahu k dětem, tak i rodičům samotným.

Výsledky naznačují, že ačkoli byli participanti (i jejich potomci) do značné míry schopni svým úsilím vstupní sociokulturní handicap v průběhu času eliminovat nebo alespoň zmírnit, zároveň u nich může přetrvávat pocit nejistého a neplnohodnotného postavení cizince, který často pramení jak z impulzů od příslušníků majority, tak také z autostereotypů na jejich základě osvojených. Taková situace zároveň ukazuje, že i když se rodiče mohou zdát být aktivními a cílevědomými partnery pedagogů, jsou to stále aktéři na straně školy, kdo se nachází ve stabilnější pozici udělat první krok k efektivnější a šetrnější komunikaci ve prospěch všech zúčastněných. Na druhou stranu příběhy některých rodin ukázaly, že i tam, kde by přístup učitelů mohl v podstatě posloužit jako ilustrace profesionálního zvládnutí práce s žákem-cizincem, nespokojenost rodičů může přetrvávat. Charakteristiky profesního přístupu pedagogických pracovníků totiž tvoří jen jeden zdroj nespokojenosti, která je významným motorem kompenzačních strategií a změn. Pokud je totiž realita školní docházky v přílišném rozporu s představami rodičů, a to zejména v souvislosti s úrovní a obsahem kurikula, případné kladné hodnocení učitele/učitelky je vnímáno jako oddělená dimenze, která často systémové nespokojenosti ustoupí. Dynamika, s jakou se rodičovské představy a aspirace prolínají s dalšími podmínkami, zároveň dokládá, jak je proces plurikulturního soužití (nejen) ve škole složitý a jak moc při jeho průběhu záleží na možnostech a limitech všech dotčených aktérů. To představuje hlavní výzvu, na kterou by se teorie a praxe multikulturní výchovy měla aktuálně zaměřovat.

6 Limity studie

S ohledem na velikost výzkumného souboru i zvolený metodologický postup nebylo ambicí ani cílem výzkumu předložení zevšeobecňujících závěrů, jako spíše prezentace emické perspektivy umožňující otevřít intepretaci co nejširším souvislostem. Kromě velikosti výzkumného souboru patří k reflektovaným limitům také fakt, že ne ve všech případech se podařilo naplnit výše nastíněný ideální scénář výzkumného procesu, kdy zejména v důsledku časových, organizačních či strukturálních bariér došlo k odchylkám v délce i intenzitě kontaktu s jednotlivými rodinami či jejími členy. V šesti případech je analýza založena na datech vytvořených pouze na základě perspektivy jednoho z rodičů. Zde se vždy jednalo o neúčast otce, a to buď jako výsledek dlouhodobého pobytu v zahraničí, či trvalé separace od rodiny, případně byla účast odmítnuta s odkazem na nezájem nebo pracovní vytížení. Studie tak vychází z aktivní spolupráce se čtrnácti rodiči, přičemž ze sedmi úplných párů se oba rodiče zapojili ve čtyřech případech.

Prohlášení o střetu zájmů

Autor nezaznamenal žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

Bæck Unn-Doris, K. (2005). School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordic Studies in Education, 25*(3), 217–228.

Biblarz, T. J., & Raftery, A. E. (1999). Family structure, educational attainment, and socioeconomic success: Rethinking the "pathology of matriarchy". *American Journal of Sociology*, *105*(2), 321–365. https://doi.org/10.1086/210314

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.

Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Český statistický úřad. (2020a). *Počet cizinců v ČR - předběžné čtvrtletní údaje; 2004/06–2019/12.* Dostupné z https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02_201912.pdf/2f50dfc0-473a-4c9b-b804-fb302e472747?version=1.0

Český statistický úřad. (2020b). *Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2018/19*. Dostupné z https://www.czso.cz/documents/10180/91605941/290027190401.pdf/615d7e3e-2af3-4f4d-8613-4fe8e69df145?version=1.0.

Drbohlav, D. (2010). *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme.* Praha: SLON.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis.* London: Sage.

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti.* Praha: Portál.

Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Sussess*. New York: Routledge.

Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review, 4*(2), 80–102. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003

Kostelecká, Y., Kostelecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova. Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review, 67*(5), 747–766. https://doi.org/10.2307/3088916

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkley: University of California Press.

Leontiyeva, Y. (2014). The education–employment mismatch among Ukrainian migrants in the Czech Republic. *Central and Eastern European Migration Review, 3*(1), 63–84.

Národní ústav pro vzdělávání. (2020). *Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. Dostupné z http://www.nuv.cz/t/ciz

Plischke, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Portes, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 101*(33), 11920–11927. https://doi.org/10.1073/pnas.0403418101

Reay, D. (1999). Linguistic capital and home-school relationships: Mothers' interactions with their children's primary school teachers. *Acta Sociologica, 42*(2), 159–168. https://doi.org/10.1177/000169939904200205

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.

Šindelářová, J. (2011). *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách.* Metodický portál RVP. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/

Sládek, K. (2010). *Ruská diaspora v České republice*. Pavel Mervart: Červený Kostelec.

Švaříček, R. (2007a). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In R. Švaříček, K. Šeďová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková,… Zounek J., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 12–27). Praha: Portál.

Švaříček, R. (2007b). Zúčastněné pozorování. In Švaříček, R., Šeďová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., … Zounek J. (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 142–159). Praha: Portál.

Topinka, D. (2013). Sociální souvislosti začleňování migrujících v České republice po roce 1989 – na příkladu Mongolů a Ukrajinců. In A. Preissová Krejčí & R. Juárez Toledo (Eds.), *Sociální exkluze v multikulturních společnostech* (s. 93–107). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Uherek, Z., Horáková, M., Pojarová, T., & Korecká, Z. (2008). Imigrace do České republiky a rodiny cizinců. In Z. Uherek, Z. Korecká, & T. Pojarová (Eds.), *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy: vybrané případy významných imigračních skupin v České republice* (s. 85–118). Praha: Etnologický ústav AV ČR.

Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Zachová, M. (2017). Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. *Sociální pedagogika/Social Education*, *5*(2), 55–71. https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05

Zilynskyj, B., & Kočík, R. (2001). Ukrajinci v České republice. In T. Šišková (Ed.), *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století* (s. 81–88). Praha: Portál.

Příloha

Vybrané charakteristiky zapojených rodin

Rodina	Národnostní příslušnost	Mateřský jazyk	Typ pobytu	Typ rodiny	Počet dětí	Vzdělání rodičů*	Typ vzdělání	Sféra uplatnění v ČR
1	Ukrajinská	Ruština, ukrajinština	Dlouhodobý	Úplná	3	VŠ	Medicínské (oba rodiče)	Medicína – praxe (oba rodiče)
2	Ukrajinská	Ruština, ukrajinština	Trvalý	Úplná	2	VŠ	Technické/ humanitní	Stavební inženýrství/ Služby
3	Ukrajinská, maďarská	Ukrajinština	Status občanů EU	Úplná	3	VŠ	Medicínské (oba rodiče)	Medicína – věda a výzkum (oba rodiče)
4	Ukrajinská	Ruština, ukrajinština	Trvalý	Úplná	2	VŠ	Technické/ humanitní	Technologie – věda a výzkum/Služby
5	Ruská	Ruština	Trvalý	Úplná – přeshraniční forma života s rodičem trvale mimo ČR	3	VŠ	Technické/ humanitní	Služby/státní služba
6	Ruská	Ruština	Trvalý/ občanství (dítě)	Úplná – náhradní otec	1	VŠ	Přírodovědecké/ ekonomické	Služby (oba rodiče)
7	Ruská	Ruština	Trvalý/ občanství (nejst. dítě)	Úplná	3	VŠ	Medicínské/ humanitní	Služby (oba rodiče)
8	Ruská, ukrajinská	Ruština	Trvalý	Úplná – náhradní otec	1	VŠ	Technické (oba rodiče)	Projektový management (oba rodiče)
9	Ukrajinská	Ruština, ukrajinština	Trvalý/ občanství (obě děti)	Neúplná – odloučení otce	1	VŠ	Právnické	Mezinárodní obchod
10	Ruská, ukrajinská	Ruština	Dlouhodobý	Úplná	1	VŠ	IT/humanitní	IT/projektový management

Poznámka: * = Údaj o aktivně vychovávajících biologických rodičích, případně rodičích náhradních.

Tereza Janečková je studentkou doktorského studia oboru kulturní antropologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své výzkumné činnosti se jakožto absolventka ruské filologie zaměřuje na východoevropskou migraci do ČR. V současnosti dokončuje disertační práci zabývající se postmigrační situací a integračními strategiemi rodin s dětmi, tedy problematikou, která se úzce dotýká také otázek vzdělávání a profesních aspirací.

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities

Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825
E: editorsoced@fhs.utb.cz
W: http://www.soced.cz

Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age

Daniela Nováková & Jitka Lorenzová

To cite this article: Nováková, D., & Lorenzová, J. (2020). Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age. *Sociální pedagogika/Social Education, 8*(2), 71–83. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.05

To link to this article: https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.05

Published online: 15 November 2020

Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)

Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociální pedagogika | Social Education
volume 8, issue 2, pp. 71–83, November 2020
https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.05
ISSN 1805-8825

Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age

Daniela Nováková,[a]
Jitka Lorenzová[b]

Abstract: The study presents the results of a survey examining the motivation of the seniors to receive lifelong learning in university courses. The sample was based on 150 participants who take these courses in the fields of medicine, the natural sciences and humanities. It was found that the main motive for entering these studies was the desire to further learn a new education skills, followed by the need to actively spend leisure time. The motive of establishing new relationships with peers of similar interests was not significant. The motives were not influenced by the gender, age or education of respondents. A certain relationship has only been proved between the professional focus of study and motivation, where the desire to learn a new education skills was slightly more prevalent among students in the fields of medicine and the humanities. The investigation confirmed the importance of the development of internal motivation and pointed to a connection between interest studies and improving the quality of life of seniors.

Keywords: motivation for education, seniors, lifelong learning, Universities of the Third Age

Contact

[a,b] Charles University
Faculty of Arts
nám. Jana Palacha 1/2
116 38 Prague
[a] daniela.novakova@ff.cuni.cz
[b] jitka.lorenzova@post.cz

Motivace seniorů ke studiu na univerzitách třetího věku

Abstrakt: Studie prezentuje výsledky anketního šetření zjišťujícího motivaci starších osob k zájmovému celoživotnímu vzdělávání v univerzitních kurzech. Vzorek tvoří 150 účastníků, kteří studují tyto kurzy v lékařských, přírodovědných a humanitních oborech. Bylo zjištěno, že hlavním motivem vstupu do studia je chuť dále se vzdělávat a poznávat, následováno potřebou aktivně trávit volný čas. Motiv navázat nové vztahy s vrstevníky podobných zájmů se neukázal jako významný. Na motivy nemá vliv pohlaví, věk ani vzdělání respondentů. Určitý vztah se ukázal pouze mezi odborným zaměřením studia a motivací, kdy chuť se vzdělávat a poznávat mírně převládá u posluchačů lékařských a humanitních oborů. Šetření potvrdilo význam vnitřní rozvojové motivace a poukázalo na souvislost mezi zájmovým studiem a zlepšením kvality života studujících starších osob.

Klíčová slova: motivace ke vzdělávání, senioři, celoživotní vzdělávání, univerzity třetího věku

✉ Correspondence:
daniela.novakova@ff.cuni.cz

Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

1 Introduction

Old age is an important and often long stage of life. From a demographic perspective, population aging is not only one of the major trends in society, but is also a global problem, especially in the social and economic spheres. Due to this fact, it is necessary to pay due attention to seniors, not only regarding health, but also in physical and mental terms. It is important to realize that people of post-productive age have the right to a socially valuable and active life, and many of them can focus on their interests, for which they have not had time before. One of these possible interests is educational institutions, specifically the University of the Third Age. This name (abbreviated as U3A) is used in the Czech Republic for a specific form of lifelong learning offered by universities to people who have ceased their professional activity, or possibly to disabled people. It is a non-professional or hobby education, and only universities can use the term "university" for these courses. In addition, education in the Lifelong Learning Program does not establish the student's legal status (Act No. 111/1998 Coll., The higher education act).

U3A does not provide a comprehensive university education. These are courses that have the character of selected lectures and are not identical to the accredited fields of study at universities (Haškovcová, 2010). These courses last from one to six semesters and do not have a commercial character, so any study fees have a rather symbolic value (Šerák, 2005). According to both authors the fees in the Czech Republic range between 300 to 900 CZK per semester.

U3A are an integral part of the leisure activities of people of post-productive age. Seniors not only acquire new knowledge and skills, but also meet people of similar ages and interests and expand their social contacts. The social function of U3A is also important, because it helps to ensure the educational rights and opportunities of older citizens (Špatenková & Smékalová, 2015). Seniors' education should also reflect societal changes and help them navigate the ever-changing world. However, Šerák (2015) recalls that as retirement age increases and the participation of older workers in the labor market increases, it may be necessary to redefine the content and focus of senior education, which will no longer be seen as non-professional and hobby. U3A may have to redefine their mission over time and create other educational offers for seniors.

In the Czech senior population, interest in U3A is steadily increasing. Currently, more than fifty thousand seniors are studying at public universities compared to 2010, when over thirty thousand were involved in U3A, this is a significant increase (Keményová, 2019). Telnarová and Kutnohorská (2020) reached similar numbers.

Experts agree that seniors who study no longer need to upgrade their professional qualifications or build careers. Therefore, they emphasize (Cuenca, 2011; Escuder-Mollon, Esteller-Curto, Ochoa, & Bardus, 2014; Haškovcová, 2010; Lehmberg & Fung, 2010; Salivarová & Veteška, 2014; Ušča, Ļubkina, & Kaupužs, 2013) that U3A is filling free time and maintaining and improving the physical and mental health of seniors. However, there is not much research that examines the motivations of seniors to sit again at their university desks. This study enriches this perspective by bringing data from a survey conducted among seniors enrolled in U3A courses at Charles University, Czech Republic. The question of why older people enter leisure education is interesting because seniors make up a significant share of the clients in this educational segment.

2 Senium as a specific phase of ontogenesis

Old age (senium) can be defined as the last stage of ontogenesis. It is a period when the life possibilities of a person are culminating. In social geriatrics (Čevela, Čeledová, Kalvach, Holčík, & Kubů, 2014, p. 19), it is emphasized that this is a phase that is a manifestation and consequence of involutionary changes taking place at a specific rate, with marked inter-individual variability, and leading to a typical image called the "old age phenotype". It is conditioned (Benešová, 2014) by individual factors:

genotype and biological involution, consequences of illnesses and injuries, lifestyle, and environmental and psychological conditions.

Old age has biological, social and time delimitations. Biological old age is a specific measure of the involutional functional and morphological changes in a given individual, which are conditioned by their health condition or diseases that typically manifest themselves in old age. Social old age is related to the combination of social change, especially the change of social role, economic security and lifestyle. In this sense, old age is primarily understood as a social event. Chronological old age is defined by reaching a certain age (Mühlpachr, 2004).

In the 1960s, the World Health Organization commission set the age of 60 as the old age limit (this was also accepted by the United Nations in 1980). In economically developed countries, however, the age of the population is shifting to the age of 65 as the population ages and prolongs its life. According to Neugartenová (in Kalvach & Mikeš, 2004) the period up to 65 years can be understood as presenium, from 66 to 75 years we talk about younger persons of senior age and from 75 to 85 years we talk about older persons of senior age. Above this limit there are long-lived people.

Although old age is often perceived as a period of greatly reduced possibilities and quality of life, it can also be viewed as a period when an individual comes to balance, wisdom and acceptance of his/her own life. On the other hand, population aging is seen as a problem. In recent decades (Hasmanová Marhánková, 2010, pp. 212–216), the concept of "active aging" as an image of good, successful or productive aging has been promoted in educational policies and in gerontological discourse. Emphasis is therefore placed on a positive vision of aging, which may be a deliberate counterpart to ageism and "demographic panic", portraying an aging population as a threat to the functioning of society.

3 Motivation of seniors in interest education and quality of life

Generally, motivation can be defined as an incentive to act, as "the source on which our conduct is based and through which it can be explained" (Rabušicová & Rabušic, 2008, p. 97). It is also a process of maintaining, regulating and energizing behaviors in a particular direction (Hartl & Hartlová, 2000), a "lever" that forces us to meet our own needs (Klevetová & Dlabalová, 2008). Motivation is undoubtedly of great importance in education and the learning process but may vary considerably in selected groups depending on age, gender, marital status or residence (Beneš in Benešová, 2014). In old age, motivation and access to learning are often conditioned by motives from a previous life. For example, in a survey conducted for this article, seniors talked about the need to catch up in their studies on what they could not do in life.

Due to personality changes, an aging person usually no longer competes and ceases to be performance-oriented (Vágnerová, 2007). This reduces the importance in senium of performance motivation, which is typical of productive age. Positive motivation associated with success in learning, praise, or recognition plays an important role in senior education, while negative motivation such as lack of interest or negative evaluation should not occur (Benešová, 2014).

According to a number of research surveys (Cuenca, 2011; Escuder-Mollon et al., 2014), learning at an older age brings more opportunities for personal development, enhanced sociability and individual autonomy. It can therefore be assumed that the main motivational factors to study U3A fall within the area of developing internal motivation. Internal motivation is a key component of each individual's cognitive, social and physical development, because it inspires us to learn new skills. Internal motivation is also a highly individual issue (Cherry, 2017). For one activity, two people may feel an internal motivation of varying intensity.

In the area of developmental theories of motivation, which lean in the direction of so-called positive psychology, the concept of Ryan and Deci's self-determination is important (Slezáčková, 2012) and has

found an important application in the field of education, training and work. The theory puts the greatest emphasis on how, and by what, a person determines their life. In general, the authors recognize two basic sources of motivation: autonomy (behavior of their choice and free will) and control (behavior enforced by duties, standards, obligations). According to Ryan and Deci (2011), the condition of a happy life is the fulfillment of three basic psychological needs: competence, autonomy and social inclusion. A person with a high degree of autonomous motivation is not only happier in his life but also more creative, flexible, more interested and active, and his physical health and the quality of his interpersonal relationships is better. The theory of self-determination thus shows that the issue of internal motivation is directly related to life satisfaction, which is the basic determinant of quality of life.

In professional discourse, the category of quality of life is used across the sciences. Many authors point out that, because of its multidimensional, culturally conditioned and highly subjective character, it does not rest on a clear theoretical and scientific basis (Dragomirecká & Škoda in Vaďurová & Mühlpachr, 2005). Nevertheless, this category is useful as an interpretive concept and therefore there are efforts to define it more clearly. Following WHO definitions, quality can be understood as a subjective perception of one's position in the world in the context of culture, values, expectations, standards and concerns. The individual hedonic perspective is essential, relating both to objective needs (property, money, food, etc.) and subjective needs, such as the need for autonomy and control, choice, etc. (Escuder-Mollon et al., 2014).

The list of psychosocial determinants of the quality of life may vary for a particular person, depending on their lifestyle, the situation they are in, and the nature of the social context (Bonomi et al. in Dvořáčková, 2012). In the seniors age, the most important factor in their quality of life is health. Another important factor is the ability to influence the development of one's own life and the level of subjective well-being. Well-being is also considered to be one of the essential components of health (Van Der Steen et al. in Dvořáčková, 2012). Another important factor affecting the quality of life of seniors is the social network, including social contacts, family and interpersonal relationships and integration through social activities (Vaďurová & Mühlpachr, 2005). As far as family relationships are concerned, the quality of life of seniors is greatly affected by the greatest test in their lives, which is the loss of a life partner, which often carries a feeling of loneliness and personal insignificance (Vágnerová, 2007). In addition, the gradual loss of independence and the growth of self-sufficiency is a serious risk factor in old age (Topinková in Dvořáčková, 2012).

Retirement is a major intervention in the quality of life, bringing changes in working and financial status, interpersonal relationships and the cultural perceptions of pensioners. Depending on the ability of seniors to deal with situations related to these factors, retirement may be seen as either a time of great fulfillment of possibilities or a time of psychological crisis (Dabback, 2008).

It is clear from the overview of the factors of the quality of life of seniors that they are fundamentally related to autonomy, social inclusion and competence, i.e. the needs highlighted by the theory of self-determination. It can therefore be assumed that the motivation behind the decision to participate in a university education of interest for seniors is primarily to meet these needs and, as a result, to enhance life satisfaction and quality of life. It is this effect of senior education that is also highlighted by some research.

Escuder-Mollon et al. (2014) defined 18 factors related to senior learning and directly affecting quality of life, based on a questionnaire survey of university course participants in Spain, Italy and Poland (N = 122). The factor with the greatest impact on the quality of life of seniors is personal development, followed by joy and improvement of the mental state. On the other hand, adaptation has the least impact. Seniors do not feel that they have to take courses to face the changes that occur in their families, friends or community. They enjoy attending classes for personal motivation and believe that their psychological well-being has been strengthened by the education they receive. The impact on their physical well-being has proved limited. Interestingly, the senior learners also agreed that their

teachers and classmates had a greater influence on the quality of their lives than the content of the courses themselves or their didactic side. Thus, this education can contribute to meeting the really important life needs while providing various types of tutorial support, creating a meeting opportunity, encouraging learning among seniors, and helping them to remain members of the community and stay active.

Cuenca (2011) found that the main motivation to study for seniors who attended hobby university courses (*N* = 165) was to learn more (68%) and stay active (59%). Again, these are motivational factors related to improving the quality of life. Lehmberg and Fung (2010) pointed out, among other things, the psychophysical (feeling of vitality and freshness, coping with stress and anxiety, stimulating brain activity), psychosocial (constructing individual identity through the possibility of working with others, finding their social self in history and culture, individual visibility) and socio-physical (overall increase in activity and participation) benefits.

Holmén and Furukawa (2002) highlighted the importance of social contacts in a survey involving around a thousand seniors. Almost 80% of respondents said they had been lonely during the last years of their lives and therefore decided to study. In the Czech Republic, the dominance of social factors is currently being pointed out by Telnarová and Kutnohorská (2020). Authors mention the need for contact with new people and the opportunity for intergenerational dialogue.

Many authors point to the importance of education in old age in the Czech Republic as well (Haškovcová, 2010; Salivarová & Veteška, 2014; Šerák, 2005, 2015; Telnarová & Kutnohorská, 2020). One of the research studies carried out was a survey by Petřková and Čornaničová (2004), who asked first year students (*N* = 56) at the U3A in Olomouc to write a reflection on the topic: "My return to the role of a student." It was found that the common motive of seniors to receive education is a desire for self-realization, an attempt to confirm their own identity, and an effort to gain control over their life and the environment in which they live. According to the authors, the need for self-realization corresponds to integrity – the wisdom of old age.

Adamec, Dan and Hašková (2010) found that the motivation for new seniors studying at U3A (*N* = 132) was to obtain new knowledge and information, as well as to enhance knowledge in the areas of interest. The weaker motives included the effort to maintain and deepen knowledge in a profession, and the least important motive was to obtain a certificate. Telnarová and Kutnohorská (2020) mention, in addition to social factors, the need to learn new technologies and to meet the pressure of these times.

Some other investigations are carried out within the framework of the final theses. Among the successful ones, we can mention, for example, the work of Věříšková (2019), which examined the motivation of seniors at U3A within the 12 faculties of Charles University (*N* = 855). She also found that for 672 (79%) of them, the main motivation was to gain new information and deepen their knowledge.

3.1 Purpose of the study

Due to the shortage of research carried out in the Czech Republic, we decided to carry out a research probe using a survey and to determine the motivating factors for seniors enrolled in U3A courses at Charles University. The survey has an ad hoc design created for the purposes pursued.

The aim of the survey was to find out why seniors study in U3A courses at selected faculties of Charles University. Our partial goals were to find out whether these motives are influenced by the gender, age, educational attainment and field of study. The following research questions emerged from these objectives:

RQ1: What determinate seniors to study in U3A courses?

RQ2: Is there a relationship between the motivation of seniors for U3A education and selected variables?

4 Methods

4.1 Participants and procedure

The survey was administrated to 150 seniors studying at Charles University as part of U3A courses. These were respondents from U3A from the fields of medicine, the humanities and natural sciences. The sociodemographic characteristics of the sample are presented in Table 1.

Table 1
Sociodemographic characteristics of respondents

Variables	Category	*N*	%
Gender	Male	49	33%
	Female	101	67%
Age	Up to 65 years	30	20%
	66–75 years	93	62%
	75–85 years	27	18%
Education	Secondary education without GCSE	8	5%
	Secondary education with GCSE	77	51%
	University	65	43%
Field	Medical	99	66%
	Natural sciences	21	14%
	Humanities	30	20%

Note: GCSE = General Certificate of Secondary Education.

Out of a total of 150 respondents, 101 (67%) are women and 49 (33%) are men. This is in line with existing knowledge that the majority of women in lifelong learning courses are women (Russell, 2007; Špatenková & Smékalová, 2015; Věříšková, 2019; Williamson, 2010). In terms of age, most respondents are in the 66–75 age group (93, 62%). The sample is therefore made up mostly of respondents who can be described as younger seniors. The youngest respondents (up to 65 years), who fall into the presenium period, and the oldest respondents (75–85 years), who belong to the older seniors group, consist of two groups of approximately equal numbers of 30 (20%) and 27 (18%) respondents. Long-life persons were not represented in the sample. Similarly, out of a total of 150 respondents, there is no one with only basic education. 8 respondents (5%) have a secondary education without GCSE, 77 respondents (51%) have a secondary education with GCSE and 65 respondents (43%) have a university education. Furthermore, table 1 shows that the sample is dominated by students of medical field of study (99, 66%). This is followed by representatives of the field of humanities (30, 20%) and natural sciences (21, 14%).

4.2 Measures

A written survey consisted of five questions was chosen for the purposes of the investigation. Three of them were socio-demographic. These questions also followed research variables, i.e. gender, age, education, faculty, and field of study. The motivation to start studying at U3A was followed by the semi-closed question “What was the reason for your enrollment in U3A?” This was an item with the following answers: a) establishing new relationships with people of similar age and interests, b) the desire for further education, c) spending my free time actively, d) other – fill in. Respondents had the opportunity to mark only one answer in each question.

Intentional sampling based on availability was chosen for the purpose of the investigation. Deliberate selection is “necessary to ensure that the individuals selected are suitable for the research and have the necessary knowledge and experience in the field or environment. Only in this way can they provide an information-rich and truthful picture of it” (Gavora, 2000, p. 144). Choice based on availability is a selection based on the fact that not all respondents are available (distance, reluctance, etc.)

and therefore those who are currently available are selected (Hendl, 2008). Availability-based selection is linked to a specific way of collecting data, in our case a survey.

The data were collected at the 1st and 2nd Faculty of Medicine, the Faculty of Science and the Faculty of Arts at CU, in the period from October 2019 to February 2020. The questionnaires were distributed in printed form to the seniors present with the help of the study officers of the faculties. The survey was voluntary and anonymous for the students. For statistical testing of agreement between the values of actual and expected frequencies, a chi-square tests statistics x^2 were calculated and assumptions were checked. The level of statistical significance was based on the *p*-level of .05 using IBM SPSS v. 24.

5 Results

In order to find out the answer to RQ1 (what is the motivation of seniors for education at U3A) the first item was created: "Why did you apply for studies at U3A?" A chi-squared goodness-of-fit test indicated significant difference in the proportion of motives of seniors to study at U3A, $\chi^2(3, n = 150) = 100.188$, $p < .001$, Cramér's $V = .472$. Out of 150 respondents (see Table 2), 16 of them were motivated by new relationships with people of similar ages and interests; 41 respondents wanted to spend their free time actively; and for 86 of them the greatest motivation was the desire to learn and get to know things. Seven respondents chose the open answer option, which was offered by the "other" option.

Table 2
Motivation of seniors to study at U3A

Reasons for attendance	*N*	%
Establishing new relationships	16	11
The desire to learn and get to know things	86	57
Spend free time actively	41	27
Other	7	5

Now we will focus on analyzing the answers that were hidden under the "other" option. This option was chosen by 7 respondents. As an incentive to study, they stated:

- verification and deepening of theoretical knowledge from 45 years of practice in geological activities;
- to acquire knowledge from fields which I have not studied and I am interested in;
- to learn something more than I was able to do before;
- my husband is a mineral collector and I also wanted to know something about it so we could talk about it;
- finally study the field I always wanted;
- the desire to learn, expand knowledge, prove something to myself;
- to ensure mental activity with a study discipline and an evaluation.

If we analyze these answers, we will find that they could be placed under the option "the desire to learn and get to know things". This option is therefore represented by 93 points. Therefore, for other statistical operations these responses were included under b). To determine the response to RQ2, the chi-square of the independence test was calculated for all variables studied.

Table 3 shows that both men and women are dominated by the desire for further education and getting to know things. It was found that χ^2 (2, $n = 150$) = 4.35, $p = .113$, Cramer´s $V = .17$ indicating no significant differences between gender and motivation of seniors to learn at U3A. Table 3 shows that both men and women are dominated by the desire for further education and getting to know things, which is important for 51% of men and 67% of women. However, this proprotion does not differ by gender.

Table 3
Relationship between gender and motivation

Variables	Category	Establishing new relationships *N* (%)	The desire to learn and get to know things *N* (%)	Spend free time actively *N* (%)	Sig.
Gender	Men	8 (16%)	25 (51%)	16 (33%)	.113
	Women	8 (8%)	68 (67%)	25 (25%)	
Age	Up to 65 years	-	15 (60%)	10 (40%)	.525
	66–75 years	-	61 (72%)	24 (28%)	
	66–75 years	-	17 (71%)	7 (29%)	
Education	High School	8 (9%)	50 (59%)	27 (32%)	.476
	University	8 (12%)	43 (66%)	14 (22%)	
Field	Medical fields	6 (6%)	64 (65%)	29 (29%)	.007
	Natural sciences	7 (33%)	9 (43%)	5 (24%)	
	Humanities	3 (10%)	20 (67%)	7 (23%)	

The sample of respondents was divided into three groups according to age (see Table 3), and according to the periodization set in the theoretical part of the article. It was found that χ^2 (2, n = 134) = 1.289, p = .525, Cramer´s V = .093**,** indicating no significant differences between of motivation for education at the U3A and the age of respondents. However, the minimum expected frequency (more than 5) in 80% of the pivot table fields was found not to be closely met in this distribution (78% of all fields were expected). Therefore, the least selected option, "establishing relationships with others", was omitted for the calculation.

To determine the relationship between education and motivation (see Table 3), all high school students were grouped into one group to meet the expected frequency condition for pivot tables. It was found that χ^2 (2, n = 150) = 1.485, p = .476, Cramer´s V = .099. The motivation of seniors to learn at U3A is not influenced by the level of education achieved in the sample.

To determine the relationship between study focus and types of motivation, a chi-square independence test was performed. The expected frequency condition was not met by a small margin (77% of the fields in the pivot table met). However, the chi-square was moderately significant: χ^2 (4, n = 150) = 13.965, p = .007, Cramer´s V = .216. Furthermore, the internal motivation of "the desire to learn and get to know things" in the sample is more related to the medical fields and humanities. If students of the least represented fields of science are excluded from the sample, the relationship between motivation and fields is unproven, since χ^2 (2, n = 129) = .823, p = .664, Cramer´s V = .079. The case is similar if respondents motivated to acquire new social relationships are omitted, because χ^2 (2, n = 134) = .466, p = .793, Cramer´s V = .059. We note with caution that there is some correlation between the focus of study and types of motivation in the sample, but the outcome is influenced by a lower proportion of respondents studying science. Therefore, in a strictly statistical sense this assumption cannot be confirmed.

6 Discussion

The survey sought to answer two research questions. Regarding RQ1 (What motivates seniors to study at the U3A), the following conclusions can be drawn. The most frequently stated motivation was the desire to further education, in 62% of respondents. Furthermore, it was important to spend leisure time actively for 27% of seniors in the sample. Conversely, for less than 11%, it proved important to establish new relationships and it helped to be in touch with people of similar interests. These results proved to be statistically highly statisticaly significant at a significance level of .001. For seniors, the decisive motivation for entering education is the development of internal motivation associated

with the desire to learn and enrich their knowledge, which is related to feelings of inner fulfillment and self-realization, important factors in the quality of life. Research shows (Escuder-Mollon et al., 2014; Lehmberg & Fung, 2010) that an improved quality of life is a significant effect of leisure education in seniors.

Our result is also in line with the findings of Petřková and Čornaničová (2004), which show that the prevailing motives are to expand, supplement or deepen existing knowledge and the need to obtain new information. Similarly, it is also consistent with other findings, including the need to know (Cuenca, 2011) or confirm the dominance of the development of internal motivation (Escuder-Mollon et al., 2014).

The investigation confirmed the assumption that the motivation behind the decision of seniors to participate in a university education of interest is primarily to satisfy the need to learn, and consequently to enhance life satisfaction or quality of life. Ušča et al. (2013), Escuder-Mollon (2012), Gil et al. (2012) and Escuder-Mollon et al. (2014) have also pointed to this relationship.

In contrast, the survey did not confirm social needs as an incentive factor for entering education, as establishing new relationships was important for only 11% of respondents. This contradicts the findings of Holmén and Furukawa (2002), where this was significant for 80% of respondents.

The conclusions of the survey do not confirm the opinion of Šerák (2018) that while in the past the education of seniors was mainly motivated by an effort to improve the quality of life and dignity, nowadays economic aspects also come to the fore. We assume that if this were the case, seniors would use the free answer and give economic and social reasons. Neither performance nor professional motivation was mentioned, although respondents were given the opportunity to do so. This confirmed the assumption that for seniors this motivation for education is not crucial.

RQ2 asked whether there is a relationship between the motivation of seniors for U3A education and selected variables. It turned out that most of the monitored variables did not play a role in the sample. No effect of gender on motivation has been demonstrated. In accordance with the specifics of senior education, we can also speak about the feminized environment, as pointed out by Špatenková and Smékalová (2015). According to authors approximately 80% of students are women. Věříšková (2019) mentions the feminization of the environment as well (90% of the respondents at U3A were women). Real representation of men and women at U3A is also mentioned in Rabušic (2006). In the case of the presented survey, although the result is not so dramatic, women account for almost 70% of the sample.

The reasons why women are attending U3A may be different, such as male over-death, which increases with age, and the associated loneliness of women, who may consider education at U3A as a social event, presenting the opportunity to get to know persons of the same age and with the same interests. Russell (2007) mentions feminization of the environment at U3A as well. According to him, one of the main reasons for this is that women use their free time to improve and find people of a similar age. In an Australian study, Williamson (2010) mentions that women want to be active after retirement and continue their own education. However, such findings were not proven in the presented study.

Furthermore, it was not confirmed that the age of seniors has any influence on motivation. The sample that was examined does not confirm the conclusion of Špatenková and Smékalová (2015) that the most numerous group of seniors in U3A are trainees aged 66–70 years. On the contrary, the current results of Telnarová and Kutnohorská (2020) confirm that students aged 70–75 have the highest number (the sample was represented by 83 respondents over 70 years, of which the group of 71–75 consisted of 56 respondents). This extension of the age limit may be due to demographic indicators, such as a population that is aging while maintaining relatively good health, and the later retirement of seniors.

No relationship between education and motivation was proved. The only variable whose relationship with senior motivation could be stated with caution is the focus of studies. Medical and humanities U3A students have a stronger motivation expressed as "the desire to learn and get to know things", while science students slightly prefer to acquire new relationships with people of similar ages and interests. In a strictly statistical sense, however, this assumption cannot be confirmed.

The motivation of seniors to participate in university hobby courses is related to satisfaction and self-realization and has a positive impact on their quality of life.

The investigation carried out had a number of limitations, in particular as regards the design and use of the research instrument. A survey was chosen mainly because of the speed and ease of filling out for seniors who completed it. However, it does not go further and meets only the limited demands of exploratory research designs. The size and unrepresentation of the sample, which was determined by selection based on availability, is also a limitation. In addition, the complex item "the desire to learn and get to know things", which was the most frequent choice of respondents, would need to be uncovered more. Therefore, the results can be taken more as a probe into an issue illustrating the chosen topic, a probe that has nevertheless produced useful results and can help U3A course creators to better meet the educational needs of seniors.

7 Conclusion

The survey conducted of seniors studying at the U3A of Charles University showed that the most frequent motivation for entering this type of lifelong learning is the desire to learn and get to know things, followed by the need to actively spend their time. These motives fall within the area of the development of internal motivation. Internal motivation is, according to the theory of self-determination, much stronger and more effective than external motivation, while also affecting personal satisfaction. It can be assumed that such motivated seniors perceive active participation in this type of education as something that will bring them personal benefit and contribute to improving their quality of life. The aim of the Universities of U3A is not only to satisfy the cognitive and professional interests of seniors, but also to help them orient to social changes and to contribute to their integration into society. Given the growth of the senior population in developed countries, it can therefore be assumed that the scope of the U3A will continue to expand. Therefore, we consider it important in the future to investigate the motives that lead seniors to this education.

Funding

The text was created with the support of the Science Development Program at Charles University Q 15: Life paths, lifestyles and quality of life in terms of individual adaptation and the relationship of actors and institutions.

Declaration of conflicting interests

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Notes of contributors

The authors would like to thank the study departments who helped with the distribution of the survey for their cooperation, as well as all respondents who participated in it.

References

Adamec, P., Dan, J., & Hašková, B. (2010). Přínos univerzit třetího věku ke kvalitě života seniorů [The contribution of universities of the third age to senior citizens' quality of life]. *Škola a zdraví*, 21, 359–364.

Benešová, D. (2014). *Gerontagogika: vybrané kapitoly* [Gerontagogy: selected chapters]. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Cuenca, M. L (2011). Motivación hacía el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico [Motivation to learning of seniors beyond the results and academic achievement]. *Revista de Psycología y Educación, 6*, 239–254.

Čevela, R., Čeledová, L., Kalvach, Z., Holčík, J., & Kubů, P. (2014). *Sociální gerontologie: východiska ke zdravotní politice a podpoře zdraví ve stáří* [Social gerontology: starting points for health policy and health promotion in old age]. Praha: Grada.

Dabback, W. M. (2008). Identity formation through participation in the Rochester New Horizons Band Programme. *International Journal of Community Music, 1*(2), 267–286. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.2.267_1

Dvořáčková, D. (2012). *Kvalita života seniorů: V domovech pro seniory* [Quality of life for seniors: in homes for the elderly]. Praha: Grada.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu* [Introduction to pedagogical research]. Brno: Paido.

Gil, A. (Ed.). (2012). *Project "EduSenior" and improving the quality of life of seniors.* Częstochowa: Jan Dlugosz University in Czestochowa.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník* [Psychological dictionary]. Praha: Portál.

Haškovcová, H. (2010). *Fenomén stáří* [Phenomenon of old age]. Praha: Havlíček Brain Team.

Hasmanová Marhánková, J. (2010). Konstruování představ aktivního stárnutí v centrech pro seniory [Constructing ideas of active aging in centers for seniors]. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 46*(2), 211–234.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* [Qualitative research: basic theories, methods and applications]. Praha: Portál.

Holmén, K., & Furukawa, H. (2002). Loneliness, health and social network among elderly people, a follow-up study. *Archives of Gerontology and Geriatrics, 35*(3), 261–274. https://doi.org/10.1016/S0167-4943(02)00049-3

Cherry, K. (2017). What is intrinsic motivation? *Worth Publisher, 5*(6), 33–38.

Kalvach, Z., & Mikeš, Z. (2004). *Základní pojmy – stáří, gerontologie a geriatrie* [Basic terms – old age, gerontology and geriatrics]. Praha: Grada.

Escuder-Mollon, P. (2012). Modelling the impact of lifelong learning on senior citizens' quality of life. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 2339–2346. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.481

Escuder-Mollon, P., Esteller-Curto, P., Ochoa, L, & Bardus, M. (2014). Impact on senior learners' quality of life through lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 131,* 510–516.

Keményová, Z. (2019). *Zájem o univerzity třetího věku roste, studuje už 50 tisíc seniorů* [Interest in Universities of the Third Age is growing, with 50,000 seniors studying]. Retrieved from https://www.universitas.cz/tema/2702-zajem-o-univerzity-tretiho-veku-roste-studuje-uz-50-tisic-senioru

Klevetová, D., & Dlabalová, I. (2008). *Motivační prvky při práci se seniory* [Motivational factors in working with seniors]. Praha: Grada.

Lehmberg, L. J., & Fung, C. V. (2010). Benefits of music participation for senior citizens: A review of the literature. *Music Education Research International*, *4*, 19–30.

Mühlpachr, P. (2004). *Gerontopedagogika* [Gerontopedagogy]. Brno: Masarykova univerzita.

Petřková, A., & Čornaničová, R. (2004). Gerontagogika: *úvod do teorie a praxe edukace seniorů* [Gerontagogy: introduction to theory and practice of seniors' education]. Olomouc: Univerzita Palackého.

Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život?* [Do we learn all our life?]. Brno: Masarykova univerzita.

Rabušič, L. (2006). *Vzdělávání dospělých v předseniorském a v seniorském věku* [Adult education in pre-senior and senior age]. Brno: Masarykova univerzita.

Russell, C. (2007). What do older women and men want? Gender differences in the 'lived experience' of aging. *Current Sociology, 55*(4), 173–192. https://doi.org/10.1177/0011392107073300

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A Self-Determination Theory Perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human Autonomy in Cross-Cultural Context. Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 45–64). London: Springer.

Salivarová, J., & Veteška, J. (2014). *Edukace seniorů v evropském kontextu: teoretická a aplikační východiska* [Education of seniors in the European context: theoretical and application bases]. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace* [Guide to positive psychology: new approaches, current knowledge, practical applications]. Praha: Grada.

