

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 11, číslo 1, rok 2023 / volume 11, issue 1, year 2023

ISSN 1805-8825



Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

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

Sociální pedagogika

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

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku

ročník 11, číslo 1, rok 2023

The journal for socio-educational theory and research

volume 11, issue 1, year 2023

Monotematické číslo:

Dialog sociální pedagogiky a sociální práce – historie, současnost, perspektivy

The topic of the monothematic issue:

Dialogue of social pedagogy and social work – history, present, perspectives

Editor-in-chief

Jitka Lorenzová

Vydává / Publisher

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Štefánikova 5670

760 01 Zlín

Redakce časopisu

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

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

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

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

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

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

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

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

Redakční rada časopisu

Stanislav Bendl, Univerzita Karlova; **Denisa Denglerová**, Masarykova univerzita; **Miroslav Dopita**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Gabriel Eichsteller**, ThemPra Social Pedagogy; **Lenka Gulová**, Masarykova univerzita; **Lenka Haburajová Ilavská**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně; **Feifei Han**, Griffith University; **Eva Janebová**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Jim Johnson**, Point Loma Nazarene University; **Soňa Kalenda**, Ostravská univerzita; **Michal Kaplánek**, Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická; **Yevhenii Klopota**, Zaporizhzhia National University; **Dana Knotová**, Masarykova univerzita; **Blahoslav Kraus**, Univerzita Hradec Králové; **Jitka Lorenzová**, Univerzita Karlova; **Lotte Junker Harbo**, VIA University College; **Jiří Němec**, Masarykova univerzita; **Miriam Niklová**, Univerzita Mateja Bela; **Milan Pol**, Masarykova univerzita; **Miroslav Procházka**, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích; **Jana Straková**, Univerzita Karlova; **Daniel Schugurensky**, Arizona State University; **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 11, číslo 1, 2023. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

OBSAH

Quo vadis, Sociální pedagogiko? (<i>Redakce</i>)	6
--	---

Editorial

Představujeme dubnové číslo 2023 (<i>Jitka Lorenzová</i>)	8
---	---

Studie

Jitka Lorenzová

Edukační paradigma v sociální pedagogice a sociální práci – historie, současnost, perspektivy.....	10
--	----

Diskuse

Současný stav sociální pedagogiky v praxi a její vztah k sociální práci

(<i>Jiří Daněk, Jan Šmída</i>).....	22
---------------------------------------	----

Spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka u žáků s poruchami chování

(<i>Nikola Adelaida Řandová</i>)	29
--	----

Informace

Projekt Naproti aneb O profesních sblíženích

(<i>Michaela Stoilova</i>).....	35
-----------------------------------	----

Program sociálně-emoční podpory ukrajinských dětí v české škole

(<i>Oksana Stupak</i>)	39
--------------------------------	----

Rozhovor

Rozhovor s Tatianou Matulayovou

(<i>Radana Kroutilová Nováková</i>)	55
---	----

CONTENTS

Quo vadis, Social education? (<i>Editorial team</i>)	6
--	---

Editorial

Introducing the April issue 2023 (<i>Jitka Lorenzová</i>)	8
---	---

Articles

Jitka Lorenzová

Educational paradigm in social pedagogy and social work – history, present, perspectives	10
--	----

Discussion

The current state of social pedagogy in practice and its relationship to social work

(<i>Jiří Daněk, Jan Šmída</i>).....	22
---------------------------------------	----

Cooperation between a social pedagogue and a social worker for pupils with behavioral disorders

(<i>Nikola Adelaida Řandová</i>)	29
--	----

Information

The Opposite Project. About professional rapprochements

(<i>Michaela Stoilova</i>).....	35
-----------------------------------	----

A program of social-emotional support for Ukrainian children in a Czech school

(<i>Oksana Stupak</i>)	39
--------------------------------	----

Interview

Interview with Tatiana Matulayová

(<i>Radana Kroutilová Nováková</i>)	55
---	----

Quo vadis, Sociální pedagogiko?

Tímto číslem časopis Sociální pedagogika završil deset let od svého vzniku. Redakce a redakční rada vznikly na jaře 2013, na podzim téhož roku bylo publikováno první číslo. Dosud vyšlo dvacet čísel, z nichž jedenáct bylo tematicky otevřených a devět monotematických. V poslední době byla pro redakci informačně významná skutečnost, že se stále méně studií dostávalo do recenzního řízení. A to buď kvůli kvalitě textu, či mimoběžnému oborovému zaměření.

Začátkem tohoto kalendářního roku jsme požádali o opětovné zhodnocení vstupu časopisu do databáze SCOPUS. Tak jako v předcházejícím hodnocení byla stanovena pozitiva a negativa současné podoby časopisu. Nejnovější a předešlé hodnocení se ve významných bodech překrývají.

Jestliže podobné hodnocení bylo před několika lety znakem naděje, že časopis do databáze bude zanedlouho zařazen, současné hodnocení má jiný charakter. Když jsme připravovali strategii po prvním hodnocení, pracovali jsme se zřejmým faktem, že zájem autorů publikovat své studie v našem časopise stoupá, stejně jako stoupá jejich kvalita. To bylo zřejmě důsledkem skutečnosti, že jsme si za prvních pět let trvání časopisu vybudovali dobrou pověst. Dnes se však nacházíme ve zcela jiném profesně-politickém kontextu.

S reálným uplatněním Metodiky 2017+ při hodnocení publikační činnosti akademiků se zcela změnily podmínky fungování časopisu. Nacházíme se v začarovaném kruhu. Ať uděláme jakýkoli krok, nedaří se nám kruh rozetnout. Na jedné straně jsou autoři danými podmínkami nuceni publikovat v indexovaných časopisech. Na stranu druhou je vstup našeho časopisu do databází striktně podmíněn ochotou autorů publikovat v našem časopise kvalitní texty, přičemž jejich ochota musí být o to větší, oč lepší pozici mají časopisy, které jsou již do databází SCOPUS či WoS zařazené. Kolem této osy se točí vše ostatní. Bez autorů ochotných umenšit svůj profesní „růst“ tím, že investují energii do publikování v časopise, který kvůli uplatňované metrice dostatečně nezhodnotí jejich práci, nebude možný vstup do databáze. Bez vstupu do databáze nebude možné zvětšit mezinárodní význam časopisu a navýšit citace publikovaných textů v dalších významných časopisech atd.

Od roku 2019 zájem autorů publikovat studie v Sociální pedagogice s každým číslem klesá. Tuto tendenci jsme nedokázali změnit ani navýšením anglických čísel, ani častějším přizváním externích redaktorů ke spolupráci. Přestože se nám v každém čísle dařilo několik studií publikovat, bylo to za cenu navyšující se redakční práce. To se mimo jiné projevilo poklesem studií, které byly připuštěny do recenzního řízení (v roce 2020 – 18 studií, 2021 – 13, 2022 – 10) – není třeba dodávat, že publikována mohla být přibližně polovina z nich. A trend poklesu zájmu i kvality postoupených textů dále narůstá.

Zároveň je ale zjevná jiná charakteristika. S poklesem studií se zvětšuje počet odlišného typu textů či jiných formátů, které jsou zařazovány do rubrik jako Inspirace ze zahraničí, Rozhovor, Dokument či Kulatý stůl. Mnohé z textů, které byly redakci přeloženy jako studie, byly nakonec přesunuty do těchto rubrik. Podle míry čtenosti se zdá, že jsou to právě tyto rubriky, jež komunita zabývající se sociální pedagogikou oceňuje. Tato skutečnost má svůj pandán také mimo publikační svět. V roce 2022 vznikla Asociace sociálních pedagogů, která, zdá se, je nyní nejaktivnější skupinou sociálně pedagogické komunity. Nejedná se o akademické sdružení, jeho cíle jsou odlišné od původních cílů odborného časopisu.

Všechny zmíněné skutečnosti staví redakci a redakční radu před následující otázky: Jak pokračovat dál? Nenastala doba, kdy je nutné vylézt z ulity cílů, které byly stanoveny za zcela odlišných podmínek, a přizpůsobit je současným potřebám? Kdo je vlastně cílová skupina časopisu? Jaké nové cíle pro náš časopis máme vytyčit? Jaké cesty k jejich naplňování máme stanovit? Quo vadis, Sociální pedagogiko?

Jak je zřejmé z celého textu, Sociální pedagogika bude vycházet i nadále. Redakce společně s redakční radou však musí nalézt svůj nový *raison d'être*. O výsledku tohoto procesu budeme své čtenáře informovat v následujícím čísle.

Redakce

Editorial

Představujeme monotematické dubnové číslo 2023:

Dialog sociální pedagogiky a sociální práce – historie, současnost, perspektivy

Záměrem výzvy pro dubnové monotematické číslo časopisu Sociální pedagogika bylo přinést nové pohledy na vztahy sociální pedagogiky a sociální práce, vědních disciplín a studijních oborů i profesí, které k sobě vždy měly a také v současnosti mají velmi blízko. V historii časopisu se tak mělo stát podruhé od roku 2016, kdy vyšlo v anglické verzi monotematické číslo *Nedořešený hlavolam: Sociální pedagogika a/versus Sociální práce*. Po sedmi letech se redakce časopisu k tématu vrátila, neboť uběhla doba dostatečně dlouhá k tomu, aby se téma „nedořešeného hlavolamu“ posunulo skrze reflexi možností jejich vzájemného dialogu. Zatímco v roce 2016 bylo možno představit sedm studií (pět z ČR a dvě ze zahraničí), v současném čísle je zařazena pouze jedna nesoucí název **Edukační paradigma v sociální pedagogice a sociální práci – historie, současnost, perspektivy** autorky Jitky Lorenzové z Ústavu učitelství chemie a humanitních věd Vysoké školy chemicko-technologické. Autorka v ní v diachronní i synchronní perspektivě analyzuje způsob, jakým edukační paradigma pomoci (pomoc ke svépomoci) ovlivňuje vztahy sociální pedagogiky a sociální práce jako věd i praktických pomáhajících oborů interagujících na společném profesním poli.

V sekci **Diskuse** je nabídnut čtenářům příspěvek Jiřího Daňka, sociálního pedagoga na základní škole a předsedy Asociace sociálních pedagogů, a Jana Šmída, studenta magisterského programu sociální pedagogiky a místopředsedy asociace, s názvem *Současný stav sociální pedagogiky v praxi a její vztah k sociální práci*. Nabízejí v něm pohled na potřebnost pozice sociálního pedagoga ve školství v období poznamenaném velkými zdravotními krizemi a bezpečnostními riziky. V tomto rámci se vymezují proti zaměňování sociálních pedagogů za pracovníky sociálních služeb a pokoušejí se jak shromáždit důvody pro zavedení této odborné pozice do škol, tak popsat její charakteristickou agendu. Deset argumentů, jimiž pozici sociálního pedagoga ve školství zaštiťují, lze považovat za hlas praxe, který obohacuje realizovaný výzkum sociálně pedagogické profese a přispívá k syntéze stále ještě poměrně rozptýlených empirických zkušeností ohledně jejího přínosu pro praxi.

Do stejné sekce je zařazen také příspěvek *Spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka u žáků s poruchami chování* doktorandky Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Nikolý Adelaidy Řandové, která se odborně zabývá inkluzivními přístupy na základních školách. Autorka v něm nabízí vhled do poruch chování žáků základních škol a uvádí vybrané příklady spolupráce speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, školního psychologa, výchovného poradce, školního metodika prevence a sociálního pracovníka při jejich řešení.

V rubrice **Informace** se čtenář může seznámit se dvěma zajímavými projekty. V prvním z nich představuje Michaela Stoilova, metodička a lektorka metody hodnotového vzdělávání pedagožky Cyril Mooney, projekt Naproti a její příspěvek nese název *Projekt Naproti aneb O profesních sblíženích*. Projektem pomáhá nezisková organizace Cyril Mooney Education, z.s. navázat dlouhodobou spolupráci učitelů a sociálních pracovníků z nízkoprahových zařízení pro děti a mládež prostřednictvím společných vzdělávacích kurzů, které profesionály z obou skupin seznamují se způsobem, jak využít metodický nástroj hodnotového vzdělávání při práci s dětmi ohroženými školním neúspěchem a sociálním vyloučením. Autorka ukazuje, že důležitou přidanou hodnotou projektu založeného na cíleném sblížování pedagogických a sociálních profesí je sdílení zkušeností, využití potenciálu vzájemného učení při rozvoji profesních kompetencí i překonávání meziprofesionálních bariér.

Druhý text zařazený do rubriky **Informace** nese název *Program sociálně-emoční podpory ukrajinských dětí v české škole*. Autorkou je Oksana Stupak, docentka Ukrajinské státní univerzity M. P. Drahomanova v Kyjevě, která aktuálně působí na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity, kde se

podílí na výzkumu adaptace ukrajinských dětí v českých mateřských a základních školách. V příspěvku představuje program, jehož cílem je podpora socializace ukrajinských dětí v novém vzdělávacím i jazykovém prostředí prostřednictvím vzdělávacích strategií vedoucích k překonání úzkostí a rozvoji sebepoznání, komunikace s druhými a empatie. Autorka a realizátorka programu sděluje, že po ukončení programu se ukrajinské děti cítily v české škole spokojeněji a komfortněji, došlo ke stabilizaci jejich emočního stavu, byly navzájem více otevřené a komunikativní a snížila se úroveň konfliktů mezi nimi a českými dětmi. Program je představen jako ucelený didaktický materiál, který může být využit jako inspirace učiteli, sociálními pedagogy, psychology či asistenty pedagoga nejen při práci s ukrajinskými dětmi, ale se všemi žáky školy.

Posledním příspěvkem zařazeným do dubnového čísla je **rozhovor** Radany Kroutilové Novákové s Tatianou Matulayovou, docentkou sociální práce na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rozhovoru s touto významnou teoretičkou, která mimo jiné usiluje o rozvoj sociální práce ve školství na Slovensku i v České republice, zazní odpovědi na otázky ohledně perspektiv dialogu mezi sociální prací a sociální pedagogikou, kompetencí školního sociálního pedagoga, shod a odlišností pregraduální přípravy sociálních pedagogů a sociálních pracovníků a na inspiraci, kterou si mohou sociální pedagogika a sociální práce navzájem poskytnout. Z celého rozhovoru je patrný vhled nezbytný k vystižení podstaty uvedených témat, který z něj činí cenný zdroj poznatků i inspiraci pro dialog obou oborů.

Na závěr editorialeu chci vyjádřit přesvědčení, že vztah sociální pedagogiky a sociální práce je tématem, jehož reflexe je zásadní pro porozumění možnostem, limitům i perspektivám jejich spolupráce jako vědních disciplín i oblastí profesní praxe. Pokud tuto reflexi z různých důvodů zanedbáváme, nemůžeme dospět ani k dialogu, který je pro ně tolik potřebný.

Jitka Lorenzová
*Ústav učitelství chemie a humanitních věd
Vysoká škola chemicko-technologická*

Edukační paradigma v sociální pedagogice a sociální práci – historie, současnost, perspektivy

Jitka Lorenzová 

Kontakt

Vysoká škola chemicko-
technologická
Ústav učitelství chemie
a humanitních věd
Technická 5
166 28 Praha 6
Česká republika
Jitka.lorenzova@vscht.cz

Abstract: Cílem studie je analyzovat v diachronní i synchronní perspektivě způsob, jakým edukační paradigma pomoci (pomoc ke svépomoci) ovlivňuje vztahy sociální pedagogiky a sociální práce jako věd i praktických pomáhajících oborů interagujících ve společném profesním poli. Referenčním rámcem je teze, že jako vědy i jako pomáhající praxe stojí dnes sociální pedagogika i sociální práce na hodnotách lidské důstojnosti, spravedlnosti a rovnosti a na rozvojovém pojetí pomoci. Jsou rozebírány konceptuální shody a odlišnosti sociální pedagogiky a sociální práce z hlediska jejich historického vývoje, vědního a prakticko-profesního profilu.

Keywords: sociální pedagogika, sociální práce, edukační paradigma v sociální práci, demokratizace společnosti, zmocnění, porozumění, praxe založená na důkazech, reflexivní praxe, školní sociální pedagogika, sociální práce ve škole

Educational paradigm in social pedagogy and social work, history, present, perspectives

Abstrakt: The aim of this study is to analyse in a diachronic and synchronic perspective the way in which the educational paradigm of helping (helping to self-help) influences the relations between social pedagogy and social work as sciences and as practical helping disciplines interacting in a common professional field. The referential frame constitutes of the thesis that, as sciences and as helping practices, both social pedagogy and social work today are based on the values of human dignity, justice, and equality and on a developmental approach to helping. The conceptual similarities and differences between social pedagogy and social work in terms of their historical development, scientific, and practice-professional profile are discussed.

Keywords: social pedagogy, social work, educational paradigm in social work, democratization of society, empowerment, understanding, evidence-based practice, reflective practice, school social pedagogy, social work in school

✉ Korespondence:
Jitka.lorenzova@vscht.cz

Copyright © 2023 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



1 Úvod

Vztah sociální pedagogiky a sociální práce je jedno z nejdůležitějších, ale také nejhůře uchopitelných témat, s nimiž se musí obě v rámci svého sebeuvědomování vyrovnávat. Historicky si daly za cíl usilovat o společenské blaho na základě mravní, edukační a sociální pomoci jednotlivcům, rodinám i komunitám. V průběhu času docházelo k jejich sblížení, prolínání, překrývání, ale i vzdalování. To vedlo ke snahám vymezit jejich oborovou specifickou či definovat teoretické i praktické pole jejich působení. V obou případech jde o teoreticko-praktické konstrukty, kdy o nich hovoříme jako o vědě, profesně orientovaném studijním oboru i pomáhající praxi. Každá z těchto dimenzí je bohatě rozrůzněná, jak o tom svědčí teoretická i pracovní paradigmata, která se v jejich rámci vytvořila (orientace novokantovská, sociologizující, biologizující, historizující, kriticko-hermeneutická, antiopresivní, volnočasová, převýchovná, zaměřená na zvládání, rozvojová atd. K tomu např. Lorenzová, 2022). Obě také sdílejí teoretické a konceptuální zdroje a pracují s obdobnými cílovými skupinami (Navrátilová & Navrátil, 2016).

V různých zemích byl jejich vztah řešen různě, a to jak v rámci vědeckého výzkumu a akademických diskusí, tak ve vzdělávání a v praxi. V některých z nich, např. ve Velké Británii, je sociální pedagogika objevována až v současnosti a rozvíjí se jako pedagogický přístup v oblasti sociální práce (kam ovšem patří i praxe v dětských domovech). V jiných, např. ve Finsku, je vnímána spíše jako teorie umožňující reflexi praxe, přestože se připouští i její prakticko-profesní ambice (Hämäläinen, 2003). To ovšem neznamená, že by zde neexistovaly výjimky z těchto pohledů naznačující, že vývoj je otevřený.

V předložené studii je veden dialog mezi sociální pedagogikou a sociální prací v kontextu pedagogické myšlenky změny a progresu jedince i společnosti na základě rozvoje. Cílem je ukázat na konceptuální shody a odlišnosti sociální pedagogiky a sociální práce, které se ve vztahu k této otázce vytvořily. Nejdříve je rozbráno dvojí historické ukotvení této myšlenky. První je spojeno s hledáním vztahu sociální pedagogiky a sociální práce k demokratickému pojetí občanství, které bylo nesené myšlenkou povznesení chudých a marginalizovaných vrstev společnosti na základě vzdělávání a kultury. Druhé odkazuje k zahrnutí antropologického paradigmatu „homo educandus“ do snahy vytvořit takové podmínky pro rozvoj, které umožní, aby se jejich prostřednictvím naplnily sociální aspirace lidí. Ve druhé části příspěvku je nastíněno riziko, jak může nereflektovaná ambice po „zvěděčtění“ profesionálních způsobů práce s lidmi pedagogickou ideou rozvoje relativizovat. V poslední části jsou popsány některé střety, které jsou (zejména v České republice) spojeny s působením sociálních pracovníků a sociálních pedagogů v překrývajícím se profesním poli a které jsou podstatnou měrou způsobeny nedostatečnou artikulací způsobu, jakým je v sociální pedagogice a sociální práci chápáno a rozvíjeno edukační paradigma pomoci.

2 Demokratizace společnosti na základě vzdělávání a kultury: Od pasivního k aktivnímu pojetí občanství

Obecně sdílený narativ říká, že předchůdci sociální práce pomáhali chudým a předchůdci sociální pedagogiky se starali o sirotky, jejich výchovu a vzdělání (Engelke, 2003). Tento narativ je snadno pochopitelný i zapamatovatelný. V rámci výuky adeptů sociálních profesí bývá ilustrován známou Pestalozziho sentencí o vrchnosti, která dává almužny a staví špitály, a vrchnosti, která podporuje školy a vychovává. Není tajemstvím, že Pestalozziho pohled na „almužnictví“ byl kritický. Nekritizoval ale pomoc chudým, na které se on sám ostatně měrou vrchovatou ve svých výchovných ústavech podílel, ale pokrytecké či blahosklonné milosrdenství, které připravovalo chudé o lidskou důstojnost tím, že je stavělo do ponižující závislosti, a ve svých důsledcích bránilo vyššímu stupni humanizace společnosti. Naproti tomu vzdělávání chudých nabízelo způsob, jak nejen tyto lidi začlenit zpět do společnosti, ale jak jim vrátit ztracenou důstojnost.

Pro německé prostředí vždy byl typický zájem o otázku kulturního a sociálního smyslu vzdělávání. V tomto duchu se začala rozvíjet tradice, která viděla společnost jako společenství lidí založené na vzdělání, kultuře a která požadovala, aby cíl výchovy nebyl odvozován pouze z individuálních rozvojových potřeb, ale s ohledem na potřeby společnosti jako celku. Tento úkol sociální pedagogiky měl na mysli P. Natorp, H. Nohl, později K. Mollenhauer nebo H. Thiersch, byť ho každý z nich formuloval z jiných teoretických východisek. Novokantovec Natorp, který tu cestu specifického pedagogického myšlení zahájil, požadoval, aby společnost byla prodchnuta sociálními hodnotami vzájemnosti, solidarity, důstojnosti a spravedlnosti, což jsou formy lidskosti, které se mohou stát, jako kulturně-sociální ideál, univerzálním základem soužití (Natorp, 1894). Těchto hodnot se ovšem moderní industriální společnosti kriticky nedostávalo.

Kritičtí myslitelé své doby si všímali propastných společenských rozdílů, všeobecné chudoby a mravní bída dělnictva, problému dětské práce, stejně jako nerovného postavení žen, kterým byly upřeny vzdělávací příležitosti a volební právo. V tomto smyslu se „otec německých učitelů“, A. Diesterweg již v polovině 19. století snažil zapojit německé učitelstvo do řešení sociální otázky. Aby je přiměl přemýšlet o její závažnosti, zařadil do čtvrtého vydání Rukověti pro vzdělání německých učitelů zcela nově oddíl „spisy k sociální pedagogice“. Není bez zajímavosti, že sem zařadil také spis rané feministky W. von Sydow z r. 1836 věnovaný úloze ženských spolků v pomoci chudým a podpoře matek ve výchově (Diesterweg, 1850). Vzhledem k tomu, že na sebeuvědomování sociální práce měly výrazný podíl představitelky feministického hnutí, je tato skutečnost milým svědectvím prvního kontaktu feminismu se sociální pedagogikou.

