

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 9, číslo 2, rok 2021 / volume 9, issue 2, year 2021

ISSN 1805-8825



Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

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

Sociální pedagogika

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

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku

ročník 9, číslo 2, rok 2021

The journal for socio-educational theory and research

volume 9, issue 2, year 2021

Monotematické číslo:

Reflexe aktuálních sociálně edukačních aspektů v domácí nebo v zahraniční
vzdělávací politice

The topic of the monothematic issue:

Reflections of current social educational aspects within domestic or foreign
education policy

Editor-in-chief

Dušan Klapko

Renáta Tichá

Vydává / Publisher

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Štefánikova 5670

760 01 Zlín

Redakce časopisu

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

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

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

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

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

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

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

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

Redakční rada časopisu

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

Kontakt

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika | Social Education, ročník 9, číslo 2, 2021. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

OBSAH

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2021 (<i>Dušan Klapko, Renáta Tichá</i>).....	6
---	---

Studie

Michal Pařízek

Principles of holistic education applied to the Teacher Education Model for the 21 st Century in Singapore	9
--	---

Vladimíra Zemančíková

Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku	23
--	----

Jaroslava Pavlíčková, Tatiana Matulayová

Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ve Zlínském kraji	41
---	----

Anna Dudová, Richard Macků

Pedagogické přístupy a didaktické postupy zaměřené na volnočasovou kompetenci.....	58
---	----

Rozhovor

Rozhovor s Mette Christiansen

(<i>Milena Öbrink Hobzová</i>)	78
--	----

Sociální pedagogika jako studijní obor

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

(<i>Dana Knotová</i>)	84
-------------------------------	----

Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě

(<i>Julius Sekera, Bohdana Richterová</i>)	88
--	----

Recenze

Smolík, J. (2020). *Psychologie terorismu a radikalizace: jak se z beránek stávají vlci.*

Mendelova univerzita v Brně. (<i>Michal Ševčík</i>)	93
---	----

Informace

Konference International Social Education and Social Pedagogy Online Conference:

Hope in Dystopia (<i>Milena Öbrink Hobzová</i>)	95
---	----

Výzva pro autory	97
------------------------	----

CONTENTS

Editorial

Introducing the November issue 2021 (<i>Dušan Klapko, Renáta Tichá</i>).....	6
--	---

Articles

Michal Pařízek

Principles of holistic education applied to the Teacher Education Model for the 21 st Century in Singapore	9
--	---

Vladimíra Zemančíková

Social aspects of reading literacy with an emphasis on children from a socially disadvantaged environment in Slovakia	23
--	----

Jaroslava Pavlíčková, Tatiana Matulayová

Implementation of measures to support socially disadvantaged pupils in the Zlín Region.....	41
--	----

Anna Dudová, Richard Macků

Pedagogical approaches and didactic procedures focused on leisure literacy	58
---	----

Interview

Interview with Mette Christiansen

(<i>Milena Öbrink Hobzová</i>)	78
--	----

Social pedagogy as a study programme

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno

(<i>Dana Knotová</i>)	84
-------------------------------	----

Department of Social Education, Faculty of Education, University of Ostrava

(<i>Julius Sekera, Bohdana Richterová</i>)	88
--	----

Review

Smolík, J. (2020). *Psychologie terorismu a radikalizace: jak se z beránek stávají vlci.*

Mendelova univerzita v Brně. (<i>Michal Ševčík</i>)	93
---	----

Information

International Social Education and Social Pedagogy Online Conference:

Hope in Dystopia (<i>Milena Öbrink Hobzová</i>)	95
---	----

Call for papers	97
-----------------------	----

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2021

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

listopadové číslo časopisu Sociální pedagogika reaguje na téma **Reflexe aktuálních sociálně edukačních aspektů v domácí nebo v zahraniční vzdělávací politice**. Do oblasti domácí vzdělávací politiky byly zahrnuty tři studie českých i slovenských autorů, oblast zahraniční vzdělávací politiky reprezentuje jedna studie o Singapurském systému vzdělávání. Listopadovou výzvu můžeme chápat v rovině makroperspektivy systému vzdělávací politiky, kterou realizují jednotlivé instituce a způsoby jejich fungování. Komplementárně je podstatná i rovina mikroperspektivy vzdělávací politiky, kterou zastupují jednotliví aktéři působící v edukačním procesu. Obě perspektivy v České republice aktuálně zaštiťuje strategický vzdělávací dokument, zkráceně nazývaný Strategie 2030+ (Fryč et al., 2020). V tomto listopadovém čísle jsme ve studiích o české, resp. slovenské vzdělávací politice žádali, aby se vybrané obsahové aspekty Strategie 2030+ proluly s výkladem témat v těchto jednotlivých studiích. Je vhodné poznamenat, že publikování studie o exotickém Singapurském vzdělávacím systému podporuje myšlenku kulturního obohacení i uvědomění globalizované provázanosti mezi nejvyspělejšími edukačními systémy na světě.

Domníváme se, že v současné globalizované době je velmi přínosné zaměřit hledisko bádání na problematiku konkrétních sociálně edukačních aspektů ve vzdělávací politice. Vědní obor Sociální pedagogika v tomto hledisku nalézá své významné uplatnění. Prostorem pro uplatnitelnost idejí Sociální pedagogiky jsou definice obou strategických vzdělávacích cílů formulovaných ve Strategii 2030+ (Fryč et al., 2020). Jedná se o cíl „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“ (s. 16) a o cíl „snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“ (s. 19). Účinná implementace tzv. Opatření, kterými má být dosaženo naplnění strategických cílů, se jeví být klíčovým faktorem vize vzdělávací soustavy. Přenesení cílů od strategického vzdělávacího dokumentu do jejich realizování v prostředí edukační reality závisí na koordinaci funkční teorie, věcné interpretace empirických dat a efektivní komunikaci mezi aktéry vzdělávací politiky.

Dovolíme si stručné odbočení k úvaze, jak zajistit dosažení výzkumných dat sloužících k analýze naplňování strategických vzdělávacích cílů. Východiskem tvorby strategických vzdělávacích dokumentů zpravidla bývají sumarizace poznatků a jejich interpretace prostřednictvím sběru tzv. tvrdých dat. Jedná se o data z mezinárodních výzkumů (například PISA, PIRLS, TIMMS ad.), z výzkumů nadnárodních organizací (například OECD, EU ad.), případně data analyzovaná z českých zdrojů (například ČŠI). Implementace cílů je však potřebné zkoumat nejen v rovině makroperspektivy, ale zejména v rovině mikro- (regionální) perspektivy. Jinak vyjádřeno, bádání sociálně edukačních aspektů ve vzdělávací politice v tomto případě nevnímáme v jednostranné orientaci na produkty činnosti výzkumných institutů a specializovaných pracovišť. Podle našeho názoru je nutné průběžně získávat i tzv. měkká data na každé škole, resp. na každé výchovně-vzdělávací instituci. Proto na každé vzdělávací instituci navrhuje vytvořit pracovní pozice sociálně pedagogického výzkumníka, jehož činnost spočívá v analýze každodenního vědění žáků (dětí), případně v analýze každodenního vědění používaného v rodinném prostředí těchto žáků. Každodenním věděním žáků chápeme kompetence a gramotnosti, kterými žáci stvrzují sociální řád své žité reality. Toto výzkumné zaměření je specifické důrazem na sociokulturní a situačně významný kontext žité reality každého žáka. Podstata činnosti tohoto typu výzkumníka vychází ze snahy přijmout odlišnosti prostředí rodinné socializace žáků a podchytit motivační aspekty žáků k zájmu se vzdělávat. Naléhavost reflektování dění ve vzdělávací politice a výzkumné uchopení sociální reality aktérů edukace jde v koexistenci s potřebou analyzovat prolínající

se diskursy, kterými je naplněna působnost různých institucí. Mnohost těchto světů, odlišnost jejich zájmů a účinnost realizovaných opatření ovlivňuje konkrétní aspekty života všech edukačních aktérů.

Nyní se vrátíme k obsahu výzvy listopadového čísla časopisu Sociální pedagogika. V rámci nabídky témat souvisejících s listopadovou výzvou můžeme konstatovat, že studie svým obsahem korespondují s popisem mechanismů sociální inkluze, se zaměřením na edukační podněty aplikovatelné do edukační praxe, s popisem vize vzdělávací soustavy v závislosti na aktuálních proměnách globalizovaného světa, nejen v oblasti vzdělávací politiky. V hlavní rubrice s názvem **studie** jsou publikovány čtyři texty.

První studie s názvem **Principles of holistic education applied to the Teacher Education Model for the 21st Century in Singapore** (Aplikace principů holistického vzdělávání na Model vzdělávání učitelů pro 21. století v Singapuru) autora Michala Pařízka nás seznamuje s aktuálními trendy v singapurské vzdělávací politice. Jádrem sdělení je využití holistického vzdělávání pro dosažení celospolečenské soudržnosti a komunitního principu tvorby blahobytu. Výklad studie představuje Model vzdělávání singapurských učitelů (TE21), kteří tvoří základní pilíř pro zajištění sociálního pokroku v rychle se měnící globalizované realitě. V tomto počínání se opírají o didaktické principy zážitkové pedagogiky a upřednostnění osobnostně-sociální dimenze kurikula. Holistické paradigma vzdělávání je zacíleno na rozvoj autonomie, svobody a zájmu o učení žáků při zachování hodnotové nadřazenosti prosociálně sdíleného společenství a souladu s prostředím. V tomto aspektu lze vnímat snahu jednotlivce o dosažení rovnováhy s prostředím za ústřední motiv edukace. Přínos studie spatřujeme v upozornění na inovátorskou roli učitelů, kteří se stávají sociálními experty v procesu produktivního rozvíjení potenciálů dětí a mládeže.

Druhou studií v pořadí s názvem **Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku** autorky Vladimíry Zemančíkové se zaměřujeme na stav čtenářské gramotnosti na Slovensku v kontextu edukace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Autorka studie koncipovala výklad na základě solidního představení adekvátních sociálních teorií a detailního popisu četných zahraničních výzkumných závěrů. Studie nás srozumitelným jazykem seznamuje s identifikací faktorů způsobujících rozdíly ve čtenářské gramotnosti dětí na základě vzdělanostních nerovností a tím i jejich rozdílné šance na dosažení úspěchu ve studiu. Tyto podnětné faktory tvoří zejména tzv. gramotnost prostředí rodiny, ve které lze analyzovat perspektivu rodinné intimity při společném čtení rodiče a dítěte, případně tzv. dialogické čtení mezi rodičem a dítětem. Dalším faktorem je dostupnost knih v rodinném prostředí. Autorka apeluje na včasnou podpůrnou intervenci státu ve smyslu aktivizace rodičů, poněvadž primární vstup do rozvoje čtenářské gramotnosti spadá do období předškolního věku dítěte. Podle názoru autorky studie pokud bude dosaženo včasného rozvoje čtenářské gramotnosti dětí, lze předpokládat pozitivní dopad na vyrovnávání vzdělanostních nerovností.

I třetí studie v tomto listopadovém čísle řešila otázky rovných příležitostí ve vzdělávání, konkrétně ve Zlínském kraji. Autorky Jaroslava Pavlíčková a Tatiana Matulayová přináší studii s názvem **Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ve Zlínském kraji**. Výklad problematiky koresponduje s pojetím cílů a implementací tzv. Opatření ve Strategii 2030+, resp. Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II (IKAP II). V textu je zvýznamněna role pomáhajícího pracovníka, který funguje jak na půdě školy, tak i v přirozeném prostředí dětí s nízkým socioekonomickým statutem jejich rodičů. První část výkladu je koncipována v rovině teoretického popisu dosažení sociální spravedlnosti na základě vztahu školy a rodiny. Druhá část výkladu graduje interpretaci dotazníkového šetření zaměřeného na podporu začleňování dětí se sociálním znevýhodněním v podmínkách školy. Za inspirativní pedagogický počín považujeme zmínku o komunitním modelu zaměřeném na prevenci a osvětu dětí pomocí sociálně-emocionálního učení.

V pořadí čtvrtá studie rozvíjí charakteristiku tzv. volnočasové kompetence a metody uplatňované na výchovu k volnému času. Studie s názvem **Pedagogické přístupy a didaktické postupy zaměřené na volnočasovou kompetenci** autorů Anny Dudové a Richarda Macků je převážně orientovaná

na teoretický výklad pojmů, nicméně autoři prezentovali i dílčí závěry z dotazníkového šetření a nabídli zajímavé podněty k dané problematice. Podstatou výkladu je konstruktivisticky pojatá seberealizace dospívajícího dítěte a explanace prožitkově-zkušenostní dimenze vzdělávání, která je založená na reflexi. Autoři čerpají inspiraci zejména z německého pojetí sociální pedagogiky, která je mj. postavená na formativní funkci prostředí (životního či sociálního prostoru), kde dochází k sociálnímu rozvoji mládeže. Koncept komunitní samosprávy v procesu sociální emancipace je cíleně zaměřen na jedince se sociálním znevýhodněním, což považujeme za přínosné vzhledem k definici cílů ve Strategii 2030+.

Na závěr si informativně představíme další texty, které můžeme najít v listopadovém čísle časopisu Sociální pedagogika. Kromě rubriky studie lze získat zajímavé podněty z **rozhovoru** se sociální pedagožkou dánského původu Mette Christiansen, aktuálně působící na State University of New York (SUNY) Dutchess. V rubrice **Sociální pedagogika jako studijní obor** se dozvíme zajímavé myšlenky o studijním programu Sociální pedagogika a poradenství z úst Dany Knotové (Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně) a o studijním programu Sociální pedagogika autorů Juliuse Sekery a Bohdany Richterové (Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě).

V rubrice **recenze** dostal prostor Michal Ševčík, který se zaměřil na publikaci autora Josefa Smolíka z Mendelovy univerzity v Brně. Publikace nese název Psychologie terorismu a radikalizace: jak se z beránek stávají vlci. Listopadové číslo uzavírá významná **informace** věnovaná mezinárodní konferenci, které se zúčastnila Milena Ůbrink Hobzová. Konference nesla název International Social Education and Social Pedagogy Online Conference: Creating Hope in Dystopia, která proběhla 22.–24. 6. 2021 v online prostředí platformy ZOOM s účastí odborníků z oblasti sociální pedagogiky z celého světa.

Na závěr si dovoluujeme poděkovat všem členům redakční rady, autorům a především recenzentům za spolupráci na přípravě tohoto čísla. Věříme, že aktuální obsah listopadového čísla nabízí čtenářům přínosné informace a četné inspirativní pohledy v oblasti sociální pedagogiky i blízkých vědních oborů.

Dušan Klapko, Renáta Tichá

Literatura

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Principles of holistic education applied to the Teacher Education Model for the 21st Century in Singapore

Michal Pařízek 

Contact

Masaryk University
Faculty of Education
Poříčí 623/7
603 00 Brno
Czech Republic
michal.v.parizek@gmail.com

Abstract: The theoretical study relates the principles of holistic education to the Teacher Education Model for the 21st Century (TE21) in Singapore. Building on the principles of holistic education, TE21 aims to produce highly qualified educators who succeed in nurturing the potential in each child. Holistic education is a humanistic and democratic educational approach that was developed in the USA. Its goal is to help every learner reach their highest innate potential, find their identity and purpose in life, and become socially and environmentally responsible. This study shows how the same principles may lead to slightly different outcomes when adjusted to the needs of Singaporean society. As a direct product of the National Institute of Education and the Ministry of Education, TE21 confirms the importance of a national educational strategy, which is the core of economic growth and political stability, as well as a tool to be used for fighting inequality and dealing with other social issues.

Keywords: holistic education, Teacher Education Model for the 21st Century (TE21), Singapore, ultimacy, sagacious competence, values, competition, well-being

Aplikace principů holistického vzdělávání na Model vzdělávání učitelů pro 21. století v Singapuru

Abstrakt: Teoretická studie ukazuje vztah mezi principy holistického vzdělávání a singapurským systémem vzdělávání učitelů Teacher Education Model for the 21st Century (TE21). Singapurský TE21 si klade za cíl produkovat vysoce kvalifikované pedagogy, kteří dokážou rozpoznat a plně rozvinout potenciál každého dítěte, to vše díky principům vycházejícím z holistického vzdělávání. Holistické vzdělávání je přístupem, který byl rozvinut v USA a charakterizuje jej důraz na humanistické a demokratické ideály. Jeho cílem je pomoci každému dítěti k tomu, aby mohlo plně rozvinout svůj potenciál, aby našlo svou identitu a smysl života a aby se stalo zodpovědným člověkem po stránce sociální i environmentální. Tato studie poukazuje na fakt, že přenos principů do prostředí Singapuru vede k trochu jiným výsledkům než v původním prostředí USA. TE21 jakožto přímý produkt Národního vzdělávacího institutu a Ministerstva školství poukazuje na velký význam vzdělávací strategie, která pomáhá

✉ Correspondence:
michal.v.parizek@gmail.com

Copyright © 2021 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



udržet ekonomický růst a politickou stabilitu a zároveň předcházet nerovnosti a dalším sociálním problémům.

Klíčová slova: holistické vzdělávání, Model vzdělávání učitelů pro 21. století (TE21), Singapur, ultimátnost, kompetence k prozíravosti, hodnoty, soutěž, well-being

1 Introduction

Every country or nation in the world wishes to provide high-quality education that will produce professionals who are well prepared for future challenges, who are able to cooperate with other people, and who understand the way their society works. Such knowledge and experience can help with the processes of socialization and enculturation. People who understand what is happening around them are more likely to be happy, and they find their place in the world more easily. However, the pace of the development accelerates in terms of not only technological development, but also education and its requirements. One of the most inspiring education systems has been created in Singapore. According to international rankings such as PISA (Programme for International Student Assessment), or TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), the Singaporean education system is one of the most successful in the world. This article relates the principles of holistic education to the Singaporean Teacher Education Model for the 21st Century (TE21; NIE, 2010), as it claims to provide holistic education.

Both holistic education and TE21 are highly complex approaches to education, and thus this article focuses primarily on social issues and leaves out many other important topics. Even though the Singaporean education system is renowned for its academic excellence (the ultimate goal of TE21 is to produce “thinking teachers”); it claims that issues such as values, character building, social skills and commitment to the local community are of the utmost importance (Tan et al., 2017a). The Singaporean education system claims to have taken the principles of holistic education to heart in order to produce graduates who are prepared to succeed in an extremely competitive society with their creativity, professionalism, moral integrity, and ability to adjust to ever-changing conditions. For this reason, the entire education system is itself under constant scrutiny, and it changes and develops according to the needs of the society, in this case represented by the Ministry of Education (MOE) and National Institute of Education, Singapore (NIE). The goal of this article is to cast light on how the principles of holistic education have been applied to TE21, and to point out slight shifts in the understanding and practical application of these principles when transferred from the USA to Singapore.

Following the introduction, the second part begins with a description of transmission, transactive and transformative positions, as described by Miller and Seller (1990). This may seem to be a slight step away from the topic; however, a good understanding of the transformative position so typical for holistic education is the key to understanding the nuances in the structure and approaches of TE21. Part three introduces holistic education as an eclectic approach that is able to adjust to the needs of those who wish to use it. It is characterized by a belief in the goodness of human nature, and by the premise that every person can find meaning and purpose in life, thanks to the interconnectedness of people and the environment, human values, and the awakening of awe or wonder. A substantial part of the section on holistic education is dedicated to an explanation of the notions of ultimacy and sagacious competence, which are also linked to the Western and Eastern approaches and their educational goals. The rest of the third part of the article deals with transformative learning and the specific role of a teacher who wishes to employ the principles of holistic education. The fourth part deals with selected issues of TE21, and it attempts to find similarities or slight differences between TE21, on the one hand, and holistic education and transformative learning on the other.

2 Transmission, transactive and transformative positions

The principles of holistic and transformative education can be understood clearly if contrasted with other approaches to education. In their book “Curriculum: Perspectives and Practice”, Miller and Seller (1990) distinguish three basic approaches (in their words “positions”) to educating people. These positions describe the relationship and the way information, skills, values, etc. are transmitted between the teacher/pedagogue/educator and the pupil/student/participant. These positions are the transmission position, transactive position and transformative position. Holistic education is an eclectic approach, and therefore sometimes it uses principles of transmission and transactive positions, but essentially it is deeply rooted in the transformative position.

2.1 Transmission position

The transmission position is, according to Miller and Seller, based on the ideas of Bacon, Locke, and analytical philosophy, which leads to the compartmentalization of life into segments that are unrelated. The same happens with the curriculum, which is broken into small components that can be easily mastered (Miller & Seller, 1990). Personal life is unrelated to work, which focuses on analysis and verification. Thus, success in school comes with a good knowledge of conceptual terms. Technical skills and abstract knowledge are important, whereas qualities like empathy and compassion are suppressed. In terms of education, the transmission position is a one-way channel in which the student adapts or responds to situations. Essentially, it is a passive process. The transmission position is strongly “textbook” oriented, and the teacher plays a directive role, giving instructions as well as feedback so that the student’s mind is shaped according to standards.

2.2 Transactive position

The transactive position is based on the ideas of Dewey, characterized by inquiry approaches to the curriculum, and cooperative interactions (transactions) between teachers and students. Teachers create learning situations that ensure personal growth, and they are “agents through which knowledge and skills are communicated and rules of conduct enforced” (Dewey, 1997, p. 18). It is a two-way interactive process between the students and teachers, who are no longer the only bearers of truth. The students should be intrinsically motivated by the problems or situations they have to resolve. The transactive position also builds on the ideas of Kohlberg and Piaget, who (together with Dewey) believed that mature thoughts emerge in the process of reorganization of psychological structures. This means that students learn not only by encountering emerging issues (information, aesthetic perceptions, new skills, social interaction, etc.), but also thanks to constant reflection on their own concepts, which they have previously created in their minds. “Sound educational experience involves, above all, continuity and interaction between the learner and what is learned” (Dewey, 1997, p. 10). Teachers should foster investigative and problem-solving skills so the students develop rational intelligence (a scientific approach), and consequently may fully participate in democratic decision-making (Miller & Seller, 1990).

2.3 Transformative position

The transformative position is characterized by the observation of the principles of holistic education, together with the interconnectedness and interdependence of all phenomena (including people and things) in the universe. It is a truly ecological worldview (represented by Capra and others). Its roots can be traced to transcendentalism (Emerson, Thoreau, Whitman), perennial philosophy (Huxley), and the law of complexity-consciousness formulated by de Chardin (although Dewey is a typical representative of the transactive position, his ideas have also been very influential in the transformative position). The cognitive-rational mode of perceiving and understanding reality, preferred by the transmission and transactive positions, becomes only one of many ways when creating meaning schemes and acquiring knowledge, skills, etc. in the transformative position.

The spotlight is newly cast on intuition, experiential approaches to learning (which do not rely only on understanding phenomena through reasoning), spirituality, bodily knowing and sensing, or social action. Intuition and insight are considered “primary wisdom”, as Emerson (2009) called it. They are cultivated by means of meditation and contemplation.

A very similar distinction can be found in the works of Heidegger, who talks about rational, calculative thinking, and intuitive, meditative thinking. According to Heidegger (1996), being is revealed in things themselves, so rational thinking itself would be insufficient in order to educate fully. The transformative position is also connected with humanistic psychology, namely with Maslow and Rogers. While Maslow came up with the concept of self-actualization, Rogers was interested in how people in the helping professions can facilitate learning and personal growth.

Some of the principles of the transformative position can be traced to Rousseau (unfolding the inner nature of children) or to Fröbel (2001), who talks about living, self-conscious unity that can be recognized through faith, insight or observation of the human mind, as well as by the intellect. Other inspiring thinkers include Tolstoy (negative education was practised in his school in Yasnaya Polyana), Neill (with his movement of Summerhill schools), Kozol and Freire, who were concerned with social-change issues, and Steiner, whose Waldorf education combines scientific thinking and spiritual inquiry, believing that man and the universe are part of a common physical-spiritual linkage. Many others have also contributed to the development of the transformative position.

The interdisciplinarity of the transformative position combines self-actualization, self-transcendence, social involvement, and the physical, cognitive, affective and spiritual dimensions. Any teacher who is trying to employ transformative principles must first work on themselves, not only in terms of professional skills, but primarily in terms of their personal integrity, as their role is to facilitate educational processes. This works primarily when teachers are authentic, not pretending to be something they are not. Irwin and Miller (2016) proved how important the power of presence actually is (or more precisely, mindful presence). Mere presence, or being in the moment, becomes the foundation of learning for both the students and teachers, for the process of learning in transformative education is more than a two-way one. Both parties are interconnected, and they learn from each other and from the environment and situations in which they appear.

3 Holistic education

Holistic education is a broad concept, perceived as a whole paradigm (Miller, 1997). It is a broad educational concept that is inclusive, as well as humanistic and democratic, in its principles. Its goal is to help every person reach their highest innate potential while focusing not only on the person and their autonomy and freedom, but also on wholeness, and interconnectedness with other people and the environment. Even though it is difficult to define wholeness, influential authors such as J. P. Miller, R. Miller, S. Forbes, Y. Nakagawa, L. T. Rudge and others explain it as development, and finding a balance in the six aspects of every individual – intellectual, physical, spiritual, emotional, social and aesthetic. These six aspects should represent the wholeness of a person, and even though it is possible to create endless lists of more specific aspects, the above-named are recognized by most sources. Rudge (2010) also claims that holistic education is an eclectic and inclusive movement. Because of its eclectic nature, there are many approaches and methods within holistic education, and everyone who is interested in theory or puts holistic principles into practice places an emphasis on different aspects, namely those which are closest to their own understanding, and to the goals, of holistic education. Therefore, it is almost impossible to define holistic education.

In his emphasis on ultimacy and sagacious competence, Forbes (Forbes & Martin, 2004) combines the above-mentioned six aspects of wholeness with the aim of reaching the maximum potential.

Ultimacy consists of three dimensions – religious (becoming enlightened),¹ psychological (resembling Maslow's self-actualization), and undefined (aspects difficult to describe when describing the development of one's full potential). Closely related to wisdom, sagacious competence builds on the thoughts of Bernstein (1996), and it consists of six intertwined aspects – freedom (inner liberation), good judgement (self-governance and autonomy), meta-learning (understanding how we learn), social ability (using social skills to foster society), refining values (the development of character), and self-knowledge (learning about the nature of oneself).

Though it may seem that ultimacy and sagacious competence are strongly achievement-oriented, it is important to note that this is simultaneously both true and untrue.² On one hand, every person should strive to reach their highest innate potential, which truly is achievement- (or more precisely "perfection-") oriented. On the other hand, achievement and goal-setting have to be in accord with the principles of holistic education, which are deeply rooted in the interconnectedness of phenomena, and in the awareness that every person is not a mere individual, but also a member of a local community – state – universe for which they should become responsible. The responsibility often springs from the religious background of each person. It has been noted that holistic education is eclectic in its principles, and therefore it may fit Western monotheistic spiritualities, as well as Eastern philosophies focused on non-being and disposing of the self. Miller claims that spirituality is the defining aspect of holistic education and has the power to "awaken students to a sense of awe and wonder."³ This can involve deepening a sense of connection to the cosmos" (Miller et al., 2005, p. 2).

Miller considers the awakening of awe and/or wonder in students as the beginning of self-interest in education. If holistic education is to remain true to its principles of autonomy and freedom, taking responsibility for one's own education must be one of its premises. Only when students themselves become interested and deeply intrinsically motivated can they experience the numinous reality, and let awe and wonder direct their understanding. They then "must resist being restricted by the shallowness of the market mentality" (O'Sullivan, 2005, p. 70). Awe and wonder in this context become close to intuition or contemplation, two of many alternative ways of learning knowledge, skills or values in holistic education.

3.1 Fundamentals of holistic education

The roots of holistic education not only stretch through the history of Western thought (including ancient Greece), but they are closely linked to Eastern philosophical and religious traditions, as well as indigenous cultures (Arrows & Miller, 2012). Even though the roots are very broad, there are common principles, such as an emphasis on the person, and the creation of an identity intertwined with the community and the environment. The principles of holistic education were introduced in the mid-1980s, building upon the thoughts of Rousseau, Emerson, Thoreau, Pestalozzi, Fröbel, Steiner, Montessori, Dewey, Krishnamurti, Maslow, Illich, Freire, and many others. Even though the Western tradition of thinking is strongly present, and there is an emphasis on every individual reaching their highest potential, there has always been the influence of Eastern religious traditions and indigenous

¹ Forbes was influenced by Eastern philosophies and religious teachings; he was especially interested in Krishnamurti, and thus he explains his term "ultimacy" not only as "enlightenment" but also as "satori".

² A plausible comparison could be made to the Olympic motto "Citius (Faster) – Altius (Higher) – Fortius (Stronger)". Needless to say, this motto urges the athletes to perform at their best; however, it is important to note that this motto was uttered by Henri Didon, a Dominican monk who (together with de Coubertin) pursued moral beauty and the aesthetics of sport. These often overlooked aspects of sport reveal themselves primarily in the mastery of sports performance, in absolute giving-in to the performance of true winners.

³ Awe and wonder are similar concepts as "engaged learning" in TE21. Once the student starts questioning the meaning of life, the laws of nature, human relationships and humanity itself, as well as all these burning issues, there might appear an inner motivation to further study, to exploring the principles in greater depth, and, as a result, the student becomes active (intrinsically motivated) in the whole process of education.

cultures⁴ on taking individual responsibility for oneself. This is especially present in the spiritual aspect of holistic education.

Spirituality is not the only key issue of holistic education; for a lot of people it is the driving force of their behaviour, and is closely connected to the meaning of their life. The Western tradition of education has been strongly influenced by monotheistic religions (Judaism, Christianity and partly by Islam) and their goal of being saved – in Christian terms, entering the Kingdom of Heaven – whereas Eastern traditions of education mirror the principles of Indian, Chinese, Japanese and Korean sacred texts, pursuing slightly different concepts of enlightenment and entering nirvana (Buddhism) or moksha – escaping the cycle of death and rebirth (Hinduism), or creating a peaceful society (Chinese tradition). As Nakagawa explains: “contemporary holistic education is concerned with the aspects of *Being* and *Becoming* (evolution) of the universe; Eastern philosophy is concerned with the deeper aspects of *Non-Being*” (Nakagawa, 2000, p. 3).

In 1991, holistic educators – participants of the GATE conference (the Global Alliance for Transforming Education) – published an influential document called Education 2000: A Holistic Perspective (Flake, 1993), consisting of 59 articles describing holistic education. The most important principles are educating for human development, honouring students as individuals, learning through experience, freedom of choice (freedom of inquiry and expression), and educating for a participatory democracy, global citizenship, earth literacy, spirituality, etc. These principles explicitly proclaim democracy and individual freedom. So even though holistic education features principles of Eastern religious and philosophical traditions, it is deeply rooted in Western (namely American) democracy, and people who actively participate in holistic education should become guardians of democracy. Many principles (especially those connected to experiential learning) essential to holistic education are based on the ideas of Dewey, who thought that schools should present democracy as an ethical ideal, and thus people should actively participate in democratic processes. This activity should not be confined only to politics; it should be extended to business and public life as well (Kloppenberga & Westbrook, 1992).

3.2 Holistic education and transformative learning

Transformative learning is not exactly the same concept as the transformation position introduced by Miller and Seller (1990). The transformation position is more of a concept that combines holistic education with the principles of interconnectedness upon which Miller and Seller built their own curriculum. Transformative learning is usually associated with adult education. Its goal is the process of perspective transformation (of problematic frames of reference) in terms of self-understanding, belief and behaviour (Mezirow, 1997). Such processes should result in learning which is more inclusive, reflective, open, and emotionally able to change.

However, when transformative learning blends with principles of holistic education, the processes of transformation may extend to many other dimensions and may even be suitable for the education of any age group. Transformative learning is mostly associated with Mezirow and his work “Transformative dimensions of adult learning” (1991), but the same principles are already present in Freire’s “Pedagogy of the oppressed” (1993), first published in Portuguese in 1968, and Kolb’s “Experiential learning: Experience as a source of learning and development” (2014), first published in 1984. As principles of holistic and transformative education aim at a deeper understanding of self, which in itself is an organic part of the whole universe, the ultimate goal is not only self-development, but also personal responsibility for the societies and environments that we live in. Willingness to take responsibility springs from an individual’s understanding of the world, in holistic education usually

⁴ One of the most important academic beacons of holistic education is the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) at the University of Toronto, Canada. This institute is well known for combining education and research in indigenous studies. Holistic education has greatly benefitted over the years from this close connection, primarily thanks to publications by Miller (2019; Arrows & Miller, 2012), who has written extensively on the topic.

represented by cognitive, physical, spiritual, emotional, social and aesthetic aspects. Such a broad and open mindset is the key factor in the creation of “how meaning schemes shape one’s actions, while making learners’ subjective self-perceptions objective and accessible for self-reflection” (Papastamatis & Panitsides, 2014, p. 78).

3.3 Holistic educator – pedagogue – teacher

The English language prefers not to use the word pedagogue, because pedagogy is only one of the academic-scientific branches of education (excluding, for example, adult education); however, it helps to remember the etymology of the word. The word pedagogue comes from the Ancient Greek παιδαγωγός (paidagōgós) and is a blend of the words παῖς (paîs, “child”) and ἀγωγός (agōgós, “guide” coming from ἄγω (ágō), “lead”). Pedagogue in later antiquity was an educated slave who used to supervise primarily non-slave boys when they were not learning liberal arts from teachers (διδάσκαλος – didaskalos). The main purpose of any pedagogue was to be there for the boy. Any “teaching” was subsequent, yet the pedagogue was responsible for a child’s behaviour and moral training (Yannicopoulos, 1985). Such qualities are best acquired thanks to methodical socialization (Helus, 2015) carried out by the pedagogue, whose authenticity is proved in words and actions.⁵ All these aspects needed to be in accord if the results of children and young people’s upbringing and socialization processes were to be successful.

Any educator who wishes to apply the principles of holistic education should consider the cognitive, physical, spiritual, emotional, social and aesthetic aspects of every individual as equally important. However, this does not mean that every aspect should receive the same amount of time and attention in the educative process. Every person and every student displays different talents and qualities, and the goal of every holistic educator is to help the person reach their highest potential. An individual approach is thus absolutely necessary.

Teachers applying the principles of experiential and holistic education must find a balance in their relationships (“being with” or “being close”) to the students. Teachers are no longer the bearers of truth; they are guides or facilitators, and in some situations even leaders or role models. An ideal of the relationship between student and teacher can be seen in Buber’s (1970) “I-Thou” relationship, in which they are both partners in a dialogue, are both subjects (not objects) of educational processes, and both become responsible not only for themselves, but also for the environment and the whole of society.

4 Singapore and its education goals

Singapore is a well-developed and highly competitive economy. Without any natural resources, it has decided to develop and prosper even further by investing in education and attempting to become a country with a highly qualified population, one which is prepared to tackle future problems. In order to succeed in this task, the government formed a tripartite partnership consisting of the MOE, NIE and schools. The MOE pursues the following vision: “For Singapore to become a country of thinking, reflective and committed citizens who will contribute towards continued growth and prosperity of the nation, and will become creative thinkers, lifelong learners and leaders of change” (Tan et al., 2017a, p. 51). The key factor on the path to reaching this challenging goal is the creation of a Teacher Education Model for the 21st Century (TE21) that includes character development and employs the principles of holistic education.

In the following paragraphs, the emphasis will be on values and social issues, which (at least in theory) should be the very core of the whole education system in Singapore. However, it should not be forgotten that Singaporean society is a highly competitive one; many of the stakeholders (especially

⁵ This is the very same principle as the one in TE21 that talks about character development and internalization of values, all of which can be “taught and caught”.

parents of students) primarily value excellent test results (Rajandiran, 2021, p. 75), so an emphasis on development of the whole person cannot root out the fear of failure. Competition among students and schools led to a recent ban on school rankings, and the number of tests has even been reduced in the name of holistic education and its principles. Education should not prepare students for tests, but rather it should prepare them for life and provide a quality education. Moreover, Ng (2020) argues that holistic education should bring engaging and joyful learning, which will result in better student well-being.

4.1 Teacher Education Model for the 21st Century (TE21), in general

There are only a few certainties in the contemporary world, and one of them is the fact that the world and society, in general, are constantly changing. This became the driving idea of educational strategy in Singapore, which is also in a constant state of progress and change. According to the architects of the Singaporean education system, education for constant change starts with teacher education. Teachers who are able to meet the challenges of today's world have to be the brightest minds⁶, and not only be professionals in their field of interest and in their teaching skills, but also morally coherent, with a character that has been shaped in accordance with Singaporean values, and ready to lead, care and inspire (Tan et al., 2017a). Leading, caring and inspiring places great moral demands upon the teacher. Singaporean TE21 believes that values can be both taught and caught. Teachers are encouraged to teach skills or competencies connected to values, moral standards, and desired habits. If they are to be adopted by the students, they have to be experienced and practiced by the teachers first. Teachers are also trained to use a wide range of techniques or approaches to awaken the students' curiosity, as well as their lust for exploration and further studies, and to trigger various learning processes. These include experiential, participatory, inquiry, image-rich and connected "designs" (Chua & Chye, 2017).

TE21 applies the principles of holistic education, and therefore the whole system is a dynamic one. It is an approach that is contextualized in Singaporean society. Rajandrian (2021) mentions email correspondence with Low and Tan, who explain that freedom through individual rights is the goal of Western education systems, but at the same time the Asian context is present in TE21, and thus the goal of education is freedom through the group, family and local community. In Singapore, collective welfare, community harmony and the good of society is prioritized over the individual. While holistic education as an approach to education developed in the West, its philosophical fundamentals suit Eastern value systems very well (Lee et al., 2014).

The development of the holistic education system requires not only precisely formulated goals, in the form of 21st-century competencies (21CC), but also the means to reach these goals effectively. One of these means is experiential learning. Since assessing the results of this approach is rather complicated, the NIE has developed 21st-century skills-assessment methods. Rajandrian (2021) points out that this new approach to education system is not only about new assessment methods, it is about a cultural shift, which takes time. For this reason, it is difficult to evaluate the outcomes of the changes that have taken place in the past 10 years.

4.2 Values concerning learners, teachers and communities

TE21 introduces the V3SK Model, the abbreviation stands for Values, Skills and Knowledge (Tan et al., 2017b), which is supposed to summarize the essential prerequisites teachers have to master if they want to "teach" the full extent of holistic education. Values are at the core of the whole model and are looked at from three different perspectives. The TE21 Report by the NIE (2010) distinguishes V1 – Learner-Centred Values (empathy, belief that all children can learn, commitment to nurturing the potential in each child, valuing of diversity), V2 – Teacher Identity (aiming for high standards, an

⁶ Only the top 30% of all students qualify to apply, if they want to become teachers, and less than 50% of those who apply make it past the selection interview (Tan et al., 2017a).

inquisitive nature, further learning and improvement, adaptation, resilience, ethical conduct, professionalism), and V3 – Service to the Professional Community (collaborative learning and practice, building apprenticeship and mentorship, social responsibility and engagement, stewardship). Knowledge and skills are similarly identified so that the educational goals of TE21 can be set precisely. As ICT has become an integral part of education in Singapore, the skills include communication and technological skills, along with social skills and the development of emotional intelligence.

The architects of TE21 claim that values are the driving force, the paradigm of the whole education system (Tan et al., 2017a). Singaporean education is well known for its excellent academic standards; however, according to the Programme for International Student Assessment (PISA) initiated by the OECD (2018), the students are much more afraid of failure than in most countries around the world (only Macao, Hong Kong, China and Japan scored similar figures to Singapore). Ng (2020) argues that the move towards holistic education principles brought a substantial change in the attempt to move away from an examination-oriented system.

4.3 Relationship- and character-building through service learning

TE21 aims to be a student-centric, values-driven education system. It intends to promote the three aspects of breadth, depth and length, which are supposed to match the principles of holistic education with the vision of the Singaporean government, embodied in 21CC that are to be delivered through two programs – the Applied Learning Programme and Learning for Life Programme (Tan et al., 2017a). Breadth is concerned with valuing children and discovering their interests and talents; it is a broadly inclusive and holistic-education-based approach. Depth focuses on deep values, deep foundations for learning, and an individual commitment to Singapore and its society. Length promotes the need for lifelong learning and learning for life.

Quality teaching goes hand-in-hand with building relationships among students, and also between teacher and student. A good teacher not only teaches, but is also sensitive to the needs and interests of the group and of individuals. One of the ways of fostering relationships is experiential education, which is considered by many (Cranton & Roy, 2003; Flake, 1993; Hutchison & Bosacki, 2000; Mahmoudi et al., 2012) to be one of the most effective approaches when applying the principles of holistic education. Experiential education brings the educational process closer to the real lives of students by making it attractive and joyful, but it can also allow them to effectively learn from previous mistakes, and let them face their fears or weaknesses. The teachers have to be prepared to create such learning situations – or at least know how to act when something happens – and they must intervene. The TE21 uses several methods to prepare future teachers to (re)act appropriately in various situations.

One of the most interesting ways to foster relationships with the students and the local community is service learning. In the eyes of the creators of TE21, service learning is closely related to character-building; it also fosters civic responsibility and a lifelong civic commitment, and it provides a chance for future teachers to gain experience, skills and competencies of a kind they would probably not have attained otherwise. The Singaporean system offers two programs for service learning. The first is Group Endeavours in Service Learning, based on engaging the local community. The second is the Youth Expedition Project, offered to teachers who wish to serve abroad (Tan et al., 2017a). Service learning is organized in groups of 16 to 20 people coming from different demographic backgrounds, and it lasts up to two semesters (Tan & Soo, 2019). The project is chosen by the student, and it is always mentored by someone from the academic staff who assesses the students, both as individuals and as a group.

D’Rosario, Tan and Avila (2017) list various types of services the students may choose from, in order to meet their own preferences and the needs of the local community. The services include taking positive action – improvement of a situation they care about, or promoting awareness of a certain issue that needs more attention in the community, or inspiring and influencing others to make a difference within a social topic they are interested in. All these social activities foster social cohesion

(teachers better understand the situation of various kinds of people), often create working opportunities, and to some extent prevent social unrest.

4.4 Professional Practice and Inquiry course and introduction of the e-Portfolio

The Professional Practice and Inquiry course was introduced to help pre-service teachers formulate their own teaching philosophies. This course “intends to provide a space for pre-service teachers to identify and reflect on the values of teaching and learning that will scaffold their future classroom experiences” (Rajandrian, 2021, p. 70). In order to achieve such a goal, the NIE introduced the e-Portfolio, an electronic platform in which the pre-service teachers record their newly gained competencies, views, experiences, etc., which helps them not only to meet the standards set by the Graduant Teacher Competencies Framework but also to interweave theory and practice. Such a process inevitably leads to a clearer revision of their teacher identity. Teachers who are used to working with the e-Portfolio are encouraged to use similar principles with their students. The students’ portfolios can be consequently used for formative assessments, which fits very well within the framework of educating the whole person.

5 Conclusion

The goal of the article was to show how the principles of holistic education may lead to slightly different outcomes when adjusted to the needs of Singaporean society. The article explained the three positions, with an emphasis on the transformative position (which characterizes holistic education), the interconnectedness of phenomena, and the importance of teacher authenticity. Teaching just by being authentic meets the TE21 practice of passing on values, which can be taught and caught. Teachers become facilitators or guides who not only give, but also receive a lot from the students and the environment. Holistic education is an eclectic approach, so to a large extent it allows anyone who wishes to use its principles to tailor it according to their needs. Singapore is no exception, and even though some principles are slightly altered, and other principles are not fully applied, it is an inspiring attempt to incorporate holistic education into the education system.

The alterations of the holistic education principles used in TE21 may include holistic education’s emphasis on learning responsibility for oneself, one’s family, local community or nation, and the universe. This universal anchor fosters individual responsibility for democracy, while TE21 places in the centre the needs of the individual, of the community and of Singapore and its society – not of democracy itself, but of Singapore and its society. This slight but substantial difference can also be seen in the fact that the publications of Tan (the former director of NIE and a significant personality in the development of TE21) often quote Confucius. The Chinese traditions of Taoism and Confucianism favour a stable society, which is preferable to preserving democracy (which can be very unstable and to some extent unpredictable). Quoting Confucius is also interesting in light of the religious adherence of the Singaporean people. Sources such as Lin (2021) show the following figures about the religious beliefs of Singaporeans: Buddhism 32%, No religion 20%, Christianity 19%, Islam 15%, Taoism 8%, Hinduism 5%.