Šerák, M. (2005). *Zájmové vzdělávání dospělých* [Adult education by interests]. Praha: MJF, Edice celoživotního vzdělávání.

Šerák, M. (2015). Vzdělávání seniorů v České republice – současnost a budoucnost [Education for the Elderly in the Czech Republic – The Present and Future]. In P. Adamec (Ed.), *Současná role celoživotního učení v životě seniorů z multidisciplinární perspektivy: sborník příspěvků ke konferenci konané u příležitosti 25. výročí založení Univerzity třetího věku na Masarykově univerzitě dne 16. září 2015*. (pp. 91–99). Brno: Masarykova univerzita.

Šerák, M. (2018). *Role Univerzit třetího věku v širších edukačních i sociálních kontextech.* Retrieved from https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/21747/role-univerzit-tretiho-veku-v-sirsich-edukacnich-i-socialnich-kontextech.html/

Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika* [Education of seniors: geragogics and gerontodidactics]. Praha: Grada.

Telnarová, Z., & Kutnohorská, J. (2020). *Vzdělávání seniorů v ČR – současný stav, metodika financování, očekávání seniorů. Případová studie* [Education of seniors in the Czech Republic – current situation, financing methodology, expectations of seniors. Case study]. Retrieved from https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/vzdelavani-senioru-v-cr-soucasny-stav-metodika-financovani-ocekavani-senioru

Ušča, S., Ļubkina, V., & Kaupužs, A. (2013). Latgale seniors' satisfaction with life as one of the indicators of quality of life. In V. Ļubkina & G. Marzano (Eds.), *Society. Integration. Education. Proceedings*

of the International Scientific Conference (pp. 69–78). Rezekne: Rezekne Higher Education Institution.

Vaďurová, H., & Mühlpachr, P. (2005). *Kvalita života: teoretická a metodologická východiska* [Quality of life: theoretical and methodological bases]. Brno: Masarykova univerzita.

Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří* [Developmental Psychology II. Adulthood and old age]. Praha: Karolinum.

Věříšková, T. (2019). *Motivace seniorů ke studiu na Univerzitách třetího věku* [Motivation of seniors to study at Universities of the Third Age] (Bachelor's thesis). Retrived from https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/195139/

Williamson, A. (2010). Gender issues in older adults' participation in learning: viewpoints and experiences of learners in the University of the third age. *Educational Gerontology, 26*(1), 49–66. https://doi.org/10.1080/036012700267394

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) [Act No. 111/1998 Coll., on higher education and on amendments to other acts – higher education act]. Retrieved from https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111

Daniela Nováková graduated in the Evangelic Academy, Social work; Jan Amos Comenius University in Prague, Adult education and Social pedagogy at the Faculty of Arts, Charles University. She study at the doctoral program of Pedagogy of the Faculty of Arts of the Charles University. Professionally she focuses on pre-primary prevention, primary prevention and adult education. Currently she is working on adaptation programs focused on experiential pedagogy and primary prevention related to addictions. She also deals the programs of support for convicted persons.

Jitka Lorenzová has been working at the Department of Education, Faculty of Arts, Charles University in Prague since 1985. She is focused on social pedagogy as a field of study and profession, the vocational status of social pedagogues in the Czech Republic and Europe, and research on the careers of social pedagogues. She has published books and many scholarly studies in Czech and foreign journals. She has participated in many research projects as a team leader or member of a team. She is one of the founders of the Association of Educators in Social Pedagogy and is a member of the executive board of this association. She is a member of the editorial board of the journal Social Education.

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities

Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825
E: editorsoced@fhs.utb.cz
W: http://www.soced.cz

Specifika příbuzenské pěstounské péče v kontextu transgenerační psychické zátěže v rodině

Hana Kubíčková

To cite this article: Kubíčková, H. (2020). Specifika příbuzenské pěstounské péče v kontextu transgenerační psychické zátěže v rodině. *Sociální pedagogika/Social Education, 8*(2), 84–99. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.06

To link to this article: https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.06

Published online: 15 November 2020

Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)

Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociální pedagogika | Social Education
ročník 8, číslo 2, s. 84–99, Listopad 2020
https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.06
ISSN 1805-8825

Specifika příbuzenské pěstounské péče v kontextu transgenerační psychické zátěže v rodině

Hana Kubíčková

Kontakt

Ostravská univerzita
Pedagogická fakulta
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava
hana.kubickova@osu.cz

Abstrakt: Studie se zabývá specifickou problematikou příbuzenské pěstounské péče. Jejím prostřednictvím chceme poukázat na podpůrné i limitující faktory příbuzenské pěstounské péče v kontextu předešlých a současných psychických traumat, které se táhnou generacemi rodin pěstounů v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti a jsou významným zdrojem přetrvávající psychické zátěže všech zúčastněných osob. Studie zahrnuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření technikou hloubkového rozhovoru s patnácti příbuzenskými pěstouny a deseti klíčovými sociálními pracovnicemi pěstounských rodin. Získaná data byla analyzována pomocí vybraných postupů zakotvené teorie. Z výsledku výzkumu vyplývá jednak podoba a následky traumatických a zátěžových událostí u konkrétních jedinců s akcentem na příbuzenského pěstouna a jednak způsob, jakým se tyto specifické zkušenosti promítají do současného života participantů-pěstounů a konkrétně pak do vybraných oblastí péče o ohrožené dítě.

Klíčová slova: příbuzenská pěstounská péče, ohrožené dítě, péče, výchova, psychická zátěž, kvalitativní výzkum, zakotvená teorie

Specifics of kinship foster care in the context of transgenerational psychological strain in the family

Abstract: The study deals with specific issues of kinship foster care. Through this work, we want to point out the supporting and limiting factors of foster care in the context of previous and current psychological traumas, which stretch across generations of foster families in a relationship to the adopted child and are a significant source of ongoing psychological strain on all involved persons. The study includes the results of a qualitative research survey using the technique of in-depth interviews with fifteen foster relatives and ten key social workers of foster families. The obtained data were analyzed using selected methods of grounded theory. The results of the research show both the form and consequences of traumatic and stressful events in specific individuals, with an emphasis on foster care parents and also the way in which these specific experiences are reflected in

✉ Korespondence:
hana.kubickova@osu.cz

Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

the current lives of foster participants/parents and specifically in selected areas of care for children at risk.

Keywords: kinship foster care, vulnerable child, care, upbringing, mental strain, qualitative research, grounded theory

1 Úvod

Umístění dítěte do náhradní rodinné péče představuje vážné změny v životě dítěte i celé rodiny. To je pravděpodobně jeden z důvodů, proč je oblasti pěstounské péče věnována velká pozornost jak ze strany odborné, tak i laické veřejnosti. V posledních letech rovněž graduje zájem o pěstounskou péči poskytovanou příbuznými přijatého dítěte. Naléhavost a aktuálnost tématu týkající se blízkých osob pečujících o dítě úzce souvisí se stagnací systémového řešení v oblasti naplňování potřeb a akceptace zájmu a blaha dětí umístěných v této výrazně podporované, ale zároveň velmi specifické formě péče o ohrožené dítě (viz MPSV, 2018; zákon č. 89/2012 Sb.). Tato výzkumná studie si v souladu se zmíněnou specifičností klade za cíl poukázat na podpůrné i limitující faktory péče poskytovanou osobami v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti v kontextu dlouhodobé a neřešené psychické zátěže[1], která vyplývá z jejich předešlé i současné rodinné situace.

Děti, které přicházejí do náhradní rodiny, se následkem dlouhodobého strádání ocitají v emocionální krizi, ať již ve formě akutní, nebo chronické. V tomto ohledu děti potřebují maximální péči a pozornost, neboť s tak náročnou životní situací se nemohou vyrovnat samy, aniž by se u nich neobjevily, respektive dále nerozvíjely projevy traumatizace na úrovni myšlení, emocí i chování (viz např. Pazlarová in Matoušek et al., 2017). V této souvislosti se zvyšují nároky na kvalitu péče o ohrožené děti také na úrovni pěstounské péče. Z toho přirozeně vyplývá, že rovněž příbuzní v roli pěstouna by měli být schopni poskytovat dítěti adekvátní oporu. Což je velmi problematické vzhledem k tomu, že se rovněž oni sami ocitají v podobné krizi jako jejich přijaté děti a mnohdy jsou do jejich prožitého traumatu také zaangažovaní. Purvis, Cross a Sunshine (2013) k tomuto sdělují, že podobně jako děti v pěstounské péči si na zádech nesou pomyslný ranec a na duši neviditelné rány z minulosti, mohou na tom být podobně i pečující dospělí. Takoví jedinci, kteří mají sami emocionální šrámy, dovedou poskytnout mimořádně perfektní fyzickou péči, avšak emocionálně zůstávají odpojeni.

Z našich dlouhodobě získávaných poznatků vyplývá skutečnost, že starost o ohrožené děti přebírají jedinci, kteří jsou sami poznamenáni psychickými traumaty[2] odlišné intenzity, které si v různých formách přenáší do současné doby bez nabídky systematické odborné pomoci (viz např. Kubíčková, 2011; Kubíčková, Burdíková, & Košťálová, 2019).

Problematika příbuzenské pěstounské péče, jak již bylo naznačeno v úvodu, vyvolává v řadách odborníků velký zájem. Nicméně je v tomto ohledu nutné konstatovat, že ať již z hlediska zmíněného odborného poradenství, tak na poli výzkumu není tato oblast v České republice stále dostatečně rozvinutá ve srovnání se zahraničím (Backhouse & Graham, 2012; Bell & Romano, 2017; Conway & Hutson, 2007; Hayduk, 2017; Hayslip & Kaminski, 2005; Rock, Michelson, Thomson, & Day, 2015; Vis, Lauritzen, Fossum, & Holtan, 2017; Winokur, Holtan, & Batchelder, 2014 a další). V našich podmínkách se těmto otázkám věnuje např. Pazlarová (2016), Mošťková a Sobotková (2016), Štěrbová a Kalábová (2009), Hanušová, Jeníčková a Uhlířová (2009) a Uhlířová a kol. (2010) a další.

[1] Zátěž v našem pojetí odpovídá dlouhodobému působení svízelných sociálních vztahů a situací, jež provází zesilující pocit nejistoty, pocit vnitřního nebo vnějšího ohrožení, prohlubující se nedostačivost v sociálních rolích a neschopnost přizpůsobit se novým situacím (Hartl & Hartlová, 2010).

[2] Psychické trauma lze definovat jako zážitek krajního ohrožení spojený s intenzivním strachem, se kterým se ohrožený jedinec není schopen v krátké době vyrovnat. Tato zkušenost má vliv na postoje a chování, a to jak krátkodobě, tak i dlouhodobě (Matoušek et al., 2017).

Výzkumné studie jsou zaměřeny především na výchovu prarodičů, ostatní příbuzní se poněkud ztrácí ze zřetele. Rovněž specifická problematika traumatizace v souvislosti s náročnými životními situacemi všech blízkých osob přijatých dětí zatím není zachycena hlavním výzkumným proudem.

2 Příbuzenská pěstounská péče

Pěstounská péče zastává významné místo v systémovém řešení situace dětí, o které se jejich biologičtí rodiče nemohou, nechtějí nebo neumějí postarat, a v České republice ji upravuje primárně zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálněprávní ochraně dětí. Především pak péče osob blízkých a příbuzných přijatého dítěte se v posledních letech dostává výrazně do popředí. K 31. 12. 2018 je příbuzenská pěstounská péče (prarodič, teta/strýc, sourozenec) zastoupena 72 % z celkového počtu pěstounů v České republice. A například od roku 2009 do roku 2018 počet prarodičů v roli pěstouna stoupl o polovinu (viz Statistiky, 2018).

V logické návaznosti na rostoucí počet příbuzenské formy pěstounské péče se rovněž zvyšuje zájem o potřeby jednotlivých členů v těchto pěstounských rodinách. Tak například z analýzy situace příbuzenské pěstounské péče (Institut projektového řízení, 2017) z pohledu profesionální části systému náhradní rodinné péče vyplývá, že oblasti, kterým je potřeba věnovat pozornost, se týkají primárně vztahů v rodině, kompetencí pěstounů, výchovných problémů dětí, kontaktu s biologickým rodičem dítěte, komunikace pěstouna s dítětem s akcentem na zpracování rodinné historie, zdravotního stavu pěstounů a finanční situace rodiny. Příbuzenští pěstouni pak nejzásadnější problémy, které vyplývají z jejich náhradního rodičovství, vnímají především v oblasti zvýšených výdajů v souvislosti s přijetím dítěte a výrazných nároků na psychiku členů rodiny. A pokud se na tuto oblast podíváme očima dětí umístěných v pěstounské péči, tak z výzkumu Sobotkové a Očenáškové (2013) vyplývá, že jejich rozhodující potřebou je bezpodmínečné vnitřní přijetí dítěte pěstouny a z něj vyplývající stálost a bezpečí. S tím, že uvedená stabilita a reálně prožívaná láska a péče je důležitější než pokrevnost vztahů.

V zahraničních systémech a metodikách ve vztahu k umisťování dětí do příbuzenské péče jsou uplatňovány různé přístupy. Na Slovensku realizace příbuzenské pěstounské péče odpovídá svým charakterem situaci v České republice (blíže viz Institut projektového řízení, 2017). V Polsku, podobně jako v České republice, tvoří péče příbuzných hlavní formu náhradní rodinné péče a rovněž ve Velké Británii je tato forma náhradní péče stále populárnější. Naopak v Dánsku byla ještě v roce 2011 do tzv. síťové pěstounské péče, která zahrnuje péči osob příbuzných a blízkých dítěti, zapojena pouze 4 % příbuzných. Toto nízké zastoupení příbuzných osob v pěstounství vyplývalo z obav odborníků ohledně dostatečných výchovných kompetencí z jejich strany v návaznosti na obtíže ve výchově vlastních dětí. Nicméně v rámci reformy pěstounské péče musely orgány ochrany dětí při rozhodování o umístění dítěte do náhradní rodinné péče postupně zvažovat, zda příbuzenská pěstounská péče není právě tou nejvhodnější formou (Novák et al., 2013). V návaznosti na podporu péče příbuzných Conway a Hutson (2007) považují za důležité podporovat snahu příbuzných a blízkých osob dítěte podílet se na uspokojování jeho potřeb a řešení náročné situace, která se váže na prožitá traumata. Rovněž následující zahraniční výzkumy především americké provenience přináší důkazy o tom, že děti v příbuzenské pěstounské péči vykazují méně problémů v chování (např. Perry & Price, 2018; Winokur et al., 2014) a celkově méně obtíží v oblasti duševního zdraví než děti umístěné v pěstounských rodinách bez příbuzenského vztahu (Winokur et al., 2014). Pěstounská péče příbuzných dítěti poskytuje více stability v oblasti rodinného prostředí a redukuje nežádoucí časté změny sociálního prostředí (např. Bell & Romano, 2017; Hayduk, 2017; Winokur et al., 2014).

Soustředíme-li se na přednosti péče příbuzných o ohrožené děti v našich podmínkách, ty jsou spatřovány především v navázaném vztahu mezi dítětem a pečující osobou, ve znalosti a stálosti prostředí, znalosti širších vztahů, podpoře identity dítěte a rodinné kontinuity a zachování vztahů a kontaktů s biologickými rodiči (Nadační fond J&T, 2014).

Na druhé straně je tu velké množství limitů příbuzenské pěstounské péče, které jsou v rozporu s uvedenými výhodami a v některých případech dokonce deklarované přednosti popírají. Společným jmenovatelem v oblasti zmíněných rizik u všech poskytovatelů příbuzenské pěstounské péče jsou narušené vztahy v rodině, extrémní přístup k biologickým rodičům dítěte a neschopnost pomoci dítěti překonat emocionální krizi. Tito jedinci se v souvislosti s vlastními traumaty perou s obrovskou psychickou bolestí, a tudíž nejsou připraveni poskytovat starostlivou péči dětem s problematickým chováním. Jejich vlastní zranění, které si navíc často neuvědomují, jim znemožňují věnovat plnou pozornost potřebám svého dítěte (Purvis et al., 2013).

Zmíněné kvality, ale především limity mají specifický charakter také ve vztahu k typu příbuzenství. V případě prarodičů se jedná zejména o nedostatečně rozvinuté výchovné kompetence a opakování neadekvátních výchovných postupů, nedostatek sil a zdravotní omezení, dále také o neochotu vyhledávat odbornou pomoc a menší otevřenost k doporučením odborníků. Prarodiče rovněž řeší témata týkající se pocitů viny a vlastního selhání, která se rovněž významně promítají do péče o přijaté dítě (Hanušová et al., 2009; Mošťková & Sobotková, 2016; Nadační fond J&T, 2014). Hayslip a Kaminski (2005), ale rovněž i Backhouse a Graham (2012) zaznamenávají u prarodičů velké psychické vypětí, pocity smutku, frustrace i viny v souvislosti se smrtí, uvězněním, nebo jinou fyzickou či emocionální absencí jejich dospělého dítěte.

Tety a strýcové jsou vůči přijatým dětem v přiměřeném věku a mají obvykle rodičovskou zkušenost, která ve srovnání s prarodiči nebývá poznamenána pocitem selhání v rodičovské roli. Hlavním rizikem spojeným s péčí tet a strýců je zapojení přijatého dítěte do stávající sourozenecké skupiny, respektive do již nastaveného rodinného systému. Sourozenci v roli pěstounů jsou na jedné straně plní energie a sil, jsou otevření odborné pomoci a spolupráci, ale na straně druhé čelí zátěži nepřiměřené jejich věku, životní situaci a zkušenostem (Pazlarová, 2016). Velkým tématem sourozenců přijatých dětí je kromě uvedeného také otázka autority a vztahu k přijatému dítěti (Nadační fond J&T, 2014).

Příbuzní dítěte se ve srovnání s pěstouny bez příbuzenského vztahu obvykle stávají „rodiči“ náhle a nečekaně (viz např. Bubleová et al., 2018). Tato skutečnost nastává jednak v důsledku úmrtí biologických rodičů, nebo častěji následkem dlouhodobých problémů v původní rodině v souvislosti s rizikovým chováním biologického rodiče nebo jeho snížené rodičovské kompetence (Krtičková, 2019; Uhlířová et al., 2010). Uvedené důvody umístění dítěte do péče příbuzných s sebou přirozeně nesou dlouhodobá a často neřešená traumata[3] na straně dítěte i pečující osoby. Ani jedna ze zainteresovaných stran nemá možnost se na tuto situaci připravit, sladit ji se svými potřebami a adekvátně se s ní vyrovnat (Hanušová et al., 2009). Což lze v současné době považovat za jedno z nejzásadnějších témat příbuzenské pěstounské péče (Streenbakkers, Ellingsen, Steen, & Grietens, 2018).

3 Metodologie

Předložená studie prezentuje výsledky kvalitativně orientované části realizovaného výzkumu. Z důvodu porozumění kontextu celého výzkumného šetření je však důležité uvést, že prezentovaná kvalitativní studie navazuje v rámci širšího výzkumného projektu na část kvantitativní, která byla realizovaná jako první (viz Karkoszková & Kubíčková, 2019)[4].

[3] Tóthová (2011) k této problematice uvádí, že neuzdravené trauma v rodině se jejími generacemi táhne jako nit a opakovaně se reprodukuje. V této souvislosti také Chvála a Trapková (2008) upozorňují na rizika přenosu neléčených traumat na další generace.

[4] Kvantitativně byla zpracovávána data týkající se dimenzí duševní pohody (SPWB, Ryff & Keyes, 1995) a tendence ke zpracování a zvládání zátěžových situací (SVF 78, Janke & Erdmanová in Švancara, 2003).

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem kvalitativního šetření bylo odkrýt podobu zátěže v životě současných pěstounů v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti v souvislosti s výskytem traumat a jejich následků včetně přenosu na úrovni všech zainteresovaných osob (pěstoun, biologický rodič, přijaté dítě). A dále popsat, jak se tyto specifické zkušenosti pěstouna konkrétně promítají do jeho života a vybraných oblastí péče o ohrožené dítě. Tento cíl byl dále rozpracován do specifických výzkumných otázek (SVO 1–5).

SVO1: Jakým způsobem pěstouni z retrospektivního hlediska vnímají prožité náročné (nestandardní) životní situace? V této otázce jsme zjišťovali názor na životní události ve vztahu k vlastnímu dětství v orientační rodině, fungování v prokreační rodině a ve vztahu k biologickému rodiči přijatého dítěte.

SVO2: Jak pěstouni hodnotí sebe sama a současnou životní situaci vzhledem k předešlým životním zkušenostem? Konkrétně jsme se zaměřovali na vnímání současné situace, zvládání zátěže, jak o sobě participanti uvažují například z hlediska vlastních slabých a silných stránek ve vztahu k prožité minulosti, specifické životní situaci v současnosti a nově přijaté roli.

SVO3: Jakým způsobem pěstouni nahlíží na dítě, respektive děti, které přijali v rámci pěstounské péče ve vztahu k předešlým (i přetrvávajícím) náročným životním situacím? Tato otázka zahrnuje, jaký mají pěstouni k dětem vztah, jak je hodnotí a jak probíhal, popř. probíhá proces přijetí dítěte se všemi jeho specifiky.

SVO4: Jaké volí pěstouni konkrétní strategie ve vztahu k dítěti směřující ke zmírnění narušení nebo oslabení jeho emoční, sociální i tělesné rovnováhy? V této oblasti jsme se zaměřili na skutečnost, zda participant ve vztahu k dítěti uvažuje o konkrétních individuálních přístupech a metodách (především výchovných) v souvislosti s jeho deprivační zkušeností a prožívanou emoční krizí včetně náhledu na zdroje obtíží v případě přijatého dítěte i jeho rodiče.

SVO5: Jakým způsobem na uvedené oblasti nahlíží klíčoví sociální pracovníci (KP), kteří poskytují pěstounskými rodinám odbornou pomoc a služby?

3.2 Metody sběru dat

Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím hloubkového, polostrukturovaného interview[5] s pěstouny v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti (prarodiče, tety, strýcové) a klíčovými sociálními pracovnicemi pěstounských rodin. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a jejich délka v případě pěstounů byla v rozmezí 53–132 minut. Rozhovor s klíčovými sociálními pracovnicemi trval v průměru 20 minut. Významnou součástí výzkumného šetření byly i terénní poznámky, které vznikaly v průběhu sběru dat v přirozeném domácím prostředí pěstouna. Při sběru dat v domácím prostředí jsme mohli ve většině rodin zaznamenat reálnou interakci mezi pěstounem a přijatým dítětem. V takovém případě terénní poznámky nabývají podobu techniky pro zvýšení důvěryhodnosti výzkumné zprávy (viz Švaříček & Šeďová, 2007). Rozhovory s klíčovými sociálními pracovníky probíhaly na jejich pracovištích.

3.3 Výzkumný soubor

Našimi participanty bylo primárně patnáct příbuzenských pěstounů P1–P15 (viz Příloha), kteří mají uzavřenou dohodu o výkonu pěstounské péče s jednou konkrétní organizací[6] (kromě P4).

Doplňkovým vzorkem bylo deset klíčových sociálních pracovnic těchto pěstounských rodin KP1–KP10 (viz Tabulka 1). Pro výběr participantů u obou cílových skupin jsme využili především metodu

[5] Doplňkovou metodou hloubkových rozhovorů s pěstouny byl projektivní test: Test barevně sémantického diferenciálu, jehož výsledky však v této studii nejsou prezentovány.

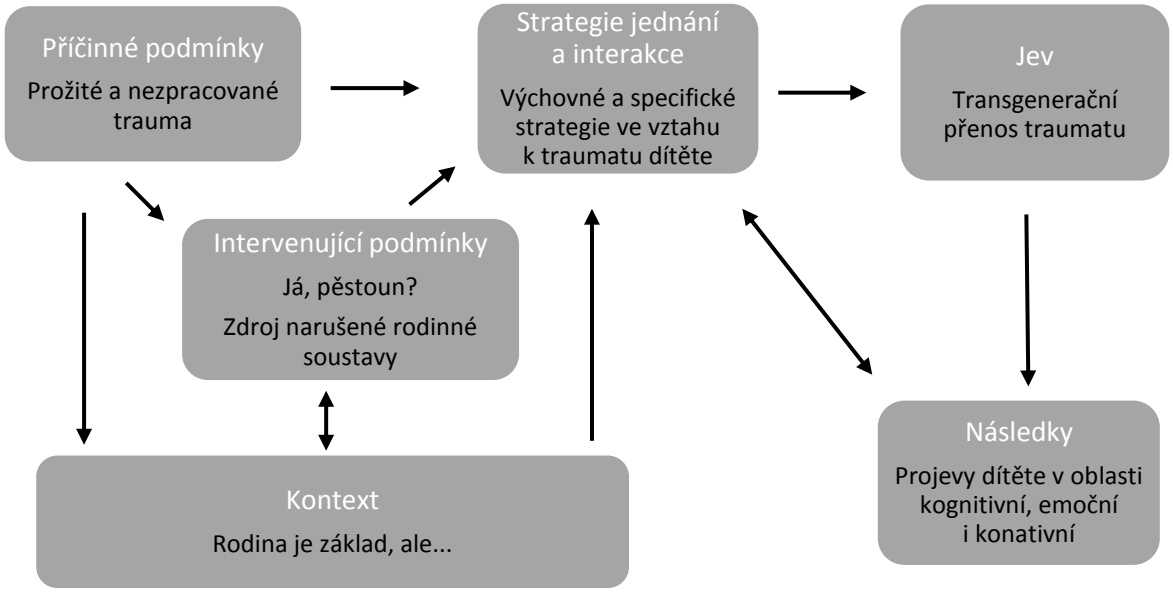
[6] Tato organizace byla vybrána z důvodu dlouhodobé vzájemné spolupráce a také vzhledem k tomu, že v regionu patří mezi organizace s největším počtem uzavřených dohod o výkonu pěstounské péče.

záměrného výběru (Miovský, 2006). Prvotním kritériem pro výběr vzorku z řad pěstounů byla jejich účast na předešlém kvantitativním šetření a souhlas zapojit se do další části výzkumu. Ve spolupráci s klíčovými sociálními pracovnicemi zapojené organizace byli průběžně oslovováni příbuzenští pěstouni, kteří se zúčastnili kvantitativního šetření s dotazem, zda jsou ochotni pokračovat v kvalitativní části výzkumu. V tuto chvíli se souhlas pěstounů stal hlavním kritériem výběru výzkumného souboru. Vzhledem k tomu, že získávání budoucích participantů bylo poměrně náročným a zdlouhavým procesem, hledání dalších účastníků výzkumu bylo ukončeno v momentě, kdy jsme získali souhlas 22 příbuzenských pěstounů. Z celkového počtu participantů se dva do výzkumu zapojili až v jeho kvalitativní části (P4, P14). V případě P4 jsme jako metodu výběru využili metodu sněhové koule vzhledem k možnosti doplnit vzorek z hlediska příbuzenského vztahu k přijatému dítěti. P14 měl zájem se zapojit až v kvalitativní části výzkumu a z oslovených participantů byl vybrán vzhledem k nízkému zastoupení mužů ve výzkumném vzorku. Výsledná velikost vzorku byla stanovena na základě tzv. nasycenosti dat.

V případě sociálních pracovnic byly hlavním kritériem výběru dlouhodobá spolupráce a znalost situace pěstounských rodin, které se účastnily výzkumu. V rámci etiky výzkumu proběhlo kromě anonymizace jeho účastníků také poučení participantů o záměru a cílech výzkumu a byl podepsán informovaný souhlas ohledně zpracování a následného využití dat.

3.4 Analýza dat

Pro zpracování výstupů z polostrukturovaných hloubkových rozhovorů byl využit proces analýzy dat dle procedur zakotvené teorie a bylo postupováno v souladu se zásadami otevřeného a axiálního kódování (viz Strauss & Corbinová, 1999; Švaříček & Šeďová, 2007). Přepsané rozhovory jsme analyzovali na základě identifikace a definice základních významových jednotek, které byly reprezentovány slovem, větou nebo i celým odstavcem. Těmto jednotkám jsme přiřadili kódy, při jejichž formulaci jsme využili odborné termíny, ale i tzv. in vivo kódy, tedy výstižné výrazy respondentů. Postupně jsme tyto kódy slučovali v subkategorie a kategorie. V následujících krocích jsme vytvářeli vztahy a vazby mezi vzniklými kategoriemi. Výsledkem této etapy kódování byl následující paradigmatický model (viz Obrázek 1).



Obrázek 1. Paradigmatický model příbuzenské pěstounské péče v kontextu transgenerační psychické zátěže

Validitu dat kvalitativního šetření jsme zvýšili jednak prostřednictvím kombinace metod sběru dat a rovněž při samotné analýze, na které se paralelně podíleli další členové odborného týmu.

4 Výsledky

V následujících kapitolách budou zpřehledněna daty nejvíce nasycená témata vztahující se ke zkoumanému problému, která jsou reprezentována jednotlivými kategoriemi. Žádná kategorie v tomto příběhu rodin v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti nestojí osamoceně, kategorie na sebe vzájemně navazují, prolínají se a potencují svou vnitřní dynamiku.

4.1 Transgenerační přenos traumatu

Ústřední kategorií a zároveň stěžejním tématem prezentovaných rodinných příběhů je přenos traumatických událostí, které se v rodinách vyskytují na různých úrovních a v různých etapách jejich existence.

V souladu s tvrzením Tóthové (2011) dochází u pěstounů k přenosu transgeneračních traumat především prostřednictvím nevědomých transmisí, což znamená, že se z generace na generaci přenáší všechny životní zkušenosti rodinné minulosti, které zůstávají neuzdravené, neukončené, nevypovězené nebo skryté. V několika generacích za sebou se tak setkáváme s koincidencemi tragických osudů, jež pro samotné členy rodiny zůstávají na mapě rodinného života neviditelnými a nečitelnými slepými skvrnami. Z uvedeného vyplývá, že pěstouni výslovně o přenosu nevypovídají, nicméně jeho existence je patrná z jejich výpovědí o tíživých událostech v souvislosti s různými etapami jejich života.

Explicitně o výskytu přenosu negativních zkušeností z minulosti do současného života a ve vztahu k dítěti hovoří klíčoví sociální pracovníci: *„Ona si nese velký ranec toho všeho, z dětství, pak s manželem… a ty děti to teď nesou taky…“* (KP2). KP3 dokonce spontánně hovoří o transgeneračním přenosu jako významném aspektu fungování současných příbuzenských pěstounských rodin*: „Já myslím, že je důležité, co oni si prožili, proto mě teď hodně zajímá transgenerační přenos traumat…, pořád si řeší minulost“.*

Jedna z konkrétních hmatatelných podob přenosu, kterou jsme u pěstounů zaznamenali, je „transgenerační přenos prostřednictvím zástupného dítěte“ (Tóthová, 2011, s. 83). V našem případě si tedy prarodič jako svůj emoční kontejner negativních zkušeností a nezpracovaných traumat vybere jedno z přijatých dětí, nejčastěji na základě jeho podobnosti s vlastním rodičem, se kterým má prarodič momentálně problematický vztah.

Přetrvávající zátěž v rodinách, která je přenášena z generace na generaci vytváří pomyslnou spojnici všech následujících kategorií.

4.2 Prožité a nezpracované trauma

Středem zájmu této kategorie je současná pečující osoba a její prožitá a nezpracovaná traumata vyplývající z událostí v rámci jednotlivých životních etap rodiny a jejích konkrétních členů.

Zkušenost z vlastního dětství je našimi participanty v mnoha případech nahlížena jako bolestná a náročná událost v jejich životě, kterou jsou silně zahlceni. P15 o svém dětství vypovídá následovně:

> *„Ani se neptejte… já jsem to taky neměla lehké jako to, co mi vstoupilo do života, tak to bych nepřála nikomu… ona* (matka) *nás zamkla doma a šla si užívat někde. A to nebylo jenom, že by si užívala celou noc, ale to byla pryč třeba pět dní a nechala nás, ona nás tam zamkla, já jsem měla 3 roky a sestra měla 2 roky… a pak jsme šly do dětskýho domova a mamku zavřeli na dva roky“.*

P10 se vyjadřuje k výchovným postupům svého otce takto: *„Byla jsem bitá jak žito od taťky, že mě poslal i o půlnoci do sklepa, až takové extrémy“.*

Napětí a trauma ve vlastní orientační rodině participanti v některých případech popírají, označují své dětství za dobré, ale jen zřídka si vzpomenou na něco konkrétního, případně popisují rodinný život v obecném smyslu. Ve svém vyprávění zmiňují zkušenosti, jež nesou znaky tvrdé, nekompromisní

a přísné výchovy s velmi nízkou emoční angažovaností rodičů. P1 k tomuto sděluje: *„Moje dětství bylo dobré… normální, maminka byla generál, když to na ni přišlo, facky lítaly, ať sis to zasloužil, nebo ne… ale to byly prkotiny…“*

Ani v jednom z uvedených případů však participanti nemají tendenci se svou negativní zkušeností z dětství dále pracovat, řešit ji a porozumět svým osobnostním tendencím a psychickým stavům jako důsledku narušené rovnováhy rodinného systému.

Výjimečná nejsou ani traumata v prokreační rodině současných pěstounů, která se týkají například závislosti partnera a násilí z jeho strany ve vztahu k blízkým osobám, náročné rozvodové řízení, předčasné úmrtí partnera apod. P12 k tomu stručně sděluje: *„Muž, to byl alkoholik… i schizofrenik, on se choval hrozně, víte…“ „No musela jsem se rozvést, to se nedalo, on pil a byl strašně žárlivý“* (P2).

A další zátěžová situace, se kterou se pěstouni musí vyrovnávat v důsledku výše popsaných nestandardních životních událostí, je rizikové chování vlastního dítěte nebo sourozence v podobě zneužívání návykových látek, trestné činnosti spojené s výkonem trestu odnětí svobody, bezdomovectví, týrání a zanedbávání, případně i jeho předčasné úmrtí v souvislosti se způsobem života apod. (srov. Backhouse & Graham, 2012). *„My jsme si s ní užili svoje… brala drogy a pak je pašovala… dluhy má… nikdy nerobila…“* (P13).

V přímě úměře s omezenou schopností náhledu na minulé i současné náročné situace našich participantů je snížená snaha hledat adekvátní postupy ke zvládání zátěže. Tomu například odpovídají výroky: *„Beru to tak, jak to je…“* (P6). *„Takový je život, no“* (P1). *„Žádnou pomoc nepotřebuju“* (P11). Pokud pěstouni vyhledávají odbornou pomoc, tak spíše v souvislosti s obtížemi dítěte, nikoli svých vlastních.

4.3 Zdroj narušené rodinné soustavy

Následující kategorie poukazuje na skutečnost, jakým způsobem současní pěstouni nahlíží na možné zdroje rizikového chování a selhávání rodičů přijatého dítěte.

Pěstouni jednoznačně připisují podíl vzniku nežádoucího chování dědičnosti a povahovým nebo charakterovým vlastnostem, které vnímají jako vrozenou kvalitu. Dalším zdrojem jsou z jejich pohledu vnější faktory, jako je nežádoucí vliv vrstevnické skupiny nebo partnera rodiče pěstounského dítěte. *„Geny, to jsou geny, když sotva začne chodit, tak dělá takový věci…“* (P10). *„Jo, charakter… a chytla se špatný party, pak už ty drogy a tak…“* (P14). *„… ho hodně ovlivnilo to, že se seznámil s tou svou… myslím, že měl deprese jak ona, takový ty stavy, tak začal s tím pitím…“* (P1). *„… Tak ona to má po tom otci, jak on byl schizofrenik, tak ona to má po něm, takový to chování…“* (P12).

Jedním z dalších faktorů selhávání dcery nebo syna, o kterém se participantky (babičky) zmiňují spíše mimochodem nebo až na druhém místě, je závislost, násilné chování nebo odchod jejich partnera od rodiny (trauma v prokreační rodině). Podstatný však je i v tomto případě zjednodušený úhel pohledu na popisovanou problematiku a negování osobní účasti na rozvoji zátěžových situací v rodině. Znamená to tedy, že ze svého hlediska se v žádném případě nepodíleli na vzniku rizikového chování. Důvody tohoto postoje jsme hlouběji nezkoumali, ale z kontextu lze například usuzovat, že si vybudovali přirozenou obranu sebe sama, ať již z vědomých, či nevědomých pohnutek. Neboť v hloubi duše cítí, že mají na neuspořádaném životě svých dětí podíl (viz Hanušová et al., 2009).

Klíčová sociální pracovnice (KP8) k výše uvedeným poznatkům poskytuje i náhled člověka, který s pěstouny často řeší různé okolnosti jejich životní situace: *„Mám pocit, že nemají dostatečný náhled na to, kde skutečně problém je, myslí si, že to dělali a dělají dobře“.*

Ve vztahu ke zdrojům obtíží v rodině další z klíčových sociálních pracovnic (KP6) propojuje výše zmíněné úhly pohledu na vznik rizikového chování:

„No, je to výchovou v té rodině, to vidíte, jak oni (myslí prarodiče*) mají nedostatečné kompetence výchovné… Ale zase jsou rodiny, které fungují, nevidím tam žádný zásadní problém. Myslím, že je to tím, že se chytnou* (myslí děti pěstounů) *špatné party".*

V rámci pěstounství zajišťovaného prarodiči je opakování nevhodné péče častým a rovněž opakovaně proklamovaným problémem (viz Nadační fond J&T, 2014). Můžeme dodat, že zmíněné opakování souvisí s faktem, že respondenti nemohou, neumějí nebo nechtějí nahlédnout na zdroje obtíží ve své rodině.

Obecně lze totiž na základě rozhovorů s účastníky výzkumu usuzovat, že faktorům vzniku nežádoucího chování biologického rodiče přijatého dítěte pěstouni nerozumí a neuvědomují si je, respektive jim nechtějí porozumět a skutečně na problémy nahlédnout. Z uvedeného přirozeně vyplývá, že úroveň porozumění zmíněným procesům i s jejich důsledky se promítá do vztahu k sobě samému, k dítěti i jeho rodičům a váže se na volbu a aplikaci výchovných postupů.

4.4 Já, pěstoun?

Uvedená kategorie je další intervenující podmínkou a popisuje skutečnost, jak o sobě a dalších aspektech pěstounské péče participanti uvažují ve vztahu k prožité minulosti, specifické životní situaci v současnosti a nově přijaté roli.

Pěstouni o sobě v oblasti vlastních slabých a silných stránek neuvažují. Zvláště pak limity v návaznosti na traumatické zkušenosti a vztahující se ke specifické roli pečující osoby jim nejsou dostupné (s výjimkou P4), ale rovněž o svých schopnostech a kvalitách hovoří s rozpaky a není pro ně přirozené o nich přemýšlet. Na dotaz, co by participantka P3 na sobě ocenila, odpověděla: *„To já nevím… já o tom takto nepřemýšlím, asi nic…"* P4 je k sobě spíše kritická, o svých kvalitách sděluje: *„Nevím, za co bych se pochválila, snad jací s mužem sme… že sme ty děcka nenechali v děcáku, tak asi za to".*

Významným aspektem v životě pěstounek, který ony samy označují na jedné straně za důležitý a příznivý, ale na straně druhé také zatěžující jev, je velká potřeba stále o někoho pečovat na úkor sebe sama. Je patrné, že myslí především na potřeby druhých a sebe upozaďují. Zároveň je však evidentní, že toto tzv. dobro konají především proto, že se od nich očekává (viz Gilliganová in Heidbrink, 1997). A také ony samy očekávají, že za své skutky získají ocenění od ostatních, kterého se jim však často nedostává. P10 velmi otevřeně hovoří o své potřebě pomáhat druhým: *„… Já pořád musím někomu pomáhat, ale to není jenom neteři… ale ty lidi okolo, jako kdyby si to vyžadovali… je toho hodně už někdy…"*

Potřeba pomáhat druhým se rovněž promítá do motivace pěstounů k přijetí dítěte. Pro příbuzné v tomto ohledu navíc hraje velkou úlohu pocit rodinné sounáležitosti, tlak ze strany společnosti, ale i způsob, jak řešit situaci svou i dítěte. Pro naše participanty je přijetí dítěte do rodiny samozřejmostí a přirozeným krokem a z jejich pohledu jde o určitou morální povinnost: *„… morální povinnost, spíš morálka, že je to z rodiny…"* (P8). Druhým podnětem k přijetí dítěte, který však nebyl jednoznačně ze strany našich participantů vyjádřen, je snaha vykoupit svou vinu související s pocitem selhání ve výchově dcery nebo syna. O těchto hlubokých a zraňujících pocitech viny prarodičů více hovoří například Hanušová, Jeníčková a Uhlířová (2009).

Tíživé břemeno v podobě pocitů viny nebo selhání jsme v případě našich participantů odkryli také v souvislosti s jejich dojmem, že v situaci ohroženého dítěte adekvátně neintervenovali, tedy že negativnímu působení nezabránili dříve nebo dostatečně rychle: *„Vzala bych si je spíš, nenechala bych je tam, tak dlouho…"* (P6).

Velkým tématem prarodičů v roli pěstouna je také rozpor mezi úlohou prarodiče a úlohou pěstouna, kterou především babičky, jako aktivní pečovatelky, prožívají velmi intenzivně. Shodně sdělují, že se cítí být především babičkami, ale vzápětí dodávají, že jsou pro dítě zároveň babičkou, matkou i otcem. KP4 v souvislosti s tímto uvádí: *„… je tam hodně konflikt rolí, chce být babičkou, ale má*

vychovávat, ale má spíš ty babičkovské tendence…" Naopak daleko menší naléhavost ve smyslu prožitku zmatení rolí je zřetelná v případě tet a strýců v roli pečujících osob.

