Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 10, číslo 1, rok 2022 / volume 10, issue 1, year 2022 ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

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

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku

ročník 10, číslo 1, rok 2022

The journal for socio-educational theory and research

volume 10, issue 1, year 2022

Monotematické číslo:
Cílové skupiny sociální pedagogiky

The topic of the monothematic issue:
Target groups for social pedagogy

Editor-in-chief
Lenka Gulová
Lenka Ďulíková
František Trapl

Vydává / Publisher

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

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

Redakce časopisu

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

Redakční rada časopisu

Stanislav Bendl, Univerzita Karlova; **Denisa Denglerová,** Masarykova univerzita; **Miroslav Dopita,** Univerzita Palackého v Olomouci; **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 10, číslo 1, 2022. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

ISSN 1805-8825

OBSAH

Editorial

Představujeme dubnové číslo 2022 (*Lenka Gulová, Lenka Ďulíková, František Trapl*) 10

Studie

Vicenta Javier, Lucy Raphael Kimaro, Giuseppe Caramazza
The empowerment of women students from deprived backgrounds through education for social transformation – A study of Tangaza University College, Nairobi, East Africa 16

Adams Ogirima Onivehu, Joy Tolulope James, Jamiu Temitope Sulaimon
A content analysis of the articles published in the journal Sociální pedagogika / Social Education from 2018-2020 30

Michal Černý
Informačně chudí: Nová cílová skupina sociální pedagogiky 42

Inspirace ze zahraničí

Paradigma sociální pedagogiky ve Finsku
(*Lenka Ďulíková*) 56

To the question of youth political participation during Covid-19 in Finland
(*Maria Litova*) 61

Teaching everyday life skills and self-care for children and adolescents
(*Laura Kortesoja*) 65

Pre-primary school education in Finland – How it works from start to professional
(*Reeta Mäki-Pollari*) 68

Inclusive Finnish vocational education and training
(*Anu Raudasoja, Sanna Ryökkynen*) 72

Začátek studia v novém prostředí: Možnost podpory vysokoškolských studentů
(*Tereza Vengřinová*) 76

Kanadská zkušenost – bohatství kultur a národů
(*František Trapl*) 80

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Specifika chatové krizové intervence v kontextu sebepoškozování
(*Bohuslava Horská*) 84

Empatie učitele – co, proč a hlavně jak
(*Petr Sucháček*) 88

Integrace cizinců ve městě Brně: Příklad dobré praxe
(*Martina Kurowski, Lenka Šafránková Pavlíčková*) 94

Aktivizace seniorů pomocí loutek
(*Michael Schmidt*) 97

Otevřená univerzita aneb Romové jako jedna z cílových skupin sociální pedagogiky
(*Anna Gulová, Lenka Gulová*) 101

Hudebním vzděláním k sociální změně
(*Andrea Barickmanová*) 104

Feuersteinovo instrumentální obohacování jako metoda vhodná pro všechny cílové skupiny sociální pedagogiky
(*Denisa Denglerová*) 107

Co mohou mít společného přírodní zahrady, zahradní terapie a sociální pedagogika?
(*Dana Křivánková*) 111

Projektování jako cesta k cílovým skupinám sociální pedagogiky
(*Lenka Gulová, Martina Kurowski, František Trapl*) 115

Výzvy pro sociální pedagogiku

Ukrajina, téma pro sociální pedagogiku
(*Lenka Gulová, Zdenka Vágnerová*) 124

Recenze

Fletcher-Wood, H. (2021). *Responzivní výuka*. Universum.
(*Michal Černý*) 127

Šíp, R., Denglerová, D., Bielik, M., Ďulíková, L., Gulová, L., Kalenda, J., Košatková, M., Kurowski, M., & Trapl, F. (2022). *Na cestě k inkluzivní škole: Interakce a norma*. MUNIPress.
(*Jakub Pivarč*) 131

Rozhovor

Rozhovor s Lenkou Filipovou
(*Lenka Ďulíková*) 133

Rozhovor se Stanislavem Střelcem
(*František Trapl*) 140

Informace

Kurz Programu Portage ve Zlíně
(*Jana Čelůstková*) 146

Educating poor village children during the pandemic
(*Somnath Chatterjee*) 149

Sociální pedagogika jako studijní obor

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
(*Miroslav Procházka*)..... 151

CONTENTS

Editorial

Introducing the April issue 2022 (*Lenka Gulová, Lenka Ďulíková, František Trapl*) 10

Articles

Vicenta Javier, Lucy Raphael Kimaro, Giuseppe Caramazza
The empowerment of women students from deprived backgrounds through education for social transformation – A study of Tangaza University College, Nairobi, East Africa 16

Adams Ogirima Onivehu, Joy Tolulope James, Jamiu Temitope Sulaimon
A content analysis of the articles published in the journal Sociální pedagogika / Social Education from 2018-2020..... 30

Michal Černý
The informationally poor: A new target group for social pedagogy 42

Inspiration from abroad

Paradigm of social pedagogy in Finland
(*Lenka Ďulíková*) 56

To the question of youth political participation during Covid-19 in Finland
(*Maria Litova*) 61

Teaching everyday life skills and self-care for children and adolescents
(*Laura Kortesoja*) 65

Pre-primary school education in Finland – How it works from start to professional
(*Reeta Mäki-Pollari*) 68

Inclusive Finnish vocational education and training
(*Anu Raudasoja, Sanna Ryökkynen*) 72

Beginning of study in a new environment: Possibility of supporting university students
(*Tereza Vengřinová*) 76

Canadian Experience - A wealth of cultures and nations
(*František Trapl*) 80

Target groups for social pedagogy

Specifics of chat crisis intervention in the context of self-harm
(*Bohuslava Horská*) 84

Teacher empathy - what, why and most importantly how
(*Petr Sucháček*) 88

Integration of foreigners in Brno: An example of good practice
(*Martina Kurowski, Lenka Šafránková Pavlíčková*) 94

Activation of seniors using puppets
(*Michael Schmidt*)..... 97

Open University or Roma as one of the target groups for social pedagogy
(*Anna Gulová, Lenka Gulová*) 101

Music education to social change
(*Andrea Barickmanová*)..... 104

Feuerstein's instrumental enrichment as a method suitable for all target groups for social pedagogy
(*Denisa Denglerová*) 107

What can natural gardens, garden therapy and social pedagogy have in common?
(*Dana Křivánková*) 111

Projecting as a way to the target groups for social pedagogy
(*Lenka Gulová, Martina Kurowski, František Trapl*) 115

A challenge for social pedagogy

Ukraine, a topic for social pedagogy
(*Lenka Gulová, Zdenka Vágnerová*)..... 124

Review

Fletcher-Wood, H. (2021). *Responzivní výuka*. Universum.
(*Michal Černý*) 127

Šíp, R., Denglerová, D., Bielik, M., Ďulíková, L., Gulová, L., Kalenda, J., Košatková, M., Kurowski, M., & Trapl, F. (2022). *Na cestě k inkluzivní škole: Interakce a norma*. MUNIPress.
(*Jakub Pivarč*) 131

Interview

Interview with Lenkou Filipovou
(*Lenka Ďulíková*) 133

Interview with Stanislavem Střelcem
(*František Trapl*) 140

Information

Portage Program course in Zlín
(*Jana Čelůstková*) 146

Educating poor village children during the pandemic
(*Somnath Chatterjee*) 149

Social pedagogy as a study programme

Department of Pedagogy, Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice (*Miroslav Procházka*)..... 151

Editorial

Představujeme dubnové číslo 2022

„*You can't think of the global and close your eyes to the details*.“ Volodymyr Zelensky

Při výběru tématu pro jarní číslo časopisu v roce 2022 jsme ani v nejmenším netušili, jak velmi bude aktuální. **Cílové skupiny sociální pedagogiky,** jako jsou uprchlíci, osamělé matky s dětmi, jejichž muži bojují ve válce, lidé s traumaty, opuštění senioři bez svých rodin, děti a dospívající bez možnosti společně se rozvíjet a vzdělávat ve svých školách, trpící a strádající lidé přicházejí ze země tak blízké a tak těžce zkoušené brutální invazí ze strany putinovského Ruska. V posledních týdnech si autoři tohoto textu kladou spoustu otázek, o původu této tragédie, a s jakými důsledky se bude muset (nejen) evropské společenství vyrovnávat.

Aktéři válečného dramatu nám vstupují do života nejen prostřednictvím šokujících zpráv v médiích, ale naštěstí také v realitě každodennosti v podobě nejrůznějších organizací, institucí, firem, obcí a měst, rodin i jednotlivců. Nabízejí uprchlíkům pomoc a podporu, životní a profesní perspektivu. Máme možnost v přímém přenosu sledovat živoucí zhmotněnou sociální pedagogiku, která se bytostně zabývá prostředím člověka, aktivizuje ho v náročné životní situaci a toto prostředí „pedagogizuje”, což mimo jiné znamená, že jej polidšťuje. Mnoho angažovaných a pomáhajících lidí se stalo přes noc „sociálními pedagogy”, kteří objevují podstatu života a svými činy pojmenovávají jeho ústřední hodnoty. Nejedná se tedy jen o přímou pomoc potřebným, ale také o přihlášení se k hodnotám, jako je svoboda, solidarita, statečnost a empatie.

Aktuální situace rezonuje nejen českou společností, ale v podstatě velkou částí světa. Celý tento akt, doufejme, bude ve víru událostí kulminovat k větší kooperaci jednotlivých aktérů společností i celých národů. Domníváme se, že válečný konflikt na Ukrajině strhne mnohé masky, které se v evropské společnosti v časech blahobytu trvale usadily na našich tvářích (a leckdy v srdcích), a odhalí se tak skutečné lidství ve své nahotě a zároveň kráse. Sociální pedagogika může být právě tou disciplínou, v níž krása má potenciál výrazně zazářit.

Představujeme Vám číslo časopisu, kde jsou zachyceny cílové skupiny sociální pedagogiky v rozmanitých souvislostech a kontextech. První část je tvořena několika studiemi a příspěvky, které se v širokém spektru vztahují k tématu všech cílových skupin sociální pedagogiky. Celým číslem se významně prolínají dvě výrazné paralelní linie − česká inspirace a finská zkušenost, jež propojují různá témata sociální pedagogiky v celek. Abychom udrželi kompaktnost a provázanost čísla, nejdříve prezentujeme studie, které se zcela konkrétně vztahují k cílovým skupinám sociální pedagogiky, a zároveň jsou v nich zdůrazněny trendy výzkumu v oblasti sociální pedagogiky se zřetelem k cílovým skupinám.

Z textů tohoto čísla je patrné, že sociální pedagogika se přirozeně zaměřuje na různé cílové skupiny. V podstatě můžeme říct, že se ve své činnosti orientuje na celou populaci, kterou chce vést ke zdravému způsobu života (Kraus, 2008). Co se týká přístupu sociální pedagogiky, jedná se o kreativní činnost, disciplínu a oblast praktického jednání, jímž významně prostupuje zájem o dovednost lidí aktivně se zapojit do komunity (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Definice a vymezení sociální pedagogiky ukazuje, že jejich autoři vycházejí z užšího i širšího pojetí disciplíny. Užší pojetí je spíše zaměřeno na cílovou skupinu dětí a mládeže, na intervenci do sociálních problémů a dopady sociálněpatologických jevů, cílem je prostřednictvím výchovných postupů zvládat tyto problémy a pomoci lidem k soběstačnosti a svépomoci. Sociální pedagogika překračuje hranice školy, vstupuje do makrosociálního i mikrosociálního prostředí jedince (Hradečná, 1998). Šířeji koncipované definice vycházejí z myšlenky pomoci všem věkovým kategoriím v různých životních situacích, při plánování a zvládání životní dráhy. Cílem je nalézt postupy vedoucí k usnadnění procesů

akulturace a socializace, při utváření optimálního životního způsobu, a to nejen u ohrožené, ale i „zdravé“ populace (Kraus, 2008). Kraus (2014) dodává, že jako optimální přístup shledává právě třetí pojetí, ve kterém má sociální pedagogika podobné funkce jako například sociální práce, současně však mají obě disciplíny i svou autonomii.

Studie od Vicenta Javier a Lucy Raphael Kimaro z Catholic University of Eastern Africa a Giuseppe Caramazza s titulem **The empowerment of women students from deprived backgrounds through education for social transformation – A study of Tangaza University College, Nairobi, East Africa** (Posílení postavení studentek ze znevýhodněného prostředí prostřednictvím vzdělávání pro společenskou transformaci – studie Tangaza University College, Nairobi, východní Afrika) vychází z původního výzkumu, který byl zaměřen na posílení (empowerment) postavení studentek pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí, a to skrze sociální transformaci. Výzkumného šetření se zúčastnily rodiny studentek pocházejících ze sociálně znevýhodněných prostředí, zejména však samotné studentky Tangazské univerzity, jejíž základní hodnoty vychází ze sociálního učení (římskokatolické) církve.

V další původní studii s názvem **A content analysis of the articles published in the journal Sociální pedagogika / Social Education from 2018-2020** (Obsahová analýza článků publikovaných v časopise Sociální Pedagogika / Social Education v letech 2018–2020) se její autoři Adams Ogirima Onivehu, James Joy Tolulope a Sulaimon Jamiu Temitope z University of Ilorin zaměřili na obsahovou analýzu textů publikovaných v časopise Sociální pedagogika, a to v časovém období 2018 až 2020. Jak vyplývá ze samotného titulu, klíčovým nástrojem byla zvolena obsahová analýza, jejíž pomocí autoři analyzovali trendy výzkumu v oblasti sociální pedagogiky ve článcích, jež byly publikovány ve stejnojmenném časopisu. Kromě samotné analýzy přispěli autoři doporučeními, pakliže je redakce a přispívající autoři v budoucnu povedou v patrnosti, mohly vést jak ke zkvalitnění samotného časopisu, tak k rozšíření jeho věhlasu.

Třetí studie Michala Černého z Masarykovy univerzity nese název **Informačně chudí: Nová cílová skupina sociální pedagogiky** otevírá v souvislosti s tématem všech cílových skupin sociální pedagogiky fenomén informační chudoby, který se stává čím dále zřetelnějším problémem současné společnosti. Autor vymezuje novou cílovou skupinu sociální pedagogiky, kterou definuje nový fenomén – informační chudoba. Upozorňuje na rozevírající se nůžky nerovnosti mezi informačně gramotnými a chudými. Záměrem příspěvku bylo hledat nové možnosti, jež sociální pedagogika může využít k řešení tohoto nového typu sociální nerovnosti.

Za významnou část aktuálního čísla považujeme rubriku **Inspirace ze zahraničí**, jelikož do této části přispěli především zahraniční autoři. Velmi důležitým aspektem pro rozvoj společnosti považujeme vzájemné obohacování různých kultur a hledání inspirace ze zahraničí. V tomto čísle nabízíme především prostředí finské, snažíme se o reflexi několika témat a jejich prostřednictvím zachytit praktiky, které mohou být významné pro oblast sociální pedagogiky.

Finská společnost je pro mnohé výzkumníky, odborníky i laiky inspirativní nejen díky inkluzivnímu přístupu ve vzdělávacím systému, ale především komplexnímu sociálnímu systému se zřetelem na individualitu každého jedince společnosti. Texty autorů v rubrice Inspirace ze zahraničí odráží jednotlivé elementy, které se následně promítají do celkového obrazu finské společnosti a reflektují tak situaci sociální pedagogiky v jedné ze severských zemí. V předkládaných příspěvcích je obsaženo několik témat, která se propojují v tématu cílových skupin. Zastřešení pro téma může čtenář naleznout v teoretickém příspěvku *Paradigma sociální pedagogiky ve Finsku.* Autorka Lenka Ďulíková z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity popisuje, že ve Finsku není ukotvenou jednotnou profesí a spočívá na modelu multiprofesionální spolupráce. Přesto má dominantní roli při řešení sociálních aspektů života jednotlivců, skupin i celé společnosti. Akcent je v textu kladen na otázku welfare (blahobytu) celé společnosti, který je stěžejní pro fungování různých cílových skupin sociální pedagogiky ve Finsku.

Autoři příspěvků se snaží zachytit debatovaná témata v sociálním kontextu. Například Maria Litova z Faculty of Social Sciences University of Helsinki ve svém textu *To the question of youth political participation during Covid-19 in Finland* upozorňuje na negativní dopad pandemie, která se promítá do nižší politické participace mladých lidí, jež vede k prohloubení jejich nerovností a izolace. Autorka řešení nachází v online participaci během covid-19 prostřednictvím digitálních technologií jako existující nabídky pro jedince, kteří se díky tomu mohou účastnit dění ve společnosti.

Příspěvek Laury Kortesoja z Education Evaluation Centre HEA University of Helsinki *Teaching everyday life skills and self-care for children and adolescents* ukazuje, jak může být implementace dovedností sebeobsluhy a každodenního života (skills self-care and everyday life skills) do finského kurikula zajímavým prvkem a přínosem. Autorka příspěvek obohacuje o konkrétní příklady, specificky hovoří o time managementu, který může pomáhat dětem zvládat školní docházku a cítit se ve škole dobře.

Další text*, Pre-primary school education in Finland – How it works from start to professional,* přináší zajímavý postřeh z praxe předškolního vzdělávání. Autorka Reeta Mäki-Pollari z Faculty of Education University of Oulu vysvětluje Early childhood education and care (ECEC) a praxi pedagogů v severském městě Oulu. Zajímavou pasáží je popis dvouletého předškolního experimentu v preprimárním vzdělávání, který má za cíl plynulý přechod všech žáků s různými potřebami do prvního ročníku školy. V programu se pracuje s individuálním tempem každého jedince a vnitřní motivací dětí.

Autorky Anu Raudasoja a Sanna Ryökkynen prezentují specifika odborného vzdělávání v příspěvku *Inclusive Finnish vocational education and training*. Poukazují na inkluzivní složku organizace vzdělávání, která by měla reagovat na specifické potřeby studentů a umožňovat tak rovné postavení všech participantů ve vzdělávání. Zajímavostí je plán rozvoje osobních kompetencí (personal competence development plan "PCDP"), ve kterém jsou zohledněny nejen individuální potřeby studentů, ale také již jejich předchozí kompetence, na které je možné navazovat a smysluplně je dále rozvíjet. Inspirace pochází ze dvou finských fakult Faculty of Educational Sciences University of Helsinki a HAMK University of Applied Sciences Hämeenlinna.

Začátek studia v novém prostředí: Možnost podpory vysokoškolských studentů, poslední finský text rubriky Inspirace ze zahraničí přináší nové podněty do cílové skupiny nově přicházejících vysokoškolských studentů. Autorka Tereza Vengřinová z Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity popisuje proces integrace začínajících studentů tří odlišných univerzit světa − University of Latvia v Rize (Lotyšsko), University of Kansas (Kansas, USA) a University of Oulu (Finsko). Nastavení optimálních a podpůrných podmínek ze strany fakult pro začínající studenty považuje za klíčové pro další motivaci a jejich setrvání ve studiu.

Zahraniční inspirace je obohacena také o zkušenost z kanadského prostředí, které jedinečným způsobem pojímá multikulturní společnost a spektrum rozmanitých kultur. Autor František Trapl z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity tak představuje text s názvem *Kanadská zkušenost – bohatství kultur a národů.* Toto jedinečné prostředí, které klade důraz na kulturu uznání, otevřenost a přijetí odlišnosti již více než půl století, může být znamenitou a důvěryhodnou inspirací pro nejen heterogenní společnosti toužící po dosažení otevřenosti a přirozeném inkluzivním prostředí.

Ústředním tématem jarního čísla časopisu jsou **cílové skupiny sociální pedagogiky**. V další části představujeme některé z nich, a to vždy v souvislosti s metodami, přístupy nebo strategiemi, které může využít sociální pedagogika v profesní praxi. Mnozí z autorů příspěvků jsou absolventi oboru Sociální pedagogika, kterou v praxi dále rozvíjí v rozličných odvětvích. Rádi bychom ukázali, že různé aspekty sociální pedagogiky je možné uplatnit v každé profesi, která je v úzkém kontaktu s lidmi.

Autorka textu *Specifika chatové krizové intervence v kontextu sebepoškozování,* Bohuslava Horská, je respektovanou a oceňovanou sociální pracovnicí a supervizorkou, absolventkou oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Přináší postřehy z poměrně těžko zachytitelného prostředí chatové intervence skrze dlouholetou zkušenost z pozice krizové interventky. Obohacující je modelová ukázka chatové krizové intervence a komplexní popis fenoménu sebepoškozování, který měl především v souvislosti s pandemií exponenciální nárůst.

Na předchozí příspěvek o krizové intervenci navazuje text Petra Sucháčka z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, odborníka v tématech rozvoje pedagogických kompetencí a nenásilné komunikace, *Empatie učitele – co, proč a hlavně jak.* Autor vysvětluje, jakou roli hraje empatie učitele ve výchově a vzdělávání. Jak je empatické učební prostředí prorůstové pro žáky s různým typem znevýhodnění. Součástí textu je tip na jednotlivé kroky k empatickému jednání ve školním kontextu. Zcela jasně se ukazuje, že právě empatické a respektující jednání je významnou cestou, jak jednat s druhými lidmi s výsledkem porozumění a napojení. Takový přístup může být klíčem ke vzájemnému propojení komunikačních toků různých cílových skupin.

Současná *Integrace cizinců ve městě Brně: Příklad dobré praxe*. Martina Kurowski z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity se tématem uprchlictví zabývá téměř dvacet let, a to nejen v rovině vědecké činnosti, ale ve zcela konkrétní praxi. Ve spolupráci s Lenkou Šafránkovou Pavlíčkovou z Odboru sociálního začleňování statutárního města Brna představují brněnskou zkušenost s integrací cizinců. Migrační situace činí z města prostor, který přítomnost cizinců zásadním způsobem ovlivňuje a působí na něj, přitom reálně zatím neexistují žádné promyšlené postupy, jak by mohlo (či mělo) město na danou situaci reagovat. Je zde však prostor pro vytváření lokální strategie integrace, současně je ale nutné uvést, že musí vyrůst z místních potřeb. Jedná se o proces vyžadující značný čas a prostor k tomu, aby k formulování konkrétních obsahů mohlo dojít. Je obtížné dosahovat shody mezi aktéry integrace, jelikož názorový prostor je velmi pestrý a klade nároky na dlouhodobější komunikaci. Připravenost a ochotu města angažovat se pomoci uprchlíkům prověří současná situace spojená s lidmi, kteří utíkají před válkou na Ukrajině.

Další cílovou skupinou, která stále významněji oslovuje oblasti sociální pedagogiky, jsou senioři. Příspěvek *Aktivizace seniorů pomocí loutek* je zpracován prizmatem konkrétní profesní zkušenosti absolventa oboru Sociální pedagogika a volný čas, Michaela Schmidta, který je spolutvůrcem Divadla Bez Pravidel, z.s., které se věnuje zmíněné metodě, jež je založená na práci s loutkou. Aktivizace seniorů pomocí loutek skvěle nasedá na potřeby seniorů a dokáže zaujmout i ty, kteří se do ostatních aktivit nezapojují. Hlavními přínosy přístupu je skutečnost, že vzpomínky jsou přesměrovány od seniorů k loutkám. To vedle neobvyklosti aktivit umožňuje také uvolnění od tíhy prožitků, která znemožňuje jejich psychické zpracování.

Mezi cílové skupiny sociální pedagogiky patří i romská menšina. Jednak v souvislosti s tématem možného sociálního znevýhodnění, které souvisí s mnoha faktory života romského obyvatelstva, ale také ve vztahu k tématům spojeným s multikulturní výchovou, se zacházením s diverzitou a s procesy inkluze v prostředí školy i společnosti. Pro mnohá pracoviště na univerzitách, kde se vzdělávají sociální pedagogové, je téma romské populace, romského národa nejen součástí vyučovaných předmětů, ale též mnohých projektů zacílených na konkrétní sociálněpedagogická témata. Text *Otevřená univerzita aneb Romové jako jedna z cílových skupin sociální pedagogiky* představuje projekt týmu realizátorů z Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, jehož cílem je motivace Romů k vysokoškolskému studiu. Příspěvek Anny a Lenky Gulových je obohacen o spoty, které vznikly v rámci projektu a které oslovují potenciální zájemce a v dalším směru současně i většinovou společnost.

Téma podpory a vzdělávání Romů je představeno zajímavým brněnským projektem, o kterém píše Andrea Barickmanová působící na Magistrátu města Brna, odboru kultury, v textu *Hudebním vzděláním k sociální změně*. Projekt Onstage v Brně je prvním pokusem veřejného subjektu zavádět u nás hudební programy se sociálním přesahem. Jedná se konkrétně o skupinovou výuku hry na hudební nástroj na základních školách nacházejících se v krizových částech města. Inspirací byla především osvědčená praxe městské hudební školy EMMCA španělského města L´Hospitalet de Llobregat, resp. její výukový program Tandem. Tento program se osvědčil v boji proti sociálnímu vyloučení, nezaměstnanosti mladých a předčasnému odchodu z povinné školní docházky. Podle španělských výzkumů žáci a studenti účastnící se tohoto hudebního programu dosahují lepších studijních výsledků, než je celostátní průměr.

Feuersteinovo instrumentální obohacování jako metodu vhodnou pro všechny cílové skupiny sociální pedagogiky nám představuje Denisa Denglerová z Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Prostřednictvím instrumentálního obohacování lze rozvíjet například děti v období školního věku, které zažívají opakovaný školní neúspěch. Feuersteinovo instrumentální obohacování (FIE) se ale také používá v aktivizaci seniorů při primární prevenci nástupu stařecké demence nebo při aktivizaci odsouzených ve věznicích, kde jim tyto instrumenty pomáhají změnit své životní strategie, rozvinout schopnosti plánování a omezit impulzivní reakce. Předpokládá se, že tyto dovednosti výrazně napomohou dobré sociální adaptaci po propuštění z výkonu trestu. Další cílovou skupinou, kde se realizuje práce s FIE instrumenty, je také oblast práce s dospělými v rámci rekvalifikačních kurzů, rozvoje manažerských schopností, podpoření pracovních týmů atd.

Zahrada má mnoho podob i funkcí – od produkční přes estetickou a vzdělávací až po relaxační. V současném pojetí se zahrady stávají obytným prostorem pod širým nebem. Ne každý ale ví, že zahrada má i vysokou terapeutickou hodnotu, s níž se můžete seznámit v textu *Co mohou mít společného přírodní zahrady, zahradní terapie a sociální pedagogika?* diplomované permakulturní designerky Dany Křivánkové a dlouholeté pracovnice Školského zařízení pro environmentální vzdělávání Lipka. Šíře cílových skupin, environmentální rozměr i prostor pro uplatnění sociálního pedagoga při práci s klienty představuje využití terapeutické zahrady jako sociální služby.

Závěrečným textem rubriky Cílové skupiny sociální pedagogiky je představení řady studentských projektů, které vznikly v rámci předmětů studijního programu Sociální pedagogika a volný čas na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Text *Projektování jako cesta k cílovým skupinám sociální pedagogiky* autorky Lenky Gulové, Martiny Kurowski a Františka Trapla z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity představuje potenciál tvorby projektů (nejen) jako velmi účinné metody při vzdělávání sociálních pedagogů. Podporuje tvořivost, samostatnost a podnikavost a umožňuje studentům tříletou týmovou práci s vybranou cílovou skupinou, případně vytvoření nové metody, přístupu, strategie přispívající k rozvoji a ukotvení sociální pedagogiky jako významné profese.

Do rubriky **Výzvy pro sociální pedagogiku** jsme zařadili informace o projektech podporujících ukrajinské školství jako inspiraci pro podobné iniciativy, které aktuálně vyžaduje situace na Ukrajině. Rozvoj ukrajinského školství je tématem pro akademiky z Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity už od roku 2011. Od tohoto roku až do prosince 2021 jsme se v mnoha oblastech spolupodíleli na přeměnách ukrajinského školství směrem k demokracii a modernizaci. Text s názvem *Ukrajina, téma pro sociální pedagogiku* představuje Lenka Gulová ze jmenované katedry a Zdenka Vágnerová z Asociace pro mezinárodní otázky.

Po tomto bloku orientující se na cílové skupiny následují dvě **recenze**. První z nich je publikace s názvem *Responzivní výuka*, která reaguje na problematiku hodnocení žáků a otázku individuálnějšího přístupu k dětem. Autorem knihy je Harry Fletcher-Wood, který má bohaté zkušenosti ve vzdělávání. Poukazuje na potenciální proměnu výuky s využitím formativního hodnocení, která by vedla k efektivnějšímu učení. Autorem recenze je Michal Černý z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Formativní hodnocení je poměrně inovativní přístup, který přináší hlubší porozumění v učícím procesu a stává se významným prvkem inkluzivních škol.

Druhá recenze vychází z monografie autorů Radim Šíp a Denisa Denglerová et al. *Na cestě k inkluzivní škole: Interakce a norma*. Jedná se o odbornou knihu, která se snaží reagovat na inkluzivní procesy, nejasnosti, nerovnosti a bariéry ve školách i ve společnosti. Sleduje nejen implementaci inkluze ve školách, ale především historické, politické i sociální pozadí. Autorem recenze je Jakub Pivarč z Národního pedagogického institutu ČR, který knihu považuje za inspirativní dílo, které do české pedagogické komunity přináší nový a neotřelý vhled do problematiky inkluze.

Dalšími příspěvky jarního čísla jsou **rozhovory**. První rozhovor *Cesta ZŠ Partyzánské jako otevřené školy a učící se komunity* tematicky navazuje na recenzi monografie *Na cestě k inkluzivní škole: Interakce a norma*. První příspěvek je veden se zástupkyní ředitele běžné ZŠ Partyzánské v České Lípě Lenkou Filipovou. Jedná se o inkluzivní školu, která dlouhodobě sdílí svoji praxi například prostřednictvím

Agentury pro sociální začleňování, kontinuálně implementuje prvky různých inovativních přístupů a inspiruje se ze zahraničí. Ve škole mají praxi s pozicí sociální pedagožky a zakládají si na vzájemném obohacování skrze sdílení všech aktérů školy.

V tomto čísle si čtenář může přečíst také *Rozhovor s docentem Stanislavem Střelcem*, nadmíru zkušeným pedagogem. V písemně vedeném rozhovoru je patrný mimořádně lidský přístup, který je pro docenta Střelce charakteristický. V rozhovoru se čtenář dočte, jaká byla proměna školství za posledních padesát let s jejími milníky, a to pohledem jednoho z významných pedagogů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

Součástí časopisu je také rubrika **Informace**, ve které představuje Jana Čelůstková akreditovaný *Kurz Programu Portage ve Zlíně.* Jedná se o metodický program zaměřený na pomoc dětem se specifickými potřebami, který je postavený na dlouholetých zkušenostech multiprofesionálního lektorského týmu a kooperaci lektorů s rodiči dítěte.

Do rubriky Informace jsme zařadili zprávu, která nám přišla z Kalkaty od kolegy Somnatha Chatterjee s názvem *Educating poor village children during the pandemic*. Popisuje, jak během pandemie fungovala práce komunitních pedagogů v Kaikala Chetana (West Bengal, Indie), kteří pracují s dětmi z chudých zemědělských oblastí. Pedagogové se snaží zapojovat inovativní přístupy a podněcovat zájem dětí ke studiu. Autor nám podává zprávu, že i přes nouzový stav spojený s koronavirem se podařilo pokračovat v pedagogické práci pro potřebné.

Závěr čísla patří neméně zajímavé rubrice **Sociální pedagogika jako studijní obor** s textem Miroslava Procházky, který představuje tradici i směřování sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, na níž působí ve vedoucí pozici.

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

Lenka Gulová, Lenka Ďulíková, František Trapl

Literatura

Hämäläinen, J., & Eriksson, L. (2016). Social pedagogy in Finland and Sweden: a comparative analysis. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria, 27*, 71–93. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.05

Hradečná, M. (Ed.). (1998). *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Karolinum.

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky.* Portál.

Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Sociální pedagogika | Social Education
volume 10, issue 1, pp. 16–29, April 2022
https://doi.org/10.7441/soced.2022.10.01.01
ISSN 1805-8825

The empowerment of female students from deprived backgrounds through education for social transformation – A study of Tangaza University College, Nairobi, East Africa

Vicenta Javier,[a]
Giuseppe Caramazza,[b]
Lucy Raphael Kimaro[c]

Contact
[a, c] Catholic University of Eastern Africa
Religious Studies Department
Bogani East Road
P.O.Box 62157-00200
Nairobi, Kenya
[a] javier.vicenta5@gmail.com
[c] lkimaro@cuea.edu

[b] Missionari Comboniani
Via San Giovanni di Verdara 139
Padova, Italy
giucara@gmail.com

✉ Correspondence:
javier.vicenta5@gmail.com

Copyright © 2022 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

Abstract: The research focused on the empowerment of female students for social transformation at Tangaza University College, whose core values consist of Catholic social teachings. The college provides higher education to young people who would otherwise not have the opportunity for higher studies. Of the 2,000+ college students, 1,500 receive partial or full scholarships. The aim of the study was to find out how Tangaza fulfils its mission of educating for social transformation, from the responses of female students from low to very low income families. These are in two groups: female students mostly from squatter areas in the city of Nairobi, and the women religious, who primarily come from villages where primary and secondary education is sadly inadequate. The study makes use of a synthesis of theories of empowerment compiled by a social scientist, Mann Hyung Hur. The results showed how Tangaza's education for social transformation has empowered its female students in the three areas of personal growth, job competence and social responsibility. However, there are differing degrees of empowerment among the three categories. An analysis is done of the differences between the three areas of empowerment, and recommendations are made. The sample population consists of women graduates of Tangaza University College from the academic years 2010-2017.

Keywords: women graduates, empowerment, social transformation, education, personal growth, growth in competence, growth in social responsibility

Posílení postavení studentek ze znevýhodněného prostředí prostřednictvím vzdělávání pro společenskou transformaci – studie Tangaza University College, Nairobi, východní Afrika

Abstrakt: Výzkum se zaměřil na posílení postavení studentek za účelem společenské transformace na Tangaza University College, jejíž základní hodnoty jsou tvořeny katolickou sociální naukou. Tato vysoká škola poskytuje vysokoškolské vzdělání mladým lidem, kteří by jinak neměli možnost studovat na vysoké škole. Z více než 2 000 vysokoškolských studentů jich 1 500 dostává

částečné nebo plné stipendium. Cílem studie bylo zjistit, jak Tangaza naplňuje své poslání vzdělávat k společenské transformaci, a to na základě odpovědí studentek z rodin s nízkými až velmi nízkými příjmy. Jedná se o dvě skupiny: studentky převážně z oblastí squattů ve městě Nairobi a věřící ženy pocházející především z vesnic, kde je základní a střední vzdělání žalostně nedostatečné. Tato studie využívá syntézu teorií posílení postavení vypracovanou sociologem Mannem Hyung Hurem. Výsledky ukázaly, jak vzdělávání pro společenskou transformaci na vysoké škole Tangaza posílilo postavení jejích studentek ve třech oblastech: osobním růstu, pracovních dovednostech a společenské odpovědnosti. V těchto třech kategoriích však existují různé stupně posílení postavení. Byla provedena analýza rozdílů mezi těmito třemi oblastmi posílení a byla formulována doporučení. Zkoumaný vzorek tvoří absolventky Tangaza University College z období školních let 2010-2017.

Klíčová slova: absolventky, posílení postavení, společenská transformace, vzdělávání, osobní růst, zvyšování dovedností, zvyšování společenské odpovědnosti

1 Introduction

1.1 A learning environment that empowers women

Of today's 750 million illiterate adults, two-thirds are women (UNESCO, 2018). Education is a ground-breaking factor in women's empowerment because it enables them to undertake the changes that can lead to discovering their potential, and exercising their innate gifts for the life of their families and communities. There is vast evidence for this in the personal, social, economic and health domains. And yet statistics show that of the 75 percent of girls who start primary school in Africa, only eight percent finish the secondary level. This means that in sub-Saharan Africa, 33.3 million girls of primary and lower secondary school age are out of school (UNESCO, 2018).

The social researcher Murphy-Graham defines empowered women as those who have developed the capacity to take action towards personal and social transformation because they have been enabled to critically examine their lives and broader society (Murphy-Graham & Lloyd, 2016). The countries that have realized the contribution of women to social and economic development have taken steps to empower them by prioritizing their education and involving them in decision-making processes (Pachaiyappan, 2014).

For transformative education to address gender equity, countries must work actively, intentionally and proactively. There is ample international experience of the impact of education in changing the deeply-rooted social and cultural attitudes and practices that underlie poor living conditions (Singh, 2015). Therefore, it is important to build a supportive environment where women feel able to question their own beliefs and practices (Medel-Anonuevo, 2010).

The 2018 Human Development Index (HDI) report by the United Nations Development Program recognizes that one of the greatest obstacles to human development is gender inequality. The average HDI for women worldwide is six percent lower than that for men. The widest gaps are in countries in the low development category, to which sub-Saharan Africa belongs. At the current rates of progress, it could take over 200 years to bridge the enormous economic gender gap across the world (UNDP, 2018).

Among students in sub-Saharan African universities, the relative number of women in tertiary education remains small. A study made on the factors influencing the access of women to university education outlined social-cultural practices, educational policies, academic performance and socio-economic status as primary barriers. Education policy makers should make every effort to ensure that the education of the small proportion of women who do receive university education is empowering (Ndukuyu, 2014).

An example is how a business, as part of its corporate responsibility, partners with a university to empower women. The Bank of America partnered with Cornell University to establish the Institute for Women's Entrepreneurship. From 2018, approximately 10,000 women entrepreneurs gained, through online classes, critical skills and resources needed to grow their businesses. It has also formed them into an active network of women entrepreneurs and social innovators. Their interaction with each other as women entrepreneurs has been a source of significant learning. It is notable that the founder of Cornell University, which has a strong social orientation, had religious roots as a Quaker (Bank of America, 2021). This is an example of how religious people can be at the forefront of challenging the hostile attitudes and practices of religious traditionalists, who resist having women step out of traditional roles (Dennis, 2010).

1.2 Tangaza University College

Tangaza started as a school of theology in 1986 for congregations of religious men, who pooled their resources for the training of their young men. However, very quickly different congregations started various institutes, according to their charisms. This opened up Tangaza to being co-educational, as religious and lay women became part of its student population.

With the Church's social teaching at the core of an education for social transformation, it offers standard criteria for committed Christian action. This includes the awareness and greater integration of the social agenda in the consciousness of the school, and the mission of women's religious congregations, as 50% of the female students of Tangaza are religious women (Tangaza University College, 2018).

Table 1
Comparison of Tangaza's core values with catholic social teaching (USCCB, n.d.)

Tangaza University College's values	Seven themes of catholic social teaching
1. Preferential option for the poor	1. Option for the poor and vulnerable
2. Integrity and transparency	2. Rights and responsibilities
3. Justice and peace	3. The dignity of work and the rights of workers
4. Respect and protection of human dignity and sanctity of human life	4. Life and the dignity of the human being
5. Respect and promotion of cultural diversity and inter-religious dialogue	5. Call to family, community, and participation
6. Partnership and collaboration for mutual synergy	6. Solidarity
	7. Concern for God's creation

In the context of the mission of a Catholic educational institution, the hypothesis is that Tangaza University College empowers its female students to be agents of social transformation wherever they are.

2 Religious and lay women students of Tangaza

2.1 Background of the lay female students

With Tangaza's core value being an option for the poor, the majority of its female students are those that come from deprived backgrounds. A look at the background of these female students shows that about 40% of the lay female students come from the 2.5 million slum dwellers that represent 60% of Nairobi's population. They come primarily from Kibera, the biggest slum in Africa, which accommodates some 250,000 people. Like any slum area, Kibera is plagued by the problems of land/tenancy rights, housing, water, electricity, health clinics, education, employment and security. Kibera is located near the business centre in Nairobi, and so up to 50% of the available, and fairly unskilled, workforce is employed there. However, the unemployment rate continues to be at an all-time high of 50%. The strong, cheap and local alcoholic brew, drugs, and glue sniffing are increasing problems, especially among the unemployed youth, who are easily hooked. This in turn leads to problems of violence, crime, rapes, etc. Many girls become pregnant, with about 50% of 16 to 25-year-old girls becoming pregnant, which results in many cases of abortion. This can be very dangerous, particularly in such a poor area as Kibera. Also, there are many tensions related to tribal differences between tenants, who are primarily the Luo, Luhya, and the Kikuyu landlords who own the shacks for rent (APHRC, 2014).

2.2 Background of the religious female students

African women religious are growing in numbers in Africa. Today, African sisters make up 11 percent of the world's 71,567 women religious. Apart from Asia, Africa is the only continent where there has been an increase in the number of women religious (Ngundo & Wiggins, 2017).

However, there are challenges that face the religious congregations of African women. They work on a continent that is marked by the ravages of war, ethnic conflict, injustice, political instability, rampant corruption and terrorism. The sisters provide spiritual and material assistance in health care, education, pastoral care and advocacy.

In spite of their dedicated work, the religious women and their congregations face challenges. Among them is the poverty of their families, who now have expectations that their daughter has left them for religious life and therefore deprived them of the dowry that they could have received if she had been married. Added to this is the reality of the HIV-AIDS pandemic, which has left close family members with orphaned siblings, nephews and nieces.

Another challenge of religious communities is sustainability – being able to provide adequately for the basic needs and education of the young women who join religious life. There is a need to equip them with the necessary knowledge and skills for their demanding work (Ngundo & Wiggins, 2017).

As they now come and begin their studies at Tangaza University College, these two groups of respondents, though seemingly worlds apart, share the common background of a lack of quality basic education.

3 Research methods

3.1 Theoretical framework – Components and processes of empowerment

After a comprehensive study of all empowerment literature, and taking as his starting point Paolo Freire's theory of empowerment through liberating education, the Korean professor Mann Hyung Hur of Chung-Ang University, Department of Social Services, arrived at a synthesis of various theories of empowerment (Hur, 2006).

Empowerment is both personal and collective and can be summarized into five development stages and four cognitive elements. People grow in individual empowerment when they can overcome their psychological and personal issues. They then have a decision-making ability that puts them on the path of self-determination and self-sufficiency. Therefore, the four factors of purpose, competence, capacity for decision-making, and impact, make up the components of personal empowerment (Hur, 2006).

People develop collective empowerment when they can work together for social change by surmounting barriers to their development (Staples, 1990). It is through collective action against existing power structures, which either enable or constrain them, that groups become empowered (Parpart et al., 2002). It is essential that empowerment be both personal and collective if it is to lead to social transformation.

The challenge of this theory lies in ensuring that personal empowerment does not simply stop at personal development but leads to group collective empowerment. In practice, individual empowerment must go hand-in-hand with collective empowerment (Dover, 1999).

3.2 Conceptual framework

The conceptual framework shows how the processes and components of individual and collective empowerment embodied in the theory interrogate Tangaza's vision-mission, values, educational philosophy, and approach. These will constitute the independent variables of the study. Dependent on them is the empowerment of Tangaza's female students, which enables them to work for social transformation. This constitutes therefore the dependent variable of the study. Intervening variables are the number of years the woman graduate has spent at Tangaza, in what course and in which institute she was enrolled, and her level of involvement in both curricular and co-curricular activities meant for her education.

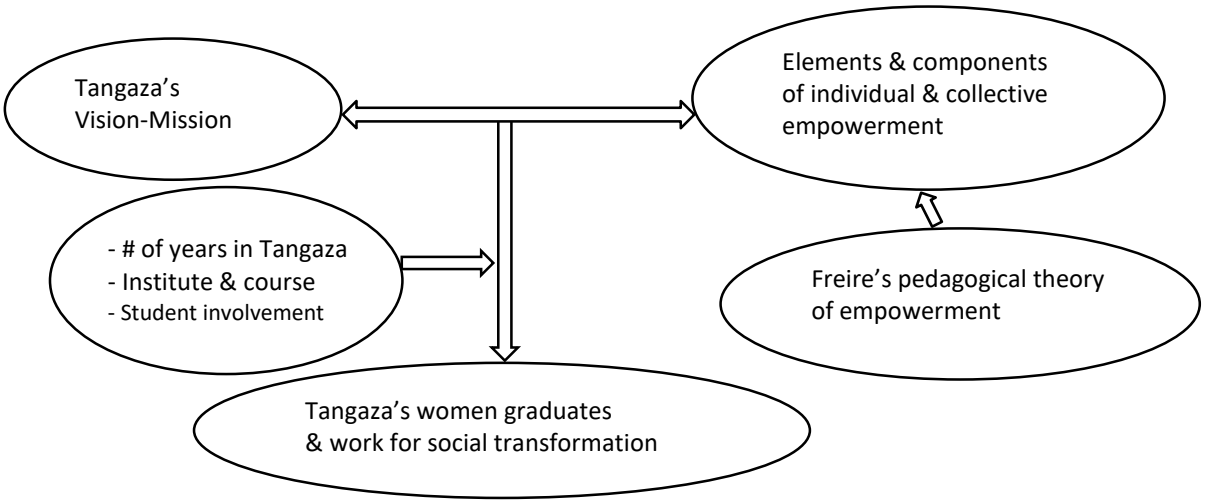


Figure 1 Conceptual framework

3.3 Population of the study

The graduates were of a wide age range, 22-50 years old, because Tangaza receives both fresh secondary school graduates as well as working people and professionals wishing to upgrade themselves academically or develop a second career. Tangaza has always had a bias for offering opportunities to poor but deserving students.

3.4 Description of sampling procedures

Of the 1,379 women graduates in the period 2010-2017, there were 705 who had email addresses in the list of their various institutes. This became the total population of the study, as they were the only ones whom it was possible to reach. Since some of the email addresses were listed from over eight years back, there was a risk that the respondents had changed email addresses and therefore could not be reached. To supplement this, a second source was graduates who returned to do further studies, and a third source was through the religious congregations of the sisters who did not respond to their email addresses.

Considering all these constraints, a self-eliminating sample was used, with the questionnaire being distributed to all those on the mailing list of the different institutes. The same was done with the religious congregations that could be reached through Tangaza. The participants among the graduates who have continued studying responded voluntarily. After examining the questionnaires that were returned, the valid ones were identified. The questionnaires were sent three times to the 705 available email addresses, and about 200 physical copies of the questionnaires were sent out to religious congregations with Tangaza graduates, and to graduates who returned for further studies.

The sample size of the target population was determined using the table proposed by Krejcie and Morgan (1970). From a total population of 705, rounded to 750, women graduates who could be reached through their email addresses from the seven institutes, the sample required is 254.

A formula used to determine the sample size of a target population that is less than 10,000 (Mugenda & Mugenda, 2003) showed that to be statistically valid, a response of at least 190 questionnaires was considered necessary to achieve acceptable confidence in the results. There were 205 valid questionnaires used to make the study statistically valid, with an excess of 15 respondents.

3.5 Research design and description of data-collection instruments

The research makes use of the non-probability convenience sample. It is interpretive and descriptive research, as it obtained information to show the current state of empowerment on the three components of personal growth, growth in job competence and growth in social responsibility (WSSU, 2021).

The elements of the questionnaire (see Appendix 1) were formulated from the vision-mission and the core values of Tangaza, as well as the components for individual and collective empowerment in Hur's theoretical framework. Document review was also used as a way of collecting data by going over existing records, manuals and programmes relevant to the study. Participant observation, where the researcher not only watched but actively participated in the pursuits of the research participants, was also used. Being a part-time faculty member, the researcher could easily enter into the activities of the participants' environment, while at the same time making observations and taking notes. This also allowed for informal conversations with students. The advantages of participant observation were being able to have access to the site of the study, interacting with the research participants under scrutiny, and being able to obtain an adequate quantity of information related to the study (Williams, 2016).

3.6 Questionnaire

The questionnaire for the women graduates focused on the indicators of both personal and collective empowerment that they were experiencing in their current personal and work life; they also included the indicators of the values and educational outcomes that Tangaza espouses and that enabled them to do their share in the work of social transformation.

The central tendency showed what is normal or "average" among the responses of the participants. The use of the mode for central tendency showed the most repetitive value for the items in the questionnaire.

Construct validity was used to test whether inferences can be justifiably made from the questions developed. The calculation of construct validity for each of the three categories of the questionnaire is shown below.

Category 1: AVE = 5.538/11 = 0.503. Convergent validity is ≥ .05 and therefore positive. Divergent validity = √0.503 = 0.709 which is ≥ the coefficient of 0.05. The indicators of Category 1 in the questionnaire are valid.

Category 2: AVE = 5.106/8 = 0.63825. Convergent validity is ≥ .05 and therefore positive. Divergent validity = √0.63825 = 0.799 which is ≥ the coefficient of 0.05. The indicators of Category 2 in the questionnaire are valid.

Category 3: AVE = 10.931/20 = 0.547. Convergent validity is ≥ .05 and therefore positive. Divergent validity = √0.547 = 0.7396 which is ≥ the coefficient of 0.05. The indicators of Category 3 in the questionnaire are valid.

The Cronbach Alpha coefficient was used as a measure of internal consistency or reliability. The questionnaire for the women graduates had three categories of indicators. The first had to do with personal growth, which had 11 items and had an α = .089. The second category, on growth in social responsibility, had eight items and had an α = .862. The third category, on growth in competence, had 20 items and had an α = .862. All three categories showed relatively high internal consistency.

4 Results and analysis of findings

This section presents the results of the questionnaire and an analysis of the three components of the empowerment of the female students, covering personal growth, growth in social responsibility, and growth in professional competence. A fourth theme is a comparison of the responses among the three categories.

4.1 Theme 1: Empowering women students through personal growth

Theme 1 is developed from the responses of the women graduates to the first of the three categories of empowerment, namely personal growth. This is crucial because empowerment starts with personal empowerment. As Freire and other theorists have asserted, empowerment is a reflexive process and it is the individual, herself, who primarily initiates and sustains it.

The summary of responses that indicated personal growth showed that 80% (n = 164) of women graduates claim to have experienced personal growth, as well as growth in preparedness for their jobs.

In the qualitative portion of the questionnaire, respondents identified four areas that gave them their significant experiences of empowerment as women at Tangaza. These were: 1. The celebration of Women's Day – *"The speeches on the rights of women and the call for greater equality were empowering for me";* 2. The courses on leadership as well as the conferences sponsored by the Tangaza Leaders' Guild (TLG); 3. The lived experience of actually being a leader or mentor, whether in the institute, in a class or a club *"Exercising my role as a leader in group discussions and in my institute taught me how to stand up and give talks";* 4. The celebration of Cultural Day, where the female students play a major part in the events and presentations.

To the question of how Tangaza can further help women to be empowered, most answers revolved around the need to give more leadership positions to women, making them participants in decision-making. Seminars and workshops that were motivational and affirming, provided information on current issues, and built capabilities, were considered vital.

An unexpected result is the response of the 45% (n = 92) of women graduates who come from deprived backgrounds. They are first-generation college students studying to lift themselves out of poverty. It is important for a college to accurately gauge, support, and inspire women who arrive for higher education with vastly different levels of self-esteem, skills and empowerment (Vaccaro & Lovell, 2009).

It is worth noting that a significant number of the women staff at Tangaza are graduates who have developed precisely from this starting point. They are powerful role models for the female students and are living proof of how Tangaza has empowered them.

Another unexpected outcome is the discrepancy between the responses of women religious and laywomen. The majority of religious women rated the different empowerment indicators with "To an exemplary" and "To a significant degree" while the laywomen who were Certificate and Diploma graduates were mainly the ones who rated "Not at all" or "To a small degree" in the different empowerment items. For one, this could be because religious women generally have more opportunities for education and further professional studies. Still another factor could be that the lay women have stayed only one or two years at Tangaza. Another reality is that religious women usually have had an experience of working at a mission.

4.2 Theme 2: Empowerment through growth in collective empowerment or social responsibility

Individual and collective empowerment mutually contribute to each other's growth. This will have implications for the ability of students to network and to organize groups. The goal of individual empowerment should join together with that of collective empowerment to avoid being stuck in a narrow idea of empowerment as merely an individual affair (Dover, 1999).

The summary shows that 70% (n = 143) indicated a positive response to growth in social responsibility. Their responses to the question about what learning experience was most helpful to their growth in social awareness centred on sessions and activities that provided group work with marginalized groups through their attachments or internships. *"I learned commitment while working with children with cerebral palsy during my internship and saw the care they need." "Sharing with a group of women who were HIV-positive made me feel empowered by their determination to live and care for their families."* This type of action research was very formative for them, as was their involvement in clubs like the Justice and Peace club, which provided a venue for active social concern. Studying the Catholic social teachings and social ethics was both important and challenging for them. *"The class on Catholic social teaching and social ethics made me aware of my Christian responsibility to work for change."* The sharing in the class also led to a sense of personal empowerment and growth in interpersonal relationships. It is important to note that learning Catholic social teaching, along with exercising leadership roles, is a good combination of the theory and practice of social responsibility.

A suggestion they made is to have an active alumni desk that would bring back graduates to share their experiences. They also pinpointed the need for training and exposure to situations that will help them learn more about social issues. They saw the need to learn from others as well as the need to develop technology and practical skills.

The female students' responses to the questionnaires showed their growth in social responsibility related to their involvement in school and their present jobs. *"The talk about peaceful co-existence with different ethnicities and nationalities at Tangaza to address the post-election violence was a big help for me. Nonviolence starts from within."* They felt they had become more critically aware of social issues and become more involved by mobilizing others for collective action, as well as helping better the lives of the disadvantaged.

Of course, their experience as students at this time is still limited. It is hoped that the principles and skills they learn will lead them to continue to be critically engaged in social change wherever they find themselves. Their responses to the eight items under the second category, on growth in social responsibility, showed their growth in collective empowerment. This is shown in their experience of a sense of belonging, participation in the community, the capacity to lead an organization, and community building, with 70% (n = 148) of them acknowledging their growth in this area.

The faculty's responses showed how they have raised the consciousness of students about social issues in their classes, promoted concern for the disadvantaged, and encouraged students to do advocacy work. They have also integrated a service component into their course. A pedagogy that has taken deep root at Tangaza is the pastoral cycle. It is applied in various forms and degrees of intensity by the institutes.

4.3 Theme 3: Empowered through growth in job competence

Among the key components in the theoretical synthesis of the processes and components of empowerment is developing individuals' competencies. A summary of the women graduates' responses to the 20 items under the category of competence in their workplace showed that 76% (n = 156) said they have grown in academic success, self-efficacy, self-confidence, leadership competence, and coalition building. This shows growth to a significant degree in the category of competence. The responses of students to the questions related to their growth in competence showed that it is important that they feel they are competent in the work they do and feel proud of it. Competence requires life-long learning, which takes place through the graduates' participation in ongoing educational programs and on-the-job training. This competence shows itself in their transformative effect on people and their capacity to participate in crucial decision-making processes, as well as in helping develop policies for the accomplishment of the organization's goals.

A summary of the responses of a sample of 44 faculty members, regarding the content and methodology they used to empower students, showed that 84.3% of them have fostered, among 20 identified skills that were asked in the questionnaire, self-confidence, communication skills, teamwork, inclusivity, and awareness of social issues. For their qualitative answers, they identified building self-esteem, nurturing the students' talents, fostering diversity and inclusivity, and developing their research and innovation skills, as major ways they engaged the female students in order to empower them.

4.4 Theme 4: Comparison of the three categories of empowerment

It is instructive at this juncture to make a comparison of how the three categories of personal growth, growth in social responsibility, and growth in competence stand in relation to each other. While interconnected, each category does have distinct indicators that identify growth in each area.

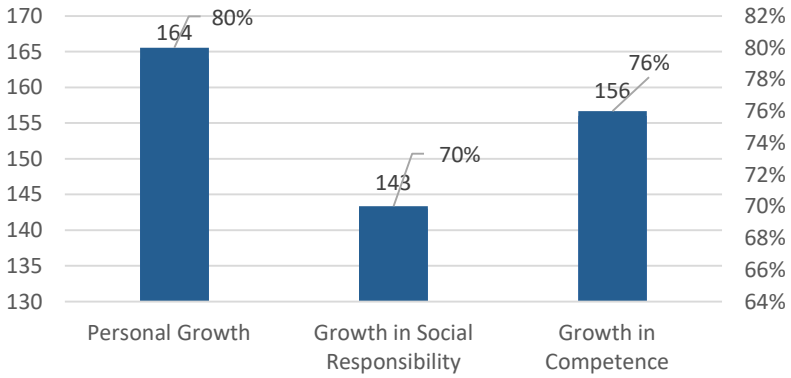


Figure 2 Comparison of levels of growth in the three categories of empowerment

It is significant to note that among the three categories in the questionnaire, personal growth, with 80% (n = 164), had the highest score, followed by growth in competence, with 76% (n = 156), and growth in social responsibility, coming in last with 70% (n = 143). This shows that the challenge lies in continuing to strengthen programs that will foster greater social responsibility and collective empowerment in the students. Otherwise, empowerment could remain only on a personal level and not lead to the more challenging enterprise of collective empowerment for social transformation.

That the areas of personal growth and growth in competence showed a higher score is understandable, because these two categories are primarily skills the individual herself develops as the primary agent. On the other hand, growth in social responsibility or collective empowerment has to do with interdependence and interpersonal skills that involve engaging with others. This, therefore, makes it a more challenging category to develop. Thus the hypothesis, though supported by the findings, nevertheless reveals the need on two levels. One is a more in-depth analysis of the pedagogical method needed to develop social responsibility. For a clientele where the majority come from more deprived backgrounds, the students needed to achieve an aggregate of personal development and competence skills before moving on towards greater social commitment. These were students coming from families where they were the first generation of university graduates. Maslow's later motivational theory recognizes this, when he regards the self-transcendent need to commit to a cause as a higher-level motivation beyond one's basic, psychological, and self-fulfilment needs (Koltko-Rivera, 2006).

Secondly, for effective impact in their respective communities, there is a need for a greater effort at helping students learn, internalize and practice social engagement skills. Though coming from deprived backgrounds, they need the exposure and training to address critical social issues needing advocacy.

At the same time, it is good to remember that empowerment includes the ability of women to make self-determined choices (Esplen et al., 2006). Poverty is not gender-blind. There are historical, cultural and institutional causes, as well as political and economic forces, that lead to the feminization of poverty.

The third indicator, with a comparatively lower rating, belonged to the category of growth in social responsibility and had to do with *being more involved in trying to resolve issues affecting the nation*. Training for advocacy in development work, as compared to the delivery of concrete services, is never an easy venture (Birik, 2014). And clearly, since African governments are resistant to issues of advocacy, such as press freedom, public participation through debate, transparency and the rule of law, advocacy work is an uphill climb (Fadope, 2008). This makes involvement with national issues through advocacy work something difficult for students to undertake.

5 Conclusions and recommendations

The finding shows that Tangaza fosters the empowerment of its female students in all three areas of personal growth, growth in social responsibility and growth in competence, to a significant degree. These categories comprise empowerment for social transformation, which includes both individual and collective empowerment.

5.1 Challenges in the empowerment of women students for social transformation at Tangaza University College

The responses to the questionnaires showed the empowerment that women graduates have received from their education at Tangaza. However, a closer look at the three categories of empowerment indicators showed that social responsibility had a lower score as compared to personal growth and growth in competence. This entails helping faculty and students to develop a critical awareness of both the individual and socio-political contexts, in order to enable them to work for social change. The women graduates need to overcome traditional cultural values and practices regarding their capacity to take on mobilizing and leadership roles.

One appeal that surfaced in the responses of the female students is for support in helping them with job placement or funding for their business initiatives. This is a reflection of the state of Kenya's economy, where more than a third (39%) of Kenya's youth are unemployed. Tangaza has begun to address this with a job fair and an annual entrepreneurial workshop. Partnerships with corporations could help start-ups among women entrepreneurs. Sumani (2021) cites a Global Entrepreneurship report that shows how sub-Saharan Africa has the highest rate of women entrepreneurship in the

world, with approximately 26% of female adults running businesses. This shows the great potential in supporting the business initiatives of the women graduates.

A possible study could also be made just focusing on the growing number of women religious students, and how Tangaza's education in empowerment for social transformation influences them in their mission. They are the "foot soldiers" in implementing the UN's 17 Sustainable Development Goals. The research would be helpful for the direction of their congregations' missions as well.

Catholic social teaching, at the heart of Tangaza's core values, is a unique contribution of the Catholic faith and mission toward the students' awareness of their social responsibility. Their experience of internships in organizations working with the marginalized leaves a mark on the graduates, which transforms them. The poor evangelize them and make them capable of committing themselves to carrying out "their decisive action in their little sphere" (Assomption-france, 2018).

From encounters with the students and an interview with the Dean of Students, it was clear that there is a tendency to overlook the needs of lay male students from deprived backgrounds. They have the same problems as the women. Since they are fewer in number proportionate to the women (outside of the School of Theology), they often have to fend for themselves. Hence, while this study is on the empowerment of female students, it is important to recognize that the problem of poverty among students cuts across genders and will need attention.

The fact that the questionnaire focused on the empowerment of female students and on social transformation came as a bit of a surprise to the respondents. What this shows is that education given at Tangaza focuses on social transformation as an overall method of empowering all students, male or female. Despite this seeming gap of intentionality, it is commendable to see how the women graduates have recognized, to a significant degree, that they have been empowered in the three areas of personal growth, competence, and social responsibility.

For women to effectively engage in social transformation, they need both personal and collective empowerment.

5.2 Recommendations

This section on recommendations is built on the findings of the study. They are essentially twofold: those directed to Tangaza in terms of policy and practice, and those for subsequent research or implementation of the theory.

5.2.1 Recommendations for Tangaza University College

The difficulty in tracing and getting in touch with Tangaza alumni raised awareness of the need for an active follow-up of Tangaza alumni. As one dean admitted, *"Once you allow a year or two to pass without getting in touch with your graduates, you have lost them."* Tangaza is addressing this now with the establishment of a Tangaza-wide alumni office.

As it continues to transition to becoming a university, one challenge for Tangaza regards its organizational structure. From being a seminary college initiated by male religious congregations, its organizational structure needs to evolve and embody the growing numbers of its new stakeholders, i.e., the female students, the women's religious congregations, the lay students, and their sponsors. For the moment, key policy and decision-making bodies in the system are still predominantly composed of male members.

It is true that Tangaza has offered academic scholarships to women faculty members to help develop them. However, it still needs to be proactive in taking initiatives to bring in women's more participative and relational leadership style (Singh, 2015).

One appeal that surfaced in the responses of the female students is for support in helping them with job placement or funding for their business initiatives. Partnerships with corporations could help

women entrepreneurs with start-ups to enhance their abilities, knowledge and resources, in order to develop and run a thriving business.

Part of Tangaza's richness lies in its diversity, with the eight institutes being run by different religious congregations. The challenge is to integrate these institutes and build a unified Tangaza culture. Adopting various good strategies from the different institutes could eventually lead to the adoption of best practices, forming a core that will be the trademark of Tangaza graduates.

In the implementation of strategies for social transformation, there is a need for lecturers to work collectively with the wider community. Consciousness-raising must start with the faculty, which will require them to have both theoretical knowledge and experience in deepening learning, especially in the area of social responsibility.

Another dimension to transmitting the mission of social transformation is through programmes of continuing education, offered to the wider community beyond Kenya and the continent. The experience of online teaching and learning during the pandemic lockdown has opened up possibilities of reaching a wider audience beyond Tangaza's physically-based students.

A further challenge is that, of the eight institutes/centres at Tangaza, only one, the Centre for Leadership and Management, has been under the leadership of religious women since its inception. How might the charisms of the religious women's congregations be harnessed to enrich Tangaza with new initiatives, just as it has done with the charisms of the male congregations?

5.2.2 Recommendations for further research

The processes or stages of empowerment used in this research came from a synthesis of theories in the social sciences applied to a variety of social settings. Freire, moreover, developed his pedagogy in the context of people liberating themselves from oppression. Systematizing methodologies of conscientizing in an academic setting will respond to the challenge of African Catholic universities of educating students committed to academic excellence and service to the poor.

There is also the challenge of harnessing the potential of alternative media to counteract the power relations of partisan and tribal politics and make it redefine communication media. This is especially true because Tangaza has an Institute of Social Communications.