Teacher Education Model for the 21st Century (TE21) in Singapore attempts to employ principles of holistic education. As a result the teachers do not focus only on academic excellence, but also on creativity, arts, awareness of the physical and bodily self. This approach also strengthens the relationship towards the environment.

It is clear that the situation in Singapore is unique, and its democracy is a singular one. Every education system reflects the policy of the state, and Singapore is a perspicuous example. The foundations of

TE21 are, on one hand, based on the latest research in education and, on the other, are a political product of MOE and NIE, which work in very close cooperation. Authors of studies and articles on TE21 claim that their system is very pragmatic and unencumbered by any philosophical tradition or religion, but they avoid any mention of politics, with the exception of social, and sometimes economic, issues. The political control over the education system raises the question whether it would be possible to publish an academic paper critical of TE21 or the whole system of education. It might not be forbidden to publish a critical paper, but there might be strong auto-censorship among academic staff in Singapore. However, this is just speculation. It has been mentioned that the Singaporean understanding of democracy and individual well-being differs slightly from the Western one, and so the emphasis on collective welfare, harmony, peace and stability might outweigh individual disagreement. Perhaps this can be demonstrated by Poon's claim that there is unity of vision and mission among teachers, school leaders, union leaders, NIE educators and researchers and policy makers at MOE, who, despite having different views, all work towards a shared vision of moulding the future of Singapore (Low et al., 2011, p. 18).

More serious alterations of the holistic education principles in TE21 seem to fit within the way well-being and happiness are dealt with. Academic materials describe TE21 as a path leading to creativity and success (together with the internalization of values and character-building), and resulting in well-being or happiness, but holistic education introduces all these aspects of life all at once – there is no causality.

Miller et al. (2005) claims that the importance and central role of spirituality is what distinguishes holistic education from other (whole-person-oriented) educational approaches. Time for reflection, meditation or contemplation is a natural part of holistic education. However, one of the most comprehensive academic sources – Teacher Education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation (Tan et al., 2017b) – talks only about reflection and does not mention meditation or contemplation at all. The absence of meditation and contemplation connected with intuition suggests that despite a great effort to provide a wide scale of impulses (Chua & Chye, 2017), most of the learning is still happening on a cognitive level.

Even though the number of tests and traditional assessment methods has declined significantly in recent years (Ng, 2020), students in Singapore are still under a great amount of stress, fear of failure and pressure to succeed. Many of the latest sources claim that the importance of succeeding at tests is a relic of the past that has been instilled in the minds of many stakeholders (Rajandrian, 2021; Reimers & Chung, 2019; Tan et al., 2017a). Even though the system is theoretically permeable, and the students with low results who end up in the lowest-ranking classes have an opportunity to move up the ladder, in practice it is very difficult – not only because of the fact that everybody is under the same pressure, but also because of early selection, which undermines the less successful students.

The structural changes that have been introduced in Singapore in recent years show greater interest in the holistic education of students. These changes include “the Programme of Active Learning (PAL) and an increased emphasis on PE/Outdoor Education (specifically, Outdoor Experiential Learning), Arts, and Music (PAM) at the primary education level, and the Applied Learning Programme and Learning for Life Programme (ALP/LLP) at the secondary education level” (Tan et al., 2017a). The new emphasis suggests an attempt to focus not only on academic excellence, but also on creativity, arts, and awareness of the physical self; it strengthens the relationship to the (natural) environment, etc. Not only are the newly gained competencies in these fields impossible to assess in the traditional way, but they also send a clear message to the whole society that it is not just the purely cognitive aspects of learning that are important.

Any serious model based on holistic education cannot be limited to the school environment and cannot be adequately assessed by ranking systems (including PISA or TIMSS), as holistic education is more of a whole paradigm. It is very complicated to express in the written form of a model. Even though the

TE21 still shows signs of imperfection, it certainly is an inspiring example, and refining it for the specific needs and environment of other countries around the world would be challenging, yet beneficial.

Declaration of conflicting interests

The author proclaims that this is an original article, unpublished previously in the present form, and not submitted for publication elsewhere.

References

- Arrows, F., & Miller, J. (2012). Holistic and Indigenous Education: A dialogue. *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*, 25(3), 44–54.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Buber, M. (1970). *I and thou, translation with a prologue "I and you" and notes by Walter Kaufmann*. Charles Scribner's Sons.
- Chua, B. L., & Chye, S. (2017). Nurturing twenty-first century educators: An EPIIC perspective. In O. Tan, W. Liu, & E. Low (Eds.), *In Teacher Education in the 21st Century: Singapore's evolution and innovation* (pp. 59–76). Springer.
- Cranton, P., & Roy, M. (2003). When the bottom falls out of the bucket. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 86–98. <https://doi.org/10.1177/1541344603253928>
- D'Rosario, V., Tan, S. Y., & Avila, A. P. C. (2017). Building character and citizenship through service learning. In O. Tan, W. Liu, & E. Low (Eds.), *Teacher Education in the 21st Century: Singapore's evolution and innovation* (pp. 233–252). Springer.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone.
- Emerson, R. W. (2009). *The essential writings of Ralph Waldo Emerson*. Penguin Random House.
- Flake, C. L. (1993). *Holistic education: Principles, perspectives and practices. A book of readings based on "Education 2000: A Holistic perspective"*. Holistic Education Press.
- Forbes, S. H., & Martin, R. A. (2004, April 12–16). *What holistic education claims about itself: An analysis of Holistic schools' literature* [Paper presentation]. American Education Research Association Annual Conference, San Diego, California.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum Publishing Company.
- Fröbel, F. (2001). *The education of man*. Amer Traditional Toys.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time*. State University of New York Press.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Hutchison, D., & Bosacki, S. (2000). Over the edge: Can holistic education contribute to experiential education? *Journal of Experiential Education*, 23(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/105382590002300310>
- Irwin, M., & Miller, J. P. (2016). Presence of mind. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 86–97. <https://doi.org/10.1177/1541344615611257>
- Kloppenber, J. T., & Westbrook, R. B. (1992). John Dewey and American democracy. *The American Historical Review*, 97(3), 919. <https://doi.org/10.2307/2164912>
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson FT Press.

- Lee, D. H. L., Hong, H., & Niemi, H. (2014). A contextualized account of Holistic education in Finland and Singapore: Implications on Singapore educational context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 871–884. <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0189-y>
- Lin, C. (2021, June 16). *20% of Singapore residents have no religion, an increase from the last population census*. CNA. <https://www.channelnewsasia.com/news/singapore/census-2020-more-residents-no-religion-15023964>
- Low, E. L., Joseph, J., Atienza, J., Chng, S., Hui, C., & Lam, A. (2011). *Paving the fourth way: The Singapore story*. National Institute of Education, Singapore (NIE). <https://nie.edu.sg/docs/default-source/nie-research/paving-the-fourth-way-pdf.pdf?sfvrsn=2>
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(3), 178–186. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Miller, J. P., & Seller, W. (1990). *Curriculum: Perspectives and practice*. Copp Clark Pitman.
- Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D., & Kates, I. C. (Eds.). (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. State University of New York Press.
- Miller, J. P. (2019). Appendix: To name the world: A dialogue about Holistic and Indigenous education with Four Arrows and Jack Miller. In J. P. Miller, *The Holistic Curriculum, Third Edition* (pp. 219–236). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487519506-016>
- Miller, R. (1997). *What are schools for?: Holistic education in American culture*. Holistic Education Press.
- Nakagawa, Y. (2000). *Education for awakening: An eastern approach to holistic education* (Vol. 2). Foundation for Educational Renewal.
- National Institute of Education, Singapore (NIE). (2010). *A Teacher Education Model for the 21st Century (TE21): A report by the National Institute of Education, Singapore*. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010--updated.pdf?sfvrsn=2
- Ng, P. T. (2020). The paradoxes of student well-being in Singapore. *ECNU Review of Education*, 3(3), 437–451. <https://doi.org/10.1177/2096531120935127>
- O’Sullivan, E. (2005). Emancipatory hope: Transformative learning and the “strange attractors”. In J. P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr, & I. C. Kates (Eds.), *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground* (pp. 69–78). State University of New York Press.
- OECD. (2018). *Students’ self-efficacy and fear of failure*. <https://doi.org/10.1787/888934030591>
- Papastamatis, A., & Panitsides, E. A. (2014). Transformative learning: Advocating for a holistic approach. *Review of European Studies*, 6(4), 74–81. <https://doi.org/10.5539/res.v6n4p74>
- Rajandiran, D. (2021). Singapore’s Teacher Education Model for the 21st Century (TE21). In F. M. Reimers (Ed.), *Implementing deeper learning and 21st century education reforms* (pp. 59–77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57039-2_3
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (Eds.). (2019). *Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Harvard Education Press.
- Rudge, L. T. (2010). *Holistic education*. LAP Lambert Academic Publishing.

- Tan, J. P., Koh, E., Chan, M., Costes-Onishi, P., & Hung, D. (2017a, February). *Advancing 21st century competencies in Singapore*. Asia Society, Center for Global Education. <https://asiasociety.org/sites/default/files/2017-10/advancing-21st-century-competencies-in-singapore.pdf>
- Tan, O., Liu, W., & Low, E. (Eds.). (2017b). *Teacher Education in the 21st Century: Singapore's evolution and innovation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5>
- Tan, S. Y., & Soo, S. H. J. (2019). Service-learning and the development of student teachers in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 263–276. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1671809>
- Yannicopoulos, A. (1985). The pedagogue in antiquity. *British Journal of Educational Studies*, 33(2), 173–179. <https://doi.org/10.1080/00071005.1985.997370>



Mgr. Michal Pařízek is a postgraduate student of Social Pedagogy at Faculty of Education, Masaryk University in Brno and also a teacher at Jabok – Academy of Social Pedagogy and Theology in Prague. He obtained a master degree in Teaching (Physical Education and English Language) and a bachelor degree in Ecumenical Theology. He is interested in holistic and experiential education and he tries to incorporate principles of both into his courses. In 2020 he created two publicly accessible MOOCs on theory of Experiential Education and Educational usage of physical activities and games promoting principles of holistic education (in Czech language).

Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku

Vladimíra
Zemančíková 

Kontakt

Univerzita Komenského
v Bratislave
Pedagogická fakulta
Moskovská 3
811 08 Bratislava
Slovenská republika
zemancikova@fedu.uniba.sk

Abstrakt: Čitateľská gramotnosť ako funkčná gramotnosť, t. j. schopnosť porozumenia a používania písaných textov, je u žiakov zo znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku alarmujúca. Slovenský vzdelávací systém vo vzťahu k deťom z menej priaznivého prostredia dlhodobo nedokáže primerane vyrovnávať vzdelanostné nerovnosti determinované sociálnym pôvodom. Kľúčové stimuly však pôsobia na deti ešte pred ich vstupom do základnej školy. V štúdií sú predložené vybrané výskumy podpory detského čitateľa v kontexte rodiny vychádzajúc z prevažne zahraničných zdrojov, kde má tento výskum bohatú tradíciu. Ako zvlášť významné boli identifikované faktory tzv. gramotného prostredia rodiny, osobitne spoločného čítania či tzv. dialogického čítania rodiča s dieťaťom a veľkosti rodinnej knižnice. V závere príspevku sú načrtnuté možnosti sociálno-pedagogickej intervencie v predmetnej oblasti.

Kľúčová slova: čitateľská gramotnosť, gramotné prostredie rodiny, dialogické čítanie, dieťa zo znevýhodňujúceho prostredia

Social aspects of reading literacy with an emphasis on children from a socially disadvantaged environment in Slovakia

Abstract: Reading literacy as functional literacy, i.e. the ability to understand and use written text, is alarming for students from disadvantaged backgrounds in Slovakia. In relation to children from less favourable backgrounds, the Slovak education system has long been unable to adequately compensate for educational inequalities determined by social origin. The most important stimuli affect children before they enter primary school. The study presents selected research on supporting child readers within the context of the family, based mainly on foreign sources, where this research has a rich tradition. Factors in the so-called home literacy environment, especially reading together or so-called dialogic reading of a parent with a child, as well as the size of the family library, were identified as particularly important. At the end of the paper, the possibilities of socio-pedagogical intervention are outlined.

Keywords: reading literacy, home literacy environment, dialogic reading, socially disadvantaged children

✉ Korespondence:
zemancikova@fedu.uniba.sk

Copyright © 2021 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



1 Úvod

V programovom vyhlásení vlády MŠ SR je v súvislosti so školskou politikou deklarovaná vzdelanosť občanov ako základný a nevyhnutný predpoklad jej dlhodobej existencie a prosperity. Avšak, ako súčasne uvádza tento dokument, podľa analýz OECD úroveň slovenského školstva vo viacerých ukazovateľoch prepadáva na koniec európskeho rebríčka. A medzi rozhodujúce oblasti, kde slovenské školstvo potrebuje významne napredovať, patria (okrem iného) výsledky žiakov v čitateľskej gramotnosti a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (MINEDU SK, [n.d.](#)). Slovenský národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018–2027 (MINEDU SK, [n.d.](#)) zaraďuje medzi navrhované opatrenia v regionálnom školstve aj podporu čitateľskej gramotnosti. Osobitne sa venuje otázke integrácie marginalizovaných detí zo sociálne-znevýhodňujúceho prostredia a v časti nazvanej „školstvo dostupné pre všetkých“ pomenúva viaceré oblasti podpory detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom cieľom týchto opatrení je zabrániť predčasnému ukončeniu vzdelávania detí z marginalizovaných komunít (MINEDU SK, [n.d.](#)). Tento príspevok sa síce nevenuje školskej kompenzačnej edukácii detí z menej podnetného prostredia, je však vvedením do témy ranej gramotnosti tejto skupiny znevýhodnených detí, ktorá zohráva zásadnú úlohu v ich počiatočnom, ale aj neskoršom období školskej kariéry. Podpora detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v školách má tak vychádzať zo znalostí osobitostí a špecifik podmienok, v ktorých sa raná gramotnosť detí pochádzajúcich z menej priaznivého sociálno-ekonomického prostredia utvára. Na uvedené chce poukázať tento príspevok.

Aktívne detské čitateľstvo, primeraná úroveň čitateľskej gramotnosti je jedným z faktorov vyrovnávajúcich vzdelanostné nerovnosti potomkov rodín odlišných sociálno-ekonomických vrstiev. Sociálne okolie dieťaťa zohráva v tomto kľúčovú úlohu, lebo čítanie nie je „osamelou“ činnosťou, ako uvádza Garbe (2008), práve naopak – vývin stabilného čitateľstva je závislý od podporných sociálnych a komunikačných kontextov, t. j. od osobných vzťahov. Pričom v detstve je týmto kontextom predovšetkým rodina, najčastejšie zastúpená postavou matky, neskôr i ďalšími osobami z okolia dieťaťa, a skúsenosť dieťaťa s tzv. sprostredkovaným učením.

Pre vývin „čitateľa/čitateľky“ sú rozhodujúce zvlášť dve kritické fázy (Graf, 1995), pri ktorých je budovanie stabilnej motivácie k čítaniu odkázané na vonkajšie podporné kontexty. Graf ich pomenúva ako „primárnu“ a „sekundárnu literárnu iniciáciu“. Pričom primárny vstup do sveta kníh nastáva v období raného detstva, ešte pred začatím povinnej školskej dochádzky. A tu rodina, prevažne v osobe matky, umožňuje dieťaťu skúsenosť s ponorením sa do verbálne sprostredkovaných fiktívnych svetov. Efekt spočíva v tom, že predčítanie alebo spoločné čítanie je viazané na intímne komunikačné situácie a realizuje sa cez emocionálny vzťah rodiča a dieťaťa, čo predstavuje pre dieťa zdroj intenzívneho pozitívneho zážitku s knihou. Sekundárna čitateľská iniciácia je spájaná s inštitúciou školy, kde rozhodujúce impulzy pre vzťah ku knihe prichádzajú zvlášť od učiteľov či literatúry.

V tomto texte nazrieme cez vybrané realizované výskumy na faktory vývinu detského čitateľa, a to v kontexte inštitúcie rodiny so zvláštnym akcentom na dieťa pochádzajúce z menej stimulujúceho rodinného prostredia. Nepopierateľný podiel v podpore detského čitateľstva má i škola a vo vzťahu k deťom zo znevýhodňujúceho prostredia zvlášť jej kompenzačné intervencie – uvedeného sa v tomto príspevku dotýkame len okrajovo. Cieľom tejto štúdie je analyzovať vybrané aspekty gramotného prostredia rodiny a jeho dosahu na pregramotnostné schopnosti predškolského dieťaťa a neskoršiu čitateľskú gramotnosť, a to s osobitým akcentom na deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Naším cieľom je hľadať odpoveď na to, čo významné zistila literatúra o účinku gramotného prostredia rodiny na pregramotnostné a gramotnostné schopnosti jej potomkov. Na uvedený cieľ sme použili prehľad vybraných výsledkov výskumov na predmetnú tému, bližšie identifikovali zásadné faktory gramotného prostredia rodiny a na základe uvedeného načrtli intervenčné odporúčania do praxe. Zvolenými kritériami pre výber zdrojov do tejto prehľadovej štúdie boli tieto: zvolené publikácie majú vplyv v príslušnom vedeckom poli, išlo teda prevažne o pravidelne citované výskumy inými

autormi, preferovali sme štúdie autorov, ktorí v danej téme píšú frekventovane a sú citovaní inými autormi, kritériom tiež bolo, že išlo o zdroje prevažne založené na empirickom výskume.

2 Vybrané teórie objasňujúce vzťah úrovne čitateľskej gramotnosti a sociálno-ekonomického zázemia žiaka

V uvádzajúcej kapitole stručne ponúkame vybrané teoretické východiská vzťahu predčitateľskej a čitateľskej gramotnosti dieťaťa vzhľadom na podmienky rodinného prostredia. Zo svojej perspektívy naznačujú odpovede na otázky: Prečo rodičia detí zo znevýhodňujúceho prostredia patria častejšie do kategórie rodičov, ktorí nečítajú pravidelne svojim deťom? Prečo je ich rodinná knižnica v priemere chudobnejšia? Prečo obdarúvajú svoje deti knihami zriedkavejšie, alebo aký je dôvod sporadickejšieho, prípadne žiadneho využívania knižničných služieb? Existujú rôzne teórie objasňujúce vzťah závislosti školskej úspešnosti dieťaťa od jeho sociálneho pôvodu, tieto čiastočne súčasne ponúkajú odpoveď i na vyššie uvedené otázky súvisiace s gramotným prostredím rodín vo vzťahu k čítateľstvu detí. Stručne sa pristavíme pri jednotlivých teóriách.

Možnou príčinou slabších školských výkonov detí z nižších sociálnych vrstiev je ich nedostatočná skúsenosť so sprostredkovaným učením, ktorej následkom sú oslabené kognitívne funkcie. Feuerstein, predstaviteľ teórie sprostredkovaného učenia a teórie štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti¹, pripisuje v učebných situáciách zásadný význam druhým osobám v okolí dieťaťa. Tieto významné druhé osoby učenie dieťaťa sprostredkujú, a to tak, že vstúpia medzi podnetovú situáciu a dieťa a prispôbia tak podnety jeho vývinovým potrebám (Feuerstein et al., 2006; Feuerstein, 2014). V praxi to potom znamená, že „dospelí napríklad vyberajú, zdôrazňujú... situácie, objekty, javy či procesy, ktoré sa v životnom priestore dieťaťa objavujú, alebo ich interpretujú“ (Málková, 2009, s. 16). A takto je to aj v kontakte s knihou – rodičia vyberajú, ponúkajú, motivujú dieťa ku knihe, čítajú mu príbehy, rozprávajú sa o nich, zdôrazňujú významné obsahy, komentujú obrázky, pri otázkach detí odpovedajú... Nie každé dieťa však má dostatočne bohatú skúsenosť s takýmto sprostredkovaným učením. Deti bez dostatočnej skúsenosti sprostredkovaného učenia nedostávajú príležitosť učiť sa učiť. Nežiaducim dôsledkom sú následne podľa autora oslabené kognitívne funkcie². Za rozhodujúce je v súlade s touto teóriou považované sociálne okolie dieťaťa, t. j. významní druhí. Nie všetci významní druhí (v prvom rade rodičia) vždy z objektívnych alebo subjektívnych dôvodov môžu, prípadne majú záujem poznať svet dieťaťa sprostredkovať. Feuerstein uvádza, že rizikovými môžu byť spoločenské udalosti ako vojny, ale problém môže spočívať aj v samotnej rodine. Rodina, ktorá je zaťažovaná problémami, nie je schopná sprostredkovať poznanie sveta dieťaťa. Môže ísť o rodiny v kríze partnerského spolužitia, ale často sem patria rodiny v ekonomickej núdzi či rodiny sociálne vylúčené, kde rodičia v týchto prípadoch nie sú schopní citlivo vnímať a adekvátne uspokojovať vývinové potreby dieťaťa. Uvedené môže byť spolupôsobiacim faktorom, prečo k aktívnemu kontaktu dieťaťa s knihou v sociálne znevýhodňujúcom prostredí rodiny dochádza v priemere menej frekventovane. V nasledujúcej teórii modelu rodinnej záťaže ekonomickým nedostatkom, ktorú ďalej útržkom predstavíme, je podľa nás objasnenie toho, prečo niektorí rodičia nie sú dostatočne zdatnými sprostredkovateľmi poznania sveta pre svoje deti a teda prečo môžu mať niektoré deti menej stimulujúce kontakty s knihou.

¹ Teória štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti predpokladá, že kognitívne schopnosti sú modifikovateľné, t. j. je im vlastná dispozícia na zmenu, pričom prakticky ku kognitívnej modifikovateľnosti možno dospieť špecifickou formou interakcie medzi dieťaťom a skúsenejšou osobou, t. j. prostredníctvom sprostredkovaného učenia.

² Oslabené kognitívne funkcie sú rozvíjateľné. Pozitívnym aspektom danej teórie je to, že oslabené funkcie je možné stimulovať. Feuerstein pre tento účel vytvoril program inštrumentálneho obohacovania, ktorý rozvíja učebný potenciál dieťaťa, pričom aj v našom prostredí našiel bohaté uplatnenie (Feuerstein et al., 1988; Feuerstein, 2014).

Teória rodinného modelu záťaže ekonomickým nedostatkom³ (Barnett, 2008; Bradley & Corwyn, 2002; Conger & Donnellan, 2007; Dearing et al., 2001) pomenúva chudobu a nezamestnanosť ako negatívne faktory pôsobiace na rodinnú klímu, ktorá sa následne nepriaznivo odráža na vývin detí. V centre tohto modelu stojí ekonomická dimenzia sociálno-ekonomického statusu rodiny. Model dáva do súvislosti nízke príjmy rodiny – predovšetkým dlhodobu pretrvávajúce finančné problémy s problémami vo vývine detí. Rodičia zaťažení ekonomickým nedostatkom (Hoff et al., 2002) sú v dôsledku ekonomickej núdze pod vplyvom stresu. Každodenne prežívaná ekonomická núdza je pre dospelých v rodine natoľko zaťažujúca, že to má dosah na ich duševné rozpoloženie (napr. depresia), celkový zdravotný stav či vzťahy medzi manželmi (časté vzájomné konflikty). Uvedené sa negatívne odráža na ich rodičovských (výchovných) stratégiách, celkovo na zhoršenej starostlivosti o deti (Conger et al., 1992). Pričom nepriaznivý dopad na dieťa je významnejší, ak je finančný nedostatok v rodine umocnený zlým stavom bytu, nevhodným miestom bývania, prítomný je nedostatok jedla, tepla. U rodičov je tak pod vplyvom následkov ekonomického nedostatku zvýšené riziko emočného napätia a následne títo vykazujú niektoré špecifické poruchy rodičovského správania. K takýmto prejavom patrí nedostatočné oceňovanie výchovných úspechov svojich detí, nedostatočná vzájomná komunikácia, matky s nižším sociálno-ekonomickým statusom sú direktívnejšie, prísnejšie a častejšie trestajúce. Takáto záťaž rodiča zmenšuje jeho rodičovské kapacity, rodičia sú následne prirodzene menej citliví na vývinové potreby dieťaťa. A aké by mohli byť presahy zvýšeného emočného napätia rodičov v rámci spoločného čítania s dieťaťom? Z vyššie uvedeného dôvodu môžu rodičia jednoducho v menšej miere siahť pri interakcii s dieťaťom po knihe. Pričom samotná kvalita interakcie počas spoločného čítania môže byť menej uspokojivá, spoločné čítanie bude prebiehať pri menej priaznivej emočnej atmosfére. Rodič v ťažšom duševnom rozpoložení má aktuálne menšie kapacity naladiť sa na dieťa a počas čítania naň citlivo reflektovať a reagovať a taktiež počas čítania potom vytvára menej priaznivú emocionálnu atmosféru, ktorá je kľúčovo potrebná pre umocnenie efektov prameniacych zo spoločného čítania.

Predchádzajúcej teórii je blízky model rodinných investícií (Becker & Thomes, 1986; Bradley & Corwyn, 2002), ktorý vidí zdroj vzdelanostných nerovností u detí odlišných sociálno-ekonomických tried v odlišnej miere rodičovských investícií do detí. Model vychádza z ekonomického princípu investovania, podľa ktorého rodičia s vyšším SES (vyšším príjmom, vzdelaním a vyššou prestížou povolania) majú lepší prístup k finančnému, sociálnemu i ľudskému kapitálu. Investovanie týchto zdrojov rodinami je spojené s úspešným vývojom detí a dospelujúcich. Sociálno-ekonomické faktory pozitívne korelujú s mierou rodičovských investícií do detí a podľa uvedeného títo rodičia s vyšším sociálno-ekonomickým statusom – v porovnaní s rodičmi zo znevýhodnených rodín – investujú do svojich detí viac zdrojov. „Investície do detí“ zahŕňajú rôzne dimenzie podpory detí rodičmi, ako napríklad dostupnosť učebných materiálov v domácnosti (v súlade s našou témou ide zvlášť o knihy, ich množstvo, ale i obsahové zameranie či ďalšie tlačové materiály), podpora domácej prípravy detí, sprostredkovanie doučovania, patrí tu i životná úroveň rodiny v zmysle primeraného bývania, jedla, lekárskej starostlivosti, prístupu k dobrej škole, komunitné prostredie s dobrými zdrojmi pre rozvoj dieťaťa (parky, ponuka aktivít v okolí pre deti). Podľa tohto modelu potom ekonomický blahobyt súvisí s materiálnymi investíciami rodičov a ďalšími oblasťami podporujúcimi rozvoj detí, čo sa následne odráža v miere ich akademického úspechu (Conger & Donnellan, 2007). Tento model však, ako sme uviedli i vyššie, pomenúva okrem ekonomickej situácie rodiny taktiež význam výšky dosiahnutého vzdelania rodičov a ich profesijný status. Rodiny s vyšším sociálno-ekonomickým postavením investujú do detí viac peňazí, času, energie, súčasne kladú vyššie nároky na ich akademický úspech, jednoducho vytvárajú podnecujúcejšie prostredie. Z pohľadu tejto témy tak možno predpokladať, že pôjde o rodičov, ktorí budú nakupovať deťom viac kníh, a to i odborného zamerania, budú si s nimi čítať v častejšej frekvencii, navštevovať spoločne knižnice, a keďže ide o predstaviteľov

³ Teória má svoje historické korene už vo výskumoch z obdobia veľkej hospodárskej krízy, kde bolo potvrdené, že ekonomické problémy sa výrazne dotkli fungovania rodiny. V súlade s pokračujúcimi výskumami Conger a jeho kolegovia vyvinuli tento model, ktorým vysvetľujú, ako finančné problémy ovplyvňujú život v rodinách (Conger & Conger, 2002).

rodín s vyšším vzdelaním a vyšším profesijným statusom, možno zároveň predpokladať, že budú pre svojich potomkov i častejším modelom čítania.

V tejto súvislosti nemožno nespomenúť známu teóriu kultúrneho kapitálu spojenú s menom Bourdieu. Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977) odpovedá na otázku slabšej školskej úspešnosti žiakov nižších sociálnych vrstiev prostredníctvom odlišnej úrovne zdedeného kultúrneho kapitálu po rodičoch, pričom autor (Bourdieu, 1986) rozlíšil tri oblasti kultúrneho kapitálu, a to vtelený, objektivizovaný a inštitucionalizovaný kultúrny kapitál⁴. Kultúrny kapitál úzko súvisí so životným štýlom rodiny, deťom sprostredkúva vnímanie sveta, spôsoby myslenia či správania. Bourdieu síce výskumne preukázal rôznu úspešnosť študentov pochádzajúcich z odlišného sociálneho prostredia, avšak rozhodujúca (podľa autora) pre mieru úspešnosti žiaka nie je veľkosť majetku rodičov, ale vlastnosti sociálneho prostredia, ktoré s týmto postavením súvisia, ako je napríklad schopnosť vyjadrovať sa požadovaným spôsobom, kultúrny rozhľad, štýl vystupovania, teda získané kultúrne dedičstvo po rodičoch (Keller & Tvrdý, 2008). Aby sme lepšie prepojili tému nášho príspevku s teóriou kultúrneho kapitálu, osobitne spomenieme tzv. objektivizovaný kultúrny kapitál rodiny. Rozumieme ním kultúrne artefakty, vybavenie a materiálne zázemie rodiny kultúrnej povahy, pričom práve knihy, ich množstvo a obsahové zameranie rodinnej knižnice či knižnice dieťaťa tu zohráva kľúčovú pozíciu ako východisko spoločných rodinných aktivít súvisiacich s čítaním (do objektivizovaného kultúrneho kapitálu patria i ďalšie artefakty, ako napr. umelecké obrazy, sochy, fotografie, hudobné nástroje...). Objektivizovaný kultúrny kapitál úzko súvisí s ekonomickým kapitálom a sociálnym postavením rodičov.

Jednotlivé teórie, ktoré sme tu stručne predstavili, ponúkajú teoretické východiská objasňujúce vzťah sociálne znevýhodňujúceho postavenia dieťaťa a jeho slabšej čitateľskej gramotnosti. I keď sa teórie osobitne nezaobierajú čisto čitateľskou gramotnosťou, ale všeobecne školskou úspešnosťou dieťaťa, vychádzame z faktu, že čitateľská gramotnosť je kľúčovým faktorom školskej úspešnosti. Predložené teórie si neprotirečia, vzájomne sa dopĺňajú a na problematiku nazerajú z inej perspektívy. Z nášho uhla pohľadu sú predmetnej téme osobitne blízke prvé dve predstavené teórie, ktoré súvisia s istým „nastavením“ a motiváciou rodičov sprostredkovať dieťaťu „svet kníh“.

3 Čitateľská gramotnosť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku – aktuálna situácia

Už niekoľko rokov medzinárodné komparatívne výskumy Programme for International Student Assessment (PISA; Miklovičová & Valovič, 2019) a výskum Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS; MINEDU SK, 2017) poukazujú na silnú závislosť výkonov žiakov (nielen) v oblasti čitateľskej gramotnosti od ich sociálno-kultúrneho zázemia. A ako je známe, sila tejto závislosti však nie je v každej zo zapojených krajín rovnako intenzívna. Cyklus PISA 2009 bol užšie zameraný práve na čitateľskú gramotnosť a priniesol pre Slovensko nelichotivé zistenia, čo sa týka silného vplyvu sociálneho pôvodu žiaka na jeho čitateľskú kompetenciu. S odstupom rokov cyklus PISA 2018 bol opäť užšie zacielený práve na čitateľskú gramotnosť a žiaľ, podľa výsledkov meraní je vplyv sociálno-ekonomického zázemia slovenských žiakov na ich čitateľskú kompetenciu v roku 2018 ešte silnejší, ako bol v roku 2009 (Miklovičová & Valovič, 2019). Štúdia PIRLS (MINEDU SK, 2017), ktorá porovnáva čitateľskú gramotnosť u žiakov 4. ročníkov ZŠ, taktiež potvrdila silnú závislosť výkonu žiakov od ich sociálno-ekonomického a kultúrneho zázemia. Keďže sa Slovenská republika zapája do štúdie PIRLS od jej prvého cyklu v roku 2001, možno výkony žiakov v čitateľskej gramotnosti porovnávať v priebehu 15 rokov a sledovať tzv. trend výkonu, a to aj v špecifickej skupine, ktorou sú žiaci zo znevýhodňujúceho prostredia. Hoci priemerný výkon slovenských žiakov zostáva medzi cyklami PIRSL 2011 a 2016

⁴ Vtelený kultúrny kapitál sú intelektuálne a telesné dispozície človeka, získané v priebehu socializácie. Objektivizovaný kultúrny kapitál sú kultúrne artefakty využívané v domácnosti. Inštitucionalizovaný kultúrny kapitál predstavuje získané akademické tituly a vedecké hodnosti (Katrňák, 2004).

nezmenený, výkon žiakov z rodín s málo zdrojmi⁵ sa oproti roku 2011 výrazne znížil. V tejto kategórii žiaci SR dosahujú najnižší výkon spomedzi zúčastnených krajín EÚ/OECD. Okrem uvedeného štúdia pomenovala významné aspekty školského a rodinného prostredia, ktoré výkon v čítaní ovplyvňujú. Medzi tieto patria predškolské stimulujúce čitateľské aktivity v rodine, prítomnosť detí na predškolskej príprave, časté absencie na vyučovaní a taktiež pocit hladu pri príchode do školy⁶ (MINEDU SK, 2017). Z pohľadu našej témy sú významné zistenia potvrdzujúce dosah predškolských stimulujúcich čitateľských aktivít, ktoré rodičia robia so svojimi deťmi, na ich neskorší výkon v čitateľskej gramotnosti. Tak ako v predchádzajúcich cykloch, aj v PIRLS 2016 sa ukázal významný pozitívny vplyv takýchto rozvíjajúcich aktivít na čitateľský výkon žiaka. O aké aktivity išlo? Čítanie kníh, rozprávanie príbehov, spievanie piesní, edukačné hry – hračky s abecedou, slovné hry, čítanie nahlas nápisov a názvov, písanie písmen... Podobne bola zistená súvislosť medzi vzťahom k čítaniu u rodičov a ich detí. Pričom vzťah rodičov k čítaniu súvisí aj s výkonom detí v čítaní – deti rodičov s negatívnym vzťahom k čítaniu dosiahli v priemere výrazne nižšie čitateľské skóre ako deti rodičov s pozitívnym vzťahom k čítaniu. Zaujímavé bolo tiež zistenie o vzťahu rodiča k čítaniu a frekvencii predškolských stimulujúcich aktivít, ktoré boli v prospech rodičov s pozitívnym vzťahom k čítaniu.

Mazáková a Dubayová (2012) porovnávali čitateľskú gramotnosť slovenských žiakov druhých ročníkov základných škôl zo sociálne znevýhodňujúceho a intaktného prostredia a dospeli k očakávaným zisteniam, a to, že žiaci zo znevýhodňujúceho prostredia zaostávajú tak v technike čítania, ako aj v porozumení čítaného textu. Autorkami boli tiež identifikované spolupôsobiacie faktory slabších čitateľských výkonov žiakov, ktorými sú častá absencia vzoru rodiča ako modelu čítania, neprítomnosť kníh a učebníc v domácnosti, nízka návštevnosť knižníc a taktiež nedostatočný záujem rodičov o výsledky vzdelávania dieťaťa. Nedostatočné porozumenie textu u rómskych žiakov z menej podnetného rodinného prostredia na Slovensku pomenoval i starší výskum Kmeťa (2008), pričom ako autor uviedol, prekvapujúce boli výsledky získané v staršej skupine žiakov, u ktorých pretrváva čitateľská spôsobilosť sotva na úrovni čitateľských spôsobilostí o tri roky mladších žiakov z kontrolnej skupiny. I keď technika čítania tejto skupiny žiakov je postupne zvládnutá, čítanie s porozumením ostáva podstatným problémom, pretože je základom školskej úspešnosti. Nácvik techniky čítania je, žiaľ, v slovenskom školskom systéme dominantný, jeho nácvik zaberá veľký priestor na úkor sprostredkovávania efektívnych stratégií práce s textom podporujúcich čítanie s porozumením, a to s platnosťou pre celú, nielen minoritnú skupinu žiakov (Humajová & Klačanská, 2007).

Tieto zistenia sú odrazom dlhodobého problému neefektívneho vzdelávania detí zvlášť z marginalizovaných komunít s koncentrovanou chudobou. Školský vzdelávací systém na Slovensku nielenže dlhodobo nedostatočne vyrovnáva vstupné nerovnosti žiakov na počiatku ich vzdelávacej dráhy, ale aj v priebehu ďalšieho vzdelávania žiakov dochádza k prehľbovaniu týchto rozdielov. Samozrejme, na problém nemožno nazerať len cez prizmu „nedostatočne fungujúceho školstva“. Zhoršujúci sa problém nepriaznivej gramotnostnej situácie detí z marginalizovaných skupín je odrazom celospoločenských zmien, ktoré sa začali už v 90. rokoch, kde zmeny v spoločenskej, politickej i sociálnej rovine mali a naďalej majú nepriaznivý dosah na rozvrstvenie spoločnosti so znakmi stúpajúcich rozdielov v sociálno-ekonomickej situácii rodín s následným negatívnym dopadom na prehľbujúce sa vzdelanostné rozdiely. Zodpovednosť slovenského školstva však v tomto probléme neznižujeme, stojíme pred úlohou inšpirovať sa vzormi iných úspešnejších krajín, u ktorých je

⁵ Žiaci s málo zdrojmi (SEI: sociálno-ekonomický index), ktorý opisuje sociálny, ekonomický a kultúrny kapitál rodiny. Pod zdrojmi domáceho prostredia rozumeli autori štúdie odpovede na otázky: počet kníh v domácnosti, počet detských kníh, vzdelanie rodičov, dostupnosť materiálnych zdrojov – internetové pripojenie a vlastná izba, pričom pod rodinou s málo zdrojmi sa rozumie rodina s malým množstvom kníh, osobitne detských kníh, bez internetového pripojenia, s nižším vzdelaním rodičov (MINEDU SK, 2017).

⁶ Deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, konkrétne prostredníctvom ukazovateľa znevýhodnenia – pociťovaného hladu v škole – dosiahli v priemere výrazne nižší výkon v čitateľskej schopnosti ako deti, ktoré pociťujú hlad len zriedka alebo nikdy.

potvrdená nižšia závislosť školskej úspešnosti (vrátane čitateľskej gramotnosti) od sociálneho pôvodu dieťaťa. Inšpirácie z iných krajín vzhľadom na podporu inkluzívneho vzdelávania detí zo znevýhodňujúceho prostredia uvádza napr. Bakošová (2016).

4 Rodina ako prominentný faktor čitateľskej gramotnosti dieťaťa

Prvá kritická fáza pre utváranie budúcej „čitateľskej kariéry“ ako etapa primárnej literárnej iniciácie sa spája s potenciálom rodiny. Výskumy na poli čítania s bohatým zastúpením zvlášť v zahraničnej literatúre potvrdzujú tzv. Matúšov efekt (*Matthew effect*)⁷, podľa ktorého je čítanie kumulatívnym procesom a úroveň tejto zručnosti je priamo úmerná prvotným impulzom od narodenia dieťaťa. Uvedené súvisí najmä s rozvojom slovnej zásoby detí, ktorým rodičia pravidelne čítali. Podľa tohto efektu by sa mali interindividuálne rozdiely v čitateľských kompetenciách medzi slabými a normálnymi čitateľmi s pribúdajúcimi rokmi ešte zväčšovať. Tí, ktorým čítali viac, a tí, ktorí neskôr sami čítajú viac, sa stanú lepšími čitateľmi. So zvýšenou intenzitou čítania sa schopnosť čítať zlepšuje, čo na druhej strane viac podporuje samotné čítanie. Prejavuje sa tu kumulatívna, vývojová povaha čítania, jej kognitívny prínos, ktorý spočíva v tom, že čím viac je dieťaťu čítané a neskôr čím viac samotné dieťa číta, tým dosahuje lepšiu čitateľskú kompetenciu. Efekt spočíva predovšetkým v náraste slovnej zásoby, ktorá umožní deťom postupne zvládnuť i porozumenie náročnejším textom. Názov Matúšov efekt teda metaforicky odkazuje, že bohatí sa stávajú bohatšími a chudobní ešte chudobnejšími, čo platí i pre oblasť čítateľstva (Bauerlein, 2007; Cunningham & Stanovich, 1998; Pfof et al., 2011; Spitzer, 2012; Stanovich, 1986).

Uvedené pomenúva skutočnosť, že schopnosť dobre čítať sa formuje už dávno pred vstupom dieťaťa do školy. V tejto súvislosti zaviedla Clayová (1966) do odbornej literatúry pojem vynárajúca sa gramotnosť (*emergent literacy*). Zásadný význam tu zohráva gramotné prostredie rodiny (*home literacy environment*). Rozumieme ním taký súbor podmienok v rodine, ktoré umožňujú dieťaťu rozvoj jeho pregramotnostných schopností, pričom zvyčajne ide o veľkosť a obsah rodinnej knižnice, dostupnosť tlačенých materiálov, spoločné čítanie rodičov s dieťaťom, frekvencia a dĺžka čítania, návštevy knižníc a pod. Uvedené faktory priaznivo podporujú rozvoj jazykových kompetencií a gramotnosti dieťaťa (Bracken & Fischel, 2008; Gavora, 2019; Martini & Sénéchal, 2012). V zahraničí je množstvo výskumov k danej téme (napr. Burgess et al., 2002; Frijters et al., 2000; Griffin & Morrison, 1997; Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, 2006; Steensel, 2006), pričom zjednodušene platí, že čím je priaznivejšie gramotné prostredie rodiny, tým vytvára stimulujúcejšie podmienky pre budúcu úroveň čítania svojich potomkov. Ak hovoríme o gramotnom prostredí rodiny, ide o množstvo faktorov, pričom nie všetky pôsobia na rozvoj pregramotnostných schopností rovnako. Aktivity v oblasti podpory pregramotnostných a gramotnostných schopností dieťaťa možno rozdeliť do dvoch odlišných typov rodičovských aktivít, a to na tzv. formálne a neformálne aktivity (Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal, 2006). Najlepším príkladom neformálnych aktivít je podľa autorky spoločné čítanie rodiča s dieťaťom, pri ktorom sa rodič a dieťa zameriavajú na príbeh sprostredkovaný napísanými slovami. Naopak, činnosti formálnej gramotnosti sú tie, pri ktorých je pozornosť zameraná priamo na text, na tlačené slovo (napr. grafémy). Vo svojich longitudinálnych štúdiách Sénéchal a LeFevre (2002; Sénéchal, 2006) dokázali, že aktivity neformálnej gramotnosti sú väčšmi prepojené s ústnym jazykom, akým je napríklad získaná slovná zásoba dieťaťa, zatiaľ čo interakcie s formálnou gramotnosťou súviseli so schopnosťami ranej gramotnosti, akými sú napríklad znalosti písmen (pričom znalosť písmen je jedným z prediktorov schopnosti čítania).

Úroveň gramotného prostredia rodiny je v úzkom vzťahu so sociálno-ekonomickým statusom rodiny. Na otázku „Prečo sa chudobné deti pravdepodobne stanú chudobnými čitateľmi?“ sa pokúsili odpovedať Buckinghamová, Beaman a Wheldall (2013), pričom predstavili prediktívnu cestu medzi

⁷ Podľa evanjelistu Matúša „Lebo kto má, tomu sa pridá a bude mať nadbytok. Kto však nemá, tomu vezmú aj to, čo má“.

sociálnym znevýhodnením a nedostatočnou ranou gramotnosťou detí. U detí zo znevýhodnených rodín je vyššia pravdepodobnosť, že charakteristiky gramotného rodinného prostredia budú menej priaznivé pre rozvoj kľúčových prediktorov úspešného čitateľa, akými sú napr. fonologické uvedomovanie, slovná zásoba, expresívna reč... Nižšia kvalita raných skúseností v súvislosti s gramotným prostredím rodiny následne zvyšuje riziko, že bude potlačený genetický potenciál dieťaťa a dieťa bude mať problém naučiť sa primerane čítať. Navyše, tieto deti častejšie spadajú do kategórie detí so zdravotnými komplikáciami s negatívnym dosahom na ich kognitívne schopnosti, ako napr. predčasný pôrod, nízka pôrodná hmotnosť, a okrem toho je u týchto detí o niečo nižšia pravdepodobnosť pravidelnej návštevy predškolského zariadenia (Buckingham et al., 2013).

