

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 12, číslo 1, rok 2024 / volume 12, issue 1, year 2024

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 12, číslo 1, rok 2024

volume 12, issue 1, year 2024

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 12, číslo 1, 2024. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

OBSAH

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2024 (<i>redakce</i>).....	5
--	---

Studie

Pavel Doulík, Jiří Škoda, Barbora Čechová, Zuzana Procházková Postoj studentů sociální pedagogiky k homoparentálním rodinám	6
Kristína Liberčanová Sociálny pedagóg ako člen multidisciplinárneho tímu v postpandemickej situácii na Slovensku	22
Michal Černý Ne-entitní konceptualizace jako přístup v sociální pedagogice	34

Recenze

Šmída, J., Čech, T., Hormandlová, T., & Jůvová, A. (2024). <i>Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol</i> . Univerzita Palackého v Olomouci. (Jaroslava Ševčíková).....	48
Kubíková, K. (2024). <i>Strach a učení</i> . Grada. (Iveta Dokoupilová)	50

Informace

Správa z konference SOCEDU 2022 (Kristína Liberčanová).....	52
--	----

CONTENTS

Editorial

Introducing the November issue 2024 (<i>Editorial team</i>).....	5
--	---

Article

Pavel Doulík, Jiří Škoda, Barbora Čechová, Zuzana Procházková Attitude of social pedagogy students towards homoparental families.....	6
Kristína Liberčanová Social pedagogues as members of multidisciplinary teams in a post-pandemic situation in Slovakia	22
Michal Černý Non-entity conceptualisation as an approach in social education	34

Review

Šmída, J., Čech, T., Hormandlová, T., & Jůvová, A. (2024). <i>Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol</i> . Univerzita Palackého v Olomouci. (Jaroslava Ševčíková).....	48
Kubíková, K. (2024). <i>Strach a učení</i> . Grada. (Iveta Dokoupilová)	50

Information

Správa z konference SOCEDU 2022 (Kristína Liberčanová).....	52
--	----

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2024

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

v čísle časopisu Sociální pedagogika, vycházejícího v listopadu 2024, vám rádi představujeme tři studie, dvě recenze a zprávu z konference.

První ze studií napsal kolektiv autorů z Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem a nese název **Postoj studentů sociální pedagogiky k homoparentálním rodinám**. Autoři Pavel Doulík, Jiří Škoda, Barbora Čechová a Zuzana Procházková prezentují výzkum postojů studentů studijních programů Sociální pedagogika k homosexualitě a k výchově dětí v rodinách tvořených homosexuálními páry. V praxi sociální pedagogiky se nelze tomuto tématu vyhnout, protože je přirozenou součástí reálného života. Také z tohoto důvodu je poznávání, zkoumání a pochopení postojů studentů sociální pedagogiky potřebné a v časopise má své opodstatněné místo.

Studii s názvem **Sociální pedagog jako člen multidisciplinárního týmu v postpandemickej situácii na Slovensku** napsala Kristína Liberčanová z Pedagogické fakulty v Trnavě. Autorka ve své studii zohledňuje dvě podstatné věci. Zabývá se rolí sociálního pedagoga v týmu dalších odborníků při řešení aktuálních potřeb jedinců i skupin v oblasti vzdělávací a poradenské. To je samo o sobě pro sociální pedagogiku velmi důležité téma, protože v řadě oblastí nejsou role sociálního pedagoga ve vztahu k dalším odborníkům (členům multidisciplinárních týmů) zcela zřetelné. Téma je navíc zasazeno do současné specifické situace po pandemii nemoci covid-19, která se mj. vyznačuje potřebou redefinice rolí a pozic pomáhajících týmů.

Třetí studií, v tomto případě teoretickou, je text Michala Černého z Filozofické fakulty v Brně s názvem **Ne-entitní konceptualizace jako přístup v sociální pedagogice**. Text představuje promýšlení nového pohledu na sociální pedagogiku a přístupu k ní. Autor zdůvodňuje potřebu nahrazení současného přístupu založeného na entitách distribuovaným modelem dynamicky se měnící sítě. Diskutovat nové přístupy v sociální pedagogice s ohledem na měnící se podmínky je zcela namístě. Spíše než se smířením se s novým pohledem by text mohl čtenáře vybízet k polemice. Budeme se v následujících číslech těšit na případné další texty autorů, kteří by na studii Michala Černého navázali.

Jaroslava Ševčíková je autorkou **recenze** čerstvé publikace kolektivu autorů z Pedagogické fakulty v Olomouci. Kniha s názvem *Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol*, jejíž autory jsou Jan Šmída, Tomáš Čech, Tereza Hormandlová a Alena Jůvová vznikla pod záštitou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Také s ohledem na nekončící snahu o zavedení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v příslušné legislativě je recenzovaná kniha dalším silným argumentem pro toto úsilí. Iveta Dokoupilová recenzovala novou knihu *Strach a učení* z nakladatelství Grada, jejíž autorkou je Kateřina Kubíková. Téma knihy má značný potenciál zaujmout čtenáře jak v odborné, tak i v laické veřejnosti.

Posledním textem listopadového čísla je **informace** obsahující zprávu z konference SOCEDU 2022 od Kristíny Liberčanové. Konference se konala na Pedagogické fakultě Trnavské univerzity, která velmi úspěšně rozvíjí sociální pedagogiku na Slovensku.

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

Redakce

English version



Postoj studentů sociální pedagogiky k homoparentálním rodinám

Pavel Doulík¹

Jiří Škoda²

Barbora Čechová³

Zuzana Procházková⁴

Abstrakt: Studie je věnována výzkumu postoje studentů bakalářského a navazujícího magisterského studia studijního programu sociální pedagogiky z Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, z Ostravské univerzity v Ostravě a Masarykovy univerzity v Brně (N = 107) k problematice homoparentálních rodin a v širší souvislosti k homosexualitě jako takové. Dále se věnujeme také pohledu studentů na to, jak je problematika homoparentálních rodin reflektována ve vzdělávacím obsahu předmětů jejich studijního plánu. Byl použit dostupný typ výběru výzkumného vzorku. Jako výzkumný nástroj byl použit autorský dotazník konstruovaný na principu Likertových škál. V dotazníku jsou položky zaměřené na zjišťování postojů k manželství homosexuálů, příčinám homosexuality, výchově dětí homoparentálními rodiči a dále pak prostoru, který je tomuto tématu věnován při vysokoškolské přípravě budoucích sociálních pedagogů. Získaná data byla zpracována pomocí deskriptivních metod statistické analýzy a dále analyzována. Ze závěrů vyplývá, že významná většina respondentů je pro to, aby se homosexuálním párům dostávalo stejných práv jako párům heterosexuálním, a to včetně možnosti uzavřít manželství. Dále se ukazuje kladný postoj většiny respondentů v otázce přirozenosti toho, aby homosexuální páry vychovávaly děti. Z odpovědí můžeme usuzovat, že dotazovaní studenti berou homosexualitu za stejně přirozenou jako heterosexualitu a jejich postoje jsou převážně pozitivní.

Klíčová slova: sociální pedagogika, postoje, homosexualita, homoparentální rodina, manželství homosexuálů, výchova dětí

Kontakt

^{1,2,3,4} Univerzita J. E. Purkyně
v Ústí nad Labem
Pedagogická fakulta
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
Česká republika

✉ Correspondence:
pavel.doulik@ujep.cz

Copyright © 2024 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Attitude of social pedagogy students towards homoparental families

Abstract: The paper is focused on the research of the attitude of the students of the Bachelor's and Master's degree programmes in social pedagogy from the J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem, University of Ostrava and Masaryk University in Brno (N = 107) towards the issue of homoparental families and in a broader context towards homosexuality as such. Furthermore, we also focus on the students' perspective on how the issue of homoparental families is reflected in the educational content of the subjects in their curriculum. An accessible type of research sampling was used. The author's questionnaire constructed on the principle of Likert scales was used as a research instrument.

The questionnaire includes items aimed at identifying attitudes towards gay marriage, the causes of homosexuality, the upbringing of children by homoparental parents, and the space devoted to this topic in the university training of future social educators. The data obtained were processed using descriptive methods of statistical analysis and further analyzed. The findings show that a significant majority of the respondents are in favour of homosexual couples receiving the same rights as heterosexual couples, including the possibility of marriage. Furthermore, the majority of respondents appear to be in favour of the naturalness of homosexual couples raising children. From the answers we can conclude that the students interviewed consider homosexuality as natural as heterosexuality and their attitudes are mostly positive.

Keywords: social pedagogy, attitudes, homosexuality, homosexual family, gay marriage, child education

1 Úvod

Téma homosexuality a homoparentálních rodin je společensky velice aktuálním tématem, které výrazně rezonuje v odborné i laické veřejnosti a má i své významné politické konsekvence. Zatímco postoje společnosti k homosexualitě jako takové se za poslední dvě desetiletí zlepšily (srov. Webb et al., 2020), postoje ke stejnopohlavním rodinám, a zejména možnosti těchto rodin adoptovat děti, jsou stále dosti negativní a opředeny řadou přetrvávajících předsudků (Webb et al., 2017). Pokud jde o legislativní ukotvení problematiky stejnopohlavních párů v České republice, začal od 1. července 2006 platit zákon č. 115/2006 Sb., o registrovaném partnerství a o změně některých souvisejících zákonů (Zákon č. 115/2006 Sb., 2024). Hlavní rozdíl mezi registrovaným partnerstvím a manželstvím je např. fakt, že stejnopohlavním párům nevzniká po registraci ani právo na společné příjmení, registrací nevzniká příbuzenský vztah s rodinou partnera, nevzniká ani společné jmění a partneři jsou pouhými spoluvlastníky. Partner nemá právo na vdovský a vdovecký důchod po úmrtí svého druhu. Nevznikají ani práva a povinnosti k biologickému dítěti druhého partnera, a nebiologický rodič tak nemůže vyžadovat informace o zdravotním stavu dítěte, zastupovat ho ve škole a nemá vůči dítěti ani vyživovací povinnost. Z pohledu dítěte jednoho z páru je také problematické, že nemá nárok na sirotčí důchod od nebiologického rodiče, nedědí po něm a při rozpadu registrovaného partnerství po něm nemůže vyžadovat výživné či pravidelný kontakt.

Většinu těchto diskriminačních prvků odstranila novela občanského zákoníku č. 123/2024 Sb. (2024), která začne platit od 1. 1. 2025. Avšak ani v této novele není svazek osob stejného pohlaví označován jako manželství, ale jako partnerství. Z hlediska homoparentálních rodin přetrvává problém osvojení dítěte stejnopohlavními páry. Zmiňovaná novela občanského zákoníku jim nadále nepovoluje adopce dětí, zároveň však umožňuje takzvané přiosvojení, tedy osvojení dítěte, jehož biologickým rodičem je jeden z partnerů. Tyto uvedené prvky začleněné do adoptivní legislativy pro páry stejného pohlaví svědčí o možných přetrvávajících předsudcích vůči sexuálním menšinám ze strany některých zákonodárců. Podle teorie sociálních rolí jsou předpoklady týkající se genderových rolí významné při určování postojů k rodičovství osob stejného pohlaví. Konkrétně se předpokládá, že genderové role mají přímý dopad na děti a utvářejí i jejich sexualitu. Ve společnosti proto přetrvává přesvědčení, že děti potřebují matku a otce, kteří vykonávají tradiční genderové role, aby se mohly sociálně a psychologicky rozvíjet (Rowlands & Lee, 2006). Řada výzkumů (viz dále v textu) však ukazuje, že mezi dětmi z homoparentálních a heteroparentálních rodin nejsou žádné výrazné rozdíly v jejich chování a prožívání ani v utváření genderových rolí.

V následujícím textu jsou představeny výsledky výzkumné studie zaměřené na deskripci postojů studentů studijního programu sociální pedagogika k homoparentálním rodinám a výuce tohoto tématu na vybraných vysokých školách. Vzhledem k tomu, že sociální pedagogika patří k tzv. pomáhajícím profesím, musí mít studenti tohoto programu znalosti o problémech a výzvách, které gayové a lesbické ženy zažívají, a znát své vlastní postoje k homosexualitě. Mezi samotnými studenty jsou však dnes již běžní i zástupci LGBT+ komunity, kteří se v dané problematice snaží orientovat, a toto povědomí se tak čím dál tím více rozšiřuje i mezi heterosexuální většinu. Tedy dřívější předsudky, ve společnosti tak časté, se tím do značné míry utlumují. Je třeba si uvědomit, že heterosexuálnost stále obsahuje určitá privilegia ve srovnání s homosexuální populací. Proto je velmi důležitá i pozornost, která se výuce těchto témat věnuje v rámci pregraduální přípravy pedagogických pracovníků zejména s ohledem na zajištění rovných příležitostí osob nezávisle na jejich sexuální orientaci.

2 Základní teoretické vymezení problematiky homoparentality

Ačkoli je současná doba charakteristická postupnou změnou postoje k tradiční rodině, stále převažuje pohled na rodinu jako na soužití muže s ženou a jejich dětí. Na tradiční rodinu je přitom nahlíženo ze dvou odlišných hledisek. Jedno pojetí tradiční rodiny se opírá o daný historický nebo přesněji kulturně historický kontext společnosti, ve které tradiční rodina existovala a byla definována. Ciprová (2007) uvádí příklad rasově smíšených manželství, která dnes již vnímáme jako tradiční rodinu, což bylo v dřívějších dobách nemyslitelné. Druhé pojetí tradiční rodiny vychází z toho, že takováto rodina musí splňovat určité znaky, které se obvykle odvozují od funkcí rodiny (Špičáková, 2011). Oproti vymezení tradičních rodin se současné rodiny vyznačují velkým množstvím alternativ, které se od tradičního modelu liší. Může se jednat o děti žijící s jedním rodičem, nesezdaná nebo bezdětná soužití. Mezi tyto alternativy můžeme zařadit také rodiny, v nichž jsou rodiče homosexuálně orientovaní.

Pro rodiny, které jsou tvořeny gayi či lesbickými ženami, existuje široká škála variant jejich označení. Můžeme je najít pod pojmy homosexuální rodiny, stejnopohlavní rodiny či gay/lesbické rodiny. Proti zmíněným termínům ale hovoří fakt, že jsou tyto rodiny primárně posuzovány podle sexuální orientace rodičů, a není tak brána v potaz sexuální orientace dětí, které v rodinách vyrůstají. Sexuální orientaci neurčuje rodina, nýbrž její jednotliví členové, proto je pro pojmenování těchto rodin neadekvátnější výraz homoparentální rodina.

Slovo homoparentalita se poprvé objevuje v druhé polovině 90. let 20. století, kdy jej užívali francouzští aktivisté, v originálním znění homoparentalité. Záměrem aktivistů bylo poukázat na specifickou kvalitu tohoto rodinného modelu (Polášková, 2009, s. 29–30).

Výzkumy, které byly v oblasti homoparentality realizovány od 70. let 20. století, s sebou přinesly i posun v teoretickém uchopení této problematiky. Odborné diskuse se od převažujícího medicínského zaměření a zkoumání možných negativních dopadů homoparentálního rodičovství na děti vyrůstající v takových rodinách, který studie nepotvrdily, nebo přímo vyvrátily, posouvají stále více do oblasti sociologické (Nešporová, 2021). Zaměřují se spíše na rovinu zkušeností jednotlivých členů těchto rodin, často ovlivněných legislativním rámcem státu, ve kterém takové rodiny žijí (Boele-Woelki & Fuchs, 2017). Ten je totiž pro jejich fungování i přijímání většinovou společností často zásadní a mezi jednotlivými státy se značně liší (Mendos et al., 2020). Zmíněný medicínský přístup, který je v dnešní době považován již za překonaný, avšak stále rezonující v některých konzervativněji orientovaných státech (např. Polsko), vyjadřuje obavy týkající se zdravého psychosociálního a psychosexuálního vývoje dítěte a jeho genderové identity. Obavy o negativní vliv stejnopohlavních rodičů na vývoj dítěte ve všech zmíněných oblastech nebyly potvrzeny. Ze závěrů většiny výzkumných studií na toto téma (z kvantitativně zaměřených výzkumů např. Cowl et al., 2008; Golombok & Tasker, 1996; González et al., 2002; z kvalitativně zaměřených výzkumů např. Domínguez de la Rosa & Peregrín, 2017) vyplývá, že mezi dětmi z homoparentálních a z heteroparentálních rodin nejsou žádné signifikantní rozdíly a opakovaně je tak dokládáno, že homosexualita rodičů nemá negativní dopady na genderový, psychosexuální a psychosociální vývoj (např. Golombok, 2000; Stacey, 1993,

2003). V oblasti sociologického přístupu k problematice homoparentálních rodin se setkáváme s postupným vývojem. Až do 90. let 20. století se setkáváme se značnou heteronormativitou, homofobií a z nich plynoucími stereotypními a diskriminačními předsudky (Sokolová, 2015). Sociálně-kulturní, politické a ekonomické změny na přelomu století způsobily významnou společenskou transformaci, která spolu s bouřlivým rozvojem sociálních médií otevřela intenzivní diskusi o sňatcích homosexuálních osob, stejnopohlavních párech a kriminalizaci homofobie. Výsledkem těchto diskusí je otevřenější postoj společnosti k homosexualitě a homoparentalitě, který se následně odráží i v legislativním procesu (Marchi-Costa & Stefanini de Macedo, 2020).

Bez nadsázky můžeme konstatovat, že trend homoparentálních rodin je na permanentním vzestupu. To dokládají nejen odborné studie a výzkumy, ale také výpovědi a životní příběhy takovýchto rodin. V České republice však toto téma stále ještě leží mimo badatelský a akademický zájem (Sokolová, 2009, s. 116).

2.1 Lesbické mateřství

První zmínky o specificky partnerském soužití lesbických žen najdeme v psychologické odborné literatuře poprvé na začátku 80. let minulého století (Polášková, 2009, s. 21). Stabilní partnerský vztah představuje pro lesby, stejně tak jako pro heterosexuální jedince, jeden ze základních stavebních prvků harmonického života. Kromě partnerské role je to ale také role matky, která přináší uspokojení, a pro většinu žen je nejdůležitější rolí jejich života. V 70. letech 20. století proto začaly lesbické ženy výrazně prosazovat svá práva na rodičovství a na to, aby jim po rozvodu byly děti svěřovány do péče. Na tomto základě začaly vznikat první výzkumy ohledně homoparentality (Procházková, 2005, s. 1–2). Bylo provedeno několik výzkumů s lesbickými rodinami, které vyvrátily, že by u dětí vychovávaných dvěma matkami docházelo k neobvyklému pohlavnímu vývoji, že by měly problémy se sexuální identifikací v dospělosti nebo měly sklony k homosexualitě. Jako příklad nám poslouží studie Golombokové a jejích kolegů, kteří zkoumali 74 heterosexuálních rodin, 39 lesbických rodin a 60 matek, které děti vychovávaly samy. V oblasti vývoje a spokojenosti dětí nebyly zjištěny žádné rozdíly stejně jako v oblasti vztahu mezi matkou a dítětem. U lesbických párů a jejich dětí byla zjištěna větší interakce než u ostatních skupin. Studie byla vystavena kritice kvůli malému výzkumnému souboru (Weiss, 2010, s. 117–118, dále např. Hicks, 2011).