One gift, and also a responsibility, is the pronounced diversity of the very multicultural student and faculty population, which highlights the importance of the impact of graduates in Africa and around the world. Undertaking these different recommendations could help Tangaza fulfil its identity and mission to be 'Tangaza fumbo la imani' (Proclaim the mystery of the faith) as it empowers its students to be the much-needed ethical servant leaders for today's Africa.

References

African Population and Health Research Center (APHRC). (2014). *Population and health dynamics in Nairobi's informal settlements: Report of the Nairobi cross-sectional slums survey (NCSS) 2012.* APHRC. https://www.kibera.org.uk/Reports/Nairobi%20Slum%20Survey%202012.pdf

Assomption-france. (2018). *Transformative education in the assumption.* https://www.assomption-france.org/rubriques/haut/documents-a-telecharger/livret-de-manille-english-version

Bank of America. (2021, November 30). *On course to empower women business owners.* https://about.bankofamerica.com/en/making-an-impact/institute-for-womens-entrepreneurship-at-cornell

Birik, S. (2014, April 8). *The Challenges of community advocacy.* https://www.peaceinsight.org/en/articles/challenges-community-advocacy/?location=kenya&theme=

Dennis, G. (2010, January 19). *Do religions oppress women?* https://www.dallasnews.com/life/faith/2010/01/19/texas-faith-do-religions-oppress-women

Dover, K. (1999). Avoiding empowerment traps. *Management Review, 88*(1), 51–55.

Esplen, E., Heerah, S., & Hunter, C. (2006). *Women's empowerment: An annotated bibliography*. Institute of Development Studies UK

Fadope, C. (2008). *"Freedom of information and sustainable development, sealing the link."* http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/themes/freedom_of_expression/freedom_of_information/experts_meeting_2008/report.pdf

Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the processes and components across disciplines. *Journal of Community Psychology, 34*(5), 523–540. https://doi.org/10.1002/jcop.20113

Koltko-Rivera, M. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's Hierarchy of Needs. *Review of General Psychology, 10*(4), 302–317. https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.4.302

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities*. https://home.kku.ac.th/sompong/guest_speaker/KrejcieandMorgan_article.pdf

Medel-Anonuevo, C. (2010, November 26). *Expanding the range and quality of participation of lifelong learning opportunities.* https://uil.unesco.org/fileadmin/workshops/en/pilot_cb/pres_ref/Day%2005/1.%20Carolyn%20Medel-Anonuevo.pdf

Mugenda, O., & Mugenda, A. (2003). *Research methods: Quantitative and qualitative approaches.* African Centre for Technology Studies.

Murphy-Graham, E., & Lloyd, C. (2016). Empowering girls in developing countries: The potential role of education. *Policy Futures in Education*, *14*(5), 556–577. https://doi.org/10.1177/1478210315610257

Ndukuyu, S. I. (2014). *Factors influencing access to university education by women in Kenya: Acase of Bungoma South District*. http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/90164/Ndukuyu_Factors%20influencing%20access%20to%20university%20education%20by%20women%20in%20kenya?sequence=3

Ngundo, B. M., & Wiggins, J. (2017). *Women religious in Africa.* Georgetown University.

Pachaiyappan, P. (2014). Education: A tool for empowerment of Women. *Journal of Education and Practice, 5*(30), 187–192.

Parpart, J. L., Ra, S., & Staudt, K. (2002). *Rethinking empowerment: Gender and development in a global/local world.* Routledge.

Singh, S. C. (2015). Role of education in social transformation and sustainable development in India. *South Asian Journal of Multidisciplinary Studies, 2*(4), 70–81.

Staples, L. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in Social work, 14*(2), 29–42.

Sumani, W. (2021, March). *Giving the lie to gender stereotypes*. https://www.facebook.com/newpeoplemedia

Tangaza University College. (2018). *Tangaza Registration Files* [Unpublished raw data].

UNESCO Institute of Statistics (UNESCO). (2018). *Educational attainment.* http://uis.unesco.org/en/topic/educational-attainment

United Nations Development Programme (UNDP). (2018). *Human development indices and indicators 2018. Statistical update.* https://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf

United States Conference of Catholic Bishops (USCCB). (n.d.). *Seven themes of catholic social teaching.* http://www.usccb.org/beliefs-and-teachings/what-we-believe/catholic-social-teaching/seven-themes-of-catholic-social-teaching.cfm

Vaccaro, A., & Lovell, C. D. (2010). Inspiration from home: Understanding family as key to non-traditional women's undergraduate engagement. *Adult Education Quarterly, 60*(2), 161–176. https://doi.org/10.1177/0741713609336111

Williams, Y. (2016, January 20). *Participant observation: Definition and examples*. https://study.com/academy/lesson/participant-observation-definition-and-examples.html

Winston-Salem State University (WSSU). (2021, October 28). *Key elements of a reserach proposal*. *Quantitative design*. https://www.wssu.edu/about/offices-and-departments/office-of-sponsored-programs/pre-award/_Files/documents/develop-quantitative.pdf#search=Key%20elements

Sr. Vicenta Javier is a Catholic religious Sister belonging to the Congregation of the Religious of the Assumption. She is from the Philippines but is presently assigned in Kenya, East Africa, where she has worked for the last 11 years. She has always been involved in education, with teaching experience of over 50 years in the Philippines, Vietnam, Tanzania and Kenya.

Fr. Giuseppe Caramazza is a Comboni Missionary from Italy with 30 years of work as a pastor, journalist, lecturer, administrator in Kenya. His studies in theology, religious studies and world mission equipped him for the extensive publications he has produced related to the Church's mission of social transformation.

Lucy Raphael Kimaro from Tanzania is an Associate professor at the Catholic University of Eastern Africa, Nairobi. She teaches in the Department of Religious Studies. Her focus of interest are on gender and women issues, interreligious dialogue and comparative religions.

Appendix 1. Questionnaire to 2010-2017 Women Graduates of Tangaza University College

Tick one of the boxes that best corresponds to your experience when you were a student at Tangaza:

1 = Not at all	2 = To a small degree	3 = To an average degree	4 = To a significant degree	5 = To an exemplary degree

A. Personal growth	1	2	3	4	5
1. Tangaza helped me to know myself more.					
2. Tangaza helped me to grow in self-confidence.					
3. Tangaza helped me grow in living ethically.					
4. At Tangaza, I gained knowledge that prepared me for my present job.					
5. At Tangaza, I gained skills that prepared me to be effective in my present job.					
6. At Tangaza, I developed my ability to make decisions.					
7. Tangaza helped me have self-mastery.					
8. Tangaza helped me have self-control.					
9. Tangaza helped me grow in my faith and prayer life.					
10. Tangaza helped me develop interpersonal skills.					
11. Tangaza taught me how to work in a group.					

B. Growth in social responsibility	1	2	3	4	5
1. Tangaza helped me become more aware of the connection between my faith and my social responsibility.					
2. At Tangaza, I became more critically aware of social issues needing transformation.					
3. At Tangaza, I became more involved in trying to resolve issues affecting the nation.					
4. During my years at Tangaza, I was involved in student activities.					
5. As a student, I exercised a leadership role to build the class/institute.					
6. As a student, I influenced others to be involved in school activities.					
7. As a student, I spoke out in situations needing to be addressed.					
8. As a student, I learned to network with groups other than just my own immediate group.					

C. In my present place of work: Growth in competence	1	2	3	4	5
1. I feel competent in what I am doing.					
2. I feel proud of the work I do.					
3. I participate in training programs.					
4. I continue to learn and grow in my job.					
5. I work well with a team.					
6. I share useful information with my colleagues.					
7. I communicate well with my team.					
8. I have a transformative effect on people.					

9. I participate in crucial decision-making processes. 10. I help develop policies for the accomplishment of the organization's goals. 11. I speak out on issues I feel strongly about. 12. I am able to prevent violence to myself in my home. 13. I am able to prevent violence to others in my place of work. 14. I am able to exercise my legal rights when necessary. 15. I am able to deal with difficulties and problems in my life. 16. I belong to an organization outside of my job. 17. I help build a community spirit in my place of work. 18. I am able to mobilize others to collective action. 19. I help better the lives of the disadvantaged in my work and outside of it. 20. I feel I am contributing to building a more just and humane social order.	

1. a. Did your studies at Tangaza help you grow in your faith life? Yes □ No □

   b. If Yes, what was it that most helped you grow in your faith?

   c. What are your recommendations for Tangaza to better help students grow in their faith life?

2. a. Can you name an event/course as a student at Tangaza when you felt you were empowered as a woman? What was it about the event that made you feel empowered?

   b. How else could Tangaza help female students become empowered to take their place and make their contribution in society?

3. a. Can you name a learning experience that most helped you grow in social awareness and in commitment to work for social change? What was it about that experience that made you grow in social responsibility?

   b. Do you have other suggestions for ways Tangaza can help female students like you grow in social responsibility when they go out to take their place in the world?

Thank you for filling in the data below needed for the study.

Institute

Course taken (certificate, diploma, degree, masters):

Religious Sister □ Lay □

Date of studies at Tangaza (e.g. 2010-2013):

Age:

□ 20-30 □ 41-50

□ 31-40 □ 51+

List and a brief description of work (whether one or several) after graduation from Tangaza:

Year:	Name and description of work:	Type of organization (religious, government, NGO, self-employed, business, etc.):	Rate level of job satisfaction (1-5, with 1 as unhappy to 5 as very happy): Brief reason for your rating:

Sociální pedagogika | Social Education
volume 10, issue 1, pp. 30–41, April 2022
https://doi.org/10.7441/soced.2022.10.01.02
ISSN 1805-8825

A content analysis of the articles published in the journal Sociální pedagogika / Social Education from 2018-2020

Adams Ogirima Onivehu,[a]
Joy Tolulope James,[b]
Jamiu Temitope Sulaimon[c]

Contact
[a] University of Ilorin
Faculty of Education
P.M.B. 1515, Ilorin
Kwara State, Nigeria
adamsonivehu@gmail.com

[b] University of Ilorin
Faculty of Education
Oloyin house
Oke-ibukun Igbeti
Oyo State, Nigeria
Jamesjoytolulope@gmail.com

[c] University of Ilorin
Faculty of Education
Malete street 17, Ilorin
Kwara State, Nigeria
sulaimontemitope1997@gmail.com

✉ Correspondence:
adamsonivehu@gmail.com

Copyright © 2022 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

Abstract: This study analyzed the status and trends of research in the field of social education, by applying the method of content analysis to examine the articles published in one of the representative journals of the field, Sociální pedagogika / Social Education, from 2018-2020. Several articles were retrieved from the relevant database and examined based on seven themes, which include frequently used keywords, general aims, research type, research method, data collection methods, sample, and data analysis methods. The data obtained were recorded and analyzed using frequency and percentage. Based on the findings of the study, it was recommended that the prospects and shortcomings of the analyzed studies should be harnessed to expand the frontiers of knowledge in the field of social education in the future.

Keywords: social education, Sociální pedagogika / Social Education journal, content analysis

Obsahová analýza článků publikovaných v časopise Sociální Pedagogika / Social Education v letech 2018–2020

Abstrakt: Tato studie analyzovala stav a trendy výzkumu v oblasti sociální pedagogiky, přičemž pomocí metody obsahové analýzy zkoumala články publikované v letech 2018–2020 v jednom z reprezentativních časopisů oboru – Sociální Pedagogika / Social Education. V příslušné databázi bylo vyhledáno několik článků a ty byly prozkoumány na základě sedmi témat, která zahrnují často používaná klíčová slova, obecné cíle, typ výzkumu, metodu výzkumu, metody sběru dat, vzorek a metody analýzy dat. Získané údaje byly zaznamenány a analyzovány s použitím četnosti a procentního zastoupení. Na základě výsledků studie bylo doporučeno využít perspektivy a nedostatky analyzovaných studií k budoucímu rozšíření hranic poznání na poli sociální pedagogiky.

Klíčová slova: Sociální pedagogika, časopis Sociální Pedagogika / Social Education, obsahová analýza

1 Introduction

The field of social education is primarily geared towards meeting the unique and diverse needs of people who are dealing with various degrees of socio-pedagogical issues, such as bullying, neglect, social marginalization, and intimidation. In a like manner, social education provides support for youths who are dealing with various issues in the criminal justice system. The purview of social education also covers provision of better services for people living with disabilities, and provision of interventions to promote the wellbeing of people. Social education is a multidisciplinary field, which is primarily based on the educational development of individuals in the society, especially children and youths who are exposed to various degrees of social deviations or risks, through the use of various counselling techniques, leisure activities, home-school interventions, conflict management techniques and a host of other methods. In order to effectively design, develop, implement and evaluate the contents of social education curricula across various levels of the school system, social education research plays a seminal role in the formation and development of social education practices. The published literature of social education, such as monographs, conference proceedings, books, journal articles and a host of other forms, reflects the past, present and future trends of research findings and presents a broad view of the policy and practice of the field of social education. Given that journal articles are widely considered to be a valuable knowledge bank for any discipline or field of study, the field of social education is saturated with various academic journals. For instance, the International Journal of Social Pedagogy is also published by ThemPra in the United Kingdom, so as to promote scholarly discourse and the dissemination of information in the field of social pedagogy. Likewise, the Ibero-American Association of Social Pedagogy is responsible for the publication of the Journal of Research in Social Pedagogy.

In the Czech Republic, Sociální pedagogika / Social Education is published by the Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Sociální pedagogika / Social Education is an internationally recognized journal in the field of social education, which was first published in 2013 to facilitate the effective development of social education as a scientific field through the publication of research articles, book reviews and a broad spectrum of information on the field of social education and other related fields, such as sociology, social work, social pedagogy, special pedagogy and a host of other fields. Essentially, the journal reflects the historical development and trends in the field of social education in Central Europe, as well as in the global community at large. By promoting the development of theory and practice in the field of social education, the journal is internationally recognized as a medium for the dissemination of knowledge, research and scholarly opinions on various issues that are related to the development of individuals in various developmental periods. Sociální pedagogika / Social Education is published biannually and disseminated in several academic databases, including CEEOL, DOAJ, Research Gate, and OAJI.

In line with global best practices in the field of academic publishing, the journal operates an open access policy and provides CrossMark (CrossRef), DOI, and Similarity Check for published papers. Given that the field of social education is dynamic and broad, the trends of research being conducted by experts in the field of social education, which is published in Sociální pedagogika / Social Education from time to time, are increasingly being determined by the nature of individuals and the various issues that they have to deal with. Therefore, it is germane for various stakeholders who use the body of information published in the Sociální pedagogika / Social Education journal, for one purpose or another, to understand the general trends of the research articles, especially when analyzed based on germane components of research articles, such as keywords, general aims, research type, research method, data collection methods, sample, and data analysis methods. The present study, therefore, is a content analysis of the articles published in Sociální pedagogika / Social Education from 2018-2020.

1.1 Concept and direction of social pedagogy in the Czech Republic

In an attempt to address the diverse challenges posed by several forms of risk across various schools in the Czech Republic, the law is very clear about the inclusion of a school prevention methodologist or specially trained teacher, who is primarily tasked with the provision of effective counselling services in schools, as well as in educational counselling centres. However, the unprecedented development of Czech society in the 21st century, which could be attributed to technology, globalization, migration, and the provision of better welfare packages for citizens, along with the rapid transformation of the school system, has significantly changed the nature of children and youth in the school system and the associated risk behaviour in the school environment and in society at large. Hence, the work of a school prevention methodologist alone, as well as the duties of other professionals in the Czech school system, such as school psychologists, school counsellors and special needs teachers, cannot cater to the diverse needs of diverse groups of people in the Czech educational system, which, in turn, creates a need for the work of social pedagogues in Czech schools (Procházka, 2020).

The field of social pedagogy, which has been in existence for decades in the educational systems of many nations, such as Poland, Russia, Slovakia, and Germany, has been part and parcel of Czech schools for about twenty years, and is more appropriate and much-needed for the academic, psychosocial and motor development of school-aged children and youths (Čech, 2020). However, what social pedagogy specifically entails is highly debatable, and thus there is a growing debate on the exact definition or meaning of social pedagogy among schools in the Czech Republic, as well as a lack of consensus among stakeholders in the educational system of the Czech Republic on the job specification and exact duties of social pedagogues in the schools. From the perspective of Čech (2020), social pedagogy as a field is concerned with facilitating the effective socialization of children and the youthful population in a society, especially in relation to the prevention and management of risk behaviours. Kraus (2008) viewed social pedagogy as a very important part of the school system, one which is tailored towards fostering the psychosocial climate of the school for the optimal success of students. Thus, the scope of social pedagogy in schools covers the nature and dynamics of relationships between and among various stakeholders in the school, such as students, teachers and administrators, and other professionals, such as social workers, counsellors, and even the parents and community members.

For his own part, Hladík (2020) noted that the social pedagogue in the Czech Republic is a professional who has been trained to help students deal with varying degrees of risky behaviour and other factors in the social milieu of the school. Lending more credence to the foregoing, Hladík (2020) enumerated the professional responsibilities of social pedagogues in the Czech Republic to include educational activities, socio-educational and preventive activities, support, intervention and protection activities, counselling and mediation activities, re-education activities, analytical-diagnostic and screening activities, and coordination and organization activities. Čech (2007) also noted that the work of a social pedagogue is primarily based on promoting a healthier school environment for students, while forging comprehensive solutions to several academic and psychosocial issues in the school system. In the Czech Republic, various stakeholders and professionals have made concerted efforts to harness the potentials of social pedagogy to meet the changing and diverse needs of various citizens across different levels of the educational system. The Association of Educators in Social Pedagogy is the umbrella organization for several professionals and various institutions responsible for the certification and professional development of social pedagogues in the Czech Republic. In order to gain an appreciation of the importance attached to the work of social pedagogues in the contemporary Czech educational system, there is a need to point out that the Association of Educators in Social Pedagogy published the job specifications and specific responsibilities of social pedagogues in 2020. Thus, social pedagogues are professionally tasked with the responsibility of performing a plethora of diverse but related tasks in the school system, especially tasks related to pupils, school administrators, teaching and non-teaching staff, parents/caregivers, experts from counselling centres, members of the community, and significant actors in the society, such as police officers, authorities involved in the legal

and social protection of children, social workers, and experts in educational and psychological counselling centres and child- and youth-based organizations, along with a host of others. The Association of Educators in Social Pedagogy is also an organization that regulates and oversees the implementation of the social pedagogy programmes at several universities in the Czech Republic. Thus, the nine universities offering social pedagogy as a degree programme in the Czech Republic have one or more representatives in the association.

1.2 Review of literature

The development of knowledge in a given discipline is primarily a function of the published literature, which significantly shapes the discipline itself by reflecting the relevant research trends, patterns of scholarly communication and ideas, and indeed the overall historical development of the field. Thus, just as it is obtainable in other fields of study, the vast and ever-growing body of research in the field of social education is commonly published in journals as articles (Chang et al., 2010; Lee et al., 2009; Sökmen, 2021). Such articles, therefore, are vital platforms for scientific collaboration and the communication of ideas, and for the much-needed exchange of ideas, knowledge, wealth of experience and current developments in the field of social education. In other words, for the furtherance of research in social education, journal articles play a key role in the dissemination of research findings among scholars and other people, especially in view of the fact that journals present a broad view of the current trends in the body of knowledge in a given field (Tiryakioğlu, 2014). Social education journals are, therefore, vital vehicles for the publication of various ideas, theories and current practices, as well as formal mediums of communicating the ideas and works of various scholars among various people. Generally, various methods are used for data collection in qualitative studies, including interviews, focus group discussions, observations and document analysis (Creswell, 2013). In a like manner, content analysis is a widely used method of document analysis, which is often employed to extensively define the essence and hidden meaning of data based on some stipulated rules and summarized categories. Content analysis is, therefore, a systematic method of presenting a text based on pre-determined rules or smaller categories of contents. Likewise, content analysis is a comprehensive summary of published data intended to explain the previous studies and shape future studies (Gülbahar & Alper, 2009).

Content analysis has also been defined as the reduction of data into specific concepts, which makes it much easier for researchers as well as readers of research to succinctly describe, quantify, understand, and analyze a phenomenon in well-defined terms characterized by various conceptual systems, models or categories (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012). Content analysis also refers to a pre-determined classification of a body of information in an objective and systematic manner, which facilitates the effective drawing of well-informed inferences from the salient points in a broad spectrum of verbal or written materials (Neuendorf, 2011). By so doing, content analysis ensures the further breaking down of a body of information into specific units, which could be better understood by the readers when viewed based on specified criteria. Thus, content analysis is essentially carried out in a series of independent but related steps, which comprise data collection, definition of the unit of analysis, development of a particular coding scheme and categories, consistent assessment and coding scheme for a text, making of inferences based on the coded data, and reporting of the findings (Zhang & Wildemuth, 2009). Content analysis also refers to any attempt made by researchers to make sense of qualitative data by identifying key meanings and consistencies, which are also known as themes or patterns. Content analysis, which is a widely employed research method in qualitative studies, includes the planned, systematic and thematic analysis of a body of literature based on identified categories, intended to facilitate a broad understanding of various studies or research conducted on various concepts and issues in a specific field or area (Camnalbur et al., 2013; Khakpour, 2012). Content analysis also implies the presentation of published works in concise categories that are essentially premised on pre-determined or specified rules (Cavanagh, 1997).

Broadly, there are three types of content analysis: meta-synthesis, meta-analysis and descriptive content analysis (Çalık & Sözbilir, 2014). All in all, the extant literature has generally analysed the contents of various journals by focusing on selected input or output factors. The input factors of journals focus specifically on authorship patterns, such as author affiliation and the number of authors. On the other hand, the output factors are based mainly on the methodologies employed in the articles, the length of the articles, and a host of other factors (Cooper & Schindler, 2008). In view of the importance of content analysis to past, present and future research efforts, various forms of content analysis have been carried out by different scholars in different fields. For instance, Sökmen (2021) carried out a content analysis of various articles related to the field of social education. Specifically, the study made an attempt to analyse content including authorship pattern, year of publication, research methods, purpose of the study, data collection methods and sampling techniques. The findings of the study indicated that interview was the most utilized method of data collection, while the commonest sample group was secondary schools students. In another study, Tiryakioğlu (2014) examined a total of 85 studies published within the period of 2004-2013 in the Ankara University Special Education Journal and found that most of the articles were theoretical in nature, while the qualitative method was employed for conducting most of the studies considered.

For his own part, Chu (2017) carried out a content analysis of various social studies textbooks that were published over a period of twenty years and concluded that even though the quality of the textbooks has significantly improved over the years, there are still various methodological issues touching upon the selection of sampling strategies, psychometric properties of the coded variables, data collection and analysis techniques. Yalçin (2016) analysed the contents of 358 articles published in the selected measurement and evaluation journals and found that the most commonly studies concept was differential item functioning, while the R software was extensively employed for data analysis of the covered articles. Jordaan et al. (2013) also carried out a content analysis of the articles published in the South African Journal of Economic and Management Sciences from 2004-2010 and reported that about 20% of the articles were written by international authors; a quantitative research design was widely employed, while non-probability sampling designs were largely employed in the selected studies. Eğmir et al. (2017) analyzed the contents of articles published in the International Journal of Instruction and concluded that most of the studies were carried out using quantitative research methods and purposive sampling techniques, while data were collected using scales and analysed with descriptive statistical tools. Based on the foregoing, it appears that there is a paucity of related studies in the field of social education, especially those that specifically focus on content analysis of articles published in the Sociální pedagogika / Social Education journal from 2018-2020. In order to fill the identified gap in the literature, the present study seeks to investigate the articles published in Sociální pedagogika / Social Education from 2018-2020.

2 Methodology

This study focused on a content analysis of articles published in the Sociální pedagogika / Social Education journal from 2018-2020. Generally, the journal publication is broadly categorized into various areas, which include the editorial section, article, interview, review, information, newsletter, discussion, and social pedagogy as a study programme. However, the present study focused on the studies presented in the articles section from 2018-2020. Specifically, five articles were published in volume 6, number 1 of the year 2018, while three articles were published in volume 6, number 2 of the year 2018. In the year 2019, three articles were published in volume 7, number 1, while six articles were published in volume 7, number 2. Likewise, nine articles were published in volume 8, number 1 of the year 2020, while eight articles were published in volume 8, number 2 of the year 2020. Taken together, a total of 28 articles were published from 2018-2020. However, 20 articles were selected for the present study, because of their relevance to the focus of the work. The method of content analysis was employed to analyze 20 studies published in the Social Education journal from 2018-2020.

The study was conducted using content analysis, because it presents a panoramic view of the vast volume of literature and trends of research in the field of social education, so as to provide a relevant reference point for future research. A Research Classification Form, which contains seven components, such as keywords, general aims, research type, research method, data collection methods, sample, and data analysis methods was used for data collection. Thus, a total of 20 research articles on social education published in the Social Education journal from 2018 to 2020 were selected from several electronic databases, such as Research Gate and EBSCO. Thus, relevant articles published in English and Czech were analyzed. The data collected from the Research Classification Form were transferred to SPSS, and a descriptive statistical tool (percentage) was used to analyze the various themes.

2.1 Research questions and hypotheses

The main purpose of this study is to analyse the contents of articles published in the Sociální pedagogika / Social Education journal from 2018-2020. Thus, this study sought answers to the following questions concerning these articles:

1. What are the frequently used keywords?
2. What are their general aims?
3. What are the types of research used?
4. What are the research methods used?
5. What are the data collection tools used?
6. What is the sample group used?
7. What are the data analysis methods used?

3 Results

As indicated in Table 1, a total of 103 keywords were used in the articles published in the Sociální pedagogika / Social Education journal from 2018-2020. Frequently used keywords were broadly categorized into specific groups, including special-education-based (12, 12%), psychosocial-based (26, 25%), work-based (12, 12%), research-based (8, 8%), internationalization-based (5, 5%) and others (20, 19%). Typical examples of special-education-based keywords in the articles include inclusive education, child with special educational needs, person with disability, work integration of people with disabilities, inclusion, students with disabilities, and inclusive environment. Therefore, one could deduce from the foregoing that the field of social education in the Czech Republic focuses on special-needs students in the school system and in society at large. To this end, several studies have been carried out to explore the prospects and challenges of special-needs education in Czech schools and society, especially from the perspective of critical stakeholders such as school principals, parents, social workers, and experts in inclusive education.

Table 1
Percentage distribution of articles based on keywords

Keywords	N	%
Special-education-based	12	12
School-based	16	16
Home-based	4	4
Psychosocial -based	26	25
Work-based	12	12
Research-based	8	8
Internationalization-based	5	5
Others	20	19

In the Czech Republic, concerted efforts are currently being made by experts and professionals to make sure that the social pedagogue becomes an official member of the school personnel. In light of this, it is not surprising that most of the keywords in the published articles are school-based. For instance, school principal needs, school principal attitudes, English, preparation for school, primary school, social work students, academic performance, pupils, career choice, education, school, alternative school, and family-school co-operation are commonly used in the studies as school-based keywords. This implies that the trends of research in the field of social pedagogy in the Czech Republic are increasingly being tailored towards an examination of the wellbeing of various actors in the school environment, such as pupils, teachers and school administrators. This line of thinking is supported by the view of Hladík (2020), who noted that social pedagogues in the Czech Republic are professionally tasked with the responsibility of making sure that school-aged children are able to effectively deal with a plethora of academic and non-academic issues, especially children who are prone to risky behaviours.

Furthermore, one could infer from Table 1 that some of the keywords used in the articles are based on the psychosocial development of children and adolescents in the Czech Republic and other nations. In this regard, some of the keywords include self-efficacy, attitudes, prejudices, fear, psychological capital, narcissism, psychopathy, violence, crime, physical and mental strain, self-concept, self-esteem, socialization, socio-pedagogical interaction, pedagogy of tolerance, spirituality, empathy, sociocultural capital, and motivation for education. Therefore, this implies that the field of social education in the Czech Republic currently focuses on the effective socialization of pupils and adolescents in the school and in society. This is in line with the view of Kraus (2008), who averred that a social pedagogue in the Czech Republic plays an integral role in the school system, especially with regard to the provision of a healthy psychosocial climate for the students and of other human resources in the school system. Based on the foregoing, it could be concluded that the field of social education in the Czech Republic is being developed to cater to the psychosocial development, economic viability and international mobility needs of special-needs students and regular students in the school system, as well as other individuals in the society. Therefore, it goes without saying that the trend of research in the field of social education in the Czech Republic, Central Europe and indeed across the world would tend to be based on topics related to the identified keywords.

Table 2
General aims of the articles

The general aim
Outline the perspectives of social workers on self-efficacy in the field of the current care system for children at risk.
Determine the most common difficulties with home preparation experienced by children from families consisting of partners who come from different cultures.
Investigate the needs and attitudes of school principals concerning inclusive education in regional networks of schools.
Study parents' experiences with inclusive education.
Examine the prevailing attitude of Czech society toward integrating people with disabilities into working life.
Study the barriers to the inclusion of social workers in multidisciplinary teams.
Study the personal traits of students under the conditions of an inclusive educational space.
Reflect on the study abroad process and experience for three Czech social pedagogy students from the Faculty of Education at Masaryk University in Brno, Czech Republic.
Investigate the relationship between psychological capital and the academic performance of social work students.
Measure the relationship between environmental literacy and selected variables (gender, grade and leisure activities).

Study the learning process and outcomes in Grand Challenge courses, and the role of Global South partners in influencing such processes and outcomes.
Examine the differences in Dark Triad traits with respect to students´ professional intentions.
Analyze the socio-cultural diversity of organizations in education.
Analyze the validity of data on the prevalence of children's deaths that are alleged to be directly related to alcohol use by the caregiver.
Examine changes in clients' self-concept during adventure therapy in therapeutic communities for drug addicts.
Examine the social and pedagogical aspects of the development of inclusive education.
Present partial results of the project "Towards Gender-Sensitive Education".
Investigate the spirituality of pedagogues in traditional and alternative schools.
Examine the parental perception of the primary education of pupils of Russian and Ukrainian origin.
Find out why seniors study in U3A courses at selected faculties of Charles University.

As can be deduced from Table 2, all the studies have general aims, most of which cover different areas of social education and other related fields. All in all, all the general aims are focused on various issues and concepts concerning specific and broad aspects of the educational process as well as the wellbeing of other people in out-of-school settings.

Table 3 shows that 11 (55%) of the articles employed a quantitative research type, 8 (40%) of the articles used a qualitative research type, and one (5%) of the research studies was carried out using mixed methods.

Table 3
Percentage distribution of articles based on research type

Research type	N	%
Quantitative	11	55
Qualitative	8	40
Mixed methods	1	5

Table 4 indicates that the most-used data collection method is survey (15, 75%); other data collection methods include case study (3, 15%), experimental (1, 5%) and combined (1, 5%).

Table 4
Percentage distribution of articles based on research method

Research method	N	%
Survey	15	75
Case study	3	15
Experimental	1	5
Combined	1	5

Table 5 shows that the most-used data collection tool is the questionnaire; other tools used for data collection include interview (4, 20%), published documents (3, 15%) and combined tools (5, 25%).

Table 5
Percentage distribution of articles based on data collection tools

Data collection tools	N	%
Questionnaire	8	40
Interview	4	20
Published document	3	15
Combined tool	5	25

Table 6 indicates that most of the studies (8, 40%) sampled a group of students. 3 (15%) were carried out on family members, 2 (10%) on social workers, 1 (5%) on principals, 1 (5%) on citizens, 1 (5%) on non-government organizations, 1 (5%) on clients, 1 (5%) on published documents, 1 (5%) on teachers, and 1 (5%) on caregivers. This implies that social pedagogues in the Czech Republic have to perform many separate but related functions for various individuals in the school system and in the society, which includes students, family members, teachers, school administrators, NGOs, caregivers, social workers, and a host of others. This finding is supported by the view of Procházka (2020), who noted that social pedagogues in the Czech Republic work with other school professionals to make sure that students are not socially at risk, both in the school and outside the school environment.

Table 6
Percentage distribution of articles based on sample group

Sample group	N	%
Social workers	2	10
Family members	3	15
Principals	1	5
Citizens	1	5
Students	8	40
Non-governmental organizations	1	5
Clients	1	5
Published documents	1	5
Teachers	1	5
Caregivers	1	5

Table 7 indicates that nearly half of all the articles used thematic analysis (8, 40%). Also, as one can easily deduce from Table 7, inferential (4, 20%), descriptive (2, 10%), mixed (3, 10%), trend (1, 5%) and content analysis (2, 10%) are the preferred data analysis methods in the published articles.

Table 7
Percentage distribution of articles based on data analysis methods

Data analysis method	N	%
Thematic	8	40
Inferential	4	20
Descriptive	2	10
Mixed	3	10
Trend	1	5
Content	2	10

4 Discussion

Journal publications play an integral role in the formation, development, dissemination and continuation of research in the field of social education. Therefore, the present study was done to analyse the various contents of articles published in one of the most widely read social education journals. Thus, Sociální pedagogika / Social Education was selected for the present study because it has been active for many years, and a plethora of research studies have been presented through the platform of the journal by several authors from the Czech Republic and in several nations around the world. Indeed, gaining an insight into the trends of the contents of the journal over the years will provide a concise picture of the research trends and development of the field, especially in view of the fact that various areas of social education are increasingly being studied by numerous researchers from time to time. This study focused on the articles published in the Sociální pedagogika / Social Education journal between the years of 2018 to 2020 from the perspective of the utilized keywords, general aims, research type, research method, data collection methods, sample, and data analysis methods. The findings emanating from the analysis of the contents of the various articles indicated that the most frequently used keywords are related to special education, psychosocial issues, work, research and internationalization. This implies that this set of keywords represents the various areas of research that have been covered by different researchers in the field of social education within the period under consideration. Moreover, this finding suggests that special education is a unique aspect of the field of social education, which has been under the spotlight of research for years in the Sociální pedagogika / Social Education journal.

This finding is in line with that of Barthel and Seidl (2017), who studied the keywords of various articles in the natural and social sciences in the Scopus database and concluded that an examination of keywords facilitates the discovery of the salient meaning and characteristics of published literature in a field of study or discipline. The findings also indicated that the field of social education is increasingly faced with a broad spectrum of issues and challenges, which invariably precipitates related general aims in various studies. Thus, it can be said that the general aims of the analyzed articles are in line with the general aims of social education, namely to raise responsible citizens who are capable of being functional members of society. When the result presented in Table 3 was examined, it showed that most of the studies were quantitative in nature. This finding could be attributed to the various advantages of conducting quantitative research, which makes it easier for researchers in the field of social education to resort to its use in their studies. This finding concretizes that of Eğmir et al. (2017), which concluded that quantitative research methods were employed for the conduct of several studies in the International Journal of Instruction. However, it should be noted that some of the studies were also carried out using the qualitative research type, which facilitates the gathering of in-depth data in the field of social education, thereby making up for the various shortcomings of quantitative research. This finding is in tandem with that of Sökmen (2021), who found that the qualitative research type was widely used in various articles published in the field of social studies education from 2016-2019.

Based on the finding, it is therefore necessary for future researchers in the field of education to employ the use of more robust research types, such as the mixed research type, which has the merits of the quantitative and qualitative research types, while making up for the demerits of both forms of research. When the studies were examined based on the theme of data collection method, it was observed that the survey methodology was the most commonly used method, while others methods included the case study, experimental, and combined methods. It therefore follows that the survey method is popular among the various researchers and scholars who have conducted different studies in the field of social education as published in the Sociální pedagogika / Social Education journal from 2018-2020. Furthermore, the findings indicated that the questionnaire is the most used data collection tool. Given that most of the analysed articles were quantitative studies of the survey type, it is not surprising that questionnaires were widely used for data collection, since the questionnaire is one of the most used data collection tools in survey studies. The results also indicated that students were the most utilized sample unit, while others included family members, NGOs, clients, published documents,

teachers and caregivers. This therefore implies that students were preferred as samples by various scholars in the field of social education from 2018-2020. One could, therefore, speculate that students were sampled by the various studies because they are generally perceived to be the most convenient and easily accessible to the researchers. Table 7 indicates that nearly half of all the articles employed the use of thematic analysis (8, 40%). Also, as one can easily deduce from Table 7, inferential (4, 20%), descriptive (2, 10%), mixed (3, 10%, trend (1, 5%) and content analysis (2, 10%) are the preferred data analysis methods in the published articles.

4.1 Conclusion

This study analysed the contents of various articles in Sociální pedagogika / Social Education from 2018-2020, especially in terms of frequently used keywords, general aims, research type, research method, data collection methods, sample, and data analysis methods. Based on the findings, it was observed that most frequently used keywords were related to special education and other areas which represent the contemporary aims of social education. In addition, most of the studies were surveys, and were quantitative in nature. Furthermore, it was observed that student sample groups were most commonly included in the studies. Moreover, it could be concluded from the findings of the study that various data analysis methods were employed in the sampled articles.

4.2 Recommendations

Based on the findings of the present study, the following recommendations are proffered: (i) future researchers in the field of education should focus on the wellbeing of special-needs pupils and students in the school system, especially the psychosocial development of school-aged children; (ii) the publishers and editors of the journal should continue to encourage and motivate authors and researchers to conduct studies in the field of social education. Such studies should facilitate the understanding of the current research trends in the field of social education and, consequently, the expansion of knowledge in the field of education as a whole.

References

Barthel, R., & Seidl, R. (2017). Interdisciplinary Collaboration between Natural and Social Sciences - Status and Trends Exemplified in Groundwater Research. *PLoS ONE, 12*(1), e0170754. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170754

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science, 39*(174), 33–38. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412

Camnalbur, M., Bayraktar, D. M., & Amuce, N. E. (2013). The effect of web-based instruction on achievement: A meta-analysis study. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 8*(3), 292–301.

Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, *4*, 5–16. https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2

Čech, T. (2020). The role of social pedagogues in the school environment - a topic for professional and social discussion. *Pedagogická orientace*, *30*(4), 534–541. https://doi.org/10.5817/PedOr2020-4-534

Čech, T. (2007). Vision of the Role of Social Pedagogue in Making School Healthier. In E. Řehulka (Ed.), *School and health 21* (pp. 499–507). Paido.

Chang, Y.-H., Chang, C.-Y., & Tseng, Y.-H. (2010). Trends of Science Education Research: An Automatic Content Analysis. *Journal of Science Education and Technology, 19,* 315–331. https://doi.org/10.1007/s10956-009-9202-2

Chu, Y. (2017). Twenty Years of Social Studies Textbook Content Analysis: Still "Decidedly Disappointing"? *The Social Studies*, *108*(6), 1–13. https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1360240

Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2008). *Business research methods.* McGraw-Hill.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.

Eğmir, E., Erdem, C., & Koçyiğit, M. (2017). Trends in Educational Research: A Content Analysis of the Studies Published in International Journal of Instruction. *International Journal of Instruction*, *10*(3), 277–294. https://doi.org/10.12973/iji.2017.10318a

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). A Content Analysis of the Studies in Instructional Technologies Area. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 42*(2), 93–111. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001178

Hladík, J. (2020). The role of social pedagogues at primary schools. *Sociální pedagogika | Social Education, 8*(1), 83–87.

Jordaan, Y., Wiese, M., Amade, K., & de Clercq, E. (2013). Content analysis of published articles in the South African Journal of Economic and Management Sciences. *South African Journal of Economic and Management Sciences, 16*(4), 435–451. https://doi.org/10.4102/sajems.v16i4.428

Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. *Contemporary Educational Researches Journal, 1,* 20–26.

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Lee, M. H., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2009). Research Trends in Science Education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education, 31*(15), 1999–2020. https://doi.org/10.1080/09500690802314876

Neuendorf, K. A. (2011). Content Analysis — A Methodological Primer for Gender Research. *Sex Roles*, *64*(3), 276–289. https://doi.org/10.1007/s11199-010-9893-0

Procházka, M. (2020). Barriers to the implementation of primary prevention of risky behavior in school in the context of teacher/ school prevention methodologist activities. *Pedagogická orientace*, *30*(4), 511–533. https://doi.org/10.5817/PedOr2020-4-511

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.

Sökmen, Y. (2021). Content Analysis of Articles Published in the Field of Social Studies Education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(2), 1564–1582.

Tiryakioğlu, Ö. (2014). Content Analysis of the Articles Published in the Ankara University Special Education Journal within the Years 2004–2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 143*, 1164–1170. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.572

Yalçin, S. (2016). Content analysis of research articles in measurement and evaluation journals. *Journal of Faculty of Educational Sciences, 49*(1), 65–84. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001375

Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative Analysis of Content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp. 308–319). Unlimited.

Adams Ogirima Onivehu is a postgraduate researcher in the Department of Social Sciences Education, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria, where he specializes in the field of Educational Psychology. His diverse background and field experience in the fields of Educational Technology and Psychology, along with a gnawing curiosity, have resulted in a series of interdisciplinary research interests, which is reflected in several articles published by national and international outlets. He has attended many national and international conferences.

Joy Tolulope James is a professionally trained counsellor who studied counsellor education at the Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria. Since the completion of her degree programme, she has worked as a school counsellor, teacher, and a shadow education expert across various levels of education in several regions of Nigeria. She is currently a postgraduate student in the field of counselling psychology, and her research interests, which are published by reputable national and international publishing outlets, are based on family counselling, developmental psychology, special needs education, and school counselling.

Jamiu Temitope Sulaimon is a trained and certified teacher par excellence who hails from the Ifelodun Local Government Area of Kwara State, Nigeria. Sulaimon's teaching style and approach is driven by his extensive experience as a tutorial master and online tutor, working with diverse groups of students in various Nigerian schools and coaching institutes. He obtained a bachelor's degree (Ed) in primary education studies from the prestigious University of Ilorin and he is currently a postgraduate student. Due to his ever enthusiastic, analytical and intuitive reasoning, he has found great passion and interest in research fields ranging from childhood mathematics to teaching methodology and teacher education.

Sociální pedagogika | Social Education
ročník 10, číslo 1, s. 42–55, Duben 2022
https://doi.org/10.7441/soced.2022.10.01.03
ISSN 1805-8825

Informačně chudí: Nová cílová skupina sociální pedagogiky

Michal Černý

Kontakt
Masarykova univerzita v Brně
Pedagogická fakulta
Poříčí 623/7
603 00 Brno
Česká republika
mcerny@phil.muni.cz

Abstrakt: Informační chudoba je jednou z nejzávažnějších výzev současné společnosti, projevuje se v oblasti ekonomické, sociální, kulturní i politické. Tato forma chudoby je v oblasti sociální pedagogiky téměř nereflektovaná a v českém prostředí pro ni chybí systematičtější teoretický výklad. Teoretická studie proto nabízí základní expozici problematiky, upozorňuje na přítomné diskursy v přístupu k informační chudobě a nabízí možnost reflexe fenoménu, přístupy či vymezeními sociální pedagogiky. Cílem studie je pojem informační chudoby vymezit, popsat a představit jako sociálněpedagogický fenomén, který lze zvládnout díky vhodné transdisciplinární spolupráci mezi knihovnami a knihovníky a sociálními pedagogy.

Klíčová slova: informační chudoba, chudoba, informační gramotnost, informační společnost, digitální kompetence, globalizace

The informationally poor: A new target group for social pedagogy

Abstract: Information poverty is one of the most severe challenges for today's society, manifesting itself in the economic, social, cultural and political spheres. This form of poverty is almost unreflected in social pedagogy, and in the Czech environment, it lacks a more systematic theoretical interpretation. Therefore, this theoretical study offers an introductory exposition of the issue, draws attention to the present discourses in the approach to information poverty, and provides an opportunity to reflect on the phenomenon, approaches or definitions of social pedagogy. The study aims to define, describe and present the concept of information poverty as a socio-pedagogical phenomenon that can be managed thanks to appropriate transdisciplinary cooperation between libraries, librarians and social educators.

Keywords: information poverty, poverty, information literacy, information society, digital competences, globalization

✉ Korespondence:
mcerny@phil.muni.cz

Copyright © 2022 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

1 Úvod

Cílem naší studie bude analyzovat fenomén digitální chudoby nikoliv optikou informační vědy a knihovnictví, jak je běžné, ale ukázat, jakým způsobem je možné o různých problémech v této oblasti uvažovat optikou sociální pedagogiky. Ukážeme, proč právě informační chudoba vytváří jeden

z největších společenských problémů současnosti a v rámci kterých diskursů či přístupů je možné s ní pracovat. Domníváme se, že ač je současný diskurs v oblasti boje s informační chudou koncentrovaný do prostředí knihoven (Haider & Bawden, 2007; Shen, 2013), je pro sociální pedagogiku žádoucí usilovat o takové společenství praxe, které povede k efektivní eliminaci informační chudoby, a to především u skupin, které jsou ohrožené také dalšími formami chudoby (Murdock & Golding, 1989).

1.1 Vymezení fenoménu informační chudoby

Samotné vymezení informační chudoby, respektive informačně chudých, je nesnadné. Britz (2004, s. 192) ji definuje jako „situaci, ve které jednotlivci a společenství v určitém kontextu nemají potřebné dovednosti, schopnosti nebo materiální prostředky k získání účinného přístupu k informacím, jejich interpretaci a vhodnému použití“. Musíme mít na mysli to, co ve své zprávě pro OSN tvrdí Scheederová (2018, s. 1), a sice že bez přístupu k informacím neexistuje žádný skutečně udržitelný rozvoj. Chatmanová (1996) píše o zbídačeném pohledu na svět ve světle informační chudoby. Na Britzovo vymezení navazují Haiderová a Bawden (2007, s. 547), kteří doplňují, že je „charakterizována nedostatkem důležitých informací a špatně rozvinutou informační infrastrukturou“. Marcella (2018) upozorňuje, že více než konkrétní teoretické vymezení je podstatná trvalá reflexe fenoménu uložená ve výzkumné praxi a praktikující komunity. Yu (2006) upozorňuje, že systematické vymezení informační chudoby je problematické, neboť se rozprostírá ve více diskursech (informační propast, informační rozdělení, informační nerovnost atp.). Opakem informační chudoby je informační gramotnost (Haider & Bawden, 2007; Yu, 2006).

Podle Murdocka a Goldinga (1989, s. 184) „nespočívá informační chudoba jen ve vyloučení osob z přístupu k informacím a komunikačním prostředkům, které potřebují pro naplňování svého občanství, ale také jim brání uplatňovat svá práva jako zákazníci“, a pokračují tím, že „informační chudoba společnosti jako celku je generovaná rostoucí mocí nad informacemi v držení státního i podnikového sektoru, je doplněna informační chudobou skupin s nižšími příjmy přímo vyplývajících z jejich materiální deprivace“. Vidíme tedy dvě vzájemně se doplňující formy informační chudoby, která má podle těchto autorů svůj původ v ekonomické chudobě a sílícím vlivu státu a korporací. Jak upozorňují Gigler et al. (2005) či Zlatuška (1998), informace nejsou jen zdrojem vědění či vzdělání, ale také ekonomických, sociálních, politických a kulturních svobod. Studie autorů jako Mendez et al. (2019), Camiling (2019) či Perryman (2016) zřetelně ukazují, že informační gramotnost, tedy faktické vyvázání se z informační chudoby, má vliv na zdravotní gramotnost a zdraví jako takové. Reflexe informační chudoby je tedy reflexí vážného sociálního problému omezujícího značné množství lidských práv, svobod a kvalit života.

Yu et al. (2016) nabízejí výzkumný pohled na fenomén nedostatku informací, respektive informačního nadbytku a téma empiricky saturují. Meyer (2000) hovoří o nutnosti implementace boje s informační chudobou do státní informační politiky a upozorňují, že tento problém je stále palčivější s rozvojem služeb digitálního státu, neboť zde vzniká skupina obyvatel s postupně omezovaným výkonem svého občanství, na což odkazují také Jaeger a Thompsonová (2004). Studie Nzoma a Fehrmanna (2020) upozorňují, že absence informačních dovedností je něčím, co mění strukturu celé sociální dimenze člověka – od sociální oblasti přes zaměstnanost až po zdraví nebo schopnost aktualizovat sám sebe.

Dervinová (1994) upozorňuje, že informační chudobou je ohroženo mnohem více lidí, než si myslíme nebo než sami pociťují. Jejich neschopnost formulovat infomační potřebu adekvátní složitému, dynamicky se měnícímu světu, je pro ně často nereflektovaná. S odkazem na Britz (2004) lze říci, že si tito lidé svoji chudobu vůbec neuvědomují.

V případě informační chudoby současně musíme vidět nejen přítomnost této formy chudoby v okcidentálním kulturním okruhu, ale je třeba ji chápat také v kontextu národních politik. Norris (2001) hovoří o tom, že informační chudoba, respektive digitální propast budou základním rozdělujícím fenoménem začátku 21. století. Lievrouw a Farb (2003) upozorňují na ekonomické nerovnosti ve světě, se kterými je současně spojena nerovnost informační. Lze říci, že se vzájemně ovlivňují a vedou ke stále

hlubšímu a složitěji zacelitelnému rozdělení globálního propojeného světa. Norris (2001) zdůrazňuje, že toto rozdělení světa není jen technickým, ale především sociálním, kulturním a politickým problémem. Informační chudoba má stejné sociologické znaky jako jiné druhy chudoby, snad s tím rozdílem, že není tak snadno viditelná z perspektivy chudého.

V databázi SCOPUS nalezneme 133 dokumentů zaměřujících se na fenomén informační chudoby [dle vyhledávacího dotazu TITLE-ABS-KEY („information poverty“)], na Web of Science je takových výsledků k dispozici 120. Z analýzy výsledků vyplývá, že jde o téma klíčové pro informační vědu a knihovnictví (68 dokumentů), informatiku (29), komunikaci (9), ale také vzdělávání (8), sociální vědy (6) či veřejné politiky (5).

1.2 Diskursy uplatňující se ve vymezení informační chudoby

Koncept informační chudoby se nachází ve více vědních disciplínách, které pochopitelně sledují své specifické zájmy a perspektivy. Pro náš postup budeme chtít formulovat základní myšlenkové pole, ve kterém se analýza informační chudoby a informačně chudých nachází. Pojmenování jednotlivých diskursů představuje základní nástroj pro analýzu této nové cílové skupiny, se kterou by měla (jak se budeme snažit v této studii ukázat) sociální pedagogika pracovat. Pro naše účely volíme oblast spojenou s knihovnictvím a s informační vědou, tak jak ho analyzuje Haiderová a Bawden (2007). Tento směr analýzy je pro nás zajímavý ze dvou důvodů: a) knihovnictví je etablovanou aplikovanou disciplínou, která má rozměr sociální služby, její poznatky je možné proto přenášet do prostředí sociální pedagogiky, její konkrétní metody a postupy formují profesi učícího knihovníka, na něž lze nahlížet jako na specifickou formu sociálního pedagoga; b) domníváme se, že v perspektivě výzkumu informační chudoby je vhodné klást větší důraz na pojem informační než na chudobu, neboť právě on vytváří možnou novou niku či cílovou skupinu sociální pedagogiky. V této kapitole bychom rádi vyšli z diskursivní analýzy zmíněných Haiderové a Bawdena (2007), od kterých přebíráme jednotlivé diskursy, a doplnili je komentářem odkazujícím i na modernější a pro naše sociálněpedagogické téma relevantnější zdroje, než které studie uvedených autorů mohla využít.

Informační chudoba jako společenský nedostatek a jako profesní problém je diskursem, který zdůrazňuje, že informační chudoba není problémem pouze informačně chudých jedinců, ale představuje ohrožení a riziko pro celou společnost. Na základě studií provedených v USA lze tvrdit, že lidé, kteří e-government využívají, jsou většinou příslušníky střední třídy mající snadný přístup k vybavení a informacím o tom, jak technologie využívat (Stowers, 2002). Jiné studie ho spojují s vysokoškolským vzděláním (Larsen & Rainie, 2002). Podle Jaeger a Thompsonové (2004) je informační chudoba spojená s konstruováním malého světa, s tím, že zkušenosti z něj uživatelé přenášejí do svých představ o světě jako o celku. Tato generalizace pak vede k odcizení participativního přístupu na veřejném životě a k určité formě demokratického deficitu, který se projevuje mimo jiné i nevyužíváním služeb e-governmentu. Jde tedy o širší sociálně-politický problém, jenž musí být řešen na úrovni státních politik. Demir (2020) na příkladu Turecka ukazuje, že informační chudoba a absence demokratického způsobu myšlení a participace na veřejném životě spolu těsně souvisejí. Jarvis (2007; 2008) vidí intenzivní vztah mezi informační společností a demokratickou společností právě ve schopnosti aktivně pracovat s informacemi, protože způsob práce s nimi je určující pro našeho rozhodování. Je proto nutné, aby stát disponoval ucelenou vzdělávací politikou pro všechny občany, kterou bude zvyšovat jejich schopnosti práce s informacemi. Různá úroveň této dovednosti vede k fragmentarizaci společnosti a k její ekonomické i sociální stratifikaci.

Ekonomický determinismus je druhým diskursem, jasně navazujícím na předchozí přístup Jarvise. V českém prostředí se k tomuto proudu řadí nesporně Zlatuška (1998), v anglosaském prostředí lze zmínit Reicha (1995) či Webstera (2014). Raich například zdůrazňuje, že informační společnost bude společností s novou stratifikací povolání nebo jinou strukturou firemní organizace. Mění se rozložení zaměstnavatelů (ze zemědělství dominantního v 19. století přes průmysl po většinu 20. století až po současný vysoký podíl služeb) a profesí (Frey & Osborne, 2017). Informační chudoba je v tomto kontextu v podstatě chudobou ekonomickou. Státy a společnosti (Haider & Bawden, 2007),

které nedisponují rozvinutým informačním průmyslem, upadají do chudoby, naopak informační společnosti rychle bohatnou a získávají technologickou, ekonomickou i politickou převahu. V kontextu sociální pedagogiky jsou tak informačně chudí ti, kteří se vlivem těchto ekonomických změn stanou nezaměstnanými, málo pracovně produktivními nebo schopnými adaptace. Jde o skupinu osob, které Pithart (in Strakatý, 2018) bude označovat jako poražené globalizací. Podle Pitharta je třeba s těmito lidmi pracovat, aby měli pocit, že na ně nebylo zapomenuto a že jejich život není v nové moderní, tekuté společnosti (Bauman, 2002) zapomenut a ztracen.

Technologický determinismus a informační společnost je spojený s myšlenkou, že chudoba je určena technologickými aspekty. van Dijk (2005; 2013) hovoří o čtyřech zdrojích informačního rozdělení nebo informační chudoby. Mimo materiálních důvodů spočívajících v ekonomické situaci člověka, kvůli níž si nemůže zařízení nebo připojení k síti pořídit, hovoří o nedostatku digitálních kompetencí, které vedou k tomu, že danou technologii neumí využít. Aby lidé technologie využívali, musí v nich vidět prostředek pro dosažení svých cílů, a chudoba může být spojena i s tím, že tyto cíle část společnosti nevidí. Čtvrtým zdrojem informační chudoby jsou psychologické překážky a bariéry spojené se strachem nebo odmítáním technologií. Prostor pro sociální pedagogiku je přinejmenším v třech posledních aspektech, které je možné relativně přímo odstranit edukací. Tento diskurs tedy tvrdí, že technologie jsou hlavním zdrojem společenských změn a lidé se s nimi musí naučit pracovat, pokud nemá jejich sociální postavení být ohroženo.

Historizace informačně chudých a návrat ke kořenům veřejné knihovny představuje diskurs téměř výhradně knihovnický, byť i v něm je možné vidět paralelu k sociální pedagogice. Veřejné knihovny v 19. století vznikaly (především v západní Evropě, v českém prostředí se silně uplatňují další vlivy klíčové pro vývoj knihoven, jako jsou otázky národnostní či kulturní) jako sociální služba snažící se zlepšit přístup k informacím dělníkům a chudým lidem ve městech, kteří měli obtížnější přístup ke vzdělání, jejichž sociální situace byla v době vrcholící průmyslové revoluce po všech stránkách komplikovaná. Podobnou roli by knihovny podle tohoto diskursu měly hrát také nyní (Mckeown, 2016; Shen, 2013). V současné společnosti vzniká nadkritické množství informačně chudých lidí, kteří potřebují skrze vzdělání a dostupnost technologií změnit svůj společenský úděl, což spočívá v opuštění postupně se formující ostrakizované a vyloučené vrstvy společnosti. Sociální pedagogika vychází ze stejných kořenů, motivaci pro práci s informačně chudými tak může mít totožnou. Skrze rychlou edukační intervenci je schopna podpořit sociální mobilitu a společenskou kohezi. Kritika této koncepce spočívá v tom, že každý historický okamžik je neopakovatelný a jedinečný, jde vlastně o legitimizační mýtus, který nemá silné racionální opodstatnění.

Odpovědnost profese a morální povinnost je podstatný diskurs propisující se do reálné praxe intervence. V případě knihoven můžeme vidět různé diskursivní přístupy k vlastní identitě, přičemž sociálně orientovaný nemusí být tím dominantním. Tento pohled se proto odvolává na určitou morální povinnost či zodpovědnost knihoven v sociální oblasti (Alemna, 1995; Mia, 2020; Shrestha & Krolak, 2015). V sociální pedagogice bychom ho mohli použít pro legitimizaci rozšíření cílové skupiny právě na informačně chudé, kteří představují jednu z ohrožených skupin obyvatel, se kterou je třeba aktivně pracovat. Knihovny s ohledem na článek 17 Listiny základních práv a svobod (Zákony pro lidi, n.d.) mají povinnost poskytovat informace všem lidem bez rozdílu. Naplňování tohoto přístupu je tedy současně odvoláváním se k hodnotovému kotvení celé naší společnosti.

2 Informační chudoba v kontextu paradigmatických přístupů sociální pedagogiky

V oblasti sociální pedagogiky je možné rozlišit značné množství přístupů upravujících nejen způsob nahlížení na obor, ale také jeho vymezení (Kraus & Poláčková, 2001). V této studii se budeme pohybovat na průsečíku tří významných cest, jak sociální pedagogiku chápat. Předně jako vědu, která se snaží prostřednictvím edukace zlepšit život a jeho perspektivy ohroženým skupinám osob, dále jako přístup akcentující rozměr určité sociální spravedlnosti pro public bono, v neposlední řadě pak

vymezení sociální pedagogiky jako nástroje proměny a strukturace prostředí, v němž dochází k edukaci.

V naší analýze se opíráme o vytyčení základních témat sociální pedagogiky tak, jak s ní pracují Kraus a Poláčková (2001), a tato témata promýšlíme v kontextu výše vymezeného fenoménu informační chudoby. V analýze vycházíme především z textů sociologických (případně sociálněpedagogických v širším slova smyslu a informačněvědních) reflektujících fenomén informační společnosti. Společnosti, pro kterou je základním předpokladem úspěchu informační gramotnost či informační bohatství, které ohraničuje ekonomické, sociální i kulturní a reálně i právní možnosti občanů k ní příslušících.

2.1 Ohrožené skupiny

Sociální pedagogika má nesporně své „tradiční" ohrožené cílové skupiny, na které soustředí pozornost, ať již v oblasti výzkumné a publikační, nebo kurikulární; od samého počátku jde o mladé lidi ze sociálně vyloučeného prostředí, osoby s nižším sociálním a kulturním kapitálem, závislé, případně národnostní či jiné minority. Analýza toho, kdo je ohroženým a kdo nikoliv, se postupně proměňuje, domníváme se však, že lze pracovat s určitým předporozuměním toho, že jde o osoby, jejichž životní perspektivy jsou méně nadějné než jejich vrstevníků.

V této oblasti můžeme vidět okamžité propojení na informační chudobu. Pokud se podíváme do dat z českého prostředí i ze zahraničí, lze říci, že se informační chudoba těsně váže na sociální a kulturní kapitál jedince i celé společnosti. Vzniká zde skupina osob, jejichž vyloučení bude determinováno tím, že nebudou schopni participovat na informační společnosti. Zlatuška (1998) píše, že:

> „Informační a komunikační technologie umožnily vznik nové průmyslové revoluce s dopady, které mění způsob spolupráce ve společnosti, způsob života i hledání nových možností uplatnění lidského potenciálu ve výrobě, spotřebě, kultuře i využití volného času. Vyhledávání, zpracovávání, uchovávání i předávání informací se stává prakticky nezávislé na časových, prostorových či kvantitativních omezeních. (…) Nespojitost vytvářená probíhající revolucí vytváří nejen nové příležitosti, ale je také zdrojem nejistot a sociálního napětí. Historické zkušenosti svědčí o tendenci prohlubovat sociální rozdíly v závislosti na úrovni kvalifikace, kterou její nositel je schopen v novém prostředí využít. Latence „křivek učení se" způsobuje velkou prodlevu mezi náběhem uplatňování nových technologií a dobou, kdy se pro převážnou část obyvatelstva stanou součástí života, která nevyžaduje zvláštní kvalifikaci."

Paradigmatem spojeným s konceptem informační revoluce (Floridi, 2014; Robertson, 1990) lze tvrdit následující – technologie v určitých historických etapách dosáhnou takové kvality a intenzity, že způsobí zásadní ekonomické a na ně navázané sociální změny. Tak jako průmyslová revoluce způsobila nutnost formovat sociální pedagogiku jako obor, protože se objevila velká skupina osob, které nedisponovaly schopností dostatečně rychlé a úspěšné adaptace, tak také informační revoluce takové společenské změny přinese. To znamená, že sociální pedagogika (a sekundárně i sociální práce) musí zásadním způsobem změnit své intervenční nástroje a postupy, stejně jako sledované cílové skupiny.

Výše uvedený citát ukazuje ještě na dva důležité rysy, které při analýze této perspektivy práce v sociální pedagogice nemůžeme podceňovat. Předně revoluce zásadním způsobem rozevírá nůžky mezi těmi, kdo jsou a kdo nejsou informačně bohatí. Reich (1995) hovoří o tom, že zde vzniká nová třída symbolických analytiků, kteří tvoří dominantní část ekonomicky i společensky aktivní struktury zaměstnanosti. Zaměstnanost je ale jen jednou dimenzí celého problému, protože kompetence, které jsou s prací symbolických analytiků spojené, jsou přenositelné. Dochází k rychlé formaci nových forem elit (otázka je, zda tento koncept utvořený v sociologii a historiografii industriální společnosti je ještě schopen postihnout dynamiku dnešního světa). Být úspěšný v práci znamená mít přístup k sociálnímu kapitálu, zbavit se oněch prostorových a časových omezení a získat podstatně vyšší prostředky pro aktualizaci svých potřeb a cílů.

Situace informačně chudých nebude problematická jen tím, že budou mít stále horší přístup k práci a inovacím, ale právě tím, že informační revoluce rychleji a výrazněji než ta průmyslová zasahuje do všech oblastí lidského života. Ztížený přístup ke kulturnímu životu a možnosti se vzdělávat (sebe-řízené vzdělávání, velké otevřené online kurzy) povede k významné fragmentarizaci společnosti a sociálnímu pnutí (Norris, 2001).

Druhý důležitý aspekt je spojený s latencí „křivek učení se“ – nepůjde „jen“ o zpoždění nebo drobný hendikep, ale o velký strukturní problém. Podle Frey a Ozborne (2017) se nacházíme v prostředí, ve kterém vzniká velké množství profesí, což je příležitost pro jednu skupinu obyvatel, ale současně jich také mnoho zaniká a transformují se (David, 2015; David & Dorn, 2013). Přístup spočívající v tom, že si člověk osvojí určitou profesi a bude ji moci vykonávat celý život (tímto směrem je také napnuto mnoho sociálněpedagogických projektů a historicky na nich vyrostl koncept sirotčinců a chudobinců v rakouské monarchii), je již nepravděpodobný. Pozornost budeme muset soustředit na podstatně širší koncepty kompetencí a přístupů k práci či učení se, než bylo doposud možné (Liu, 2017; Staley, 2019; Sylte, 2020).

2.2 Informační chudoba a sociální spravedlnost

Diskurs, který se silně objevuje v oblasti reflexe významu informační gramotnosti (Ahmad et al., 2020; Casey & Brayton, 2018; Fraillon et al., 2020; Watson, 2018), je spojený se sociální spravedlností, a to hned v několika dimenzích. Tou první je předpoklad, že lidé se rozhodují na základě informací, které mají k dispozici, a kompetencí, které jsou spojené s tím, že s nimi umí vhodně pracovat. Proto kombinace rozvinuté informační gramotnosti a dostupných informací vede k možnosti se rozhodovat dobře, nedostatek jedné nebo druhé komponenty k opačnému přístupu.