Z výskumných zistení o význame gramotného prostredia rodiny vyberáme: vzťah gramotného prostredia rodiny a jeho dopad na rozvoj gramotnosti dieťaťa bol predmetom holandskej štúdie (Steensel, 2006). Autor v nej porovnával gramotné prostredie rodiny vo vzťahu k sociálno-kultúrnym faktorom (etnický pôvod a sociálno-ekonomický status, ďalej SES). Podľa očakávaní zistil, že holandské deti majority a deti z rodín s vysokým SES mali vo všeobecnosti najstimulačnejšie gramotné prostredie rodiny. Na druhej strane však bola pozorovaná značná variabilita gramotného rodinného prostredia v rámci etnických menšín a rodín s nízkym SES. Zo zistení tiež vyplynulo, že gramotné rodinné prostredie malo vplyv na slovnú zásobu detí v prvom ročníku a na ich schopnosť čítať s porozumením v prvom aj druhom ročníku. Podobne Šormová (2016) v českom prostredí o čitateľskej gramotnosti českých rómskych žiakov zistila očakávané rozdiely v gramotnom rodinnom prostredí v neprospech žiakov rómskeho pôvodu v porovnaní so žiakmi majority. Rómski žiaci sa odlišovali od nerómskych zvlášť v nižšej dostupnosti kníh v domácnosti. Gramotné prostredie rodiny (dostupnosť kníh, predčítania rodičom, knihy ako darček...) sa ukázalo ako významný faktor čitateľskej gramotnosti tak u rómskych, ako aj nerómskych žiakov. Z čoho vyplýva, že čím je priaznivejšie gramotné prostredie rodiny – nezávislé od etnicity –, tým žiaci dosahujú lepšie výsledky v testoch čitateľskej gramotnosti. Podobne výsledky maďarských autorov Kertesiho a Kézdiho (2013) napovedajú, že rozdiely vo výsledkoch rómskych a nerómskych žiakov základných škôl sú do veľkej miery vysvetliteľné sociálnym pozadím a zdá sa, že etnická príslušnosť nezohráva podstatnú úlohu. Vplyv nepodnetného prostredia, horšej kvality vzdelávania v prvých ročníkoch na vývin gramotnosti rómskych detí potvrdili aj srbskí autori (Baucal, 2006).

Pozrime sa však bližšie na význam jednotlivých ukazovateľov gramotného prostredia rodiny na jazykový vývin detí z nízkopríjmových rodín. Americká štúdia (Whitehurst et al., 1994) gramotného prostredia rodín sa zamerala výhradne na deti z nízkopríjmových rodín ($n = 323$ detí vo veku 4 rokov). Pričom východiskovým predpokladom autorov bolo, že u detí z chudobnejších rodín je obzvlášť pravdepodobnejšie, že budú mať nižšiu úroveň jazykových zručností, čo ich vystavuje väčšiemu riziku neskorších ťažkostí s čítaním. Za ukazovatele gramotného prostredia rodiny bolo určené spoločné čítanie rodiča s dieťaťom, vek dieťaťa, v ktorom si rodičia s dieťaťom začali spoločne čítať, počet minút spoločného čítania v predošlom dni, počet obrázkových kníh v domácnosti, frekvencia žiadosti dieťaťa o spoločné čítanie, frekvencia, akou si dieťa prezerá knihy samo, počet návštev knižnice rodiča s dieťaťom, samotné čítanie rodiča a jeho pocit potešenia z vlastného čítania. Z výskumu vyplynulo, že nie všetky sledované premenné mali rovnako silný vplyv na jazykové kompetencie dieťaťa ako prediktory čitateľskej kompetencie. Nižšie korelácie boli namerané vo vzťahu medzi jazykovými kompetenciami dieťaťa a vlastným čítaním rodičov. Zdá sa, že čas, ktorý primárni opatrovatelia trávia čítaním pre seba a pre vlastné potešenie z tohto čítania, má oveľa menej priamy vplyv na jazykové kompetencie dieťaťa. Podobne sa nepotvrdil silný vplyv frekvencie samostatného prezerania si kníh dieťaťom a počet minút spoločného čítania s rodičom za predošlý deň. Ostatné ukazovatele, ako spoločné čítanie, počet detských kníh v domácnosti, spoločné návštevy knižníc sa preukázali ako významné v predmetnom vzťahu. Možným vysvetľujúcim zdôvodnením korelačného vzťahu medzi jazykovými kompetenciami dieťaťa a týmito ukazovateľmi by mohlo byť vyššie IQ matky či jej vyššie vzdelanie. Avšak ako výsledky preukázali, samotné charakteristiky gramotného prostredia rodiny, nezávisle od inteligencie či výšky vzdelania matky zohrávajú významnú úlohu v úrovni raných jazykových kompetencií dieťaťa (Whitehurst et al., 1994). Zo sociálno-pedagogického hľadiska v zmysle

intervenčných stratégií sú tieto výsledky významné a ukazujú, ktorým smerom intervenovať u rodín z nízkopříjmových skupín.

K najsilnejším faktorom v rámci gramotného prostredia rodiny patria spoločné čítanie rodičov s deťmi a dostupnosť kníh v rodine. Stručne sa pri týchto indikátoroch gramotného prostredia rodiny pristavíme. Význam spoločného čítania a interakcie medzi rodičom a dieťaťom počas spoločného čítania na úroveň pregramotnostných schopností predškolského dieťaťa potvrdzuje štúdia Brackena a Fischela (2008), podľa ktorých priaznivý dosah spoločného čítania prirodzene ďalej pokračuje i v období školských rokov dieťaťa. Výskum lotyšských autorov (Geske & Ozola, 2008) taktiež potvrdil, že čitateľská gramotnosť žiakov je ovplyvnená frekvenciou spoločného čítania rodičov s deťmi ešte v ich predškolskom veku. Scarborough, Dobrich a Hager (1991) takto porovnávali schopnosť čítania detí v 2. ročníku základnej školy a autori zistili, že deti, ktoré sa stali „chudobnejšími“ čitateľmi, mali menej skúseností v predškolskom veku so spoločným čítaním s rodičom a vyznačovali sa tiež menším množstvom aktivít s knihou v domácom prostredí. Podobne podľa správy medzinárodnej spoločnosti Scholastic (n.d.) deti, ktorým rodičia čítali v ranom detstve, sa naučili čítať ľahšie ako ich rovesníci, ktorým rodičia nečítali. To, či rodičia v ranom detstve deťom čítali a či oni sami čítajú pre radosť, patrí medzi silné prediktory budúceho vzťahu detí k čítaniu (Scholastic, n.d.). Vysvetlenie existencie vzťahu medzi frekvenciou spoločného čítania a úrovňou pregramotnostných a gramotnostných schopností detí objasnili Sénéchal, LeFevre, Hudson a Lawson (1996). Pričom autori pomenovali tri významné charakteristiky zdieľaného čítania. Po prvé, jazyk používaný v knihách je zložitejší než jazyk, ktorý sa bežne používa počas bežnej konverzácie rodiča a dieťaťa. Počas spoločného čítania tak môžu byť deti vystavené novým syntaktickým a gramatickým formám. Druhou črtou zdieľaného čítania je, že dieťa má sústredenú pozornosť dospelého, ktorý mu môže objasniť, vysvetliť, podporiť porozumenie čítaného a súčasne sprostredkuje poznanie nových znalostí. A treťou objasňujúcou charakteristikou významu spoločného čítania je, že knihy je možné čítať aj opakovane, pričom opakovaná expozícia čítaného textu umožňuje osvojiť si receptívnu zložku slovnej zásoby.

Výskum v oblasti skorej čitateľskej gramotnosti (*early literacy*) zistil, že nedostatok skúsenosti spoločného čítania je hlavne fatálny pre deti, ktoré vyrastajú v chudobnom podnetovom prostredí (Šedová & Marcinová, 2020). Viaceré štúdie poukázali na to, že v rodinách s vysokými príjmami trávili rodičia viac času spoločným čítaním so svojimi deťmi (Bradley et al., 2001; Zick et al., 2001), prípadne matky z domácnosti s vyššími príjmami začínajú svojim deťom čítať v skoršom veku, pričom sa javí, že práve včasné zdieľané čítanie má priaznivé dopady na neskoršie jazykové i kognitívne schopnosti dieťaťa (Karras et al., 2003). V austrálskej longitudinálnej štúdii (Kalb & van Ours, 2013) autori taktiež preukázali, že jedným z dôležitých faktorov, ktorý má vplyv na rozdiely v čítaní a kognitívnych schopnostiach detí, je čítanie rodičov deťom v útlom veku. Čitateľské spôsobilosti detí však nesúviseli s rodinným zázemím, ale s tým, ako často im rodičia čítali pred nástupom do školy. I keď v priemere medzi rodičmi vzhľadom na ich odlišnú sociálno-ekonomickú situáciu existujú vo frekvencii spoločného čítania rozdiely v neprospech nízkopříjmových rodín, v skupine rodičov z menej priaznivých ekonomických pomerov existuje veľká variabilita. Napr. Raikes et al. (2006) vo svojej štúdii zistili, že takmer polovica matiek z nízkopříjmových domácností si číta každý deň so svojimi deťmi. Podobne Malin, Cabrera a Rowe (2014) uvádzajú na základe svojho výskumu, že takmer 60 % matiek (z ekonomicky menej priaznivého prostredia) si so svojimi deťmi čítajú raz alebo viackrát za deň. Takže vnútri skupiny detí pochádzajúcich z menej priaznivého prostredia existuje značná variabilita, čo sa týka frekvencie spoločného čítania a významným nie je len faktor frekvencie čítania.

Okrem toho, že sa na spoločné čítanie rodiča s dieťaťom pozeráme zvonka, a to prevažne z hľadiska jeho frekvencie či jeho včasného začatia, nemožno prehliadnuť menej zachytiteľný sprevádzajúci, ale o to význačnejší aspekt spoločného čítania, ktorým je emocionálne puto medzi rodičom a dieťaťom. Predčítanie alebo spoločné čítanie je viazané na intímne komunikačné situácie (napr. ako rituál na dobrú noc), realizuje sa cez emocionálny vzťah rodiča a dieťaťa a uvedené je pre dieťa zdrojom intenzívneho pozitívneho zážitku s knihou. Dostávame sa tak trochu do inej roviny spoločného čítania, ale i táto emocionálna rovina súvisí v konečnom dôsledku s čitateľskou gramotnosťou dieťaťa. O tom,

že nielen frekvencia spoločného čítania rodiča s dieťaťom, ale i jeho kvalita, t. j. ako by mali rodičia s dieťaťom počas spoločného čítania interagovať v zmysle podpory vzťahovej väzby, a presahy uvedeného do ranej gramotnosti dieťaťa sú súčasťou štúdie „Zdieľané čítanie knihy rodiča a dieťaťa, kvalita verzus kvantita čitateľských interakcií rodičov a malých detí (Kassov, 2006). Pri spoločnom čítaní rodiča a dieťaťa ide teda o viac ako len jeho frekvenciu. Výskumy naznačujú, že nielen frekvencia čítania, ale aj kvalita čítania podporujú u detí slovnú zásobu (Deckner et al., 2006; Mol et al., 2008). Takto sa podľa autoriek Baker, Scher a Mackler (1997) napríklad u detí, ktorých prvé stretnutia s gramotnosťou boli zábavné, vyvinie predispozícia na častejšie čítanie. Pričom spoločné čítanie rozprávok zohráva dôležitú úlohu pri podpore motivácie k čítaniu. Autorky uvedené objasňujú tým, že ak je sociálno-emocionálna atmosféra počas spoločného čítania pozitívna, tak sa deti viac zaujímajú o čítanie a je pravdepodobnejšie, že ho budú vnímať aj ako zábavné. V súvislosti s uvedeným doplníme metaprieskum Clarka a Rumbolda (2006), ktorý poukázal na to, že čítanie pre zábavu je neskôr v živote pozitívne prepojené s porozumením textu, s rozšírením slovnej zásoby, s väčšou sebadôverou čitateľa a s jeho radosťou z čítania. Deckner et al. (2006) tiež uvádzajú, že deti, ktoré sú počas spoločného čítania pozorné, prežívajú radosť a zúčastňujú sa na čitateľskej činnosti, inými slovami, prejavujú o čítanie záujem, sa častejšie učia nové slová ako deti, ktoré o čítanie nemajú záujem (Deckner et al., 2006).

A ako uvedené súvisí s deťmi zo znevýhodňujúceho prostredia? Ak si vezmeme do úvahy dieťa z chudobných rodinných pomerov, tak napríklad v zmysle vyššie uvedenej teórie modelu záťaže rodiny ekonomickým nedostatkom môžeme predpokladať, že v interakcii medzi rodičom a dieťaťom počas ich spoločného čítania bude dieťa zažívať menej často emočne priaznivú či zábavnú atmosféru a teda možno do istej miery predpokladať podľa vyššie uvedených výskumných zistení i menšie efekty vyplývajúce zo spoločného čítania na pregramotnostné schopnosti dieťaťa.

V súvislosti so spoločným čítaním a iným aspektom „kvality“ spoločného čítania sa pristavíme ešte pri tzv. dialogickom/interaktívnom čítaní (*dialogic reading*), s ktorým majú v zahraničí mnohí rodičia praktické bohaté skúsenosti. Dialogické čítanie využíva súbor presne vymedzených postupov s cieľom podporiť slovnú zásobu dieťaťa a súčasne podporiť jeho schopnosť počúvania s porozumením. Počas takého čítania zastáva dieťa aktívnejšiu rolu v porovnaní s tradičným čítaním, kde je v prevažujúcej pozícii počúvajúceho. Je to vedecky overená intervencia pri spoločnom čítaní rozprávkových kníh s potenciálom predchádzať alebo minimalizovať neskoršie ťažkosti dieťaťa s čítaním. Pretože bohatosť slovnej zásoby má dosah na neskoršie osvojenie si schopnosti čítať, je vhodné túto metodiku používať už od raného veku dieťaťa, a zvlášť vhodná je v rizikových skupinách, ku ktorým z pohľadu tohto textu patria i deti, ktoré v rodine hovoria iným jazykom ako v škole, a pre deti z domácností, v ktorých je dieťa písanému alebo hovorenému jazyku vystavené zriedkavejšie (Justice & Pence, 2004). O prospešnosti dialogického čítania v porovnaní s tradičným čítaním na rozvoj expresívnej slovnej zásoby u detí vo zvlášť útlom veku (priemerný vek 13 mesiacov) referuje výskum autoriek Hargrave a Sénéchal (2000). Podobne metaanalýza šiestnástich štúdií sledovala efekt tzv. dialogického (interaktívneho) čítania rodiča s dieťaťom predškolského veku na rozvoj jeho slovnej zásoby v porovnaní s tzv. tradičným predčítaním. Metaanalýza potvrdila účinnosť dialogického čítania na rozvoj slovnej zásoby primárne u detí vo veku 3 až 4 rokov, pričom miera účinku sa podľa výsledkov javila u starších detí (4–5) nižšia (Mol et al., 2008). V súvislosti s dialogickým čítaním sa ukazuje, že je potrebné rodičov k dialogickému čítaniu vzdelávať. Podľa štúdie Huebnera a Payneho (2010) rodičia, ktorí prešli vzdelávaním dialogického čítania vo veku 2–3 rokov dieťaťa, pokračovali v jeho aplikácii i v neskoršom veku. Medzi odborníkmi sa však vynorila diskusia, či interaktívne spoločné čítanie kníh podporuje jazykové kompetencie detí rovnako efektívne vzhľadom na ich rôzny sociálny pôvod. Napríklad výskum Manzovej et al. (2010) v USA naznačil, že deti z rodín s nižšími príjmami majú menší úžitok (v zmysle ich vynárajúcej sa gramotnosti) zo zdieľaných intervencií počas spoločného čítania ako ich rovesníci z rodín s vyšším SES. Uvedené viedlo k diskusii, či sú opatrovatelia s nižším SES potenciálne menej kompetentní implementovať interaktívne prvky do spoločného čítania ako opatrovatelia s vyšším SES. Autori štúdie uvedené „menšie“ efekty interaktívneho čítania u detí zo znevýhodnených rodín vysvetľovali istým nesúladam medzi interaktívnym štýlom čítania vyučovaným v rámci danej

metodiky a prirodzeným štýlom čítania u menej vzdelaných rodičov, ktorým jednoducho tento štýl čítania nie je natoľko prirodzený. Avšak na rozdiel od uvedeného anglická štúdia (Noble et al., 2020), ktorá skúmala účinky interaktívneho čítania u 150 detí vo veku 2,6 až 3 roky rozdiely v poskytnutých intervenciách medzi rodičmi z odlišných socioekonomických tried nepotvrdila. Rodičia s nižším i vyšším SES implementovali intervencie interaktívneho čítania kníh rovnako efektívne (uvedené autori potvrdili prostredníctvom analýzy videozáznamov). Závěry štúdie nepotvrdili nijaké dôkazy o tom, že opatrovatelia s nízkym SES sú menej schopní implementovať interaktívne intervencie pri spoločnom čítaní kníh ako opatrovatelia s vyšším SES. Štúdia síce potvrdila efektívnosť „školenia“ rodičov v metodike interaktívneho čítania pre rodičov všetkých sociálno-ekonomických tried, prekvapujúco však nepreukázala významný vplyv na jazykové kompetencie detí. Príčinou uvedeného by mohlo byť, že intervenčný program trval len 6 týždňov, i keď išlo o intenzívny stimulačný program, zachytiteľné priaznivé efekty na rozvoj jazykových zručností si podľa nášho názoru vyžadujú dlhodobejšie intervencie.

Ak hovoríme o gramotnom prostredí rodiny ako o významnom faktore čitateľskej úspešnosti dieťaťa, je potrebné ešte pre úplnosť doplniť, že schopnosť čítania je i „vecou génov“, na ktoré sa v tejto súvislosti niekedy zabúda. Individuálne rozdiely v čítaní sú spôsobené environmentálnymi faktormi, ale i genetickými rozdielmi, a súvislosť medzi gramotným prostredím rodiny a schopnosťou dieťaťa čítať možno vysvetliť aj premennou zdedených génov. Na uvedené upozorňuje výskum van Bergenovej, van Zuijenovej, Bishopovej a Jonga (2016), ktorého cieľovou skupinou boli holandskí rodičia a ich deti. Autori výskumu sa pýtali, či sú zodpovedné za schopnosť plynutého čítania detí environmentálne faktory (prostredie domácej gramotnosti – ako napr. frekvencia čítania, počet kníh v domácnosti, predplatené tlačoviny...) alebo genetické predispozície zdedené po rodičoch. Podľa tejto štúdie sa ukázalo, že síce základné čitateľské schopnosti detí súvisia s niekoľkými aspektmi gramotného prostredia rodiny, ale mnohé sa javia ako tzv. maskované genetické efekty. Rodičia, ktorí čítajú dobre, čítajú v priemere viac a sú vzdelanejší. Taktiež odovzdávajú deťom genetickú predispozíciu k dobrému čítaniu. Medzitým ich deti vyrastajú v rodine s vysokým SES, kde vidia svojich rodičov pravidelne čítať. Takto majú deti vysoký predpoklad, že sa pravdepodobne stanú tiež dobrými čitateľmi: podľa autorov sa teda javí, že to nie je kvôli vzdelaniu rodičov a ich čitateľským návykom. Výnimkou sa však i podľa tohto výskumu javí počet kníh, s ktorými deti vyrastajú, čo môže tiež mať skutočný vplyv na úroveň čitateľských schopností detí. Z nášho pohľadu sú tieto závery, ktoré pripisujú konečný význam z ukazovateľov gramotného prostredia rodiny len počtu kníh v domácnosti, diskutabilné, a to i vzhľadom na viaceré výsledky výskumov uvedených v predošlej časti textu.

Takto sa však dostávame k druhému významnému indikátoru gramotného prostredia rodiny, a tým je dostupnosť kníh v domácnosti. Do tejto témy vstúpime myšlienkou Krashena (2011), podľa ktorého dostupnosť veľkej kolekcie atraktívnych kníh má potenciál naštartovať špirálu stúpajúcej motivácie, frekvencie čítania a porozumenia pri čítaní. Nepopierateľný význam rodinnej či osobnej knižnice dieťaťa na jeho vzťah k čítaniu či úrovni schopnosti čítať potvrdili mnohé výskumy (napr. Cabanová & Zemančíková, 2017; van Bergen et al., 2016). Bližšie stručne uvedieme výsledky slovenského výskumu, ktorý sme realizovali na Liptove. Jeho predmetom bola rodinná knižnica a knižnica dieťaťa vo vzťahu k školskej úspešnosti dieťaťa (Cabanová & Zemančíková, 2017). Zisťovali sme, aký dosah má na prospech žiaka rodinná knižnica, a to vzhľadom na množstvo kníh, ktorými rodina disponuje, i na jej obsahové zameranie, t. j. podiel zábavnej, oddychovej, odbornej či populárno-náučnej literatúry. Samostatne bola braná na zreteľ osobná knižnica dieťaťa. Zo zistení vyplynulo, že školská úspešnosť žiaka na Liptove je vo významnom vzťahu s veľkosťou rodinnej knižnice, že významne väčší počet žiakov so slabým prospechom patrí do kategórie rodín s malým počtom kníh. Potvrdili sme tiež významné rozdiely v obsahovom zameraní knižníc, pričom v rodičovských knižniciach žiakov so slabým prospechom častejšie absentuje literatúra o umení, literatúra humanitných a spoločenských odborov, zemepisné mapy, atlasy či encyklopédie. Súčasne sme potvrdili, že nárastom množstva kníh v osobnej knižnici dieťaťa narastá podiel detí s výborným školským prospechom.

Z výsledkov vyplynulo, že rodiny s rozsahovo i obsahovo bohatšou knižnicou vytvárajú svojim deťom priaznivejšie podmienky pre ich školské napredovanie – a tak sme sa ďalej pýtali: V čom sa odlišujú rodiny s bohatou knižnicou od rodín s chudobnou knižnicou. Potvrdili sme očakávania, že žiaci z rodín s bohatšou rodinnou knižnicou majú častejšie aspoň jedného z rodičov s vysokoškolským vzdelaním a vyšším profesijným statusom, zároveň častejšie pochádzajú z vyššie príjmových domácností, pričom rozdiely sme potvrdili i v obsahovom zameraní knižnice. Podľa Gabala a Václavíkovej Helšusovej (2003) pri kumulácii vyššieho príjmového, vzdelanostného a kultúrneho štandardu rodiny majú deti najvyššie šance dospieť ku knihe a čítaniu, pričom za najsilnejší prvok sociálno-ekonomického zázemia rodiny z hľadiska prístupu detí ku knihám označila dvojica autorov vzdelanie rodičov.

5 Možnosti intervencie z pohľadu sociálnej pedagogiky

Ako sme uviedli v úvode, podľa analýz OECD úroveň slovenského školstva v mnohých ukazovateľoch prepadáva na koniec európskeho rebríčka. A medzi rozhodujúce oblasti, kde slovenské školstvo potrebuje významne napredovať, je čitateľská gramotnosť, a to predovšetkým u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V predošlom texte sme poukázali na to, že zdroje ťažkostí v oblasti čitateľskej gramotnosti detí znevýhodnených skupín pramenia už z obdobia raného detstva a súvisia s gramotným prostredím rodiny, ktorý sa rozhodujúcou mierou podieľa na pregramotnostných schopnostiach detí. Dickinson a Neuman (2006) zdôrazňujú, že podľa výsledkov opakujúcich sa výskumov kritickou fázou, v ktorej deti „odvedú“ najväčší a rozhodujúci kus „kognitívnej práce“ na vývine gramotnosti, je vek od narodenia do šiestich rokov a že kvalita poskytnutých intervencií v tomto období je „životne dôležitá“, pretože zohráva kľúčovú úlohu v ich neskoršej školskej úspešnosti. S uvedeným rozhodne súhlasíme a v tomto smere vnímame zdroje v sociálno-pedagogickej intervencii v práci s rodinou.

Európska výkonná agentúra pre vzdelanie, kultúru a audiovizuálnu oblasť (EACEA P9 Eurydice, 2011) v materiáli zameranom na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti konštatuje, že tvorcovia politik môžu zohrávať podstatnú rolu, okrem iného napríklad aj prostredníctvom dotovania detských kníh a ich poskytovaním chudobnejším domácnostiam, ako aj tým, že budú podporovať rodinné programy rozvíjajúce čitateľskú gramotnosť detí, ktoré spočívajú predovšetkým v spoločnom čítaní (EACEA P9 Eurydice, 2011). V spomínanom dokumente je viacero príkladov takýchto programov, ktoré sú zacielené na rôzne populácie. Nejednen z programov vznikol ako reakcia na výsledky národných či medzinárodných prieskumov, ktoré zistili nedostatky v oblasti čitateľskej gramotnosti (ako u nás napríklad výsledky PISA, PIRSL u žiakov zo znevýhodňujúceho prostredia). Konkrétnym príkladom takéhoto programu je slovinský program „Čítanie pre vedomosti a radosť“, v ktorom profesionálni mentori pomáhajú rodičom s nízkym vzdelaním a ich deťom so vzdelávaním zameraným na gramotnosť. Práve v takomto type programov vidíme priestor pre sociálno-edukačnú prácu so znevýhodnenými rodinami, pretože rozvoj čitateľskej gramotnosti sa začína doma v rodine a deti z menej privilegovaných tried sú rizikové vzhľadom na neraz iné menej stimulujúce podmienky gramotného prostredia ich rodín. Účinné rodičovské programy gramotnosti učia rodičov, ako si majú s deťmi čítať v zmysle podpory ich pregramotnostných schopností.

Možnosti sociálno-pedagogickej intervencie spočívajú vo výchovno-vzdelávacej práci s rodičmi detí zo sociálne-znevýhodňujúceho prostredia, a to prostredníctvom sprostredkovania významu spoločného čítania pre ďalšiu úspešnosť dieťaťa v živote, učenia rodičov efektívnym stratégiám spoločného čítania (t. j. čítanie v priaznivej emočnej atmosfére, pravidelné čítanie, čítanie dialogické, kde by dieťa nezastávalo len pozíciu pasívneho poslucháča...) a stratégií utvárania návyku čítania u detí. V praxi by uvedené mohli realizovať sociálni pedagógovia na pozíciách pracovníkov včasnej intervencie. Dnes sa veľmi rozvíja oblasť včasnej intervencie prevažne smerom k deťom s postihnutím a deťom s rizikovým vývinom. Túto myšlienku prakticky smerom k deťom s rizikovým vývinom z marginalizovaných rómskych komunít na Slovensku uchopili do rúk členovia združenia Cesta von so svojím projektom Omama. Ďalšou praktickou možnosťou, kde by mohli sociálni pedagógovia intervenovať v zmysle

podpory pregramotnostných schopností u detí v riziku, je pozícia odborných zamestnancov materských škôl, kde by mohli v spolupráci s rodičmi efektívne prepojiť v tomto smere výchovnú prácu materskej školy a rodiny.

6 Záver

Už niekoľko rokov medzinárodné komparatívne výskumy (PISA, PIRLS) poukazujú na závislosť výkonov žiakov (nielen) v oblasti čitateľskej gramotnosti od ich sociálno-kultúrneho zázemia, pričom tento vzťah závislosti je na Slovensku silný a s odstupom rokov ešte silnie. Uvedené zistenia sú odrazom dlhodobého problému nedostatkov vo vzdelávaní detí z marginalizovaných komunít s koncentrovanou chudobou a prehlbujúcich sa sociálnych nerovností v spoločnosti. Javí sa, že slovenský vzdelávací systém podľa uvedeného aktuálne nedokáže dostatočne kompenzovať vstupné nerovnosti žiakov a rozdiely medzi žiakmi odlišného sociálneho pôvodu sa v priebehu ich školskej kariéry ešte prehľbujú.

Programové vyhlásenie vlády MŠ SR vychádzajúc z analýz OECD uvádza, že úroveň slovenského školstva je vo viacerých ukazovateľoch na posledných priečkach „európskeho rebríčka“, pričom čitateľská gramotnosť a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia k týmto ukazovateľom rozhodne patria. Slovenský národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018–2027 (MINEDU SK, [n.d.](#)) k významným opatreniam regionálneho školstva zaraďuje podporu čitateľskej gramotnosti a osobitne sa venuje otázke integrácie marginalizovaných detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom zdôrazňuje nutnosť zabrániť ich predčasnému ukončeniu vzdelávacej cesty (MINEDU SK, [n.d.](#)). V tomto príspevku sme sa síce nevenovali otázke kompenzačnej edukácie detí marginalizovaných skupín, viedli sme však čitateľa do témy ranej gramotnosti ako východiska neskoršej školskej úspešnosti dieťaťa pochádzajúceho zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Aktívne detské čitateľstvo je významným faktorom školskej úspešnosti (nielen) žiakov marginalizovaných skupín. Je však závislé od existencie účinných vonkajších podporných mechanizmov, ktoré siahajú už do obdobia raného a predškolského veku.

Aktívne detské čitateľstvo je jedným z faktorov podporujúcich vyrovnanie vzdelanostných nerovností, pričom sociálne okolie dieťaťa zohráva v tomto kľúčovú úlohu. A to preto, že budovanie motivácie k čítaniu je odkázané na vonkajšie podporné mechanizmy. Nemôžeme zabudnúť, že vstup do sveta kníh sa začína oveľa skôr ako povinná školská dochádzka. Prvá kritická fáza pre utváranie budúcej „čitateľskej kariéry“ sa spája s potenciálom rodiny. Výskumy na poli čítania s bohatým zastúpením zvlášť v zahraničnej literatúre potvrdzujú tzv. Matúšov efekt, podľa ktorého je čítanie kumulatívnym procesom a úroveň čitateľskej zručnosti je priamo úmerná prvotným impulzom od narodenia dieťaťa, t. j. od akého veku, v akej frekvencii alebo akým spôsobom si rodičia s dieťaťom čítali. Podľa tohto efektu by sa mali interindividuálne rozdiely v čitateľských kompetenciách medzi slabými a normálnymi čitateľmi s pribúdajúcimi rokmi ešte zväčšovať. Práve tu zastáva nenahraditeľné miesto rodina. V texte sme predložili vybrané výskumy podpory detského čitateľa v kontexte rodiny, pričom akcent bol kladený smerom k deťom zo znevýhodňujúceho prostredia. Predložený text poukázal na význam faktorov tzv. gramotného prostredia rodiny, pričom jeho úroveň, ako ukazujú mnohé výskumy, je v úzkom vzťahu so sociálno-ekonomickým statusom rodiny. U detí s menej priaznivým sociálno-ekonomickým zázemím sú charakteristiky gramotného prostredia menej podnecujúce raný jazykový vývin dieťaťa. Nižšia kvalita raných skúseností v súvislosti s gramotným prostredím rodiny následne v dôsledku oslabených jazykových zručností zvyšuje u dieťaťa riziko neskorších ťažkostí s osvojovaním si čitateľských zručností. Ako sme v texte uviedli, ku kľúčovým faktorom v rámci gramotného prostredia rodiny patria spoločné čítanie rodičov s deťmi a dostupnosť kníh v rodine. Výskumy v oblasti skorej čitateľskej gramotnosti zistili, že nedostatok skúsenosti

spoločného čítania je hlavne fatálny pre deti vyrastajúce v chudobnom podnetovom prostredí. Okrem uvedeného rodiny týchto detí disponujú rozsahom i obsahom chudobnejšou rodinnou knižnicou. Javí sa, že kumuláciou vyššieho príjmového vzdelanostného a kultúrneho štandardu rodiny majú deti najvyššie šance dospieť ku knihe a čítaniu, pričom uvedené platí i v opačnom význame.

V závere príspevku boli načrtnuté možnosti sociálno-pedagogickej intervencie v predmetnej problémovej oblasti. Keďže kvalita poskytnutých intervencií je zvlášť zásadná v období raného a predškolského veku dieťaťa, navrhované intervencie smerovali do týchto vývinových fáz. Navrhované sociálno-pedagogické intervencie spočívajú v edukačnej práci s rodičmi detí zo znevýhodňujúceho prostredia prostredníctvom edukačných rodičovských programov, formou včasnej intervencie. V predškolských zariadeniach prostredníctvom spolupráce materskej školy s rodinou dieťaťa, kde vidíme možnosti predovšetkým v pozícii sociálnych pedagógov ako odborných zamestnancov predškolských zariadení.

Prohlášení o střetu zájmů

Autorka nezaznamenala žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997) Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2
- Bakošová, Z. (2016). Inclusion of children from the socially disadvantaged environment: The case study of Slovakia. *Forum Scientiae Oeconomia*, 4(2), 61–72.
- Barnett, M. (2008). Economic disadvantage in complex family systems: Expansion of family stress models. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 145–161. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0034-z>
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39(2), 207–227. <https://doi.org/10.2298/PSI0602207B>
- Bauerlein, M. (2007). *The dumbest generation. How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future*. Tarcher Perigee.
- Becker, G., & Tomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal of Labor Economics*, 4(3), 1–39.
- Belešová, M. (2011). Žiakovo poňatie čítania a písania. In M. Bačová & M. Černotová (Eds.), *Zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov* (s. 354–359). Katedra pedagogiky FHPV PU.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage publications.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Coll, C. G. (2001). Home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868–1886. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00383>

- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Australian Journal of Education*, 66(4), 428–446. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Cabanová, V., & Zemančíková, V. (2017). Family libraries and school success of pupils. *Psychology Research*, 7(3), 154–163. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2017.03.003>
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006, November). *Reading for pleasure: A research overview*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Clay, M. (1966). *Emergent reading behaviour* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Auckland.
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 361–373. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 175–199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child development*, 63(3), 526–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235–262). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2001). Change in family income matters more for children with less. *Child Development*, 72(6), 1779–1793. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00378>
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (2006). *Handbook of early literacy research*. Guilford Publications.
- Disorders Quarterly, 25, 173–178. doi:10.1177/15257401040250040201
- EACEA P9 Eurydice. (2011). *Vyučovanie čítania v Európe: súvislosti, opatrenia a prax*. <https://doi.org/10.2797/66106>
- Feuerstein, R. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Karolinum.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Part 1 Theoretical and conceptual foundations, Part 2, Practical applications of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. ICELP Publications.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. Plenum Press.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Časopis pedagogickej psychológie*, 92(3), 466–477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>

- Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (2003, květen). *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. GAC. <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>
- Garbe, C. H. (2008). Reading in Germany: Topical research results, background and concepts of reading support. In Z. Matušík (Ed.), *Čtenarství, jeho význam a podpora. Vyzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo* (s. 5–19). Svaz knihovníků a informacních pracovníků ČR.
- Gavora, P. (2019). Sťažená cesta ku gramotnosti: výskum rodičov, ktorí čítajú deťom len sporadicky. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 3(1), 7–20.
- Geske, A., & Ozola, A. (2008). Factors influencing reading literacy at the primary school. *Problems of Education in the 21. Century*, 6, 71–77. <http://oaji.net/articles/2014/457-1392233338.pdf>
- Graf, W. (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In R. Rosebrock (Ed.), *Lesen im Medienzeitalter* (pp. 97–125). Juventa.
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233–243. <https://doi.org/10.1080/0300443971270119>
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (pp. 231–252). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195–201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Humajová, Z., & Klačanská, Z. (2007). *Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách*. Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika.
- Justice, L. M., & Pence, K. (2004). Addressing the language and literacy needs of vulnerable children: Innovative strategies in the context of evidence-based practice. *Communication*, 25(4), 173–180. <https://doi.org/10.1177/15257401040250040201>
- Kalb, G., & van Ours, J. C. (2013). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.01.002>
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134–146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Kassov, D. Z. (2006). Parent-child shared book reading: Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Language and Communication*, 1(1), 1–9.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Slon.
- Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Slon.
- Kertesi G., & Kézdi G. (2013). *The achievement gap between Roma and non-Roma students in East Central Europe and its potential causes*. GRINCOH.
- Kmeť, M. (2008, září 4–6). *Čítajú rómsky žiaci s dostatočným porozumením?* [Posterová prezentace]. Psychologické dny: Já & my a oni, Olomouc. <https://cmpsy.cz/files/pd/2008/pdf/kmet.pdf>
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Libraries Unlimited.

- Malin, J. L., Cabrera, N. J., & Rowe, M. L. (2014). Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 425–432. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.010>
- Málková, G. (2009). *Sprostředkované učení*. Portál.
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 409–431. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.002>
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210–221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>
- Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2010). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Portál.
- Mazáková, L., & Dubayová, T. (2012). Čitateľská gramotnosť žiakov primárnej školy v kontexte sociálneho znevýhodnenia. In T. Dubayová & Hrebeňárová, L. (Eds.), *Študent na ceste k praxi. Zborník príspevkov z Prvej študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna a liečebná pedagogika* (s. 136–145). Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Miklovičová, J., & Valovič, J. (2019). *PISA 2018. Národná správa Slovensko*. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. <https://bit.ly/3EgHOcY>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MINEDU SK). (2017, December 5). *Prvé výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov štvrtého ročníka základných škôl – PIRLS 2016*. <https://www.minedu.sk/prve-vysledky-medzinarodneho-vyskumu-citateľskej-gramotnosti-ziakov-stvrteho-rocnika-zakladnych-skol-pirls-2016/>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MINEDU SK). (n.d.). *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2027*. <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MINEDU SK). (n.d.). *Školská politika*. <https://www.minedu.sk/data/att/10890.pdf>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland, C. F. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1787–1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2011). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: An empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 411–426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x>
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L. B., Raikes, H. A., & Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924–953. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x>
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508–511. <https://doi.org/10.1177/002221949102400811>

- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520–536. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.520>
- Scholastic. (n.d.). *Kids & family reading report 7TH edition*. <https://www.scholastic.com/readingreport/home.html>
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. Droemer Verlag.
- Stanovich K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Steensel, R. V. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research Reading*, 29(4), 367–382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>
- Šedová, M., & Marcinová, V. (2020). *Ako pomôcť deťom, aby rady čítali*. Technická univerzita v Košiciach.
- Šormová, K. (2016). *Jak čtou romové*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2016). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Zick, C. D., Bryant, W. K., & Österbacka, E. (2001). Mothers' employment, parental involvement, and the implications for intermediate child. *Social Science Research*, 30(1), 25–49. <https://doi.org/10.1006/ssre.2000.0685>



Mgr. Vladimíra Zemančíková, Ph.D. ukončila magisterské i doktorandské štúdium v odbore pedagogika so špecializáciou sociálna pedagogika na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, magisterské štúdium špeciálnej pedagogiky absolvovala na Univerzite Palackého v Olomouci. Od roku 2007 pôsobila na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline, aktuálne pôsobí na Katedre pedagogiky a sociálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vo vedeckovýskumnej činnosti sa venuje školskej sociálno-pedagogickej práci a užšie otázkam sociálne znevýhodňujúceho prostredia a jeho nežiaducim dopadom na jednotlivca.

Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním¹ ve Zlínském kraji

Jaroslava Pavlíčková,^a 
Tatiana Matulayová^b 

Kontakt

^a Azylový dům pro ženy a matky
s dětmi o.p.s
nám. T. G. Masaryka 588
760 01 Zlín
Česká republika
jaroslava.pavlickova@azylovydum.cz
^b Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Na Hradě 5
779 00 Olomouc
Česká republika
tatiana.matulayova@upol.cz

Abstrakt: Studie reaguje na aktuální téma školní problematiky v řešení otázek rovných příležitostí ve vzdělávání. Zabývá se představením konkrétního řešení na podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na území Zlínského kraje, který je realizován v rámci Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Cílem studie je představit variantu opatření, jejímž účelem má být podpora žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům na půdě školy i v přirozeném prostředí, případně v kontaktním místě. Obsahem je práce a včasná identifikace problémů žáků ohrožených školním neúspěchem. Při implementaci vycházíme z dotazníkového šetření potřeb škol. Smyslem podpůrného opatření je propojit školní a sociální oblast práce v terénu a přispět tak zkušenostmi ke sdílení dobré praxe v sociálněpedagogických otázkách.

Klíčová slova: škola, sociální prevence, rovné příležitosti, socioekonomické znevýhodnění, podpora

Implementation of measures to support socially disadvantaged pupils in the Zlín Region

Abstract: The paper responds to the current topic of school issues by addressing issues of equal opportunity in education. It deals with the presentation of a specific solution to support the education of disadvantaged pupils in the Zlín Region, which is realized within the Implementation of the Regional Action Plan for the Development of Education within the Operational Program: Research, Development and Education. The aim of the paper is to introduce the activities of the Social Pedagogical Counseling Center. The priority areas of the counseling center are the early identification of the problems of pupils at risk of school failure, for socio-economic reasons, and the support of teachers in resolving difficult situations. The implementation

✉ Korespondence:
jaroslava.pavlickova@azylovydum.cz

Copyright © 2021 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative
Commons Attribution International
License (CC BY).



¹ Přestože již není kategorie žáků se sociálním znevýhodněním uplatňována na legislativní úrovni, v praxi se stále používá (Němec, 2019), proto vzhledem ke kontextu a obsahu studie budeme pro zjednodušení a přehlednost uplatňovat označení žák se sociálním znevýhodněním, přičemž za něj bude považován „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ podle novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb. (Zákony pro lidi, n.d.) a vyhlášky č. 248/2019 Sb. (Zákony pro lidi, n.d.), ve znění pozdějších předpisů.

is based on a questionnaire survey of school needs. The purpose of the measure is to connect schools with the social aspect of fieldwork and thus contribute to the sharing of good practices in socio-pedagogical issues.

Keywords: school, social prevention, equal opportunities, socio-economic disadvantage, support

1 Úvod

Socioekonomický rozvoj společnosti je podmíněně ovlivňován vzdělanostní úrovní obyvatelstva, tedy poskytováním kvalitního vzdělávání. Vzdělávání je považováno za jeden z nástrojů, který může pomáhat zmírňovat sociální nerovnosti ve společnosti. Vzdělávací politika tak čelí výzvám, jako je efektivita vzdělávání, technologické změny, změny žádoucích kompetencí či konkurenceschopnost. K odpovědím na tyto výzvy mohou také přispívat investice do kvalitní výchovy a vzdělávání dětí, a to nejen dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (Vláda České republiky, 2011). Znevýhodněné prostředí je tedy klíčovou determinantou v oblasti rovných příležitostí, s následnou uplatnitelností pak na trhu práce. Tento fenomén skutečnosti vyzvedávají i některé realizované domácí a zahraniční výzkumy (např. Balvín, 2012; Bartoňová et al., 2014; Kaleja, 2014; Kolaříková, 2015; Korbel et al., n.d.; Krajčířiková, 2011; Petrasová & Porubský, 2013). Rovné příležitosti ve školství však ministerstvo chápe v nejširším slova smyslu. Jeho hlavním cílem je, aby všechny děti měly u nás stejnou šanci na vzdělání. Důvodem je, že ne všichni stojí automaticky na stejné imaginární startovní čáře, proto je potřeba vyrovnat deficity těch, kteří stojí za startovní čarou poněkud vzadu. Vzdělávací systém České republiky se ale v tomto ohledu na základě mezinárodních srovnání opakovaně jeví spíše jako ten, který reprodukci nerovností ve společnosti posiluje, tj. žáky s méně příznivým rodinným zázemím nedokáže ve vzdělávání účinně motivovat a podpořit (ČSI, 2020). Ukazuje se, že ve vzdělávání existuje tzv. forma „Matoušova efektu“², tj. že žáci s lepším socioekonomickým zázemím dělají v průběhu vzdělávání větší pokrok než žáci se zázemím horším.

Rovný přístup ke vzdělávání všech dětí je v ČR garantován Ústavou ČR, Úmluvou o právech dítěte, zákony a činnostmi odpovědných orgánů a institucí. Oblast rovného přístupu ke vzdělávání a zohledňování vzdělávacích potřeb jedince jsou prvními principy zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, n.d.), obsaženými v § 2. Dále se uvedenými oblastmi zabývá § 16 odst. 6: „Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“. Rovný přístup ke vzdělávání podrobněji upravují také další zákony a vyhlášky, zejména pak tzv. antidiskriminační zákon, zákon č. 365/2017 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Zákony pro lidi, n.d.).

Rovný přístup ke vzdělávání má posilovat soudržnost společnosti, je dlouhodobě součástí prioritních cílů současné vzdělávací politiky, jehož základním předpokladem by mělo být právo umožnit každému jednotlivci maximálně rozvinout vlastní vzdělávací potenciál a zajistit otevřenou dostupnost a prostupnost všech stupňů škol pro všechny společenské skupiny a budovat tak kvalitní podmínky pro zlepšování vztahů obecně.