Ve vztahu ke své nově přijaté roli pěstouna si především prarodiče výrazně uvědomují ztrátu výhod, které obvykle prarodič ve vztahu k dítěti má (viz Irmanová in Lusso, 2011). Samotné téma moje role v životě dítěte a zároveň celou kategorii bychom uzavřeli přáním participantky P2: *„Chtěla bych být hodně hodnou babičkou".*

4.5 Rodina je základ, ale…

Kategorie popisuje vztah mezi dítětem a příbuzenským pěstounem, který je základním pilířem této formy náhradní rodinné péče. Zmiňuje se však také o narušených vztazích v širší rodině, které rovněž do příbuzenské pěstounské péče významně vstupují.

Vzájemný vztah mezi dítětem a prarodičem, případně i tetou a strýcem se vytváří ve většině případů již od narození vnoučete (neteře/synovce). V období přijetí dítěte je tedy vytvořené přirozené citové pouto vyplývající z příbuzenského vztahu. Babičky i tety a strýc hovořili o dětech láskyplně, jako o daru, který jim byl v jejich životě dán. P9 hovoří zaníceně o spontánním přeskočení jiskry: *„… jakože mu vždycky říkám, víš, jsem ti políbila tu nožičku a už jsem byla chycená… Přeskočila jiskra… Jo, od toho prvního dne narození…"*

I přesto, že pěstouni vnímají péči o děti jako velmi náročnou, nikdy neopomenou dodat, že si život bez nich nedokážou představit. Vnoučata i neteře/synovci pro ně představují životní naplnění nejen v oblasti emocí a smyslu života, ale i volného času. *„My jsme s nima* (myslí děti) *v kontaktu od narození… takže my už si ani nedokážeme představit, kdyby tu nebyly…"* (P7). *„Já bych je nedala… já bych ani nevěděla, co mám dělat, kdyby u mě nebyly… nudila bych se…"* (P2).

Přirozené citové pouto je mezi dítětem a pečující osobou, zvláště pak v případě prarodičů, skutečně evidentní. Nicméně v souvislosti s prezentovaným rodinným zatížením a v souladu s výše popsanými motivy k přijetí dítěte nelze hovořit o tzv. bezpodmínečné lásce a bezpodmínečném přijetí (viz také Krtičková, 2019). KP1 k tomu dodává*: „Oni je opravdu milují, ale přesto si pořád kladou nějaké podmínky, za jakých je budou mít rádi nebo u nich můžou zůstat… A taky očekávají vděk".* Dalším projevem podmínečného přijetí je i fakt, že děti jsou ze strany pečujících osob neustále hodnoceny a především jejich vnější projevy jsou posuzovány (obvykle ve vztahu s jejich biologickými rodiči), často výrazně kriticky. O kvalitách přijatých dětí pěstouni vypovídají většinou však až na základě našeho podnětu, přirozeně o jejich silných stránkách nehovoří, obecně jsou více orientováni na problém a chybu.

Dobře nastartovaný, nicméně také křehký vztah s dítětem je silně poznamenán narušenými vztahy s jeho rodičem, případně s celou rodinou. *„Ona je prolhaná, nedá se jí věřit… jsou s ní jen problémy"* (P14). *„Strašně mě zklamala, ale u mě skončila, už mě nezajímá"* (P3). Rodinná traumata a křivdy proudí všemi směry mezi příbuznými. Narušení vztahů, do kterých jsou vtaženy všechny generace, je vzájemné. „*Ty jsi porodila tu děvku* (vnučka označuje matku v rozhovoru s P12)". *„Já jsem ta špatná, protože jsem tu děvku porodila. A feťačku"* (P12).

Pěstouni v rozhovoru k tomuto tématu uvádí, že o rodičích s dítětem mluví pozitivně, neboť jsou poučeni, že je to nutné. Nicméně z kontextu celého rozhovoru vyplývají na povrch skutečné a velmi silné emoce ve vztahu k rodiči dítěte, které mají přirozeně ambivalentní charakter v důsledku velmi nestandardních zážitků. Rovněž klíčoví sociální pracovníci potvrzují, že si pěstouni mnohdy přes velkou snahu nemohou pomoci a dávají přirozený průchod nahromaděným emocím i před dětmi. KP4 ve vztahu k P5 uvádí: *„Ona o matce mluví hrozně špatně… na návštěvy do věznice musí s klukama chodit sociální pracovnice".* Logicky tedy i kontakt přijatého dítěte s biologickým rodičem přináší pěstounům silný vnitřní konflikt, hlas krve zápasí s negativními zkušenostmi s dítětem nebo sourozencem.

Závěrem je rovněž nutné zdůraznit fakt, že celková adaptace dítěte v rodině příbuzných probíhá poměrně rychle a snadno vzhledem k tomu, že prostředí jeho blízkých je mu dobře známé a vytvořené vztahy ve většině případů vychází z přirozených příbuzenských vazeb.

4.6 Výchovné a specifické strategie ve vztahu k traumatu dítěte

Kategorie se orientuje na zvolené a aplikované strategie pečujících osob. V návaznosti na specifické zkušenosti dětí i pěstounů chceme v této kapitole poukázat na kvality i limity přístupu příbuzenských pěstounů k dítěti.

Z pohledu pěstounů a na základě reflexe klíčových sociálních pracovnic vyplývá, že nejdůležitější je dítěti poskytnout bezpečí a klid, zabránit dalším negativním vlivům, jako jsou např. fyzické týrání a především zanedbávání biologických potřeb dětí. Pěstouni mají potřebu přijaté dítě především nakrmit a plně zaopatřit. Tato oblast je pro prarodiče, ale i tety a strýce prioritou. *„Ona* (mluví o babičce) *se o něj umí dobře postarat po té fyzické stránce…“* (KP3).

Biologické potřeby jsou pro pěstouny dobře viditelné a rozeznatelné, vnitřní zranění nevidí. Je tedy důležité dítě odtrhnout od jeho smutné a těžké minulosti a příliš se k ní nevracet. V tomto pěstouni spatřují svůj úkol ve vztahu k překonání traumat dítěte. Příbuzní bezesporu hájí zájem dítěte, chtějí mu zajistit dobrou péči, ale často se nestarají o jeho emoční pochody, vazby k rodičům a minulosti obecně. Z kontextu vyprávění pěstounů i na základě výpovědí klíčových sociálních pracovnic jsme dále identifikovali fakt, že náhradní rodiče nejsou schopni dítěti šetrně a přiměřeně vysvětlit okolnosti jeho životní situace tak, aby tomu dítě rozumělo a mělo šanci se se situací postupně vyrovnávat. KP1 k tomuto sděluje: *„Já myslím, že oni si jako myslí, že to s nima řeší… nebo, že s dětma mluví o těch věcech, ale myslím, že se jim do toho moc nechce, bojí se toho… neví, jak na to“.*

Pěstouni dobře rozumí skutečnosti, že jejich děti jsou traumatizovány. Jsou si vědomi, že mohou mít v důsledku zanedbávání a týraní dlouhodobé zdravotní i emocionální potíže (srov. Backhouse & Graham, 2012). Velmi poučeně hovoří o potížích dítěte jako důsledku negativního působení rodiny. *„Já si myslím, že ta holka s tím má problémy, ona si to zažila nejvíc…“* (P7).

Zároveň umí popsat potřeby, které dítě má a postupy, jež by mu pomohly. Obecně uznávají, že děti si zaslouží specifickou terapii. Z důvodu celé řady faktorů jim však další kroky k naplnění jejich představ nejsou dostupné, dělají opravdu jen to, co mohou. P1 popisuje, jak specifické projevy své vnučky řešila:

> *„No, musela jsem, jsem ji uspávala, jsem nemohla odejít, ona slyšela, že jsem odcházela, krok, a už řvala… Říkám, nechám dveře otevřené, jsme tady a ty spi… Furt mi nedalo, když jsem viděla, jak furt pláče, pořád si tam ˛žužle' ten svůj polštář“.*

Výchova dítěte ze strany pěstounů se zaměřuje především na dodržování pravidel a plnění úkolů. Povinnosti dítěte se vztahují zejména ke škole a k domácnosti. Z hlediska plnění školních a domácích povinností (úklid) je také hodnoceno chování dítěte. Spokojenost pěstouna s dítětem je závislá na jeho školní úspěšnosti a dodržování pořádku ve společné domácnosti, případně ochotě pomáhat s domácími pracemi.

Prarodiče i tety a strýc si pro své přijaté děti přejí především šťastnou budoucnost, kterou jim zajistí kvalitní vzdělání a vyvarování se situací, které z pohledu participantů byly hlavním zdrojem selhávání jejich rodičů. S přáním pozitivní budoucnosti u prarodičů souvisí i přání pro sebe samotné, aby byli schopni se o svá vnoučata starat co nejdéle v souvislosti s věkem a ubývajícími silami (Orb & Davey in Backhouse & Graham, 2012).

Pěstouni jsou zcela přirozeně přesvědčeni, že jejich výchovné metody jsou v nejlepším zájmu dítěte a že postupy, které aplikují, jsou zcela přiměřené ve vztahu k jeho specifickým potřebám. Toto jejich přesvědčení potvrzuje i KP5: *„Myslí si, že všechno dělají nejlépe, tváří se, že si nechají poradit, ale pak si dělají po svém“.*

Příbuzný dítěte má ve vztahu k poskytování adekvátní péče očekávané limity vyplývající primárně z jeho příbuzenské role. Navíc má pečující osoba co dělat sama se sebou a nemá kapacitu věnovat se plně dítěti. V takových případech se objevuje slepota vůči potřebám a potížím dítěte, které trpí odloučením od rodiče a dalšími traumatizujícími momenty (viz Nadační fond J&T, 2014).

4.7 Projevy dětí v oblasti kognitivní, emoční i konativní

V návaznosti na předešlé události v rodině, ale rovněž v důsledku aplikovaných výchovných strategií se v poslední kategorii dostáváme k přijatému dítěti, u něhož se v kontextu přenosu zátěž předešlých generací kumuluje a přináší specifické projevy v oblasti uvažování, prožívání i reagování.

P2 předkládá jeden příběh svých vnoučat za všechny, které jsou si v mnohém velmi podobné, rozdíl bývá snad jen v délce negativního působení biologického rodiče:

> *„No, a potom po čase mi P. vyprávěl, že máma šla do hospody s nějakým chlapem a oni byli doma sami a jedli mouku a vodu… a ten P. prý vodil toho bráchu do obchodu, do Tesca a do Intersparu, a tam chodili a kradli prostě jídlo“.*

Samotné odloučení od vlastní rodiny je pro dítě velmi silným prožitkem, jehož následky se mnohdy znásobují negativními událostmi v biologické rodině dítěte a nezanedbatelný podíl na jejich charakteru může mít i současná pěstounská rodina v kontextu aplikovaných opatření. Následující projevy dětí v pěstounské péči, které se vztahují k uvedeným traumatům, mají u každého dítěte individuální charakter a odlišný průběh. Mezi problémové oblasti, které pěstouni vnímají a jsou nuceni na ně nějakým způsobem reagovat a řešit je, patří zejména ty, které se u dětí prezentují navenek: poruchy soustředění a nerovnováha v aktivitě dítěte, lhaní, vzdorovitost, nerespektování autorit, obtíže v plnění školních povinností a výkyvy ve školním výkonu, únikové tendence především do virtuální reality, dráždivost a agresivní chování.

Ke specifickým obtížím, o kterých participanti většinou explicitně nehovořili a spíše vyplynuly z popisu chování dětí ze strany pečujících osob a z rozhovorů s klíčovými sociálními pracovnicemi, můžeme zařadit: náhradní uspokojování, zvýšená senzitivita, nedostatek vnitřní pohody, pocit trvalého neuspokojení, emoční nestabilita, sebezanedbávání v oblasti vlastních potřeb, narušené sebehodnocení a sebedůvěra, změny v hierarchii hodnot, nižší sociální adaptabilita, sociální staženost a uzavřenost (srov. Vágnerová, 2014). Například KP9 popisuje následky dlouhodobého zanedbávání dětí v jejich původní rodině tímto způsobem: „*Na jejich psychice* (myslí dětí) *se samozřejmě podepsaly zážitky z dětství, mají dlouhodobé problémy v různých oblastech“.*

Pěstouni v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti nemohou a v mnohých případech také neumí aplikovat odborné strategie, které by u dítěte vedly k neutralizaci důsledků traumatizace, a v některých případech se svým přístupem dokonce podílí na jejich rozvoji (srov. Nadační fond J&T, 2014). Rovněž je pravdou, že svým zásahem skutečně zabránili působení faktorů, jež ohrožovaly zdravý vývoj a někdy i život dítěte, a v současné době dělají pro existenci přijatého dítěte maximum, kterého jsou schopni.

5 Shrnutí a diskuse

Předložená výzkumná studie se zaměřovala na odkrytí podpůrných i zátěžových faktorů příbuzenské pěstounské péče v kontextu předešlých a současných psychických traumat, které se táhnou generacemi rodin pěstounů v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti a jsou významným zdrojem přetrvávající psychické zátěže všech zúčastněných osob.

Z výzkumu jednoznačně vyplývá, že v rodinách pěstounů se napříč generacemi objevuje výrazná zátěž v podobě traumat různé délky a intenzity, která se zřetelně kumuluje u dětí v podobě specifických projevů v oblasti kognitivní, emoční i konativní. Vzhledem k cíli výzkumného šetření a celé studie je jedním z nejvýznamnějších poznatků skutečnost, že dotazovaní příbuzenští pěstouni se s uvedenou zátěží neustále reálně potýkají a jsou jí také značně zahlceni (srov. Purvis a kol., 2013). Navíc souslednost a návaznost různých traumatických událostí není zaangažovanými osobami adekvátně nahlížena a systematicky řešena, a tudíž se následně promítá do vztahu k sobě samému, dítěti i širší rodině, volbě výchovných strategií a celkově do kvality jejich života.

Z výzkumu jednoznačně vyplývá, že v rodinách participantů-pěstounů se napříč generacemi objevuje výrazná zátěž v podobě traumat různé délky a intenzity.

Převzetí zodpovědnosti za výchovu dítěte u příbuzenských pěstounů vychází mnohdy z pozitivních pohnutek provázených láskyplným vztahem k dítěti. V tomto ohledu rovněž Backhouse a Graham (2012) potvrzují, že prarodiče pociťují ke svým vnoučatům velkou lásku a vnímají je jako nedílnou součást svého života. Motivem k přijetí dítěte do rodiny je přirozená tendence splnit svou rodinnou povinnost, ale rovněž způsob, jak řešit svou osobní situaci včetně hlubokých pocitů viny (Škoviera, 2007; Hanušová et al., 2009). Do procesu adaptace dítěte i pečující osoby na novou životní situaci významně vstupuje vztah pěstouna k biologickému rodiči, který je vždy poznamenán nestandardními událostmi v rodině (srov. Krtičková, 2019; Pazlarová, 2016).

Pěstouni z řad příbuzných jsou často přesvědčeni, že péči o dítě dobře zvládají a že jimi volené výchovné strategie jsou zcela adekvátní potřebám dítěte. O úskalích tohoto velmi specifického úkolu příliš neuvažují, rovněž z důvodu, že na příchod dítěte nejsou náležitě připravováni (Hanušová et al., 2009). Navíc i nadále nejsou ochotni se vzdělávat a přijímat odborné poradenství a respektovat názory druhých (srov. Mošťková & Sobotková, 2016). V oblasti poradenství a podpory příbuzenské pěstounské péče přináší zajímavé odkazy například odborný portál věnující se oblasti péči o dítě a rodinu (Child Welfare, 2018). Rozsah kompetencí k výkonu pěstounské péče je u našich participantů skutečně různé kvality. Důležité je však vyzvednout to, že pěstouni pečují o přijaté dítě tak, jak umí nejlépe.

V souvislosti se specifickou situací, jakou přijetí dítěte blízkého člena rodiny do péče bezesporu je, s sebou přináší také zásadní rozpor mezi úlohou, která vyplývá z role pěstouna, a úlohou příbuzné osoby dítěte, toto zmatení rolí nejintenzivněji prožívají prarodiče (srov. Krtičková, 2019).

Podrobnou analýzou vybraných oblastí ze života příbuzenských pěstounských rodin jsme odkryli, v kterých oblastech a podobách se příbuzenští pěstouni stávají zdrojem podpory, a naopak v jakých souvislostech jsou tyto pečující osoby zdrojem pokračující psychické zátěže pro ohrožené dítě a následně i pro sebe sama. Tímto jsme přispěli k identifikaci palčivých témat pečujících osob, kterým je nutné věnovat pozornost (srov. Krtičková, 2019, Uhlířová et al., 2010). O nutnosti specifické podpory pěstounským rodinám s ohledem na typ a zvláštnosti prožívaného rodičovského stresu hovoří například také výzkumná studie norských pěstounských rodin (Vis et al., 2017). V návaznosti na uvedené bychom chtěli rovněž poukázat na fakt, že systém péče o ohrožené děti v České republice odmítá přijmout zásadní předpoklad, že jedinec, který chce poskytovat adekvátní péči, respektive naplnit základní výchovný cíl směřující k harmonizaci osobnosti, musí nejdříve reflektovat sebe sama a pracovat na řešení svých problémů. Jak uvádí Purvis, Cross a Sunshine (2013, s. 209) „Chcete-li uzdravit dítě, uzdravte nejprve sami sebe“.

6 Limity studie

Realizované výzkumné šetření vykazuje i své limity. Ten primární spatřujeme již ve stanoveném cíli, který je poměrně obsáhlý a náročný na zpracování především z hlediska objektivnosti a reálného pokrytí důležitých aspektů vybraného tématu. Další omezení se objevuje ve vybraném výzkumném souboru z hlediska genderové nevyváženosti a v nedostatečné reprezentaci jednotlivých příbuzenských rolí ve vztahu k dítěti. V našem vzorku jsou z důvodu jeho poměrně komplikovaného a zdlouhavého získávání málo zastoupeni muži jako pečující osoby, tety a strýcové a role sourozence není zastoupena vůbec. Vzhledem k závažnosti tématu by bylo pravděpodobně vhodné využít jako další nástroj sběru dat strukturované pozorování v přirozeném prostředí pěstounských rodin. Tím nejzásadnějším limitem zvoleného kvalitativního výzkumného designu je fakt, že zjištěné výsledky nelze generalizovat na celou populaci.

Prohlášení o střetu zájmů

Autorka nezaznamenala žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

Backhouse, J., & Graham, A. (2012). Grandparents raising grandchildren: Negotiating the complexities of role-identity conflict. *Child and Family Social Work*, *17*(3), 306–315. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00781.x

Bell, T., & Romano, E. (2017). Permanency and safety among children in foster family and kinship care: A scoping review. *Trauma, Violence, & Abuse, 18*(3), 268–286. https://doi.org/10.1177/1524838015611673

Bubleová, V., Frantíková, J., Vyskočil, F., Vávrová, A., Pokorná, P., Landová, T., & Fišerová, V. (2018). *Základní informace o pěstounské péči a péči poručníka*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče. Dostupné z https://www.nahradnirodina.cz/sites/default/files/19319_a5-zi-o_pestounske_peci_0.pdf

Conway, T., & Hutson, R. Q. (2007). *Is kinship care good for kids?* Washington, D.C.: Center for Law and Social Policy. Dostupné z http:///C:/Users/OU/Desktop/SGS%202017-18/Zdroje/Conway%20Hutson%202007.pdf

Hanušová, L., Jeníčková, N., & Uhlířová, V. (2009). Problematika příbuzenského náhradního rodičovství. In L. Švrčinová, S. Hoferková, & P. Papšo (Eds.), *Problémy současné rodiny a náhradní rodinná péče. Sborník příspěvků z konference* (s. 170–188). Olomouc: Tribun EU.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hayduk, I. (2017). The effect of kinship placement laws on foster children's well-being. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, *17*(1), 1–23. https://doi.org/10.1515/bejeap-2016-0196

Hayslip, B., & Kaminski, P. L. (2005). Grandparents raising their grandchildren: A review of the literature and suggestions for practice. *The Gerontologist*, *45*(2), 262–269. https://doi.org/10.1093/geront/45.2.262

Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.

Child Welfare Information Gateway. (2018). *Working with kinship caregivers*. Dostupné z https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/kinship.pdf

Chvála, V., & Trapková, L. (2008). *Rodinná terapie a teorie jin-jangu*. Praha: Portál.

Institut projektového řízení a.s. (2017). *Analýza situace příbuzenské pěstounské péče.* Dostupné z http://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2018/10/Analyza-situace-pribuzenske-pestounske-pece.pdf

Karkoszková, E., & Kubíčková, H. (2019). Kvalita života příbuzenských pěstounů. In K. Večerka (Ed.), *Rizikové jevy a jejich prevence*. *Sborník z konference* (s. 74–83). Praha: ČSS.

Krtičková, K. (2019). *Příbuzenská pěstounská péče*. Dostupné z https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/dite-mimo-vlastni-rodinu/pestounska-pece/pribuzenska-pestounska-pece.shtml#poruchy-rodicovstvi

Kubíčková, H. (2011). *Dítě-rodina-instituce aneb jak neztratit budoucnost.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Kubíčková, H., Burdíková, L., & Košťálová, N. (2019). Příbuzenská pěstounská péče jako nástroj kvalitní péče o ohrožené dítě? In M. Smutek (Ed.), *Sociální začleňování v kontextu sociální práce. Sborník textů z XVI. ročníku mezinárodní vědecké konference Hradecké dny sociální práce (*s. 102–111). Hradec Králové: Ústav sociální práce FF UHK.

Lusso, V. C. (2011). *Prarodiče, rodiče a vnoučata. O emočních, vztahových a komunikačních úskalích*. Praha: Portál.

Matoušek, O. (Ed.). (2017*). Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny.* Praha: Portál.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Mošťková, S., & Sobotková, I. (2016). Příbuzenská pěstounská péče: když dítě vychovávají prarodiče. *e-Psychologie – Elektronický časopis ČMPS*, *10*(4), 47–64. Dostupné z https://e-psycholog.eu/clanek/274

MPSV. (2018). *Akční plán k naplnění národní strategie ochrany práv dětí 2012–2015.* Dostupné z https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/APN_NSOPD_2012-2015.pdf

Nadační fond J&T (2014). *Náhradní rodinná péče vykonávaná příbuznými dítěte*. Dostupné z http://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2017/03/publikace-158.pdf

Novák, O., Paleček, J., Matoušková-Šmídová, O., Vyskočil, F., Zuman, J., & Bubleová, V. (2013). *Náhradní péče o děti v Dánsku, v Anglii a Walesu, na Slovensku a Polsku*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče.

Pazlarová, H. (2016). *Pěstounská péče: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Perry, K. J., & Price, J. M. (2018). Concurrent child history and contextual predictors of children's internalizing and externalizing behavior problems in foster care. *Children and Youth Services Review*, *84*, 125–136. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.11.016

Purvis, K. B., Cross, D. R., & Sunshine, W. L. (2013). *Dítě v nové rodině*. Praha: Grada.

Rock, S., Michelson, D., Thomson, S., & Day, C. (2015). Understanding foster placement instability for looked after children: A systemic review and narrative synthesis of quantitative and qualitative evidence. *British Journal of Social Work, 45*(1), 177–203. https://doi.org/10.1093/bjsw/bct084

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social psychology*, *69*(4), 719–727.

Sobotková, I., & Očenášková, V. (2013). *Pěstounská péče očima dospělých, kteří v ní vyrostli: trendy vs. zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Statistiky. (2018). *Ministerstvo práce a sociálních věcí.* Dostupné z https://www.mpsv.cz/web/cz/statistiky-1

Strauss, A. L., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

Streenbakkers, A., Ellingsen, I. T., van der Steen, S., & Grietens, H. (2018). Psychosocial needs of children in foster care and the impact of sexual abuse. *Journal of Child & Family Studies*, *27*(4), 1324–1335. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0970-7

Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál.

Štěrbová, D., & Kalábová, S. (2009). Dítě v péči prarodičů a jiných příbuzných. In I. Rotreklová, V. Hofrová, D. Štěrbová, S. Kalábová, A. Boťová, T. Jandová, & M. Pallová (Eds.), *Aktuální otázky náhradní rodinné péče. Sborník z IX. celostátního semináře NRP* (s. 20–25). Brno: TRIADA, Poradenské centrum o.s.

Švancara, J. (2003). *Strategie zvládání stresu-SVF 78*. Praha: Testcentrum.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Tóthová, J. (2011). *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Praha: Portál.

Uhlířová, V. (Ed.) (2010). *Dítě ve výchově příbuzných.* Praha: Rozum a cit.

Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Vis, S. A., Lauritzen, C., Fossum, S., & Holtan, A. (2017). *Parenting stress among Norwegian kinship and non-kinship foster parents, Nordic Social Work Researc*h, *7*(3), 249–259, https://doi.org/10.1080/2156857X.2017.1326977

Winokur, M., Holtan, A., & Batchelder, K. E. (2014). Kinship care for the safety, permanency, and well-being of children removed from the home for maltreatment. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, *1*. Art. No.:CD006546. https://doi.org/10.1002/14651858.CD006546.pub3

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdější předpisů.

Hana Kubíčková působí patnáct let jako odborná asistentka na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. Doktorský program absolvovala v oboru Sociální poradenství a management sociálních služeb a je absolventkou dlouhodobého psychoterapeutického výcviku. Její pedagogická i výzkumná činnost na univerzitě je výrazně ovlivněna dlouholetou lektorskou, poradenskou a terapeutickou praxí se zaměřením na rodiny v obtížných životních situacích, děti s rizikovým chováním, oběti trestných činů a pěstounské rodiny. Výzkumně se kromě uvedených oblastí také věnuje osobnostně-sociálnímu rozvoji studentů a pedagogů v praxi.

Příloha

Charakteristika participantů výzkumu

Pěstoun	Základní údaje	Délka PP	Délka praxe SP v NRP
P1	Babička, vdova	11 let má v PP vnučku	KP7 = 10 let
P2	Babička, rozvedená, žije s partnerem, který se na výchově dětí podílí částečně	10 let má v PP 2 vnuky	KP2 = 15 let
P3	Babička, rozvedená, na výchově se podílí i její druhý manžel	5 let má v PP vnuka	KP1 = 9 let
P4	Prateta, na výchově se podílí i manžel	10 let má v PP 3 děti (2 chlapce a 1 dívku)	KP8 = 9 let
P5	Babička, na výchově se podílí i manžel	6 let má v PP 2 vnuky	KP4 = 3 roky
P6	Babička, rozvedená	5 let má v PP 4 vnuky	KP3 = 1 rok
P7	Teta, na výchově se podílí i manžel	4 roky má v PP 3 děti (o 2 chlapce a 1 dívku pečovala 12 let před umístěním do PP)	KP9 = 6 let
P8	Strýc, manžel pěstounky P7	4 roky má v PP 3 děti (viz P7)	KP9 = 6 let
P9	Nevlastní babička, na výchově se podílí i manžel (biologický dědeček)	12 let má v PP vnuka	KP10 = 4 roky
P10	Teta, vdova	2 roky má v PP neteř	KP6 = 2 roky
P11	Teta, má partnera, ale nežije s nimi, rovněž pečuje o svou biologickou dceru	4 roky má v PP neteř	KP1 = 9 let
P12	Babička, dvakrát rozvedená	20 let má v PP 4 vnučky (do PP přecházely postupně)	KP2 = 15 let
P13	Babička, vdova, na výchově se podílí i druhý manžel	12 let má v PP vnuka	KP5 = 3 roky
P14	Nevlastní dědeček, druhý manžel pěstounky P13, podílel se na výchově dcery P13	12 let má v PP vnuka	KP5 = 3 roky
P15	Babička, rozvedená	2 roky má v PP vnuka	KP3 = 1 rok

Poznámka: PP = pěstounská péče; SP = sociální pracovnice; NRP = náhradní rodinná péče.

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities

Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825
E: editorsoced@fhs.utb.cz
W: http://www.soced.cz

Využití mentorství u mladých dospělých opouštějících ústavní a ochrannou výchovu při návratu do přirozeného sociálního prostředí

Petr Lazar & Petra Anna-Marie Blahová

To cite this article: Lazar, P., & Blahová, P. A.-M. (2020). Využití mentorství u mladých dospělých opouštějících ústavní a ochrannou výchovu při návratu do přirozeného sociálního prostředí. *Sociální pedagogika/Social Education, 8*(2), 100–114. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.07

To link to this article: https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.07

Published online: 15 November 2020

Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)

Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociální pedagogika | Social Education
ročník 8, číslo 2, s. 100–114, Listopad 2020
https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.07
ISSN 1805-8825

Využití mentorství u mladých dospělých opouštějících ústavní a ochrannou výchovu při návratu do přirozeného sociálního prostředí

Petr Lazar,[a]
Petra Anna-Marie Blahová[b]

Kontakt

[a,b] Ostravská univerzita
Fakulta sociálních studií
Českobratrská 16
702 00 Ostrava
[a] petr.lazar@osu.cz
[b] petra.blahova@osu.cz

✉ Korespondence:
petr.lazar@osu.cz

Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

Abstrakt: Předkládaný text má podobu teoretické studie. Cílem této studie je představit, jakým způsobem lze využít koncept sociální opory u mladých dospělých opouštějících ústavní a ochrannou výchovu pro usnadnění jejich návratu do přirozeného sociálního prostředí. V úvodu práce je popsán současný stav deinstitucionalizace péče o děti a mladistvé v České republice. Následuje problematika tranzice, tedy období samotného odchodu mladého dospělého zpět do přirozeného sociálního prostředí. Tranzice představuje pro mladé dospělé zvýšené nároky na jejich sociální fungování, což může vést k sociálnímu selhání a v extrémních případech i k sociální exkluzi; v této souvislosti se text opírá o typologii úspěšnosti tranzice podle Mikea Steina. Dále se studie zabývá vymezením a konceptualizací sociální opory a představuje 5D model sociální opory doplněný o mentorský model mladistvých od Jean Rhodes. Závěr textu se věnuje problematice mentorství s důrazem na mentorství mladistvých a diskutuje, zda se mentorství dá považovat za optimální druh sociální opory u mladých dospělých v tranzici.

Klíčová slova: mentorství, mentoring, ústavní výchova, ochranná výchova, tranzice, sociální opora

The use of mentoring in young adults leaving residential care when returning to the natural social environment

Abstract: The presented text takes the form of a theoretical study. The aim of this study is to present how the concept of social support can be used for young adults leaving residential care to facilitate their return to the natural social environment. The introduction describes the current state of deinstitutionalization of care for children and adolescents in the Czech Republic. It is followed by the issue of transition, i.e. the period of the young adult's return to the natural social environment. Transition places increased demands on young adults in terms of their social functioning, which can lead to social failure and, in extreme cases, social exclusion; in this context, the text is based on the typology of transition success according to Mike Stein. Furthermore, the study deals with the definition and conceptualization of social support and presents a

5D model of social support accompanied by a model of youth mentoring by Jean Rhodes. The text concludes with the issue of mentoring, with an emphasis on juvenile mentoring, and discusses whether mentoring can be considered the optimal type of social support for young adults in transition.

Keywords: mentoring, residential care, out-of-home care, leaving care, transition, social support

1 Úvod

Od 60. let 20. století sílí společenský tlak na omezení ústavní a ochranné výchovy a její nahrazení životem v přirozeném sociálním prostředí (Vávrová, Hrbáčková, & Hladík, 2015). V roce 2009 přijímá Česká republika (ČR) Návrh opatření k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti – základní principy (OSPOD, 2009). Konkretizaci jeho cílů lze nalézt v Národním akčním plánu k transformaci a sjednocení péče o ohrožené děti na období 2009−2011 (MPSV, 2009). Na tyto dokumenty navázaly Národní strategie ochrany práv dětí (MPSV, 2012a) a Akční plán k naplnění národní strategie ochrany práv dětí 2012−2015 (MPSV, 2012b), které zavazují ČR k vytvoření funkčního systému zajišťujícího důslednou ochranu práv všech dětí a naplňování jejich potřeb, a to do roku 2018. Národní strategie ochrany práv dětí stanovila čtyři průřezové priority, přičemž jednou z nich je i právo na rodinnou péči. Ta by tak měla mít přednost před ústavní a ochrannou výchovou, což je zakotveno i v § 953 a § 958 zákona č. 89/2012 Sb.

I přes tyto ambice v ČR stále vyrůstá několik tisíc dětí a mladistvých v zařízeních náhradní výchovy. Podle statistických dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2020) se ve školním roce 2019/2020 nacházelo v nějakém typu ústavní a ochranné výchovy 6553 dětí a mladistvých[1]. Data ukazují, že mladí lidé vyrůstající v systémech náhradní výchovné péče dosahují horších výsledků ve vzdělání (Berridge, 2012; Jackson, 2013; Martin & Jackson, 2002; Myšková et al., 2015; Stančíková, 1991; Trout, Hagaman, Casey, Reid, & Epstein, 2008; Vlach, 2017; Zeller & Köngeter, 2012), což následně omezuje jejich příležitosti pro zajištění kvalitního pracovního místa (Hook & Courtney, 2011; Stein, 2004). Nižší výkon ve vzdělání může být způsoben i jinými důvody, například tím, že jde o jedince kognitivně oslabené nebo s vývojovými traumaty. Tito lidé se také častěji stávají mladistvými rodiči, trpí duševními problémy[2] a jsou ohroženi bezdomovectvím (Stein, 2004). Dále existuje větší pravděpodobnost, že se dostanou do konfliktu se zákonem a skončí před soudem (Blades, Hart, Lea, & Wilmott, 2011; Cusick, Courtney, Havlicek, & Hess, 2010; Fitzpatrick & Williams, 2014; Summerfield, 2011). V důsledku těchto jevů tak u této skupiny populace existuje vysoké riziko sociální exkluze (Stein, 2004).

V rámci snah o zlepšení kvality náhradní výchovné péče došlo v ČR k vytvoření a zavedení Standardů kvality péče o děti (NUV, 2015b) Metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. MSMT-5808/2015 (NUV, 2015a). Primárním účelem těchto standardů je sjednotit, nastavit a udržet kvalitu péče o ohrožené děti a mladé lidi v rámci ČR, dále také zvýšení kvality péče o děti a mladé lidi v zařízeních ústavní a ochranné výchovy a preventivněvýchovné péče.

Předkládaný text má podobu teoretické studie a jeho ambicí je ukázat, jak lze využít mentorství, jakožto jednu z forem sociální opory, pro usnadnění návratu mladých dospělých do přirozeného sociálního prostředí (tzv. tranzice). Tato studie vychází z teoretických i empirických prací předních odborníků na problematiku tranzice, sociální opory a mentorství mladistvých ve snaze nalézt integrující model sociální opory, který by se dal uplatnit při práci s mladými lidmi opouštějícími ústavní a ochrannou výchovu.

---

[1] Česká legislativa rozlišuje čtyři typy ústavní a ochranné výchovy: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav (viz zákon č. 109/2002 Sb.)

[2] Duševní problémy mohou vznikat na základě genetických vlivů nebo zkušeností před umístěním.

2 Návrat mladých dospělých do přirozeného sociálního prostředí

Mezi přirozená sociální prostředí řadíme společně s Krausem (2014) například rodinné prostředí, vrstevnické skupiny, lokální a také regionální prostředí. Podle Langmeiera a Matějčka (2011) má být dítěti dopřáno prožít běžné citové vztahy, vědomí vlastní hodnoty, uspokojení potřeb, přiměřené odpovědi na vlastní projevy a pocit jistoty a bezpečí v přirozeném sociálním prostředí. Pojem přirozené sociální prostředí najdeme také v zákoně č. 108/2006 Sb. § 3 tohoto zákona říká, že by mělo být podporováno poskytování sociálních služeb v přirozeném sociálním prostředí. Podle zákona mezi tato patří rodina, domácnost osoby, sociální vazby k osobám blízkým, další osoby, se kterými je domácnost sdílena. Dále jsou to místa, kde se osoby vzdělávají, pracují a realizují své běžné aktivity.

Hlavní fáze procesu přípravy na vstup do života jsou dle Běhounkové (2012): zahájení, průběh přípravy a návrat do přirozeného sociálního prostředí. Zákonem č. 359/1999 Sb. je ukládána povinnost sdělit informaci o blížícím se propuštění dítěte ze zařízení obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností. Zákonem č. 109/2002 Sb. je určena řediteli zařízení povinnost v zájmu zaručení návaznosti nejméně šest měsíců před propuštěním dítěte o tomto informovat obecní úřad obce s rozšířenou působností a umožnit dítěti jednání se sociálním kurátorem. Dle § 33 tohoto zákona je dále mladému člověku, který odešel z péče, v souladu s příslušným vnitřním řádem zařízení poskytována věcná pomoc, jednorázový finanční příspěvek nebo ve spolupráci s OSPOD také poradenská pomoc. Dle vyhlášky č. 438/2006 Sb. § 2 odst. 6 může být v zařízení jedna i více samostatných bytových jednotek, kde žijí nejvýše tři mladí lidé v procesu tranzice. Proces přípravy na odchod ohroženého dítěte ze zařízení ústavní a ochranné výchovy má ráz terapeutický, snaží se o vyrovnání deficitů v sociální, emocionální a intelektové oblasti. Instituce dětského domova pomáhají s praktickým nácvikem, mimo jiné sebeobslužných dovedností. Mezi 15. a 26. rokem se v těchto zařízeních proces přípravy zaměřuje spíše na vstup do přirozeného sociálního prostředí. Je specifičtější a klade důraz na praktické dovednosti a znalosti zmocňující k samostatnosti.

Mezi možnosti pomoci a následné péče v ČR řadíme dle zákona č. 109/2002 Sb. možnost uzavřít smlouvu se zařízením – nejvýše do jednoho roku od ukončení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Odchod ze zařízení dětského domova je spojen s věcnou pomocí či jednorázovým peněžitým příspěvkem dle Nařízení vlády č. 460/2013 Sb. Společně s Běhounkovou (2012) řadíme mezi možnosti v oblasti ubytování především odchod do domu na půl cesty, do azylového domu nebo intervenčního centra. Mimo to však existují další varianty, jako je návrat k biologické rodině, možnost odchodu do samostatné bytové jednotky, na ubytovnu, k partnerovi apod. Mezi další možnosti pomoci řadíme také různé projekty a nadační činnosti cílené na mladé lidi z dětských domovů v ČR.

Mladí dospělí opouštějící ústavní a ochrannou výchovu mohou také dosáhnout na pomoc specifikovanou v zákoně č. 108/2006 Sb. Jedná se především o odborné poradenství, v jehož rámci jsou poskytovány informace z oblasti rodinných a mezilidských vztahů, pracovněprávní a majetkové problematiky, právní ochrany, sociálního zabezpečení a bydlení. Další formou pomoci je doprovázení, které slouží jako forma pomoci při řešení životních situací, pomoc s ubytováním, což je služba sociální prevence, která má zabránit sociálnímu vyloučení a dále jde o přímé zaopatření pro osoby, které se z různých důvodů nejsou schopny obejít bez pomoci jiné fyzické osoby. Finanční pomoc je možné také požadovat prostřednictvím zákona č. 111/2006 Sb., který definuje možnosti, kdy lze žádat o peněžní dávku v systému pomoci v hmotné nouzi.

Jedinec při odchodu z ústavní a ochranné výchovy získává příležitost stát se plnohodnotným členem společnosti, tato životní etapa je ale také provázena zvýšenými nároky na jeho sociální fungování, což může vést k selhání a v extrémních případech až k sociální exkluzi. Stein (2006, s. 276–278) v této souvislosti vypracoval typologii, podle které můžeme mladé dospělé, kteří opustili náhradní výchovnou péči, rozdělit do tří skupin v závislosti na tom, jak úspěšně tento přechod zvládli, konkrétně jde o postoupivší, přeživší a oběti.

Postoupivší (*moving on*) jsou lidé, kteří zvládli tranzici úspěšně. S velkou pravděpodobností sem můžeme zařadit osoby, jejichž životní příběh se vyznačoval stabilitou a kontinuitou prostředí a vztahů. Dokázali se psychicky vyrovnat s vlastní rodinnou situací a odpoutat se od ní; stejně tak dosáhli určitého úspěchu ve svém vzdělání, což jim zajistilo lepší vyhlídky na trhu práce. Příprava na tranzici byla v jejich případě postupná, neopustili péči předčasně a jejich odchod do přirozeného sociálního prostředí byl plánovaný. Tito lidé dokázali dobře využít nabízenou pomoc a často jsou v kontaktu se svými bývalými pečovateli (Stein, 2006).

Přeživší (*survivors*) jsou osoby, které v porovnání s první skupinou zažily více nestability a diskontinuity. Je pravděpodobné, že péči opustili předčasně a náhle, bez dostatečné přípravy. Jejich vzdělání a kvalifikaci lze považovat za neuspokojivé. S velkou pravděpodobností po návratu do přirozeného sociálního prostředí zažily závažné životní obtíže, jako je epizodické bezdomovectví, nízce ohodnocená prekarizovaná práce a nezaměstnanost. Jejich profesionální i osobní vztahy jsou neuspokojivé, jelikož se v nich objevují znaky závislosti a detachementu. Existují však vědecké důkazy, že právě tato skupina lidí dokáže nejvíce profitovat z osobní i profesionální opory, která jim je poskytnuta v průběhu tranzice (Stein, 2006).