Dle Sokolové (2009) mají lesbické ženy větší šanci stát se rodiči než gay muži, a to nejen po stránce reprodukční, ale i po stránce legislativní a společenské. Toto je důvod, proč je mnohem více lesbických matek než gay otců.

2.2 Gay otcovství

Fenomén gay otcovství se v literatuře objevuje v USA a západní Evropě poprvé na konci 70. let 20. století. Od 80. let se gay rodičovství stávalo stále více viditelným. V průběhu 90. let se studie homoparentality dělily do dvou proudů, první se zaměřoval na to, že děti stejnopohlavních párů jsou vystaveny většímu riziku negativních důsledků. Druhý proud se snažil ukázat, že ve vývoji dětí z obou typů rodin nejsou žádné rozdíly (Himl et al., 2013, s. 557–558). Homosexuálové jsou společností podceňováni a jsou bráni jako nekompetentní k rodičovství, a to z následujících důvodů. Prvním důvodem je samotná homosexuální orientace. Druhým důvodem je tvrzení, že muži jsou v rámci rodičovství méně důležití než ženy, které jsou k mateřství předurčeny. Posledním z důvodů je názor lidí, že gay muži o děti nestojí (Sokolová, 2009, s. 116).

Biblarz a Stacey (2010) ve své studii zaměřili pozornost na gay otce, kteří, dle jejich zjištění, neposkytují dvojitou dávku mužství, ale naopak disponují elementy obou pohlaví. Gay otcové oproti heterosexuálním otcům vykonávají při výchově dětí mnohem více ženských praktik. Gay muži, kteří se rozhodnou pro rodičovství, přijímají za dítě veškerou zodpovědnost a osvojují si roli, která je běžně brána jako mateřská. Himl et al. (2013) vyzdvihuje výzkum Judit Takács v Maďarsku a Alenky Švab ve Slovinsku, jejichž výsledky jsou relevantní i pro Českou republiku. Kvantitativní výzkum, který probíhal

v letech 1998–2000, se zaměřoval na hodnotové preference maďarských gayů. Odkryl skutečnost, že v rovině seberepektu, nezávislosti, odvahy, zodpovědnosti, svobody, rovnosti, odpuštění, společenského uznání a materiálního zajištění nejsou mezi heterosexuály a gayi žádné rozdíly. U hodnotových preferencí, které se týkaly rodiny, výzkum odhalil mnohem nižší preference u mužů, kteří se jako gayové neidentifikovali.

2.3 Možnosti vzniku homoparentální rodiny v ČR

Vznik homoparentální rodiny je poměrně složitou záležitostí. Novela občanského zákoníku č. 123/2024 Sb. (2024) umožňuje stejnopohlavním párům uzavírat partnerství, které je definováno jako „trvalý svazek dvou lidí stejného pohlaví, který se uzavírá stejným způsobem jako manželství. Nestanoví-li zákon nebo jiný právní předpis jinak, vztahují se na partnerství a práva a povinnosti partnerů ustanovení o manželství, právech a povinnostech manželů, vdovách a vdovcích obdobně“. Jak však bylo uvedeno výše, ani tato novela neumožňuje společnou adopci dětí, ale pouze tzv. přisvojení.

Lesbické páry mají celý proces vzniku homoparentální rodiny o poznání snazší vzhledem k tomu, že mohou otěhotnět a dítě porodit. Otěhotnění mohou dosáhnout přirozenou cestou, tedy heterosexuálním pohlavním stykem nebo prostřednictvím asistované reprodukce. Umělé oplodnění neboli asistovanou reprodukci upravuje zákon č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách (2024). Je vymezena jako metody a postupy, při kterých dochází k odběru zárodečných buněk, k manipulaci s nimi, ke vzniku lidského embrya oplodněním vajíčka spermií mimo tělo ženy, k manipulaci s lidskými embryi, včetně jejich uchování, a to za účelem umělého oplodnění ženy. Zákon o specifických zdravotnických službách umožňuje asistovanou reprodukci pouze párům v heterosexuálním vztahu. Není zde ale nikdo, kdo by se zabýval tím, zda spolu jedinci opravdu mají vztah a vedou intimní život. Lesbické páry mají také možnost pořídit si potomka postupem zvaným in vitro fertilizace (IVF), tedy tzv. ze zkumavky. K tomu stačí, aby si muž, který ženu do ordinace doprovodí, zahrál na moment na partnera jedné ženy z lesbického páru. Některé ženy využívají inseminace bez odborné pomoci v domácím prostředí (Polášková, 2009, s. 59).

Dále může stejnopohlavní pár využít možnosti surogace, v České republice známé spíše pod pojmem náhradní mateřství. Jedná se především o řešení pro mužské páry, kdy surogátní matka pronajme svou dělohu. Žena se rozhodne, že počne s jedním z gay páru dítě, kterého se po narození buď zřekne, nebo ho nechá ve výchově páru. Dítě je poté toho muže, který je oficiálně zapsán v dokumentech, nikoli však celého gay páru. Tato forma rodičovství se v České republice nedá realizovat legální cestou, jelikož není možné na člověka uzavřít smlouvu (Sloboda, 2016, s. 114).

Osvojení může být možnou cestou pro mužské i ženské páry, které chtějí založit rodinu. Není však tak jednoduché, jak by se mohlo na první pohled zdát. Osvojení můžeme definovat jako přijetí cizího dítěte za vlastní adoptivními rodiči. Ještě před samotným osvojením zkoumají psychologové a sociální pracovníci osobnost osvojitele a jeho předpoklady pro kvalitní rodičovství (Hartl & Hartlová, 2000, s. 388). Osvojení upravuje v České republice občanský zákoník č. 89/2012 Sb. (Zákon č. 89/2012 Sb., 2024) a zákon č. 401/2012 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (2024). Osvojitelem se může stát zletilá svéprávná osoba, která svými osobními vlastnostmi a způsobem života zaručuje, že bude dítěti dobrým rodičem. Z novely občanského zákoníku č. 123/2024 Sb. (2024) vyplývá, že pokud pár uzavřel partnerství a jeden z partnerů je biologický rodič dítěte, je možné, aby si druhý z partnerů dítě osvojil. K výše zmíněným cestám k rodičovství se řadí v neposlední řadě i pěstounská péče. Pěstounská péče stejně tak jako osvojení je upravena občanským zákoníkem č. 89/2012 Sb. (2024) a zákonem č. 401/2012 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (2024).

Matějček a Koluchová (2002) definují pěstounskou péči jako státem garantovanou a kontrolovanou formu náhradní rodinné péče, která by měla zajistit dostatečné hmotné zabezpečení dítěte i přiměřenou odměnu těm, kteří se ho ujali. V případě pěstounské péče nejsou rodiče zbaveni svých rodičovských práv a povinností s výjimkou práv a povinností, které zákon stanoví pěstounovi. Biologičtí rodiče mají právo na to, aby se s dítětem stýkali a získávali o něm potřebné informace. Vztah pěstouna

a dítěte končí zletilostí dítěte. Pěstounská péče není homosexuálům zakázána ani partnerství nepředstavuje překážku, avšak společná pěstounská péče je umožňována pouze manželům.

3 Popis výzkumné studie

3.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření studie bylo zjistit, jaké postoje zaujímají vysokoškolští studenti studijního programu sociální pedagogika k homoparentálním rodinám. Dále bylo zjišťováno, do jaké míry jsou studenti s danou problematikou seznámeni a zda se s tímto tématem setkali v rámci studia na vysoké škole.

3.2 Výzkumný problém a výzkumné subproblémy

V rámci výzkumu byl formulován jeden hlavní výzkumný problém, z něhož vycházejí dva subproblémy. Problém i subproblémy vycházejí z výše uvedených cílů práce a jsou koncipovány jako deskriptivní. Hlavní výzkumný problém: Jaké postoje zaujímají vysokoškolští studenti sociální pedagogiky vůči homoparentálním rodinám? Výzkumné subproblémy: 1) Jaké znalosti mají studenti sociální pedagogiky o homoparentalitě a homosexualitě? 2) Jak je z pohledu samotných studentů homoparentalita zakomponována ve výuce v rámci studia sociální pedagogiky na vysoké škole?

3.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumný vzorek v této výzkumné studii byl koncipován jako záměrný. Záměrný výběr byl zvolen z toho důvodu, že respondenti musí být studenti studijního programu sociální pedagogika. Vybraní studenti museli dále splňovat podmínku prezenční formy studia na pedagogické fakultě. Proto jsme oslovili studenty tohoto studijního programu na pedagogických fakultách vybraných českých vysokých škol. V konečné fázi tvořilo výzkumný vzorek 107 respondentů ze tří různých vysokých škol. Jednalo se o Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP), Ostravskou univerzitu v Ostravě (OU) a Masarykovu univerzitu v Brně (MU). V rámci výzkumu byla snaha o vyrovnané zastoupení všech tří škol.

Prvním krokem bylo oslovení vedení škol s žádostí o pomoc při rozšíření dotazníku mezi studenty. Bohužel většina škol nepodporuje rozesílání hromadných e-mailů studentům. Uspěli jsme pouze u jedné ze škol, která nám vyšla vstříc a e-maily s dotazníky rozeslala. U škol, které takovýto postup nepodporují, bylo značně těžší navázat kontakt se samotnými respondenty. Vedení škol nás odkázalo na sociální síť, na níž studenti mají své studijní skupiny, prostřednictvím kterých mezi sebou komunikují. Je třeba poznamenat, že sociální síť v současné době hraje při studiu na vysoké škole nezastupitelnou roli. Proto jsme na sociálních sítích našli nespočet studentských skupin a stránek, jejichž správce jsme kontaktovali s prosbou o distribuci dotazníku mezi své kolegy. Vzhledem k uvedené administraci dotazníku tak nelze přesně stanovit jeho návratnost.

3.4 Výzkumný nástroj

Výzkumná část této studie vychází z explorativní výzkumné metody, konkrétně z dotazování. Výzkumným nástrojem je nestandardizovaný dotazník, který byl vytvořen na základě již realizovaných výzkumů na podobné téma (Costa et al., 2014). Základem konstrukce jednotlivých položek dotazníku se staly jednak již publikované výzkumy (viz předchozí citace) a dále byl v rámci předvýzkumu realizován nestrukturovaný rozhovor s celkem sedmi studenty studijního programu sociální pedagogika, který sloužil jako východisko pro formulaci jednotlivých položek, případně pro jejich upřesnění a optimalizaci.

Často využívanou metodou ke zjišťování postojů jsou Likertovy škály. Janoušek (1986) uvádí, že autorem této metody je sociální psycholog Rensis Likert, který vycházel ze snahy oklasifikovat

jednotlivé ukazatele postoje, jež patří ke zkoumanému tématu a umožňují spolehlivé hodnocení daného postoje. Ukazatelem postoje ke konkrétnímu sociálnímu objektu jsou odpovědi na řadu položek, které jsou odstupňovány na několikabodové stupnici. Po sečtení známek, hodnotících jednotlivé odpovědi, získáme skóre, který ukáže postavení jedince na kontinuu postoje.

Dotazník využitý v rámci výzkumné studie byl zadán prostřednictvím Google Forms. Úvodní část dotazníku začíná oslovením respondentů a stručným vysvětlením, k čemu dotazník slouží. Respondenti jsou zde také ujištěni, že sběr dat je anonymní. Po zahájení mají dotazovaní možnost celý dotazník zhlédnout najednou, tudíž mají i představu o časové náročnosti dotazníku a později o fázi, ve které se momentálně nacházejí. Všichni respondenti, kteří začali dotazník vyplňovat, také dotazník dokončili.

Dotazník je členěn do logických celků, první dotazníková část je zaměřena na samotné postoje k homoparentálním rodinám. Obsahuje sedm hodnoticích škál, které se týkají toho, jaká práva by stejnopohlavní páry měly podle studentů mít nebo zda podle jejich názoru mají děti vychovávané v homoparentální rodině potřebné vzory pro život. Druhá dotazníková část má za úkol zjistit, jaké znalosti studenti o dané problematice mají. Jedná se například o otázky, jaký vliv může mít stejnopohlavní pár na osobnost dítěte, jestli vědí, jaká práva takové páry mají nebo jak homosexualita vlastně vzniká. Třetí, tedy poslední část dotazníku zjišťuje aktuální stav výuky o homoparentalitě na českých vysokých školách. Jedná se o to, zda se studenti vůbec s danou problematikou ve výuce setkali.

Při sestavování dotazníku jsme vycházeli z již realizovaného výzkumu z roku 2014 (Costa et al., 2014). Výzkum sloužil ke zjištění postojů studentů vůči stejnopohlavnímu rodičovství a právům homosexuálů v Portugalsku.

4 Výsledky a interpretace

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 107 respondentů ze tří vybraných univerzit. Z genderového hlediska se výzkumu zúčastnilo 85 % žen a 15 % mužů (to reprezentuje skutečné rozložení studujících podle genderu – analýzou situace na UJEP v Ústí nad Labem bylo zjištěno, že program sociální pedagogika studuje 91 % žen a jen 9 % mužů). Tato nerovnováha však odpovídá stratifikaci základního souboru, neboť studijní programy zaměřené na sociální pedagogiku studují převážně ženy. Věkové rozmezí respondentů se pohybuje od 20 do 36 let. Nejpočetnější skupinou výzkumného vzorku je skupina od 22 do 23 let (37 %). O něco méně osob zahrnuje skupina od 20 do 21 let (31 %), která se ukázala jako druhá nejpočetnější. Ve věkové skupině 24–25 let se nacházelo 19 % respondentů, ve věkové skupině 25–30 let to bylo 12 % respondentů. Pouze jediný respondent z dotazovaných byl starší 30 let. Průměrný věk respondentů byl 23 let. Z hlediska studované vysoké školy pocházelo 31 % respondentů z UJEP Ústí nad Labem, 31 % respondentů z OU v Ostravě a 38 % respondentů z MU v Brně. Dále uvádíme vyhodnocení jednotlivých škál (výroků) a komentář k nim (viz tabulka 1). Škály jsou konstruovány od naprostého souhlasu (hodnota 1) až po naprostý nesouhlas (hodnota 5). U každého výroku jsou pak pro jednotlivé stupně škály uvedeny relativní četnosti odpovědí převedené na procenta.

Tabulka 1

Vyhodnocení jednotlivých výroků na škále 1 až 5

		1	2	3	4	5
Číslo a znění jednotlivých výroků na škále 1 až 5		%				
1	Děti, které vyrůstají v homoparentálních rodinách, nemají potřebné mužské a ženské vzory	8	7	19	36	32
2	Manželství stejnopohlavních párů by nemělo být povoleno	14	2	1	10	73
3	Není přirozené, aby stejnopohlavní páry vychovávaly děti	4	7	14	29	47
4	Souhlasím s tím, aby měli homosexuálové stejná práva jako heterosexuálové	79	9	4	3	5

5	Homosexualitu považují za přirozenou stejně tak jako heterosexuální	58	19	14	8	2
6	Rozhodnutí stejnopohlavních párů vychovávat děti se mi jeví jako sobecké	3	1	9	15	72
7	Děti stejnopohlavních párů přijímají lépe lidské odlišnosti	16	33	43	4	5
8	Významný vliv na sexuální orientaci dětí mají jejich rodiče	4	9	11	24	52
9	Homosexualita je determinována biologickými předpoklady (vrozené predispozice, hormony), nemůže být změněna	47	28	14	6	6
10	Děti ze stejnopohlavních rodin jsou tolerantnější	9	36	40	8	6
11	Problémy homoparentálních rodin vycházejí pouze z postojů společnosti	13	37	34	10	6
12	Sexuální orientaci se člověk může naučit v rodině	1	6	8	25	60
13	V rámci studia jsem se často setkával s problematikou homoparentálních rodin	8	11	23	33	24
14	Ve výuce byla věnována pozornost homosexualitě	8	17	20	37	19
15	Výuka se spíše zaměřovala na samotnou sexuální orientaci než na homosexualitu v kontextu rodiny	11	11	36	26	16

Poznámka: Hodnoty škály se pohybují od 1 = naprosto souhlasím do 5 = naprosto nesouhlasím.

První výrok „Děti, které vyrůstají v homoparentálních rodinách, nemají potřebné mužské a ženské vzory“ reprezentuje velmi častý argument odpůrců homoparentálních rodin. Podle Giddense (1999) však můžeme říci, že dítě rozeznává mužské a ženské role v důsledku určitého sociálního tlaku. Bez ohledu na svou sexuální orientaci reagují rodiče na dítě v závislosti na jeho pohlaví podle určitých genderových stereotypů. Podobně tomu je i v širším okolí ze strany rodiny a vrstevníků ve škole. Jestliže nejsou v rodičovském páru zastoupena obě pohlaví, dítě dovede genderové role rozlišit. Své vzory si může hledat u jiných členů rodiny, někoho z okolí nebo například u televizního hrdiny.

Také Green (1978) zastává názor, že absence genderově odlišných vzorů u rodičů by neměla být nijak ohrožující. U dětí, se kterými pracoval, probíhal ve většině případů přirozený sexuální vývoj a nebyly zaznamenány žádné poruchy. Obavy z nesprávného vývoje identity dětí z homoparentálních rodin jsou dle jeho názoru nepodložené. K analogickým závěrům dospěla i modernější výzkumná studie Marchi-Costa a Stefanini de Macedo (2020).

Stejnopohlavní páry přirozeně touží po tom, aby byl jejich partnerský svazek legislativně ošetřen stejně jako u heterosexuálních párů (výrok „Manželství stejnopohlavních párů by nemělo být povoleno“). Toto do značné míry umožňuje novela občanského zákoníku č. 123/2024 Sb. (2024), která zakládá vznik tzv. partnerství. Homosexuální páry tak mohou legislativně podepřít svůj vztah, avšak svazek není rovnocenný s manželstvím, především co se výchovy dětí týče (nejedná se tedy o tzv. „manželství pro všechny“). Novela neumožňuje to, aby mohly homoparentické páry adoptovat děti. Počítá pouze s tzv. přiosvojením.

Výrazná většina respondentů se zněním výroku „Není přirozené, aby stejnopohlavní páry vychovávaly děti“ vyjadřuje svůj nesouhlas. Přesto ve společnosti dosud převažuje tzv. tradiční chápání rodiny jako svazku muže a ženy, kteří společně vychovávají své děti. Zatímco v partnerství stejnopohlavních párů bylo dosaženo jistého pokroku, včetně legislativního (i když stále přetrvává výrazný odpor nazývat takový svazek manželstvím), k adopci dětí homoparentálními páry se většina společnosti staví dosud skepticky (srov. Hicks, 2011).