² V sociologii vzdělávání se tímto pojmem označuje výhoda dětí z rodin s vyšším kulturním kapitálem, které jsou v lepší pozici na začátku školní docházky, ale také v průběhu školní docházky nabývají dovedností vyšším tempem. Pojem se odvozuje od biblického výroku svatého Matouše: „Kdo má, tomu bude dáno a bude mít ještě víc; ale kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má“.

2 Sociální znevýhodnění žáka a jeho dopady na vzdělávání

Existence rodiny je podstatná pro hospodářský rozvoj, podílí se na formování „lidského kapitálu“ a představuje samostatnou ekonomickou jednotku podílející se na tvorbě společenského bohatství. Pod vlivem diferenciací společnosti dochází i k diferenciaci rodin, čímž se mění jejich sociálně-ekonomická situace (Kraus, 2008). Stát vytváří podmínky a ovlivňuje ekonomickou situaci rodiny, např. nižším odvodem daní pro rodinu s dětmi, vyplácením rodičovských příspěvků apod., ale také zasahuje i do přístupu ke vzdělání a garantuje jeho rovný přístup. V praxi se ukazuje, že některé skupiny mají přístup ke vzdělání znesnadněn. Především se jedná o rodiny, ve kterých převládá určitá disharmonie.

Rodina pro zdárné plnění své základní funkce potřebuje ekonomickou stabilitu a ta je podmíněna celospolečenskou stabilitou. Veškeré děje se odehrávají v místně daném společenském prostředí, které ovlivňuje chování všech jedinců, kteří takový prostor obývají. Při dnešních ekonomicko-sociálních poměrech, v současnosti více než dříve, záleží, na jakém společenském stupni se nachází rodina, z níž dítě pochází. Důležité role hrají možnosti, které rodina má v oblasti kulturní a sociální. Dítě tráví ve škole značnou část dne. Je proto přirozené, že se v jeho chování ve škole mohou odrážet různé situace a potíže, jimiž prochází (Jůzová Kotalová et al., 2019).

Dětem, které se potýkají ve škole s problémy se vzděláním, bývají stanovovány mnohé diagnózy, ať už lékařské, nebo speciálně pedagogické. Často je však opomíjena oblast, kterou nelze tak lehce diagnostikovat a prozkoumat, protože neexistuje test, norma nebo šablona, která by určila jeho míru sociálního znevýhodnění, především se jedná o oblast rodinného zázemí. U mnohých dětí leží zde příčina potíží. Jsou za ně pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. Podle Felcmanové a Habrové (2015) je zde široká škála příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které vyplývají z přirozeného sociálního prostředí dítěte podle životních okolností, které se odehrávají mimo dosah školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v tomto případě v prostředí školy.

Individuální aspekty znevýhodnění ve vzdělávání lze tedy podle Felcmanové a Habrové (2015) vymezit na úrovni jedince (např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek), na úrovni rodiny (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, velká pracovní vyčerpání rodičů, neúplná rodina), v sociálním prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálněpatologickými jevy) a v souvislosti se socioekonomickým statusem (chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost). Tyto aspekty se však velmi často kombinují, kumulují a prolínají a jsou také často proměnné jak v čase (mohou být přechodné, občasné či trvalé), tak i v prostředí (co jedna skupina považuje za normální, může jiná skupina vyhodnotit jako patologické). Z tematické zprávy České školní inspekce (ČSI, 2020) vyplývá, že pracovníci škol neomezují sociální znevýhodnění jen na žáky z vyloučených lokalit, vnímají také, že určující jsou životní podmínky, tj. nezajištěné bydlení rodiny spojené s častou migrací po ubytovnách nebo příbuzných, nestálé a nevyhovující bytové podmínky bez zázemí pro děti a jejich domácí přípravy, dále dysfunkční rodinné prostředí, ústavní nebo ochranná výchova, kriminalita či závislosti v rodině, dlouhodobá nezaměstnanost, hmotná nouze, důvodem může být také rozpad rodiny, s tím související materiální nouze a emoční zatížení těchto žáků, byť jen přechodné, nízký zájem rodičů a jejich nedostatečná podpora ve vzdělávání dětí.

Na souvislost mezi vzdělávacími problémy a sociálními problémy, především zasažením rodin exekucemi a bytovou nouzí, upozorňuje také zpráva PAQ Research (Korbel et al., n.d.). Dle Prokopa (2020) je ČR specifická sociálním znevýhodněním především u matek samoživitelek a rodin se třemi a více dětmi. Každá šestá samoživitelka trpí chudobou (materiální deprivací). Šance, že do ní upadne, je mnohem vyšší než u domácností bez dětí. Vzhledem k tomu, většina samoživitelek si nemůže dovolit nenadálý výdaj. Pro rodiny se třemi a více dětmi to platí podobně v o něco menším měřítku.

Důvodem je velký rozdíl v platech mužů a žen a ten dopadá na samoživitelky a na větší rodiny, kde muž už není schopen pokrýt dost nákladů. Výsledky dětí z rodin s nižším socioekonomickým statusem dlouhodobě zaostávají za dětmi, které se narodí do sociálně-ekonomicky silnějších rodin (Carneiro & Heckman, 2003). Tento nízký socioekonomický status se do života dětí promítá horší stravou, absencí rozvojových aktivit, vyšším stresem i stigmatizací kolektivu. Rodina tvoří patrně základ nás samotných, a proto nás trápí každé její ohrožení. Můžeme zde hovořit takzvaně o rodině v nejistotě, která ukazuje na nepříznivý a neuspokojivý stav, v němž se dítě nalézá (Rozhoň, 2013). Je zřejmé, že nestabilní situace v rodinách samozřejmě ovlivňuje podmínky domácí přípravy dětí a má tedy dopad i na školní docházku a předčasné ukončení vzdělávání. Některé studie ukazují, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mají nižší aspirace (Polidano et al., 2013; Straková et al., 2017), což může být z důvodu nižších nároků, motivace a podpory v rodinách. Podobně zase jiné studie potvrzují, že rodiče s nižším statusem tráví s dětmi méně času, kde rozdíl je především v kvalitně stráveném času (Guryan, 2008). To znamená, že si rodiče s dětmi méně hrají, vzdělávají je nebo s nimi tráví méně času na výletech. To vše může pramenit ze sociálních problémů. Patrně nejvýraznějším je tedy nízký příjem, dluhy a následné exekuce, neočekávané události, jako je ztráta zaměstnání, případně zdravotní neschopnost. Některé výzkumy prokázaly negativní vliv těchto jevů na zdraví a vývoj dětí (Blair et al., 2013; Nikiéma et al., 2012). Rodiče nemají například dostatek finančních prostředků na knihy, vzdělávací a rekreační aktivity, formální a neformální péči, bohužel v některých případech i na zdravotní péči (Almond et al., 2018; Cunha & Heckman, 2008). Kromě toho stres spojený s materiální deprivací se u řady lidí projevuje jako dennodenní obavy o zabezpečení rodiny, má také vliv na chování (Haushofer & Fehr, 2014) a zdraví rodičů i dětí (Aizer et al., 2016). Tyto faktory u řady rodin mohou vést k tomu, že nemají možnost a čas věnovat se dětem. Na druhou stranu dopady nízkých příjmů nelze jednoduše generalizovat a liší se mezi rodinami. Také děti, když žijí v nekalitním nebo neadekvátním bydlení, mají horší výsledky (Goux & Maurin, 2005). Je tím míněno, že žijí v malých nebo přeplněných domácnostech, což může například limitovat možnosti jejich školní přípravy. Nepříznivá je také nestabilita bydlení a časté stěhování (Obradović et al., 2009).

Všechny tyto skutečnosti je nutné ve škole reflektovat. Je potřeba kontinuálně zjišťovat situaci žáka, sledovat případné změny a nové signály a následně na ně pružně reagovat výběrem vhodných podpůrných strategií (Felcmanová & Habrová, 2015). Jelikož škola je místem socializace žáků, podporující jejich osobnostní a sociální rozvoj připravující je na život, je evidentní, že dobrá podpora dítěte v rámci školy musí být schopná reagovat na komplexní potřeby dítěte, stejně jako na různé zdroje ohrožení. Podle OECD (ČŠI, n.d.) vzdělávací systém musí podporovat žáky tak, aby plně využili svého studijního potenciálu, nesmí vytvářet bariéry nebo snižovat nároky na některé skupiny žáků. Dítě tráví ve škole podstatnou část dne, v první řadě zajišťuje získání určitého stupně vzdělání, zároveň má vliv i na další stránky rozvoje a formování osobnosti žáků, proto toto prostředí samotné je významným faktorem pro klidný průběh vzdělávacích procesů. Pokud zaměříme pozornost na societu dětí, které vyrůstají v málo podnětném prostředí, nemůžeme si nevšimnout řady možných negativních vlivů, které ztěžují proces výchovy a vzdělávání těchto dětí. Přestože dopady negativních vlivů do vzdělávání jsou závažné, v praxi může činit problém skupinu sociálně znevýhodněných žáků školy přesně ohraničit. Komunikace s rodinami žáků, kteří by v návaznosti na rodinnou situaci potřebovali zajistit vhodnou podporu, může selhávat na rozporuplném nebo negativním vnímání příslušných intervencí, se kterými si mnohdy škola neví rady.

Vyrovňování šancí žáků se sociálním znevýhodněním se spojuje se zvýšenými finančními nároky a podporou. Je zde zdůrazňována potřeba přizpůsobit se špatné finanční situaci rodin žáků, nízké nebo neexistující podpoře rodiny při domácí přípravě, nenošení pomůcek, nízké celkové motivaci některých žáků ke vzdělávání a potřebě najít cestu ke komunikaci s rodiči. V ČR je tato podpora spojovaná se zvýšením nároků na pedagogy i na žáky. Ukazuje se tady mnoho vnějších faktorů, které úspěšnost žáka ovlivňují, ale za které škola odpovědnost nenese (příklad chudoby, místa bydliště, případně vztahových problémů rodiny). Tyto faktory jsou utvářeny jinými strategiemi, jako jsou například sociální politika, zdravotnictví nebo možnosti bydlení atd. (Prokop, 2020). Zde se v konečném důsledku do školní sféry při hledání řešení začíná prolínat i sféra sociální. Je proto nezbytné začít řešit s tím související otázky,

kteří zůstávají mimo dosah školy, kdy se jedná o celou škálu příčin, na základě nichž může dojít k ohrožení vzdělávání dítěte, ale také i k hledání konkrétních a včasných řešení za podpory školy.

3 Mapování potřeb pedagogických pracovníků ZŠ a SŠ k řešení problematiky sociálního znevýhodnění žáků ve Zlínském kraji

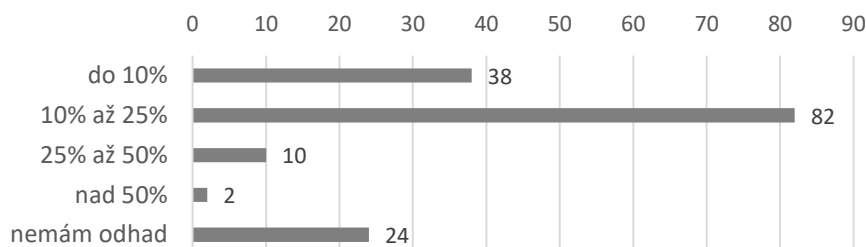
Vzhledem k výše zmiňovaným skutečnostem jsme se rozhodli pilotně provést průzkum a zmapovat potřeby pedagogických pracovníků, které by nám pomohly přiblížit jejich pohled na řešení dané situace a zajistit tak možnosti podpůrných opatření na území Zlínského kraje. Existují obrovské rozdíly v situacích i v jednotlivých ORP. Vzhledem k tomu nelze ke všem přistupovat stejně a je nutné intervence nastavovat dle potřeb daného místa. Kvalitní nastavení programu vyžaduje sesbírání určitých dat. Ta jsou v České republice dlouhodobým problémem. Stát řadu dat o vzdělávání a sociální situaci vůbec nesbírá, například neexistují ani data o jednotlivých učitelích, jak vyplývá ze zprávy PAQ Research (Korbel et al., [n.d.](#)). Předmětem našeho průzkumu bylo získat představu o potřebách pedagogických pracovníků pro práci se žáky se sociálním znevýhodněním v rámci aktivity Rovné příležitosti ve vzdělávání v projektu Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II (dále jen IKAP II) (Zlínský kraj, [n.d.](#)). Cílem bylo zjistit potřebu pomáhajícího pracovníka pro školu a hlavní oblasti, ve kterých je vnímána jeho potřebná podpora a pomoc v řešení vzniklých situací pro žáky s obtížemi ve vzdělávání.

Pro účely tohoto průzkumu byl tedy vytvořen dotazník a jeho první verze byla pilotována třemi pedagogickými pracovníky, následně byla vytvořena konečná verze dotazníku. Sběr dat jsme realizovali prostřednictvím on-line dotazníkového formuláře určeného pedagogickým pracovníkům působícím na ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné. Výzkumný vzorek pro tento průzkum tvořili pedagogičtí pracovníci s minimální praxí 1 roku s působností ve Zlínském kraji. Žádost o vyplnění s popisem účelu mapování potřeb pro náš průzkum byla zveřejněna ve speciálním čísle Bulletinu (Azylový dům, [2021](#)) v rámci projektu IKAP II (Zlínský kraj, [n.d.](#)) s přímým odkazem k vyplnění dotazníku. Dotazníkové šetření probíhalo během období 6 týdnů. Od konce dubna do začátku června 2021. Kompletně vyplněných dotazníků jsme obdrželi 156, přičemž ke zdroji dotazníku se celkově dostalo 255 respondentů. 98 respondentů dotazník nevyplnilo. Celková úspěšnost dotazníkového šetření činila 61 %. Doba vyplnění se nejčastěji pohybovala v rozmezí 5–10 minut. Následně pro ověření některých skutečností jsme v rámci mapování a objasnění situace využili i individuální interview s pěti pedagogickými pracovníky působícími ve Zlínském kraji s minimální praxí po dobu jednoho roku. Informanti byli ochotni dobrovolně se účastnit rozhovoru s pořízením audiozáznamu. Byla jim zaručena anonymita, proto se zde nevyskytují žádná jména ani názvy konkrétních škol. Cílem předvýzkumného polostrukturovaného interview bylo zjistit vnímání potřebnosti pomáhajícího pracovníka pro podporu dětí se sociálním znevýhodněním v rámci školy. Délka interview činila přibližně 40 minut. Vzhledem k předmětu zájmu v souvislosti s tématem sociálního znevýhodnění žáků a nastavením konkrétních podpůrných řešení se zaměříme jen na některé aspekty získané z pilotního průzkumu. Výsledky doplníme o ukázky výpovědí z realizovaných rozhovorů.

Vzhledem k pandemické situaci COVID-19, která v průběhu roku 2020 celorepublikově i celosvětově nastala, lze předpokládat, že se i podíl znevýhodněných žáků a jejich dopadů do vzdělávání zvýší v důsledku nárůstu nezaměstnanosti, postupného zdražování cen a zhoršování dostupného bydlení, což povede ke zvýšení dalších sociálních dopadů. Podle Prokopa ([2020](#)) je velmi pravděpodobné, že se tato situace bude nejspíš zhoršovat. Například v problémových krajích je už v současné době sedmáct procent dětí demotivovaných rodinou a nekvalitním vzděláváním a nedosáhnou ani na vyučení. Kromě vzdělání se to týká i sociálních kontaktů, tedy záležitostí a sociálních dovedností, které také zvyšují šanci, že se dítě neztratí a uspěje i v nejisté a měnící se moderní společnosti. V průzkumu jsme zjišťovali představu pedagogických pracovníků o možných socioekonomických potížích v rodinách dětí ve škole.

Jak ukazuje grafické znázornění (Graf 1), větší část pedagogických pracovníků odhaduje tyto potíže u žáků od 10 do 25 %, což ukazuje na docela velkou část žáků. Je tedy patrná pomoc v narůstajícím trendu

tohoto negativního společenského aspektu, podpora jeho eliminace a saturace akutních potřeb dítěte, kterého dopad by se dotýkal vzdělávání. I z tematické zprávy ČSI (2020) vyplývá, že takovéto označení je pro vedení školy citlivé a nekomfortní tuto skupinu žáků pracovně ohraničit, a to i přesto, že obecně pracovníci škol umí sociální složení žáků školy a s ním spojené výzvy velmi dobře popsat. Tyto rozpaky mohou naznačovat na složitost práce s tímto typem znevýhodnění. U učitelů na 1. stupni je třeba zřejmý dobrý přehled o rodinném zázemí žáků. Učitelé vědí, kdo to má doma těžší a komu naopak rodiče s přípravou pravidelně pomáhají. Učitelé jsou s rodiči žáků v pravidelném styku a osobně je znají.

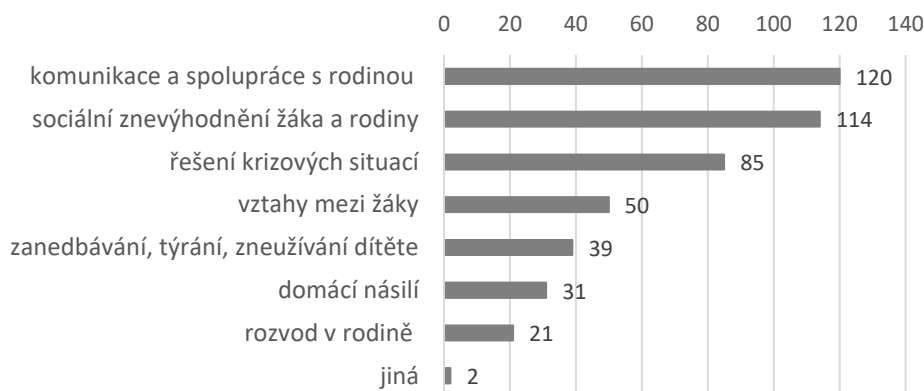


Graf 1 Odhad žáků se socio-ekonomickými potížemi ve škole

Na druhém stupni už učitelé takový přehled zpravidla nemají, často mají tendenci ztotožňovat sociální znevýhodnění se školní neúspěšností žáků a nemají o žácích tolik informací, aby věděli, kdy je školní neúspěšnost spojena s rodinným zázemím. Výsledky však poukazují na nutnost řešení vzdělávacích problémů ve spojení se sociálními problémy.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem jsme se následně pokusili zjistit obecné okruhy problémů, které vnímají pedagogičtí pracovníci jako důležité a u kterých by uvítali podporu. Například z tematické zprávy ČSI (2020) za jeden ze zásadních problémů vnímaný ze strany škol lze označit tzv. skryté záškoláctví (tj. vysoké množství pravděpodobně bezdůvodných absencí omluvených rodiči). Převážně se jedná o situace, které pokud se vyskytují ve vyšší míře, školy reflektují a hledají způsob, jak je omezit třeba na individuální úrovni. Obecně se školám příliš nedaří navazovat spolupráci s dětskými lékaři a ověřovat důvodnost absencí (škola za běžných podmínek nemůže vyžadovat potvrzení nemoci od dětského lékaře, protože ten nemá povinnost potvrzení vystavit). Také navazovat lepší komunikaci a spolupráci s nespolupracujícími rodiči.

Obecné okruhy problémů, u kterých by pedagogičtí pracovníci uvítali podporu, jsou uvedeny v následujícím grafu (Graf 2). Zde bylo možné uvádět více odpovědí na danou otázku. Nejvíce respondentů (120) uvedlo, že by uvítali podporu v oblasti komunikace a spolupráce s rodinou, následně 114 respondentů uvedlo podporu při sociálním znevýhodnění žáka rodinou a třetím nejvýznamněji uváděným okruhem bylo řešení krizových situací, což uvedlo 85 respondentů. Značná část respondentů zmiňovala také vztahy mezi žáky.



Graf 2 Nejčastější problémy s požadovanou podporou

Výše zmiňované okruhy uváděné pedagogickými pracovníky jsme srovnali a dali do souvislostí s okruhy činností školní sociální práce uváděnými Koscurovou (2013, s. 24–26):

- aktivně poskytovat sociální poradenství,
- věnovat se prevenci problémů žáků a kolektivů,
- posilovat důvěryhodnou atmosféru ve škole, a to jak při řešení problémů přímo s žáky, tak při komunikaci mezi školou a rodiči, vzbuzovat důvěru u žáků, pedagogů a rodičů, systematicky pracovat s rodinami žáků,
- mít na starosti kontaktování sociálních institucí v případě potřeby,
- pokud byl žák školy obviněn z trestné činnosti, sociální pracovník by se měl účastnit soudního jednání,
- v rámci školy kooperovat se všemi subjekty/aktéry, kteří se podílí na psychosociálním formování žáka (jako školní psycholog, třídní učitel, výchovný poradce, speciální pedagog, metodik prevence apod.), a to za účelem efektivního řešení situace ve prospěch žáka a rodiče.

V návaznosti na tyto skutečnosti nás zajímalo, zda by k řešení výše zmiňovaných problémů využili pomáhajícího pracovníka pro potřeby školy. Záměrně se však vyhýbáme konkrétnímu profesnímu označení pomáhajícího pracovníka, jelikož se tady můžeme setkávat s terminologickou nejednotností a nejednoznačností. Už v roce 2014 Asociace vzdělatelů v sociální pedagogice předložila Parlamentu ČR zdůvodňující zprávu, ve které se uvádí, že ve školách a školských zařízeních se zvyšuje poptávka po řešení problémů vyplývajících z nefunkčního rodinného zázemí žáků – ať už se týkají komunikace s rodinou obecně, nedostatečné domácí přípravy, nebo záškoláctví, nebo jiných kázeňských obtíží žáků. Další problémy může mít rodina samotná. Tyto zmiňované problémy negativně ovlivňují vzdělávání žáků, klima školy a třídy, ale i vztahy mezi školou, rodinou, případně komunitou. K jejich řešení je nutno využívat specifické metody a postupy, které kombinují práci s jedincem a práci s prostředím. V náplni práce má tedy vytvářet propojení mezi školou a jinými subjekty (např. obcí nebo policií), dále má působit jako prostředník (mediátor) mezi školou a rodinou. Hlavně by ale měl pomáhat žákům s přípravou do školy a s motivací ke studiu. V případě potřeby poskytne pedagogům informace týkající se zázemí žáků (Autorský tým APIV B, 2020).

Sociální pedagog však mezi pedagogickými pracovníky podle zákona o pedagogických pracovnících bohužel stále chybí. Na druhou stranu Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) začíná vidět potenciál v řešení těchto obtíží v roli sociálního pracovníka na základních a středních školách, který ovlivňuje vzdělávací proces tak, aby v něm byly maximálně využity schopnosti a zdroje žáka, a zároveň působí směrem k sociální změně v kontextu vzdělávání. Může zastávat jak roli advokáta oprávněných zájmů žáka, tak i roli prostředníka mezi žákem, rodinou a školou (MPSV, n.d.). MPSV v tomto směru začíná s pilotáží projektů školního sociálního pracovníka.

I přes nejednotnou profesní terminologii pro pomáhajícího pracovníka ve škole se v tomto směru ukazuje, že jak v sociální práci, tak v sociální pedagogice se opakují určitá základní paradigmaty, která lze shrnout do následujících: poradenské, terapeutické, reedukační, výchovně-vzdělávací (edukativní), profylaktické. Sociální práce často přebírá progresivní sociálněpedagogické přístupy a východiska (např. skupinovou práci, individuální přístup reformní pedagogiky, intervenci do prostředí klienta apod.). Navíc obě dvě oblasti čerpají shodně z dalších oborů, jako je sociologie, psychologie, právo, medicína atd. Sociální práce je chápána jako pole sociálního působení různých subjektů orientovaných na pomoc v rozvoji jedince, sociálních skupin v překonávání obtížných životních situací. V této souvislosti vnáší sociální pedagogika do sociální práce aspekty axiologické, antropologické, osvětové a dává jí tak celistvost a základy edukační v rozměru individuálním i společenském. Sociálně pedagogický pohled na sociální práci lze pojímat jako pole, jehož základem činnosti je sociální ovlivňování. Sociální pedagogika přispívá zase tím, že ujasňuje mechanismy projektování a přetváření prostředí (Kraus & Hoferková, 2016).

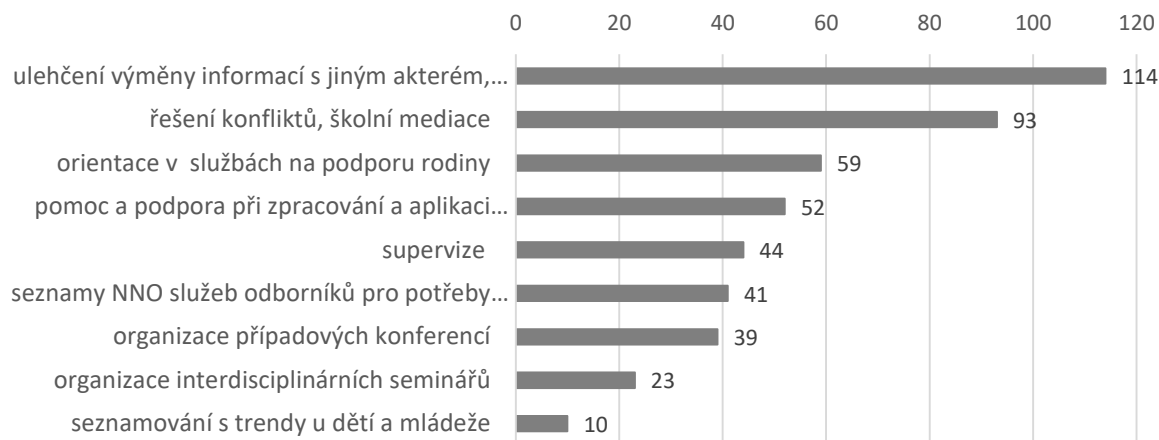
Z výzkumu Matulayové (2013) uskutečněného v roce 2012, jehož výzkumný soubor pocházel z řad pedagogů, speciálních pedagogů, školních psychologů, kurátorů pro mládež a pracovníků OSPOD vyplynula následující očekávání vůči vymezení role pomáhajícího pracovníka pro potřeby školy. Tento pracovník by se měl soustředit především na (Matulayová, 2013, s. 14–16):

- posuzování rodinného prostředí žáků,
- spolupráci s rodinami žáků,
- spolupráci s dalšími odbornými organizacemi,
- poskytování sociálního poradenství.

Kladně odpovědělo 96 respondentů z řad pedagogických pracovníků. Naopak šest respondentů by podporu pomáhajícího pracovníka nevyužilo. Neutrální postoj zastávalo 54 respondentů, s tím může souviset nízká obeznámenost s činnostmi, které může pro školu vykonávat. Ve školách totiž zajišťují dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. (MŠMT, n.d.), poradenské služby učitelé pověřeni výkonem funkce výchovného poradce a metodika prevence, školní speciální pedagogové a školní psychologové (Felcmanová & Habrová, 2015). Je zřejmé, že část činností z oblasti sociální práce je saturována právě těmito odbornými pracovníky školy a pro ně může znamenat riziko zvýšené pracovní zátěže. Potřebu pomáhajícího pracovníka tedy deklarovalo 61,5 % dotazovaných respondentů. Také s tím může mít souvislost absence školních psychologů, kteří některým školám chybí. 91 respondentů uvedlo, že nemají k dispozici školního psychologa, 32 respondentů uvedlo, že mají k dispozici jen na částečný úvazek a devět na dohodu. Přítomnost školního psychologa na škole uvedlo jen 24 z nich. Na dotaz o dostupnosti speciálního pedagoga v rámci školního poradenského pracoviště uvedlo 90 respondentů jeho nepřítomnost. Jmenované profese ještě pořád nejsou v některých školách zastoupeny. Důvodem je zejména absence systémového ukotvení jejich fungování ve školách, včetně zajištění jejich udržitelného financování z prostředků státního rozpočtu. Existence těchto pozic však na školách zvyšuje prestiž školy, efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu a inkluzivní strategie školy (Kaleja, 2019). To reflektuje také aktuálnost potřeby pomáhajícího pracovníka pro řešení již výše zmiňovaných problémů. Důraz na potřebu a její bližší objasnění je doložen v následující výpovědi pedagogického pracovníka v rámci individuálního interview I2 (ř. 52–54): „Člověk v terénu a mediátor pro komunikaci s rodiči by byl fajn, někteří z pedagogů měli ambice osobně rodiny navštívit, ale nebylo to doporučeno, škola konflikty přednostně řeší na půdě školy za účasti rodičů a min. dvou lidí ze školy, dělá se záznam z jednání, v terénu by nebyli krytí“. Lze tedy shrnout, že téměř 61,5 % pedagogických pracovníků by poptávala podporu pomáhajícího pracovníka. Jen tři (8 %) respondentů by zásadně odmítlo tuto variantu.

Role pracovníka by pomáhala ve spolupráci školy s rodinou poskytovat jasnější a ucelenější obraz o potřebách dítěte. Pomáhal by zprostředkovávat víc informací ze strany školy i rodiny, zajišťovat pocit důvěry a zlepšovat tak vztah rodičů ke škole. Například tato potřeba je patrná z následující výpovědi v rámci interview I3 (ř. 91–92): „Možnosti vidím v práci se sociálně slabými rodinami v jejich prostředí, kdy škola předá informace, rodič školu vyslechne, na něčem se třeba domluvíme, ale pak to v praxi nefunguje, proto by byla vhodná podpora v domácnosti, aby působili na dítě, v zajištění zázemí v domácnosti apod.“. Pomáhající pracovník může například pomoci žákům s materiálním vybavením do školy, případně se zajištěním dalších potřeb pro vzdělávání a hledáním zdrojů pro žádoucí mimoškolní aktivity. I2 (ř. 85–88): „Třeba jak si uspořádat čas, plánování činností, motivace, jelikož žáci, kteří školu zvládali (premianti/průměrní) selhávají, co je tedy příčinou, jejich rodina je možná bezradná, tedy prevence u žáků, kteří si školní povinnosti plnili, ale nyní selhali, nezvládli novou situaci, zjistit příčinu u těchto typů žáků a pracovat s nimi, to je důležité“. Na druhé straně pedagogičtí pracovníci mohou tak lépe chápat kulturu rodiny a její možnosti, tím selepší atmosféra spolupráce. Žáci tak mohou být motivovanější, pokud vidí pedagogy a rodiče vzájemně spolupracovat, důsledkem může být eliminace zhoršení školní docházky či prospěchu žáka.

V následujícím grafu (Graf 3) uvádíme konkrétní činnosti podpory ze strany pomáhajícího pracovníka, které uváděli respondenti v našem výzkumu. V odpovědích mohli respondenti uvádět opět více variant odpovědí.



Graf 3 Konkrétní požadovaná podpora ze strany pomáhajícího pracovníka

Mezi základní činnost a požadovanou podporu bychom mohli zařadit již výše zmiňovanou spolupráci s rodiči, případně s dalšími aktéry pro potřeby řešení obtíží spojených se vzděláváním žáků (114 respondentů), tady můžeme začlenit i řešení konfliktů s rodiči, případně školní mediaci (93 respondentů). Každý pedagog by měl totiž aspoň přibližně vědět, jaké vztahy mají žáci ke svým rodičům a naopak. V narušení tohoto vztahu mohou být ukryty příčiny neadekvátního chování žáků. (Emmerová, 2009) Velký význam je zde kladen v tomto směru na sociální poradenství zaměřené jak na podporu směrem k rodině žáka, žákům samotným, tak i směrem k pedagogickým pracovníkům pro lepší orientaci a přehled (59 respondentů) k rychlému nasměrování potřebné pomoci. 41 respondentů uvedlo, že by uvítali jakýsi jednotný seznam nestátních neziskových organizací (NNO), služeb pro podporu rodiny žáků s obtížemi, které by byli schopni v případě krizových situací předat žákovi, případně zákonným zástupcům. 52 respondentů by požadovalo pomoc a podporu při zpracování a aplikaci preventivních programů, které by pomáhaly zlepšovat vztahy mezi žáky, což dokládá i výpověď z individuálního interview I3 (ř. 120–121): „Pro nás by byla podpora ve změně vlažného a skeptického přístupu v rámci preventivních aktivit, škola udělá základní aktivity, jako je vánoční jarmark, Haloween, více není vůle během běžného režimu připravovat, máme mezery ve výchově ke zdraví, tady vidím prostor“. Také se v tomto směru zmiňuje I5 (ř. 140–141): „...zdrazování přednášek preventivních programů má dopad na kvalitu, výběr levnějších kurzů, ale nekvalitních lektorů, nutné je dobře si ověřit reference apod.; preventivní program u každé třídy alespoň 1x ročně“. Podporu v organizaci případových konferencí by uvítalo 39 respondentů a 29 by bylo za organizaci interdisciplinárních seminářů pro zlepšení vzájemné komunikace mezi aktéry.

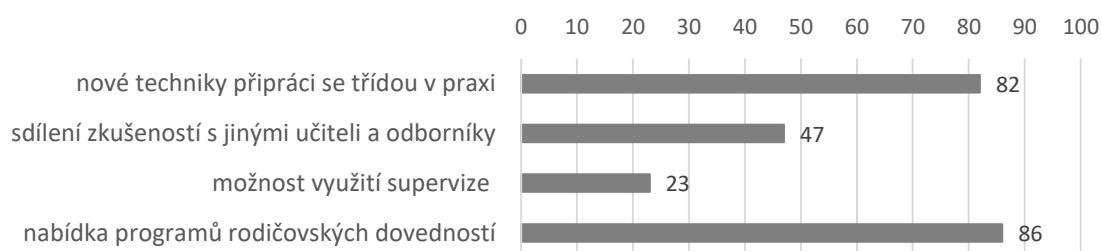
Tokárová a Matulayová (2013, s. 470–471) za jádro moderní školní sociální práce považují zejména tyto činnosti:

- sociální poradenství,
- případové práce,
- sociálně pedagogicky orientovaná práce se skupinou,
- školní projekty,
- síťování,
- komunitní práce,
- orientace na volnočasové aktivity,
- zaměření se na rozvoj školy a inovace,

- prevence násilí,
- doprovázení žáků při přechodu ze školy na trh práce apod.

Činnosti mají směřovat k budování kvalitnějšího systému moderního školního poradenského pracoviště.

Prudký nárůst konzumního způsobu života, negativní vliv médií, také nevhodně trávený volný čas nebo nárůst sociálních problémů ve společnosti si vyžaduje i ze strany školy zvýšenou pozornost k realizaci preventivních aktivit. Vzhledem k nárůstu nelátkových závislostí, které se neustále zvyšují, je potřeba klást opětovný důraz na zvyšování sociálních kompetencí a péči o vztahy. Zjišťovací otázka nám ukázala na potřebu podpory pedagogických pracovníků v oblasti ve zlepšování sociálních dovedností u žáků (jako je komunikace, zvládání zátěže, řešení konfliktů či zvládání agrese). Na objasnění této potřeby ukazuje individuální výpověď získaná z interview I2 (ř. 60–63): „... pedagogové jsou bezradní ze situace a rutiny, sami jsou ve slepé uličce a nemají iniciativu a chuť vymýšlet, jak jim pomoci. Individuální rozhovor s dětmi, nejlépe osobní, o tom, jak se jim vede, zejména u těch, kteří jsou introvertní, během třídnických hodin se nezapojí, ale není na to čas“. Otevírá se tak prostor pro zvýšení pozornosti k sociální komunikaci. Komunikace nepředstavuje samoúčelný proces. Plní funkce, které najdou uplatnění v běžném životě, rovněž i v edukačním procesu. Při utváření mezilidských vztahů má chování a jednání zúčastněných aktérů pozitivní nebo negativní efekt. Projevem úcty a vzájemné vážnosti se stává evalvace, naopak neúcta a ponižování znamená devalvací. Obě mohou výrazně ovlivňovat úroveň sebevědomí člověka a mít určitý dopad na vnitřní pohodu/nepohodu aktérů ve škole. Tak jak se člověk v komunikaci nepříjemně dotýká projevy devalvace, tak ty pozitivní naopak výrazně oslovují jeho evalvací. Je tady prostor pro práci v edukaci a prevenci zvyšování těchto dovedností. Filtračním zjištěním jsme chtěli poukázat na konkrétní očekávání pedagogických pracovníků směřující práci s třídním kolektivem v oblasti sociálních dovedností a také k nabídce směrem k rodičům od školy.



Graf 4 Podpora pedagogických pracovníků v oblasti sociálních dovedností

Očekávání ze strany pedagogických pracovníků směrem k podpoře sociálních dovedností se z nabízených odpovědí odlišují. Z grafu (Graf 4) je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci kladou důraz především na praktický a názorný příklad nových technik a metod při práci s kolektivem, které by se chtěli naučit. Avšak z mapování není zcela jasné, zdali by chtěli být přítomni při práci s třídním kolektivem nebo by se jen chtěli naučit aplikovat tyto metody prostřednictvím vzdělávacího programu. Na potřebu poukazuje také následující výpověď I4 (ř. 121–122): „Třídnické hodiny ve většině případů probíhají jen jako souhrn a hodnocení výsledků a prospěchu dětí učitelem, ale mělo by to být jinak, měly by probíhat 1x měsíčně, což se děje, ale chybí ta aktivita pro děti“. Další výpověď to doplňuje I5 (ř. 158–159): „Vidím tady prostor v rozvoji sociálních kompetencí a dobrého klimatu; třídnické hodiny se moc neřeší, je to individuálně na vůli pedagoga... mladí učitelé by mohli být tvárnější“. Dostatečné zastoupení (47 respondentů) má i potřeba sdílení zkušeností s jinými učiteli a odborníky. Při dotazování, zdali by v tomto směru pedagogičtí pracovníci z jejich strany využili i nabídku směrem k rodičům, odpovědělo kladně 86 respondentů. To ukazuje na místo pro komunikaci s rodinou a potřebu z jejich strany, jak motivovat a rozvíjet rodičovské kompetence u zákonných zástupců. Vyplyvá to i z následující výpovědi I2 (ř. 86–87): „Rodiče si neví rady, jak děti namotivovat k činnosti do školy nebo i domácnosti, neví, jak dítě odtrhnout od mobilu a PC, jak s nimi rozumně trávit čas jinak“. K tomu I1 (ř. 94) dodává: „Některým chybí řád a neví, jak správně najít cestu pro své děti“.

V této pomáhající profesi je potřeba klást důraz především na aktivní a efektivní sociální kontakt, sociální interakce a sociální komunikaci, to je její nezbytnou součástí. Jedná se o náročný proces podpory osobního růstu žáků, individuálně i skupinově, také o podporu zákonných zástupců v sociální integraci a zvládání běžných nároků života. Inventář této pomoci může být velmi široký a zahrnovat diferencované aktivity s edukačním, preventivním, socializačním a ochranným cílem.

4 Sociálně pedagogická poradna – nástroj podpory pro žáky, rodiče a pedagogické pracovníky v rámci rovných příležitostí ve vzdělávání

Vzhledem k pandemické situaci, která nás po určitou dobu ovládala a omezovala, se čím dál častěji ve společnosti objevují a mohou objevovat různé faktory, které ztěžují práci pedagogické profese a také i situaci rodin. Ta bezprostředně může ovlivňovat zdárný vývoj dětí ve vzdělávání, neméně tak i vzdělávací proces pedagogických pracovníků ve školách.

V rámci projektu IKAP II (Zlínský kraj, [n.d.](#)), který je spolufinancován z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, chceme usilovat o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání s cílem modernizace školního poradenského pracoviště. Specifickým cílem se stala podpora začlenění socioekonomicky znevýhodněných žáků v podmínkách školy, neméně také i podpora jejich rodičům a samotným pedagogickým pracovníkům. Praktickým řešením se stalo implementační opatření ve formě zřízení Sociálně pedagogické poradny Azylového domu pro ženy a matky s dětmi o.p.s. Cílem aktivity je tvorba a následné pilotní ověření poradenství zaměřeného na sociálně pedagogickou činnost problematických okruhů pro pedagogické pracovníky. Vzhledem k tomu jsme se rozhodli provést průzkum v této oblasti, abychom mohli pečlivě sbírat data a kazuistiky v aktuálně působících ORP a ověřovat, zda zvolená řešení budou pro spolupracující školy účinná, a to směrem k žákům, zákonným zástupcům i pedagogickým pracovníkům. Účelem je poskytnout základním a středním školám praktická, podpůrná a efektivní opatření všem zúčastněným aktérům a věnovat se včasné prevenci a identifikaci problémů u žáků ohrožených školním neúspěchem. Kvalitní a včasná podpora žáka v rámci spolupráce se Školním poradenským pracovištěm tak pomůže reagovat na jeho komplexní potřeby, stejně jako na různé zdroje jeho ohrožení. Cílem je navázat intenzivní spolupráci s patnácti školami ve Zlínském kraji a pomáhat jim při budování wellbeingu a rovného přístupu ke vzdělávání. Tento model bude aplikován pro více škol a každá škola může využívat tu nabídku služeb, kterou pro sebe a své žáky bude potřebovat. Pomoc směřuje také i ke snížení administrativní zátěže pro školu pro samotnou přípravu a realizaci podpůrných aktivit pro cílovou skupinu.

Sociálně pedagogická poradna bude v rámci pilotáže spolupracovat i s Centrem kariérového poradenství v oblasti prevence předčasných odchodů, podporou zletilých studentů při obtížích ve vzdělávání, při osobních krizích a potřebě hledání zdrojů pro sebe.

Činnost poradny budou zajišťovat 3 odborní terénní pracovníci. Jeden terénní pracovník bude také poskytovat odbornou činnost saturující odbornou terapeutickou práci, koučování a supervizní činnost. Pracovníci se budou věnovat následujícím aktivitám, které jsou v souladu s náplní činností navrhovaných Asociací vzdělavatelů sociální pedagogiky (AVSP, 2020):

- Vzdělávací a osvětová činnost (realizace vzdělávacích a osvětových aktivit zaměřených na žáky, pedagogické pracovníky, rodinu).
- Sociálně-výchovná a preventivní činnost (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.), aktivity rozvíjející sociální kompetence.
- Podpůrná, intervenční a ochranná činnost (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich zákonným zástupcům, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího sociálněpatologickými jevy, koučink pedagogických pracovníků aj.).

- Poradenská a mediační činnost (řešení konfliktů mezi aktéry na půdě škol a školských zařízení, sociální a pedagogické poradenství jedinci, rodině s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami).
- Reedukační činnost (aktivity směřující ke změně maladaptivních návyků, kognitivních vzorců a strategií chování dětí a dospívajících).
- Výzkumné a projektové aktivity (pro podporu a rozvoj potřeb školy, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogických pracovníků a rodin).
- Tvorba databáze odborných pracovišť a NNO pro potřeby ŠPP na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v daném regionu.

Z tematické zprávy ČSI (2020) vyplývá, že některé školy mají snahu hledat strategie k přístupu sociálně znevýhodněných žáků, chtějí vyhledávat kontakty s dalšími školami v rámci České republiky, které mohou sloužit jako inspirace pro školy o tom, která opatření při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je možné ve školách realizovat. Vzhledem k této skutečnosti má být aktivitou sociálně pedagogické poradny i organizace pracovních setkávání, kterých se budou účastnit zástupci z řad výchovných poradců, metodiků prevence, speciálních pedagogů či asistentů pedagoga a zástupců NNO, případně pracovníků OSPOD formou workshopů spolupracujících škol. Záměrem je výměna zkušeností a diskuse na téma včasné identifikace žáků ohrožených školním neúspěchem s tématy na podporu rovných příležitostí. Během setkání se budou řešit konkrétní předem připravené kazuistiky a nabídky možných řešení z různých úhlů pohledu a z různých škol. Setkání budou sloužit k podpoře interdisciplinární spolupráce v oblasti školní a sociální sféry. Přínosem aktivity má být otevřenější výměna myšlenek mezi odborníky, hlubší rozbor otázek, nacházení možných alternativ řešení k dané problematice a doporučení realizace nápravných a podpůrných opatření. Cílem má být i podpora pedagogickým pracovníkům, kteří jsou v úzkém kontaktu s potřebnými dětmi, u kterých je velká pravděpodobnost výrazného zatížení. Například v případě, že je asistent pedagoga na škole jediný, chybí mu příležitost sdílet vlastní zkušenosti s ostatními. Přičemž sdílení je dle návrhu systémové podpory inkluzivního vzdělávání jedna z nejsilněji poptávaných potřeb. V případě metodického vedení asistentů pedagoga pracujících s potřebnými žáky by mohla být jejich výměna zkušeností ze škol s podobným složením žáků velmi prospěšná (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání ČR, n.d.).