Je zde dobře patrný koncept typický pro křesťanský starověk a středověk, totiž že hřích je mylné rozhodnutí vyplývající z chyby v úsudku (Augustin, 2019). Lidé se rozhodují špatně, protože mají nedostatek informací anebo proto, že s nimi nedokážou pracovat. Pokud má být cílem sociální pedagogiky sociální spravedlnost a skutečná pomoc s životní situací konkrétních osob, pak právě tímto směrem by měla napnout své úsilí. Informační gramotnost je (alespoň částečně) přenositelnou kompetencí, pokud ji u člověka rozvineme, dáme mu možnost svobodně nakládat se svým životem (Stonebraker et al., 2017; Veenker & Paans, 2016).

To je velice nesamozřejmý přístup, transformující Baconovo *vědění je moc* na *informační gramotnost je moc* – nikoliv však moc ve smyslu vlády nad někým, ale především vlády nad sebou samým. Smyslem tohoto přístupu je vést člověka k tomu, aby ho dokázal reflektovat a aby rozhodnutí, která v něm učiní, byla taková, že budou skutečně sledovat jeho vlastní cíle. Klíčové pro tento přístup je, že jeho cílem je zajištění autonomie a svobody (Veenker & Paans, 2016), což vede k oslabení paternalistického přístupu v pomáhajících profesích, který stále silně převládá například v medicíně. Jeho kořeny jsou ale širší – existuje představa profesionála (sociálního pracovníka, pomáhajícího profesionála), jaký by měl být životní cíl klienta, a tomu je uzpůsobená komunikace i metody práce. Autoři ale upozorňují, že takový přístup nemá s pomáhajícími profesemi mnoho společného, protože nevidí rozměr jednotlivého člověka a jeho životního příběhu, zkušenosti či potřeb. Cílem tohoto přístupu je tedy vytvoření podmínek pro to, aby si člověk dokázal pomoci sám. Respektive, aby rozměr pomoci nahradil možností vlastního autonomního rozhodování.

Rádi bychom i k tomuto pohledu připojili několik komentářů, čímž ho šířeji zasadíme do problematiky sociální pedagogiky. Pakliže někteří autoři hovoří o tom, že informační chudoba je endemickou nemocí (Marcella & Chowdhury, 2020), lze s nimi pravděpodobně souhlasit. Problémem může být to, že nemáme univerzálně přijímanou definici informační gramotnosti (Pinto et al., 2018; Ridley & Pawlick-Potts, 2021; Satija & Martínez-Ávila, 2019). Způsob, jakým je obvykle konstruována, je přitom často předmětem kritiky, například ze strany feministické pedagogiky, neboť informační gramotnost akcentuje (tak jako výše uvedený Zlatuškův (1998) text) hodnoty a vidění světa bílých mužů

ze střední třídy (Irving, 2020). Hodnoty a potřeby všech ostatních jsou vytlačeny na okraj, nelze hovořit ani o specifických potřebách například osob se zdravotním hendikepem.

Koncept informační gramotnosti na první pohled slibující autonomii, větší míru participace na společenském a politickém životě nebo ekonomickou adaptabilitu, je tak pro některé autory spíše prostředkem pro otisk vlastních hodnot a cílů do společnosti, aniž by byla reprezentována její pluralita či hodnotová a kulturní různost (Stonebraker et al., 2017). To pro zajištění sociální spravedlnosti může být velký problém, protože odstraňování jedné formy chudoby (optikou vytyčenou jednou kulturou) může vést k další strukturní sociální nespravedlnosti.

Je zde ještě jedna významná perspektiva, totiž skutečnost, že informační gramotnost a přístup k informacím jsou nezbytné pro sebeaktualizaci, pro hledání vlastní sociální, genderové nebo kulturní identity (Oyediran-Tidings et al., 2019). V tomto ohledu je možné opět vnímat široký prostor pro sociální pedagogiku, která umožní jak přístup ke zdrojům a jejich porozumění, tak i navazující proces evaluace, reflexe, zvnitřnění nabytých informací. V řadě oblastí (včetně vyspělých států, jako je JAR či Japonsko) klíčové informace tohoto druhu nejsou mladým lidem dostupné, jejich zdrojem informací jsou rodiče a škola, tradičně konzervativně ukotvení, což může vést k problémům v procesu hledání sebe sama (Nishikawa & Izuta, 2019; Oyediran-Tidings et al., 2019).

Tento pohled tedy umožňuje sledovat problematiku odstraňování informační chudoby ve třech kontextech – chudoby jako nemožnosti se dobře rozhodovat, chudoby jako ztráty svobody a autonomie a chudoby jako nemožnosti tvořit svoji vlastní identitu. Současně ale zdůrazňuje, že hledání univerzálních řešení a definic s sebou nese mnohá úskalí, která musí sociální pedagogika postupně rozkrývat a řešit.

2.3 Informační chudoba jako nepochopení prostředí k životu

Již u Krause a Poláčkové (2001) můžeme identifikovat důraz na technologie jako na téma, se kterým bude muset sociální pedagogika pracovat. Jedním z klíčových sociálněpedagogických diskursů je diskurs pedagogizace prostředí, tedy na jedné straně tvorba prostředí, které je vhodné pro rozvoj jedince i celé společnosti, jež podporuje interakce mezi nimi a procesy učení, a současně rozvoj dovedností jednotlivých účastníků bytí v tomto prostoru v kompetencích s ním vhodně pracovat. Prostředí, v němž žijeme, většinou nemá, jak zdůrazňuje Floridi (2015; 2021), již charakter odděleného světa online a offline, ale tvoří jedno kontinuum, onlife prostředí, v němž se musíme učit novým způsobem orientovat (Johnson, 2017).

Sociální chování či sociálně úspěšné chování je proto spojené s představou, že daná osoba dokáže v prostředí, v němž se nachází, volit takové způsoby sociálních (či informačních) interakcí, aby mohla být úspěšná. Onou úspěšností můžeme chápat pocit úspěchu, seberealizace, štěstí nebo mravní integritu, případně další hodnoty (Powers et al., 2007; Seligman, 2014). K tomu, aby se lidé mohli chovat úspěšně, je nutné, aby jejich poznávání bylo adekvátní. Tato adekvace je ale v dynamickém a stále složitějším světě problematická. Nelze se spoléhat na to, že člověk bude vybavený trvalými instrumenty pro dosahování svých cílů, ale ani na to, že bude schopen se orientovat v situaci, ve které se nachází (Floridi, 2019).

Vracíme se tak k pohledu na informační chudobu jako na určitou formu sociální nemoci (Marcella & Chowdhury, 2020). Ta znemožňuje jednotlivým aktérům dostatečné porozumění situaci, ve které se nacházejí, nebo jim neposkytuje dostatek instrumentů pro její zvládnutí. Cílem sociální pedagogiky v této oblasti by měl být rozvoj informační gramotnosti, která takovou orientaci umožní.

Takový pohled představuje jen jednu, byť důležitou perspektivu. Sociální pedagogika však může aktivně vstupovat do procesu formování prostředí, v němž se její klienti nacházejí. Jednak obecným požadavkem po jeho kultivaci, který můžeme sledovat především v kriticky orientovaných textech zaměřených například na kritiku platformní společnosti, filtrování obsahu, kritiku absence kontroly nebo velké moci platforem, ale i důrazem na sociálně problematické chování, jako je úprava fotografií na Instagramu nebo kyberšikana a krádeže identit (Chun et al., 2020; Jacobs, 2019; Nichols & LeBlanc,

2020; van Dijck et al., 2018). Jedním z prvořadých cílů by proto mělo být usilovat o budování prostředí, které bude pro studenty bezpečné, svobodné a rozvíjející, které je nebude ohrožovat nebo na ně negativně působit. Současná kritika zaměřená především na sociální média směřuje primárně tímto směrem.

Sociální sítě a další online služby v současné době využívá velká část světové populace (Facebook má 2,85 miliardy uživatelů; YouTube 2,29; WhatsApp 2,00 a Instagram 1,38; v odhadech se hovoří o cca 3,7 miliardách obyvatel). To na jedné straně může odkazovat k pocitu jejich informační gramotnosti, ale ve skutečnosti jsou díky málo rozvinuté informační gramotnosti silně odkázání na to, co jim dané služby nabízejí, a sami svým chováním přispívají spíše k šíření nepravdivých nebo nekvalitních informací (Apuke & Omar, 2021; Pulido et al., 2020; Shu et al., 2017) než k produkci smysluplného a hodnotného obsahu. Prosté množství informací ještě neodkazuje k informačnímu bohatství nebo ke schopnosti s informacemi adekvátně a dlouhodobě pracovat.

Obsah těchto médií je do značné míry determinovaný uživatelskými interakcemi – kultivace jejich obsahu tedy vede přes rozvoj digitálních kompetencí jednotlivých uživatelů, což je opět významný rozměr boje s informační chudobou.

Rádi bychom poukázali ještě na jeden rozměr, který by si jistě zasloužil delší analýzu v samostatné studii, totiž na skutečnost, že digitální prostor či kyberprostor je často místem trávení volného času (Chen, 2020; Kayumova et al., 2021; Wang et al., 2008). Volný čas je stěžejním tématem sociální pedagogiky, a to nejméně ve dvou dimenzích. Tou první je volný čas jako čas odpočinku a zábavy, ve kterém se zcela přirozeně strukturuje sociální a kulturní kapitál do aktivit, které lidé vykonávají, a do způsobů nakládání s ním. Můžeme předpokládat velkou disproporci v informační chudobě části populace, která bude preferovat méně kvalitní informační zdroje či jednoduché hry, a části, která je schopna a ochotna se ve volném čase vzdělávat, rozvíjet, přistupovat k náročnějším zdrojům. Kyberprostor zvyšuje sociální nerovnost, kulturně bohatí bohatnou stále rychleji a informačně chudí se propadají a petrifikují do stavu chudoby, ze kterého jsou jen omezené možnosti úniku (Norris, 2021). V tomto ohledu lze říci, že pedagogika volného času musí aktivně vstoupit do kyberprostoru a brát vážně skutečnost, že velká část volného času se odehrává v něm.

Je zde ale ještě jeden rozměr volného času, totiž volný čas jako čas bytí sám se sebou. Kyberprostor, jak ukazují výzkumy (Vybíral, 2009; Vybíral & Šmahel, 2003), snižuje bariéry v komunikaci, může být místem rychlejšího a hlubšího odkrývání nás samotných. Tuto skutečnost dokládá také náš nedávný výzkum (Černý, 2020). Volný čas v kyberprostoru tedy vede k odlišné strukturaci chápání a odkrývání světa, k jiným možným problémům, ale i výzvám, které se před jednotlivými osobami nacházejí. Má-li sociální pedagogika kultivovat tuto novou doménu lidské činnosti, lze říci, že bude potřebovat jednak hluboké porozumění celé problematice na úrovni psychologické, sociální či kulturní, ale také významné instrumentální obohacení z hlediska intervenčních postupů. Tuto skutečnost vnímáme jako velkou výzvu akcentující větší diferenciaci mezi sociální prací a sociální pedagogikou, která by měla být schopna dávat odpovědi na otázky po nové strukturaci času a prostoru v technizované společnosti.

3 Závěr

Cílem naší studie bylo analyzovat základní rozvrh problematiky informačně chudých jako nové cílové skupiny sociální pedagogiky. Ta se tradičně zaměřuje na práci s chudými (Bendl, 2014; Isaacs, 2012; Raffo et al., 2007) nebo jinak znevýhodněnými (An, 2015; Lüke & Grosche, 2018). Jakkoli se o fenoménu informačně chudých hovoří od 80. let, v našem prostředí se jim stále nevěnuje dostatečná pozornost, a to i přes to, že je zřejmé, že jak diskursy spojované s informační chudobou, tak přístupy k vymezení sociální pedagogiky tuto novou pozornost nejen umožňují, ale zdá se, že dokonce vyžadují. Jde ostatně o perspektivu naznačenou částečně už u Krause a Poláčkové (2001), kteří píší, že sociální pedagogika musí reagovat na technologické změny a hledat přístupy, jak se ve světě, který se prostřednictvím ICT mění, nově uplatňovat.

Předložená studie jednoznačně ukazuje, že jde o téma mimořádně závažné a aktuální, jehož řešení je zásadní pro dosažení politické, sociální, ekonomické i kulturní koheze. Pokud se sociální pedagogika na tuto problematiku nezačne systematičtěji soustředit, lze očekávat stále větší míru nerovnosti mezi informačně gramotnými a chudými. Boj s informační chudobou na úrovni sociálněpedagogických aktivit můžeme vidět především ve skandinávském modelu knihovnictví (např. Oodi v Helsinkách či Aarhus v Kodani disponující robustním sociálním programem) nebo, v českém prostředí pak například v knihovně v Třinci, která je v této oblasti mimořádně úspěšnou institucí (z akcí je možné ilustrativně jmenovat koncerty jako například Gadžorenge: cigani sú super, aktivity pro předškolní děti, vzdělávací akce, volnočasové aktivity atp.). Právě spojení sociálních pedagogů a knihovníků může být pro boj s informační chudobou rozhodující.

Informační chudoba se stává problémem celého vyspělého světa. Jde o chudobu, která nemusí být na první pohled viditelná, ale její podcenění může vést závažným sociálním problémům na úrovni jednotlivce i celé společnost.

Literatura

Ahmad, F., Widen, G., & Huvila, I. (2020). The impact of workplace information literacy on organizational innovation: An empirical study. *International Journal of Information Management*, *51*, Article 102041. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.102041

Alemna, A. A. (1995). Community libraries: an alternative to public libraries in Africa. *Library Review*, *44*(7), 40–44. https://doi.org/10.1108/00242539510147520

An, B. P. (2015). The role of social desirability bias and racial/ethnic composition on the relation between education and attitude toward immigration restrictionism. *The Social Science Journal*, *52*(4), 459–467. https://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.09.005

Apuke, O. D., & Omar, B. (2021). Fake news and COVID-19: modelling the predictors of fake news sharing among social media users. *Telematics and Informatics*, *56*, Article 101475. https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101475

Augustin, Sv. (2019). *Vyznání*. Karmelitánské nakladatelství.

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

Bendl, S. (2014). *Nárys sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Britz, J. J. (2004). To Know or not to Know: A Moral Reflection on Information Poverty. *Journal of Information Science, 30*(3), 192–204. https://doi.org/10.1177/0165551504044666

Camiling, M. K. S. (2019). eHealth Literacy of High School Students in the Philippines. *IAFOR Journal of Education*, *7*(2), 69–87. https://doi.org/10.22492/ije.7.2.04

Casey, N., & Brayton, S. (2018). Media and Information Literacy in a Higher Education Environment: An Overview and Case Study. In J. Cubbage (Ed.), *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments* (pp. 60–76). IGI Global.

Černý, M. (2020). Cyberspace as a Metaphor of Being Online or a Particular form of Space Organization? *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, *12*(2), 53–65. https://doi.org/10.5817/cphpj-2020-022

David, H. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of Economic Perspectives*, *29*(3), 3–30. https://doi.org/10.1257/jep.29.3.3

David, H., & Dorn, D. (2013). The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market. *American Economic Review*, *103*(5), 1553–1597. https://doi.org/10.1257/aer.103.5.1553

Demir, G. (2020). Democratic and Educational Background of Information Poverty: The Case of Turkey. *Journal of Contemporary Issues in Education*, *15*(1), 65–80. https://doi.org/10.20355/jcie29421

Dervin, B. (1994). Information↔ democracy: an examination of underlying assumptions. *Journal of the American Society for Information Science*, *45*(6), 369–385. https://doi.org/10.5555/186180.186186

Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.

Floridi, L. (2015). Luciano Floridi—Commentary on the Onlife Manifesto. In L. Floridi (Ed.), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* (pp. 21–23). Springer.

Floridi, L. (2019). *The Logic of Information: A Theory of Philosophy as Conceptual Design*. Oxford University Press.

Floridi, L. (2021). Digital Time: Latency, Real-time, and the Onlife Experience of Everyday Time. *Philosophy & Technology*, *34,* 407–412. https://doi.org/10.1007/s13347-021-00472-5

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer Nature.

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

Gigler, F., Kanodia, C., & Venugopalan, R. (2005). *Cash Flow Hedges: Assessing the Information Content of Mark-to-Market and Historical Cost Accounting*. Available at: https://www.jstor.org/stable/4622030

Haider, J., & Bawden, D. (2007). Conceptions of "information poverty" in LIS: a discourse analysis. *Journal of Documentation,* *63*(4), 524–557. https://doi.org/10.1108/00220410710759002

Chatman, E. A. (1996). The impoverished life-world of outsiders. *Journal of the American Society for Information Science*, *47*(3), 193–206. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199603)47:3<193::AID-ASI3>3.0.CO;2-T

Chen, I. S. (2020). Turning home boredom during the outbreak of COVID-19 into thriving at home and career self-management: the role of online leisure crafting. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 32*(11), 3645–3663. https://doi.org/10.1108/IJCHM-06-2020-0580

Chun, J., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior*, Article 106485. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485

Irving, C. J. (2020). Critical information literacy: Adult learning and community perspectives. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *11*(1), 65–76. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9146

Isaacs, J. B. (2012). *Starting School at a Disadvantage: The School Readiness of Poor Children. The Social Genome Project.* Center on Children and Families at Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0319_school_disadvantage_isaacs.pdf

Jacobs, L. (2019). Beauty Shouldn't Cause Pain: A Makeover Proposal for the FDA's Cosmetics Regulation. *Journal of the National Association of Administrative Law Judiciary, 39*(1), 82–127.

Jaeger, P. T., & Thompson, K. M. (2004). Social information behavior and the democratic process: Information poverty, normative behavior, and electronic government in the United States. *Library & Information Science Research*, *26*(1), 94–107. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2003.11.006

Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. Routledge.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modern Age*. Routledge.

Johnson, M. (2017). *Embodied Mind, Meaning, and Reason: How Our Bodies Give Rise to Understanding*. The University of Chicago Press.

Kayumova, L. R., Gainullina, L. N., Akhmadieva, R. Sh., Matvienko, V. V., & Kabakhidze, E. L. (2021). Using Interactive Platform "Round" to Organize Online Leisure Activities for Children During the Pandemic. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *17*(10), 1–10. https://doi.org/10.29333/ejmste/11182

Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido.

Larsen, E., & Rainie, L. (2002). The Rise of the e-Citizen: How People Use Government Agencies' Web Sites. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/internet/2002/04/03/the-rise-of-the-e-citizen-how-people-use-government-agencies-web-sites/

Lievrouw, L. A., & Farb, S. E. (2003). Information and equity. *Annual Review of Information Science and Technology, 37*(1), 499–540.

Liu, C. (2017). International Competitiveness and the Fourth Industrial Revolution. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, *5*(4), 111–133. https://doi.org/10.15678/EBER.2017.050405

Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking: Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(1), 38–53. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548

Marcella, R. (2018). The use of self moderated focus groups to gather exploratory data on information beliefs and their impact on information seeking behaviour. *Library & Information Science Research*, *40*(1), 45–52. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2018.04.004

Marcella, R., & Chowdhury, G. (2020). Eradicating information poverty: An agenda for research. *Journal of Librarianship and Information Science*, *52*(2), 366–381. https://doi.org/10.1177/0961000618804589

Mckeown, A. (2016). *Overcoming Information Poverty: Investigating the Role of Public Libraries in the Twenty-First Century*. Chandos Publishing.

Mendez, I. M., Pories, M. L., Cordova, L., Malki, A., Wiggins, M. F., & Lee, J. G. (2019). A pilot project to increase health literacy among youth from seasonal farmworker families in rural eastern North Carolina: a qualitative exploration of implementation and impact. *Journal of the Medical Library Association*, *107*(2), 179–186. https://doi.org/10.5195/jmla.2019.560

Meyer, E. (2000). Information Inequality: UCITA, Public Policy and Information Access. In N. K Roderer & D. H. Kraft (Eds.), *Proceedings of the Association for Information Science and Technology* (pp. 159–165). Information Today Inc.

Mia, Md. S. (2020). The role of community libraries in the alleviation of information poverty for sustainable development. *International Journal of Library and Information Science*, *12*(2), 31–38. https://doi.org/10.5897/IJLIS2020.0942

Murdock, G., & Golding, P. (1989). Information Poverty and Political Inequality: Citizenship in the Age of Privatized Communications. *Journal of Communication*, *39*(3), 180–195. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1989.tb01051.x

Nichols, T. P., & LeBlanc, R. J. (2020). Beyond Apps: Digital Literacies in a Platform Society. *The Reading Teacher*, *74*(1), 103–109. https://doi.org/10.1002/trtr.1926

Nishikawa, T., & Izuta, G. (2019). The information technology literacy level of newly enrolled female college students in Japan. *Humanities & Social Sciences Reviews*, *7*(1), 1–10. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.711

Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139164887

Nzomo, P., & Fehrmann, P. (2020). Advocacy engagement: The role of information literacy skills. *Journal of Information Literacy*, *14*(1), 41–65. https://doi.org/10.11645/14.1.2695

Oyediran-Tidings, S. O., Ondari-Okemwa, E. M., & Nekhwevha, F. H. (2019). Information needs and constraints of access to educational information in the Fort Beaufort Education District. *South African Journal of Education*, *39*(1), 1–10. https://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1652

Perryman, C. (2016). Evaluation of Self-Ratings for Health Information Behaviour Skills Requires More Heterogeneous Sample, but Finds that Public Library Print Collections and Health Information Literacy of Librarians Needs Improvement. *Evidence Based Library and Information Practice, 11*(1), 82–84. https://doi.org/10.18438/B8RK73

Pinto, M., Fernandez-Pascual, R., & Sales, D. (2018). Communication of information in the digital age among social sciences students: Uncovering a synthetic indicator of performance. *Aslib Journal of Information Management, 70*(4), 326-343. https://doi.org/10.1108/AJIM-02-2018-0035

Powers, L. E., Garner, T., Valnes, B., Squire, P., Turner, A., Couture, T., & Dertinger, R. (2007). Building a successful adult life: Findings from youth-directed research. *Exceptionality*, *15*(1), 45–56.

Pulido, C. M., Ruiz-Eugenio, L., Redondo-Sama, G., & Villarejo-Carballido, B. (2020). A new application of social impact in social media for overcoming fake news in health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(7), Article 2430. https://doi.org/10.3390/ijerph17072430

Raffo, C., Dyson, D., Gunter, H. M., & Hall, D. (2007). *Education and poverty: a critical review of theory, policy and practice.* Joseph Rowntree Foundation.

Reich, R. B. (1995). *Dílo národů: Příprava na kapitalismus 21. století.* Prostor.

Ridley, M., & Pawlick-Potts, D. (2021). Algorithmic literacy and the role of libraries. *Information Technology and Libraries*, *40*(2). https://doi.org/10.6017/ital.v40i2.12963

Robertson, D. S. (1990). The information revolution. *Communication Research*, *17*(2), 235–254. https://doi.org/10.1177/009365090017002005

Satija, M. P., & Martínez-Ávila, D. (2019). Plagiarism: An Essay in Terminology. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology, 39*(2), 87–93. https://doi.org/10.14429/djlit.39.2.13937

Seligman, M. (2014). *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil Publishing.

Shen, L. (2013). Out of Information Poverty: Library Services for Urban Marginalized Immigrants. *Urban Library Journal*, *19*(1), Article 4.

Shrestha, S., & Krolak, L. (2015). The potential of community libraries in supporting literate environments and sustaining literacy skills. *International Review of Education*, *61*(3), 399–418. https://doi.org/10.1007/s11159-014-9462-9

Shu, K., Sliva, A., Wang, S., Tang, J., & Liu, H. (2017). Fake news detection on social media: A data-mining perspective. *ACM SIGKDD Explorations Newsletter*, *19*(1), 22–36. https://doi.org/10.1145/3137597.3137600

Scheeder, D. (2018). *Innovation and Interconnectivity for Social Development: Intervention at UN Commission for Social Development.* https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/dscheeder_csocd56_speech.pdf

Staley, D. J. (2019). *Alternative Universities: Speculative Design for Innovation in Higher Education*. John Hopkins University Press.

Stonebraker, I., Maxwell, C., Garcia, K., & Jerrit, J. (2017). Realizing critical business information literacy: Opportunities, definitions, and best practices. *Journal of Business & Finance Librarianship*, *22*(2), 135–148. https://doi.org/10.1080/08963568.2017.1288519

Stowers, G. N. (2002). *The State of Federal Websites. The Pursuit of Excellence*. https://www.businessofgovernment.org/sites/default/files/FederalWebsites.pdf

Strakatý, Č. (2018). *Pithart: Nejchudší to vzdali, rozevírá se strašně nebezpečná propast, Zeman by měl mluvit i z vozíku*. Reflex. https://www.reflex.cz/clanek/prostor-x/90465/

Sylte, A. L. (2020). Predicting Future Competence Needs in Working Life: Didactical Implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *7*(2), 167–192. https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3

van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. Oxford University Press.

van Dijk, J. A. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Sage Publications.

van Dijk, J. A. (2013). A theory of the digital divide. In M. Ragnedda & G. W. Muschert (Eds.), *The digital divide: the internet and social inequality in international perspective* (pp. 49–72). Routledge.

Veenker, H., & Paans, W. (2016). A dynamic approach to communication in health literacy education. *BMC Medical Education*, *16*(1), Article 280. https://doi.org/10.1186/s12909-016-0785-z

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

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

Wang, E. S. T., Chen, L. S-L., Lin, J. Y-C., & Wang, M. C-H. (2008). The relationship between leisure satisfaction and life satisfaction of adolescents concerning online games. *Adolescence*, *43*(169), 177–184.

Watson, C. A. (2018). Information Literacy in a Fake/False News World: An Overview of the Characteristics of Fake News and its Historical Development. *International Journal Of Legal Information*, *46*(2), 93–96. https://doi.org/10.1017/jli.2018.25

Webster, F. (2014). *Theories of the Information Society.* Routledge.

Yu, L., Zhou, W., Yu, B., & Liu, H. (2016). Towards a comprehensive measurement of the information rich and poor: Based on the conceptualization of individuals as information agents. *Journal of Documentation, 72*(4), 614–635. https://doi.org/10.1108/JDOC-03-2015-0032

Yu, L. (2006). Understanding information inequality: Making sense of the literature on information and digital divides. *Journal of Librarianship and Information Science*, *38*(4), 229–252. https://doi.org/10.1177/0961000606070600

Zákony pro lidi. (n.d.). *Usnesení č. 2/1993 Sb. Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky*. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2

Zlatuška, J. (1998). Informační společnost. *Zpravodaj ÚVT MU*, *8*(4), 1−6.

RNDr. Michal Černý, Ph.D., získal doktorát na oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Působí jako odborný asistent na Katedře informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě a jako externí vyučující na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty. Vystudoval učitelství fyziky a informatiky pro střední školy v Brně a teologii v Olomouci. Odborně se profiluje v oblasti výzkumu vztahu digitálních technologií a vzdělávání, a to jak v praktické, tak i vysoce teoretické rovině. Je autorem více než dvou desítek monografií, mnoha výzkumných i teoretických studií publikovaných v češtině i angličtině, ale i učebních a popularizačních textů. Aktuálně je řešitelem projektu podpořeného TA ČR Éta na pomezí pedagogiky a informační vědy.

ročník 10, číslo 1, s. 56–60, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Inspirace ze zahraničí

Paradigma sociální pedagogiky ve Finsku

Lenka Ďulíková

Jako studentce a výzkumnici mi bylo umožněno nahlédnout do vzdělávacího systému finského školství a pokusit se pochopit výrazné prvky, které formují nejen vzdělávací systém, ale především finské myšlení. Během mého výzkumného pobytu na základní škole v Helsinkách[1] se ukázal přístup všech aktérů zkoumaného prostředí jako velmi inspirativní. Edukace ve Finsku je prolnutá promyšleným systémem podpory na makro i mikro úrovni škol pro všechny participanty ve vzdělávání. Citelně se ve finské společnosti zobrazuje narativ sociálního státu s velmi kvalitním vzděláváním, podporou rovnosti a národním systémem sociálního zabezpečení. Společnost dokáže otevřeně sdílet své vize; termíny blahobyt (welfare) i aktivní občanství zde výrazně determinují chápání konceptu sociální pedagogiky (Hämäläinen, 2019). Finsko již několik let po sobě obhajuje titul nejšťastnějšího národa na světě (Helliwell et al., 2021). Akcent je kladen na prvek well-being, který byl posledních letech často diskutovaným tématem především v oblasti vzdělávání žáků a v současné době také v kontextu pandemie (Lavonen & Salmela-Aro, 2022). Výzkumně se téma well-being dotýká různých dalších cílových skupin; například sociálních pracovníků (Baldschun et al., 2019), univerzitních studentů (Backman-Nord et al., 2021), nezaměstnaných mladých dospělých (Helne & Hirvilammi, 2022) a dalších. Finsko jako jeden z vyspělých států, pracuje s termíny „blahobyt a vzdělávání“ na výzkumné i implementační rovině záměrně, nikoliv ad hoc. Ve společnosti je zřejmá snaha o reflexi praxe a nalezení optimálních systémů prevence.

Sociálně historická perspektiva Finska

Prakticky ve všech evropských zemích existuje dualita mezi tím, co by se dalo označit jako „sociální práce" a „sociální pedagogika", i když samotné rozdíly nejsou vyjádřeny terminologicky jednotně (Lorenz, 2008). Paradigma sociální pedagogiky se pohybuje v mnoha zemích na pomezí dvou oblastí, vzdělávání a sociální práce. Chápání sociální pedagogiky během její geneze významně determinovala diverzita diskurzu. Existuje mnoho sémantických interpretací a především nejednotnost v chápání terminologie sociální pedagogiky (Hämäläinen, 2019), která se dotýká témat spojených s různými cílovými skupinami. Na cestě poznávání různých paradigmat sociální pedagogiky můžeme se zájmem pozorovat jejich vývoj a proměny. Budeme v tomto příspěvku debatovat kontext finského paradigmatu, abychom dokázali lépe pochopit genezi i současné postavení finské sociální pedagogiky.

Teoreticko-praktické paradigma sociální pedagogiky je zakotveno ve finské společnosti až od 90. let minulého století, převážně se formující jako akademická disciplína. (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Historické kořeny sociální pedagogiky ve Finsku čerpají především z německé a latinskoamerické tradice, významně ovlivněné španělskou tradicí. Ve 20. století zástupce německé pedagogiky a filozofie Herman Nohl výrazně ovlivnil finské chápání sociální pedagogiky. Uchopil sociální pedagogiku jako zastřešující disciplínu zabývající se sociální praxí, přičemž zdůraznil vliv hermeneutické filozofie vědy (Hämäläinen, 2003). Ve finské sociální pedagogice je tedy viditelný vliv dvou myšlenkových směrů německé (hermeneutická sociální pedagogika) a románské tradice, ve které čerpá z konceptu sociokulturní animace a teorie výchovy Paula Freire (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Během geneze sociální pedagogiky ve Finsku měly svůj význam prvopočáteční sociální iniciativy organizací i díla konkrétních autorů[2]. Pohnutky směrem sociálním můžeme najít například

[1] Disertační výzkum na téma spolupráce asistentů pedagoga a učitelů v kontextu inkluzivního vzdělávání ve Finsku.

[2] Ačkoliv již v roce 1952 publikoval knihu M. Koskenniemi Sosiaalinen kasvatus koulussa, ve které řeší otázku diskriminace a vůdcovství, za první ucelenou knihu o sociální pedagogice je udávána Finnish textbook on Social Pedagogy (Hämäläinen & Kurki, 1997).

v počinech organizací orientovaných na výchovnou péči a v aktivitách na podporu zdraví. Specificky zdravotní hledisko má ve finském sociálním systému a společnosti podstatnou roli dodnes (Hämäläinen, 2019).

V důsledku dopadů způsobených procesem industrializace, urbanizace a modernizace v 19. století byla evropská společnost ohrožena chudobou, kriminalitou, vandalismem dětí a mladistvých. Sociální pedagogika reagovala na potřeby společnosti, které přesahovaly pedagogické limity a významně začaly ovlivňovat vztah mezi jednotlivcem a společností (Hämäläinen, 1989, 1995). Při práci s ohroženými skupinami v sociálním prostředím začaly být používány kreativní postupy, které podporují a kombinují vzdělávací a sociální hledisko jednotlivých aktivit. Sociální pedagogika ve Finsku je vnímána jako kreativní činnost, nikoliv jako specifická metoda práce; čerpá z reformní pedagogiky, umělecké terapie, aplikuje divadelní postupy, zážitkovou pedagogiku a především sociokulturní animaci[3] (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Po rozpadu Svazu sovětských socialistických republik (SSSR) došlo ve Finsku k hospodářské krizi. Klíčem ke zlepšení hospodářsko-ekonomické situace bylo vytvoření sítě škol a vzdělávacích komunit, zvýšení vzájemné pomoci a kooperace při řešení problémů, sdílení nových znalostí a inovací, důraz na celkové zlepšení kvality vzdělávání, výukových metod a forem výuky. V roce 1994 proběhla nová kurikulární reforma a zvýšila se významně autonomie škol (Sahlberg, 2015). Tyto změny pozitivně ovlivnily nejen zapojení škol do společenského dění, ale především byl umožněn prostor každému jedinci k vytvoření vlastní identity a naplňování individuálních potřeb.

Společnost, komunita a blahobyt

Hlavní pilíře finského vzdělávání mají svůj základ nejen v historickém vývoji, ale také v kultuře a mentalitě dané společnosti, která funguje především na historicky vybudovaných hodnotách[4]: blahobyt, sociální zabezpečení, rovnost a sociální spravedlnost (Hämalainen, 2019). V pozdějších letech původní koncept sociální pedagogiky Hämalainen (2012a) revidoval a uvedl verzi postavenou na třech prostupných a nevylučujících se definicích SP jako disciplíny: 1) ve které jsou akcentovány vzájemné vztahy mezi society a výchovou (sociální řád), v nichž je podstatné přispět k aktivnímu občanství; 2) vyzdvihující community a její význam ve výchově (sociální struktura postavená na osobních vztazích); 3) která se snaží řešit sociální vyloučení, podpořit tedy sociální inkluzi; vytvořit teoretický rámec pro sociální práci a přispět k sociálnímu welfare. Primárním cílem finské sociální pedagogiky je tedy blaho všech, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením. Na jedné straně je cílem aktivizace celé populace, na druhé straně na jedince se specifickými vzdělávacími/sociálními potřebami. V daném konceptu vystupuje významně idea sociální inkluze nejen jako rovnosti příležitostí a šancí, ale také jako minimální úroveň ekonomického blahobytu pro všechny (Sen, 2001). Jelikož sociální inkluze je nástrojem k dosažení koheze společnosti (Mareš, 2004), v konceptu sociální inkluze je stěžejní myšlenka právě aktivního občanství.

Prostředkem i cílem sociální pedagogiky ve Finsku je aktivní participace lidí na životě společnosti (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Významné zastání má koncept sociokulturní animace, která říká, že změny v komunitě a prostředí předpokládají spoluúčast lidí v sociálních, kulturních a vzdělávacích činnostech (Kurki, 2000). Přičemž komunita je zde vnímána jako prostředek (Hämäläinen, 1995). Sociokulturní animace tedy umožňuje zvyšovat účast jedinců či skupin na kulturním a společenském dění a pomáhá tak naplnit cíle sociální pedagogiky.

---

[3] Sociokulturní animace má kořeny v dobrovolnické práci (Kurki, 2000) a vychází ze sociální pedagogiky (Leimio-Reijonen, 2002). Existují dvě linie animace. V první jsou tvořeny činnosti, skrze které mohou všichni účastníci aktivně participovat ve společnosti (povzbuzení a inspirace k účasti), a v druhé jsou lidé vnímání jako pasivní oběti dění a animátoři se stávají primárně poskytovateli služeb (Kurki, 2000). Působení sociálních pracovníků akcentuje v sociokulturní animaci osobnostní dimenzi, tedy vztahovou úroveň mezi pracovníkem a klienty.

[4] Hodnoty Finska souvisí s hlubšími socio-kulturními kvalitami, které jsou dány specifickou historií. Úspěšné ukotvení hodnot souvisí především s válečnými událostmi, které výrazně ovlivnili finské myšlení. Společnost také reagovala na nerovné uspořádání moderní společnost a zavedla jako první v Evropě volební právo pro ženy. V současnosti si Finsko drží dokonce první místo mezi státy, ve kterých se nevyskytuje korupce (Transparency International, 2022); a druhé místo ze 168 zemí v žebříčku celosvětového indexu sociálního pokroku (Social Progress Imperative, 2021).

Finský sociální pedagog

Sociální pedagogika zůstává širší veřejnosti v podstatě neznámá, jelikož není viditelná jako profese (Nivala, 2019). Vyprofilování finského sociálního pedagoga je obtížné definovat z hlediska variability statusu a novosti profese. Neexistuje odpovídající profesní titul sociální pedagogika je totiž vnímána jako disciplína pomáhající ke zkvalitnění ostatních oblastí či profesí (Hämäläinen, 2019).

Ve finské společnosti jsou vytvořeny sítě vzájemně interagujících aktérů, kteří primárně spolupracují a snaží se dosáhnout kolektivního cíle. Namísto ukotvení jednotné profese vznikl ve Finsku multiprofesionální koncept sociální práce, který sdružuje několik skupin odborníků v rámci jejich profesních rolí (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Například během předškolní i školní docházky jsou všechny děti podpořeny sociálními službami pro studenty, kde tým pracovníků pomáhajících profesí obvykle tvoří školní sociální pracovník, školní psycholog, školní zdravotní sestra a školní lékař (Coburn, 2019). Dále k podpoře žáků přispívají také speciální pedagogové a asistenti pedagoga. Pracovníci jsou v neustálé interakci s žáky, ale především s jejich rodinami a učiteli. Monitorují stav všech studentů ve škole, reagují na impulzy znevýhodnění a vytváří různorodé aktivity na všech stupních prevence. Tento podporující model stojí někde na pomezí sociální pedagogiky a práce.

Ve Finsku existuje také široká paleta mimoškolních aktivit s cílem sociální prevence, například skautské činnosti spojené s přírodou či animační programy realizované knihovnami. Zde můžeme vidět práci komunitních pedagogů a animátorů. Pozice směřují dále například do oblasti výchovné práce s dětmi a mládeží při pobytových zařízeních, se seniory či do vězeňské péče. V praxi je možné setkat se běžně s akademickým titulem komunitní pedagog (Hämäläinen, 2012b). Pracovník musí být dostatečně kompetentní; disponovat znalostmi a dovednostmi z oblasti sociální výchovy, aktivizace i osobnostně sociálního rozvoje (Hämäläinen, 1989). Nároky na profesi jsou založené převážně na zaměření konkrétního pracovníka a vychází z požadavků specifické situace, ve které se jejich klienti ocitají. Což se ukázalo například u mladých lidí, u kterých se během pandemie zvýšila míra úzkosti a osamělosti (Aalto-Setälä et al., 2021). Psychická zátěž dolehá nejen na školy, ale také mimoškolní zařízení, ve kterých by měli být pracovníci připraveni poskytovat podporu. Můžeme očekávat, že počet profesionálů, kteří jsou spojeni se sociální pedagogikou, budou mít vzestupné tendence.

Budoucnost finské sociální pedagogiky

Navzdory snahám o propracování a systematizaci sociálněpedagogické teorie naráží finská sociální pedagogika na hranice přijetí v pedagogické praxi. Ačkoliv zastává významné postavení v akademickém výzkumu[5], shledala se se značným nepřijetím pedagogického aspektu sociální práce ze strany teoretiků (Hämäläinen & Eriksson, 2016; Kurki, 2008). Navzdory spojování s paradigmatem sociální práce se sociální pedagogika snaží zachovat samostatnost a pojmout širší okruh problémových oblastí; nebýt podřízenou sociální práci (Hämäläinen & Eriksson, 2016; Hämäläinen, 2019).

Sociální pedagogika jako taková není zaslouženě vidět, ale i přes tento fakt se uplatňuje v mnoha různých odborných příspěvcích, disertačních pracích či výzkumech. Sociální pedagogika si drží status především v akademické sféře, ale ani ve Finsku není samostatně etablovanou profesí, ačkoliv sociálněpedagogické myšlení se ukazuje být signifikantním elementem sociálních profesí (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009). Prozatím nejsou zřejmé snahy vytvořit samostatně fungující sociálněpedagogickou pozici, ale spíše skrze ní intervenovat a obohatit jiné profese (Hämäläinen, 2019). Sociální pedagogika je tedy především součástí různých oborů, zastřešuje praxi v sociální oblasti a vzdělávání; viditelně přispívá do oblastí, které se zabývají blahobytem a vzděláváním.

Profese sociálního pedagoga se tedy spíše implicitně odráží v multidimenzionalitě profesí, která se ve Finsku stává normou. Finové silně věří v úspěchy multiprofesionální spolupráce při řešení problémů, proto jednotlivé profese prolínají své cesty a mohou tak efektivně reagovat prevencí i intervencí. Pracovníci mohou

[5] Na poli praxe sociální pedagogiky vznikla kolem roku 1999 společnost Finnish Society of Social Pedagogy, která vydává vědecký časopis Finnish Yearbook of Social Pedagogy.

participovat v mnoha oblastech a napomáhat společnosti cíleně tam, kde je potřeba reálně dosáhnout naplnění potřeb. Finové mají úspěšný systém vzdělávání, dokážou totiž propojovat edukaci a sociální aspekty především prostřednictvím multiprofesionální spolupráce.

Literatura

Aalto-Setälä, T., Kiviruusu, O., & Matikka, A. (2021). *Nuorten kokema ahdistuneisuus ja yksinäisyys ovat lisääntyneet merkittävästi korona-aikana.* https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140880/Viikko%2024-2021%20-%20Koronaepidemian%20vaikutukset%20hyvinvointiin%20palveluihin%20ja%20talouteen.pdf?sequence=35&isAllowed=y

Backman-Nord, P., Söderberg, P., & Forsman A. K. (2021). The happiest youth in the world? Exploring subjective well-being indicators among Finnish university students. Nordic Psychology, Ahead-of-print, 1–17. https://doi.org/10.1080/19012276.2021.1996264

Baldschun, A., Hämäläinen J., Töttö, P., Rantonen, O., & Salo, P. (2019). Job-strain and well-being among Finnish social workers: Exploring the differences in occupational well-being between child protection social workers and social workers without duties in child protection. European Journal of Social Work, 22(1), 43–58. https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1357025

Coburn, C. (2019). Mental health in Finnish schools: so close to perfection. The Lancet Child & Adolescent Health, 3(12), 848–849. https://doi.org/10.1016/s2352-4642(19)30274-3

Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J., & De Neve, J. (Eds.). (2021). *World Happiness Report 2021.* Sustainable Development Solutions Network.

Helne, T., & Hirvilammi, T. (2022). Balancing needs: Young unemployed Finnish adults' discourse on well-being and its relation to the sustainability transformation. Sustainability: Science, Practice and Policy, 18(1), 158–170. https://doi.org/10.1080/15487733.2022.2030115

Hämäläinen, J. (1989). Social pedagogy as a metatheory of social work education. International Social Work, 32(2), 117–128. https://doi.org/10.1177/002087288903200206

Hämäläinen, J. (1995). *Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa*. Kuopion yliopisto.

Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. Journal of Social Work, 3(1), 69–80. https://doi.org/10.1177/1468017303003001005

Hämäläinen, J. (2012a). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. International Journal of Social Pedagogy, 1(1), 3–16. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002

Hämäläinen, J. (2012b). Social pedagogy in Finland. Kriminologija i socijalna integracija, 20(1), 95–104.

Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy as a scientific discipline – A branch of academic studies and a field of professional practice. EccoS – Revista Científica, 48, 17–34.

Hämäläinen, J., & Eriksson, L. (2016). Social pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. Pedagogia Social Revista Interuniversitaria, 27, 71–93. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.05

Hämäläinen, J., & Kurki, L. (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. WSOY

Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.). (2009). The diversity of social pedagogy in Europe. Europäischer Hochschulverlag

Kurki, L. (2000). Sosiokulttuurinen innostaminen. Vastapaino.

Kurki, L. (2008). El campo "interdisciplinario" de pedagogía social y animación sociocultural en Finlândia. *Quaderns d'Animació i Educació Social, 8*, 1–5.

Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. M. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary education during Covid-19* (pp. 105–123). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_4

Leimio-Reijonen, S. (2002). *Valistuksesta vastuunottoon: Tutkimus sosiokulttuurisesta innostamisesta, ehkäisevästä päihdetyöstä ja sen toteuttamisesta nuorten parissa* [Master´s thesis, Tampere University]. Finna.fi.

Lorenz, W. (2008). Towards a European model of social work. Australian Social Work, 61(1), 7–24. https://doi.org/10.1080/03124070701818708

Mareš, P. (2004). Sociální exkluze a inkluze. In T. Sirovátka (Ed.), Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin (s. 15–29). Masarykova univerzita.

Nivala, E. (2019). Editorial: Special issue on social pedagogy in the Nordic countries. International Journal of Social Pedagogy, 7(1), 11. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.011.

Sahlberg, P. (2015). Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?. Teachers College Press.

Sen, A. K. (2001). Development as freedom. Oxford University Press.

Social Progress Imperative. (2021). 2021 Social progress index. Executive summary. https://www.socialprogress.org/static/9e62d6c031f30344f34683259839760d/2021%20Social%20Progress%20Index%20Executive%20Summary-compressed.pdf

Transparency International. (2022). Transparency International Finland. https://www.transparency.org/en/countries/finland

Lenka Ďulíková
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Mgr. Lenka Ďulíková působí na Katedře sociální pedagogiky Masarykovy univerzity v Brně jako doktorandka a externí vyučující. Participuje v projektech, které se věnují inkluzivním tématům. Ve své disertační práci se zabývá problematikou spolupráce asistentů pedagoga a učitelů v českém i finském vzdělávacím systému. Zajímá se o pedagogickou komunikaci a osobnostní přípravu budoucích učitelů. Jako vyučující participuje především na vzdělávání budoucích asistentů pedagoga a učitelů.

volume 10, issue 1, pp. 61–64, April 2022
ISSN 1805-8825

Inspiration from abroad

To the question of youth political participation during Covid-19 in Finland

Maria Litova

Youth political participation in nutshell

To start with, youth as a specific social group has no one certain definition in scientific literature due to the problem of setting age limits. However, some United Nations entities suggest definite age frames for this social group, for instance, from 15 to 24 years old, from 15 to 32 and others. In this research we use the age limit from 15 years old to 29 as far as Finnish Youth Research Society identify young people in their research projects (Myllyniemi & Kiilakoski, 2019).

The concept of political participation (involvement) in general is quite widely developed. One of the basic definitions of political participation has been offered by Robert Dahl. He introduced this term as an important part of modern democracies as far as it enables citizens to hold their governments accountable (Dahl, 1973). The same time period Verba and Nie defined political participation as "those activities by private citizens that are more or less directly aimed at influencing the selection of governmental personnel and/or the actions they take" (Verba & Nie, 1972, p. 2). Thus, political participation primarily means the directed action of an individual in the field of politics. Another broader definition was given by Norris who called political participation as any kind of activity to influence directly the government, indirectly civil society and changes in models of social behavior (Norris, 2002, p. 16).

Theocharis and van Deth (2017) in their book "Political participation in a changing world" suggested special concept to recognize the mode of participation. It includes five modes in total which are based on the following characteristics (van Deth, 2014, p. 350):

1) the type of activity,
2) voluntary nature (is not identified as forced action),
3) reference to people in their role as non-professionals or amateurs,
4) concern to government, politics, or the state.

This concept can significantly help to identify the activities of young people as political participation and, what is more important, to verify its form.

In modern societies, the transformation of traditional forms of political participation is observed, especially among young people. In particular, this trend is noted in the research by Barrett and Pachi (2019, pp. 6–7) who explain the decline in using of traditional forms by expanding opportunities through non-conventional forms of youth political participation. However, some researchers who also study this phenomenon (e.g., Dalton, 2008) believe that this judgment can be attributed primarily to Western societies.

Youth political participation in Finland facing Covid-19

The study of Finnish youth political participation is societally very relevant in terms of thinking about the future of the western democracies. Generally, political participation has faced serious problems during pandemic period primarily because of the social distancing and restrictions for personal interaction. In particular, government wasn't prepared for elections due to the absence of e-voting system, so that, for instance, the municipal elections have been postponed in 2021 (Ketola, 2021, p. 13). But despite any challenges and restrictions, political involvement continued during the

pandemic. The ability to use the variety of technological tools provided opportunities to continue the political parties' work, organize protests and strikes, develop social movements, etc.

Although in Finland the youth's interest in politics has increased after a small dip, young people were not often involved in political activity before the coronavirus pandemic – according to the Youth Barometer 2018 only 41% of young people who were deeply interested in politics have taken part in political activities (Myllyniemi & Kiilakoski, 2019, p. 13). Therefore, data for Finnish youth political participation have demonstrated low level of youth political activity during pre-Covid period but in general young people were more politically active than in previously estimated years.

Youth as a social group can be characterized as a socially innovative resource and a subject of social transformations. The opportunity to participate in the decision-making process can benefit both young people and society. Therefore, taking into account low level of political participation of youth in Finland and continuing situation with coronavirus pandemic it is especially important to explore the social group of young people in terms of their political involvement.

However, while youth produce low level of participation in politics, we wonder how the limitations caused by pandemics influenced the political participation of Finnish young people and how has its political behavior changed during the pandemic? In particular, how has self-isolation and temporary exclusion from the society affected young people's involvement in political organizations, participation in elections, and other forms of political participation? If this influence of coronavirus pandemic defined, the further research on the nature and level of these changes should be conducted.

Obviously, the ongoing period coronavirus pandemic has become a completely new phenomenon for modern society and therefore has caused difficulties in determining measures to limit social interaction. We can assume that in certain periods, namely during strict restrictive measures, the almost complete restriction of the social direct interaction of young people and exclusion from public life led to a change in the forms of political participation. In particular, wide opportunities for non-traditional forms of political participation have developed.

Nowadays, in general, there is a tendency to use non-traditional or unconventional forms of political participation, such as signing petitions, participating in political protests and demonstrations, participating in political activities through the Internet, writing political articles or blogging on social networks more actively than conventional or traditional forms of political participation – voting, working for a political party, participating in elections as a candidate, etc. (Lilleker, 2014, p. 151).

One of the forms of non-traditional political participation has become online participation in politics. There are different approaches to this type of political participation and there is no consensus on this yet. For example, Halupka (2014, p. 115) explores the term "clicktivism", emphasizes its legitimacy and identifies it as a form of political participation that leads to the strengthening of democratic values. On the other hand, Morozov (2011, p. 229) claimed that Internet and social media functioning depends on the country's political system. So, in authoritarian states and in democracies Internet still produce different opportunities for participation. Moreover, it can be the weapon of authoritarian governments.

Online political participation in conditions of coronavirus pandemic has supported young people worldwide and in Finland in particular (Pietilä et al., 2021, p. 11). Social contacting and societal participation through various digital technologies and services should expand limited opportunities for youth involvement in politics during Covid-19. While coping strategies during pandemic are now actively analyzed in scientific literature, the relationships between youth political involvement and digital services seems to have a gap in the research in case of Finland. In particular, further research could be focused on estimation of non-traditional forms of political participation and in particular online ones.

Conclusion

Coronavirus seems to be an incredibly relevant factor in the study of political participation of young people not only in Finland, but also in any country in the world. This is due not only to the accumulation of a large amount of new data and obviously unusual living conditions of individuals and social groups during coronavirus. The pandemic has become a factor that has identified a number of limitations of the usual practices of political participation, but at the same time has proposed new ones (Falanga, 2020, pp. 2–3). In this case, the pandemic can be considered as a catalyst for changes in all spheres of society.

Obviously, coronavirus pandemic has produced the challenges for political involvement for different social groups and in particular for young people as far as this social group regarded as one of the most politically inactive and disengaged, with the lowest levels of turnout in elections and participation in politics in general compared to any other age group (Kitanova, 2020, p. 820).

Nowadays political participation itself and in particular the political involvement of youth is widely developed topic in scientific community. While the topic of political participation is always very actual there are still not so many research projects on it in terms of impact of coronavirus pandemic and in particular for any country-level cases. Although youth political participation in Finland could not be fully estimated during the Covid-19 pandemic, we assume that separate studies involving, for example, schoolchildren and students in several Finnish cities will help to form a general view of political involvement and its forms during the coronavirus period. Further research could be focused on estimating non-traditional forms of political participation and, in particular, online ones in terms of social exclusion during the periods of strict restrictions in the country.

References

Barrett, M., & Pachi, D. (2019). *Youth civic and political engagement.* Routledge.

Dahl, R. A. (1973). *Polyarchy: Participation and opposition.* Yale University Press.

Dalton, R. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies, 56*(1), 76–98. https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x

Falanga, R. (2020). *Citizen participation during Covid-19 pandemic. Insights from local practices in European cities.* http://library.fes.de/pdf-files/bueros/lissabon/17148.pdf

Halupka, M. (2014). *Clicktivism: A systematic heuristic*. *Policy & Internet, 6*(2), 115–132. https://doi.org/10.1002/1944-2866.POI355

Ketola, J. (2021). Finland's response to the crisis: Trust in democratic institutions and science. In S. Russack (Ed.), *Report*. *The effect of Covid on EU democracies* (pp. 13–14). https://epin.org/wp-content/uploads/2021/04/EPIN-REPORT_The-effect-of-Covid-on-EU-democracies-1.pdf

Kitanova, M. (2020). Youth political participation in the EU: Evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies, 23*(7), 819–836. https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636951

Lilleker, D. G. (2014). *Political communication and cognition.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137313430_9

Morozov, E. (2011). *The net delusion: The dark side of Internet freedom.* Public Affairs.

Myllyniemi, S., & Kiilakoski, T. (Eds.) (2019). *Youth barometer 2018. Influence on the edge of Europe.* Ministry of Education and Culture, the State Youth Council & the Finnish Youth Research Network. https://www.youthresearch.fi/publications/abstracts/youth-barometer-2018-influence-on-the-edge-of-europe

Norris, P. (2002). *Democratic phoenix: Reinventing political activism.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610073

Pietilä, I., Kallio, J., Varsaluoma, J., & Väänänen, K. (2021). Youths' digital participation in the early phases of COVID-19 lockdown. In N. Edelmann (Ed.), E*lectronic participation* (pp. 3–14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82824-0_1

Theocharis, Y., & van Deth, J. W. (2017). *Political participation in a changing world: Conceptual and empirical challenges in the study of citizen engagement.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203728673

van Deth, J. W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Politica, 49*(3), 349–367.

Verba, S., & Nie, N. (1972). *Participation in America: Political democracy and social equality.* Harper & Row.

Maria Litova
Centre for Social Data Science, University of Helsinki

Maria Litova is the master's student at University of Helsinki with major in social data science. Have gained her first master's degree in sociology, Maria is interested in data science, political science, youth problems and social environment issues. She is current local representative and coordinator in Erasmus Student Network at the University of Helsinki where she works with projects aimed to international students.

Sociální pedagogika | Social Education
volume 10, issue 1, pp. 65–67, April 2022
ISSN 1805-8825

Inspiration from abroad

Teaching everyday life skills and self-care for children and adolescents

Laura Kortesoja

Should everyday life skills and self-care be taught in school and if so, how? In this article, self-care and everyday life skills are discussed as they appear in the Finnish core curriculum for basic education. Examples and how to teach self-care and everyday life skills are also introduced.

Everyday life skills and self-care are skills that are built up from different social, emotional, and behavioral aspects. Everyday life skills, including self-awareness, emotional skills and recognizing one's strengths, support and benefit individuals throughout their lives (FNBE, 2016). These lifelong skills form one part of the so-called transversal skills in the Finnish core curriculum. Compared to subject-based competences, transversal skills are more general and broadly integrated into the curriculum. Everyday life skills and self-care, for example, are closely linked to health and physical education throughout basic education.

Assessment of subject-specific skills is often more familiar to teachers compared to softer skills, such as emotional skills or knowledge and skills in making practical sustainable choices. It might also be difficult to assess, for example, if one's self-esteem or time management developed from grade eight to nine, or improved from last year. Nevertheless, if the development of everyday skills and self-care is important for the future of children and young people, and as a prerequisite for living healthy and productive lives, it is desirable for everyday life skills and self-care to be taught as part of the curriculum. Basic education can be a starting point for these important life skills, especially for children who do not get enough support at home.

Self-care and everyday life skills all along the educational path

In the Finnish core curriculum for basic education, self-care and everyday life skills form one part of the transversal skills, which aim to encourage pupils to recognize their own qualities, strengths, and potential, and to value themselves (FNBE, 2016). These skills are cross-curricular and include skills related to safety, technology, and sustainable living. Pupils are also guided toward developing their own consumer skills. The purpose is to guide pupils toward trusting in the future and teach them how to take care of themselves and others. Although generic skills support individuals at all stages of the life cycle, the need for self-care and certain life skills is different, and varies at different stages along the educational path.

Starting school brings a new level of responsibility and independence for a child. It is a time for a broad range of new and very basic self-care and life skills, such as common rules and good manners, as well as the ability to express and name emotions. In the upper grades, there is also an emphasis on teamwork. An emphasis is also placed on learning to protect one's privacy and personal boundaries. Overall, students are encouraged to reflect on their choices in a wide range of ways, in order to make their future more sustainable. In secondary school, students will continue to practice sustainable choices and practices in different areas of life. For example, pupils will be guided to identify different aspects that promote well-being and will learn to regulate their emotions. They are also encouraged to act safely on the roads and to be responsible consumers (FNBE, 2016).

Teaching and assessing self-care and everyday life skills

Learning self-care and everyday life skills requires individuals to develop their self-awareness, recognize their own strengths, and be aware of their patterns of thinking and be able to change them.

One example that contributes to children's and young people's well-being is the development of their own time-management skills. Time management is a tool that enhances learning and well-being and helps individuals to achieve key goals. At its simplest, it is about self-awareness, organizing one's time and establishing routines. It requires planning and setting goals, commitment, prioritization, and stress management. Pupils can, for example, learn how and why to limit the use of electronic devices, in order to have enough time for important tasks, as well as for leisure and recovery. Managing one's own time gives one the space to be creative and proactive about one's own goals, whether they be learning goals or leisure goals. Everyday life skills, such as time management, is not an easily measurable issue, but is closely linked to many other skills and domains of transversal competences, such as learning to learn, and skills required later in working life.

Another example for teaching everyday life skills could be to guide learners to think about what is natural for them. For example, in the case of time-management skills, the learner could be guided to reflect on their own daily rhythm. Mood and alertness vary throughout the day: some feel most alert in the early afternoon, while others are most alert in the late afternoon, and most fall somewhere in between (Roenneberg et al., 2003). Hence, more attention could be placed on supporting and raising awareness about one's own circadian preference and rhythm. In early adolescence, bedtime is delayed, and sleep length gradually decreases from early to late adolescence (Randler, 2011). Previous studies show that an adolescent's circadian preference for eveningness is related to impaired daytime functioning (Wolfson & Carskadon, 1998) and increased internalized problems, e.g. anxiety (Quach et al., 2018). For learning and alertness, sleep and recovery play a critical role. There are ways to encourage learners to enhance their learning and recovery: study during the day, review key points just before falling asleep, but get a good night's sleep.

Recovery as an example of one's time management

Many young people find it difficult to concentrate in the first hours of the school day. To account for this, schools could better support different circadian preferences. Given the development of sleep and circadian rhythms during adolescence, this would mean later school mornings. Later school start times have been introduced in some schools in Helsinki. Another way of supporting different rhythms could be to give students the choice of attending classes early in the morning or later in the afternoon. In light of research findings, this could have a positive impact on school performance. For their part, families can pay more attention to good sleep hygiene by sticking to roughly the same bedtime and wake-up time, encouraging exercise and outdoor activities during the day (not too late at night), and using different blue light filters on screens in the evening. These things help to maintain one´s circadian rhythm. Finding a similar schedule for screen time and sleep for the whole family can be challenging. It is also good to remember that young people's sleep needs are individual.

In this article, I have discussed time management and recovery as examples of everyday life skills and self-care, why these skills are important, and how these skills could be taught in school. The Finnish core curriculum for basic education takes everyday life skills and self-care into account, and enhances the well-being and sustainable future of children and adolescents, together with families and the whole society. This can serve as an example for developing a more sustainable school system, one which enhances students' well-being now and in the future.

References

Finnish National Board of Education (FNBE). (2016). *National core curriculum for basic education 2014.* Finnish National Board of Education.

Randler, C. (2011). Age and gender differences in morningness–eveningness during adolescence. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(3), 302–308. https://doi.org/10.1080/00221325.2010.535225

Roenneberg, T., Daan, S., & Merrow, M. (2003). The art of entrainment. *Journal of Biological Rhythms, 18(*3), 183–194. https://doi.org/10.1177/0748730403018003001

Quach, J. L., Nguyen, C. D., Williams, K. E., & Sciberras, E. (2018). Bidirectional associations between child sleep problems and internalizing and externalizing difficulties from preschool to early adolescence. *JAMA Pediatrics, 172*(2), e174363. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.4363

Wolfson, A. R., & Carskadon, M. A. (1998). Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development, 69*(4), 875–887. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06149.x

Laura Kortesoja
Center for Educational Assessment, University of Helsinki

Laura Kortesoja works as a doctoral researcher at the Center for Educational Assessment CEA, Faculty of Educational Sciences at the University of Helsinki. Laura investigates well-being at school, especially how sleep and circadian rhythms change in adolescence, as well as the effect of sleep and chronotype on learning and motivation. She also tackles the issue of how technology use is related to sleep, chronotype and daytime tiredness in adolescence. Laura has a background in educational sciences and is particularly interested in the dialogue between research and the school world.

volume 10, issue 1, pp. 68–71, April 2022
ISSN 1805-8825

Inspiration from abroad

Pre-primary school education in Finland – How it works from start to professional

Reeta Mäki-Pollari

Early childhood education and care in Finland has changed over the past few years, and has been receiving more political attention in Finnish government programs. We can have only seven children with one adult and a two-year pre-primary education trial, and we have a deficiency of educated teachers. In Finland, pre-primary school teachers are educated at university. Studies last three years and focus on pedagogy. At some universities, the master of education degree can be studied immediately after the bachelor's degree.

In Finland, you can be a pre-primary school teacher if you have studied at university. Most of the teachers have studied early childhood education, but classroom teachers can teach in pre-primary school too. In this section, I talk about the University of Oulu and studies from 2015 to 2018 because it is common to me. Students can study courses in open university at many universities in Finland before they have applied. You can apply the credits from the courses to studies. This might help you to graduate faster. In early childhood education, intermediate studies is a major subject which includes, for example, children's rights and basics of child welfare, pedagogical applications and analysis, multiculturalism in early childhood education and collaboration in early childhood education. Minor studies includes, for example, handicrafts, pre-primary education and transition to school, practical training in primary education, pedagogy of children under three, and children's development and learning process. Those studies include professional studies in early childhood education and pre-primary education. They also include practice in those three years of the bachelor's degree in ECEC centers, pre-primary education and in the first class in primary school, for instance. Total credits for a bachelor's degree are 180, of which 60 are pedagogical studies (University Of Oulu, 2015). This provides a good professional knowledge, considering that some students may not have earlier experience from ECEC centers. After studies, you are qualified to work as an early childhood teacher and as a teacher in pre-primary education.

The website of the University of Oulu (n.d.) indicates that through the studies, you will develop into an expert who knows how to work ethically and in cooperation with children and their guardians, and form other cooperative connections. Those are daily things in my work. I meet guardians, and in Finland we also have a special needs teacher who helps if some children have special needs or if we have concerns in the group. A teacher of early childhood education is responsible for planning, documenting, and evaluating the pedagogical activities of a group of children together with others. At my workplace, for example, we have planning hours outside of the group: two hours in the ECEC center and three hours at home. This varies for each ECEC center. Planning increases the pedagogical effect on the children. I plan how and what we do in ECEC, and I write an info letter to guardians every week about what we did with the children and what we will do next week. This way the guardians can prepare, and it is also for documenting our activities.