Diesterweg naléhavě varuje, že sociální situace dělnictva hrozí výbuchem živelné nespokojenosti, která ve svých důsledcích může přivodit rozvrat celé společnosti (aktuálnost tohoto postřehu v naší současnosti netřeba připomínat). Volal po opatřeních, která by tuto hrozbu odvrátila. Do řešení této vpravdě „životní otázky“ civilizace se také měl zapojit každý jednotlivec a propojit tak svoji povinnost vůči společnosti s křesťanským milosrdenstvím (Diesterweg, 1850). Vidíme, že Diesterweg se sice ještě obracel k milosrdenství, zároveň se již odvolával na občanskou povinnost. „Dobří občané“ si měli uvědomovat svoje povinnosti vůči veřejnému dobru a jednat podle toho (De Bie et al., 2014). V téže době jeho spolupracovník K. Mager snil o státě, který vytvoří podmínky pro fungování samosprávných občanských komunit a přiblíží výkon politické moci občanům. Později tento demokratický společenský ideál zdůvodnil v rámci sociální pedagogiky P. Natorp (1894) z pozic novokantovské filosofie, aby postavil na základě Kantovy kritické metody sociální pedagogiku na vědecký (= racionálně zdůvodněný) základ.

Obecnou identitní tezí sociální pedagogiky je, že výchova má být nejen individuální, ale také sociální, a tedy kulturní. Kultura v ideji sociální pedagogiky nejen že kultivuje lidskou duši, ale také utváří horizont smyslu a umožňuje vzájemné mezilidské porozumění¹. Nelze ji ovšem jednoduše „předávat“, ale kriticky otevírat, neboť její sedimentované obsahy mohou být také spojeny s předsudky a v důsledku bránit lidskosti v jejím rozvoji. Proto je také nutné její smysl interpretovat vždy nově pro každou novou generaci. Jestliže Natorp aspiroval na to, aby racionálně zdůvodnil hodnoty humanity, neměl na mysli petrifikované kulturní obsahy, ale hodnoty, které by mohly posunout společnost směrem k vyššímu stupni demokratické formy uspořádání společnosti. Do takové společnosti lidé jako svobodní občané nepatří mechanicky, svým tělem, ale svou vůlí, jinými slovy svou ochotou žít společně a dlouhodobě v trvalejším svazku (Barth, 1911). Právě v tomto smyslu Natorp formuloval tezi o sociální pedagogice jako o výchově vůle na základě společenství.

Sdílet hodnoty a starat se blaho těch, kteří patří do mého společenského okruhu, je axiom, který může stejně dobře hájit ten nejkonzervativnější společenský řád, jako prosazovat sociálně pokrokovou reformu společnosti. Často skloňovaným výrazem v sociálně pedagogickém myšlení konce 19.

¹ Sociální pedagogika založená na kultuře prošla mnoha transformacemi, přesto je i dnes její smysl vysoce aktuální. Jestliže se ocitneme v nekulturní společnosti, které imponuje nevzdělanost, dorůstají generace bez vzdělanostní a mravní kotvy (Just, 2023).

a začátku 20. století proto byl socialismus, jehož prostřednictvím se sociální pedagogové hlásili k myšlenkám vzrůstajícího se sociálně demokratického hnutí. Obecně to znamenalo, že sociální pedagogika jako teorie vztahu člověka a společnosti měla ambici stát se občansko-politickým programem demokratické reformy společnosti. Tato idea se díky kontaktům mezi intelektuály šířila Evropou a převzali ji mnozí další, např. H. Radlińská v Polsku nebo J. Ortega y Gasset ve Španělsku.

V rámci touhy po demokratizaci a liberalizaci společnosti a pojetí socializace jako méně pasivního a více aktivního občanství se do centra pozornosti sociální pedagogiky dostala záhy otázka lidové osvěty. „Vzdělávání lidu“ či „lidové vzdělávání“ mělo umožnit dospělým lidem participovat na kultuře se všemi jejími výdobytky, včetně vědeckého poznání, a zlepšovat tak jejich životní šance. Zatímco v současném diskursu je vzdělávání dospělých spojováno zejména s kvalifikačním rozvojem (idea celoživotního učení), v sociální pedagogice bylo spojeno s občanským uvědomováním.

V pozdější době se jedna z vysoce angažovaných verzí lidového vzdělávání známá jako „pedagogika osvobození“ (P. Freire) stala mohutnou inspirační základnou antidiskriminační (antopresivní či antikoloniální) sociální práce. Freire vycházel z kritické teorie, jeho inspiraci lze opět hledat v Německu, v okruhu myslitelů frankfurtské školy. Právě tento způsob emancipačního myšlení poskytl díky K. Mollenhauerovi a jeho následovníkům sociální pedagogice po jejím intelektuálním selhání v období nacismu druhý dech.

V kriticky chápané emancipační vzdělávací tezi již nejde pouze o to naučit občany, aby si byli vědomi svých povinností vůči veřejnému či obecnému dobru, přijali hodnoty a normy společnosti a jednali v souladu s nimi (pasivní pojetí občanství), ale především o aktivní chápání občanství, které je vnímáno jako výsledek emancipativního učení a jako výsledek individuálního úspěchu v podpůrném kontextu (De Bie et al., 2014). Klíčovým konceptem práce s lidmi, ať v individuálním nebo komunitárním smyslu, je zmocnění, „empowerment“. V jeho rámci lze také sledovat redefinování konceptu kultury zaštitěného dominantní ideou nebo metanarativem (velké vyprávění) ve prospěch kulturní diversity. Jako sociálně pedagogický pracovní koncept empowerment odráží zájem předat vedení sociálního života jednotlivcům, skupinám a komunitám, přičemž se citlivě pracuje s hodnotami účastníků a kulturní diversitou. Cílem není, aby se lidé přizpůsobovali hodnotám pracovníků nebo většinové společnosti, ale společné hledání možností pro jednání a reflexi, které umožní vedení vlastního života (Musitu & Buelga, 2004). Tento pohled předpokládá angažovanost pracovníků i jejich schopnost reflektovat nerovnosti, které jsou nepostřehnutelně „vtělené“ do systému moderních institucí. Není náhodné, že dnes je tato antiopresivní vize společně s inkluzivními principy a úctou k domorodým znalostem, ve Freirově smyslu ke kultuře a vědění lidu, zahrnuty do mezinárodní definice sociální práce².

3 Pedagogická idea ve veřejném blahu

Pedagogická idea z pohledu sociální pedagogiky říká, že poskytnutím kulturní a vzdělávací podpory lze dosáhnout nejen zlepšení individuálního lidského života a sociálního začlenění (pomoc ke svépomoci), ale také povznesení či zlepšení společnosti jako celku. V této formulaci je obsažena jak individuálně-vztahová, tak sociální dimenze, které jsou navzájem propojené tak těsně, že jdou ruku v ruce. Přestože do budoucna právě toto propojení přineslo mnoho otázek ohledně profesní nebo vědní identity sociální pedagogiky a sociální práce, tuto ideu v praxi akceptovali nejen představitelé sociální pedagogiky (J. J. Pestalozzi, Don Bosco, A. Kolping, J. H. Wichern, P. Natorp, P. Bergemann, H. Radlińská), ale také sociální práce, O. Hillová, G. Bäumerová nebo A. Solomová, jejíž přístup

² Sociální práce je profese založená na praxi a akademická disciplína, která podporuje sociální změny a rozvoj, sociální soudržnost a posílení a osvobození lidí. Principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní odpovědnosti a respektu k rozmanitosti jsou pro sociální práci ústřední. Sociální práce, založená na teoriích sociální práce, společenských věd, humanitních věd a domorodých znalostí, zapojuje lidi a struktury do řešení životních výzev a zvyšování blahobytu (IFSW, 2018).

charakterizuje Kodymová (2015) novodobým slovníkem jako „pedagogické koučování“. Typická byla tato idea také pro „hnutí settlementů“, jehož zakladatelé, manželé Barnettovi věřili, že sociální blaho místních společenství lze zlepšit na základě šíření poznatků a kultury (Ellis, 1948). Významná protagonistka tohoto hnutí v USA, J. Adamsová, chápala dokonce svoji sociální misi natolik pedagogicky, že inspirace pro činnost chicagské komunitní instituce Hull House čerpala z myšlenek reformního pedagoga J. Deweye.

M. Richmondová, zakladatelka anglosaského modelu sociální práce, definovala její smysl tak, že „usiluje o to, aby se podle individuálních poměrů rozvinula osobnost člověka tak, že je opět s to nalézt soulad mezi svým životem a prostředím, v němž se ocitl“ (Richmond, 1922, s. 12). Tato teze, která staví na harmonizaci vztahu jedince a prostředí na základě rozvoje osobnosti je natolik pedagogická, že by mohla patřit do každého sociálně pedagogického textu. Proto není nijak překvapivé, že Richmondové model případové práce je v některých zemích, např. ve Švédsku či Španělsku, vnímán jako jedna z tradic sociální pedagogiky (Eriksson & Markström, 2003; Ortega-Esteban et al., 2013).

G. Bäumerová, sociální pracovnice a první žena, která stanula v Německu v čele resortu sociálních věcí, je někdy označována za spoluzakladatelku konceptu sociální pedagogiky. Vymezila ji jako mimorodinnou a mimoškolní sociálně výchovnou pomoc, zaměřenou na veřejné blaho mládeže (Bäumer, 1929). V tomto smyslu sociální pedagogika zohledňuje vlivy a poruchy prostředí, které se podílejí na vzniku obtíží, a hledá nápravu v opatřeních, která mladým lidem systémově poskytuje obec a stát (Stampach, 1945)³.

Otázka socializace mladých lidí je nepochybně důležitým tématem sociální pedagogiky (resp. edukačně pojaté sociální práce). Povaha různých opatření, která do praxe vnesla sociální práce, však nebyla vždy v pravém slova smyslu příznivá rozvoji, a tedy pedagogická ve vztahově-individuálním smyslu. Zvyšovala sice kontrolu nad mladou generací, ale nepůsobila podpůrně směrem k rozvoji osobnosti. V důsledku pak ani nezvyšovala šance uspět ve společnosti.

Tento rozpor mezi rozvojovou vzdělávací myšlenkou a realitou sociálně výchovné práce přiměl H. Nohla (1965), aby důrazně apeloval na pedagogickou ideu v sociální práci. Měl tím na mysli především vytváření příznivých podmínek pro celistvý duchovně-kulturní a sociální rozvoj jedince. Tento rozvoj nemohl být živen z tehdy dominantních represivně byrokratických opatření vůči mladým lidem s poruchami socializace. V tomto smyslu byla pro Nohla v návaznosti na Pestalozziho důležitá nikoli disciplína a kázeň, ale harmonie, spontaneita a holistické působení (Pestalozziho princip „hlavy, srdce a ruky“). Zároveň se jako exponent německého mládežnického hnutí spojeného s úniky mladých lidí do přírody před dohledem rodičů a autorit domníval, že práce dospělých osob s mladými nemá být založena na moci a formální autoritě, nýbrž na porozumění, starostlivosti o svěřenou lidskou bytost, empatii a důstojnosti.

Praxe často ukazuje na rozpor mezi rozvojovou vzdělávací myšlenkou (pomoc ke svépomoci) a realitou sociálně výchovné práce.

Pouze za podmínek plnohodnotně navázaného lidského vztahu může být duše mladého člověka oslovena a podnícena k sebeběči, jinými slovy k ochotě rozvíjet vlastní potenciál (pomoc ke svépomoci). Jde tedy o zaujetí sociálně pedagogického postoje (haltung), který dává pomáhajícímu procesu stabilitu, určuje, jak jednáme s druhými a jak moc se můžeme dotknout jejich životů pozitivním a hlubokým způsobem; v tomto smyslu je nejdůležitějším zdrojem, který má profesionál k dispozici, „člověk uvnitř“ (Eichsteller & Holthoff, 2011). Jestliže pracovníci nevytvoří podmínky pro podporující a pečující prostředí, nelze splnit ani cíle rozvoje, protože kvalita interakcí hraje klíčovou roli v emočním vývoji dětí a mladých lidí, jejich vzdělávacím pokroku i pocitu sounáležitosti se školní i širší komunitou (Black et al., 2017).

³ Stampachův názor ukazuje, že sociální pedagogika byla chápána v tehdejší Československu jako péče o mládež, a tedy ve velmi podobném, ne-li stejném duchu jako v Německu.

Z pohledu edukačního přístupu Nohl ve své době vystihl určitou tendenci, která nebyla originálně a výlučně „jeho“, ale patřila do širšího spektra možností, jak vybalancovat odosobněný vliv formálních výchovných a sociálních institucí s potřebami volnosti, spontaneity a prožitku na straně mladého člověka. K tradicím práce s mladými lidmi, které se rozvinuly z obdobných myšlenkových základů, patří např. francouzská a italská tradice sociální a kulturní animace, Erlebnispädagogik K. Hahna nebo britské pojetí „social education“ jako informální výchovy, které má k Nohlovu pojetí sociální pedagogiky velmi blízko.

Přestože Nohl bývá považován za jednoho z duchovních otců německé sociální pedagogiky, jeho vliv na sociální práci rozhodně nebyl takový, jaký by si přál, jak o tom svědčí i jeho kritická reakce. Aktuálně se stoupenci pedagogického paradigmatu v sociální práci po celé Evropě k Nohlovi vracejí v rámci zavádění sociálně pedagogických principů do ústavní výchovy (Eichsteller & Holthoff, 2011; Petrie et al., 2006; Smith & Whyte, 2008) nebo do mentorských programů práce s ohroženou mládeží (Morgan, 2013). Opírají se zejména o principy, které umožňují zaujetí sociálně pedagogického postoje k dětem a mladým lidem, kterého se Nohl dovolával v rámci teorie výchovného vztahu. Patří k nim holistické zaměření na celou osobnost, zvyšování psychosociální pohody a osobního štěstí, empatický a podpůrný vztah, podněcování k osobnostní změně skrze pozitivní (nikoli negativní) zkušenost, zmocnění vedoucí k posílení pocitu kontroly nad vlastním životem (Eichsteller & Holthoff, 2011). Vidíme tedy, že přestože od chvíle, kdy se Nohl angažoval v záchraně specifického světa mladých prostřednictvím uvedení pedagogické myšlenky do sociální práce, uplynulo sto let, v sociální práci tato myšlenka žije a je v ní nadále rozvíjena (samozřejmě včetně převzetí novějších impulsů ohledně konceptu dětského blaha).

Od konce šedesátých let se sociální práce orientovaná edukačním paradigmatem (pomoc ke svépomoci) zaměřuje u dětí, mladých lidí, ale také nově u dospělých osob na zvládání života, resp. životních situací. Metodologicky zahrnuje hermeneuticko-pragmatickou tradici sociální pedagogiky (pomoc ke svépomoci), etnometodologii, interakcionistické paradigma sociologie vědění, kritickou teorii dialektiky každodenního života a také Beckovu teorii reflexivní modernizace (Lorenzová, *v tisku*). Její snahou je podpořit vztahy pomoci, které existují v prostředí lidí, vzít v potaz jejich subjektivní pohledy, možnosti a potřeby s cílem posílit každodenní kompetence k jednání a umožnit jim, aby se sami zorganizovali (Grunwald & Thiersch, 2004, s. 13–14). Sociální pedagog zde přijímá pozici důvěryhodného spojence, který může pomoci lidem rozšířit a prohloubit jejich pohled na sebe, na jejich životní realitu i na způsoby bytí ve světě a v životě (Úcar, 2015). Tento přístup lze ve složitých a neustále se měnících podmínkách druhé moderny chápat jako základní životní pomoc všem lidem, která má být zajištěna tak, aby byla dostupnou součástí veřejného blaha.

4 Evidence a/versus reflexe?

O sociální pedagogice i sociální práci lze uvažovat také jako o vědách. Obvyklé, a mnohdy také stereotypně přebírané vymezení říká, že sociální pedagogika je více teoretická, akademická či filosofická, spojená s univerzitním prostředím, zatímco sociální práce je více aplikovaná, spojená s profesní přípravou. Toto porovnání je možné metodologicky pouze tehdy, pokud se v případě sociální práce zaměříme na „science of social work“ a v případě sociální pedagogiky na její hermeneuticko-kritickou tradici, která vnesla do praxe sociální práce orientaci na každodennost (již zmíněná pedagogika životních situací).

„Science of social work“ zavádí do sociální práce tzv. evidence based přístupy (EBP). V tomto smyslu je chápána jako „znalostní základna důkazů a teorií, z nichž sociální pracovníci vycházejí, aby porozuměli lidskému chování, sociálnímu prostředí a potřebným intervencím“ (Harms & Maidment, 2017, s. 3). Tento proces jim pak umožňuje rozhodování v praxi, během kterého „integrují nejlepší dostupné důkazy na základě své praktické expertizy a klientových vlastností, hodnot, preferencí a okolností“ (Gray et al., 2009, s. 171). Z vymezení je patrná tendence založit práci s lidmi po vzoru přírodních či technických věd. Z toho plyne akcentace procesuálně produktového pojetí sociální práce, které se

vědeckým řízením pomáhajícího procesu blíží technologickému paradigmatu poznání (v Habermsově smyslu).

Naproti tomu zastánci hermeneuticko-kritické tradice v sociální práci mají blíže ke stanovisku, že zavedení evidence based přístupů je až příliš podřízeno vědecko-technickým vzorcům vnímání světa, přičemž v důsledku snahy po algoritmizaci vědy i každodenního života jsou marginalizovány reflexivní formy tvorby znalostí (Dinkelaker et al., 2016, s. 14). V uvedeném smyslu připouští, že vědecká vysvětlení praxe jsou sice empiricky hodnotná, ale ve svých důsledcích působí diskriminačně či selektivně (Böhnisch, 1997). Jako reakce na tuto situaci vzniklo v sociální práci zaměření na životní svět (Lebenswelt) klientů, o kterém jsem se zmínila výše.

Orientace na vědecké důkazy versus orientace na každodennost není jen otázkou metodologickou. Současné poskytování sociálních, ale i vzdělávacích, kulturních nebo zdravotnických služeb na principu racionálně fungujícího klientského systému je modelem, který se v praxi prosazuje právě díky tomuto přístupu. Pod heslem profesionalizace tak do služeb od sedmdesátých let proniká neoliberální ekonomický model správy společnosti, který má maximalizovat výkon veřejných institucí v situaci omezených veřejných zdrojů a který vyžaduje po všech pracovnících, od řídících, až po řadové, „skládání účtů“ za efektivitu jejich intervencí. Sociální pracovníci i sociální pedagogové si s tímto aspektem své práce musí poradit. Jednou z cest je začlenění kritické reflexe širších sociálních podmínek, ve kterých se svými klienty interagují.

Tím se zároveň otevírá velké téma současné teorie sociálních a pedagogických profesí a profesní přípravy, které řeší vztah mezi reflektivitou (uvědomování neuvědomovaných, „tacitních“ znalostí) a reflexivitou (hledání strategií, jak vědomě zpochybnit vlastní postoje, myšlenkové procesy, hodnoty, předpoklady). V tomto druhém smyslu je reflexe (reflection) chápána jako nástroj tvorby kritických znalostí (Fook et al., 2006). Reflexivní praktik je ochotnější překročit své vlastní „filozofické“ nastavení a stává se otevřeným více hlediskům, může se také zabývat propojením svých individuálních předpokladů se sociálním kontextem (Fook, 2007, s. 364). Zároveň podporuje tuto schopnost na straně klienta. V tomto smyslu je „podpora reflexivního životního zvládání v sociálních kontextech“ (Navrátil, 2014, s. 82) „pomocí ke svépomoci“ par excellence.

Vědu, která se orientuje na pomoc lidem v životních situacích a na reflexivní zvládání, nelze vidět pouze jako technickou disciplínu. Brání tomu nejen procesní, vztahové nastavení práce s lidmi, které vychází z porozumění, autenticity a důstojnosti, ale také způsob, jakým kriticko-hermeneutická perspektiva pomáhá ve vyjasnění veřejného mandátu sociální pedagogiky a sociální práce. V tomto smyslu se nemohou autisticky uzavírat do technik, ba dokonce ani do posilujících, antidiskriminačních či rozvojově pojatých pedagogických principů, nýbrž také analyzovat vlastní prostředkující roli ve vztahu ke státu a k občanům (De Bie et al., 2014). Z toho plyne, že reflexe v sociální práci a v sociální pedagogice má oscilovat nejen kolem reflektivity a reflexivity, ale také kolem takového chápání adjektiva „sociální“, které zahrnuje dimenzi občan – stát. Pokud sociální pedagogika a sociální práce chybí v sociálně politických (= veřejných) diskusích, neplní tuto roli odpovídajícím způsobem (tamtéž).

5 Zápasy i spolupráce v profesních polích

Edukační paradigma a jeho odlišení od „science of social work“ se v určitém momentu promítlo také do přípravy sociálních pedagogů a sociálních pracovníků a přineslo otázku, odkud kam sahá profesní pole sociální pedagogiky a kde přesně se rozprostírá pracovní pole sociální práce. Příkladem (a snad i inspirací) namáhavého a postupného řešení tohoto rébusu může být pro Českou republiku situace v Německu, kde byl od šedesátých let minulého století veden zápas o profesionalizaci sociální práce. Na půdě tehdejších fachhochschule vzniklo poměrně radikální hnutí za prosazení „science of social work“, která měla být podle anglosaského vzoru implementována do profesní přípravy sociálních pracovníků.

Anglosaská „science of social work“ nehovořila o pedagogice (tento pojem se ostatně v anglosaském odborném prostředí příliš nevžil, protože se v něm historicky nevytvořila tradice obecné pedagogické teorie ve smyslu německé Bildungstheorie), a proto se zdálo jako žádoucí orientovat i v Německu sociální práci na teorie, které by ji vymanily z příliš akademického přístupu. Jestliže tedy zakladatelka německých škol sociální práce, A. Solomová, požadovala ve své době méně filozofické spekulace a více konkrétní veřejné sociální práce (Böhm, 2002), tato „chvilé zúčtování“ s pedagogikou, resp. s náročně a abstraktně zprostředkovávaným antropologickým konceptem „homo educandus“ nastala v sociální práci o několik dekád později.

Mezi obhájci sociální pedagogiky (humanistické tradice a kriticko-hermeneutické vědní metodologie) a přívrženci vědeckého pojetí sociální práce probíhala několik dekád vášnivá diskuse o vztahu sociální pedagogiky a sociální práce a byly činěny pokusy o vypracování všeobíhajících axiomů, které by tyto vztahy vyřešily. V praxi byly obhajovány teze o jejich identitě, nekompatibilitě nebo vzájemném sblížování (konvergenci). Těmto pohledům byla v českém a slovenském prostředí sice věnována pozornost, nelze však konstatovat, že by diskuse byla příliš plodná, neboť se nevztahovala k teoreticko-metologickým kořenům tohoto konfliktu.

Aktuálně jsme v Německu na poli profesní přípravy svědky řešení ve smyslu tzv. subsumpce, podřazení. Jde o poboloňský způsob reformy odborného studia, který se týká univerzit aplikovaných sociálních věd (polytechniky). V jeho rámci došlo k podřazení přístupů sociální pedagogiky a přístupů sociální práce pod jeden společný název studijní oblasti Soziale Arbeit. Samo užití sousloví „přístupy sociální pedagogiky“ ale naznačuje, že i v rámci subsumpčního diskursu existuje v oblasti přípravy profesionálů na profesi povědomí o jejich epistemologické i praktické specifičnosti. Obě oblasti jsou vzájemně propojeny prostřednictvím problémových okruhů. To v zásadě odpovídá situaci vědy v postmoderním období, ve kterém jsou centrem zájmu tzv. transverzální témata prostupující více oblastmi lidského poznávání (více k tématu profesních axiomů vztahu sociální pedagogiky a sociální práce: Lorenzová, 2018a; [v tisku](#)).