V rámci pilotáže sociálně pedagogické poradny budeme kombinovat dílčí prvky dvou modelů práce, ke kterým se v praxi přikláníme a které Tokárová a Matulayová (2013, s. 470–471) uvádí jako „tradiční klinický model“ zaměřený na případovou práci se žákem se sociálním znevýhodněním, které mu překáží v učení. Úkolem pomáhajícího pracovníka je poskytnout služby žákovi a jeho rodině; nezaměřuje v tomto případě pozornost na školu. „Sociálněinterakční model“ zdůrazňuje naopak reciprocitu vlivů a intervencí zaměřených na jednotlivé typy a kvalitu výměn (interakcí) mezi žáky, skupinami žáků, rodinami, školou a komunitou.

Záměrem v činnostech implementačního opatření je patrná kombinace obou dvou prvků. Abychom mohli blíže specifikovat pro pedagogické pracovníky podporu individuální práce žáka s rodinou, jsou pro nás stěžejní tři hlavní faktory podmiňující obtíže dítěte. Prvním faktorem je nedostačující podpora dítěte ve vzdělávání ze strany zákonných zástupců či příbuzných, nedostačující vedení k domácí přípravě nebo komunikace se školou. Druhým faktorem je jazyková bariéra a odlišnost od běžného prostředí. Třetím faktorem je rizikové chování objevující se v blízkosti dítěte, ať už jde o různé druhy závislosti, hrubého chování, nebo zneužívání. Tyto tři faktory se mohou, případně vůbec nemusí vyskytovat společně. Bylo by velkou chybou v případě zjištění jednoho automaticky předpokládat také existenci některého z dalších faktorů (Bořkovcová et al., 2013). Důraz je kladen na senzitivitu pracovníka poradny, jak bude s danými skutečnostmi pracovat a jak bude vztah s cílovou skupinou rozvíjet.

V sociálněinterakčním modelu se chceme zaměřit především na preventivní aktivity a základní osvětu sociálně emocionálního učení. Sociální a emocionální dovednosti jsou důležité pro zdravý vývoj dítěte. Děti s nedostatečnými sociálními a emocionálními dovednostmi mohou mít problémy ve škole

(Wentzel & Wigfield, 1998), později i na pracovišti (Spencer & Spencer, 1993). Výzkumy potvrzují, že škola a rodina jsou pro sociálně-emocionální vývoj dětí nejdůležitější (Weissberg et al., 1991). V tomto směru je cílem prakticky aplikovat naši nabídku osvěty programem Druhý krok, který je vytvořen tak, aby si pomocí něj děti postupně zlepšovaly svoje zručnosti v rámci tří hlavních okruhů; nácvikem empatie, při kterém děti získají empatické zručnosti potřebné na rozpoznávání citů a uvědomování si možných příčin emocí, které se u nich projevují při kontaktu s druhými osobami, v části ovládání impulzivnosti a řešení problémů se budou děti učit reagovat v sociálních interakcích promyšleně a potlačovat impulzivní jednání a v části zvládnutí hněvu se budou učit získávat dovednosti, jak zvládnout vztek konstruktivním způsobem. Paralelně bude poradna nabízet program i pro rodiče mladších školních dětí vycházející také z kognitivně-behaviorálních metod dle učení Bandurovy teorie sociálního učení (1986). Tento program bude určen na podporu zvyšování rodičovských kompetencí dle metodiky Dobrý začátek. Stěžejními tématy budou: Pozitivní pozornost a pochvala, Společný čas, společná hra, Jak mluvit s dítětem a naučit ho naslouchat, Podpora čtenářství u dětí, Proč je nutné nastavit hranice v chování dětí, Jasně pokyny a jak často, Jak podporovat vhodné chování dítěte a předcházet potížím, Jak vést dítě k přátelskému chování, Jak naučit dítě ovládat vztek a negativní emoce, Jak naučit dítě samostatnému řešení problémů a konfliktů, Jak zvládnout rodičovský stres, Proč a jak spolupracovat s učitelem. Program poradny bude nabízen školou rodičům, kteří se budou chtít rozvíjet prostřednictvím skupinové sebezkušenostní práce.

Opatřením chceme také reagovat na bílá místa nedostatečné podpory pro zletilé studenty, kteří prochází osobnostní krizí a jsou už odpovědní sami za své jednání a kterým se nedostávalo a nedostává dostatečné podpory z přirozeného rodinného prostředí. Podporovat je ve vzdělávání, poskytnout a motivovat je k dosahování cílů a k ukončení plnohodnotného středního vzdělání prostřednictvím individuálních konzultací a potřebné materiální podpory za pomoci projektových záměrů. Věříme, že implementační opatření bude reagovat na potřeby všech zúčastněných aktérů a pomůže tak zčásti přispět k rozvoji podpůrných opatření v rámci vyrovnávání příležitostí ve vzdělávání na domácí půdě.

5 Závěr

Poradenský systém je v našem současném vzdělávacím systému jedním z hlavních pilířů práce s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem, o jehož dosahování máme v rámci rovných příležitostí ve vzdělávání usilovat, je: Napomáhat školám naplňovat jejich poslání (NASW, 2012). Cíl je v každé škole naplňován prostřednictvím dosahování jednotlivých dílčích cílů formulovaných v návaznosti na posouzení potřeb dané školy a toto posouzení by měl zpracovávat pomáhající pracovník ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky školy, jak uvádějí Constable a Thomas (2009). Je však nezbytné, aby tento podpůrný pracovník vždy upravoval pojetí své role dle konkrétní školy, v níž působí. Klíčovým pracovním nástrojem je totiž on samotný, v našem případě pomáhající pracovník sociálně pedagogické poradny nabízející a poskytující profesionální pomoc. Neměl by ztrácet ze zřetele, že jeho hlavním posláním je pomáhat vytvářet neohrožující a bezpečné prostředí ve škole a včasné identifikovat potenciál problémů a vhodně intervenovat (Zita, 2008). To má pomáhat předcházet možnému předčasnému odchodu ze vzdělávání. Jak již bylo zmíněno, rodinné zázemí, vzdělanostní historie rodiny nebo její hodnoty či další socioekonomické faktory jsou citlivou hranicí a v žádném případě by označení „sociálně znevýhodněný žák“ nemělo snižovat důstojnost dítěte ani rodiny. Jeho cílem není rozbor rodinného zázemí dítěte nebo hodnocení výchovného stylu rodičů, ale nalezení takové formy podpory, aby dítě

Sociálně pedagogická poradna je pilotní projekt na podporu žáků se sociálním znevýhodněním na půdě školy. Pomoc sdíleného pomáhajícího pracovníka může využívat více škol najednou podle aktuálních potřeb žáků, jejich zákonných zástupců a pedagogů.

dosahovalo co nejlepšího vzdělání. Zákonní zástupci by měli být vedle dítěte samotného samozřejmě hlavními partnery v hledání těchto zdrojů.

Šojdrová et al. (2014) uvádí několik klíčových ukazatelů, které zejména v určité kombinaci mohou upozornit na zvýšené riziko a identifikovat žáky, kteří s velkou pravděpodobností mohou opustit předčasně vzdělávání. Je to především výkon žáka a jeho výsledky ve vzdělávání, které jsou tím nejviditelnějším znakem, chování žáka a jeho zapojení do školních aktivit a také značný vliv má neméně i prostředí rodiny a její postoj ke školní docházce. Velkou roli hraje tedy samotná škola, průběh výuky, mimoškolní aktivity a vztahy mezi žáky a učiteli. Tímto podpůrným opatřením chceme reagovat na bílá místa ve školním poradenském pracovišti a napomáhat jim v řešení a podporovat oblasti, které významně přispívají k celkové pohodě žáků na školách a mohou ovlivňovat eliminaci předčasných odchodů žáků ze vzdělávání. Podnítit tak zájem o potvrzení edukačního pole v působení zejména v činnostech výchovně-vzdělávacích, preventivních, aktivizačních, a neméně také socioterapeutických, kterými chceme zajišťovat naplňování cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) (Fryč et al., 2020), ve které se vytváří systém opatření, která si kladou za cíl řešit problémy vzdělávací soustavy v ČR a zároveň berou v potaz širší proměny, které se v soudobé společnosti odehrávají. Cílem Strategie 2030+ je modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století. Klade si za cíl rozvíjet vzdělávací systém, který umožní dětem, žákům a studentům získat znalosti, dovednosti a postoje, které jsou využitelné v osobním, občanském i profesním životě prostřednictvím rozvoje sociálních dovedností, a zároveň vytvořit ve vzdělávacích institucích prostředí, které bude pro všechny bezpečné, spravedlivé, podnětné a dostatečně náročné. Neméně také akcentuje potřebu umenšit závislost výsledků vzdělávání žáků na sociálním statusu rodičů a snížit rozdíly v kvalitě vzdělávání v jednotlivých regionech a mezi školami. Vzhledem k tomu, aby bylo možné tyto kroky realizovat, je potřebné poskytovat aktérům ve vzdělávání potřebnou podporu přímo v regionu, kde působí, a propojovat je. Součástí záměru je věnovat patřičnou pozornost a péči i pedagogickým pracovníkům škol, podporovat jejich vzdělávání, sdílení dobré praxe a zároveň podporovat roli rodičů v oblasti vzdělávání, jejich angažovanost a participaci na rozvoji škol a jejich komunitním aspektu (MŠMT, 2020).

Činnosti sociálně pedagogické poradny jsou v souladu se Strategií 2030+ (Fryč et al., 2020), reagují na její strategické cíle a v rámci implementace můžou ulehčit nelehkou situaci škol a zároveň práci pedagogických pracovníků se znevýhodněnými žáky, pomoci jim v budování sítě mezi školami a dalšími institucemi sdílením myšlenek, nových strategií a dobré praxe. Na druhou stranu aplikace terénní práce znamená praktickou pomoc dětem a jejich rodinám. Je to především specializovaně aplikovaná disciplína, v níž jsou sociálně pedagogické metody uplatňovány a využívány v situacích, kde běžné způsoby příznivého ovlivňování přirozeného psychosociálního vývoje selhávají, nebo tam, kde je psychosociální zranění a výchovné působení provázáno množstvím sporných otázek a potíží. Metody, prostředky, techniky práce a zároveň vztah směřují především k vytváření určité změny a aktivizace. V sociálně preventivních aktivitách, pokud budou vzájemně dobře koordinovány, vzniká prostor pro kvalitativní individuální práci s rodinou i s třídním kolektivem, jak uvádí Emmerová (2009). Má-li mít tato práce smysl, je jí potřebné chápat dostatečně široce. Patří k ní vše, co podporuje růst a posilování osobnostních a sociálních kompetencí všech zúčastněných aktérů. Patří sem také každá přiměřená snaha přiblížit se podobě integrovaného, láskyschopného, vnitřně svobodného a přitom odpovědného člověka. Cílem spolupráce by mělo být na prvním místě hledání podpory pro děti, které ji potřebují.

Prohlášení o střetu zájmů

Autorky nezaznamenaly žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

Aizer, A., Stroud, L., & Buka, S. (2016). Maternal stress and child outcomes: Evidence from siblings. *Journal of Human Resources*, 51(3), 523–555. <https://doi.org/10.3386/w18422>

- Almond, D., Currie, J., & Duque, V. (2018). Childhood circumstances and adult outcomes: Act II. *Journal of Economic Literature*, 56(4), 1360–1446. <https://doi.org/10.1257/jel.20171164>
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (AVSP). (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. <http://asocped.cz/folders-1305/>
- Autorský tým APIV B. (2020, Červenec 7). *K čemu je ve škole dobrý sociální pedagog?* <https://bit.ly/3B7F1B1>
- Azylový dům. (2021, Květen 21). *BulletIN Speciál. Informační občasník projektů KAP a IKAP II*. <https://www.azylovydum.cz/wp-content/uploads/2021/05/BulletIN-21-05-special-1.pdf>
- Balvín, J. (2012). *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Hnutí R.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice- Hall, Inc.
- Bartoňová, M., Vítková, M., & Vrabel, M. (2014). *Inclusion in education for students with special educational needs from the perspective of research*. Masaryk University.
- Blair, C., Berry, D., Mills-Koonce, R., Granger, D., & the members of FLP Investigators. (2013). Cumulative effects of early poverty on cortisol in young children: Moderation by autonomic nervous system activity. *Psychoneuroendocrinology*, 38(11), 2666–2675. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.06.025>
- Bořkovicová, M., Bořkovec, M., Gajdošová, J., Habart, T., Kitanovská, J., Morávková Krejčová, L., Pekárková, S., Pospíšilová, Z., Ranglová, K., Šebová, B., Štrachová, K., Tomalová, P., Vožechová, V., & Vyšínová, P. (2013). *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Člověk v tísni*, o.p.s.
- Carneiro, P., & Heckman, J. J. (2003). *Human capital policy*. IZA Discussion papers, No. 821. ECONSTOR. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/20066/1/dp821.pdf>
- Constable, R., & Thomas, G. (2009). Assessment, multidisciplinary teamwork, consultation and planning in school social work. In C. R. Massat, R. Constable, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, policy, & research* (pp. 321–338). Lyceum Books, Inc.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of human resources*, 43(4), 738–782. http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha_Heckman_2008_JHR_v43_n4.pdf
- Česká školní inspekce (ČŠI). (2020, Říjen 20). *Tematická zpráva – Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky*. <https://bit.ly/3C8iBk8>
- Česká školní inspekce (ČŠI). (n.d.). *Rovnost a kvalita ve vzdělávání. Podpora znevýhodněných žáků a škol (výtah ze Zprávy OECD)*. <https://bit.ly/3lUjxmH>
- Emmerová, I. (2009). Sociální pedagog jako poradenský a preventivní pracovník v škole. *Mládež a společnost*, 15(2), 24–34.
- Felcmanová, L., & Habrová, M. (Eds.). (2015). *Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Goux, D., & Maurin, E. (2005). The effect of overcrowded housing on children's performance at school. *Journal of Public economics*, 89, 797–819. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.06.005>

- Guryan, J. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic perspectives*, 22(3), 23–46. <https://doi.org/10.1257/jep.22.3.23>
- Haushofer, J., & Fehr, E. (2014). On the psychology of poverty. *Science*, 344(6186), 862–867. <https://doi.org/10.1126/science.1232491>
- Jůzová Kotalová, K., Poláková, J., & Houš, P. (Eds.). (2019). *Inovace práce s ohroženými dětmi a rodinami*. <http://www.pravonadetstvi.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty>
- Kaleja, M. (2014). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků základních škol z pohledu speciální pedagogiky*. Pdf OU.
- Kaleja, M. (2019). *Poradenství a intervence u dětí a žáků s poruchami chování. Distanční studijní text*. Slezská univerzita v Opavě.
- Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku z prostředí sociální exkluze*. Slezská univerzita v Opavě.
- Korbel, V., Kunc, M., Prokop, D., & Dvořák, T. (n.d.). *Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů*. <https://bit.ly/3pwllly0>
- Koscurová, Z. (2013). Reflexe: Diskutujeme, polemizujeme, no pokúsme sa predovšetkým koncepčne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(2), 24–26.
- Krajčíríková, L'. (2011). *Rodinné prostredie a jeho vplyv na vzdelávanie rómskych žiakov*. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 2, 77–98.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 57–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.04>
- Matulayová, T. (2013). Reflexe: Subjekty konstruují objekty. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(2), 14–16.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV). (n.d.). *Sociální práce ve školství. Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce*. <https://bit.ly/3ITGDK4>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://bit.ly/3jiKjnc>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (n.d.). *Výklad vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.* <https://bit.ly/3jBO2MT>
- National Association of Social Workers (NASW). (2012). *NASW Standards for School Social Work Services*. <https://bit.ly/3vC39KO>
- Němec, Z. (2019). Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. *Speciální pedagogika*, 29(1), 41–52.
- Nikiéma, B., Gauvin, L., Zunzunegui, M. V., & Séguin, L. (2012). Longitudinal patterns of poverty and health in early childhood: Exploring the influence of concurrent, previous, and cumulative poverty on child health outcomes. *BMC Pediatrics*, 12, 141–154. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-12-141>
- Obradović, J., Long, J. D., Cutuli, J. J., Chan, C. K., Hinz, E., Heistad, D., & Masten, A. S. (2009). Academic achievement of homeless and highly mobile children in an urban school district: Longitudinal evidence on risk, growth, and resilience. *Development and Psychopathology*, 21(2), 493–518. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000273>

- Petrasová, A., & Porubský, Š. (2013). *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu*. http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/vzdelavacie_cesty.pdf
- Polidano, C., Hanel, B., & Buddelmeyer, H. (2013). Explaining the socio-economic status school completion gap. *Education Economics*, 21(3), 230–247. <https://doi.org/10.1080/09645292.2013.789482>
- Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Host.
- Rozhoň, M. (2013). Rodina mezi systémem a domovem. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(3), 51–58.
- Spencer, L. M. Jr., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. models for superior performance*. Wiley.
- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 27(3), 397–418. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-3-397>
- Systémová podpora inkluzivního vzdělávání ČR. (n.d.). *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání ČR“. Návrh modelu metodického vedení asistentů pedagoga v České republice*. <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/navrh/navrh-01.pdf>
- Šojdrová, M., Bařínková, Z., Borkovcová, I., & Dlouhý, R. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: Situace a doporučení*. <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571599.pdf>
- Tokárová, A., & Matulayová, T. (2013). Školní sociální pracovník. In O. Matoušek (Ed.), *Encyklopedie sociální práce* (s. 470–472). Portál.
- Vláda České republiky. (2011, březen 28). *NERV: Rámec strategie konkurenceschopnosti*. <https://bit.ly/3phJNcU>
- Weissberg, R. P., Caplan, M., & Harwood, R. L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments. A systems-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), 830–841. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.59.6.830>
- Wentzel, K., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155–175. <https://doi.org/10.1023/A:1022137619834>
- Zákony pro lidi. (n.d.). *Vyhláška č. 248/2019 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>
- Zákony pro lidi. (n.d.). *Zákon č. 365/2017 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-365>
- Zákony pro lidi. (n.d.). *Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>
- Zita, J. (2008). Subjekty konstruuji objekty. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(2), 14–16.
- Zlínský kraj. (n.d.). *Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II*. <https://bit.ly/3B69Kyc>



PhDr. Jaroslava Pavlíčková absolvovala magisterský studijní program Pedagogiky – sociální práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a složila rigorózní zkoušku z oboru Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Je také absolventkou dlouhodobého psychoterapeutického výcviku PCA, který využívá při práci s jednotlivci a rodinou. V současné době je frekventantkou výcviku v systemické supervizi a koučování. V praxi se dlouhodobě věnuje práci s dětmi se sociálním znevýhodněním a terénní práci s rodinami v obtížných životních situacích. Pracuje v Azylovém domě pro ženy a matky s dětmi o.p.s. Vsetín. Je iniciátorkou pilotního projektu zřízení sociálně pedagogické poradny, která má za cíl propojovat školní a sociální práci v praxi.



Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D. je docentka sociální práce. V současnosti působí na katedře Sociální práce Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Již druhé funkční období je předsedkyní Výkonné rady Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Během své třicetileté profesní kariéry realizovala řadu národních i evropských projektů zaměřených na profesi sociální práce a vysokoškolské vzdělávání; implementaci sociální práce do škol nebo sociální práci a vzdělávání romských dětí a dospělých. Během celé profesní kariéry podporuje univerzitní studentky a studenty v zapojení se do dobrovolnictví; spoluzakládala dobrovolnická centra na Slovensku. Na Univerzitě Palackého rovněž iniciovala vznik Dobrovolnického centra. Dobrovolnictví je i tématem jejího výzkumného a pedagogického zájmu.

Pedagogické přístupy a didaktické postupy zaměřené na volnočasovou kompetenci

Anna Dudová,^a 

Richard Macků^b 

Kontakt

^{a,b} Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Kněžská 8

370 01 České Budějovice
Česká republika

^a dudova@tf.jcu.cz

^b mackur@tf.jcu.cz

Abstrakt: Studie nabízí přehled používaných pedagogických přístupů a didaktických postupů ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (školní družiny, školní kluby, domy dětí a mládeže) a hodnotí je z hlediska rozvoje oblasti výchovy k volnému času, jejímž obecným cílem je volnočasová kompetence. V úvodní části autoři vysvětlují základní pojmy. První (nejrozsáhlejší) kapitola se zaměřuje na výchovu ve volném čase (mimoškolní výchova, výchova mimo vyučování). Na informace o různých převážně tradičních metodách navazuje oddíl věnovaný metodám vycházejícím z konstruktivistické pedagogiky. První kapitolu uzavírá část věnovaná metodám užívaným v tzv. otevřené práci s mládeží (*Offene Jugendarbeit*, *Open Youth Work*). Druhá kapitola je věnována pojmu volnočasová kompetence a třetí kapitola obsahuje zhodnocení edukačních metod z hlediska jejich vhodnosti ve výchově zaměřené na volnočasovou kompetenci.

Klíčová slova: výchova ve volném čase, výchova k volnému času, volnočasová kompetence, klíčové kompetence, didaktické metody v zájmovém vzdělávání, konstruktivistické přístupy, animace, pedagogika sociálního prostoru, informal education

Pedagogical approaches and didactic procedures focused on leisure literacy

Abstract: The article offers an overview of the pedagogical approaches and didactic procedures used for leisure education in school facilities (after-school club, school clubs, children's and youth homes) and evaluates them in terms of the development of leisure education, whose general goal is leisure literacy. In the introductory part, the authors explain the basic concepts. The first (most extensive) chapter is focused on education (extra-curricular education, education outside teaching). Information on various methods, mostly traditional, is followed by a section devoted to methods based on constructivist pedagogy. The first chapter concludes with a section devoted to the methods used in so-called open youth work (*Offene Jugendarbeit*, *Open Youth Work*). The second chapter is devoted to the concept of leisure competence, and the third chapter contains an evaluation of educational methods in terms of their suitability for education focused on leisure literacy.

✉ Korespondence:
dudova@tf.jcu.cz

Copyright © 2021 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Keywords: leisure education, education for leisure, leisure literacy, key competencies, didactic methods in leisure education, constructivist approaches, animation, pedagogy of the social space, informal education

1 Úvod

Jestliže chápeme, že předmětem pedagogiky volného času (jako pedagogické subdisciplíny) není pouze výchova ve volném čase, ale také výchova skrze volnočasové aktivity (*education through leisure*) a výchova k volnému času (*education for leisure*), ptáme se také po edukačních cílech, které vycházejí z těchto přístupů. Proto také pro úvahy o metodách, které používají (nebo mohou používat) učitelé, vychovatelé a pedagogové volného času¹ ve výchovném působení souvisejícím s volným časem, vycházíme z této trojice: výchova ve volném čase, skrze volný čas a k volnému času (Hofbauer, 2004).

Ačkoliv se o těchto třech pojetích pedagogiky volného času zmiňoval Břetislav Hofbauer už bezmála před dvaceti lety, bylo zatím ve středu zájmu českých vychovatelů a pedagogů volného času pouze jedno z těchto pojetí, a to výchova ve volném čase.

Volný čas dětí se totiž – zcela ve smyslu dřívější „výchovy mimo vyučování“ – chápal pouze jako čas, který je možno efektivně využít k tomu, aby dítě „rozvíjelo svoje zájmy“, ať už sportovní, umělecké, technické, anebo jiné. Jako by se zapomnělo, že sama zábava a kamarádské kontakty děti rozvíjejí, takže můžeme právem mluvit i o „výchově skrze volný čas“. V tomto příspěvku se však chceme zaměřit výhradně na *výchovu k volnému času*, jejíž obecný cíl můžeme označit pojmem volnočasová kompetence (*Freizeitkompetenz, leisure literacy*).

S pojmem volnočasová kompetence se setkáváme od konce 80. let minulého století. Jako cíl ji definoval Opaschowski, který vycházel z pozitivní definice volného času a z pozitivního definování svobody: „Volný čas je čas, v němž je člověk pro něco svobodný“ (Opaschowski, 2006, s. 35). Z toho vyplývá, že člověk by měl být schopen samostatně disponovat se svým (volným) časem a rozhodovat se o jeho naplnění.

Jak se má člověk naučit samostatně plánovat, rozhodovat a utvářet volný čas? Nejde to samo. A proto by se učení volnočasové kompetenci mělo stát nedílnou součástí práce pedagogů (a to nejen pedagogů volného času!). Je důležité, aby si člověk uvědomoval význam svého (volného) času. A to z mnoha důvodů: volný čas (*leisure*) může a má vést k osobní spokojenosti a k obohacení a poskytuje mnoho příležitostí k naplnění osobních potřeb a zálib. U nás nejznámější definice volnočasové kompetence pochází od Opaschowského: „Volnočasová kompetence je schopnost správně nakládat s volným časem, ale také schopnost jako uspořádat a dobře prožít svůj život“ (Kaplánek, 2012, s. 104, 2017, s. 112).

Pávková nepřijímá Opaschowského termín volnočasová kompetence, ale přitom uvažuje podobně: za podstatu výchovy pro volný čas (k volnému času) považuje „utváření, rozvíjení a kultivování schopností, dovedností, motivace a kompetencí pro hodnotné využívání volného času“ (Hájek et al., 2008, s. 74). Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání z roku 2007 zase hovoří „o klíčových kompetencích k naplnění volného času“, pod kterými rozumí schopnost rozumně, aktivně využívat volný čas, vybírat přiměřené volnočasové

¹ Zatímco výraz pedagogika se v české odborné pedagogické literatuře používá pro označení vědy, která zkoumá, popisuje, reflektuje a rozvíjí edukační realitu, výraz pedagog je označením pro nositele různých pedagogických profesí (učitel, asistent pedagoga, vychovatel atd.); proto je také označením profese vychovatele a organizátora volného času ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Následkem tohoto kolísání kolísá také význam slova „pedagogika volného času“. Tento výraz totiž neoznačuje pouze reflexi edukačních aktivit spojených s volným časem, nýbrž často také praktickou činnost pedagogů volného času, podobně jako je tomu třeba u speciální pedagogiky nebo sociální práce.

aktivity, organizovat a řídit vlastní volný čas, odmítnout nevhodné aktivity atd. Přes všechny tyto definice a prohlášení se můžeme – jako pedagogové – ptát: Co děláme v dnešní (volnočasové) pedagogické praxi, abychom mohli říct, že rozvíjíme schopnost dětí utvářet si svobodně (nezávisle) a odpovědně svůj volný čas na základě reflektovaných hodnot, postojů, potřeb a zálib?

V rámci projektu Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku (TL02000387; TA ČR Starfos, [n.d.](#))² hledáme vhodné metodické postupy k dosažení tohoto cíle u dětí ve věku 11–15 let. Východiskem pro naše hledání je pojetí volnočasové kompetence formulované německými pedagogy Opaschowským a Nahrstedtem. Volnočasově kompetentní nebo volnočasově zralý je podle autorů každý člověk, který umí svobodně a samostatně nakládat se svým volným časem, a to v kontextu celého svého života a jeho smyslu. Oba autoři nekladou tolik důraz na volný čas jako takový, ale spíše na svobodu, protože volný čas můžeme chápat jako „čas svobody“ a pro současného člověka je rovněž symbolem svobody (Nahrstedt, 1974).

Jsme si vědomi toho, že základem volnočasové kompetence jsou znalosti a dovednosti, které uschopňují děti i dospělé uspokojivým způsobem realizovat volnočasové aktivity (*leisure skills*). Proto učíme děti uspořádat si volný čas, vybírat si volnočasové nabídky dle svého zájmu a rozvíjet jejich prostřednictvím komunikační a sociální dovednosti. Cílem tohoto článku je popsat metody pedagogiky volného času a jejich použitelnost ve výchově k volnému času.

2 Metody školní a mimoškolní výchovy a vzdělávání

Klasifikace metod je v pedagogice volného času rozpracována buď málo, nebo nevhodně. V české literatuře je poměrně obtížné vůbec nalézt komplexně pojatý přehled metod výchovy ve volném čase. Většina z autorů ve svých dílech vychází z rozdělení jednotlivých forem výchovné práce ve volném čase a konkrétní metody pak vztahuje k těmto formám.

Zatímco Hájek et al. (2008) rozlišil metody běžným způsobem na slovní, názorné a praktických činností, někteří jiní čeští autoři (Kaplánek, 2017) se ve výčtu metod pedagogiky volného času opírali o Opaschowského (1996). V 70. letech dvacátého století se totiž v Německu mluvilo o sedmi metodách: volnočasové poradenství, animace volnočasových aktivit, vývoj volnočasových profesí, plánování volného času, administrace volného času, výzkum volného času, nauka o volném čase. Je však třeba upozornit na to, že se jedná zčásti o obecné pedagogické metody, takže sám Opaschowski označil jako vlastní metody pedagogiky volného času pouze tři: informativní poradenství, komunikativní animaci a participativní plánování.

Metodou (řec. *methodos*) rozumíme každý plánovitě užitý postup, který slouží k dosažení nějakého cíle (Bakešová, 2009), metodou v rámci výchovy ve volném čase pak – analogicky k tomu, co uvádí Průcha (2009) – systém edukačních činností pedagoga a účastníků edukačního procesu směřující k dosažení stanovených edukačních cílů.

Často se setkáváme se zaměřováním pojmů metoda a přístup. Na rozdíl od metody rozumíme přístupem ideový (hodnotový), obsahový a organizační základ (Bauman, 2006), podle něhož volíme vhodný soubor metod. Přístup je tedy pojem nadřazený metodám, neboť nejenže umožňuje vytvářet specifické (i když do jisté míry se překrývající) soubory metod, ale dodává jim také konkrétní ideová východiska.

² Tento projekt je podpořen Technologickou agenturou České republiky (TAČR) v rámci projektů Éta (TL02000387; TA ČR Starfos, [n.d.](#)). Cílem projektu je na základě multidisciplinárního přístupu založeného na pedagogickém a sociologickém výzkumu stanovit pedagogické výzvy a na ně navazující strategie a konkrétní vzdělávací programy, které povedou ke zvýšení volnočasové kompetence dětí staršího školního věku, tj. jejich schopnosti kritičtěji vyhodnocovat to, jak nakládat se svým (volným) časem, rozhodovat se pro kvalitní prožití volného času, a tím zvyšovat resilienci vůči sociálněpatologickým formám trávení volného času.

2.1 Didaktické metody v zájmovém vzdělávání

Pro potřeby naší reflexe metod z hlediska výchovy k volnému času jsme vycházeli z výukových metod podle Maňáka (1990) a adaptovali jsme je pro volnočasová edukační prostředí (Tabulka 1). S baterií těchto metod jsme následně provedli sondu mezi vychovateli školních družin a školních klubů.

Tabulka 1

Metody výchovy ve volném čase ve vztahu k metodám výukovým

Výukové metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický		Metody výchovy ve volném čase
Metody slovní	Monologické metody (popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška, výklad)	Výklad/popis, vyprávění
	Dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace)	Diskuse
	Metody práce s učebnicí, knihou	Práce s knihou/texty
Metody názorné demonstrační	Pozorování předmětů a jevů, předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)	Předvádění/názorná demonstrace
	Demonstrace obrazů statických	
	Projekce statická a dynamická	
Metody praktické	Nácvik pohybových a pracovních dovedností	Pohybové činnosti
	Žákovské laborování	
	Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)	Manuální činnosti
	Grafické a výtvarné činnosti	
	-	Expresivní činnosti (dramatizace, hudba, zpěv apod.)
	-	Hra

K uvedenému přehledu (Tabulka 1) je třeba doplňujícího komentáře. Zejména je třeba uvést, že klasifikaci záměrně terminologicky i fakticky přibližujeme výchově tzv. mimoškolní. Jde tedy doslova o metody výchovy ve volném čase. Jak však naznačujeme v dalších částech textu, tato klasifikace není jedinou možnou s ohledem na tu dimenzi pedagogiky volného času, která na rozdíl od výchovy ve volném čase reflektuje spíše výchovu k volnému času, přesněji k tzv. volnočasové kompetenci.

2.2 Konstruktivistické přístupy

Každá použitá metoda, každá aktivita, kterou pedagog nabídne, působí inspirativně a do určité míry posiluje volnočasovou kompetenci, protože rozšiřuje portfolio všech potenciálně realizovatelných činností ve volném čase. Avšak jen některé z metod umožňují účastníkům vkládat do obsahu prováděné činnosti vlastní smysl, a tím budovat potřebnou schopnost odlišování smyslu-plného od smyslu-prostého, či dokonce nesmyslného konání. Nejen že takové metody umožňují smysl hledat, ale do velké míry také procesně napomáhají, jak se takovému hledání učit.

V této kapitole se zaměříme na několik metod, které můžeme pojmut také v kontextu konstruktivistické pedagogiky³. Kromě hry, diskuse (dialogu) a reflexe se v této kapitole zaměříme také

³ Pro podrobnější výklad konstruktivistické pedagogiky není v této studii prostor, proto se omezme na konstatování, že přívlastkem „konstruktivistický“ chceme naznačit, že dané paradigma je založeno

na prožitkově-zkušenostní dimenzi pedagogického procesu. Nehovoříme o nich již jako o metodách, ale spíše jako principech, které pedagogům dávají příležitost přirozeně budovat způsobilost zodpovědně se rozhodovat o otázkách nakládání s volným časem.

2.2.1 Hra

V českém edukačním prostředí je hra stále ještě alternativním prostředkem formálního vzdělávání; jinak je tomu ve sféře neformálního vzdělávání. Hry pomáhají simulovat problémové situace, vytvářet nové, kreativní situace a fiktivní kontexty, a tak zprostředkovávají nové cesty řešení a s nimi i učení. Unikátnost hry spočívá ve skutečnosti, že hra funguje jako zrcadlo reality. Podle Finka takový zrcadlový obraz, ať už přírodní, či umělý, vykazuje jistou neskutečnost: je sice reálným objektem v reálném čase, avšak pro zrcadlení je stále třeba přítomnost originálu. Hra je tedy čímsi neskutečným ve skutečném světě. Tento fakt pak způsobuje určitou nevážnost herních situací: „Nevážnost hry spočívá v tom, že iluzivním způsobem napodobuje vážnost života“ (Fink, 1993, s. 95). Tak hráči získávají také možnost zaujmout odstup, měnit svoje stanovisko a být kreativní při řešení různých situací. Hra má účastníkům umožnit drill nebo dopomoci k získání nové či modifikaci stávající zkušenosti. Děje se tak skrze reflexi, tedy v duchu konstruktivistické snahy postupného budování vlastního poznání účastníkem samotným.

Dualita skutečného a herního světa ve své podstatě odráží přístup pedagoga (který hru jakoby redukuje na prostředek k dosažení cíle, jenž má v reálném světě nezpochybnitelnou hodnotu) a přístup hráče (který, pokud si skutečně hraje, vnímá odlišný řád věcí a jinak nelogické počínání mu v kontextu hry dává vlastní smysl). Borecký (2005) proto rozlišuje tzv. reduktivní a restitutivní přístup ke hře.

Restitutivní přístup je více o hraní, odkazuje na přímý prožitek hrajícího si, jeho vztah ke světu a schopnost imaginace. Tohoto *hraní* se hráč nedopustí pouhým sledováním herních pravidel, ale jde o svobodné překročení hranic reálného a imaginárního herního světa. V ten okamžik hra žákům umožňuje zprostředkovat poutavější a smysluplnější učební zážitek a podpořit jeho dlouhodobý efekt. Probouzí totiž vnitřní motivaci, svou podstatou založenou na vykonávání činnosti, která je vnímána jako příjemná, zajímavá a sama o sobě uspokojující. Ve své přehledové studii to dokládají např. Lumsden et al. (2016), když uvádí, že použití herních prvků přispívá ke zvýšení vnitřní motivace.

Naproti tomu v reduktivním přístupu vnímáme hru jako nástroj, mechanismus, soubor pravidel a funkcí. Tyto však bezpodmínečně také ovlivňují potenciál hry probudit vnitřní motivaci, a jsou tak nástrojem pedagoga, který může skrze vhodnou modifikaci hry (nebo vytvořením nové hry) získat efektivní edukační prostředek. Hovoříme zde o hře ve významu game (Mead, 1934), tj. organizovanou a zpravidla hranou spolu s dalšími hráči (hra typu play je naopak pojímána jako něco poměrně volného a nezávazného, předpokládá jen existenci rolí a schopnost hrajících si tyto role přebírat).

V souvislosti s edukačním potenciálem efektivit hry dochází v současné době (nejen ve sféře vzdělávání) k tzv. gamifikaci, tj. užití herních prvků v neherním kontextu. Za tímto trendem stojí jednoduchá úvaha – jestliže hry primárně navržené za účelem zábavy motivují uživatele k intenzivnímu a dlouhotrvajícímu zapojení, měla by jejich implementace do neherních produktů a služeb učinit také tyto produkty a služby zábavnější a vést k obdobné míře (Deterding et al., 2011).

2.2.3 Prožitek, zážitek, zkušenost

Názor, že lidé se zkušenostmi jsou úspěšnější než ti, kteří ovládají teorii bez zkušeností, známe již z antiky. V sedmáctém století pak Locke říkal, že zkušenost musí člověka naučit to, co rozum neumí (Boud, 2000). A konečně Dewey předpokládal, že uprostřed všech nejistot existuje trvalý rámec organického spojení mezi vzděláním a osobní zkušeností. Přestože, jak tvrdí, všechna opravdová výchova a vzdělání přichází skrze zkušenost, ne všechny zážitky jsou opravdu ve stejné míře výchovné (Dewey, 1938).

na myšlence sociálně konstruovaného sociálního světa, tj. plurativní reality vycházející z popisu toho, jak ji vnímají a interpretují sociální aktéři. Více ke konstruktivistické pedagogice např. Kolaříková (2018).

Výchovu však nelze pokládat za řadu více či méně silných prožitků, podstatnou roli v celém procesu musí hrát reflexe či jiná forma transformace prožitků, potažmo zážitků, ve zkušenosti. V prožitku zvláště vyniká emocionální, tělesná a smyslová stránka činností (v nejobecnější rovině celého života, bytí), prolíná se zde vědomí aktuálního stavu s víceméně neuvědomělým působením vžitých tradic, konvencí, vzorců chování apod. Německý filozof Dilthey považuje prožitek za první předpoklad sebepoznání i poznání druhého. V prožitku se nám představuje realita, s níž jsme se střetli a zvnitřnili ji. Prožitek není nic daného ani smyšleného. V prožitku se nám objevují nové aspekty života, vidíme obrysy, které jsme nemohli vidět dříve (Pelcová, 2000).

Zážitek potom můžeme chápat jako prožitek uchopený v reflexi, je možné jej vyprávět v podobě příběhu, je možné se ptát, co jsme v dané situaci vnímali, prožívali, co jsme si mysleli (Slavík, 2007). Dodejme, že zkušeností ve výše uvedené posloupnosti můžeme rozumět výtěžek a zhodnocení prožitého, a to jak prostřednictvím reflexe, tak i nevědomě. Nejde tedy o samotný moment akce (jako v případě prožitku) ani paměťovou stopu této akce (jako v případě zážitku), ale schopnost aplikace zobecněných principů v jiných analogických situacích⁴.

2.2.4 Diskuse, dialog a reflexe

Podobně jako nám výše pomohlo odlišit pojmy prožitek, zážitek a zkušenost pro to, abychom mohli lépe postihnout posloupnost výchovy prožitkem, potažmo zkušenostního učení, i v případě pojmů dialog, diskuse (potažmo debata) nám může pomoci si tyto pojmy nejprve definovat. Pojmem dialog se snažíme vystihnout situaci, kdy sice dochází k výměně názorů či myšlenek, ale oboustrannou snahou je dojít k pravdivým závěrům, hledat způsoby řešení. Pojem diskuse vnímáme ve významu společné rozpravy na určité téma, to však je třeba odlišit od „debaty“, jejímž cílem není ani tak řešení problému jako spíše obhájení či prosazení názoru jedné ze stran zúčastněných v debatě.

V dialogu můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých; rozumějme jím společné hledání odpovědi či řešení problému. Na prvním místě by neměly být názory jednotlivců a jejich snaha je prosadit, ale spíše připravenost svoji myšlenku rekonstruovat na základě přicházejících podnětů – ať už z právě prožitých situací, nebo na základě impulsu ostatních účastníků dialogu. Samostatné myšlení tedy hraje podstatnou roli, ale až v interakci v myšlení s druhými. Ve středu dialogu stojí téma či řešený problém a opravdová snaha tento problém řešit. Nejde o soutěž, kdo koho svými argumenty porazí, kdo má pravdu a kdo nikoli, ale o společné hledání. Východiskem k takovému pojetí práce s dialogem jsou pro nás poznatky Vygotského. V jeho sociálně-konstruktivistickém modelu učení je dialog vnímán jako prostředek rozvoje myšlení. Skutečnost, že si z dialogu odnášíme více otázek než odpovědí, je pozitivní – dialog se zvnitřňuje a v mysli pokračuje i poté, co dialog s ostatními už skončil (Lipman, 1996).

Na základě uvedeného můžeme porozumět požadavku, že reflexe, kterou chceme završit právě probíhající edukační proces (např. v podobě hry), má být svou povahou spíše dialogem než debatou založenou na pouhém sdílení zážitků či názorů na průběh aktivity. Obecně reflexí rozumíme „druh sebepozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a pro-žitků“ (Hartl & Hartlová, 2000, s. 195). Boud a Walker hovoří o třístupňové reflexi – jedna probíhá před samotnou akcí a zaměřuje se na účastníky, prostředí a dovednosti samotné, další fáze probíhá v průběhu akce a další po akci. Tato třetí podoba je neznámější a pro nás také nejpodstatnější, protože pomáhá zpracovat a tím do jisté míry umocnit zážitky a dále je přetvářet ve zkušenost. Jde tedy o „zpětné ohlédnutí

⁴ Jednoduchou etymologickou analýzu slova „prožít“ provedl v popisované souvislosti Vážanský, když vycházel z kořene tohoto slova, tedy žít. Uvádí, že předpona pro- dává celému slovu „prožít“ význam „aktivní“ s hodnotou emočního náboje; prožitou skutečností je člověk bohatší o vnitřní statek. Něco, co člověk „prožil“, mělo aktivní, stimulující, vše prostupující a energizující charakter. Prožitek má silně individuální charakter pro vnímání vnitřní i vnější reality. Je nenahraditelný, neopakovatelný, nepřenositelný a velmi obtížně a jen částečně sdělitelný, ale současně je stimulující, aktivující, probouzející vnímání, prohlubující smysl života. Naopak předpona zá- dává celému slovu „zážitek“ význam uceleného, celistvého, přesahujícího (Jirásek, 2005; Vážanský, 1992).

za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti“ (Svatoš, 2006, s. 66). V pojetí konstruktivistické kognitivní psychologie (resp. didaktiky) bývá reflexe spolu s úvahou považována za určující prvek procesu učení (Franc et al., 2007). Doplňme však, že reflexe nemusí mít vždy podobu řízenou, např. dialogu apod. V určitých případech může být dostačující dramaturgicky vhodně sestavený následný program. Plnohodnotnou reflexí může být i připomenutí aktivity formou jiné činnosti – např. promítání fotografií či chvíle strávená o samotě.

2.3 Metody otevřené práce s dětmi a mládeží

Pedagogika volného času v českém pojetí se spíše orientuje na organizované volnočasové nabídky (zájmové vzdělávání, školní kluby a družiny, letní tábory) a tím se liší od německé pedagogiky volného času, která se od začátku soustředila spíše na tu část mladé populace, která se neúčastnila institucionalizované mimoškolní výchovy.

V dokumentech MŠMT ČR (Institut dětí a mládeže MŠMT, 2000) nacházíme pro takovou oblast práce s dětmi a mládeží výraz „spontánní činnost“. Ve vyhlášce MŠMT č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání (MŠMT, 2005), jsou jako jedna z možných forem zájmového vzdělávání uvedeny „otevřené nabídky spontánních činností“. Někteří ovšem tento výraz kritizují (Kaplánek), protože vyvolává dojem, jako by se jednalo o činnost, kterou pedagogové volného času vůbec neovlivňují, ale pouze ji umožňují⁵.