Drtivá většina respondentů (79,4 %) se přiklání k názoru, že by homosexuálové měli mít stejná práva jako heterosexuálové (výrok „Souhlasím s tím, aby měli homosexuálové stejná práva jako heterosexuálové“). Stále tomu tak není. Omezení se týkají zejména možnosti osvojení dítěte partnery. Legislativním aspektům této problematiky se věnuje např. práce Pospíšila (2016).

Halama a Hrubeš (2006) uvádějí, že přirozeností můžeme označit cosi, co bezpochyby patří k člověku (viz výrok „*Homosexualitu považuji za přirozenou stejně tak jako heterosexualitu*“). Stejně tak ale k člověku patří i to, že rovinu přirozeného překročí. Rozsáhlé diskuze o tom, co vlastně je přirozené a co ne, můžeme také definovat jako lidskou přirozenost vedoucí k různým výsledkům. Nicméně je třeba konstatovat, že názory na přirozenost homosexuality nejsou zdaleka jednotné. Objevují se i teorie o kulturní determinaci homosexuality, které popírají její přirozený původ (např. Jannini et al., 2010).

Výrok „*Rozhodnutí stejnopohlavních párů vychovávat děti se mi jeví jako sobecké*“ reprezentuje poměrně častý názor zastánců tzv. tradiční (heteronormativní) rodiny, kdy je homoparentalita vnímána jako sobecký akt směřující primárně k uspokojení vlastních tužeb členů takovéto rodiny (Wardle, 1997). Moderní vědecká paradigmatata však od tohoto přístupu jednoznačně upouštějí, což se projevilo i v názorech námi oslovených respondentů.

Vyjádření respondentů k výroku „*Děti stejnopohlavních párů přijímají lépe lidské odlišnosti*“ vykazuje určitou ambivalenci. Názory studentek a studentů sociální pedagogiky nejsou v této otázce jednoznačné a zdá se, že ani vyhraněné. Stacey (2003) provedla ve své studii komparaci výzkumů, které byly zaměřené na dopady přijímání odlišností dětmi vyrůstajícími v homoparentálních rodinách. Dospěla k závěru, že sexuální orientace rodičů nemá žádný měřitelný vliv na sociální přizpůsobivost, duševní zdraví nebo kvalitu vztahů rodičů a dětí. Naopak vyzdvihla děti stejnopohlavních párů, které se ukázaly jako více empatické, méně konfliktní a schopnější v komunikaci.

Názory na příčiny vzniku homosexuality jsou různé (viz výrok „*Významný vliv na sexuální orientaci dětí mají jejich rodiče*“), a to nejen mezi laickou veřejností, ale i mezi odborníky. Dle Janošové (2000) nebyla homosexualita do současné doby prozkoumána natolik, aby společnost obdržela jednoznačnou a pravdivou odpověď na otázku vzniku homosexuality. Teorie jsou rozmanité, zejména záleží na vědeckém oboru, z něhož vycházejí. Mezi nejznámější teorie můžeme zařadit vliv prostředí a výchovy nebo genetické predispozice (viz Kitzinger, 2005). Genová determinace je diskutována zejména v souvislosti s mužskou homosexualitou. Naopak u lesbických žen jsou jako příčina nejčastěji zmiňovány hormonální vlivy (Diamond, 2008). Podrobněji se historickému pojetí ukotvení genderu na základě vědeckých poznatků u západní civilizace věnuje Laqueur (1992).

Kassin (2007) ve své publikaci hovoří o možném vlivu rodičů na orientaci dítěte. Z vyjádření psychoanalytiků vyšlo najevo, že homosexualita může vznikat tím, že je dítě závislé na jednom z rodičů. Pro tuto teorii však nebyly předloženy relevantní důkazy. Vliv rodičů se objevuje i v publikaci Jandourka (2007). Uvádí, že za vznikem homosexuality může stát vyrůstání dítěte v neúplné rodině, kde na dítě působí pouze matka.

Názor na biologickou determinaci homosexuality (výrok „*Homosexualita je determinována biologickými předpoklady [vrozené predispozice, hormony], nemůže být změněna*“) je v současné době v odborné veřejnosti majoritní a zastává ho i většina dotázaných respondentů. Vedle genetických příčin zaměřených na poruchu genu Xq28 (Rice et al., 1999) a příčin hormonálních týkajících se nerovnováhy pohlavních steroidních hormonů v dětství (Balthazart, 2011) je zajímavá i souvislost mezi velikostí hypothalamu a sexuální orientací. LeVay (1991) prováděl pitvy mužů a žen, při kterých se zaměřil zejména na hypothalamus. Jádro hypothalamu řídí sexuální chování a je u heterosexuálních mužů větší než u žen. Ve výsledku bylo zjištěno, že jádro bylo u homosexuálních mužů o polovinu menší než jádro heterosexuálních mužů. LeVayovy výsledky však nebyly nikdy zopakovány a dnes jsou pokládány spíše za nevěrohodné (Wilson, 2000).

U výroku „*Děti ze stejnopohlavních rodin jsou tolerantnější*“ se opět setkáváme s ambivalentním hodnocením respondentů. Jedná se o oblast, která je obtížně výzkumně uchopitelná a která nepřináší jednoznačné výsledky. Z dosavadních zjištění vyplývá, že při porovnávání dětí v heterosexuálních a homosexuálních rodinách neexistují žádné významné rozdíly v psychickém vývoji nebo sexuálním a genderovém chování (Cerqueira-Santos et al., 2021).

Nepodložených předsudků vůči homosexuálům existuje celá řada (viz výrok „*Problémy homoparentálních rodin vycházejí pouze z postojů společnosti*“). Mezi nejčastější můžeme řadit tvrzení, že homosexuální muži jsou v projevu feminní a homosexuální ženy maskuliní. Dále existuje domněnka, která hovoří o větší promiskuitě homosexuálních mužů. Právě větší promiskuita gayů se uvádí jako významný faktor způsobující homofobní postoje společnosti vůči homosexuálům. Některé moderní výzkumné studie však ukazují, že vyšší promiskuita gayů je pouhý předsudek a nemá opodstatnění v reálných výzkumných datech (srov. např. Pinsof & Haselton, 2017). V neposlední řadě existují předsudky o tom, že homosexuální páry zastávají tradiční role rozdělené na aktivní (mužskou) a pasivní (ženskou) roli. Nejčastějším argumentem je však nepřirozenost homosexuality (Sobotková, 2010).

Výrazná většina respondentů vyjadřuje nesouhlasné stanovisko s výrokem „*Sexuální orientaci se člověk může naučit v rodině*“. Procházka (2002) uvádí, že na vznik homosexuality neexistuje jednotná teorie. Nelze ani říct, že by byla homosexualita způsobena jednou příčinou. S jistotou však víme, že homosexuální orientace je neměnná, a nedá se tedy ničím změnit ani vyléčit, a respondenti si tento fakt jednoznačně uvědomují. Nicméně i v současné společnosti se objevují názory, že homosexualita je utvářena zejména v prostředí neúplných rodin, kde má dítě tendenci stát se náhradním partnerem zbývajícího rodiče. Szopiński (2017) dokonce uvádí, že v takto utvářeném prostředí prosyceném citovou a erotickou spoutaností může homosexualita poskytovat ochranu před incestem. My se však domníváme, že v tomto případě se jedná spíše o indukované homosexuální chování než o homosexuální orientaci (ve shodě např. s Field & Waite, 2004).

Poslední tři výroky dotazníku (tj. „*V rámci studia jsem se často setkával s problematikou homoparentálních rodin*“, „*Ve výuce byla věnována pozornost homosexualitě*“, „*Výuka se spíše zaměřovala na samotnou sexuální orientaci než na homosexualitu v kontextu rodiny*“) se zaměřují na to, jak studenti svým vlastním pohledem hodnotí to, jak se s problematikou homoparentálních rodin setkávají při svém studiu na vysoké škole. Cílem tedy nebylo zachytit exaktní dotaci pro jednotlivá témata, ale subjektivní vnímání studentů toho, jak jsou daná témata akcentována.

Získané výsledky ukazují, že jak problematice sexuální orientace, tak úžeji problematice homosexuálních rodin, není při vysokoškolské výuce věnována příliš velká pozornost (to mimo jiné potvrdila i analýza sylabů předmětů studijních plánů studijního programu sociální pedagogika, které jsou veřejně dostupné ve studijních informačních systémech, jež zúčastněné vysoké školy používají). Jedná se přitom o téma, které je možné označit za společensky velice aktuální, kdy v celém západním světě probíhají intenzivní diskuse o zrovnoprávnění a destigmatizaci osob s odlišnou sexuální orientací. Výzkumné studie se však zabývají především postoji vysokoškolských studentů k homosexualitě (viz např. Hlaďo, 2015). Domníváme se, že by byla proto potřebná analýza výuky tohoto vzdělávacího obsahu zejména u pedagogicky orientovaných studijních programů. Tamtéž Hlaďo uvádí, že připravit pedagogy na práci s diverzifikovanou populací žáků, do níž patří žáci s odlišnou sexuální orientací, a formovat u nich žádoucí postoje je jedním z významných cílů pregraduálního vzdělávání budoucích pedagogických pracovníků.

5 Závěr

Hlavním cílem této studie bylo zjistit, jaké postoje zaujímají studenti studijního programu sociální pedagogika vůči homoparentálním rodinám. Výrok zaměřený na mužské a ženské vzory v homoparentálních rodinách ukázal, že většina respondentů nesympatizuje s názorem, že by se dětem těchto párů nedostávalo potřebných vzorů. Je tedy zřejmé, že podle studentů není absence jednoho ze vzorů stěžejní. Janošová (2000) uvádí, že děti heterosexuálních párů si budují svou pohlavní identitu dlouhodobým soužitím s otcem a matkou tím, že podle jejich vzoru utvářejí mužskou a ženskou roli. Pokud však v rodině jeden ze vzorů chybí, hledají si děti takové vzory mezi vrstevníky, v masmédiích a v postavách různých hrdinů z televize či počítačových her nebo u příbuzných z širší rodiny. Dané otázce se také věnuje Greenova analýza (Goldberg & Allen, 2013), která se zaměřuje na děti

vychovávané v homosexuálních rodinách. Její výsledky vyloučily nedostatky v genderové výchově a nepotvrdily přítomnost poruchy genderové identity. V současné době existuje nespočet odborných výzkumů, které dokazují, že výchova stejnopohlavními páry není pro dítě nijak škodlivá a neohrožuje jeho psychosociální vývoj. Jedná se například o výzkum G. P. Mallona z roku 2004 nebo Bose a Sanforta z roku 2010.

Existují však i odborníci, kteří považují stejnopohlavní rodiny za nevhodné, a to především pro dítě. Zastávají názor, že takové páry neposkytují dětem kvalitní genderové vzory. Například socioložka Morgan (2002) uvádí, že děti heterosexuálních párů mají většinou tendenci ocitát se v lepších životních podmínkách než děti stejnopohlavních párů. Svá tvrzení opírá o studie, které mají

dokládat, že děti z běžných rodin jsou schopnější vyhnout se konfliktům, dovést kvalitní vzdělání, získat dobrou práci a založit rodinu. Studie, ze kterých tato tvrzení vzešla, však srovnávají děti z tradičních a neúplných rodin, nikoliv děti z rodin homoparentálních. Další výzkum, který rozporuplně hodnotí stejnopohlavní rodiny, publikovala Patterson (2000).

Dále se studenti jasně vymezili ve výrocích, které se týkaly manželství a práv stejnopohlavních párů. U daných otázek byla ve všech případech významná většina pro to, aby se homosexuálním párům dostávalo stejných práv jako párům heterosexuálním, a to včetně možnosti uzavřít manželství. Česká republika je vůči komunitě homosexuálů poměrně tolerantní. Prvním krokem k zachování principů demokratické společnosti byl zákon o registrovaném partnerství. Ten určuje právo na seburčení, rovnost před zákonem a ochranu před diskriminací. Někteří autoři se však domnívají, že podle legislativní úpravy i po uzavření partnerství podle tohoto zákona nejsou homosexuálně orientovaní lidé považováni za plnohodnotné a jsou jim upírána některá práva. Novela občanského zákoníku č. 123/2024 Sb. (2024), svazek osob stejného pohlaví označuje pouze jako „partnerství“ a tyto osoby stále nemají plná práva jako tradiční manželé (muž a žena). Dle portálu jsmefer.cz má manželství stejnopohlavních párů podporu i u české veřejnosti. V roce 2019 provedla agentura MEDIAN výzkum, ve kterém 67 % české veřejnosti vyslovilo podporu manželství pro všechny. Podle čísel z předešlých let podpora ze strany Čechů a Češek neustále stoupá (Jsme fér: Manželství pro všechny, 2020).

Kladný postoj vyjádřila většina respondentů i v otázce přirozenosti toho, aby homosexuální páry vychovávaly děti. Z odpovědí můžeme usuzovat, že dotazovaní studenti berou homosexualitu za stejně přirozenou jako heterosexualitu a jejich postoje jsou převážně pozitivní.

Výše zmíněné pozitivní postoje vysokoškolských studentů sociální pedagogiky jsou do jisté míry ovlivněny tím, jak se mění vnímání homosexuality a homoparentálních rodin v očích naší společnosti. V roce 2007 vznikla v České republice Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender menšiny, která uvádí, že se v posledních desetiletích začal ve společnosti obracet trend odmítání této menšiny. Centrum pro výzkum veřejného mínění tento zjištěný trend potvrzuje tím, že každoročně provádí výzkum zaměřený na toleranci k vybraným skupinám obyvatel. Tolerance je zjišťována pomocí otázky, zda by dotyčný nechtěl mít dané lidi za sousedy. V roce 2003, kdy byly výsledky výzkumu zaznamenány poprvé, odpovědělo 42 % dotazovaných, že by za sousedy nechtělo mít lidi s homosexuální orientací. Naopak poslední dostupná data z roku 2019 ukazují, že proti homosexuálům v sousedství je už pouze 22 % respondentů. Oproti prvnímu měření tedy postupně pokleslo odmítání lidí s homosexuální orientací na zhruba polovinu. Při posledním šetření v březnu 2023 by lidi s homosexuální orientací nechtělo za sousedy již jen pouze 11 % dotazovaných (nejvíce respondentů, 89 %, odpovědělo, že by nechtělo mít za sousedy lidi závislé na drogách) (Tuček, 2023).

Významná většina respondentů je pro to, aby se homosexuálním párům dostávalo stejných práv jako párům heterosexuálním, a to včetně možnosti uzavřít manželství. Dále se ukazuje kladný postoj většiny respondentů v otázce přirozenosti toho, aby homosexuální páry vychovávaly děti.

Další část dotazníku této výzkumné studie měla za úkol zjistit, jak jsou na tom studenti studijního programu sociální pedagogika s vědomostmi spojenými s homoparentálními rodinami. Zaměřila se na to, jaký dopad má dle respondentů homoparentální rodina na osobnost dítěte. Také se v této části věnuje pozornost vědomostem o teoriích vzniku homosexuality a povědomí o současných právech homosexuálních párů. Otázka vlivu homoparentální rodiny na vývoj osobnosti dítěte není zcela jednoznačná. Tento fakt se promítl i do odpovědí respondentů. Ve výrocích, kde byly zmíněny dopady na dětskou osobnost, odpovídali studenti nejednoznačně. V takovýchto tvrzeních byla jako odpověď nejvíce volena střední hodnota, tedy jakási ambivalence. Farr et al. (2010) odkazují na četné dosavadní studie, které přinášejí závěry, že děti stejnopohlavních i heterosexuálních rodičů dosahují z psychologického hlediska podobných výsledků. Ani v oblasti rizikového a problémového chování nebyly shledány významné rozdíly mezi dětmi homosexuálních a heterosexuálních rodičů. Dále byl v druhé části dotazníku věnován značný prostor výroky o teoriích vzniku homosexuality. Odpovědi hovoří o jednoznačném názoru studentů. Výroky, které poukazovaly na to, že se homosexualitě lze naučit z jakéhokoli kontaktu, se nesetkaly s kladnou odezvou. Naopak se studenti přiklínili k teoriím o biologickém původu vzniku homosexuality. Teorií vzniku homosexuality najdeme v současné době nespočet. Bohužel se však neustále vedou spory o tom, která teorie je tou, již lze považovat za pravdivou – zda hraje hlavní roli výchova a prostředí, nebo biologické faktory. Intenzivně jsou zkoumány rovněž evoluční aspekty homosexuality, jaké přináší homosexualita evoluční výhody, dále její vliv na vývoj lidského rodu a lidské společnosti (Masoud, 2012). V celkovém kontextu se vysvětlení příčiny vzniku homosexuality může jevit jako nepodstatné, avšak zásadní význam zde hrají právě děti, které jsou vychovávány stejnopohlavními páry. Zastánci teorie vlivu prostředí a výchovy jsou totiž toho názoru, že výchova dítěte v homoparentální rodině může způsobit vznik homosexuální orientace u dítěte. Vědomostní položka, která se zaměřila na rovnost práv homosexuálních párů s heterosexuálními, byla zodpovězena zcela jasně. Studenti mají naprosto jasnou představu o současných rozdílech v právech homosexuálů a heterosexuálů v neprospěch homosexuální menšiny. Jak již bylo uvedeno, neexistuje mnoho exaktních teorií, které se týkají homosexuality a homoparentality. Odpovědi studentů tedy korespondovaly s aktuální mírou poznání dané problematiky.

Protože byl dotazník určen studentům vysokých škol, bylo namístě zjistit i možný zdroj vědomostí. Třetí, tedy poslední část dotazníkového šetření zaměřila pozornost na to, do jaké míry se studenti setkávají s tématem homoparentality při studiu na vysoké škole v různých předmětech. Z vyhodnocení odpovědí je zřejmé, že více studentů se přiklání k tvrzení, že se v rámci studia spíše s danou problematikou nesetkávali. Pokud byl dotaz směřován na to, zda se setkali alespoň s tématem homosexuality, odpovědi byly velmi podobné. Určitý rozpor byl shledán ve výroku, zda se výuka zaměřovala spíše na samotnou orientaci než na homosexualitu v kontextu rodiny. Není tedy jednoznačné, do jaké míry je homoparentality zakomponovaná do výuky sociálních pedagogů. Můžeme soudit, že pokud by byla problematika dostatečně diskutována, odpovědi studentů by byly více vyhraněné. Stejnopohlavní rodičovství je poměrně novým jevem ve společnosti. Není tedy překvapivé, že se s tímto fenoménem studenti ve výuce zatím moc nesetkávají. Postupem času však můžeme očekávat nárůst zájmu o tento jev a jeho postupné zařazení do výuky na vysokých školách, stejně jako tomu bylo se samotnou problematikou homosexuality.