V podmínkách České republiky spíše než o dialogu můžeme hovořit o průnicích sociální pedagogiky do sociální práce a naopak. Sociální pedagogy vidíme v profesním poli sociálních služeb, ve kterém se namnoze uplatňují. Výzkum u nich ukazuje zmatení profesní identity (Lorenzová & Komárková, 2019) a také prekarizaci profesních drah včetně malé možnosti jejich ovlivňování (Lorenzová & Komárková, 2021). Opačný trend se týká školství, kam proniká sociální práce, a to s vědomím paradoxu, že zde nebyly naplněny ještě ani snahy po oficiálním zavedení pozice sociálního pedagoga. Chybějící legislativa situaci také nijak nepomáhá.

Za cenu určitého zjednodušení lze ale konstatovat, že pokud se otázkou školní sociální práce zabývají představitelé sociální práce, zdůrazňují zejména situaci ohrožených dětí a spolupráci školy s institucemi ochrany mládeže a sociálními službami. Také upozorňují na svoji koordinační roli v případové práci a v práci s rodinou, do které může být zahrnuta i škola jako prvek systému ochrany dítěte. Pokud ji rozebírají představitelé sociální pedagogiky (zastánci edukačního paradigmatu v sociální práci), vidí svoji úlohu zejména v nedirektivní výchovné činnosti, ve vytváření příznivého školního prostředí zahrnujícího perspektivu inkluze, diverzity a rovných příležitostí, v sociální prevenci, vyrovnávání sociálního znevýhodnění, které má vliv na úspěch při vzdělávání a v méně formální spolupráci s rodinou a komunitou. Také se řídí principem dobrovolnosti, což v sociální práci není vždy možné (Lorenzová, [v tisku](#)).

V intencích edukačního paradigmatu je školní sociálně pedagogická práce založena na komplexním přístupu k životním i problémovým situacím mladých lidí, přičemž je důležité jejich zapojení (participace), podpora sebeurčení, kritického myšlení a rozhodovacích schopností ve zvládání těchto situací (Ludewig & Becker, 2015). To jsou životní dovednosti, které nejen že mají rozvojový sociálně pedagogický charakter, ale také naléhavě vyžadují předhodnocení paternalistických přístupů, které ve vztahu k dětem a mladým lidem jako společnost udržujeme.

6 Závěr

Edukační paradigma „pomoc ke svépomoci“ je teoreticko-praktickým konceptem, o kterém je v rámci dialogu sociální pedagogiky a sociální práce vhodné mnohem více hovořit. Jde o paradigma, které vychází z tradice pedagogické antropologie „homo educandus“, kterou lze vyjádřit také jako „pomoc ke svépomoci“. Svěpomocí se myslí ochota a vůle jedince, skupiny nebo komunity řešit problémy vlastního života (sociálního i individuálního) na základě rozvoje. Člověk je zároveň „homo socialis“. Proto lze tuto vůli nebo ochotu podnítit na základě sociálních hodnot, empatie, přátelskosti, pečujícího zájmu a důstojnosti, což je v etickém a společenském smyslu důležitá podmínka dobrého života.

Edukační paradigma, propojené s kriticko-hermeneutickou tradicí sociálních věd, je v rámci sociální práce „starší“ tradicí (Kraimer & Altmeyer, 2016), stále se však ukazuje jako vědecky a metodologicky produktivní a je jednou z důležitých opor práce s klienty v pomáhajících profesích. Jedince, skupinu nebo komunitu vidí vždy v souvislostech jeho prostředí, zároveň se snaží o porozumění subjektivním perspektivám. Ať už je vyjádřeno jako zvládání každodenních životních situací, kulturní přisvojování prostředí nebo jako orientace na wellbeing v podmínkách vzdělávacích a sociálních institucí, vždy obsahuje myšlenku lidského rozvoje a možnost participovat na životě skupiny, komunity jejich prostřednictvím také na životě společnosti jako celku. Nelze ho však „technicky“ definovat, ale pouze kriticky reflektovat a interpretovat. V tomto smyslu je v něm vždy obsažena veškerá historičnost, „sociálnost“ a kulturnost doby.

Z provedeného rozboru plyne, že otázku vztahu, resp. vědní, profesní a akademické identity sociální práce a sociální pedagogiky nelze brát esencialisticky. Teoreticky se obě opírají o vzdělávací myšlenku, která zdůvodňuje jejich socializační misi. Ta se vyvíjí od sociálního či komunitárního pojetí občanství založeného na povinnostech či občanských ctnostech, mechanicky chápané solidarity a oceňování společenské koheze a stability, k občanství liberálnímu, politickému, které integraci jedince, skupiny nebo komunity zakládá na radikálnějším chápání demokracie v pojetí lidských, sociálních a kulturních práv. Orientace na práva sice stabilitu rozrušuje tím, že je nutné neustále vyjednávat nový a nový konsensus, zároveň je tato orientace v sociálním životě podmínkou nerušeného rozvoje identity a důstojnosti. V rámci tohoto ideového základu se zdůrazňuje „namísto adaptace emancipace, schopnost sebeřízení namísto závislosti, solidarita a společenství lidí namísto izolace, a proaktivita namísto reaktivity“ (Hämäläinen et al., 2009, s. 175).

Toto etické ukotvení je něčím, co současnou sociální pedagogiku a sociální práci v našem civilizačním okruhu spojuje. Dává jim směr, který sice nelze beze zbytku hned uvést do praxe, ale stojí za to o něj usilovat v zájmu důstojného způsobu soužití. Tento ideální nárok vnáší do vědního profilu sociální pedagogiky i sociální práce utopickou dimenzi společně s požadavkem na kritickou reflexi.

Co říct na úplný závěr? Pokud mezi sociální pedagogikou a sociální prací v důsledku touhy po přesných epistemologických řezech, v zápalu profesních zápasů či z pouhé neznalosti vznikaly v minulosti uvědomované nebo neuvědomované předsudky, je vhodné začít s reflexí a projít transformativním procesem, který umožní hlubší vzájemné poznání, a tedy i porozumění. V podmínkách ČR jsou důvody dva, první z nich je metodologicko-epistemologický. Vztahuje se ke sdíleným konceptům a otázkám sociální pedagogiky a sociální práce, o kterých sice z literatury „tak nějak“ víme, ale nemluvíme o nich. Jakým způsobem edukační paradigma „pomoc ke svépomoci“ ovlivňuje identitu sociální práce a sociální pedagogiky? Jaké modely občanské socializace praxe sociální pedagogiky a sociální práce vlastně reprodukuje? Jaká veřejná zadání sociální pedagogika a sociální práce plní? Jak vyvažovat v rámci sociální pedagogiky a sociální práce potřebu sociální stability a změny? Patří sociální

Edukační paradigma „pomoc ke svépomoci“ je teoreticko-praktickým konceptem, o kterém je v rámci dialogu sociální pedagogiky a sociální práce vhodné mnohem více hovořit.

pedagogika s sociální práce pod hlavičku profesních, nikoli akademických studijních programů? To jsou témata, u kterých lze začít. Metody nebo formy práce mohou následovat.

Druhým důvodem je, že obě vědy, jejich praxe i na základě praxe vzniklé profese se budou muset v rámci „reflexivního zvládnutí“ vlastní překérní oborové situace otevřít vzájemné diskusi o možnostech spolupráce v profesních polích, studijních programech i v rámci vědy a výzkumu. Lze diskutovat, o společných studijních programech, o sdílení, udržení a obnově personálních i materiálních zdrojů. V situaci úsporných opatření, personální nouze, nedostatku odborných platform i tlaku na vědecký výkon je možné, že k tomu dojde dříve, než bychom aktuálně předpokládali. Je dobré být připravený.

Literatura

- Barth, P. (1911). *Die Geschichte der Erziehung in Soziologischer und Geistesgeschichtlicher Beleuchtung*. O. R. Riesland.
- Bäumer, G. (1929). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In H. Nohl & L. Pallat (Eds.), *Handbuch der Pädagogik*, vol. 5 (pp. 3–17). Julius Beltz.
- Black, E., Bettencourt, M., & Cameron, C. (2017). Social pedagogy in the classroom. Supporting children and young people in care. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom. Theory and Practice* (pp. 203–215). Jessica Kingsley Publishers.
- Böhm, W. (2002). La pedagogía social en Alemania. In J. Ortega Esteban (Ed.), *Nuevos retos de la Pedagogía Social* (pp. 15–20). Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Böhnisch, L. (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Juventa.
- De Bie, M. Roose, R., Coussée, F., & Bradt, L. (2014). Learning Democracy in Social Work. In G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 43–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5_4
- Diesterweg, A. (1850). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. In *Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler (Reinbott), Schmitz und Prange bearbeitet und herausgegeben*. Vierte, verbesserte, fortgeführte Auflage. Erster Band. G. D. Bädeker.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S., & Rabetein, K. (2016). Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich, & K. Kunze (Eds.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (pp. 13–32). Klinkhardt.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* (pp. 33–52). Jessica Kingsley.
- Ellis, L. F. (1948). Toynbee Hall and the University Settlements. *Journal of the Royal Society of Arts*, 96(4762), 167–178.
- Engelke, E. (2003). *Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen*. Lambertus Verlag.
- Eriksson, L., & Markström, A. M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In A. Gustavsson, H. Hermansson, & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 9–23). Daidalos.
- Fook, J. (2007). Reflective Practice and Critical Reflection. In J. Lishman (Ed.), *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care, Second Edition: Knowledge and Theory* (pp. 363–75). Jessica Kingsley.

- Fook, J., White, S., & Gardner, F. (2006). Critical Reflection: A review of contemporary literature and understandings. In S. White, J. Fook, & F. Gardner (Eds.), *Critical Reflection in Health and Welfare* (pp. 3–20). Open University Press.
- Gray, M., Plath, D., & Webb, S. A. (2009). *Evidence-based Social Work. A critical stance*. Routledge.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In K. Grunwald & H. Thiersch (Eds.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit* (pp. 13–39). Juventa.
- 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., Puurunen, P., & Määttä, M. (2009). Sociálně pedagogický rámec pro multiprofesní spolupráci při podpoře lidí v multikulturním kontextu. In M. Launikari & S. Puukari (Eds.), *Multikulturní poradenství. Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě* (s. 170–183). Dům zahraničních služeb MŠMT.
- Harms, L., & Maidment, J. (2017). The Art and Science of Social Work Louise Harms and Jane Maidment. In M. Connolly, L. Harms, & J. Maidment (Eds.), *Social Work: Contexts and Practice* (pp. 3–19). Oxford University Press.
- Just, V. (2023). Nevzdělanost, která imponuje. Pohrdání humanitní vzdělaností je pohrdání sebou. *Nová orientace. Příloha deníků Fórum pro kritické myšlení*. <https://www.forum24.cz/nevzdelanost-ktera-imponuje-pohrdani-humanitni-vzdelanosti-je-pohrdani-sebou/>
- Kodymová, P. (2015). Alice Solomon. *Fórum sociální práce*, 1, 23–31. Univerzita Karlova.
- Kraimer, K., & Altmeyer, L. (2016). The Relationship Between Social Work and Social Pedagogy – Similarities in Theory and Profession from a German Perspective. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 25–37. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.02>
- Lorenzová, J. (2018a). Vztah sociální pedagogiky a sociální práce jako stále aktuální mezioborový problém. *Pegas Journal: Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 7(2), 217–236. <https://doi.org/10.18355/PG.2018.7.2.1>
- Lorenzová, J. (2022). Sociální pedagogika jako ideový a praktický konstrukt. In K. Liberčanová & I. Šuhajdová (Eds.), *Príbeh sociálnej pedagogiky. Vývoj, aktuálny stav a budúcnosť sociálnej pedagogiky v slovensko-českom prostredí* (pp. 11–27). Trnavská univerzita v Trnave.
- Lorenzová, J. (v tisku). *Sociální pedagogika*. VŠCHT Praha.
- Lorenzová, J., & Komárková, T. (2019). Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese sociálními pedagogy v ČR. *Orbis Scholae*, 13(1), 87–106. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.23>
- Lorenzová, J., & Komárková, T. (2021). Sociální pedagogové jako aktéři profesních drah. *Paidagogos*, 1(5), 54–89. <http://www.paidagogos.net/issues/2021/1/article.php?id=5>
- Ludewig, J., & Becker, D. (Eds.). (2015). *Leitlinien für Schulsozialarbeit*. Leutheuser.
- Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW). (2018). *Předklad definice sociální práce*. Dostupné z <https://www.ifsw.org/?s=definice>
- Morgan, S. T. (2013). Social pedagogy within key worker practice: community situated support for marginalised youth. *International Journal of Social Pedagogy*, 2(1), 17–32. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2013.v2.1.003>
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. In G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167–195). UOC.

- Natorp, P. (1894). *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel Zur Grundlegung Der Sozialpädagogik*. Mohr.
<https://archive.org/details/religioninnerhal00natouoft/page/n1/mode/2up>
- Navrátil, P. (2014). Postmodernita v životní situaci. In P. Navrátil (Ed.), *Reflexivní posouzení v sociální práci s rodinami* (pp. 48–91). Masarykova univerzita.
- Navrátilová, J., & Navrátil, P. (2016). Educational discourses in social work. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 38–46. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.03>
- Nohl, H. (1965). Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität. In C. L. Furck, G. Geißler, W. Klafki, & E. Siegel (Eds.), *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorträge und Aufsätze von Herman Nohl* (pp. 71–76). Beltz.
- Ortega-Esteban, J., Caride, J. A., & Úcar, X. (2013). La pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros, *RES, Revista de Educación Social*, 17, 1–24.
http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V., & Simon, A. (2006). *Working with children in care: European perspectives*. Open University Press.
- Richmond, M. E. (1922). *What is Social Casework*. Sage.
- Smith, M., & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: Reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11(1), 15–28.
<https://doi.org/10.1080/13691450701357174>
- Štampach, F. (1945). *Problém reedukace*. Vladislav Reis.
- Úcar, X. (2015). Methodology or methods in Social Pedagogy: between Latin America and Europe. In J. Kornbeck & X. Úcar (Eds.), *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas? Studies in Comparative Social pedagogies and International Social Work and Social Policy*, Vol. XXVIII (pp. 54–71). EVH/Academicpress.



doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D. přes třicet let působila na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy jako vyučující a v posledních letech také jako garantka studijního programu sociální pedagogika. Aktuálně zde vede doktorandy v oblasti témat ze sociální pedagogiky a je členkou oborové rady. Od roku 2020 působí na Ústavu učitelství chemie a humanitních věd Vysoké školy chemicko-technologické v Praze. Odborně se zabývá proměnou vědního a společenského paradigmatu v postmoderním období, otázkami profesní a oborové identity sociální pedagogiky, multikulturní a etickou výchovou a inkluzí v oblasti chemického vzdělávání. Zkoumá také motivace uchazečů k volbě vysokoškolského studia, utváření profesních drah sociálních pedagogů a rozvoj digitálních kompetencí učitelů střední škol. V uvedených oblastech realizuje publikační a grantovou činnost. Působí také jako supervizorka v sociálních službách a v oblasti systemické terapie a poradenství.

Diskuse

Současný stav sociální pedagogiky v praxi a její vztah k sociální práci

Jiří Daněk, Jan Šmída

Úvod do problematiky

Současná společnost je v aktuální době na pokraji nových a nelehkých výzev. Pandemie koronaviru, sociální a ekonomická krize, energetická krize, palčivé ekologické otázky, rozvoj techniky či umělé inteligence a s tím související kybernetická rizika, bezpečnostní rizika plynoucí z války na Ukrajině či prohlubování chudoby – to vše má vliv na aktuální rozpoložení českého vzdělávacího systému a duševního zdraví žáků, pedagogů, rodičů a ostatně celé společnosti.

Je nám známo, že takovéto krize výrazně ovlivňují míru extremismu a špatné duševní zdraví, a to nejen u dospělé populace, ale i u dětí a mladistvých. To se pak může ve školách projevovat různými excesy a podněcováním k realizaci nebezpečných výzev ve zvýšené míře. Na to je třeba flexibilně reagovat, většina škol toho však není schopna. Pomoci přechkat náročné období může pozice sociálního pedagoga, což se v současné době potvrzuje již na více než stovce českých škol.

Výhody této pozice si uvědomuje i odborná veřejnost a řada organizací. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a Asociace sociálních pedagogů (dále jen „ASOCP“) se pak snaží o legislativní ukotvení této pozice, kterou školy dlouhodobě potřebují. V tomto kontextu je však sociální pedagogika často zaměňována za sociální práci a i samotní sociální pedagogové pak bývají někdy považováni za sociální službu. Příčinou je nedostatečná osvěta a neznalost pedagogického rozměru u této pozice. V současné době je tedy více než kdy dříve nezbytné vymezit sociální pedagogiku a koncepci sociálních pedagogů, aby bylo všemi chápáno, proč by měl být sociální pedagog pedagogickým pracovníkem.

Vymezení vztahu sociální pedagogiky a sociální práce

Mezi sociální pedagogikou a sociální prací existuje úzká, ale zároveň spleťtá spojitost. Hledání spojitostí a hranic mezi těmito obory se stalo v akademické i praktické rovině již tradiční záležitostí.

Dle Krause a Hoferkové (2016) je pojetí sociální pedagogiky i sociální práce různé, především v souvislosti s genezí obou oborů. U nás mají obě disciplíny v soustavě vědních oborů zvláštní postavení. I když má sociální pedagogika větší tradici, avšak spíše jako směr teoretického uvažování než disciplína, tak zásadního postavení nabyla, stejně jako sociální práce, až po roce 1990. Kaplánek (2013) pojednává o tom, že tyto obory se z části překrývají, protože oba mohou pomoci změnit životní situaci jedince. Rozdílnost pak řada autorů vidí v historických kořenech, cílech, úkolech či metodách. Do kořenů sociální pedagogiky se promítala snaha vychovat lidové vrstvy. Sociální práce reagovala na vývoj péče státu o jedince, jimž měla být poskytnuta pomoc.

Navrátil (Šíp & Stanoev, 2016) tvrdí, že sociální práce se pokouší pomoci podpořit klienta ve vyjádření jeho vlastních zájmů v sociálním fungování, tzn. postavit se za klienta, být jeho průvodcem, podporovatelem ve vyjádření a dosažení jeho oprávněných zájmů. Dle Krause (2014) se sociální pedagogika zaměřuje na pomoc při utváření optimálního způsobu života a optimalizaci a usměrnění životní situace a procesů s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho aktivitu. Gulová (2011) tvrdí, že sociální pedagogika zasahuje převážně do prostředí, ve kterém se člověk vyskytuje, aktivizuje jedince a pomocí sociálně pedagogických metod působí především v oblasti prevence a kompenzace. Sociální práce naopak zasahuje do náročné situace jedinců a skupin, které jsou zasaženy sociálními problémy a patologickými jevy a nedokážou se pomocí vlastních sil z této situace vymanit.

Kaplánek (2013, s. 503) na vztah těchto disciplín pohlíží i v závislosti na sociální politice státu, podle které „sociální práce vychází ze zadání státu jako garanta péče o lidi trpící sociální nouzí či jiným ohrožením. Sociální pedagogika naproti tomu závisí spíše na státní ideologii, tzn. na tom, jakým způsobem stát chce či nechce ovlivňovat socializaci občanů, a tím jejich participaci na demokratickém politickém systému“.

Cílem sociální práce je zajistit, aby klient pomoc sociálního pracovníka více nepotřeboval, aby byl schopen své problémy zvládat sám. Cílem sociální pedagogiky je optimální rozvoj osobnosti jedince a formování zdravého životního stylu (Kraus & Hoferková, 2016).

Z výše uvedeného vyplývá, že sociální pedagogika klade vyšší důraz na preventivní práci s tzv. „zdravými“ a z hlediska fungování společnosti „bezproblémovými“ jedinci, čímž posiluje rozvoj jejich zdravého životního stylu a přispívá ke kvalitě života. Orientuje se však i na pomoc jedincům ve smyslu sekundární prevence. Sociální pedagogika i sociální práce se tedy zaměřují na pomoc rizikovým jedincům. Zde je zjevné, že cíle obou disciplín se částečně překrývají především v oblasti sekundární a terciální prevence (Kraus & Hoferková, 2016).

Mezi sociální pedagogikou a sociální prací spatřujeme velmi úzký a specifický vztah. Dle Gulové (2011) se tyto dvě disciplíny sice setkávají, ale snaží se držet svoji svébytnost. Tento úzký a specifický vztah se projevuje také v praxi, neboť se stále diskutuje o případném legislativním ukotvení.

Osobně jsme přesvědčeni, že sociální pedagogika a sociální práce by spolu měly spolupracovat a vzájemně se podporovat. Rychle se rozvíjející problémy společnosti, které dopadají na české školství, je třeba začít řešit. Zde spatřujeme velký prostor pro vzájemnou spolupráci sociálního pedagoga ve škole a externě působícího sociálního pracovníka. Tím bude zajištěna komplexní podpora a péče o děti a mládež.

Snahy o etablování pozice sociálního pedagoga

Na základě dlouhodobých doporučení odborné veřejnosti zahrnuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pozici sociálního pedagoga do svých strategických a koncepčních dokumentů. Pozice sociálního pedagoga je explicitně zmíněna v Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání ve vazbě na personální zajištění inkluze. Zavedení sociálního pedagoga je rovněž doporučeno ve vládním dokumentu Strategie boje proti sociálnímu vyloučení (Hladík & Petrenko, 2021).

Přesto pozice sociálního pedagoga není stále v české legislativě ukotvena. Tento stav vnáší nesystémovost a nevyrovnanost do skladby školního poradenského pracoviště, protože ostatní členové poradenského pracoviště školy jsou pedagogičtí pracovníci. Sociální pedagogové jsou jako nepedagogičtí pracovníci diskriminováni v pracovníprávní rovině, promítající se do finančního odměňování i nároku na řádnou dovolenou v rozsahu pedagogických pracovníků či na studijní volno. Zároveň se potýkají s problémy, jako je nejasně definovaná náplň práce a vymezení kompetencí.

Pro ředitele škol je rovněž obtížné pozici sociálního pedagoga financovat, přestože existuje několik způsobů, jak finance na tuto pozici získat. V současné době lze pozici financovat z Operačního programu Jan Ámos Komenský a z projektu Podpora rovných příležitostí (jen pro vybrané školy). Další možností je financování zřizovatelem, to však zpravidla bývá využíváno pro dofinancování pozice z projektu. Vzhledem k administrativní náročnosti je to zdoluhavý a náročný proces. Zároveň není zaručena kontinuita financování, protože projekt po několika letech skončí a ředitel tak na sociálního pedagoga bude muset opět hledat finance, nebo v případě financování zřizovatelem musí jeho financování obhajovat.