I currently work at the ECEC center in Oulu, and I have also worked at many other ECEC centers in Finland. There have been different groups of children. At most of my workplaces there have been three adults and about twenty children in one group. The groups can also be formed according to age, need for support and sibling relationships, for instance. Groups are formed considering pedagogy, provisions on staffing and maximum group sizes (EDUFI, n.d.-a).

We have a national core curriculum for early childhood education and care (EDUFI, n.d.-a), for pre-primary (EDUFI, n.d.-c), and for a two-year pre-primary trial (EDUFI, n.d.-b). Those are issued by the

Finnish National Agency for Education, which is guided by the Act on Early Childhood Education and Care; pre-primary is guided by the Basic Education Act. The national core curriculum for ECEC outlines children's right to early childhood education and the amount of early childhood education. ECEC is part of the Finnish education system and is an important stage in the journey of a child's growth and learning. Guardians have the primary task of raising a child. ECEC complements and supports the task of raising children. We have three levels of plans in Finland. These are the basis for the national plan, municipal plan, and child's personal plan (EDUFI, n.d.-a). Activities I plan for children are based on national and municipal core curriculum for two-year pre-primary. Along with the guardian and child, I make a personal curriculum for every child in my group in the autumn semester, and we complete it in the spring semester. I discuss the child's ambitions with the guardian; the child can give their own opinion as well. It is important to see the child as an individual.

The ECEC will build holistic growth, learning and development for the children involved in it. It is based on the regulations of the children's growth environment and the operating environment of early childhood education. The national core curriculum for pre-primary education was prepared in cooperation with professionals, utilizing the results of the latest research and development work (EDUFI, n.d.-c). In the next chapter, I discuss one of the latest trials in Finland.

A two-year pre-primary education trial

Children have been selected for the test group for a two-year pre-primary education trial. Children were selected for this trial because the living area or ECEC center is organizing the trial. The two-year pre-primary education trial launched in Finland in August 2021. Altogether approximately 10,000 five-year-olds are participating in the trial. Half of them started in August 2021 and the other half will start in August 2022 (Ministry of Education and Culture, 2021). I started with five-year-olds in August 2021. There are also three- and four-year-old children in the group, and they have their own ECEC teacher and one ECEC nanny. We are with a smaller group part of the day and with the whole group the rest of the time. I am with my five-year-olds and others are together. It helps my work when I have a small group because I have more time to focus on them. Often the core of the work is realized in the encounter with children and the warm context, where the educator learns to understand the child better, and mutual trust is felt to be strengthened (Martikainen & Oikarinen, 2021). Then they can learn play skills from each other. We also play with six-year-old pre-primary children. We walk and play together in the forest, go skiing and play outside because of COVID-19. According to Kuutti, Kahila and Sajaniemi (2021), research and pedagogy was a challenge during COVID-19 time in spring 2020. It was important for the staff at ECEC centers to cooperate to fulfill pedagogy.

The purpose of the trial is to make education more equitable by encouraging more children to participate in pre-primary education as part of early childhood education and care. The trial will develop the quality and effectiveness of pre-primary education from different angles, examine the continuity of early childhood education and care, pre-primary education and initial teaching, examine what choices for services guardians have, and collect information on what effects two-year pre-primary education has on children's abilities to develop and learn, and on their social skills and development of healthy self-esteem (Ministry of Education and Culture, 2021). In a two-year pre-primary trial, children can be invited even if they have some special need, disability or cultural difference. This is called inclusion (EDUFI, n.d.-b).

The children who are chosen for the trial group are obliged to attend the two-year pre-primary education program. This means that the child's guardians must make sure that their child participates either in pre-primary education organized at a two-year trial site or in other activities that achieve the objectives set for two-year pre-primary education. Such other activities include attending other early childhood education and care activities, club activities or child home care. The pre-primary education program is free of charge (Ministry of Education and Culture, 2021). Pre-primary education takes four hours a day. In my group of five-year-olds, we have about one hour teaching lessons. At the teaching lessons we make crafts, do math, and discuss emotions, for instance. At other times children play, we

go out and rest. Even though we have quite a few hours per day of actual teaching, we still have the whole day for teaching and pedagogy. We play and discuss things with the children, and also help them to learn life skills. Early childhood pedagogy takes the child and the comprehensiveness of education, instead of learning, into consideration. It is perhaps the most defining factor inherent in early childhood education pedagogy (Mertala, 2020).

The trial uses a pilot curriculum. The two-year pre-primary education program follows a new pilot curriculum. Children in pre-primary education become familiar with things that they express an interest in, by playing and exploring and in other ways that are suitable for little children. Every child is given space to learn at their own pace. Two years offers the children and pre-primary education staff plenty of time to get to know one another, work together and focus on things for which the children show a genuine interest. Lämsä (2021) adduce an example where there is a circle of pedagogy in early childhood education. In the circle are four things. The first is a whole day of pedagogy, the second is doing it in small groups, the third is pedagogy rota planning, and the fourth is using a learning environment (Lämsä, 2021). In addition to diverse activities, the pre-primary education program offers rest periods, tasty food and care for the children. The two-year pre-primary education program strengthens the children's ability to work together and learn, and builds a solid foundation for moving to year one of primary school in due course. Support for growth and learning during the two-year pre-primary education trial provides robust support for children's growth and learning. Children participating in the trial have the right to receive support for their development, learning and wellbeing. Thanks to the trial, support for growth and learning under the Basic Education Act (three-step support) and student support under the Student Welfare Act will apply to five-year-olds as well. The support measures are planned in collaboration with guardians (Ministry of Education and Culture, 2021).

References

Finnish National Agency for Education (EDUFI). (n.d.-a). *National core curriculum in early childhood education and care. Regulations and guidelines 2018:3c.* https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/national-core-curriculum-early-childhood-education-and

Finnish National Agency for Education (EDUFI). (n.d.-b). *National core curriculum in a two-year pre-primary education trial 2021.* https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilun-opetussuunnitelman-perusteet

Finnish National Agency for Education (EDUFI). (n.d.-c). *What is early childhood education and care?* https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/what-early-childhood-education-and-care

Kuutti, T., Kahila, S., & Sajaniemi, N. (2021). Pedagogiikkaa poikkeusaikana – päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia pedagogiikan toteuttamisesta COVID-19-pandemian aikana [Pedagogy in exceptional times – The experiences of ECEC staff in implementing pedagogy during the COVID-19 pandemic]. *Journal of Early Childhood Education Research, 10*(3), 217–239.

Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa [Full-time pedagogy and its development in ECEC]. *Kasvatus & Aika*, *15*(2), 79–86. https://doi.org/10.33350/ka.102527

Martikainen, S., & Oikarinen, T. (2021). ”Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin”: Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa [“From children you can see that we are doing this well”: A culture of socio-emotional well-being in ECEC]. *Journal of Early Childhood Education Research, 10*(3), 147–181.

Mertala, P. (2020). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa [Supporting large-scale ICT skills in early childhood

education and pre-primary education]. *Journal of Early Childhood Education Research, 9*(1), 6–31.

Ministry of Education and Culture. (2021). *Two-year pre-primary education trial 2021–2024.* https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163006/OKM-twoyear_preprimary_booklet_webFX.pdf?sequence=1&isAllowed=y

University of Oulu. (2015). *Study Catalogue 2015–2016.* https://www.oulu.fi/sites/default/files/content/opas15-16.pdf

University of Oulu. (n.d.). *Varhaiskasvatus.* https://www.oulu.fi/fi/hae/kandidaattiohjelmat/varhaiskasvatus

Reeta Mäki-Pollari
Faculty of Education, University of Oulu

Reeta Mäki-Pollari was born in the Alavus countryside in the middle of Finland. She studied at the University of Oulu and graduated with a master of education and has worked in ECEC centers and acquired experience from teaching children. She got her ECEC teacher professional qualification and also wanted to get to know the education and leading theory from a master's degree. This will help her to get more working opportunities to become the leader of ECEC, for instance. She is studying flexible mathematics for children. She is also interested in union experience and has been involved in the student union at the university. She is now selected in the trade union (Early Childhood Education Teacher's Union of Finland) council.

volume 10, issue 1, pp. 72–75, April 2022
ISSN 1805-8825

Inspiration from abroad

Inclusive Finnish vocational education and training

Anu Raudasoja, Sanna Ryökkynen

Finnish vocational education and training (VET) is knowledge-based, customer- and work life-oriented (Ministry of Education and Culture, 2019). Its purpose is to provide all applicants in need of vocational training with an individual educational pathway. All students regardless of age, gender, religion, nationality, state of health or disability are welcome to Finnish VET. Therefore, the backgrounds of the students are very different, as some students come to study their first profession and others are career-changers or lifelong learners. The training is organized in an inclusive manner so that all students are equal members of the studying community, and their individual needs are considered when planning their individual study path.

Personalisation is a central practice to ensure equality and equity in Finnish VET. This means that each student is encountered as an individual with different skills, competences, strengths and needs. A personal competence development plan (PCDP) will be drawn up for each student. The student's previous competences are assessed and recognized when drawing up the plan, in such a way that things previously learned do not need to be re-studied. When making a PCDP, the student's individual needs are also considered, and can be supported by inclusive teaching methods or, if necessary, by providing special support for their study. Teachers usually formulate the PCDP together with the student, student's family, and non-teaching services providers. The student's preferences, for example, for different learning environments and study methods are considered carefully. Because Finnish VET is closely connected with work, the dialogue with work-life representatives should be continuous throughout the student's study in the VET system. Workplace instructors may sometimes participate in drawing up the first PCDP for a student, specifically when the student already has a workplace when he or she begins studying at a vocational institution. The workplace instructors are also invited later when it is known for which workplace the student is going to acquire skills.

Providers of inclusive VET must ensure that teaching and guidance for students are achievable both at the vocational institution and in the workplaces. As a result, it is important that teachers and work-life instructors are aware of the five dimensions of accessibility. These are psychic, social, physical, pedagogical, and digital accessibility (Table 1).

Psychological accessibility is important in VET for students to feel valued, heard, and understood. The relationship between vocational teacher and student must be confidential and equal (see Ryökkynen, Pirttimaa & Kontu, 2019; Wrede-Jäntti & Westerback, 2020). The role of the vocational teacher is to encourage students to take on an active role, in which they can use their existing knowledge and skills to consider and outline their future. Concurrently, students describe their current competence identity and begin to build a new competence identity through interaction with vocational teachers and different learning communities, such as workplaces. Every student should have equal opportunities to participate in the planning of their own future, from their own perspective and in a mentally safe environment, in VET (Finnish National Board of Education, 2014; Lignell, 2013; Raudasoja, 2021).

Table 1
Accessibility dimensions in education

Psychological accessibility	Social accessibility	Physical accessibility	Pedagogical accessibility	Digital accessibility
Mental well-being	Social belonging	Yard, parking and accessways	Operating culture and interaction	Paying attention to different users
Feeling valued	Attitudes	Entrance	Personal study plan	Subtitles of videos
Being understood	Accepting atmosphere	Emergency exit	Objectives and content	Description interpreting
Ability to utilise knowledge and skills	Integration	Signs and services	Teaching and guidance	
Will be heard	Prevention of discrimination	Learning environments	Support	
Equal opportunities	Professional ethics	Accessways and shared facilities	Learning environments	
	Values		Equipment and materials	
	Equality		Time	
			Evaluation methods	

The social accessibility of VET is based on vocational teachers' values, attitudes, and professional ethics, which must also consider human rights along with equality and non-discrimination legislation. In vocational institutions, it is important to evaluate practices to ensure an accepting operating culture and multidisciplinary guidance for all students. The vocational teacher should be sensitive to the dialogue with the student and consider the student's holistic life as part of the guidance. Student inclusion and social networks are important in building the future, and they also prevent exclusion. Staff at vocational institutions should discuss ways to promote inclusion so that students can have confidence in a unified operating culture for all teachers (Metsola, 2007a; Raudasoja, 2021).

Physical accessibility is an important part of VET. Physical accessibility refers to the accessibility of the operating environment to all actors. The promotion of physical accessibility begins at the entrance and continues from there to the yard and parking area. The entrance to the building must be clearly marked, and accessibility can be supported by various signs. Interiors, walkways, public spaces and any work or study environment must be functional and accessible to all. Physical accessibility also refers to the accessibility of the sound environment, which also promotes psychological and social accessibility. Emergency exits must be ensured as part of physical accessibility. Physical accessibility is often overlooked in the dimensions of accessibility, even though it plays an important role in what is achieved through VET (Eskola, 2007; Finnish National Board of Education, 2014; Raudasoja, 2021).

Accessibility in teaching and guidance must be part of the operating culture of the vocational institute and working life. It supports open interaction and positive student engagement. When a PCDP is developed, it must support the student's goals so that he or she can commit to its implementation. The plan should consider the student's preferences about learning environments and methods, as well as materials, tools, and available time. The individual needs of the student are considered through inclusive teaching and guidance and special support, which may also include positive special treatment to take account of real equality. Considering the individual needs of the student requires multidisciplinary cooperation with educational institutions and workplaces, for example in terms of teaching staff, in order to create the best solution for the student for the future (Finnish National Board of Education, 2014; Metsola, 2007b; Raudasoja, 2021).

Considering digital accessibility in information, counselling and guidance is the last dimension of accessibility. Digital accessibility considers the requirements of different students for digital services. The usability of online services, which are used a lot in teaching and guidance, with various devices is already considered during the design phase. The accessibility of online services-related materials must be ensured, for example, by subtitling videos and changing text files to a format that is supported by reading programs. The accessibility of materials connected to online services must be ensured, e.g., so that videos are subtitled, and text files can be changed to a format that is listened to by read programs. Teaching and education should be multichannel and accessible in vocational education and training in such a way that they can be adapted to the student's needs.

In the different learning environments of vocational institutions and working life, accessibility can be considered in many different ways. These are often easy solutions, but teachers and workplace counsellors need to be aware of them. Building an inclusive operating culture in VET is a process that progresses piece by piece. It necessitates a shared understanding and collaboration between stakeholders. This essay is among the outcomes of the GIVE Erasmus Plus project, whose general objective is to contribute to innovation in the VET sector in order to advance the social inclusion of individuals belonging to disadvantaged groups.

Funding

This research is part of the Governance for Inclusive Vocational Excellence (GIVE) project and co-financed by the Erasmus+ Programme of the European Commission. The European Commission's support for producing this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained herein.

References

Eskola, S. (2007). Introduction. In S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M.-L. Rahikkala, & U. Ruuskanen (Eds.), *Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Puheenvuoroja esteettömyydestä ja saavutettavuudesta* (p. 71). Finnish Association of People with Physical Disabilities.

Finnish National Board of Education. (2014). *Esteettömästi toisen asteen opintoihin – opas esteettömään opiskelijavalintaan ja opintoihin. Guides and manuals 2014:10*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esteettomasti_toisen_asteen_opintoihin.pdf

Lignell, I. (2013). Esteettömät opetusmenetelmät, pedagogiset mallit ja oppimisympäristöt. In A. Raudasoja (Ed.), *Erityisen hyvää opetusta ja ohjausta*. *Hämeen ammattikorkeakoulun e-julkaisuja 20/2013* (pp. 61–70). https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-630-1

Metsola, L. (2007a). Introduction. In S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala, & U. Ruuskanen (Eds.), *Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Puheenvuoroja esteettömyydestä ja saavutettavuudesta* (pp. 37–38). Finnish Association of People with Physical Disabilities.

Metsola, L. (2007b). Introduction. In S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala, & U. Ruuskanen (Eds.), *Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Puheenvuoroja esteettömyydestä ja saavutettavuudesta* (pp. 21–23). Finnish Association of People with Physical Disabilities.

Ministry of Education and Culture & National Board of Education, Finland. (2019). *Finnish VET in a nutshell*. https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-vet-nutshell

Raudasoja, A. (2021). Inklusiivinen ammatillinen koulutus. In A. Raudasoja (Ed.), *Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina*. *Hämeen ammattikorkeakoulun e-julkaisuja 4/2021* (pp. 18–27). https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-834-3

Ryökkynen, S., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2019). Interaction between students and class teachers in vocational education and training: "Safety distance is needed". *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *9*(2), 156–174. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992156

Wrede-Jäntti, M., & Westerback, F. (2020). Haastavia tilanteita nuorten arvostamassa Ohjaamossa – Miten Ohjaamoon tyytymättömät nuoret perustelevat kritiikkinsä? In M. Määttä, & A-M. Souto (Eds.), *Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo. Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyörteessä* (pp. 46–69). Nuorisotutkimusseura Nuorisotutkimusverkosto.

Anu Raudasoja, Ph.D., works as the head of the vocational special needs teacher and student counsellor education degree programme at HAMK University of Applied Sciences. She has worked in the field of special education since 1997. Her main interests are in vocational education: teacher education, inclusion, special support, guidance, continuous learning, and quality systems of educational institutions.

MMus Sanna Ryökkynen is a doctoral researcher in the Faculty of Educational Sciences at the University of Helsinki. She has worked in the field of special education since 2006. She now works as a senior lecturer at HAMK University of Applied Sciences, Edu Research Unit. Her main interests are in vocational education: teacher education, student experiences, interests and wellbeing, intensive special support, inclusion.

ročník 10, číslo 1, s. 76–79, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Inspirace ze zahraničí

Začátek studia v novém prostředí: Možnost podpory vysokoškolských studentů

Tereza Vengřinová

Absolventi středních škol mívají od začátku studia na vysoké škole různá očekávání, např. možnost osamostatnit se, najít si nové přátele, detailněji se připravit na své budoucí povolání. Jedná se pro ně o nový začátek, ve kterém jsou již dospělí a odpovědní za své vzdělávání, ale zároveň často ne zcela nezávislí na rodičích, minimálně po finanční stránce. Se začátkem studia mívají však také i obavy, jak celý proces zvládnou a zda jsou vhodní pro studium na vysoké škole, a z toho, co je čeká.

Nováček na vysoké škole

Každý začínající vysokoškolský student projde procesem integrace do studia. Tinto (1975) uvádí, že úspěšný proces integrace posiluje závazek studenta vůči cíli − absolvovat vysokou školu. Jedná se tedy o klíčový proces, aby jedinec ve studiu setrval. Integraci do studia na vysoké škole můžeme rozdělit na integraci do akademické a sociální sféry. Přičemž integrací do akademické sféry je myšlen rozvoj vědomostí a znalostí daného jedince a s tím spojené získávání známek, které povedou k jeho postupu studiem. Na druhé straně je integrace do sociální sféry, zde je pro jedince klíčové navázat kontakt s vrstevníky, kolegy a pracovníky, resp. vyučujícími na univerzitě. Celý tento proces ovlivňují tři základní faktory, (1) studentova individualita (jeho vlastnosti, charakter atd.); (2) předchozí zkušenosti a znalosti ze střední školy a (3) rodinné zázemí (Tinto, 1975). Právě rodinné zázemí je zajímavou proměnnou, se zvyšujícím se počtem nově příchozích studentů na české univerzity (MŠMT, n.d.; srovnej s ČSÚ, n.d.) se dostává možnosti studovat i jedincům, kteří by ve fázi elitního terciárního vzdělávání (Trow, 2007) tuto možnost neměli, např. studenti první generace. Jedná se o studenty, jejichž rodiče ani sourozenci nemají vysokoškolský titul (Vengřinová, 2021). Právě pro ty je proces integrace do studia na vysoké škole o to náročnější. Na českých vysokých školách a univerzitách fungují spolky, zájmové skupiny, které pořádají tzv. seznamováky, adaptační kurzy, motiváky aj. Jedná se o jednodenní nebo vícedenní akci, na které mají začínající studenti připravený program s cílem seznámení se s vrstevníky (pomoc při sociální integraci) a také se základními informacemi o studiu (pomoc při akademické integraci).

Na některých institucích se také může začínající jedinec setkat s orientačními schůzkami, kde zástupce pracoviště, na které jedinec nastoupil, seznámí studenty s chodem pracoviště a průběhem studia. Prvně zmíněné aktivity mají vesměs neformální charakter, kdežto orientační schůzky již mají spíše charakter formálnější.

Buddy a Group leader jako podpora pro nováčky

Nejen začínající studenti se integrují do procesu terciární instituce. Jedná se také o studenty na studijních pobytech, zde je to ozvláštněno ještě novou kulturou a prostředím, které poznávají. Na začátku tohoto kalendářního roku jsem se již po čtvrté seznamovala s novým systémem vysokého školství. První mou zkušeností byla česká univerzita, na té mi v procesu integrace pomohl adaptačně-motivační kurz i orientační schůzka. O to zajímavější bylo sledovat, jaké jiné podpůrné možnosti jsou na zahraničních univerzitách. Postupně jsem se v průběhu svých studií vydala na tři zahraniční studijní pobyty. Prvním z nich byl studijní pobyt na University of Latvia v Rize (Lotyšsko), mým druhým studijním pobytem byl semestr strávený na University of Kansas (Kansas, USA) a mou třetí a zkušeností je pobyt na University of Oulu (Finsko). Díky těmto pobytům jsem mohla poznat nové a zajímavé přístupy univerzit v rámci pomoci začínajícím studentům. Tyto zkušenosti byly pro mne inspirací při úvaze, jaké jsou možnosti pomoci nově nastupujícím studentům do terciárního vzdělávání, jakožto

oblasti mého zájmu. Byť obdobné programy fungují na univerzitách po celém světě, následný text je věnován představení dvou systémů (Buddy a Group Leader/Kummi), se kterými mám vlastní zkušenost a mohu se k nim proto vyjádřit.

Buddy podpora

Jednotlivé programy, buddy/tutor/group leader/kummi student přináší nováčkovi možnost obrátit se na „staršího" studenta, který již má s místním systémem zkušenost. S Buddy systémem jsem měla možnost seznámit se na University of Latvia a na University of Kansas. Dle Naidoo et al. (2021) chtějí univerzity těmito podpůrnými programy, aby si studenti uvědomili, že si jich univerzita váží a pomáhá jim. Resp. že jim nabízí pomocnou ruku při vstupu do studia. Buddy (zkušenější student) na zmíněných univerzitách pomáhá studentovi např. při zapisování předmětů, s orientací v univerzitním systému, ale také v běžném životě, jako např. kde se kupují měsíční lístky na MHD, kde se může student stravovat atd. Výhoda takovéhoto „parťáka do nepohody" je, že pokud student potřebuje pomoc a není si něčím jistý, Buddy mu ve většině případů ochotně poradí, popřípadě odkáže na kompetentní osobu, se kterou může student daný problém řešit. Na druhou stranu Buddy nemá za studenta odpovědnost a není to tedy tak, že by Buddy „zametal cestičku" před nováčkem a vše mu servíroval jako na „zlatém podnose". Naopak, jedná se podporu v případech nejistoty a pochybností v prvních chvílích v novém prostředí. Nilsson (2019) nebo Kovacs a Kasza (2018) vyzdvihují, že nováčka Buddy podporuje během jeho prvních chvil na univerzitě, a dokonce ve studiu motivuje. Nikde není seznam začínajících studentů ani Buddy, ale kdo chce, může se do tohoto programu přihlásit a následně budou vytvořeny „dvojice" nováček-Buddy. Buddy je v tomto případě zcela dobrovolná pozice, kterou studenti dělají s nadšením. Právě dobrovolné zapojení nováčků má vliv na jejich připoutání ke studiu a rychlejší integraci do studia, jelikož sami vyvíjí aktivitu a zajímají se o to, jak se co nejhladčeji integrovat do nového prostředí (Naidoo et al., 2021).

Důvody, proč se studenti uchází o pozici Buddy, bývají různé, ti, se kterými jsem já mluvila, vypovídali o vlastním pocitu, když na univerzitu přišli, byli si nejistí a byli rádi, když jim starší student poradil a pomohl jim. Sami tak chtěli nově nastupujícím studentům pomoci právě v těch okamžicích, ve kterých oni sami tápali. Někteří se pak chtěli seznámit s nováčky na univerzitě a rozšířit si tak okruh kamarádů, jedna slečna mi k tomu řekla, že se to bude dobře psát do životopisu jako extra aktivita. Nespornou výhodou Buddyho je, že je na vzájemné domluvě, co začínající student potřebuje. Na druhou stranu, jelikož je to aktivita dobrovolná, někdy se tedy může stát, že na začínajícího studenta nebude mít Buddy tolik času, jak by daný student potřeboval. Vždy jsem se však setkala s tím, že se Buddy snažil, co nejlépe a nejrychleji pomoci a usnadnit mi tak celý proces integrace do nového systému.

Kummi student

Druhou možností, kterou jsem měla možnost zažít a která mi usnadnila integraci do pro mě nového systémy univerzity, byl Group leader na University of Kansas a University of Oulu. Jedná se o studenty vyšších ročníků, kteří mají vždy na starost skupinu nováčků. Na druhé zmíněné univerzitě se takovémuto studentovi, který se stará o nováčky, říká Kummi student. Můžeme to přeložit jako kmotr/kmotra, tedy člověk, který vám má nabídnout pomocnou ruku a podpořit vás. Opět se jedná o zkušenějšího studenta, který má nováčkům pomoci při jejich integraci do systému, a to ať už pro výměnné studenty (non-degree programme), nebo pro ty, kteří nastoupili do řádného studia (degree programme) (University of Oulu, n.d.-b). Na rozdíl od Buddyho, má Group Leader/Kummi student daný počet hodin, které má se skupinou strávit, a za to dostává finanční odměnu (University of Oulu, n.d.-a). Z toho důvodu se na tuto pozici vypisuje výběrové řízení. Studenti, kteří již na univerzitě studují, se mohou přihlásit, součástí přihlášky je i motivační dopis, a poté následuje pohovor, během kterého se zjišťuje, zda jsou na tuto pozici vhodní. Setkala jsem se s Kummi studenty, kteří se přihlásili nikoliv kvůli peněžní odměně, ale jelikož chtěli nově nastupujícím studentům pomoci, sami si totiž pamatovali, jaké to bylo, když na univerzitě začínali studovat a jak jim tenkrát jejich Kummi pomohl. Univerzita pak pořádá setkání Kummi studentů mezi sebou, ti na nich prezentují, jaké aktivity chtějí se svou skupinou podnikat, kterým tématům se chtějí věnovat a zároveň dostávají set základních

informací, které mají své skupině studentů předat. Také se při těchto setkáních dozví, na koho mohou studenta ze své skupiny odkázat, pokud by sami neznali odpověď na některou z otázek. Jedná se o propracovaný systém, který má začínajícím studentům pomoci během jejich prvních chvil studia (University of Oulu, n.d.-a; n.d.-b; 2017). Pomoc nováčkům je však systematičtější a cíleněji zaměřená na určitá témata a má za cíl pomoci jak v akademické, tak i v sociální integraci. Právě tu si začínající studenti, se kterými jsem mluvila, pochvalovali nejvíce. Na tuto skutečnost upozorňovali již v roce 1999 Hodges a Keller, kteří uvádí, že kromě získání nových kontaktů pomáhá zkušenější student nováčkům také ve zdokonalování sociálních dovedností a získávání vyššího sebevědomí. Díky tomu, že se jedinec musí interagovat ve skupině, zvyšuje tak své sociální dovednosti a učí se před skupinou mluvit, což mu později umožňuje vyjadřovat své názory a zapojovat se ve výuce. Kummi studentovi je přidělena skupina studentů ze stejného oboru, jaký on sám studuje. Může tedy cíleněji reagovat na potřeby studentů a zároveň se studenti mezi sebou seznamují a ztrácí strach mluvit před sebou navzájem. Během jednotlivých setkání se skupinou se Kummi studenti věnují konkrétnímu tématu, např. kreditové zátěži, jak funguje systém zkoušení, udělování známek atd. Student tak získá informace postupně, uceleně a může se obrátit na někoho zkušenějšího. To opět pomáhá ve chvílích nejistoty během začátku studia na nové instituci (Kovacs & Kasza, 2018). Jednou z mnoha výhod Buddy/Group leader je, že mě kontaktovali již před samotným začátkem pobytu. Bylo to pro mě jisté ubezpečení, že na tento nový start nebudu sama a že se budu moci na někoho obrátit. Byť se to může zdát jako potřeba spíše pro zahraniční stáže, Group leader na University of Oulu funguje také pro studenty degree programů. A má podobu podpory začínajících studentů s cílem zvýšit jejich připoutání k univerzitě, což opět vede k úspěšnější integraci do studia a tím snižování předčasných odchodů. Na to také poukazuje Nilsson (2019) i Kovacs a Kasza (2018), kteří říkají, že nezáleží na tom, zda se jedná o mezinárodního/výměnného či místního studenta, Buddy/Kummi programy pomáhají začínajícím studentům se integrovat do systému a připoutat se k nové instituci.

Propracovanost a systém

Systém péče o začínající studenty na University of Oulu je v mnohém inspirativní právě díky své propracovanosti, systematičnosti a mimo jiné i tradici. Na tuto pozici se může přihlásit kdokoliv, kdo na univerzitě studuje a má zájem. Finanční odměna a setkání Kummi studentů mezi sebou pak zvyšují samotnou motivaci věnovat svůj čas cíleně a předat začínajícím studentům vhodné a důležitější informace. Zároveň už jen to, že nováček ví, na koho se obrátit, může být pro něj/ni uklidňující. Obzvlášť když přichází ze střední školy, kde byl až doposud zvyklý řešit své studijní záležitosti s třídním učitelem. Avšak na univerzitě funkce třídního učitele není a místo ní jsou garanti programů, oborů, předmětů, vyučující, studijní oddělení atd. Což může být mnohdy zmatečné a pro začínajícího studenta nepřehledné. Každému ze zmíněných se pak mohou v e-mailové korespondenci hromadit zprávy, které by měl řešit někdo jiný, a to jen z nováčkovské neznalosti systému. Zde je právě systém Kummi studentů zajímavou inspirací, protože se jedná o pracovní pozici, která je organizovaná, zacílená a jistým způsobem supluje roli třídního učitele pro svou skupinu studentů. Kummi student může sám vyřešit spoustu dotazů, poradit z pozice studenta a také cíleněji odkázat na toho, komu mají studenti svůj dotaz směřovat, v případě že na něj sám nezná odpověď. Garanti programů tak nemusí odpovídat např. na dotazy, kolik kreditů je pro začátek studia optimální či co znamená prerekvizice. Protože přesně to vysvětlí a může zodpovědět Kummi student během svých setkání. Dalo by se říct, že je to výhra pro obě strany, ze strany univerzity se sníží administrativní zátěž a ze strany začínajících studentů jde o pocit bezpečí a podpory, že na nový start nejsou sami. Zároveň má univerzita přehled o tom, kdo nováčkům pomáhá a jakým tématům se věnují. To, jak již bylo řečeno, vede k silnějšímu připoutání k univerzitě, lepší integraci do studia, a tedy předchází drop outům ze studia.

Literatura

Český statistický úřad (ČSÚ). (n.d.). *Věkové složení obyvatelstva – 2019.* https://www.czso.cz/csu/czso/vekove-slozeni-obyvatelstva-2019

Hodges, J. S., & Keller, M. J. (1999). Visually impaired students' perceptions of their social integration in college. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 93*(3), 153–165. https://doi.org/10.1177/0145482X9909300304

Kovacs, L., & Kasza, G. (2018). Learning to integrate domestic and international students: The Hungarian experience. *International Research and Review, 8*(1), 26–43.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (n.d.). *Data o studentech, poprvé zapsaných, a absolventech vysokých škol.* https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych

Naidoo, A., Byles, H., & Kwenaite, S. (2021). Student support and transition through a buddy programme to foster social integration. *Journal of Student Affairs in Africa, 9*(2), 47–63. https://doi.org/10.24085/jsaa.v9i2.3698

Nilsson, P. A. (2019). The buddy programme: Integration and social support for international students. *Journal of Comparative & International Higher Education, 11*, 36–43. https://doi.org/10.32674/jcihe.v11iWinter.1095

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243–280). Springer.

University of Oulu. (n.d.-a). *Apply to become a student Tutor/Kummi*. https://www.oulu.fi/en/for-students/supporting-your-studies/student-tutoring/apply-become-student-tutor-kummi

University of Oulu. (n.d.-b). *Welcome to University of Oulu 2008–2009*. https://www.yumpu.com/en/document/read/25087035/welcome-to-the-university-of-oulu

University of Oulu. (2017). *Kummi student*. https://www.oulu.fi/university/node/35290

Vengřinová, T. (2021). Akademická a sociální integrace do studia na vysoké škole u první generace vysokoškoláků: přehledová studie. *Studia paedagogica, 26*(1), 167–184. https://doi.org/10.5817/SP2021-1-7

Tereza Vengřinová
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Mgr. Tereza Vengřinová je doktorskou studentkou Ústavu pedagogických věd (ÚPV) na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Na tomto pracovišti se již od magisterského studia aktivně podílí na přípravě a realizaci adaptačně-motivačních programů pro studenty prvních ročníků. Díky zahraničním pobytům měla možnost absolvovat obdobné programy na partnerských univerzitách ÚPV. Právě tyto zkušenosti a zájem o problematiku začátku studia v prostředí terciárního vzdělávání ji vedly k tématu disertační práce a realizaci několika projektů. Soustředěné na problematiku akademické a sociální integrace do studia na vysoké škole, a to konkrétně u studentů první generace.

ročník 10, číslo 1, s. 80–83, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Inspirace ze zahraničí

Kanadská zkušenost – bohatství kultur a národů

František Trapl

Mít možnost po dobu jednoho roku žít, pracovat, studovat, vést akademické výzkumné šetření a v podstatě mondénně fungovat v Kanadě je inspirací nadmíru opulentní jak pro život osobní, tak profesní i akademický. Věřím, že pouze málokdo se z kratšího či dlouhodobého pobývání v Kanadě navrací nedotčen tamní společností (pominu-li unikátní čarokrásnou přírodu). Nelze se ani divit, neboť Kanada a její města, jako je zejména Vancouver, se opakovaně už po několik let umisťují na předních příčkách nejlepších míst k životu[1], a to jak pro starousedlíky (potomky evropských osadníků), tak pro imigranty usazující se v Kanadě především po skončení druhé světové války. Národnostní, rasovou, jazykovou a implicitně rovněž kulturní pestrostí je tato země celosvětově proslulá.

Toto bohatství kultur a národů lze pozorovat nejen v makrosvětě na úrovni celospolečenské, ale také na úrovni školy, tedy v prostředí odpovídající mikrosvětu společnosti. Právě v kanadských školách se s vynikajícími výsledky umisťují na předních příčkách v rámci mezinárodních srovnávacích testech PISA (Program pro mezinárodní hodnocení žáků) také její žáci základních a středních škol, a to ve všech srovnávacích oblastech – v čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Kanada je navíc jednou ze zemí s nejnižší procentuální neúspěšností ve čtení mezi socioekonomicky znevýhodněnými studenty a zároveň je jednou ze zemí s nejvyšší procentuální úspěšností ve čtení mezi socioekonomicky znevýhodněnými studenty (Education GPS. OECD, n.d.). Do tohoto prostředí, v němž pojem „cizinec“ ztrácí svůj sémantický význam, neboť jen málokdo z cizinců se v této zemi jako cizinec cítí či je tak vnímán, a v němž lze pojmy „multikulturní“ a „inkluzivní“ považovat za pleonasmy, neboť kanadská společnost implikuje diverzitu a inkluzi, jsem se tedy rozhodl vstoupit s cílem lépe jej poznat, ideálně pak natolik, abych byl s to rozklíčovat, co stojí za jejím úspěchem. K tomu mi napomohla realizace výzkumného šetření v rámci vypracovávání dizertační práce na téma bohatství kultur na příkladu kanadského Vancouveru (Trapl, 2020).

Podíváme-li se do odborné literatury (např. Porter, 1965; Temelini, 2008), s níž se snoubí také názory a zkušenosti respondentů výzkumného šetření, zásadním faktorem pro otevřenou, diverzní a v neposlední řadě fungující mnohonárodnostní, mnohojazykovou a mnohokulturní společnost byla aplikace idey bikulturalismu, jež se koncem 60. let 20. století rozvinul ve vznik multikulturalismu, v němž měly být nově podporovány také další etnické a kulturní minority žijící na území Kanady, později označené jako *visible minorities* (viditelné menšiny) (Wayland, 1997). Politika multikulturalismu[2] procházela v průběhu let několika proměnami. Z následující tabulky (Tabulka 1) lze z jednotlivých sloupců, jež indikují jednotlivé dekády od vyhlášení multikulturalismu za oficiální politiku vlády, vyčíst, že pozornost byla postupně věnována otázkám etnicity, sociální rovnosti, občanství a sociálně-ekonomické integraci.

[1] Existuje mnoho žebříčků „nejlepších měst k životu“. Na většině z nich se Vancouver umisťuje na čelních příčkách.

[2] Vyhlášena premiérem Pierre Trudeauem v říjnu 1971, kdy se Kanada stala první zemí na světě, která se k politice multikulturalismu oficiálně přihlásila.

Tabulka 1
Vývoj kanadské politiky multikulturalismu

Stages and key elements of multiculturalism	**Ethnicity Multiculturalism (1970s)**	**Equity Multiculturalism (1980s)**	**Civic Multiculturalism (1990s)**	**Integrative Multiculturalism (2000s)**
Focus	Celebrating differences	Managing diversity	Constructive engagement	Inclusive citizenship
Reference Point	Culture	Structure	Society building	Canadian identity
Mandate	Ethnicity	Race relations	Citizenship	Integration
Magnitude	Individual adjustment	Accommodation	Participation	Rights and responsibilities
Problem Source	Prejudice	Systemic discrimination	Exclusion	Unequal access, "clash" of cultures
Solution	Cultural sensitivity	Employment equity	Inclusiveness	???
Key Metaphor	"Mosaic"	"Level playing field"	"Belonging"	???

Zdroj: Fleras a Kunz (2001).

Na tomto místě nelze rovněž nezmínit kritiku multikulturalismu, která se opakovaně ozývá jak ze strany veřejnosti a politických uskupení napříč ideologickým spektrem, tak ze strany indiánských obyvatel prvních národů (First Nations). Právě tito původní obyvatelé Kanady jsou dáváni za příklad neúspěchu politiky multikulturalismu (např. Schierup, 1997). Nutno podotknout, že tato shoda napříč kanadskou společností vede k úvaze o relevantnosti tohoto závěru, který podpořila i zpravodajka Spojených národů pro práva domorodých obyvatel po návštěvě Kanady v roce 2013 (Anaya, 2013):

> „… rozdíl v blahobytu mezi původními obyvateli a lidmi do této skupiny nepatřící se v Kanadě za posledních několik let nezmenšil, nároky původních obyvatel zůstávají trvale nevyřešené a všeobecně se zdá, že mezi původními obyvateli převažuje vysoká nedůvěra vůči vládám na federální i provinční úrovni"[3].

Jak už bylo řečeno, škola reflektuje společnost a v Kanadě tomu není jinak. Jak tedy může být kanadská multikulturní škola inspirativní pro české školní prostředí? Jedním z důležitých bodů je nové kurikulum, které je nastaveno tak, aby pružně reagovalo na dynamicky se proměňující společnost a přinášelo do oblasti vzdělávání klíčové změny, které jsou pro společnost v moderním světě 21. století velmi potřebné. Mezi tyto významné změny patří orientace na potřeby žáka, personalizované učení, jež kupříkladu odmítá v USA rozšířené standardizované testování, či větší autonomie pro učitele uchopit svůj předmět způsobem, který pedagogovi i v rámci aktuální situace či kontextu nejlépe vyhovuje.

Dalším důležitým a inspirativním bodem je v edukaci odklonění se od důrazu na obsah vzdělávání k důrazu na rozvoj a podporu kritického myšlení a kreativity. Zde je patrný odklon od tradičního osvojování si vědomostí a znalostí a příklon k umění informace nikoliv znát, nýbrž podrobit kritickému zhodnocení. Tyto nové způsoby tak rozvíjejí kritické myšlení, ale také umění argumentace, umění naslouchání a přijetí druhého, což implikuje otevření jinakosti a odlišnosti, čímž lze zároveň předpokládat nižší pravděpodobnost podléhání strachu, uzavřenosti či nepřijetí. Nové kurikulum

[3] (…) Canada faces a crisis when it comes to the situation of the indigenous peoples of the country. The well-being gap between aboriginal and non-aboriginal people in Canada has not narrowed over the last several years, treaty and aboriginal claims remain persistently unresolved, and overall there appear to be high levels of distrust among aboriginal peoples toward government at both the federal and provincial levels.

částečně pobízí také k stírání či úplnému zrušení hranic mezi jednotlivými předměty, což edukační proces vede k tomu, že vybraná témata mohou být probírána z různých perspektiv, promítají se do všech oblastí, jež jsou zahrnuty v kurikulu, a jsou zároveň propojovány s aktuální okolní či vzdálenější realitou, čímž je zachován přesah do praktického života a minimalizuje se tak princip „učení (se) pro učení (se)".

Jinou inspirací, o níž se v českém prostředí mluví zejména v alternativních vzdělávacích proudech, je v Kanadě hojněji rozšířená podpora žáků k vzájemné kooperaci „na úkor" tradiční soutěživosti a také vzdělávání pro budoucnost nikoliv pro přítomnost. Nové kurikulum školy pobízí, aby své žáky připravovaly na svět zítřka a aby je vybavily kompetencemi, které pro ně budou v budoucnosti využitelné a které poslouží pro rozvoj a blaho celé společnosti.

Nezanedbatelná pozornost je věnována protagonistům edukativního procesu – učitelům. Ti jsou vnímáni jako kreativní hybatelé a aktéři změn. Proto se některé školy uchylují k pravidelnému dalšímu vzdělávání učitelů (ongoing education), jež spočívá v pravidelném povinném frekventování kurzů s časovou dotací sobotního dopoledne jedenkrát měsíčně. Neméně zajímavý je další rozměr učitelské profese, jímž je tandemová výuka v běžném edukativním procesu. V kanadské škole pak získává profese učitele ještě další roli – je to role mediátora mezi žáky zejména druhé generace imigrantů a jejich rodiči. V tuzemsku tento jev neznáme, ale můžeme zde do budoucna jisté prvky očekávat v situacích komunikace s rodiči ukrajinských žáků.

Spíše problematickou se může jevit otázka hodnot učitele a promítání těchto hodnot v procesu edukace. Otázkou jest, jak se nedostat do sporu s rodiči (kvůli vyučovanému tématu) a zároveň zůstat věrný vlastnímu názoru. Jeví se zde jakýsi rozpor v tom, že učitel sice má díky novému kurikulu větší svobodu v pojetí výuky, přesto ze strany rodičů může vnímat bariéru, která jej vede ke snaze upozadit své hodnotové postoje, aby se nedostal do choulostivé situace kvůli tíživým tématům, která během školní povinné docházky vždy budou součástí výuky. Situace se může jevit až bipolárně nastavena: chceme učitele weberovsky hodnotově neutrálního (srov. Weber, 2013) nebo se přikloníme k Straussovu (1965, s. 77) „nutnému vyjádření mravního soudu k vědeckému popisu politické a společenské reality"?

Dalšími důležitými body v kanadské škole je management školy, od něhož se očekává vize a dostatečná odvaha ke krokům vedoucím ke změně, a také síla komunity, v níž se vytvářejí úzké vztahy mezi školou a rodiči a mezi rodiči navzájem. Ti se podílejí na společných činnostech a extrakurikulárních aktivitách (např. organizace a realizace různých společných oslav, divadelních představeních atp.).

V souvislosti s válečným konfliktem na Ukrajině se česká škola, zejména ta, jejíž půdu navštěvují děti s odlišným mateřským jazykem, může od té kanadské inspirovat ve vytvoření nepedagogické pozice kulturního podpůrného pracovníka. Do jeho kompetencí spadá komunikace mezi rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem a školou a zajišťování překladatele pro jakýkoliv jazyk, v němž je zapotřebí vést komunikaci.

Jistou paralelu lze vypozorovat mezi romskými obyvateli České republiky a prvními národy v Kanadě. Mezi hlavní společné body je možné zařadit chudobu, přetrvávající nedůvěru, stereotypy většinového obyvatelstva vůči minoritě či navzdory snaze jedinců z těchto minorit etablovat se ve většinové mainstreamové společnosti nejsou v ní tito jedinci obvykle plnohodnotně přijímáni. Navzdory výše zmíněnému kurikula některých škol na děti z těchto minoritních skupin prvních národů pamatují a nabízí výuku v jejich mateřském jazyce, případně i děti odlišného původu se mohou učit jazyk svých spolužáků. Tato realita klade zároveň nemalé nároky na pedagogy působící na těchto školách v té podobě, že se musejí učit danému indiánskému jazyku. Zkusme si představit tuto realitu v našem prostředí. Ve zkratce jsem představil, v našich očích možná zvláštnosti, v očích Kanaďanů každodenní realitu tamního školního prostředí. Mezinárodní srovnávací testy PISA potvrzují vysokou úroveň nabyté vzdělanosti kanadských dětí, také multikulturní inkluzivní prostředí tamním dětem a pedagogům ve značné míře vyhovuje. Snad by to mohla být vhodná *destinace* pro inspiraci proměňovat edukační realitu české školy (?).

Literatura

Anaya, J. (2013, October 15). *Statement upon conclusion of the visit to Canada by the United Nations Special Rapporteur on the rights of indigenous peoples*. https://newsarchive.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=13868&LangID=E

Education GPS. OECD. (n.d.). *Canada. Student performance (PISA 2018).* https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CAN&treshold=10&topic=PI

Fleras, A., & Kunz, J. (2001). *Media and Minorities: Representing Diversity in a Multicultural Canada*. Thompson Educational Publishing.

Porter, J. (1965). *The Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada.* University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.

Schierup, C. (1997). *Multiculturalism and Universalism in The United States and EU-Europe*. In H.-R. Wicker (Ed.), *Rethinking Nationalism and Ethnicity: The Struggle for Meaning and Order in Europe* (pp. 111–126). Berg.

Strauss, L. (1965). *Natural Right and History: A Cogent Examination of One of the Most Significant Issues in Modern Political and Social Philosophy*. University of Chicago Press.

Temelini, M. (2008). *Multicultural Nationalism: Civilizing Difference, Constituting Community (review)*. *The Canadian Historical Review, 24*(4), 620–622. https://doi.org/10.1353/can.0.0116

Trapl, F. (2020). *Bohatství kultur jako cesta k přeměně školy a společnosti na příkladu kanadského Vancouveru* [Doctoral dissertation, Masaryk University]. Theses.cz – Vysokoškolské kvalifikační práce. https://theses.cz/id/wlllri

Wayland, S. H. (1997). Immigration, Multiculturalism and National Identity in Canada. *International Journal on Group Rights, 5*(1), 33–58.

Weber, M. (2013). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

František Trapl
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Mgr. František Trapl, Ph.D., je odborným asistentem působící na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se tématům diverzity ve vzdělávání, hodnot, multikulturní výchově, inkluzi či filozofii vzdělávání. Na katedře se dále věnuje internacionalizaci, je také českým řešitelem dvou mezinárodních projektů v oblasti edukace − „Social Inclusion and Engagement in Mobility" a „COST: Connecting Theory and Practical Issues of Migration and Religious Diversity". Na částečný úvazek vyučuje na druhém stupni ZŠ předměty dějepis a zeměpis, ve volném čase nejraději cestuje (100 procestovaných zemí).

ročník 10, číslo 1, s. 84–87, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Specifika chatové krizové intervence v kontextu sebepoškozování

Bohuslava Horská[1]

Poslední desetiletí zaznamenává laická i odborná veřejnost nárůst jevu, který je v českém jazyce nazýván sebepoškozováním. Tuto skutečnost potvrzují i pracovníci krizově intervenčních služeb, například Linka bezpečí (Lišková, 2017), Modrá linka, Triangl i další (Švihel, 2021). Tento nárůst byl v posledních dvou letech akcentován, pravděpodobně i v souvislosti s epidemií COVID 19 a následným lockdownem. Například na Lince bezpečí v první polovině roku 2021 zaznamenali více než dvojnásobný počet kontaktů týkajících se sebepoškozování (Novotná, 2021). Můžeme hovořit o tom, že sebepoškozování je jevem, který se může dotknout všech cílových skupin sociální pedagogiky.

Fenomén sebepoškozování

Vzhledem k tomu, že se sebepoškozování řadí mezi poměrně nové fenomény, není v současné době v české ani v zahraniční literatuře zavedená ustálená terminologie a mnoho pojmů popisujících shodný jev se významově překrývá. Současní čeští autoři pojem sebepoškozování vymezují následujícím způsobem: podle Kocourkové (Koutek & Kocourková, 2003, s. 73) sebepoškozování definuje „Sebepoškozování představuje chování bez vědomého a cíleného záměru zemřít, jehož důsledkem je poškození tělesné integrity".

Srozumitelně a jednoduše vymezuje sebepoškozování Tracy (2012), která jej označuje jako chování, při kterém si jedinec úmyslně ubližuje nebo zraňuje sám sebe. Platznerová (2009, s. 17) cituje Eberlyovou, která pojem předkládá jako společensky neakceptovatelné chování vedoucí k fyzikálnímu poškození vlastního těla a zdůrazňuje jeho repetitivní charakter. V publikaci Kriegelové (2008, s. 19) nalezneme šířeji pojaté vymezení sebepoškozování, které jej označuje jako heterogenní skupinu představující různé techniky poškození vlastního těla, a to až po dokončenou sebevraždu. Do sebepoškozujícího chování autorka zahrnuje rovněž automutilaci jako symptom závažné fyziopatologie nebo psychopatologie. Podstatou sebepoškozujícího jednání je tedy zejména záměrné a vědomé chování jedince, dále jednání vedoucí k poškození tělesné integrity, absence úmyslu zemřít a rovněž tendence k opakování aktu.

Sebepoškozující jednání je možné dělit do různých kategorií. Klasifikace dle Favazzy a Rosenthala (Platznerová, 2009, s. 17−19) pojednává o závažném sebepoškození − extrémní, nejméně frekventovaná forma sebepoškození − závažné ublížení si na zdraví, při kterém je poškozen velký objem tkáně (kastrace, amputace části těla apod.). Nejčastěji je spojeno s psychotickými stavy nebo akutními intoxikacemi. Do druhé skupiny je řazeno stereotypní sebepoškození: fixované, často rytmické vzorce chování, jako bušení hlavou, stlačování očních bulev, kousání prstů nebo paží. Nejčastěji k němu dochází u osob s mentální retardací, poruchami autistického spektra, psychiatrickým onemocněním apod.

Poslední třetí skupinu představuje povrchová nebo mírná automutilace: opakované sebepoškozování v užším slova smyslu, kdy nedochází k fatálnímu sebepoškození. Jde o nejčastější a nejrozšířenější formu sebepoškození. Tento typ je možné dále dělit do dvou kategorií, a to kompulzivní sebepoškozování, které má blíže k obsedantně-kompulzivní poruše (a jako takové má jiné příčiny a funkce) a sebepoškozování impulzivní, objevující se jako okamžitá reakce na emoční spouštěč, ke

[1] Autorka obdržela ocenění Ministerstva práce a sociálních věcí „Gratias" v kategorii sociální služby symbolizující poděkování sociálním pracovníkům za jejich každodenní nelehkou práci a snahu mírnit dopady a řešit nepříznivou sociální situaci svých klientů.

kterému dochází epizodicky (ojediněle) nebo opakovaně. S repetitivní formou impulzivního sebepoškozování se aktuálně setkáváme nejčastěji.

Nezanedbatelné je také inspirované sebepoškozování, k němuž dochází nápodobou členů referenční skupiny, ať už přirozené, nebo v rámci internetového prostředí (Novotná, 2021). Často jde o epizodní chování, při kterém nedochází k plnému rozvinutí sebepoškozování.

Motivace k sebepoškození je zcela individuální. Autoři vymezují funkce sebepoškozování různým způsobem, za nejvýstižnější považujeme model „Osmi C záměrného sebepoškozování" autorky Sutton (Kriegelová, 2008, s. 105):

- copingová strategie a krizová intervence (coping and crisis intervention),
- uklidnění a utěšení (calming and comforting),
- kontrola (control),
- očištění (cleansing),
- potvrzení existence (confirmation of existence),
- navození utěšujících pocitů otupělosti (creating comfortable numbness),
- sebetrestání (chastisement),
- komunikace (communication).

Způsoby sebepoškozování

Většina autorů hovoří obvykle o řezání a škrábání se, pálení se, bití se, bodání se ostrým předmětem, narážení do pevných objektů, předávkovaní se léky, vytrhávání vlasů, řas a ochlupení, zatrhávání nehtů a okolní kůže, narušování procesu hojení předešlého poranění, zabraňování průtoku krve, vkládání ostrých předmětů pod kůži nebo do tělesných otvorů (Kriegelová, 2008; Koutek & Kocourková, 2003; Platznerová, 2009, Tracy, 2019).

V souvislosti se sebepoškozováním je často zmiňován syndrom pořezávaného zápěstí. Kocourková (Koutek & Kocourková, 2003) uvádí jako nejčetnější a nejznámější způsob sebepoškození právě pořezávání se na zápěstí, tzv. wrist-cutting. Jde o způsobování si řezných ran na zápěstí bez suicidálních úmyslů (Koutek & Kocourková, 2003, s. 74; Kriegelová, 2008, s. 28). Chatoví interventi popisují častou zkušenost právě s tímto způsobem sebeubližování. Autorka článku se ve své praxi konzultantky linky důvěry a supervizorky chatových poraden setkává většinou právě s tímto fenoménem − k řezání dochází na zápěstích či předloktích za použití žiletky, případně jiného ostrého nástroje.

Specifika chatové krizové intervence při sebepoškozování

Máme-li vymezit pojem krizové intervence, vyjdeme z klasické definice Vodáčkové (2007, s. 60): „Krizová intervence je odborná metoda práce s klientem v situaci, kterou osobně prožívá jako zátěžovou, nepříznivou, ohrožující. Krizová intervence pomáhá zpřehlednit a strukturovat klientovo prožívání a zastavit ohrožující či jiné kontraproduktivní tendence v jeho chování". Jako chatové poradenství označujeme „poradenskou interakci s klientem, který vyhledává pomoc odborníků prostřednictvím chatu (psané online komunikace). Kontakt může být jak jednorázový, tak opakovaný" (Horská et al., 2021, s. 27).

Psanou chatovou komunikací lze úspěšně řešit i krizové stavy, ve kterých se klienti ocitají, ke kterým sebepoškozování nesporně patří. Specifika chatového prostředí navíc podporují otvírání závažnějších témat, která by jinak klienti v odborném kontaktu komunikovali obtížně.

Chatová intervence při sebepoškozování je charakterizována určitými specifiky odborného postupu práce s klientem. Klíčové je zejména zajištění bezpečí klienta po dobu chatu − podstatná část klientů přichází ve chvíli, kdy k aktu sebepoškození aktuálně došlo. Stejně tak je důležité s klientem citlivě

uzavřít dohodu, že si neublíží po dobu probíhajícího chatového kontaktu, případně interventovi sdělí, pokud by měl tendence tak učinit.

Další průběh kontaktu je strukturován obdobně jako jiné intervence, zahrnuje tedy navázání kontaktu, mapování, práci s emocemi, formulování zakázky a práci s ní a uzavření kontaktu (Horská et al., 2021, s. 47−48).

Práce se zakázkou zahrnuje zejména mapování frekvence a intenzity sebepoškozování, způsobu sebepoškozování a zejména situací, ve kterých k němu dochází, včetně toho, jaké benefity konkrétnímu jedinci přináší. Strategií řešení je hledání aktivit, které přinášejí obdobný efekt jako sebepoškození, a akt sebeublížení nahradí, případně jej oddálí. Součástí řešení je nabídka odborné pomoci, která je nejúčinnější formou zvládnutí tohoto chování, případně edukace týkající se této nabídky.

V modelové ukázce chatové krizové intervence (Příloha 1) jsou použity techniky empatického naslouchání, jako je např. zrcadlení („bývá Vám smutno, i když nemáte ani proč“), oceňování, mapování včetně mapování copingových strategií a práce se zakázkou. Je zajišťováno bezpečí klientky i bezpečí pro chat samotný, a to mapováním aktuálního stavu klientky a vytvořením dohody o neublížení si (např. „můžeme se domluvit, že se po dobu našeho chatu neříznete?“). Je užita i edukace nabízející substituční aktivity, individuálně dle potřeb a preferencí klientky, a dále edukace zaměřená na roli odborné psychologické pomoci. Posílení klientčiných kompetencí v závěru chatu (prostřednictvím ocenění a povzbuzení) je významnou součástí komunikace v krizově intervenčním kontextu. Klientka ukončuje chat zklidněna a posílena ve svých kompetencích řešit svoji situaci, včetně využití odborné pomoci.

Závěr

Chatová krizová intervence přináší příležitost pomoci jedincům, kteří se sebepoškozují. Práce v tomto kontextu vykazuje určitá specifika, která možnost účinného řešení prohlubují. Chat s klientem může být velmi dobrým prvokontaktem otvírajícím dveře do světa odborníků, zejména terapie, která pro léčbu sebepoškozování disponuje účinnými prostředky. V některých případech (například u epizodního sebepoškozování apod.) může chatová krizová intervence sama o sobě vést k účinnému řešení.

Role sociálního pedagoga v dnešním dynamicky se měnícím světě znamená konfrontovat se se sociálněpatologickými fenomény, ke kterým sebepoškozování jistě patří. Pravděpodobnost, že se sociální pedagog setká se sebepoškozujícím se jedincem (či dokonce skupinou), je velmi vysoká. Komunikace s klienty − žáky a studenty − se může odehrávat rovněž prostřednictvím chatu. Se specifiky této komunikace je vhodné být seznámen.

Literatura

Horská, B., Kohoutková, Š., Kudrnová Vosečková, L., & Lásková, A. (2021). *Vítejte na chatu, můžete začít psát...: Chatové poradenství pro pomáhající profese*. Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR.

Koutek, J., & Kocourková, J. (2003). *Sebevražedné chování: Současné poznatky o suicidalitě a její specifika u dětí a dospívajících*. Portál.

Kriegelová, M. (2008). *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Grada.

Lišková, K. (2017). *Sebepoškozování – Začarovaný kruh.* https://blog.linkabezpeci.cz/sebeposkozovani-zacarovany-kruh/

Novotná, K. (2021). *Sebepoškozování jako „cool" věc z TikToku. Sociální sítě problém zesilují*. https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/sebepozkozovani-tik-tok-psychicke-zdravi-socialni-site.A210617_092857_domaci_knn

Platznerová, A. (2009). *Sebepoškozování. Aktuální přehled diagnostiky, prevence a léčby.* Galén.

Švihel, P. (2021). *Rostoucí trend napříč zemí: Mladí řeší problémy sebepoškozováním*. https://www.seznamzpravy.cz/clanek/rostouci-trend-napric-zemi-mladi-resi-problemy-sebeposkozovanim-173897

Tracy, N. (2019). *10 Ways people self-harm, self-injure.* http://www.healthyplace.com/abuse/self-injury/10-ways-people-self-harm-self-injure/

Vodáčková, D. (Ed.). (2002). *Krizová intervence*. Portál.

Bohuslava Horská
Modrá linka, z. s.

Mgr. Bohuslava Horská, sociální pedagožka a sociální pracovnice, působí více než dvacet let jako krizová interventka (Modrá linka, z. s.), kde pracuje s klienty zejména distančně − prostřednictvím telefonu, e-mailu a chatu. Dále se věnuje supervizi, poradenství pro pozůstalé (Klára pomáhá, z. s.), lektorské a pedagogické činnosti. Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity působí jako externí pedagožka katedry sociální pedagogiky.

Příloha 1. Modelová ukázka chatové krizové intervence

Klient (K): Dobrý den. Je mi hrozně. Můžete mi pomoct?

Krizový intervent (KI): Dobrý den, jsem tu nyní pro Vás. Můžete mi prosím napsat více o Vaší situaci?

K: Je mi 15. Bývá mi docela smutno. Vlastně ani nevím proč… Mám někdy pocit, že se všechno spiklo proti mně.

KI: Bývá Vám smutno, i když nemáte ani proč… Je dobře, že jste přišla a že si o tom můžeme psát. Co Vám obvykle pomáhá, když je Vám smutno?

K: No… Někdy hudba, taková rychlá, tancuju, až nemůžu… někdy to přejde samo… a někdy se říznu…

KI: Děkuju za otevřenost. Hudba a tanec, to zní dobře, a to, že to „někdy přejde samo“, je dobrá zpráva. A taky píšete o řezání. Rozumím tomu dobře, že se někdy říznete, když je Vám smutno?

K: Ano

KI: Můžu se zeptat, jak to máte s řezáním právě teď?

K: No… řízla jsem se

KI: Jsem ráda, že mi to píšete. Kdy to bylo a jak ta rána teď vypadá?

K: No vlastně jako vždycky… řežu se takovou… žiletkou… Nejdřív se trochu škrábnu a pak říznu víc…. Když jsem přišla ze školy, to bylo. Už mi nic neteče.

KI: Ráda bych věděla, že jste v pořádku, abych si s Vámi mohla v klidu psát. Je to tedy tak, že máte ránu ošetřenou a je klidná?

K: Mám to zalepený. Už to nic nedělá.

KI: To je dobře.

K: Mě to řezání docela štve, ale neumím si pomoct. Nevíte, co mám dělat?

KI: Pokud chcete, můžeme si teď o tom psát. Moc si vážím toho, že jste tady na chatu a snažíte se svou situaci změnit.

K: To bych chtěla. Vlastně to nikdo neví. Máma by mě zabila.

KI: Určitě se tomu spolu můžeme věnovat. Mám ale ještě prosbu. Můžeme se domluvit, že se po dobu našeho chatu neříznete?

K: Dobře

KI: Děkuji, je to pro mě důležité. A mohla byste prosím dát pro tuto chvíli žiletku někam mimo svůj dosah?

K: No já ji mám pořád u sebe, no je taková moje… kamarádka, nechci ji dát daleko.

KI: Myslím, že rozumím, chcete ji mít u sebe. Co kdybyste si ji třeba dala pod klávesnici… abyste na ni neviděla?

K: No tak já si ji tam dám.

KI: Děkuji. Kdybyste měla chuť si ublížit, dejte mi vědět prosím.

K: Napsala bych.

KI: Potřebuju se teď trochu ptát, abych Vám mohla pomoci. Jak dlouho se řežete a jak často?

K: Záleží jak kdy, prostě někdy denně, někdy jednou za týden. A asi pár měsíců.

KI: Děkuji, že mi to tak otevřeně píšete. Asi to není jednoduché, jen tak přijít na chat a s někým cizím si o tom psát. Můžu se ještě zeptat, co Vám pořezání se přináší?

K: No když jsem smutná a prostě nic mi nepomůže, tak tím řezáním uteču tomu smutku, jen to pomůže na chvíli a pak si říkám, že jsem kráva.

KI: To, co píšete, je pro mě srozumitelné. Ano, tohle řezání „umí". Pomůže na chvíli ulevit, ale dlouho to nevydrží. Navíc − je to −něco za něco", řezání nakonec více bere, než dává :´(Zkoušela jste něco jiného místo řezání?

K: No to tancování a hudbu nebo si píšu s kamarádkami, ale ty mají taky svoje problémy, no a někdy to prostě musím udělat.

KI: Píšete, že musíte, asi je to silnější. Zkoušela jste něco přímo ve chvíli, kdy chcete vzít do ruky žiletku?

K: Ne, jen předtím.

KI: Napadá mě, co kdybyste zkusila třeba místo pořezání se se pokreslit červenou fixou na místě, kde byste se chtěla říznout? Nebo si na to místo dala kostku ledu? (Docela to bolí.)

K: Fixu, jo to psali v časopise, ale moc to nepomůže.

KI: Někomu taky pomáhá výrazný (ale ne příliš ostrý) kamínek do boty nebo přejíždět si gumičkou po předloktí. Nebo se zkusit silou vzepřít proti zdi. Další možnost je uvařit si hodně pálivé jídlo.