Oběti (*victims*) jsou jedinci, kteří zvládli odchod z péče nejhůře. Měli nejvíce zraňující rodinné vztahy a ani náhradní výchovná péče nedokázala toto poškození vykompenzovat. Zažili velkou míru nestability a diskontinuity ve své dosavadní biografii. Dá se předpokládat, že opustili náhradní výchovnou péči předčasně a náhle, což dále zhoršilo jejich životní vyhlídky. Je velmi pravděpodobné, že tito lidé po návratu do přirozeného sociálního prostředí budou nezaměstnanými, zažijí bezdomovectví a budou mít velké problémy s udržením bydlení. Také u nich existuje vysoké riziko osamělosti, izolace a duševních onemocnění. Během tranzice u nich sociální opora úplně chyběla nebo byla neuspokojivá (Stein, 2006).

Podle Steina (2006) jedinci, jejichž životní dráhu doprovázela stabilita a kontinuita prostředí a vztahů, zvládli tranzici úspěšně; naopak pro jedince, kteří v návratu do přirozeného prostředí selhali, bylo typické, že zažili velkou míru nestability a diskontinuity jak ve vztazích, tak prostředí, ve kterém vyrůstali. Proto se nám snaha některých autorů zaměřovat se pouze na individuální dispozice (jako je například motivace, vzdělávání a osobní růst) dětí a mladých dospělých jeví jako nedostatečná; místo toho nabízíme přístup, který je zakotven v sociálních vztazích. Jedná se o koncept sociální opory, konkrétně formou mentorství.

3 Koncept sociální opory

Člověka můžeme chápat jako tvora přirozeně sociálního. Někteří autoři toto považují za důležitý evoluční znak, pomocí kterého byli lidé schopni obejít nedostatky své biologie (Caporael, 1997). Seeman (1996) na základě více než 100 empirických studií konstatuje, že sociální opora[3] snižuje zdravotní rizika a zlepšuje možnosti uzdravení u již nemocných lidí. Výzkumy dále potvrzují, že přítomnost jiného člověka, který slouží jako sociální opora, u lidí snižuje míru stresu a zrychluje zotavení z následků šokových situací (Fontana, Diegnan, Villeneuve, & Lepore, 1999; Glynn, Christenfeld, & Gerin, 1999; Seeman & McEwen, 1996). Nedostatek sociální opory naopak zvyšuje riziko onemocnění a zkrácení délky života (Berkman, 1995; Seeman, 1996). Křivohlavý v přehledu vztahu sociální opory ke zdravotnímu stavu konstatuje, že sociální opora slouží jako prevence psychosomatických onemocnění, snižuje dopad prožitého traumatu, může pomoci při prevenci vzniku posttraumatické stresové poruchy, snižuje pravděpodobnost výskytu kardiovaskulárních onemocnění, zlepšuje imunitu, zkracuje dobu pooperační rekonvalescence a snižuje morbiditu a mortalitu (Křivohlavý, 2001).

[3] V angličtině používaný termín *social support* je možné překládat také jako *sociální podpora*. Vzhledem k tomu, že v českém kontextu existuje systém státní sociální podpory, který má primárně peněžní dávkovou povahu, budeme v tomto textu používat příbuzný termín *sociální opora*.

I přes tyto prokázané pozitivní vlivy neexistuje jednoznačná shoda na tom, co to sociální opora vlastně je a proč funguje takto protektivně (Kebza, 2005). Kowalíková s Chytilem (2019b) na základě studia dostupné literatury (Mareš, 2001; Šolcová & Kebza, 1999) nacházejí tři různá paradigmata, která ke konceptu sociální opory přistupují odlišně. Jedná se o paradigma komunikačně-interakční, sociologické a psychologicko-medicínské. Komunikačně-interakční paradigma se zabývá problematikou průběhu poskytování, přijímání a využívání sociální opory s ohledem na specifika poskytovatele a příjemce sociální opory. Paradigma sociologické se zabývá studiem sociální směny, v takovém případě lze sociální oporu chápat jako transakce zdrojů mezi členy sociální sítě. A v případě psychologicko-medicínského paradigmatu lze sociální oporu chápat jako ochranný faktor, který zmírňuje dopady nepříznivých životních situací na duševní a fyzické zdraví jedince.

Vzhledem k uvedeným možným přístupům k pojetí sociální opory patrně nepřekvapí, že snaha o její jednoznačnou definici je poměrně problematická. Například Křivohlavý definuje sociální oporu v širším slova smyslu jako „pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísni jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje“ (Křivohlavý, 2001, s. 94).

Tato definice je v zásadě správná, ale velmi obecná a vůbec nespecifikuje jednotlivé dimenze sociální opory, jejichž určení je z hlediska jejího praktického poskytování klíčové. Těchto dimenzí je několik, především nás zajímá úroveň poskytované opory, dále její dostupnost, směr působení, obsah a zdroj této opory, jak je specifikováno v Tabulce 1.

Tabulka 1
Pět dimenzí sociální opory (5D model)

Dimenze	Kategorie sociální opory				
Úroveň	Makroúroveň	Mezoúroveň	Mikroúroveň		
Dostupnost	Očekávaná	Obdržená			
Směr	Poskytovatel	Příjemce			
Obsah	Emocionální	Instrumentální	Informační	Sociální	Potvrzením platnosti
Zdroj	Laik	Profesionál			

Poznámka: Modifikováno podle Kowalíkové a Chytila (2019a, s. 67) a Mareše (2002).

Tento 5D model sociální opory vznikl modifikací několika přístupů (srov. Kowalíková & Chytil, 2019a; Mareš, 2002) a lze jej považovat za dostatečně robustní na to, aby dokázal pojmout širokou škálu různých pojetí tohoto konceptu, včetně všech třech výše zmíněných paradigmat. Stejně tak ho lze použít jako vodítko při zkoumání intervencí a evaluací sociální opory. Nyní představíme jednotlivé dimenze tohoto modelu podrobněji.

3.1 Úroveň sociální opory

Již zmínění Šolcová a Kebza (1999) rozlišují tři úrovně sociální opory. První z nich je makroúroveň, která se zabývá mírou participace jedince na aktivitách nejbližší komunity, druhá mezoúroveň, která se věnuje rozsahu a kvalitě struktury a podpůrných funkcí sociální opory jednotlivce, a konečně mikroúroveň, ve které sledujeme kvalitu intimních vztahů jednotlivce.

3.2 Dostupnost sociální opory

V rámci této dimenze sledujeme, jakou sociální oporu jedinec očekává a jakou oporu skutečně obdrží. Může zde totiž velmi snadno nastat nesoulad, tedy že jedinec očekával jinou pomoc, než kterou následně dostal. Křivohlavý (2001) v této souvislosti také zmiňuje, že očekávaná sociální opora se váže na míru sociálního začlenění jedince do sítě vztahů, na kterou se daná osoba spoléhá, že ji v případě nutnosti může „aktivovat“, a tím získat pomoc. Právě z tohoto očekávání ale plyne celá řada problémů, pokud se ukáže, že člověk zhodnotil svoje začlenění do sítě nesprávně a lidé, od kterých očekával

pomoc, této pomoci nejsou schopni, případně ji neposkytnou v takové kvalitě či kvantitě, jak se původně domníval.

3.3 Směr sociální opory

V rámci směru sociální opory zkoumáme, kdo a jakým způsobem sociální oporu poskytuje a také kdo a jakým způsobem ji přijímá. Vzhledem k tomu, že každá sociální opora představuje vztah mezi nejméně dvěma stranami, je zajímavé sledovat parametry tohoto vztahu, ať se jedná o charakteristiky poskytovatele/příjemce opory, či efektivity tohoto vztahu.

3.4 Obsah sociální opory

Autoři se liší v tom, co považují za obsah, resp. předmět sociální opory (srov. Šolcová & Kebza, 1999; Kowalíková & Chytil, 2019a; Křivohlavý, 2001). My se v tomto textu přidržíme vymezení obsahu sociální opory na základě stanovení funkcí sociální opory tak, jak učinil ve své publikaci Mareš (2002). Přehled těchto funkcí, včetně jejich vysvětlení, ukazuje Tabulka 2.

Tabulka 2
Přehled funkcí sociální opory

Terminologické varianty	Praktické příklady	Teoreticky uvažovaný přínos sociální opory
Emocionální opora		
- opora poskytovaná přítelem, kamarádem - opora ujišťující o respektu, úctě - ujištění o důležitosti, o ceně - osobní vztah - důvěrný vztah	Člověk v tísni má možnost popovídat si o svých pocitech, bez obav ventilovat své starosti, trápení, vyjádřit své sympatie, náklonnost, projevit péči, akceptovat druhé.	- vede k posunu či změně v jedincově hodnocení míry svého ohrožení událostmi - posiluje jeho sebedůvěru, zvyšuje jeho sebehodnocení, redukuje jeho úzkost, strach, deprese - motivuje ho ke zvládnutí zátěžových situací
Instrumentální opora		
- opora poskytnutím hmotné pomoci - praktická opora - pomáhající chování - materiální pomoc	Poskytnout nebo obstarat peníze, věci do domácnosti, půjčit nářadí, zajistit dopravu, hlídání dětí, pomoc při vaření, uklízení, nakupování, údržbě a opravách.	- pomáhá jedinci řešit praktické problémy - rozšiřuje časový prostor pro jiné aktivity, pro relaxaci - posiluje jeho snahy zvládat zátěž
Informační opora		
- poskytnutí rady, doporučení - opora posouzením (situace), zhodnocením (situace) - kognitivní poučení - řešení problému	Nasměrovat zájemce k potřebným zdrojům informací, informačním pramenům; doporučit alternativní způsoby činnosti; poskytování rad o účinnosti postupů apod.	- poskytuje jedinci více užitečných informací a snadnější dostupnost informací, které potřebuje - poskytuje mu konkrétní pomoc při získání potřebných služeb, což může vést

			k efektivnějšímu zvládání úkolů
		Opora poskytovaná (sociálním) společenstvím	
- pocit přináležitosti - sounáležitosti - socializování - začlenění a včlenění		Zasportovat si společně, jet na výlet, rekreovat se společně, posedět v restauraci, jít na večírek, společně nakupovat, jít společně za kulturou (do divadla, do muzea, na koncert), účastnit se akcí pořádaných zájmovými organizacemi, účastnit se společně náboženských obřadů.	- navozuje u jedince kladné emoce, což mu umožňuje odpoutat se na chvíli od zátěže, pookřát - odvádí jeho myšlenky od neustálého zaobírání se problémy
		Opora potvrzením platnosti	
- zpětná vazba - sociální srovnávání		Dosáhnout konsensu ve vidění problémů, vhodnosti/nevhodnosti chování jedince, vyjadřování jeho emocí, o jeho postavení v konkrétní sociální skupině, ve společenství lidí.	- snižuje jedincův pocit, že je mimo normu - dává mu zažít pocit, že to, co prožívá, lidé kolem akceptují - umožňuje srovnávání, které pro něj dopadá příznivě

Poznámka: Převzato od Mareše (2002, s. 38).

3.5 Zdroj sociální opory

Zdrojů sociální opory může být nespočet. Například Šolcová a Kebza (1999) uvádí následujících šest hlavních zdrojů: rodina, blízcí přátelé, sousedé, spolupracovníci, komunita a profesionálové. My se v našem 5D modelu sociální opory odchýlíme od dělení dle Kowalíkové a Chytila (2019a), kteří zdroje opory rozlišují podle toho, zda je opora poskytována jedincem či organizací, a místo toho zavedeme dělení na základě odbornosti, tj. zda je sociální opora poskytována laikem či profesionálem, jelikož se dá předpokládat, že mezi neodbornou a odbornou pomocí budou existovat signifikantní rozdíly.

4 Mentorství jako forma sociální opory

Mentorství (nebo také mentorování, mentoring či mentorink) lze považovat za formu sociální opory (Mareš, 2002). Vzhledem k tomu, že termín „mentorování“ je stále v českém jazyce zatížen negativní konotací, jsme se rozhodli v tomto textu využít neutrálnější slovo „mentorství“. Mentorství vychází ze slova mentor, které můžeme do češtiny přeložit jako učitel, trenér nebo rádce. Mentór (s velkým „M“) bylo jméno učitele Odysseova syna Telemacha v Homérově eposu Odyssea. Než se Odysseus vydal na svoji výpravu, pověřil svého přítele Mentóra, aby ho po dobu své cesty zastoupil, tj. aby na Telemacha dohlížel, pečoval o něj a vzdělával ho. Postupem času došlo k zobecnění této role do podoby slova mentor (s malým „m“).

Podobně jako v případě sociální opory i v případě mentorství narážíme na slabinu nejasné konceptualizace. V nejobecnější rovině můžeme mentorství chápat jako vztah dvou a více lidí, ve kterém dochází k přenosu informací od zkušenějšího člověka (mentor) k člověku méně zkušenému (mentorovaný, chráněnec nebo také mentee) za účelem jeho obohacení. Například Unie mentorů definuje mentorství následujícím způsobem:

> „Mentorství je sociální interakce, při níž se dostává mladším a méně zkušeným lidem (tzv. mentees) zvláštní pozornosti, podpory, rad a přátelství tak, aby jim bylo umožněno dosáhnout snáze

a úspěšněji dílčích životních cílů, jako jsou nastartování kariéry, aktivizace v sociálním či pracovním životě, u dětí a mladých lidí pak úspěchů ve studiu a pozitivních vrstevnických vztazích“ (Unie mentorů, 2020).

Tato definice je v zásadě správná, ovšem nedokáže odlišit vztah mentora a mentorovaného od jiných, podobně zaměřených vztahů, jakými jsou např. vztah žáka a učitele ve škole. Allen a Eby (2007, s. 10) v této souvislosti uvádí 5 hlavních atributů mentorství:

1. Unikátnost mentorského vztahu. Žádné dva mentorské vztahy nejsou totožné; z tohoto důvodu existuje poměrně vysoká variabilita, kdy některá mentorství mají zásadní dopad na životní dráhu mentorovaného (v některých případech i mentora), ať už v pozitivním, či negativním smyslu.
2. Mentorský vztah je postaven na vzdělávání. Ačkoli cíle mentorství variují v závislosti na prostředí a konkrétním vztahu, téměř ve všech případech dochází k přenosu informací, znalostí a dovedností z mentora na mentorovaného.
3. Mentorství je proces. Tento proces je definován různými typy sociální opory, které mentor poskytuje mentorovanému v odlišných fázích vývoje tohoto vztahu. Mentor by tedy měl být schopen a ochoten poskytnout nejen oporu informační, ale i takovou, která je ze strany mentorovaného aktuálně vyžadována; jako vodítko nám může sloužit Tabulka 2, která vymezuje funkce sociální opory.
4. Mentorský vztah je vztahem recipročním, ale asymetrickým. I když můžou nastat situace, kdy sám mentor benefituje z mentorského vztahu, je třeba mít na paměti, že to není hlavním cílem; hlavním cílem je růst, rozvoj a opora mentorovaného.
5. Mentorské vztahy jsou dynamické, mění se a vyvíjí v průběhu času. Vliv mentorství narůstá s jeho délkou (zde je třeba mít opět na paměti možná rizika disfunkčního mentorského vztahu, jelikož jeho negativní efekt bude postupem času také narůstat).

V porovnání s jinými typy „obohacujících vztahů“ lze koncept mentorství chápat jako jeden z nejrobustnějších. Zatímco v případě již zmíněného vztahu učitel-žák je kontext, ve kterém tento vztah probíhá, v zásadě striktně určen (obvykle to bývá škola nebo podobná vzdělávací instituce), v případě mentorství je možností více (je běžné, že mentorství se provádí v komunitách nebo na pracovištích). Obdobně z hlediska funkcí sociální opory je pro vztah učitel-žák typická funkce informační. Naopak mentorství by vždy mělo být definováno ochotou a dovedností mentora poskytovat svému chráněnci i jiné druhy opory, v závislosti na situaci a stadiu vývoje mentorského vztahu.

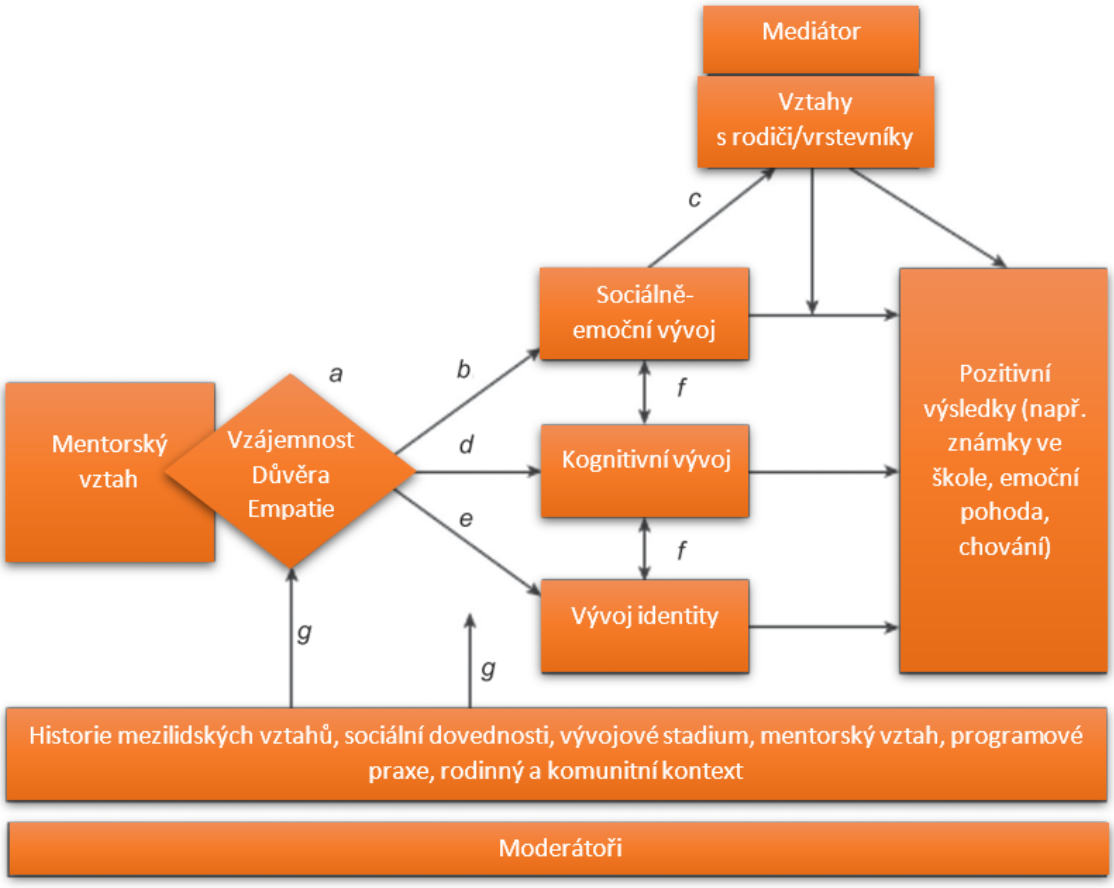
5 Využití mentorství při poskytování sociální opory mladým dospělým vracejícím se do přirozeného sociálního prostředí

Sulimani-Aidan, která se problematikou náhradní výchovné péče dlouhodobě zabývá, ve svých pracích opakovaně vyzdvihuje pozitivní efekty mentorství. V obecné rovině může úspěšný mentorský vztah zlepšovat sociabilitu, rozvíjet emotivitu a kognitivní procesy dětí a mládeže. V případě využití dospělého mentora u mladých dospělých opouštějících ústavní a ochrannou výchovu byly pozorovány pozitivní efekty na zdraví (včetně duševní kondice), dále menší pravděpodobnost rizikového chování (např. nechráněný sex či trestná činnost) a také menší riziko bezdomovectví (Sulimani-Aidan, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b; Sulimani-Aidan & Melkman, 2018). Jiní autoři jsou v hodnocení vlivu mentorství opatrnější. Například DuBois ve svých metaanalýzách zkoumajících efektivitu mentorských programů určených pro mládež nalézá pouze mírná zlepšení (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002; DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011), nicméně konstatuje, že právě mladiství z „problematického“ prostředí a ti, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodnění, benefitují z mentorských programů nejvíce.

Clayden a Stein (2005) ve své obsáhlé práci věnované mentorství mladých lidí opouštějících náhradní výchovnou péči hned v úvodu zmiňují, že mentorství může mít pozitivní vliv na některé aspekty života mentorovaných, jako je třeba rizikové chování, vzdělávání a zaměstnanost; jedním dechem ale dodávají, že evaluační výzkum této oblasti je v některých zemích, jako je například Velká Británie, teprve v počátcích. Autoři také zjistili, že čím delší byl mentorský vztah, tím větší byla pravděpodobnost pozitivního výsledku. Největších úspěchů dosahovali lidé, u kterých mentorství trvalo více než jeden rok (Clayden & Stein, 2005, s. 78). To je poměrně důležité zjištění, které bychom měli mít na paměti v případě designování mentorských programů, tj. důraz by tedy měl být kladen spíše na dlouhodobé mentorství než to krátkodobé, jelikož efektivita takového vztahu se jeví jako větší (Rhodes, 2002).

Evidence tedy naznačuje, že mentorství jakožto forma sociální opory může pomoci mladým dospělým při návratu do přirozeného sociálního prostředí. Otázkou nicméně zůstává, jak konkrétně by takový mentorský program měl vypadat. Ačkoli mentorských programů pro mladé existuje celá řada a v posledních letech tato oblast prožívá výrazný „boom“, z hlediska programů určených pro mladé dospělé navracející se do přirozeného sociálního prostředí, je situace výrazně komplikovanější. Někteří autoři proto konstatují, že mentorské programy určené pro mládež v náhradní výchovné péči se teprve začínají rozvíjet a programy určené specificky pro mladé lidi v tranzici jsou na svém úplném počátku (DuBois & Karcher, 2014; Narendorf, Boyd, Mytelka, Vittoria, & Green, 2019).

Jako slibný se nám v této situaci jeví mentorský model mladistvých od Jean Rhodes (Rhodes, 2005, 2002; Rhodes & DuBois, 2008), jehož schéma ukazuje Obrázek 1. Ačkoli tento model není speciálně určen pro mladé lidi navracející se do přirozeného sociálního prostředí, je navržen natolik robustně, aby byl použitelný i u této cílové skupiny (DuBois & Karcher, 2014). Mentorský model mladistvých modifikovaný podle Jean Rhodese (2005) obsahuje následující komponenty:



Obrázek 1 Mentorský model mladistvých

5.1 Mentorský vztah: Vzájemnost, důvěra a empatie (komponent a)

Tento model pracuje s předpokladem, že mentorský vztah nemůže působit pozitivně, pokud není postaven na silných mezilidských základech, které jsou charakterizovány vzájemností, důvěrou a empatií. Aby takové spojení mohlo vzniknout, mentorovaný musí být ochoten sdílet své pocity a být ve vztahu aktivní, především co se konstruování osobní změny týče. Na základě několika výzkumů bylo zjištěno, že právě pouto mezi mentorem a mentorovaným zde hraje klíčovou roli: Pokud je tento vztah doprovázen vysokou mírou důvěry a blízkosti, může se to pozitivně odrazit ve výchovných a školních výsledcích chráněnců.

5.2 Sociální a emoční vývoj (komponent b)

Jedním ze způsobů, jak mentor může ovlivnit svého chráněnce, je blízkost vztahu. Takový vztah potom můžeme chápat jako „korektivní zkušenost“ s terapeutickým přesahem. Tento komponent modelu vychází z teorie připoutání, která tvrdí, že děti přistupují ke vztahům na základě zkušeností, které měly se svými rodiči (či jinými obdobnými figurami). Tyto konstrukce se následně stávají součástí osobnosti dítěte a zůstávají s ním až do dospělosti. Ačkoli jsou relativně stabilní, jsou přístupné modifikacím prostřednictvím podpůrných vztahů, jako je právě mentorství. Mentoři tak mohou sloužit jako „sekundární rodiče“, kteří zlepšují způsoby jejich komunikace s dospělými a pomáhají mentorovaným s jejich autoregulací. Předběžné výzkumy naznačují, že pozitivní vztahy s mentory dokázaly modifikovat sociálně-emoční vývoj mládeže.

5.3 Kognitivní vývoj (komponent d)

Pomocí mentorství lze také stimulovat kognitivní a intelektuální vývoj mládeže. Mezi teoretiky vývojových studií panuje shoda, že sociální interakce mohou zlepšovat základní kognitivní procesy, jako je zpracování informací, abstraktní myšlení a sebepozorování. Smysluplné a pro mládež relevantní konverzace mezi mentorem a mentorovaným se mohou stát důležitým mechanismem pro jejich pozitivní kognitivní vývoj. Výzkum v oblasti sociální opory prokázal, že pocit blízkosti ve vztahu mezi učitelem a žákem pozitivně ovlivňuje školní výsledky; kvalita tohoto vztahu má také vliv na studentovu motivaci, školní docházku a změny v chování. U mládeže, která si uchovala blízké a trvalé mentorské vazby, byly také pozorovány lepší studijní výsledky.

5.4 Vývoj identity (komponent e)

Tento komponent pracuje s několika teoretickými přístupy, které ale v zásadě vycházejí z Cooleyho konceptu zrcadlového Já, tedy představy, že významní lidé v životě dítěte a mladého člověka představují pomyslné zrcadlo, do kterého se dívají, aby získali informace o nich samých. Tyto názory, které se následně „odrážejí“ zpět k nim, se poté stávají součástí jejich Já. Pokud se tedy mentorovi podaří zachovat si vůči svému chráněnci pozitivní přístup, je možné, aby došlo k odrazu ve způsobu, jak mentorovaný nahlíží na mínění, které o něm mají rodiče, učitelé či vrstevníci. Tato změna v náhledu na sebe sama následně může vyvolat změnu v konstruování vlastní identity.

Zde je také důležité poznamenat, že model předpokládá, že komponenty b, d, e budou fungovat v tandemu, tj. budou se vzájemně podmiňovat a rozvíjet (šipky f). Např. rozvoj kognitivních dovedností může působit na autoregulaci emocí, což může následně podpořit jedince, aby více participoval ve školních i profesních příležitostech, které následně podpoří rozvoj jeho identity.

5.5 Moderační procesy

Model si uvědomuje, že mentorský vztah neexistuje ve vzduchoprázdnu, ale je ovlivňován dalšími jevy, které budeme souhrnně označovat za moderační procesy (šipky g směřující ze základny modelu). Při designování mentorských programů je třeba mít na paměti, že mládež se obvykle pohybuje v poměrně různorodé spleti různě funkčních vztahů, které budou ovlivňovat vztah mentorský – někdy

pozitivně, někdy ale také negativně. Mentoři by si toto měli uvědomovat a měli by se aktivně zajímat o ostatní vztahy, jež mentorovaný navazuje, a podporovat ty, které mu prospívají.

Praktickou aplikaci principů tohoto modelu lze nalézt ve standardech kvality mentorství mladistvých (Garringer, Kupersmidt, Rhodes, Stelter, & Tai, 2015), na jejichž tvorbě se Jean Rhodes podílela. Čtvrté vydání této příručky je primárně postaveno na šesti základních standardech mentorské praxe, které korespondují s šesti fázemi mentorského programu. Jde o 1) nábor, 2) prověřování, 3) školení, 4) párování a zahájení, 5) monitorování a podpora, 6) uzavření[4]. Každý ze standardů obsahuje podmínky nutné pro jeho úspěšnou implementaci (*Benchmarks*) a dále také doporučení (*Enhancements*), která sice nejsou nutná pro naplnění daného standardu, ale lze je považovat za slibné, inovativní nebo užitečné při tvorbě a realizaci mentorských programů. Příručka také reflektuje specifika mentorství mladých dospělých opouštějících náhradní výchovnou péči, například v oblasti náboru a prověřování budoucích mentorů.

6 Závěr

V tomto textu jsme si představili typologii mladých dospělých podle toho, jak úspěšně zvládli tranzici z náhradní výchovné péče do přirozeného sociálního prostředí. Můžeme si povšimnout, že v rámci tohoto členění existuje přímá úměra. Čím vyšší míra stability a kontinuity existovala v životě mladého dospělého, tím větší byla šance, že zvládl návrat do přirozeného sociálního prostředí úspěšně. Tranzice tedy představuje příležitost, jak mladému dospělému „dodat“ stabilitu a kontinuitu, kterých se mu v jeho dosavadním životě příliš nedostávalo.

Adekvátní sociální opora poskytnutá v tomto krizovém okamžiku může výrazně usnadnit přechod mezi těmito „odlišnými světy“ a přispět k lepšímu sociálnímu fungování jedince. Mentorství, jehož ambicí je poskytovat více typů sociální opory, a které obsahuje zároveň pedagogickou složku určenou k osobnostnímu rozvoji a růstu mentorovaného, se proto jeví jako zvláště vhodná forma sociální opory pro mladé dospělé. Ačkoli v této práci prezentovaný mentorský model mladistvých od Jean Rhodes (2005) nebyl prioritně navržen pro použití u lidí nacházejících se v tranzici, je dle autorů tohoto textu navržen natolik komplexně, aby si dokázal poradit s některými zvláštnostmi mentorství u této cílové skupiny, jako je potenciálně velké množství do různé míry (ne)funkčních mezilidských vztahů, které mohou a s velkou pravděpodobností také budou ovlivňovat mentorský proces. Zájemci o implementaci principů tohoto mentorského modelu do svého mentorského programu se mohou řídit standardy kvality mentorství mladistvých (Garringer et al., 2015), na jejichž vzniku se Jean Rhodes podílela.

Adekvátní sociální opora poskytnutá v krizovém okamžiku může výrazně usnadnit přechod mezi „odlišnými světy“ a přispět k lepšímu sociálnímu fungování jedince. Mentorství se jeví jako zvláště vhodná forma sociální opory pro mladé dospělé.

Financování

Tato práce byla podpořena projektem Ostravská univerzita – studentská grantová soutěž specifického vysokoškolského výzkumu (SGS03/FSS/2020).

Prohlášení o střetu zájmů

Autoři nezaznamenali žádný potenciální střet zájmů.

[4] V originále 1) *Recruitment*, 2) *Screening*, 3) *Training*, 4) *Matching and Initiation*, 5) *Monitoring and Support*, 6) *Closure* (Garringer et al., 2015, s. 5).

Literatura

Allen, T. D., & Eby, L. T. (Eds.). (2007). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach.* Malden, MA: Blackwell Publishing.

Běhounková, L. (2012). *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Berkman, L. F. (1995). The role of social relations in health promotion. *Psychosomatic Medicine, 57*(3), 245–254. https://doi.org/10.1097/00006842-199505000-00006

Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1171–1175. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.032

Blades, R., Hart, D., Lea, J., & Wilmott, N. (2011). *Care – A stepping stone to custody? The views of children in care on the links between care, off ending and custody*. London: Prison Reform Trust.

Caporael, L. R. (1997). The evolution of truly social cognition: The Core Configurations Model. *Personality and Social Psychology Review, 1*(4), 276–298. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0104_1

Clayden, J., & Stein, M. (2005). *Mentoring young people leaving care 'Someone for me'*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Cusick, G., Courtney, M., Havlicek, J., & Hess, N. (2010). *Crime during transition to adulthood: How youth fare as they leave out-of-home care*. Washington, DC: National Institute of Justice.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 157–197. https://doi.org/10.1023/A:1014628810714

DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(2), 57–91. https://doi.org/10.1177/1529100611414806

DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2014). *The SAGE Program on Applied Developmental Science: Handbook of youth mentoring.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412996907

Fitzpatrick, C., & Williams, P. (2014). *Examining 'clear approach': An intervention for care leavers on an intensive alternative to custody order*. Lancaster: Lancaster University and Manchester Metropolitan University.

Fontana, A. M., Diegnan, T., Villeneuve, A., & Lepore, S. J. (1999). Nonevaluative social support reduces cardiovascular reactivity in young women during acutely stressful performance situations. *Journal of Behavioral Medicine, 22*(1), 75–91. https://doi.org/10.1023/a:1018751702934

Garringer, M., Kupersmidt, J., Rhodes, J., Stelter, R., & Tai, T. (2015). *Elements of effective practice for mentoring*. Boston, MA: MENTOR.

Glynn, L. M., Christenfeld, N., & Gerin, W. (1999). Gender, social support, and cardiovascular responses to stress. *Psychosomatic Medicine, 61*(2), 234–242.

Hook, J. L., & Courtney, M. E. (2011). Employment outcomes of former foster youth as young adults: The importance of human, personal, and social capital. *Children and Youth Services Review, 33*(10), 1855–1865. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.004

Jackson, S. (2013). *Pathways through education for young people in care: Ideas from research and practice*. London: British Association for Adoption and Fostering.

Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.

Kowalíková, I., & Chytil, O. (2019a). Analysis and description of availability and sources of social support in selected difficult situations for seniors by type of their household in the Czech Republic. *Sociální práce, 2019*(1), 65–83.

Kowalíková, I., & Chytil, O. (2019b). Souvislost mezi anticipovanou dostupností sociální opory a kvalitou života seniorů: implikace pro sociální práci. *Sociální práce, 2019*(3), 64–81.

Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.

Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.

Mareš, J. (2001). *Sociální opora u dětí a dospívajících I.* Hradec Králové: Nucleus.

Mareš, J. (2002). *Sociální opora u dětí a dospívajících II.* Hradec Králové: Nucleus.

Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work, 7*(2), 121–130. https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x

MPSV. (2009). *Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti 2009–2011*. Dostupné z https://www.databaze-strategie.cz/cz/mpsv/strategie/narodni-akcni-plan-k-transformaci-a-sjednoceni-systemu-pece-o-ohrozene-deti-na-obdobi-2009-az-2011

MPSV. (2012a). *Národní strategie ochrany práv dětí.* Dostupné z https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/NSOPD.pdf/bb0782db-dabb-4710-0689-ec3bf0b7dca5

MPSV. (2012b). *Akční plán k naplnění národní strategie ochrany práv dětí 2012−2015*. Dostupné z https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/APN_NSOPD_2012-2015.pdf/500f2886-bdcf-710a-035a-d867d4a27741

MŠMT. (2020). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Dostupné z http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp

Myšková, L., Smetáčková, I., Novotná, H., Onder, J., Kuželová, H., & Ptáček, R. (2015). Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. *Pedagogická orientace, 25*(1), 63–83. https://doi.org/10.5817/PedOr2015-1-6

Narendorf, S. C., Boyd, R., Mytelka, C., Vittoria, K., & Green, M. (2019). Bridging the transition: What makes for success in a formal mentoring program for youth exiting foster care? *Child Welfare*, *97*(6), 205–232.

Nařízení vlády č. 460/2013 Sb., o stanovení částky příspěvku na úhradu péče, částky kapesného, hodnoty osobních darů a hodnoty věcné pomoci nebo peněžitého příspěvku dítěti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.

NUV. (2015a). *Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči č. j. MSMT-5805/2015*. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Standardy_kvality_pece_o_deti.pdf

NUV. (2015b). *Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Standardy_kvality_pece_o_deti.pdf

OSPOD. (2009). *Návrh opatření k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti – základní principy.* Dostupné z http://www.ospod.cz/e_download.php?file=data/editor/43cs_2.pdf&original=Navrh_opatreni_k_transformaci.pdf

Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Rhodes, J. (2005). A model of youth mentoring. In D. DuBois & M. Karcher (Eds.), *The Sage Program on Applied Developmental Science: Handbook of youth mentoring* (pp. 30–43). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412996907

Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science, 17*(4), 254–258. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x

Seeman, T. E. (1996). Social ties and health: The benefits of social integration. *Annals of Epidemiology, 6*(5)*,* 442–451. https://doi.org/10.1016/S1047-2797(96)00095-6

Seeman, T. E., & McEwen, B. S. (1996). Impact of social environment characteristics on neuroendocrine regulation. *Psychosomatic Medicine, 58*(5)*,* 459–471. https://doi.org/10.1097/00006842-199609000-00008

Stančíková, J. (1991). Intelektové výkony a školská úspešnosť chovancov detských domovov. *Speciální pedagogika, 1*(4), 171–181.

Stein, M. (2004). *What works for young people leaving care?* Barkingside: Barnardo's.

Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child & Family Social Work, 11*(3)*,* 273–279. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x

Sulimani-Aidan, Y. (2017a). Barriers and resources in transition to adulthood among at-risk young adults. *Children and Youth Services Review, 77*, 147–152. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.015

Sulimani-Aidan, Y. (2017b). 'She was like a mother and a father to me': Searching for the ideal mentor for youth in care. *Child & Family Social Work, 22*(2), 862–870. https://doi.org/10.1111/cfs.12306

Sulimani-Aidan, Y. (2018a). Present, protective, and promotive: Mentors' roles in the lives of young adults in residential care. *American Journal of Orthopsychiatry*, *88*(1), 69–77. https://doi.org/10.1037/ort0000235

Sulimani-Aidan, Y. (2018b). Qualitative exploration of supporting figures in the lives of emerging adults who left care compared with their noncare-leaving peers. *Child & Family Social Work, 24*(2), 247–255. https://doi.org/10.1111/cfs.12609

Sulimani-Aidan, Y., & Melkman, E. (2018). Risk and resilience in the transition to adulthood from the point of view of care leavers and caseworkers. *Children and Youth Services Review, 88*, 135–140. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.012

Summerfield, A. (2011). *Children and young people in custody 2010–11 – An analysis of the experiences of 15–18 year olds in prison*. London: HM Inspectorate of Prisons and the Youth Justice Board.

Šolcová, I., & Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie, 43*(1), 19–38.

Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review, 30*(9), 979–994. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.11.019

Unie mentorů. (2020). *Co to je mentorství.* Dostupné z https://www.uniementoru.cz/mentorstvi/co-to-je-mentorstvi

Vávrová, S., Hrbáčková, K., & Hladík, J. (2015). *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v ústavní péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Vlach, J. (2017). Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů [Achievements of children from children's homes in secondary and tertiary Education – Comparing the view of clients and their educators]. *Sociální pedagogika/Social Education, 5*(2), 72–84. https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.06

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník.

Zeller, M., & Köngeter, S. (2012). Education in residential care and in school. A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care. *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1190–1196. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.047

Petr Lazar absolvoval bakalářské studium oborů Politologie a Sociologie na Masarykově univerzitě a magisterské studium oboru Management organizací služeb sociální práce na Ostravské univerzitě. V současnosti je interním doktorandem Fakulty sociálních studií Ostravské univerzity. Profesně se zabývá důsledky modernizace pro sociální práci a využitím sociální práce u lidí v materiální deprivaci.

Petra Anna-Marie Blahová ukončila magisterské studium oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V současné době je doktorandkou na Fakultě sociálních studií Ostravské univerzity. Ve svém výzkumu se zaměřuje na intervence sociální práce v situaci přípravy mladých lidí na odchod z institucí dětských domovů do přirozeného sociálního prostředí.

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities

Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825
E: editorsoced@fhs.utb.cz
W: http://www.soced.cz

Diapazón kompetencií sociálneho pedagóga v práci s rodinou v rozvodovom procese

Ivana Šuhajdová & Alexandra Lengyelová

To cite this article: Šuhajdová, I., & Lengyelová, A. (2020). Diapazón kompetencií sociálneho pedagóga v práci s rodinou v rozvodovom procese. *Sociální pedagogika/Social Education, 8*(2), 115–129. https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.08

To link to this article: https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.08

Published online: 15 November 2020

Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)

Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY). Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociální pedagogika | Social Education
ročník 8, číslo 2, s. 115–129, Listopad 2020
https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.08
ISSN 1805-8825

Diapazón kompetencií sociálneho pedagóga v práci s rodinou v rozvodovom procese

Ivana Šuhajdová,[a]
Alexandra Lengyelová[b]

Abstrakt: Príspevok venuje pozornosť problematike rozvodovosti, opisuje dopad rozvodu na jednotlivých členov rodiny a postavenie dieťaťa. Cieľom príspevku je prostredníctvom analýzy legislatívnych možností poukázať nielen na kompetenčné možnosti sociálneho pedagóga na Slovensku v práci s rodinou v rozvodovom procese, ale zároveň aj opísať vybrané metódy a techniky, ktoré v práci s touto rodinou môže využívať tak v školskej, ako aj sociálnej oblasti. Na základe uvedenej analýzy môžeme konštatovať, že v práci s rodinou v rozvodom procese môže sociálny pedagóg zastávať nielen pozíciu školského sociálneho pedagóga, ale aj mediátora či pracovníka na oddelení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Disponuje pritom širokou paletou odborných metód a techník nielen pre prácu s dieťaťom, ale aj samotnými rodičmi, pričom niektoré z uvedených metód sa prelínajú s metódami sociálnej práce. To svedčí o prepojenosti obidvoch vedných odborov a nevyhnutnosti skúmania vzájomnej kooperácie medzi sociálnym pedagógom a sociálnym pracovníkom v práci s rodinou v rozvodovom procese.

Klíčová slova: rodina, rozvod, dieťa, sociálny pedagóg, kompetencie, mediátor, orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately

Kontakt

[a,b] Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Priemyselná 4
918 43 Trnava
[a] ivasuhajdova@gmail.com
[b] alexandra.lengyelova@tvu.sk

Diapason of competences of a social educator working with a family in the divorce process

Abstract: The paper focuses on the issue of divorce and describes the impact of divorce on individual family members and the status of the child. The paper aims to not only highlight the competences of a social pedagogue in Slovakia working with a family in the divorce process through the analysis of legislative options, but also to describe selected methods and techniques that can be used in working with a family in school and social areas. Based on the aforementioned analysis, it can be stated that in working with a family in the divorce process, a social pedagogue can fulfil the role of not only a school social pedagogue but also a mediator or worker in the Department of Social Protection of children and social curatorship. At the

✉ Korespondence:
ivasuhajdova@gmail.com

Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

same time, he has a wide range of professional methods and techniques at his disposal, for working not only with the child but also with the parents, and some aforementioned methods overlap with the methods of social work. This attests to the interconnection of these two scientific disciplines and the necessity to explore the cooperation between the social pedagogue and the social worker in working with a family in the divorce process.