Z důvodu legislativního neukotvení rovněž existuje nízké povědomí ředitelů škol a dalších pedagogických pracovníků o poslání a obsahu práce sociálního pedagoga. Často totiž nevědí, co je náplní práce sociálního pedagoga, případně s čím jim může pomoci. Tím, že sociální pedagog není zařazen do zákona o pedagogických pracovnících, nemají sociální pedagogové dostatečnou podporu, musí stále bojovat o svou pozici a obhajovat svoji roli ve školách.

O zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky usiluje řada organizací, institucí, asociací i další velká část odborné veřejnosti. Ve věci ukotvení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky připomínkovali návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. např. Karlovarský, Královéhradecký, Ústecký kraj, Kancelář veřejného ochránce práv, Česká biskupská konference, Svaz měst a obcí České republiky, Česká konference rektorů, ministr pro legislativu a předseda Legislativní rady vlády, Ministerstvo pro místní rozvoj, Ministerstvo práce a sociálních věcí.

Dle některých z argumentů MŠMT se s legislativním ukotvením a zařazením mezi pedagogické pracovníky v současné době nepočítá z důvodů nedostatku praktických zkušeností s pozicí sociálního pedagoga a jeho doposud nízkého využívání. Dle odhadů ASOCP pracuje v současné době na pozici sociálního pedagoga asi 130 sociálních pedagogů. Nejvíce sociálních pedagogů se pak vyskytuje v Moravskoslezském, Ústeckém, Středočeském a Jihomoravském kraji a v hlavním městě Praha.

Sociální pedagogové ve školách působí v České republice již několik let, za tu dobu na pozici sociálního pedagoga působilo několik set pracovníků, a jejich práce poskytuje dostatečný soubor zkušeností pro potvrzení přínosnosti. Z vyjádření ředitelů škol, na kterých sociální pedagogové působí, jednoznačně vyplývá přínos této pozice pro školu, žáky i rodiče. Veřejně přístupné jsou desítky publikací o práci sociálních pedagogů od diplomových prací až po výzkumné sondy a systémové studie.

Současný stav však vytváří začarovaný kruh. Bez legislativního ukotvení se počet sociálních pedagogů ve školách bude zvyšovat jen pomalu a bude nadále chybět legislativně definovaná náplň práce. MŠMT zároveň nepopírá potřebnost sociálních pedagogů ve školách a je si vědomo jejich důležité role v rámci školního poradenského pracoviště. Zároveň si však MŠMT není jisté, zda by sociální pedagog měl být pedagogickým pracovníkem nebo spíše sociálním pracovníkem. Sociální pedagog je právě často zaměňován za sociálního pracovníka. Náplň práce sociálního pedagoga připomíná práci sociálního pracovníka, neboť je v rámci operačních programů nedostatečně a nepřesně specifikována. ASOCP na tuto skutečnost intenzivně upozorňuje, proto také vytvořila přehled hlavních činností, které se v nastavení operačních programů bohužel nevyskytují (ASOCP, 2023).

Povaha pozice sociálního pedagoga ve škole

Nyní se podíváme na to, z jakých důvodů by sociální pedagog měl být pedagogickým pracovníkem.

Sociální pedagog ve škole je specificky vzdělaný odborník, který se zaměřuje na práci s dětmi a rodiči. Pomocí sociálně pedagogických metod preventivně působí na žáky, intervenuje v případech selhávání žáků a pomáhá dětem, které se ocitnou v náročné životní situaci. Vede žáky k prosociálnímu chování a napomáhá vytvoření vhodných podmínek pro výchovně-vzdělávací proces ve škole. Klade důraz na budování partnerských vztahů se žáky, rodiči i pedagogy, které jsou založeny na vzájemném porozumění a důvěře. Poskytuje konzultace, poradenství a podporu při práci s dětmi se sociálním znevýhodněním, výchovnými obtížemi a rizikovým chováním pedagogickým pracovníkům.

Je prostředníkem mezi jednotlivými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu a zaměřuje se na nastavení spolupráce mezi těmito aktéry a k tomu využívá otevřenou a nenásilnou komunikaci. Často se uvádí, že sociální pedagog je mostem mezi rodinou a školou. Prostřednictvím sociálního pedagoga může škola podpořit dítě ve vzdělávání skrze jeho rodinu. Sociální pedagog totiž ve spolupráci s dalšími pedagogy edukuje, motivuje a podporuje rodinu, aby dítěti dokázala a chtěla vytvořit vhodné podmínky pro vzdělávání, aby vzdělávání považovala za důležitou věc.

Sociální pedagog vyhledává žáky ze sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího či ohrožujícího prostředí. Žákům, kteří se nacházejí v tíživé situaci, poskytuje individuální pomoc a podporu a výchovně pracuje se všemi žáky a pracuje s třídními kolektivy. Ve škole realizuje preventivní a intervenční programy, podílí se na odhalování a řešení šikany, v případě potřeby vykonává krizovou intervenci. Plánuje a organizuje různé školní akce a projekty. Spolupracuje na zlepšení vztahů mezi žáky a cíleně ovlivňuje klima školy a třídního kolektivu. Pomáhá pedagogickým pracovníkům předcházet syndromu vyhoření.

Věnuje se zákonným zástupcům žáků a nabízí jim řešení konfliktních situací, zabývá se rodinnou situací žáka, např. nastavení domácí přípravy do školy, začlenění do kolektivu, rodinnými problémy, které ovlivňují školní úspěšnost žáka. Poskytuje sociálně pedagogické a sociálně právní poradenství ve škole i v domácím prostředí. Zprostředkovává pomoc odborných, poradenských a zdravotních zařízení, spolupracuje s dalšími zainteresovanými orgány a organizacemi. Facilituje jednání s rodiči a využívá nástroje case managementu.

Z výše zmíněných činností, které sociální pedagog ve škole běžně vykonává, je zřejmá pedagogická povaha této pozice. V kontextu současných výchovně-vzdělávacích krizí je potřeba ve školním prostředí odborník, který je schopen potíží jak předcházet, tak je flexibilně řešit, a současně u toho využívat nezbytné pedagogické kompetence. Tyto skutečnosti nám neostře rýsují hranice mezi sociálním pedagogem a sociálním pracovníkem.

I přes skutečnou povahu sociálního pedagoga bývá tato pozice stále vnímána nejednotně a je porovnávána se sociálním pracovníkem, což přináší nejistotu při definování sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka. Níže přinášíme 10 pádných důvodů, proč by jím měl skutečně být.

10 důvodů, proč by měl být sociální pedagog v zákoně o pedagogických pracovnících

1. Sociální pedagog vykonává přímou pedagogickou činnost

Sociální pedagogové, ať chceme nebo nechceme, vykonávají v praxi přímou pedagogickou činnost. K tomu dochází např. při realizaci preventivních programů, kdy dochází k výchově, osvojování sociálních dovedností, osvětě, podílení se na osobnostní a sociální výchově, vzdělávání žáků, práci s třídním kolektivem a dalších činnostech.

2. Eso v rukávu, které hasí problémy

To, že je pozice sociálního pedagoga MŠMT využívána, když se začínají objevovat značné problémy, je zřejmé. Potvrzuje to také projekt Podpora rovných příležitostí, který se na pozici sociálního pedagoga spoléhá při řešení jinak neudržitelných problémů, které se s přicházející krizí na školách objevují. Rostoucí potřeby školy v oblasti prevence, duševního zdraví žáků, předcházení školní neúspěšnosti či intervence rizikového chování jsou však evidentní napříč celou republikou. Školy volají po intenzivnější podpoře!

3. Ve školách chybí prevence i intervence

V řadě škol není prevence dostatečná. To je způsobeno především nedostatečnou personální podporou škol a časovou vytížeností pedagogického sboru. Prevence se tak častokrát stává až druhořadou a bývá realizována jen v rámci preventivního plánu školy. To však v současné době nestačí. Sociální pedagogové, vzhledem ke svým časovým možnostem, znalosti socioekonomického zázemí žáků a odborným schopnostem realizují preventivní programy koncipované na současné potřeby školy, čímž je prevence zajišťována komplexně. V případě potřeby jsou pak schopni odkryté problémy diagnostikovat a intervenovat, což v současné době školám velmi schází.

4. Jednoznačně pedagogická pozice

Sociální pedagog je součástí pedagogického sboru, školního poradenského pracoviště a je důležitým partnerem všech pracovníků školy. Všem pedagogickým pracovníkům poskytuje poradenství a konzultace pro práci s dětmi a spolupracuje s pedagogy při řešení obtížných i každodenních pedagogických situací. Sociální pedagog se orientuje v pedagogických metodách, formách i v didaktice, čímž pomáhá učitelům i při organizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé tak mohou využít i hospitace sociálního pedagoga vedoucí k posilování jejich profesních dovedností.

5. Sociální pedagogika reflektuje aktuální potřeby společnosti a je schopna se jim v časoprostoru přizpůsobit

Sociální pedagogika v teoretické i praktické rovině reflektuje současné trendy a potřeby společnosti – žáků – školy. Flexibilně reaguje na změny ve společnosti, které významným způsobem ovlivňují výchovně-vzdělávací proces ve školách. Tím dopomáhá vyvažování negativních trendů, které do mladých generací přicházejí. Sociální pedagogika tak rozhýbává často zkostnatělý aparát školního prostředí a přináší moderní přístupy a perspektivy v přístupu k žákům.

6. Vědecká disciplína s letitou tradicí

Sociální pedagogika jako vědecká disciplína má u nás, ale i ve světě, poměrně bohatou tradici. Byla velmi ovlivněna sociologií, z které čerpá bohaté poznatky. Jejím hlavním rysem je uvědomování si sociální podstaty žáků, přinášení tohoto „know-how“ do školního prostředí a následné ovlivňování jednotlivců i kolektivů prostřednictvím sociální výchovy. Dnes, více než kdy jindy, jsou sociální zázemí žáků a vliv prostředí považovány za klíčové faktory v maximálním rozvoji jedinců a při snižování jejich školní neúspěšnosti.

7. Vysokoškolský studijní program sociální pedagogika je řazen NPI do kategorie oborů Vzdělávání a výchova

Sociální pedagogika jako studijní program je řazen mezi další ryze pedagogické obory, jako je učitelství, speciální pedagogika, vychovatelství, učitelství pro mateřské školy atd. (Informační systém infoabsolvent, [n.d.](#)). To je jednoznačně dalším ukazatelem povahy sociální pedagogiky jako pedagogicky laděného oboru. Stouto skutečností ostatně souvisí také studie NPI poukazující na rozložení jednotlivých předmětů tohoto studijního programu. Pedagogicko-psychologické předměty tvoří v průměru 39 % studijního plánu, dalších 28 % zastávají sociálně-pedagogické obory. Pedagogický základ je tedy neoddiskutovatelný ([inkluzevpraxi.cz](#), [n.d.](#)).

8. Projektové nastavení je problematické

Projektové nastavení financování pozice sociálního pedagoga je dlouhodobě problematické. Nezajišťuje kontinuitu pozice, přispívá k nejednoznačnosti náplně práce, vytváří předpoklady k diskriminaci, komplikuje práci ředitelům, vytváří nejistotu atp. Legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga a jeho financování ze státního rozpočtu by zajistilo narovnání pracovních vztahů a „garanci“ tolik potřebné personální podpory.

9. Odborné společnosti, dosavadní studie a výzkumy jsou jednoznačně pro zavedení

Odborné společnosti zabývající se vzděláváním, inkluzí, prevencí a jinými oblastmi vesměs podporují zavedení sociálních pedagogů do škol. Uvědomují si jejich přínos pro žáky i školu.

Dosavadní studie a výzkumy realizované v oblasti uplatnění sociálních pedagogů hovoří jednoznačně pro legislativní ukotvení této pozice.

10. Školy sociální pedagogii chtějí

Řada škol by pozici sociálního pedagoga velmi ocenila. Potvrdila to Asociace ředitelů základních škol i samotní ředitelé. Pro ty je však komplikací, že sociální pedagog není veden jako pedagogický pracovník a že projektové financování pozice je neoptimálně nastaveno. Zájem o pozici je znatelný i z průběžných výsledků výzkumu, který v současné době realizujeme.

Asociace sociálních pedagogů

O legislativní ukotvení a zařazení pozice sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících usiluje již zmíněná ASOCP, který byla založena v dubnu 2022.

K založení profesního spolku nás vedl především současný stav české sociální pedagogiky v praxi, který vytváří začarovaný kruh.

Před založením ASOCP zároveň neexistovalo mnoho možností, jak a kde mohou sociální pedagogové sdílet své zkušenosti, zážitky i své obavy a starosti. V otázkách ukotvování funkcí a činností sociálního pedagoga ve školách nebylo doposud dostatečně nasloucháno odborníkům z praxe, ani sociálním pedagogům a studentům oboru na vysokých školách. Z těchto důvodů bylo potřeba vytvořit profesní organizaci, která bude sdružovat jak lidi z praxe, tak studenty i akademické pracovníky. Společně tak můžeme reflektovat aktuální potřeby sociálních pedagogů a sociální pedagogiky v České republice a aktivně se podílet na jejich uspokojování.

V rámci činnosti ASOCP aktivně usilujeme o rozvoj sociální pedagogiky v praxi, včetně legislativního ukotvení profese sociálního pedagoga v zákoně o pedagogických pracovnících. Jednáme s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, ale i s dalšími subjekty, které ovlivňují podmínky výkonu činností sociálních pedagogů, podáváme koncepční, metodické a další návrhy příslušným státním orgánům a institucím.

Sociálním pedagogům, školám, popř. další organizacím nabízíme konzultační, metodickou a informační podporu, včetně vydávání informačních, metodických a odborných publikací souvisejících se sociální pedagogikou v praxi. V plánu máme také pořádání konferencí, kulatých stolů a dalších odborných aktivit. Chceme naplňovat naši vizi, která vychází z potřeby založení ASOCP a spočívá v poskytování inspirace a vzdělávacích, pracovních i osobních příležitostí. Chceme, aby se o schopnostech, dovednostech a myšlenkách pouze nemluvilo, ale byly opravdu skutečné, hmatatelné a realizované.

O tom, kdo jsme, co řešíme, co nabízíme nebo se kterými důležitými organizacemi se nám už podařilo navázat spolupráci, se čtenáři časopisu Sociální pedagogika mohou dozvědět víc na našich webových stránkách www.asocp.cz.

Závěr

V rámci snah o vymezení pozice sociálního pedagoga je nezbytné i jeho vymezení vůči sociálnímu pracovníkovi. Obě pozice mají svá specifika a jsou bezpochyby velkým přínosem ve svém poli působnosti. Je patrné, že sociální pedagog bývá často zaměňován za sociální službu, avšak jeho náplň práce je velmi odlišná a celá koncepce této pozice inklinuje do pedagogické oblasti, a to i vzhledem ke stavbě studijních programů vysokoškolského oboru. Přínos sociálních pedagogů se v praxi pravidelně potvrzuje, proto se také snažíme o etablování této pozice do českého školství. Koncept této pozice je výrazně pedagogický, s přesahem do sociální oblasti, proto považujeme za nezbytné nazývat jej pedagogickým pracovníkem. Sociální pedagog se tak v českém školství stává využívaným odborníkem na řadu palčivých otázek, které školy potřebují dlouhodobě řešit.

Nezbytnost sociálních pedagogů se prokazuje jako čím dál tím opodstatněnější, bylo by tedy logickým řešením tuto odbornou pozici podpořit legislativním ukotvením. Pokud by byl sociální pedagog ukotven jako pedagogický pracovník, veškerá energie, zaměřující se na tento legislativní proces, může být investována do metodické podpory.

ASOCP a její partneři jsou plně připraveni metodicky podpořit sociální pedagogy a dopomoci tak k co nejefektivnějšímu výkonu této profese a k pozitivní transformaci českého školství.

Jiří Daněk, Jan Šmída
Asociace sociálních pedagogů

Literatura

- Asociace sociálních pedagogů (ASOCP). (2023, únor 13). *Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP*. <https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/>
- Gulová, L. (2011). *Sociální práce*. Grada.
- Hladík, J., & Petrenko, R. (2021, květen 10). *Sociální pedagog může být užitečnou součástí školního poradenského pracoviště*. Řízení školy online. <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/socialni-pedagog-muze-byt-uzitecnou-soucasti-skolniho-poradenskeho-pracoviste.a-7751.html>
- Informační systém Infoabsolvent. (n.d.). *Vysokoškolské studijní programy*. <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/VsSkolyProgramy/011>
- Inkluzevpraxi.cz. (n.d.). *Sociální pedagogika na vysokých školách v české republice v akademickém roce 2018/2019*. <http://www.inkluzevpraxi.cz/socialni-pedagog-prilohy>
- Kaplánek, M. (2013). Sociální pedagogika a sociální práce. In O. Matoušek a kol., *Encyklopedie sociální práce* (s. 503–506). Portál.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 57–71. https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf
- Šíp, R., & Stanoev, M. (2016). Záznam ze zasedání kulatého stolu na téma Nedořešený hlavolam: Sociální pedagogika a/versus Sociální práce. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 106–109. https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/KULATY-STUL-SocEd_Nedoreseny-hlavolam.-Socialni-pedagogika-a-versus-Socialni-prace.pdf



Mgr. Jiří Daněk vystudoval obor sociální pedagogika na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Od roku 2014 pracuje jako sociální pedagog na Základní škole Boženy Němcové v Přerově, kde vede i zájmový sportovní kroužek a od roku 2018 vykonává funkci vedoucího školního poradenského pracoviště a je členem školské rady. Od roku 2019 ve škole působí i jako učitel tělesné výchovy pro 2. stupeň a vykonává funkci jednoho z koordinátorů žákovského parlamentu. Od roku 2019 působí rovněž v neziskové organizaci Kappa-Hepl v centrech Pomoci a bezpečí a Pomoci pro rodiny. Vykonává lektorskou činnost pro Národní pedagogický institut, Pedagogickou fakultu a Cyrilometodějskou teologickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci. Je jedním ze zakladatelů Asociace sociálních pedagogů, kde vykonává funkci předsedy. Absolvoval řadu odborných kurzů, koučovací výcvik a v současné době (od roku 2021) je frekventantem sebezkušenostního výcviku KVP ve vedení tříd a skupin osobnostního rozvoje.



Bc. Jan Šmída vystudoval obor vychovatelství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde v současnosti dokončuje navazující magisterské studium sociální pedagogiky. Již při svém studiu se spolupodílel na výzkumných projektech, účastnil se konferencí v tuzemsku i zahraničí. Od roku 2021 působí jako blogger na edukativním portále Učitel21. Od roku 2022 je lektorem preventivního programu Zuřivec, od roku 2023 školitel lektorů. Ve své vědecko-výzkumné a publikační činnosti se věnuje sociální pedagogice, rizikovému chování, sociální patologii a prevenci. Věnuje se otázkám profesního uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí. V současné době je součástí vědeckého týmu zkoumajícího aktuální potřeby škol v kontextu uplatnění sociálních pedagogů. Je jedním ze zakladatelů Asociace sociálních pedagogů, kde vykonává funkci místopředsedy.

Diskuse

Spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka u žáků s poruchami chování

Nikola Adelaida Řandová

Práce s žáky s poruchou chování (dnes už s náročným chováním) je v současné době stále aktuální téma, protože se jedná o součást vzdělávání. V ČR je inkluzivní přístup procesem, ve kterém je třeba stále hledat limity, aby jej bylo možno více zkvalitnit. Pro práci v inkluzivní třídě je stanovený speciální pedagog, na práci s žáky s poruchou chování se specializuje sociální pedagog, který v současné době není součástí právního systému země. Pedagog se musí s edukací žáků s poruchami chování vypořádat individuálně. Má možnost využít služeb školního psychologa či výchovného poradce a oslovit pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP). Při vzdělávání žáků s poruchami chování je klíčová spolupráce speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, školního psychologa, výchovného poradce, školního metodika prevence a sociálního pracovníka. Spolupráce je důležitá v oblasti organizací, jako jsou speciální pedagogická centra, střediska výchovné péče, odbor sociálně-právní ochrany dětí, výchovné ústavy, diagnostické ústavy, Policie ČR apod. Dále je žádoucí v rámci celoživotního vzdělávání neustále doplňovat znalosti o této specifické skupině žáků.

Žák s poruchou chování

Poruchy chování jsou způsoby interakce žáka s jeho okolím, které nejsou společností akceptovatelné. Chování jedinců z řad této mládeže je rizikové z hlediska osobnostního, somatického, sociálního a z hlediska schopností a chování (Matoušek & Kroftová, 1998). Podle Labátha (2001) je porucha chování spojena se selháním v psychické i sociální oblasti a je důsledkem působení více faktorů. U jedinců dochází k nárůstu problémů ve formě pasivní (únikové chování, sebevraždy, záškoláctví), agresivní (delikvence, násilí) a kompromisní (nestabilita, výkyvy ve škole a životě). Žáci, kteří dospívají, prochází obdobím, kdy je mezi chováním a skutečným prožíváním jedince značný rozdíl.

Herzog (Nedělníková & Janoušková, 2008, s. 176) vymezuje poruchy chování z následujících pohledů:

- a) Definice pomocí nepříznivých situací – tyto situace již nastaly, probíhají nebo teprve mohou nastat (pokud se klient vyskytuje v prostředí, kde tato situace hrozí). Zpravidla se jedná o komplikované životní události (rozpad rodiny, nové partnerské vztahy rodičů provázené odporem dospívajících, problémy se školní docházkou vedoucí k ukončení studia), konfliktní společenské situace (generační konflikty, kriminalita mládeže šikana, předčasné sexuální zkušenosti) či omezující životní podmínky (nedostatečné ekonomické a sociální podmínky).
- b) Definice pomocí vývojových úkolů – přijetí vlastního těla (souvisí s fyzickými změnami a pohlavním zráním), získávání zkušeností v erotickém vztahu (následkem je sebepoškozování, frustrace z vlastního těla, promiskuita, neschopnost navázat partnerské vztahy, nejistota ohledně sexuální orientace), schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné činnosti (problémy s hospodařením s penězi, plnění školní docházky), neschopnost vytvářet vztahy s vrstevníky obojího pohlaví (destruktivní chování vůči vrstevníkům, šikana, deprivace), změna vztahu k dospělým (konflikty s rodiči, autoritami, vzdor), získání představy o ekonomické nezávislosti, o volbě povolání (pasivita při volbě povolání, záškoláctví), získání kompetencí pro sociálně zodpovědné chování (nezodpovědné chování, škodlivé jednání vůči majetku, přírodě, lidem), získání představy o budoucích prioritách v dospělosti (pasivní přístup, rezignace na stanovení vhodných osobních cílů, extrémní životní styl).

- c) Definice pomoci poruchového chování dospívajících – toto chování se projevuje v oblasti poškozování vlastního zdraví a v ohrožení společnosti.

K poruchovému chování se řadí interpersonální agresivní chování (agrese, šikana, kyberšikana, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobie, homofobie), delikventní chování (vandalismus, krádeže, sprejství), záškoláctví, neplnění školních povinností, závislostní chování (užívání návykových látek, netolismus, gambling), rizikové sportovní aktivity, rizikové chování v dopravě, spektrum poruch příjmu potravy, negativní působení sekt a sexuální rizikové chování (MŠMT, 2021).

Je možno jmenovat i další doplňkové charakteristiky, kdy se děti a mládež nechtějí zapojovat do klasických volnočasových aktivit (nejsou schopny dodržovat pravidla, rodiče nemají dostatek financí), vyhýbají se institucionalizované pomoci a péči. Příčinou může být nedůvěra, negativní zkušenost, vyhraněný životní styl, neznalost práv (Nedělníková & Janoušková, 2008).

Ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.; MŠMT, n.d.) je pro účely vzdělávání žák s poruchou chování vymezen v § 16. Takový žák má poruchu chování diagnostikovanou odborným posudkem prostřednictvím PPP.

Prevence

Primární prevence je založena na vytváření žádoucích podmínek pro vývoj dítěte. Zásadní je včasná prevence spočívající v podchycení symptomů a stanovení správné pedagogické, psychologické, zdravotní a sociální diagnózy. Neméně důležitá je systematická a koordinovaná práce s rodinou, jejímž cílem je odstranění možných nedostatků. Rodina přestává v současné době plnit svoji funkci, mnohdy je výchova dítěte vážně narušena a ohrožena, rodiče nezvládají nebo odmítají zvládat péči. Studie ukazují, že velké procento dětí s poruchovým chováním pochází právě z dysfunkčních rodin (Kraus, 2001). Z toho důvodu vznikla řada zařízení, která se tyto nedostatky snaží eliminovat. **Ambulantní péče** se zaměřuje na děti a mládež s poruchovým chováním a vývojovými poruchami, neurotickými a psychosomaticky poškozenými či sociálně zanedbanými a spočívá ve snaze předcházet, případně snažit se odstranit poruchy ve vývoji dítěte. Působí v oblasti **prevence**, vzniku či eliminace nežádoucího chování.

Sekundární prevence se podílí na detekci a léčbě poruchového chování dítěte za současné snahy o eliminaci jeho příčin, které se na vzniku takového chování podílely. Subjektivnímu prožívání krize, strachu, ztrátě sebedůvěry, snížení výkonnosti a následným somatickým a psychickým poruchám má zabránit **pomoc v krizových situacích**. K řešení nepříznivé životní situace a zahájení intenzivních výchovných a terapeutických postupů slouží **sociální terapie** (včetně resocializace a rehabilitace). Ta pracuje na zlepšení rodinných vztahů, a to za aktivní spolupráce rodiny (videotréning interakcí). Terapeut sleduje chování jednotlivých členů rodiny a pomáhá odstraňovat shledané nedostatky. Význam mají i denní skupiny, které děti navštěvují po vyučování. Přináší pomoc a podporu rodinné výchově, jsou jakousi hranicí mezi ambulantní a ústavní výchovou. Nutností je v tomto případě zájem celé rodiny o obnovu narušených vztahů. Ambulantní péče nepoškozuje rodinné vazby a přináší větší možnost ovlivnění přirozeného sociálního prostředí jedince i souvislostí, které se na problému podílely.

Resocializace a prevence recidivy jsou součástí **terciální** prevence. Ústavní péče je navržena, když je třeba zcela odstranit vliv rodiny a prognóza nepřináší naději na zlepšení emocionální a výchovné funkce rodiny. Při ústavní péči více vynikne chování dítěte v běžných situacích, v kontaktu s vrstevníky, dospělými apod. Velmi pozitivně mohou působit dobrovolné diagnostické pobyty v diagnostických ústavech. Na žádost rodičů, kteří nezvládají výchovu, jsou pak při vzájemné spolupráci stanoveny adekvátní výchovné postupy. Zásadní je postpenitenciární péče, která poskytuje pomoc, podporu a oporu v různých životních situacích pro jedince, kteří prošli ústavní výchovou (Vocilka, 1996). Matoušek (2003) varuje před vytržením dítěte (mladistvého) z přirozeného rodinného prostředí. To může prohloubit krizi a umocnit vliv traumat, která dosud dítě v rodině zažilo. Také Labáth (2001)

se přiklání k názoru, že umístění dítěte do instituce s celodenním pobytem je až krajním řešením. Proto je sociální práce v přirozeném prostředí dítěte a práce s rodinou velmi důležitá.

Specializované instituce

Matoušek (2003) uvádí soustavu státních orgánů: orgány sociálně-právní ochrany dětí, kurátor pro mládež, diagnostické a výchovné ústavy, střediska výchovné péče, speciálně pedagogická centra, probační a mediační služba, salesiánská střediska.

Školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy napomáhají v prevenci poruchového chování u dětí a mládeže, kde rodinné prostředí selhává a kde selhaly i ostatní metody sociální práce zaměřené na pomoc rodinám. Toto řešení s sebou bohužel přináší i negativa (stigmatizaci, recidivu, odcizení). Střediska výchovné péče pro děti a mládež poskytují péči jedincům s negativními projevy chování tam, kde není nutná ústavní nebo ochranná výchova (Vocilka, 1996). Ve školách a školských zařízeních pracuje s mládeží s poruchou chování školní psycholog, metodik prevence, školní psycholog, výchovný poradce, asistent speciálního pedagoga nebo speciální pedagog. Úkolem sociálního pedagoga na školách je dělat především depistáž. Depistáž znamená, že sociální pedagog vyhledává potencionálně ohrožené děti a s nimi poté pracuje. Sociální pedagog by měl v případě dítěte s poruchou chování spolupracovat především se školním psychologem, výchovným poradcem, někdy i speciálním pedagogem. Záleží na typu poruchy chování; někdy může být přidružená k jinému onemocnění, například mentálnímu, a pak je na místě využít spolupráci se speciálním pedagogem. Pokud je porucha chování způsobena sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, spolupracuje sociální pedagog s výchovným poradcem. V případě, kdy porucha chování souvisí spíše s duševním stavem dítěte, je spolupráce mířena na školního psychologa nebo dětského psychiatra.

Orgány sociálně-právní ochrany dětí zajišťují opatrovnictví, poručníctví dětí do 18 let, jejichž rodiče zemřeli nebo jejichž rodiče (nebo osoby, jimž byly svěřeny) neplní nebo zneužívají rodičovskou odpovědnost. Dále se zaměřují na děti, které vedou nemravný nebo zahálčivý život, dopouští se útěků nebo na nich byl spáchán trestný čin. Sociální pracovník přebírá dohled nad dítětem i v případě, kdy rodina není zcela funkční, je zanedbaná péče o dítě nebo dítě vyrůstá v nepříznivých sociálních podmínkách – je špinavé, nenosí do školy svačiny, školní pomůcky apod. Sociální pracovník poté dohlíží na chod rodiny, žádá školu o sdělení o dětech, s rodinou pravidelně komunikuje a vykonává nad péčí o dítě dohled. Sociální pracovník dále spolupracuje s dalšími orgány, například PČR, PPP, SPC či výchovnými a diagnostickými ústavami. Dítě má právo požádat kurátora o pomoc i bez vědomí rodičů (Matoušek, 2003).

Kurátor pro mládež pečuje o děti do 15 let, které spáchaly čin jinak trestný, o mladistvé ve věku 15–18 let, kteří se dopustili přestupku nebo u kterých bylo zahájeno trestní stíhání, a o děti a mladistvé se závažnými poruchami chování (útěky, záškoláctví, prostituce, užívání návykových látek, agresivita). Výsledky svých šetření předává orgánům činným v trestním řízení, účastní se soudního projednávání, připravuje podklady pro udělení výchovných opatření nebo pro umístění do náhradní rodinné péče nebo pro navržení ochranné či ústavní výchovy, podílí se na péči o děti a mladistvé propuštěné z ústavní výchovy, navrhuje předběžná opatření, opravné prostředky a vede rejstříky trestné činnosti. Dále poskytuje poradenství dětem, mladistvým i rodičům, a to současně se zprostředkováním navazující pomoci (Matoušek & Kroftová, 1998).

Pokud je výchova dítěte značně ohrožena, narušena nebo zanedbána, může soud v občanskoprávním řízení uložit výkon ústavní výchovy. Tato výchova je nařízena také dětem mezi 12.–15. rokem při spáchání zvláště závažného zločinu a mladistvým v trestněprávním řízení, jestliže ochranná výchova bude prospěšnější než uložené odnětí svobody. Zařízení určená pro výkon ústavní výchovy jsou kojenecké a diagnostické ústavy a dětské domovy. Diagnostické ústavy, dětské domovy se školou (od šesti let) a výchovné ústavy pro mládež (osoby starší 15 let) spadají do kategorie výchovných zařízení pro výkon ochranné výchovy.

Zainteresovaní pracovníci ve vzdělávacím procesu žáků s poruchou chování

Sociální pedagog

Sociální pedagog je pedagog, jehož specializace spočívá ve znalosti vlivu sociálního prostředí na žáka. Měl by být schopen rozpoznat, jaké sociální vlivy na žáka působí a jakým způsobem zamezit negativnímu působení ze strany společnosti. Ve škole vykonává tzv. depistáž, což znamená, že vyhledává ohrožené děti a navrhuje formu práce s nimi. Sociální pedagog může z podstaty svého povolání spolupracovat se všemi zainteresovanými stranami. Jeho specializace spočívá v identifikaci špatného vlivu sociálního prostředí na dítě. Sociální pedagog by měl ovládat základní psychologickou diagnostiku dítěte a identifikovat období, ve kterém se mohla porucha chování začít utvářet. Sociální pedagog není do dnešní doby popsán v zákoně o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.; MŠMT, [n.d.](#)), čeká se na novelizaci zákona, kde už se s ním počítá. Sociální pedagog by měl mít základní znalosti z oboru psychologie, pedagogiky, sociologie a trestního práva. Tomu odpovídá i skladba státních zkoušek při studiu tohoto oboru.

Sociální pracovník

Sociální pracovník je zaměstnancem odboru sociálně-právní ochrany dětí na úřadě obce s rozšířenou působností. Jeho úkolem je pracovat s dětmi ze sociálně slabých a nepříznivých rodin, zasahovat v případech týrání nebo problémové výchovy ve škole nebo v rodině. Sociálním pracovníkem může být chápán i kurátor pro mládež. V případech různých ambulantních nebo terénních služeb určených pro děti s poruchovým chováním jedná s rodinou nebo dítětem také sociální pracovník. Sociální pracovník je popsán v zákoně o sociálních službách (č. 108/2006 Sb.; MŠMT, [n.d.](#)). V zákoně je stanoveno, že náplní práce sociálního pracovníka je provádět tzv. sociální šetření. Sociální pracovník má privilegium navštěvovat děti doma v jejich rodinném prostředí, kde může hodnotit jejich celkovou situaci. Návštěvy v rodinném prostředí však nejsou podmínkou výkonu tohoto povolání.

Práce s žáky s poruchou chování

Práce s žáky s poruchami chování má svá specifika odvíjející se od konkrétní poruchy chování; pro hlubší vhled do problematiky budou uvedeny alespoň obecné základní charakteristiky, které lze aplikovat na více druhů poruch chování.

Žáci mající diagnostikovanou poruchu chování zažívají ve školním věku obtíže, které mohou být výchovně podmíněné: poškozující a extrémní styly výchovy, hrubé formy zanedbávání a týrání, příliš přísná a trestající výchova, přehnaná péče, výchovné chyby pedagogů, vyrovnávání se s traumatem, následky intoxikace, oslabení v důsledku zdravotního problému, úrazu nebo operace (Lechta, 2016, s. 372).

Jejich přístup k procesu vzdělávání bývá charakteristický nezájmem, neodpovídajícím výkonem, projevy. V oblasti učení se může u žáka projevit nedostatečný zájem a ztráta motivace, nebo naopak perfekcionistaický přístup (s vědomím rizika odmítnutí vrstevníky). Další charakteristikou je vzhled žáků, může být osobitý (piercingy, tetování, příslušnost k určité subkultuře) nebo se může objevit ztráta zájmu o svůj vzhled, uzavření se. Tito žáci podávají během výuky i nerovnoměrné výkony, buď mívají značné mezery v učivu a objevuje se záškoláctví, nebo jsou naopak neurotizováni následkem přehnaného snažení. Osobnostní projevy žáků s poruchami chování jsou také specifické, na straně jedné mohou mít překompenzované sebevědomí, být drzí apod., nebo naopak mají potřebu se poškozovat, hazardovat se životem (Lechta, 2016, s. 373).

Pro efektivní pedagogické působení je vhodné stanovit si základní priority v přístupu k žákovi. Pedagog by měl vycházet z danosti dítěte a jeho zájmů, měl by ho motivovat a poskytnout mu prostor pro uplatnění, podpořit jeho vlastní strategie učení a jednání, neustále upevňovat naučené pozitivní modely chování. Pro uplatnění takového přístupu by měl pedagog udělat pedagogickou diagnostiku žáka a z ní pak vycházet při spolupráci na tvorbě Individuálního vzdělávacího plánu.

Nejprve by měly být identifikovány strategie žáka, které používá v interakci s okolím, a ty úspěšné by měly být rozvíjeny a podporovány. To znamená problém neodstraňovat, ale společně s žákem se zaměřit na možnosti jeho řešení a nechat žáka vyřešit problém samostatně. Důležité je, aby se žák cítil v psychické pohodě. K tomu může pomoci žákovo neustálé zaměstnání, nemá pak čas uvažovat nad vlastní frustrací (Utze, 2006).

Pro skupinu žáků s poruchami chování existují evaluační cíle, jejichž dosažení zajišťuje kvalitu celého procesu. Podle Moonena (Collis & Moonen, 2001) se jedná o čtyři následující cíle:

- 1) úplná akceptace odlišnosti jedince a sledování jeho rozvoje
- 2) osvojení si schopností interakce s okolím, týmová spolupráce
- 3) bezpečné prostředí
- 4) spolehlivé znalosti, dovednosti a kompetence ze strany odborníků a pedagogů

Spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka

Pro práci s žáky s poruchami chování je klíčová spolupráce především sociálního pedagoga a sociálního pracovníka. Sociální pedagog je pedagog, jehož specializací je působení sociálního okolí na žáka. Do dnešní doby není součástí zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.; MŠMT, n.d.). Jednou z oblastí specializace sociálního pedagoga je výchovné poradenství. Sociální pedagog by měl být schopen vypracovat základní pedagogicko-psychologickou diagnostiku žáka. Na základě žákova chování by měl být schopen určit, které projevy jsou způsobené jeho psychologickou diagnózou a které prvky chování pochází z výchovného působení a prostředí rodiny. V případech, kdy se žák projevuje opravdu náročným chováním, je třeba s ním pracovat v obou rovinách, to znamená v rovině mírnění projevů diagnózy i v rovině působení rodinného a výchovného prostředí. Je vhodné navázat spolupráci s rodinou, která by se měla na vzdělávacím procesu žáka podílet v co největší míře. Bohužel toto není vždy možné, existují rodiny, které o spolupráci příliš nestojí, nemají na to čas nebo tvrdí, že spolupracovat chtějí, ale nikdy k tomu nedojde. V takových případech je namístě navázat spolupráci s OSPOD, a tedy se sociálním pracovníkem. Sociální pracovník je oprávněný navštívit domácnost žáka. Je tedy mnohem schopnější identifikovat typ prostředí a to, jaké možné prvky prostředí a rodiny můžou na žáka působit negativně. Spolupráce s OSPOD může být navázána několika různými způsoby. Pokud se jedná o žáka ze sociálně nepříznivé rodiny, bývají již takové rodiny na OSPODu evidovány. Pedagog může se svolením vedení kontaktovat sociálního pracovníka a domluvit se s ním na konkrétním způsobu spolupráce podle konkrétního problému, který se žákem řeší. Další variantou je spolupráce s Policií ČR, která má povinnost OSPOD kontaktovat vždy, když řeší něco ve škole. Jedná se o případy záškoláctví, nevhodného chování žáka (používání vulgarismů namířených na spolužáky, pedagoga, rodiny spolužáků). Dále je možné kontaktovat sociálního pracovníka v případě, kdy chodí žák do školy neupravený, nemá všechny školní pomůcky nebo je problém s rodinou, která se odmítá podílet na vzdělávacím procesu žáka.

Příkladem typické spolupráce mezi sociálním pedagogem a sociálním pracovníkem může být vykonávaný dohled OSPOD na rodinu, která pochází ze socio-kulturně odlišného prostředí a je u ní shledán nějaký problém s výchovou. Typickým příkladem může být rodina, která vychovává více než deset potomků v jedné domácnosti a zanedbává péči o ně. Může se jednat o rodinu, kde má třeba jeden z rodičů za sebou trestní minulost a jeho přístup k výchově je tím ovlivněný. Buď může být otec ve výkonu trestu odnětí svobody, nebo zastává výchovu, která potírá pravidla slušného a zodpovědného chování vůči společnosti. Matka, která je doma bez zaměstnání a pečuje o svých deset potomků sama, pak nemusí péči zvládat. V takovém případě dohlíží na péči o děti OSPOD. Sociální pracovník rodinu pravidelně navštěvuje a kontroluje chod domácnosti a péči o děti. V mimořádných případech, kdy je k tomu dán podnět, navštěvuje rodinu mimo stanovený plán. Sociální pracovník spolupracuje se sociálním pedagogem působícím na škole, kde se děti vzdělávají. V případě, kdy se ve škole vzdělává více potomků z jedné rodiny zároveň, sbírá o nich sociální pedagog informace. Úkolem sociálního pedagoga je děti pozorovat a hovořit s nimi, dále hovořit s jejich vyučujícími, a to jak s třídními učiteli, tak s dalšími učiteli, kteří tyto děti vyučují. Sociální pedagog by měl mít ke každému

dítěti vytvořený spis, ve kterém budou evidovány informace důležité pro dohled OSPODu a vzdělávání těchto dětí. Sociální pedagog také pravidelně podává zprávy o vzdělávání těchto dětí a o tom, jak se jeví učitelům ve škole. Pokud učitelé například zaznamenají, že děti nenosí všechny školní potřeby, chodí nevyspalé, nenosí domácí úkoly, nemyjí se nebo si nečistí zuby nebo chodí v zašpiněném oděvu, všechny tyto informace sdělí sociálnímu pedagogovi, který zprávu předá na OSPOD. Poté sociální pracovník na základě podnětu od sociálního pedagoga vykoná mimořádnou návštěvu v domácnosti, kde sjedná nápravu. Sociální pracovník udělá o všem záznam a pokračuje v dohledu nad péčí o děti v konkrétní rodině.

Závěr

Účelem tohoto textu bylo poskytnout především pedagogům základní vhled do problematiky chování žáků s poruchami chování a jeho řešení v rámci spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka. Text upřesňuje příčiny vzniku poruch, nabízí přehled možných nástrojů ze strany státu a přehled institucionalizované péče. Popisuje a analyzuje možnosti spolupráce sociálního pedagoga a sociálního pracovníka. Jsou uvedené některé nejčastější příklady této spolupráce. Velmi důležitá je spolupráce školy a rodiny. Může dojít k případům, kdy rodina nespolupracuje a nefunguje tak, jak má. V takových případech přichází „na scénu“ sociální pracovník – zaměstnanec OSPODu, který pomůže situaci řešit. Jelikož vzdělávání žáků s poruchami chování je stále aktuální téma, může tento text posloužit všem, kteří s takovými žáky pracují.

Nikola Adelaida Řandová
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Literatura

- Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203046098>
- Labáth, V. (Ed.). (2001). *Riziková mládež: možnosti potenciálních zmien*. Sociologické nakladatelství.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Portál.
- Matoušek, O., & Kroftová, A. (1998). *Mládež a delikvence: možné příčiny, současná struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Portál.
- MŠMT. (2021). *Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
- MŠMT. (n.d.). *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. https://ppropo.mpsv.cz/zakon_108_2006
- MŠMT. (n.d.). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>
- MŠMT. (n.d.). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004
- Nedělníková, D., & Janoušková, K. (2008). *Profesní dovednosti terénních pracovníků: sborník studijních textů pro terénní pracovníky*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Utze, H. E. (2006). Zur Aktualität der Neurowissenschaften: Zwischen Machbarkeitsglauben, gediegener Aufklärung und der Fundierungsbewährtheit pädagogischer Prinzipien. *Heilpädagogik.de*, 3(4), 3–11.
- Vocilka, M. (1996). *Náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež*. Tech-Market.



Mgr. Nikola Adelaida Řandová získala svůj titul studiem na Univerzitě Hradec Králové. Nejprve získala bakalářský titul v oboru Sociální patologie a prevence, poté magisterský titul v oboru Sociální pedagogika. Nyní působí jako doktorand Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde se primárně zaměřuje na vzdělávání žáků s ADHD. Hlavním zájmem jsou pro ni děti s rizikovým chováním a jejich edukace a resocializace v přirozeném prostředí. Pracuje jako speciální pedagog v paragrafové škole a je zároveň psovodem certifikovaného canisterapeutického psa, se kterým pravidelně vykonává terapii u žáků.

Informace

Projekt Naproti aneb O profesních sblíženích

Michaela Stoilova

Profese pedagogů a sociálních pracovníků se míjejí minimálně ve svém pracovním rytmu. Najít termín pro společnou schůzku jakoby se stalo symbolem obtížnosti našich snah o toto profesní sblížení.

Sociální pracovníci a pracovníci v sociálních službách zaměstnaní v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež preferují dopolední hodiny. Ty totiž nejčastěji věnují nepřímé práci, a jsou tedy flexibilnější. Ve dvanáct hodin již většinou otevírají dveře klubů a jejich čas patří dětem. Učitelé naopak jen stěží mohou dopoledne vměstnat schůzku do přestávky (zvláště když leckterá z nich je věnována dozoru na patře) nebo některé z vzácných volných hodin. Pro ně zase dává větší smysl plánovat organizační a metodické schůzky do odpoledních hodin, kdy si mohou volně rozvrhnout čas na přípravy a plánování výuky. Jak se tedy mají tyto dvě profesní skupiny potkat? Nejednou se takovéto schůzky odehrávají brzy ráno, než začne vyučování, nebo naopak pozdě večer. I to je příznačné, jak učitelé, tak sociální pracovníci jsou v zájmu své profese ochotni jít za hranici pracovní doby a nabídnout i svůj volný čas. Téma profesních a osobních hranic se tedy ukazuje jako dobrý klíč k odemykání dveří k tolik potřebné spolupráci.

Jak to všechno začalo

Organizace Hodnotové vzdělávání Cyril Mooney pořádá již od roku 2015 kurzy akreditované MŠMT zejména pro pedagogické pracovníky základních a středních škol. Těchto kurzů se běžně účastní i další vzdělavatelé jako například učitelé ZUŠ, pracovníci DDM či pedagogové a vedoucí volnočasových aktivit. Následně naše organizace podporuje rozvoj hodnotového vzdělávání přímo na místě. Když jsme šli po stopách dětí trpících školním neúspěchem, cesta nás dovedla do nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. Přestože jsme měli se spoluprací se sociálními službami mizivou zkušenost, nesměle jsme na naše kurzy začali zvat první sociální pracovníky. Konkrétně na kurz Hodnotové vzdělávání I, který účastníky provádí základními stavebními kameny metody. Tu vyvinula a používala sestra Cyril Mooney, Ph.D. coby učitelka a ředitelka na kalkatské škole Loreto Sealdah. První den je zaměřen převážně na osobnostní rozvoj účastníků, ujasnění si vlastních hodnot, formulování pozice jako vzdělavatele, ale také jako kolegy či partnera rodičů jejich svěřenců. Druhý den je věnován praktickému nácviku a modelovým hodinám. Zde si účastníci vyzkouší, jakým způsobem témata hodnot s dětmi otevírat, jaké formy a techniky je možné k tomu použít. Právě na jednom takovém kurzu se nám sešly ve vyrovnaném poměru učitelky a sociální pracovníce a s pracovními listy sestry Cyril v rukou otevřely velice aktuální otázky obou profesí. Bylo to pozoruhodné setkání, společně jsme žasli nad tím, jak málo toho o sobě vzájemně víme, jak rychle jsme schopni opustit stereotypy a jak se dokážeme vzájemně překvapit. Zkušenost z tohoto kurzu položila základ projektu Naproti.