K: Dobře, díky za radu, určitě to vyzkouším. Jednou jsem měla feferonku a pálilo to moc. A taky mě baví vymýšlet recepty.

KI: Můžete také gumičku natáhnout na předloktí a pustit. Nebo si dát krátkou, studenou sprchu. Jak Vám to zní?

K: Zkusím to, děkuji, no nechci se řezat. Jednou jsem se řízla docela hluboko, až jsem měla strach.

KI: Cením si toho, že to chcete vyzkoušet. Ještě Vám mohu nabídnout aplikaci Nepanikař, která může pomoci právě ve chvíli, kdy přichází chuť se říznout.

K: Jo, něco říkaly holky, to taky můžu zkusit.

KI: Je docela možné, že Vám to, o čem jsme psaly, pomůže, abyste se nemusela řezat. Ze zkušeností ale vím, že to není jednoduché. To, co pomáhá spolehlivě, je odborná psychologická pomoc. Psycholog by mohl pomoci i se smutkem, který prožíváte.

K: Tam chodí blázni ☹

KI: Hodně lidí si to myslí, ale když člověka bolí zuby, jde k zubaři, když slepé střevo, tak chirurgovi, a když bolí duše, jde k psychologovi − to je úplně v pořádku. Máte třeba školního psychologa nebo psycholožku?

K: K nám do školy dochází v úterý a kamarádka za ní byla, říkala, že je to taková o něco starší holka než my a že je v pohodě. A nebude se na mě zlobit a nepošle mě do blázince?

KI: Ani jedno z toho. To, že člověk řeší svoje potíže, si zaslouží ocenění, ne naopak. A k „posílání do blázince“ není důvod.

K: Tak když tak to zkusím. Děkuji, moc jste mi pomohla.

KI: Vážím si toho, že jste přišla a že jste si se mnou otevřeně psala. I toho, že chcete zkusit možnosti, jak si neubližovat.

K: Jste hodná ☺ Na shledanou.

KI: Na shledanou.

ročník 10, číslo 1, s. 88–93, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Empatie učitele – co, proč a hlavně jak

Petr Sucháček

Tento text si v souladu se svým názvem klade za cíl věnovat se roli empatie učitele ve výchově a vzdělávání. Nejprve je pozornost věnována teoretickému vymezení empatie učitele, následně empirickým závěrům pedagogických výzkumů, které se empatie týkají, a hlavní část pozornosti je věnována praxi empatie. Tedy tomu, jak mohou učitelé, ale i další pedagogičtí pracovníci dávat najevo a posilovat svou empatii, a také, čemu se raději vyhnout. Nejedná se tak o přehledovou studii či detailní zmapování empirické evidence, nýbrž o prakticky orientovaný text, který je o teorii a empirickou evidenci opřen. V závěru je pak doporučena další literatura k tématu, a to opět jak praktického, tak empirického charakteru.

Co to je empatie učitele

Asi nikoho nepřekvapí, že neexistuje jedna univerzální definice empatie učitele, přesto se o ní v literatuře píše již docela dlouho. Například Carl R. Rogers ve svém díle Freedom to Learn (1969, s. 157–158) píše, že vysoká míra empatie ve vztahu je pravděpodobně nejsilnějším faktorem, který vede ke změně a učení. Vlivu vztahů ve vzdělávání na jeho výsledky a průběh se od té doby věnuje velká teoretická i empirická pozornost a máme k dispozici celou řadu poznatků o tom, co a jak funguje. Věnovat se jim budeme v následující kapitole. Nyní bych rád věnoval pozornost tomu, co máme na mysli, když používáme pojem teacher empathy. Podle Mayers et al. (2019, s. 161) „Teacher empathy neboli empatie učitele představuje míru, do jaké vyučující pracují na tom, aby do hloubky porozuměli osobním a sociálním situacím studentů, pociťovali starost a zájem v reakci na pozitivní i negativní emoce studentů a své porozumění studentům a starost o ně dokázali prostřednictvím svého chování dát najevo.” V souladu s Rogersem (2014) je (učitelova) empatie pojímána nikoli staticky − jako atribut osoby, která buď má, nebo ne, ale dynamicky − některý učitel jí má více než jiný, některý den jí má více než jiný. Ba dokonce k některým studentům / skupinám studentů a v některých situacích jí má více než jindy. Dobrá zpráva v tomto kontextu je, že se empatie dá vědomě rozvíjet, trénovat, a je zvyšovat tak možné zvyšovat svou schopnost být empaticky/empatický (Kaufman & Schipper, 2018; Rosenberg, 2013, 2020).

Když se vrátíme k definici učitelovy empatie, je z ní patrné, že obsahuje složku kognitivní, afektivní a behaviorální. Kognitivní složka empatie zahrnuje schopnost učitele podívat se na svět očima studentů, porozumět jejich osobní, ale i sociální situaci (Mayers et al., 2019). Představit si kognitivní složku empatie v akci můžeme tak, že se učitel např. zajímá, co se pro studenty děje před/po jeho výuce, s jakou motivací vstupují do jeho kurzu, zajímá se o potenciální materiální, ale i nemateriální překážky na straně studentů, které by jim mohly bránit v maximálním možném rozvoji.

Afektivní složka empatie se zaměřuje místo myšlenek na emoce. Učitel tak věnuje pozornost nejenom tomu, co studenti říkají, ale také jaké emoce či potřeby se tím snaží adresovat. Cílem učitele není cítit to samé, co druhý/druzí, ale být k tomu citlivý, umět případně emoce pojmenovat a adresovat (Rosenberg, 2020). Když se podaří učiteli dát najevo, že vnímá prožívání studentů, nebo jim dokonce umí pomoci pojmenovat toto prožívání (např. emoce nebo potřeby), které sami studenti (ještě) neumějí, nejenže vytváří prostředí, které podporuje učení, ale navíc učí studenty své prožívání do příště lépe pojmenovat a případně regulovat (Rogers, 2014).

Zatímco pro učitele se kognitivní a afektivní složky empatie odehrávají spíše v jejich nitru, pro studenty je viditelná zejména behaviorální složka empatie. Všechny složky spolu logicky souvisejí, a tedy není překvapivé, že čím více je učitel schopen angažovat kognitivní a afektivní složku, tím více to ovlivňuje

jeho chování směrem ke studentům. Když se studentům nedaří nebo se děje něco jiného, učitelé s vysokou mírou empatie dokážou reagovat soucitem. Ovšem empatie se uplatňuje stejně tak i ve chvílích, kdy se daří − společná oslava úspěchů a vzájemné ocenění umí významně přispívat k tvorbě lepších a silnějších vztahů mezi učiteli a studenty, díky kterým je pak snazší procházet obdobími náročnějšími (Rosenberg, 2013).

Když jsme teď věnovali pozornost tomu, co to je učitelova empatie, nabízí se otázka, jaké benefity přináší, když si učitel všímá (kognitivní složky), vnímá (afektivní složka) a jedná (behaviorální složka) empatičtěji. Jaké odpovědi nám nabízí pedagogický výzkum, toho se dotkneme v další části textu.

Proč bychom se jí měli zabývat

Lakonicky řečeno, protože je důležitá. Jak si ukážeme níže, má učitelova empatie pozitivní efekty jak na intaktní žáky, tak zejména na žáky s jakýmkoliv znevýhodněním. Výzkumné studie se samotnou učitelovou empatií zabývají výjimečně, dlouhou tradici však mají výzkumy vztahů mezi učiteli a žáky a také učitelovy kredibility, v nichž je empatie jedním z klíčových měřených konceptů, ne však jediným. Začněme tedy od výzkumu vztahů.

Wubbels et al. (2012) shrnují dvě dekády výzkumů vztahů mezi učiteli a žáky a přicházejí s ne úplně překvapivým závěrem, že pozitivní vztahy podporují učení a vice versa. Za pozitivní vztahy se dá pokládat *podpůrná a vřelá interakce* mezi učitelem a žáky, ale také žáky mezi sebou. Klíčovou složkou v těchto typech interakcí je právě empatie. Učitel má ve vytváření empatického prostředí ve třídě zásadní roli, neboť jeho chování vyvolává reciproční odpověď na straně žáků. Tedy učitel, který projevuje empatii směrem k žákům, je jimi vysoce hodnocen a zažívá od nich empatii nazpět (de Jong et al., 2012).

Empatičtí učitelé jsou tedy žáky lépe hodnoceni a žáky u nich výuka více baví. To zní samo o sobě dobře. Ještě lepší zprávu ale ve své metastudii přinesl Cornelius-White (2007), který dokládá, že vztahy mezi učitelem a studentem zaměřené na studujícího jsou efektivní. Tento typ vztahů, ve kterém opět klíčovou roli hraje učitelova empatie, má pozitivní dopad (v závorkách je uveden korelační koeficient) nejen na afektivní a behaviorální složku žáka (r = 0,35), ale i na kognitivní (r = 0,31). Podstatnou korelaci vykazuje na žáka orientované vyučování také s ochotou žáků podílet se na výuce (r = 0,55), s rozvojem jejich kritického myšlení (r = 0,45) a jejich spokojeností (r = 0,44). Tedy z výzkumů vztahů mezi učiteli a žáky vyplývá, že se i díky empatii učiteli (ovšem ne výlučně díky ní) žáci lépe učí, výuka je příjemnější a rozvíjí si obecnější dovednosti jako právě empatii či kritické myšlení.

Také závěry výzkumů kredibility (důvěryhodnosti) učitele poukazují na silný vliv empatie na prožívání a výsledky žáků. Učitel je vnímán žáky jako kredibilní do té míry, do které jej žáci vnímají jako důvěryhodného (McCroskey & Taven, 1999). Tato důvěryhodnost je měřena nejčastěji ve 3 dimenzích: kompetentnost učitele (ví, o čem mluví; umí učit), charakter učitele (je morálním vzorem) a blízkost učitele (porozumění, empatie, vstřícnost).

Z metaanalýzy Finna et al. (2009) vyplývá, že je to právě dimenze blízkosti, která hraje klíčovou roli. Pragmatický závěr výzkumů zní: Když jsou učitelé empatičtí, chápající a vnímaví ke svým studentům a dokud komunikují směrem ke svým studentům, že mají na mysli jejich dobro, studenti jsou do jejich hodin více zapojeni, učení je baví, lépe se učí a lépe hodnotí emocionální klima ve škole.

Výsledky výzkumů výše platí pro všechny studenty. V kontextu sociální pedagogiky je však klíčové, že z empatického prostředí benefitují také žáci s různými znevýhodněními. Verschelden (2017) shrnuje, že empatické prostředí ve škole výrazně zvyšuje šance žáků z chudých poměrů, z minorit rasových či sociálních dosáhnout vyššího vzdělání. O'Connor et al. (2007) zase dokládá pozitivní efekty empatie na studenty s psychickými potížemi, kdy empatické prostředí v kolektivu funguje jak preventivními způsobem, tak následně při nakládání s akutní situací. Je jasné, že empatické prostředí netvoří pouze učitel, ale snaží se jej vytvářet společně se studenty. Další pozitivní zprávou je, že studenti jsou schopni díky empatii pomoct také sobě navzájem a opět s významným efektem pro znevýhodněné (Egbert et al., 2014).

Jen empatie nestačí

Z dosavadního toku textu by se mohlo zdát, že empatie je všemocná, a kdyby jí bylo ve školách více, vše by fungovalo skvěle. To je pravda pouze zčásti. Empatie je opravdu velmi důležitá, ale sama o sobě nestačí. Výzkumy vztahů, kredibility i ty zaměřené na empatii samotnou zdůrazňují druhou důležitou složku a ta se týká nastavování hranic a strukturování času, prostoru a úkolů. Mayers et al. (2019) k tomu uvádějí, že vyučující s vysokou mírou empatie nastavují také hranice tak, aby nebyli ani oni, ani celá výuka zahlceni sdílením a prožíváním žáků. A to proto, že neztrácejí ze zřetele didaktické cíle svých aktivit. Adresování prožívání je pro ně důležitou součástí školy, ale upřednostňují vzdělávání studentů. Dohromady jsou tyto výzkumné závěry pro učitele potenciálně velmi významné: V zásadě dávají návod na to, jak skrz vlastní chování moderovat a modelovat reakce na straně žáků. Empatické chování na straně učitele, které je doprovázeno jasným strukturováním toho, co se děje, vede na straně žáků k osobní spokojenosti a lepším výsledkům (Šeďová et al., 2019).

Výzkumně se zdá, že máme poměrně jasno o tom, co je ke kvalitní výuce třeba. Proč je tak náročné tohoto ideálu dosahovat? Odpověď nejspíš nebude jednoduchá ani jednoznačná a nebudu se tady o ni ani pokoušet. Chci však nabídnout jeden směr, který se mi zdá být produktivní, a tím je vědomý rozvoj toho, jak empatii žákům nabízet a jak spíše ne. Přijde mi totiž, že klademe na (začínající) učitele značný nárok, když po nich chceme, aby „byli empatičtí".

Co to mají přesně dělat? Kde se to naučí? Kdo je to naučí? To jsou jen některé ze základních otázek, které bychom si měli klást. Na tu první z nich nabízím některé odpovědi. V další části textu budu méně vycházet z výzkumů a více ze své lektorské praxe v rozvoji pedagogické a nenásilné komunikace, přičemž u tipů budu vycházet zejména z díla Marshalla Rosenberga (2013).

Jak empatii (ne)praktikovat?

Empatické reakce jsou zejména potřeba v situacích, kdy se začíná něco dít nebo se k tomu schyluje, či už jsou žáci v nějaké nepohodě. Chci představit 7 reakcí, které typicky v těchto chvílích nepomáhají, přestože je lidé často používají, následně představím 6 reakcí, které se v praxi osvědčily. Ke každé z reakcí uvedu krátký komentář. Tato část textu je zkrácenou a upravenou verzí blogu, který jsem sepsal v českém jazyce společně s Petrem Holíkem. Originál s názvem Empatie: Jak na to? (Sucháček & Holík, n.d.). Tyto reakce (ne)fungují obecně, tedy nejenom v kontextu školního vzdělávání.

❌ bagatelizování, zlehčování

Tento typ reakce se dá dobře ilustrovat větou: *„To nic není"*. V podstatě tím žákům říkáme, že nepovažujeme jejich prožívání za adekvátní, a tím pádem mu není třeba věnovat pozornost. Pokud se učiteli někdo začal trochu otevírat, po bagatelizování si určitě pořádně rozmyslí, jestli v tom bude pokračovat.

❌ převádění pozornosti na sebe

Bagatelizování se velmi dobře kombinuje s převáděním pozornosti na sebe: *„To nic není, to já v tvým věku…"*. V podstatě tím žákům říkáme, že nejsme schopni je následovat, ale rádi budeme mluvit o sobě.

❌ nevyžádaná dobrá rada

Reagovat na emoce druhého nevyžádanou dobrou radou to je takový konverzační evergreen. *„Tak to vydrž!"*, *„Tak mu to řekni!"*, *„A řekla jsi to mámě? To bys měla!"*, *„Musíš si v tom udělat pořádek!"* Učitel se staví do pozice experta na životy druhých lidí, aniž by často pochopil podstatu toho, co se jim žáci snažili sdělit.

❌ diagnostika, nálepkování

Nic nepřispěje žákům, když jsou v silných emocích, tak dobře, jako když jim nabídneme naše skvělé analytické a diagnostické schopnosti. *„No jo, když ty jsi takový emocionální…"*, *„Ty se z toho vždycky*

rychle oklepeš.", „Kdybys to pořád neflákal, tak bys toho teď nemusel mít tolik." Tento typ reakce typicky vede k naštvání onálepkovaných a stejně jako ostatní reakce preventuje situace, že by se žáci příště ozvali s tím, co je tíží.

✗ nepřijetí emoce

V tomto typu reakce se už ani neobtěžujeme emoce bagatelizovat, rovnou je prohlásíme za nežádoucí. *„Nerozčiluj se."*, *„Uklidni se!", "Bez emocí, ano?"*. Na nepřijetí našich emocí typicky reagujeme jedním ze dvou extrémů: okamžitě se uzavřeme do sebe, nebo naopak vybuchneme velmi silně. Ani jedno většinou nepřispívá k vytváření empatického prostředí.

✗ nechat se strhnout emocí

Jinou reakcí, která nepomáhá a také se týká reakcí na emoce druhého, je nechat se jimi naopak strhnout. Když se nám žáci svěří se svými těžkostmi, hledají ve své situaci oporu. Když se necháme jejich emocemi strhnout, reagujeme ve stylu: *„Tak a teď jsem smutný taky."* Druhý tak od nás nejenom nedostal žádnou podporu, ale ještě se cítí provinile, že nám způsobil smutek. Tam, kde byl na začátku smutný jeden člověk, jsou na konci dva. A ještě se vzájemnými pocity viny.

✗ sympatizování

Velmi speciální kategorií reakcí na žáky v emocích, které z dlouhodobého hlediska nepomáhají, jsou nadšené projevy sympatií. *„To je fakt hlupák, ten Karel.", „To seš fakt chudák.", „Ty jo, to máš pravdu, ti jsou teda nevděční!"*. Krátkodobě tento typ reakce na druhého vytvoří napojení mezi námi dvěma a nalije energii do rozhovoru, avšak pozornost a energii směřujeme k potvrzení původního příběhu.

Empatie není sympatie. Empatie pomáhá nahlédnout na prožívání a postupně ho zpracovávat. Sympatie napomáhá k utvrzení „mé pravdy". Empatie vede k napojení a otevřenosti. Sympatie vede k rozdělení a uzavřenosti.

Když teď víme, kudy ne. Pojďme přesunout pozornost také k tomu, co bychom udělat mohli. Výše jsem psal, že se jedná o 6 reakcí, ale v zásadě je to 5 reakcí a 1 prerekvizita. Začněme tedy od ní.

✓ příprava půdy – vytváření prostoru

Může se to zdát jako samozřejmost, ale kontrola toho, zda je teď vhodný čas a dobré místo pro empatii je stěžejní. Někdy jako učitelé musíme jednat okamžitě, jindy máme na přípravu takového prostoru alespoň chvilku. Naladťe sebe, a pokud to jde, tak i žáky na to, že budete nějaký čas trávit spíše ve světě prožívání než ve světě učiva.

✓ ticho, naslouchání

Ticho je mocným empatickým nástrojem. Dnes a denně zažíváme, že prostá tichá přítomnost umožňuje lidem nahlédnout i silné emoce. Když dostanou žáci příležitost povídat o tom, co se jim děje, někomu, kdo je poslouchá, ale nepřerušuje, je to obrovský dárek. Sami pak často dokážou věci propojovat, hledat nové vhledy a nahlížet situace z jiných úhlů pohledu. Když bude od vás mluvčí chtít reakci, řekne si o ni, ať už slovy, nebo jinak.

✓ normalizace emocí

Jednou z možných reakcí, která směřuje za společným napojením a empatií, je normalizace emocí. Cokoli, co vyjádříme v reakci, je následováno záměrem sdělit: *„To, co cítíš, je zcela v pořádku cítit a jsi přijímán s tím vším."* A v podtextu je také sděleno: poslouchám tě, beru tě vážně se vším, co prožíváš. Nejsi divný – to, co prožíváš, je normální. Není třeba řešit, jestli náhodou nejsi pokažený, pojďme se zabývat tím, co se v tobě děje, ať je to cokoli.

✓ odhad pocitů a potřeb

Jinou z možných empatických reakcí je odhad pocitů a potřeb za slovy, která nám žáci říkají. Tato reakce se hodí zejména ve chvíli, kdy mluví spíše jazykem myšlenek a příběhů. *„Takže ty jsi naštvaný, protože bys chtěl, aby ten projekt byl hotový včas?"* Není důležité „trefit" se přesně, ale jít hlouběji za vyřčená slova a myšlenky k pocitům a potřebám. Mluvčí si nás když tak opraví: *„Nejsem ani tak moc naštvaný, jako je mi to spíš líto, víš, co děláme na tom už takovou dobu a…"*. Typickým efektem je zpomalení konverzace a větší napojení obou mluvčích na prožívání spíše než na příběhy a myšlenky kolem.

✓ parafrázování

Jednou ze strategií, jak dát žákům najevo, že je posloucháme, a také možnost, jak si ověřit, že řečenému skutečně rozumíme tak, jak si přáli, je řečené parafrázovat. *„Takže, jestli tě chápu správně, jde ti o to, aby ten projekt byl hotový včas?"* Smyslem parafráze je dát druhému najevo, že zpráva, kterou vyslal, byla přijata. Parafráze opět pomáhá konverzaci zpomalit a taky se ujistit, že oba mluvíme o tom samém.

✓ shrnování

Pokud toho bylo řečeno hodně a chcete se ujistit, že stíháte všechny linky konverzace sledovat, skvělou možností je shrnování. *„Jestli jsem to všechno dobře zachytil, tak teď doma řešíte stěhování, školu a do toho máš starosti s fotbalovým týmem. Zmínil jsem to všechno, nebo tam je ještě něco?"* Shrnování pomáhá všem stranám. Pro učitele zpřehledňuje konverzaci a žákům nabízí možnost vidět pohromadě, co všechno je na stole.

Shrnování nám také pomáhá v dalším směřování konverzace: můžeme se věnovat jednotlivým tématům postupně nebo můžeme vybrat jedno nejdůležitější, nebo můžeme hledat vztahy mezi nimi nebo zda je něco nepropojuje. Shrnování nám umožňuje se i v náročné a obsáhlé konverzaci neztratit a udržet pozornost na tom, co je opravdu důležité.

Místo závěru

V tomto textu jsme se věnovali teorii a praxi empatie ve škole. A to pro to, že má významné pozitivní efekty, jak na prožívání žáků, tak na jejich školní výsledky, tak jako nástroj prevence dalšího znevýhodňování skupin žáků, které mají z jakéhokoli důvodu horší podmínky pro své vzdělávání.

Mayers et al. (2019) optimisticky uvádí, že vyučující s vysokou mírou empatie pomáhají studentům dosáhnout jejich skutečného potenciálu. Povzbuzují a podporují studenty, kteří tak dokážou dosáhnout cílů, o jejichž dosažení ani nesnili. Neméně důležitý je však efekt empatie na ty, kteří to mají v životě a vzdělávání složitější. Jak uvádí Rogers (2014, s. 153), empatie především eliminuje odcizení. Alespoň na okamžik se její adresát cítí být nedílnou součástí lidského druhu. To jsou benefity, které bychom neměli přehlížet a měli bychom (budoucím) učitelům pomáhat nakládat s prožíváním svým i svých žáků a pomoci jim tak vytvářet empatické prostředí v jejich třídách. Užitek z toho budeme mít všichni.

Literatura

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

de Jong, R. J., Van Tartwijk, J., Verloop, N., Veldman, I., & Wubbels, T. (2012). Teachers' expectations of teacher-student interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching and Teacher Education, 28*(7), 948–956. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.009

Egbert, N., Miraldi L. B., & Krishnamurti, M. (2014). Friends don't let friends suffer from depression: How threat, efficacy, knowledge, and empathy relate to college students'; intentions to intervene on behalf of a depressed friend. *Journal of Health Communication, 19*(4), 460–477. https://doi.org/10.1080/10810730.2013.821554

Finn, A. N., Schrodt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, M. L. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education, 58*(4), 516–537. https://doi.org/10.1080/03634520903131154

Kaufman, P., & Schipper. J. (2018). *Teaching with compassion: An educator's oath to teach from the heart.* Rowman & Littlefield.

Mayers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching, 67*(3), 160–168. https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699

McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs, 66*, 90−103. https://doi.org/10.1080/03637759909376464

O'Connor, L. E., Berry, J. W., Lewis, T., Mulherin, K., & Crisostomo, P. S. (2007). Empathy and depression: The moral system on overdrive. In T. Farrow & P. Woodruff (Eds.), *Empathy in mental illness* (pp. 49–75). Cambridge University Press.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Merrill Publishing Company.

Rogers, C. R. (2014). *Způsob bytí* [A way of being]. Portál.

Rosenberg, M. B. (2013). *Nenásilná komunikace. Řeč života* [Nonviolent communication. A language of life]. Portál.

Rosenberg, M. B. (2020). *Nenásilná komunikace v praxi* [Living nonviolent communication]. Portál.

Sucháček, P., & Holík, P. (n.d.). *Empatie: Jak na to?.* https://nenasilnakomunikace.org/empatie-jak-na-to

Šeďová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace* [Educational communication]. Masarykova univerzita.

Verschelden, C. (2017). *Bandwidth recovery: Helping students reclaim cognitive resources lost to poverty, racism, and social marginalization*. Stylus.

Wubbels, T. (2012). Introduction to: Interpersonal relationships in education. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research* (pp. 1−18). Sense Publishers.

Petr Sucháček
Centrum rozvoje pedagogických kompetencí, Masarykova univerzita

---

Mgr. Petr Sucháček vystudoval pedagogiku na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, na které nyní působí v Centru rozvoje pedagogických kompetencí. Mimo to učí předměty jako komunikační trénink, práce se skupinovou dynamikou a pedagogická komunikace. Posledních devět let se také potkává s principy nenásilné komunikace, které předává na workshopech pro veřejnost, ve školách a v Nenásilném podcastu.

ročník 10, číslo 1, s. 94–96, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Integrace cizinců ve městě Brně: Příklad dobré praxe

Martina Kurowski, Lenka Šafránková Pavlíčková

Mezi cílové skupiny sociální pedagogiky patří uprchlíci. Mnohá pracoviště se tímto tématem zabývají nejen v teoreticky zaměřených předmětech, ale současně se zapojují do řady specifik v praxi. Jednou ze sociálních pedagožek, které se této problematice roky úspěšně věnují, je Martina Kurowski z Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU). Téma migrace má úzkou souvislost se sociální pedagogikou ve vztahu k prostředí, a to v mnoha úrovních lidského života, a stejně tak souvisí s podporou skupin se sociálním znevýhodněním, kam uprchlíci patří. Sociální pedagogika může být v těchto konotacích významným aktérem a v tomto kontextu přijímá výzvu, kterou jí přináší aktuální politická situace. V krátkém textu ji představujeme ve zcela konkrétní praxi, do které jsou sociální pedagogové zapojeni.

Příchozí z Ukrajiny – výzva i pro sociální pedagogiku

Od konce února do konce března 2022 přišlo do Brna nečekaně přes jedenáct tisíc ukrajinských občanů, kteří ve městě hledají bezpečné útočiště. Současná situace tak naprosto změnila stav, na který musí nejen vedení města, ale zejména aktéři integrace velmi flexibilně a mnohdy tvořivě reagovat. Díky strategickým dokumentům však víme, v jakých oblastech je třeba reagovat a jaké postupy by měly být zvoleny. Nastavených systémových řešení by se město Brno nemělo vzdávat.

Ukrajinští uprchlíci mohou být pro jihomoravskou metropoli velkou nadějí. Je nutné si uvědomit, že s velkou pravděpodobností tu valná část z nich zůstane a časem se nejspíš k ženám a dětem připojí početná skupina mužů (Prokop, 2022). Proto je zásadní je co nejlépe integrovat, aby zde našli svůj druhý domov a byli přijati i majoritní populací. Nově příchozí cizinci mohou doplnit pracovní trh, význam pro české hospodářství bude mít pochopitelně i druhá generace těchto lidí. Výzkumné studie ukazují, že zásadní je integrace v bydlení, paralelně pak začlenění dětí a mládeže do vzdělávacího systému a v neposlední řadě je nutné využít kvalifikací nově příchozích, aby nebyli nuceni vykonávat nekvalifikované profese tak, jak jsme tomu u ukrajinských imigrantů byli zvyklí z předchozích let.

Potřeba strategických dokumentů

Počet cizinců v ČR narůstá a s tím pochopitelně roste i kulturní rozmanitost společnosti a potřeba efektivní integrační politiky. Klíčové pro bezkonfliktní začlenění cizinců do většinové společnosti je aktivní působení územní samosprávy (MVČR, n.d.), které vychází z dobré místní znalosti situace. Integrační opatření musí reflektovat aktuální potřeby cizinců i vzájemného soužití, musí proto být adresná a široce dostupná; cizinci musí být plně informováni o nabídce integračních opatření i o jejich významu a přínosu. Včasné nastavení integračních opatření je klíčovým předpokladem toho, že obec dokáže maximálně využít přínosy migrace a zároveň minimalizovat rizika s ní spojená.

V Brně dlouho chyběla tematizace potřeb cizinců a strategický materiál, který by na tyto potřeby reagoval. Ve městě se za posledních 30 let zformovala rostoucí městská ekonomika akceptovaná mezinárodními trhy, s vyspělým podnikatelským a inovativním prostředím s vlastními nároky a potřebami. Aby byla městská ekonomika udržitelná, stabilní a nadále obstála v ekonomické soutěži se světem, musí se patřičně věnovat mnoha stránkám kvality vlastního prostředí – kvalitě života ve městě, kvalitě infrastruktury, rozvoji lidských zdrojů a kvalitě života všech obyvatel města – jak těch, kteří se ve městě narodili a žijí v něm dlouho, tak i těch, kteří se do něj přistěhovali z jiných míst České republiky či ze zahraničí a rozhodli se v něm usadit na delší či kratší dobu. Proto se již těžko obejde bez koncepčního dokumentu, který napomáhá systematicky řídit a organizovat naplňování integračních

potřeb obyvatel, adaptaci nově příchozích na místní podmínky, podporu jejich vůle začlenit se do společnosti, rozvoj dobrých vzájemných vztahů a včasné řešení vznikajících sociálních problémů, aby byly zúročeny výhody otevřené společnosti. Právě za tímto účelem vznikla Strategie integrace cizinců ve městě Brně 2020–2026 (SocioFactor s. r. o, 2020).

Aby strategie fungovala v praxi, je třeba do procesu zapojit široké spektrum různých aktérů integrace. Zahraniční přístupy směřují k opuštění přístupu, kdy se integraci věnuje centralizovaně pouze jedna specializovaná organizace. Usilují o rozšíření odpovědnosti a zapojují celé spektrum různých aktérů integrace a institucí, jejich jednotlivých částí či úrovní. Jedině silná, funkční a široká platforma místních aktérů plnící role komunikační, informační, ideové, plánovací a realizační je základním stavebním kamenem pro plánování činností, jejich následnou realizaci v praxi a utváření funkční lokální politiky integrace.

Vznik Akčního plánu 2021–2023

Celková migrační situace činí z města prostor, který přítomnost cizinců zásadním způsobem ovlivňuje a působí na něj, přitom reálně zatím neexistují žádné promyšlené postupy nebo náměty, jak by mohlo (či mělo) město na danou situaci reagovat. Je zde prostor pro vytváření lokální strategie integrace, současně je ale nutné uvést, že musí vyrůst z místních potřeb. Jedná se o proces vyžadující značný čas a prostor k tomu, aby k formulování konkrétních obsahů mohlo dojít. Je obtížné dosahovat shody mezi aktéry integrace, jelikož názorový prostor je velmi pestrý a klade nároky na dlouhodobější komunikaci.

Ve městě není dostatečně rozvinuté systémové propojení aktérů integrace. Zároveň je patrné, že zde existuje vůle a ochota se tématem zabývat, a to v širokém spektru aktérů. Jedním z problémů je také malá míra informovanosti nejen aktérů integrace, ale také veřejnosti a vzniká tak prostor pro šíření mýtů a dezinformací. Názory a představy o řešeních mají malou vazbu na relevantní výzkumná data, což vede k povrchnímu uchopení tématu. Dále je třeba šířit informace rovněž mezi cizince a pomoci jim v orientaci a adaptaci. Informace o dostupné podpoře také chybí mnoha veřejným institucím, které se s cizinci ve své praxi setkávají. Velmi aktivně a efektivně se tématu integrace cizinců věnují pracovníci Oddělení sociálního začleňování. Již skoro 5 let jsou zde zaměstnání také interkulturní pracovníci, kteří představují pomyslný most mezi příchozími a majoritní populací.

V návaznosti na Strategii integrace cizinců ve městě Brně tak vznikl Akční plán pro roky 2021–2023. Smyslem akčního plánu je určit konkrétní kroky, které pomohou naplňovat cíle vytyčené ve strategii. Dokument jasně definuje časovou náročnost, určuje realizátory a spolupracující subjekty, ale předem upozorňuje také na rizika, která mohou nastat při naplňování dílčích kroků. Předpokládáme, že naplňování akčního plánu povede k systematickému zvyšování kvality integračních služeb. Vytvoří také příklad dobré praxe pro další organizace ve městě. Ve Strategii integrace cizinců ve městě Brně (a nejen zde) se nabízí pro sociální pedagogiku velké pole působnosti.

Literatura

Ministerstvo vnitra České republiky (MVČR). (n.d.). *Základní dokumenty k integrační politice ke stažení*. https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx

Prokop, D. (2022). *Bydlení, trh práce, vzdělávání: Jak postupovat v integraci ukrajinských uprchlíků v ČR 2022+*. https://www.paqresearch.cz/post/integrace-ukrajinskych-uprchl%C3%ADku-v-cr-2022

SocioFactor s. r. o. (2020). *Tolerantní, mezinárodní, bezpečné a soudržné město, které nás spojuje. Strategie integrace cizinců ve městě Brně 2020–2026.* https://socialnipece.brno.cz/wp-content/uploads/2020/09/MMB-Strategie-integrace-cizincu%CC%8A-ve-me%CC%8Cste%CC%8C-Brne%CC%8C_FINAL-2.pdf

Martina Kurowski
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Lenka Šafránková Pavlíčková
Odbor sociálního začleňování statutárního města Brna

Mgr. Martina Kurowski, Ph.D., je sociální pedagožka a realizátorka několika komunitních projektů. V rámci vědecko-výzkumné činnosti na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (PdF MU) se zabývá vzděláváním dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, zavedením profese sociálního pedagoga do škol a problematikou diverzity ve školách. Baví ji cestování a propojování – témat i lidí, proto je aktivní v mezinárodních projektech brněnského pracoviště na PdF MU.

Mgr. Lenka Šafránková Pavlíčková je socioložka, absolventka Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, kde studovala Sociologii, Sociální politiku a práci a Mediální studia a žurnalistiku. V minulosti působila v korporátním, akademickém i neziskovém sektoru, od roku 2016 se na Odboru sociální péče Magistrátu města Brna věnuje integraci cizinců. Tematice migrace a integrace se věnuje od roku 2008.

ročník 10, číslo 1, s. 97–100, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Aktivizace seniorů pomocí loutek

Michael Schmidt

Metoda práce se seniory využívající loutek jako prostředníka v komunikaci mezi pracovníkem a klientem. Tato metoda vznikla v roce 2014 v hlavách dvou studentů katedry Sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Lukáš Musil a Michael Schmidt po postupném vytvoření metody založili neziskovou organizaci Divadlo Bez Pravidel, z.s., která se aktivně věnuje této práci již devátým rokem. Metoda se neustále rozvíjí a loutky uplatňují své výhody především v domovech pro seniory v Brně a okolí.

Aktivizace seniorů na akademické půdě

Téma aktivizace seniorů je tématem této doby. Když se podíváme na grafy vývoje společnosti, tak jasně vidíme, že se zvyšuje podíl lidí v seniorském věku. S touto informací je potřeba pracovat a je důležité na ni připravovat i studenty sociální pedagogiky a podobných oborů. Výše popsaná metoda a její přínos na seniorskou populaci, především seniory v pobytových zařízení, je šířena na katedře sociální pedagogiky v Brně. Setkat se s ní mohou studenti bakalářského i navazujícího magisterského studia oboru sociální pedagogika v prezenční i kombinované formě. V rámci prezenčního studia je navázána spolupráce na výuce předmětů gerontagogika a aktivizace seniorů. Studenti jsou seznamováni s cílovou skupinou seniorů a s možnostmi, jak s touto skupinou pracovat. Pole aktivizace seniorů je obrovské a stále je zde mnoho prostoru pro inovace a zlepšení. Studenti jsou podporováni v jejich tvořivém přístupu a motivováni k vlastnímu pojetí praxí se seniory. Studenti díky praxím získávají cenné zkušenosti s touto cílovou skupinou a komunikací s ní. Tyto zkušenosti pomáhají pochopit stáří a přiblížit se mu.

Aktivizace seniorů pomocí loutek

Aktivizace seniorů pomocí loutek vychází z předpokladu, že loutky jsou úzce spjaty s naším národem. Zápis českého loutkářství do nehmotného dědictví UNESCO tento fakt potvrzuje. Generace lidí, kteří se narodili před druhou světovou válkou, byla zvyklá na loutkové soubory, které objížděly vesnice a města a hrály například v sokolovnách. Dnešní senioři si tedy ještě pamatují, když místo do kina chodili na loutková představení. Loutka je pro seniory něčím přirozeným, co může být podnětem pro vzpomínání. Aktivizace seniorů pomocí loutek jde ovšem dále. Nevyužívá loutky pro navození vzpomínek, ale využívá loutkového potenciálu v jeho celistvosti. Loutka tedy dostává charakter a před seniory ožívá. Před seniory přichází loutka jako osobnost, která vtahuje seniory do děje a tímto dějem je provádí. Osobnost, která má milý charakter a dobře se s ní navazuje vztah. A v neposlední řadě je loutka pomocníkem pracovníkovi, který může skrze ni snadněji navázat se seniorem vztah.

Právě pomoc pracovníkovi či lektorovi je velkým přínosem loutky. Především pomoc v komunikaci se seniorem. Externí pracovník je pro seniory cizí osobou, který dostává omezený prostor pro práci s nimi. Pro funkční aktivizaci ovšem potřebuje navázat vztah. Loutka jako prostředník v komunikaci napomáhá k rychlejšímu navázání kontaktu. Loutka je ze své podstaty něčím příjemným a skrze svou podstatu není pro člověka nebezpečná. Je tudíž jednodušší si s ní vytvořit vztah a navázat s ní kontakt. Senior si pustí loutku dříve k sobě a lektor se skrze loutku může dostat k seniorovi. Když senior dovolí loutce přijít k němu do klína, tak u něj vzniká speciální prostor pro práci. Můžeme jej nazvat komunikačním trojúhelníkem mezi seniorem, loutkou a lektorem. Tento trojúhelník nabízí seniorovi možnost komunikovat s loutkou nebo lektorem. Senior si tak vybere, co je pro něj v danou chvíli příjemnější. Tento trojúhelník je pozitivním prvkem i z opačné strany. Lektor má více možností, jak navázat se

seniorem kontakt. K seniorovi může promluvit loutka, lektor nebo může mluvit lektor s loutkou, a tak se může stát senior pouhým posluchačem s možností zapojení se do interakce. Tento způsob komunikace nabízí lektorovi možnost flexibilně reagovat na individualitu aktivizovaného seniora.

Pro metodu se osvědčilo využívání loutek, které zastupují seniorům dobře známé životní role. Pro navázání kontaktu funguje nejlépe loutka ve stejné životní fázi. Pro tyto účely jsou nejvíce využívány loutka babičky a loutka dědečka. Loutka je stěžejní součástí metody, ale ne jedinou. Metoda využívá prvky reminiscence, které díky napojení na osobnost loutky dostávají nový rozměr. Loutka babičky nebo dědečka přichází před seniory s problémy s pamětí. To je pro seniory velice dobře čitelné, jelikož je tyto problémy s loutkami často spojují. Díky tomu se dokážou do pocitů postav vcítit. To, že mají loutky stejný problém jako oni, funguje jako skvělá motivace pro zapojení seniorů do programu. Vědomí toho, že mohou pomoci s něčím, co je samotné trápí, je povzbudivé. Celá reminiscenční část tedy není směřována k seniorům, ale od nich k loutkám. Po celou aktivizaci se nemluví o cvičení paměti seniorů, ale o pomoci s pamětí loutek. Vzpomínání seniorů je tedy schováno za příběh loutek. Tím senioři nemají pocit, že pracujeme s nimi, ale že oni pracují s loutkami.

Metoda aktivizace seniorů pomocí loutek má ucelenou osnovu, podle které probíhají všechny programy. Každý krok má v metodě své místo a je důležité všechny kroky ve správném pořadí realizovat. Osnovu bychom mohli rozdělit do těchto konkrétních částí: seznámení lektorů, představení loutek a uvedení do děje, navázání kontaktu se seniory (individuální práce), reminiscenční část (skupinová práce), závěrečný kontakt se seniory (individuální práce), rozloučení a poděkování.

Seznámení lektorů má za účel odbourání možných obav z toho, co se bude dít, a ze setkání s novými lidmi. Lektoři mají za úkol nastavit příjemnou atmosféru a připravit seniory na příchod loutek s neobvyklou aktivitou. Po úvodním seznámení přichází loutky, které se představují a vysvětlují důvod své návštěvy. Nejčastěji přichází loutka babičky nebo dědečka s vnukem či vnučkou. Loutková vnoučata doprovází své loutkové prarodiče a chtějí jim pomoct rozvzpomenout si na určité věci z jejich života. Sami to ovšem nezvládnou, jelikož neznají věci a informace z mládí svých prarodičů. Prosí tedy seniory o pomoc.

Následně se loutky seznamují se seniory. Loutky obchází jednotlivě všechny seniory a navazují s nimi kontakt. Po svolení jdou loutky k seniorům do klína, podávají jim ruku a představují se svým jménem. Po seznámení se seniorem prohodí několik vět. Tento moment je v programu velice důležitý. Projevený zájem o seniora a fyzický kontakt, který loutka nabízí, můžou být pro seniora velice důležité. Fyzický kontakt seniorům často chybí a každá chvíle, kdy jim je dán, je pro ně cenná.

Po seznámení se přichází reminiscenční část, která je nosnou činností v programu. Tato část je pro každý program jedinečná a programy od sebe odlišuje. V této části všichni senioři dostávají nějaký předmět, který se váže k tématu setkání. Mohou to být předměty z mládí, bylinky, fotografie herců či zpěváků, přebaly knih atd. Senioři vzpomínají na předměty, které dostali, a společně se snaží loutkám poradit a připomenout jim, na co se předmět používá nebo kdo je na dané fotografii. Společně se vytváří mozaika vzpomínek, která přechází v ucelené informace k tématu. Informace seniorů lektoři seskládávají a doplňujícími otázkami a informacemi ucelují.

Následná individuální část je zaměřena na prohloubení kontaktu seniora s loutkou. Loutka již přichází za seniorem jako osobnost, se kterou již senior něco zažil a má k ní blíže. Loutka vyzdvihuje pomoc, které si ze strany seniora váží. Podtrhuje fakt, že i člověk, který zapomíná může pomoci někomu jinému, kdo má stejný problém. Zároveň, že i přes všechno zapomínání, ví senior mnoho věcí, o které se může podělit. Tato informace pomáhá seniorovi se sebepřijetím a osobní spokojeností. Zároveň dochází k fyzickému kontaktu, kdy si loutka se seniorem podá opět ruku, a když senior projeví zájem, loutka jej pohladí či obejme.

V závěru se opět vyzdvihne důležitost toho, že senioři dokázali loutkám pomoci, a loutky i lektoři se následně loučí.

V tuto chvíli divadlo zpracovalo třináct témat setkání. Během témat se pracuje s více smysly, aby bylo vzpomínání co nejúspěšnější. Především se využívá zrak a sluch, ale pracuje se také s hmatovou a čichovou pamětí.

Jaké jsou výsledky této metody?

Aktivizace seniorů pomocí loutek skvěle nasedá na potřeby seniorů a dokáže zaujmout i seniory, kteří se do ostatních aktivit nezapojují. Hlavními přínosy jsou práce se vzpomínkami přesměrovaná od seniorů k loutkám a neobvyklost aktivit. Program vytrhne seniory ze jejich každodennosti a přivede je na nové myšlenky. V programu je dbáno na dobrou atmosféru, kterou spolu vytváří loutky a lektoři, a na práci s humorem. Loutky si umí udělat ze sebe navzájem srandu a tím jsou seniorům příjemnější. Celkově nabízí metoda příjemný prostor, který zlepšuje psychický stav klientů. K podpoře psychické pohody také slouží princip nenegování, kdy se lektoři snaží nepopírat a zbytečně neopravovat klienty, aby je neupozorňovali na jejich problémy s pamětí. Ze zpětné vazby od pracovníků zařízení se dá potvrdit, že metoda dokáže aktivizovat i seniory, kteří ostatní aktivity odmítají. Nejenom že sledují se zájmem, ale dokonce se aktivně zapojují.

Některá zařízení využívají tuto formu aktivizace opakovaně a v některých případech se jedná i o pravidelné návštěvy. Smysluplnost práce se tím umocňuje. Senioři již ví, co mohou od programů s loutkami čekat, mají k loutkám a lektorům vytvořený vztah a mohou si tedy ze setkání více odnést.

Individuální aktivizace

Na začátku se Divadlo Bez Pravidel zaměřovalo na skupinovou aktivizaci. Metoda měla za druhotný cíl přiblížit seniory z domovů k sobě navzájem a podpořit jejich sociální život a skupinovou dynamiku. S postupem času se ovšem ukázalo, že skupinové programy nejsou dostatečné. V domovech pro seniory je čím dál více seniorů, kterým zdravotní stav nedovoluje se skupinových aktivit účastnit. Proto bylo zapotřebí, aby se metoda dokázala přiblížit i k těmto lidem. Vznikl tedy koncept individuální aktivizace s loutkou. Lektor obchází seniory upoutané na lůžko s loutkami a snaží se je aktivizovat v rámci možností zdravotního stavu. Loutky přichází k seniorům se svou osobností a navazují s nimi kontakt. Podají jim ruku, pohladí je, zajímají se o to, jak se seniorům daří. Zároveň je vtahují do svého příběhu. Pro tuto práci je využívána loutka dědečka Františka, který je vyroben speciálně pro práci na lůžku, a loutku psa, který je této práci taky uzpůsoben. Tato práce dává obrovský smysl a je vidět, jak je pro seniory toto setkání důležité. Nabídne jim totiž vytržení z každodennosti, připomínku na dětství, setkání s novým člověkem a navíc jim loutky zprostředkují fyzický kontakt, který je pro jejich psychickou pohodu velmi důležitý.

V případě většího zájmu o metodu aktivizace seniorů pomocí loutek a její vývoj můžete navštívit web Divadla Bez Pravidel www.divadlobezpravidel.cz nebo mě kontaktovat na e-mailu michael@divadlobezpravidel.cz.

Michael Schmidt
Divadlo Bez Pravidel, z.s.

Mgr. Michael Schmidt vystudoval obor Sociální pedagogika a volný čas na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V roce 2014 se stal spoluautorem metody Aktivizace seniorů pomocí loutek, kterou aktivně rozvíjí. Je spoluzakladatelem Divadla Bez Pravidel, z.s., kde se věnuje zmíněné metodě a práci s loutkou ve výchovně vzdělávacích programech v mateřských školách. Dále je zakladatelem firmy vyrábějící přírodní produkty Rozvoněno s.r.o., lektorem a moderátorem. Ve volných chvílích tráví čas se svojí rodinou a v přírodě.

ročník 10, číslo 1, s. 101–103, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Otevřená univerzita aneb Romové jako jedna z cílových skupin sociální pedagogiky

Anna Gulová, Lenka Gulová

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Mezi cílové skupiny sociální pedagogiky patří romská menšina. Jednak v kontextu sociálního znevýhodnění, které souvisí s mnoha faktory života romského obyvatelstva, ale současně ve vztahu k tématům spojeným s multikulturní výchovou, se zacházením s diverzitou ve společnosti a s procesy inkluze v prostředí školy i společnosti. Pro mnohá pracoviště na univerzitách, kde se vzdělávají sociální pedagogové, je téma romské populace, romského národa nejen součástí vyučovaných předmětů, ale také mnohých projektů zacílených na konkrétní sociálněpedagogická témata.

Jedním z pracovišť je Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU), kde toto téma rezonovalo zvláště v letech 2000 až 2021, a to ve vztahu ke vzdělávání Romů. Aktivity katedry směrem k romské populaci začaly před více než dvaceti lety otevřením prvního Kurzu sociálněpedagogické přípravy (tehdy) romských asistentů, dnes asistentů pedagoga. Vzápětí následovalo spektrum různých kurzů a aktivit pro různé věkové a zájmové skupiny Romů (kurzy českého jazyka, matematiky, volnočasových aktivit, počítačových dovednosti aj.). Na pracovišti byly pro studenty MU k dispozici předměty romský jazyk a romologie, o které byl zájem zejména v uplynulých letech.

Jednou z podstatných aktivit bylo doučování v romských rodinách[1], které bylo nejprve spojeno s řešením různých projektů, ale později se jednalo o celé spektrum volitelných předmětů aktivního doučování, které si zapisovali studenti napříč univerzitou. Od roku 2017 byla tato zkušenost promítnuta do pedagogické praxe studentů PdF MU, a to v podobě povinně volitelných předmětů[2].

Od roku 2002 začala rovněž podpora Romů směrem k vysokoškolskému studiu. Romští frekventanti, kteří navštěvovali kurzy pro romské asistenty, byli motivování k dalším formám studia. V rámci projektů byl otevřen tzv. nultý ročník přípravy na vysokou školu, kterým prošli téměř dvě stovky romských zájemců o vysokoškolské studium. Tento nultý ročník byl začleněn mezi programy celoživotního vzdělávání a roky zde probíhala příprava Romů na vysokoškolské studium. Jednalo se zejména o pracovníky v sociální sféře a ve školství.

Od roku 2006 do roku 2021 absolvovalo vysokoškolská studia na Masarykově univerzitě 66 romských absolventek a absolventů. Jednalo se zejména o obor Sociální pedagogika jak bakalářské, tak v magisterské formě. Všichni absolventi bez rozdílu působí v celém spektru sociálněpedagogických profesí (vychovatelé, asistenti pedagoga, další pedagogičtí pracovníci, sociální pracovníci, romští krajští koordinátoři aj.). Mnozí pracují v manažerských pozicích zejména v sociální oblasti a ve školství.

[1] V letech 2002–2017 se doučování zúčastnilo 2779 studentů různých oborů i fakult, kteří doučovali přes 3500 romských dětí

[2] Ostatně zkušenosti s doučováním na MU byly bohatě využity v období nouzového stavu, kdy se mnoho studentů zapojilo do doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Jsou zakladatelé neziskových organizací, působí na úřadu vlády, vyučují na vysokých školách, studují doktorská studia a angažují se v podpoře a aktivizaci romského obyvatelstva.

Od roku 2000 pracoviště Katedry sociální pedagogiky řešilo řadu různých rozvojových a výzkumných projektů a členové katedry publikovali články a monografie s analýzami těchto výzkumů, které se pak mohly promítat do sociálněpedagogické praxe.

Jedním z posledních projektů se pracoviště (Otevřená univerzita) zaměřuje na podporu romských zájemců o vysokoškolské studium. V rámci Strategického projektu Masarykova univerzita 4.0 (MUNI 4.0) Klíčová aktivita 5 Otevřená univerzita (2017–2022)[3] byly vytvořeny motivační kurzy pro romské zájemce o vysokoškolské studium, kterých se účastnili zájemci o studium. Nedílnou součástí klíčové aktivity je příprava zájemců o studium na přijímací řízení a následné studium na vysoké škole.

V projektu bylo rovněž uspořádáno několik kulatých stolů a happeningů ve snaze oslovit akademickou veřejnost a získat ji pro inkluzivní procesy v prostředí vysokého školství. Do celkové realizace projektu poměrně razantně vstoupil nouzový stav a důležité aktivity projektu se přesunuly do online prostoru, což výstupy projektu bezesporu ovlivnilo. Pro motivaci ke studiu je důležitý osobní kontakt, který nebylo možné v určitých fázích projektu naplnit. Přes náročnou situaci se však podařilo mnohé aktivity zrealizovat. Bylo vytvořeno deset formátů motivačních kurzů, kterých se zúčastnili mnozí romští zájemci o vysokoškolské studium. Tyto motivační kurzy bude možné v různých inovacích nadále využívat.

Aktivizace a vzdělávání Romů – výzva pro sociální pedagogiku

Současná situace ohledně vzdělávání mladých Romů se za poslední roky zlepšila a nadále se zlepšuje. Její proces je však stále velmi pomalý. Velká část romských dětí stále pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, silně patriarchálního smýšlení a od narození jsou konfrontovány s nejméně dvěma zcela odlišnými mateřskými jazyky, ve kterých však nemají šanci se plně rozvíjet. Tyto faktory z nich činí ve školních třídách slabé články, negativní vzpomínky na školu a studium v těchto dětem probouzí nechuť k dalšímu studiu a seberozvoji, protože se málokdy ve svém studijním životě setkali s úspěchem či přijetím. A jak z hlediska školy, tak z hlediska rodiny. Šikana, pocity méněcennosti a ostrakizace dokážou demotivovat a navždy odradit od budoucího studia i velmi nadané dítě. Východiskem tohoto problému je stále teorie umístit dítě do segregované školy. Zde však nedochází až tak k porozumění a společnému studiu jako spíš ke ztrátě motivace – tentokrát z tzv. peer presure neboli vrstevnického vlivu a ztrátě příležitostí (Rutkevičiūtė et al., 2014).

V dnešní době už mají města programy pro začlenění romských dětí a mladistvých do většinové společnosti spolu s důrazem na rozvoj a zachování romské kultury. Vzdělání by se mělo týkat nejen okolního světa, ale také sebe sama a kultury, ze které dítě pochází. Dnešní děti sice trpí větší ztrátou koncentrace z důvodu častého užívání IT technologií, ale online prostor a jeho snadná dostupnost umožňuje přístup k informacích a samostudiu více než kdy dřív. Jeho anonymita zamezuje pocitu odsouzení při snaze zkusit něco nového, kterému by spíše čelil mladý romský student při první návštěvně knihovny v maloměstském či vesnickém prostředí (Šanderová & Šmídová, 2009).

Romští studenti však nejsou pouze dospívající a mládež, ale také dospělí. Mnozí z nich pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí, bez dostatečných příležitostí, případně bez větší podpory rodiny a okolí. Část svého života strávili snahou vymanit se z předsudků společnosti či z chudoby a ve středním věku je pro ně extrémně náročné se vracet k učivu základní či střední školy zejména v oblastech, jako je matematika, čeština či logika, které jsou nezbytné ke splnění přijímacích zkoušek. V případě Masarykovy univerzity tyto testy v rámci humanitních oborů ani v nejmenším nenavazují na reálnou znalost nutnou ke studium oboru (MUNI PED, n.d.)

Nadějnou zprávou je, že děti těchto cílevědomých rodičů postupují kupředu mílovými kroky. Proč je však nutné obětovat celé generace Romů na cestě k úspěchu a přijetí. Na Romy je stále pohlíženo přes

[3] Kód projektu CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002418.

lupu předsudků a mylných dohadů o nich samých a Romové ve snaze ostrakizaci čelit tyto předsudky přijímají za své. Mnohdy přitom stačí pouze změnit vlastní pohled na věc (Gulová, 2021).

Podporující prostředí je to nejdůležitější při cestě za úspěchem a osobní změnou. A to je stále aktuální výzva pro sociální pedagogiku, a to všech ohledech. Řešitelé projektu Otevřená univerzita se rovněž spolupodíleli na vzniku nové Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021–2030 (vláda ČR, 2021) schválené Úřadem vlády České republiky, kde může mít svoje místo i sociální pedagogika a zejména sociální pedagog jako důležitý činitel procesů spojených s inkluzí.

Literatura

Gulová, A. (2021). *Podpora romských studentů ke studiu aneb „Ty nemůžeš být spisovatelka“* [Bachelor's thesis, Masaryk University]. The Information System of Masaryk University. https://is.muni.cz/th/usin6/?fakulta=1423;obdobi=6386;lang=en

Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta (MUNI PED). (n.d.). *Štěstí přeje připraveným! Jak na „téespéčka“?* https://www.ped.muni.cz/pro-uchazece/bakalarske-studium-a-magisterske-studium/test-studijnich-predpokladu

Rutkevičiūtė, G., Markevičiūtė, A., & Stasilo, J. (2014, April 8). *Left out of education - Roma children. Left out of education – roma children*. http://blog.nohatespeechmovement.org/left-out-of-education-roma-children/

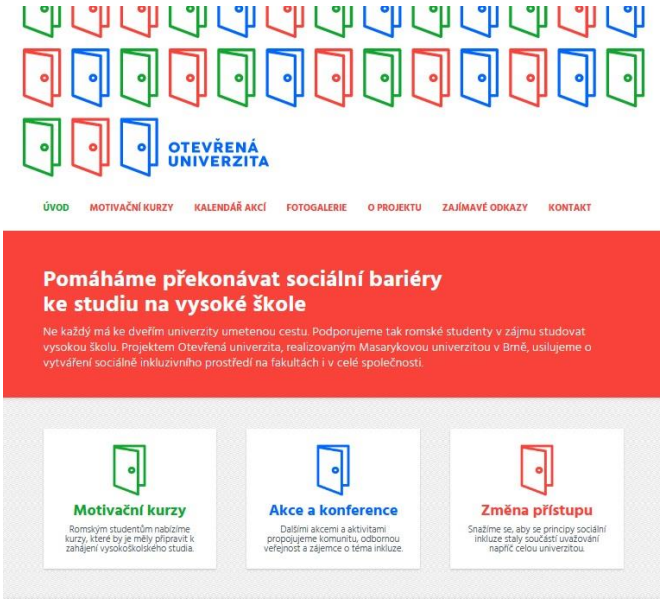
Šanderová, J., & Šmídová, O. (2009). *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Sociologické nakladatelství (SLON).

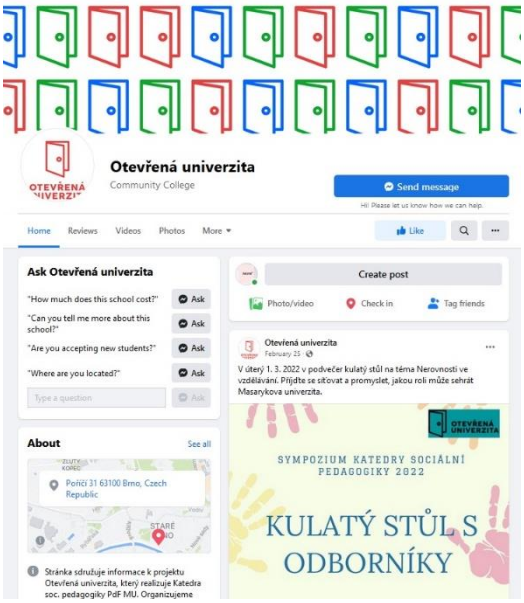
Vláda České republiky (vláda ČR). (2021). *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021–2030*. https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/04-Strategie-romske-rovnosti-zacleneni-a-participace-2021---2030---textova-cast-cista_1.pdf

Anna Gulová, Lenka Gulová
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Bc. Anna Gulová absolvovala v roce 2021 bakalářské studium anglického jazyka, českého jazyka a literatury a hudební výchovy se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti studuje navazující magisterské studium anglického jazyka a hudební výchovy. Třetím rokem pracuje jako externí lektorka v projektu MUNI4, zabývá se motivací ke studiu skupin se sociálním znevýhodněním a přípravou romských studentů na testy studijních předpokladů. Druhým rokem vyučuje na Základní umělecké škole varhanické v Brně hudební nauku.

Mgr. Lenka Gulová, Ph.D., aktuálně působí na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a na Ústavu zdravotních věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dlouhodobě se zabývá aktivizací a vzděláváním skupin se sociálním znevýhodněním. Je řešitelkou a spoluřešitelkou rozvojových a výzkumných projektů podporujících proměnu společnosti v českém i mezinárodním kontextu.





otevrena-univerzita.cz FB

Poslechněte si zkušenosti romských vysokoškoláků nejen se studiem na vysoké škole

4 inspirativní lidé a jejich příběhy

Video s Petrem Bandou o inspiraci pro vzdělávání

Svůj příběh o studiu přináší i Mgr. Robert Sutorý

Zaposlouchejte do příběhu od Lucie Gáborové

Mgr. Štefan Grivalský přináší svůj příběh o studiu, práci i osobní životní trajektorii

ročník 10, číslo 1, s. 104–106, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Hudebním vzděláním k sociální změně

Andrea Barickmanová

Využívat výuku hudby k posilování sociální inkluze je praxe, která se dnes dostává stále více do popředí zájmu nejen v zaměření kurikula progresivních hudebních škol, ale také jako strategie v boji proti sociálnímu vyloučení na úrovni měst. U nás je však tato praxe prozatím stále ještě v plenkách. V podstatě prvním projektem, který vzešel z iniciativy města programově využívat hudbu tímto způsobem, je projekt *OnStage – Music Schools for Social Change* operačního programu URBACT III[1]. Do projektu se zapojilo město Brno spolu s dalšími šesti evropskými městy: Aarhus (Dk), Adelfia (IT), Grigny (FR), Katowice (PL), L'Hospitalet de Llobregat (ESP) a Valongo (PT). Vznikla mezinárodní síť spolupráce měst s cílem získávat a předávat si zkušenosti se zaváděním hudebních výukových programů pro sociální změnu.

Motto projektu OnStage „*Music Schools for Social Change*" parafrázuje motto „*Music for Social Change*" hudebně-vzdělávacího programu El Sistema (Wikipedia, n.d.). Projekt OnStage záměrně odkazuje k této metodě výuky jakožto stěžejního zdroje inspirace. El Sistema vznikla ve Venezuele v roce 1975. Její zakladatel, José Antonio Abreu, připisoval hudbě jedinečnou schopnost sbližovat lidi. Byl přesvědčený, že skupinová hra na hudební nástroj přirozeně nabádá ke spolupráci a podporuje vytváření pozitivních sociálních vazeb: *„Hudba by měla začít být uznávána jako pozitivní činitel sociálního rozvoje v nejvyšším slova smyslu, protože předává nejvyšší hodnoty – solidaritu, harmonii a vzájemnou empatii"* (Abreu in Tunstall, 2012).

Své přesvědčení, že hudbou lze pozitivně formovat sociální vývoj od raného věku, uvedl Abreu do praxe založením klasického orchestru složeného z dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Intenzivní skupinovou výukou hudby (4−6 hod./týdně) Abreu nabídl dětem nejen mimoškolní aktivitu, ale zároveň i tak potřebný prostor pro pozitivní socializaci, který je mohl uchránit před kriminalitou a dát jim novou vizi do budoucna.

Od doby, kdy Abreu vyučoval 11 dětí na hudební nástroje v garáži, uplynulo téměř 50 let, z řad žáků El Sistemy vzešla řada významných hudebníků světové hudební scény a program El Sistema se rozšířil do celého světa. U nás se programově El Sistema praktikuje sporadicky a pouze v rámci soukromých organizací: v Praze 13. rokem provozuje dětské orchestry na dvou základních školách Nadační Fond Harmonie (Nadační fond Harmonie, n.d.) a v Kladně funguje od r. 2015 spolek Vějíř manželů Čížkových se zaměřením na předškolní vzdělávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí (Vějíř Kladno, n.d.).

Projekt Onstage v Brně je prvním pokusem veřejného subjektu zavádět hudební programy se sociálním přesahem u nás. Jedná se konkrétně o skupinovou výuku hry na hudební nástroj na základních školách nacházejících se v krizových částech města. Inspirací byla především osvědčená praxe městské hudební školy EMMCA španělského města L´Hospitalet de Llobregat, resp. její výukový programem Tandem. Tento program se osvědčil v boji proti sociálnímu vyloučení, nezaměstnanosti mladých a předčasnému odchodu z povinné školní docházky. Podle španělských výzkumů žáci a studenti účastnící se tohoto hudebního programu dosahují lepších studijních výsledků, než je celostátní průměr.

---

[1] URBACT je od r. 2002 jedním z operačních programů Evropské regionální spolupráce. Jeho cílem je posilovat udržitelný integrovaný rozvoj měst napříč Evropou. Iniciuje spolupráci měst Evropské unie, aby společně hledala řešení na aktuální výzvy v městském prostoru v pěti rovinách: ekonomika, urbanismus, životní prostředí, místní správa a inkluze. Jako nástroj politiky soudržnosti je spolufinancován z Evropských fondů pro regionální rozvoj a členskými a partnerskými státy (URBACT, 2020).