Keywords: family, divorce, child, competences, social educator, guardian, mediator, social and legal protection of children and social curatorship

1 Úvod

Základnú definíciu rodiny na Slovensku nachádzame v zákone o rodine (Zákon č. 36/2005 Z. z.), podľa ktorého je rodina založená manželstvom medzi mužom a ženou základnou bunkou spoločnosti, pričom hlavným účelom manželstva je založenie rodiny a riadna výchova detí. Vymedzenie rodiny môžeme nájsť u rôznych autorov (Ondrejkovič, 2014; Petrousek & Vodáková, 1996; Průcha, Walterová, & Mareš, 2008), ktorí ju definujú ako primárnu bunku spoločnosti plniacu viacero funkcií. Na základe toho, ako dokáže rodina tieto funkcie plniť, pričom (Gabura, 2012; Kraus, 2008; Matějček, 1992) hovoria o biologickej, ekonomickej, sociálnej, výchovnej, emocionálnej, ochrannej, kultúrnej či rekreačnej funkcii, môžeme následne hovoriť o rôznych typoch rodiny. Konkrétne (Guráň & Filadelfiová, 1995; Helus, 1998; Višňovský & Kačáni, 2001 a iní) hovoria o rodine úplnej, neúplnej, funkčnej, afunkčnej, dysfunkčnej, harmonickej, konsolidovanej, disharmonickej, rozvedenej, znovu zosobášenej, rodine bezdetnej, s jedným dieťaťom, viacdetnej rodine, rodine s dieťaťom s postihnutím a ďalšie. Najčastejšou príčinou neúplnej rodiny na Slovensku je rozvod (Šprocha, 2014), keď hovoríme o rodine rozvedenej, ktorej chceme v príspevku venovať pozornosť, a to prostredníctvom opísania kompetenčných možností sociálneho pedagóga v práci s rodinou, ktorá si prechádza jednotlivými fázami rozvodového procesu.

2 Rozvod a jeho dôsledky pre jednotlivých členov rodiny

Podľa zákona o rodine (Zákon č. 36/2005 Z. z.) je rozvod na Slovensku definovaný ako zrušenie manželstva, ku ktorému možno pristúpiť len v odôvodnených prípadoch, pričom súd môže manželstvo na návrh niektorého z manželov rozviesť, ak sú vzťahy medzi manželmi tak vážne narušené a trvalo rozvrátené, že manželstvo nemôže plniť svoj účel a od manželov nemožno očakávať obnovenie manželského spolužitia. Úlohou súdu je zistiť príčiny, ktoré viedli k vážnemu rozvratu vzťahov medzi manželmi, pri rozhodovaní o rozvode na ne prihliadať a zároveň vždy prihliadať na záujem maloletých detí.

Petrousek a Vodáková (1996) uvádzajú, že rozvod je z veľkej časti podmienený kultúrou a nie v každej je považovaný za právny akt, ako je tomu na Slovensku. Rozvod teda chápu ako zrušenie manželstva podľa zákonov danej krajiny, pričom počas spolužitia manželov sa vyskytli reálne dôvody na rozpad manželstva, ktoré overuje súd. Rusnáková (2007) ešte upozorňuje na rozdiel medzi rozvratom a rozvodom manželov, zdôrazňujúc, že pri rozvode je podaný návrh na príslušný súd, ktorý ho schváli alebo zamietne. Rozvod je teda čisto právny a legitímny rozpad rodiny, ktorý by s ohľadom na ženu a muža, ale aj deti, nemal prebiehať komplikovane. Môžeme teda konštatovať, že rozvod je v podmienkach Slovenskej republiky chápaný ako rozpad manželstva medzi mužom a ženou, ktorý je legislatívne a právne podmienený, pričom môže byť spôsobený nezvládaním rôznych záťažových situácií v rodine, ktoré môžeme označiť ako príčiny rozvodu, v dôsledku ktorých dochádza

k postupnému odlúčeniu manželov. Vzhľadom na to, že Slovensko je považované za kresťanskú krajinu, je možné sa na rozvod pozrieť aj z pohľadu kresťanstva, ktoré manželstvo považuje za trvalý a stabilný zväzok, ktorý je potvrdený Bohom. Kresťanské náboženstvo v zásade rozvod zavrhuje z akéhokoľvek dôvodu a považuje ho za jeden z najväčších hriechov. Z tohto dôvodu definovanie rozvodu v kresťanstve nenachádzame, iba jeho zrušenie alebo anulovanie.

Hartl a Hartlová (2010) uvádzajú štádiá celého rozvodového procesu, a to nesúlad manželov spojený s tým, že nedokážu vyriešiť spoločne problémy a robiť vzájomné kompromisy; manželský rozvrat, ktorý býva väčšinou dlhodobý; a samotný rozvod ako právne ukončenie zväzku manželského. Obdobie trvania jednotlivých štádií je veľmi individuálnou záležitosťou. Podobne aj Matoušek a Uhlíková (2005) poukazujú na rozvod ako na proces, ktorý má niekoľko fáz, pričom v rámci každej z nich sa objavujú určité psychologické a sociálne aspekty. Konkrétne hovoria o týchto fázach. Prvá je obdobie ambivalencie**.** V manželstve sa čoraz častejšie vyskytujú hádky, individuálny spôsob trávenia voľného času, obmedzenie sexuálneho styku. Ide o obdobie, ktoré je často spojené so stresom a hnevom, a to hlavne z toho dôvodu, že tak žena, ako aj muž sa snažia svoj vzájomný vzťah napraviť, či už spoločnými aktivitami, alebo navštevovaním manželskej poradne. Výsledkom takýchto spoločných činností založených na spolupráci v nefunkčnom vzťahu býva skôr dištancia oboch partnerov alebo až eskalácia konfliktov.

Druhé obdobie podľa Matouška a Uhlíkové (2005) predstavuje samotný rozvod. Nastáva v momente, keď sa jeden z partnerov definitívne rozhodne podať návrh, žiadosť o rozvod. Je pritom dôležité, či rozvod prebieha súhlasne (s rozvodom súhlasia obidvaja partneri), alebo nesúhlasne (rozvod preferuje iba jeden z partnerov), čo môže vyústiť do silných emočných reakcií z obidvoch strán. Tretie obdobie porozvode prináša okrem možných psychických ťažkostí aj ekonomické problémy. Rieši sa problém s bývaním. Pokiaľ jeden z partnerov ostáva v domácnosti, v ktorej predtým spolu bývali, vyrovnáva sa s pocitom neprítomnosti manžela alebo manželky, čo väčšinou vypĺňajú deti. Druhý partner si hľadá nové bývanie, pričom môže trpieť pocitom osamelosti. Táto fáza býva podľa autorov dlhá a dá sa prirovnať k procesu oplakávania zosnulého manžela/manželky. Medzi psychické reakcie na rozvod, ktoré sa v období po rozvode najčastejšie vyskytujú, patria beznádej, zúfalstvo, výčitky, hnev, pochybnosti o vlastnej identite až neschopnosť nadviazať nové vzťahy. Môžeme tu hovoriť o dvoch typoch ľudí, a to takých, ktorí ihneď po rozvode dokážu nadviazať nový vzťah, alebo tých, ktorí toho nie sú schopní. Posledné obdobie podľa autorov predstavuje emočný rozvod trvajúce jeden až tri roky, pričom ide o trvalé odpútanie sa od daného partnera. Z každodenného prežívania sa postupne vytrácajú výkyvy nálad, emocionálna citlivosť či prostriedky, ktoré dovtedy človeku pomáhali „prežiť“ (lieky, alkohol, prejedanie sa, odvracanie sa od obľúbených činností pre pocit prázdnoty a samoty). Naopak, v živote muža alebo ženy sa opätovne objavuje chuť venovať sa vlastným koníčkom, spoločenský život, nadväzovanie nových kontaktov aj s opačným pohlavím a pod. Centrum psychického prežívania sa presúva z minulosti do prítomnosti a budúcnosti v podobe tvorby plánov do života.

Jednotlivé opísané fázy celého rozvodového procesu je potrebné vnímať ako veľmi individuálnu záležitosť nielen čo sa týka každého rozpadávajúceho sa manželstva, ale aj jednotlivých partnerov, ktorí rozvod prežívajú každý z vlastného subjektívneho hľadiska. Z toho vyplýva, že zatiaľ čo pre jedného z manželov môže rozvod znamenať a prinášať úľavu a vytúženú slobodu, pre druhého ide o doživotnú traumatickú spomienku (Matoušek & Uhlíková, 2005).

Cipric et al. (2020) považujú rozvod za jednu z najviac stresových životných udalostí. Ruší vzťahy, ruší vedomie kontinuity života, dotýka sa samej podstaty ľudskej identity (Everett & Everett, 2000). Má dopad nielen na psychické zdravie, ale aj sociálnu, ekonomickú, vzťahovú a výchovnú stránku života všetkých členov rodiny. Už pri rozvrate rodiny a následne samotnom rozvode nastávajú zmeny, ktoré ovplyvňujú život jej jednotlivých členov (Matějček & Dytrych, 2002). Depresie v období po rozvode sa u rodičov spájajú predovšetkým s negatívnymi myšlienkami o deťoch, s adaptáciou na nový život a životné podmienky, subjektívnym vnímaním blahobytu a odpustením bývalému manželovi/manželke (Yarnoz-Yaben & Garmendia, 2020).

Na dopad rozvodu na rodinu poukazuje Bakošová (2005), podľa ktorej v domácnosti, ktorá prešla rozvodom, si väčšinou žena a muž svoje povinnosti delili. Veľmi častým modelom býva, že muž sa staral o domácnosť po ekonomickej stránke, zatiaľ čo žena po tej výchovnej a sociálnej. Po rozvode sa ženy dostávajú do situácie, keď sa stávajú samoživiteľkami. Na časté ekonomické problémy žien po rozvode upozorňujú Sheykhi (2020), Qu a Weston (2020) či Hübgen (2020), ktorý rozvedené ženy spája s vysokým rizikom chudoby. Ekonomický dopad rozvodu sa však netýka iba žien. Dudová a Hastrmanová (2007) potvrdili tvrdenia Warshaka (1996), podľa ktorého to aj muži majú po rozvode z ekonomickej stránky ťažké. Nemusia síce trpieť takou ekonomickou stratou ako ženy, no sami to tak pociťujú. Platenie výživného vnímajú ako odovzdávanie kontroly nad ich ekonomickou stránkou svojej bývalej manželke. Porozvodovú ekonomickú záťaž muži vnímajú aj v podobe straty bývania, keďže často sú to práve oni, ktorí musia zmeniť svoje trvalé bydlisko a zabezpečiť si nový domov.

Okrem ekonomickej straty muži zároveň často trpia stratou kontaktu s vlastnými potomkami, ktorý buď stratia úplne, alebo prebieha v intenzite a v miere, ktorá je pre muža ako otca nepostačujúca. Na negatívny dopad rozvodu v podobe následného nepravidelného kontaktu otca s deťmi upozorňuje Zilinciková (2020). Podľa Goulda, Simhona a Weinberga (2020) trávi dieťa po rozvode rodičov oveľa viac času s tým rodičom, s ktorým ostalo žiť v domácnosti, čo sa podľa autorov prejavuje okrem spoločného trávenia voľného času aj v rodičovskej pomoci dieťaťu pri plnení školských povinností, ktorým viac času venujú matky ako otcovia.

Dôsledky po rozvode pre obidvoch partnerov nie sú zanedbateľné. Psychické dôsledky môžu mať dokonca dlhodobejší charakter ako tie ekonomické. Podľa Ahronsa (1994) je preto potrebné správne sa vyrovnať s rozvodom, pričom hovorí o tzv. funkčnom rozvode alebo dobrom rozvode, ktorý charakterizuje ako rozvod, pri ktorom rodina ostane rodinou, zmení sa síce jej štruktúra a veľkosť, ale zachovajú sa základné funkcie. Rodičia teda ostanú zodpovední za napĺňanie emocionálnej, ekonomickej a fyzickej potreby svojich detí. Kusý (2019) upozorňuje, že dieťa sa v procese rozvodu alebo v porozvodovom období nemôže stať rukojemníkom vlastných rodičov, prípadne pre rodičov neviditeľným. V podobnom duchu sa vyjadruje Bakošová (2005), podľa ktorej predovšetkým matky obmedzujú svoj voľný čas na starostlivosť o deti, čo môže časom vyústiť z ich strany do frustrácie, keď pod náporom nezvládania životnej situácie môže dochádzať k zanedbávaniu výchovy a starostlivosti o deti, častejšiemu udeľovaniu trestov a citovému ochladeniu k deťom. Na jednej strane môžeme s autorkou súhlasiť, že časť matiek sa môže po rozvode k svojim deťom správať uvedeným spôsobom. Na druhej strane však musíme pripustiť, že sú aj matky, pre ktoré sa deti po rozvode stávajú stredobodom ich vesmíru, zmyslom života. Ahrons (1994) uskutočnila výskum, do ktorého bolo zapojených 98 náhodných bývalých manželských párov a ich partnerov žijúcich v novej domácnosti. Hlavným cieľom bolo zistiť, ako bývali partneri plnia potreby svojich detí a ako po rozvode vytvárajú pozitívne a zdravé prostredie na výchovu. Na základe kooperácie bývalých manželov určila štyri typy spolupráce: priatelia (dobrá komunikácia, spolupráca), kolegovia (snaha o spoluprácu, dobrá komunikácia), spoločníci (zlá komunikácia, nespolupráca) a nepriatelia (žiadna komunikácia ani spolupráca).

Typ kooperácie bývalých partnerov pri výchove dieťaťa/detí po rozvode je veľmi dôležitý. Pre dieťa je rozvod rodičov veľmi náročnou situáciou. Podľa Xerxa et al. (2020) predstavuje pre dieťa rozvod rodičov najväčšiu nepriaznivú detskú skúsenosť. Samozrejme, dôležitú úlohu zohráva vek dieťa, väčšie deti môžu prežívať pocit viny za rozvod (Matoušek & Uhlíková, 2005). Na druhej strane Demir-Dagdas (2020) na základe výsledkov výskumu na vzorke 2 060 detí rozvedených rodičov konštatuje, že v porovnaní s adolescentným rodičovským rozvodom má detský rodičovský rozvod väčší negatívny vplyv na dynamickosť vzťahov medzi rodičmi a deťmi.

Vo veľkej väčšine prípadov sa nepodarí udržať deti mimo dosahu rodičovských konfliktov. Dieťa sa ocitá v situácii konfliktov lojalít voči najdôležitejším osobám svojho života. Rodičia sa často mylne domnievajú, že rozvod je pre deti najlepším riešením, opak však môže byť pravdou (Novák & Průchová, 2007). Pre deti ide o traumatizujúci a nepríjemný zážitok, ktorý je sprevádzaný rôznymi psychickými problémami, zlosťou, zmätkom, obavami či sebaobviňovaním. Objavujú sa u nich psychosomatické

prejavy zväčša spojené so stresom, ako sú bolesti hlavy, vracanie či bolesti žalúdka bez organickej príčiny. Sheykhi (2020) ako najčastejšie dôsledky rozvodu prejavujúce sa u detí uvádza vzdelávacie problémy, delikventnú činnosť, problémy s drogami, detskú prostitúciu. Zhoršenie školskej úspešnosti uvádzajú aj Bussemakers a Kraaykamp (2020).

Wallerstein (1991), ako aj Amato (1994) tvrdia, že deti, ktoré vyrastali v rodinách s rozvedenými rodičmi, vykazujú v priemere viac porúch správania, agresívneho správania a psychických porúch rôzneho druhu ako deti vyrastajúce v rodinách s oboma rodičmi. Prejavy a intenzita problémového správania u detí rozvádzajúcich sa alebo už rozvedených rodičov závisí podľa Xerxa et al. (2020) od úrovne konfliktu medzi rodičmi, ktoré dieťa vníma a prežíva. Čím menší konflikt, tým menšie alebo až žiadne prejavy problémového správania u dieťaťa. Autori zároveň uvádzajú, že ide o obojstranný proces, pretože problémové správanie dieťaťa môže byť dôsledkom pretrvávajúcich konfliktov medzi partnermi aj po rozvode. Auersperg, Vlasak, Ponocny a Barthd (2019) sa zaoberali aspektmi duševného zdravia rozvedených detí, keď poukazujú na skutočnosť, že u týchto detí sa v porovnaní s deťmi nerozvedených rodičov výrazne častejšie objavuje depresia, úzkosť, samovražedné myšlienky, pokus o samovraždu, problémy s alkoholom, drogami. Sillekens a Notten (2020) naznačujú, že dieťa si môže svoje problémové správanie uchovať až do dospelosti, čo môže mať v jeho ďalšom období života trvalé následky.

Každé dieťa je neodmysliteľnou súčasťou rozvodového procesu svojich rodičov, pričom uvedené možné dôsledky rozvodu sa u každého dieťaťa prejavujú rôzne, čo môže závisieť aj od samotného postavenia dieťaťa v procese rozvodu a po ňom. Matoušek a Uhlíková (2005) hovoria o viacerých variantoch postavenia dieťaťa počas rozvodu a po rozvode jeho rodičov. Konkrétne uvádzajú postavenie dieťa, ktoré je o rozvode informované. Rodičia sa snažia dieťa vynechať zo svojich konfliktov, majú s ním pravidelný kontakt, neútočia na seba, ani sa medzi sebou neosočujú, dieťa nevyužívajú ako „rukojemníka“ ich sporov. Dieťa si však napriek tomu vytvorí vlastný názor o rozvode rodičov a nevedome je nútené si vybrať medzi jedným rodičom.

Autori (Matoušek & Uhlíková, 2005) ďalej uvádza dieťa ako nástroj pomsty. Rodič, s ktorým dieťa po rozvode ostalo žiť, mu zakazuje stretávať sa a byť v akomkoľvek kontakte s druhým rodičom. Neuposlúchnutie tohto zákazu znamená pre dieťa potrestanie. Postavenie dieťaťa je hodnotené ako syndróm odvrhnutého rodiča, čo sa u neho prejavuje neustálym pocitom strachu, ktorý je spojený so strachom stretávať sa alebo byť v kontakte s druhým rodičom. U dieťaťa sa môžu objaviť príznaky ako nespavosť, nočné desy, plač. Ďalším variantom postavenie, o ktorej autori hovoria je dieťa ako posledná nádej. Rodič, ktorý sa nedokáže zmieriť s rozvodom, kontaktuje svojho bývalého partnera pri každom aj tom najmenšom probléme s dieťaťom. Rodič hľadá na dieťati akýkoľvek problém, čo vedie k nadmerne prehnanej výchove a starostlivosti o dieťa, ktorá môže negatívne ovplyvňovať jeho úspešnú socializáciu. Ďalším prípadom je dieťa jako prostredník**.**V tomto prípade bývalí manželia spolu nekomunikujú a správy, informácie či odkazy si navzájom posielajú po dieťati/deťoch. Matka tak využíva dieťa, aby odovzdalo otcovi odkaz, kedy si má po dieťa nabudúce prísť, čo mu môže dovoliť a čo nie, ako ho ma vychovávať a pod. Na druhej strane otec, ktorý nebýva doma, väčšinou vypočúva dieťa so zámerom zistiť, ako to doma vyzerá, čo sa deje, s kým sa matka stretáva a pod. Dieťaťu môže byť rola prostredníka medzi rodičmi najprv nepríjemná, no po čase si na ňu zvykne a môže ju začať využívať vo svoj prospech, napr. tým, že začne rodičom odovzdávať klamlivé informácie, ktoré sú v jeho osobný prospech, prípadne začne rodičov využívať s cieľom získania materiálnych vecí, po ktorých túži.

Rodič, ktorý má dieťa vo svojej starostlivosti môže svojhopartnera nahrádzať dieťaťom. Dieťa sa tak stáva náhradným partnerom (Matoušek & Uhlíková, 2005). Znamená to, že mu hovorí všetky svoje problémy, konzultuje s ním všetky vážnejšie rozhodnutia, ktoré by sa mali stať. Montalvo (1982) tvrdí, že tu existuje tzv. systém s jedným kompasom, ktorého princíp spočíva v tom, že sa dieťa stáva prekážkou pri prípadných pokusoch o nadviazanie nového vzťahu rodiča, čo samotný rodič nevedomky víta a podporuje. Zo strany rodiča môže nastať aj sexuálne zneužívanie dieťaťa. Dieťa potom môže mať v dospelosti problém s nadviazaním nových vzťahov, či už kamarátskych, alebo partnerských. V extrémnych prípadoch jde o dieťa zanedbávané. Rodičia sú natoľko pohltení svojimi problémami,

až zabúdajú na starostlivosť a potrebnú zvýšenú pozornosť, ktorú by mali dať svojmu dieťaťu/deťom po rozvode. V tomto prípade hovorí Montalvo (1982) o tzv. pretekoch v bezmocnosti, keď sa rodičia tvária, že sa o dieťa starajú, hoci to nie je pravda, prípadne si dieťa/deti medzi sebou „prehadzujú". Deťom chýba pozornosť od rodičov, čo v staršom veku, najmä v období puberty, môže vyústiť do výskytu rôznych sociálno-patologických javov v živote daného dieťaťa (krádeže, záškoláctvo, šikanovanie, delikvencia, rôzne závislosti), no ani to nevzbudí u rodičov záujem o dieťa.

V prípade akéhokoľvek postavenia dieťaťa v procese rozvodu či v porozvodovom období môžeme konštatovať, že rozvod rodičov dieťa v určitej miery zasiahne. Aj dieťa, ktorého rodičia sa snažia chrániť pred ich konfliktmi, dokonca mu môžu byť citlivo vysvetlené dôvody a príčiny rozvodu, je touto udalosťou ovplyvnené a zasiahnuté.

3 Kompetenčná právomoc sociálneho pedagóga v práci s rodinou v rozvodovom procese

Sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec môže pracovať nielen s deťmi/žiakmi, ktorí sú rozvodom rodičov (v jeho ktorejkoľvek fáze) zasiahnuté, ale môže odborné činnosti poskytovať aj priamo samotným rodičom, pre ktorých rozpad manželstva môže predstavovať krízovú životnú situáciu. Berúc do úvahy kompetenčné limity, ktoré zákony (Zákon č. 245/2008 Z. z.; Zákon č. 305/2005 Z. z.; Zákon č. 317/2009 Z. z.; Zákon č. 36/2005 Z. z; Zákon č. 448/2008 Z. z.; Zákon č. 550/2003 Z. z.) sociálnemu pedagógovi legislatívne ukotvujú, je našou snahou poukázať na možnosti sociálneho pedagóga ako odborníka pre tých jedincov, ktorí sa ocitli v ťažkej životnej situácii spôsobenej predrozvodovými, rozvodovými, ako aj porozvodovými okolnosťami. Možnosti sociálneho pedagóga pritom opisujeme v dvoch konkrétnych oblastiach, a to školské prostredie a sociálne prostredie.

3.1 Sociálny pedagóg v školskom prostredí

Pokiaľ sociálny pedagóg pôsobí v školskom prostredí, môže odhaliť akékoľvek zmeny v správaní žiaka, ktoré sú, resp. môžu byť zapríčinené rozvodom jeho rodičov. Ideálnymi metódami odhalenia zmeny správania žiakov je pozorovanie a rozhovor, či už so samotnými žiakmi, alebo pedagogickými zamestnancami školy. Šuhajdová (2019) v tejto súvislosti uvádza, že sociálny pedagóg musí mať na pamäti dynamickosť rodinného prostredia, v ktorom žiaci žijú a vyrastajú. Upozorňuje na to, že ktorýkoľvek žiak sa môže kedykoľvek ocitnúť v krízovej životnej situácii, ktorá môže byť, okrem iného, zapríčinená aj rozvodom jeho rodičov. Úlohou sociálneho pedagóga je prípadne výchovné a sociálne problémy žiaka nielen prostredníctvom sociálno-pedagogickej diagnostiky správne diagnostikovať, ale následne pracovať aj na ich minimalizovaní, prípadne úplnom eliminovaní.

V rámci sociálno-pedagogickej diagnostiky môže sociálny pedagóg využiť klasické metódy, ako je diagnostický rozhovor, pozorovanie, analýzu produktov činností či špeciálne metódy ako sociometriu, kinetickú kresbu, kazuistiku dieťaťa či kazuistiku rodinného prostredia, ktorá obsahuje rodinnú anamnézu. V procese diagnostikovania žiaka by pritom sociálny pedagóg nemal zabudnúť na potrebu transdisciplinárnej spolupráce s inými odborníkmi, ako sú psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pracovník, lekár, pedagogickí pracovníci školy, kolízny opatrovník, sociálny kurátor, v nevyhnutnom prípade probačný úradník. Kraus (2008) odporúča, aby sociálny pedagóg po diagnostickom procese využil sociálno-výchovnú činnosť alebo sociálnu oporu, ktorá by mala žiakovi pomôcť pochopiť a vyrovnať sa so záťažovou situáciou v jeho živote. Môže využiť socioterapiu, ktorej hlavným cieľom je podľa Liberčanovej (2018) zlepšiť kvalitu života žiaka, podporovanie pocitu bezpečia a prijatia, pomoc pri rozvíjaní perspektívy do budúcnosti a zlepšovanie medziľudskej komunikácie. Zámer socioterapie pritom spočíva v náprave intrapersonálnych vzťahov (nevyhnutné, ak žiak rozvod rodičov vníma ako jeho vlastnú chybu) a interpersonálnych vzťahov (nevyhnutné, ak rozvod rodičov vedie k narušeniu vzťahu medzi dieťaťom a jeho rodičmi, prípadne medzi spolužiakmi, učiteľmi). V rámci socioterapie môže zasadiť do školského prostredia programy zamerané na zlepšenie sociálnych a komunikačných

zručností, rozvoj empatie a medziľudských vzťahov, skupinovú terapiu alebo plánované sociálne učenie.

Dôležitým nástrojom je používanie rozhovoru, pričom využívanou metódou je hra, ktorá môže u žiakov slúžiť ako nástroj resocializácie do školského kolektívu a podpora vlastnej kompetencie (Liberčanová, 2018). Podľa Sekáčovej (2015) môže sociálny pedagóg pri realizácii socioterapie využívať aktivity a činnosti zamerané na rozvoj sociálnych zručností, sociálneho učenia, posilnenie empatie a náhľadu na medziľudské vzťahy či skupinovo-terapeutické aktivity. Je vhodné, aby sa do socioterapeutického procesu zapájali aj rodičia daného žiaka a boli mu tak príkladom (Veselská & Kusý, 2019).

V rámci prevencie ako metódy ide o realizovanie opatrení, ktorých cieľom je predchádzať vzniku nežiaducich javov a pomáhať žiakovi žiť zdravý, produktívny a plnohodnotný život (Hupková & Liberčanová, 2012). Práve na základe stanovenej diagnózy ako výsledku zrealizovanej sociálno-pedagogickej diagnostiky môže sociálny pedagóg následne využiť rôzne stupne prevencie. Keďže cieľom primárnej prevencie je predchádzanie vzniku nežiaducich foriem správania sa, mal by sa zamerať na realizovanie preventívnych programov so zameraním na sociálno-patologické javy. Úlohou sociálneho pedagóga v tomto stupni prevencie je informovať žiaka, ako aj jeho rodičov, o možných problémoch spojených s rozvodom. Sekundárna prevencia je podľa Liberčanovej (2018) zameraná na včasné rozpoznanie problému a s tým spojená včasná intervencia, ktorá má zabrániť jeho prehlbovaniu. Medzi základné metódy radí pozorovanie, anamnestický rozhovor, kazuistiku, mediáciu, sociometriu, pričom väčšinou sú zakončené sociálno-výchovnou intervenciou. Myslíme si, že v tejto fáze diagnostikujeme behaviorálne, psychické, sociálne alebo ekonomické problémy dieťaťa alebo sociálno-patologické javy, ktoré sa v jeho živote objavili v priebehu alebo po rozvode rodičov. Je preto nevyhnutné komunikovať dané problémy s rodičmi a v prípade potreby s ďalšími kompetentnými odborníkmi.

3.2 Sociálny pedagóg v sociálnom prostredí

Ďalšou oblasťou, v ktorej môže sociálny pedagóg pôsobiť s ohľadom na zmiernenie rizík (po)rozvodového procesu, je poradenstvo, ktoré môže poskytovať tak v školskom, ako aj v sociálnom (mimoškolskom) prostredí. Ako uvádza Határ (2010), sociálny pedagóg má nadobudnuté techniky, nástroje a postupy, ktorými dokáže zmierniť sociálne rozpory medzi klientom a spoločnosťou. Liberčanová (2018) uvádza, že výchovné poradenstvo využiteľné predovšetkým v školskom prostredí je súbor činností, ktoré sa praktikujú väčšinou pri deťoch s poruchami správania, pri výchovných a vývinových problémoch, ale aj pri nežiaducich spoločenských situáciách. Sociálne poradenstvo je zamerané na eliminovanie a zníženie záporných návykov alebo konatívnych spôsobov klienta a jeho socializáciu a resocializáciu do rodiny, pracovnej skupiny (školskej triedy) alebo inej spoločnosti či komunity (Oláh & Schavel, 2006).

Sociálny pedagóg tu vystupuje ako poradca, ktorého úlohou nie je poskytnutie hotovej rady a vyriešenie problému, ale práve to, aby exmanželov viedol k samostatnému riešeniu problému. Zákon č. 448/2008 Z. z. pritom rozlišuje základné poradenstvo, ktoré je primárne v kompetenciách sociálneho pedagóga a zameriava sa na posúdenie problému, podanie základných informácií a poskytnutie alternatív riešenia problému, a špecializované sociálne poradenstvo.

Liberčanová (2018) uvádza, že sociálny pedagóg môže v rámci poskytovania poradenstva využívať tri prístupy, a to dynamický prístup, v ktorom funguje ako zrkadlo pre klienta, využíva prostriedky ako voľné asociácie, fantáziu a jej interpretáciu, pracuje s napätím a úzkosťou, poskytuje informácie, povzbudenie a ventiláciu. Daný prístup zo strany sociálneho pedagóga je vhodný práve po rozvodovom konaní, keďže môže byť nápomocný pri riešení sociálnych a výchovných problémov. Ako druhý autorka uvádza behaviorálny prístup, ktorý vychádza z toho, čo sa človek naučil a čo sa nenaučil v správaní. Využívajú sa techniky učenia, ako napr. posilňovanie, podmieňovanie, nácvik, tréning, modelovanie, inštruovanie, reflexia, hranie rolí, povzbudenie a konfrontácia. Sociálny pedagóg môže tento prístup v súvislosti s rozvodom využívať v prípade dieťaťa, u ktorého sa objavuje agresívne správanie.

Ako posledný uvádza experienciálny prístup, ktorý sa zameriava na vzájomné pozitívne vzťahy medzi ľuďmi. Sociálny pedagóg môže po rozvode pomôcť jednotlivým členom rodiny s následnou resocializáciou, vytváraním nových vzťahov alebo celkovým vyrovnaním sa s rozvodom. Za vhodné techniky práce považujeme reflexiu, hranie rolí, povzbudenie, relaxáciu, konfrontáciu, ventiláciu a poskytovanie informácií.

Podstatnou oblasťou pôsobenia sociálneho pedagóga na rodičov a deti v (po)rozvodom konaní je sociálna intervencia. Levická (2003) ju charakterizuje ako plánovaný a koordinovaný postup. V školskom prostredí spočíva jej podstata v riešení sociálno-patologických javov, pričom sa využíva práca so žiakmi a následná metóda skupinovej práce (Bizová & Neslušanová, 2011). V súvislosti s problematikou rozvodovosti ju môže sociálny pedagóg využiť v prípade záškoláctva, šikanovania či drogovej problematiky.

Môžeme pritom hovoriť o intervencii bežnej a krízovej. Bežná intervencia predstavuje postupné, plánované riešenie problému, pričom sociálny pedagóg má dosť času na oboznámenie sa s rodinou, jej členmi a ich problémami. Funguje na báze pravidelných stretnutí. Kraus (2008) medzi metódy využívané v bežnej intervencii zaraďuje rozhovor, ktorý môže mať diagnostickú, výchovnú, poradenskú alebo terapeutickú funkciu, ďalej vysvetľovanie, metódu áno a nie, modelovanie, rôzne cvičenia a metódu presvedčovania. Zároveň poukazuje na špecifické metódy využiteľné v bežnej intervencii, kde hovorí o metóde pedagogizácie prostredia, práci so skupinou, v ktorej sa využíva skupinový tlak na jednotlivých členov. Uvedenú metódu môže využiť tak v práci so žiakmi, ktorých rodičia sa rozvádzajú, so žiakmi, ktorí pochádzajú z rozvedených rodín, ako aj so skupinou rozvedených rodičov, a to s cieľom naviesť ich na správne riešenie porozvodovej situácie. Tu si však musí sociálny pedagóg dávať pozor, aby nezasahoval do skupinovej psychoterapie, na ktorú legislatívne nie je kompetenčné pripravený.

V rámci bežnej intervencie je využiteľná metóda mediácie, v ktorej sociálny pedagóg vystupuje ako tretia nestranná osoba. V porovnaní s bežnou intervenciou sa krízová intervencia využíva v prípadoch, ak sa niektorý člen rodiny v rámci rozvodového procesu ocitne v krízovej situácii a veľkom emočnom napätí (Matulay & Matulayová, 2015). Situáciu daný člen rodiny vníma ako neriešiteľnú, je pod veľkým stresom, cieľom sociálneho pedagóga je preto situáciu bezodkladne riešiť. Môže ísť o situáciu, ktorú rodič alebo dieťa nezvláda do takej miery, že môže konať skratovo, napr. pokúsiť sa o samovraždu, ktorá často predstavuje z jeho strany volanie o pomoc. V takýchto prípadoch si však sociálny pedagóg musí uvedomiť, že je potrebná pomoc a spolupráca ďalších odborníkov. Treba však dodať, že úlohou krízovej intervencie v ponímaní sociálnej pedagogiky je skôr pomoc pri integrovaní zážitku do každodenného života.

Kraus (2008) uvádza metódy krízovej intervencie, ktoré zaraďuje primárne medzi výchovné metódy. Ide o metódu racionalizácie problému, v tomto prípade sa sociálny pedagóg snaží s členom/členmi rodiny rozobrať jeho/ich postavenie a rolu, napr. vysvetliť dieťaťu, že za rozvod nemôže. Ako ďalšiu metódu uvádza identifikáciu s pozitívnym modelom, úlohou sociálneho pedagóga je nájsť vhodný vzor, ktorý si tiež prešiel rozvodom a s ním spojenými problémami a prekážkami. Inou úlohou sociálneho pedagóga je navodiť spomienky na minulosť u človeka a priviesť ho na správnu cestu vyriešenia problému, konfliktu. Táto metóda sa nazýva metóda úniku, pričom má motivačný charakter. Technika agresie je veľmi podnecujúca hlavne pre rodičov po rozvode. Vzhľadom na nahromadený stres je možné si napätie uvoľniť pomocou športu, bojového umenia alebo vykričania sa, cieľom sociálneho pedagóga je v tomto prípade ukázať rodičom, ako i deťom, alternatívne možnosti zbavovania sa stresu a hnevu.

Autor (Kraus, 2008) uvádza ešte jednu techniku práce, ktorou je sprevádzanie. Na jednej strane sa dotýkame dialógu, rozhovoru a hlavne aktívneho počúvania a efektívnej spätnej väzby, na druhej strane ide o pomoc s vybavovaním v inštitúciách, ako centrum voľného času, nízkoprahové a komunitné centrá, pedagogické a psychologické poradne, úrad práce, súd, alebo detské a mládežnícke organizácie. Spomínaná technika je veľmi dôležitá hlavne v porozvodovom konaní,

keď tak samotné deti, ako aj matky, môžu mať problém so zaradením sa do spoločnosti. K tejto resocializácii im môže pomôcť práve sociálny pedagóg prostredníctvom manažovania vhodných spoločensko-voľnočasových možností, o ktorých poskytne potrebné informácie. Príkladom môžu byť kluby rozvedených rodičov či kluby slobodných matiek, kde sa stretávajú ľudia s podobnými alebo rovnakými životnými skúsenosťami.

Van Gasse a Mortelmans (2020) považujú akúkoľvek formu sociálnej opory pre rozvedených rodičov za dôležitú. Schramm a Becher (2020) v tejto súvislosti vyzdvihujú podporný program pre prácu s rodinou v rozvodovom procese, v ktorom sa venuje pozornosť oblastiam ako vplyv rozvodu na deti, pozitívny rozvoj zručností spolurodičovstva, znižovanie konfliktov medzi partnermi, vyrovnávanie sa s rozvodom, začiatok novej etapy v živote rodičov či riešenie špecifických tém, akými sú domáce násilie, problémy s alkoholom a deti s problémovým správaním. Realizáciu podobne zameraných podporných programov si vieme predstaviť aj v kompetencii sociálneho pedagóga, samozrejme, v transdisciplinárnej spolupráci s ďalšími odborníkmi.

3.3 Sociálny pedagóg ako kolízny opatrovník

Každé rozvodové konanie, konanie o úprave práv a povinností k maloletým deťom na čas po rozvode, konanie o úprave práv a povinností k maloletým deťom, ak rodičia spolu nežijú, konanie o zverení maloletého dieťaťa do starostlivosti jedného z rodičov alebo o striedavej starostlivosti, sa na Slovensku nezaobíde bez kolízneho opatrovníka. Do funkcie kolízneho opatrovníka je súdom ustanovený príslušný Úrad práce sociálnych vecí a rodiny ako celok, no reálne túto funkciu vykonáva konkrétny zamestnanec sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, ktorým môže byť aj absolvent odboru sociálna pedagogika, k čomu ho oprávňuje (Zákon č. 305/2005 Z. z), konkrétne § 93, odsek 7, podľa ktorého sa na odborného zamestnanca vzťahuje osobitný predpis (Zákon č. 317/2009 Z. z.), doplneného § 5a odsek 3, podľa ktorého ide o odborného zamestnanca, ktorý vykonáva odbornú činnosť podľa (Zákon č. 305/2005 Z. z.; Zákon č. 448/2008 Z. z.; Zákon č. 317/2009 Z. z.). Odbornú spôsobilosť na výkon nadstavbových odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny upravuje pre sociálneho pedagóga aj (Zákon č. 219/2014 Z. z.) v § 12. Sociálny pedagóg tak nachádza svoje uplatnenie aj na oddelení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, pričom v legislatívne ukotvenom rozsahu v rámci svojich právomocí vykonáva náplň odborných činností a sociálnych služieb.

Zákonnou úlohou kolízneho opatrovníka je zastupovanie maloletého dieťaťa, pričom musí chrániť jeho práva a právom chránené záujmy. Podľa dohovoru o právach dieťaťa (UNICEF, 1989), konkrétne čl. 3, musí byť záujem dieťaťa prvoradým hľadiskom akejkoľvek činnosti, ktorá sa ho týka. Okrem iného to znamená, že sa pri ochrane práv dieťaťa zohľadňuje názor samotného dieťaťa. Kolízny opatrovník zároveň poskytuje dieťaťu a jeho rodičom sociálne poradenstvo (v prípade, ak ide o absolventa sociálnej pedagogiky, tak je oprávnený poskytovať iba základné sociálne poradenstvo), pomoc na odstránenie alebo zmiernenie dôsledkov rozporu záujmov medzi rodičmi dieťaťa a dieťaťom a zisťuje informácie o spôsobilosti obidvoch rodičov osobne vychovávať dieťa, záujem obidvoch rodičov o osobnú starostlivosť o dieťa, názory obidvoch rodičov na zaistenie potrieb dieťaťa v prípade osobnej starostlivosti o dieťa obidvomi rodičmi a posudzuje možnosti osobnej starostlivosti o dieťa obidvomi rodičmi s prihliadnutím na záujmy dieťaťa, na zaistenie potrieb dieťaťa a na názor dieťaťa. Potrebné informácie o dieťati a jeho rodinných pomeroch môže sociálny pedagóg vo funkcii kolízneho opatrovníka zisťovať aj v materskej škole alebo v škole, v ktorej prebieha edukácia daného dieťaťa, či u detského lekára.

Výsledkom tohto prešetrovania je správa, ktorú doručí na príslušný súd. Napriek tomu, že kolízny opatrovník nie je účastníkom konania, v konaní pred súdom má postavenie účastníka konania, čo znamená, že je oprávnený sa zúčastňovať na pojednávaniach na súde, takisto má právo vyjadriť sa na súde ku skutočnostiam, ktoré v konaní vyšli najavo, navrhnúť ďalšie dokazovanie či navrhnúť súdu, ako má vzhľadom na zistené rodinné pomery, záujem a názor dieťaťa rozhodnúť. Rozsah vykonávaných činností v pozícii kolízneho opatrovníka je sociálnemu pedagógovi ako pracovníkovi orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately určený na základe splnenia osobitného kvalifikačného

predpokladu absolvovaním akreditovaného vzdelávacieho programu pre príslušnú nadstavbovú odbornú činnosť.