Nejllepší škola je společná práce

V počátcích projektu jsme považovali za úspěch, když kurzem prošli společně učitelé a sociální pracovníci a měli možnost se poznat a sdílet své zkušenosti. Postupy hodnotového vzdělávání jsme pak v jednotlivých institucích rozvíjeli odděleně. Někde se tak do používání učebnic hned pustili, využili organizací HVCM nabízené ukázkové lekce i mentoring, jinde byli chladnější. Rovněž konkrétní spolupráci v podobě společných počinů (návštěv sociálních pracovníků ve škole, představení klubů žákům, sportovních dnů...) se nám ne vždy dařilo rozvíjet.

Jakkoliv jsou naše kurzy praktické a postavené na interakci účastníků, je to vždy jen kurz; své výstupy a spolupráci reflektujeme v modelových, řekněme laboratorních podmínkách. Dává nám to možnost otevřít svá témata a bezpečně o nich diskutovat, nicméně teprve praxe samotná přinese skutečné výzvy. Opravdu se poznávat a prozkoumávat ostré hrany můžeme až při práci s dětmi. Poznali jsme to intenzivně poté, co se čerstvě přehnal druhá vlna pandemie.

Na jednom z on-line setkání ze strany sociálních pracovníků zazněl povzdech: bylo by třeba děti socializovat, mnohé se k distanční výuce téměř nepřipojovaly a jsou úplně ztracené. Bylo by hezké pro ně udělat něco jako letní školu. Distanční výuka sice přinesla ještě širší rozevření nůžek ve vzdělávání dětí, zároveň však zamíchala kartami v tom, nakolik byly jednotlivé děti izolované od společnosti ostatních. Adepti na potencionální letní školu se tak rekrutovali z daleko širší škály dětí.

Letní školy 2021 ve čtyřech českých městech tak byly první příležitostí nejen poskytnout smysluplný a systematický program dětem, ale také unikátní příležitostí pro učitele a sociální pracovníky vzájemně se pozorovat při práci, doplňovat se, obrušovat hrany nebo zachraňovat, co ten druhý zkazil.



Zdroj: Jiří Šeda

Dr. Jekyll a Mr. Hyde

Když jsem v úvodu článku zmiňovala rozdílný rytmus pracovního dne obou skupin, můžeme si říci, že na tom není nic tak zvláštního; vlastně právě takové uspořádání může dětem nabídnout komplexní podporu. Jedna instituce pečuje o děti v první polovině dne a druhá si je následně přebírá. Žáci pomalu (či úprkem) opouštějí školu, a pokud z nejrůznějších důvodů zvolí jako místo trávení svého volného času NZDM, mění se v klienty nebo uživatele služby. Každá instituce má svá pravidla, své cíle a od dětí jiná očekávání. Je však důležité si uvědomit, že jde o zcela odlišné světy. Vztah dítěte a dospělého je často dán i oslovením, naprostá většina škol pro oslovení používá titul *paní učitelko*, *pane učiteli*, což některé kluby přejímají. Nicméně v mnoha jiných jsou pracovníci oslovovali křestním jménem a děti jim tykají. Zatímco učitelé si kladou za cíl rozvíjet, posouvat a naučit a jsou často představiteli pravidel a disciplíny, mnozí pracovníci považují za své poslání s dětmi prostě být a nejvýše v hierarchii vztahu staví důvěru. Ve společných rozhovorech pracovníci děti neusměrňují a i závažná pochybení,

s nimiž se děti svěří, tolerují. Způsob komunikace je tak velice odlišný a vést společně program nebo dokonce celotýdenní aktivity není vždy jednoduché. Vztah k dospělým musí být pro děti čitelný a dospělí se v nastaveném rámci také musí cítit dobře.



Zdroj: Jiří Šeda

Je tedy vůbec potřeba dávat učitele a sociální pracovníky dohromady? Není výhodnější, aby si každý dělal to své, v sobě určené době? V HVCM věříme, že cílené sblížování obou profesí za to stojí. Jsme přesvědčeni, že můžeme být v péči o děti efektivnější a svou práci dělat lépe. Možnost obrátit se na kolegy z dalších profesí a najít u nich podporu nám dá větší jistotu. Zároveň detailnější seznámení s jejich náplní práce a postupy rozšiřuje pracovní možnosti. Během letních škol Naproti se mohli sociální pracovníci od učitelů přiučit nejrůznějším postupům, jak dětem zprostředkovat obtížné učivo. Učitelé zase například ocenili tipy na práci se skupinou s náročným chováním. V rámci Naproti a nyní také programu Naproti dětem z Ukrajiny se snažíme zmapovat, kde se obě profese protínají a kde doplňují. Vymezení rolí a kompetencí je nezbytným prvním krokem.



Zdroj: Jiří Šeda

Ruleta rolí

Každý máme různé sociální role, v profesi učitele se však mnohé z nich až neuvěřitelně kumulují. Mnozí učitelé se kromě svých rolí vzdělavatelů a vychovatelů často dostávají do situací, kdy suplují rodiče nebo se chtě nechtě dostávají do pozice sociálního pracovníka. Pracovat s touto širokou škálou rolí je pro učitele skutečně nelehký úkol a pro vhodnou volbu nemá vždy dostatečnou oporu. Často se rozhodují tváří v tvář svému žákovi a jeho komplikované životní situaci a jsou na to tak trochu sami. Vymezení role sociálního pracovníka je na druhou stranu poměrně pevně zakotveno ve standardech kvality a návazných dokumentech jednotlivých organizací. Zároveň podporu a profesní vzdělávání, které sociální pracovníci a pracovníci v sociálních službách dostávají ohledně vytyčení a udržení svých osobních hranic, jim většina učitelů může jen závidět. Pro okolí však jejich role často zůstává neznámá a nepochopená. Mnohokrát jsme se setkali s tím, že je klub vnímán jako volnočasový program a jeho primární poslání spočívající v poskytování sociální služby zůstává nepovšimnuto. Kolikrát je pracovník NZDM vnímán školou jako poskytovatel doučování. Dobré vymezení rolí tedy považujeme za klíčové nejen pro rozvoj samotných profesí a vyrovnanost a pohodu jejich nositelů, ale i jejich vzájemnou spolupráci. Podrobněji se právě tomuto vymezení věnujeme v metodice k programu [Naproti dětem z Ukrajiny](#).

Pokud tedy učitelé a sociální pracovníci vzájemně vědí o své náplni práce, kompetencích a možnostech, je snazší se na druhou ze stran obrátit. Skvělým příkladem podpory systémové meziprofesionální spolupráce a vzájemné osvěty je také [Projekt Signály](#) organizace SOFA (dříve ČOSIV), který pilotují na Mostecku. Formou karet KID poskytují jednotlivým profesím (učitel, sociální pracovník, zdravotník, policista) informace, kdy a jak se obracet na návazné profese při identifikaci ohroženého dítěte a pomoci takovému dítěti.

Dalším podstatným krokem k úspěšné spolupráci je nastavení vzájemné komunikace. Ve zpětných vazbách od sociálních pracovníků se často objevuje povzdech, že je obtížné s učiteli dětí navázat spojení. Úspěšná komunikace většinou spočívá v rozhodnutí učitele, jeho osobním angažmá, přičemž není nijak systémově podpořena. V tomto směru může velice pomoci zejména vedení škol. Pokud podpoří pravidelnou komunikaci učitelů a sociálních pracovníků a umožní pracovníkům klubů prezentovat své služby žákům i učitelům, pak je i pro nové zaměstnance školy či NZDM spolupráce snazší. Dětem zase usnadní vyhledání adekvátní pomoci, pokud se například mohou na sociální pracovníky obrátit přímo ve škole. Škola nabídne pravidelný den v týdnu, kdy sociální pracovníci školu navštěvují, a děti vědí, že s nimi mohou například pohovořit ve vestibulu či si sjednat další schůzku. V rámci Naproti jsme také získali skvělou zkušenost s programy, na nichž v klubu participují učitelé. Děti tak mají možnost poznat své pedagogy z jiné perspektivy, třeba jako na mimoškolních akcích. Na tomto místě je záhodno zmínit také pozici sociálního pedagoga, který na školách může být spojnicí mezi oběma profesemi a vykonávat jednu či obě z rolí. Je-li na základní škole tato pozice vytvořena, má to nepřeberně výhod. Rovněž v projektu Naproti nám je několik sociálních pedagogů cennou oporou. Nicméně ani ve školách se zapojeným sociálním pedagogem bychom na hledání spolupráce s NZDM nechtěli rezignovat, protože pohled nejen různých profesních perspektiv, ale také vklad různých organizací považujeme za cenný a posilující systém komplexní podpory dětí.

Projekt Naproti a Naproti dětem z Ukrajiny by nebyl možný bez finanční podpory Bader Philanthropies a Nadace České spořitelny.

Michaela Stoilova
Lektorka a metodička
Hodnotové vzdělávání Cyril Mooney



Mgr. Michaela Stoilova vystudovala obor rusistika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Pracovala jako metodička jazykových adaptivních testů a map učebního pokroku ve společnosti Scio. Učí ruštinu a občanskou odpovědnost na gymnáziu Porg. Absolvovala několik kurzů vedených sestrou Cyril Mooney a stáž ve školách Loreto v indické Kalkatě. Od roku 2015 je metodičkou a lektorkou [hodnotového vzdělávání](#). Vede seminární skupinu v předmětu výchova k hodnotám na Katedře sociální pedagogiky Masarykovy univerzity v Brně. V projektu Naproti zajišťuje především metodickou podporu spolupráce učitelů a sociálních pracovníků.

Informace

Program sociálně-emoční podpory ukrajinských dětí v české škole

Oksana Stupak

Mezi začátkem školního roku 2021/2022 a roku 2022/2023 došlo z důvodu válečného konfliktu na Ukrajině k významnému nárůstu počtu vykázaných dětí a žáků s ukrajinským státním občanstvím v regionálním školství. Ukrajinci se tak stali nejpočetnější skupinou cizinců v českém vzdělávacím systému. V základních školách meziročně přibýlo celkem 39 415 ukrajinských azylantů, jejich aktuální stav činí 39 478 (z toho na prvním stupni 22 717 a na druhém stupni 16 761), a tvoří tak 3,9 % všech žáků na základních školách (MŠMT, 2022).

Školy v České republice vytvořily vhodné podmínky pro úspěšnou akademickou a sociální adaptaci dětí z Ukrajiny do českých škol: hodiny českého jazyka, konzultace s psychologem, pomoc asistentů učitele a podobně. V tomto článku je představen program sociálně-emoční podpory zaměřený na sociální adaptaci ukrajinských dětí, které přišly žít do České republiky po vypuknutí konfliktu na území Ukrajiny, zapříčiněného vpádem vojsk Ruské federace. Při provedení programu byly využívány úkoly pro práci s dětmi z řad běženců, které přežily stres a trauma (UNHCR, 2019), předložené UNHCR v roce 2019. Pracovat s dětmi, které přežily vojenské akty, evakuaci a potřebují psychologickou pomoc, je považováno za důležité (Lutsenko, 2018; Lytvynenko, 2021).

Cílem Programu sociálně-emoční podpory ukrajinských dětí v české škole je podpora socializace ukrajinských dětí, které se nachází v novém vzdělávacím i jazykovém prostředí, a to pomocí snížení emočního nátlaku, překonání úzkostí, formování empatie, sebepoznání a také zvýšení sebehodnocení a sebejistoty.

Program sestává z šesti vyučovacích hodin po 60 minutách se žáky prvního a druhého stupně základní školy. Vyučovací hodiny v sobě zahrnují techniky tvořivosti a terapii malováním, praktické a zábavní situace, simulace různých okolností a podobně. Úkoly a hry programu byly vybrány tak, aby odpovídaly věkovým schopnostem a psychologickému a emočnímu stavu ukrajinských dětí.

Témata pro děti prvního stupně základní školy jsou: vyučování podporující rozvoj emoční inteligence; překonání psychologického diskomfortu a úzkostí; hry pro překonání strachu, obnovení pohody a stability; úkoly pro rozvoj sebekontroly; hry pro zabezpečení emoční stability; hry pro rozvoj sebehodnocení, sebejistoty a formování pozitivního myšlení.

Témata pro děti druhého stupně základní školy jsou: nástroje pro regulaci emocí a vlastních pocitů; hry určené k rozvoji sebeanalýzy, schopnosti spolupracovat ve skupině; jak říct „NE“ v rizikových situacích; úkoly na zvýšení schopnosti sebehodnocení, sebejistoty a budování pozitivního myšlení; cesta za úspěchem; mezikulturní komunikace.

Program sociálně-emoční podpory ukrajinských dětí byl realizován autorkou článku Oksanou Stupak, Ph.D., DrSc., docentkou Ukrajinské státní univerzity M. P. Drahomanova ve městě Kyjev, která od května 2022 pracuje jako asistentka Ústavu pedagogických věd na Masarykově univerzitě, kde se zabývala zkoumáním adaptace ukrajinských dětí v českých školách. V Brně spolupracovala se ZŠ Chalabalova, kde proběhla realizace výzkumu problémů při adaptaci dětí. Výsledky tohoto výzkumu poukázaly na nezbytnost jeho provedení. Program byl proveden v ukrajinském jazyce a aplikován v září a říjnu 2022. Program může být současně aplikován na různé kategorie dětí školního věku, které potřebují pomoc se socializací a adaptací do nového kolektivu a podobně.

Program sociálně-emoční podpory ukrajinských dětí prvního stupně základní školy

Vyučovací hodina č. 1 Rozvoj emočního intelektu

Cíl: Rozvoj emočního intelektu a empatie, formování a upevnění emoční slovní zásoby dětí.

Čas: 60 minut.

Materiály: Kartičky s emocemi (tabulky 1, 2).

Úkol č. 1 Kartičky s emocemi

Cíl: Upevnění emoční slovní zásoby dětí, rozvoj schopnosti rozpoznávat cizí emoce.

Materiály: 16 kartiček s emocemi (14 s emocemi a 2 prázdné) (obrázek 1).

Čas: 20 minut.

Průběh hry: Hráči si vezmou kartu a musí znázornit nebo vysvětlit emoci, která je na kartičce zobrazena. Ten, kdo si vytáhne kartu „Zvol si svou emoci“ dělá totéž, jenom si může zvolit jakoukoli emoci, která se nachází ve hře.

Úkol č. 2 Emoční situace

Cíl: Rozvoj empatie, schopnosti poznávat cizí emoce a umět vyjádřit své vlastní emoce za pomoci mimiky a gest.

Materiály: 16 kartiček s emocemi (14 s emocemi a 2 prázdné); 14 situačních karet, na kterých jsou zobrazeny situace (obrázek 2).

Čas: 15 minut

Průběh hry: Hráčům se rozdají karty s emocemi a situacemi. Úkolem hráčů je správně přiřadit k situaci takovou emoci, která jí nejvíc odpovídá. Vyhrává ten, kdo přiřadí nejvíce emocí.

Ve složitější verzi hry mohou hráči k jedné situaci přiřadit více emocí nebo říct svůj vlastní druh emoce, pokud si vyberou kartu „Zvol si svou emoci“. Vedoucí hry může hru ztížit, pokud bude klást dodatečné otázky k situacím.

Úkol č. 3 Emoční šarády

Cíl: Rozvoj empatie, schopnosti poznávat cizí emoce a umět vyjádřit své vlastní emoce pomocí mimiky a gest.

Čas: 15 minut.

Průběh hry: Může se hrát v menších skupinách nebo ve dvojicích. Jejich úkolem je imitovat jimi osvojené emoce, nebo jiné, které znají. Dovolte jim, aby jeden druhého naučili nová slova, která jsou známá v jejich domácnosti, kultuře nebo rodném jazyce.

Úkol č. 4 Tvoření emočního slovníku

Cíl: Upevnění emoční slovní zásoby dětí.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Uvedte složitá slova emočního lexikonu, a pokud je děti znají, zeptejte se jich, co znamenají. Pokud je neznají, uvedte příklad pro vysvětlení emoce a děti poproste, aby ukázaly, jaký výraz tváře mohou při této emoci mít: udivený, zklamaný, vyčerpaný, otřesený.

			
hněv	únava	urážka	znechucení

			
smutek	vděčnost	zájem	lítost
			
překvapení	vyberte si svou emoci	radost	zloba
			
smích	vyberte si svou emoci	strach	stud

Obrázek 1. Kartičky s emocemi





Obrázek 2. Emoční situace

Vyučovací hodina č. 2**Hry jako pomůcka při překonávání diskomfortu a úzkosti**

Cíl: Formování příznivé emoční atmosféry, snížení míry úzkosti.

Čas: 60 minut.

Materiály: Papír, tužky, fixy, nádoba s různými předměty (míč, kaštiny, tužky a podobně).

Úkol č. 1 Zvýšení pozornosti „Tajemná skříňka“

Cíl: Formování zájmu u dětí o nová setkání, navození příznivé atmosféry.

Čas: 15 minut.

Materiály: Nádoba s různými předměty (míč, kaštiny, tužky a podobně).

Průběh hry: Učitel upozorní děti, že dnes přinesl tajemnou skříňku, a úkolem dětí je uhádnout, co se v ní nachází. Když děti všechny předměty uhádnou, učitel spolu s nimi vymyslí způsob, jak předměty použít, a řekne, co budou žáci ve vyučování dělat.

Úkol č. 2 Pohádka ve dlaních

Cíl: Snížení míry úzkosti, formování vnímání emoční stability.

Čas: 30 minut.

Materiály: Papír, tužky, fixy.

Průběh hry: Děti obkreslí svou dlaň tužkou nebo fixou a roztáhnou prsty tak, aby měly veliké mezery mezi prsty. Kolem dlaně nakreslí kruh a v průběhu malování kruhu vytvoří jednoduchý pohádkový příběh. Iniciativní účastníci mohou svůj příběh odprezentovat před třídou.

Úkol č. 3 Buratino

Cíl: Porozumění emočnímu a tělesnému napětí.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Učitel dětem připomene pohádku Buratino, její obsah a hlavní postavy. Potom se děti stanou Buratinem a jejich tělo bude dřevěné. Vyzkoušejí si chodit jako on a později se stanou člověkem. Hru je možné opakovat několikrát, doprovázejí ji různá zadání: chod' jako Buratino, zvedni ruku, nohu, sedni si a podobně.

Úkol č. 4 Let na bílém obláčku

Cíl: Porozumění emočnímu a tělesnému napětí, rozvoj pozornosti, představivosti, schopnost pracovat podle instrukcí.

Čas: 5 minut.

Průběh hry: Učitel/ka řekne: „Představte si teplý letní večer. Ležíte na trávě a díváte se obláčky na obloze – tak bílé, velké, nadýchané obláčky na modré obloze. Kolem vás je naprosté ticho a klid, je vám teplo a pohodlně. Pomalu, ale plynule se začínáte vznášet výš a výš, až k obláčkům. Vaše ruce a nohy jsou lehké, vaše tělo se stává lehkým jako obláček. Přiletíte k nejbližšímu, nejkrásnějšímu obláčku. Blíže a blíže. Teď na tom obláčku ležíte, cítíte, jak vás něžně objímá. Je vám příjemně. Jste uvolnění a spokojení. Obláček vás pouští zpět na zem. Usmějte se na svůj obláček a pomalu se vraťte do místnosti.“

Vyučovací hodina č. 3

Hry pro překonání strachu, obnovení opory a stability

Cíl: Formování návyků k překonání strachu, emoční stability skrze tvoření koláží na libovolné téma.

Materiály: Míč, papír velikosti A5, tužky, různé časopisy, nůžky, lepidlo, výkres a nádoba.

Čas: 60 minut.

Úkol č. 1 Opis nástroje

Cíl: Obohacení slovní zásoby o vyjádření nálady člověka.

Materiály: Míč.

Čas: 5 minut.

Průběh hry: Učitel vyzve děti, aby vyjmenovaly různé nálady za pomoci antonym, a přitom si házejí míč. Například veselý–smutný, dobrý–zlý, teplý–chladný a podobně.

Úkol č. 2 Australský déšť

Cíl: Naladění na produktivní skupinovou práci.

Čas: 5 minut.

Průběh hry: Všechny děti sedí v kruhu. Opakují cvičení podle učitele za pomoci veršů.

- V Austrálii se zvedá vítr (tření rukama o sebe)
- Začíná padat déšť (máchání prsty)
- Déšť zesiluje (tleskání dlaněmi)
- Prší (pleskání stehem)
- Začíná bouře (dupání nohama)
- Déšť utichá (tleskání dlaněmi)
- Malé kapky (máchání prsty)
- Tiché šumění větru (tření rukama o sebe)
- Slunce (zvednout ruce nahoru)

Úkol č. 3 Úschovna strachů

Cíl: Formování návyků, jak proměnit svůj strach a naučit se ho překonat.

Materiály: Papír A5, nádoba připomínající úschovnu, tužky.

Čas: 15 minut.

Průběh hry: Dětem je potřebné vysvětlit, že strach je přirozená emoce každého člověka, ale je důležité se naučit o něm hovořit a překonávat ho.

Rozdají se papíry a úkolem dětí je nakreslit vlastní strach. Není povinností dát strachu hlas, ale je žádoucí, aby o svém strachu řekli učiteli individuálně. Když bude strach namalovaný, mají děti papír poskládat a uložit do úschovny strachů.

Úkol č. 4 Koláž na téma „Mé nálady“

Cíl: Formování emoční stability skrze kreativní práci.

Materiály: Papír, různé časopisy, výkresy, nůžky, lepidlo.

Čas: 35 minut.

Průběh hry: Děti si mají vytvořit vlastní koláž na téma „Nálady“. K tomu si můžou vystříhnout jakékoliv obrázky z časopisů, dokreslit je ručně nebo dělat nadpisy.

Vyučovací hodina č. 4

Úkoly pro rozvoj sebekontroly

Cíl: Formování návyků sebekontroly, zvýšení sebehodnoty.

Materiály: Papír, tužky, fixy, vytištěné značky STOP a herní situace.

Čas: 60 minut.

Úkol č. 1 Kamarádké dlaně

Cíl: Zvýšení sebehodnocení, zlepšení atmosféry ve skupině.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Budeme se vítat nevšedním způsobem. Na list papíru účastníci hry obkreslí své dlaně a do vrchního rohu napíší své jméno. Papíry s dlaněmi kolují mezi dětmi a do každé dlaně napíší něco hezkého. Papír se vrací ke svému vlastníkovvi.

Úkol č. 2 Dokonči větu

Cíl: Navození dobré atmosféry mezi studenty.

Čas: 5 minut.

Průběh hry: Děti sedí v kruhu. Učitel děti vyzývá, aby dokončily následující věty:

- Já sním o...
- Já krásně...
- Chci být...
- Rád čtu...
- Jsem šťastný, když...

Úkol č. 3 Pravidlo STOP

Cíl: Naučit žáky poznat své meze a umět je vyjádřit, když je jiní překročí.

Čas: 45 minut.

Materiály: Pro každé dítě vytištěný znak STOP a herní situace pro skupiny.