Výzkumná studie, kterou jsme zde prezentovali, má také samozřejmě své limity. Ty jsou jednak dány jakousi rozporuplností teoretického vymezení (je jasně patrné, že v případě některých autorů se objevují tendenční postoje – ať již v podobě podpory homoparentálních rodin, nebo naopak v kritickém přístupu k homosexualitě jako takové). Dále si uvědomujeme, že i výzkumný vzorek byl do jisté míry omezený v jeho dostupnosti, a vzhledem k tomu lze hovořit jen o částečné reprezentativnosti. Samotný výzkum měl ve své podstatě deskriptivní charakter, což je z metodologického pohledu zcela legitimní, některé relace a kauzality však tím zůstaly nerozkryty a mohou být inspirací pro další výzkumné studie.

Literatura

- Balthazart, J. (2011). Minireview: Hormones and human sexual orientation. *Endocrinology*, 152(8), 2937–2947. <https://doi.org/110.1210/en.2011-0277>
- Biblarz, T., & Stacey, J. (2010). How does the gender of parents matter? *Journal of Marriage and Family*, 72(1), 3–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00678.x>
- Boele-Woelki, K., & Fuchs, A. (2017). *Same-sex relationships and beyond. Gender matters in the EU*. Intersentia.
- Bos, H., & Sandfort, T. G. (2010). Children's gender identity in lesbian and heterosexual two-parent families. *Sex Roles*, 62(1-2), 114–126. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9704-7>
- Cerqueira-Santos, E., Santos, J. J., & Lawrenz, P. (2021). Child development in families with gay and lesbian parents and beliefs about homosexuality. In N. A. Morais, F. Scorsolini-Comin, & E. Cerqueira-Santos (Eds.), *Parenting and couple relationships among LGBTQ+ People in diverse contexts* (pp. 293–309). Springer.
- Ciprová, K. (2007). Partneři i rodičové. *A2 kulturní čtrnáctideník*, 3(10), 1–19. <https://www.advojka.cz/archiv/2007/10/partneri-i-rodicove>
- Costa, P. A., Almeida, R., Anselmo, C., Ferreira, A., Pereira, H., & Leal, I. (2014). University students' attitudes toward same-sex parenting and gay and lesbian rights in Portugal. *Journal of Homosexuality*, 61(12), 1667–1686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2014.951253>
- Crowl, A., Ahn, S., & Baker, J. (2008). A meta-analysis of developmental outcomes for children of same-sex and heterosexual parents. *Journal of GLBT Family Studies*, 4(3), 385–407. <https://doi.org/10.1080/15504280802177615>
- Diamond, L. M. (2008). Female bisexuality from adolescence to adulthood: Results from a 10-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 44(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.5>
- Domínguez de la Rosa, L., & Montalbán Peregrín, F. M. (2017). The social construction of homoparentality: academia, media, and expert discourse. *Anales de Psicología*, 33(1), 82–92. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v33n1/psicologia_social1.pdf
- Farr, R. H., Forssell, S. L., & Patterson, C. J. (2010). Parenting and child development in adoptive families: Does parental sexual orientation matter? *Applied Developmental Science*, 14(3), 164–178. <https://doi.org/10.1080/10888691.2010.500958>
- Field, K. L., & Waite, T. A. (2004). Absence of female conspecifics induces homosexual behaviour in male guppies. *Animal Behaviour*, 68(6), 1381–1389. <https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2003.12.022>
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Argo.
- Goldberg, A. E., & Allen, K. R. (2013). *LGBT-families: Innovations in research and implications for practise*. Springer.
- Golombok, S. (2000). *Parenting: What really counts?* Routledge.
- Golombok, S., & Tasker, F. (1996). Do parents influence the sexual orientation of their children? Findings from a longitudinal study of lesbian families. *Developmental Psychology*, 32(1), 3–11. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.3>
- González, M. M., Chacón, F., Gómez, A. B., Sánchez, M. A., & Morcillo, E. (2002). Dinámicas Familiares, Organización de la Vida Cotidiana y Desarrollo Infantil y Adolescente en Familias Homoparentales. In *Estudios e Investigaciones* (pp. 521–606). Oficina del Defensor de la Comunidad de Madrid.

- Green, R. (1978). Sexual identity of 37 children raised by homosexual or transsexual parents. *The American Journal of Psychiatry*, 135(6), 692–697. <https://doi.org/10.1176/ajp.135.6.692>
- Halama, J., & Hruběš, M. (2006). Naše přirozenost jako argument? *Protestant*, 9. <https://protestant.evangelnet.cz/nase-prirozenost-jako-argument>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.
- Hicks, S. (2011). *Lesbian, gay, and queer parenting: Families, intimacies, genealogies*. Palgrave Macmillan.
- Himl, P., Seidl, J., & Schindler, F. (2013). *Miluji tvory svého pohlaví*. Argo.
- Hladě, P. (2015). Postoje univerzitních studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě měřené na škále Homosexuality Attitude Scale. *Pedagogická orientace*, 25(3), 438–464. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-438>
- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Portál.
- Jannini, E. A., Blanchard, R., Camperio-Ciani, A., & Bancroft, J. (2010). Male homosexuality: Nature or culture? *The Journal of Sexual Medicine*, 7(10), 3245–3253. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2010.02024.x>
- Janošová, P. (2000). *Homosexualita v názorech současné společnosti*. Karolinum.
- Janoušek, J. (1986). *Metody sociální psychologie*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Jsme fér: Manželství pro všechny. (2020). *Pět důvodů, proč manželství pro všechny přijmout co nejrychleji*. https://www.jsmefer.cz/manzelstvi_pro_vsechny_co_nejrychleji
- Kassin, S. (2007). *Psychologie*. Computer Press.
- Kitzinger, J. (2005). Constructing and deconstructing the 'gay gene': Media reporting of genetics, sexual diversity and 'deviance'. In G. Ellison & A. Goodman (Eds.), *Diversity without deviance: Human biology, science and society* (pp. 100–117). Taylor and Francis.
- Laqueur, T. (1992). *Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud*. Harvard University Press.
- LeVay, S. (1991). A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men. *Science*, 253(5023), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1887219>
- Mallon, G. P. (2014). *Gay men choosing parenthood*. Columbia University Press.
- Marchi-Costa, M. I., & Stefanini de Macedo, R. M. (2020). Homoparental family, homophobic bullying and school context: the search for new meanings. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(1), e332. <https://doi.org/10.30849/ripij.v54i1.332>
- Masoud, A. I. (2012). Evolution and homosexuality: A review. *Afro Asian Journal of Anthropology and Social Policy*, 3(2), 91–97. <https://doi.org/10.5958/j.2229-4414.3.2.008>
- Matějček, Z., & Koluchová, J. (2002). *Osvojení a pěstounská péče*. Portál.
- Mendos, L. R., Botha, K., Carrano, L. R., Peña, E. L., Savelevand, I., & Tan, D. (2020). *State-sponsored homofobia 2020. Global legislation overview update*. ILGA.
- Morgan, P. (2002). *Children as tophies?: Examining the evidence on same-sex parenting*. Christian Institute.
- Nešporová, O. (2021). *Homoparentální rodiny*. VÚPSV.
- Patterson, C. J. (2000). Family relationships of lesbians and gay men. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1052–1069. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01052.x>

- Pinsof, D., & Haselton, M. G. (2017). The effect of the promiscuity stereotype on opposition to gay rights. *PLoS ONE*, 12(7), e0178534. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178534>
- Polášková, E. (2009). *Plánovaná lesbická rodina: rozhodovací proces jako klíčový aspekt přechodu k rodičovství*. Masarykova univerzita.
- Pospíšil, V. (2016). K osvojení dítěte registrovanými partnery. *Časopis pro právní vědu a praxi*, 24(3), 451–462. <https://doi.org/10.5817/CPVP2016-3-9>
- Procházka, I. (2002). *Coming out - průvodce obdobím nejistoty kdy kluci a holky hledají sami sebe*. STUD.
- Procházka, I. (2005). Lesbické ženy a mateřství. *Moderní babičství*, 6, 1–3. <https://www.levret.cz/publikace/casopisy/mb/2005-6/?pdf=114>
- Rice, G., Anderson, C., Risch, N., & Ebers, G. (1999). Male homosexuality: Absence of linkage to microsatellite markers at Xq28. *Science*, 284, 665–667. <https://doi.org/10.1126/science.284.5414.665>
- Rowlands, I., & Lee, C. (2006). Choosing to have children or choosing to be childfree: Australian students' attitudes toward the decisions of heterosexual and lesbian women. *Australian Psychologist*, 41(1), 55–59. <https://doi.org/10.1080/00050060500391860>
- Sloboda, Z. (2016). *Dospívání, rodičovství a (homo) sexualita*. Pásparta.
- Sobotková, I. (2010). *Psychologie rodiny*. Portál.
- Sokolová, V. (2009). Otec, otec a dítě: Gay muži a rodičovství. *Sociologický časopis*, 45(1), 115–146. <https://doi.org/10.13060/00380288.2009.45.1.06>
- Sokolová, V. (2015). Duhový život pod rudou hvězdou: Státní přístup k homosexualitě a neheterosexuální životy v normalizačním Československu. In H. Havelková & L. Oates-Indruchová (Eds.), *Vyvlastněný hlas: Proměny genderové kultury české společnosti v letech 1948–1989* (s. 243–285). Sociologické nakladatelství.
- Stacey, J. (1993). Good riddance to "The Family": A Response to David Popenoe. *Journal of Marriage and Family*, 55(3), 545–547. <https://doi.org/10.2307/353335>
- Stacey, J. (2003). *In the name of the family: Rethinking family values in the postmodern age*. Beacon Press.
- Szopiński, J. (2017). Family determinants of homosexuality: A case study. *Journal of Human Sexuality*, 8(38), 40–60.
- Špičáková, M. (2011). *Sociální podpora lesbických matek*. Univerzita Karlova.
- Tuček, M. (2023). Tolerance k vybraným skupinám obyvatel – únor/březen 2023. *Centrum pro výzkum veřejného mínění*. <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/vztahy-a-zivotni-postoje/5661-tolerance-k-vybranim-skupinam-obyvatel-unor-brezen-2023>
- Wardle, L. (1997). The potential impact of homosexual parenting on children. *University of Illinois Law Review*, 3, 833–919. <https://www.forumnauka.bg/applications/core/interface/file/attachment.php?id=33125>
- Webb, S. N., Chonody, J. M., & Kavanagh, P. S. (2017). Attitudes toward same-sex parenting: An effect of gender. *Journal of Homosexuality*, 64(11), 1583–1595. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1247540>
- Webb, S. N., Kavanagh, P. S., & Chonody, J. M. (2020). Straight, LGB, married, living in sin, children out of wedlock: A comparison of attitudes towards 'different' family structures. *Journal of GLBT Family Studies*, 16(1), 66–82. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2019.1577201>
- Weiss, P. (2010). *Sexuologie*. Grada Publishing.

Wilson, E. A. A. (2000). Neurological preference: LeVay's study of sexual orientation. *SubStance*, 29(1), 23–38. <https://doi.org/10.2307/3685447>

Zákon č. 115/2006 Sb. (2024). Zákon o registrovaném partnerství a o změně některých souvisejících zákonů. *Zákony pro lidi*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-115>

Zákon č. 123/2024 Sb. (2024). Zákon, kterým se mění zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. *Zákony pro lidi*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2024-123>

Zákon č. 373/2011 Sb. (2024). Zákon o specifických zdravotních službách. *Příručka pro profesionální agendu a odměňování zaměstnanců*. https://ppropo.mpsv.cz/zakon_373_2011

Zákon č. 401/2012 Sb. (2024). Zákon o sociálně právní ochraně dětí. *Zákony pro lidi*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-401>

Zákon č. 89/2012 Sb. (2024). Zákon občanský zákoník. *Zákony pro lidi*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>



Prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D. vystudoval učitelství biologie a chemie pro střední školy. Doktorát získal v oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, ve specializaci chemie. Habilitoval se v roce 2009 v oboru pedagogika, v tomto oboru byl také v roce 2018 jmenován profesorem. Odborně se věnuje metodologii pedagogického výzkumu, obecné a oborové didaktice, psychodidaktice a využití konstruktivismu ve vzdělávání. Je autorem a spoluautorem 10 monografií a více než 50 článků v odborných časopisech. Je taky spoluautorem významné učebnice chemie pro základní školy, která získala mezinárodní ocenění.



Prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA vystudoval učitelství biologie a chemie pro střední školy. Doktorát získal v oboru pedagogika. Habilitoval se v roce 2009 v oboru pedagogika, v tomto oboru byl také v roce 2019 jmenován profesorem. Odborně se věnuje psychodidaktice a neurodidaktice, sociální pedagogice a využití konstruktivistických přístupů ve vzdělávání. Je autorem a spoluautorem 15 monografií a více než 70 článků v odborných časopisech. Je také spoluautorem významné učebnice chemie pro základní školy, která získala mezinárodní ocenění.



Mgr. Barbora Čechová získala v roce 2021 magisterský titul v oboru sociální pedagogika. Působí jako učitelka a školní metodik prevence na střední pedagogické škole. Aktivně se zabývá prevencí rizikového chování a dlouhodobě se věnuje podpoře celkového blahobytu žáků ve škole, což zahrnuje nejenom jejich akademický růst, ale i jejich emocionální a sociální pohodu.



Mgr. Zuzana Procházková, Ph.D. vystudovala učitelství ruského a anglického jazyka a literatury a výtvarné výchovy pro základní a střední školy. Doktorát získala v oboru předškolní a elementární pedagogika. Odborně se věnuje problematice cizího jazyka pro specifické účely, akademickému jazyku a primární oborové didaktice.

Sociálny pedagóg ako člen multidisciplinárneho tímu v postpandemickej situácii na Slovensku

Kristína Liberčanová 

Abstrakt: Postpandemická situácia v oblasti vzdelávania si vyžaduje transdisciplinárny a multidisciplinárny prístup. Sociálna pedagogika má niekoľko koncepcií a postupov, ktoré môžu kompenzovať, podporovať, inovovať a poskytovať služby, ktoré odrážajú aktuálne potreby jednotlivcov, komunit a globálne problémy ľudstva. Sociálni pedagógovia sa stávajú členmi podporných tímov, či už na úrovni škôl, vzdelávacích a poradenských inštitúcií, samospráv, ktoré si vyžadujú multidisciplinárnu, medzirezortnú alebo nadnárodnú spoluprácu. Príspevok približuje súčasnú postpandemickú situáciu na Slovensku a prináša najnovšie poznatky v oblasti vzdelávania sociálnych pedagógov, opisuje aktuálny proces šandardizácie profesie sociálneho pedagóga a funkcie multidisciplinárnych tímov v školskom a poradenskom systéme.

Kľúčové slová: postpandemická situácia, multidisciplinárne tímy, školský podporný tím, proces šandardizácie profesie sociálny pedagóg

Kontakt

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Priemyslená 4
Trnava 918 43
Slovenská republika

Social pedagogues as members of multidisciplinary teams in a post-pandemic situation in Slovakia

Abstract: In light of the post-pandemic situation in education, adopting a transdisciplinary and multidisciplinary approach is vital. Social pedagogy encompasses a range of strategies and practices that can compensate, support, innovate, and provide services that align with the current needs of individuals, communities and the global challenges facing humanity. Social educators have become members of support teams, whether at the school level, educational and counseling institutions or local governments. These teams require multidisciplinary, interdepartmental or transnational collaboration. This paper presents the current post-pandemic situation in Slovakia and offers an overview of the latest development in social pedagogy education. Also, it describes the current process of standardising the social pedagogy profession and the functions of multidisciplinary teams in the school and counselling system.

Keywords: post-pandemic situation, multidisciplinary teams, school support team, process of standardisation of the profession of social pedagogy

✉ Correspondence:
kristina.libercanova@truni.sk

Copyright © 2024 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



1 Profesia sociálny pedagóg na Slovensku a postcovidová situácia

Profesia sociálneho pedagóga sa na Slovensku výraznejšie etablovala až prijatím zákona č. 245/2008 Z. z. (Zákony pre ľudí, n.d.), ktorého sa zároveň stala legitímnou súčasťou školského systému. Z hľadiska profesijnej dráhy sa udomácnovanie povolania sociálnych pedagógov uskutočňovalo na základe postupných vývojových štádií. Samotná akademická príprava študentov orientovaná na výkon povolania bola započatá až začiatkom 90. rokov minulého storočia, umožnili to až spoločensko-politické zmeny v období po Nežnej revolúcii. Nadväzovala na snahy akademických protagonistov pôsobiacich v období socializmu (Čečetka, J., Baláž, O.), ktorí dovtedy nemali možnosť slobodne rozvíjať sociálnu pedagogiku, ako vednú disciplínu v socialistickom Československu. Prví absolventi študijného programu Sociálna pedagogika nachádzali svoje uplatnenie najmä v neštátnom sektore, pretože flexibilnejšie reagoval na nové spoločenské zmeny a potreby. V štátnom sektore, prijatie vyššie uvedeného „školského“ zákona na Slovensku, viedlo v rezorte školstva postupne k stanoveniu kompetenčného modelu a profesijných štandardov pre povolanie sociálny pedagóg. Po prvýkrát boli špecificky definované v zákone č. 317/2009 Z. z. (n.d.a) o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, aktualizovaný ako zákon č. 138/2019 Z. z. (n.d.b), 2009 s účinnosťou platný od októbra roku 2023.