3.4 Sociálny pedagóg ako mediátor

Vyššie sme uviedli, že sociálny pedagóg môže v rámci intervencie využiť metódu mediácie. Okrem využitia danej metódy však môže aj priamo vykonávať funkciu mediátora, k čomu ho oprávňuje (Zákon č. 550/2003 Z. z.), a to po splnení základných podmienok. Význam mediácie spočíva v tom, že samotní jej účastníci (manželia, partneri, rodičia) sa stávajú priamo zodpovední za jej konečný výsledok. Keďže sme o rozvode písali ako o procese, ktorý prebieha tromi základnými fázami (predrozvodová, rozvodová a porozvodová), môžeme tak aj o využití mediácie uvažovať v týchto troch fázach. Z tohto dôvodu môžeme podľa Schavela (2015) hovoriť o rodinnej a rozvodovej mediácii. Sociálny pedagóg ako mediátor môže rodinnú mediáciu využiť v rámci predrozvodovej fázy, keď ešte existuje nádej na záchranu manželstva. Môže ísť o tie prípady, keď manželia nevedia uviesť konkrétnu príčinu ich žiadosti o rozvod. V takýchto prípadoch môže často ísť iba o momentálnu zložitú situáciu v rodinne, ktorá sa nemusí končiť rozvodom a ktorú je možné pomocou mediátora vyriešiť k spokojnosti obidvoch strán tak, aby sa rodina nerozpadla. V rámci rozvodovej a porozvodovej fázy už ide o rozvodovú mediáciu. Tu musí sociálny pedagóg ako mediátor obidvom stranám vysvetliť, čo rozvod prináša, vrátane porozvodovej starostlivosti o dieťa. Hlavnou úlohou je poskytnúť manželom rovnocenný priestor na vyjasnenie problémových oblastí, zlepšenie vzájomnej komunikácie, objasnenie spolupráce v rámci ďalšej výchovy a starostlivosti o dieťa. V konečnom dôsledku je cieľom sociálneho pedagóga v pozícii mediátora nestranným spôsobom pomôcť k tomu, aby (ex)manželia mali vlastný podiel na dosiahnutej vzájomnej dohode, rešpektujúc pritom predovšetkým ochranu práv a záujmov vlastného dieťaťa, čím sa zabráni tomu, aby sa dieťa neocitlo až na druhom mieste v záujme rodičov, tak ako na to upozorňuje Kusý (2019).

4 Diskusia

Ak sme si v rámci cieľa nášho príspevku stanovili poukázať na kompetenčné možnosti sociálneho pedagóga na Slovensku v práci s rodinou v rozvodovom procese, potom môžeme uviesť, že sme dospeli k nasledujúcim záverom.

Tak ako v prípade iných odborných pracovníkov, aj v prípade sociálneho pedagóga je potrebné rozlišovať kompetencie z odborného a osobnostného hľadiska. Z odborného hľadiska predstavuje kompetencia právomoc, spôsobilosť vykonávať určitú činnosť na profesijnej úrovni. Profesia sociálneho pedagóga je však legislatívne na Slovensku explicitne ukotvená iba v rámci rezortu školstva. Na prvý pohľad by to teda znamenalo, že sociálny pedagóg je profesijne kompetentný pracovať s rodinou v rozvodovom procese iba v pozícii školského sociálneho pedagóga, a teda by malo z jeho strany ísť o úzko profilovanú prácu iba so žiakom.

Hlbšia analýza aktuálnych legislatívnych podmienok uplatnenia odborných pracovníkov na Slovensku nám však jasne deklaruje, že sociálny pedagóg je, po splnení náležitých podmienok, profesijne kompetentný pracovať aj v rezorte práce, sociálnych vecí a rodiny, a to v pozícii kolízneho opatrovníka, ako aj v rezorte spravodlivosti v pozícii probačného a mediačného úradníka. Riešenie a práca s rodinou v rozvodovom procese pritom spadá v rôznej miere pod všetky tri rezorty.

Z uvedeného preto jednoznačne vyplýva, že sociálny pedagóg ako odborný pracovník disponuje profesijnými kompetenciami v práci s rodinou v rozvodom procese tak vo sfére školstva, ako aj v sociálnej oblasti, kde sa jeho kompetencie prelínajú predovšetkým s kompetenciami sociálneho pracovníka, na čo poukazujú aj Schilling (1999) a Bakošová (2005).

Táto prepojenosť, nadväznosť a miestami až prelínanie sa práce sociálneho pedagóga a sociálneho pracovníka si budú do budúcnosti vyžadovať na Slovensku konkrétnejšie legislatívne ukotvenie týchto profesií a z nich vyplývajúce profilovanie profesiogramu obidvoch odborníkov. Tu sa zároveň otvára

priestor na skúmanie vzájomnej spolupráce obidvoch profesií. Z doterajšej histórie vývoja sociálnej práce a sociálnej pedagogiky je evidentné, že sociálna pedagogika ako mladšia vedná disciplína čerpala poznatky a metódy predovšetkým zo sociálnej práce (Kraus, 2008). Domnievame sa, že etablovanie profesie sociálneho pedagóga do praxe si do budúcnosti bude vyžadovať jeho väčšie kompetenčné právomoci aj mimo školského prostredia, nemysliac tým na úkor profesie sociálneho pracovníka, práve naopak. Akákoľvek práca s rodinou v rozvodovom procese by mala prebiehať v rámci transdisciplinárnej spolupráce viacerých odborníkov (Makofane & Mogoane, 2012; Šuhajdová, 2015).

Ak sa vrátime späť k vymedzeniu kompetenčných možností sociálneho pedagóga, tak v prípade už spomínaných odborných kompetencií môžeme konštatovať ich dostatočnú kvantitu a z tohto dôvodu nepokladáme za potrebné vytvárať nový rámec odborných kompetencií sociálneho pedagóga, ale práve naopak, hlbšie etablovať tie kompetencie, ktoré už existujú. Janík (2005) zdôrazňuje, že v prípade sociálneho pedagóga je veľmi ťažké presne vymedziť a zaradiť jeho odborné kompetencie do konkrétnych normatívnych kategórií. Ak však vychádzame zo skutočnosti, že sociálny pedagóg v rámci svojej profesie primárne nevolí metódy kontroly, ale v prvom rade metódy diagnostiky, pomoci, podpory, poradenstva, prevencie, edukácie, reedukácie a resocializácie (čo z hľadiska pochopenia rozdielnosti profesijných kompetencií, a teda profesijnej náplne práce sociálneho pedagóga a sociálneho pracovníka považujeme za kľúčové), a ak zároveň vychádzame z autorov ako Bakošová (2005), Kraus (2008), Határ (2010), Liberčanová (2020), ktorí už v minulosti kompetencie sociálneho pedagóga vymedzili, potom môžeme v práci s rodinou v rozvodovom procese za kľúčové kompetencie sociálneho pedagóga považovať kompetenciu edukačnú, poradenskú, prevýchovnú, prevencie, manažérsku, intervencie a diagnostickú.

A hoci sme vyššie uviedli, že nepovažujeme za potrebné vytvárať nový rámec odborných kompetencií sociálneho pedagóga, tak predsa len ako nóvum dopĺňame kompetenciu, ktorú autori vo svojich doterajších klasifikáciách neuvádzajú. Ide o sociálno-inkluzívnu kompetenciu, ktorú považujeme za metakompetenciu všetkých vyššie uvedených kompetencií sociálneho pedagóga, pretože sme presvedčení o tom, že len ich naplnením je schopný sociálno-inkluzívnu kompetenciu dosiahnuť. Inak povedané, sociálno-inkluzívna kompetencia v práci sociálneho pedagóga s rodinou v rozvodovom procese je kľúčová z hľadiska kvality medziľudských vzťahov, sociálnej klímy či samotného procesu (re)socializácie jednotlivých členov rodiny, a preto môžeme tvrdiť, že sa v nej spájajú všetky ostatné kompetencie sociálneho pedagóga.

V práci s rodinou v rozvodovom procese môže sociálny pedagóg zastávať nielen pozíciu školského sociálneho pedagóga, ale aj mediátora či pracovníka na oddelení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately.

Manželstvo ako strategická inštitúcia a demografické zloženie rodinného prostredia budú v spoločnosti naďalej zohrávať veľmi dôležitú funkciu (Raley & Sweeney, 2020). Napriek tomu súčasťou spoločnosti zostanú aj rozvody a s nimi spojený rozpad rodinného prostredia. Ukazovateľ pomeru úplných a rozvedených rodín nedokážeme predvídať, preto sme presvedčení, že je potrebné v deklarovanej problematike do budúcnosti venovať pozornosť nasledujúcim úlohám: (1) diapazón kompetencií sociálneho pedagóga kategorizovať do troch kľúčových skupín, a to legislatívne kompetencie viažuce sa na ukotvenie profesie sociálneho pedagóga, osobnostné kompetencie viažuce sa na kvalitu osobnosti sociálneho pedagóga a odborné kompetencie tvoriace integrálnu fúziu profesijných a osobnostných kompetencií; (2) z legislatívneho hľadiska explicitne ukotviť profesiu sociálneho pedagóga okrem zákona o pedagogických a odborných pracovníkoch aj v ďalších patričných zákonoch; (3) venovať zvýšenú pozornosť sociálnym kompetenciám a na ich základe jasne deklarovať požiadavky na osobnostné predpoklady sociálneho pedagóga; (4) profilovanie profesiogramu sociálneho pedagóga (nielen v práci s rodinou v rozvodovom procese) a až na základe neho jasne vymedziť vyplývajúce odborné kompetencie sociálneho pedagóga; (5) nekategorizovať problematiku rozvodu iba do oblasti ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny a kompetencií sociálnych pracovníkov;

(6) verifikovať nevyhnutnosť vzájomnej kooperácie sociálneho pedagóga a sociálneho pracovníka v práci s rodinou v rozvodovom procese; (7) budovať multidisciplinárne tímy, ktorých plnohodnotnou súčasťou bude ako jeden z odborníkov na riešenie rozvodovej problematiky aj sociálny pedagóg. Dale, Bomrad, a Jones (2020) poukazujú na existenciu koordinátora rodičovstva ako nástroja súdu v prípade konfliktných rozvodov; (8) riešiť problematiku rozvodu aj z hľadiska jeho dopadu na kvalitu sociálnej inklúzie jednotlivých členov rodiny a kompetenčné možnosti sociálneho pedagóga v procese jej budovania a realizovania.

Prohlášení o střetu zájmů

Autorky nezaznamenaly žádný potenciální střet zájmů.

Literatúra

Ahrons, C. R. (1994). *The good divorce: Keeping your family together when your marriage comes apart.* New York: Harper Collins Publishers.

Amato, P. R. (1994). Life – span adjustment of children to their parents´ divorce*. Children and divorce*, *4*(1), 143–164. https://www.jstor.org/stable/1602482

Auersperg, F., Vlasak, T., Ponocny, I., & Barthd, A. (2019). Long-term effects of parental divorce on mental health – A meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research, 119*, 107–115. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.09.011

Bakošová, Z. (1994). *Sociálna pedagogika (Vybrané problémy).* Bratislava: FF UK.

Bakošová, Z. (2005). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Bizová, N., & Neslušanová, S. (2011). Sociálny pedagóg v škole : kompetencia intervenice a kompetencia poradenstva. *Pán učiteľ*, *4*(5), 10–11.

Bussemakers, C., & Kraaykamp, G. (2020). Youth adversity, parental resources and educational attainment: Contrasting a resilience and a reproduction perspective. *Research in social stratification and mobility, 67*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100505

Cipric, A., Strizzi, J. M., Øverup, C. S., Lange, T., Štulhofer, A., Sander, S., ... Hald, G. M. (2020). Cooperation after divorce: An RCT study of the effects of a digital intervention platform on self-perceived stress. *Psychosocial intervention, 29*(2), 113–123. https://doi.org/10.5093/pi2020a7

Dale, M. D., Bomrad, H. D., & Jones, A. (2020). Parenting coordination law in the U.S. and Canada: A review of the sources and scope of thepc´s authority. *Family Court Review, 58*(3), 673–709. https://doi.org/10.1111/fcre.12507

Demir-Dagdas, T. (2020). Parental divorce, parent-child ties, and health: Explaining long-term age differences in vulnerability. *Marriage and Family Review*, *56,* 1–19. https://doi.org/10.1080/01494929.2020.1754318

Dudová, R., & Hastrmanová, Š. (2007). *Otcové, matky a porozvodová péče o děti*. Praha: Sociologický ústav.

Everett, C., & Everett, S. V. (2000). *Zdravý rozvod pro rodiče a děti*. Praha: TALPRESS.

Gabura, J. (2012). *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. Bratislava: IRIS.

Gould, E. D., Simhon, A., & Weinberg, B. A. (2020). Does parental quality matter? Evidence on the transmission of human capital using variation in parental influence from death, divorce, and family size. *Journal of Labor Economics, 38*(2), 569–610.

Guráň, P., & Filadelfiová, J. (1995). Rodina a poznávanie: reflexia vybraných aspektov. In D. Kopčanová (Ed.), *Rodina ako predmet vedy* (s. 4–6). Bratislava: Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Veľký psychologický slovník.* Praha: Portál.

Határ, C. (2010). *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF.

Helus, Z. (1998). *Psychológia III*. Bratislava: SPN.

Hübgen, S. (2020). Understanding lone mothers´high poverty in Germany: Disentangling composition effects and effects of lone motherhood. *Advances in life course research, 44*. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2020.100327

Hupková, I., & Liberčanová, K. (2012). *Drogové závislosti a ich prevencia*. Trnava: Pedagogická fakulta.

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.

Kusý, P. (2019). Keď je dieťa až na druhom mieste. *Socioterapia*, *7*(1), 4–5.

Levická, J. (2003). *Metódy sociálnej práce*. Trnava: Trnavská univerzita.

Liberčanová, K. (2018). *Metódy sociálnej pedagogiky I*. Trnava: Trnavská univerzita.

Liberčanová, K. (2020). *Komponenty sociálnopedagogického procesu a ich aplikácia v praxi*. Trnava: Trnavská univerzita.

Makofane, M. D., & Mogoane, O. M. (2012) Adolescents´ Perspectives on child-parent relationships following parental divorce: Suggestions for social work practice. *Social Work-Maatskaplike Werk, 48*(3), 308–324. https://doi.org/10.15270/48-3-87

Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.

Matějček, Z., & Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.

Matoušek, O., & Uhlíková, Š. (2005). *Sociální práce v praxi: Specifika různých cílových skupin a práce s nimi.* Praha: Portál.

Matulay, S., & Matulayová, E. (2015). *Krízová sociálna intervencia*. Sládkovičovo: Danubius.

Montalvo, B. (1982). Interpersonal arrangements in disrupted families. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (pp. 277–296). New York: Guilford Press.

Novák, T., & Průchová, B. (2007). *Předrozvodové a rozvodové poradenství*. Praha: Grada.

Oláh, M., & Schavel, M. (2006). *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Prešov: Prešovská univerzita.

Ondrejkovič, P. (2014). *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA.

Petrousek, M., & Vodáková, A. (1996). *Veľký sociologický slovník*. Praha: Karolínum.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Qu, L., & Weston, R. (2020). Financial journeys of Australian parents after separation – transitions into and out of poverty. *Australian Journal of Social Issues*, 1–22. https://doi.org/10.1002/ajs4.115

Raley, R. K., & Sweeney, M. M. (2020). Divorce, repartnering, and stepfamilies: A decade in review. *Journal of Marriage and Family, 82*(1), 81–99. https://doi.org/10.1111/jomf.12651

Rusnáková, M. (2007). *Rodina v slovenskej spoločnosti*. Ružomberok: KU.

Sekáčová, A. (2015). Socioterapia a možnosti jej využitia v škole z pozície pedagóga. *Vychovávateľ, 63*(5-6), 48–50.

Sheykhi, M. T. (2020). World perspective od divorce in selected countries: A sociological appraisal. *Middle East Journal of Family Medicine, 18*(6), 66–70. https://doi.org/10.5742MEWFM.2020.93823

Schavel, M. (Ed.). (2015). *Rodinná mediácia (súčasný stav – perspektívy).* Příbram: Ústav sv. Jana Nepomuka Neumanna.

Schilling, J. (1999). *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP.

Schramm, D. G., & Becher, E. H. (2020). Common practices for divorce education. *Family Relations, 69*(3), 543–558. https://doi.org/10.1111/fare.12444

Sillekens, S., & Notten, N. (2020). Parental divorce and externalizing problem behavior in adulthood. A study on lasting individual, family and peer risk faktors for externalizing problem behavior when experiencing a parental divorce. *Deviant Behavior, 41*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1519131

Šprocha, B. (2014). *Prognóza vývoja rodín a domácnosti na Slovensku do roku 2030*. Bratislava: INFOSTAT.

Šuhajdová, I. (2015). Sociálny pedagóg a žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In S. Neslušanová (Ed.), *Sociální pedagogikave světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení* (s. 570–574). Brno: IMS.

Šuhajdová, I. (2019). *Výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Trnavská univerzita.

UNICEF. (1989). *Dohovor o právach dieťaťa*. Dostupné z https://www.unicef.sk/files/dohovor_o_pravach_dietata.pdf

Van Gasse, D., & Mortelmans, D. (2020). Social support in the process of household reorganization after divorce. *Journal of Social and Personal Relationships, 37*(6), 1927–1944. https://doi.org/10.1177/0265407520910268

Veselská, K., & Kusý, P. (2019). Sociálny pedagóg ako socioterapeut v rezorte školstva. *Scientia et eruditio*, *3*(2), 67–73.

Višňovský, Ľ., & Kačáni, V. (2001). *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS.

Wallerstein, J. S. (1991). The long-term effect of divorce on children. *Journal of American Academy of Adolescent Psychiatry*, *30*(3), 349–360.

Warshak, R. A. (1996). *Revoluce v porozvodové péči o děti.* Praha: Portál.

Xerxa, Y., Rescorla, L. A., Serdarevic, F., Van IJzendorn, M. H., Jaddoe, V. W., Verhulst, F. C., ... Tiemeier, H. (2020). The complex role of parental separation in the association between family conflict and child problem behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 49*(1), 79–93. https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1520118

Yarnoz-Yaben, S., & Garmendia, A. (2020). Development, faktor structure and psychometric properties of a questionnaire to evaluate post – divorce negative thoughts in Spanish. *Current Psychology, 39*(2), 618–628. https://doi.org/10.1007/S12144-018-9783-0

Zákon č. 219/2014 Z. z., o sociálnej práci.

Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 305/2005 Z. z., o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 36/2005 Z. z., o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 448/2008 Z. z., o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 550/2003 Z. z., o probačných a mediačných úradníkoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zilinciková, Z. (2020). Children´s living arrangements after marital and cohabitation dissolution in Europe. *Journal of Family Issues, 0*(0), 1–29. https://doi.org/10.1177/0192513X20923721

Ivana Šuhajdová je odbornou asistentkou v odbore pedagogika na Katedre pedagogických štúdií, Pedagogickej fakulty TU v Trnave. V súčasnosti je zástupkyňou vedúcej katedry. Zúčastnila sa trojmesačného výzkumného pobytu na Katedre sociální pedagogiky Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne. Bola súčasťnou medzinárodného výskumného tímu v rámci projektu Resources for Inclusion, Diversity and Equality. Získala certifikát zo sociálnej rehabilitácie a ako dobrovoľníčka sa tejto oblasti venuje v práci so seniormi. Z vedecko-pedagogického hľadiska sa zameriava na sociálnu pedagogiku (predovšetkým problematiku detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, sociálny manažment a sociálnu politiku) a inkluzívnu pedagogiku (predovšetkým jej sociálnemu a sociologickému komponentu). V súčasnosti svoju pozornosť zameriava aj na historické skúmanie sociálnej starostlivosti o deti, mládež a rodinu naprieč spoločnými československými dejinami.

Alexandra Lengyelová je študentka magisterského stupňa, odboru sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Katedre pedagogických štúdii, Pedagogickej fakulty TU v Trnave. Členka viacerých občianskych združení zaoberajúcich sa výchovou a vzdelávaním vo voľnom čase detí a mládeže z centier pre rodiny s deťmi a reedukačných centier a OZ pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Z vedecko-pedagogického hľadiska sa v rámci sociálnej pedagogiky zameriava predovšetkým na penitenciárnu a postpenitenciárnu starostlivosť o deti a mládež, a rovnako tak na deti a mládež z centier pre rodiny s deťmi, ich voľnému času a začleneniu do života.

ročník 8, číslo 2, s. 130–131, listopad 2020
ISSN 1805-8825

Sociální pedagog v základní škole

Rozhovor s ředitelkou Mgr. Ludmilou Altmanovou

Základní škola a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22

Můžete prosím představit základní školu, kde pracujete a popsat Vaše působení na této škole?

Základní škola a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22, příspěvková organizace (dále jen ZŠ a MŠ Brno), je základní škola nacházející se v blízkosti centra Brna, poskytuje také přípravný ročník, kurz pro získání základního vzdělání, školní družinu, školní klub a školní knihovnu. ZŠ a MŠ Brno je školním poradenským pracovištěm a fakultní základní školou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Patří mezi férové školy a školy pracující v programu Začít spolu.

ZŠ a MŠ Brno nabízí kvalitní vzájemně provázané předškolní a základní vzdělávání, možnost doplnit si základní vzdělávání v dálkové formě, metody práce vycházející z pedagogiky orientované na dítě (projektová výuka, integrovaná tematická výuka, práce v centrech aktivit apod.), individuální přístup k žákům, odbornou analýzu vzdělávacích potřeb žáka, nastavení a realizaci podpůrných opatření, podporu poradenských pracovníků pro děti − žáky i rodiče (psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog), zprostředkování komunikace s úřady, poradenskými zařízeními, neziskovými organizacemi, podporu v rámci vyučování (asistence ve výuce, párové vyučování), celodenní program pro děti, žáky i rodiče, širokou nabídku klubů a kroužků, možnost doučování, přípravy na přijímací zkoušky, edukativně stimulační skupiny, širokou nabídku akcí pro rodiče a spádovou komunitu v podobě akcí Komunitního centra, účast na sportovních a kulturních akcích (i celorepublikového charakteru) a zázemí dobře vybavených kmenových a odborných učeben.

ZŠ a MŠ Brno je známá také pod zkratkou OSMEC, která reprezentuje hodnoty: odpovědnost, samostatnost, multikulturu, elán a cílevědomost.

Kdy a z jakého důvodu jste začala usilovat o pozici sociálního pedagoga jako jednoho z odborníků školního poradenského pracoviště?

Nejpozději od roku 2010 ukazovala každodenní realita provozu školy, že je nezbytně nutné zapojit do práce školního poradenského pracoviště dalšího člověka na pozici sociálního pedagoga. Především velké množství žáků školy, kteří pochází ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, s sebou nese nutnost zapojení sociálního pedagoga na celý úvazek.

Z jakých zdrojů financujete sociálního pedagoga, měnilo se financování pozice za dobu, kdy u Vás působí?

V roce 2013 se podařilo tuto pozici zafinancovat z projektu OP VVV. Od roku 2016 je pozice financována Magistrátem města Brna (MMB) v rámci udržitelnosti a od roku 2020–2022 je financování zprostředkováno z projektu MMB (MAP) „Podpora předškolního a základního vzdělávání ve městě Brně“.

Jaká je náplň práce sociálního pedagoga na ZŠ a MŠ Brno a kdo tuto náplň práce stanovuje?

Sociálního pedagoga úkoluje a za jeho práci zodpovídá výchovná poradkyně (popř. ředitel školy, zástupce ředitele školy, zástupce ředitele školy pro 1. st.). Sociální pedagog zodpovídá za konání výchovných komisí a realizuje screening speciálních vzdělávacích potřeb žáků školy (především nově příchozích žáků) a sociálně znevýhodněných. Zajišťuje identifikaci dětí, jejichž rodiče nebo jiné osoby zodpovědné za jejich výchovu neplní své povinnosti, nezabezpečují dostatečně péči o ně nebo jejich výchovu či zdárný vývoj ohrožují, případně narušují (týrané a zanedbávané děti). Působí na úrovni

prevence a včasného odhalení ohrožení dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně-patologické jevy, kriminalita).

Sociální pedagog dále zabezpečuje sociální diagnostiku zaměřenou na faktory, které ji ovlivňují: bydliště dítěte v sociálně vyloučené lokalitě (popř. kdekoliv na ubytovně); postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR podle zvláštního právního předpisu, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; nedostatečná znalost vyučovacího jazyka; spolupráce se zákonnými zástupci (popř. osobami zodpovědnými za výchovu) se školou; omluvená, neomluvená absence žáka za sledované období (pololetí), popř. pozdní příchody; vyhodnocování absence a metodické vedení učitelů při řešení absence (spolupráce s VP); monitoring absence za delší časové období (statistika); předškolní příprava (MŠ, přípravný ročník), průběh povinné školní docházky (migrace/povinná školní docházka v zahraničí, dětský domov, dětský diagnostický ústav); rizikové chování (návykové látky, kriminalita, šikana, vandalismus, agresivita/násilí, krádeže, předčasná sexuální aktivita); nutnost spolupráce se subjekty mimo školu (OSPOD, Probační a mediační služba, nestátní nezisková organizace, soud, policie ČR, Úřad městské části – přestupková komise, dětský diagnostický ústav, dětská psychologická léčebna).

Tato pozice dále zabezpečuje udržování aktuálního přehledu o speciálních vzdělávacích potřebách žáků školy z hlediska sociálního znevýhodnění, poskytuje individuální poradenství, pomoc v situacích, kdy je narušené rodinné prostředí, disharmonie vztahů a nevhodná rodičovská výchova, pomoc při řešení konkrétních problémů (např. zlepšení prospěchu a chování dětí, pomoc při budování hygienických návyků, zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou apod.), sociálněprávní poradenství rodičům, přímé řešení absence žáků s rodiči, participaci na vedení preventivních programů pro třídy ve spolupráci s třídními učiteli a metodikem prevence (adaptační programy, prevence sociálně-patologických jevů), koordinaci, metodickou podporu učitelům ve složitějších případech dětí, participaci na vyšetřování v případě šikany, metodickou podporu začínajícím učitelům při řešení případů žáků s výskytem záškoláctví, skrytého záškoláctví.

V čem nacházíte přínos pozice sociálního pedagoga pro Vaši školu a v čem se domníváte, že jsou momentálně nedostatky?

Největší přínos pozice sociálního pedagoga vnímám na úrovni vztahů školy a rodiny. Doufám, že si sociální pedagog v budoucnu získá pevnou pozici ve školním poradenském pracovišti spolu se školním psychologem i speciálním pedagogem.

Děkujeme za rozhovor.

Ludmila Altmanová studovala na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci obor Pedagogika, na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně obor Zeměpis a na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze obor Management. Od roku 1990 působí jako učitelka v základní škole, od roku 1995 jako zástupce ředitele ZŠ, od roku 2002 jako ředitelka ZŠ a MŠ Stará 13/15 Brno a po optimalizaci v roce 2004 působí jako ředitelka ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22.

ročník 8, číslo 2, s. 132–134, listopad 2020
ISSN 1805-8825

Sociální pedagog v základní škole

Rozhovor se sociálním pedagogem Mgr. Jiřím Daňkem
Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16

Můžete prosím představit základní školu, na které momentálně působíte?

Pracuji na Základní škole Boženy Němcové v Přerově (dále jen ZŠ), kterou navštěvují zejména romští žáci, kteří pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, někteří dokonce z nevhodného či nepodnětného rodinného prostředí a někteří žáci mají speciální vzdělávací potřeby.

Tato ZŠ patří mezi základní školy v hlavním vzdělávacím proudu a v současné době ji navštěvuje přibližně 190 žáků, kteří jsou vzděláváni dle školního vzdělávacího programu „Škola pro všechny". Na škole působí školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP), jehož součástí je nejen sociální pedagog, ale také výchovný a kariérový poradce, speciální pedagog, školní psycholog a metodik prevence.

Jaká je náplň Vaší práce a kdo určuje její obsah?

Moje pracovní náplň je velmi rozmanitá. Některé činnosti vykonávám pravidelně a některé jen občas (např. jen párkrát do roka), záleží na konkrétní potřebě a situaci. Náplň mé práce určuje ředitelka školy. Někdy si však náplň práce doplním o další činnosti (např. preventivní program, zájmový kroužek), ale vždy po domluvě s paní ředitelkou a dalšími členy školního poradenského pracoviště.

Vykonávám terénní práci, jejíž hlavní úlohou je získání důvěry rodičů pro další spolupráci se školou. V případě potřeby realizuji v rodinách sociálněprávní poradenství, zprostředkovávám pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných odborných zařízení. Někdy také pomáhám rodičům při jednání s úřady. V rámci terénní práce pomáhám identifikovat rodiče, kteří neplní své povinnosti, nezabezpečují dostatečnou péči o děti nebo jejich výchovu a ohrožují tak zdárný vývoj dítěte nebo ho narušují. V některých rodinách pak monitoruji, jak rodiče plní či neplní své rodičovské povinnosti a zároveň se snažím zvýšit jejich sociální integraci a optimální fungování rodiny.

Spolupracuji s učiteli a asistenty pedagoga. Poskytuji jim pomoc a podporu při řešení konkrétních problémů, jako např. zprostředkování komunikace s rodiči, řešení zvýšení omluvené i neomluvené absence, popř. zhoršení prospěchu a chování žáků. Pedagogům zároveň předávám informace o rodinném prostředí žáků, které jsou důležité pro výchovně-vzdělávací proces žáků.

Dále spolupracuji se členy ŠPP a zároveň jako jeho vedoucí koordinuji činnosti pracoviště a vedu porady (spolupráci s dalšími pracovníky ŠPP rozvádím níže).

Také spolupracuji s dalšími zainteresovanými orgány a organizacemi jako např. OSPODem, Policií ČR, městským úřadem, zdravotnickými zařízeními, PPP a SPC, SVP, neziskovými organizacemi atd. Ve spolupráci s třídními učiteli a členy ŠPP se podílím na prevenci a intervenci rizikového chování a v případě potřeby vykonávám i krizovou intervenci. Podílím se na odhalování a řešení šikany a také občas realizuji ve třídách komunitní kruhy. Realizoval jsem preventivní programy zaměřené na rizika sociálních sítí. A od školního roku 2019/2020 realizuji preventivní program Hra na hraně zaměřený na problémové hraní.

Občas řeším výchovné a vzdělávací problémy žáků. Se žáky nejčastěji řeším vysokou omluvenou i neomluvenou absenci nebo záškoláctví a jejich nevhodné chování ve škole, jako např. odmítání pracovat ve vyučování, drzé či vulgární chování, konflikty mezi žáky i učiteli. Někdy se žáky řeším i další rizikové chování jako např. kouření, užívání alkoholu či marihuany, krádeže, ničení cizího majetku, výtržnictví. Podle potřeby si někdy žáky beru na individuální výuku a procvičujeme probrané učivo.

Dále vedu konzultace se žáky, kteří končí povinnou školní docházku v sedmém či osmém ročníku ZŠ z důvodu opakování některého z ročníků či se žáky, kteří nechtějí po základní škole pokračovat v dalším vzdělávání a snažím se je motivovat pro případný 10. rok školní docházky a nástup na střední školu.

Se žáky pracuji jak individuálně, tak i skupinově, záleží na problému či situaci, kterou je potřeba řešit. Další náplní práce je vedení pohovorů s rodiči nebo účast na těchto pohovorech a zároveň se účastním výchovných komisí nebo případových konferencí. Organizuji různé školní akce jako např. Romský festival, Halloween apod. nebo při těchto akcí různě pomáhám a ve škole vedu zájmový sportovní kroužek. Od letošního školního roku jsem jedním z koordinátorů žákovského parlamentu, který jsme založili ve školním roce 2019/2020.

V čem spatřujete klady a zápory působení na pozici sociálního pedagoga v základní škole?

Největší klady vidím v tom, že jako sociální pedagog nevystupuji jako autoritativní osoba (jako např. učitel), ale naopak jako sociální pedagog kladu důraz na budování partnerského vztahu se žáky, učiteli i rodiči, který je založený na vzájemném porozumění, důvěře a budování si přirozeného respektu.

Za velmi pozitivní také považuji, že pozice sociálního pedagoga na naší škole funguje již několik let, čímž se zajistila dlouhodobá koncepce založená na efektivní spolupráci mezi učiteli, dalšími odborníky školy, rodiči a žáky a vytvořil jsem si s nimi vztah, který je pro práci sociálního pedagoga důležitý. Zároveň díky spolupráci sociálního pedagoga s dalšími pracovníky ŠPP (speciálního pedagoga, školního psychologa, metodika prevence, výchovného poradce) lze poskytovat kvalitní a komplexní poradenskou činnost, která je stěžejní úlohou školy.

Kladem, ale i záporem je široká náplň práce a zaměření činností, což mi umožňuje si vybrat z velké škály činností, které mohu jako sociální pedagog vykonávat, a tak reagovat na potřeby školy. Někdy se mi ovšem stává, že práci vykonávám i ve svém volném čase. Zároveň tím, že sociální pedagog není zařazen do katalogu prací a není tedy legislativně definován obsah činností a rozsah kompetencí, může dojít k nevyjasnění rolí a očekávání od sociálního pedagoga, což někdy vede ke vzniku konfliktů, nedorozumění a k nenaplnění cílů činnosti sociálního pedagoga. Může to být způsobeno i tím, že při vykonávání některých činností zasahuji do kompetencí ostatních pracovníků ŠPP.

Co by se pro Vás změnilo s novelou zákona o pedagogických pracovnících, kde by byl již sociální pedagog řádně ukotven jako pedagogický pracovník?

Měl bych jasně stanovenou náplň práce a kompetence, tudíž bych nemusel obhajovat některé svoje činnosti (např. preventivní programy, řešení výchovných problémů žáků atd.) a ostatní pedagogové by přesně věděli, co spadá do kompetencí sociálního pedagoga. Zároveň bych jako pedagogický pracovník měl více dovolené, čímž by odpadlo každoroční řešení dovolené během prázdnin.

Sociální pedagog by byl zařazen do vyšší platové třídy, což by ale mohlo znamenat i riziko ztráty finančního příspěvku na další vzdělávání, který momentálně využívám k financování nejrůznějších vzdělávacích kurzů. Ale snad by bylo možné tento finanční příspěvek v nějaké míře zachovat.

Můžete prosím popsat spolupráci s dalšími pracovníky ŠPP?

Spolupráce s dalšími pracovníky ŠPP je velice intenzivní. Od školního roku 2019/2020 mám společnou pracovnu se školním psychologem, speciálním pedagogem a metodikem prevence, což hodnotím velmi pozitivně, protože se naše spolupráce ještě více zlepšila. Zároveň máme k dispozici dvě další menší pracovny, které využíváme pro práci s dětmi.

Někdy mé činnosti zasahují i do činnosti dalších pracovníků ŠPP. Vždy na začátku školního roku (v přípravném týdnu, popř. někdy již na konci předchozího školního roku) se domlouváme na jednotlivých kompetencích a stanovujeme si i činnosti, při kterých budeme participovat a vykonávat

je společně (např. pohovory s rodiči, některé preventivní programy, práci se třídou, psaní zpráv). Snažíme se tedy pracovat jako tým, což se nám daří.

Pravidelně se scházíme na poradách ŠPP, ale i mimo tyto porady. Sdělujeme si informace, rozdělujeme si úkoly a domlouváme se na tom, kdo co bude dělat, kdo koho bude kontaktovat, na jednotlivých postupech a krocích atd.

Děkujeme za rozhovor.

Jiří Daněk absolvoval studium oboru Sociální pedagogika na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Sedmým rokem pracuje jako sociální pedagog na Základní škole Boženy Němcové v Přerově, kde zároveň zastává funkci jednoho z koordinátorů žákovského parlamentu a členů Školské rady. Také působí v organizaci Kappa-Hepl v centrech Pomoci a bezpečí a Pomoci pro rodiny.

ročník 8, číslo 2, s. 135–136, listopad 2020
ISSN 1805-8825

Sociální pedagog v základní škole

Rozhovor se sociální pedagožkou Mgr. Simonou Hill

Základní škola Brno, Sirotkova 36

Můžete prosím představit základní školu, na které momentálně působíte?

V současné době jsem na mateřské dovolené, ale do dubna 2020 jsem sedm let působila jako sociální pedagog na Základní škole Brno, Sirotkova 36 (dále jen ZŠ Brno, Sirotkova 36). Jedná se o poměrně velkou školu (ve školním roce 2019/2020 školu navštěvuje 760 žáků), ve které se žáci mohou v pozdějších ročnících více zaměřit na matematiku anebo informatiku. Vedle sociálního pedagoga má škola i školního psychologa a dva speciální pedagogy, kteří se věnují dětem a jejich poruchám učení.

Ačkoliv se jedná o velkou školu, je jedním z důležitých a neopomíjených témat právě školní klima. Ředitel podporuje veškeré aktivity, které vedou k vytvoření bezpečného a příjemného prostředí pro žáky, v němž se budou cítit jistě. Přijde mi, že i učitelé jsou vůči žákům otevření a snaží se jim vycházet vstříc. Berou v potaz jejich odlišnosti, dovednosti a schopnosti.

Nemám moc s čím srovnávat, ale připadá mi, že je naše škola hodně pokroková a otevřená. Zajímá se nejen o znalosti, které určitě podstatné ve škole jsou, ale i o to, jak se žáci ve škole cítí. A řekněme si to upřímně, určitě to není v dnešní době pravidlem, bohužel.

Když se procházíte po chodbě, třeba o přestávce, máte příjemný pocit, že jste na místě, kde by žákům i učitelům mohlo být dobře.

Jaká je náplň Vaší práce a kdo určuje její obsah?

Náplň práce je různorodá a určuji si ji sama na základě požadavků mých kolegů a nadřízených. Ze strany zaměstnavatele jsme se společně domluvili na aktivitách, které budou ode mě požadovat, ale vše lze upravit dle potřeb školy. V tomto je pozice sociálního pedagoga velice zajímavá – snadno se přizpůsobíte, má široký rozsah.

Největší část zabírá určitě preventivní činnost. Společně se školním psychologem připravujeme pro každý nižší ročník preventivní lekci na aktuální téma. Témata volíme dle dění anebo taktéž dle impulsů od třídních učitelů. Lekce jsou minimálně na dvě vyučovací hodiny. S metodičkou prevence pak volíme a připravujeme preventivní aktivity pro vyšší stupeň.

Druhou částí, taktéž poměrně zastoupenou, je příprava a vedení třídnických hodin, kde již řešíme nějaké problémy ve třídě společně s třídním učitelem anebo vymýšlíme zábavní aktivity dle výběrů a domluvy se žáky (vánoční hodiny, jak pracovat se stresem anebo s hněvem apod.). Celkově zde řadím práci s třídním kolektivem, kdy jsem kontaktována přímo třídním učitelem a společně rozebíráme situaci ve třídě a hledáme řešení. Učitelé jsou rádi, že na celou věc nejsou sami.

V posledních dvou letech jsme začali taktéž realizovat adaptační pobyty a programy pro 1. a 5. třídy, kdy vznikají nové kolektivy. Pro první třídy se jedná pouze o půldenní mimo školu a pro 5. třídy vícedenní pobytové anebo taktéž jen mimo školu s tím, že se večer vrací děti domů (záleží na preferencích třídního učitele).

V čem spatřujete klady a zápory působení na pozici sociálního pedagoga v základní škole?

Klady: další pomocná ruka v rámci školního poradenského pracoviště; široké působení a obrovský potenciál pracovní pozice, podpora pro učitele v rámci práce s třídním kolektivem.

Zápory: některé možné dublování činností již vzniklých a zavedených pracovních pozic (metodik, psycholog, výchovný poradce); není to oficiální pracovní pozice (mnohdy neuchopitelné pro rodiče, například si nedokážou představit, co vlastně dělám a k čemu to moje působení je). Pro některé představuje tato pracovní pozice pouze tzv. hraní si s dětmi (nemá pro ně vyšší smysl) tím jsou přece znalosti a získávání znalostí. Není oficiálně pedagogický pracovník, což je nesmysl. Studujete pedagogickou fakultu, pracujete s dětmi na škole, ale pedagogický pracovník nejste.

Co by se pro Vás změnilo s novelou zákona o pedagogických pracovnících, kde by byl již sociální pedagog řádně ukotven jako pedagogický pracovník?

Konečně by byl sociální pedagog označen jako pedagogický pracovník a byl oficiálně zařazen mezi pedagogické pracovníky. Takto je to celé zmatečné – kdo to vlastně je sociální pedagog. Získal by více pravomocí. Dostal by se do povědomí veřejnosti (že je to skutečná pracovní pozice, která má na škole nějaký smysl).

Můžete prosím popsat spolupráci s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště?

V rámci pravidelných setkání v rámci školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog) společně probíráme, co se děje na škole a na čem je potřeba pracovat, popřípadě s kým je potřeba pracovat.

Spolupracuji se školním psychologem na přípravě a realizaci preventivních programů a taktéž programů, při nějakých problémech ve třídě. Na tvorbě těchto programů s námi spolupracuje i třídní učitel/ka. Se školním psychologem připravujeme i adaptační pobyt pro 1. a 5. třídy.

S metodikem prevence připravujeme preventivní lekce pro druhý stupeň a pravidelný projektový den zaměřený na lidská práva, který je určen pro žáky sedmých anebo osmých tříd. Pokud je potřeba pracovat s nějakou třídou z druhého stupně, dojde impuls nejen od učitele, ale právě i od metodika prevence.

S výchovným poradcem (je to můj nadřízený), v rámci své práce jsem mu odpovědná, informuji jej o své činnosti (realizované i plánované).

Děkujeme za rozhovor.

Simona Hill po absolvování brněnského gymnázia chvíli bloumala a přemýšlela, co chce dělat. Pohybovala se mezi právnickou a pedagogickou fakultou. Nakonec si vybrala sociální pedagogiku a podařilo se jí dálkově vystudovat magisterské studium na Masarykově univerzitě v Brně. Během studia získávala cenné pracovní zkušenosti z Probační a mediační služby a neziskové organizace Sdružení Podané ruce. V roce 2013 nastoupila na základní školu v Brně, kde pracovala nejen jako sociální pedagožka, ale i jako vychovatelka ve školní družině. V současné době na rodičovské dovolené.

ročník 8, číslo 2, s. 137–138, listopad 2020
ISSN 1805-8825

Sociální pedagog v základní škole

Rozhovor se sociální pedagožkou Mgr. Zuzanou Krnáčovou

Cirkevná základná škola sv. Jána Bosca v Lučenci

Můžete prosím představit základní školu, na které momentálně působíte?