Brněnské skupinové hudební výukové programy jsou koncipovány obdobně jako ten španělský. Jsou bezplatné a otevřené pro všechny žáky základní školy bez ohledu na předchozí zkušenosti či vlastnění nástroje. Žáci mají možnost se po vyučování několikrát týdně setkat přímo v budově školy a společně se učit hrát na hudební nástroj, který je jim ve výuce zapůjčen. Na rozdíl od individuální hudební výuky (ZUŠ) cílem není dosažení excelence, ale klade se důraz na spolupráci a sdílení nadšení ze společného tvoření hudby. Je upřednostňována praxe před teorií – děti dostávají do rukou nástroj a hned hrají. Učí se především nápodobou a vzájemnou podporou. Díky skupinové výuce lze nabídnout hudební lekce většímu počtu dětí, a především oslovit ty, které by jinak o hudebním vzdělání nepřemýšlely.

V současnosti v Brně probíhá výuka na dvou základních školách: na ZŠ nám. 28. října od září 2019 probíhá odpolední program skupinové výuku hry na housle a violoncella (3x 2 hod./týden). Škola záměr o inkluzivní hudební vzdělání ještě více podpořila rozšířením kurikula pro druhý stupeň o hodinu hudební výchovy týdně, kde jsou praktikovány prvky metody El Sistema. Na ZŠ Merhautova byl v lednu 2020 otevřen odpolední program skupinové výuky hry na kytaru (2x 2 hod./týden). Oba programy se setkaly s velkým ohlasem jak ze strany žáků, tak ze strany učitelů a rodičů dětí. Přesto každý z nich je ve výsledku působení na cílovou skupinu a práci s ní jiný. ZŠ nám. 28. října navštěvují převážně romské děti. Učitelé projektu zaznamenali, že děti projevují velké nadšení a nadání pro hru, ale zároveň mají větší problém s koncentrací a disciplínou. To se projevuje mimo jiné ve vysoké fluktuaci žáků programu. (Kubešová, 2020) Jednou z možných příčin je však dozajista i skutečnost, že škola ve snaze přitáhnout a udržet děti ve škole nabízí velké množství další odpoledních aktivit, které mohou hudebnímu programu konkurovat.[2] V kytarovém programu na ZŠ Merhautova je romských dětí zhruba polovina. Program vykazuje velmi stabilní docházku. Kontinuita programu především díky nezměrnému úsilí lektorů nebyla přerušena ani vyhlášením karantény – škola zapůjčila hudební nástroje dětem domů a výuka tedy mohla probíhat v omezeném počtu dětí a individuálně on-line nebo v parku. Tento program lze považovat za nejúspěšnější v rámci brněnského projektu. Z počátečních 10 studentů v lednu 2020 se rozrostl na 70 studentů zapojených letošní rok.

Závěr

Mezinárodní projekt OnStage trval tři roky (2018–2021). Cílem projektu však bylo vytvořit takové programy a aktivity, které by pokračovaly i po oficiálním ukončení programu. V Brně se to podařilo. Hudební programy pokračují již třetím rokem a do budoucna město plánuje rozšíření hudebních programů do dalších základních škol. Navíc Brno obstálo ve výzvě URBACTu pro vytvoření sítě na národní úrovni, ve které své získané zkušenosti z mezinárodní sítě bude předávat dál do dalších tří českých a čtyř slovenských měst (Pilna, 2021). Je zřejmé, že využívání hudby jako nástroje k posilování sociální inkluze je styl výuky, který má smysl a ve městech má své místo. V České republice sice existuje dlouholetá tradice osvědčené individuální výuky hry na hudební nástroje, kterou nabízí systém ZUŠ; svou hustou sítí a cenovou dostupností může v podstatě uspokojit poptávku zájemců o hudební vzdělání, přesto nedovede oslovit všechny sociální skupiny. Je třeba si uvědomit, že o hudební vzdělání usilují již předem motivované děti a jejich motivovaní rodiče. Programově se ZUŠ snaží nabídnout optimální individuální hudební vzdělání, které by absolventa připravilo na navazující vyšší hudební vzdělání. V tomto směru hudební programy ZUŠ nemohou sledovat stejné cíle jako skupinová hudební výuka.

---

[2] Nabízí řadu projektů, od Prevence školní neúspěšnosti na základních školách ve městě Brně (plošná podpora kvality a proinkluzivnost základního vzdělávání) přes Enlarge SEAS (zavádění a sdílení úspěšných aktivit učiteli na mezinárodní úrovni) až k ARTinLAN, který chce zvýšit motivaci učit se cizí jazyky prostřednictvím uměleckých forem. Kromě těchto projektů škola organizuje řadu odpoledních kroužků (Osmec, n.d.).

Literatura

Kubešová, A. (2020). *Projekt Onstage v podmínkách brněnské základní školy* [Bachelor's thesis, Masaryk University]. The Information System of Masaryk University. https://is.muni.cz/th/fep24/

Nadační fond Harmonie. (n.d.). *Domů*. https://nfharmonie.cz

Osmec. (n.d.). *Základní a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22*. https://osmec.cz

Pilna, E. (2021). *Výzva pro města k účasti v česko-slovenské iniciativě programu URBACT*. https://urbact.eu/výzva-pro-města-k-účasti-v-česko-slovenské-iniciativě-onstage-programu-urbact?fbclid=IwAR1vYiPs56BYAr9v0hipvGxyCRdChYgV1gm6_sBuOnhnYpb7lHhaAnrVuNk

Tunstall, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. W. W. Norton & Co.

URBACT. (n.d.). *FAQ: What types of project does URBACT finance?.* https://urbact.eu/faq

Vějíř Kladno. (n.d.). *Úvod*. https://vejirkladno.cz

Wikipedia. (n.d.). *El Sistema.* https://en.wikipedia.org/wiki/El_Sistema

Andrea Barickmanová
Magistrát města Brna, odbor kultury

Mgr. Andrea Barickmanová vystudovala filozofii, francouzský jazyk a estetiku na filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Vyučuje angličtinu a francouzštinu, překládá a podílela se na tvorbě několika anglických a francouzských výukových knížek pro děti a dospělé. Od roku 2019 se věnuje také projektu OnStage: Music Schools for Social Change, jehož cílem je zavádět hudebně vzdělávací programy pro děti a dospělé ohrožené sociálním vyloučením.

ročník 10, číslo 1, s. 107–110, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Feuersteinovo instrumentální obohacování jako metoda vhodná pro všechny cílové skupiny sociální pedagogiky

Denisa Denglerová

Feuersteinovo instrumentální obohacování (Feuerstein Instrumental Enrichment, dále jen FIE) je intervenční program zaměřený na rozvoj kognitivních funkcí vyvíjený od 60. let 20. století. Jeho autor Reuven Feuerstein však chápal kognici mnohem šířeji než v klasickém dualistickém pojetí kognice versus emoce. Kognici považuje za celostní mentální schopnost, která zajišťuje každodenní adaptaci na životní podmínky. Kognice je vlastně schopnost lidského organismu neustále se modifikovat a adaptovat na základě „vystavení se podnětům a zkušenostem, získávaným odhalováním životních událostí, formálními i neformálními příležitostmi k učení“ (Feuerstein et al., 2014, s. 46). Kognice podle Feuersteina využívá různých zkušeností, které člověk v průběhu života nasbírá. Je závislá na emočních prožitcích a také souvisí s pohybem člověka ve světě. Kognitivní procesy nejsou důležité jen v průběhu učení, ale přímo souvisí s potřebou člověka vytvářet vztahy s druhými lidmi. Takto široce pojaté kognitivní procesy se snaží Feuerstein prostřednictvím svého instrumentálního obohacování rozvíjet. Emoce tedy považuje za imanentní součást kognice, a nemusí se nadále terminologicky zdržovat s jejich zdůrazňováním. Toto je potřeba mít na paměti vždy, když používáme termín kognice či kognitivní v kontextu Feuersteinových teorií.

Teoretická východiska zprostředkovaného učení

Základní teoretické východisko všech Feuersteinových nástrojů, ať už se jedná o instrumentální obohacování, či metody dynamického testování, je strukturální kognitivní modifikovatelnost. Znamená to, že změny ve struktuře kognitivních funkcí jsou možné v každém období u každého člověka a navíc k nim dochází mnohem častěji a intenzivněji, než bylo v době[1] formulace tohoto principu považováno za možné.

Pokud přijmeme kognici jako významný organizační životní princip a zároveň chápeme kognitivní procesy jako výrazně modifikovatelné, nabízí se logicky otázka, jak můžeme kognici rozvíjet tak, aby to bylo prospěšné. Feuersteinova odpověď je nepřekvapivě procesem učení, které může mít různé formy. Za nejefektivnější způsob učení jak v raném dětství, tak v období školního věku, dospívání i dospělosti považuje tzv. zprostředkované učení. Zprostředkování Feuerstein nechápe primárně jako nějaký vytvořený didaktický princip, jedná se o způsob interakce, kterou opakovaně pozoroval v různých sociálních situacích. Zprostředkování chápe jako obecnou kvalitu lidské existence, která je sdílená napříč různými kulturami. Každý jedinec, každý účastník sociálních interakcí, rodič, sourozenec, kamarád, přítel, učitel ovlivňuje ostatní lidské bytosti jak ve smyslu vertikálním (jako ten, kdo zprostředkovává oblasti, v nichž je nepochybně erudovanější, zkušenější a zaformuje tak příští generace), tak ve smyslu kolaterálním (ve kterém je veden ke vztahu k druhému člověku, k příteli, k partnerovi, ke známému, aby jednal jako prostředník v situaci, která je pro něj samotného zajímavá). Toto chování Feuerstein považuje za „základní lidskou individuální i kulturní potřebu“ (Feuerstein

[1] Feuerstein formuloval své přesvědčení o strukturní kognitivní modifikovatelnosti v první polovině 50. let. Přestože předpokládal, že se jedná o změny na úrovni neuronálních struktur, vzhledem k tomu, že neuropsychologie jako obor byla „v plenkách“, poukazoval na modifikovatelnost především na úrovni pozorovatelných projevů chování. V pozdějších dílech z našeho století se již podrobněji odkazuje na soudobé poznatky neurověd. Přesvědčení o tom, že mozek vykazuje v průběhu celého života plasticitu a flexibilitu, že se mohou vytvářet nové stezky a nové synapse, že se mohou nově a rozdílně aktivovat neurochemické okruhy považuje za prokázané.

et al., 2014, s. 75), a proto je nutné, aby se odráželo i v procesech učení, pokud má být smysluplné a efektivní.

Zprostředkované učení Feuerstein podrobně a opakovaně popisuje, všímá si jeho různých variant a modifikací daných konkrétní situací. Aby však učení mohlo být popsáno jako zprostředkované, je nutné, aby naplňovalo tři podmínky – zaměřenost a vzájemnost, transcendenci, hodnotu a smysl (Feuerstein et al., 2010; Málková, 2009).

Cílem *zprostředkování zaměřenosti a vzájemnosti* je probouzení a sdílení společného zájmu o učení mezi mediátorem a studentem. Zaměřenost ve zprostředkovaném učení znamená, že obsah učiva je připravován s ohledem na potřeby konkrétního žáka (studenta, člověka), nikoliv pro potřebu konkrétního předmětu, vyučovací hodiny či k naplnění předem stanoveného kurikula, daného vzdělávacího programu apod. Mediátor je samozřejmě zodpovědný za cíl učebního procesu, ale musí ho srozumitelně sdílet se studenty, případně pružně modifikovat podle jejich aktuálních potřeb. Vzájemnost neboli reciprocita ve výukové interakci znamená, nejenže je student vtažen do výuky učitelovými otázkami, ale sám je stimulován ke kladení otázek a komentářů, podílí se na výkladu, uvádí vlastní příklady z jemu známého kontextu, vytváří vlastní asociace a zároveň je veden k tomu, aby je sám hodnotil z hlediska adekvátnosti.

Cílem *zprostředkování transcendence* je objevení obecnější platnosti poznatků, schopností a dovedností. Záměr učení by měl vždy přesahovat právě probíhající učební situaci. Poznatek, informace, dovednost by měla být přenositelná do jiných situací a souvislostí. V prostředí formálního školního vyučování je nejnižší úrovní transcendence přenos dovedností žáků napříč různými předměty. Vyšší úrovní transcendence výukových obsahů je zvnitřnění nejdůležitějších poznatků studenty a schopnost aplikace těchto poznatků do mimoškolních situací. Studenti se naučí tyto situace aktivně vyhledávat, nebo dokonce samostatně vytvářet.

Cílem *zprostředkování významu, hodnoty či smyslu* je, že každý aktér v procesu učení dokáže zodpovědět otázku: Proč, kvůli čemu konkrétní činnost děláme, proč určitá aktivita v rámci výuky probíhá? Odráží se zde také propojení významu obsahu a formy. Studentům je jasný nejen požadovaný cíl (např. naučit se psát, pochopit trojčlenku, porozumět příčinám vzniku druhé světové války), ale má pro ně hodnotu také konkrétní cesta, kterou se požadovaný cíl naplňuje. Učební situace nese osobní význam pro všechny zainteresované. Ani mediátor nemůže vůči ní zachovávat neutrální postoj, i on má nějaké přesvědčení, i pro něj má předávané téma určitý emoční náboj, zároveň se může proměňovat jeho hodnocení smyslu učiva v závislosti na reakci studentů. Toto by mělo být v průběhu zprostředkovaného učení vždy tematizováno samozřejmě přiměřeně vzhledem k věkovým a dalším odlišnostem žáků a studentů.

Principy zprostředkovaného učení by měly být podle Feuersteina součástí každého učebního procesu, ať už je formálně institucionalizovaný, či nikoliv[2]. Sám se svými spolupracovníky pak vytvořil propracovaný intervenční program, který nabízí podnětový materiál, při němž se mohou za naplňování výše uvedených principů zprostředkování plně rozvíjet kognitivní procesy všech účastníků. Tento program je ve světě i u nás znám pod zkratkou FIE.

Cílové skupiny FIE

Benefity s prací v programu FIE má téměř každý účastník bez ohledu na věk, sociální situaci, aktuální kognitivní schopnosti apod. Proto tuto metodu představujeme v tomto čísle časopisu Sociální pedagogika. Sociálním pedagogům proškoleným v této metodě se tak dostává do rukou velmi silný nástroj, s kterým mohou se svými klienty pracovat v kratším (několikaměsíčním) i delším

[2] Ukazuje se, že v situacích méně formálně ukotveného učení jsou tyto principy přítomny spontánně. Feuerstein je také nejprve pozoroval při interakcích dospělého pečovatele (typicky matky) s nejmenšími dětmi. Poté si uvědomil jejich přínos i při vyšších stupních vzdělávání. Každé učení má podle Feuersteina sociální rozměr.

(několikaletém) horizontu. Ukázka práce s metodou FIE může být pro klienty přínosná i v rámci jednoho workshopu, nicméně pokud očekáváme trvalou změnu, je potřeba pracovat systematicky a opakovaně alespoň několik měsíců. FIE je možné využívat v individuální práci s jedním klientem i ve skupině s více lidmi. Skupinová práce nabízí potenciální větší užitek, neboť klienti jsou konfrontováni s různými nápady a cestami, jak řešit předkládané problémy, a z této diverzity může vzniknout nové pochopení situace i sebe samého. V individuální práci s jedním klientem leží hlavní zodpovědnost za zprostředkování odlišných cest a možností na lektorovi. I když bude sebeschopnější, nemůže dyadická interakce mezi lektorem a klientem nahradit barvitost možných nápadů a myšlenek, které se generují ve skupince více lidí.

Významnou cílovou skupinou pro práci s FIE jsou děti v období školního věku, které zažívají opakovaný školní neúspěch. Feuerstein opakovaně pozoroval děti, kterým formální situace učení působila obtíže, nicméně v mimoškolním prostředí při hře či práci, kde aplikovaly poznatky či dovednosti podobné těm, při kterých selhávaly ve škole, leckdy v komplexnější formě, tyto děti žádné obtíže nevykazovaly. Také si všímal dětí, které opakovaně a rychle zapomínají nové dovednosti či nejsou schopné je aplikovat byť v jen trošku pozměněném rámci. I dnes tyto děti mají velký benefit z práce s FIE nástroji. Některé školy rozpoznaly potenciál této metody a FIE inkorporovaly přímo do svého kurikula. Uvědomily si, že metoda je vhodná nejen jako prevence školní neúspěšnosti pro děti s dílčími kognitivními deficity, ale že z ní mají prospěch všechny děti, včetně dětí nadaných, jimž umožňuje potřebnou akceleraci. Je celá řada způsobů, jak školy v ČR s Feuersteinovým přístupem pracují. Některé školy se ztotožnily s principy zprostředkovaného učení a snaží se jimi prolnout celou výuku. Jiné školy zařadily FIE jako samostatný předmět a další využívají těchto instrumentů v průběhu jiných předmětových bloků či je nabízejí jako odpolední volitelnou část vzdělávání. K Feuersteinově odkazu se hlásí kolem 50 základních i středních škol napříč celou ČR (ATC, n.d.). Také na některých vysokých školách je řazen předmět, v němž se studenti mohou zážitkovým způsobem seznámit s možnostmi FIE.

Nad rámec netříděné populace školních dětí je práce s FIE rozšířená a obzvláště přínosná při stimulaci dětí s Downovým syndromem (s touto cílovou skupinou intenzivně pracoval sám Reuven Feuerstein), s poruchami autistického spektra a u dětí s opožděným vývojem řeči. Veliké benefity se také ukazují při práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, s dětmi z různých etnických minorit či obecně u dětí s nižší slovní zásobou a chudšími vyjadřovacími schopnostmi. Podpora a rozvíjení schopnosti řeči je totiž dle Feuersteina klíčová. Řeč považuje za nástroj každé intelektuální činnosti. V tomto přesvědčení se odráží jednak východiska Vygotského práce (Vygotskij, 2017), k nimž se Feuerstein otevřeně hlásí, druhak jeho dlouhodobé zkušenosti se vzděláváním různých skupin imigrantů a dětí s odlišným mateřským jazykem. Význam řeči zachycuje Feuerstein na třech úrovních mentální činnosti. Člověk si skrze řeč ověřuje a upřesňuje informace, které dostává. Musí umět vyjádřit řečí každý myšlenkový pochod, každou strategii, kterou používá. Řeč je také nástrojem zvnitřnění informací a zkonstruovaných strategií. Student také musí umět adekvátně a přesně odpovědět na danou otázku nebo popsat, jak vyřešit daný úkol. Systematicky se proto pěstuje nejen slovní zásoba, ale také obsahově i formálně přesné vyjadřování (Feuerstein et al., 2017).

Zabývajíce se významem řeči ve Feuersteinově přístupu dostáváme se k další cílové skupině. FIE se používá při aktivizaci seniorů při primární prevenci nástupu stařecké demence, ale také jako přínosný intervenční program se seniory po mozkových mrtvicích, obzvláště pokud byla částečně postižena řečová centra a přetrvávají problémy s vyjadřováním. V roce 2019 začal projekt, který umožnil sociálním a aktivizačním pracovníkům, kteří se seniory pracují na území hl. města Prahy vyškolit se v metodě FIE. Nyní tito zaměstnanci domovů seniorů a také organizací působících jako podpůrné složky pro denní odlehčovací péči podporují seniory pomocí FIE (Pešková et al., 2021).

Dalším projektem, který trvá již třetím rokem, je implementace metody do Vězeňské služby České republiky (Pešková et al., 2021). Skupiny odsouzených pracují dlouhodobě s FIE instrumenty s cílem změnit své životní strategie, rozvinout schopnosti plánování, omezit impulzivní reakce. Předpokládá se, že tyto dovednosti výrazně napomohou dobré sociální adaptaci po propuštění z výkonu trestu.

Další cílovou skupinou, kde se realizuje práce s FIE instrumenty, je také oblast práce s dospělými v rámci rekvalifikačních kurzů, rozvoje manažerských schopností, podpoření pracovních týmů atd.

Již tento stručný přehled možností ukazuje, jak barvitá je paleta práce s FIE instrumenty a že se dá adekvátně uzpůsobit různým cílovým skupinám. V naší republice se díky práci současných školicích center a díky prvotnímu nadšení již zesnulé docentky Věry Pokorné daří povědomí o Feuersteinově přístupu šířit. Jako další krok by bylo vhodné zaměřit se na výzkumné ověřování dopadu metody na konkrétní jedince i skupiny. Takto komplexní přístup, který vychází z precizně formulované, stále inovované teorie a přitom nabízí množství praktických nástrojů[3], je totiž na pedagogicko-psychologickém poli poměrně vzácný.

Literatura

ATC metod prof. Feuersteina (ATC). (n.d.). *Lektoři a školy. Seznam škol a lektorů využívajících metody.* https://www.atc-feuerstein.cz/skoly-lektori

Denglerová, D. (2016). Testing of intellectual abilities in various sociocultural environments [Testování intelektových schopností v různých sociokulturních prostředích]. *Sociální pedagogika/Social Education, 4*(2), 7–18. doi:10.7441/soced.2016.04.02.01

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change.* Teachers Collage Press.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Karolinum.

Feuerstein, R., Falik, L., Feuerstein, R. S., & Bohács, K. (2017). *Myslet nahlas – mluvit nahlas. Přístup k rozvoji řeči*. Portál.

Málková, G. (2009). *Zprostředkované učení*. Portál.

Pešková, J., Váňová, E., & Zadražilová, F. (2021). Feuersteinovo instrumentální obohacování přichází k seniorům. *Sociální služby, 1*(1), 14–15.

Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči.* Portál.

Denisa Denglerová
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D., je psycholožka, aktuálně pracuje v Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Sociální pedagogiku chápe jako transdisciplinární cestu k přežití lidí na naší planetě a vzájemné ohleduplné koexistenci. Dlouhodobě se zabývá zkoumáním psychologické diagnostiky tak, aby byla přínosná a neexkluzivistická. Dále se zajímá o to, jak může školství na všech stupních přispět ke změně společnosti a zároveň jakému školství společnost umožňuje existovat.

[3] Nad rámec tohoto textu ponecháváme Feuersteinův přístup k diagnostice. Jeho originální baterie Learning Potential Assessment Device je jednou z nejrozšířenějších metod dynamické diagnostiky, jejíž přednosti jsou pro sociální pedagogiku zásadní, neboť nabízí možnost jak se vyrovnat s exkluzivistickou rolí pedagogicko-psychologické diagnostiky (Denglerová, 2016).

ročník 10, číslo 1, s. 111–114, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Co mohou mít společného přírodní zahrady, zahradní terapie a sociální pedagogika?

Dana Křivánková

Zahrada má mnoho podob i funkcí – od produkční přes estetickou a vzdělávací až po relaxační. V současném pojetí se zahrady stávají obytným prostorem pod širým nebem. Ne každý ale ví, že zahrada má i vysokou terapeutickou hodnotu.

Už samotný pobyt v přirozené zeleni uklidňuje, pomáhá odbourávat stres a uvolňuje. Barvy, vůně a zvuky v zahradě tvoří harmonický celek, který má na lidskou mysl i tělo blahodárný účinek. Zdraví lidé si bonusy pobytu na zahradě uvědomují a vědomě je vyhledávají, ale ještě větší význam mají zahrady pro ty, kteří o tom mnohdy ani nevědí. Většinou jsou to lidé s nějakým omezením, ať již zdravotním, věkovým, nebo sociálním.

Zahrada a péče o ni pomáhá lidem se uvolnit, odpoutat se od stresu. Není tak vlastně důležité, co člověk na zahradě dělá, ale spíš naopak – co zahrada dělá s ním. Její prostor funguje jako léčebné médium. Výzkumy prokázaly, že lidé žijící v blízkosti zeleně vykazují nižší nemocnost a také nižší úmrtnost na tzv. civilizační choroby zejména související s kardiovaskulárním systémem.

Procházky, čerstvý vzduch, setí, pletí, sklizeň na zahradě – to vše podporuje tělesné a duševní zdraví. O zahradní terapii se však jedná až tehdy, když tyto činnosti probíhají cíleně podle stanoveného plánu pod vedením zahradního terapeuta. Vždy se jedná o program přizpůsobený individuálním potřebám účastníka.

Co je zahradní terapie?

Zahradní terapie je proces zaměřený na účastníka, při kterém školení odborníci definují a kontrolují individuální cíle, plánují a realizují činnosti týkající se práce na zahradě nebo práce s rostlinami jako terapeutického prostředku s cílem podpořit u účastníků terapie zdravotně důležité aspekty.

I když si to mnohdy neuvědomujeme, má na nás obrovský vliv také koloběh přírody (zrození, růst a zánik), biorytmy či střídání ročních období. Je to bezpečné místo, kde můžeme být sami sebou i se sebou, tady a teď. Pomáhá nám získat celkový nadhled, pochopit vlastní potřeby, lépe se vyrovnat se životem, ale třeba i s úmrtím v rodině.

Trocha historie nikoho nezabije

Zklidňujícího vlivu přírody na psychiku člověka si všimli lidé již dávno (první zmínky o léčebném využití zahrad se objevují od starověku přes středověk až do novodobých dějin). Do oficiálních léčebných postupů byl bezprostřední kontakt s přírodou lékaři zařazen již v průběhu 19. století a výsledkem byl vznik zahrad u psychiatrických klinik, kde se pacienti léčili prací na čerstvém vzduchu, zejména pěstováním zeleniny, péčí o ovocné stromy a květiny. Tato praxe pokračovala, ale odborníci měli sklon k jejímu podceňování. Až nyní se psychologové, terapeuti, ale i lékaři čím dál víc odklánějí od tvrdých civilizačních metod, jako byla léčba elektrošoky a antidepresivy, směrem k měkčí terapii přírodou. Celé současné společnosti chybí vitamin „P“ jako Příroda, který se v lékárně koupit nedá, ale v zahradě jej můžete užívat plnými hrstmi a nepředávkujete se. Jasně zelená barva rostlin v mnoha a mnoha příjemných a oku lahodících odstínech má zklidňující účinky, neunavuje oči a pomáhá proti psychické i fyzické únavě. V přírodě dochází k regeneraci sil daleko rychleji než v jiném prostředí.

Člověk je součástí přírody a příroda je součástí člověka. Pokud bychom historii lidstva přirovnali k délce života sedmdesátiletého člověka, pak většinu svého života žil uprostřed přírody a pouze jeden jediný den v současném přetechnizovaném světě.

Takže ani teď, když venku zeleň teprve nesměle vystrkuje první prstíčky či ouška, převládá spíš hnědá a černá, v lepším případě se již začínají objevovat první barevní otužilci z řad krokusů, talovínů, sněženek a dalších jarních cibulovin, neváhejte a hned, jak to půjde, vyrazte do zahrady alespoň na malou procházku. A pak v teple u čaje či kávy začněte plánovat nadcházející sezónu – co kam zasadíte nebo vysejete, kde přibude byť jen maličká vodní plocha v podobě ptačího pítka nebo hmyzí hotel, jestli vašemu trávníku nebudou slušet i nějaké jedlé plevele a další a další z tolika příjemných starostí. Stará známá pravda − lékař léčí, příroda uzdravuje – nikdy nepřestala platit a nesouhlasit s ní mohou snad jen pyloví alergici.

Okrajový efekt je jedním z nejdůležitějších principů permakultury. Produktivita se na rozhraní dvou prostředí vždy zvyšuje (země/voda; les/louka; pole/sad), protože tam lze využít zdroje obou systémů. Okraj navíc obsahuje druhy, které jsou pro něj jedinečné. Nejdůležitější rozhraní na naší planetě je mezi zemí a atmosférou, kde žije téměř všechno, protože právě tady se vyskytují klíčové podmínky pro život.

Stejně tak můžeme zahradu vnímat jako rozhraní, kde se stýká soukromí našeho domova s vnějšími vlivy okolního světa. A právě proto může být terapeutická zahrada bezpečným prostorem, kde se klienti mohou setkávat s přírodou, sami se sebou, mezi sebou navzájem, s rodinnými příslušníky i s pečujícím personálem v roli návštěvníka zahrady bez jakéhokoliv omezení. A aby tomu tak mohlo být, je potřeba terapeutické zahrady vždy upravovat podle potřeb jednotlivých cílových skupin.

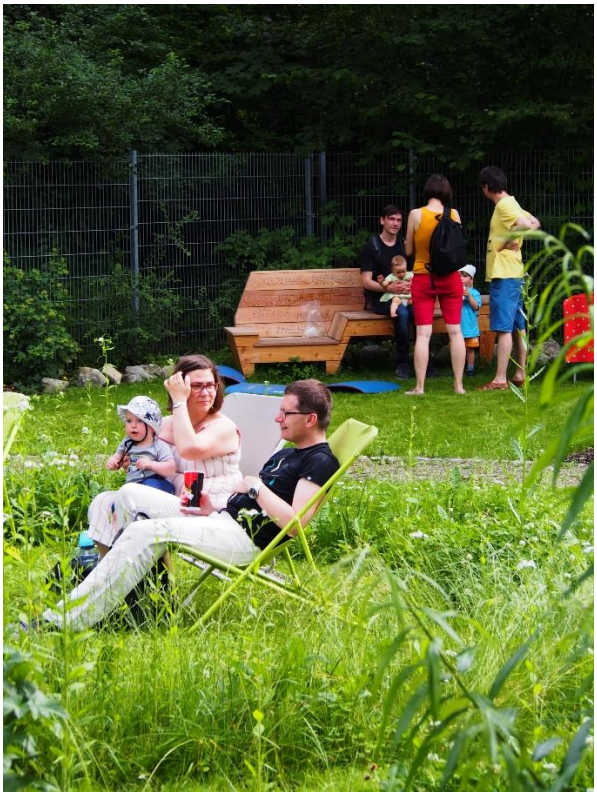
Zahrada a pobyt v ní mají nedoceněný obrovský význam pro každého z nás. Účast na zahradněterapeutických aktivitách není omezena věkem, původem, zdravotním omezením ani zručností či dovedností. Mezi cílové skupiny, pro které je potřeba zahrady upravovat, aby mohly poskytnout své dary bezpečně a v plné šíři, patří zejména:

- lidé se smyslovým postižením,
- lidé s tělesným postižením,
- lidé v rekonvalescenci po úrazech a operacích,
- lidé s psychickými problémy,
- starší lidé,
- pacienti se stařeckou demencí, Alzheimerovou chorobou, Parkinsonovou chorobou apod.,
- lidé s autismem,
- lidé s mentálním postižením,
- děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Jedinci ze skupin ohrožených sociálním vyloučením (lidé se zkušeností závislosti na návykových látkách, mladí lidé s výchovnými problémy, lidé opouštějící zařízení výchovné a ochranné péče, lidé ve výkonu trestu odnětí svobody nebo po něm, lidé z etnických menšin či migranti, zneužívané či závislé osoby, rodiče samoživitelé, matky po dlouhé mateřské dovolené či dlouhodobě nezaměstnaní, lidé se syndromem vyhoření, po přežití traumatických situací, oběti násilí či lidé bez domova. Pro celou tuto skupinu osob je zahradní terapie i významnou formou sociální integrace a v mnoha případech i získáním nových profesních zájmů, které mohou vést k rekvalifikaci a znovu uplatnění na trhu práce.

Pokud vás terapeutické možnosti zahrad zaujaly, můžete se více dozvědět v nových předmětech katedry sociální pedagogiky Masarykovy univerzity, které jsou otevřeny i pro studenty jiných oborů napříč celou univerzitou.

Jedná se o povinně volitelné předměty **Terapeutické zahrady jako sociální služba** prezenčního (SOp 481) a i kombinovaného studia (SOk 481) v letním semestru, na které volně navazuje nebo jim naopak může předcházet také povinně volitelný předmět **Přírodní zahrady jako bezpečné sociální prostředí** prezenčního (SOp 483) a i kombinovaného studia (Sok 483) v zimním semestru.



Pokud se chcete více dozvědět o přírodním zahradničení, jak na zahradě s přírodou spolupracovat a ne zbytečně bojovat, jak přírodní cykly, zákonitosti a vztahy využít i ke svému prospěchu a ještě pomáhat chránit přírodu. Jak si vypěstovat zdravé potraviny i vlastní osivo. Jak se na zahradě vyrovnat s klimatickými změnami, zadržet dostatek vody ve zdravé půdě a další informace, dovednosti a zručnosti pro šťastný a smysluplný život. Tak právě pro vás je v zahradě U Řeky na Kamenné připraven volitelný předmět **Přírodní zahrada – jaro, léto** (SO 537) a **Přírodní zahrada – podzim, zima** (SO 536).

Dana Křivánková
Diplomovaný permakulturní designer

Ing. Dana Křivánková se sice narodila a vystudovala zemědělskou školu v Praze, ale nechtěla tam zůstat a rodinné kořeny ji přitahovaly na Moravu. Již více než třicet let žije v Brně a stejně tak dlouho se věnuje přírodním zahradám, ekologické výchově a zahradní terapii v Centru environmentálního vzdělávání Lipka. Permakultura a zahradničení je jejím bytostným zájmem, který předává dál pomocí výuky, seminářů, konferencí a publikací. Kromě výuky na dvou brněnských vysokých školách a lektorování DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků) se pokouší zavést do praxe obor zahradní terapie a prosadit pracovní pozici zahradního terapeuta, aby se zájemci mohli rekvalifikovat a budoucí zaměstnavatelé na ně měli v rozpočtu peníze.

ročník 10, číslo 1, s. 115–123, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Projektování jako cesta k cílovým skupinám sociální pedagogiky

Lenka Gulová, Martina Kurowski, František Trapl

Tvorba projektů a projektování se staly významným aspektem studia sociálních pedagogů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (PdF MU). Tým pracovníků katedry sociální pedagogiky promítl svoje mnohaleté zkušenosti s tvorbou a realizací širokého spektra projektů (výzkumných, rozvojových, národních i mezinárodních) do vzdělávání sociálních pedagogů. Propojily se zkušenosti sociálních pedagogů, pracovníků katedry a potenciál studujících program sociální pedagogika.

Projektování má obrovský význam pro všechny zúčastněné. Pro cílovou skupinu, ale i pro tvůrce, pro komunitu i celou společnost. Projektování je skvělou metodou a nástrojem nejen pro sociálního pedagoga. Je velmi podstatné pro všechny pomáhající profese. Podporuje tvořivost, samostatnost a podnikavost.

Předměty související s tvorbou projektů byly zařazeny do akreditací studijních programů už před lety, a to zejména ve vztahu k multikulturní výchově. Projekty tvořili studenti bakalářského i magisterského studia, a to především studenti přicházející z praxe, tedy studenti kombinovaných studií. Do akreditace navazujícího magisterského studia byly před lety implementovány předměty (Příprava rozvojových projektů – 1. semestr, Realizace rozvojového projektu – 2. semestr), ve kterých studenti projekty nejen tvořili, ale i realizovali a medializovali. Postupně vznikaly skvělé projekty jednak u studentů prezenčního, ale také kombinovaného studia, kteří do nich navíc promítali svoje profesní i životní zkušenosti. Projekty směřovaly a směřují k různým cílovým skupinám sociální pedagogiky, jako jsou skupiny se sociálním znevýhodněním, dospívající, studenti, žáci i předškolní děti, matky − samoživitelky, lidé se zdravotními handicapy, menšiny, lidé s odlišnou sexuální orientací, senioři aj. Studenti při realizaci využívali nejrůznější metody a formáty. Projekty byly (jsou) několikahodinové, ale i vícedenní a většina z nich má silné téma a zajímavé řešení. Co je obdivuhodné, tak většina týmů (projekty se řešily v týmech) zvládla svoje projekty realizovat nebo přizpůsobit nouzovému stavu. Příkladem je projekt Vidět ušima, který je určen cílové skupině lidí s poruchami zraku (vidět ušima – YouTube), projekt Aktivizační čtení pro seniory (ctese.webnode.cz) nebo Pošli lásku, kde se studenti zaměřili na propojení generací těch nejmladších a nejstarších. V magisterských projektech se studenti zaměřovali na matky s dětmi, které žijí v azylových domech – Mámy v zástěrách − nebo na děti a environmentální problematiku, projekt Pilné včelky. V rámci projektů vznikaly deskové hry, které se ověřovaly v praxi, například Nechyť se do sítí nebo Nakup to, vznikala řada programů, workshopů, webových stránek pro různé cílové skupiny, například pro mladé lidí, kteří opouští dětské domovy – projekt Nezakopni. Studenti v rámci projektů implementovali do praxe Dennyho metodu, kterou vytvořila dr. Ema Štěpařová (Dennyho metoda − YouTube) nebo vytvořili webové stránky proti kyberšikaně, které posunul a aktivizoval další studentský tým. Aktuálně je připraveno k realizaci deset projektů současných magisterských studentů, které pokrývají spektrum cílových skupin sociální pedagogiky od dětí po dospívající, dospělou i seniorskou populaci, lidi se zdravotními handicapy, sociálním znevýhodněním i běžnou populaci.

V průběhu tvorby a realizace projektů studenti získají cenné zkušenosti, které mohou použít ve své profesní praxi. Do svého portfolia mají možnost zahrnout poznatky typu, jak převést vlastní vizi do praxe, jak pracovat v týmu, jak nalézat metody a přístupy k různým cílovým skupinám. Někteří studenti si v průběhu studia nebo po absolvování vytvořili neziskové profesní organizace, s kterými se uplatňují v praxi v celé řadě cílových skupin sociální pedagogiky.

Projekty bakalářského studia (akreditace od roku 2019)

Od roku 2019 mají možnost tvořit a realizovat projekty i studenti bakalářského studia v prezenční formě a nově od podzimu 2021 studenti bakalářského kombinovaného studia programu Sociální pedagogika a volný čas.

V prvním roce studenti pod garancí vyučujících vytvoří týmy, hledají témata, diskutují o cílových skupinách a zpracovávají projektovou dokumentaci. Přirozeně také vzájemně sdílejí a obhajují dílčí fáze projektu a také jeho finální podobu. Každý z týmů získal svého garanta (Lenka Gulová, Martina Kurowski a František Trapl), který je při realizaci a tvorbě doprovázel.

Bohužel do jarního semestru 2020 vstoupila náročná situace spojená s nouzovým stavem a projekty se této situaci musely přizpůsobovat. Nebylo to jednoduché pro studentky a studenty, ale také pro vyučující. První roky byly také důležité pro usazení předmětů a kritické zhodnocení celého projektování. Přes mnohé problémy se podařilo získat mezi studentkami, studenty a vyučující vzájemnou důvěru a projekty se v různých podobách realizovaly v rámci pěti předmětů, a to Sociální pedagogika v teorii a praxi (1. semestr), Metody sociální pedagogiky (2. semestr), Projektování v sociální pedagogice I (praxe, 3. semestr), Projektování v sociální pedagogice II (praxe, 4. semestr), Medializace a prezentace projektů (5. semestr). Náplní prvních dvou předmětů není pouze projektování, ale také se zde otvírají různá témata spojená se sociální pedagogikou, také multikulturní výchovou, gerontagogikou a andragogikou.

Projekty týmů studentů bakalářského studia realizované v letech 2019 až 2021

Níže představujeme projekty jednotlivých studentských týmů tak, jak je sami reflektovali.

Projekt PoTichu

Haló, slyšíme se? Rozumíme si? Rády bychom vám představily náš projekt. Jmenuje se PoTichu, jak asi už tušíte, zabýváme se komunikací s lidmi se sluchovým postižením.

Tým je složen ze studentek Anety Černohorské, Moniky Grossové, Markéty Korgerové, Moniky Slepánkové a Hany Telekesové. Cílem projektu je přiblížení sluchového postižení široké veřejnosti. Inspirací nám byla spolužačka Anet, uživatelka kochleárního implantátu a zároveň členka projektu. Předávala nám svoje osobní zkušenosti, protože sama pochází ze sluchově postižené rodiny a pohybuje se ve dvou světech – slyšících a sluchově postižených. Ona sama se potkává s tím, že lidé neví, jak se k ní chovat či jak porozumět jejím komunikačním potřebám.

Před první vlnou koronaviru byla naše představa jednoduchá – budeme pořádat lekce na školách a postupně se případně přesuneme i k široké veřejnosti. Ale přišla karanténa, školy se zavřely a my musely náš plán změnit. Přesunuly jsme se do online světa a rozhodly se, že když nemůžeme uspořádat lekce, můžeme tento čas využít k informování veřejnosti online, přes Facebook PoTichu a webové stránky www.potichu2020.cz. Za úspěch považujeme přes 100 sledujících na FB, diskuze pod příspěvky, odezvy od lidí s žádostmi o další příspěvky a sehnání finančního daru na realizaci interaktivní přednášky. Proto projekt vnímáme jako obohacující nejen pro nás, ale i pro širokou veřejnost.

Na Přímo!

Duše na tripu

Projekt Na Přímo jsme společně vymyslely a zrealizovaly my 4 dobré kamarádky a studentky Sociální pedagogiky a volného času na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně, Klára Plachá, Lucie Dvořáková, Kristina Červenková a Lenka Jirků. Samotné začátky projektu prošly mnoha transformacemi. Jednou z hlavních překážek byla nemožnost zkombinovat celou myšlenku se začínající

covidovou situací. Původní plán se tak musel převést do online verze, což bylo v případě využití dramatické výchovy a osobnostního rozvoje takřka nemožné. Právě tato skutečnost vedla ke stagnaci celého týmu a projekt se tak dlouhou dobu nikam neposouval. Nakonec se však čekání vyplatilo a akce tak mohla díky rozvolnění vládních nařízení proběhnout v plnohodnotné verzi.

Celý projekt a jeho cíle se v průběhu měnily, jak jsme již výše zmínily. K finální verzi jsme dospěly před koncem školního roku, kdy bylo konečně možné opravdu fyzicky vyjet a akci vypustit do světa. I v tomto období nám však byly přírodou přichystány nemalé překážky. Červnový plán spočíval v trávení času v přírodě bez jakéhokoliv zázemí, měly jsme přespávat ve stanu na louce, program měl probíhat venku na zemi. To nám ovšem překazily povětrnostní podmínky drásající Moravu. Akci jsme proto byly nuceny opět odložit na dobu neurčitou.

V září bylo nutné oprášit program a započít přípravy akce. Za velmi důležité jsme považovaly vymyslet varianty programu i do nevlídného počasí, které nás naštěstí minulo a program tak mohl proběhnout hladce. Místo, jež jsme k realizaci vybraly, bylo velice klidné a pokojné. Jednalo se o kemp v příjemné lokalitě, kde byla spousta možností pro trávení času. Podařilo se nám program ucelit a účastníky jím provést tak, abychom se na sebe všichni vzájemně napojili a aktivity si užili.

Za největší úspěch považujeme samotnou realizaci Duše na tripu a vytvoření bezpečného prostředí pro nás i účastníky. Pro nás všechny to znamenalo nekonečné množství práce a píle, kterou jsme do projektu vložily. I proto to v nás zanechalo obrovskou stopu a odnášíme si z toho nemalé množství všelijakých poučení.

Projekt STOP (KYBER)ŠIKANĚ

Tvůrci projektu: Saskie Horáková, Zdeněk Jančík, Kateřina Kalendová, Lucie Žáčková

Jsme studenti oboru Sociální pedagogika a volný čas na Masarykově univerzitě v Brně. Společně jsme vytvořili projekt s názvem STOP (KYBER)ŠIKANĚ, jehož cílem je rozšířit povědomí o šikaně a kyberšikaně, přispívat k její prevenci a informovat o možnostech pomoci v případě potřeby.

Snažíme se toho docílit spravováním webových stránek www.stop-kybersikane.cz a sociálních sítí (Instagram, Facebook). Za účelem sběru dat týkajících se této problematiky jsme vytvořili on-line dotazník, díky kterému jsme také získali svědectví a příběhy lidí, kteří si šikanou prošli na vlastní kůži. Vytvořili jsme multikulturní lekce pro 4. a 5. ročníky základních škol, které ale vlivem pandemie nebylo možné zrealizovat, o to více jsme se zaměřili na kvalitu obsahu sdíleného na webových stránkách. Ve spolupráci s mezinárodní mírovou organizací IPYG proběhla realizace online workshopu pro děti z dětského domova na téma sebevědomí, sebelásky a vlastní hodnoty.

Do budoucna připravujeme rozhovory formou podcastů, nejen s odborníky na tuto problematiku, ale i s lidmi, kteří mají osobní zkušenost. Pokud to situace dovolí, rádi bychom zrealizovali i výše zmíněné multikulturní lekce.

Jak jsme rozsvěcovali duše

„Příroda obklopuje člověka mrakem a nutí ho stále mířit ke světlu." Johann Wolfgang von Goethe

Žárovkami spolku Rozsvit' duši jsou tři studenti Sociální pedagogiky a volného času na Masarykově Univerzitě – Anička, Mari a Barča. Cílem spolku je propojování tří základních rovin do smysluplného celku. Rovinami, tedy stavebními pilíři, jsou „společnost", „já" a „příroda". Projekt, který vznikl pod rukama našeho týmu, nese název „Socped do škol" a mimo jiné apeluje na to, aby profese sociálního pedagoga byla aktivněji zařazena do školského systému. Náplní projektu bylo vedení třídnických hodin s žáky osmé a deváté třídy Základní školy Šlapanice zážitkovou formou osobnostně sociálního rozvoje s prvky dramatické výchovy. Do všech aktivit jsme se snažili zařadit již zmíněné roviny. Bohužel pandemická situace a s ní spojená vládní opatření nám naházely spoustu klacků pod nohy a realizace třídnických hodin se tak přesunula do virtuálního prostoru. Za úspěch toho, co jsme dokázali, považujeme nově nabité zkušenosti, především v online formě vedení, se kterou se nikdo z nás předtím

nesetkal, i fakt, že jsme zjistili, s jakou cílovou skupinou nám to nejspíše v budoucnu nesedne. Na první pohled by se to mohlo zdát jako neúspěch, ale podle nás je každá zkušenost do vínku praxí úspěchem, který nám může pomoci se profesně formovat. Mimo to jsme si vytvořili zásobník lekcí, které bychom rádi využili v budoucnu, snad už v offline formě. Smysl vidíme v samotné možnosti vyzkoušet si týmovou projektovou práci. Realizace pro nás byla sice náročná po vícero stránkách, ale díky ní jsme si spoustu věcí uvědomili ohledně nás samotných v roli lektorů či budoucích sociálních pedagogů. Největší smysl pro nás ale tkví v tom, že je důležité stále prosazovat sociální pedagogy do škol, jelikož i u těchto tříd jsme pozorovali potřebu zabývat se osobnostně sociálními tématy a rozvíjením bezpečného třídního klimatu. Doufáme, že jsme alespoň malinko rozsvítili žárovky jejich duší.

Cesta vzpomínek (6v1)

V rámci našeho uskupení 6v1, které tvoří Jakub Dadák, Natálie Dvořáčková, Tereza Klapalová, Tereza Vidlářová, Ondřej Vintr a Matouš Vojáček, jsme podnikli nezapomenutelnou stezku určenou pro naše nejstarší spoluobčany. Naším cílem bylo nabídnout seniorům návrat do svých vzpomínek. Toho jsme dosáhli pomocí „**Cesty vzpomínek**“. Uchazeči šli po vyznačené trase a na několika stanovištích je čekaly drobné úkoly, které v nich měly vyvolat vzpomínky na mládí. Dále pak jsme usilovali o prožití hezkého odpoledne a protáhnutí tělesných schránek našich účastníků na čerstvém vzduchu.

Za úspěch považujeme to, že jsme dokázali uskutečnit naši vizi, a hlavně, že stezka měla alespoň nějakou míru návštěvnosti. Účastníci nám zanechávali zpětnou vazbu v našem deníku v cíli stezky. Vzkazy byly velice povzbudivé a pozitivní. Náš projekt se zalíbil i zdejšímu městu a je otevřené pro naše další projekty. Také jsme zjistili, že stezkou prošlo i několik rodičů s dětmi, což nám udělalo radost. Tato akce nám připadala jako dobrý způsob pro aktivizaci seniorů a jejich rodin. Díky naší stezce mohli prožít poklidné odpoledne plné rozjímání a vzpomínání se svými blízkými. Těchto chvil během koronavirové pandemie moc nebylo, tudíž jsme rádi, že jsme jim takto mohli tuto bezstarostnou atmosféru dopřát. Věříme, že nebýt koronaviru (a nepříznivého počasí), tak je počet účastníků větší.

Jak to vidí Retina

Slovo *RETINA* je latinské označení pro sítnici jako nositele obrazu v lidském oku. Stejný název nese i náš studentský spolek. Tímto orgánem jsme se inspirovali právě kvůli jeho důležitosti, kterou přenášíme s naším spolkem do projektu Šiška. Spolek Retina zdůrazňuje důležitost v tom mít oči otevřené, vidět situace, správně je definovat a řešit, což si klade i za svůj cíl. Název ŠIŠKA je zkratka pro slovní spojení široká škála, kterou nabízíme našim klientům. Do spolku Retina patří Klára Pecháčková, Tomáš Bogušovský, Hana Drobná a Martin Čech.

Cílem našeho projektu bylo pomocí metody Edutainment (education & entertainment) seznámit mládež s širokou škálou volnočasových aktivit, kterým by se mohly začít věnovat. To nám pandemie v České republice znemožnila a naše vize se přesunula na děti školního věku, a to konkrétně žáky prvního stupně v online školních družinách. Tento čas jsme se snažili zefektivnit a díky metodě Edutainment učit jedince novým věcem zábavnou formou. V rámci několika online setkání v časech školních družin jsme se věnovali tématům, jako je například ekologie, znečištění vodstva, neobnovitelné zdroje apod. Díky naší motivaci a pestré náplni programu děti aktivně přijímaly nové vědomosti hrou.

Za největší úspěch považujeme už jen to, že se nám i přes všechny nástrahy a změny povedlo projekt online zrealizovat. Během Covidu jsme dětem nabídli program, který byl sice distanční, ale účastníci u něho ani pohybově nestrádali. Oceňujeme aktivitu dětí, která byla podpořena bezpečnou přátelskou atmosférou díky pečlivé přípravě a propracované dramaturgii. Zdar projektu jsme sledovali v průběhu lekcí reflexemi a po skončení interakcí s vychovateli, od kterých se nám dostávalo pozitivní zpětné vazby a závěrečného dotazníku od zúčastněných.

Kaire

Gabriel Štěpánek, Denis Novotný, Hana Sýkorová a Štěpán Jati

Kam mám pokračovat na vysokou školu – jak se mám v takto nepřeberném množství vyznat? Jaké jsou mé silné stránky? Co je to vlastně podnikání? Co je to úvěr a úroková sazba? Tyto a spousta dalších otázek trápí nejednoho středoškoláka. Rozvoj kariérních dovedností (career management skills) a kariérního povědomí je velice důležitým tématem. Kariérní edukace pomáhá rozvoji osobnosti, je prevencí vůči vyhoření a přispívá k rozvoji sociálních kompetencí a pracovních návyků. Z výzkumu Národního pedagogického ústavu České republiky ovšem vyplývá, že pouze 15 % studentů má zkušenost se službami kariérního poradenství.

Proto jsme se rozhodli zaměřit náš projekt právě tímto směrem. Vytvořili jsme spolek Kaire. Našim záměrem je interaktivním, hravým a kreativním způsobem přinášet téma kariérní volby do prostředí (převážně středních) škol. Náš koncept se skládá ze dvou částí: výstupu externích odborníků a „socped části“, to znamená následné skupinové interaktivní reflexi probíraného tématu a pořádání samostatných aktivit na téma kariérní volby. Naším záměrem je vytvořit třídenní vzdělávací kurz. Zrealizovali jsme velice vydařenou a účastníky dobře hodnocenou jednodenní online variantu v době covidu-19. V aktuální chvíli se zaměřujeme na fundraising pro dlouhodobě udržitelný chod projektu.

QR kódová stezka v Náchodě

Burdová Martina, Floumová Aneta, Kyprová Hana, Majerová Kateřina, Tulisová Kristýna

QR kódová naučná stezka pro děti a rodiče v Náchodě vznikla jako výtvor malého studentského spolku Kořínek, který se věnuje environmentální tematice a jejímu šíření mezi dětmi.

V časech lockdownu, kdy děti neměly možnost chodit do školy a po dlouhou dobu byly nuceny být doma, nám přišlo důležité, aby společný čas s rodinou mohly trávit v podnětném prostředí na čerstvém vzduchu. Současně jsme chtěly, aby se během covidové pandemie nezapomínalo na environmentální témata, která stále zůstávají aktuální a palčivá.

I přes obtíže způsobené covidovou pandemií jsem každá v jiném koutě republiky přiložila ruku k dílu a společně jsme vytvořily stezku, která hravou formou dětem i jejich rodičům předává informace o lese a jeho současných problémech (kůrovcová kalamita, necitlivá těžba dřeva, přemnožení spárkaté zvěře).

Návštěvníci stezky putují po QR kódech, pod kterými se schovává audiopohádka o semínku, které hledá své místo ve světě. Semínko postupně potkává nejrůznější obyvatele lesa a zjišťuje, jaká témata tito obyvatelé řeší a co je trápí. V audiopohádce jsme se pokusily nenásilně a srozumitelně předat informace o lese, aniž bychom návštěvníky stezky zahltily psaným textem. Vyprávěnou pohádku jsme doplnily o náměty na aktivity a hry, aby stezka byla zábavná a dostatečně podnětná, a také autorskými ilustracemi. Jednu z nich návštěvníci v cíli našli jako papírovou pohlednici – omalovánku, kterou mohli zaslat svým známým jako pozvánku na stezku nebo si ji mohli odnést na památku domů. Na oplátku nám v cíli mohli zanechat kratičkou zprávu o tom, jak se jim stezka líbila a co si z ní odnášejí.

Nadšení a vděk návštěvníků stezky, o kterých nám v cílovém stanovišti zanechali zprávu, považujeme za největší úspěch projektu. Jako další úspěch pak vnímáme zdolání všech technických požadavků na vytvoření stezky i s našimi minimálními technickými možnostmi, zkušenostmi a dovednostmi.

Clothesapp

V našem týmu Clothesapp se nás sešlo 5 vysokoškolských studentů: Tereza Bradáčová, Tomáš Střeska, Šárka Uhlířová, Jana Zavřelová, Blanka Žíhová. Jako cílovou skupinu jsme si vybrali mladé lidi bez domova. Byla to pro nás výzva, protože jsme s touto skupinou neměli zkušenosti a také my sami jsme museli překonávat vlastní předsudky.

Podařilo se nám vytvořit informační základnu na našich sociálních sítích a propojit se s různými organizacemi z Brna (např. Armáda spásy) a s lidmi, kteří se této sociální problematice věnují (Matěj Nový, Vojtěch Landa).

Naším prvotním plánem bylo vytvořit boxík, kam by vysokoškolští studenti mohli nosit vhodné (funkční a potřebné) oblečení pro mladé lidi bez domova, které by se přes nás dále distribuovalo organizacím. Tento bod plánu se kvůli koronavirové situaci stále odkládal a následně jsme domlouvali s vedením fakulty reálný plán na umístění boxíku. To se nám bohužel nepovedlo, stejně tak jako předání našeho rozjetého projektu mladším spolužákům z oboru. Chtěli jsme, aby na nás někdo zkusil navázat, ale spolužáci z prvního ročníku měli jiné plány se svými projekty.

Během procesu, kterým jsme si prošli při projektování, jsme získali spoustu užitečných zkušeností, jako jsou: práce v týmu, spolupráce s neziskovou organizací nebo pravidelná příprava a zpracování informací do našich příspěvků na sociální sítě (Instagram, Facebook). Také jsme lépe porozuměli problematice lidí bez domova. Naším nejviditelnějším úspěchem bylo vydání článku o našem projektu v časopise Nový prostor, díky kterému jsme měli možnost se dostat do povědomí veřejnosti.

Myslíme si, že náš projekt měl smysl, protože skupina lidí bez domova je často přehlížena a panuje o ní spousta předsudků. My věříme, že každý si zaslouží šanci… *„Každý řetěz je silný jen tak, jak je silný jeho nejslabší článek.“* Arthur Conan Doyle

Aktuálně realizované projekty bakalářských studentů (2020–2022)

Vyprávěj

Marie Hamplová, Anna Burianová, Claudie Prudká, Vanessa Hellerová

Jsme studentky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a v rámci školního projektu jsme se rozhodly, že náš čas a úsilí věnujeme seniorům. Naším prvotním cílem byla aktivizace seniorů spojená se snahou zpříjemnit jim jejich volný čas. Jako cestu k naplnění tohoto cíle jsme si vybraly „interaktivní čtení“. Rozhodly jsme se navštěvovat různá sociální zařízení pro seniory s již připraveným výstupem, který by měl podobu čtení příběhu za doprovodu, hereckého výstupu, tance, hudby, látek a jiných pomůcek. Této naší prvotní vize se sice prozatím úplně nepouštíme, ale pochopily jsme v průběhu přípravy našeho projektu, že v případě naší cílové skupiny je zřejmě důležitější individuálnější přístup. Zejména proto, že senioři v domově, se kterým jsme začaly spolupracovat, má velké množství klientů demenci a byl by pro ně náš výstup nepochopitelný a možná až nepříjemný. Proto jsme se rozhodly, že začneme navštěvovat seniory a budeme jim věnovat náš čas, tak jak budou zrovna potřebovat a také že si k nim najdeme důvěru a budeme mít možnost je lépe poznat. Jelikož rovněž koronavirová situace byla proti shromažďování lidí, rozhodly jsme se prvotní plán odložit. Prozatím se nám tedy podařilo získat bližší spojení s jedním domovem pro seniory, který pravidelně navštěvujeme jako dobrovolníci a věnujeme se aktivizaci seniorů za asistence odborníků v tomto oboru. Jako konkrétní příklady aktivizace můžeme uvést čtení knihy, zpívání, pečení cukroví nebo rozhovory se seniory. Mezi dílčí cíle našeho projektu patřilo propojení generací, které se nám prozatím podařilo realizovat v rámci vánoční akce v domově, kdy dívky z místní farnosti přišly 24. 12. 2021 s námi do domova a pomohly nám vytvořit vánoční atmosféru. Do budoucna máme v plánu pokračovat v dobrovolnické činnosti a rovněž zrealizovat několik větších aktivit/akcí pro větší skupiny.

NaStartuj

Soňa Abdennebi, Viktor Mejzlík, Natálie Plášková, Kateřina Kovářová, Marie Procházková

Projekt NaStartuj život se zaměřuje na cílovou skupinu mladých dospělých a jejich podporu při osamostatnění se. Situace dětí odcházejících z dětských domovů po dovršení dospělosti bývá v některých případech problematická, nemají vždy dostatek potřebných informací. Hlavním výstupem projektu je tvorba deskové hry, která má za cíl interaktivní formou edukovat o oblastech např. bydlení, možnostech vzdělávání, finanční gramotnosti apod. Hra spočívá na principu simulace té etapy života,

kdy člověk opouští školní vzdělávání, hráči se učí hospodařit s penězi, vyhledávat potřebné informace, interaktivně si mohou vyzkoušet, jaké důsledky mohou mít jejich rozhodnutí. Desková hra bude přístupná ke stažení na webových stránkách. Zároveň hru představíme spolu s doprovodným programem v některých z dětských domovů v Jihomoravském kraji.

UčTOjinak

Lucie Pechová, Jitka Vejtasová, Karolína Šoberová, Adéla Matějková, Simona Trnovcová

Cílem studentského projektu UčTOjinak je zvýšení vzdělanosti a povědomí o tabuizovaných tématech v oblasti výuky sexuální výchovy pomocí přednášek a workshopů s odborníky. Projekt se zaměřuje na studenty pedagogických oborů na Masarykově univerzitě. Studenti dostanou relevantní informace, které budou moci využít ve své pedagogické praxi i v běžném životě. V průběhu měsíce dubna 2022 proběhne několik akcí, například plánovaná interaktivní výstava Udělej si to po svým – o těle, vztazích a sexu od F*éra – hnutí Nesehnutí, Mgr. Zuzana Martanovič a Bc. Eva Čivrná, přednáška psychoterapeuta a párového terapeuta Mgr. Jana Vojtka o vztazích. Přednáška Martina Pláška z České středoškolské unie o jejich výzkumu ohledně sexuální výchovy na SŠ. Dále pak workshop s Mgr. Dagmar Krišovou, Výuková lekce sexuální výchovy na ZŠ a workshop s Mgr. Lucií Čechovskou a Mgr. Kristýnou Pešákovou, Ph.D. − Sexuální výchova, vzdělávání o tělesném bezpečí a prevence násilí u předškolních dětí.

Funguješ on-life?

Anet Bednářová, Markéta Paludová, Jiří Holčapek, Eliška Sekerková, Aneta Pavelková, Karolína Kalíšková.

Hlavním cílem projektu je zjistit, jak fungují sociální sítě a zároveň jak na nich fungujeme my. Celý koncept je zaměřen na děti 3.−5. třídy, které chceme provést různými situacemi, které online svět přináší.

Spolupracujeme s organizací zvolsi.info, která nám umožnila použít jejich příručku. Rozhodli jsme se ji ale obohatit o metodickou část, kde budou praktická cvičení, příběhy a hry. Vyučující ji mohou použít v dalších hodinách a témata týkající se sociálních sítí probrat detailněji.

Právě se nacházíme ve fázi vymýšlení programu do škol a zpracovávání vnějších informací. Za pomoci dotazníků chceme zjistit potřeby učitelů a dětí v oblasti sociálních sítí, a tak se lépe přizpůsobit dané třídě. Do budoucna bychom chtěli navštívit brněnské školy, navázat spolupráci a posunout náš projekt do povědomí učitelů.

Upside Down

Tomáš Novotný, Anna Rumianová, Monika Kasperová, Šimon Růžička, Nela Vrzalová, Veronika Vlasáková

Naším cílem je nabídnout alternativní formy sportu pro děti ve věku od 8 do 16 let, chtěli bychom zábavnou formou zlepšit fyzickou kondici a otevřenost ke sportu po dlouhých lockdownech. Pojďte se s námi odpoutat od každodenních problémů skrze pohyb. Ve městech Brno nebo Žďár nad Sázavou se brzy budete moct přihlásit na první taneční a parkourové workshopy pod vedením zkušených lektorů. První lekce se uskuteční na jaře 2022 a budou pokračovat až do léta, kdy v případě velkého zájmu plánujeme zorganizovat i příměstský a pobytový tábor.

Aktuálně pro vás připravujeme stránky na sociálních sítích, už teď nás můžete sledovat na Instagramu @upsidedown.cz a Facebooku Upside Down. S případnými dotazy a v případě zájmu o spolupráci nás neváhejte kontaktovat na sociálních sítích nebo mailu upside.down@mail.com.

PANELÁK 68 aneb zažij dobu!

Anna Vildová, Gabriela Lipková, Daniel Milde, Markéta Flíčková, Magdaléna Víchová, Jáchym Janoušek

Studentský projekt PANELÁK 68 vznikl na základě myšlenky podpořit třídní klima a skrze zážitkovou hru seznámit žáky a studenty s 60. léty 20. století. Naším cílem je, aby účastníci spolupracovali. Zároveň se snažíme, aby hra každému jednotlivci přinesla takové vyžití, které právě bude potřebovat. Jsme zastánci učení se prožitkem, a proto jsme přišli s prostředkem, který může ozvláštnit výuku moderních dějin na školách.

Cílovou skupinou nám jsou deváté ročníky základních škol, školy střední a k oběma uvedeným skupinám paralelní ročníky gymnázií. Věkovou kategorii účastníků jsme volili na základě připravovaného metodického principu. Celý systém bude fungovat jako mobilní (přenosná) zážitková hra, kterou budeme moci realizovat na školách.

V současné době pracujeme na vývoji technologií a systému, se kterými budeme moci realizovat pilotní verzi projektu. Zároveň kompletujeme dobové rekvizity, které nám pomohou navodit příslušnou atmosféru ve třídě. V blízké době je plánována realizace pilotní verze programu, jehož délku odhadujeme na necelé tři hodiny. Na základě této realizace budeme projekt upravovat a vylepšovat. Doufáme, že se nám podaří navázat kontakt s co nejvíce školami a vytvořit tak síť „uživatelů" jedinečného zážitkového programu, který kombinuje sociální i vzdělávací cíle.