Průběh hry: Úkol začíná rozhovorem o situacích, které se mohou vyskytnout na hřišti. Například běh, fotbal, hra na schovávanou. Zeptejte se dětí, co mohou udělat, když začne někdo nahlas křičet nebo obtěžuje ostatní, šťouchá se na hřišti.

Vysvětlíte pravidla hry třídě: pokud někdo dělá to, co je jinému na obtíž, je povinen mu říct STOP. Děti si můžou zvolit slovo nebo gesto pro vyjádření svého nesouhlasu.

Mluvte s nimi o tom, že se podobné situace můžou vyskytnout ve škole, na hřišti či v parku. Zdůrazněte, že pokud jim je to nepříjemné, děti vždycky můžou říct STOP.

Navrhněte dětem, aby vytvořily skupiny po 2–3 osobách a zahrály si jednu z následujících situací.

Situace:

1. Na hřišti chlapec začne nahlas křičet a utíkat. Řekni mu STOP (ukaz znak rukou nebo vytištěný znak).
2. Ve třídě vás obtěžuje chlapec, rozhazuje vaše věci, sešity, tužky a podobně. Řekni mu STOP (ukaz znak rukou nebo vytištěný znak).
3. V průběhu přestávky vám děvčátko začne něco vyprávět, mluvit bez přestávky a vy si chcete užít ticha. Řekněte jí STOP (ukaz znak rukou nebo vytištěný znak).
4. Díváte se na pohádku a váš mladší bratr na vás skáče, bije vás. Řekněte mu STOP (ukaz znak rukou nebo vytištěný znak).

Po provedení úkolu je žádoucí mluvit s dětmi o tom, jak se ve svých rolích cítily.

Vyučovací hodina č. 5 Hry pro zlepšení emoční stability

Cíl: Zlepšit atmosféru ve třídě, formování pozitivního myšlení.

Materiály: Papír, tužky, fixy, klubíčko, obrázky z pohádek.

Čas: 60 minut.

Úkol č. 1 Pavučina

Cíl: Zlepšení atmosféry ve třídě.

Materiály: Klubíčko.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Pro vykonání tohoto úkolu je potřebné klubičko. Účastníci ho hází jeden druhému v libovolném pořadí a ten, kdo ho chytí, o sobě musí něco říct. Pavučina, která se utvořila, se rozplétá v opačném směru a děti říkají jméno člověka, který jim klubičko hodil.

Úkol č. 2 Šimon řekl...

Cíl: Naladění na skupinovou práci.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Účastníci hry stojí v kruhu a učitel říká: Šimon řekl: „Udělej tohle“ a ukáže daný úkon (sednou si, zatleskají, zvednou nohu, zatočí se, poskočí, zatančí). Ostatní účastníci opakují po něm. Pak další hráč řekne: Šimon řekl: „Udělej tohle“ a ukáže jiný úkon, a tak se vystřídají všichni účastníci.

Úkol č. 3 Vymysli konec pohádky

Cíl: Snížení emočního napětí, formování pozitivního myšlení.

Materiály: Obrázky z pohádek, papír, tužky, fixy.

Čas: 35 minut.

Průběh hry: Děti mají za úkol dokončit pohádku podle uvedeného počátku: „Kdysi dávno žili chlapec a děvče, kteří se všeho báli. Jednoho dne se ocitli v temném lese. Když najednou na jejich cestě lesem...“. Každý žák se dívá na obrázek z pohádky a přidá své pokračování. Po dokončení pohádky je žádoucí požádat děti o namalování vlastního obrázku k pohádce. Nakonec všechny děti společně povypráví pohádku, kterou samy vytvořily a ilustrovaly svými obrázky.

Úkol č. 4 Moře

Cíl: Snížení emočního napětí a úzkosti, stabilizace psychologicko-emočního stavu.

Čas: 5 minut.

Průběh hry: Sedněte si, zavřete oči a představte si procházku při moři. Co vidíte? Možná modré moře, oblohu s mráčky, teplé slunce, hřející písek pod nohama, racky, kteří krouží nad vlnami. Slyšíte šum vln a cítíte se spokojení, cítíte svěží vánek, který vdechujete přes nos a pak pomalu vydechujete; ještě jeden hluboký nádech – a výdech (zopakovat několikrát). Budete praktikovat diafragmatické dýchání. Položte si ruku na břicho a pomalu se nadechněte (zopakovat několikrát). Vnímáte jasné myšlenky a v těle novou energii a radost ze života. Teď otevřete oči a usmějte se.

Vyučovací hodina č. 6

Hry pro zvýšení sebehodnocení, sebejistoty a formování pozitivního myšlení

Cíl: Zvýšení sebehodnocení, sebejistoty a formování pozitivního myšlení.

Materiály: Bločky velikosti A5 pro každého účastníka, tužky, fixy, nůžky, lepidlo, šablony vytynanek¹, barevný papír.

Čas: 60 minut.

Úkol č. 1 „1–2–3“

Cíl: Zlepšení uvědomění toho, co se děje tady a teď za pomoci zraku, sluchu, doteku.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Ve skupině se děti zeptejte „Co vidíte?“. Ať něco řeknou nahlas. Poté se zeptejte „Co slyšíte?“. Poté budou děti poslouchat zvuky místnosti. Pak se zeptejte, co slyšely. Zeptejte se „Co cítíte?“.

Zopakujte vše třikrát. Po druhém kole musí děti vyjmenovat dvě věci, které vidí, slyší a cítí, a po třetím kole musí vyjmenovat věci tři. Když všichni úkolu porozumí, řekněte jim, že bude jednodušší si odpověď pamatovat, když ji budou mít blízko sebe. Pak si hru vyzkoušejte zahrát ještě jednou, ale potichu. Vysvětlete jim, že není potřebné si pamatovat odpověď.

¹ Vytynanky jsou slovanskou verzí umělecké formy vyřezávání z papíru, která je populární v Bělorusku, Polsku a na Ukrajině.

Úkol č. 2 Zapisník positivity

Cíl: Formování sebehodnoty, zdůrazňující momenty radosti a úspěchu.

Materiály: Bločky formátu A5 pro každého účastníka.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Mluvte s dětmi o důležitosti pamatovat si pozitivní momenty v životě, které vám přinášejí radost. Na to je možné využít zapisník positivity – malý bloček, do kterého je možné si zapsat své úspěchy, momenty, které přinášejí radost, ve formě obrázků, nadpisů, výstřížků z časopisu, fotografie. Motivujte děti, aby do bločku napsaly nebo namalovaly pozitivní moment, který se stal nedávno. Do bločku si mohou zapisovat doma či o přestávce.

Úkol č. 3 Vytynanky

Cíl: Formování sebevědomí s důrazem na momenty radosti a úspěchu.

Materiály: Nůžky, lepidlo, šablony vytynanek, barevný papír a karton, obrázky vytynanek současných umělců.

Čas: 40 minut.

Průběh hry: Řekněte dětem o historii výroby vytynanek, své vyprávění obohaťte o obrázky vytynanek současných umělců. Navrhněte dětem, aby si vyrobily svou vlastní vytynanku. Na to budete potřebovat šablonu a barevný papír a kartón, který bude sloužit jako pozadí. Barevný papír přehněte na půl, obkreslete šablonu budoucí vytynanky, vystříhněte ji a přilepte na kartón. Je možné vyrobit si více vytynanek.

Program sociálně-emoční podpory ukrajinských dětí druhého stupně základní školy

Vyučovací hodina č. 1

Nástroje pro regulování emocí a vlastních pocitů

Cíl: Rozvoj sebepoznání, vytváření příjemné atmosféry ve skupině.

Materiály: Míč, obrázek škály napětí s klasifikací od 1 do 10.

Čas: 60 minut.

Úkol č. 1 Poznávání se

Cíl: Poznávání účastníků navzájem, vytváření příjemné atmosféry ve skupině.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Děti hází míč jeden druhému a každý je povinen říct své jméno, třídu a co rádi dělají.

Úkol č. 2 Škála napětí

Cíl: Rozvoj sebepoznání, schopnost rozeznat vlastní pocity napětí na základě chování a pocitů, charakterizovat je a najít si způsob, jak se s nimi vypořádat.

Čas: 20 minut.

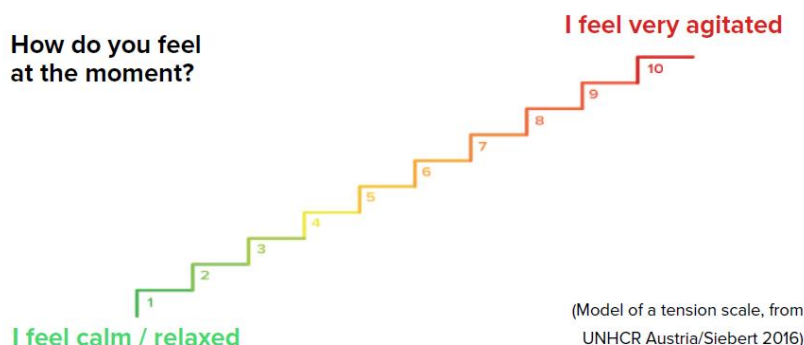
Materiály: Obrázek škály napětí s klasifikací od 1 do 10 (obrázek 3).

Průběh hry: Zeptejte se žáků: „Jak se teď cítíte? Jste nervózní, nebo se cítíte dobře?“ Vysvětlete žákům, že číslo 1 na této škále označuje „Jsem úplně uvolněný“ a číslo 10 označuje „Cítím se nervózní a nepokojný, nevím, co dělat“. Zeptejte se jich, na kterém čísle se teď nachází. Pak dětem navrhněte, aby charakterizovaly každý stav, který může člověk cítit v různých situacích (nervózní, rozrušený, napjatý, podrážděný...).

Ve skupinách žákům navrhněte, aby popsali každý schůdek odpovídajícím stavem, který může charakterizovat člověka od spokojeného po velmi napjatého. Každý účastník má říct, na jakém schůdku se teď nachází.

Zeptejte se „Co je potřebné udělat, aby se váš stav posunul o jeden schůdek níže?“. Žáci mají vlastní myšlenky o tom, co je potřebné udělat, aby se minimalizovalo napětí. Některé děti mají svůj způsob, jak se s napětím vypořádat, ale některé ne. Zapište si tyto metody a také navrhněte své metody,

které je možné použít v průběhu dne a také v kritických situacích. Například dechové cvičení, malování, hudba, procházka a podobně.



Obrázek 3. Škála napětí

Poznámka: Čím více praxe s využíváním škály, tím snáze se bude využívat. Motivujte žáky, aby ji využívali v průběhu dne.

Vyučovací hodina č. 2

Hry pro rozvoj sebeanalýzy, schopnosti pracovat ve skupinách

Cíl: Rozvoj sebeanalýzy, uvědomění si silných stránek, formování sebevědomí, upevnění vztahů účastníků.

Materiály: Papír, tužky, fixy, pera.

Čas: 60 minut.

Úkol č. 1 Víím! Cítím! Můžu!

Cíl: Formulace vlastních možností, rozvoj sebeanalýzy.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Na papír žáci namalují člověka a okolo hlavy napíší dvě schopnosti, na úroveň těla dva hlavní pocity a na úroveň nohou dvě své možnosti. Podle požadavky je možné napsat více než dvě. Konzultace je možné provést ve skupině nebo v párech.

Úkol č. 2 Kapitán

Cíl: Formování sebe prezentace, umění spolupracovat ve skupině, poznat své silné stránky.

Čas: 15 minut.

Průběh hry: Řekněte dětem, že je vyhlášen nábor na loď, která dnes vyráží na plavbu okolo světa. Zvolte 2–3 kapitány, kteří si musí vybrat posádku. Je důležité, aby se každý účastník dostal na jednu z lodí. Pro to je potřebné přijít ke kapitánovi, postavit se do řady a čekat, mluvit o svých silných stránkách a schopnostech, které kapitána přesvědčí, že bude daný člen posádky na lodi užitečný. Když vás odmítnou, můžete se postavit do řady k druhému kapitánovi. Možnost postavit se do řady je neomezená.

Důležité! Při výběru kapitána je potřebné upozornit na důležitou část hry, a to, že na palubu může kapitán brát každého třetího, kdo k němu přijde.

Po provedení hry vedte konverzaci, při které budete konzultovat, které schopnosti a vlastnosti dostaly účastníky na palubu. Jaké pocity prožívali, když se na loď nedostali? Jak mohou tuto situaci využít v budoucnosti? Až po této konverzaci můžou kapitáni odůvodnit svůj výběr.

Úkol č. 3 Sova, skřiván

Cíl: Formování schopnosti pracovat ve skupině, spolupráce s lidmi.

Čas: 15 minut.

Průběh hry: Účastníci vytvoří 2 skupiny. V jedné skupině budou ti, kteří rádi chodí spát brzo a ráno se probouzí vyspalí – skřivani. Ve druhé skupině budou ti, kteří rádi dlouho spí a chodí spát pozdě – sovy. Po rozdělení skupin se skřivani se postaví do kruhu. Zadání pro skupinu sovy – všichni členové této skupiny mají vejít do středu kruhu. Skupina skřivanů se bude snažit, aby žádná sova nepřekročila kruh, klást odpor, dohadovat se mezi sebou. Skupina sov se bude snažit přetrhout kruh. Když se někdo necítí komfortně, nemusí hrát. Po ukončení hry, když část nebo všichni účastníci zůstali v kruhu, je potřebné hru rozebrat. Naskytují se otázky: „Jaké bylo zadání?“, „Bylo zadání nepustit sovy do kruhu skřivanů?“. Po konzultaci je vhodné hovořit o tom, jak se účastníci cítili. Jak se chovali v průběhu hry? Konzultujte s účastníky, jakým způsobem mohou využít schopnost se s někým domluvit.

Úkol č. 4 Moudrá sova

Cíl: Formovat zvyky vyhledávání zdrojů pro překonání negativních aspektů při rozvoji osobnosti, charakteru, chování, myšlení.

Materiály: Papír, tužky.

Čas: 10 minut.

Průběh hry: Vytvořte 3 skupiny po 4–5 osobách. Upozorněte děti, že v průběhu hry je každý Moudrá sova a bude se snažit pomáhat ostatním účastníkům. Dejte každému účastníkovi papír a poproste ho, aby nahoru napsal své charakterové rysy, chování a zvyky, které se mu na sobě samotném nelíbí. Také to, co by na sobě chtěli změnit a zlepšit. Účastníci předají svůj papír po směru hodinových ručiček svým sousedům. Každý účastník musí napsat, jak by postupoval, aby změnil to, co je na papíru napsáno. Odpověď se zapisuje od vrchního řádku a po zapsání se papír ohne, aby nebylo vidět odpovědi jiných účastníků.

Úkol trvá do doby, dokdy se papír nevrátí k majiteli. Každý účastník čte rady od ostatních a aplikuje je v životě.

Vyučovací hodina č. 3 Jak říct NE v rizikových situacích

Cíl: Rozvíjet návyk péče o osobní bezpečí a zdraví, definovat charakteristiky rizikových situací, práce na návycích omluvy v rizikových situacích.

Čas: 60 minut.

Materiály: Plakát s kameny a 3 cesty, 3 nadpisy s různými situacemi, zadání hry, tabulka, jak říct NE pro každého účastníka (tabulka 1).

Úkol č. 1 Možná

Cíl: Zaměřit pozornost účastníků na otázky výběru v rizikových situacích, formovat schopnost kriticky vyhodnotit situaci, rozvoj schopnosti prognózovat vlastní konání a jeho následky.

Čas: 15 minut.

Materiály: Plakát s kameny a 3 cesty.

Průběh hry: Ve třídě připněte plakát s kameny a nápisy s různými situacemi. Účastníci se vypravili na cestu ostrovem. Najednou si všimli kamene, na kterém je nápis.

Zadání: Najít řešení podle nápisu, který si vybrali. Zeptejte se účastníků na jejich výběr. Proč si vybrali tuto cestu? K jakým následkům je přivedl výběr, ve kterém jsou rizika? Obraťte pozornost dětí na slovo „možná“. Právě ono poukazuje na rizika situací. Ve všech variantách situací je přítomné riziko, kromě jedné – vrátit se zpátky.

Rizikové situace:

1 cesta: „Půjdete vlevo – hru odehrajte, ale když prohrajete, možná něco ztratíte.“

2 cesta: „Půjdete vpravo – půjdete údolím obdivu, ale možná něco ztratíte.“

3 cesta: „Půjdete rovně – najdete obdiv, ale možná na něm budete v budoucnosti závislí.“

Úkol č. 2 Skupinová konzultace rizikových situací

Cíl: Definovat základní charakteristiky rizikových situací, vymezit základní znaky rizika.

Čas: 20 minut.

Materiály: 3 kusy výkresu, 6 zvýrazňovačů.

Průběh hry: Člověk se ocitne v rizikové situaci. Přijetí řešení v daném momentě může zachránit život, ochránit před násilím či ochránit před návykovými látkami. Poproste děti, aby vyjmenovaly několik rizikových situací, ve kterých se ocitli účastníci skupiny. Jak se chovali a jak takovou situaci vyřešili? Jaké následky to pro ně mělo? Spojte účastníky do 3 skupin po 5 osobách. Rozdejte každé skupině výkres a 2 zvýrazňovače. Poproste skupiny, aby během 5 minut napsaly situace, které se účastníkům zdají rizikové a jaké následky z nich pro ně mohou plynout (kolonky situací a následky). Konzultujte otázku, jak se připravit na chování v rizikové situaci.

Úkol č. 3 Jak říct „NE“

Cíl: Formování zvyku odstoupení v rizikových situacích, rozvoj kritického myšlení v různých situacích a jeho následky.

Čas: 25 minut.

Materiály: Zadání hry, tabulka, jak říct „NE“ pro každého účastníka (tabulka 1).

Průběh hry: Vytvořte 5 skupin po 2–3 osobách. Poproste každou skupinu, aby vytvořila krátké scénky na témata. Účastníci podle potřeby můžou vymyslet svá témata pro hru:

1 skupina: Přemlouvají vás, abyste vyzkoušeli narkotika, říkají, že to zkusíte jenom jednou. Ale vy tomu nevěříte.

2 skupina: Je vám dobře, ale všichni vás nutí vypít pivo.

3 skupina: Chtějí, abyste utekli z vyučování. Pokud neutečete, budete „bílá vrána“.

4 skupina: Chtějí, abyste přešli po kraji mostu a udělali si selfie.

5 skupina: Neznámý člověk vás chce vzít na diskotéku.

Po ukončení hry si udělejte shrnutí. Zeptejte se, jestli je lehké říct NE. Konzultujte tabulku, jak říct ne.

Tabulka 1.

Jak říct „ne“

-
1. Pokojně poslouchat – objasněte cíl a motivy.
 2. Poproste o vysvětlení, pokud vám něco není jasné, ujistěte se, že vás ponoukají k tomu, čeho se chcete vyvarovat.
 3. S jistotou řekněte NE – dejte najevo, že rozumíte tomu, co od vás chtějí.
 4. Krátce vysvětlete, proč se neúčastníte – dejte najevo, že si druhé osoby vážíte, ale chcete se chránit. Zdůrazněte, že vaše neúčast nemá na kamarádství vliv.
 5. Vysvětlete důvod neúčasti. Navrhněte alternativu (jiný způsob zábavy).
 6. Pokud druhá osoba stále trvá na svém, zopakujte NE bez vysvětlení. Zkuste převést konverzaci na jiné téma. Pokud cítíte, že nátlak pokračuje, druhou osobu na to upozorněte.
-

Vyučovací hodina č. 4**Úkoly pro zvýšení sebevědomí, jistoty a budování pozitivního myšlení**

Cíl: Rozvoj návyků sebekontroly, zvýšení sebevědomí a jistoty, formování pozitivního myšlení ve skupině.

Čas: 60 minut.

Materiály: Deník (tabulka 5), kartičky se silnými stránkami osobnosti, sáček, papír na poznámky, výkres s nákresem stromu, lepicí papírky, tužky.

Úkol č. 1 Deník studia

Cíl: Soustředit pozornost studentů na vývoj jejich studia a pomoci jim uvědomit si jejich úspěchy.

Čas: 20 minut.

Materiály: Deník (tabulka 2).

Průběh hry: Vysvětlíte všem dětem, že je potřebné zapsat si a konzultovat věci, které se udály v průběhu týdne. Poproste je o vyplnění tabulek, které obdržely. Řekněte jim, že není potřebné vyplnit všechny kategorie. Tento deník je možné vyplňovat v průběhu týdne či měsíce a pak se vrátit ke konzultaci ve skupině nebo individuálně. Mluvte o tom, co znamená každá kategorie. Deník můžete ukázat učitelům.

Tabulka 2.

Deník

Co mě zajímá:	Co je směšné:	Co bylo těžké:	Co jsem udělal dobře:
Nejkrásnější moment tohoto týdne:	Co mi pomáhá:	Co umím dělat nejlépe:	Co na sobě chci zlepšit:
Můžu pomoci s:	Pochválili mě za:	Co mě rozptyluje:	Chci vědět více o:

Úkol č. 2 Výběr silných stránek

Cíl: Rozvoj sebeanalýzy, formování pozitivního myšlení, zvýšení sebevědomí.

Čas: 20 minut.

Materiály: Vytisknuté kartičky se silnými stránkami osobnosti (tabulka 3), sáček, papír na poznámky.

Průběh hry: Na viditelné místo rozložte kartičky se silnými stránkami osobnosti. Do prázdných mřížek dopište další silné stránky, žáci mohou vymyslet více slov.

Každého žáka zavolejte k sáčku dvakrát. Každý ve třídě si vezme 2 jména a vybere silnou stránku pro každého z nich. Můžou o tom mluvit s ostatními. Ujistěte se, že každý student má silnou stránku pro každého žáka a může vysvětlit, proč si vybral právě ji. Tak učiní každý účastník.

Tabulka 3.

Karty silných stránek osobnosti

- kamarádský	- zdvořilý	- týmový hráč	- užitečný	- citlivý
- trpělivý	- všetečný	- smělý	- bavič	- optimistický
- řešící	- čestný	- spolehlivý	- pilný	- samostatný
- spontánní	- zaměřený na detail	- odpovědný	- soustředěný	- talentovaný
- pozorný	- sportovně zaměřený	- přemýšlivý	- flexibilní	- aktivní
- hudebně nadaný	- kreativní	- pozorný	- otevřený	- svižný

Úkol č. 3 Strom pozitiv

Cíl: Soustředit pozornost na silné stránky, kvality a jejich uplatnění, rozvoj sebeanalýzy.

Čas: 20 minut.

Materiály: Výkres s obrázkem stromu, lepicí papírky, tužky.

Průběh hry: Rozdejte účastníkům po 2 papírkách a poproste je, aby na ně napsali kvality, stránky (každou na samostatný). Položte výkres na stůl a nechte děti přilepit papírky na strom. Zeptejte se, co účastníci cítili, když psali své silné stránky, jak je využijí při studiu? Jaké těžké situace vám tyto kvality a stránky pomohly překonat?

Vyučovací hodina č. 5**Na cestě za úspěchem**

Cíl: Rozvoj schopnosti stanovit si cíle a způsoby jejich dosažení, formování návyků sebeanalýzy, rozvíjet návyky využívání osobních zdrojů, přijímat zvýšení sebehodnocení.

Čas: 60 minut

Materiály: 4 výkresy, 6 zvýrazňovačů, pracovní výkresy, obrázek pizzy rozřezané na kousky podle počtu účastníků, lepidlo, tužky, barevné tužky.