Budova našej základnej školy bola postavená koncom 18. storočia. Išlo o účelovú stavbu, ktorá bola určená na výchovu a vzdelávanie mladej generácie. Po zoštátnení plnila funkciu základnej školy. Dňa 1. 9. 2003 bola vrátená rímskokatolíckej cirkvi a vznikla Cirkevná základná škola sv. Jána Bosca v Lučenci (ďalej jen Cirkevná ZŠ sv. Jána Bosca). O rok neskôr, počnúc 1. 9. 2004, bola v priestoroch školy otvorená aj cirkevná základná umelecká škola. Aby mohla škola naplno plniť svoje poslanie, prebehli opravy jej priestorov a neustále sa pracuje na jej modernizácii.

Školu k dnešnému dňu navštevuje 142 žiakov, ktorým je poskytované adekvátne vzdelanie. Na výchove a vzdelávaní žiakov sa aktívne podieľajú okrem učiteľov aj asistenti učiteľov, špeciálna pedagogička, výchovný poradca, kariérová poradkyňa, koordinátorky prevencie sociálno-patologických javov pre I. a II. stupeň ZŠ a sociálna pedagogička. Nízky počet žiakov školy je obrovskou výhodou z viacerých hľadísk. Žiaci sú spolu deväť rokov, čo nám umožňuje využiť silu sociálnej skupiny triedy. Na druhej strane učitelia poznajú každého jedného žiaka. Menší učiteľský zbor je na prospech kvality vzťahov medzi učiteľmi.

Škola sa pravidelne zúčastňuje na realizácii rôznych projektov a v školskom roku 2016/2017 sa zapojila do medzinárodného programu ZELENÁ ŠKOLA, do ktorého sa zapojilo 67 krajín sveta. V rámci tohto programu žiaci plnia rozmanité aktivity, ako napr. zber starých mobilov, výroba recyklorúšok, zber papiera a pod.

Jaká je náplň Vaší práce a kdo určuje její obsah?

Dohodnutým druhom práce je v mojom prípade výchovno-vzdelávacia činnosť v rámci projektu: „*Odstránenie spoločenských bariér – základ spoločného úspechu*“. Hlavnou aktivitou je zabezpečenie rovnosti príležitostí vo výchovno-vzdelávacom procese.

Vychádzajúc z náplne práce sociálneho pedagóga vykonávam odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ohrozených sociálno-patologickými javmi alebo inak znevýhodnených detí a žiakov, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení.

Som priateľ, pomocník a poradca dieťaťa v škole. Keď sa objaví problém, som jeho diagnostikom a v rámci svojich kompetencií aj terapeutom a vychovávateľom. Taktiež pôsobím ako mediátor medzi učiteľmi, rodičmi a inými odborníkmi. Zároveň je mojou úlohou predchádzať vzniku sociálno-výchovných problémov, najmä záškoláctva, agresie, šikanovania, delikvencie a syndrómu CAN.

Na začiatku školského roka vypracúvam „Plán práce sociálneho pedagóga“, ktorý konzultujem s pani riaditeľkou našej školy – Mgr. Teréziou Bahledovou, PhD., ktorej vysoká odbornosť a všeobecný rozhľad vždy obohatia moju prácu a dajú mi správny náhľad a smerovanie. V predmetnom pláne si určujem aktivity, ktoré chcem v jednotlivých mesiacoch zrealizovať, a popritom priebežne riešime rôzne situácie, ktoré prináša život v škole.

V čem spatřujete klady a zápory působení na pozici sociálního pedagoga v základní škole?

Prínos sociálneho pedagóga v školskom prostredí je nenahraditeľný. V rámci svojich činností je moje uplatnenie najmä v možnosti rýchleho vytvárania „záchrannej siete“ okolo dieťaťa, a to spojením

rodiny, školy a odborných inštitúcií. Ako sociálny pedagóg na škole som priamo v centre diania a teda viem rýchlejšie zareagovať na vzniknutý problém, diagnostikovať ho a realizovať intervenciu v mnohých oblastiach života detí.

Sociálny pedagóg je tu tak pre dieťa, ako aj pre učiteľa. Práve sociálny pedagóg súborom svojich činností pomáha riešiť rôzne výchovné situácie a rovnako dokáže poskytnúť náhľad do práce učiteľa v spletitosti vzťahov v školskom prostredí.

O negatívach ja osobne nerada hovorím, omnoho radšej prichádzajúce situácie riešim, aj keď je to občas náročné. Ako príklad by som mohla uviesť, že na začiatku môjho pôsobenia na základnej škole bola profesia sociálnej pedagogičky medzi zamestnancami základnej školy málo známa. Urobila som prezentáciu na tému „Sociálny pedagóg v škole“, ktorú som odkonzultovala s úžasnou odborníčkou z Centra Pedagogicko-psychologického Poradensta a Prevencie (CPPPaP) v Lučenci PhDr. Katarínou Majerovou Kropáčovou, PhD., ktorú si veľmi vážim a je takou mojou supervízorkou. Túto prezentáciu som následne predstavila svojim kolegom v základnej škole. Odvtedy sú moje kompetencie jasnejšie a aj spolupráca v rámci základnej školy postúpila na inú úroveň. Vedenie školy si moju prácu váži a podporuje ma.

Co se pro Vás změnilo s přijetím zákona, kde je již sociální pedagog řádně ukotven jako pedagogický pracovník?

K tejto otázke sa mi ťažko vyjadruje, pretože ako sociálna pedagogička na základnej škole pracujem pomerne krátko. Z môjho pohľadu toto ukotvenie v zákone otvorilo v prvom rade ďalšie dvere, ktoré spoločnosti umožňujú stáť bližšie pri dieťati.

V súčasnosti sú na Slovensku sociálni pedagógovia na základných, ale aj materských či iných školách zamestnávaní prevažne prostredníctvom rôznych projektov na čas určitý. Považujem to za významný krok vpred, pretože spoločenská situácia si naše pôsobenie vyžaduje.

Významne by pomohla zákonná povinnosť mať takéhoto odborného zamestnanca na školách a vyčlenenie finančných zdrojov na túto profesiu. A, samozrejme, následné vytváranie inkluzívnych tímov pozostávajúcich z odborných zamestnancov na základných, ale aj iných školách.

Můžete prosím popsat spolupráci s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště?

Pri mojej práci dochádza k situáciám, ktoré vyžadujú nutnosť multidisciplinárneho prístupu. Najčastejšie spolupracujem s CPPPaP v Lučenci formou konzultácií týkajúcich sa mojej práce, prebieha spolupráca v rámci realizácie preventívnych programov, o ktoré naša škola žiada. Podľa potreby pre našich žiakov realizujú psychologickú, špeciálno-pedagogickú a sociálnu diagnostiku. Spoluprácu hodnotím veľmi pozitívne a na vysokej úrovni, pretože medzi nami funguje ústretovosť a tým priamoúmerne narastá kvalita a rýchlosť pomoci žiakom.

V tomto školskom roku mám ešte jeden cieľ, ktorým je realizácia workshopu pre učiteľov v spolupráci s CPPPaP v Lučenci. Pretože práve učitelia sú významným dielikom v skladačke multidisciplinárnej spolupráce.

Ako škola spolupracujeme zároveň aj s Úradem práce, sociálnych vecí a rodiny v Lučenci, s mestom Lučenec, Centrem špeciálno-pedagogického poradenstva v Lučenci, Okresné riaditeľstvo policajného zboru v Lučenci a inými organizáciami a inštitúciami zaoberajúcimi sa starostlivosťou o deti a rodinu. Spolupráca prebieha v rámci konzultácií, poradenstva a odborných intervencií.

Práve týmto spôsobom vytvárame „záchrannú sieť“ medzi školou, rodinou a poradenskými zariadeniami a inými odbornými zariadeniami zaoberajúcimi sa starostlivosťou o deti a rodinu.

Děkujeme za rozhovor.

Zuzana Krnáčová vystudovala obor Sociální pedagogika na Univerzitě Mateja Bela v Banské Bystrici. Působila v Centru pedagogicko-psychologického poradenství a prevence v Lučenci a na Ústředí práce, sociálních věcí a rodiny v Bratislavě. V současné době působí jako sociální pedagog na Církevní základní škole v Lučenci.

ročník 8, číslo 2, s. 139–141, listopad 2020
ISSN 1805-8825

Rozhovor

Rozhovor s ředitelkou Mgr. Petrou Müllerovou, Ph.D.

Středisko volného času a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků DORIS Šumperk

Informace o SVČ a ZpDVPP DORIS Šumperk

Středisko volného času a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků DORIS Šumperk (dále jen SVČ a ZpDVPP DORIS Šumperk) je důležitou organizací v tamějším regionu, neboť dětem i dospělým poskytuje možnost kvalitně trávit jejich volný čas. Tím, že nabízí více než 170 kroužků z různých oblastí (např. tělovýchovné, výtvarné, hudební, přírodovědecké apod.), podílí se na prevenci rizikového chování. Cílem zařízení má být „zanechávat vzácně nezapomenutelnou stopu ve volném čase svých účastníků“. Školní vzdělávací program nese název „Volný čas pro XXI. století“ a samotné naplňování kompetencí je již obsaženo i ve jménu zařízení DORIS: **D**obrodružství, **O**riginalita, **R**ůznorodost, **I**nterakce a **S**polupráce.

Kromě kroužků SVČ a ZpDVPP DORIS Šumperk pořádá pro děti letní tábory, expedice a rovněž tábory pro veřejnost. V době prázdnin proto bývá vytížené Středisko ekologické výchovy Švagrov, které mimo jiné během celého roku zajišťuje výukové ekologické programy pro mateřské a základní školy, a turistická základna Štědrákova Lhota a Hraběšice.

Součástí SVČ a ZpDVPP DORIS Šumperk je také známý Šumperský dětský sbor, který reprezentuje město Šumperk i Českou republiku v zahraničí (např. v Německu, Polsku a na Slovensku). Úkolem DORISky je také podílet se na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Pedagogové si mohou z nabídky vybrat řadu seminářů, kurzů a praktických dílen. Zároveň SVČ a ZpDVPP DORIS Šumperk zabezpečuje soutěže a olympiády, které vyhlašuje MŠMT.

Toto je jen malý výčet aktivit, které SVČ a ZpDVPP DORIS Šumperk nabízí. Je tedy jasné, že výskyt nemoci COVID-19 do života DORISKy zasáhl nemalou měrou. S dr. Petrou Müllerovou jsme si proto povídaly nejen o koronakrizi, ale také o uplatnění sociálního pedagoga v jejich zařízení, které se pro absolventy sociální pedagogiky přímo nabízí.

Milena Öbrink Hobzová
Cyrilometodějská teologická fakulta, Univerzity Palackého v Olomouci

Jak se může ve Vašem zařízení uplatnit sociální pedagog?

Vzhledem k tomu, že mnoho našich účastníků k nám na Dorisku dochází, aby smysluplně trávilo svůj volný čas, volí si aktivity, které je baví, daří se jim v nich. Soustředí se tedy především na zlepšování kompetencí a rozvoj svého talentu. Socializační role kroužků zůstává na první pohled v pozadí. Naštěstí jen na první pohled. Na ten druhý usilujeme i o její naplnění. A právě v tomto naplňování by se sociální pedagog rozhodně uplatnil.

Jaké zkušenosti s absolventy sociální pedagogiky máte?

Každoročně se se studenty sociální pedagogiky setkáváme v průběhu jejich praxe. Těší nás, že si pro praktické získávání zkušeností přímo v terénu vybírají naši Dorisku. Mnohdy se stane, že si naši kolegové se studenty „padnou do oka“ až tak, že jejich spolupráce praxí nekončí. Právě naopak. Někteří studenti rozšíří tým organizátorů táborů, které jsou v létě naší hlavní činností.

Studenti sociální pedagogiky těmto vedoucím pomáhají nastavovat klima táborů. Podílejí se na stmelování oddílů, připravují aktivity, jež výrazně usnadňují preventivní a výchovný rozměr. Jsme školské zařízení, kde vzdělávání není povinné, proto se nám velmi často stává, že s námi rodiče nesdílejí informace o specifičnosti svých dětí. Proto se mnohdy na táboře objeví děti například s problémovým chováním. Než se nám na to podaří zareagovat, citlivější děti už tohoto kamaráda vnímají negativně a nechtějí ho vzít do party. A to jsou ty nejvhodnější chvíle pro sociální pedagogy, aby nám pomohli „zádrhel" zmírnit a přimět kolektiv k respektujícímu chování. Moc nám to v danou chvíli usnadní táborový život!

Jak jste jako SVČ a ZpDVPP prožívali první dny uzavření školských zařízení kvůli epidemii COVID-19 na jaře 2020?

Stejně jako všechny ostatní i nás v úterý 10. března zpráva o uzavření škol zasáhla jako blesk z čistého nebe. Zpočátku jsme si mysleli, že se uzavřou jen školy. Proto jsme si „jen" lámali hlavu nad tím, jak zvládneme dodržet druhé mimořádné opatření, tehdy to shlukování lidí pouze do počtu 100 osob. Každé odpoledne se totiž na jednom z našich pracovišť v exponovaném čase míjí na chodbách až 300 účastníků. Přemýšleli jsme tedy nad tím, jak by se skupiny měly prostřídat a jak by se dalo zabránit potkávání. Situace se pak vyřešila za nás. Zanedlouho jsme v písemném vyjádření vlády zaznamenali, že se uzavírají i školská zařízení.

Druhý den jsme se všichni sešli na pracovišti a plánovali, co všechno uděláme v době nepřítomnosti našich účastníků. Chtěli jsme zútulnit naše dvě táborové základny, uklidit ve sklepních prostorách všech budov… Plánovali jsme a těšili se na společně strávený čas jiným způsobem. Tentýž den se nás zřizovatel dotazoval, zda bychom hlídali děti záchranářů a ostatních profesionálů v první linii. Bylo moc hezké sledovat reakce našich zaměstnanců. Nenašel se žádný, který by tuto ušlechtilou pomoc odmítl. Byli jsme na ně velmi pyšní.

Ovšem… Člověk míní, život mění. Zasáhla nás další nemilá zpráva. Někteří z našich zaměstnanců nebo jejich blízcí přišli do přímého kontaktu s pozitivní osobou na COVID-19. Všem zaměstnancům jsme proto nařídili práci z domu a několik dnů jsme drželi pěsti našim testovaným. Pěsti jsme drželi dostatečně, testy byly negativní.

Které aktivity jste kvůli epidemii zrušili?

Kromě zájmových činností, výukových programů a pobytových akcí ve Středisku ekologické výchovy Švagrov jsme bohužel museli zrušit velmi oblíbené a hojně navštěvované akce pro veřejnost, například Den Země, Sportovní hry s Doriskou, Vítání ptačího zpěvu, DO(o)R IS open a mnoho dalšího.

Co Vás tato jarní karanténa naučila?

V prvé řadě musím říci, že nelehkost dané doby jsme si na vlastní kůži vyzkoušeli i my. Především jsme chtěli nabídnout pomocnou ruku našim účastníkům, které zřejmě nová situace zasáhla jako nás nepřipravené a vyděšené. Proto jsme se rozhodli, že budeme svoje poslání plnit i v době koronakrize. Nabízeli jsme aktivity ke smysluplnému trávení volného času alespoň na dálku. Používali jsme k tomu naše webové stránky a FB profil, kde jsme vždy uveřejnili jednu výzvu, jejímž cílem bylo naše účastníky na chvíli zabavit a pomoci jim tak „odběhnout" od korona starostí. Každý den jsme pro děti vyvěšovali tipy, co si mohou doma vyrábět – od domácí plastelíny, pampeliškových dobrot až po jarní špenát či hraní s oblíbenou stavebnicí LEGO. Nazvali jsme tyto aktivity **D**odávka **O**blíbených **R**ošťáren, **I**nspirací, **S**outěží, ve zkratce Doris. Jsme rádi, že Doris zaznamenala takový úspěch. Moc nás to potěšilo! Mohli jsme tak zůstat s našimi fanoušky v kontaktu!

Navíc nás to ujistilo v tom, že „Doris rodina" je parta skvělých lidí, na které se můžeme spolehnout kdykoli a s čímkoli. Na vlastní kůži jsme se přesvědčili, že přítel se pozná v nouzi. Ukázalo se, že nás podrželi i naši zaměstnanci, že jsou skutečnými přáteli.

Navíc jsme pokořili další metu. O e-výuce se nikomu z nás před půl rokem ani nesnilo. A přece jsme to zvládli. Naším hnacím motorem se staly nejen náměty na FB výzvu, ale také každotýdenní e-kontakt s našimi účastníky. Koronakrize nás naučila lépe používat nový komunikační prvek. Každý večer jsme byli s našimi přáteli v e-mailovém kontaktu. Tato pravidelná okénka jsme nazvali večerníčky, které nám umožnily vzájemně se informovat o tom, čemu jsme se v daný den věnovali. Dá se tedy říci, že na jaře tohoto roku bylo odloučení jen zdánlivé. Sice kus od sebe, a přece spolu. Mnohem víc spolu než za běžného provozu.

Jak pracujete v současnosti, kdy se začíná hovořit o druhé vlně epidemie? Postihla Vaše zařízení některá z omezení kvůli šíření nemoci COVID-19?

V současnosti? Snažíme se vrátit k „normálu“. Samozřejmě s respektem ke všem mimořádným opatřením, ovšem za použití zdravého selského rozumu. Zažili jsme totiž dva výrazné extrémy: obnovení zájmové činnosti v květnu v omezeném režimu (tj. max. 15 dětí ve skupině, používání roušek, ochranných rukavic, dezinfekce při každém vstupu do budovy, měření teploty před vstupem do budovy, …) a pořádání táborů bez roušek, s vysokým počtem účastníků. Jedním z omezení je i u nás nošení roušky i během výuky, nejen ve společných prostorách, což je samozřejmě limitující, ale jsme rádi, že můžeme fungovat. Jak říká naše „táborová“ paní doktorka, vir tu s námi už zůstane, proto se s ním musíme naučit žít. A tak se učíme. Je třeba přestat se bát nemoci a začít pečovat o zdraví. K tomu je smysluplné trávení volného času nezbytné!

Děkujeme za rozhovor.

Petra Müllerová je absolventka Pedagogické fakulty UP Olomouc, obor český a anglický jazyk. Po studiích nastoupila na Základní školu Vodní v Mohelnici, kde strávila krásných 9 let. Odtud její profesní kroky zamířily do Střediska volného času a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Doris Šumperk, jehož cílem je zanechávat nezapomenutelnou stopu ve volném čase všech účastníků. Díky skvělému více než čtyřicetičlennému týmu, který vede, se cíl Dorisky daří naplnit téměř dokonale. Ráda čte, studuje a věnuje se všemu, co jí dělá radost a co jí vždy vykouzlí úsměv na tváři.

Sociální pedagogika | Social Education
ročník 8, číslo 2, s. 142–147, Listopad 2020
ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika jako studijní obor

Anglická verze/English version

Sociální pedagogika a volný čas na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Petr Soják

V roce 2001 jsem nastoupil na Katedru sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (KSP PdF MU) jako začínající doktorand. V té době se na katedře utvářel pod vedením doc. M. Jůvy a doc. J. Němce obor Sociální pedagogika a volný čas zaměřený (ve smyslu koncepce, obsahu i formy) na oblasti primární prevence a vztahu prostředí a výchovy. Nabízím v tomto příspěvku krátký shrnující obecný náhled skrze vlastní náhled zkušenosti.

Vznik a charakteristika studijního oboru

Na úvod pár důležitých dat:

1998 – Vznik oboru Sociální pedagogika a volný čas v prezenční formě studia na PdF MU.

2002 – Vznik Katedry sociální pedagogiky.

2008 – Rozšíření formy studia na navazující magisterské studium.

2016 – Zisk akreditace na dvouoborové studium sociální pedagogiky ve spolupráci s Fakultou sociálních studií (FSS).

2016 – Zisk akreditace pro vlastní doktorské studium sociální pedagogiky.

Za dvacet let, kdy členové KSP PdF MU doprovází stávající či budoucí odborníky v prezenčním (od roku 1998) a v kombinovaném studiu (od roku 2001), jsme připravili již stovky absolventů, kteří nacházejí zajímavé uplatnění v rozmanitých sférách naší společnosti. Obecně lze uvést, že absolventi prezenční i kombinované formy studia se uplatňují primárně ve třech resortech:

Ministerstva školství: asistenti pedagoga, sociální pedagogové ve školách, pedagogové v přípravných třídách, pracovníci nízkoprahových center, animátoři, lektoři, instruktoři volnočasových aktivit, vychovatelé ve školních družinách a domovech, pedagogové volného času v nejrůznějších NNO.

Ministerstva spravedlnosti a ministerstva práce a sociálních věcí: v oblasti sociální a sociálních služeb – gerontopedagogové, aktivizační pracovníci, kurátoři pro děti a mládež, streetworkeři, v probačních a mediačních službách, sociální pracovníci.

Ministerstva vnitra: animátoři v azylových zařízeních, občanských sdruženích, odborní pracovníci a poradci v oblasti drogových závislostí, genderových tématech, násilí na lidech (nejen ženách a dětech), apod.

Katedra sama spolupracuje s mnoha institucemi a organizacemi v ČR i za jejími hranicemi, a to v cca pěti základních oblastech (volnočasová, environmentální, pedagogická, multikulturní, sociální a pro lidská práva). A to nejen ve smyslu výuky a praxe studentů, ale zejména z hlediska různých výzkumných a rozvojových projektů[1].

Sociální pedagogika se jako obor na PdF MU stále vyvíjí nejen ve smyslu profesionalizace výuky, ale i v rámci výzkumné činnosti[2] a adekvátně k tomu je realizována i publikační činnost.

---

[1] Podrobný přehled projektů a spolupráce s různými organizacemi naleznete na www.ksop.ped.muni.cz.

[2] Důkazem je aktuální spolupodílení se nebo řešení několika projektů výzkumných a rozvojových projektů,

KSP PdF MU spolupracuje na různých úrovních s více jak deseti partnerskými zahraničními fakultami (University of Vigo, Santiago de Compostela University, Adam Mickiewicz University v Poznani, University of Wroclaw, School of Education Paula Frassinetti v Portu, Novia University of Applied Sciences ve Vaase, Inland Norway University of Applied Sciences působící na třech norských univerzitách, University of Bologna, Coimbra College of Education, belgická Leuven University College a UC Leuven-Limburg, University of Miskolc v Maďarsku a nedávno ukončená spolupráce s University College Lillebaelt ve Vejle, jež byla nahrazena VIA University College).

Členové katedry jsou sami aktivní v mnoha dílčích organizacích napojených na oblast sociální pedagogiky, jako např. Asociaci vzdělavatelů v sociální pedagogice, spolupodílí se na redakční činnosti časopisu Sociální pedagogika a spolupodíleli se na mnoha konferencích ČR i mezinárodní úrovně[3] aj.

Absolventi studia pak sami mnohdy realizují zajímavé projekty pro společnost, zakládají své vlastní neziskové organizace s různým zaměřením (práce s dětmi a mládeží, ochrana lidských práv, kultura, ochrana památek, umění, výzkum a vzdělávání, zdravotní péče a sociální služby, ochrana životního prostředí, ekologická výchova, komunitní rozvoj, rekreace, sport aj.).

Obecně můžeme říci, že se velice dobře uplatňují v občanském neziskovém sektoru a občas se podílejí na profilaci nových (nevládních) zařízení v oblastech, které stát občas ponechává bez povšimnutí a občas na ně reaguje v návaznosti na aktuální dění ve společnosti. Jsou to instituce zajišťující péči nebo výchovu (záleží na tom, pod které ministerstvo spadají) pro děti z dětských domovů a pěstounských rodin, organizace pomáhající lidem, kteří se setkali s násilím, týráním či zneužíváním, střediska volného času a alternativní volnočasová centra, zařízení pro mladé lidi experimentující s drogami nebo je zneužívající, terapeutické komunity, organizace podporující školství, lesní školky apod.).

V průběhu let jsme realizovali několik výzkumných sond o uplatnitelnosti našich studentů[4]. A to nejen ve smyslu efektivního využití nabytých dovedností v rámci různých předmětů, které se průběžně v nabídce akreditací upravují, ale zejména v reakci na aktuální dění ve společnosti, někdy i v podobě neurčité vize toho, jak vlastně bude vypadat vzdělávání v budoucnosti. Současně v roce 2018 zahájila katedra vlastní marketingovou kampaň, jejímž primárním cílem bylo oslovení většího počtu potenciálních zájemců o studium. Její součástí byly i různé analýzy motivací, potřeb a možného uplatnění absolventů oboru. Ty nejsou aktuálně nikde publikované, každopádně vedly k navýšení počtu zájemců o studium.

Sociální pedagogika v pojetí Pedagogické fakulty MU

V rámci české odborné literatury najdeme v posledních letech vícero prací a několik publikací nabízejících přehledy jakým „ne/uceleným“ způsobem se oblast sociální pedagogiky v ČR ubírá (Bendl, 2016; Knotová, 2014; Kraus, 2008; Procházka, 2012).

např.: *Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí* (CZ.1.07/2.2.00/28.0040) – OPVK; *Progresivní vedení univerzity* (rozhodnutí č. 25/2017/01) – ČRA; *Rozvoj procesu pregraduálního vzdělávání na PdF MU: důkladnou přípravou k dobré praxi* (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006952) – OP VVV; *Podpora rozvoje školství na Ukrajině* (rozhodnutí č. 25/2015/05, 25/2016/05, 25/2017/05) – ČRA; *Škola, kde jsem člověkem* (70p7) – AKTION; *Analýza vědomostních prostorů u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí* (GPP407/11/P091) – GAČR; *Osvojování tacitních znalostí studenty učitelství v průběhu jejich pedagogické praxe* (GA13-20049S) – GAČR; B*ariéry v inkluzi a jejich překonávání – implementace v prostředí českých základních škol* (TAČR); *Cesty k inkluzivní škole 21. století: etnografický přístup* (GA19-13038S) – GAČR; *Konstrukce vzdělávání žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu tří světů jeho reálného žití* (GP13-24036P) – GAČR; *Vzdělávací role Národního památkového ústavu: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví České republiky* (DF12P01OVV014) – MK/NAKI.

[3] Jedna z prvních velkých konferencí realizována KSP PdF MU byla *Celosvětová mezinárodní konference, ICCP – THE EVOLUTION OF CHILDREN PLAY* – 24. ICCP Word Play Konference 5. – 6. 9. 2007 a mnoho dalších.

[4] Jako příklad nabízím Soják a Čech (2010), Soják a Kristková (2011), Zajíček (2011); Soják a Kurowski (2015).

Sociální pedagogiku na půdě KSP PdF MU můžeme vnímat jako hraniční obor, který využívá východiska a souvislosti sociologické, psychologické, sociálněpolitické, ale primárně pedagogické. Můžeme ji vnímat jako hraniční disciplínu v souvislosti se sociálními aspekty výchovy a v návaznosti působící na jedince či specifickou skupinu hlavně v rovině preventivní v různém specifickém prostředí.

Předmětem zájmu jsou na půdě KSP PdF MU ale logicky pedagogické jevy a procesy v rámci jednotlivce, čímž sociální pedagogika překračuje dimenze omezené školou. Jde o činnost od (mimo)školní výchovy přes otázky CŽV až k problematice sociální práce v terénu nejen s rodinou, ale i s jedinci samotnými z řad dětí, mládeže, dospělých a lidí v důchodovém věku.

Aktuálně není pojetí všech členů katedry definováno v jednotné koncepci, vizi a poslání. Takže zde koexistují různé pohledy dle odlišných převažujících východisek. I přesto stále jednotně mluvíme v souladu s náplní tohoto oboru jako o výchově a vzdělávání, které ale nelze oddělovat od sociálních otázek a zároveň zužovat jen na (mimo)školní pedagogiku.

Po dvaceti letech zkušeností působení na KSP PdF MU se můžeme dívat na sociální pedagogiku optikou toho, že je logické a efektivní snažit se utvářet obsah tohoto oboru v konkrétnějším unikátním pojetí a nabízet tak diverzifikaci vlastní vize oboru. Nikoliv však ve smyslu utvářet konkurenci mezi jednotlivými pracovišti zaměřenými na oblast sociální pedagogiky. Ale naopak utvářet zřejmou koncepci, díky které si studenti mohou v rámci pestré nabídky tohoto oboru na VŠ v ČR vybrat právě specificky, možná trochu odvážně řečeno, tuto tzv. „brněnskou školu".

Od počátku tvorby tohoto oboru na půdě PdF MU jsme se dlouhodobě snažili vytvářet obor Sociální pedagogika v rovině propojení výchovy a prostředí ve vztahu k pedagogice volného času (PVČ). Ta je součástí „kořene" studia, zároveň si ji mohou studenti rozšířit v profilaci. Nebo své zkušenosti obohatit profilacemi dalšími, a to dramatickou výchovou, sociální prací a environmentální výchovou.

Profil absolventa

Šířeji koncipovaný profil osobnosti stojí v primárně v rámci bakalářského stupně studia rozšířeného v určitých dimenzích v navazujícím magisterském a doktorském stupni na jakýchsi pomyslných pilířích[5] konkrétně sdružených a navazujících studijních předmětů (disciplín), které svým obsahem, zaměřením a převažujícími výukovými metodami sytí jak oblast znalostní báze (historická fakta a souvislosti, znalosti teorií a konceptů, metodologických postupů apod.), tak vedou k osvojení vlastních nezprostředkovaných zkušeností a utváření praktických dovedností. Důraz je tedy kladen nikoliv jen na rozvoj faktických vědomostí, ale velký prostor je otevřen pro zkušenostní učení, osobnostní a sociální rozvoj a konfrontaci poznatků s vlastní a nezprostředkovanou praktickou zkušeností získávanou jak ze simulovaných situací v rámci povinných i nepovinných kurzů zaměřených různým směrem na PVČ, tak následně projektovou výukou prostřednictvím spektra reálných pedagogických situací (pedagogické a sociální praxe, vlastní výzkumná šetření apod.).

„Základní univerzální pilíř" je tvořen předměty obecného univerzitního základu (filozofie, jazyková příprava, pedagogika apod.), které mají primárně kultivující funkci. Student si vytváří představu o existujících filozofických konceptech, rozvíjí své jazykové dovednosti, seznamuje se se základní strukturou vědeckých disciplín a základními pojmy i teoriemi. Student si dále vybírá ze spektra volně volitelných předmětů a kultivuje tak své odborné zájmy.

„Psychologický pilíř" je utvářen relativně širokým spektrem vzájemně provázaných a do časové souslednosti sestavených psychologických disciplín. Přináší základní znalosti o duševním životě člověka, struktuře osobnosti (psychologie osobnosti), jeho prožívání a utváření poznání světa (kognitivní psychologie), ontogenetický rozvoj psychických procesů (ontogenetická psychologie)

[5] Volně parafrázované z akreditačních materiálů (Němec, 2010); bakalářské a magisterské obory B-PD SOVC Sociální pedagogika a volný čas; N-PD SOVC Sociální pedagogika a volný čas 2016 (garant: J. Němec).

a jejich interakcí (sociální psychologie) i možnou patologii a dále znalosti v interkulturní psychologii a ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání.

„Sociálně-pedagogický pilíř“ je úzce provázán s disciplínami ostatních pilířů, a máme-li zobecnit jeho přínos pro profil absolventa, pak bychom mohli uvést, že jeho smyslem je vytvoření souladu (harmonizace) rozmanitých osobnostních předpokladů jedince (dítě, mladý, dospělý) mezi světem individua a jeho sociálními vazbami (společností) prostřednictvím různě adaptovaných procesů interakce. Smyslem dílčích disciplín je v nejširším slova smyslu uvádění poznatků do širších sociálních kontextů, ale též konkrétních situací.

Oproti výše uvedenému příkladu se studenti učí více řešit komplexní situace, které směřují od rozpoznání individuálních schopností dětí a dospělých (jejich možných limitů) k identifikaci okolních sociálních faktorů, kterými je daná situace determinována, ke stanovení optimální míry adaptace a sociálně-pedagogické strategie, která by vedla k posílení osobnostních vlastností a eliminaci nebo zmírnění okolních nepříznivých sociálních faktorů.

„Osobnostně-zkušenostní a praktický pilíř“ je založen na získávání praktických zkušeností „se sebou“ a v interakci s „druhými“ a následně v reálných pedagogických situacích v rámci rozmanité struktury pedagogických praxí a prakticky orientovaných předmětů. Struktura tří osobnostních sociálních příprav (OSP 1, 2, 3) v návaznosti na kurzy a následných praxí umožňuje studentům odpovědět na otázky: *Kdo jsem, jaký jsem a co mohu nabízet druhým; na co si mám z pohledu sebe a druhých dát pozor; co přináším do konkrétních interakcí a jak se mohu dále osobnostně a sociálně rozvíjet?* Cílem pedagogické a sociálně-pedagogické praxe je uvádění poznatků a dovedností do konkrétních reálných interakcí a sociálních situací, které jsou rozmanité z hlediska daného prostředí (ve škole, v nízkoprahovém zařízení, v domově pro seniory, na táboře), cílové skupiny (cizinci, sociálně znevýhodněné nebo talentované děti, děti týrané apod.), daného kontextu (edukace, sociální podpora, rada, pomoc) apod.

Součástí pilíře jsou předměty, které se zaměřují na rozvoj praktických dovedností budoucích absolventů a ovlivňující především oblast primární prevence. Jsou to dovednosti spojené s rozvojem konkrétních osobních vlastností prostřednictvím sebereflexe, reflektivního učení navázané na projektování, specifické semináře a na terénní výuku v rámci povinných kurzů v rámci PVČ, na supervizi praxí atd.

„Výzkumně-akademický pilíř“ je založen na provázání teoretických znalostí, metodologických dovedností, výzkumných aktivit a aplikací výzkumných zjištění do pedagogické praxe. Praktickým dokladem ovládnutí požadovaného výstupu jsou bakalářské nebo diplomové práce, které jsou založeny na kvalitativním nebo kvantitativním výzkumném šetření konkrétního sociálně-pedagogického jevu. Právě systematické poznávání, především popis, vysvětlení a mapování každodenních situací a problémů z oblasti vzdělávání, sociálních vztahů, zneužívání návykových látek, mapování reality výchovného působení na jedince či specifické skupiny a prostředí apod. pomáhá sytit obor sociální pedagogiky novými poznatky a zároveň otevírá prostor pro uvádění nových metod, forem a prostředků sociálně-pedagogické práce. Poznání sociální reality jedince, ať už v kontextu diagnostickém nebo výzkumném, může přispět k účinné intervenci a stát se základem pro krátkodobé výchovné opatření nebo koncepci edukativních programů.

Absolventi jsou připraveni pro pedagogickou (výchovnou) a sociálně-pedagogickou práci s rozmanitými cílovými skupinami v oblastech primární, sekundární a terciární prevence. Jsou schopni připravovat, vést a evaluovat pedagogické aktivity (založené na rozvoji osobnosti) ve škole i v oblasti volného času dětí, mládeže i dospělých. Umí sociálně-pedagogicky pracovat se skupinami žáků, dětí, dospělých (včetně seniorů), které jsou v riziku (sociální vyloučení, mravní ohrožení, sociálně-patologické jevy apod.). Naučili se plánovat, realizovat a evaluovat drobná výzkumná šetření (zejména kvalitativní) s cílem poznat sociálně-pedagogické jevy, evaluovat pedagogické aktivity a programy. Umí navrhnout adekvátní způsoby předcházející negativním jevům. Dokážou se po osobnostní stránce vyrovnat s náročnými profesními situacemi, využívat sebereflexe při interakci s klienty (dětmi, mládeží

a dospělými z různých prostředí a s různým typem sociálního znevýhodnění). Jsou schopni vytvořit tým, vybrat si prostředí a cílovou skupinu pro realizaci projektu, vytvořit projekt a realizovat ho v sociálně-pedagogické praxi.

Závěrem

Za dvacet let se stal obor Sociální pedagogika a volný čas na PdF MU i přes různé úhly pohledu vlastním unikátním pojetím v ČR toho, jak lze nazírat na sociální pedagogiku.

Při hledání předpokladů dovedností sociálního pedagoga vnímáme, že je důležité uvědomit si, kde bude působit. Vždy se bude pohybovat v oblasti práce s lidskými zdroji, kde vedle vzdělávání také výchova ovlivňuje člověka, zejména v začleňování se do širšího sociálního rámce jako příslušníka celé společnosti. Vedle působení rodiny je to činnost náročná, a to nejen z hlediska nižšího možného individuálního působení na každého jedince.

V tomto kontextu je významnou devizou napojení sociální pedagogiky právě specifické a cílené zaměření se dle Komenského významu na subjekt, nikoliv jen objekt a prostředek vzdělávání. V tomto duchu se snažíme díky cílenému působení na rozvoj sebereflexe studenta v metafoře rodinného prostředí jej učit utvářet vztah ke svému budoucímu klientovi, a to v ochotě pravidelně a předvídatelným způsobem si pro něj nacházet čas, nejen ten volný.

Tento pečující vztah, který studenti přenáší i do své následné praxe, není jen otázkou dobré vůle a dobrého srdce, ale stojí na řadě specifických vlastností, dovedností a vyžaduje určitou profesionalitu a empatii budoucího odborníka. Tak, aby jeho klient bezpečně poznával své hranice a svou zónu komfortu v eustresu, nikoliv distresu. Tak, aby jako odborník v pomáhajících profesích nezachraňoval a nekontroloval (nejen z pozice moci nad klientem), ale vedl a následně zplnomocnil daného klienta k tomu, aby on sám žil a naplňoval svůj život ke své spokojenosti. A tak, aby měl jako odborník chuť se neustále efektivně učit a rozvíjet směrem k sobě, k druhým a k profesi.

Petr Soják
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Literatura

Bendl, S. (2016). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova.

Knotová, D. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita.

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.

Němec, J. (Ed.). (2010). *Akreditační materiály bakalářské a magisterské studijní programy - B-PD SOVC Sociální pedagogika a volný čas; N-PD SOVC Sociální pedagogika a volný čas*. Dostupné z https://is.muni.cz/do/ped/?so=nx;mapa=1

Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.

Soják, P., & Čech, T. (2010). *Cesta do školy aneb výzkum potřebnosti a uplatnitelnosti sociálního pedagoga ve škole. Výzkum zaměřený na...*: *Základní směry výzkumu Katedry sociální pedagogiky PdF MU.* Brno: Masarykova univerzita.

Soják, P., & Kristková, L. (2011). Mapování profesního uplatnění sociálních pedagogů na trhu práce od roku 2005–2011. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 200–208). Brno: Masarykova univerzita.

Soják, P., & Kurowski, M. (2015). Zahraniční zkušenost se sociálním pedagogem ve školním prostředí. In Š. Moravec, K. Kabelová, D. Hůle, & A. Šťastná (Eds.), *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)* (s. 13–15). Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s.; Demografické informační centrum, o.s.

Zajíček, L. (2011). *Jednota nebo pluralita: Komparace oborů sociální pedagogiky a pedagogiky volného času na vysokých školách v České republice* (Diplomová práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/jp9us/

Petr Soják pracuje jako odborný asistent na KSP PdF MU a na FHS UTB. Dále působí jako psychoterapeut v oblasti integrativní psychoterapie, také pracuje jako lektor a supervizor v organizacích LOM, s.r.o. a SOUBĚH, s.r.o., také jako kouč a poradce v oblasti rozvoje osobnosti a zvyšování výkonnosti řídících a manažerských pracovníků. Sám založil několik vzdělávacích organizací, např. Educatio, o.s. Vedle psychoterapie se v akademickém světě dlouhodobě věnuje oblastem osobnostního a sociálního rozvoje, zážitkové pedagogice a leadershipu. Napsal na toto téma několik studijních opor a publikací, kde vychází ze své dlouholeté praxe a mnoha absolvovaných různorodých sebezkušenostních výcviků. Jeho cílem v roli průvodce je vzbudit v klientech/studentech potřebu „pracovat na sobě“. Nabídnout jim zrcadlo toho, jak reagují na stávající či měnící se podmínky na cestě k sobě, k druhým a k profesi, a jak tato poznání uchopit / upravit / změnit / vyřešit.

Sociální pedagogika | Social Education
ročník 8, číslo 2, s. 148–152, Listopad 2020
ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika jako studijní obor

Anglická verze/English version

Sociální pedagogika na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

Jitka Lorenzová

Historie studijního oboru

Sociální pedagogika byla zavedena do studijních plánů Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (KPED FF UK) v polovině 90. let minulého století. Prvních deset let, do roku 2005, šlo o jednu z povinně volitelných specializací v rámci pětiletého magisterského studia oboru pedagogika, kterou si studenti volili ve druhé polovině studia. Specializace profilovala absolventy směrem k uplatnění v pomáhajících profesích, výchovných institucích, zařízeních sociální prevence a v oblasti sociálních služeb. Tvořil ji (kromě disciplín pedagogických a sociologických) komplex předmětů zaměřených na sociální politiku, management sociálně-pedagogických institucí, filozoficko-antropologickou reflexi člověka, teorie a metody sociální pedagogiky, problematiku sociálních deviací, osobnostní a sociální výchovu, kooperativní aspekty sociální výchovy, poradenské a diagnostické aspekty práce s dětmi, mladistvými a problémovými klienty. Do popředí se dostala také odborná praxe v sociálních institucích. Zaměření specializace se následně promítlo také do státní závěrečné zkoušky.