Samotný vývoj profesie sociálny pedagóg na Slovensku reflektoval na aktuálne spoločenské zmeny. Zavádzanie profesie sa odohrávalo na pozadí osvety zriaďovateľov riadiacich orgánov samotných škôl, školských zariadení a dostupnosti absolventov v jednotlivých regiónoch Slovenska. Postavenie sociálneho pedagóga sa spočiatku rýchlejšie etablovalo v školských zariadeniach (napr. centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie), ako v samotných školách. Sociálny pedagóg sa podľa vyhlášky 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie (SLOV-LEX, n.d.c) stáva *rovnocenným členom tímu odborných zamestnancov*. Vďaka funkčnému systému ďalšieho vzdelávania a definovaniu kompetencií všetkých odborných zamestnancov sa od počiatku umožnila regulárna možnosť, aby sociálni pedagógovia mohli pôsobiť od roku 2008 aj v poradenských zariadeniach. Tento proces podpory sa kontinuálne rozvíja dodnes, prostredníctvom metodického usmerňovania a projektovej činnosti zo strany centrálnej riadiacej inštitúcie Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP) so sídlom v hlavnom meste Slovenska Bratislave. Prostredníctvom Národného projektu *Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce* (VÚDPaP, n.d.a), ktorý VÚDPaP zabezpečoval, postupne dochádzalo k jasnému definovaniu kompetencií a tvorbe *procesných a výkonových štandardov odborných činností* pre odborných zamestnancov v rezorte školstva, teda i pre profesiu sociálneho pedagóga. Ďalší národný projekt „Usmerňovanie pre prax“ (VÚDPaP, n.d.b), z dielne VÚDPaP-u, zase umožnil sociálnym pedagógom absolvovať rôzne formy ďalšieho vzdelávania. Okrem štandardne legislatívne vymedzených činností v každodennej praxi, bežne vykonáva sociálny pedagóg i ďalšie činnosti, ktorými na pracovisku *saturuje absentujúcu dostupnosť profesionála*, najmä v akútnych alebo edukačne náročných situáciách (prechovávanie a distribúcia drog v škole, adaptácia detí z Ukrajiny, inklúzia rómskych detí, apod.). V súčasnosti sa sociálni pedagógovia uplatňujú najmä na pôde základných škôl, v oveľa menšej miere na stredných školách. Zmenou nedávnej politickej klímy v krajine, ktorá je v súčasnosti determinovaná zavedením povinnej predškolskej edukácie päť ročných detí v školskom zákone časovým predpisom č. 273/2021 Z. z. (SLOV-LEX, n.d.d), sa otvoril priestor i pre *uplatnenie sociálnych pedagógov v materských školách*. Sociálni pedagógovia tak môžu prispievať ku kvalitnejšiemu poskytovaniu sociálno-edukačných služieb už aj v predškolskej edukácii. V súčasnosti sú už podrobne rozpracované i teoretické východiská *kompetenčného modelu* sociálneho pedagóga (Niklová, 2021), ktoré reflektujú a komparujú situáciu so zahraničím. Postpandemická situácia predstavuje špecifickú sociálnu situáciu v krajine, ktorá si vyžaduje aj intervenciu sociálnych pedagógov. Konkrétna postpandemická sociálnopedagogická situácia je determinovaná (Galuske, 2013, s. 55) viacerými faktormi, a to teoreticky:

- špecifickým situačným nastavením samotných protagonistov (deti, mládež dlhodobo izolované od inštitucionálneho a bežného vzdelávania);

- špecifickými podmienkami a limitmi inštitúcie alebo zariadenia (pandemické opatrenia v krajine; v školách, školských zariadeniach; prostredie v ktorom prebieha výchova);
- s určitými potrebami, predstavami, očakávaniami a dopadmi na strane klientov (predchádzajúci spôsoby vzdelávania v domácom prostredí, strach alebo očakávanie z návratu do škôl);
- osobnostné a odborné predpoklady profesionálneho pracovníka (sociálny pedagóg a jeho funkcia a kompetencie v sociálnopedagogickej intervencii v postpandemickej situácii).

Tieto teoretické zákonitosti procesu a ich aspekty, je potrebné zohľadniť v praktickej odbornej činnosti sociálnych pedagógov.

Využitie sociálnych pedagógov, ktorých hlavným poslaním je zabezpečovanie sociálno-pedagogickej činnosti, bolo veľmi žiaduce práve v postcovidovej situácii. Ako uvádzajú Hanesová a Niklová (2022), na celkové zníženie úrovne dosiahnutého vzdelania detí, mali vplyv najmenej tri významné faktory:

- dostupnosť internetu a smartfónov: 40 % detí z chudobných domácností nevlastní smartfón;
- ekonomická situácia: v dôsledku zhoršujúcej sa hospodárskej situácie sa zvýšil počet sociálne znevýhodnených detí (o 110 000 detí);
- vzdelávacie prostredie a podmienky na štúdium: nevhodné podmienky na dištančné vzdelávanie, nedostatočná reflexia pandemického vzdelávania zo strany štátu, neprispôsobenie formy výučby dištančnému vzdelávaniu.

Už v kvalitatívnom výskume Liberčanové a Kurtek (2021), ktorý bol realizovaný počas pandemickej situácie, vyjadrovali oslovení šiesti školskí sociálni pedagógovia absolventi študijného programu Sociálna pedagogika a výchovateľstvo z Trnavskej univerzity, určité *obavy* z dopadu pandemických obmedzení a *plánovali potrebné intervenčné kroky*. Upozorňovali na obmedzenia sociálnopedagogickej intervencie uskutočňovanej v prostredí domácej edukácie, či pri realizácii napr. online skupinových foriem prevencie, ktoré bolo možné v tom čase zabezpečiť len alternatívnymi spôsobmi. Niektorí využili čas na to, aby sa pripravili na príchod detí na pracovisko, napr. *prípravou prostredia* pre budúce prezenčné poskytovanie služieb. Jeden z respondentov už počas dištančnej výučby uviedol: „...*vlastne celý lockdown som pracoval na tom, aby sme mali na škole kabinet sociálnej pedagogiky. ...dá sa tam byť aj so skupinou detí, aj s jednotlivcom. ...riaditeľka mi umožnila ho dokonca materiálne vybaviť. ...chceme tam dať fitloptu, relaxačné miesto... záujem by bol, miesto je, už len deti treba.*“ Viacerí si uvedomovali dôsledky, ktoré pandémie s obmedzeniami so sebou priniesli, vyžadujúce intervenciu len prostredníctvom prezenčnej formy. V tejto súvislosti jeden z účastníkov výskumu uvádza: „...*samozrejme, nie je tu možná plnohodnotná socializácia s rovesníkmi, a to neskôr bude potrebné kompenzovať, keďže u niektorých detí boli prítomné výrazné rezervy už v začiatkoch ich adaptácie.*“

2 Multidisciplinárne tímy, plán podpory a transformácia poradenského systému v rezorte školstva na Slovensku v súčasnosti

Po návrate detí späť do inštitúcií, bolo potrebné zabezpečovať množstvo urgentných odborných služieb. Už pred vypuknutím pandémie sa na Slovensku čoraz viac presadzovala myšlienka budovania tzv. multidisciplinárnych tímov. Tie sú vytvárané na základe *princípu multidisciplinarity*, ktorý možno chápať ako súhrn prístupov z pohľadu viacerých nezávislých disciplín. Prístup sa realizuje v *multidisciplinárnom tíme*, ktorý tvoria rôzne veľké skupiny s vnútorne koordinovanou činnosťou. Ich veľkosť a zameranie závisí od toho, na aké problémy je ich činnosť orientovaná, či funguje ako relatívne stabilná pracovná skupina v rámci jednej inštitúcie, alebo pôsobí medziinštitucionálne, resp. medzirezortne. Takto chápaná *multidisciplinárna tímová práca* je účinným mechanizmom slúžiacim na zabezpečenie holistickej starostlivosti o klientov a hladkého priebehu poskytovaných služieb naprieč stupňami primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie. Zmyslom tejto spolupráce je komplexné, personalizované, organizované a koordinované vykonávanie odborných služieb. Ide o to,

aby nikto, kto potrebuje pomoc, neprepadol cez sieť odbornej pomoci a podpory a aby mu v čo najkratšom čase bola poskytnutá podpora, ktorú potrebuje na miestach, kde je to možné a odborníkmi, ktorí majú primeranú expertnosť (Krnáčová a kol., 2020, s. 5).

Proces formovania multidisciplinárnych tímov počas pandémie, ktorých súčasťou boli i sociálni pedagógovia, prebiehalo štandardným postupom od počiatočného *sieťovania odborníkov*, dovtedy pracujúcimi na štátnej úrovni, pomerne izolovane. Postupne dochádzalo k prvému procesnému stupňu vytvárania multi-tímov, teda k ich *koordinácii*, ktorá zahŕňala zosúladenie jednotlivých činností tak, aby boli služby prístupnejšie a menej duplicitné. Nasledovali vyšší stupeň fungovania tímov, a to prostredníctvom *vzájomného zdieľania sa*, v ktorom dochádza k oveľa vyššej miere komunikácie, vzájomnej zodpovednosti a dôvery medzi jednotlivými členmi. Prvé sformované tímy postupne dosahovali najvyšší stupeň, teda vzájomnú *kooperáciu*, kedy všetky zainteresované subjekty a aktéri sú presvedčení a uznávajú, že nikto nemôže uspieť bez ostatných. Každý z nich má špecifické odborné vedomosti alebo prístup a zručnosti, ktoré ostatní potrebujú. K hlavným *výhodám* takéhoto multidisciplinárneho prístupu, možno evidovať najmä značnú úsporu zdrojov (energie, času, financií), ale predovšetkým účinnú pomoc človeku. Hlavnými prínosmi aspektu klientov, bola zvýšená dostupnosť podpory, získanie podpory na jednom mieste, efektívnejšie posilňovanie vnútorných zdrojov klientov a jeho komplexné vnímanie. Medzi hlavné výhody, ktoré plynú pre *samotný multidisciplinárny tím*, autori v dokumente *Multidisciplinárny prístup. Základné myšlienky a rámce* (Krnáčová a kol., 2020, s. 12) uvádzali celkové spevnenie tímu, osobný rast členov tímu, prevenciu vyhorenia a oporu v manažmente.

Dôvody využitia multidisciplinárnych tímov v postpandemickej situácii vyplývajú jednak z potreby samotného *jedinca*, ktorý predstavuje komplex bio-psycho-socio-kultúrno-spirituálnej entity, tak i zo samotnej *potreby praxe* vyžadujúcej spoluprácu a koordináciu viacerých expertov z praxe. Sociálni pedagógovia sa tak stávali súčasťou odborných tímov, ktoré umožňovali osobitú príležitosť *multidisciplinárnej pomoci* a boli špeciálne potrebné najmä po skončení série lockdownov. Umožňovali viaceré *príležitosti*, napr. aktívne zapojenie klienta/dieťaťa/rodiny v rámci multidisciplinárneho tímu, pomoc „šitú na mieru“ prijímateľovi starostlivosti, získanie uceleného pohľadu na situáciu klienta/dieťaťa a jeho rodiny, obmedzenie chybných rozhodnutí pomocou získavania komplexných informácií o klientovi/rodine, vzájomnú edukáciu odborníkov prostredníctvom ich tímovej spolupráce, prevenciu syndrómu vyhorenia u odborníkov striedaním foriem práce s klientom, ľahšie vťahnutie klienta/dieťaťa/rodiny do procesu starostlivosti a vyššiu mieru dôvery a motivácie za strany prijímateľa odbornej pomoci. V pôsobení postcovidových multidisciplinárnych tímov bolo potrebné rátať i s určitými *limitmi a obmedzeniami* (Starostova, 2015), ktoré sa pri poskytovaní multidisciplinárnej pomoci mohli vyskytnúť, napr. rozdielne vnímanie statusu jednotlivých profesií v multidisciplinárnom tíme, nekompatibilné prístupy a spôsoby práce zo strany odborníkov voči prijímateľovi starostlivosti, nejasne definované role odborníkov, konkurenčná pozícia poskytovateľov starostlivosti, náročná koordinácia viacodborovej spolupráce. Multidisciplinárny prístup patrí v súčasnosti medzi novšie profesionalizované koncepty využívané v školskom a poradenskom systéme na Slovensku. V mnohých inštitúciách a organizáciách sa už stali *bežnou súčasťou*, niekde ešte narážajú na bariéry vyplývajúce z nedostatočného zabezpečenia adekvátnych podmienok a podpory (systém, klient, podporný tím). V dlhodobom horizonte však tento prístup umožňuje efektívnu, flexibilnú a včasnú profesionálnu pomoc určenú deťom, zákonným zástupcom, pedagogickým a odborným zamestnancom častokrát poskytovanú tzv. „*pod jednou strechou*“, ktorých legitímnou súčasťou je v súčasnosti aj sociálny pedagóg, ako odborný zamestnanec. Pre profesionálne zavádzanie oficiálnej formy multidisciplinárneho tímu, vznikali počas pandémie viaceré *manuály, príručky a dokumenty*, ktorých cieľom je napomáhať pri implementovaní multi-tímov v poradenskej a edukačnej praxi. Približujú a odporúčajú proces zavádzania tímov v školách, poradenských zariadeniach, naprieč inštitúciami, organizáciami, rezortmi. Okrem vyššie citovanej príručky (Krnáčová a kol., 2020) vytvoril VÚDPaP v rámci národného projektu (VÚDPaP, n.d.a) štandardy objasňujúce koordináciu činností multidisciplinárneho tímu (VÚDPaP, n.d.c), na ktoré nadväzujú ďalšie súvisiace štandardy, ako napr. (VÚDPaP, n.d.d). Postupne sa novovznikajúce multidisciplinárne tímy mohli inšpirovať (VÚDPaP, n.d.e),

ktorý reflektuje príklady dobrej praxe založený na multidisciplinárnom prístupe naprieč celým Slovenskom. Tieto dokumenty vychádzajú a nadväzujú na čiastkové štúdie a doteraz publikované odporúčania zo strany odborníkov, zároveň sú súčasťou súčasného vrcholiaceho transformačného procesu v poradenskom systéme na Slovensku. V postcovidovej situácii vznikla potreba vyžívať multidisciplinárne tímy priamo na školách. Označenie takýchto tímov na Slovensku postupne dostalo ustálenú podobu pod názvom *školský podporný tím*, ktorý sa stáva účinným strategickým nástrojom školskej politiky v jednotnom systéme podpory pre dieťa v rezorte školstva.

3 Sociální pedagogovia ako súčasť školských podporných tímov

Multidisciplinárne tímy vznikali na Slovensku pred pandemickou situáciou covid-19 na prieniku inšpirácií už osvedčených zahraničných modelov a reálnych podmienok v rezorte školstva. Po prvýkrát sa oficiálne objavuje schéma v reformnom dokumente (Burjan a kol., 2017) v podobe návrhu *trojstupňovej schémy* pomoci pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov v škole, ktorý viedol k prvým konceptom *školských podporných tímov*. V neskoršom dokumente *Krátky sprievodca princípmi školského podporného tímu* (Križo & Krnáčová, 2020, s. 14-15), navrhované úrovne napomáhali sprehľadniť nielen aktérov podporného tímu, ale aj ich funkcie a význam (Krnáčová & Ugorová, 2020).

Navrhované úrovne podpory boli neskôr systematicky precizované VÚDPaP v príslušnom štandarde (Križo & Krnáčová, 2020). V súčasnosti sa podporné tímy v rezorte školstva na Slovensku, ktorých súčasťou sú i sociálni pedagógovia, riadia štátom ustáleným päť úrovňovým modelom. V každom stupni sú jasne definované odborné činnosti, takže aj pre profesiu sociálny pedagóg, vykonávané v súlade s výkonovými a obsahovými štandardmi, stanovenými v procese transformácie poradenského systému a finálnou podobou navrhovanej siete zariadení poradenstva a prevencie s účinnosťou od 1. 1. 2023 (MŠVVaM SR, n.d.a). Tento proces transformácie poradní prebieha súčasne s celkovou transformáciou vzdelávania na Slovensku. Už počas prepuknutia pandémie covid-19, boli v rámci spomínaných národných projektov realizovaných VÚDPaP, ponúkané odborných zamestnancov viaceré podporné služby. Tieto umožňovali profesionalizovať výkon povolania aj sociálnym pedagógom, a to napríklad prostredníctvom projektových aktivít (VÚDPaP, n.d.a):

- tvorby návrhov a finalizácie štandardov pre sociálnych pedagógov (MŠVVaM SR, n.d.c);
- vzdelávaním a rozvojom ľudských zdrojov formou dlhodobých i krátkodobých foriem ďalšieho vzdelávania napr. webinármi určenými pre sociálnych pedagógov (Vitálošová & Hulíniová, 2020);
- tvorbou odborných príručiek napr. *Manuál pre začínajúceho sociálneho pedagóga v škole* (Kunčáková, 2021);
- podporou a implementáciou štandardov a inšpiratívnych návrhov napr. schvaľovanie inovácií, ktoré využívajú sociálni pedagógovia v praxi napr. *Program Vnímajkovia – podpora inkluzívneho prístupu v praxi* (Matušáková, 2020);
- podporu a rozvojom multidisciplinárnej spolupráce prostredníctvom ponuky odborných tém a cyklických programov *na odbornom portáli Podpora a rozvoj multidisciplinárnej spolupráce v praxi* (VÚDPaP, 2022).

Prostredníctvom projektu *Aktualizácia systému usmerňovania a rozvoja ďalších zložiek v systéme poradenstva a prevencie* (VÚDPaP, n.d.b), môžu absolventi študijného programu *Sociálna pedagogika* získavať formou ďalšieho vzdelávania príležitosť efektívne pôsobiť v školskom podpornom tíme. Počas pandémie i krátko po návrate detí do škôl, mohli zároveň na webovej stránkach VÚDPaP získavať podporu formou situačných informácií (*aktuality COVID-19*) a konzultácii (*na tzv. odbornom portáli*).

Vďaka jasne definovaným štandardom odborných činností (VÚDPaP, n.d.a), štandardne môžu sociálni pedagógovia v podporných tímoch zabezpečovať nasledovné procesy:

- príjem a evidenciu klienta (individuálna odborná starostlivosť);
- depistáž, odborné konzílium (koordinácia školských podporných tímov);

- diagnostickú činnosť v škole (individuálna starostlivosť, depistáž);
- sociálno-pedagogickú skupinovú diagnostiku;
- konzultáciu v školskom prostredí (forma: jednorazová, opakovaná, konziliárna);
- poradenstvo v školskom prostredí (pre žiakov, zákonných zástupcov, pedagógov);
- preventívnu činnosť (plánovanie a príprava, krátkodobá, strednodobá, dlhodobá);
- terapiu (iba sociálni pedagógovia po absolvovaní adekvátneho terapeutického výcviku);
- evalváciu (autoevalvácia, koučing, intervízia v zariadení, mentoring, supervízia).

Podporné tímy v SR sa podarilo úspešne zavádzať aj vďaka predchádzajúcim národným projektom *Inkluzívna edukácia, Škola otvorená všetkým, Projekt inklúzie v materských školách, Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov I a II*. Doterajšie analýzy výsledkov implementácie dokazujú, že zavádzanie multidisciplinárnych tímov, v ktorých je sociálny pedagóg rovnocenným členom multidisciplinárneho tímu (Liberčanová, 2022), je skutočne potrebné a účinné.

Sociálni pedagógovia v súčasnosti v rámci inklúzie zabezpečujú napr. tieto činnosti:

- pomoc v počiatočnej adaptácii dieťaťa v štruktúre vzdelávacích inštitúcií;
- vytvárajú proinkluzívnu edukačnú klímu v škole;
- indikujú prekážky vo výchove a sociálnom vývoji dieťaťa prostredníctvom depistáže;
- poskytujú vhodné podporné a kompenzačné opatrenia v procese socializácie;
- podieľajú sa na zabezpečovaní profylaktického prostredia školy;
- koordinujú a realizujú nešpecifickú a špecifickú formu univerzálnej, sekundárnej a indikovanej prevencie;
- poskytujú včasnú sociálno-pedagogickú diagnostiku, poradenstvo a krízovú intervenciu;
- edukujú žiakov, rodičov, pedagogických a odborných zamestnancov v rámci kompetencií, ktoré prináležia tejto profesii.

Ako člen podporného tímu sociálni pedagógovia uplatňujú kompetenciu *edukačnú, preventívnu a poradenskú*, ktoré im prioritne z profesijného modelu prináležia. V poradenstve majú osobitné postavenie v tvorbe *individuálneho výchovného plánu žiaka*, ktoré poskytujú na základe sociálno-pedagogickej *diagnostiky*.