SPOLU

Jsme čtyři studentky Sociální pedagogiky na Masarykově univerzitě – Marie Nováková, Hana Bednáriková, Hana Straková a Johana Kleinová**.** Vytvořily jsme projekt, který se zaměřuje na tvorbu a realizaci eventů, a to ve spolupráci s organizací rané péče DOREA.

Společně plánujeme zrealizovat prozatím 2 domluvené tematické akce pro děti se specifickými potřebami a jejich rodiny – jarní zahradní slavnost a letní výjezd do cizího prostředí (SVČ Ivančice). Na každou akci připravujeme program a vyžití pro tyto děti a jejich rodiny. Do budoucna bychom chtěly realizovat vícero akcí, které budou vždy zaměřeny na sezónní tematiku, jako například podzimní tvoření, mikulášská beseda, vánoční zdobení perníčků a další. Naším cílem je především vytrhnout děti i jejich rodiče z každodenní rutiny a zpříjemnit jim běžný den.

ZEBRA

V současné době komunikujeme prostřednictvím e-mailu a telefonních hovorů s vedoucí této organizace, probíhá koordinace programu, nákup a příprava pomůcek k jednotlivým aktivitám a stojíme před samotnou realizací prvního domluveného eventu.

Jsme projekt ZEBRA a náš tým se skládá z 6 milých lidí. Naši správci sociálních sítí jsou Kristýna Šicová a Honza Pokorný, workshopy mají na starost Anička Šplouchalová a Eliška Omelková a podcasty mají pod palcem Kateřina Rejnková a Matouš Tkadleček. Naším garantem je Martina Kurowski.

Cílem našeho projektu je poskytovat dostatek potřebných informací a vzdělávat studenty středních škol o jejich možnostech po ukončení střední školy. Chtěli bychom zařídit předávání zkušeností od dospělých, kteří takovéto informace neměli k dispozici.

Plánujeme uspořádat workshopy, na které můžou mladí lidé přijít a načerpat spoustu užitečných informací a získat zkušenosti od skutečných lidí se skutečnými příběhy. Dále provozujeme instagramový profil, kam přidáváme příspěvky s tipy a podobně, a facebookovou skupinu, kde mohou členové sdílet své zkušenosti a kde sdílíme i podcasty.

BRNO MĚNÍ SWAP

Terezie Holubová, Emílie Fousová, Nina Konáriková, Gwendoline Krajčovičová, Šárka Šlapáková

Záměrem našeho projektu je rozšířit povědomí o slow fashion a poukázat na jiné alternativy za fast fashion prostřednictvím akce ve formě swapu. Swap je událost, kde si můžete vyměnit své kousky oblečení za jiné, donesené někým dalším, nebo si jenom vyprázdníte svou skříni od oblečení, které by lépe posloužilo někomu jinému, či naopak, rozšířili svůj šatník o nové kousky eticky a bez výčitek. Tímto způsobem bychom chtěli pomoci lidem zbavit se oblečení a zároveň si ekologickou cestou doplnit vlastní šatníky.

Cílovou skupinou našeho projektu jsou mladí studenti, mladí lidé z dětských domovů či krizových center či jiní lidé v tísnivé finanční situaci. Vyměňováním oblečení s vrstevníky a informováním o negativním dopadu módního průmyslu na lidi a planetu chceme dosáhnout zmírnění nakupovaní fast fashion. Vzhledem k podobné věkové skupině účastníků je pravděpodobné, že si studenti najdou oblečení ve svém stylu. Součástí swapu bude doprovodný program zaměřený na udržitelnost a zero waste.

Pod tlakem

Projekt Pod tlakem má na svědomí studentský tým s názvem Projekt? ve složení Veronika Mikolášková, Anežka Odehnalová, Nicola Řehořová a Žaneta Stanovská. Upozorňuje na globálně rozšířené každodenní problémy spojené s orientací na výkon pomocí instagramových příspěvků a jednoduchých textových instalací na kamenech ve veřejném prostoru. Na projektovém Instagramu @jsempodtlakem také postupně přibývají drobné výzvy směřované ke snížení psychického tlaku. V následujících měsících se v rámci projektu uskuteční happening zaměřený na odpočinek, jehož součástí bude propagování samotné myšlenky projektu a instagramové stránky.

Lenka Gulová, Martina Kurowski, František Trapl
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Mgr. Lenka Gulová, Ph.D., aktuálně působí na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a na Ústavu zdravotních věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dlouhodobě se zabývá aktivizací a vzděláváním skupin se sociálním znevýhodněním. Je řešitelkou a spoluřešitelkou rozvojových a výzkumných projektů podporujících proměnu společnosti v českém i mezinárodním kontextu.

Mgr. Martina Kurowski, Ph.D., je sociální pedagožka a realizátorka několika komunitních projektů. V rámci vědecko-výzkumné činnosti na Pedagogické fakultě MU se zabývá vzděláváním dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, zavedením profese sociálního pedagoga do škol a problematikou diverzity ve školách. Baví ji cestování a propojování − témat i lidí, proto je aktivní v mezinárodních projektech brněnského pracoviště na PdF MUNI.

Mgr. František Trapl, Ph.D., je odborným asistentem působící na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se tématům diverzity ve vzdělávání, hodnot, multikulturní výchově, inkluzi či filozofii vzdělávání. Na katedře se dále věnuje internacionalizaci, je také českým řešitelem dvou mezinárodních projektů v oblasti edukace − „Social Inclusion and Engagement in Mobility" a „COST: Connecting Theory and Practical Issues of Migration and Religious Diversity". Na částečný úvazek vyučuje na druhém stupni ZŠ předměty dějepis a zeměpis, ve volném čase nejraději cestuje (100 procestovaných zemí).

PUMA

FNATIC

ročník 10, číslo 1, s. 124–126, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Výzvy pro sociální pedagogiku

Ukrajina, téma pro sociální pedagogiku

Lenka Gulová, Zdenka Vágnerová

Rozvoj ukrajinského školství je výzvou pro akademiky z Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty už od roku 2011, kdy byli poprvé přizváni do projektů Asociace pro mezinárodní otázky jako experti na oblast multikulturní výchovy, dramatické výchovy a inkluze ve školství. Ostatně poslední z těchto projektů, jehož cílem byla podpora inkluzivních procesů na jihu Ukrajiny s partnery vzdělávacích institucí v Oděse, Mykolajevě a Chersonu bude končit v prosinci 2022. Projekt byl partnerskými organizacemi velmi ceněný a vítaný. Ještě v prvních dnech aktuálně běžící války na Ukrajině se pedagogičtí a psychologičtí pracovníci hlásili o účast v online vzdělávacích programech ve snaze přimknout se k demokratickým principům, které představuje inkluze ve škole, ale současně i ve společnosti.

Projekty na Ukrajině v období 2015–2021

V období let 2014–2015 byla na Ukrajině připravována reforma vysokého školství, během které byly implementovány principy Boloňského procesu. V období transformace byly české zkušenosti velmi cenné, neboť se v té době na Ukrajině teprve rozvíjela reálná autonomie univerzit, zaváděl se systém kreditů, internacionalizace atd. Na tuto situaci reagoval první projekt s názvem **Podpora školství na Ukrajině**, který cílil na různé vzdělávací instituce (2015–2017). Mimo jiné projekt podporoval vznik výzkumného institutu pro výzkum ve školství při ministerstvu školství a experti z Masarykovy univerzity se podíleli na vzdělávání výzkumných pracovníků tohoto institutu.

Na podzim 2016 bylo v Praze v rámci tohoto projektu podepsáno Memorandum o spolupráci mezi Českou konferencí rektorů a Ukrajinskou konferencí rektorů. Cesty do České republiky se zúčastnili čtyři rektoři nejvýznamnějších ukrajinských univerzit, kteří měli velký zájem o zahájení spolupráce s českými vysokými školami. V roce 2017 následovala cesta dvou rektorů a jednoho prorektora do Kyjeva a do Charkova a setkání s představiteli Kyjevské národní univerzity a Svazu rektorů vysokých škol Ukrajiny. Zde vznikla myšlenka *připravit capacity building* program pro představitele ukrajinských regionálních univerzit.

V letech 2017–2018 byl realizován další projekt **Progresivní řízení univerzity**, na který hned v roce 2019 navázal projekt zaměřený již výhradně na pedagogické univerzity a fakulty **Proměny pedagogických univerzit a fakult pro XXI. století** (Příloha 2).

Všechny projekty byly řízeny a koordinovány Lenkou Gulovou, Ph.D., z Masarykovy univerzity a Mgr. Zdenkou Vágnerovou z Asociace pro mezinárodní otázky a finančně podpořeny Českou rozvojovou agenturou.

„Podpora školství na Ukrajině“ (2015–2017)

Projekt zaměřený na podporu rozvoje vysokého školství a vzdělávacích institucí na Ukrajině byl opět realizován pracovníky Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně ve spolupráci s českými a ukrajinskými partnery.

První komponenta projektu se orientovala na rozvoj kapacit Institutu pro analýzu ve vzdělávání. Pro jeho pracovníky byly organizovány semináře a konzultace v Kyjevě k problematice mezinárodních šetření a kvalitativních indikátorů a studijní cesty do České republiky. Na základě žádosti ředitelky institutu byla realizována i cesta pro pracovníky ministerstva školství a dalších institucí do ČR, aby lépe pochopili možnosti vzájemné spolupráce mezi různými institucemi v oblasti výzkumu ve vzdělávání.

Na podzim 2016 došlo v rámci projektu k podpisu **Memoranda o spolupráci mezi Českou konferencí rektorů a Ukrajinskou konferencí rektorů**, což nabízí možnosti vzniku a realizace konkrétních bilaterálních projektů a sdílení zkušeností v oblastech, které ukrajinští rektoři považují za důležité pro modernizaci vysokého školství. Toto memorandum nabývá v současnosti velkého významu, neboť umožňuje systematickou a konstruktivní podporu řady ukrajinských univerzit postižených válkou na Ukrajině.

V rámci třetí komponenty byla realizována na prestižní Ukrajinské katolické univerzitě ve Lvově bloková výuka předmětu „Dramatická výchova", jejíž úspěšná implementace vedla k vytvoření specializace dramatická výchova a její akreditaci. Tato část projektu má ještě jednu konotaci k současné době. Metody dramatické výchovy byly pracovníky univerzity využívány zejména pro děti a dospívající postižené vnitřní migrací z východních oblastí Ukrajiny, kteří prchali před válkou v této oblasti.

„Progresivní řízení univerzity" (2017–2018)

V období září 2017 až prosinec 2018 byl realizován projekt Progresivní řízení univerzity, jehož cílem bylo přispět k posílení internacionalizace a zvýšení efektivity řízení ukrajinských vysokých škol. Řešitelé projektu z Masarykovy univerzity ve spolupráci s Ukrajinským svazem rektorů vysokých škol a ukrajinskou pobočkou American Council for International Education s podporou ukrajinského ministerstva školství a vědy připravili 3 intenzivní školení pro představitele středního managementu z 25 ukrajinských univerzit, které proběhlo na půdě Masarykovy univerzity (Příloha 1).

První školení na podzim 2017 bylo zaměřeno na problematiku internacionalizace univerzit, která je nezbytnou podmínkou pro rozvoj mezinárodní spolupráce a získání nových podnětů pro efektivní rozvoj univerzity.

V únoru 2018 bylo připraveno a realizováno intenzivní školení pro představitele středního managementu k tématu vnitřních evaluací. Vnitřní evaluace představují velmi důležitý krok v procesu zefektivnění fungování univerzit a zavádění nových autoevaluačních nástrojů, je tedy důležitou podmínkou zvyšování kvality vzdělávání a dalšího rozvoje univerzit.

Poslední cyklus školení, který se uskutečnil v listopadu 2018, byl věnován tématu inkluze ve vysokoškolském prostředí. Na Ukrajině tomuto tématu zatím není věnována pozornost a ze strany partnerských univerzit byl o toto téma velký zájem. Paralelně bylo realizováno i dotazníkové šetření zaměřené na zmapování stávají situace ve vybraných tématech a očekávání ukrajinských odborníků. Úspěšnost tohoto projektu a velký zájem účastníků k tvorbě a realizaci předcházejícího projektu.

„Proměny ukrajinských pedagogických fakult a univerzit" (2019–2021)

V průběhu let 2019−2021 byl týmem realizátorů z Masarykovy univerzit úspěšně realizován projekt **Proměny ukrajinských pedagogických fakult a univerzit pro XXI. století,** jehož cílem bylo zkvalitnění vzdělávání a řízení procesů na ukrajinských pedagogických fakultách a univerzitách prostřednictvím sdílení českých zkušeností, a přispět tak ke zdárné implementaci koncepce „*Nové ukrajinské školy*" do praxe. Do projektu se zapojilo 20 většinou oblastních univerzit z celé Ukrajiny, které hrají důležitou roli v rozvoji ukrajinského školství na regionální i celostátní úrovni. Mezi účastníky byla zahrnuta i přesídlená univerzita a univerzity z východu a jihu Ukrajiny. Realizace projektu byla ovlivněna pandemickou situací, a proto řada aktivit byla realizována online.

V rámci projektu bylo realizováno 5 bloků prezenčních i distančních školení k tématům příprava pedagoga pro XXI. století a inkluze, interní evaluace a kvalita ve vzdělávání, podpora mladých vědců v oblasti mezinárodní spolupráce a výzkumu, internacionalizace univerzity a inkluze a strategie a trendy podporující rozvoj a modernizaci univerzit. Celkem bylo proškoleno 260 vysokoškolských pedagogů z 20 ukrajinských univerzit. Téměř 80 účastníků projektu mělo možnost se seznámit s řízením univerzity v praxi na Masarykově univerzitě a Univerzitě Tomáši Bati ve Zlíně. Lektorsky se do projektu zapojilo téměř 100 odborníků z obou českých univerzit.

Na školení českých lektorů navázalo 81 seminářů, které účastníci projektu realizovali pro své kolegy a studenty na svých domovských univerzitách. Navazujících seminářů se zúčastnilo dalších téměř 3500 osob. Některé ze seminářů měly propracovanou podobu i třídenních zimních škol s bohatou účastí hostů i vystupujících. Skvělým příkladem byly výstupy Ukrajinské inženýrské pedagogické akademie v Charkově, který je aktuálně těžce zkoušený probíhající válkou.

V rámci projektu byla akcentována i podpora mladých vědců, kteří se zúčastnili vzdělávacího programu a následně vybraní doktorandští studenti pracovali v česko-ukrajinských týmech na společném výzkumu a připravovali texty k publikaci v impaktovaných časopisech. Projekt byl zakončen online diskusním fórem zaměřeným na palčivé otázky vysokého školství v České republice i na Ukrajině a na nové přístupy a strategie ve vzdělávání. V průběhu řešení všech projektů byla jasně deklarovaná a zcela zřetelná velká připravenost ukrajinských univerzitních pracovišť na naplnění reformy vysokého školství.

Ukrajina se v průběhu řešení projektu stala otevřeným prostorem, ve kterém se projevovala velká snaha a ochota k proměně školství a k demokratizaci společnosti. Byla to zajímavá výzva pro sociální pedagogiku, která se zabývá prostředím člověka, jeho proměnou a strategiemi této proměny, mezi které patří inkluze.

Za dobu řešení všech projektů se čeští pedagogové setkávali se stovkami pedagogů z různých škol, vzdělávacích institucí, univerzit i úřadů. Vznikla řada partnerství a přátelství, které aktuálně nabývají na významu. Z mnoha partnerů, přátel a lidí na Ukrajině se stávají nejen uprchlíci před válkou, ale také stateční obránci svojí těžce zkoušené země. V tomto případě nejde jen o cílové skupiny sociální pedagogiky, mezi které uprchlíci před válečnými útrapami patří, ale jde také o téma hodnot, které jsou tak zdůrazňovány ve vzdělávání pedagogů. Význam hodnot, jako je mír, svoboda, rodina, láska, odvaha i víra, můžeme sledovat v přímém přenosu z mnoha válečných příběhů odehrávajících se na Ukrajině, v zemi, která vykročila na cestu demokracie a která potřebuje podporu všech podobně smýšlejících lidí, tedy i sociálních pedagogů.

Lenka Gulová
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

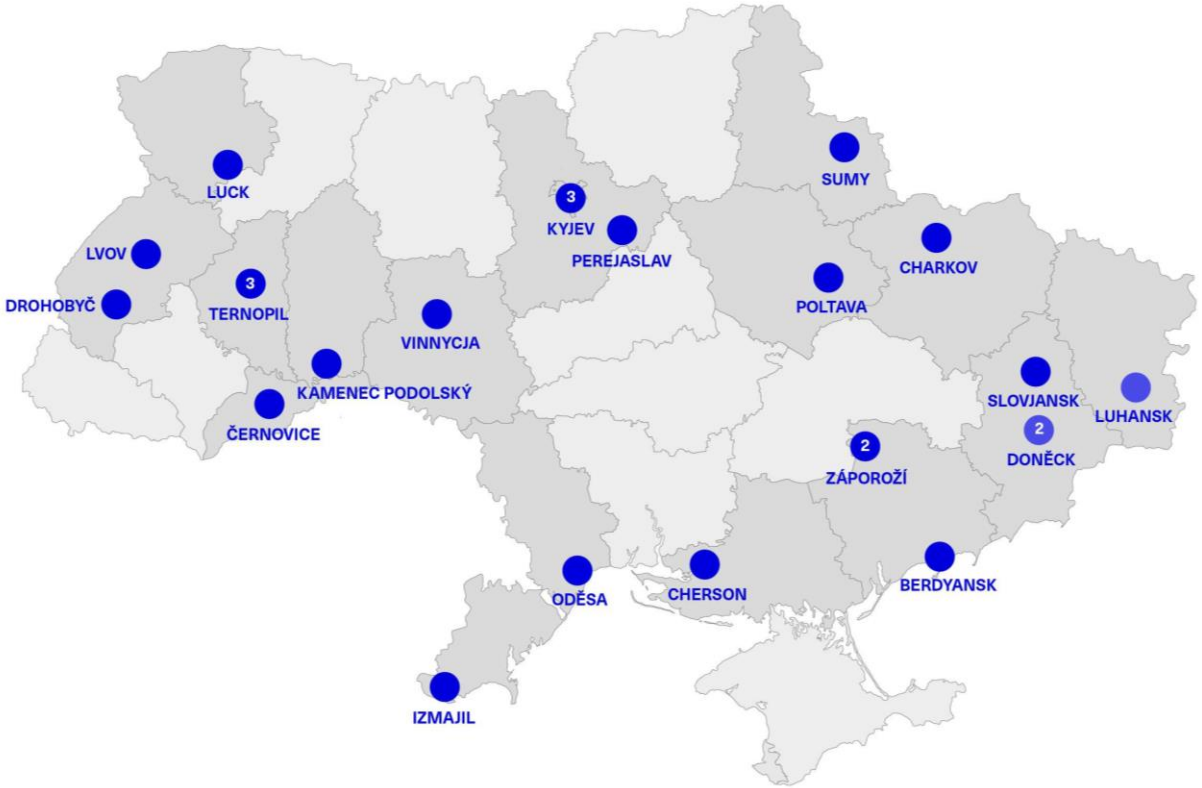
Zdenka Vágnerová
Asociace pro mezinárodní otázky

Mgr. Lenka Gulová, Ph.D., aktuálně působí na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a na Ústavu zdravotních věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dlouhodobě se zabývá aktivizací a vzděláváním skupin se sociálním znevýhodněním. Je řešitelkou a spoluřešitelkou rozvojových a výzkumných projektů podporujících proměnu společnosti v českém i mezinárodním kontextu.

Mgr. Zdenka Vágnerová absolvovala obor Sociologie a veřejná politika na Institutu sociologických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze a studijní pobyty v Ruské federaci a USA. Koordinovala dvě desítky vzdělávacích projektů Asociace pro mezinárodní otázky a Masarykovy univerzity na Ukrajině a v Bělorusku. Zajímá se o země bývalého Sovětského svazu, jejich politický, sociální a demografický vývoj.

Příloha 1. Progresivní řízení univerzity“ (2017–2018)

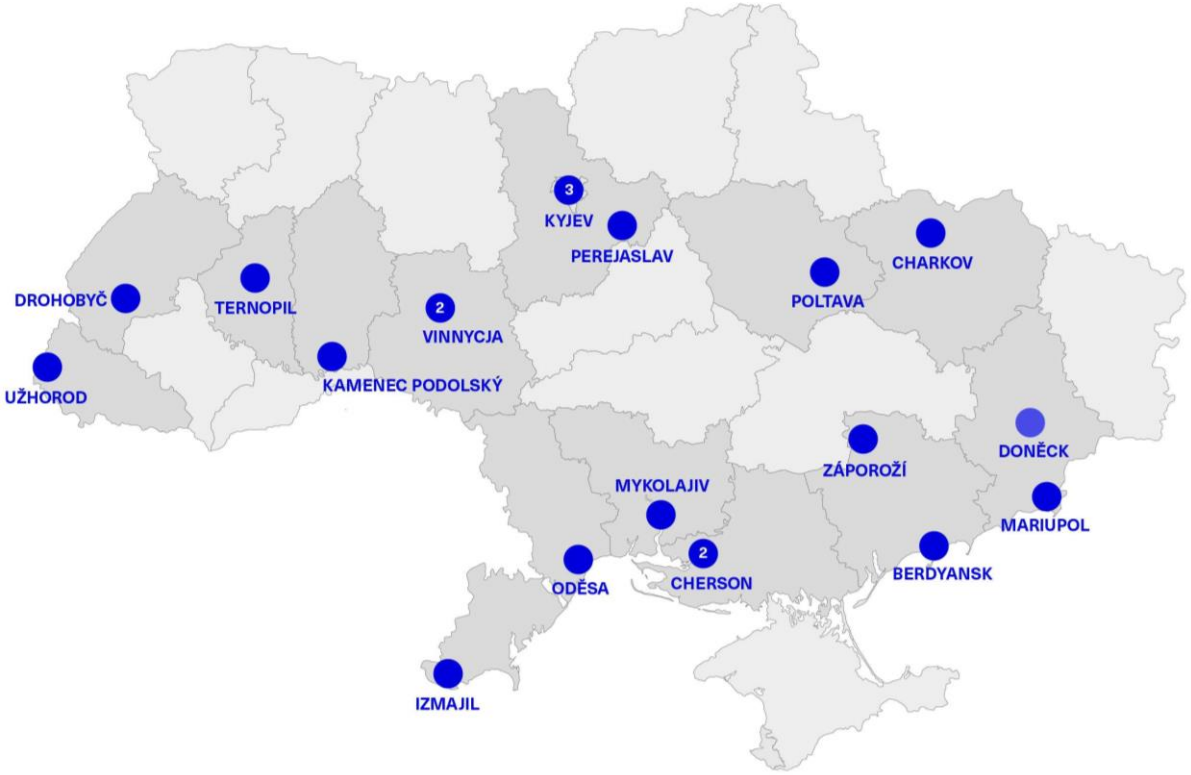
Progresivní řízení univerzity (2017-2018)



Lvovská národní univerzita
Berdyanská národní pedagogická univerzita
Institut mezinárodních vztahů KNUTS
Sumská národní univerzita
Ternopilská národní ekonomická univerzita
Lucká národní technická univerzita
Izmailská humanitární univerzita
Záporožská národní univerzita
Khortická národní vzdělávací a terapeutická akademie
Černovetská národní univerzita, právní fakulta
Chersonská národní univerzita
Drogobytská národní pedagogická univerzita
Ternopilská lékařská univerzita
Fond P. Porošenka
Charkovská národní univerzita městského hospodářství
Donbaská státní pedagogická univerzita
Kamenets-Podolský národní univerzita
Doněcká národní univerzita V. Stusa -Vinice
Oděská národní univerzita V.I. Mechnikova
Luhaňská národní univerzita
Poltavská národní pedagogická univerzita
Doněcká národní technická univerzita
Vinická národní lékařská univerzita
Ternopilská národní pedagogická univerzita
Perejaslav Chmelnická národní pedagogická univerzita G. Skovorody
American Council for International Education – ukrajinská pobočka

Příloha 2. Proměny pedagogických univerzit a fakult pro XXI. století (2019–2021)

Proměny pedagogických fakult a univerzit pro XXI. století (2019-2021)



Ukrajinská inženýrně-pedagogická akademie
Izmailská státní humanitární univerzita
Ternopylská národní pedagogická univerzita
Kyjevská univerzita Borise Grynčenka
Chersonská státní univerzita
Kamenec-Podolskij národní univerzita Ivana Ogienka
Berdjanská státní pedagogická univerzita
Vinická státní pedagogická univerzita M. Kocubinského
Záporožská národní univerzita
Donbaská státní pedagogická univerzita
Centrálněukrajinská státní pedagogická univerzita Volodymyra Vinničenka
Perejaslav Chmelnickyj státní pedagogická univerzita Grigorije Skovorody
Drogobická státní pedagogická univerzita Ivana Franka
Užhorodská národní univerzita
Mykolajevský oblastní institut postgraduálního pedagogického vzdělávání
Národní pedagogická univerzita Dragomanova
Mariopolská státní univerzita
Oděská akademie celoživotního vzdělávání
Poltavská národní pedagogická univerzita Korolenka
Chersonská akademie celoživotního vzdělávání
American Council for International Education – ukrajinská pobočka

Fotodokumentace ze společných aktivit

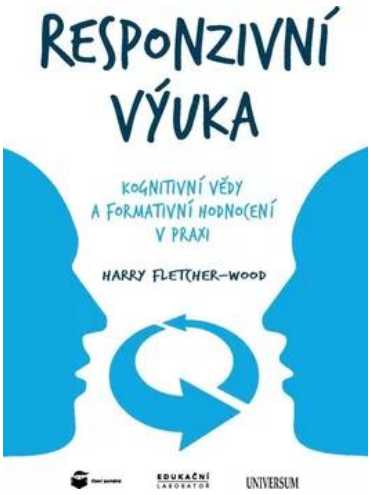
СЕРТИФИКАТ

Точин
Роман

ročník 10, číslo 1, s. 127–130, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Recenze

Fletcher-Wood, H. (2021). *Responzivní výuka*. Universum.



Slovo responzivní lze z angličtiny překládat různým způsobem. Podle Collinsova slovníku (Collins dictionaries, 2021) jsou zde tři základní roviny významu (nepočítaje biologické a elektrotechnické přenesené významy). Tou první odezva jako sloveso, jako něco, co očekáváme od druhého, co nám umožní se určitým způsobem zachovat. Druhá rovina je spojená s chápání responze jako určitým spouštěčem procesů a aktivit, jako zdroj něčeho nového, konstituujícího novou realitu. Třetím významem je pak odpověď ve zpěvu, která odkazuje k dialogičnosti, k nutnosti naladit se na ostatní. Responsoriální zpěv nemůže člověk nikdy přednést sám, ale je tak dobrý, jak kvalitní je naladění se na ty, se kterými tuto aktivitu zakoušíme.

Kniha Responzivní výuka (původní vydání je z roku 2018) od Harryho Fletcher-Wooda (2021) v sobě všechny tři tyto významové roviny nese. Autor se snaží ukázat, jak je možné o výuce uvažovat „staronovým“ způsobem. Novým ve smyslu celého konceptu responzivní výuky, starým s ohledem na již existující zkušenosti, informace a výzkumy. Uvědomuje si, že celý koncept responzivní výuky se nenachází ve vzduchoprázdnu, ale že jde o praktické uspořádání většinou poměrně známých faktů a empirických dat do edukační struktury, která bude dostupná a využitelná pro jednotlivé učitele.

Publikace je velice kvalitním a pozoruhodným počinem, a to přinejmenším ze tří důvodů. Předně velice pěkně překonává propast mezi teorií a praxí, mezi akademickou „navoněností“ a starostmi učitele „v první linii“. Dokáže jasně ukázat, že oba světy se vzájemně potřebují a propojují. Překročení této propasti je velice důležité a domníváme se, že Fletcher-Wood ho provedl s elegancí a nesmírně prakticky. Umění psát takové publikace je zásadní, protože jen tak můžeme ovlivnit kvalitu edukace a posouvat ji. Tato zodpovědnost na bedrech akademiků je velká a každý pokus odsouzený ke kritice akademického prostředí. Přesto máme v rukou knihu, která tento úkol dokáže do velké míry splnit a zvládnout. Aby se něco takového podařilo, je třeba být stručný, praktický, názorný, často zjednodušovat nebo zkracovat, eklekticky vybírat, ale současně udržet kvalitu a prokázat hloubku.

Druhou dimenzí knihy, kterou musíme ocenit, je snaha přemýšlet o formativním hodnocení jako o hodnocení responzivním, tedy jeho vložení do širšího edukačního rámce, který transformuje celý pohled na vzdělávání. Nejde jen o hodnocení, jde o strukturu příprav, přemýšlení, změnu struktury hodiny, dobré kladení otázek, přístup k evidenci. To, co budeme popisovat jako postupné blížení se formy, v sobě obsahuje důležitý aspekt změny – práce učitele není ustrnutím v určitém stavu, ale postupnou proměnou sebe sama tak, aby dobře učil, aby si z toho žáci něco odnášeli. Poslední větu záměrně formulujeme zemitou formou, protože právě takto o ní kniha přemýšlí. Zachycuje nejvlastnější potřebu učitele a snaží se s ní aktivně pracovat. Vytvořit takový rozvrh práce či dokonce celý pedagogický koncept na necelých 150 stranách není snadné, ale Fletcher-Wood tento úkol splnil.

Třetí aspekt, pro nějž bychom rádi knihu ocenili, je její aplikovatelnost. Zatímco v další části recenze zmiňujeme kritiku evidencionalistického, často až mechanického rámce knihy, výsledek pro učitele nemusí být nepraktický, protože dostávají do rukou jasný návod a postup. A to včetně uvědomění si, že první kroky budou náročné a současně nepovedou k cíli úplně. Musíme neustále postupovat vpřed a snažit se být lepšími učiteli. Kniha nabízí poměrně snadno dostupnou mapu, jak toho dosáhnout, a současně upozorňuje na to, že inovace je třeba dávkovat po kapkách, že učitel je jen člověk, mající určitý čas a zdroje energie, které by neměl spálit, ale také ani promarnit.

Východiska knihy

Na tomto místě bychom měli předeslat základní metodologické východisko textu – je vedený jasným odkazem na evidencionalismus (Conee & Feldman, 2004), na pozitivistický přístup ke vzdělávání (Matthews, 2004). Na pedagogiku se dívá optikou společenských věd a jejich experimentálních a výzkumných metod. Pokud chceme zajistit, aby výuka fungovala, potřebujeme se opřít o informace od ostatních pedagogů. Fletcher-Wood vybírá jednotlivé výzkumy a koncepty a snaží se vždy ukázat „zde je určitá evidence, což implikuje tento způsob práce ve třídě." Učení v tomto kontextu není uměním nebo improvizací, ale mnohem více prací s jednotlivými kroky, které mají vést ke změně a nárůstu kvality. Intuice, naivní přístup ke vzdělávání nebo vlastní experimentování jsou v knize poměrně systematicky hodnoceny jako „verze jedna". Jako začátek procesu, něco, co je nezbytné k přechodu k responzivní výuce, ale co současně musí být odstraněno nebo nahrazeno.

Kotvení v evidence based přístupu (Francis et al., 2009; Kratochwill, 2005; Smith, 2003) je možné vnímat jako pedagogicky kontroverzní, především tehdy, pokud autor ukazuje jedno – do značné míry většinou nepříliš obvyklé – řešení postupu. Samotný koncept responzivní výuky nemůžeme na malém prostoru této recenzní statě analyzovat, ale obecně jde o ucelenou pedagogickou teorii usilující o systémovou integraci formativního hodnocení do školní praxe s důrazem na jednoznačné postupy opírající se o výzkumy kognitivních věd (a pedagogiky). Autor tak čtenáře postupně provádí jednotlivými kroky proměny výuky, která vždy kopíruje pozitivistický přístup, a ukazuje, jak se může učitel při aplikaci doporučených postupů v několika krocích přesunout z „verze jedna" do finálního stavu responzivní výuky, ve které se každý naučí maximum toho, co je možné, a učitel současně nebude mít více práce.

Na knize je nesmírně zajímavý její kontext – systematicky pracuje s anglosaskými reáliemi, což je nepříliš praktické, protože (jak zdůrazňuje Fletcher-Wood) učitel potřebuje konkrétní vzory či návody, o které se může opřít, kterými může promýšlet svoji vlastní praxi. Zde ale stojí učitelé s anglickými jmény, vyučující neuchopitelnou část kurikula (od Jindřicha VII. přes zlomky až po gramatiku a Newtonovy pohybové zákony). Na druhé straně ale zachycující poměrně přesně pocity, které známe z rozhovorů s našimi učiteli – kurikulum je přetížené, studenti se vše nenaučí, hodnocení tak, jak jsme ne něj zvyklí, nedává smysl a vzniká otázka po podstatě učitelské práce jako takové. Tato transkulturní zkušenost může být jistou útěchou nebo podporou v tom, že jde o pocit profesně identitní, nikoliv o lokálně nevhodné parametrické nastavení systému. Fletcher-Wood uvádí, že pokud se budeme držet jím navržených postupů, jako učitelé budeme úspěšní.

Jakkoli je téma formativního hodnocení nebo formativně orientované výuky v českém (Laufková, 2017; Novotná & Krabsová, 2013; Samková et al., 2021) i zahraničním prostředí hojně reflektováno (Andrade & Cizek, 2010; Bennett, 2011; Black & Wiliam, 2009), kniha Fletcher-Wooda je zajímavá tím, že z něj dělá propracovaný konceptuální rámec, určitou základní metodiku výuky, se kterou lze systematicky pracovat.

Struktura knihy

Předložený text je charakteru spíše stručnějšího (s. 16–159 tvoří vlastní výklad, na s. 160–168 je bibliografie a k dispozici jsou také předmluvy a rejstřík) a velice dobře strukturovaného. Autor je milovníkem diagramů a hned na straně 31 nabízí rozcestník toho, odkud začít číst, když potřebujeme vyřešit konkrétní problém. Ty tvoří osu celého textu – sedm problémů formuje sedm kapitol, které postupně procházejí celý proces responzivní výuky; od práce s tematickými celky místo hodin až po implementaci celého konceptu.

Každá kapitola vždy začíná přehlednou tabulkou, je v ní formulován ústřední problém a následně je popisováno, jak s ním určitý učitel pracuje a jaké teoretické koncepty si během práce s daným problémem uvědomuje. Text každé kapitoly doplňují případové studie (Fletcher-Wood má obecně případové studie velice oblíbené a považuje je za základ výzkumné práce v pedagogice), shrnutí,

doporučení další četby a seznam úkolů. Autor tedy očekává, že si učitel přečte danou kapitolu a následně se pustí do práce a pomocí seznamu bude kontrolovat, zda splnil všechno.

Text se snaží být hodně praktický, návodný, logicky členěný a postavený na postupné evoluci myšlení konkrétního učitele. Avšak příklady nejsou vždy zcela průkazné, takže při pečlivějším zamyšlení mohou někdy působit nešťastně, pravděpodobně proto, že předpokládají konkrétní předporozumění, které český čtenář nemá a mít nemůže. Například na straně 85 se uvádějí chyby v práci se zlomky a mezi nimi nepokrácení zlomku – jenže to nejen že nebylo v zadání a ani nemusí být s ohledem na další práci žáka praktické nebo potřebné; podobně nejasné jsou i úlohy se zaokrouhlováním. Právě příklady z matematiky považuji obecně za ne úplně dobře přeložené a domnívám se, že by jim prospěla větší redakční péče. Je totiž jasné, kam směřují, ale nuance, které jsou pro tento typ literatury zásadní, jsou nejasné.

Knize neprospěla sazba, u které nebylo použito číslování kapitol, se kterým se ale v knize pracuje, takže čtenář si musí pamatovat, která kapitola nebo který problém má číslo sedm, aby mohl s odkazy uvnitř textu pracovat. Co naopak velice oceňuji jsou detailní popisy případových studií, včetně všech navazujících podkladů. Taková pečlivost, jakou nabízí například strana 49 v literatuře tohoto druhu nenajdeme příliš často a výslednému textu určitě prospěla. Velice praktické jsou také tabulky a schémata, které pomáhají v efektivním pochopení celého textu.

Závěrem

Harry Fletcher-Wood – původně učitel dějepisu, později pedagogický výzkumník a nyní proděkan na Ambition Institute v Londýně, což je instituce zaměřující se na zlepšení pedagogických kompetencí a postupů učitelů. V tomto ohledu je kniha logickým navázáním na jeho vlastní praxi. Cílem responzivního vzdělávání je využívat formativního hodnocení k získávání informací od studentů a taková úprava výuky, aby docházelo k maximálně efektivnímu určení: „spojuje plánování a výuku (na základě toho, jak učení žáků chápou kognitivní vědy) s formativním hodnocením, aby bylo možné zjistit, co se žáci naučili, a podle toho se přizpůsobit… responzivní výuka těží z důkazů, které přinesly výzkumy…“ (Fletcher-Wood, 2021, s. 25).

Začali jsme slovníkovou analýzou pojmu responzivní a domníváme se, že se podařilo dostát. Autor jasně ukazuje, že jeho chápání formativního hodnocení má vzájemně interakční charakter, že výuka je ovlivňována studenty a tím, jak jsou formováni, a současně způsob práce studentů i učitele musí být v souladu s tím, co potřebují v daný okamžik oni. Není jiné cesty než se opřít o výzkumy, ať už vlastní v podobě „exitek“ a dalších forem zpětné vazby, nebo články z kognitivní psychologie, pedagogiky a dalších věd. Učinit tuto odpověď znamená opustit svůj monolitický způsob učení a přejít do dynamičtější a aktivnější podoby vzdělávání. A právě toto přerámování, které probíhá po jednotlivých krocích, vytváří onu responzibilitu, na které celá kniha Fletcher-Wooda stojí. V dobrém i zlém.

Předložená kniha tak zcela určitě stojí za přečtení a nejen za něj. Vyvolává ve čtenáři potřebu se vyhranit a jít cestou určité změny i reflexe vlastního postupu – buď cestou responzivní výuky, nebo nějakou vlastní. Zůstat indiferentní, vlažný po přečtení knihy nelze. Věříme, že to byl cíl, který autor sledoval a že se mu jednoznačně povedl.

Literatura

Andrade, H., & Cizek, G. J. (Eds.). (2010). *Handbook of Formative Assessment*. Routledge.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *18*(1), 5–25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Collins Dictionaries. (2021). *Response*. https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/response

Conee, E., & Feldman, R. (2004). *Evidentialism: Essays in Epistemology*. Clarendon Press.

Fletcher-Wood, H. (2021). *Responzivní výuka: Kognitivní vědy a hodnocení v praxi*. Praha: Euromedia.

Francis, J. J., Stockton, C., Eccles, M. P., Johnston, M., Cuthbertson, B. H., Grimshaw, J. M., ... & Stanworth, S. J. (2009). Evidence-based selection of theories for designing behaviour change interventions: Using methods based on theoretical construct domains to understand clinicians' blood transfusion behaviour. *British Journal of Health Psychology*, *14*(4), 625–646. https://doi.org/10.1348/135910708X397025

Kratochwill, T. R. (2005). Theories of change and adoption of innovations: The evolving evidence-based intervention and practice movement in school psychology. *Psychology in the Schools*, *2*(5), 475–494. https://doi.org/10.1002/pits.20086

Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, *67*(2), 126–146. https://doi.org/10.14712/23362189.2017.424

Matthews, M. R. (2004). Reappraising positivism and education: The arguments of Philipp Frank and Herbert Feigl. *Science & Education*, *13*(1), 7–39. https://doi.org/10.1023/B:SCED.0000018544.34295.8b

Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*, *63*(3), 355–371.

Samková, L., Rokos, L., Petr, J., & Stuchlíková, I. (2021). Teoretický model pro formativní hodnocení při badatelsky orientované výuce matematiky a přírodopisu. *Pedagogika*, *71*(1), 29–56. https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1836

Smith, W. R. (2003). An explanation of theories that guide evidence-based interventions to improve quality. *Clinical Governance: An International Journal*, *8*(3), 247–254. https://doi.org/10.1108/14777270310487084

Michal Černý
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Informace o autorovi monografie

Harry Fletcher-Wood vystudoval historii. Vyučoval jazyky a dějepis v Japonsku, Indii či ve Spojeném království. Je vedoucím Fellowship in Teacher Education na Institute for Teaching, od roku 2016 tamtéž proděkanem. Soustředí se na rozvoj učitelů a metody vyučování. Je autorem knih Habits of success, Ticked Off či Responsive Teaching, které byly přeloženy do několika světových jazyků. Provozuje webovou stránku https://improvingteaching.co.uk a lze ho nalézt také na Twitteru (@HFletcherWood).

Informace o autorovi recenze

RNDr. Michal Černý, Ph.D., získal doktorát na oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Působí jako odborný asistent na Katedře informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě a jako externí vyučující na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty. Vystudoval učitelství fyziky a informatiky pro střední školy v Brně a teologii v Olomouci. Odborně se profiluje v oblasti výzkumu vztahu digitálních technologií a vzdělávání, a to jak v praktické, tak i vysoce teoretické rovině. Je autorem více než dvou desítek monografií, mnoha výzkumných i teoretických studií publikovaných v češtině i angličtině, ale i učebních a popularizačních textů. Aktuálně je řešitelem projektu podpořeného TA ČR Éta na pomezí pedagogiky a informační vědy.

ročník 10, číslo 1, s. 131–132, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Recenze

Šíp, R., Denglerová, D., Bielik, M., Ďulíková, L., Gulová, L., Kalenda, J., Košatková, M., Kurowski, M., & Trapl, F. (2022). *Na cestě k inkluzivní škole: Interakce a norma*. MUNIPress.

Autoři přicházejí ve své nové knize s tématem, které je zejména v pedagogickém diskursu stále velmi ožehavé a bohužel mnohdy neprávem negativně nahlíženo nejenom některými odborníky, ale i ve veřejném prostoru. Jejich kniha věnuje pozornost inkluzi ve vzdělávání. Na rozdíl od dosavadních tuzemských odborných publikací, které tomuto tématu věnují rovněž pozornost, se vyjímá tím, že podrobně a pregnantně diskutuje procesy zavádění inkluze ve vzdělávání. Autoři s oporou o filozofická, sociologická a psychologická východiska, která následně doplňují poznatky z vlastního realizovaného výzkumu, předkládají originální argumentační linii a poskytují čtenáři pohled na koncept inkluze v holističtějším pojetí. Třeba v tomto úvodu recenze hned zdůraznit, že ne všechny dostupné česky psané publikace téma takto sofistikovaně uchopují. Kniha autorů nenahlíží téma inkluze povrchově, ale rozkrývá její skutečnou podstatu a význam, čímž se snaží koncept inkluze legitimizovat. Zároveň odkrývá některá bolestivá místa a dokládá, proč je inkluze většinovou společností stále odmítána v důsledku zažitých (chtělo by se spíše říci přežitých) norem, které brání překonat rigiditu v myšlení a v přístupu k současnému vzdělávání. Podlé mého názoru kniha autorů bez problému obstojí ve srovnání se zahraničními publikacemi díky své komplexnosti, srozumitelnosti a pečlivé analýze stavu vývoje inkluze v kontextu vzdělávání.

Kniha představuje odborný text a v tomto duchu odráží také tradiční uspořádání jednotlivých kapitol do částí s teoretickým pozadím a empirickou komponentou, ve které jsou prezentovány metodologické přístupy výzkumu a jeho výsledky. V teoretické části publikace se autoři věnují inkluzi jako systémové odpovědi na krizi současné společnosti a pochopitelně s tím související krizi ve vzdělávání. V tomto kontextu teoretická část publikace rozkrývá některá klíčová a zcela zásadní témata, zejména koncept normy a způsob, jak se k normám společnost staví. Autoři zde ukazují, jak systém převládajících norem a naše mentální nastavení může ztěžovat školám přijetí inkluzivních principů ve vzdělávání a přístup k inovacím. Inkluze, tak jak ji autoři vnímají, se oprošťuje od „medicinského paradigmatu a zkostnatělých normativních pohledů na jedince“. Na rozdíl od integrace je založena na zcela jiném ideovém východisku, v němž diverzita je definiční podmínkou života a inkluze je příhodným myšlenkovým a instrumentálním přístupem, který počítá s diverzitou jako s nutným projevem světa v postindustriální informační době. Autoři zároveň – detailně a srozumitelně – nastolují odpovědi na otázku, proč je odlišnost společností vnímána negativně a jako patologická. John Dewey, významný reformátor vzdělávání 20. století, popisuje toto mentální nastavení jako projev nedokončené moderny. Právě tento způsob nastavení nás mnohdy vede k tomu, že problém je připisován na vrub jedince, který neodpovídá společenským normám, a zároveň je upozaděn fakt, že problém je ve skutečnosti zakořeněn v normách společnosti. Kromě filozofických východisek autoři poukazují rovněž na praktické dopady a další jiné konsekvence, které se k „normativnímu fetišismu“ vztahují. Zmiňují tak efekt tzv. průmyslu speciálních vzdělávacích potřeb žáků (SEN industry) a problém tradičního pojetí diagnostiky těchto „patologických odchylek“ od normy. Autoři v textu nabízí ovšem také možné východisko tohoto stavu a diskutují nový pohled a přístup k diverzitě. V souladu se současnou vysoce diverzifikovanou a geograficky i sociálně tekutou společností spatřují význam v lidských interakcích a staví do centra společenského života vylaďování a synchronizaci odlišných hodnot, potřeb a zájmů. Celá teoretická část publikace je pak vlastně solidní analýzou stěžejních teoretických konceptů, na kterých je budován následný výzkumný plán.

Empirická komponenta knihy prezentuje výzkumný design a výsledky tříletého výzkumu tří různých základních škol, které jsou, podle autorů, v budování proinkluzivního prostředí úspěšné. Díky dobře

promyšlené a robustní teorii pojednává kvalitativní výzkum těchto škol nikoliv jako tři jednotlivé případové studie, ale jako analýzu instituce školy, inkluze a její role ve vzdělávacím systému. Aby autoři zachytili pestrou spleť fenoménů spojených s inkluzí a přinesly nový pohled překonávající pouhou deskripci těchto jevů, využili kombinaci případových studií etnografického charakteru s teoreticko-metodologickým aparátem situační analýzy. Jako výzkumné nástroje zvolili mapy sociálních světů, situační mapy a poziční mapy, jež umožnily zachytit diskurzivnost, vztahovost a proměnlivost zkoumaných jevů inkluze v edukační realitě.

Implementaci a rozvoj inkluzivních praktik popisují autoři výzkumu na třech specifických případech tzv. běžných škol, které se v textu označují jako „velká škola", „venkovská škola" a „speciální škola". Výsledkem jejich výzkumného snažení jsou mimo jiné poznatky referující o jednotících liniích, které všechny tyto různé školy spojovaly v souvislosti se zdárným zaváděním inkluzivních principů v praxi. Jak sami autoři konstatují, školství nemůže být odtrženo od ostatních oblastí života, co se děje ve společnosti, zákonitě vibruje životem školy. Za velmi zajímavé a podnětné proto považuji to, že kromě svých empirických nálezů z výzkumu tří proinkluzivních škol doplňují autoři poznatky také s výzkumem diskurzu, který zavádění inkluze v České republice provázel a který tak silně ovlivňoval jeho úspěšnost (v tomto ohledu je zvlášť pozoruhodná jejich analýza politického pozadí v souvislosti s přijetím české inkluzivní legislativy a výpovědi jednotlivých aktérů, např. z řad stakeholderů, asociací, nevládních neziskových organizací apod.). Právě tento další výzkumný pohled umožňuje lépe zachytit plastický obraz třech vybraných škol, které se na své cestě k inkluzi musely (a stále musejí) vyrovnávat se společenskými, politickými a legislativními „vlivy". Především v této části však postrádám ale to, že autoři výzkumu neakcentují ve větší míře také práce/studie dalších jiných autorů, kteří se tématu inkluze ve vzdělávání v České republice věnovali (obecně je kniha v tomto kontextu spíše prosta odkazů na tuzemské odborné studie věnující se tématu inkluze ve vzdělávání a převažují odkazy na zahraniční práce). Podle mého názoru je velikou škodou, že tyto své poznatky hlouběji neanalyzují a nesrovnávají s dalšími dostupnými domácími výzkumy tak, jako je to obvyklé pro výzkumně zaměřené monografie.

V závěrečných pasážích knihy se autoři zamýšlí nad budoucím směřováním českého školství a vlastní náměty u mě reflektují mimo jiné ve světle formulovaných teoretických konceptů, které se prolínají celým jejich dílem. Formulují také podnětná doporučení pro vzdělávací praxi, politiku či výzkumnou sféru. S vědomím složitosti a pestrosti problémů, se kterými se jednotlivé školy potýkají, se však autoři neuchylují ke zkratkovitým a nepromyšleným návodům „jak dělat inkluzi". Uvědomují si, že to, co platí pro jednu školu a co v ní funguje, nemůže být jednoduše přenositelné na jinou školu vzhledem k tomu, že každá jednotlivá škola je systémově fungující organismus (má vždy jinou kompozici aktérů, motivace, jiné mechanismy, podmínky apod.).

Závěrem je třeba konstatovat, že kniha „Na cestě k inkluzivní škole" je inspirativním dílem, které do české pedagogické komunity přináší nový a neotřelý vhled na problematiku inkluze. Ačkoliv cílem autorů knihy nebylo přesvědčit zaryté odpůrce inkluzivního vzdělávání o správnosti tohoto přístupu v současném školství, osobně se domnívám, že díky svému charakteru v pestrosti formulovaných východisek nabízí podnětné a zcela logické odpovědi na to, proč je důležité a vlastně i nevyhnutelné koncept inkluze ve vzdělávání rozvíjet.

Jakub Pivarč
Národní pedagogický institut ČR

Informace o autorech monografie

Doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D., se věnuje teoretickým a empirickým výzkumům: a) pragmatismus a pragmatistická pedagogika, b) teorie poznání a její dopad na trendy v současné pedagogice, c) vývoj českého školského systému a inkluze. Všechny tyto oblasti se prolínají v poslední monografii „Proč školství a jeho aktéři selhávají: Nacionalismus a kognitivní krajiny“ (2019). V letech 2019-2021 vedl výzkumný tým v projektupodpořený GAČR "Cesty k inkluzivní škole 21. století: etnografický přístup“ (č. GA19 – 13038S).

PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D., je psycholožka, aktuálně pracuje v Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Sociální pedagogiku chápe jako transdisciplinární cestu k přežití lidí na naší planetě a vzájemné ohleduplné koexistenci. Dlouhodobě se zabývá zkoumáním psychologické diagnostiky tak, aby byla přínosná a neexkluzivistická. Dále se zajímá o to, jak může školství na všech stupních přispět ke změně společnosti a zároveň jakému školství společnost umožňuje existovat.

Informace o autorovi recenze

PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D., absolvoval doktorské studium na Univerzitě Karlově. Specializuje se zejména na problematiku inkluzivního vzdělávání s důrazem na výzkum well-beingu a postojů intaktní populace vůči osobám se znevýhodněním a v tomto kontextu se věnuje také metodologickým otázkám včetně psychometrie. Působil na významných tuzemských pracovištích, např. na Sociologickém ústavu Akademie věd ČR nebo na Národním pedagogickém institutu ČR.

ročník 10, číslo 1, s. 133–139, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Rozhovor

Rozhovor s Lenkou Filipovou – zástupkyní ředitele Základní školy Partyzánská, Česká Lípa

Základní škola, Česká Lípa, Partyzánská 1053, e-mail: lenka.filipova@zspartyzanska.cz

Cesta Základní školy Partyzánské jako otevřené školy a učící se komunity

Působíte jako zástupkyně ředitele základní školy v České Lípě již 12 let. Vaše škola sdílí dlouhodobě dobrou inkluzivní praxi, například prostřednictvím Agentury pro sociální začleňování realizujete stáže, konzultační semináře apod. Jak byste popsala Vaši základní školu a její fungování?

Jsme škola na kraji okresního města. Když jsem ve škole v roce 2010 začínala, byli jsme i školou tak trochu na okraji zájmu. Tehdy jsme měli 220 žáků. Postupem let se však zásadně změnil obraz školy, začali jsme do detailu přepracovávat její filozofii, podrobně jsme se zabývali vším, co našim žákům a rodičům nabízíme. A výsledky se začaly postupně dostavovat, dnes máme kapacitu 470 žáků (z původních 450) a posledních šest let se pohybujeme na její horní hranici. Bohužel nejsme schopni přijmout všechny děti, jejichž rodiče projeví zájem o jejich vzdělávání v ZŠ Partyzánská.

Celá škola si prošla poměrně výraznou restrukturalizací, vznikaly nové pozice, postupně jsme zavedly řadu nových a možná netradičních postupů, ale zásadní je, že jsme chtěli (a stále chceme) vybudovat „otevřenou školu". Možná to zní trochu jako klišé, ale je to základ všeho – chceme být školou, o které bez podmínky a výjimky platí, že je učící se komunitou.

Odkud se vlastně vzala vize školy a jak je ve Vaší škole komunikována?

Zaskočilo mě, že i naši mentoři a zkušení učitelé nebyli schopni zformulovat směřování a vizi školy. To byl pro nás s panem ředitelem impuls k jasné formulaci a sepsání základních bodů vize naší školy. Chceme si být jistí, že učitelé rozumí, kam má vedení školy namířeno, co je podstatou naší práce. Pokud zavádíme něco nového, tak nejdeme cestou, že něco vymyslíme, napíšeme a předložíme pedagogům. Chceme vyslat signál, udělat první krok, následně ale tvořit s kolegy, zapojit je výrazně do procesu formulování vizí. Proto se pravidelně scházíme s pedagogy, abychom si aktualizovali, kam společně kráčíme, co je náš společný cíl. Po tomto společném setkání, pracovním workshopu následují individuální rozhovory, kde je prostor si jednotlivé výroky ujasnit a prodiskutovat. Když to poněkud zobecním – v logu školy jsou čtyři pera[1], každé z nich je symbolem pro jednu oblast, která vyjadřuje klíčové pilíře filozofie Partyzánky.

Co znamená, že Vaše škola je učící se komunita?

Jsme si vědomi toho, že nejen žáci se učí, ale učíme se i my učitelé vzájemně od sebe. Vlastně nejjednodušší cestou je si najít odborníky ve vlastním kolektivu a dávat jim prostor ke sdílení. Téměř každé pololetí připravujeme nějakou obměnu, abychom se neustále vyvíjeli a stále hledali nejefektivnější metody vzdělávání. Pokud chceme něco zlepšovat na našem projevu a metodách, musíme vědět, jak na tom jsme teď. Na tom, jaké nástroje používáme, je stále co zlepšovat. Naprosto běžné jsou u nás tzv. videohospitace, které jsou pro učitele jeho vlastní sebereflexí, přináší mu obraz sebe samého a výsledku jeho práce. Samozřejmě tento způsob sebereflexe nemusí být při zavádění populární, ale školní třída není uzavřený a privátní prostor. Navíc vyučování je proces, za který jsme zodpovědní my všichni. Pravdou totiž je, že v procesu výuky nejsme schopni všechno ve třídě pojmout.

[1] Historie školy se píše již od roku 1904. V současné podobě je možné zhlédnout webové stránky školy: http://www.zspartyzanska.cz.

Potřebujeme mít možnost si dávat společně zpětnou vazbu. Není chybou dělat chyby, ale chyby nereflektovat.

Mluvíte o sebereflexi a sdílení, jak u Vás konkrétně vypadá práce v učící se komunitě?

Tématem druhého pololetí jsou tzv. otevřené hodiny. Když víme, že máme ve škole odborníky na určité metody nebo určité předměty, tak se toho snažíme plně využít. Otevřené hodiny jsou o spolupráci kolegů, mohou si zvolit, ke kterému kolegovi půjdou na náslechy. Někdy doporučíme druhostupňovým učitelům, aby se šli podívat do hodin na první stupeň, protože víme, že se jejich metody různí a mohou se tak vzájemně inspirovat. Stává se, že pedagogové šestých tříd jsou překvapení, jelikož děti nejsou zvyklé pracovat v jejich rytmu. Byly zvyklé pět let na tempo, metody a postupy téměř výlučně jednoho pedagoga. Proto je potřeba, abychom byli sjednoceni v tom, co je pro nás cíl vzdělávacího procesu. Samozřejmě učitelé používají různé nástroje, různé metody, ale musíme vědět, že jdeme k jednomu cíli. Občas se stává, že nám unikají metody, soustředíme se na obsah učiva a pozapomínáme na cíl, že učíme děti se učit. Musíme nejdříve nastavit podmínky pro učení, pak teprve začít učit.

Probíhá vzájemné obohacování aktérů školy také externě?

Inspirujeme se zevnitř školy i z venčí. Dva roky jsme byli ve spolupráci s dalšími školami. Navštěvovali jsme se, natáčeli jsme si a společně rozebírali hodiny, sdíleli jsme podněty a nápady. Pomohly nám videohospitace, teď je přenášíme do školy. Jsme také v projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, kde se zaměřujeme hlavně na čtenářskou gramotnost, protože víme, že práce s textem je pro děti velmi náročná, ale nezbytná a potřebná. Inspiraci a zkušenosti získáváme take v zahraničí díky projektu Erasmus+. Kdy v rámci projektu 10 pedagogů vycestuje na stáže do zahraničí.

Aktivní přístup školy předpokládá jistou míru otevřenosti a přístupnosti pedagogů školy. Jakým způsobem pracujete s nově přicházejícími pedagogy?

Díky vizi pana ředitele klade škola velký důraz na vedení lidí, systém podpory a spolupráci. Je nezbytné, aby se nově nastupující pedagogové seznámili s prostředím a filozofií školy. Přicházejícím kolegům nejprve nabídneme možnost podívat se do školy ještě před svým nástupem a být přítomen ve výuce, poznat atmosféru a klima školy. Následně se můžeme domluvit, jestli je vzájemná spolupráce tématem pro obě strany. V minulosti u nás došlo k zásadní obměně pedagogického sboru, odešlo nám více než šest učitelů, kteří nesouzněli s naší vizí. Jsme si vědomi obav začínajících učitelů vůči třídnictví, proto jim nedáváme vedení třídy hned v prvním roce. Máme vypracovaný adaptační plán pro začínající pedagogy, kde jsou jednotlivé kroky na každý měsíc. Každý začínající pedagog má svého mentora, kterého nazýváme průvodce. Vsadili jsme na zkušené kolegy, kteří opravdu rozumí vizi školy. Víme, jaké používají metody a nástroje. Tito kolegové mají přidělené začínající učitele a já se pak mohu věnovat také začínajícím učitelů, ale kteří jsou u nás druhým nebo třetím rokem.

Náš pedagogický sbor tvoří třicet sedm kolegů, hlídáme si věkovou vyváženost. Máme učitele od pětadvaceti do pětapadesáti vyváženě, což také pomáhá zlepšovat výuku. Začínající pedagogové přichází s novými podněty ze školy, např. lepší digitální kompetence, ti starší mají zase neocenitelné zkušenosti. Já jako zástupce ředitele jsem zodpovědná za pedagogický sbor a jeho maximální podporu. Pracuji jako interní kouč a spolupracuji se začínajícím i zaběhlými kolegy. Sdílíme neúspěchy či nesnáze, díky tomu potom lépe najdeme řešení. Neschováváme se do naší třídy, nezavíráme si dveře. To je podpora a otevřené prostředí.

Z jakých řad si vybíráte nové kolegy do Vaší školy?

Jsme fakultní školou Pedagogické fakulty Technické univerzity Liberec. Studenti této fakulty absolvují studijní praxi na naší škole. Sledujeme, jak pracují, a máme možnost je oslovit na další spolupráci. Studenti postupně poznávají klima školy a sborovny, o čem se bavíme, co řešíme a jak k tomu přistupujeme. Pokud se po studiu rozhodnou pro naši školu, vstupují do prostředí, které už znají.

Máme také tři paní učitelky, které si dodělaly učitelství a přestoupily z pozice asistenta pedagoga. Mají úvazek jako asistentky a přitom si dokončují studium, což se ukazuje jako skvělá a efektivní cesta!

Máte zkušenost se studenty, kteří přichází z fakult. Jsou podle Vás dostatečně vybaveni do praxe?

Jedna z forem spolupráce na naší škole je s pedagogickými fakultami. Bohužel se ukazuje, že studenti jsou hodně zaměření na učivo. Vědí co učit, ale méně pracují s cíli vyučovacího procesu. Potřebují soft skills. Nejsou vybavení dobrými hodnotícími technikami. My jsme tady mluvili o ohodnocení, sebehodnocení, ale to není pouze známka. Na naší škole používáme kriteriální hodnocení, průběžné i formativní. Myslím si, že téma formativního hodnocení by mělo být v posledním ročníku VŠ vyučováno jako samostatný dvousemestrální předmět. Studenti si osvojí, jak vlastně poskytnout zpětnou vazbu sobě nebo druhým. Začínajícím pedagogům říkám, že „kufřík" nástrojů do hodin je dobré mít vybavený. Pokud už jsou didakticky vybavení, tak ale pouze konkrétní metodou. Je třeba přemýšlet, jestli tahle metoda je zrovna vhodná v konkrétním případě. Stále někteří studenti či absolventi vstupují do hodin s výkladem, který má efektivitu podle pyramidy učení 5 %. Takže pyramidu musíme otočit, nejprve se začínáme učit ideálně ve skupině a jsme v učícím se prostředí, to je kooperace, spolupráce, protože tam je těch 90 %. Druhý krok je praktické cvičení, kdy žák dělá sám. Učitel má být unavený z přípravy a hodinu si už užívá. Studenti nejsou rozhodně vybavení a připraveni na organizaci školy, spolupráci či komunikační toky. Nejsou vybaveni na komunikaci s rodiči. Na druhou stranu jsou lépe vybavení digitálními kompetencemi. Začínající kolegové jsou oporou pro kolegy, kteří si nejsou úplně jistí v digitálním prostředí.

Čím by tedy měl být začínající učitel vybaven?

Rozhodně pedagogickým talentem a taktem. To je věc, kterou nevím, jestli je fakulta schopna poskytnout. Měli by být vybaveni odborně a hlavně didakticky, umět spolupracovat v tandemu a nezavírat se do kabinetu. Je potřeba, aby učitelé byli maximálně připravení profesionálové, kteří se před rodiče postaví a budou asertivně komunikovat. Pedagogové by si měli uvědomit, že vzdělávání nekončí dostudováním pedagogické fakulty, ale je třeba se průběžně sebevzdělávat. Buď v rámci školy, spolupráce škol, nebo v rámci různých stáží a dlouhodobějšího vzdělávání. Začínající učitelé potřebují být seznámení s tím, co to je školní vzdělávací program a rámcový vzdělávací program, jak plánovat a připravovat výuku. Mít co největší zásobu metod a nástrojů vedoucích k rozvoji kritického myšlení. Také by měli být schopni vytvářet bezpečné a pozitivní učení pro každého žáka.

Než začneme učit, tak si musíme třídu připravit a domluvit společná pravidla. Znát typologii dítěte. Umět organizovat hodinu. Každé dítě potřebuje jiný přístup, diferencovanější výuka je podstatný prvek. Proto je třeba mít bohatou zásobu metod a nástrojů vedoucích k rozvoji kritického myšlení. Vybavenost metod a hlavně znalost toho, že ve třídě nám sedí děti s různým nadáním a s různými talenty, každý má jinou strategii učení. Hledáme se svými žáky nejvhodnější učební styl a strategii učení.

Popisujete poměrně náročnou a komplexní kooperaci se všemi aktéry školy. Jakým způsobem máte rozdělené role a kompetence ve vedení školy?

S panem ředitelem jsme si uvědomili, že s navýšením kapacity je nutné rozšíření týmu zodpovědného za vedení školy. Spolupracovali jsme s externím koučem. Pohled zvenčí je hodně důležitý a pomohl nám lépe nastavit naše kompetence. Vedení školy jsme rozšířili na tým pěti lidí: ředitel, zástupce ředitele, zástupce ředitele pro první stupeň, pro druhý stupeň a výchovná poradkyně. Díky rozdělení rolí jsme získali prostor soustředit se na detaily – inkluzivní podporu, rozvoj práce s nadanými dětmi, rozvoj dovedností třídních učitelů, školní a mimoškolní projekty apod.