Chceme-li zapojit děti, které se neúčastní organizované činnosti (neorganizovaná mládež) a nemají moc možností k trávení volného času v bezpečném prostředí, musíme vytvořit takovou nabídku, která bude volně přístupná, bez evidence a bez finančních požadavků (poplatků). To se realizuje například ve školním klubu anebo v otevřeném klubu ve středisku volného času. Pokud chceme (třeba v návaznosti na školní výuku) strávit čas neformálně, ale současně „pedagogicky“ (s pedagogickým cílem), jako třeba na víkend, exkurzi, prázdninách, školním výletě nebo projektu (orientační dny), ocitáme se v jiné situaci než ve škole. Pokud hodláme „něco“ nabídnout dětem z „nepodnětného prostředí“, bude nutné vytvořit takové nabídky, které nikoho neodradí – ani náročností, ani cenou, ani přísnými pravidly. V tom případě vytvoříme nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDM). Pro všechny uvedené činnosti můžeme použít výraz otevřená práce s dětmi a mládeží. Tento výraz sice není u nás ještě obvyklý, ale postupně se k nám dostává.

Není snadné najít pedagogické metody pro otevřenou práci s dětmi a mládeží. Chceme zde stručně představit několik takových metod (*informal education*, pedagogika sociálního prostoru, animace). Tyto metody se vyznačují tím, že nenařizují aktérům, co se bude dít. Vychovatel nepůsobí jako formální autorita, která o všem rozhoduje, realizuje a hodnotí. Tyto metody podporují osobnostní zralost, komunikační a sociální dovednosti, resilienci, enkulturaci a participaci.

2.3.1 Informal education

V českém pedagogickém prostředí se setkáváme s pojmem „informální vzdělávání“, příp. „informální výchova“. Tímto výrazem se označuje výchova a vzdělávání, které se realizuje mimo vzdělávací instituci. Ve Velké Británii se však výraz „*informal education*“ (Dudová et al., 2011) používá také v jiném smyslu, tedy jako výchovný přístup, při němž pedagog (*informal educator*) doprovází jednotlivce i skupiny v procesu lidského zrání. Jedná se o metodu, které se užívá v sociálněpedagogické práci s mladými lidmi v nebezpečí sociální exkluze, kteří se ve většině zemí považují za osoby „odsunuté na okraj“ (marginalizovaní), v českém prostředí se někdy označují jako „neorganizovaná mládež“⁶.

⁵ Tato forma zájmového vzdělávání se v rámci středisek volného času nazývá „otevřený klub“. Otevřené kluby ale nejsou součástí běžné nabídky těchto zájmových institucí. Pedagog vystupuje v pozici zajišťovatele bezpečí (Kaplánek, 2017).

⁶ Informal education je součástí celoživotního vzdělávání. A proto jejím subjektem není jen mládež, ale celá populace (Jeffs & Smith, 2019).

Za tvůrce této metody považujeme britské sociální pedagogy Jeffse a Smitha (2019)⁷. Při vytváření této koncepce *pedagogického doprovázení* vycházeli z myšlenek pragmatické pedagogiky, ve smyslu zásady *learning by doing*.

Prostředkem a zčásti i cílem metody *informal education* je dialog. Prostřednictvím dialogu se ze zážitků vytváří zkušenost. Na základě této zkušenosti si mladý člověk rozšiřuje své pohledy na život a prostředí, v němž žije (mikroprostředí i makroprostředí). Znamená to, že prostřednictvím dialogu s informálním pedagogem se mladí lidé učí dialogu mezi sebou, a tak vytváří malou skupinu s úzkými meziosobními vztahy (*comunity*). Při dialogu s informálním pedagogem se mladí lidé učí reflektovat to, co prožili⁸.

Informal education se považuje za spontánní proces, v němž jsou hlavními aktéry sami mladí lidé. Pedagogové jsou zde pouze v roli průvodců, kteří jim pomáhají, aby lépe porozuměli svým zkušenostem a objevili jejich význam. V kontrastu k formálnímu vzdělávání se rozhovory a aktivity mohou konat kdekoli a kdykoli. Jde o vytváření příležitostí pro mladé lidi, aby se zamýšleli nad svými zkušenostmi, a tak si kladli srozumitelné otázky týkající se jejich života a prostředí.

Informal education se soustředí na schopnost konverzace a právě ta je klíčová pro budování funkčních skupin. Vzájemné pochopení hodnot a chování je podmínkou pro participaci a demokracii ve skupině i v společnosti (Sennett, 2012). Mezi hodnoty, s kterými pracují informální pedagogové, patří: pracovat pro blaho všech, respektovat jedinečnost a důstojnost každého člověka, spravedlnost, svoboda a participace při řešení otázek, které ovlivňují jejich život, i samotný dialog (Jeffs & Smith, 2019).

Čím jsou informální pedagogové specifičtí? – Některé situace vyžadují hlubší porozumění nebo širší škálu schopností a dovedností, než se nám dostává v běžném životě. Skrze reflexe a školení se informální pedagogové stávají specialisty na doprovázení v dialogu, tedy facilitátory skupin či rozhovorů s jednotlivci. Mezi jejich schopnosti patří umístit dialog do centra jejich činnosti, umí pracovat v širokém spektru různých prostředí – od škol až po nákupní centra, hledají a vytvářejí či prohlubují situace, v nichž se mohou lidé spontánně učit, bádát a rozšiřovat své zkušenosti, a nakonec učinit i změny ve svém životě.

Informální pedagogové nezapomínají na budování spravedlivých a demokratických vztahů a organizací, které umožní lidem participovat ve společnosti. Pracují prostřednictvím skupinové práce, neformálního rozhovoru, nabídkou rozmanitých aktivit (Jeffs & Smith, 2019) a individuální práce s člověkem. Umí pracovat s lidmi všech věkových skupin, kultur a náboženství. Podněcují k rozvoji zájmu, gramotnosti, vzdělávání a komunitního rozvoje.

2.3.2 Pedagogika sociálního prostoru

Pro pedagogiku sociálního prostoru⁹ je právě „prostor“ základním předpokladem a centrem sociálních vztahů, v kterých děti a mladí lidé vyrůstají a rozvíjejí se (Deinet, 2007). Pedagogika sociálního prostoru by měla odpovídat na otázky: Jak pomoci mladým lidem formovat svůj životní prostor, který je podmínkou pro úspěšné zvládnutí života? Jak jim pomoci k převzetí odpovědnosti za vlastní činy? Jak sladit vlastní zájmy a potřeby se zájmy a potřebami ostatních? Jak pomoci k naplnění potřeby

⁷ Anglické *informal education* připodobňují ke skotské komunitní práci, k německé sociální pedagogice a k francouzské animaci (Jeffs & Smith, 2019). Výraz „*informal education*“ používáme v originále záměrně, jeho překlad by mohl vést k nesprávnému propojení s některou z kategorií tzv. účelové učební činnosti (formální, neformální, informální učení).

⁸ Rodiče či přátelé jsou jakýmsi neformálními průvodci, ale tito profesionálové jsou schopni aplikovat poznatky a způsoby práce, které pomohou člověku dostat se k významným otázkám vlastního života, tedy najít odvahu ptát se.

⁹ V německé literatuře orientované na práci s neorganizovanou mládeží se koncem osmdesátých let 20. století setkáváme s pojmem *Sozialräumlich orientierte Kinder- und Jugendarbeit* („práce s mládeží orientovaná na sociální prostor“) nebo také s pojmem *Sozialräumliche Jugendarbeit*, ve volném překladu s pedagogikou sociálního prostoru. V dalších letech se od samotného pojmu pedagogika ustoupilo a tento koncept byl dále rozvíjen jako *sozialräumlichen Konzeptentwicklung* (Deinet & Krisch, 2002).

„mít vlastní prostor“? Jak dát příležitost mladým lidem podílet se na rozhodnutí v komunitě? Východiskem pro toto pojetí se stala myšlenka „přivlastnění“ (*Aneignung*)¹⁰.

Pod pojmem sociální prostor rozumíme sociálně konstruovaný prostor, tedy životní prostor, sociální prostředí, životní prostředí, kde probíhají procesy sociálního rozvoje. Tento prostor nemusí mít své geografické hranice a vymezení, nejde ani o čtvrtě či část obce. Sociální prostor zahrnuje veškerá prostředí, včetně prostoru virtuálního. Jedná se o prostor, který mohou mladí lidé využívat bez ohledu na svoji příslušnost a kde mají příležitost setkat se s vrstevníky, společně trávit volný čas a aktivně se účastnit činností dle svých vlastních schopností či převzít iniciativu, např. prostřednictvím projektů a nabídek aktivit.

Cílem pedagogiky sociálního prostoru je povzbudit a podpořit děti a mládež v rozvoji sociálních vztahů a přivlastňování sociálního prostoru. Přivlastnění sociálního prostoru je chápáno jako vývojový úkol dětí a mladých lidí, jehož prostřednictvím se mladiství setkávají se sociálními hodnotami a normami, mohou rozvíjet své schopnosti a kompetence. Vypořádání se s prostorově zprostředkovaným prostředím založeným na věku, pohlaví a životní situaci umožňuje vzdělávací procesy (Deinet & Reutlinger, 2005).

V tomto prostředí získávají mladí lidé prostor, kde mohou společně pobývat, něco zažít i sebe zažít, vyzkoušet a učit se sociálním a komunikačním dovednostem. K podpoře vývojových procesů a rozvoji mladých lidí tu dochází i za přispění vrstevníků. Takový prostor otevírá možnost učení v různých oblastech života (sociální učení). Předpokladem je svoboda a volnost, také vzájemný respekt, zbavení se tlaku od primárních socializačních orgánů a institucí. Vyzkoušet si nové a realizovat své nápady souvisí také s relaxací a regenerací i s možností zažívat a prohlubovat mezilidské vztahy. Sociální přivlastnění určitého prostředí umožňuje získání pozitivních participativních zkušeností, podobně jako je tomu u komunitní práce.

„Sociálně prostorová práce s mládeží“ umožňuje zprostředkovávat potřeby mladých. Cílem je porozumět životnímu prostředí adolescentů v kontextu jejich sociálního prostoru. Je prostředkem k propojování různých kultur napříč generacemi a obecně posiluje soudržnost komunity. Využití socioprostorové metody umožňuje vnímat a dokumentovat procesy v komunitě ve strukturované a kontinuální formě. Intenzivní dialog a zkoumání pohledu dětí a dospívajících na jejich životní prostory umožňuje rozvíjet a prosazovat vhodné možnosti přivlastňování jak v práci s mládeží, tak ve veřejném prostoru. Sociálně prostorová práce s mládeží umožňuje mladým lidem podílet se na rozhodování o svém prostoru a naplnění času a jeho využití nebo i na změně veřejného prostoru, a tím podporuje pohodu, spokojenost a identifikaci s komunitou.

2.3.3 Animace

Animace – v pedagogickém smyslu – nám ze svého základu nabízí jiné perspektivy¹¹. Pokud vycházíme z původního významu slova anima, chápeme animaci jako oduševnění, přičemž v antické tradici byl „dech“ (řec. *pneuma* = dech i duch) nejen projevem, ale i pramenem života. Animace by tedy neměla být pouze oživením (k pohybu), ale oživením či probuzením k (novému) životu, tedy k nové kvalitě života.

Francouzský pedagog Limbos hovoří o animaci jako o vtisknutí duše. Zdůrazňuje význam „ducha“ skupiny či třídy. Je-li ve skupině dobrá atmosféra a klima, mohou se její členové cítit velmi dobře. Ale pokud tam chybí duch, tedy určitý směr (hodnotové priority, styl jednání), chybí tam něco velmi podstatného (Limbos, 1977). Podle polského pedagoga Kargula proces animace umožňuje změny

¹⁰ Koncepce přivlastnění (*Aneignungskonzept*) počítá s mladým člověkem jako aktivním subjektem ve svém vlastním sociálním prostoru. Tento přístup má samozřejmě politické obsahy a ambice.

¹¹ Výraz animace pronikl do našeho pojmového diskurzu z románských jazyků a má svůj etymologický původ v latinském slovu „anima“ (duše). Sloveso animovat znamená oduševňovat, oživovat, probouzet. Každý z nás si asi představí animovaný film, kde animátor „oživuje“ filmové postavičky a někdy je přímo „postrkuje“ nebo jen mechanicky posouvá k pohybu.

osobnosti, které se už během procesu animace projeví. Kargul (1995) shrnuje změny způsobené animací v následující Tabulce 2.

Tabulka 2

Možnosti změny vlastností osobnosti v procesu animace

Stav a změny vlastností osobnosti						
Stav	Pasivita	Vnímavost	Zaměření na sebe	Izolace	Schematičnost akcí	Stereotypní myšlení
Změna	Aktivita	Kreativita	Zaměření na skupinu	Družnost	Inovativnost akcí	Kreativní myšlení

Ke změnám dochází v důsledku nově nabytých zkušeností o sobě i druhých lidech, stejně jako o jevech a problémech životního a sociálního prostředí. Dále také rozvojem dovedností a schopností využít a uplatnit nově získané znalosti a kompetence. Změny se týkají oblasti myšlení, přístupu k sociálním problémům, hierarchie hodnot, kde začínají nabývat na významu hodnoty jako solidarita, pomoc druhým i angažovanost a zájem o svět kolem nás.

Můžeme hovořit o různých modelech animace (kulturní animace, sociálně-kulturní animace, divadelní animace, motivace k zábavě v turistických střediscích). Všechny tyto modely pracují s prvkem probuzení k aktivitě, dění v životě člověka. Metody animace jsou specifické tím, že jedincům a skupinám usnadňují přístup k tvořivému životu. Různé animační metody obsahují stejné prvky, ale každá má trochu jiné priority. Například sociálně-kulturní animace klade důraz na umožnění sociální participace, kulturní animace na skupinu jako výchovné prostředí.

Za kolébku animace můžeme považovat Francii, kde se animace od 60. let minulého století etabluje jako forma komunitní práce (*l'animation social-culturel*) s důrazem na osobu animátora, tedy člověka, který objevuje, probouzí a rozvíjí ve členech komunity jejich skrytý potenciál.

Cílem sociálně-kulturní animace je angažovanost (iniciativa) člověka ve své kultuře a společnosti po stránce sociální, politické či společenské. Důvodem sociálně-kulturních iniciativ byla vnitřní nejednota komunit, často vyloučených, a jejich pasivita. Podstatou sociálněkulturního pojetí animace je především podpora procesů sociální participace a posílení zapojení širokých vrstev obyvatelstva do společenského a kulturního života¹². Zaměřuje se na motivaci, podporu iniciativy a aktivní účast na životě komunity (Dudová, 2018).

V práci s mládeží může pedagogický a sociální pracovník použít sociálněkulturní animaci k tomu, aby mladým lidem pomohl verbalizovat názory a angažovat se pro zvolený politický směr. Participace na životě společnosti je totiž současně cílem i prostředkem sociálněkulturní animace. V mládí člověk touží po změnách a má vnitřní motivaci se pro ně angažovat. Mnohdy je tento potenciál zatlačen do pozadí dospělými (společností) anebo zneužit k dosahování cizích cílů (ideologie). Proto sociálně-kulturní animace vede mladé lidi k tomu, aby uskutečňovali to, co je pro ně důležité, a včas rozeznali nebezpečí zneužití (Gillet, 1998).

Myšlenka animace se v 70. letech rozšířila po celé západní Evropě. V Německu tuto myšlenku převzal Opaschowski, jeden ze zakladatelů pedagogiky volného času, a začal ji propagovat jako metodu pedagogiky volného času. Nazval ji „*freizeitkulturelle Animation*“ (animace volnočasové kultury). Opaschowski viděl v animaci možnost, jak nabízet konkrétní principy pro výchovnou práci v rámci otevřené práce s mládeží (*Offene Jugendarbeit*) ve volném čase. Mezi základní metody pedagogiky volného času proto zařadil tzv. komunikativní animaci (Opaschowski, 1976).

¹² Animátoři (původně aktivisté z řad levicové inteligence) chtěli dosáhnout propojenosti mezi běžnými občany; snažili se je podněcovat k vzájemné solidaritě, komunikaci a sdílení s ostatními. Tito původní animátoři byli vedeni myšlenkami lidských práv a svobod, včetně práva na informovanost i na změnu politických poměrů (Kaplánek, 2013).

Podobně jako propagátoři animace ve Francii považoval v té době (70. a 80. léta) také Opaschowski animaci za metodu *kulturní práce s lidovými vrstvami*. Jedna jeho kniha nese název *Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit*, což zřetelně dokládá jeho zaměření na poskytnutí možnosti rozvoje širokým masám společnosti (Opaschowski, 1979).

Opaschowski rozvíjel *freizeitkulturelle Animation* jako příspěvek k rozvoji volnočasové kultury jedince i celé společnosti. Z hlediska individuálního to znamená, že cílem takto pojaté animace bylo *uschopnit* jedince k zralému způsobu využití volného času jako integrální součásti života (Kaplánek, 2011). Animaci Opaschowski definuje jako nedirektivní motivaci, podněcování a podporu, která umožňuje aktivitu, uvolňuje kreativitu, podporuje vytvoření skupiny a usnadňuje účast na kulturním životě. Své principy pedagogiky volného času¹³ původně nazýval „principy animace“. Později je přejmenoval na principy pedagogiky volného času. Z této změny lze usuzovat, že tyto principy jsou platné i tehdy, když je nespojujeme s pojmem animace.

Ze stejného zdroje – francouzské sociálně-kulturní animace – vycházel také italský psycholog Pollo, který se pokusil použít myšlenku animace v salesiánském výchovném prostředí. Protože v jeho pojetí byla cílem animace enkulturace, nazval výchovný směr animace *l'animazione culturale* (kulturní animace). Kulturní animaci Pollo prezentuje jako způsob života a postoj vedený láskou k životu, která se ukazuje ve víře v možnosti rozvoje každého člověka i celé společnosti¹⁴.

Pro Polla je kulturní animace metodou, která umožňuje výchovně doprovázet skupiny mladých lidí na cestě k dospělosti¹⁵. Tato cesta má jasnou vizi, pro níž Pollo používá pojem „životní projekt“ (*progetto della vita*); jedná se o určitou představu o vlastní budoucnosti (Kaplánek, 2013). Pro Polla je důležité chápat lidský život v kontextu plynutí času. Opírá se přitom o myšlení Fräsera, který se věnuje problematice temporality v lidském životě¹⁶. Mladý člověk by měl dospět do stavu, kdy bude vědět, odkud vychází a kam směřuje (Pollo, 2005).

3 Volnočasová kompetence – a jak jí dosáhnout?

Abychom mohli dosáhnout „volnočasové kompetence“, musíme tento obecný pedagogický cíl rozdělit na dílčí cíle, jejichž dosažením se různými cestami („metodami“) k tomuto cíli budeme postupně přibližovat. Přitom můžeme vycházet ze tří koncepcí výchovy k volnému času:

1. První koncepcí výchovy k volnému času chápe volnočasovou kompetenci jako komplex sociálních, komunikativních a praktických dovedností (*leisure skills*), které jsou potřebné k tomu, aby účastník volnočasových aktivit (včetně účastníka s handicapem) mohl úspěšně a s uspokojením realizovat ty volnočasové aktivity, které si vybere. Toto pojetí je nejbližší pojetí většiny pedagogů volného času v ČR. Také na některých univerzitách, především v USA, najdeme studijní obory,

¹³ Dostupnost, otevřenost, přitažlivost, samostatné rozvržení času, dobrovolnost, nenucenost, možnost výběru, možnost svobodného rozhodnutí, možnost být iniciativní (Opaschowski, 1976).

¹⁴ Pollo (2005) definuje čtyři výchovné pilíře kulturní animace. Přitom klade důraz na osobnostní nároky na pedagogického pracovníka (animátora) – lidskou zralost a odbornou způsobilost. Animátor v Pollově pojetí usměrňuje, vnáší nadšení a motivaci. Je součástí skupiny v roli jakéhosi garanta hodnot. Je to právě animátor, kdo je nositelem hodnot (jedná se o tradiční hodnoty kultury, do nichž mladá generace vrůstá, ale současně je sama přetváří). Animátor sám tyto hodnoty reprezentuje a současně pomáhá skupině, aby si dokázala formulovat své vlastní hodnoty, postoje, zájmy a potřeby. Animátor ztělesňuje základní myšlenku animace – víru v dobré jádro ukryté v každém jedinci, které má on jako vychovatel pomoci objevovat a rozvíjet (Kaplánek, 2013).

¹⁵ Kulturní animace má své metodické postupy: Pollo se snaží jasně ukázat cestu (jak to dělat). Například v slovenském salesiánském prostředí formulovali program s názvem Cesty zrenia, v němž je popsán metodický postup (itinerář) práce s dětmi a mládeží v duchu salesiánské pedagogiky (Dudová et al., 2014).

¹⁶ Temporalita jako určenost časem je přítomností, v níž je obsažena podstatná minulost a také v každém okamžiku rozvrh či plán pro budoucnost. V českém prostředí se socialtemporalitě a nootemporalitě v chápání Fräsera a Polla více věnuje Kaplánek (2011).

kteřé připravují odborníky v této oblasti¹⁷. Pokud budeme sledovat tuto koncepci, můžeme se spolehlivě opřít o teorii a zkušenosti z praxe našeho zájmového vzdělávání a dětských organizací.

2. Druhá koncepce je založena na přesvědčení, že k dosažení volnočasové kompetence nestačí pouze sociální, komunikativní a praktické dovednosti. Proto například National Recreation and Park Association (NRPA) zdůrazňuje dílčí kognitivní cíle, které jsou předpokladem volnočasové kompetence. Podobně uvažuje Munusturlar, který se zabývá výchovou k volnému času v tureckých školách. Jak NRPA, tak turecká *leisure education* ve školách považují za klíčové, aby si děti uvědomily význam volného času, a to jak v rovině individuální, tak v rovině sociální, politické a ekologické. Po stránce individuální jde také o hlubší uvědomění vlastní motivace k volnočasovým aktivitám (Munusturlar & Bayrak, 2017; Zeyen et al., 1997).
3. Třetí koncepce chápe výchovu k volnočasové kompetenci jako *výchovu ke svobodě*. V tomto případě je volnočasově zralý (kompetentní) člověk takový člověk, který umí svobodně nakládat se svým volným časem v kontextu celého svého života a jeho smyslu. Toto pojetí se opírá především o názory německého pedagoga volného času Opaschowského (1996), ale také o některé autory amerického kontinentu, jako je např. Hutchinson (2014).

Tito autoři považují za dílčí cíle výchovy k volnému času:

- Rozvoj schopnosti „obrátit sám k sobě“ (do sebe), a tak prožívat *leisure (scholé)* jako „postoj přijímajícího vnímání, nazírajícího kontemplativního ponoření se do jsoucna“ (Pieper, 2007, s. 86–87).
- Věnovat čas a energii formulaci vlastní životní vize a konkrétních životních cílů (Hutchinson, 2014).

Pro naše uvažování jsou inspirující dílčí kompetence, které uvádí Opaschowski, protože se vztahují přímo na volný čas, ačkoliv to, co se při učení těmito kompetencím děti naučí, využijí nejen ve svém volném čase, ale stane se to pro ně významným faktorem při utváření celého jejich života. Opaschowski (1976) uvádí tyto dílčí kompetence, kterých by měl člověk dosáhnout, aby se stal volnočasově zralým:

- odhalovat tendenci ke zvyšování konzumu v rámci volného času;
- získat obranné mechanismy proti vlivům omezujícím svobodu rozhodování;
- přijmout volný čas jako prostor k vědomému rozšíření zkušeností a zážitků;
- přijmout volný čas jako prostor, v němž můžeme rozvinout společenské alternativy a sami si určovat životní podmínky;
- využívat volný čas ke změně (vědomému utváření) postojů, vnímání a jednání;
- chápat volný čas jako možnost změny vlastní osoby a jejího okolí.

Jak je vidět, Opaschowski (1976, s. 119–121) formuluje skrze tyto kompetence cíle kognitivní a afektivní (postojové). K dosažení těchto cílů (kompetencí) by měl pedagog rozvíjet tyto schopnosti dětí:

- kritické myšlení, které odhaluje tendence ke zvyšování konzumu ve volném čase a k manipulaci, např. ze strany médií;
- reflexe a sebereflexe, včetně uvažování o cíli vlastního života, o volném čase a jeho využití (k vlastnímu růstu) a o sociálních vazbách;
- obrana proti vlivům omezujícím svobodu rozhodování (resilience);
- inovativní potenciál (možnosti k rozvoji sociálních alternativ a jiných změn vlastního života i svého okolí).

¹⁷ Informace o studijních oborech a kurzech online: Lifetime Fitness and Leisure Activities (n.d.), Department of Exercise, Health, and Sport Sciences (n.d.), Academic Catalog 2021–2022 (Slippery Rock University, n.d.), Lifetime Leisure Skills (IOWA Recreational Services, n.d.).

4 Zhodnocení edukačních metod z hlediska jejich vhodnosti ve výchově zaměřené na volnočasovou kompetenci

Úkolem autorů tohoto příspěvku v rámci projektu Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku (TA ČR Starfos, [n.d.](#)) je vybrat a rozvinout edukační metody, které jsou vhodné pro výchovu k volnému času (*education for leisure*), jejímž cílem je volnočasová kompetence. Předpokladem výběru, rozvíjení a případné adaptace edukačních metod je jejich posouzení z hlediska přiměřenosti a vhodnosti pro dosažení tohoto cíle. Abychom si nejprve udělali představu o tom, které metody jsou již v oblasti organizovaného volného času (konkrétně v oblasti zájmového vzdělávání ve školních družinách a klubech) obvykle uplatňovány, nabízíme stručné představení výzkumné sondy, kterou v září 2020 realizoval jeden z autorů tohoto textu.

4.1 Průzkum didaktických metod v zájmovém vzdělávání

Konkrétně se jednalo o dotazníkový výzkum zacílený na zmapování metod využívaných v práci vychovatelů ve školní družině a na způsoby práce s metodou hry ve stejném prostředí. Pro výzkum byla použita výše popsaná baterie výukových metod dle Maňáka (srov. Tabulka 1) terminologicky upravená pro potřeby výše uvedených zařízení¹⁸.

4.1.1 Výzkumný soubor

Žádost o vyplnění dotazníku jsme zaslali 4155 ředitelům základních škol v ČR s prosbou o sdílení mezi pracovníky školní družiny a školního klubu. Takto jsme získali 582 plnohodnotně vyplněných dotazníků, ve kterých bylo zastoupeno 13 mužů a 569 žen s následujícími relevantními charakteristikami. S ohledem na místo bydliště byla nejčtenější kategorie respondentů z vesnic – 211, tj. 36,2 %. Rovnoměrně pak byli zastoupeni respondenti z velkých měst (nad 100 tis. obyvatel), menších měst (10–50 tis. obyvatel) a malých měst (do 10 tis. obyvatel) – každá z těchto skupin respondentů byla zastoupena necelými 20 %. Podobně tomu bylo i z hlediska velikosti obce, kde se nachází zařízení, v němž respondenti pracují. 441 respondentů (což je více než 75 % výzkumného souboru) pracovalo se skupinou o velikosti 21–30 osob, dalších 20 % respondentů pak se skupinou menší než 20 osob. Průměrný věk respondentů byl 45,2 let. Nečtenější skupinou zastoupenou v souboru však byli respondenti ve věku 46–55 let, kteří tvořili 37 % všech respondentů.

4.2 Výsledky šetření

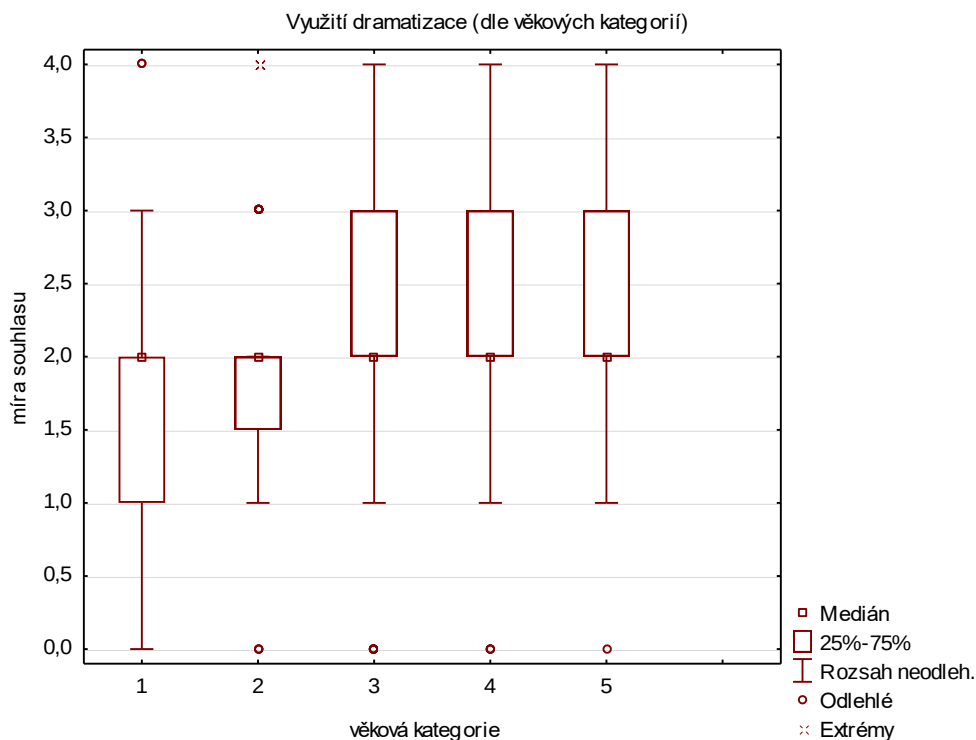
Z baterie nabízených metod (Příloha 1) respondenti nejčastěji uváděli manuální činnosti (88 % respondentů je zařazuje pravidelně, a to velmi často nebo často), pohybové činnosti (93,5 % je zařazuje pravidelně, a to velmi často) a hra (95,4 % respondentů ji zařazuje pravidelně, a to také většinou velmi často). Méně často je užíván výklad a dramatizace, kterou většina respondentů používá spíše nepravidelně. Užití dramatizace také rozděluje jednotlivé skupiny respondentů (viz dále).

Jak se liší odpovědi respondentů dle věku? Krabicové grafy 1 až 3 umožňují porovnání na základě mediánu odpovědí respondentů na pětistupňové škále od 0 do 4 (tj. vůbec nevyužívám danou metodu – danou metodu používám velmi často). Věkové kategorie jsou následující: do 25 let (1), 26–35 let (2), 36–45 (3), 46–55 (4) a více než 55 let (5). Vidíme na nich trochu překvapivě, že mladší respondenti méně často používají dramatizaci¹⁹, práci s knihou a texty a také předvádění či jinou podobu metody názorné demonstrace. Tyto výsledky jsme ověřovali pomocí statistických testů, konkrétně Kruskal-Wallisova testu. Na hladině významnosti $p < 0,05$ jsme pro uvedené metody mohli zamítnout

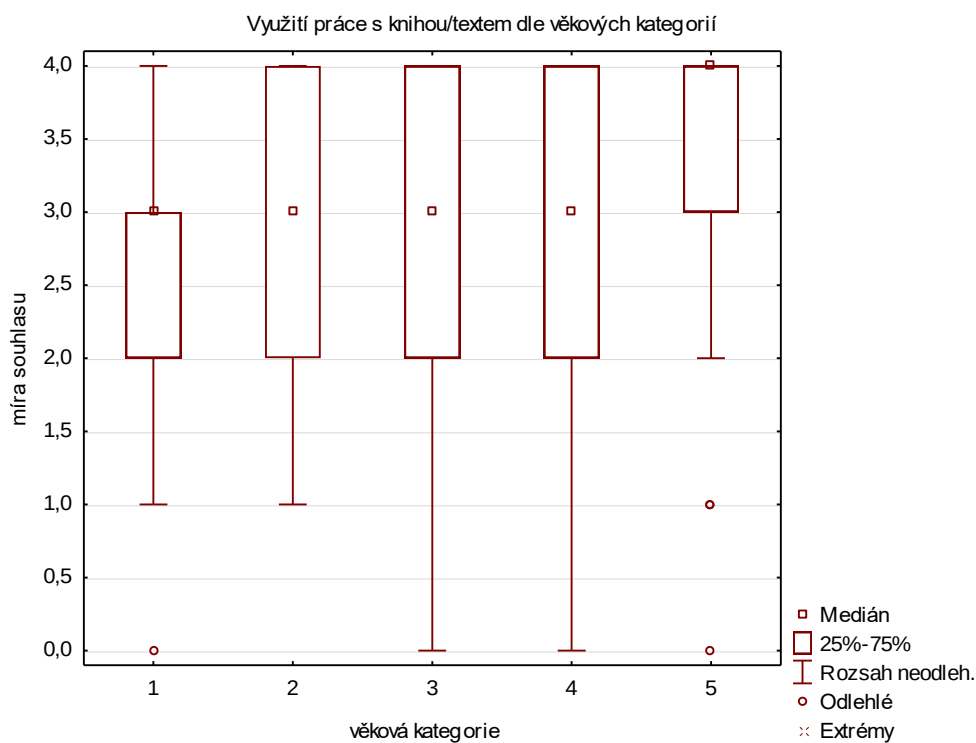
¹⁸ Náhled výzkumného nástroje (dotazníku Metody výchovy ve volném čase) je čtenářům k dispozici (Google Forms, [n.d.](#)).

¹⁹ Metoda dramatizace vykazuje specifické výsledky, i pokud výzkumný vzorek respondentů rozdělíme dle jiných kritérií; je třeba připustit skutečnost, že došlo k rozdílné interpretaci významu pojmu „dramatizace“ u jednotlivých respondentů.

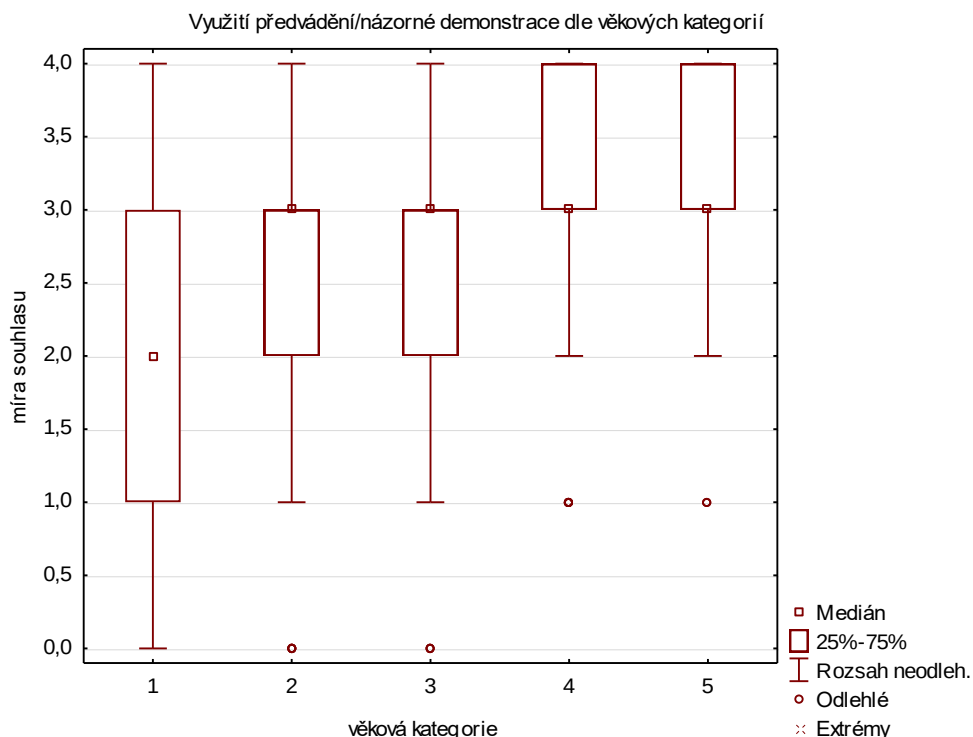
nulovou hypotézu o tom, že medián zastoupení odpovědí respondentů na škále se s ohledem na jejich věk nemění, tedy je shodný mezi všemi skupinami.



Graf 1 Využití metody dramatizace v závislosti na věku respondentů



Graf 2 Využití metody práce s knihou/textem v závislosti na věku respondentů



Graf 3 Využití metody předvádění/názorné demonstrace v závislosti na věku respondentů

4.3 Interpretace šetření

Z uvedených výsledků je patrné, že ve školních družinách, potažmo ve školních klubech, kde jsme šetření provedli, převládá tradiční uplatňování metod, které odpovídá léty zažitým programovým skladbám činností v těchto zařízeních. Dominují manuální činnosti, zejména jde o činnosti výtvarné (kreslení a malování, vytváření koláží apod.). Přestože jde o činnosti, které mohou rozvíjet hned několik klíčových kompetencí (kromě pracovní, také kompetenci k řešení problémů, kompetenci k učení a snad i další), můžeme vyznívat spíše latentní cíl v podobě připomínání lidových zvyků a obyčejů a opakování vývojově částečně poddimenzovaných znalostí o přírodě, ročních obdobích apod.

Pohybové činnosti mají často charakter neřízené, tedy spontánní činnosti na hřišti, popř. během vycházky. V případě řízených činností jde o opakování známých, ale oblíbených pohybových her. Podobně je tomu i u všech ostatních her; z dalších položek v dotazníku zaměřených na práci s hrou (na které se v této studii nezaměřujeme) je totiž patrné, že vychovatelé projevují jen malou kreativitu při modifikaci známých a osvědčených her (obměna legendy, využití netradičních rekvizit apod.), takřka nevyužívají plného potenciálu reflexe v závěru herní aktivity.

Pokud jsme v první kapitole představili tři skupiny metodických přístupů, s nimiž můžeme pracovat (metody převzaté ze školské didaktiky, inovativní metody vycházející z konstruktivistického přístupu a metody odpovídající na potřeby tzv. nedirektivní výchovy, tedy výchovy a doprovázení dospívajících v rámci otevřené práce), vidíme, že jsou to především didaktické metody odvozené od metod školské didaktiky, které v uvedených typech zařízení dominují. Pro optimální rozvoj volnočasové kompetence považujeme za důležité tyto metody kombinovat s metodami ostatních zmíněných přístupů.

4.3.1 Vhodnost edukačních metod převzatých ze školské didaktiky

V odstavci 2.1 jsme se pokusili přizpůsobit přehled výukových metod stanovených Maňákem potřebám pedagogů volného času. Tím jsme se dostali k několika metodám, jako je výklad nebo popis, vyprávění, diskuse, práce s textem, názorná demonstrace, realizace manuálních, pohybových a expresivních aktivit.

V organizovaných zájmových aktivitách dětí staršího školního věku se setkáváme především se zájmovými útvary, v nichž se realizuje pravidelné zájmové vzdělávání, jehož primárním cílem většinou je, aby dítě dosáhlo konkrétních kompetencí, díky nimž může úspěšně realizovat zvolenou zájmovou činnost (*leisure skills*).

Některé z výše uvedených metod – výklad, vyprávění, práce s textem, diskuse – slouží v neformálním vzdělávání, podobně jako ve škole, k dosahování dílčích kognitivních cílů, které jsou pro výchovu zaměřenou na volnočasovou kompetenci velmi důležité. Nicméně se ukazuje, že tyto metody nerozvíjejí dostatečně samostatné kritické myšlení a schopnost reflexe a sebereflexe, což jsou základní předpoklady k dosažení volnočasové kompetence. Budeme-li chtít zařadit „výchovu k volnému“ času mezi témata osobnostně-sociální výchovy v rámci formálního vzdělávání, je nasnadě, že budeme používat také těchto metod, ovšem s vědomím jejich omezenosti.

4.3.2 Edukační metody z hlediska konstruktivistické pedagogiky

Pokud se podíváme na vývoj pedagogických směrů v posledním století, vidíme, že didaktické metody – a tedy ani metody pedagogiky volného času – nemůžeme jen tak jednoduše dělit na tradiční a inovativní nebo konzervativní a progresivní. Jak bylo naznačeno v první kapitole, mohou být stejné metodické postupy naplněny jiným duchem.

Tuto zkušenost můžeme demonstrovat právě na vybraných metodách jako diskuse nebo hra, které se odedávna používají v edukačním procesu, a přece mohou nabývat v různém kontextu zcela jiného charakteru, a tedy mohou být – na základě různých přístupů – pro dosažení „našeho cíle“ – volnočasové kompetence – více nebo méně vhodné. Pokud uvažujeme o diskusi jenom jako o řízené „výměně názorů“, musí učitel (pedagog volného času) diskusi poměrně silně regulovat, aby dosáhl cíle. Pokud ovšem vnímáme diskusi z hlediska konstruktivistické pedagogiky, probíhají při diskusi zcela jiné skupinové procesy, takže jsou účastníci mnohem více zataženi do hledání odpovědí. Tím se učí na jedné straně samostatné reflexi, ale na druhé straně i formulaci svých názorů, což může velmi přispět k dílčím kognitivním kompetencím potřebným pro získání volnočasové zralosti.

Podobně je tomu při hře. Pokud vnímáme hru pouze jako edukační prostředek, zůstaneme obyčejně v zajetí reduktivního přístupu ke hře, kdy ji vnímáme pouze jako nástroj k efektivnímu dosažení edukačního cíle. Z hlediska výchovy k volnočasové zralosti dáváme přednost restitutivnímu pojetí hry, kdy jde především o hraní samotné, které patří k antropologickým konstantám kulturní historie. Z konstruktivistického hlediska jde opět o to, co vytvářejí (konstruuji) sami účastníci hry, v našem případě děti staršího školního věku.

Podstata konstruktivistického přístupu ale není v jednotlivých metodických postupech, ale spíše v principech, z nichž jsme vybrali dva, které mají význam i pro naše téma. Jedná se o princip reflektovaného zážitku a o princip dialogu. Jak vyplývá z 3. kapitoly, cesta k volnočasové kompetenci vede i přes reflexi – uvědomění si a pochopení vlastního života, prostředí i samotného volného času a jeho významu. Pro uvědomění si a pochopení života a jeho hodnot je nesmírně důležité, abychom si uměli naslouchat a současně formulovat vlastní postoje. Proto považujeme princip dialogu za nosný princip výchovy k volnému času.

4.3.3 Přístupy používané v otevřené práci s dětmi, mládeží a jejich vhodnost při výchově k volnočasové kompetenci

Přístupy otevřené práce s dětmi a mládeží mají řadu společných prvků. Jedním z těchto prvků je postava animátora, resp. informálního pedagoga. Animátor je důležitým činitelem procesu, který pracuje se skupinou na základě osobního vztahu ke všem členům skupiny. Přitom věří v sílu – skrytý potenciál skupiny i jejích jednotlivých členů, pomáhá ho objevovat, probouzet, realizovat a rozvíjet.

Hlavním prostředkem práce animátora je komunikace mezi ním a skupinou. Animátor je profesionálem v porozumění skupinovým procesům, podporuje a spolupracuje se skupinou při dosažení jejích cílů, potřeb a zájmů. Animátor posiluje kolektivní schopnost čelit problémům a řešit je, motivuje,

mobilizuje, podporuje iniciativu, napomáhá k formování skupiny, v jejím upevňování a fungování ve společnosti. Zásadním předpokladem jeho práce s mládeží je porozumění světu mladých. Animátor je musí vnímat, poskytovat prostor pro rozvoj participace a rozvíjet jejich otevřenost. Použití metody kulturní animace se váže na skupinu jako výchovné prostředí, kde se členové mají navzájem pozitivně ovlivňovat, spolu komunikovat a překonávat životní problémy. Proto musí být kulturní animátor schopen kompetentně přistupovat k práci se skupinou. Animační přístup se nám jeví vhodný pro výchovu k volnému času, protože podobně jako informal education pomáhá najít a formulovat vlastní životní vizi a realizuje se ve skupině (komunitě).

Uvedené prvky jsou společné jak pro animaci, tak pro informal education (důraz na osobnost animátora, působení ve skupině). Koncepte informal education se nám jeví vhodná pro rozvoj volnočasové kompetence, protože pomáhá dětem a mladým lidem formulovat, přijmout a odůvodnit osobní cíle a převzít za ně společenskou odpovědnost. Pedagogika sociálního prostoru klade důraz na formování prostředí jako významného stimulujícího prvku. V pedagogice sociálního prostoru jde o tvorbu a rozvoj prostředí, v němž se mladí lidé mohou sami rozhodovat o svém volném čase, o jeho náplni a časovém rozvržení. Pedagog, který zohledňuje teorii sociálního prostoru, vyhledává a utváří bezpečné místo, které se stane pro skupinu/skupiny adolescentů životním prostorem. V rámci pedagogiky sociálního prostoru se děti a mladí lidé učí vnímat vliv sociálního a životního prostředí na vlastní vnímání času, komunikovat a spolupracovat ve skupině vrstevníků a samostatně utvářet svůj život. Všechny výše uvedené přístupy jsou tedy vhodné pro práci s dětmi a mladými lidmi, která je zaměřená na volnočasovou kompetenci.