V rámci podporného tímu majú všetky predpoklady pre plnenie funkcie *koordinátora školského podporného tímu* (Liberčanová, 2022, s. 44–69). Svoje služby realizuje prostredníctvom *kooperácie s rodinou a pedagogickými zamestnancami školy*. Úzka spolupráca s rodinou v postpandemickej situácii má zároveň profylaktický charakter, prispieva k stransparentňovaniu edukácie a skvalitneniu vzdelávacieho procesu, napr. pri včasnej detekcii vplyvu sociálnych aspektov (najmä rodiny) na čitateľskú gramotnosť u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (Zemančíková, 2021). Po návrate detí do škôl a školských zariadení bolo potrebné, aby v spolupráci s pedagogickými zamestnancami sa stal sociálny pedagóg „predĺženou rukou“ učiteľa najmä v špecificky náročných výchovných situáciách. Aby obnovili *koordináciu* alebo samotnú *realizáciu preventívnych programov* šitých na mieru alebo certifikovaných napr. *Program sociálneho a emocionálneho učenia, Zippyho kamaráti* a zároveň vytvorili podmienky pre úspešnú adaptáciu žiakov zo *sociálne znevýhodňujúceho prostredia*.

Sociálni pedagógovi, rovnako tak všetci ostatní členovia podporných tímov, sa museli flexibilne prispôbiť *postpandemickej situácii* v krajine, ktorá predstavovala pre všetkých aktérov krok do neznáma. Školské podporné tímy v súčasnosti zohrávajú ešte významnejšie postavenie v samotnom *inkluzívnom procese*. Vychádzame zo základnej premisy inkluzívnej pedagogiky, že v školskom prostredí je možné zabezpečiť proinkluzívne podmienky pre každého člena (Lechta & Šuhajdová, 2018), a to prostredníctvom *komplexného individuálneho inkluzívneho plánu podpory* (najmä ak dieťa disponuje nejakým postihnutím, obmedzením, resp. je ohrozené). V súčasnosti sa inkluzívne vzdelávanie v Slovenskej republike riadi podľa dokumentu *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* (MŠVVaM SR, n.d.b). Predstavuje základnú filozofiu inkluzívneho vzdelávania

v materských školách, základných, stredných a vysokých školách v Slovenskej republike. Najbližšie ciele inklúzie na obdobie 2021–2030 sú rozvrhnuté do šiestich oblastí:

- inkluzívne vzdelávanie a podporné opatrenia;
- poradenský systém v školstve;
- desegregácia vo výchove a vzdelávaní;
- debarierizácia školského prostredia;
- príprava a vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov;
- destigmatizácia.

Počas striedavých návratov žiakov do škôl, bol na Slovensku vypracovaný metodický dokument *Učíme na diaľku* (ŠPÚ, 2021), ktorý určoval, ako organizovať výučbu podľa aktuálnych farieb tzv. *školského semaforu*, ktorými sa riadila krajina do skončenia pandemických opatrení. Podľa farieb semaforu prebiehala výučba v triedach buď štandardnou prezenčnou formou (zelená farba), alebo zostávali v domácej karanténe nakazení žiaci či spolužiaci, ktorí boli so žiakom v blízkom kontakte a výučba prebieha hybridnou alebo dištančnou formou (oranžová farba), alebo sa celá výučba uskutočňovala dištančne (červená farba). Medzi odporúčaniami mohli pedagogickí a odborní zamestnanci škôl nájsť i odporúčania ako využiť:

- individuálne konzultácie prostredníctvom formulára alebo mailu na portáli Učíme na diaľku;
- odbornú a metodickú podporu prostredníctvom webinárov a on-line streamovaných diskusií, realizovanú Štátnym pedagogickým ústavom a ďalšími inštitúciami verejného, súkromného a neziskového sektora;
- možnosť využiť Linku psychologickéj podpory pre učiteľov – 0800 221 323, prevádzkovanú Metodicko-pedagogickým centrom v spolupráci s občianskym združením IPčko. Linka od 2. 9. 2021 je dostupná každý pracovný deň v čase od 15:00 do 18:00 hod, alebo e-mail linkapreucitelov@mpc-edu.sk;
- pomôcku pre učiteľov, žiakov aj rodičov pri dištančnom vzdelávaní, vytvára Ministerstvo školstva v SR databázu digitálneho učiva formou krátkych videohodín, dostupnú na portáli Viki/Edu TV (ŠPÚ, 2021);
- ako aj nepretržite dostupnou Linkou detskej istoty – špeciálnou linkou pre deti a mládež a osobitou linkou pre rodičov.

Tento dokument nadväzuje na predchádzajúce metodické odporúčanie, v ktorom sa už skôr upozorňuje na fakt, že predpokladom na zabezpečenie zmysuplného návratu detí do škôl po obnovení vyučovania je uvedomenie si dlhodobej sociálnej izolácie väčšiny detí počas karantény a potreby opätovnej adaptácie detí na školské prostredie. Konkrétne, že: *„Potrebné je si uvedomiť aj to, že deti citlivo vnímajú súčasnú situáciu a obavy spojené s rizikom ochorenia, ale aj iné okolnosti. Výchovo-vzdelávací proces by mal preto brať do úvahy nielen faktor naplnenia obsahu a cieľov vzdelávania, ale dávať dôraz aj na emocionálnu stabilizáciu žiakov a podporu obnovovania a posilňovania sociálnych vzťahov v triede“* (Hapalová, n.d.).

Zvlášť náročná a potrebná bola inkluzívna pomoc sociálnych pedagógov od marca 2022, kedy napomáhali v adaptovaní sa na nové podmienky *deťom a ich sprevádzajúcim osobám na úteku z Ukrajiny*, ktorí na Slovensku hľadajú útočisko pred hrozbami vojny odohrávajúcej sa v ich domovoch. Táto neštandardná situácia v školskom a poradenskom systéme vyžadovala pre ľudí so statusom odídenec, výraznú materiálnu a metodickú podporu od štátu (ŠPU, n.d.).

Počas letných prázdnin sa viaceré školy a školské zariadenia priestorovo a organizačne pripravovali na opätovný septembrový nástup odídených detí z Ukrajiny, aby ich edukácia spolu s majoritnou spoločnosťou bola na adekvátnej kvalitatívnej úrovni. Súčinnosť samosprávy v tomto procese bola nevyhnutná. Obdobie letných prázdnin v postpandemickej situácii, zároveň predstavovalo priestor na *kompenzačnú činnosť* formou letných škôl a táborov poskytovaných v školách a školských zariadeniach žiakom, ktorí boli najviac zasiahnutí pandemickou situáciou. Teda najmä tým deťom,

ktoré nemali dostatočný prístup k vzdelávaniu počas lockdownu (Liberčanová, 2022, s. 111–122) napr. zo sociálneho znevýhodňujúceho rodinného prostredia (žiaci bez možnosti pripojenia na internet, technického zabezpečenia, pracovne exponovaných rodičov počas pandémie tzv. „z prvej línie“). Jednalo sa o rozvojové projekty s názvom *Letné školy 2021, 2022*. V roku 2022 boli projekty rozšírené už aj na rozvojovú pomoc pre deti z Ukrajiny, v ktorých bolo podporených sumou 1 115 700 € celkovo 195 uchádzačov tj. neziskových organizácií, obcí, škôl a školských zariadení (MŠVVaM SR, n.d.d).

4 Výučba a rozvoj sociálnej pedagogiky ako vedy v postpandemickej situácii na Slovensku

Sociálna pedagogika na Slovensku mohla slobodne rozvíjať svoju vedeckú, výskumnú a vzdelávaciu činnosť až po Nežnej revolúcii v roku 1989. Odvtedy budovala svoju základňu na univerzitnej pôde viacerých filozofických a pedagogických fakúlt (Bratislava, Banská Bystrica, Trnava, Nitra, Prešov, Žilina), na ktorých pripravila pre profesiu sociálny pedagóg viacero absolventov. Pandemické opatrenia mali vplyv aj na *vysokoškolskú prípravu* študentov programu sociálna pedagogika. Najmä na ich praktickú prípravu, ktorá bola pandemickými opatreniami výrazne oklieštená. I keď práve počas prepuknutie pandémie bolo potrebné kvalitne pripraviť budúcich absolventov sociálnej pedagogiky pre postcovidovú situáciu v rôznych sférach spoločenskej praxe. Vysokoškolskí pedagógovia museli voľiť viaceré *alternatívne stratégie dištančnej výučby*, ako i využívanie konceptov vhodných pre aktuálnu spoločenskú situáciu, ktoré umožňujú novšie výučbové koncepty, napr. service learning alebo storytelling s využitím živých knižníc (Liberčanová, 2022, s. 8697–8706).

Na akademickej pôde už bolo možné realizovať i medzinárodné konferencie, ktorých cieľom je podpora vedy, výskumu a vzdelávania sociálnej pedagogiky. Dňa 16. júna 2022 sa na pôde Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, uskutočnila konferencia SOCEDU s medzinárodnou účasťou s názvom *Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky* (Trnavská univerzita, 2022). Sociálne pedagogičky z Katedry pedagogických štúdií v Trnave pri príležitosti 20. výročia existencie výučby sociálnej pedagogiky (Konferencia SOCEDU, 2022), v spolupráci s prezentujúcimi účastníkmi vytvorili „slovensko-českú“ knihu s názvom *Príbeh sociálnej pedagogiky. Vývoj, aktuálny stav a budúcnosť sociálnej pedagogiky v slovensko-českom prostredí* (Liberčanová & Šuhajdová, 2022).

5 Záverom

Sociálni pedagógovia predstavujú významný podporný faktor v postpandemickej situácii v procese edukácie a socializácie. Napriek tomu, že na Slovensku má profesia sociálneho pedagóga pomerne krátku tradíciu, je ich pozícia v rezorte školstva (Bakošová, 2021) explicitne deklarovaná vo viacerých legislatívnych dokumentoch. Už pred prepuknutím pandémie bol započatý proces transformácie vzdelávania, ktorý pokračoval i v obdobiach pandémie a pokračuje i v súčasnej postpandemickej situácii. Najväčší vplyv na pozíciu sociálneho pedagóga má transformácia školského a poradenského systému, ktorý prispieva k formovaniu a rozvoju multidisciplinárnych tímov. V školskom systéme sa stáva rovnocenným partnerom pedagogických a odborných zamestnancov v školských podporných tímoch a vzhľadom na funkcie, ktoré mu z hľadiska kompetenčného modelu a aktualizovanej legislatívy prináležia, sa môže stávať jedným z efektívnych koordinátorov tímu.

Profesia sociálny pedagóg sa tak v postpandemickej situácii stáva nehraditeľnou súčasťou multidisciplinárneho tímu, s jasne definovanými procesnými a výkonovými štandardmi v poskytovaní odborných činností v rezorte školstva, v súlade s novoprijatými podpornými opatreniami.

V postcovidovom období sociálni pedagógovia poskytujú odborné činnosti, ktorými reagujú na aktuálne akútne potreby ohrozených detí, najmä zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Zvlášť náročnú situáciu na Slovensku predstavuje poskytovanie sociálno-pedagogickej pomoci ľuďom na úteku pred hrozbami vojny na Ukrajine. Jedná sa o novú neštandardnú situáciu, počas ktorej je potrebná úzka súčinnosť štátneho a neštátneho sektoru, miestnych samospráv, metodických centier, výskumných ústavov, odborných a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Na kompenzovanie postpandemických dopadov sa využívajú viaceré kompenzačné mechanizmy, akými sú rôzne spôsoby *doučovania* napríklad *formou letných škôl*. Pre úspešné zvládanie edukačných výziev v postpandemickej spoločnosti je potrebná adekvátne metodická podpora a profesionálna príprava sociálnych pedagógov. Odborným zamestnancom v krajine poskytuje servis VÚDPaP, ktorý vytvára realizáciou národných projektov Štandardy a Usmerňovanie pre prax príležitosti pre ďalšie vzdelávanie, konzultácie, podporné metodické publikácie, webináre ako aj vytváranie procesných a výkonových štandardov odborných činností, a to aj špecificky pre profesiu sociálny pedagóg. V súčasnosti sa do praxe dostáva implementácia podporných opatrení (MŠVVaM SR, n.d.d) na základe doplnenia „školského“ zákona o Výchove a vzdelávaní zákonom č. 182/2023 Z.z. (SLOV-LEX, 2023), ako aj nové projekty, napr. *Národný projekt Duševné zdravie a prevencia* v gescii VÚDPaPu (n.d.f). V súčasnosti vznikajú nové trans-inštitucionálne iniciatívy, ktoré považujú za prioritné venovať zvýšenú pozornosť duševnému zdraviu detí a mladých ľudí, ako napr. *#nacuvajmesi*, tieto obracajú pozornosť nie len na príjemcov, ale i samotných poskytovateľov odborných intervencií, čiže aj sociálnych pedagógov, ktorí svoje návrhy predostierajú aktuálnym politickým aktérom v rezorte školstva.

Nemenej dôležité je i univerzitné vzdelávanie študentov sociálnej pedagogiky, ktoré musí zohľadňovať aktuálnu spoločenskú situáciu a osobité potreby budúcich klientov. Pre rozvoj sociálnej pedagogiky, ako vedy a jej výskumu, ale i pre efektívne sieťovanie sa odborníkov z univerzitného prostredia, výskumných ústavov a odborníkov poskytujúcich sociálno-pedagogickú pomoc v praxi, sa na Slovensku osvedčuje organizovanie konferencií. Tie poskytujú platformu pre rekapitulovanie, vzájomnú výmenu skúseností aj v súčasnej postpandemickej situácii, a najmä na spoločné plánovanie budúceho vývoja sociálnej pedagogiky nie len na Slovensku, ale vzájomnou spoluprácou aj v štátoch strednej Európy s podobným historickým vývojom (Kudláčová, 2019) a do budúcnosti dúfajúc, že i so vzdialenejšími krajinami, v ktorých si už sociálna pedagogika našla svoj trvalý domov.

Príspevok bol vytvorený v rámci projektu KEGA č. 008TTU-4/2024 "Podpora sociálnych interakcií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom prostredí".

Literatúra

- Bakošová, Z. (2021). School social pedagogues in the Slovak Republic – Theoretical elaboration and practical application. *Pedagogika.sk*, 12(3), 166–176. <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-12/cislo-3/Pedagogika%202021.3.pdf>
- Bizová, N. (Ed.). (2022). *Zborník abstraktov z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCEDU 2022. Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky 16. 06. 2022*. TRUNI PDF KPŠ. <https://pdf.truni.sk/download?kps/konferencie/SOCEDU-2022-zbornik-abstraktov.pdf>
- Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., & Vozár, L. (2017). *Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu.
- Galuske, M. (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit*. Beltz Juventa.
- Hanesová, D., & Niklová, M. (2022). The role of social pedagogy in Slovakia during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1), 5. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.005>

- Hapalová, M. (n.d.). *Metodické odporúčanie č. 2/2020 k obsahu výchovy a vzdelávania po obnovení vyučovania od 1. 6. 2020 do konca školského roka 2019/2020*. Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ). https://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/novinky-main/metodicke-usmernenie_2_2020.pdf
- Konferencia SOCEDU. (2022). *Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky*. <https://sites.google.com/view/socedu/konferencia-2022>
- Križo, V., & Krnáčová, Z. (2020). *Školský podporný tím. Krátky sprievodca princípmi školského podporného tímu*. Inklucentrum. https://inklucentrum.sk/wp-content/uploads/2023/07/Buletin_Podporny-tim.pdf
- Krnáčová, Z., & Ugorová, B. (2020). Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP). *Webinár #40 – Multidisciplinárny prístup: základné myšlienky a rámce v obrazoch*. <https://vudpap.sk/webinare/zostrih-z-webinara-multidisciplinarny-pristup-zakladne-myslienky-a-ramce-v-obrazoch>
- Krnáčová, Z., Čerešník, M., Ugorová, B., & Hambálek, V. (2020). *Multidisciplinárny prístup. Základné myšlienky a rámce*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP). <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/10/Multidisciplinarny-pristup-2020.pdf>
- Kudláčová, B. (2019). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989*. Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA.
- Kunčáková, S. (2021). *Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP). https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2021/10/Manual-zacinajuceho-soc.ped_.v1.02.pdf
- Lechta, V., & Šuhajdová, I. (2018). *Koncept inkluzívnej edukácie v sociálno-pedagogických bádaniach*. TRUNI.
- Liberčanová, K. (2022). Sociálny pedagóg ako súčasť multidisciplinárneho tímu a podporného tímu v inklúzii (E 2.3. Pôsobenie sociálneho pedagóga). In M. Havrila (Ed.), *Školský podporný tím* (s. 1–46). Raabe Slovensko.
- Liberčanová, K. (2022). Zloženie školského podporného tímu. In S. Braciníková, *Koordinátor školského podporného tímu* (s. 44–69). Dr. Josef Raabe Slovensko.
- Liberčanová, K. (2022, July 4–6). *Implementation of service learning and "living Libraries" concepts as a keeping of students in career education of social pedagogy through distance teaching during the pandemic covid-19 period* [Paper presentation]. EDULEARN22, the 14th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma Malorca, Spain.
- Liberčanová, K., & Kurtek, L. (2021). Profesijná dráha školských sociálnych pedagógov na Slovensku. *PEDAGOGIKA.SK*, 12(3), 184–205. <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-12/cislo-3/Pedagogika%202021.3.pdf>
- Liberčanová, K., & Šuhajdová, I. (2022). *Príbeh sociálnej pedagogiky. Vývoj, aktuálny stav a budúcnosť sociálnej pedagogiky v slovensko-českom prostredí*. TRUNI.
- Liberčanová, L. (2022). Prípadová štúdia sociálnoedukačne znevýhodneného dieťaťa počas pandemickej situácie. In S. Braciníková, *Koordinátor školského podporného tímu* (s. 111–122). Dr. Josef Raabe Slovensko.
- Matušáková, Ľ. (2020). *Vnímajkovia – podpora inkluzívneho prístupu v praxi*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP). <https://vudpap.sk/vnimajkovia-podpora-inkluzivneho-pristupu-v-praxi>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (MŠVVaM SR). (n.d.a). *Transformácia poradní*. <https://www.minedu.sk/transformacia-poradni>

- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (MŠVVaM SR). (n.d.b). *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (MŠVVaM SR). (n.d.d). *Rozvojové projekty MŠVVaM SR v oblasti regionálneho školstva*. <https://www.minedu.sk/rozvojove-projekty-msvva-sr-v-oblasti-regionalneho-skolstva>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (MŠVVaM SR). (n.d.c). *Výkon odborných činností sociálneho pedagoga v škole*. <https://www.minedu.sk/data/att/1e4/27206.f6be91.pdf>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (MŠVVaM SR). (n.d.d). *Podporné opatrenia*. <https://podporneopatrenia.minedu.sk>
- Niklová, M. (2021). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Wolters Kluwer.
- SLOV-LEX. (2023). *Zákon 182/2023 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. https://www.slov-lex.sk/static/pdf/2023/182/ZZ_2023_182_20230901.pdf
- SLOV-LEX. (n.d.a). *Zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101>
- SLOV-LEX. (n.d.b). *História predpisu 138/2019 Z. z.* <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138>
- SLOV-LEX. (n.d.c). *Vyhláška 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/325/20080901>
- SLOV-LEX. (n.d.d). *Zákon 273/2021 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/273>
- Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ). (2021). *Metodické odporúčania k výchovno-vzdelávaciemu procesu v základných školách v školskom roku 2021/2022*. https://www.ucimenadialku.sk/navrat-doskol/skolsky-rok-2021-2022/SPU_metodicke_usmernenie_21_9_14.pdf
- Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ). (n.d.). *Integrácia detí cudzincov*. <https://www.statpedu.sk/sk/cudzinci/integracia-deti-cudzincov>
- Trnavská univerzita. (2022). *Medzinárodná vedecká konferencia Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky 16. jún 2022*. <https://sites.google.com/view/socedu/konferencia-2022>
- Vitálošová, I., & Hulíniová, V. (2020). *Webinár #15 Úloha sociálneho pedagoga v školách počas koronakrízy a po nej*. <https://vudpap.sk/webinare/webinar-socialni-pedagogovia>
- Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP). (2022). *Podpora a rozvoj multidisciplinárnej spolupráce v praxi*. <https://www.minedu.sk/podpora-a-rozvoj-multidisciplinarnej-spoluprace-v-praxi>
- Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP). (n.d.a). *NP Štandardy. Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce („NP Štandardy“)*. <https://vudpap.sk/x/projekty/standardy>
- Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP). (n.d.b). *NP UpP. Aktualizácia systému usmerňovania a rozvoja ďalších zložiek v systéme poradenstva a prevencie*. <https://vudpap.sk/podporne-cinnosti-vudpap/projekty-vudpap/np-upp/>

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychologie (VÚDPaP). (n.d.c). *Výkon odbornej činnosti. Koordinácia činnosti multidisciplinárneho tímu.* <https://www.minedu.sk/data/att/043/27190.74b3d8.pdf>

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychologie (VÚDPaP). (n.d.d). *Výkon odbornej činnosti. Odborné konzílium.* <https://www.minedu.sk/data/att/dbe/27198.3a673b.pdf>

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychologie (VÚDPaP). (n.d.e). *Atlas skúseností multidisciplinárneho prístupu v rámci pedagogickej a poradenskej praxe.* <https://vudpap.sk/hlavne-cinnosti/odborne-materialy/odborne-postupy-a-skusenosti/skusenosti-mdp>

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychologie (VÚDPaP). (n.d.f). *Národný projekt Duševné zdravie a prevencia.* <https://vudpap.sk/podporne-cinnosti-vudpap/projekty-vudpap/np-dzap>

Zakony pre ľudí. (n.d.a). *Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.* <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

Zemančíková, V. (2021). Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku. *Sociálna pedagogika/Social Education*, 9(2), 23–40. <https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.02.02>



Mgr. Kristína Liberčanová, PhD. patrí k prvej generácii, ktorá vyštudovala vedecký odbor pedagogika v špecializácii sociálna pedagogika na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde zároveň získala i doktorát. Následne pôsobila v centre poradenstva a prevencie. Vyše dvadsať rokov vyučuje ako odborná asistentka na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Svoj vedecký záujem orientuje predovšetkým na konštituovanie vednej disciplíny sociálna pedagogika z procesuálneho aspektu. Vo výskume sa fokusuje na vysokoškolskú prípravu a profesijnú dráhu sociálnych pedagógov. Vyučuje kurzy prevažne aplikačného charakteru (metódy, prevencia, manažment, projektovanie) a praktickú prípravu študentov. Je autorkou viacerých študijných skrípt, učebníc, odborných metodík, teoretických, výskumných štúdií a popularizačných webinárov. Zároveň lektorkou kurzov inovačného vzdelávania, či koučkou, mentorkou a supervízorkou pre absolventov sociálnej pedagogiky už pôsobiacich v praxi a intervízorkou na linke pomoci pre deti a mladých ľudí.

Ne-entitní konceptualizace jako přístup v sociální pedagogice

Michal Černý 

Kontakt

Masarykova univerzita v Brně
Filozofická fakulta
Arne Nováka 1
602 00 Brno
Česká republika

Abstrakt: Tato teoretická studie se soustředí na problematiku rekonceptualizace ontologického modelu uplatňovaného v sociální pedagogice, který se mění z modelu založeného na entitách na distribuovaný systém dynamicky se měnící sítě. Představuje možnosti využití tohoto nového pojetí při řešení komplexních situací, kterými se zabývá sociální pedagogika, jako např. profesní poradenství, definice sociální pedagogiky, environmentální žal, identita a práce s cílovými skupinami z oblasti sociální pedagogiky nebo využití umělé inteligence ve výuce. Studie si klade za cíl vnést tento nový způsob myšlení a jednání do sociálně-pedagogické teorie a praxe a poukázat na výhody, které může přinést opuštění přístupu založeného na entitách.

Klíčová slova: filosofie edukace, entity, distribuovaná kognice, sociální pedagogika, environmentální žal, umělá inteligence, kariérové poradenství

Non-entity conceptualisation as an approach in social education

Abstract: The present theoretical study focuses on reconceptualising the ontological model applied in social pedagogy from an entity-oriented to a distributed model of a dynamically changing network. The paper demonstrates how the novel conceptualisation can address intricate social pedagogy scenarios, including career counselling, defining social pedagogy, environmental grief, identity formation and engagement with social pedagogy target groups or integrating artificial intelligence in teaching. The study aims to introduce this novel way of thinking and acting into social pedagogical theory and practice and demonstrate the advantages of abandoning the entity-oriented approach.

Keywords: philosophy of education, entities, distributed cognition, social pedagogy, environmental grief, artificial intelligence, career counselling

✉ Korespondence:
mcerny@phil.muni.cz

Copyright © 2024 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



1 Úvod

Uvažovat o světě, jako o prostoru složeném z entit, je integrální součástí naší kultury. Rozlišujeme jednotlivé druhy rostlin a živočichů, vyučujeme postupy, jež umožňují příklady z fyziky nebo matematiky učit na sebe navazujícím logickým algoritmickým způsobem. Navykli jsme si, že svět

můžeme rozložit na relativně nezávislé části, které se mohou stát předmětem zkoumání jednotlivých vědních disciplín (Lakoff, 2008; Sousedík, 2020; Stodola, 2015). Stejně tak má škola předměty (Palouš, 2008, 2009) a třídy. V tomto kontextu je možné entitu chápat jako vymezenou (alespoň částečně uzavřenou) jednotku, kterou lze samostatně popisovat a přiřítat jí určité vlastnosti. Aristotelovským slovníkem bychom mohli říci, že entity jsou taková jsoucna – jednotliviny, kterým lze přiřadit substanci nebo je aristotelovsky definovat.

Tento způsob myšlení se ukazuje jako velice produktivní a užitečný; jde o nejjednodušší způsob ontologického modelování skutečnosti. Lakoff (2008) uvádí, že o věcech nebo způsobech, které jsou pro nás obvyklé, již vlastně ani neuvažujeme; v tomto případě se jedná model, který – ze své vlastní podstaty – musí být adekvátní pouze pro určitou třídu problémů. V této studii se pokusíme navrhnout alternativní ontologický (užíváme slova ontologie ve smyslu nástroje pro mentální modelování skutečnosti, tedy určování kategorií jsoucího, což je pojmosloví běžné v oblastech jako je informatika, informační věda atp. V kontextu tradičního, čistě filozofického pojetí by možná bylo přesnější hovořit o metafyzice, která je však zatížena jinými kontacemi (Patočka, 2024)) model, který umožní řešit nové – komplexní, obtížně vymežitelné či ohraničitelné – výzvy, které stojí před sociální pedagogikou, ať již chápanou jako vědní obor nebo aplikovaná praxe, jež má pomáhat klientům úspěšně se adaptovat na měnící se svět (Bauman, 2013; Beck, 1992; Reich, 1995). V našem pojetí chápeme ontologii jako konceptuální model jsoucna a jeho interakcí v určitém prostoru a čase. Pokusíme se ukázat, že adekvátním modelem nejsou jednotliviny (atomy, entity), které na sebe vzájemně reagují, ale dynamické struktury sítí. Z tohoto úhlu pohledu tedy budeme hovořit o novém ontologickém pojetí. K tomuto přístupu nás opravňuje i pedagogická terminologie, která hovoří o ontodidaktické transformaci a má na mysli právě ontologickou roli (Slavík et al., 2017).

2 Od entit k distribuovanému modelu dynamicky se měnící sítě

Na entitách založený model myšlení představuje základní a obtížně zpochybnitelný prvek okcidentálního způsobu uvažování i vědecké práce. Jak tvrdí Lakoff (2008), tento model vychází z řeckého atomismu. Atomisté se domnívali, že svět je složen z pevných, nedělitelných a věčných jednotek (tedy ἄτομος). Jak uvádí Alexandros Afrodís: „*Demokritos (...) tvrdí, že doopravdy není vůbec nic smíseno, nýbrž domnělá směs je položením tělísek vedle sebe, při čemž zachovává každé z nich vlastní přirozenost, kterou mělo i před smísením. A zdají se nám smísena, ježto pro nepatrnost tělísek vedle sebe ležících není náš smysl schopen pozorovat žádné z nich jednotlivě*“ (Kratochvíl, n.d.).

Tato atomistická představa (Patočka, 1996) se stala základem myšlenkové konceptualizace moderního světa (Latour, 1993). Představu, že svět lze rozložit na jednotlivé elementy, které lze samostatně zkoumat, popisuje Latour jako purifikaci. Podstatou západního myšlení je – podle Latoura – snaha očistit jednotlivé elementy od vlivu okolí do té míry, aby je bylo možné (v podstatě laboratorně) zkoumat, aniž by do tohoto procesu vstupovaly vnější vlivy, jež by mohly jednotlivé studované proměnné ovlivnit. Purifikace je tedy procesem ontologické difference entit z komplexity světa.

Moderní (společenské) vědy tedy vycházejí z Démokritovy myšlenky, že směsi neexistují, nebo – pokud ano – že i ty lze označit pojmem atom. (V této souvislosti) přitom atom nelze chápat v moderním smyslu jako částici hmoty s elektrony, protony a neutrony nebo jako pravděpodobnostní strukturu kvantové mechaniky, nýbrž spíše z hlediska řecké ontologie. Atom je to, co tvoří jednotku bytí, co má vlastní bytnost a může být odděleno od ostatního. Na druhou stranu je třeba připustit, že Démokritovy představy nebyly srozumitelné ani jeho současníkům, a například Aristoteles uvádí, že „*Smrt je prý totiž odchod těchto tvarů z těla, způsobený tlakem obklopujícího [vzduchu]. Avšak příčinu toho, proč všichni musí jednou zemřít, ne náhodou, nýbrž přirozeně stářím nebo nepřirozeně násilím, nijak neobjasňuje*“ (Kratochvíl, n.d.). Jinými slovy, budování systematické démokritovské filozofie je značně problematické. Faktem však zůstává, jak tvrdí Patočka, že spolu s Platónem tvoří myšlenkový základ evropské civilizace či evropského způsobu myšlení (Patočka, 1996).

Latour (1993) rovněž poukazuje, že modernita je kromě purifikace determinována ještě dalším procesem, který označuje jako hybridizace – tedy propojování či integrace celků. Tento proces, podle něj, podstatu krize nedovršené modernity; na jedné straně potřebujeme prvky od sebe oddělit, na straně druhé je systematicky propojujeme do nových celků, které mají jiné vlastnosti než počáteční jednotliviny. Podobně uvažuje také Dewey, když popisuje pedagogiku jako integrální propojení různých disciplín; uvádí, že sama pedagogika není ani jednou z nich, ale něčím novým a jedinečným (Dewey, 1947). Latour (1993) tvrdí, že tyto dva procesy jsou neslučitelné a že vedou k hluboké krizi modernity, jako z hlediska filozofického, tak především sociálního.

V této studii se pokusíme o uplatnění koncepce, která se oprošťuje od entitního atomisticky orientovaného modelu, a nabídneme pojetí založené na dynamicky distribuované síti, tedy na modelu, který v sociologii načrtl právě Latour a pojmenoval ho Actor–network theory (Latour, 1996). Tento přístup se také objevuje u konektivismu v pedagogice (Siemens, n.d.), nebo částečně v modelu rozšířené kognice ve filozofii (Clark & Chalmers, 1998; Rupert, 2010). Toto klasické pojetí se pokusíme kombinovat s přístupy, které jsou typické pro experientialismus ovlivněný pragmatismem (Johnson, 2017; Lakoff, 2008; Lakoff & Johnson, 1999).

Při řešení je proto třeba vycházet z následujících základních principů:

1. Místo entit je třeba uvažovat o struktuře vymezené sítě. Tato síť může mít dynamický charakter, její jednotlivé prvky mohou být členy více „sub-sítí“, které se jejich prostřednictvím vzájemně ovlivňují. V tomto pojetí je jediná struktura určitou částí sítě, která usiluje o řešení konkrétního problému (Latour, 1996).
2. Určujícím faktorem charakteru sítě nejsou prvky nebo entity, ale informační interakce, tedy mechanismy vzájemné komunikace, výměny informací, změn vnitřních stavů i síťových konfigurací. Síť je možné poznat a popsat prostřednictvím informačních interakcí (Floridi, 2013a, 2014), jež také určují jejich charakter a možnosti.
3. Síť mohou zahrnovat lidské, biotické i technické prvky (Floridi, 2015), mohou využívat umělou i přirozenou inteligenci nebo tyto „kategorie“ kombinovat.
4. Zásadním faktorem, který ovlivňuje, jak probíhají informační interakce, je prostředí (Johnson, 2007, 2017). Nevytváří pouze prostor pro interakce, nýbrž do nich dynamicky vstupuje (Lakoff & Johnson, 2003).
5. Proces učení, myšlení nebo paměti se nepřisuzuje prvkům sítě, ale vždy jejím částem (Clark & Chalmers, 1998), které nemusí mít pevně danou hranici a strukturu (Siemens, n.d.). Ani samotné poznávání není založeno na entitních strukturách.
6. Při popisu systému je třeba vycházet z jeho chování jako celku; z tohoto důvodu se uplatní Thomasův teorém (Berger & Luckmann, 1967; Bornmann & Marx, 2020), který uvádí, že sociální jevy jsou reálné, pokud jsou reálné ve svých důsledcích. Reálnost je dána přítomností informačních interakcí, které změň samotné síť.
7. Poznání takové sítě není trvalé a je třeba je zkoumat a zpochybňovat (Siemens, n.d.). V sítích se uplatňuje informační konstruktivismus, přičemž se předpokládá, že vědomí této skutečnosti může jednotlivé aktéry interakcí přimět, aby své prostředí upravili s ohledem na své vlastní zájmy a nikoli systému jako celku. Myšlení má v tomto případě charakter kontinua či procesu a nejde o binárně opozitní myšlenkové konstrukce „buď/nebo“ (Šíp, 2019).
8. Z hlediska etického uvažování je nezbytné nahradit převládající optiku individuální etiky etikou sociální (Dorrien, 2009). Chování jedince je možné interpretovat pouze v kontextu daného systému a jeho interakcí se sítěmi ostatních aktérů.
9. Prostředí, ve kterém se nacházíme, má charakter infosféry a hranice mezi online a offline se stávají méně zřetelnými a významnými (Floridi, 2013b, 2014).

10. Určujícími situacemi pro vývoj systému jsou komplexní jevy. Složitě fenomény dneška není možné redukovat na atomistické, uzavřené a na entitách založené problémy; je třeba je analyzovat a řešit v mnohem širší perspektivě (Bělohradský, 2021; Hasan & Kazlauskas, 2014; Latour, 2020, 2021). Základním charakteristickým prvkem sítě je její složitost.

Výše uvedené desatero umožňuje přemýšlet o vybraných tématech sociální pedagogiky z jiné perspektivy, než jsou přístupy založené na entitách. V následující kapitole se proto pokusíme tento teoretický model (konstituovaný nyní ad hoc, tedy bez řádného zdůvodnění) aplikovat na vybrané sociálně pedagogické fenomény a ukázat, e opuštění přístupu založeného na entitách může být i přínosné. Výběr konkrétních témat je arbitrární; je však veden snahou ukázat výhody dynamického přístupu na širším okruhu témat.

Pro popis situací budeme vycházet z modelu Cynefin a jeho terminologie (Brdička, 2018; Caldera et al., 2022; Hasan & Kazlauskas, 2014), který rozlišuje čtyři druhy situací, na které musí vzdělávání nebo jiná „politika“ reagovat: situace zjevné (pro každý problém u nich existuje optimální řešení), komplikované (řešení se ukáže až po pečlivé analýze problému a nemusí být jediné–), komplexní (řešení vyžaduje testování, dopady jednotlivých postupů jsou omezeně předvídatelné a mají mnoho vedlejších účinků) a chaotické (neexistují žádné pevné postupy; jen možné jen zkoušet ad hoc řešení a snažit se, na základě zkušenosti, odhadnout optimální postup pro danou situaci). U komplexních situací je rozhodující jednak zkušenost (schopnost ji reflektovat a měnit) jednajícího aktéra (sociálního pedagoga), tak i vliv prostředí. Dynamičnost a proměnlivost prostředí neumožňuje využít standardní modely popisu světa (Latour, 1996), nýbrž vyžaduje zásadní změnu perspektivy ve vztahu k technice, prostředí jako takovému i představě o tom, jak a zda mohou být dané postupy pevné a neměnné (Floridi, 2019).

Rizika či slabá místa tohoto přístupu popisuje například Buaman (Bauman & Donskis, 2018), když se snaží dokázat, že ztráta jistot a pevných struktur může vyvolat rozpad společnosti a jistot, o které se opírá. Matějčková (2023) v této souvislosti hovoří o paradoxu nesouladu mezi ontologickým modelem reality a sociálními strukturami a o potřebě části společnosti vrátit se k tomu, co je známé a jisté. Otázkou zůstává, zda je nějaké „tam“, kam se lze vracet (Latour, 2020), nebo zda jde pouze o romantickou představu návratu. Nelze vyloučit, že stojíme v transformativním poli, které je natolik výrazné, že i samotné odmítnutí konceptualizace ontologie bude vyžadovat aplikaci vlastního tvořivého přístupu ke konstrukci něčeho nového (Bělohradský, 2021; Latour, 2021), neboť již došlo k úplnému rozmělnění stávajícího ontologického systému, který se – již více než sto let, propadá do nestále se prohlubující krize (Heidegger, 1993; Patočka, 2024).