Úkol č. 1 Aktualizace pozornosti

Cíl: Rekapitulace předešlé schůzky, aktivace pozornosti účastníků, tvoření příjemné atmosféry ve skupině.

Průběh hry: Prokonzultujte minulé střetnutí, udělejte rozbor deníku, který mají možnost dopsat v průběhu týdne. Prokonzultujte otázku „Co vám dnes ve škole udělalo radost?“. Dejte každému možnost vyjádřit se.

Úkol č. 2 Na cestě za úspěchem

Cíl: Rozvoj návyků plánování životní cesty, ocenění osobních zdrojů a možností, přijímat zvýšení sebehodnocení.

Čas: 30 minut.

Materiály: 4 výkresy, 6 zvýrazňovačů, pracovní výkresy (tabulka 4).

Konzultace s účastníky „Co je to úspěch?“

1. Pomozte účastníkům porozumět, že úspěch záleží na filozofii, misi člověka, cnostech. Uveďte příklady úspěšných lidí (Matka Tereza, Charlie Chaplin, Taras Ševčenko a podobně).
2. Vytvořte 3 skupiny. Co je ukazatelem úspěchů člověka v očích jiných lidí (příklad: bankéř, kněz, žena v domácnosti).
- Konzultace výsledků.
3. Jak účastníci vidí úspěch ve svém životě.
4. Na pracovních listech žáci samostatně vyplní: Ted' (Co umím? Co vím? Co chci?), po ukončení vyučování (Co umím? Co vím? Co chci?), jsem úspěšný (Kdo jsem? Jaký jsem? Jak jsem se stal/a úspěšným/úspěšnou?).
5. Konzultujte výsledky. Co bylo lehké a co těžké?
6. Poproste každého účastníka, aby napsal, jak se stát úspěšným.

Tabulka 4.

Pracovní výkresy

Ted'	Co umím?
	Co vím?
	Co chci?
Po vyučování	Co umím?
	Co vím?
	Co chci?
Jsem úspěšný/á	Kdo jsem?
	Jaký jsem?
	Jak jsem se stal/la úspěšným/úspěšnou?

Úkol č. 3 Pizza úspěchů

Cíl: Aktualizace a upevnění změny ve skupině, formování skupinové jednoty, rozvoj podpory a důvěry.

Čas: 20 minut.

Materiály: Vyobrazení pizzy rozřezané na kousky podle počtu účastníků, lepidlo, tužky, barevné tužky.

Průběh hry: Rozdejte účastníkům kousky pizzy a barevné tužky. Každý účastník píše (či zobrazuje pomocí symbolů) na kousku pizzy své silné kvality, charakterové rysy nebo významné úspěchy. Účastníci spolu vytváří pizzu úspěchu. Každý na výkres přilepí svůj kousek pizzy. Na konci hry udělejte souhrn. Zvýrazněte důležité návyky a schopnosti, které jsou napsané na pizze.

Vyučovací hodina č. 6 Mezikulturní komunikace

Cíl: Formování empatie, schopnosti domlouvat se s jinými, budovat strategii rozhovorů pro dosažení cíle, práce ve skupině.

Čas: 60 minut.

Materiály: Velký papír, zvýrazňovače, citrony (můžou být jablka nebo jiné objekty, které se na sebe podobají).

Úkol č. 1 Citrony

Cíl: Seznámit žáky s problematikou odlišnosti, rozmanitosti a předsudků.

Čas: 15 minut.

Materiály: Veliký kus papíru, zvýrazňovače, citrony (můžou být jablka nebo jiné objekty, které se na sebe podobají).

Průběh hry: Napište na velký papír „Citrony jsou...“ a poproste děti, aby dokončily větu (žluté, kyselé...). Pak každý účastník (nebo skupina) obdrží citron a má za úkol ho hlídat. Pak se citrony sbírají a dávají do košíku, účastníci mají najít ten svůj.

Poté ve skupině reflektují a přemýšlí, jakým způsobem svůj citron našli.

V této etapě je možné otevřít diskusi o smyslu úkolu s důrazem na věty „Ne všechny citrony...“ či „Citrony také...“.

Věnujte pozornost: Pokud účastníci budou charakterizovat citrony tak, že obrátili svou pozornost na opis a ne asociace.

Úkol č. 2 Budování měst

Cíl: Formování schopnosti domlouvat se s jinými, budování strategie rozhovorů pro dosažení cíle, práce ve skupině.

Čas: 45 minut.

Materiály: Flašky, brčka, papír, stuhy, zvýrazňovače, lepicí páska, zadání pro 2 skupiny.

Průběh hry: 2 stoly naproti sobě, prostor je rozdělený na 2 části tak, aby do žádné z částí nebylo vidět (musí mezi nimi být například tabule). Třída se rozdělí na 2 skupiny a každá skupina obdrží různé instrukce uvedené níže.

Zadání pro skupinu č. 1.

Jste členy kmene, který žije na jedné straně řeky. Chcete aktivně obchodovat s kmenem, který žije na druhé straně řeky, protože máte nedostatek dříví a jim schází mouka, kterou naopak máte vy. Naneštěstí silná bouře zničila jediný most, který kmény spojuje. Vaše zadání je vybudovat část mostu, aby se setkal s částí mostu druhého kmene. Můžete použít jenom materiály dostupné v přírodě. Pro konzultaci stavby mostu se můžou zástupci vašich kmenů třikrát setkat ve Švýcarsku. Přítomný může být jenom jeden člověk, ostatní členové kmene se můžou dívat online.

Čas:

1. 5 minut – stavba mostu
2. 5 minut – první setkání stavitelů
3. 5 minut – stavba mostu
4. 5 minut – druhé zasedání stavitelů
5. 5 minut – stavba mostu
6. 5 minut – poslední setkání stavitelů
7. 5 minut – stavba mostu

Charakteristika vašeho kmene:

1. Ve vašem jazyce „stuha“ znamená „flaška“, „flaška“ znamená „stuha“, „výše“ znamená „níže“ a „níže“ znamená „výše“.
2. Vždy využíváte formu „Ty“ při konverzaci s jinými lidmi, když někdo použije formu „Vy“ znamená to velkou neúctu a nebudete s ním mluvit bez vysvětlení.

3. Oblečení na oficiálních střetnutích si vyžaduje mít nalepenou tečku na levé ruce. Pokud váš partner takovou tečku nemá, nemluvte s ním seriózně.
4. Lidé z vašeho kmene hovoří hlasně, rychle a používají řeč těla.

Zadání pro skupinu č. 2:

Jste členy kmene, který žije na jedné straně řeky. Chcete aktivně obchodovat s kmenem, který žije na druhé straně řeky, protože máte nedostatek mouky (oni mají hodně zrní) a oni nemají dříví, které naopak máte vy. Naneštěstí silná bouře zničila jediný most, který kmeny spojuje. Vaším zadáním je vybudovat část mostu, aby se setkal s částí mostu druhého kmene. Můžete použít jenom materiály dostupné v přírodě. Pro konzultaci stavby mostu se můžou zástupci vašich kmenů třikrát setkat ve Švýcarsku. Přítomný může být jenom jeden člověk, ostatní členové kmene se můžou dívat online.

Čas:

1. 5 minut – stavba mostu
2. 5 minut – první setkání stavitelů
3. 5 minut – stavba mostu
4. 5 minut – druhé zasedání stavitelů
5. 5 minut – stavba mostu
6. 5 minut – poslední setkání stavitelů
7. 5 minut – stavba mostu

Debriefing:

1. Vystoupení z role – ochlazení, změna místa.
2. Jste spokojeni s výsledkem – ano/ne/proč?
3. Jste spokojeni s komunikací a společnou prací ve vaší skupině? – ano/ne/proč?
4. Jste spokojeni s komunikací a společnou prací ve vedlejším kmenu? – ano/ne/proč?
5. Jaké strategie konverzace jste využili? Co při konverzaci pomohlo a co uškodilo.
6. Co můžete říct o stylu druhého kmene?
7. Jaké paralely vidíte s reálným životem?

Obraťte pozornost na: Na konci hry se diskuse může zacyklit na skupinové práci, je potřebné také konverzovat o aspektech komunikace mezi skupinami.

Realizace programu potvrdila důležitost doplňkových hodin pro ukrajinské děti, které přišly žít do České republiky po vypuknutí konfliktu na území Ukrajiny, zapříčiněného vpádem vojsk Ruské federace. Po ukončení programu sociálně-emoční podpory ukrajinských dětí v ZŠ Chalabalova se ukázalo, že ukrajinské děti byly vůči sobě více kamarádské, začaly se setkávat i mimo školu. Zároveň se jejich emoční stav stabilizoval, ve škole se cítí spokojeněji a komfortněji, dokonce se snížila úroveň konfliktů mezi nimi a českými dětmi, jsou více otevřené a komunikativní. Data pozorování dosvědčují efektivitu realizace programu na cestě sociální adaptace ukrajinských dětí do českých škol, ač stále zůstává potřeba systematicky zavést elementy programu do vzdělávacího procesu. Bylo zjištěno, že děti prvního stupně základní školy rády malují, vyřezávají a využívají terapii malováním, přičemž tyto hodiny byly na žádost dětí doprovázené zvukem moře, přírody či ukrajinskými písněmi. Pro děti druhého stupně základní školy byly zajímavější hry, při kterých měly možnost neformálního rozhovoru, výběru různých rolí, konverzace s jinými žáky a také pracovat ve skupině.

Tento program může být aplikován učiteli, sociální pedagogy, psychology či asistenty pedagoga při práci s ukrajinskými dětmi, ale i s jinými žáky základní školy při adaptaci do nového kolektivu nebo v rámci mimoškolních aktivit.

Oksana Stupak
Filosofická fakulta, Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta, Drahomanovská ukrajinská státní univerzita v Kyjevě

Literatura

- Lutsenko, Y. (2018). *Prohrama psykhosotsialnoi pidtrymky uchasnykiv osvithnoho protsesu zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. Praktychnyi posibnyk*. Predstavnytstvo Danskoj Rady u spravakh bizhentsiv v Ukraini.
- Ly`tvyn`enko, L. (2021). *Kartky emotsii*. Retrieved December 1, 2022, from <https://vseosvita.ua/library/kartki-emocij-476168.html>
- MŠMT – odbor informatiky a statistiky. (2022). *Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství. Rychlý výběr z dat zahajovacích výkazů ke školnímu roku 2022/23*. MŠMT.
- UNHCR. (2019). *Teaching about refugees. Guidance on working with refugee children struggling with stress and trauma*. Retrieved December 10, 2022, from <https://www.unhcr.org/teaching-about-refugees.html>



Mgr. Oksana Stupak, Ph.D., DrS. je ukrajinská pedagožka, která se od května 2022 na půdě Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně podílí na kvalitativním výzkumu adaptace ukrajinských dětí v českých základních a mateřských školách a spolupracuje na Programu sociální a emoční podpory pro ukrajinské děti. Během roku 2022 se jako řečnice podílela na vzdělávacích projektech pro ukrajinské učitele plánující pracovat na ukrajinských školách. Zároveň pokračuje ve vědeckých a vzdělávacích projektech v oblasti inovativních technologií pro studenty vysokých škol.

Rozhovor

Rozhovor s doc. Tatianou Matulayovou, docentkou sociální práce na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Univerzitní 244/22, 779 00 Olomouc, e-mail: tatiana.matulayova@upol.cz

Kam se podle Vás budou ubírat budoucí perspektivy vzájemného dialogu mezi sociální pedagogikou a sociální prací?

Asi nejjednodušším způsobem, jak na tuto otázku odpovědět, je pro mě podívat se na ni prismatem školního prostředí nebo v souvislosti se školskou sociální prací, které se věnuji. Domnívám se, že v následujícím desetiletí to bude velká výzva, ale i příležitost pro obě profese. Byla bych ráda, kdyby se podařilo tyto dvě profese sblížit – aby se vzájemně doplňovaly a společně rozvíjely. Podle toho, co o současné situaci vím a jak ji vyhodnocuji, se domnívám, že je velká poptávka po odbornících na sociální prostředí a po odbornících, kteří by dokázali pomoci dětem a rodinám řešit nejen případy špatného prospěchu žáků. Čekají nás náročnější úkoly. Především takové, které souvisejí s psychickou pohodou dětí a rovněž bezpečím na školách. V neposlední řadě, a to je velmi důležité, je nutné řešit sociální a ekonomickou situaci čím dál většího počtu rodin. Velkou výzvou představuje integrace cizinců. Mám na mysli nejen několik desítek tisíc dětí a mladých lidí z Ukrajiny, kteří jsou zde na území České republiky kvůli probíhající válce, ale i další děti z jiných zemí. Takže toto všechno jsou velké výzvy, před kterými čeští sociální pedagogové a sociální pracovníci stojí. A ta perspektiva se týká právě sblížování, hledání sice svébytné, ale komplementární cesty rozvoje obou profesí.

Jaké kompetence by podle Vás měl mít sociální pedagog ve škole?

To je vlastně otázka, na kterou již odpovídá Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a v podstatě (stále ještě můžeme říci nově vzniklá, jelikož má za sebou necelý rok fungování) Asociace sociálních pedagogů. Mimochodem, jsem ráda, že vznikla samostatná asociace angažovaných profesionálů. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a později Asociace sociálních pedagogů zpracovaly několik zásadních dokumentů, které obsahují návrhy kompetencí sociálních pedagogů. Existují samozřejmě i různé jiné návrhy, například z dílny Nadace Sírius, případně byly publikovány metodiky z různých projektů apod.

Často v této souvislosti dostávám otázku, zda a v čem se odlišuje pracovní náplň sociálního pedagoga od náplně sociálního pracovníka ve škole. Podle mého názoru by se pracovní náplň mohla odlišovat právě tím, že sociální pedagog by se asi snáze dostal k tomu, aby byl pedagogickým pracovníkem. A to ve školní legislativě v ČR hraje podstatnou roli s určitými důsledky, konkrétně v oblasti platového ohodnocení pracovníků. Zdá se mi, že panuje určitý konsensus ohledně toho, že sociální pedagogové by mohli být v některých případech pedagogickými pracovníky a mohli by i učit. Toto by sociální pracovník podle mého názoru neměl. Neříkám, že by nemohl nějakým způsobem zprostředkovávat službu, která by se zaměřila například na doučování, ale určitě bych nerada viděla, aby sociální pracovníci bez nějaké další kvalifikace učili. U sociálních pedagogů by to podle všeho šlo. Myslím si, že potom je rovněž rozdíl v rozsahu jednotlivých činností. A také v záběru. Samozřejmě se ztotožňuji s názorem odborníků, že součástí náplně práce těchto profesionálů by měla být primární prevence. V této souvislosti bych řekla, že sociální pedagogové podle mého názoru mají o něco užší záběr. Mohli by se více soustředit na třídní kolektivy a vztahy v nich, na samotnou školu jako sociální systém nebo na rozvoj prevence v komunitě. Možná by mohli být za nějakých nebo určitých okolností i terénními pracovníky ve vztahu k rodině nebo ke komunitě. Ale myslím si, že to již v menší míře. Sociální pracovníci by mohli mít širší záběr a provádět prevenci širěji, především ve vztahu k rodinám

a komunitě. Dobře se orientují v systémech sociální ochrany, speciálně sociálních služeb, sociálně právní ochrany a služeb zaměstnanosti atd., takže by mohli v ještě vyšší míře rozvíjet partnerství relevantních subjektů se školou a vytvářet sítě mezi nimi, a to ve prospěch žáků a jejich rodin. Doménou sociálních pracovníků by mohlo být i sociální poradenství a zprostředkování pomoci. Dokážu si představit, že obě profese se musí nějakým způsobem začlenit do všech systémových struktur, které na škole fungují. Mám na mysli školní poradenská pracoviště, výchovné komise, organizování takových aktivit, jako jsou adaptační kurzy nebo projektové dny. Zde nějaký podstatný rozdíl nevidím.

Kdybych se měla hlouběji zamyslet nad tím, v čem by mohly být jejich kompetence srovnatelné a v čem naopak rozdílné, řekla bych, že obě profese musí spolupracovat. Koneckonců i z mých a dalších výzkumů vyplývá, že školám chybí „most“ mezi nimi a rodinami. V této oblasti by potřebovaly určitou podporu. Jen doplním, že této problematice se věnovalo například monotematické číslo Sociální pedagogiky s názvem Nedořešený hlavolam: Sociální pedagogika a/versus Sociální práce¹.

Když jsme nyní hovořily o průnicích a odlišnostech v kompetencích: jaké průniky a odlišnosti vidíte ve vzdělávání sociálních pedagogů a sociálních pracovníků?

Chci připomenout, že Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice vypracovala minimální standardy vzdělávání. Rovněž existují minimální standardy vzdělávání sociálních pracovníků, které jsou dílem Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Kdo se na tyto dva dokumenty podívá, uvidí podle mě velký rozdíl v obsahové struktuře studijních programů v sociální pedagogice a sociální práci. Kdybych to měla velmi zjednodušit, řekla bych, že ten základní spočívá v širší záběru. Sociální pedagogové se podle standardu samozřejmě logicky soustředí především na problematiku pedagogických a příslušných psychologických disciplín – vývojovou psychologii, školní psychologii apod. Velmi důležitá je jistě i metodologie výzkumu. Vzdělávací standardy sociální práce jsou mnohem širší, komplexnější. Zahrnují filozofii, etiku, sociální politiku, právo, sociologii, psychologii, sociální práci, téma sociálně rizikových jevů atd., standardů máme mnohem více. Pregraduální příprava je tedy obsahově rozdílná. I přesto je samozřejmě potřeba říci, že v edukační praxi vidíme různé modely přípravy a různé studijní programy. Slabší stránkou vzdělávání sociálních pracovníků podle mě je, že jen některé školy nabízejí studentům kurzy sociální pedagogiky nebo pedagogiky. Pokud by se absolventi sociální práce chtěli v budoucnu uplatnit v resortu školství a konkrétně ve školách, určitě by jim prospěla např. znalost vývojové psychologie, sociologie výchovy nebo školské legislativy. Je tedy i výzvou do budoucna pro sociální pracovníky, pokud by se v tomto resortu chtěli uplatnit, aby uvažovali o nějakém postgraduálním vzdělávání nebo pedagogickém minimu. Pokud po tom vznikne poptávka, možná se opět podaří nabízet v magisterském studiu specializaci školská sociální práce. Během mého působení na Technické univerzitě v Liberci jsem byla garantkou právě této specializace. O zájmu studentů o téma školské sociální práce svědčí i to, že dost vysokých škol implementovalo do svých studijních plánů v bakalářském nebo magisterském stupni předmět s názvem školní sociální práce nebo stejně zaměřené, byť jinak pojmenované předměty. Studenti si toto téma často volí i pro své závěrečné práce.

V čem může sociální práce inspirovat sociální pedagogiku a naopak?

Když přemýšlím o vzájemných inspiracích, myslím si, že sociální pracovníci se sociálními pedagogy skutečně můžou inspirovat. V této souvislosti doporučuji studii autorek docentky Lorenzové a kolegyně Komárkové² z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Cílem studie je zprostředkovat výsledky jejich empirické sondy do pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice. V konceptuální části studie přehledně shrnuly různá pojetí sociální pedagogiky. Jedno z nich považuje sociální pedagogiku za mimoškolní výchovné působení nebo výchovnou péči o děti a mládež v rámci společnosti. V sociální práci s dětmi nebo mládeží by se poznatky sociální pedagogiky jistě uplatnily.

¹ Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. (2016). Nedořešený hlavolam: Sociální pedagogika a/versus Sociální práce. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 1–136.

² Lorenzová, J., & Komárková, T. (2019). Sociální pedagogika a pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice. *Orbis Scholae*, 13(1), 87–106.

Za zajímavé a podnětné pro českou sociální práci považuji pojetí sociální pedagogiky jako kritické teorie a ofenzivní praxe. Tento přístup v českém vysokém školství v sociální práci sice rozvíjí kolegové třeba z FSS Masarykovy univerzity nebo – díky Radce Janebové – i Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové, ale domnívám se, že v tomto směru je co dohánět a čím se inspirovat. Průniky obou disciplín jsou patrné i ve vnímání sociální pedagogiky coby pedagogiky prostředí nebo coby pedagogiky pro zvládání životních situací. Domnívám se, že zde by mohla přinést inspiraci právě teorie a praxe sociální práce.

A v čem konkrétně?

Co se týká třeba posouzení životní situace, jsem toho názoru, že v české sociální práci je podrobně rozvinutá metodika posouzení životní situace dítěte, konkrétně se zaměřením na ohrožení dítěte. Nevidím důvod, proč by tuto metodiku nemohli využívat i sociální pedagogové. A pokud jde o pedagogiku prostředí, mně osobně je sympatické polské pojetí ve smyslu pedagogiky společnosti, tedy pedagogiky, která se zabývá výchovou jako sociálním jevem. Myslím si, že teorie sociální práce může být pro sociální pedagogy zajímavá tím, že hodně pracuje s pojmem prostředí (a to nejenom sociálním prostředím). V teorii a praxi sociální práce v České republice je v této souvislosti rozvíjena ekologická, někteří říkají ekosystémová perspektiva v sociální práci.

V každodenní praxi by jistě prospělo i sociálním pedagogům působícím v resortu školství systémové zavedení třeba supervize (tak, jak je to již celkem běžné v sociálních službách nebo v oblasti sociálně-právní ochrany). I ve školství je nutné věnovat více pozornosti různým nástrojům, jak kultivovat, posilovat kompetence a profesní růst pracovníků.

Jako inspiraci z oblasti sociální práce ještě zmíním zavádění různých inovativních metod i ve školském prostředí. Poslední roky se věnuji rodinným konferencím. Tato metoda umožňuje posílit rodiny v hledání vlastních sil a zdrojů při překonávání různých překážek a zvládání životních situací. V zahraničí je časté, že se tato metoda využívá i v rámci prevence problémů přímo ve školním prostředí. A do třetice mě napadá stále aktuální téma rodinné mediace, ve školním prostředí pak školní mediace.

Děkuji za příležitost vyjádřit své názory a myšlenky. Přeji časopisu a všem sociálním pedagogům a sociálním pracovníkům, aby měli takové pracovní podmínky, ve kterých budou moci efektivně doprovázet a podporovat žáky a jejich rodiny i v českém školství.

Děkujeme za rozhovor.

Rozhovor byl zpracován Radanou Kroutilovou Novákovou
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně



Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D., je docentka sociální práce. Absolvovala studium andragogiky, pedagogiky a sociální pedagogiky. Více než 25 let působí na univerzitách na Slovensku, Polsku i v České republice. Ve své výzkumné, publikační a pedagogické činnosti se věnuje participativní sociální práci – speciálně dobrovolnictví, ale i profesionalizaci sociální práce a vzdělávání sociálních pracovníků. Iniciovala nebo spolupracovala při vzniku několika komunitních dobrovolnických center na Slovensku (Banská Bystrica, Prešov, Bratislava, Košice) a Dobrovolnického centra Univerzity Palackého. Již více než 15 let usiluje o rozvoj sociální práce ve školství na Slovensku i v České republice. V České republice iniciovala nejenom první výzkumnou kvantitativní studii zaměřenou na identifikaci potřebnosti sociálního pracovníka na základních školách, ale zapojila se i do národních, regionálních a lokálních projektů zaměřených na inovace služeb pro rodinu.

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; **Daniel Schugurensky**, Arizona State 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, 11(1), 2023. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

Duben 2023 / April 2023

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