5 Závěr

Při učení postojovým kompetencím se nemůžeme omezit pouze na rozvoj technik k přímému osvojení kompetence. Primárně by pedagogičtí pracovníci měli usilovat o rozvoj sebepoznání, sebereflexe a komunikačních a sociálních schopností dětí.

Nejobtížnější je problematika postojových kompetencí, a to z důvodu, že v krátkodobém horizontu není možná jejich empirická evaluace, protože dosažení, příp. nedosažení cíle se v tomto případě projeví až za delší dobu. V nějakém krátkodobém časovém horizontu lze pouze určit, zda se dítě přiblížilo či nepřiblížilo k stanovenému cíli; můžeme tedy hovořit spíše o rozšíření postojových kompetencí.

Ačkoliv jsme se v tomto příspěvku zabývali téměř výhradně informální a neformální edukací, nechceme zapomenout ani na prostor formální edukace, kde se mohou plně rozvíjet kognitivní procesy a dispozice a rozšiřovat zkušenosti dětí s komunikací a spoluprací. Mezi volnočasové programy, ale i do školní výuky je třeba zařadit vzdělávací bloky nebo projekty, které pomohou účastníkům přemýšlet o volném čase a hodnotit, co v něm prožívají (reflexe volného času).

Přitom se děti učí plánovat, hospodařit s časem, kriticky posuzovat volnočasové nabídky a uvědomovat si důležitost volného času pro sebe i společnost. V takovém běžnodenním uplatňování dovedností získaných v rámci formálního vzdělávání, ale i z aktivit uskutečňovaných v rámci aktivit neformálního a informálního učení vidíme praktické naplnění požadavků na propojování formálního a neformálního vzdělávání, jak po něm volá Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Pedagogické a jiné fakulty, kde se připravují na svoji profesi budoucí učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci, by proto měly svým studentům dát možnost osvojit si v rámci studia problematiku volnočasové kompetence, a to prostřednictvím speciálních výukových bloků zaměřených na výchovu k volnému času.

Ve výchově zaměřené na volnočasovou kompetenci je vhodné uplatnit přístupy a metody konstruktivistické pedagogiky a otevřené práce s mládeží.

Prohlášení o střetu zájmů

Autoři nezaznamenali žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

- Bakešová, A. (2009). *Filosofický slovník*. Euromedia Group.
- Bauman, P. (2006). *Filosofické otázky v kurikulu základní školy*. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 52–54). Masarykova Univerzita.
- Borecký, V. (2005). *Imaginace, hra a komika*. Triton.
- Boud, D. (2000). *Experience-based learning*. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training* (pp. 225–239). Allen & Unwin.
- Deinet, U. (2007). Sozialraumorientierung in der Offenen Kinder und Jugendarbeit. *Info Animation*, 11(4), 2–9. <https://doi.ch/wp-content/uploads/InfoAnimation-11.pdf>
- Deinet, U., & Krisch, R. (2002). *Der sozialräumliche Blick der Jugendhilfe*. Leske & Budrich.
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (2005). *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"*. In A. Lugmayr, H. Franssila, Ch. Safran, & I. Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM International Conference Proceeding Series. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Co.
- Dudová, A. (2018). Animace jako model komunitní práce. *Fórum sociální práce*, 9(2), 51–55.
- Dudová, A., Kaplánek, M., & Macků, R. (2011). Mnohotvarý fenomén animace. *Pedagogická orientace*, 21(3), 284–304.
- Dudová, A., Kaplánek, M., & Macků, R. (2014). Kulturní animace – filosofická východiska a praktické využití. *Caritas et Veritas*, 4(2), 60–68.
- Fink, E. (1993). *Hra jako symbol světa*. Český spisovatel.
- Franc, D., Martin, A., & Zounková, D. (2007). *Učení zážitkem a hrou*. Computer Press.
- Gillet, J.-C. (1998). *Animation: der Sinn der Aktion*. Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Google Forms. (n.d.). *Metody výchovy ve volném čase*. <https://forms.gle/Qf7aeVagkNtiPKXg6>
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času*. Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Portál.
- Hutchinson, S. (2014, August 29). *What does it mean to „be“ leisure literate?* World Leisure Commission on Leisure Education (WLCLE). <https://bit.ly/3BfkdaU>
- Institut dětí a mládeže MŠMT. (2000). *Spontánní činnost ve SVČ. Metodický pokyn*. (Rozpracováno).
- IOWA Recreational Services. (n.d.). *Lifetime Leisure Skills*. <https://recserv.uiowa.edu/lifetime-leisure-skills>
- Jeffs, T., & Smith, M. (2019). *‘What is informal education?’ The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Infed. <https://infed.org/mobi/what-is-informal-education>

- Jirásek, I. (2005). Významová difference prožitků – zážitek v Českém jazyce. In J. Kirchner (Ed.), *Kontexty prožitku a kvalita života* (s. 12–17). Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.
- Kaplánek, M. (2011). Volný čas jako výzva pro teologii. *Studia theologica*, 9(2), 97–117.
- Kaplánek, M. (2012). *Čas volnosti – čas výchovy*. Portál.
- Kaplánek, M. (2013). *Animace*. Portál.
- Kaplánek, M. (2017). *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Portál.
- Kargul, J. (1995). *Animacja społeczno-kulturalna*. In T. Pilch & I. Lepalczyk (Eds.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* (pp. 273–294). Żak.
- Kolaříková, V. (2018). Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea. *Pedagogická orientace*, 28(3), 496–540. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-3-496>
- Limbos, E. (1977). *L'animation des groupes de culture et de loisirs*. Entreprise modernized'édition.
- Lipman, M. (1996). *Natasha Vygotskian dialogues*. Teachers College Press.
- Lumsden, J., Edwards, E. A., Lawrence, N. S., Coyle, D., & Munafò, M. R. (2016). *Gamification of cognitive assessment and cognitive training: A systematic review of applications and efficacy*. *JMIR Serious Games*, 4(2), e11. <https://doi.org/10.2196/games.5888>.
- Maňák, J. (1990). Nárys didaktiky. PedF MU.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- MŠMT. (2005, únor 9). *Vyhláška MŠMT č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/48249/>
- Munusturlar, S., & Bayrak, C. (2017). Developing the Leisure Education Scale. *World Leisure Journal*, 59(4), 306–325. <https://doi.org/10.1080/16078055.2016.1251489>
- Nahrstedt, W. (1974). *Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft 1. Historische Voraussetzungen und gegenwärtige Situation*. Darmstadt: Luchterhand.
- New Mexico Tech. (n.d.). *Physical Recreation*. <https://www.nmt.edu/physrec>
- NIDM. (2007) Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. <https://docplayer.cz/3506367-Metodika-pro-podporu-tvorby-skolního-vzdelavaciho-programu-ve-skolských-zarizeních-pro-zajmové-vzdelavání.html>
- Opaschowski, H. (1976). *Pädagogik der Freizeit*. Klinkhardt.
- Opaschowski, H. (1979). *Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modelle der Animation*. Klinkhardt.
- Opaschowski, H. (1996). *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Leske & Budrich.
- Opaschowski, H. (2006). *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pelcová, N. (2000). *Wilhelm Dilthey: Základy filosofie prožitku*. Křeace.
- Pieper, J. (2007). *Muße und Kult*. Kössel.
- Pollo, M. (2005). *Animazione culturale*. LAS.
- Prince George's Community College. (n.d.). *Lifetime Fitness and Leisure Activities*. <https://www.pgcc.edu/programs-courses/courses/lifetime-fitness-and-leisure-activities>
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Sennett, R. (2012). *Together: the rituals, pleasures and politics of cooperation*. Yale University Press.

Slavík, J. (2007). Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet. *Gymnasium*, 4(8), 36–37.

Slippery Rock University. (n.d.). *Academic Catalog 2021-2022*.
<https://catalog.sru.edu/search/?search=leisure>

Svatoš, V. (2006). Tak co, jak to šlo? Aneb Miniškola skupinových rozborů. *Gymnasium*, 3(5), 66–68.

TA ČR Starfos. (n.d.). *Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku*.
<https://starfos.tacr.cz/cs/project/TL02000387>

University of Southern Maine. (n.d.). *Department of Exercise, Health, and Sport Sciences*.
<https://usm.maine.edu/ehss>

Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Masarykova univerzita.

Zeyen, D., Odum, L. L., Lancaster, R. A., Fernandez, A., Tinker, S., & Verhoven, P. J. (1997). *Kangaroo kit: Leisure education curriculum*. National Recreation and Park Association

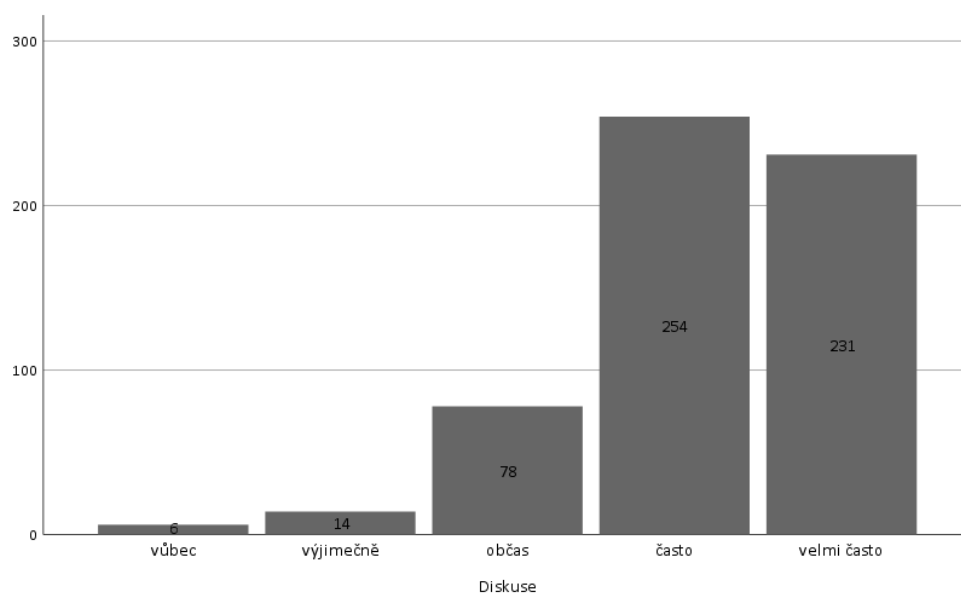
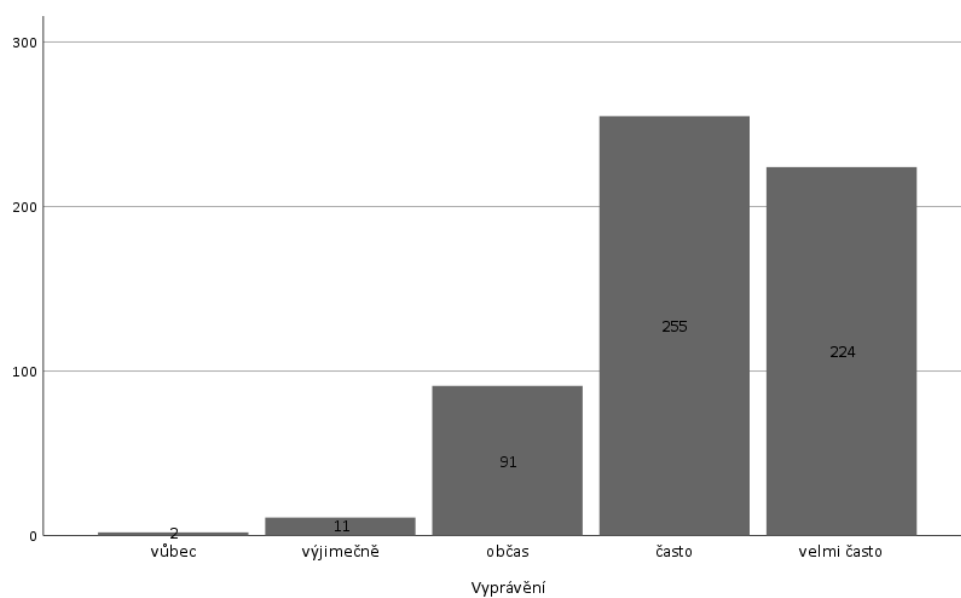
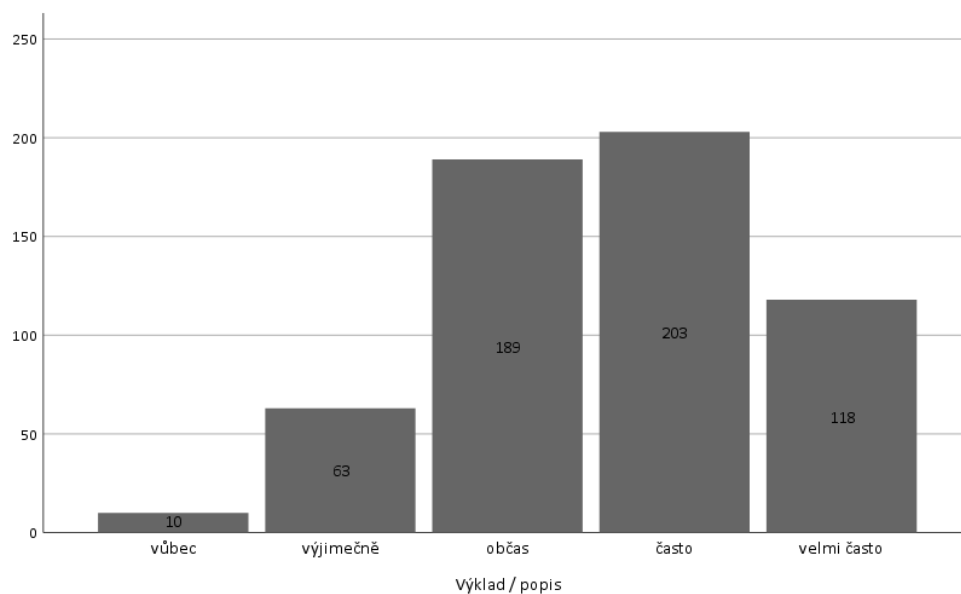


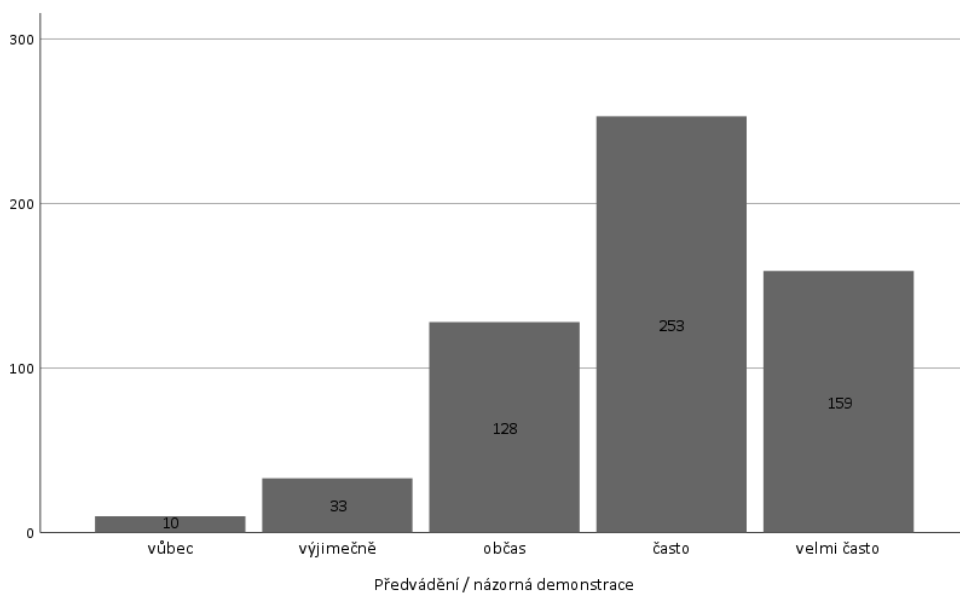
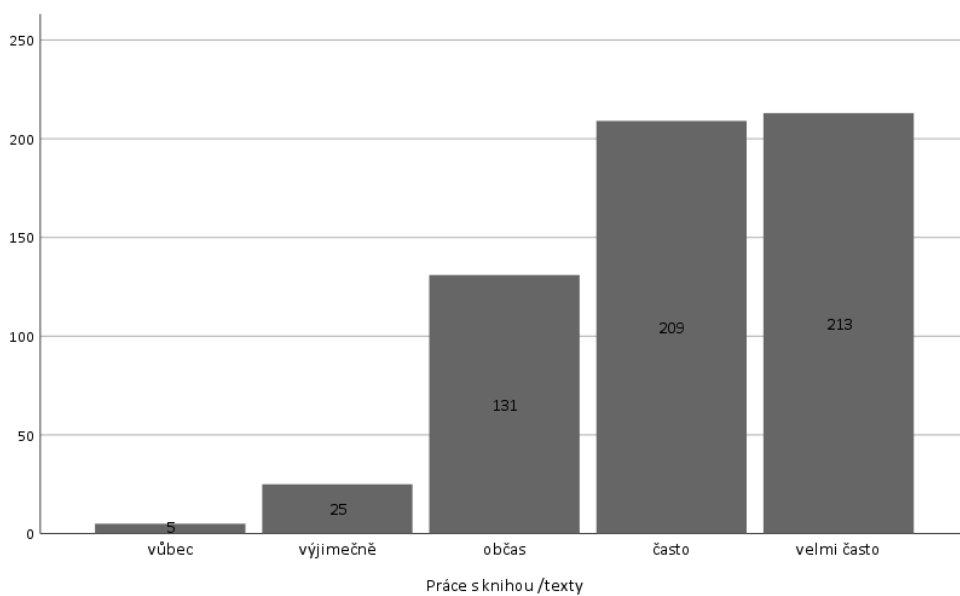
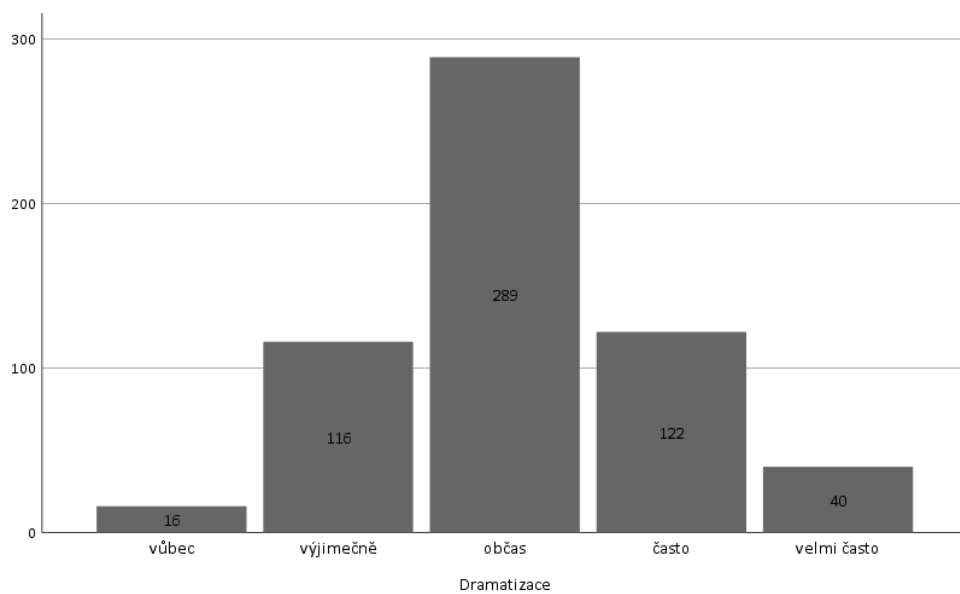
Mgr. Bc. Anna Dudová je odborná asistentka na Katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Věnuje se pedagogice volného času, kulturní animaci a nedirektivním metodám ve výchově.

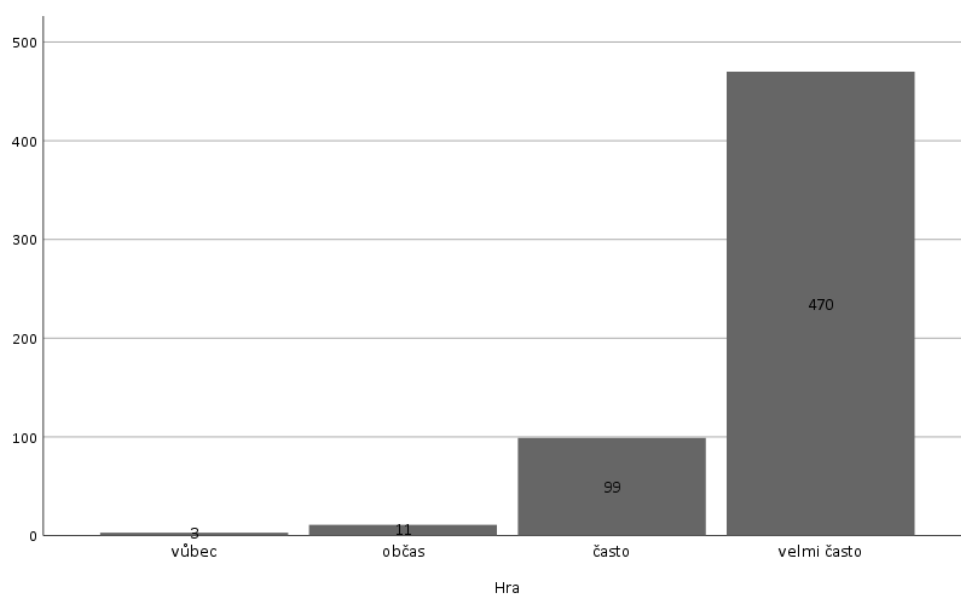
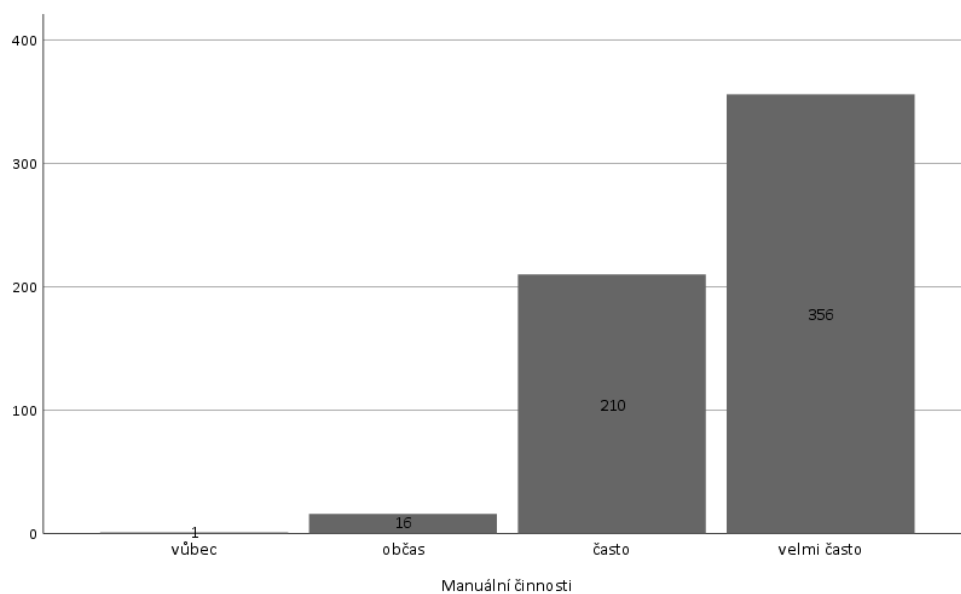
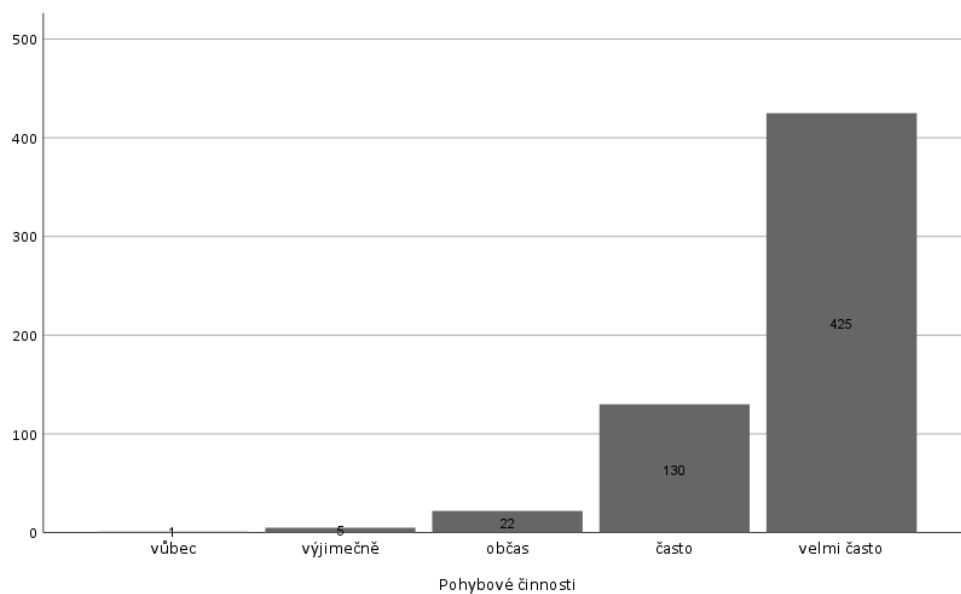


Mgr. Richard Macků, Ph.D. je odborným asistentem na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, externě pracuje jako vědecký pracovník na Katedře pedagogiky Teologické fakulty téže univerzity. Odborně se věnuje práci s hrou i další problematice v oboru vychovatelství a zážitkové pedagogiky.

Příloha 1. Četnost využití metod výchovy ve volném čase







Guests of the Journal

Interview with Mette Christiansen (September 2021)

Department of Sociology, State University of New York (SUNY) Dutchess, 600 Hawk Drive, New Paltz, NY 12561, USA, e-mail: christim@newpaltz.edu

Mette Christiansen, originally from Denmark, has been living in the US for more than 30 years, dedicating her time there to improving the situation for vulnerable people using social pedagogy, through hands-on work in residential programs, conference presentations, trainings, and teaching at the college and university level. She began her academic career at a two-year college in a human services program, State University of New York (SUNY) Dutchess, as a fieldwork supervisor and adjunct. Since 1997, she has been teaching at the State University of New York at New Paltz in the Concentration in Human Services program in the Department of Sociology. In 2003, she became the director of the program.

This interview originates from when we met at the *International Social Education and Social Pedagogy Online Conference: Creating Hope in Dystopia*, where she talked about the history and state of social pedagogy in the US together with Daniel Schugurensky (Arizona State University) and Kiaras Gharabaghi (Ryerson University), who spoke about social pedagogy in Canada. Being a topic that seldom comes up on this side of the Atlantic, I thought it would be interesting for our readers to hear more about this.

Mette, when did you personally first encounter social pedagogy?

All people in Denmark know the term social pedagogue. In the US, if you encounter a social worker, you do that most often because there is a problem, so then you go and see a social worker. In Denmark, everybody, including little kids, knows a pedagogue. We use the terms “pedagogue/ social pedagogue” sometimes interchangeably even though there are different focuses in the professions. So, growing up in Denmark, it was a part of the vocabulary, a part of the culture. Everybody knew about pedagogy. It is so common. Children who go to daycare centers encounter pedagogues with a day care focus, or they encounter social pedagogues if they are involved in services. As I came of age, I just knew I wanted to work in the field of social something, either as social advisor or as social pedagogue. By the time I left Denmark, there were, I believe, 36 professional schools in Denmark educating social pedagogues, and only 4 schools for social advisors. Over the last couple of decades this has changed, and the professions are now situated at larger campuses. Social pedagogy remains, however, the predominant profession when it comes to working directly with people.

What do you appreciate most about social pedagogy? What groups have you worked with?

It gives us a variety of opportunities. I started working in day care before and during college, thinking I might want to do that. Through my three internships, I worked with people with disability and at a children’s home. I ended up being in a commune in my third internship, in a halfway house for people coming out of prison, mental health institutions, and substance abuse treatment centers. The latter is what I wanted to do. Being 24, however, I wasn’t able to get a job; people thought I was too young for this kind of work, so I ended up in the disability field. Just because of how the education was at that point, I was exposed to many different parts of social pedagogy. And I do find that attractive as a profession. It also speaks to the fact that it is a generalist education; you get some basic skills that you can apply in many different fields. After I got my degree, I worked in Denmark for four years.

How did you end up in the US?

I was in my late 20s and, mainly for personal reasons, I felt I needed a change. I wasn't married, and I had opportunities to do different things. In my last job in Denmark, I worked with people with autism. They also had hearing impairment, and several were Deaf. At that point in my life, I had developed an interest in the Deaf community. So, through a Danish organization, I applied for a job in Nairobi, Kenya, working with Deaf kids. The job wasn't ready. At that time, I came across an opportunity in my union magazine to promote social pedagogy in the US. So, I interviewed for that. It was an American organization run by a social worker who had spent a lot of time in France and developed professional relationships there. Through these connections, he'd learned about the French "éducation spécialisée", which is a French term for a social pedagogue. He ran residential agencies in the US for children in the child welfare system and was unable to hire educated people to work directly in the life space of children. He thought it was outrageous that this was the situation in the US, so he wanted to introduce social pedagogy across the United States.

So instead of going to Africa, you decided to promote social pedagogy in the US? What was your first impression when you came to the US?

I arrived in New York in 1988 at an agency that was servicing children and youth with autism. Already having had 10 years of experience in the field, I was completely shocked. In addition to any kind of cultural differences and shock you have when you go to a different country, the level of care was basically a human rights violation. As we go through our education as social pedagogues and other human services professions in different countries, we learn that there is all this knowledge in the US; the American research is amazing, great universities, and smart professors and researchers. All of this, however, is at the academic level. When I arrived at the unit to work with the children, there was a lack of staff; instead of two overnight persons, there was only one. Several other positions were lacking staff. The kids that I worked with had some of the most severe disabilities I had encountered: children taking off their skin, blinding themselves by banging their heads, and there were just not enough staff. The staff that were hired were people with a high school diploma, a clean driver's license, and a clean child abuse record. Initially I thought it was just this agency, but I learned from other pedagogues in the exchange program that this is how it was across the US. Sadly, 33 years later it is still the same.

What has been done to improve the situation since then?

The director of the agency that I worked at had travelled to Scandinavia several times, and he had learned about social pedagogy. He wanted to create change, so we arranged for a study trip to Denmark (by the way, he and I have now been married for more than 30 years, and he is the reason why I am still in the US). We invited people from the State of New York, including government officials, college professors, and residential agency directors to go to Denmark to see how things are done. They saw educated people in Denmark working in the life space of children and adults in children's homes, day care centers, residences for people with disabilities and mental health issues, etc.). It was a profession. The people working were unionized, they had a common professional language, they were professionals, and they received a living salary.

Did the trip motivate them to work for change?

When they returned to the US really inspired – both with the practices they saw and with the educational preparation – a group of us then developed a local grass roots organization called the Mid-Hudson Coalition for the Development of Direct Care Practice. We went to the state university, the public university, as opposed to a private one, in order to make the education affordable for direct support workers. We approached the Department of Sociology, because we had a good connection there; two professors had travelled to Denmark on the study trip. Back then, in 1991, it was called Concentration in Direct Care Practice. For the first two years, the grassroots organization funded the program and the Mid-Hudson Coalition provided scholarships to students working in the field, so they

could be part of it. The first two years there were two Danish professors, who co-ran the program with the American professor who was the director of the program. After the first two years, the college decided that this was a viable program and took over all the funding, including hiring the faculty member responsible for the teaching of the courses and the curriculum development.

You have been directing Concentration in Human Services since 2003. How did you get to work there?

Yes, the first two years there were two Danish professors who co-ran the program with the American professor. I was hired to do so in 1997 after getting my master's and after working at the community college. Because social pedagogy is not understood and recognized in the US, I decided to get my master's in social work. Social work is a known and recognized profession in the US, and the closest to social pedagogy, so it made sense for me to pursue this degree. But I knew I wanted to promote and introduce social pedagogy. Since I never dreamed of becoming a social worker, I wasn't sure what to do with my degree, so I visited different agencies, I called people I knew, and I called a colleague at the local two-year community college. Coincidentally, she said that she was just about to call me, because the human services program at the college had been awarded a grant to hire an extra person to teach direct support workers, who worked in the field so they could obtain a certificate in human services and direct support. I worked there for three and a half years. At that point, the faculty member who worked with the sociology professor in the Concentration of Human Services program left, and I applied and was hired as a lecturer in Concentration of Human Services at the State University of New York. When the person in charge of the program retired, I took over and have been the director since 2003.

How would you characterize the current theory and practice of social pedagogy in the US?

The thing is that because social pedagogy doesn't exist in the US, I keep coming back to what the situation is for people who work in the life space of people needing some kind of support. Daniel Schugurensky, who I presented with at the social pedagogy conference, has written an article about traditions in the US that really are social pedagogical traditions. These traditions and the practices that followed have lost out to a more clinical way of practicing. Most social workers spend very little time with the individual clients they work with. They are the case managers or therapists, and they are not working in the life space of clients. They could be great, and they might do great work, but they generally only see clients for half an hour or an hour a week. The people working in the life space with individuals needing support are the paraprofessionals without education.

One of your professional interests is the professionalization of human services. Could you tell us more?

As I said before, especially in residential care and the child welfare system, there are no requirements for the staff working in the life space. Some states require some training (a week or two weeks) before you get to actually work with people, but you don't have a common language and common theoretical base, because it is not a profession. There is no cohesiveness, no pride in the profession, no base of knowledge. The staff turnover is horrendous. Young people, who get into the field enthusiastically to work, get discouraged for two reasons: one is that they don't get paid a living salary; the pay is so bad. Then a lot of workers have to work two or three jobs in order to sustain themselves and their families, which means they don't have time to be with their families, and they are exhausted. The second reason is that they also burn out because the system doesn't support them, because there is no profession. So, these young people coming in very enthusiastically, leave very quickly. They go back to the university to get a professional degree and a professional job. The people who stay are predominantly women, often women who are already disadvantaged, often women of color. It is a woman's profession of uneducated, well-meaning, sometimes very talented people...who are just not able to do the job effectively, because of the constant turnover and lack of support. Of course, when working with traumatized children in the child welfare system or with children with disabilities, they need

consistency, safety, continuity, and, because of the constant turnover, it becomes a very unsafe environment. This is true for the staff and, of course, for the people receiving support. A child welfare expert from the field of direct care once said that the requirement for such a job is the ability to “fog a mirror”, which is just to breathe, basically no requirements. If you don’t have a profession, it is difficult to argue why you should have better pay, why you should have better working conditions. It is really a vicious cycle.

What is the relationship between the Concentration in Human Services program and Social Pedagogy? How do you integrate social pedagogy in the study program?

The Concentration in Human Services program was originally called Concentration in Direct Care. Just before I took over the position as director of the program, I got questions from people in the field such as: “why would I go and study something at the university that I don’t need the degree for? It doesn’t make sense; then I’d rather be a social worker, psychologist, or a mental health counselor”.

At the community college level, the two-year level, there are human services programs all over the country. They are very good programs, but, of course, the field is not rewarding their degree, because they don’t necessarily get paid better. However, we changed the name of the program to Concentration of Human Services to align ourselves with the programs that were already there to educate people working in the life space.

We are integrating social pedagogy in the choices of assigned readings, practices, and concepts. It has really helped that over the past 15 years or so, there is much more very good and accessible literature in English on social pedagogy available. Originally, when I started, the literature was very inaccessible and esoteric. We now integrate concepts like “the common third”, “the 3Ps”, and “it depends” in addition to social constructivism, *haltung*, and much more. And, of course, we also rely on a lot of theories that are used in social work. The social work content in the US is very good. The problem is that these well-educated professionals do not work in the life space of people. We have a program that is inspired specifically by the Danish model, but also more generally by a European model. The students appreciate it. They go out on their three internships. And then they see that it is not really practiced out in the field. So, there is a divide.

However, based on the feedback we get, I know that we are socializing the students into the social pedagogical framework that they bring with them. But, as a former Danish professor who used to teach at our program said: “It is like putting a square peg into a round hole”. They come out with a strong sociological foundation, understanding social inequality, intersectionality, and different oppressive forces, and have a solid knowledge and understanding of social pedagogy. But they enter into an environment where the educated people are in offices, and the uneducated people are working “on the floor”, in the life space, working hands-on with service recipients. And for them to survive professionally and economically, they have to get into these offices where the professionals are. So, we still have a huge void of educated people.

In the disability field, there are some good initiatives happening. Formal training of workers in the disability field is happening all over the country. However, training, I believe, is not enough to develop a profession. Education is needed. We have tried to professionalize the field of human services via education for decades, and we have hoped that the agencies would hire the graduates, give them better salaries and different responsibilities, but the field, unfortunately, hasn’t changed. There are at least two reasons for this lack of change. First, the agencies don’t have the funding to do it. The funding that agencies get is allocated to specific services, and agencies cannot just change the funding allocations. The second reason, and I think I said it in my presentation, is more a question of worldview and culture. The United States considers itself a country that does things right, the country that has the knowledge, “the greatest country in the world”, so to speak. Consequently, people, including people in the field of human services, don’t look elsewhere. Why would you look elsewhere when you live in the best country in the world? So, I see it as part of my responsibility and commitment to expose people to different models. This has had an impact. I have taken students and professionals to South

Africa, Germany, Denmark (in addition to arranging trips to Italy and Spain), and participants come back with a new vision of how things can be different. This is incredibly inspiring. Because if you don't have a vision that things can be done differently, you are not going to try to make them different.

What would help those working in the life space of vulnerable people?

Education! I have noticed a difference between people who are educated and people who are not – regardless of their personal attributes. Educated pedagogues already have the educational scaffolding. They have knowledge and practical experience. When you then add additional training to this knowledge and experience, it becomes sustainable. Educated pedagogues stay in their profession. They don't leave. They might go to a different agency, work with a different population. But they still have a foundation of knowledge and experience. For the American life space, direct support workers, there is no scaffolding, because one person comes with a high school diploma, one with different work experience and when they receive training, it has nowhere to go...;there is no scaffolding, so to speak. You have this work force of people who are not a cohesive group.

There is a huge difference between teaching theory and practice in the field of social pedagogy...

We teach about the strength perspective, the ecological model, we teach about intersectionality, we teach about so many helpful and important theories and concepts, but the people working in the life space of vulnerable people are not getting that. Consequently, the services and interventions are often ineffective and, at times, even abusive. As I said before, when you have such a horrendous turnover of staff, it is very unsafe for the children. If you are unsafe, you are going to close down or you are going to act up. And if you have staff who cannot decode that behavior, then the risk is that it becomes a very, very violent environment. There is a lot of physical intervention as a reaction to the kids' behavior. And, importantly, acting out as a result of the staff's actions or inactions...If the staff weren't constantly new, they would know the people they are working with, and they could prevent this unsafe environment. There is a law limiting physical interventions, but the people working in the field say they still feel unsafe; everybody feels unsafe. It's a very stressful working and living environment, which is another reason why people do not want to stay in the field. It is simply too hard, too stressful, and too dangerous.

Is it possible to build a social pedagogical profession in the US?

Starting a new profession takes a lot of time and requires political will. Sustainable changes are not going to happen, I believe, until there is an education, a professional license (to determine and limit who the workers in the life space are), and a union. In Denmark, most professionals are unionized, and the union has two functions: it acts as a traditional trade union, such as working for better salaries and better working conditions, but it is also a professional union which collaborates with educational programs and offers and promotes further professional training and professional development. In the US, even social workers, despite truly being a profession, don't have a union. We only have a professional organization. Consequently, there is no one advocating for better working conditions and salaries.

How has the COVID pandemic affected the field? And could social pedagogy help?

COVID has affected the field of human services very dramatically. There is a shortage of staff everywhere, in all professions. We just tried to hire a bus for a field trip with the students. The bus is there, but the company does not have any drivers. The field of human services is in a total crisis right now. I have a private Facebook group for our former and current students. Frequently in recent months, former students who are working in the field have posted in this group: "If anybody wants to work for our agency, we have all these jobs..." But there are no people to fill these jobs. I am a mother of a young man with disabilities, and he has had the right for a support worker for 20 hours a week for several months now, but there are no workers. Before COVID, around 33% of positions were not filled

in many residential agencies. Therefore, people working in agencies were forced to work overtime. Now it is a total crisis. A student of mine used to work with people with disabilities, now she works in a coffee shop, and she is paid the same. She said she couldn't handle the stress. Of course, social pedagogy could help, but we don't have it – yet!

So what is your final message to our readers?

Despite the challenges that we have, whether it is the US, the Czech Republic, Denmark, or any other country, the community of people dedicated to social pedagogy is just so inspiring! I truly believe in the social pedagogy profession and will continue my efforts promoting it in the US and elsewhere!

The interview was conducted by

Milena Öbrink Hobzová

Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology, Palacký University Olomouc

This article was financially supported by project no. CMTF_2021_001 of the Internal Grant UP Agency.



Mette Christiansen is originally a social pedagogue from Denmark. Mette has provided services in both Denmark and the US to a variety of populations, including children and youth in foster care, children and adults with autism and other developmental disabilities, adults in the criminal justice, mental health and substance abuse systems, and deaf children, youth and adults. Since obtaining her Master's in Social Work degree in the US, she has provided individual, group, and family therapy and consulted to agencies seeking to improve their quality of services. Mette began her academic career at the State University of New York Dutchess as a fieldwork supervisor and adjunct, and since 1997 has been at the State University of New York at New Paltz, teaching in the Concentration in Human Services program within the Department of Sociology. Mette became the Director of the Concentration in Human Services program in 2003. Mette's teaching is informed by her social pedagogical work and her extensive international experience working with various populations. Mette's areas of research and professional interests include professionalization and educational socialization of human services and social workers, as well as international social welfare. For the last 25 years, she has facilitated and conducted study abroad social welfare courses in Denmark, Germany, Italy, and South Africa.

Studijní program Sociální pedagogika a poradenství na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity

Dana Knotová

Studijní program Sociální pedagogika a poradenství je realizován více jak dvě dekády na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (FF MU). Jeho profilace byla od počátku cíleně zaměřena na oblast poradenství, orientaci programu však v širší perspektivě můžeme charakterizovat jako zaměření na sociální výchovu, minimalizaci či eliminaci výchovných a vzdělávacích problémů, na podporu kvality života různých cílových skupin včetně marginalizovaných nebo ohrožených sociálním vyloučením.

Koncipování studijního programu vychází z premisy, že sociální pedagogika je aplikovanou pedagogickou disciplínou s výrazným multidisciplinárním přesahem. Z tohoto pojetí se pak odvíjí koncipování studijního plánu a představy o kompetencích, které má studium rozvíjet. Díky sociálně vědnímu multioborovému základu jsou absolventi studijního programu připraveni na výkon různých sociálních profesí. Ruku v ruce s rozvojem studijního programu se také snažíme rozvíjet sociální pedagogiku jako vědní obor.

Historie studijního programu

Počáteční snahy vedoucí k realizaci studijního programu byly na našem pracovišti uskutečňovány v polovině 90. let uplynulého století. Pod vedením doc. Libora Hřebíčka vzniklo dvouleté specializační studium (v rámci celoživotního vzdělávání), jehož první absolventi ukončili studium v roce 1995. Za další dva roky již bylo připraveno řádné vysokoškolské studium a akademickým senátem fakulty byl schválen studijní obor (dnes program) Sociální pedagogika se zaměřením na poradenství, od akademického roku 1997/1998 se jednalo o pětileté studium samostatného oboru v rámci studijního programu Pedagogika v kombinované formě studia, v následujících letech došlo ke změně formy studia a od roku 1999 se realizovalo v prezenční formě studia (v této době ještě nebyl ustaven systém akreditací oborů). Do organizace oboru a výuky vstoupila dr. Lenka Hloušková, která postupně převzala hlavní odpovědnost za obor. V souladu s postupnými změnami v terciárním sektoru vzdělávání (viz Boloňská deklarace) došlo k organizační a formální přeměně studijního oboru. Studium oboru bylo od akademického roku 2006/07 uskutečňováno v rámci studijního programu Pedagogika (kód programu byl N7501) a v novém akreditačním řízení bylo rozčleněno na bakalářský a magisterský stupeň, přičemž bylo vedením pracoviště rozhodnuto, že bude nadále preferována prezenční forma studia.