Pokud mají zástupci ředitele na starost operativu, organizaci suplování, zbývá málo času na věci pedagogické. Nejprve jsem se tomu bránila, měla jsem potřebu být u veškerého rozhodování. Nyní jsem za to velmi ráda, více deleguji, spolupracujeme se širším vedením, máme rozdělené kompetence, a tím pádem více času na proces vzdělávání.

Vnímám, že je pro Vás stěžejní zajistit podporu všem žáků. Můžete uvést příklad, jak vypadá individuální práce s dětmi u Vás ve škole?

Například u zápisu do prvních tříd spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou, kde máme dvě naše externí kolegyně. Jsou přizvané přímo na zápisy a všímají si dětí, které se něčím vymykají. Díky tomu jsme schopni v každém ročníku vytipovat tak pět až sedm dětí nadaných a nastavit jim individuálnější plán. Současně u zápisu máme výchovnou poradkyni, která pracuje s dětmi, které mají specifické vzdělávací potřeby a případný odklad. Jednou ročně spolupracujeme také s Mensou, díky tomu víme, že například u dvaceti procent dětí ve třídě je třeba, abychom vytvořili aktivity navíc.

Již rok před distanční výukou jsme začali realizovat tzv. obohacující hodiny, ty pomáhají dětem, které potřebují odlišné tempo, jiné pomůcky a metody. Jedna paní učitelka vede obohacující hodinu, ve které jsou vybrané děti z obou tříd ročníku. V jedné třídě pracuje paní učitelka a v druhé třídě asistentka pedagoga. Spolupráce je provázána, takže díky obohacujícím hodinám vlastně získávají prostor děti, které potřebují více času. Prostupnost skupin je zde důležitá, děti se mění klidně i po měsíci. Měli jsme obavy, jestli to třeba nebude stigmatizující, ale ukázalo se, že děti to tak nevnímají.

V osmém ročníku jsme přistoupili k rozdělení kolektivu na dvě poloviny. To znamená, že 2 hodiny ze 4hodinové dotace matematiky jsou děti vyučovány v polovičním počtu a další dvě hodiny zůstávají v celém kolektivu. Stejně tak i v hodinách českého jazyka na 2 hodiny kolektiv půlíme a další hodiny zůstávají v celém kolektivu.

Jaké další aktivity realizujete na podporu žáků s obtížemi ve vzdělávání?

Dlouhodobě dětem nabízíme doučovací aktivity. Realizujeme tzv. odpolední školy, což má dopad hlavně na děti, které pochází z prostředí, kde příprava do školy není dostatečná či možná. Koncept vychází ze spolupráce výchovného poradce, třídního učitele a doučovatele, což může být i asistent pedagoga. Jsem přesvědčena, že klíčové místo mají v naší škole mikroprojekty. Jsou založeny na individuální práci učitele s žákem, u kterého je potenciál ke specifické činnosti. Jednoduše řečeno – objeví-li učitel u žáka předpoklady ke konkrétní činnosti, pak hledá podněty a možnosti, jak tento potenciál naplnit.

Pokud mluvíme o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, je třeba neopomenout roli podpůrného personálu. Máte zřízenou pozici sociálního pedagoga?

Role sociálního pedagoga u nás funguje již pátým rokem. Sociální pedagožka u nás pracuje jako výchovná poradkyně, dále jako koordinátor inkluze (vede tým asistentek pedagoga) a kariérní poradce. Je to tedy jedna osoba, v jejíž pracovní náplni se potkávají různé pozice. Jako sociální pedagog funguje zejména jako prostředník mezi rodinou a školou, případně dalšími institucemi – OSPOD apod.

Jak poznají učitelé, že jejich žáci potřebují sociální podporu? Kdo všechno u Vás ve škole spadá pod sociálně znevýhodněné žáky?

Ve škole máme nastavená kritéria pro třídní učitele, která nám pomáhají vytipovat sociálně znevýhodněné žáky. Třídní učitel sleduje, jestli se dítě účastní akcí mimo školu, když opakovaně absentuje, tak zjišťuje proč. Sledujeme pomůcky, jaké dítě má vybavení, co nosí do školy, jaká je komunikace s rodiči apod. Aktuálně máme několik dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří přicházejí z jiného kulturního prostředí. Mongolové, Vietnamci a dívku z Ukrajiny, která neovládala český jazyk. Výchovná poradkyně aktivně hledá zdroje pro děti a díky tomu si můžeme dovolit individuálnější přístup. Ve spolupráci s metodičkou pro vzdělávání Národního pedagogického institutu v Liberci zajistila žákyni adaptačního koordinátora, který pomohl především s procesem adaptace na školní prostředí a zároveň s překonáním jazykové bariéry. U chlapců z Mongolska je problém český jazyk, takže mají také odpolední doučovací hodiny. Ve spolupráci s asistentkami

pedagoga je nastavena pravidelná hodina českého jazyka místo vybrané výukové hodiny. V naší škole je běžné, že dítě bez znalosti českého jazyka má jinou hodinu místo literatury a slohu.

Nejaktuálnějším problémem je samozřejmě přijímání dětí z Ukrajiny, kterých máme ve škole 15. Díky předešlé zkušenosti umíme zvolit vhodnou strategii, která dětem pomáhá. Samozřejmě děti z jiných kultur nejsou jedinými, kteří potřebují naši pomoc. Orientačně máme ve škole kolem 20 dětí, které můžeme považovat za sociálně-ekonomicky znevýhodněné žáky. V těchto případech hledáme pomoc u našich partnerů, např. Farní charita Česká Lípa, nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, pak samozřejmě pedagogicko-psychologická poradna, Speciální pedagogické centrum logopedické a surdopedické, Woman for women apod. Síť partnerů školy je v tomto ohledu dostatečně široká.

Myslíte si, že jako škola jste připraveni dostatečně na práci se sociálně znevýhodněnými žáky?

Co se týká potenciálu lidského, tak ano. Když chceme pracovat individuálně, bylo by ideální, kdyby asistent pedagoga mohl s několika dětmi odejít do nějakého příjemného prostoru. Ale pokud se mají učit tady na chodbě, na to nejsme úplně vybaveni. Aktuálně si tedy přetváříme prostory na chodbě z vlastní iniciativy. Navíc by bylo skvělé doplnit tým ještě o psychologa a navýšit počet asistentů pedagoga. Bylo by přínosné, kdyby třetina týmu byla vyloženě připravená pro děti se speciálními potřebami. Díky rozdělení kompetencí ve vedení se nám daří pracovat ve směru pedagogickém i inkluzivním více do hloubky. Především diferencovanost výuky, práce s nadanými dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jakou roli sehrávají asistenti pedagoga v systému podpory na ZŠ Partyzánské? Kdo koordinuje asistenty pedagoga?

Asistenty pedagoga vnímáme úplně stejně jako pedagogy. Pracujeme v tandemech, ve výuce jsou dva učitelé a pak třeba i asistent pedagoga. Tandem vnímáme, i když je to učitel s asistentem pedagoga. Chceme, aby AP byli pravou rukou pedagoga, ne pouze někým, kdo kopíruje pracovní listy. V praxi to znamená, že je běžné, když AP vede část hodiny a učitel se věnuje těm, kteří jeho pomoc potřebují. Taková zastupitelnost rolí klade velký důraz na přípravu všech – pedagogů i asistentů. Tým asistentů vede koordinátorka inkluze, která je v kabinetu se začínajícími asistentkami. Koordinuje jejich činnost ve spolupráci se mnou. Zkušenější asistenti sdílí kabinet s učiteli.

Viditelně se u Vás ukazuje promyšlený a ověřený systém. Co podle Vaší zkušenosti školy potřebují?

Rozhodně „rozvázat ruce" v tématu – úvazek pro výchovné poradenství. V našem modelu jsme sloučili pozici sociálního pedagoga, kariérové poradkyně, výchovné poradkyně a koordinátora inkluze v jeden. To je zkrátka ohromný balík práce. K tomu rozhodně školy potřebují navíc školního psychologa. My zprostředkováváme odpolední setkávání a poradenství pro rodiče. V nedávné době např. *Pády a dopady lockdownu na dětskou duši*. Setkání zprostředkovala výchovná poradkyně, pozvala psycholožku, která spolupracuje s naší školou. Pro rodiče byla připravená dvouhodinová beseda s debatou. Účast nebyla hojná, ale i rodiče učíme, aby se nebáli přijít.

Bylo by velmi dobré, kdyby byl psycholog k dispozici také pro učitele, protože i učitelé potřebují poradit, když se setkají nebo zažijí nějakou situaci v hodině. Je lepší mít intervenci nebo někoho/odborníka, za kým mohou hned dojít.

Jaké používáte inovativní metody v praxi? Odkud čerpáte inspiraci pro změny ve Vaší škole?

Nechtěla bych mluvit o jednotlivých metodách, to bych musela vzít jednoho pedagoga po druhém a představovat jejich metodické zásobníky. Principiálně se snažíme pracovat pomocí těch metod, které podporují kritické myšlení, badatelsky orientovanou výuku. Volba metod by měla vycházet z tolikrát opakovaného cíle výuky, který musí být orientován na žáka, nikoli na to, co ten nebo onen učitel ovládá a umí. Mě osobně výrazně ovlivnila nedávná stáž ve Finsku v rámci projektu Erasmus+, které těží ze svého dlouhodobě propracovaného vývoje vzdělávacího systému. Dokázali se poučit z historie

a zkušeností. Na stáži jsem si potvrdila, že otevřená škola, spolupráce, sebereflexe, odpovědnost a důvěra jsou dobrou cestou. Každý pedagog vstupuje do školy s vědomím, že jsou důležité jeho chování i slova, že jsou důležití žáci a jejich vzdělávání. Diferencovaná výuka, prostupné skupiny, tandemy, doučování, práce s nadanými dětmi jsou správnou cestou k efektivnímu vzdělávání všech dětí. Nepostradatelný je pozitivní přístup k dětem. Důležitá je spolupráce škola−rodina, vysoká kvalifikovanost učitelů. Školy ve Finsku jsou si rovné, rodiče nemají potřebu vybírat si spádové školy[2]. Mají méně hodin předmětů, než je tomu u nás, tím pádem více prostoru na bádání a na to učit se učit. Důvěřujme dětem, rozvíjejme jejich samostatnost. Tak jako ve finských školách se nebojme děti pustit k činnostem a nástrojům, s kvalifikovaným vedením rozvíjejme jejich zručnost.

Jakou hlavní myšlenku jste si z Finska odnesla?

Pokud chceme s jakýmkoliv dítětem jakkoliv pracovat, tak ho nejprve musíme velmi dobře poznat. Potřebujeme znát jeho prostředí, zjistit, s čím do školy přichází. Na to můžeme navázat proces výchovy a vzdělávání. Důležitý je pozitivní přístup k dětem, jednáme bez sarkasmu, nejsme cyničtí, jsme jejich partneři, kolegové a průvodci.

Kdybyste si mohla v oblasti školství přát cokoliv změnit, tak co by to bylo a proč?

Myslím si, že stát by měl zaručit všem základním školám opravdu vysoce kvalitní materiálně-technické vybavení. To znamená, aby každá škola měla dostatek prostoru, odborných učeben, moderní hřiště. Také ve Finsku je jedním ze stěžejních prvků učící se prostředí, které musí být bezpečné, ale inspirující. Například konektivita škol by měla být automatická. Dále příprava studentů na fakultní škole, která se ale zlepšuje. Fakultní školy se snaží spolupracovat se školami. Pan ředitel je například členem Stálé konference ředitelů (Projekt SYPO). Ale zase propojenost s ministerstvem školství tam asi stále chybí. Je třeba, aby ministerstvo školství více naslouchalo ředitelům škol. V neposlední řadě je potřeba více pedagogů. Těžko se dodržuje nějaká vize, úmluva či koncepce, pokud nejsou učitelé. Například teď implementujeme nový předmět Informatika a digitální kompetence, ale chybí nám kvalifikovaní učitelé informatiky.

O čem pro Vás konkrétně inkluze je?

Diferencovaná výuka, individuální přístup k dětem, uvědomění si rozdílného nadání a rozdílného talentu dětí. Poznat dítě, vědět, z jakého prostředí přichází. Inkluze je především o spolupráci, buď učitele − asistenta pedagoga, nebo tandem učitelů ve třídě. Ideální by bylo, kdyby ve třídě byli tři pedagogové. Odborník na dané téma, odborník na danou metodu. Když se spojí a doplní je asistent pedagoga, který by měl znát děti, je to perfektní. Třídní učitel by měl mít prostor spolupracovat také s výchovnou poradkyní. Inkluze je take o spolupráci všech lidí a vytvoření bezpečného, podnětného, inspirativního, učícího se prostředí. Podílení se všech lidí na utváření prostředí, kde se mohou učit děti s rozdílnými talenty, rozdílnými schopnostmi, s rozdílným rodinným zázemím, z jiného kulturního prostředí. To je síť, která by neměla být děravá. Je v ní hodně nitek, které prostě musí být provázány dohromady, což umožní maximálně rozvíjet dětský potenciál. Každé dítě potřebuje zažít úspěch, nemůžeme jej odradit neúspěchem, současně je potřeba i přijmout situaci, kdy se ne vše daří. Dětem poskytujeme možnost zažít radost a zdar v dílnách, na školních pozemcích, při výuce výtvarné, hudební a tělesné výchovy. V celoročním projektu „Vstříc polytechnice" spolupracujeme s iQLANDYi z Liberce. Spolupracujeme s odborníky různých odvětví, podílí se na projektech a seznamují děti se svým oborem.

Co byste doporučila jiným školám, aby se mohly stát inkluzivnější školou?

Rozhodně si správně nastavit role a kompetence ve škole. Mít člověka na operativu i pedagogický proces, aby se každý mohl soustředit na tu svoji oblast a všechno klapalo. Rozhodně se inspirovat

[2] Odkazujeme na problematiku v Česku − „kupování míst ve škole" a tendence hledat „lepší školu", které budí hlubší otázky o hledání smyslu vzdělávání (Svobodová et al., 2022).

zvenčí, zapojovat se do různých projektů. Možnost vzájemných návštěv s dalšími školami a sdílení. Klíčové je, aby ke spolupráci a sdílení byli otevření pedagogové, nikoli pouze vedení škol. Nezbytná je role výchovného poradce ve škole. Důležitá je znalost vlastního prostředí. Vedení školy by mělo komunikovat s učiteli, vnímat důležitost pedagogického procesu jako klíčovou a nadřazenou všemu ostatnímu. Ne vždy se všechno daří, ale je třeba zkoušet a investovat energii.

Literatura

Svobodová, I., Horký, P., & Nádoba, J. (2022). *Rvačka o lepší školu. Proč rodiče volí stále zoufalejší cesty, jak zajistit dětem kvalitní vzdělání.* https://www.respekt.cz/tydenik/2022/5/rvacka-o-lepsi-skolu

Děkujeme za rozhovor.

Rozhovor byl zpracován Lenkou Ďulíkovou
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Mgr. Lenka Filipová absolvovala obor učitelství pro 1. stupeň na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Od roku 1991 do roku 2008 vyučovala na 1. stupni a po rozšíření kvalifikace o obor anglický jazyk pro 2. stupeň vyučovala anglický jazyk a tělesnou výchovu na 2. stupni. V roce 2008 přijala pozici zástupkyně ředitele na ZŠ Kravaře a v roce 2010 přestoupila na stejnou pozici v ZŠ Partyzánská v České Lípě. Jako zástupkyně ředitele pro věci pedagogické zodpovídá za systém podpory a vedení pedagogického sboru a v roli koordinátorky školního vzdělávacího programu za výchovně-vzdělávací proces. Jako kouč vede ve škole všechny pedagogy, koordinuje činnost předmětových skupin a metodických sdružení, individuálně pracuje se začínajícími učiteli. Neustále se snaží hledat nové způsoby, jakými zvýšit kvalitu výuky ve škole, přinášet do sborovny nové impulsy a podněty, ať už v oblasti metod a pedagogických postupů, či v oblasti vedení pedagogického sboru.

Mgr. Lenka Ďulíková působí na Katedře sociální pedagogiky Masarykovy univerzity v Brně jako doktorandka a externí vyučující. Participuje v projektech, které se věnují inkluzivním tématům. Ve své disertační práci se zabývá problematikou spolupráce asistentů pedagoga a učitelů v českém i finském vzdělávacím systému. Zajímá se o pedagogickou komunikaci a osobnostní přípravu budoucích učitelů. Jako vyučující participuje především na vzdělávání budoucích asistentů pedagoga a učitelů.

ročník 10, číslo 1, s. 140–145, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Rozhovor

Rozhovor s docentem Stanislavem Střelcem

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, 639 00 Brno-střed
e-mail: strelec@ped.muni.cz

Kdo je Stanislav Střelec, který zaměřil svůj profesní život na výchovu a vzdělávání?

Začalo to jako obvykle narozením, a to necelý rok před koncem druhé světové války. Oba moji rodiče pocházeli ze skromných poměrů. Rodina otce ztratila svého živitele v 1. světové válce. Jemu bylo jako jedinému z pěti pozůstalých dětí umožněno vystudovat gymnázium a poté kurzy při základní vojenské službě a studiem při zaměstnání získal učitelskou způsobilost pro národní školy. Z vyprávění své matky si pamatuji, že i jejím přáním byla profese paní učitelky, ale bohužel i jí zemřel brzy otec a následná složitá situace v zadlužené rodině se dvěma dospívajícími dcerami to neumožnila. Můj otec působil více než 40 let jako učitel na malotřídních venkovských školách. Z toho nejdelší období ve Velešovicích, vesnici nacházející se v sousedství Slavkova u Brna. Současně byl knihovníkem ve veřejné obecní knihovně, cvičitelem v Sokole, spoluorganizátorem místního kulturního dění, amatérským malířem a poučeným zahrádkářem se zálibou v pěstování ovocných stromů. Když s odstupem času uvažuji o některých aspektech svého života detailněji, měl jsem třeba už jako žák druhého školního stupně neomezený přístup do obecní knihovny. Zde jsem, kromě hodin strávených četbou všeho možného, také později už jako student někdy otce zastupoval v knihovnických činnostech. Matka měla zase výrazný zájem na mém zapojení do kulturních aktivit obce, zejména do činnosti dětského divadelního ochotnického souboru, který měl v době mého dětství zpravidla dvě premiéry ročně. Takže otcova profese, volný přístup k rozmanité literatuře, respektování matčiných přání a uspokojení z participace na veřejném dění mohly být, kromě dalšího, průpravou k budoucí profesi. Po maturitě na SVVŠ (obdobě gymnázia) ve Slavkově u Brna jsem se přihlásil ke studiu na Pedagogické fakultě v Brně. Po absolvování učitelského studia biologie a chemie (1965) a prvních letech učitelského působení na ZŠ mě to stále více táhlo k dalšímu studiu humanitního zaměření. Tento záměr se podařil v roce 1968, a to cestou distančního studia pedagogiky na FF MU (dříve UJEP) v Brně (1968–1973). Toto období považuji za důležitou součást své další profesní cesty. Katedra pedagogiky filozofické fakulty byla významným celorepublikovým centrem svého oboru. Neformální označení „Brněnská pedagogická škola“ nebyla rozhodně jen nadsázka a její stěžejní představitelé, profesoři Vladimír Jůva, Lubomír Mojžíšek, Lili Monatová a Milan Přadka, byli respektováni akademickým světem a pedagogickou veřejností u nás i v sousedních zemích tehdejšího „východního bloku“. Své první vědecké a pedagogické hodnosti na této katedře a pod jejich vedením obhájila i celá řada donedávna nebo stále ještě aktivních akademiků u nás i na Slovensku. O prázdninách v roce 1971 byl zveřejněn v tehdejším regionálním deníku Rovnost konkurz na místo asistenta / odborného asistenta Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty UJEP. Přihlásil jsem se, uspěl, rozvázal pracovní poměr na základní škole a prožil s touto fakultou dalších někdy klidnějších a jindy hektických bezmála 50 let, na které nyní jen v tom nejlepším vzpomínám. Zejména pak na dvě svá „mateřská“ pracoviště – katedru pedagogiky a katedru sociální pedagogiky.

Jaká témata ve výchově a vzdělávání vnímáš jako stále neukotvená, otevřená kontinuálnímu sporu ve společnosti?

Když dovolíte, začal bych krátkou poznámkou k pojmu neukotvenost. To, co je možné chápat jako „neukotvenost“ a s ní spojované okolnosti, se stává „přirozeným“ jevem v životě naší současné společnosti a potažmo i celé řady vědních, zejména pak humanitních oborů. Relativizace některých hodnot, axiomů, idejí, ideálů, historických i každodenních událostí se zdá být v liberálních, neoliberálních a dalších postindustriálních diskurzních tendencích jediný možný a nikdy nekončící

proces. S tím je konfrontováno přirozené tíhnutí člověka k určitým jistotám, individuální, rodinnou i další sociální zkušeností ověřeným životním „pravdám“. Řešením tohoto stavu by mělo být hledání a nalézání východisek umožňujících i v „nejisté době“ dlouhodobé a efektivní fungování společnosti. Přitom ono kýžené a hledané nové je jen málokdy zcela nové. Obsahuje zpravidla zbytky, nebo dokonce základy toho starého. Omlouvám se za značné zjednodušení, ale to je, a to nejen podle mého názoru, jedno z velkých (i pedagogických) témat současné doby, jež si zaslouží detailnější pozornost veřejnosti včetně té zainteresované akademické. Nacházíme se stále na jakýchsi pomyslných rozcestích, na kterých nám někdy chybí jednoznačné, perspektivní a v jistém smyslu dlouhodobé cíle. A tak není divu, že třicet let od stěžejní změny v životě naší společnosti nemusí být ve spletitých historických, politických, ekonomických a dalších souvislostech provázejících cestu k žádoucí stabilizaci dostačující doba.

Nyní alespoň jeden příklad z hledání cesty k „ukotvenosti“

Oblastí mého odborného zájmu byla teorie a metodika výchovy jako jeden z předmětů tzv. společného základu pedagogického studia. Po desetiletí jsem zadával studentům učitelství a vychovatelství k výběru mezi úvodními seminárními náměty v tomto předmětu také volněji interpretovaný výrok přisuzovaný J. A. Komenskému: „Získává-li člověk vědomosti a ztrácí v mravech, více ztrácí, než získává.“ Trochu s napětím jsem vždy čekal, najde-li toto téma svého esejistu a jak se rozkošatí v následné seminární rozpravě. Popravdě zůstávalo často nepovšimnuto, vybírající dávali přednost snadnějším, kompilačně dostupnějším úkolům. Několikrát se ale objevili studenti a také studentky, kteří dokázali svými názory navodit „spontánní sympozia“ k zajímavým pedagogicko-etickým problémům a jejich konotacím. Končili jsme zpravidla opět otázkami, ale jak jsem vždy doufal s vědomím, že naše rozprava měla smysl. Namátkou uvedu jen několik z tehdejších „závěrů“, které mně ještě zůstaly v paměti: Potřebuje současná společnost, aby byla mravnosti a morálce věnována zvláštní pozornost? Není to, v až detailně a také právně institucionalizovaných podmínkách našeho života, už zbytečné? Jaký je vztah mezi svobodou a mravností? Které vlastnosti člověka vyjadřují jeho mravnost? Tato témata byla konkretizována v dalším průběhu semestru, když jsme se zabývali Rámcovým vzdělávacím programem a jeho etickými konotacemi a diskutovali například o tom, koho je možné považovat za výborného, průměrného nebo špatného učitele, jestli má nějaké opodstatnění a naději na vznik oficiální dokument nazvaný Kodex učitele (vychovatele), jak je naše profese vnímána veřejností, zasloužil by si učitel status státního zaměstnance atd.?

Co k tomu dodat? Téměř každá profese (a učitelská není výjimkou) doznala i v relativně krátkém období několika posledních desetiletí určité změny. V této souvislosti si klademe otázku, do jaké míry stále platí, že je pan učitel (paní učitelka) příkladem pro své žáky, dočasným, ale důležitým reprezentantem světa dospělých, průvodcem do světa poznání, profesního, osobnostního a občanského zakotvení, partnerem jejich rodičů a důstojným zprostředkovatelem žádoucího způsobu života a lidské koheze. Víme, že toto postavení sice ztratilo na své výjimečnosti, ale pořád, podíváme-li se v Evropě zejména k našim západním a skandinávským sousedům, má svůj značný a stabilní společenský kredit. A k tomu abychom směřovali, to bych si moc přál.

Jak se podle Tebe může učitel stát opravdu dobrým pedagogem?

Přiznávám, že s pohotovou a jednoznačnější odpovědí na tuto otázku to asi nebude také jednoduché. Například jsem se sám vlastně po celé profesní období nezbavil pochybností o tom, že můj výkon mohl být lepší a jistě by se také našli studenti, kteří by v tomto se mnou „souhlasili“. Okamžiky vnitřního uspokojení byly samozřejmě také přítomny. Ono přiměřené pochybování o sobě je zřejmě také jedním z důležitých činitelů profesního utváření. Určitě je možné konstatovat, že na „výrobu“ dobrého učitele, podobně jako je tomu u dalších náročných profesí, neexistuje jeden zaručený scénář. Zároveň předpokládám, že ode mne v tuto chvíli neočekáváte jen souhrn poznatků z odborné literatury pojednávajících o kompetencích učitele, nárocích, které jsou na něj kladeny na jednotlivých stupních školního vzdělávání, o složitosti a úskalích evaluace pedagogických činností, problémech souvisejících s vytvářením kariérního řádu pro učitele atd. Mohu snad posloužit jen několika poznámkami, které se

opírají spíše o životní zkušenost než o jednoznačné odborné nálezy a doporučení. Je určitě vhodné připomenout až trochu beletristický pojmem „profesní zrání“ a také předpoklad, že absolvent učitelského studia není hned po promoci „zcela“ způsobilý k plnohodnotnému výkonu profese.

A nyní, s prominutím, opět malá pamětnická reminiscence. Svoje první učitelská studia jsem končil v polovině šedesátých let. V této době měla příprava k učitelství pro druhý stupeň základních škol na pedagogických fakultách (nedávno ještě institutech) jedno specifikum. První tři roky denního studia končily státními zkouškami z obou aprobačních předmětů a také z pedagogiky a psychologie. Následoval rok tzv. řízené praxe se sníženým učitelským úvazkem (sníženým měsíčním platem) na škole, na kterou byl každý z nás přidělen umístěnkou. Neexistovaly ještě volné soboty, ale my jsme byli po celý rok ze sobotní výuky na ZŠ uvolněni. Pracovali jsme na svých tématech diplomových prací, zpracovávali příslušnou teorii a výsledky z čerstvě získaných šetření, zúčastňovali se nepravidelných konzultací na fakultě a absolvovali ještě zkoušky ze dvou „doplňujících“ předmětů – organizace, správa škol a školní hygiena. Tento čtvrtý, závěrečný ročník studia končil obhajobou diplomové práce a promocí. Když jsme po létech při abiturientských setkáních „bilancovali“, došlo i na začátky našeho učitelování a názory „pamětníků“ na tento způsob netradiční akademické přípravy k „dobrému“ učitelství byly veskrze příznivé. Hodiny náslechů, vzorových hospitací, prvních vyučovacích pokusů jsme absolvovali už ve druhém a třetím ročníku studia na fakultě, ale prvním „velkým křestem ohněm“ byl v našich vzpomínkách až rok řízené praxe pod patronací ředitele školy a místních zkušenějších, hospitujících a pomáhajících kolegyň a kolegů.

Je třeba brát v úvahu, že tehdejší systém umístěnek a dalších legislativních podmínek měl svá závažná úskalí a limity. Byl to svým způsobem pedagogický experiment „zlatých šedesátých“, neměl dlouhého trvání, ale byl těmi, kteří jim prošli, i s odstupem času oceňován. Značný podíl na tom měly oborové didaktiky, v tehdejší terminologii metodiky jednotlivých vyučovacích předmětů, které nebyly mezi ostatními předměty rozhodně „popelkami“. Každá katedra měla na pedagogických fakultách několik metodiků, zkušených učitelů s bohatou praxí, témata diplomových prací byla zadávána tak, aby měla použitelné „výstupy“. Tehdejší okresní pedagogická střediska měla pro každý vyučovací předmět metodika nebo metodičku. Pamatuji, že při svém už „definitivním“ učitelském pokračování jsem byl několikrát do roka vysílán školou na hospitace, exkurze, vycházky a další akce, které vedli ti nejzkušenější učitelé přírodopisu a chemie. Zpravidla následovala po inspirativních ukázkách také kritická rozprava. Pamatuji i na kuriózní rivalitu mezi dvěma uchazeči na post (asi jen čestný) okresního metodika přírodopisu. Nám, asi dvaceti pravidelně přítomným začínajícím i zkušenějším učitelům biologie, přišlo toto soupeření až humorné. S odstupem času jsem zjistil, že za tím byla hlavně dnes už těžko pochopitelná profesní prestiž, možná něco jako stará cechovní hrdost a pýcha.

Nechci, aby předchozí vyznělo jen jako připomínka dávno překonaných dobových reálií. Do povědomí pedagogické veřejnosti se i nyní stále častěji dostává metafora „sdílení dobré praxe“. Toto výstižné sousloví by nemělo zůstat jen heslem, ale stát se jednou ze stabilnějších cest k dobrému učiteli, a to v systematičtější a především institucionálně zabezpečené podobě. Nadějné a také osvědčené (nejen historické) poznatky jsou k dispozici.

Inspirací by se mohla stát také péče, které se dostává mladým lékařům při jejich atestační přípravě. Příznivá očekávání mohou být v tomto smyslu spojována s tzv. uvádějícími učiteli, profesními sdruženími jako PAU (přátelé angažovaného učení) a dalšími inovativními hnutími, zkušenostmi ze škol uplatňujících alternativní edukační strategie a poznatky ze spolupráce s partnerskými školami v zahraničí. Velký potenciál spočívá také v možnostech účelového využití „přenosu“ zkušeností z dobré praxe prostřednictvím IT technologií, a tak bychom mohli pokračovat dalším výčtem nadějných možností.

Co bys tedy doporučil těm, kteří zvažují učitelství nebo jinou pedagogickou profesi jako své povolání?

Dobře uvažte svoji volbu! Vaše cesta ke hledání profesní seberealizace ve výchově a vzdělávání bude rozhodně náročnější než u celé řady jiných povolání. Budete potřebovat dobrou psychickou i fyzickou

odolnost. Vaše práce bude spontánně posuzována žáky, rodiči, nadřízenými, kolegy i širší komunitou. Budete mít často dojem, že tato práce nikdy nekončí, že je nepochopena a není dostatečně oceňována. Trvalejší pomyslné uznání, se kterým se učitelé sporadicky setkávají, a to zpravidla až s časovým odstupem, vždy potěší, ale nemusí být dostačující. Nalézt uspokojení v profesi, jejíž podstatou nejsou žádné „velké" objevy, ale „transfer" lidského poznání do mysli a osobnostního zázemí člověka na počátku jeho životní dráhy, vyžaduje značné osobní zaujetí, které potřebuje podporu a určitě také štěstí. A tak můžeme přát těm, kteří se vydají za tímto „dobrodružstvím", pečlivou rozvahu při posuzování a konfrontaci svých předpokladů s fakultními studijními programy. Poté dobré podmínky pro uplatnění na „své" škole, pochopení a podporu u životního partnera a jako ideální bonus co nejméně problémových žáků a co nejvíce uznalých rodičů. Pokud nebude, jak se zdá, nezbytný přivýdělek v další jiné profesi nebo trvalá finanční a materiální podpora od rodičů, tak by to jako základní předpoklady na cestě k dobrému učiteli mohlo stačit.

„Quo vadis, pedagogogica," kam podle Tebe směřuje pedagogika jako věda?

Vzhledem k tomu, že jste oba mladí, že jste s nevšedním zájmem a očekáváními zahájili akademickou dráhu v oboru, který podle mého soudu „neměl na růžích nikdy ustláno", a možná také proto, že se mně zdá pohled vpřed obtížnější než ohlédnutí zpátky, jsem si opět dovolil krátkou exkurzi do „nedávných" časů. Nedělám to určitě proto, abych krotil vaše nadšení, představy a profesní záměry. Předesílám, že jsem i v případě pedagogiky optimista, jen už možná opatrnější.

Změny, kterými procházela naše společnost v období po druhé světové válce, se promítly také v pedagogickém dění a postavení pedagogiky. S pojmem výchova začal být v zemích tzv. tábora socialismu spojován dominantní přívlastek „komunistická" s jejími ideovými, organizačními, teoretickými i praktickými, formálními i neformálními konsekvencemi. Nejen pedagogika, ale také filozofie, historie, psychologie, sociologie a další vědy o člověku se staly „poplatnými". Pedagogika a školství byly v první linii a s ambivalencí vyplývající z konfrontace státní výchovněvzdělávací strategie s osobními, rodinnými, demokratickými, historickými a dalšími zkušenostmi se v různém rozsahu vyrovnávali nejen učitelé, žáci a rodiče, ale také akademické instituce. A to od většinového souhlasu a podpory až k pasivní nebo aktivní rezistenci. Za nejprestižnější pedagogické vědecké pracoviště byl v té době považován Výzkumný ústav pedagogický Jana Amose Komenského v Praze, který byl součástí Akademie věd České republiky a měl několik poboček. Nejen toto pracoviště, ale všechna další, včetně kateder pedagogiky na vysokých školách, zasáhla po nadějném roce 1968 normalizace. Ta znamenala restrikce, pro některé pracovníky zákazy výkonu povolání, omezení kontaktů se zahraničím a další kroky nepříznivě zasahující do akademického prostředí. Dvě dekády poté nezastihl naši společnost a s ní ani pedagogiku rok 1989 ve fázi nadějné prosperity, ale v situaci stagnace. Změny byly nanejvýš žádoucí. K jejich iniciátorům v celostátním pedagogickém dění od počátku patřili profesoři Jiří Kotásek, Zdeněk Helus, Jan Průcha, Jarmila Skalková, Dana Tollingerová, Jiří Pelikán a v naší brněnské pedagogické komunitě především profesoři Josef Maňák, Stanislava Kučerová, Bohumír Blížkovský a Vladimír Spousta. Tito a další mladší spolupracovníci navázali ve své práci na její hodnotné základy, stali se realizátory změn, akademickými představiteli a uznávanými autoritami oboru. S omluvou uvádím jen několik nejvýznamnějších osobností, které se také zasloužily o „renesanci" dvou nejprestižnějších odborných pedagogických časopisů, a to podle sídel jejich redakcí „pražské" Pedagogiky a „brněnské" Pedagogické orientace.

Promiň, ještě jak se změnil po roce 1989 Výzkumný ústav pedagogický v Praze?

Jeho postavení v rámci Akademie věd ČR bylo zrušeno. Personálně a ekonomicky podstatně limitovaný (ze 180 pracovníků na 60) se Výzkumný ústav pedagogický od 90. let zapojuje do přípravy celostátních koncepčních dokumentů. Podílel se na vzniku Bílé knihy, vzdělávacích programů, standardů a dalších analytických materiálů. Snaží se prohlubovat metodickou podporu učitelů, spolupráci se školami, obnovuje síť partnerských škol a monitoruje výuku podle školních vzdělávacích programů, spolupracuje s odbornými komisemi EU a zapojuje se do jejich projektů. To vše se děje ve spolupráci s vysokými

školami, které mají ve svých programech studium učitelství, zejména pak s pedagogickými fakultami. Pedagogické fakulty si podle svých možností zřizují svá lokální výzkumná centra, instituty a ústavy.

Beru na vědomí, že toto vše je jen úvod, nikoliv přímá odpověď na otázku, kam směřuje nebo jak se mně jeví přednosti a rezervy současné pedagogiky?

Tak tedy už co nejstručněji a především k tzv. školní pedagogice. Za efektivní a perspektivní považuji její sepětí a prolínání se školní psychologií, sociologií a relevantními poznatky některých dalších věd o dítěti, žáku a člověku. Překonávání interdisciplinárních bariér přináší v tomto případě prospěch jak vychovávaným, tak vychovávajícím. Aktuální edukační strategie, které jsou „blíž reálnému životu“, nepochybně vedou k překonávání stagnace, stereotypů a dalších obsahových i procesuálních aspektů, které někdy vycházejí z již ne zcela vyhovujících pedagogických axiomů. Ale, prosím, pozor! Unáhlená modernizace, nedomyšlenost a změny za každou cenu nebývají nikdy dobrým řešením. Prosperující společnost a žádoucí kvalita života se neobejdou bez stabilnějších základů. Při výuce jsem v úvodních lekcích o podstatě výchovy často používal symbolického srovnání se stavbou domu nebo jen boudy (chatrče) a důrazem na dobré „pilíře a svorníky“. Přičemž za nadčasové „pilíře“ byly považovány axiologické základy výchovy, svoboda a kázeň, péče o životní prostředí, krása a umění, tělesná kultura, péče o zdraví, profesně pracovní způsobilost člověka a některá další témata. Mezi nezbytné „svorníky“ patřila důvěra učitele k žákovi, vztah žáka k vyučovacímu předmětu, k učiteli, ke škole, klima ve školní třídě a ve škole, vztahy mezi školou a rodinou, učitelem a rodiči žáků atd.

Cesta k důkladnému posouzení potřebných změn a vyváženost tradičního s inovovaným jsou i v případě pedagogiky a potažmo školní pedagogiky náročná. Využívání pedagogické teorie i praxe už naštěstí nemá bývalé „závory“, je otevřena světu, ale objevují se jiné, možná ne tak na první pohled zjevné překážky a s nimi spojené otázky a potažmo výzvy. Například jaký je v současnosti zájem učitelů z praxe o teoretické a empirické (výzkumné, metodické) nálezy školní pedagogiky a oborových didaktik? Vycházejí akademičtí teoretikové účinně vstříc řešení aktuálních i trvalejších problémů našeho školství? Do jaké míry jsou slučitelné tyto „rezortní potřeby“ s úspěšnou cestou začínajících akademiků v jejich kariéře na fakultách připravujících učitele? Proč je zde posuzována dobrá učebnice, a to i vysokoškolská, jako méněcenný publikační počin? Podobných otázek se nabízí celá řada, ale to už by bylo na mnohem delší rozpravu nebo spíše na několik celostátních pedagogických konferencí.

Tak tedy na závěr, co by sis do budoucna přál pro sebe, akademickou sféru a svět?

Pro sebe ještě několik let prožitých v přijatelném a soběstačném zdravotním stavu v rodinném kruhu svých blízkých a příležitostně i dalších přátel a kamarádů. Vám to zní možná skromně a samozřejmě, ale i to je od určitého věku považováno za vzácný životní bonus. Když se ohlédnu zpátky, musím konstatovat, že jsem měl v životě štěstí. Na rodiče, učitele, kolegy, spolupracovníky, na zázemí, které mně i naší rodině vytvářela a vytváří manželka. I naše děti a také vnoučata se, jak se zatím zdá, povedly. Jako školitel jsem vedl v doktorandském studiu k úspěšnému zakončení 14 doktorandů, s některými z nich také publikoval a všichni našli adekvátní uplatnění v akademické nebo odborně pedagogické sféře v ČR a někteří i v zahraničí. V mém životním dění nechybělo ani překonávání náročných situací a kritických období, v posledních letech hlavně s vydatnou pomocí výborných lékařů, ale i to patří k životu.

Akademické sféře bych přál především větší společenskou autoritu, sebevědomí a odvahu při prezentaci poznatků, které jsou důležité pro další směřování naší společnosti. Zároveň svobodu a nezávislost na proměnlivém politickém dění. Pedagogice rovnoprávné postavení mezi vědními obory a pedagogickým fakultám totéž v rámci svých univerzit. Podpora práce učitelů na všech stupních školního vzdělávání by neměla zůstat jen opakovaně proklamovaným heslem, ale promyšlenou a efektivní cestou, o které víme, že má nezanedbatelný vliv na všechny sféry života společnosti, i když jsou výsledky znát někdy až s velkým časovým odstupem.

A co je možné přát světu? Aby jeho mocné organizace a vlivní jedinci zavčas prohlédli, že i honba za ziskem, růstem, požitky a zážitky má své hranice a začíná ohrožovat podstatu lidské existence, životní

prostředí, úroveň mezilidských vztahů a znehodnocovat osvědčené demokratické mechanismy, které vedou k nekonfliktnímu soužití a spolupráci národů a zemí. A abych byl alespoň trochu konkrétnější, i když vím, že je to především zbožné přání, aby se OSN, Radě bezpečnosti, UNESCO a dalším institucím celosvětového významu dostávalo nejenom slyšení, ale také přiměřených výkonných pravomocí. Také naší Evropské unii by svědčila uvnitř i navenek větší autentičnost, rozhodnost, integrita a zároveň ohleduplnost, citlivost, respekt k odlišnostem a také další vlastnosti, které v pedagogické literatuře zpravidla spojujeme s ideálem „harmonické osobnosti“. I prostřednictvím tohoto „příkladu“ by měl dojít „sociálněpreventivní“ vliv výchovy a vzdělávání žádoucího uznání a respektu!

Děkujeme za rozhovor.

Rozhovor byl zpracován Františkem Traplem
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., je český vysokoškolský učitel, docent Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, bývalý proděkan, čestný člen České pedagogické společnosti, člen redakčních rad odborných časopisů Czech-polish historical and pedagogical journal a Naša škola.

Mgr. František Trapl, Ph.D., je odborným asistentem působící na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se tématům diverzity ve vzdělávání, hodnot, multikulturní výchově, inkluzi či filozofii vzdělávání. Na katedře se dále věnuje internacionalizaci, je také českým řešitelem dvou mezinárodních projektů v oblasti edukace − „Social Inclusion and Engagement in Mobility" a „COST: Connecting Theory and Practical Issues of Migration and Religious Diversity". Na částečný úvazek vyučuje na druhém stupni ZŠ předměty dějepis a zeměpis, ve volném čase nejraději cestuje (100 procestovaných zemí).

ročník 10, číslo 1, s. 146–148, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Informace

Kurz Programu Portage ve Zlíně

Jana Čelůstková

Středisko rané péče EDUCO Zlín pořádá ve dnech 26.–28. dubna 2022 kurz Programu Portage s akreditací Ministerstva práce a sociálních věcí. Program Portage je komplexní metodický program zaměřený na pomoc dětem se specifickými potřebami a jejich rodinám určený pro sociální pracovníky, speciální pedagogy a všechny, kteří s těmito dětmi pracují. Program Portage se zaměřuje na dvě důležité oblasti. První z nich je nastavení spolupráce s rodiči tak, aby dítě bylo cíleně stimulováno ve všestranném vývoji. Druhou oblastí je nezbytná podpora rodiny jako celku, jelikož pro vývoj dítěte je důležité, aby k tomu měla rodina zajištěné optimální podmínky. „Na kurzu Programu Portage si ukážeme, jak tyto dvě oblasti v rodině podpořit, abychom z pozice odborníků vstupujících do intimního prostředí rodiny poskytli potřebnou podporu vývoje dítěte a celé jeho rodiny. Naším cílem je zvýšení kvality života vašich klientů," říká metodik Střediska rané péče EDUCO Zlín Jana Čelůstková (viz Fotografie 1) a přibližuje tak náplň třídenního kurzu.

Fotografie 1 Kurz Programu Portage, říjen 2021, Středisko rané péče EDUCO Zlín z. s. Přednáška metodičky Jany Čelůstkové

V rámci kurzu se představí lektoři, kteří mají s Programem Portage dlouholeté praktické zkušenosti a využívají tuto metodu řadu let ve své odborné praxi. V lektorském týmu se setkáte s poradci rané péče, logopedem, speciálním pedagogem a rodinným terapeutem (viz Fotografie 2).

Metodika Programu Portage přináší do spolupráce s rodinou řád a systém. Na začátku spolupráce vyplní rodiče Seznamy dovedností dítěte, které jsou rozděleny do 5 oblastí – motorika, řeč, vědomosti, socializace a sebeobsluha. Na základě těchto Seznamů získá nejen konzultant Programu Portage, ale i rodič ucelenou představu o tom, co dítě zvládá a kde má rezervy. Díky tomu konzultant přesně ví, jakým způsobem má začít pracovat na podpoře vývoje dítěte.

Společně s rodiči se volí výběr aktivit vhodných pro dané dítě, ke kterým jsou připraveny pomůcky a hračky (viz Fotografie 3). Zároveň rodiče dostanou krátký metodický postup, který směřuje k tomu, aby bylo dítě v co největší míře úspěšné. Dítě je tím motivované k další spolupráci a zdolávání

výzev v nových aktivitách. Samozřejmostí je pochvala, která je nedílnou součástí podpory vnitřní motivace jak samotného dítěte, tak často i rodičů. Konzultant Programu Portage vede rodiče i dítě k radování se ze sebemenších pozitivních momentů. A právě takto posiluje rodiče v tom, že oni jsou ti největší a nejúspěšnější odborníci na své děti.

Fotografie 2 Kurz Programu Portage, říjen 2021, Středisko rané péče EDUCO Zlín z. s.
Přednáška logopedky Adély Kohelové

Rodiče si na metodě často chválí systém práce, který je postaven na co nejjednodušších činnostech, které na sebe navazují a zároveň se prolínají tak, že se postupně rozvíjí dítě v celé šíři svého vývoje. Veškeré „učení" probíhá nenásilně formou hry a často s běžnými předměty, které dítě doma denně obklopují. „Tato metoda mě dobře navedla k práci (spíše hraní) s dítětem. Zpočátku jsem se cítila bezradná, rozvíjení synových dovedností jsem prováděla spíš intuitivně. Určitý druh pedagogiky přišel až s Programem Portage," říká maminka Lenka. Rodiče se díky programu naučí, jak se svým dítětem pracovat, a často si jeho metodiku zažijí natolik, že ji používají při práci s dítětem i v následujících letech již bez pomoci konzultanta.

Fotografie 3 Kurz Programu Portage, říjen 2021, Středisko rané péče EDUCO Zlín z. s.
Výběr aktivity dle seznamu dovedností

Program Portage přivezli do České republiky v roce 1993 pracovníci Dětského centra Paprsek v Praze PhDr. Jaroslav Šturma s kolegyní Mgr. Jitkou Vávrovou. Pořádali tehdy kurzy tohoto programu vedené Mollie White z Velké Británie a dlouho byli jeho jedinými nositeli u nás. Od roku 2020 převzalo štafetu pořádání akreditovaných kurzů Středisko rané péče EDUCO Zlín a stalo se jediným pracovištěm v České republice, které poskytuje tuto možnost vzdělávání. Od roku 2006 pořádá EDUCO pravidelně třikrát až čtyřikrát ročně supervizní setkání konzultantů metody Portage, kterého se účastní nejen poradci z EDUCO, ale i poradkyně z raných péčí v Olomouci a v Třebíči, pracovnice Rehabilitačního stacionáře ze Zlína a speciálněpedagogických center ze Zlína i z Kyjova. Další kurz Programu Portage chystá EDUCO na podzim 2022.

Registrace na kurz a více informací naleznete na www.ranapecezlin.cz.

Jana Čelůstková
Středisko rané péče EDUCO Zlín z. s.

Bc. Jana Čelůstková vystudovala Sociální pedagogiku na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. S Programem Portage se seznámila v Dětském centru Paprsek v Praze již v roce 1995. Od té doby je jí tento přístup velkou oporou při všestranném rozvoji dětí s různými druhy postižení i při vedení rodičů k cílené stimulaci dítěte v jeho přirozeném prostředí. Nyní využívá Program Portage již 17 let jako metodik a poradce rané péče ve Středisku rané péče EDUCO Zlín z. s. a je přesvědčena, že tato metoda je systematická a srozumitelná jak pro poradce rané péče, tak i pro rodiče dětí se specifickými potřebami, a to od nejranějšího věku dítěte.

Sociální pedagogika | Social Education
volume 10, issue 1, pp. 149–150, April 2022
ISSN 1805-8825

Information

Educating poor village children during the pandemic

Somnath Chatterjee

Kaikala Chetana is a village-based community group which works with around 900 children in rural West Bengal. Our 26 locations are all within a roughly 20km-radius area of Kaikala village in Hooghly district, and 50km from the city of Kolkata. The community educators work with and engage the children of the rural poor in innovative ways, kindling their interest in learning and building their confidence.

Our work started on a positive note in 2020, as Kaikala Chetana celebrated its silver jubilee. However, very soon the COVID-19 pandemic overtook the world, and brought with it fear, uncertainty, and restrictions on our daily lives. Schools were closed indefinitely, but our small learning centers for the poor village children remained open during the lockdown, except for a few months when the infection rate was very high. The centers filled the gap left by closed schools, assuming a vibrant role during the most critical days.

Three factors played to our advantage, allowing us to reopen the centers and start working with the children again from June 2021—taking, of course, the utmost precautions. The centers are spread out in remote working-class rural areas that have been relatively spared by the virus. Children's classes are conducted in open-air community premises that have remained accessible and safer than closed spaces. Moreover, the volunteers who work with the children belong to the communities where the centers are located, meaning their work was not hindered by travel restrictions, nor did they risk transporting the virus from outside. We created an independent resource base in the village and established credibility, which came in handy for working effectively with the children during the critical period when the villages were almost cut off from the outside world.

Flexibility, independence and openness make this educational model different from the conventional patterns in schools, coaching centers or tutorials. The centers can work anytime and anywhere according to needs. Setting up and running the learning centers does not require any official permission. The community, parents and volunteers can decide what to do and how. The model is not burdened with any rigid syllabus and evaluation system. Instead, it follows a curriculum, learning delivery and evaluation system that evolved through working with the children. The young men and women from the community, who are volunteer-educators, do not necessarily need a degree. They need to be interested and motivated. They have the opportunity to consult independent experts to learn different skills, and they learn through experience. Community volunteers cover a wide range of subjects and activities with the children. They tell stories, hold mime and puppet shows, teach dancing and crafts, and organize activities that foster language skills, mathematics and science. They bring with them books and science equipment. They have health and environmental lessons, and put up exhibitions on science topics and children’s artwork. In short, they do things that should be done in school, but are usually not. All this happens in open spaces, in front of the community, so that local people get to see what is happening and can themselves decide to participate. It is a privilege and a pleasure for the ‘poor’ children to learn from the volunteers, who are their own people. They do not suffer from fear of failure and an inferiority complex, and face no discrimination.

Throughout the lockdown, we provided dry food, groceries, clothes, masks and soap to more than 400 needy families at 11 centers, including a large number of the poorest tribal families. We organized picnics, cultural programs and exhibitions at our centers to boost children’s morale and sustain their interest in learning. The cooperation of the parents and communities was remarkable. They admitted that the centers were the only hope of education for these children during lockdown;

online education was a distant dream for the rural poor, without computers and internet connections, and family members were unable to compensate for the loss of learning in the absence of schools. We are delighted and inspired that our time-tested ways of working with children proved their worth at this time.

Many among the rural poor fear that life will not return to how it was before, even when the pandemic has ended. They anticipate new challenges and harder struggles for survival. We are therefore preparing to reorient the curriculum to concentrate more intensely on critical thinking and practical, problem-solving skills. Along with academics, children will receive training in how to play an active role in protecting the environment and preventing common diseases. They will also learn about animal rearing and planting to support sustainable, village-based livelihoods in the future. And finally, they will learn IT skills to take on the new age.

The pandemic enriched us with important lessons while also underlining the value of our work. We are grateful to our friends, well-wishers and supporters, who helped us generously and enabled us to support needy children and families in ways that went beyond our expectations.

Somnath Chatterjee
Coordinator and managing director of the non-profit organization Kaikala Chetana

Somntah Chaterjee is the coordinator and managing director of the non-profit organization Kaikala Chetana. This organization focuses on educating children from the poorest rural areas, who for many reasons do not benefit from traditional state-organized education. Its education system is anchored in the community. Coordinators, educators, and volunteers do not just focus on children, but, by working with them, benefit entire communities. This organization has been operating in West Bengal (India) for more than 26 years.

ročník 10, číslo 1, s. 151–153, Duben 2022
ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika jako studijní obor

Anglická verze/English vesrion

Sociální pedagogika na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Miroslav Procházka

Historie studijního programu

Obor Sociální pedagogika má na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity dlouholetou tradici, a to v podobě bakalářského studijního programu realizovaného v kombinované formě. První model studia vznikl již v roce 1997 na základě společenské poptávky. Fakulta se od počátku devadesátých let angažovala v tematické pedagogicko-psychologické přípravě pracovníků Policie ČR, kteří se profesně angažovali v oblasti práce s mládeží, v prevenci kriminality a ve spolupráci se školami při řešení výchovných problémů žáků. Potřeba jejich systematické přípravy vedla k iniciování spolupráce a akreditaci bakalářského studijního programu Sociální pedagogika ve specifickém zaměření pro profilování pracovníků policie specializovaných na práci s mládeží. Zájem o studium oboru postupně u policie i u pracovníků veřejné správy či zájemců z oblasti sociální práce narůstal. Postupem času se tak ukázalo, že úzká specializace programu je jeho nevýhodou a v roce 2003 tak byl program akreditován do nové podoby. Profil absolventa byl vytvořen tak, že na společný široký oborový základ, tvořený sociální pedagogikou, sociologií, pedagogickými a psychologickými disciplínami, navazovaly tři bloky volitelných předmětů, sdružených do tzv. specializační části studia. První specializace navazovala na předešlou verzi programu a poskytovala poznatky z oblasti činností a řízení bezpečnostních služeb, kdy její obsah tvořily také oblasti práva a kriminalistiky. Druhou specializaci smluvně zajišťovala VŠE v Praze, Fakulta managementu v Jindřichově Hradci, neboť zaměřením na veřejnou správu se opírala o zde rozvíjená témata z managementu veřejné správy. Třetí specializace orientovala absolventy na vzdělávací a výchovnou praxi tak, aby se absolventi mohli zapojovat do výchovné a edukační práce s dětmi a mládeží. V poslední úpravě programu formou reakreditace stávajícího modelu v roce 2008 došlo k zachování modelu jen se změnou specializace veřejná správa na základy speciální pedagogiky. Úprava programu zohlednila nárůst počtu studentů z oblasti sociální a edukační práce a potřeby postupně se prosazujícího modelu společného vzdělávání. Tento model je v podstatě zachován v aktuálně řešené akreditaci.

Zaměření studijního programu a profil absolventa

Jak již bylo naznačeno výše, specifikem modelu je provázanost pregraduální přípravy sociálních pedagogů na výchovnou a preventivní praxi. Absolvent má být schopen realizovat pedagogickou a sociálněpedagogickou profesní činnost zaměřenou na děti, mládež, dospělé i seniory. Obsahový základ předmětů teoretického základu vychází z pojetí oboru jako hraničního, kdy dochází k sepětí sociální pedagogiky s pedagogikou (obecná pedagogika, teorie a metodika výchovy), sociologií (obecná sociologie, sociologie rodiny a mládeže) a s širším společenskovědním základem (etika, základy práva, základy managementu). Specifické profesní kompetence vycházejí z modelu, který propracovala Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Jedná se například o kompetenci poradenskou, opírající se především o výstupy studia psychologických disciplín; kompetenci intervenční, vycházející z poznatků o prevenci rizikového chování, o sociální práci, práci s rizikovými skupinami aj. Klíčové je též rozvíjení kompetencí komunikativních (předměty sledující osobnostní a sociální rozměr mezilidské komunikace a interakce), metodologických a diagnostických (s důrazem na získávání dat od klientů i na systematické vyhodnocování potřeb a problémů jedinců či skupin) a kompetencí manažerských. Vzhledem k náročnosti práce sociálního pedagoga ve smyslu zvládání zátěže a stresu je vytvořen dostatečný prostor pro rozvoj kompetence osobnostně kultivující

(např. kurz pozitivní psychologie, psychohygieny apod.).

V poslední verzi akreditačního materiálu je profil absolventa zaměřován výrazněji na oblast školního působení sociálního pedagoga. Reagujeme tím na realitu inkluzívního vzdělávání. Ukazuje se, že personální doplnění školního poradenského pracoviště o sociálního pedagoga je ve vztahu k sociální realitě prostředí škol některých regionů a lokalit zcela nezbytné.

Výzkumné zaměření pracoviště

Zajištění kvality programu samozřejmě vždy souvisí s kvalitou jeho personálního obsazení. V případě pracoviště na Pedagogické fakultě byl vždy program zajišťován katedrou pedagogiky a psychologie, která do roku 2020 fungovala jako sloučené pracoviště s širokou týmovou základnou. Neetablovala se tedy samostatná katedra sociální pedagogiky ani oddělení neučitelské pedagogiky a rozvoj programu se integrálně odehrával s učitelskými programy, a tedy i s tématy (a projekty), které orientovaly sociální pedagogiku na sociální prostředí rodiny a školy. Paradoxně se tak do budoucnosti, která je, a doufáme i bude, stále více sycena přibližováním potřeb školní/školské praxe a sociálněpedagogické práce, otevírá prostor pro prosazování sociálních pedagogů ve školách. Aktuálně došlo ke vzniku samostatné katedry pedagogiky, kde se otevírá prostor pro rozvoj i programů neučitelské pedagogiky, a to jak sociální pedagogiky, tak například vychovatelství.

Pokud jde o odborný profil pracoviště, sledujeme dlouhodobě tři oblasti:

- tematiku sociální prevence a intervence, a to především ve spojení s programy určenými pro školní prostředí;
- otázky působení sociálního pedagoga ve škole, mapování podob již existující spolupráce sociálních pedagogů se školami a učiteli, a to jak v rámci školního poradenského pracoviště, tak roli sociálních pedagogů jako nezávislých expertů intervenujících v situacích, kdy učitelé, žáci či jejich rodiče potřebují pomoci;
- otázky využívání prvků zážitkové pedagogiky, edukace v mimoškolním prostředí v sociálněpedagogickém kontextu.

Zmíněná témata se realizují v projektových a publikačních aktivitách pracoviště. Pro profesní studijní program jsou jednak důležité projekty s aplikační sférou. Jedná se například o spolupráci s MŠMT či Krajským úřadem Jihočeského kraje na projektech prevence rizikového chování a vytváření metodických opor pro realizaci prevence v regionu, na řešení otázek efektivní prevence šikany, intervence do klimatu třídy a mapování sociálních opor v třídních kolektivech (spoluřešitel Kressa; Jihočeský kraj, n.d.). V oblasti působení sociálního pedagoga ve škole jsou mapovány příklady inspirativní praxe funkčního zapojování sociálních pedagogů do kooperace ve školních poradenských pracovištích (spoluřešitel Procházka; Národní ústav pro vzdělávání, n.d.) či posilování kompetencí učitelů a dalších pedagogických pracovníků při realizaci inkluzívní podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (Iceland, Liechtenstein, Norway grants, řešitelé Vítečková, Procházka a Najmonová; Dům zahraniční spolupráce, n.d.). V třetí oblasti se jedná například o projekt TA ČR identifikující význam prožívání volného času dětmi a mládeží (spoluřešitelé Kaplánek a Procházka; TAČR STARFOS, n.d.). Zmíněné oblasti odborného zájmu se promítají do publikační činnosti členů katedry i do přednáškové činnosti jejích jednotlivých členů.

Další aktivity spojené s rozvojem studijního programu

Pro udržování dynamiky i kvality studijního programu je důležitá celá řada aspektů. Jedním je udržování jeho internacionálního charakteru. Pro profilování oboru jsou důležité např. zkušenosti ze spolupráce s Pedagogickou fakultou UMB v Banské Bystrici (zkušenosti s prosazováním sociálních pedagogů ve školách), Filozofickou fakultou UK v Bratislavě (profilování teoretického základu oboru), s Pädagogische Hochschule Linz (zkušenosti s uplatňováním multikulturních přístupů ve školách

integrujících žáky menšin), Univerzitou v Lodži (profilování kompetencí sociálního pedagoga), Univerzitou v Reykjavíku (inkluzívní vzdělávání žáků a rodičů ze sociokulturně odlišného prostředí) či Univerzitou v Užhorodu (sociálněpedagogická práce s menšinami). Stejně významná je ale také spolupráce s pracovišti v České republice. Důležité je především vytváření komunity vzdělavatelů v sociální pedagogice, která má potenciál sjednocovat snahu o prosazení oboru ve školské sféře a v zařazení sociálních pedagogů mezi ostatní pedagogické profese. A možná posledním významným bodem, který charakterizuje pracoviště, je udržování kontaktu s absolventy, jejich zařazování do výuky i zapojování do společné výzkumné spolupráce. Obor, katedra, to jsou vždy lidé a to, jak dokážou spolupracovat. V této personální rovině leží budoucnost sociální pedagogiky na jihu Čech.

Závěrem

Dlouhá tradice sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích naznačuje i její perspektivy. Současná diskuze o rozvoji vzdělávací soustavy ČR do roku 2030 ukazuje, že se zde vytváří prostor pro uplatnění inkluzívního potenciálu studijního programu sociální pedagogika. Jeho absolventi mohou svou koordinační a podpůrnou činností rodin a žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí omezovat regionální disparity v kvalitě vzdělávání, svým působením omezovat segregační tendence v konkrétních školách, realizací preventivní a socioedukační práce ve škole pozitivně ovlivňovat klima tříd a začleňování žáků do dětských kolektivů, podporovat žáky s odlišným mateřským jazykem a propojovat učitele a rodiče těchto žáků. Aktuálních úkolů se otvírá tedy velké množství a katedra pedagogiky na Pedagogické fakultě JU spolu s ostatními vysokoškolskými pracovišti v České republice může být výborným institucionálním a organizačním zázemím pro hledání cest k řešení těchto problémů, může být partnerem pro MŠMT ČR a další instituce intervenující do zmíněných oblastí.

Literatura

Dům zahraniční spolupráce. (n.d.). *Fondy EHP 2014-2021. Program vzdělání*. https://www.dzs.cz/sites/default/files/2021-10/Fondy%20EHP%2C%20P%C5%99ehled%20schv%C3%A1len%C3%BDch%20projekt%C5%AF_2.%20v%C3%BDzva.pdf).

Jihočeský kraj. (n.d.). *Podpora odborného růstů metodiků prevence v Jihočeském kraji*. https://kraj-jihocesky.cz/krajsky-urad/odbor-socialnich-veci#prevence-rizikoveho-chovani

Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.). *Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora (APIV A)*. http://www.nuv.cz/projekty/apiva

TAČR STARFOS. (n.d.). Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku. TL0200038. https://starfos.tacr.cz/cs/project/TL02000387#project-main

Miroslav Procházka
Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D. působí na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jako její vedoucí. Věnuje se otázkám profesního uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí, realizaci školní prevence a otázkám rozvoje kompetencí učitelů i sociálních pedagogů. V publikační a projektové činnosti se zajímá o kooperaci pedagogů s dalšími experty, podmínkám a limitům školní preventivní a výchovné práce, tématům z oblasti teorie a metodiky výchovy. Je členem redakční rady časopisu Sociální pedagogika a Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice.

Sociální pedagogika | Social Education
Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

Editorial team

Editor-in-Chief: **Jakub Hladík,** Tomas Bata University in Zlín.
Deputy Editor-in-Chief: **Radim Šíp,** Tomas Bata University in Zlín.
Managing Editor: **Jitka Vaculíková,** Tomas Bata University in Zlín.
Editor – manuscript: **Radana Kroutilová Nováková,** Tomas Bata University in Zlín.
Editor – manuscript: **Anna Petr Šafránková,** Tomas Bata University in Zlín.
Editor – manuscript: **Karla Hrbáčková,** Tomas Bata University in Zlín.
Editor – manuscript: **Dušan Klapko,** Masaryk University.
Editor – books reviews and information: **Milena Öbrink Hobzová,** Palacký University Olomouc.

Editorial board

Stanislav Bendl, Charles University; **Denisa Denglerová,** Masaryk University; **Miroslav Dopita,** Palacký University Olomouc; **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, 10(1), 2022. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

ISSN 1805-8825

Duben 2022 / April 2022 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