Od roku 2005 byl zahájen v souladu s Boloňskou deklarací přechod pětiletého magisterského studia pedagogiky na dělená studia bakalářská a magisterská. Bylo rozhodnuto, že sociální pedagogika bude na katedře realizována jako samostatný magisterský studijní obor, který bude nabízen absolventům bakalářských studií pedagogiky a příbuzných oborů z celé ČR. V této souvislosti byla připravena samostatná akreditace oboru pro prezenční i kombinovanou formu studia. První absolventi vstoupili na trh práce v roce 2008 (do současnosti má obor 240 absolventů). V rámci reformy studia byla zavedena povinná dlouhodobá asistentská stáž v institucích pomáhajícího sektoru, reflektovaná sociálně-pedagogická, resp. poradenská praxe, i některé další předměty z oblasti sociálního práva, krizové intervence, systémů práce s uživateli drog, etiky, životního stylu aj. Samostatnou závěrečnou zkoušku tvořily dva povinné okruhy (sociální deviace, sociálně-pedagogické teorie a metody) a tři okruhy povinně volitelné (poradenství, sociální management, osobnostní a sociální výchova). Akreditace studijního oboru byla následně v rámci akreditačního procesu dvakrát prodloužena (v roce 2010 a 2016).

V roce 2010 došlo jen k mírným změnám. V roce 2016, kromě zachování stávající orientace, začal být větší důraz kladen na sociální výchovu a její potenciál podporovat osobní rozvoj, směřování k životní spokojenosti a učení se životu v rozmanitých sociálních kontextech. Tomu odpovídaly i nově zařazené předměty, např. Praktikum sociální výchovy a primární prevence. Rekoncipována byla závěrečná zkouška, která byla tematicky rozvržena do tří základních okruhů: sociální pedagogika, poradenství, teorie a praxe výchovy a vzdělávání. Poslední změna akreditace proběhla spíše v rovině administrativní, při transformaci studijních oborů na studijní programy (rok 2018). Základní koncepce studia, stejně jako konstrukce státní zkoušky zůstaly zachovány.

V rámci studia je od počátku jeho existence sledována spolupráce s odborníky z praxe. Typicky se realizuje jako přizvání odborníků do přednášek nebo jejich zapojení na pozici externích vyučujících (např. pro oblast romské problematiky). Propojení s praxí také umožňuje kontakt s absolventy, z nichž mnozí zastávají významné pozice v institucích a organizacích vládního i neziskového sektoru.

Pro nezbytný rozvoj oboru je zajištěna také výchova vědeckého dorostu. Disertační projekty se sociálně-pedagogickou tematikou jsou řešeny v rámci doktorského studijního programu pedagogika

(garantem je doc. PhDr. Jaroslav Koťa). K tématům disertačních prací patří například průzkum předpokladů k pracovnímu uplatnění u osob opouštějících dětský domov; vliv programu primární protidrogové prevence na rozvoj specifických kompetencí žáků a studentů.

Profil absolventa studijního oboru

Studijní program je pojat jako teoreticko-profesní. Absolvent ovládá teoretické modely a metody sociálně-výchovné a poradenské práce, zná sociálně-pedagogické instituce a profese a pedagogickou a sociální legislativu. Dokáže užívat metody výzkumu, provádět pedagogickou a sociální diagnostiku, užívat edukační metody a formy práce v oblasti formálního a informálního vzdělávání, komunitního vzdělávání a rozvoje, prevence rizikového chování, krizové intervence, poskytovat výchovné, kariérové, pedagogické a sociální poradenství, pracovat s jedincem, skupinou a komunitou v podmínkách institucí i v neinstitucionalizovaném prostředí, zpracovávat a řídit vzdělávací a sociální projekty. Je schopen profesní sebereflexe v souladu s normami profesní etiky. Program je zároveň v souladu se standardy Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, na jejichž tvorbě se autorka spolupodílela jako členka Výkonné rady Asociace.

Zakladatelka studijního oboru a jeho garanti

Sociální pedagogika by se na KPED FF UK nemohla prosadit bez těch, kteří si tento úkol vzali za svůj. Vůdčí ideovou a organizační osobností zavedení sociální pedagogiky byla doc. PhDr. Věra Poláčková, CSc., která se již v 90. letech minulého století aktivně angažovala v rámci sítě odborníků vysokých a vyšších odborných škol, kteří se snažili prosadit sociálně-pedagogické vzdělávání v České republice.

Doc. Poláčková výrazně ovlivnila koncepci oboru tím, že do ní vnesla aktuální podněty z teoreticko-metodologické základny německé sociální pedagogiky. Její pojetí sociální pedagogiky bylo poprvé publikováno v rámci Závěrečné zprávy programu PHARE – RES, *Renewal of the education system of Czech Republic* (Sekot, 1997). Sociální pedagogika je zde prezentována skutečně komplexně jako multidisciplinární vědní obor, který integruje a rozvíjí poznatky věd o člověku a společnosti do edukačního, preventivního a reedukačního působení, analyzuje dynamické vztahy mezi jedincem a prostředím a usiluje o jejich optimalizaci. Zkoumá propojenost bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci a zvládání životních situací jedincem. Respektuje jeho individuální potřeby a zájmy a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které podporují jeho rozvoj. Lze říci, že v tomto duchu je obor na katedře kontinuálně rozvíjen s mírnými modifikacemi až do současnosti.

Poté, co byl obor akreditován jako samostatný, tedy od roku 2005, byl postupně zaštítěn třemi garanty. V prvním období to byla tehdejší vedoucí katedry, historička pedagogiky doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc., přední analytička sociálně motivovaných pokusů českých učitelů o reformu školy v předválečném Československu. V roce 2016 ji vystřídal doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., jeden ze zakladatelů pedagogiky orientované na osobnostní a sociální výchovu v ČR. Aktuálně je garantkou studijního programu doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D., která se pro tyto účely habilitovala prací orientovanou na fundamentální otázky a problémy oboru (Lorenzová, 2017). Realizace studijního programu by ale nebyla možná bez všech vyučujících katedry, jejichž pedagogické, sociologické, filozofické a psychologické disciplíny vstupují do studijního programu jako nezbytná teoretická báze odborníka pro pedagogickou a sociální oblast.

Věda, výzkum, úspěchy

Pro úspěšné etablování sociální pedagogiky na univerzitní půdě bylo třeba, aby se rozvíjela také jako věda. V prvním období vznikla ve spolupráci členek katedry s akademiky z Univerzity v Hradci Králové kolektivní monografie *Člověk-prostředí-výchova, k otázkám sociální pedagogiky* (Kraus & Poláčková, 2001). Šlo o jednu z prvních publikací, která se v ČR po listopadu cíleně věnovala pouze sociální pedagogice.

Také řada dalších prací členů katedry obsahovala sociálně-pedagogickou dimenzi. Práce se týkaly např. sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže (Koťa & Jedlička, 1997), poruch socializace (Jedlička, Klíma, Koťa, Němec, & Pilař, 2004), sociální pedagogiky a jejího vztahu k pomáhání (Lorenzová, 2001), celoživotního vzdělávání a učení (Poláčková, 2005), volného času a jeho socializačního potenciálu (Poláčková, 2006), interkulturního vzdělávání (Poláčková, 2008) nebo sociálních aspektů kooperace (Kasíková, 2004).

V dalších letech na katedře vykrystalizovaly zejména dvě oblasti odborného zájmu, které lze vztáhnout k sociální pedagogice. První oblast zahrnuje téma rovných příležitostí, diverzity a multikulturality v edukaci. Jde o témata, která lze chápat jako transverzální – procházejí celou řadou pedagogických disciplín a v důsledku mají také významné sociálně-pedagogické konotace. Z realizovaných grantů a projektů v této oblasti lze uvést: *Interkulturní výchova a vzdělávání: efektivní metody a formy. Projekty v rámci koncepce integrace cizinců* (řešitelka H. Kasíková); *Idea rovných příležitostí a kvality vzdělávání* (řešitelka H. Kasíková); *Universities and non-formal learning: Developing intercultural competences (among others)* – Aneb Interkulturní kompetence jinak (řešitelé K. Burešová a E. Vincejová, společně s Domem zahraničních služeb); *UDEL21 (Use Diversity to Enhance Lerning in the 21 century)*, mezinárodní projekt zaměřený na vývoj nových přístupů a prostředků k práci s diverziou na školách (řešitelka H. Kasíková); Projekt ESF *Učitel v diverzifikované třídě* na podporu pedagogů v oblasti multikulturní výchovy a interkulturního vzdělávání (manažer a odborný garant projektu M. Strouhal). Posledním odborným počinem v této tematické oblasti je kolektivní monografie (Kwiatkowski, Mielczarek-Żejmo, & Strouhal, 2020), připravená v mezinárodní spolupráci s odborníky z Univerzity v Zelené Hoře (M. Strouhal jako spolueditor, dále pak za KPED FF UK H. Kasíková, E. Vincejová a J. Lorenzová).

Druhou oblastí je zaměření na specifické otázky a problémy sociální pedagogiky. Jde například o témata školní sociální pedagogiky (Lorenzová, 2018a), hodnotových aspektů sociální pedagogiky (Lorenzová, 2018b), mezioborových vztahů sociální pedagogiky (Lorenzová, 2018c; Lorenzová & Burešová, 2016) a komunitní školy (Lorenzová, 2016).

Od roku 2017/2018 probíhá na Katedře pedagogiky sekvenční empirický výzkum na bázi smíšené metodologie, který je zaměřen na profesní dráhy a profesní identitu sociálních pedagogů v ČR (řešitelé J. Lorenzová a T. Komárková). K dosud publikovaným výstupům patří empirické studie věnované pojetí oboru a motivaci k jeho volbě (Lorenzová, 2020; Lorenzová & Komárková, 2019). Svým způsobem jde o výzkum bilanční, neboť se realizuje téměř čtvrt století po vstupu sociální pedagogiky jako akademické disciplíny na české vysoké školy. Dosavadní zjištění ukazují, že za posledních 20 let se v sociálně-pedagogické komunitě ustálilo pojetí oboru a výkonu povolání, což lze považovat za projev samostatnosti a emancipace oboru.

Závěr

Aktuálně realizovaný studijní program je v rámci Univerzity Karlovy specifický tím, že je jediným magisterským studijním programem sociální pedagogiky realizovaným na jejích fakultách. V současnosti je atraktivní pro absolventy bakalářských pedagogických studií nejen z UK, ale celé republiky. Při zpětném ohlédnutí lze říci, že sociální pedagogika na KPED FF UK dosáhla řady úspěchů a absolventi a absolventky oboru nacházejí bezproblémové uplatnění v praxi, přestože v oblasti školské legislativy dosud není v ČR profese sociálního pedagoga ukotvena. Obor se vyvíjí na podkladě výzkumu (teoretického i empirického) a adekvátně je realizována publikační činnost. Do budoucna bude tento vývoj záviset nejen na entuziasmu a píli, ale také na řadě dalších faktorů, jako je například legislativní ukotvení profese sociálního pedagoga, financování vysokých škol a nezbytné personální posílení pracoviště mladými akademiky zaměřenými na tuto oblast pedagogické vědy.

Jitka Lorenzová
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova

Literatura

Jedlička, R., Klíma, P., Koťa, J., Němec, J., & Pilař, J. (2004). *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí.* Praha: Themis.

Kasíková, H. (2004). *Kooperativní uspořádání sociálních vztahů: výzva škole i společnosti.* Praha: Karolinum.

Koťa, J., & Jedlička, R. (1997). *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.* Praha: Karolinum.

Kraus, B., & Poláčková, V. (Eds.). (2001). *Člověk-prostředí-výchova, k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.

Kwiatkowski, M., Mielczarek-Żejmo, A., & Strouhal, M. (Eds.). (2020). *Multiculturalism. From crisis to renewal?* Praha: Karolinum.

Lorenzová, J. (2001). Sociální pedagogika jako pomáhající disciplína. *Pedagogika, 51*, 292–298.

Lorenzová, J. (2016). The community school as a contemporary concept in education and its evolution in the Czech Republic. *Studia z Teorii Wychowania, 14*(1), 145–167.

Lorenzová, J. (2017). *Sociální pedagogika: věda, praxe, profese. K oborové a profesní identitě sociální pedagogiky* (Habilitační práce). Brno: Masarykova univerzita.

Lorenzová, J. (2018a). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education, 6*(1), 21–35. https://doi.org/10.20472/TE.2018.6.1.002

Lorenzová, J. (2018b). Axiologické diskursy v sociální pedagogice. In P. Potměšilová & M. Öbrink Hobzová (Eds.), *Sborník z konference Mládež a hodnoty 2018. Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti* (s. 21–33). Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého.

Lorenzová, J. (2018c). Vztah sociální pedagogiky a sociální práce jako stále aktuální mezioborový problém. *Slavonic Pedagogical Studies Journal, 7*(2), 217–236. https://doi.org/10.18355/PG.2018.7.2.1

Lorenzová, J. (2020). Motivace studentů a absolventů ke studiu oboru sociální pedagogika – mezi osobním rozvojem a službou? *Studia paedagogica, 25*(1), 79–105. https://doi.org/10.5817/SP2020-1-4

Lorenzová, J., & Burešová, K. (2016). K hledání souvislostí mezi zážitkovou a sociální pedagogikou. In M. Švamberk Šauerová (Ed.), *Benefity využití sportovních a prožitkových aktivit v edukačních souvislostech* (s. 174–189). Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra.

Lorenzová, J., & Komárková, T. (2019). Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese sociálními pedagogy v ČR. *Orbis Scholae, 13*(1), 87–106. https://doi.org/10.14712/23363177.2019.23

Poláčková, V. (2005). K otázkám vzdělávání a celoživotního učení v evropském kontextu. *Bezpečnostní teorie a praxe*, *3*, 15–19.

Poláčková, V. (2006). Volný čas jako prostor pro socializaci, výchovu a interkulturní vzdělávání. In M. Kaplánek (Ed.), *Výchova a volný čas. Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase. České Budějovice, Jihočeská univerzita, Teologická fakulta 2.-3. červen 2005* (s. 17–20). České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Poláčková, V. (2008). *Zur interkulturellen bildung und zur interkulturellen erziehung.* Praha: PA ČR.

Sekot, J. (1997). *Sociální pedagogika jako vědní disciplína a jako studijní obor. Závěrečná zpráva programu PHARE – RES, Renewal of the education system of Czech Republic.* Praha: Sdružení Vyšších odborných škol sociální práce a sociální pedagogiky.

Jitka Lorenzová působí od roku 1985 na Katedře pedagogiky na FF UK v Praze. Odborně se věnuje oborové a profesní identitě sociální pedagogiky, profesnímu postavení sociálních pedagogů v ČR a v Evropě a výzkumu profesních drah sociálních pedagogů. Publikovala monografie a řadu odborných studií v českých i zahraničních časopisech. Jako řešitelka a spoluřešitelka se podílela na mnoha výzkumných projektech. Stála u zrodu Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a na jejím fungování se podílí jako členka Výkonné rady. Je členkou redakční rady časopisu Sociální pedagogika.

ročník 8, číslo 2, s. 153–155, Listopad 2020
ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika jako studijní obor

Anglická verze/English version

Sociální pedagogika na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Jakub Hladík

Historie studijního oboru

Studijní obor sociální pedagogika se na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně (UTB ve Zlíně) začal realizovat v akademickém roce 2003/2004, a to v bakalářském stupni v kombinované formě. O rok později se ke kombinované formě přidali studenti prezenční. V červnu 2006 univerzitu opustili první absolventi kombinované formy a v roce 2007 také absolventi prezenčního studia sociální pedagogiky. Navazující magisterský obor sociální pedagogika byl pro kombinovanou formu akreditován v roce 2005. První absolventi bakalářského studia mohli bez přerušení, po absolvování přijímací zkoušky, pokračovat v magisterském stupni. Akreditace prezenční formy navazujícího magisterského stupně studijního oboru sociální pedagogika byla získána v roce 2006. V současné době je sociální pedagogika v bakalářském stupni obou forem akreditována do roku 2029 a v magisterském stupni do roku 2024.

Sociální pedagogika byla od počátku klíčovým sociálně-vědním studijním oborem, který se ještě před vznikem Fakulty humanitních studií (FHS) na UTB ve Zlíně realizoval (FHS vznikla v roce 2007, do té doby byl studijní obor pod záštitou Univerzitního institutu). Rozvoj studijního oboru sociální pedagogika spolu s výzkumnou a publikační činností pracovníků Ústavu pedagogických věd (ÚPV), který po celou dobu výuku v tomto studijním oboru zabezpečuje, umožnil vznik FHS, na které se dnes realizují další pedagogické obory (vedle zdravotnických a jazykových). Absolventi mohou na fakultě pokračovat v doktorském studijním programu Pedagogika.

S vývojem na trhu práce a s nároky zaměstnavatelů se během minulých sedmnácti let proměňovala skladba studentů kombinované formy. V prvních letech patřilo mnoho studentů kombinované formy mezi zaměstnance Policie ČR. Následovalo období, kdy převažovali studenti zaměstnaní ve státní správě. Dnes tito studenti tvoří stále významnou část, avšak v posledních letech přibylo mnoho studentů z oblasti neziskového sektoru a zejména ze sociálních služeb.

Zaměření studijního oboru a profil absolventa

Sociální pedagogika ve Zlíně byla vždy zaměřena obecněji na výkon pomáhajících profesí, čímž dávala prostor absolventům k poměrně širokému uplatnění jak v sociální, tak v pedagogické oblasti. Ke specifikům zlínské sociální pedagogiky patří její bližší vazba se sociální prací, která se projevuje v kurikulu studia (některé předměty zaměřené na sociální práci a sociální služby). Obsah studia je v souladu se Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky (na jejichž tvorbě spolupracoval J. Hladík). Do profilu absolventa magisterského stupně patří, že zná historii oboru sociální pedagogika, rozumí terminologii a teoriím sociální pedagogiky, propojuje poznatky z oblasti pedagogiky s dalšími společensko-vědními disciplínami (zejm. s filozofií /výchovy/, kulturní a sociální antropologií, sociologií), zná manažerské postupy a techniky specifické pro výchovně-vzdělávací a sociální instituce a organizace, orientuje se v legislativě související s výkonem sociální pedagogiky v praxi, plánuje, realizuje a evaluuje výzkumné aktivity a projektovou činnost zaměřenou na pedagogickou a sociální oblast; plánuje, realizuje a evaluuje preventivní, výchovné a vzdělávací činnosti, vede pracovní týmy, využívá specifické komunikační techniky v závislosti na charakteru prostředí a tipu příjemců, využívá odbornou sociálně-pedagogickou terminologii při komunikaci v anglickém jazyce. Absolventi se uplatňují ve školách a školských zařízeních na pozicích vychovatele, asistenta pedagoga a pedagoga volného času, ve střediscích volného času a na školských odborech obecních a krajských úřadů.

V oblasti sociální nachází absolventi uplatnění v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež či nízkoprahových zařízeních pro drogové uživatele, v domovech pro seniory, azylových domech, odborech sociálních věcí na obecních a krajských úřadech a v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. Pro studijní obor je typická velmi nízká až nulová nezaměstnanost absolventů.

Výzkumné zaměření pracoviště

Výzkum se soustředí především na dvě dlouhodobě rozvíjená témata: Sociokulturní diverzitu ve vzdělávání a na Autoregulaci učení a chování v závislosti na sociálním prostředí. Snahou je orientovat výzkumné aktivity tak, aby byly v souladu s realizovaným studijním oborem a rozšiřovaly poznatkovou bázi sociální pedagogiky. Jako úspěšné lze hodnotit získávání a řešení projektů GA ČR: *Dynamika autoregulace u sociálně vyloučených žáků* (2017–2019, hlavní řešitelka: K. Hrbáčková). Projekt se zaměřoval na zjišťování toho, jaká je struktura autoregulačních mechanismů u dětí vyloučených z třídního kolektivu. Snahou bylo odhalit, jak tyto mechanismy fungují v závislosti na procesu sociálního odmítání, a najít latentní faktory, které oslabují nebo posilují autoregulační mechanismy u sociálně vyloučených žáků. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mládeže v institucionální péči* (2013–2015, hlavní řešitelka: S. Vávrová). Projekt byl zaměřen na oblast autoregulace u nezletilých dětí a mladistvých žijících v tzv. totálních institucích. Předmětem zájmu bylo studium determinantů a podmínek rozvíjení jejich procesu autoregulace. Projekt vycházel z předpokladu, že organizace zřízené společností ke korekci rizikového chování u dětí a mladistvých svým charakterem spíše přispívají k jeho konzervaci a reprodukci. *Determinanty rozvoje multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí* (2012–2014, hlavní řešitel: J. Hladík). Projekt byl zaměřen na problematiku multikulturní kompetence. Cílem bylo explicitně definovat multikulturní kompetenci a její komponenty, vytvořit nástroj pro měření multikulturní kompetence, identifikovat determinanty multikulturní kompetence a na základě toho vytvořit validizovaný model multikulturní kompetence. Důraz byl kladen na odhalení vzájemných vazeb mezi složkami modelu. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů pomáhajících profesí* (2009–2011, hlavní řešitelka: K. Hrbáčková). Cílem projektu bylo odhalit podmínky rozvíjení autoregulace učení studentů pomáhajících profesí. Pozornost byla věnována kognitivní i nonkognitivní dimenzi autoregulace učení studentů. Byl vytvořen nástroj pro měření míry autoregulace učení studentů, který umožnil další zkoumání v této problematice. Pracovníci ÚPV publikují své články v zahraničních i domácích odborných časopisech a vydávají také monografie kapitoly v monografiích.

Další aktivity související s rozvojem oboru

Jako nejvýznamnější se ukazuje rok 2013. V tomto roce se pracovníci ÚPV podíleli na vzniku časopisu Sociální pedagogika (založen ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity, hlavním redaktorem je od roku 2016 J. Hladík) a na vzniku Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (předsedou Výkonného výboru je J. Hladík). Pro rozvoj sociální pedagogiky jako vědního oboru mají časopis i asociace velký význam. Časopis Sociální pedagogika vytváří jedinečný prostor odborníkům v sociální pedagogice i širší veřejnosti k publikování textů, čímž dochází k rozvoji sociální pedagogiky i k jejímu pevnějšímu etablování v systému pedagogických disciplín. Asociace je diskusní a pracovní platforma, přičemž mj. prosazuje legislativní změny směřující k zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Na podporu tohoto záměru v poslední době asociace vydala náplň práce sociálního pedagoga v základní škole. Asociace v minulosti vydala také Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky pro jednotlivé typy studijních programů. Kromě těchto aktivit, na kterých se pracovníci ÚPV velkou měrou podílí, je realizována vždy během akademického roku řada workshopů, konferencí a setkání určených jak studentům, tak akademickým pracovníků v oboru sociální pedagogika a široké veřejnosti.

Osobnosti působící na pracovišti

Studijní obor sociální pedagogika na UTB ve Zlíně zakládal prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. Pod jeho vedením byly zpracovávány první akreditační materiály a právě prof. Švec vtiskl oboru obecnější

charakter zaměřený na pomáhající profese s pevnějším propojením se sociální prací. Jeho důraz na nutnost mezioborového pojetí kurikula a široké uplatnění absolventů jak v pedagogické, tak hlavně sociální oblasti je ve studijním oboru dodnes patrný. Prof. Švec byl prvním děkanem FHS a významně se zasadil o rozvoj pedagogických i nepedagogických studijních oborů. Jeho přínos lze vidět také v důrazu na kvalitní publikační činnost a řešení výzkumných projektů, k čemuž vedl své mladší kolegy. Významným sociálním pedagogem, který na ÚPV několik let působil, byl PhDr. Antonín Bůžek, Ph.D. Výuku i tvůrčí činnost obohacoval zejména o témata práv dětí a prevenci rizikového chování. Dr. Bůžek dlouhá léta stejně jako prof. Švec působil v České pedagogické společnosti. České i zahraniční osobnosti v oblasti výchovy a sociální pedagogiky jsou, vedle problematiky vzdělávání Romů, doménou doc. PhDr. Mgr. Jaroslava Balvína, CSc., který dosud na ÚPV působí. Doc. Balvín významně přispívá k popularizaci výchovné práce M. Dědiče a k porozumění sociálně-pedagogickým aspektům v dílech P. Pittra, J. Korczaka, A. S. Makarenka či L. N. Tolstého.

Závěr

Sociální pedagogika má ve Zlíně pevné místo. Stále patří ke studijním oborům, které jsou pro fakultu klíčové. Na ÚPV, který studijní obor realizuje, působí mnoho akademických pracovníků, kteří svou pedagogickou i tvůrčí činnost směřují k rozvoji sociální pedagogiky a jsou aktivní v Asociaci vzdělavatelů v sociální pedagogice, v redakční činnosti časopisu Sociální pedagogika a v řadě dalších aktivit.

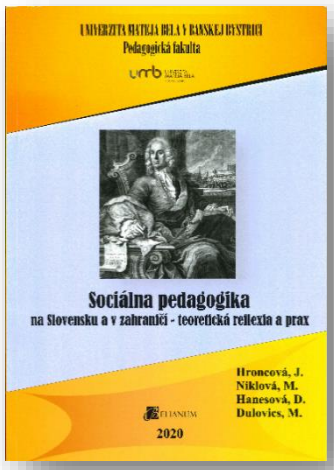
Jakub Hladík
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Jakub Hladík působí na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Zabývá se sociální pedagogikou, autoregulací a multikulturním vzděláváním. V těchto oblastech publikoval řadu odborných článků v českých i zahraničních časopisech. Byl členem mnoha výzkumných týmů. Je předsedou Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a hlavním redaktorem časopisu Sociální pedagogika.

ročník 8, číslo 2, s. 156–157, Listopad 2020
ISSN 1805-8825

Recenze

Hroncová, J., Niklová, M., Hanesová, D., & Dulovics, M. (2020). *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax*. Banská Bystrica: Belianum.



V tomto roce vyšla zatím poslední publikace z dílny Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě UMB v Banské Bystrici pod vedením prof. Hroncové. K monografiím z předchozích let, kterými např. byly *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky* (2015), *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi* (2015) nebo *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov* (2014), se nově přidává *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí - teoretická reflexia a prax* (2020). U knih z produkce Katedry pedagogiky na UMB, které se zabývají sociální pedagogikou, jsme zvyklí, že si nacházejí čtenáře jak mezi studenty (i českými), tak mezi odborníky. Zaměření se na široké čtenářské spektrum je výhodou i této publikace, a to i navzdory tomu, že je primárně určena pro vysokoškolské studenty.

Kniha se dotýká tří základních oblastí, i když toto dělení v ní není nijak explicitně uvedeno. Jedna oblast, které se autoři věnují, je historický vývoj sociální pedagogiky, druhý tematický celek tvoří charakteristika sociální pedagogiky jako vědní disciplíny i praktické činnosti. Třetí tematická oblast, která zřetelně v knize vystupuje do popředí a určitě pro svou novost dominuje, je věnována sociální pedagogice v zahraničí.

Historie sociální pedagogiky je v předchozích dílech prof. Hroncové a jejích kolegů již zpracována, např. v knize *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe* (2008) a nelze tedy očekávat přísun nových informací. Vezmeme-li však v úvahu, že text je primárně určen studentům studijního programu sociální pedagogika, je toto stručné historické okénko zcela na místě. Připomíná totiž, že současnost sociální pedagogiky nestojí na zelené louce, ale může navazovat na snahy dlouhé řady odborníků z minulosti. Podkapitola zaměřená na vznik institucionální sociálně-výchovné péče v Evropě jistě českému čtenáři přinese nové informace, se kterými se v českých zdrojích nesetkává.

Dvě kapitoly se věnují charakteristice sociální pedagogiky jako vědní disciplíně a jejímu předmětu zkoumání. Autoři připomínají více pohledů na pojetí sociální pedagogiky od Natorpa přes Radlinskou, Baláže, Ondrejkoviče a Krause až po Bakošovou. Nejedná se o podrobné analýzy těchto přístupů, ale pro studenty jde o zcela jasné a přehledné vysvětlení určité mnohovrstevnatosti sociální pedagogiky. Pro čtenáře je ale důležité, že autoři své pojetí sociální pedagogiky vysvětlují (což je důležité pro pochopení dalších kapitol knihy) a nenechávají jej tápat v řadě přístupů. K tomuto také patří v publikaci prezentovaná banskobystrická škola sociální pedagogiky, díky níž je možné identifikovat pojetí sociální pedagogiky autorů nejen jako vědy, ale také jako praktické činnosti.

Českého čtenáře zaujme kapitola, která popisuje legislativní ukotvení a činnost sociálního pedagoga ve školách a školských zařízeních na Slovensku. Legislativa na Slovensku umožňuje snazší vstup sociálních pedagogů do škol než v České republice. V knize je mimo jiné popsán profesní standard sociálního pedagoga ve škole a jeho zejména preventivní úkoly a činnosti.

Téměř polovina knihy je věnována sociální pedagogice v zahraničí. Tuto část považuji za nejcennější, přináší totiž pohled na současnou podobu sociální pedagogiky v jedenácti zemích Evropy, což dosud v žádné české ani slovenské publikaci nenacházíme. Čtenáři na jednom místě naleznou informace,

čerpané takřka výhradně z primárních zdrojů, o podobě sociální pedagogiky v zemích střední Evropy, ve Skandinávii, Německu, Velké Británii, Španělsku a Rusku.

Autoři se věnují sociální pedagogice řadu let, publikovali mnoho odborných článků i monografie. V textu se tato zkušenost odráží v jeho čtivosti a srozumitelnosti. Kniha může velmi dobře sloužit českým studentům oboru sociální pedagogika a měla by proto být součástí českých univerzitních knihoven.

Jakub Hladík
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Informace o autorech monografie

Jolana Hroncová nastoupila po ukončení vysokoškolských studií do Ústavu experimentální pedagogiky SAV v Bratislavě, kde absolvovala vědeckou aspiranturu se specializací na sociální pedagogiku pod vedením prof. O. Baláže. Od roku 1978 působí na Katedře pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Je garantkou studijního programu Sociální pedagogika a garantkou doktorského, habilitačního i jmenovacího řízení. Publikovala mnoho monografií a odborných článků věnujících se sociální pedagogice. Je zakladatelkou a předsedkyní Asociace sociálních pedagogů.

Miriam Niklová je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v oboru Pedagogika se specializací na sociální pedagogiku. Od roku 2008 působí na Katedře pedagogiky na PdF UMB jako odborná asistentka a později jako docentka. Je řešitelkou řady výzkumných projektů. Její publikační činnost se zaměřuje na oblast školní, sociálně-pedagogickou práci, na sociální patologie a prevenci rizikového chování. Je místopředsedkyní Asociace sociálních pedagogů.

Dana Hanesová od roku 1993 působí na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Ve své vědecko-výzkumné činnosti se věnuje zejména problematice přípravy pedagogických pracovníků, sociálně-pedagogickým a pedeutologickým tématům. Věnuje se také multikulturní kompetenci pedagogických pracovníků. Publikovala řadu monografií a odborných studií. Zapojila se do mnoha výzkumných aktivit.

Mario Dulovics absolvoval studium na Katedře pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici ve studijním programu Sociální pedagogika. Na téže katedře absolvoval i doktorské studium a v roce 2019 se zde habilitoval. V současné době na Katedře pedagogiky PdF UMB působí jako docent. Publikační činnost zaměřuje na teorii i praxi sociální pedagogiky, uplatnění sociálního pedagoga ve škole a prevenci sociálně-patologických jevů ve škole. Podílel se na řadě výzkumných aktivit.

Informace o autorovi recenze

Jakub Hladík působí na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Zabývá se sociální pedagogikou, autoregulací a multikulturním vzděláváním. V těchto oblastech publikoval řadu odborných článků v českých i zahraničních časopisech. Byl členem mnoha výzkumných týmů. Je předsedou Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a hlavním redaktorem časopisu Sociální pedagogika.

Výzva pro autory

Anglická verze/English version

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 nevyužije.

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).

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Call for Papers

English Number 9(1), April 2021

Topic: All areas related to Social Education

Editor-in-chief: Karla Hrbáčková & Anna Petr Šafránková

Authors are cordially invited to submit papers for the upcoming edition

volume 9 / issue 1 / **April 2021**

Publication of an article/manuscript in Social Education requires strict conformance to the paper template reachable on www.soced.cz. Once the paper is selected, it will be peer-reviewed and published online.

Formal Conditions of Acceptance:

- Papers will only be published and indexed in English.
- All papers are peer-reviewed, and the Editors reserve the right to refuse any manuscript, whether on invitation or otherwise, and to make suggestions and/or modifications before publication.

Important Days:

Abstracts & full texts submission at editorsoced@utb.cz	November 15, 2020
Publication online	April 15, 2021

Processing Charges:

There is no charge for the submitted paper for review and publication.

The journal is placed on the List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic and indexed in ERIH PLUS database, ERA (Taylor & Francis), EBSCO, CEJSH, ProQuest, SSRN, DOAJ, ROAD, CEEOL, OAJI, SHERPA/RoMEO, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, The Keepers Registry, ResearchGate, Academia.edu, Academic Resource Index, and SIS database. The medium-term goal is indexing in Scopus database and Thomson Reuters Emerging Sources Citation Index (ESCI). The journal provides DOI, Similarity Check and CrossMarks (CrossRef) for the reviewed papers.

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

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Výzva pro autory

Monotematické číslo 9(2), listopad 2021

Téma: Reflexe aktuálních sociálně edukačních aspektů v domácí nebo v zahraniční vzdělávací politice

Editor-in-chief: Dušan Klapko & Renáta Tichá

Autoři jsou srdečně zváni k přeložení příspěvků do listopadového čísla

ročník 9 / číslo 2 / **listopad 2021**

Vážené autorky a vážení autoři,

pro podzimní číslo časopisu Sociální pedagogika bychom Vás rádi oslovili s nabídkou publikování v čísle, jehož téma zní: Reflexe aktuálních sociálně edukačních aspektů v domácí nebo v zahraniční vzdělávací politice. Sociálně edukační aspekty chápeme z hlediska axiologického, což znamená, že si přejeme ukotvit výzvu do problematiky sociální spravedlnosti, rovného přístupu ke vzdělávání nebo prosociálně orientovaného předávání socializačních vzorců ve výchově. Do tématu výzvy spadá i možnost vytvořit kritickou analýzu k současnému pojetí vzdělávací politiky. Jednotlivé texty lze koncipovat jako teoretické i jako výzkumné studie. Pro jasnější představu si dovolujeme předložit následující nabídku témat, souvisejících s výzvou:

- realizace sociální inkluze na úrovni vzdělávací politiky, případně na úrovni konkrétní školy,
- spolupráce školy s mimoškolskými institucemi,
- (kritická) polemika o inkluzivním a selektivním vzdělávacím systému,
- socializační funkce současné školy, příklady z edukační praxe,
- zhodnocení implementace různých opatření k dosažení rovného přístupu ke vzdělávání,
- reakce školy na aktuální globální problémy lidstva,
- vize vzdělávací soustavy v současném světě.

Důležité termíny:

Příjem abstraktů příspěvků na editorsoced@utb.cz	15. květen 2021
Přijetí celého znění příspěvků (full-texty)	30. červen 2021
Publikování online	15. listopad 2021

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

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Výzva pro autory

Monotematické číslo 10(1), duben 2022

Téma: Cílové skupiny sociální pedagogiky

Editor-in-chief: Lenka Gulová, František Trapl & Lenka Ďulíková

Autoři jsou srdečně zváni k přeložení příspěvků do dubnového čísla

ročník 10 / číslo 1 / **duben 2022**

Sociální pedagogika má potenciál oslovit ve svém působení široké spektrum různých cílových skupin. Mezi tyto skupiny patří nejen děti, dospívající a dospělí, ale zvláštní pozornost se obrací i k seniorským skupinám, a to zejména v souvislosti s jejich aktivizací. Významným tématem jsou v sociální pedagogice rovněž skupiny se sociálním znevýhodněním, ať jsou to Romové nebo příslušníci dalších národnostních a etnických menšin, ale také například matky samoživitelky, rodiny zasažené různými patologiemi, lidé nacházející se ve složitých sociálních situacích atp. U cílových skupin sociální pedagogiky se pohybujeme spíše v oblasti prevence, motivace a aktivizace než v oblasti intervence. Nelze tedy zaměňovat sociální pedagogiku s působením sociální práce. Tímto se však neruší možné prolínání a spolupráce těchto disciplín, ale jedná se o snahu ocenit a vyzdvihnout různé roviny sociálně pedagogické práce. V tématu cílových skupin sociální pedagogiky musíme současně mít na zřeteli i metody sociální pedagogiky. Co lze považovat za metody sociální pedagogiky a jaký mají potenciál v současnosti i budoucnosti, o jaké teorie se opírají a jakou roli zde má sociálně pedagogický výzkum? To jsou otázky, které si také mohou klást autoři v rámci této výzvy.

Důležité termíny:

Příjem abstraktů příspěvků na editorsoced@utb.cz	15. září 2021
Přijetí celého znění příspěvků (full-texty)	15. listopad 2021
Publikování online	15. duben 2022

Časopis je umístěný na Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR a dále je zařazený v následujících databázích: ERIH PLUS, ERA (Taylor & Francis), EBSCO, CEJSH, ProQuest, SSRN, DOAJ, ROAD, CEEOL, OAJI, SHERPA/RoMEO, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, The Keepers Registry, ResearchGate, Academia.edu, Academic Resource Index a SIS databázi.

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

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Výzva pro autory

Monotematické číslo 10(2), listopad 2022

Téma: K historickým kořenům sociální pedagogiky

Editor-in-chief: Miroslav Procházka

Autoři jsou srdečně zváni k přeložení příspěvků do listopadového čísla

ročník 10 / číslo 2 / **listopad 2022**

Jednou z charakteristik rozvíjející se vědy je také její schopnost reflektovat svůj historický vývoj a mapovat a analyzovat myšlenkové zdroje, ze kterých vychází a v nichž nachází ideovou oporu v diskusích k soudobým problémům. Sociální pedagogika má v tomto směru bohatou historickou tradici, specifickou svým širokým mezioborovým rozpětím i teoreticko-praktickým zaměřením. Nalezneme zde osobnosti reprezentující filozofické, filozoficko-antropologické, sociologické a pedagogické myšlení, které položily fundament sociální pedagogiky jako teoretické vědy. Jejich názory na sociální roli výchovy jako stabilizačního prvku společnosti mohou přinášet odpovědi na hledání podstaty celé řady aktuálních problémů. Inspirativní je ale také osobní příklad jedinců či hnutí angažujících se v praktické sociálně výchovné činnosti. Příklady pozitivní sociálně pedagogické práce především s marginalizovanými jedinci či skupinami mohou být důležitým signálem o potenciálu oboru pro aktivní řešení současných sociálních a výchovných problémů.

Připravované monotematické číslo časopisu očekává příspěvky orientované na mapování historických kořenů sociální pedagogiky, přičemž historii oboru lze vztáhnout jak k ideovým kořenům sociální pedagogiky v období před konstituováním samotného oboru, tak k jeho myšlenkovým fundamentům 19. a 20. století. Autorské rukopisy mohou být tedy zaměřeny na následující:

- myšlenkové proudy směřující k integraci sociálně pedagogického myšlení do samostatného vědního oboru;
- osobnosti sociální pedagogiky a zhodnocení jejich života a díla pro rozvoj oboru;
- příklady sociálně pedagogické práce 19. a 20. století;
- formulování názorů na pojetí předmětu sociální pedagogiky v historickém kontextu.

Očekávané texty synteticky či analyticky, s oporou o historické prameny či o originální myšlenková díla vybraných osobností sociální pedagogiky přispějí k poznání historie oboru.

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

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Důležité termíny:

Příjem abstraktů příspěvků na editorsoced@utb.cz	15. květen 2022
Přijetí celého znění příspěvků (full-texty)	30. červen 2022
Publikování online	15. listopad 2022

Časopis je umístěný na Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR a dále je zařazený v následujících databázích: ERIH PLUS, ERA (Taylor & Francis), EBSCO, CEJSH, ProQuest, SSRN, DOAJ, ROAD, CEEOL, OAJI, SHERPA/RoMEO, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, The Keepers Registry, ResearchGate, Academia.edu, Academic Resource Index a SIS databázi. Střednědobým cílem je indexování v databázi Scopus a obdržení Thomson Reuters Emerging Sources Citation Index (ESCI). Časopis poskytuje DOI, Similarity Check a CrossMark (CrossRef) k recenzovaným textům.

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

Sociální pedagogika | Social Education
Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

Editorial team

Editor-in-Chief: **Jakub Hladík,** Tomas Bata University in Zlín.
Deputy Editor-in-Chief: **Radim Šíp,** Tomas Bata University in Zlín.
Managing Editor: **Jitka Vaculíková,** Tomas Bata University in Zlín.
Editor – manuscript: **Radana Kroutilová Nováková,** Tomas Bata University in Zlín.
Editor – manuscript: **Anna Petr Šafránková,** Tomas Bata University in Zlín.
Editor – manuscript: **Karla Hrbáčková,** Tomas Bata University in Zlín.
Editor – manuscript: **Dušan Klapko,** Masaryk University.
Editor – books reviews and information: **Milena Öbrink Hobzová,** Palacký University Olomouc.

Editorial board

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

Contact

Sociální pedagogika | Social Education
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
E: editorsoced@fhs.utb.cz
T: +420 576 038 007
W: www.soced.cz/english

Sociální pedagogika | Social Education, 8(2), 2020. 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.

ISSN 1805-8825

Listopad 2020 / November 2020 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