Studium oboru bylo dvakrát úspěšně reakreditováno, a to v roce 2001 a v roce 2014. Vzhledem ke stoupajícímu počtu studentů (mj. se projevil vliv masifikace na vysokých školách a zájmu o studium oboru) došlo k personálnímu posílení pracoviště a v rámci programu Pedagogika se oboru začali postupně věnovat další tři noví pracovníci. Vývoj studijního oboru směřoval k současnému stavu, kdy opět v souvislosti se změnami v akreditačních procesech, došlo v roce 2019 k další organizační změně. Došlo k přeměně oboru na samostatný studijní program. Garanci programu nyní zajišťuje doc. Petr Hladý (pro bakalářské studium) a doc. Dana Knotová (pro magisterské studium). Aktuálně je v bakalářském studiu přibližně 130 studentů a v magisterském stupni asi 50 studentů.

Obsah studijního programu

Sociální pedagogiku a poradenství bylo do akademického roku 2019/2020 možné studovat pouze jako jednooborové studium v bakalářském a magisterském stupni v prezenční formě studia, od akademického roku 2019/2020 došlo k zásadní koncepční změně. Zaměření studijního programu bylo a je teoreticko-profesní. Změna se týkala formy studia i struktury studijních plánů. Koncepční změna přinesla změnu jednooborového studijního plánu a jeho doplnění o hlavní studijní plán (tzv. maior) a vedlejší studijní plán (tzv. minor). Studijní plány obsahují tři skupiny předmětů, povinné, povinně volitelné a volitelné. Všechny studijní plány jsou nabízeny pouze v prezenční formě studia, mj. z důvodu dovednostního zaměření části povinně-volitelných předmětů. Domníváme se, že předměty zaměřené na rozvoj dovedností by nebylo možno v požadované kvalitě a rozsahu realizovat v kombinované formě studia. Důležitou součástí studijního programu Sociální pedagogika a poradenství je systém odborných praxí, které jsou spojeny s reflexí a supervizí.

Při koncipování obsahu studijního programu a vymezování cílů studia byly mj. využity a respektovány Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky a Minimální standard vzdělávání v sociální práci. Cílem studijního programu je připravit absolventy nejen na práci v sociálně pedagogické a poradenské praxi, ale také na samostatnou řídicí a výzkumnou činnost, projektovou i expertní analytickou práci.

Absolventi studijního programu nacházejí velmi dobré uplatnění v praxi, pracují v mnoha sociálních profesích, nastupují také do škol v rámci tzv. šablon pro rozvoj vzdělávání. Byli bychom rádi, kdyby se pozice sociálních pedagogů ve školství legislativně pevně ukotvila a naše očekávání směřují k novele zákona o pedagogických pracovnících, která aktuálně prochází schvalovací procedurou.

Personální zabezpečení programu

Ústav pedagogických věd má kromě programu Sociální pedagogika a poradenství akreditovány také studijní programy Pedagogika a Andragogika, pracoviště není rozčleněno na oddělení nebo sekce a zaměstnanci ústavu běžně spolupracují na výuce ve všech třech programech, samozřejmě i na rozvojových a výzkumných projektech. Přesto 4 lidé tvoří tým prioritně zaměřený na program Sociální pedagogika a poradenství. Pracovníci Ústavu pedagogických věd, kteří tvoří tým s prioritním zaměřením na Sociální pedagogiku a poradenství, jsou aktivními členy mnoha profesních asociací a odborných společností, např. Asociace školní psychologie, České pedagogické společnosti, České asociace pedagogického výzkumu, pracoviště je od roku 2013 členem Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice.

Všichni velmi úzce spolupracují na tvorbě analýz a podkladových materiálů např. pro Národní pedagogický institut (mj. pro oblast školního poradenství, evaluaci škol, přípravy nového pojetí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Dlouhodobě také spolupracují na tvorbě analýz s Českou školní inspekcí, připravují podkladové studie a metodiky ve spolupráci s Centrem Euroguidance, Krajským úřadem Jihomoravského kraje i mnoha dalšími institucemi (např. IQ Roma servis, Mediační centrum) nebo různými organizacemi neziskového sektoru (např. Liga vozíčkářů, Spondea, Charita, občanské poradny), výčet spolupracujících organizací a institucí by mohl být velmi dlouhý, proto vybíráme jen ilustrativně některé, aniž bychom tím chtěli vyjádřit preferenci či významnost spolupráce. Různé formy spolupráce přinášejí také studentům programu Sociální pedagogika a poradenství možnost participace na celé řadě aktivit včetně možnosti realizace odborných praxí nebo stáží.

Týmová práce na rozvojových i výzkumných projektech

Pro Ústav pedagogických věd FF MU je charakteristická týmová práce na projektech rozvojového i výzkumného charakteru. Ohlédneme-li se za poslední dekádu, pak pracovníci ústavu (zaměření na Sociální pedagogiku a poradenství) se podíleli na následujících rozvojových projektech:

Mezinárodní projekt Developing an open online course in European Social Pedagogy (v rámci schématu Erasmus+), do něhož jsme byli přizváni hlavním partnerem projektu ThemPra Social Pedagogy z Velké Británie, projekt byl realizován v letech 2016 až 2019 (Filozofická fakulta, [n.d.](#)). Domníváme se,

že se jedná o mimořádný projekt, který díky spolupráci sedmi partnerů z členských zemí Evropské unie přinesl edukační on-line materiály o různých pojetích sociální pedagogiky v zúčastněných zemích. Z těchto materiálů vznikl kurz složený z devíti lekcí, který je volně dostupný na platformě Coursera (Holthoff et al., [n.d.](#)) v sekci Social Sciences.

Dalším aktuálním rozvojovým projektem podpořeným MŠMT (OP VVV), na němž participují pracovníci ÚPV FF MU zaměřením na sociální pedagogiku, je projekt s názvem *Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek* (Filozofická fakulta, [n.d.](#)), projekt bude ukončen v roce 2022.

Z výzkumných projektů realizovaných v posledních letech jsou významné dva projekty podpořené Grantovou agenturou ČR. Prvním z nich je projekt *Netradiční studenti pedagogických oborů v České republice* (Non-traditional students studying for education degrees in tertiary education within the Czech Republic, GA18-15451S; Masarykova universita, [n.d.](#)) a druhým je projekt *Kariérová adaptabilita absolventů středních odborných škol při přechodu ze školy do práce* (Career adaptability of vocational upper-secondary school graduates during the school-to-work transition, GA18-07537S; Masarykova universita, [n.d.](#)).

Aktuálně jsou také realizovány dva projekty podpořené Technologickou agenturou ČR, jedním z nich je *Modifikace finského vzdělávacího programu Towards Successful Seniority na základě aktuálních potřeb učitelů středních škol* (TL02000290; Masarykova universita, [n.d.](#)), druhým je projekt s názvem *Diagnostika dislexie s využitím eye-trackingu a umělé inteligence* (TL05000177; Masarykova universita, [n.d.](#)).

Nejen z těchto projektů je zpracováno členy týmu mnoho odborných publikačních výstupů, odborných článků, monografií i učebních textů. Informace o těchto pracích jsou dostupné v Informačním systému univerzity (is.muni.cz) nebo na webových stránkách Ústavu pedagogických věd (Ústav pedagogických věd, [n.d.](#)).

Závěr

Sociální pedagogika a poradenství patří k etablovaným studijním programům Ústavu pedagogických věd. Doufáme, že s kolegy z jiných vysokoškolských pracovišť, na nichž se pěstuje sociální pedagogika, přispíváme k rozvoji sociální pedagogiky nejen jako studijního programu, ale také jako vědního oboru. V komunitě českých sociálních pedagogů sdílíme snahy o akceptaci profese sociálního pedagoga nejen v neziskovém sektoru, ale také pevné legislativní ukotvení profese ve školském rezortu a institucích, které jsou v gesci dalších vládních rezortů.

Domníváme se, že poslední dvě dekády jsou „aurea prima sata est aetas“ české sociální pedagogiky a jsme rádi, že k tomuto přispíváme odbornou činností v rámci Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Literatura

Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. (n.d.). *Developing an open online course in European Social Pedagogy*. <https://www.phil.muni.cz/vyzkum/resene-projekty/36461>

Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. (n.d.). *Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek*. <https://www.phil.muni.cz/vyzkum/resene-projekty/51570>

Holthoff, S., Eichsteller, G., Gardner, A., Paterson, C., Paterson, B., Sørensen, M., Kyjánková, V., Arnau, L., Janer, À., Corbella, L., Roose, R., Simpson, L., Charfe, L., Schlüter, J., Schädler, H., Firing, Ch., Knotová, D., Úcar, X., Valdivia Vizarrera, P., Núñez, H., & Bradt, L. (n.d.). *Social Pedagogy across Europe* [Webinar]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.coursera.org/learn/social-pedagogy-europ>

Masarykova univerzita. (n.d.). *Career adaptability of vocational upper-secondary school graduates during the school-to-work transition*. <https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/39109>

Masarykova univerzita. (n.d.). *Diagnostika dyslexie s využitím eye-trackingu a umělé inteligence (DYSLEX)*. <https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/61307>

Masarykova univerzita. (n.d.). *Modifikace finského vzdělávacího programu Towards Successful Seniority na základě aktuálních potřeb učitelů středních škol (Profesní seniorita)*. <https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/44126>

Masarykova univerzita. (n.d.). *Non-traditional students studying for education degrees in tertiary education within the Czech Republic*. <https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/39025>

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. (n.d.). *Publikace*. <https://pedagogika.phil.muni.cz/veda-a-vyzkum/publikace>

Dana Knotová
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita



Doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D. působí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Dlouhodobě se zabývá zejména sociální pedagogikou a pedagogikou volného času. V jejich rámci mimo jiné sleduje zájmové vzdělávání nebo vliv různých typů prostředí na kvalitu a dostupnost volnočasových, výchovně-vzdělávacích a sociálních služeb. Podílela se na řešení řady projektů (např. projekt GA ČR Každodenní život základní školy v období normalizace pohledem učitelů; Využití orální historie při studiu soudobých dějin školství; a Málotřídí školy v České republice: analýza současného stavu a potenciálů jejich rozvoje).

Studijní program Sociální pedagogika na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity

Julius Sekera, Bohdana Richterová

Proměny sociální pedagogiky v Ostravě

Sociální pedagogika jako studijní obor, nyní studijní program na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity (PdF OU), má své historické kořeny v 90. letech. Až do současné doby prošla několika výraznějšími proměnami, které popisujeme v tomto příspěvku. Postupem času došlo k proměně zájemců o obor, profilu absolventů i obsahu studijních plánů (Sekera, 2008a). V současné době, nejen vlivem opatření v souvislosti s Covid-19, dochází k rozšíření metod a prostředí výuky. Sociální pedagogika v Ostravě je úzce provázaná s vývojem regionu, restrukturalizací průmyslové oblasti a proměnou populace v kraji. Ve svém užším zaměření má výzkumnou i profesní ambici zaměřenou převážně na děti a dospívající se sociálním znevýhodněním, a podporu (rodiny, školy a dalších institucí) pro jejich začlenění. Ve svém širokém zaměření je touhou členů Katedry i oboru vychovávat, vzdělávat a formovat pedagogy, kteří porozumí sobě, svým spolupracovníkům a klientům (ať již to jsou děti, dospívající nebo dospělí jedinci) a dokáží je podpořit v celoživotním procesu rozvoje.

Historie

Vytvoření studijního oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity předcházela v 90. letech realizace neděleného čtyřletého magisterského oboru Vychovatelství. Výuka probíhala v prezenční formě a záhy také v kombinované. Ve společném základu se obor vyznačoval důrazem na pedagogiku a psychologii, zčásti také na sociologii. Po prvním ročníku se studenti rozhodovali pro jednu ze čtyř orientací: hudební, výtvarnou, pracovní technickou nebo sportovní.

Studijním oborem, který navázal na Vychovatelství, byla Sociální pedagogika – prevence a resocializace. Ta již probíhala v bakalářském a magisterském studiu, opět v prezenční a kombinované formě. Obsahová náplň tohoto studia byla do určité míry determinována studiem předmětů důležitých pro fungování policie (např. základy práva, forenzní psychologie, kriminologie, stát a jeho fungování, vybrané problémy penologie, soudy a soudní řízení, trestní právo, právní základy výkonu policejní služby, kriminalistika a další). Studenti kombinovaného studia se z velké části rekrutovali z řad policie. „Policejní“ kombinované zaměření totiž naplňovalo podmínky kariérního postupu pro práci u policie. Pro personální základnu vyučujících byla typická intenzivní spolupráce naší katedry s externími vyučujícími.

Je dlužno poznamenat, že zaměření na jedno specializované odvětví (kromě pedagogicko-psychologického základu) nebo v případě kombinovaného studia oboru Sociální pedagogika – prevence a resocializace, umožňovalo frekventantům znalosti ve studované oblasti lépe koncentrovat. V případě studia Vychovatelství umožňovala volba zaměření větší hodinovou i odbornou dotaci ve srovnání s aprobacemi učitelských oborů. Učitelství bylo téměř vždy studováno s cílem obligatorně alokovat v pregraduální přípravě minimálně dvě aprobace (někdy odborně značně rozdílné). Tím se učitelství orientovalo do šířky, a ne tolik do hloubky. Kromě toho pedagogicko-psychologický základ ve Vychovatelství (a následně oboru Sociální pedagogika) se od téhož základu v učitelství lišil zaměřením na výchovné formování osobnosti a osobnostní rozvoj dítěte, kdežto učitelské kompendium pedagogického i psychologického kurikula směřovalo spíše k didaktickému zvládnutí vyučování. Dodejme, že ve výchovném pojetí pedagogiky do té doby převládala tzv. teorie

výchovy, se kterou jsme se vyrovnávali orientací na dítě a na osobnostní rozvoj (např. Brezinka, Helus, Lazarová, Knotová, Smékal, Valenta aj.) a nikoli na ideologii.

Konstatujeme, že vedoucí pracovníci zařízení, ve kterých absolventi posléze nastupovali do pracovního poměru (např. dětské domovy, výchovné ústavy, volnočasové organizace) hodnotili přípravu našich absolventů (včetně ovládnutí konkrétní orientace) značně vysoko (Sekera, 2009), potvrzeno dotazníkovými šetřeními i osobními setkáními s pracovníky zmiňovaných institucí na poradách i workshopech.

Obor Sociální pedagogika studium Vychovatelství na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity postupně vytlačil. Tím byly ztraceny zmiňované čtyři orientace. Ve zpětném pohledu se zdá, že se tak stalo do jisté míry ke škodě věci. Proč k takovému vývoji došlo, vyžaduje samostatnou analýzu. Důležitou okolností dalšího vývoje z hlediska formy studia je skutečnost, že vzniká jen jedno obsahově stejné studium bakalářského i magisterského stupně, a to studium Sociální pedagogiky. Studijní program prezenčního studia (bakalářského i magisterského) se až na nepatrné odlišnosti zrcadlově odráží ve studijním programu kombinovaného studia. Obor Sociální pedagogika – prevence a resocializace je postupně definitivně zrušen. Důraz je položen na rozvoj osobnosti, ať již dítěte nebo dospělého, a to ve spojení se sociálním prostředím.

Sociální pedagogika je pedagogickou disciplínou. Stanoviska k jejímu předmětu se v odborné literatuře postupně vyvíjela ve dvou základních směrech (mimo řady dílčích). Oba směry se odrazily v pojetí našich studijních plánů. Nejprve téměř ordinární zúžení, které předpokládalo, že sociální pedagogika má svůj předmět ve výchovném působení na rizikové a sociálně znevýhodněné jedince a skupiny (např. Průcha et al., 2009). Posléze nástup širšího pojetí sociální pedagogiky jako transdisciplinárního oboru se záměrem rozvoje sociálních dovedností a kompetencí vztahující se na celou populaci dětí i dospělých s poněkud deklarativní ambicí vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti (např. Kraus & Poláčková, 2001)¹.

Organizace vzdělávání studentů Sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity (podobně jako na jiných univerzitách) je zásadně poznamenána vznikem děleného studia, tj. bakalářské přípravy a magisterské přípravy. Obsah studijních plánů je (v rámci možností) nasměrován tak, aby bakalářské studium bylo více orientováno „prakticky“. Magisterské studium se mělo naopak větším dílem věnovat hlubšímu teoretickému zázemí. Je otázka, zda idea děleného studia jako důsledek homogenizace tehdejších pohledů na způsob přípravy nejen sociálních pedagogů, ale i např. učitelů, byl šťastný. V každém případě se pregraduální přípravou prolíná potřeba propojení fundamentu teorie, didaktické praxe výchovného působení a (což je pro přípravu sociálních pedagogů na PdF OU svým způsobem specifické) zaměření na rozvoj osobnosti sociálního pedagoga a jeho klientů. Osobnost sociálního pedagoga je námi vnímána jako jeden ze stěžejních nástrojů pedagogické práce. Ovládnutí svým způsobem „techniky výchovy“ považujeme sice za nezbytné, nicméně za rozhodující jsme vždy považovali formování osobnosti pedagogického pracovníka tak, aby byl schopen budovat vztah k dítěti a s tím související nezbytnost poznávat a rozvíjet sám sebe. Poněkud zjednodušeně řečeno to, co rozvíjí dítě, nejsou v první řadě myšlenky, fakta a teorie, ale vztah. Vztah znamená mít s dítětem (klientem) spojení.

Rádi bychom se zmínili o dvou, z našeho pohledu, významných etapách v rozvoji oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. První z nich je pokus o akreditaci doktorského studia sociální pedagogiky. Pokus byl učiněn návrhem z roku 2007 a byl postaven na spolupráci s Pedagogickou fakultou v Hradci Králové (Sekera, 2008b). Byl zpracován akreditační spis a bylo vynaloženo nemalé úsilí. Akreditace byla zamítnuta, důvody nejsou zcela zřejmé.

Nicméně v současné době se podařilo Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity získat doktorskou akreditaci, kde je otevřen prostor i pro doktorské studium sociální pedagogiky.

¹ Sociální kompetenci můžeme chápat jako způsobilost jedince jednat s lidmi a řešit své bytí v širším společenství (Smékal, 2008, s. 11).

Je bohužel omezeno jen na problematiku spojenou s výukou sociální pedagogiky a nikoli na širokou paletu oblastí sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. Ale jsme rádi alespoň za tuto možnost.

Druhou „historickou“ událostí katedry sociální pedagogiky je získání výzkumného projektu GAČR s názvem Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty (406/06/0731; Ostravská univerzita, [n.d.](#)). Byla to ve své době nejrozsáhlejší analýza práce v zařízeních zaměřených na reedukaci výchovně nejohroženější části populace ve věku 12/15–19 let. Výzkum probíhal ve výchovných ústavech v letech 2006–2008 a podíleli se na něm všichni tehdejší členové Katedry sociální pedagogiky. Výzkumný vzorek výchovných ústavů byl rozestřen po celé České republice. Výsledky byly publikovány ve třech základních publikacích a v řadě odborných studií (Kurelová et al., [2008](#); Mišíková, [2008](#); Sekera, [2008b](#)).

Současné směřování

Od počátku jsme si uvědomovali, že nechceme formovat sociálního pedagoga jako úředníka ovládajícího jen dobově omezené teoretické poznatky. Usilovali jsme o formování pedagogického pracovníka, který také prožitkem porozumí sobě, spolupracovníkům v týmu a klientům, ať už jimi budou děti (děti nikoli jen v roli žáků) nebo i dospělí lidé. Záměr vytvářet u sociálního pedagoga vědomou potřebu osobnostního rozvoje jako podmínky skutečné a neformální pedagogické práce, a to nikoli na úrovni proklamace, se nám i v této chvíli jeví jako zásadní a pro rozvoj oboru vysoce perspektivní (Richterová, [2020](#); Sekera, [2012](#); [2016](#); [2020](#)).

Pro dosažení uvedených cílů v přípravě našich absolventů oboru sociální pedagogiky proto Katedru sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity personálně stavíme nejen na akademicky a výzkumně orientovaných členech, ale zároveň na absolventech tzv. úplných psychoterapeutických výcviků. Všichni členové Katedry sociální pedagogiky disponují zmíněnou přípravou. V tom se pravděpodobně lišíme od jiných obdobných kateder v České republice.

Druhý výzkumný i profesní směr Katedry sociální pedagogiky souvisí se specifiky regionu Moravskoslezského kraje a Ostravska. S počtem 1,3 milionu obyvatel má Moravskoslezský kraj v mezikrajském srovnání největší hustotu osídlení. Přestože počet obyvatel v kraji stejně tak jako v celé České republice dlouhodobě klesá, úbytek obyvatel v našem kraji dorovnávají lidé, kteří se stěhují za prací, a to především ze zahraničí (Český statistický úřad, Krajská správa ČSÚ v Ostravě, [n.d.](#)). V rámci regionálních specifik se Moravskoslezský kraj řadí mezi kraje se zvýšenými rizikovými faktory související s nerovnostmi v přístupu ke vzdělávání.

Z hlediska sociálního vyloučení a znevýhodnění patří Ostravsko a Moravskoslezský kraj k těm nejohroženějším v rámci České republiky, což dokládá např. počet vyplacených dávek státní sociální podpory nebo kumulace vyloučených lokalit v regionu (např. Český statistický úřad. Veřejná databáze, [n.d.](#); Evropský sociální fond České republiky, [n.d.](#)). Potřeba zaměřit se a podpořit sociálně znevýhodněné děti tak, aby se mohly začlenit do společnosti, zažít úspěch, a to nejen ve školním prostředí, ukazují např. výzkumy PISA 2015 (OECD, [2016](#)). Aktuálnost těchto témat pro Českou republiku je možné objevit i v nejnovějších strategických dokumentech (Fryč et al., [2020](#)). V současné době připravujeme dva rozsáhlejší výzkumné projekty, které se danému tématu věnují.

Od akademického roku 2021/2022 studenti na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity nastupují do čtyř nových akreditovaných studijních programů Sociální pedagogiky bakalářské i magisterské, a to jak v prezenční, tak i v kombinované formě. Nově je zvýšený důraz kladen na internacionalizaci. Tak, jak již bylo v minulém období, studenti mají na výběr cizí jazyk, nově potom odborné předměty vyučované v angličtině nebo němčině. Studenti jsou významně podporováni v dlouhodobých i krátkodobých výjezdech do zahraničí. Věříme, že tyto zkušenosti jim umožní nový pohled na témata sociální pedagogiky v našem regionu. Do programů byly nově zařazeny předměty připravující pedagogické pracovníky nejen v prostředí mimoškolních aktivit, školských a sociálních organizací, ale také přímo v prostředí škol. Program reflektuje aktuální legislativní proces s oporou o již schválené a publikované dokumenty a odborné texty (např. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, [2017](#); [2020](#);

Databáze strategií. Úřad vlády ČR, (2016) připravující zavedení sociálního pedagoga ve škole. Nadále je kladen důraz na osobnostní přípravu pedagogů. Teoretické předměty byly v magisterském programu rozšířeny např. o předmět Terapie v sociální pedagogice.

Od počátků sociální pedagogiky v Ostravě se na vývoji a realizaci studijních programů podíleli jak akademičtí pracovníci, tak odborníci z praxe (Sekera, 2008a). Tento trend pokračuje i nadále. Sociální pedagogika je budována jako vědecké odvětví, ale zároveň praktická disciplína. V posledním období je kladen zvýšený důraz na komunikaci jak s odbornou komunitou, tak veřejností. Nově katedra začíná využívat sociální sítě a hledat nové komunikační kanály.

Závěr

Vývoj a rozvoj oboru je vždy ovlivněn kontextem, ve kterém probíhá. Politicko-legislativní kontext související s regulací profese sociálního pedagoga není v České republice ukončen. Zákon o pedagogických pracovnících byl již několikrát přepracován a v tuto chvíli není zřejmé, zda a v jakém rozsahu bude profese sociálního pedagoga legislativně podpořena. Jiným kontextem je kontext společenské potřeby. Ten ukazuje, že témata sociální pedagogiky, kterými se ubírá sociální pedagogika v Ostravě, ať už výše popsaná potřeba důrazu na osobnostní rozvoj pedagogů nebo téma sociálního znevýhodnění a potřeby podpory těchto jedinců, jsou tématy aktuálními jak v oblasti výzkumu, tak aplikace v praxi.

Literatura

- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. (2017). *Dokumenty ke stažení*. Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky pro jednotlivé typy studijních programů vydané Asociací vzdělavatelů v sociální pedagogice. <https://bit.ly/3AKqaNo>
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. (2020). *Dokumenty ke stažení*. Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole. <https://bit.ly/3AKqaNo>
- Český statistický úřad. Krajská správa ČSÚ v Ostravě. (n.d.). *Cizinci*. <https://www.czso.cz/csu/xt/cizinci-xt>
- Český statistický úřad. Veřejná databáze. (n.d.). *Sociální zabezpečení*. <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=statistiky&katalog=30850>
- Databáze strategií. Úřad vlády ČR. (2016). *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016-2020*. <https://www.databaze-strategie.cz/cz/urad-vlady/strategie/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-2016-2020>
- Evropský sociální fond České republiky. (n.d.). *Výskyt sociálně vyloučených lokalit v ČR a podle krajů*. <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index9ba9.html?page=3>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Kraus, B., & Poláček, V. et al. (2001). *Člověk - prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Paido.
- Kurelová, M, Sekera, O., Kubíčková, H., & Sekera, J. (2008). *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty II. Proces reedukace a resocializace očima dětí a analýza profesních činností vychovatelů a učitelů ve výchovných ústavech*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. <https://bit.ly/3kMVsxv>

- Mišíková, J. (2008). *Komunitní systém vo výchovných zariadeniach pre adolescentov III. Rodičia, kurátori a diagnostické ústavy jako účastníci resocializácie adolescentov*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. <https://bit.ly/39G2cHn>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Ostravská univerzita. (n.d.). *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. <https://pdf.osu.cz/pes/6146/granty-na-katedre-socialni-pedagogiky>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.
- Richterová, B. (2020). Individuální akční výzkum jako možnost osobnostního a sociálního rozvoje studentů Pedagogické fakulty. In B. Richterová (Ed.), *Akční výzkum v teorii a praxi* (s. 65-85). Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Sekera, J. (2008a). Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v roce 55. výročí vysokoškolského vzdělávání v regionu. In V. Krejčí & J. Malach (Eds.), *55. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů na severní Moravě a ve Slezsku* (s. 143-148). Ostravská univerzita v Ostravě.
- Sekera, J. (2008b). *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I. Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. <https://bit.ly/2XZpRQw>
- Sekera, J. (2012). Sociální pedagogika a expertiční aktivity. In J. Sekera (Ed.), *Možnosti využití experienciality v přípravě pedagogických pracovníků* (s. 8-43). Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Sekera, J. (2016). Osobnostní růst v podmínkách přípravy sociálních pedagogů na pedagogických fakultách v Ostravě a Hradci Králové. In J. Sekera (Ed.), *Osobnostní růst v podmínkách přípravy sociálních pedagogů na pedagogických fakultách v Ostravě a Hradci Králové* (s. 5-18). Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Sekera, O. (2020). Akční výzkum v kontextu osobnostního rozvoje učitele. In B. Richterová (Ed.), *Akční výzkum v teorii a praxi* (s. 45-64). Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Smékal, V. (2008). Selfmanagement jako cesta k sobě a druhým. In J. Kolář & B. Lazarová (Eds.), *K sobě, k druhým, k profesi. Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků* (s. 8-20). Masarykova univerzita.

Julius Sekera, Bohdana Richterová
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita



Doc. PhDr. Julius Sekera, CSc. pracuje na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity od roku 1982. Od roku 2000 vedl Katedru pedagogiky a posléze do počátku roku 2021 Katedru sociální pedagogiky. K nejvýznamnějším odborným výzkumným projektům Julia Sekery patří projekt GAČR Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty. Mezi další aktivity patří více než desetiletá šéfredaktorská práce mezinárodního časopisu *The New Educational Review*. Připomeňme také orientaci na psychoterapii. Absolvoval několik psychoterapeutických výcviků. Je členem České asociace pro psychoterapii a na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity vede tzv. úplné psychoterapeutické výcviky. Jejimi frekventanty jsou mimo jiné současní i bývalí studenti sociální pedagogiky.



Mgr. Bohdana Richterová, Ph.D. pracuje na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity jako interní zaměstnankyně od roku 2013. Od počátku roku 2021 vede Katedru sociální pedagogiky. Odborné zkušenosti získala nejen v akademické oblasti, ale také v praxi školských a sociálních zařízení. Vzhledem ke své aprobaci Pedagogika – sociální práce na Palackého Univerzitě v Olomouci a absolvování dlouhodobého psychoterapeutického a supervizního výcviku, dává důraz v oblasti sociální pedagogiky na sociální aspekty výchovy a terapeutické přístupy v práci s klienty. Výzkumně se zabývá tématy osobnostního rozvoje a rizikového chování žáků, které je úzce propojeno s tématem sociálního znevýhodnění.

Recenze

Smolík, J. (2020). *Psychologie terorismu a radikalizace: jak se z beránků stávají vlci*. Mendelova univerzita v Brně.



Terorismus měl do 11. září 2001 docela jiný význam. Toto datum široce změnilo mysl lidí na Západě v pocitech strachu a ohrožení ze strany islámských fundamentalistů. Není náhodou, že po mnoha dalších teroristických činech v západní Evropě reagují Evropané na vnější identifikační znaky příslušnosti k islámskému náboženství s obavami nebo přinejmenším s opatrností, což se někdy zaměňuje s xenofobií. Globalizace, která se často předkládá jako objektivní nevyhnutelnost, umožňuje import kdysi vzdálené náboženské jinakosti islámu do konzumní západní společnosti, která si sama prošla problematickou sekularizací. 20. století, které se se sekularizací vyrovnávalo ideologickými náhražkami křesťanství (nebo jeho naprostou negací) v podobě marxleninismu nebo německého wotanského nacismu, by mělo být pro Evropana poučnou zkušeností, že ne vždy kategorické zavrhování starých řádů má za následek emancipaci člověka od panského útlatku a příchod lepších časů.

Monografie brněnského politologa a psychologa Josefa Smolíka se s tématem terorismu vypořádává z mého pohledu ve třech důležitých rovinách, přičemž není analytickou prací ve smyslu hlubšího rozboru konkrétních teroristických jednání např. ve vztahu k liberálnímu kapitalismu; ta by však stála za pozornost, protože jsou nám geograficky a politicky blízké např. teroristické aktivity Frakce Rudé armády, Olověná léta v Itálii nebo tzv. státní terorismus ČSSR a výcvik antikapitalistických teroristických skupin ze zemí třetího světa.

První rovina jeho textu spočívá právě v pojmu radikalizace, tedy popisu určité dynamiky vývoje postojů k užívání násilného zastrašování protivníka s politickým, náboženským nebo jiným cílem. Tuto část Smolíkova textu lze vnímat jako cennou především v pohledu na rekrutační nástroje teroristických skupin, a to primárně propagandy, která se zdála být vymýcena politickým koncem SSSR v roce 1991. Propaganda je i nadále jedním z nejvlivnějších nástrojů pro posilování zmíněné dynamiky radikalizace. Oněch proměnných, které se na radikalizaci jedinců, ale i celých sociálních skupin podílí je mnoho. Smolík v této souvislosti píše i o důležitých modelech radikalizačního procesu, jako je např. metafora schodiště od Moghaddama, která vysvětluje dynamiku radikalizace prostřednictvím schodiště s přízemím a pěti patry, přičemž každé patro vyjadřuje určité psychologické procesy. Prostor mezi třetím a čtvrtým schodem považuji za zajímavý z pohledu vnitřní legitimizace agrese, která je hlavním hybatelem následných psychologických posunů v radikalizaci.

Druhá část se týká financování teroristických skupin, což je politicky velice problematická pasáž, ale o to více důležitá, poněvadž může ukazovat „konstrukční“ chyby našeho vlastního systému (liberální demokracie) umožňující tržní poloilegalitu, ale i samotných státních aktérů angažujících se právě ve finanční podpoře teroristických skupin, ne vždy jsou cíle takového jednání snadno odhalitelné. Do této kategorie patří státní terorismus, se kterým má naše země jako bývalý satelit SSSR bohatou zkušenost. Státní terorismus však nebyl a není jednorozměrný fenomén, který můžeme spojovat pouze s tzv. osou zla (jak byla definována především americkými politiky), do které patří či patřily země jako Libye, Sýrie, SSSR, Kuba, Írán či KLDR. Aféra Írán-Contras z dob Reaganovy éry je jedním z příkladů,

kdy i tzv. „dobré státy“ se dopouští financování terorismu a obchodu s drogami. Jde o proces hybridizace války, kterou velice trefně popisoval a předpovídal Carl Schmitt v Teorii partyzána.

Třetí rovina či část, kterou považují za důležitou, a to primárně ve vztahu k sociální pedagogice, jsou preventivní opatření a deradikalizační metody boje s terorismem. Smolík popisuje různá systémová opatření proti vzniku terorismu. Tato opatření mají ve většině případů mezinárodní charakter, protože soudobý terorismus je až na určité výjimky fenoménem transnacionálním. Například EU a její Výbor regionů stanovily tři pilíře v podobě prevence, intervence a trestu. Tento třístupňový přístup může připomínat kategorizaci sociální či zdravotní prevence. Skutečnost však zaostává, protože se nevěnuje náležitá pozornost např. No-Go zónám a jiným vyloučeným lokalitám hlavně u militantního islámu, což příkladně západní Evropa silně pociťuje v podobě skutečných smrtících teroristických činů. Takřka by se chtělo říct, že účinným prostředkem je metodická depistáž v takových komunitách, kde radikalizace hrozí. Smolík zmiňuje dle Vegrichtové kritéria, která jsou určující ke zvolení adekvátních metod intervence a jimi jsou tradičně věk, pohlaví, sociální status, náboženské vyznání a trestní minulost. Jako hlavní úskalí celého deradikalizačního procesu lze vidět v principu odmítnutí dané ideologie jako souboru postojů a hodnot, které terorismus a radikalizaci sytí, protože liberální demokracie je rovněž ideologií, která sice nenabízí prvoplánový fanatismus a eskalaci radikalismu, ale rovněž určitý žebříček hodnot, které jsou z pohledu kulturního relativismu, který je v západním světě ustáleným postojem, nesouměřitelné s jinými kulturními hodnotami. Vytváří to tak případný prostor pro tvorbu legitimacy teroristického jednání jako nástroje emancipace, identifikace a rozvoje vlastní identity. I s takovými názory se lze v dnešní době setkat.

U radikalizace platí podobná opatření jako u politického extremismu (který je rovněž součástí terorismu); prevence, informovanost, kvalifikovanost a represe. Kvalifikovanost Smolík dobře popisuje právě v širší a cílené prevenci, ale i vzdělání odborníků, kteří se problematikou radikalizace zabývají. Typizace prostředí, kde všude může radikalizace patologicky růst a proliferovat je zásadní. Za užitečné lze považovat znalost tzv. psychologických háčeků, což jsou právě faktory, na které se propaganda soustředí, jedná se zejména o prostá řešení určitých druhů frustrací, ale i tzv. praktickou metapolitiku, kdy nenápadnou formou a prostřednictvím běžných aktivit (sport, hudba a obecně volnočasové aktivity) se získává mládež pro další protopolitické či politické cíle. Ne vždy však je motivací podpory extremismu a terorismu šablona frustrací, existují i jedinci, často stojící v hierarchii teroristických a extremistických organizací na řídicích pozicích, jejichž jedinou motivací je ideologické nepřátelství a nenávist. Lze souhlasit se Smolíkem, že význam sociálních služeb pro mládež, kde mohou působit vyškolení a vzdělaní sociální pedagogové, sociální pracovníci a speciální pedagogové, vč. psychologů a psychiatrů, bude narůstat. Zároveň však bude růst tlak na efektivitu sociálních služeb, což bude vznášet nemalé nároky na kompetentnost sociální pedagogiky a sociální práce v těchto oblastech. Změny a rychlost v procesu radikalizace jsou globální a v permanentním pohybu. Proto je vzdělávání odborníků v těchto oblastech nutno pojmut jako kontinuální.

Smolíkův text lze doporučit celé odborné komunitě, která se danou problematikou zabývá.

Michal Ševčík

Helianthus – Institut pro kulturu a vzdělávání, z. s.

Informace o autorovi monografie



Doc. PhDr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M. působí jako docent na Ústavu sociálních studií na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity v Brně. Na Masarykově univerzitě vystudoval politologii, psychologii a sociální pedagogiku. Na Central European Management Institute (CEMI) v Praze vystudoval obory Bezpečnostní a krizový management a Korporátní právo. V roce 2018 se habilitoval na Policejní akademii ČR v oboru Bezpečnostní management a kriminalistika. Odborně se zaměřuje na bezpečnostní politiku, subkultury mládeže, radikální politické strany a politickou psychologii. Je autorem a spoluautorem více jak deseti monografií a více než dvou set odborných článků a studií v domácích i zahraničních časopisech.

Informace o autorovi recenze



Mgr. Michal Ševčík je statutárním zástupcem spolku Helianthus – Institutu pro kulturu a vzdělávání. Zabývá se vztahem filozofie, politických věd a sociální pedagogiky. Spolupracuje s Fakultou regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelovy univerzity v Brně v rámci podpory tzv. třetí úlohy univerzity v obci. Je autorem a spoluautorem monografií, sborníků, konferenčních příspěvků či odborných recenzí v oblasti politických věd a sociální pedagogiky.

Informace

Konference International Social Education and Social Pedagogy Online Conference: Creating Hope in Dystopia

Milena Öbrink Hobzová

Konference International Social Education and Social Pedagogy Online Conference: Creating Hope in Dystopia, která se konala 22. až 24. června 2021, dokázala přilákat odborníky z oblasti sociální pedagogiky z celého světa. V roce 2018 byla obdobná konference pod názvem Social Pedagogy and Education: Bridging Traditions and Innovations ve městě Puebla v Mexiku, o dva roky později pod názvem Social Education and Social Pedagogy: Here and Now musela být již v důsledku epidemie COVID-19 přesunuta do online prostoru. Také letošní ročník se musel uskutečnit přes platformu ZOOM.

Konferenci společně uspořádaly Social Pedagogy Association, ThemPra Social Pedagogy Community Interest Company, Arizona State University, University of Central Lancashire, SIPS a University of Eastern Finland, což jsou vzdělávací instituce a organizace, které se dlouhodobě věnují teorii i praxi sociální pedagogiky a usilují také o vytvoření Social Pedagogy Global Alliance. I když online prostor nemůže nahradit osobní kontakt, organizátoři se snažili platformu ZOOM využít i jako prostor pro vzájemné setkávání, sdílení a také následnou diskuzi po jednáních v sekcích. Proto v programu nechyběly kromě hlavních příspěvků a jednání v sekcích ani promyšlené pauzy na kávu i společné skupinové aktivity, které dokreslovaly některé příspěvky v plénu a které aktivizovaly samotné účastníky.

Jednácím jazykem byla angličtina i španělština. Účastníci si mohli vybrat, jakou formou chtějí představit své příspěvky: buď mohli své prezentace nahrát a zaslat dopředu (při zvolení této možnosti měli zájemci čas zhlédnout nahrané příspěvky ve čtvrtek 24. června v dopoledních hodinách, poté byl vyhrazen čas na to, aby prezentující mohli odpovědět na případné dotazy), nebo prezentovat výsledky své práce v reálném čase. Protože přednášející se připojili doslova z různých koutů světa, samotný časový harmonogram konference byl uzpůsoben jednotlivým časovým pásmům.

Program byl doslova nabitý nejrozdílnějšími tématy, která se aktuálně řeší nejen v oblasti sociální pedagogiky. Z úvodních příspěvků bych ráda zmínila prezentaci profesora Arta O. Salonen (University of Eastern Finland, Finsko), který se v něm věnoval planetární sociální pedagogice. Upozornil, že toto hledisko je důležité, neboť „lidský život je součástí sociálně-ekologické sítě života“ (autorčin překlad, Salonen, 2021). Charakterizoval v něm planetární sociální pedagogiku jako celostní přístup k lidskému růstu tím, že integruje sociální a ekologické zájmy. V kontextu názvu konference pojal uvedenou planetární sociální pedagogiku jako možnou naději v dystopii. Fakt, že patříme jako lidské bytosti do složité sociálně-ekologické sítě života na Zemi, vyžaduje od nás, abychom rozšířili svůj okruh morálky mimo lidský svět (Salonen, 2021). Nutnost pokusit se řešit nejen sociální, ale také ekologické výzvy současnosti dává dle mého názoru na základě Salonenova pojetí prostor pro sociální pedagogiku 21. století, která může svým přístupem k výchově přispět k tomu, aby se lidstvo vyrovnalo s výzvami, které nás v budoucnu čekají.

Další příspěvek, na který jsem se osobně velmi těšila, byla prezentace sociální pedagogiky ve Spojených státech a Kanadě, kterou měli Mette Christiansen (SUNY New Paltz), Daniel Schugurensky (Arizona State University) a Kiaras Gharabaghi (Ryerson University). V rámci prezentace zmíněných odborníků byl posluchači představen stručný exkurz do historie sociální pedagogiky v kontextu USA, její současný stav a také sociálněpedagogická péče o děti a mladistvé v Kanadě. Co jsem obzvláště ocenila jako vyučující na oboru Sociální pedagogika, bylo, že kolegové mimo jiné charakterizovali

bakalářský studijní program v New Yorku na SUNY (New Paltz, State University of New York) a magisterský studijní program v Arizoně. Rovněž se zamýšleli nad profesí sociálního pedagoga, možné iniciativě, která by podpořila nejen sociální pedagogiku obecně, ale také uvědomění si společenského přínosu sociálněpedagogické praxe a profese sociálního pedagoga. Právě při prezentaci těchto odborníků se otevřel prostor pro sdílení zkušeností z evropských zemí, kde již profese sociálního pedagoga existuje.

Konference byla zakončena společným setkáním, na kterém účastníci sdíleli své dojmy z příspěvků, ale také ze společného setkání s příjemnými lidmi. Ve skupinách jsme měli kromě jiného také možnost diskutovat o aktuálních otázkách v oblasti sociální pedagogiky i problémech, které se momentálně řeší v dané zemi či na celém světě.

Moc příjemné pro mě jako pro účastníka bylo na vlastní kůži zažít, že tato konference dokázala blízkost sociálních pedagogů, ať jsme odkudkoliv. Máme totiž velmi podobné hodnoty, cíle, pohled na svět i na to, jak vzdělávat studenty v našem oboru. Proto věřím, že jsme na dobré cestě spojit se v blízké budoucnosti v celosvětové síti Social Pedagogy Global Alliance.

Financování

Příspěvek byl podpořen z projektu IGA_CMTEF_2021_001 s názvem Rozvíjení hodnot a výzkumných aktivit v sociální pedagogice.

Literatura

Salonen, O. A. (2021, June 22–24). *Towards a planetary social pedagogy* [Conference session]. *International Social Education and Social Pedagogy Online Conference: Creating Hope in Dystopia*, online conference. <https://www.thempra.org.uk/news/international-online-conference-creating-hope-in-dystopia>

Milena Öbrink Hobzová

Cyrlometodějská teologická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci



Mgr. Milena Öbrink Hobzová, Ph.D. vystudovala anglický, český a německý jazyk na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V roce 2014 obhájila doktorskou práci na téma jazykového vzdělávání přistěhovalců v České republice a ve Švédsku. V současnosti působí jako odborná asistentka v oblasti sociální pedagogiky na Katedře křesťanské výchovy na Cyrlometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Její výzkumná činnost zahrnuje vzdělávání přistěhovalců, multikulturní a mediální výchovu. Aktuálně se věnuje výzkumu, který se zaměřuje na lektory jazyků pracující s dospělými imigranty ve Švédsku a v České republice a jejich pohledu na práci s cizinci.



Pokyny pro autory

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

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

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

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

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



Copyright

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

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

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:

Přijem 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, OAJ, 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



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.



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.



Editorial team

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial board

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

Contact

Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz/english

Sociální pedagogika | Social Education, 9(2), 2021. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

Listopad 2021 / November 2021

www.soced.cz

ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika | Social Education

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

Vydává / Publisher

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