3 Vybrané fenomény sociální pedagogiky a způsoby jejich konceptualizace

Úvodem lze konstatovat, že **sama sociální pedagogika** je od samého začátku považována za mezipředmětová/interdisciplinární vědu (Bendl, 2014, s. 14–16; Kraus, 2008, s. 53, 2014, s. 11); tedy, že integruje poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie, politologie, filozofie a dalších vědních oborů (Kraus, 2014). Jak však lze takovou integraci chápat?

První variantou je tradiční entitní pojetí, kdy znalosti z jednotlivých předmětů (disciplín) zakomponujeme do kurikula – školního – nebo do vzdělanostního profilu. Při pohledu na univerzitní studijní plán se tak student setká s předměty jako Úvod do pedagogiky, filosofie, práva nebo sociologie, jež mají charakter samostatných předmětů (Palouš, 2008) a studenti si během nich osvojí základní teoretické koncepty a metody práce. Vlastní integrace je pak dána praxí a probíhá v rámci práce a zkušenosti jednotlivých studentů.

Toto pojetí s sebou nese i určité riziko, že takto pojímaná sociální pedagogika se nestane skutečnou plnohodnotnou vědou, protože její absolventi nebudou mít stejné znalosti jako „skuteční“ právníci,

sociologové, pedagogové apod. Z pohledu těchto disciplín studenti získali pouze malé penzum znalostí z obecného úvodu a úroveň jejich odbornosti je nízká.

Pokud ale budeme tento jev (vymezení a ustanovení sociální pedagogiky) nahlížet perspektivou dynamické sítě, lze konstatovat, že studenti získávají velmi rozsáhlou a pestrou skladbu (sít) znalostí, vztahů a zdrojů, která jim umožní řešit mimořádně široké spektrum situací. Zároveň budou (prostřednictvím své rozmanité sítě) moci využívat nejrůznější formy informačních interakcí, které mohou propojovat překvapivými a neotřelými způsoby. Tímto způsobem je tak možné chápat představu, že právě budování širokých socio-technických systémů umožní řešení velmi komplexních jevů, které jednotlivé entity a tradiční postupy nedokáží uchopit (Narvaez Rojas et al., 2021). Podobně lze nahlížet i na jeden z konceptů informační společnosti, který zdůrazňuje, že teorie má přednost před praxí (Webster, 2014). Abychom mohli žít v současné společnosti, musíme být podle Webstera schopni přemýšlet ve velmi abstraktních rámcích. Tyto struktury se stávají o to robustnějšími, jak se zvyšuje jejich interdisciplinárna a interkulturalita (Mestenhauser, 2015; Mestenhauser & Ellingboe, 2005). Tato obrácená perspektiva zcela mění oborovou identitu sociální pedagogiky a umožňuje skutečně produktivní reflexi interdisciplinární povahy jejího přístupu.

Na tomto místě si dovoluji uvést dva ilustrativní příklady. Výše citovaný Mestenhauser (2005) tvrdí, že ke komplexnímu pochopení určitého problému potřebujeme mít k dispozici více perspektiv, určitý interkulturní nadhled, který nám umožní zvážit danou situaci z více úhlů pohledu – to, co je nebo co není problém; téma či obsah sociální pedagogiky tak není možné určit prostou arbitrarností okcidentálních hodnot, ale je třeba zvážit podstatně širší hlediska více pohledů. Druhým příkladem jsou kompetenční rámce. Ukazuje se, že kompetenční rámce, které jsou založené na dílčích dovednostech, kompetencích nebo výčtech, nepodávají adekvátní obraz problémů v měnícím se prostředí, a to ani z hlediska teoretického uvažování, ani z hlediska reakcí studentů (Černý, 2023, 2024). Kompetenční rámce musí být podstatně komplexnější a vzájemně se dynamicky překrývat.

Dalším příkladem může být problematika reflexe **sexuální a genderové identity**, která představuje jedno z hlavních témat současného vzdělávání (Felski, 1994; Talbani & Hasanali, 2000). Samotná konstrukce identity s sebou nese otázku kategorizace a sociální diference. Bauman proto hovoří o diferenciaci na „my a oni“ (Bauman, 2010) a chápe ji jako základní socializační strukturu. Člověk má přirozenou potřebu vybírat si a kategorizovat v rámci jednoduchých schémat (Kahneman, 2012). Jak zdůrazňuje Lakoff (2008), základní představa objektivistického (entitního) pojetí souvisí s představou, že každý prvek určitého systému náleží v rámci konkrétního rozdělení vždy jen jedné z kategorií.

Toto přiřazení je principiálně jednoznačné (Lakoff, 2008), s tou výhradou, že k němu často podvědomě přidáváme také dimenzi časové trvanlivosti. Sexuální a genderová identita však nemusí být v principu ani pevná, ani ostře vymezená. V tradičním objektivistickém chápání můžeme snadno dospět k dobře míněným vyjádřením o 40 druzích pohlaví (genderu) (Kučerová & Lesáková, 2019). Je zřejmé, že zařadit se do takového množství kategorií (vzájemně se částečně překrývajících) není snadné, že mezi nimi nutně budou existovat překryvy, přechody, nejednoznačnosti a že musí neustále vznikat nové identity (Felski, 1994; O'Neil et al., 1995). Podstatně empatičtější řešením by bylo pracovat s identitou jako se souborem určitých forem interakcí a vztahů, jako by se jednalo o kontinuum, v němž je možné se pohybovat. Takové pojetí je méně intuitivní (Kahneman, 2012), avšak umožňuje pominout některé negativní jevy, jako např. nacionalismus a identitarismus (Šíp, 2019), a soustředit se na způsoby dosažení rovnováhy (socializace a individualizace) konkrétních lidí v konkrétních prostředích.

Toto téma se může odrážet na úrovni škol nebo veřejných institucí ve způsobu vedení (architektuře) diskusí o genderově neutrálních toaletách. Zdá se, že jde o trend, který je zcela nezvratný; současně však navazuje na entitní pojetí binárního genderu. Jedním z úkolů sociální pedagogiky je zprostředkovat dialog mezi různými zainteresovanými skupinami (rodiče, zřizovatelé, učitelé) a participativním způsobem napomáhat vytváření bezpečného inkluzivního školního prostředí. Zprostředkování příkladů dobré praxe, dat i případových studií a společná formulace postupů, jak tento

architektonicko-sociální prvek implementovat, představuje důležité úkoly sociálních pedagogů. Podle Jonese (Jones, 2022) se k LGBT (lesbian, gay, bisexual, transgender) hlásí méně než 1 % osob narozených před rokem 1945, ale více než 20 % u generace Z. Zvláště patrný je tento rychlý nárůst u nebinárních forem sexuální orientace. Zdá se proto, že bude třeba přehodnotit i systematiku kategorie LGBT, protože neumožňuje dostatečně kontinuální a komplexní souvztažnost k problematice identity.

Námi navrhovaná konceptualizace umožňuje chápat identitu jako úkol (Bauman, 2004), jako dynamicky tvořený neúplný a nedokončený fenomén (Bělohradský, 2021), který se realizuje skrze postupně utvářené a měnící se sítě informačních interakcí a vlastní osobnostní proměny. Domníváme se, že jednou z klíčových výzev sociální pedagogiky by mělo být právě odstraňování rozdílů mezi kategoriemi „my“ a „oni“ (Bauman, 2010; Šíp, 2019) a vytváření širšího sociálně integrujícího prostoru sítí (Latour, 1996). Tímto způsobem pak bude možné přemýšlet i mimo rámec binárně opozitních schémat a jednoznačných kategorií (Dewey, 1986). Genderové kategorie jsou v rámci vzdělávání jednou z důležitých entitních struktur a jejich postupné rozměňování může pomoci studujícím pochopit dynamičnost konceptu identity a také její rozostřenost.

Třetím příkladem v rámci sociální pedagogiky je otázka práce s **cílovými skupinami**. Sociální pedagogika tradičně vymezuje možné cílové skupiny, jako jsou vězni, sirotci, samoživitelé, menšiny nebo senioři, u nichž pak následně provádí sociálně – pedagogické intervence. Tyto intervence mohou mít různou podobu; od edukačních programů až po animaci (Hloudek, 2020), v závislosti na potřebách konkrétní skupiny, daného kontextu a možností sociálního pedagoga. Toto pojetí vychází na jedné straně z tradice průmyslové revoluce, kdy osobnosti jako Adolph Kolping či Jan Bosko pracovaly s konkrétními sociálně ohroženými skupinami, ale současně obsahuje i značnou dávku thatcherismu, spojenou s potřebou jasně definovat, vymezit a změřit konkrétní intervenci.

Důležitý úhel pohledu přinesl výzkum informační chudoby (Chatman, 1996; Chatman & Pendleton, 1995; Haider & Bawden, 2007), který ukazuje, že cílové skupiny jsou zranitelné pouze v určité dimenzi svých informačních a sociálních interakcí, jako je například přístup k e-governmentu (elektronické státní správě), což však nemusí znamenat jejich chudobu v dalších oblastech. Chatmanová (1996) analyzovala komplexitu informační chudoby, tedy nedostatek životního úspěchu a sociálních vazeb. Podle ní vede tento stav k budování malých místních komunit a ztrátě důvěry ve stát, média a společnost jako celek. Tito lidé si vybírají informační zdroje, které jsou v jejich okolí vnímány jako relevantní, což významně snižuje jejich možnosti dosáhnout ekonomického a sociálního úspěchu či uplatnění principů aktivního občanství (Vuorikari et al., 2022). Námi navrhovaný přístup v této oblasti umožňuje akcentovat dva aspekty: zaprvé, klást důraz na rozvoj obecných kompetencí, které umožňují různým skupinám uživatelů adaptovat se na měnící se prostředí, a následně zdůraznit význam podoby služeb. U služeb veřejné správy nejde o nabídku určitých funkcí (například možnost podat daňové přiznání elektronicky), ale o navrhování a vytváření těchto služeb tak, aby podporovaly sociálně žádoucí cíle, jako je koheze společnosti. Tento princip se musí projevit v jejich propojení, komunikaci, nastavení, na způsobu jejich testování i zavádění do praxe.

Z těchto zjištění vyplývá, že práce s „cílovými skupinami“ musí být chápána velmi komplexně a musí být zaměřena na tvorbu podstatě širěji koncipovaných intervencí, než jaké jsou běžně poskytovány. Odstraní-li se jedna forma diskriminace nebo sociálního problému, nemusí dojít k vyřešení hlubších problémů, a v dlouhodobé perspektivě se daný přístup může ukázat jako nepřínosný. Na druhou stranu je zřejmé, že vyšší úroveň integrace může posílit rozmanitost společnosti (heterogenitu sítí), která je klíčová pro její odolnost a schopnost reagovat na zásadní výzvy dneška (Mestenhauser & Ellingboe, 2005; Yershova et al., 2000). Systematická práce s jinakostí je jedním ze způsobů, jak současnou rizikovou společnost (Beck, 1992) učinit odolnější navzdory její proměnlivosti (Bauman, 2013). Právě ona proměnlivost (fluidita), o které uvažuje Bauman, může zapříčinit selhání řady entitních principů, neboť je založena na představě pevných kategorií a zachytných bodů, o které se sociálně pedagogická aktivita opírá (Bauman & Donskis, 2018).

Čtvrtým příkladem je téma **environmentálního žalu**, který pramení ze selhání v procesu zvládnání globální ekologické krize (Librová, 2016; Šmajš, 2011). Jak upozorňují Latour (2020) a Bělohradský (2021), ekologická krize představuje fenomén, který nelze řešit stávajícími intelektuálními prostředky, protože je příliš komplexní, komplikovaný, náročný, neredukovatelný na soubor dílčích aplikovatelných kroků. Komplikovaná sdílitelnost tohoto fenoménu souvisí s tím, že stále ještě věříme, že se podaří najít algoritmus řešení (Lakoff, 2008; Lakoff & Johnson, 1999), který danou problematiku rozloží na elementy, se kterými bude snadné se vypořádat. Na druhé straně pesimistický pohled na tuto problematiku si uvědomuje selhání současných přístupů (Latour, 2020; Šmajš, 2011) a může vést k všudypřítomnému, a do značné míry oprávněnému, pocitu, že s ekologií nikdo nic skutečně důležitého nedělá (Jemelka, 2021).

Oba postoje – vyčkávajících politiků a žalem zasažených (nejen mladých) lidí – sdílejí to, že se soustředí na entity, pevné struktury, body, jasné kroky, které lze nebo nelze učinit, aby se situace nějakým způsobem změnila. Zároveň je třeba mít na paměti, že jednotlivé části environmentálních problémů jsou vzájemně propojeny, často mimořádně komplexním způsobem, a řešení dílčích aspektů je natolik složité, že zcela přesahuje možnosti národních států nebo mezinárodního společenství (Bělohradský, 2021). Podle Bělohradského se jedná o hyperobjekty, které se vymykají možnostem standardních politických kategorií a nástrojů. Můžeme je řešit jen tak, když zavrhneme tradiční postupy řešení a zvážíme nové přístupy k řešení těchto problémů (Irwin, 2015; Latour, 2020).

Téma environmentálního žalu se poprvé objevilo před více než dvěma desetiletími a představuje běžně zkoumaný sociální fenomén (Ojala et al., 2021; Shaw & Bonnett, 2016), který má také v některých ohledech charakter hyperobjektu, překračujícího hranice jednoho určitého a ostře vymezeného jevu. K této problematice lze přistupovat několika způsoby (Irwin, 2015), vždy je však třeba předpokládat, že dojde k překročení hranic jednotlivých entit a ke zdůrazňování komplexity. Je tak možné hovořit o možnostech propojení lidských a technologických schopností (Narvaez Rojas et al., 2021), které společně umožní vyřešení těchto problémů, protože transformují běžné rámce myšlení a učení (Bell, 2011). Můžeme se také snažit o zásadní změnu perspektivy uvažování a přejít z entitně orientovaného hlediska na ekologické (Latour, 2020, 2021) nebo jen usilovat o přístup, který bude klást důraz na předem určené kategorie, ale právě na systém a jeho vzájemné propojení skrze síť. Narvaez Rojas a kol. (2021) v této souvislosti hovoří o nutnosti využívat technologie k řešení sociálních a environmentálních problémů. Podle jejich názoru lze některé současné problémy minimalizovat prostřednictvím technologií nebo je zcela vyřešit. Nástroje spojené s umělou inteligencí umožňují rychleji analyzovat dostupná data, což by mohlo pomoci při tvorbě strategií založených na důkazech, při sledování nálad a problémů v uprchlických táborech; také lze hovořit o perspektivách dialogické interakce mezi člověkem a strojem, zejména tam, kde má člověk negativní zkušenost s jiným člověkem (Bhattacharyya, 2021; Biana, 2024).

Tato úvaha, kterou papež František charakterizoval v encyklice *Laudato si* metaforou společného domova (Vacation, 2015), může představovat jedno z východisek, jak s tímto fenoménem pracovat. Je třeba k němu přistupovat komplexně, nejednoznačně a musíme být schopni měnit v průběhu času perspektivy vlastního náhledu i postupů řešení. Mimo jiné i proto, že se mění způsob poznávání, technické možnosti i celý, neustále se vyvíjející, socio-technický kontext (Bauman, 2013), do něž nelze smysluplně zakotvit žádné pevné formy.

Kariérové poradenství nám poskytne poslední ilustrativní bod, který přirozeně souvisí s tématem nejednoznačnosti (fluidnosti) (Bauman, 2005; Caldwell & Henry, 2020; Pollock, 2007). V moderní společnosti patří povolání a profesní identita k nesmírně důležitým prvkům, o které se opírá moderní člověk (Bauman, 2013). Kariérové poradenství s tímto pojetím do jisté míry pracuje, přičemž vychází ze společenských změn v 19. století (Freeman, 2019). V objektivistickém modelu entit se předpokládá, že jedinec má jednoznačnou profesní identitu, které je přizpůsobena také jeho kariérní a vzdělávací cesta. Jak na úrovni škol, tak v rámci práce s dospělými, se tak více či méně explicitně předpokládá, že existuje určitý katalog profesí, ke kterým daný jedinec tíhne na základě jeho nadání a vzdělání.

Kariérové poradenství se stále příliš neliší od scény, kterou ve svém díle stvořila Rowlingová, v níž Harry Potter hovoří s profesorkou Minervou McGonagallovou, která vzhledem k jeho přání stát se bystrozorem, mu sdělí, jakých výsledků u zkoušek musí dosáhnout, a vytvoří seznam nezbytných volitelných předmětů. V učebnicích prvouky se běžně vyskytuje otázka, čím se chce dítě stát, a také seznam archetypálních profesí – od lékaře po zedníka.

Současná situace je však mnohem komplikovanější a lpění na entitně vymezených profesích znamená ztížení uplatnění na trhu práce pro značnou část klientů. Jak upozorňuje výzkum Freye a Osborna (2017), profese budou v příštích letech dynamicky vznikat a zanikat. Lze očekávat, že se během školní docházky přibližně třetina profesí zásadním způsobem promění. Výsledky svého výzkumu publikovali předtím, než jsme se stali svědky masivního rozvoje generativní umělé inteligence a jejího očekávaného vlivu na pracovní trh (Abdullah et al., 2022; Cetindamar et al., 2022; Hulman et al., 2023; Webb, 2019). Reakcí na tuto charakteristiku trhu práce jsou reformy středního školství, které nyní provádí MŠMT ve smyslu výrazné podpory všeobecného namísto úzce zaměřeného odborného vzdělávání. Nejenže lidé budou v průběhu života opakovaně měnit své pracovní identity (Bauman, 2013), ale především je nebudou mít pevně dané a „katalogové“. Stále více profesí není možné jednoduše pojmenovat, protože mění dynamicky svůj obsah i očekávané kompetence, úzce spolupracují s moderními technologiemi, a v konečném důsledku zcela mění profil těch, kdo se jim věnují.

Příkladem profesí, které zanikly s nástupem průmyslové revoluce, se stala profese kolář nebo dráteník; s nástupem umělé inteligence se zdá, že podobný osud může potkat běžné překladatele (nikoli soudní překladatele nebo specialisty na krásnou literaturu), kteří budou nahrazeni nástroji jako je DeepL a Grammarly, nebo se alespoň výrazně omezí čas (jak jsme toho již svědky), který mohou věnovat překládaným textům a změni se celkový způsob jejich práce. Běžně se diskutuje o zániku pozice copywriterů (nebo části jejich práce) a naopak se objevují nové profese využívající umělou inteligenci, jako jsou noví datoví analytici, etici umělé inteligence nebo pověřenci pro ochranu osobních údajů, které dnes běžně zaměstnává každá větší organizace. Tato pozice před deseti lety neexistovala. Tyto profese spojuje skutečnost, že umožňují uplatňovat určité obecné digitální dovednosti v nově se měnícím prostředí a postupně si budují pozici uvnitř institucí. Datový analytik bude mít jen málo kdy pevnou a stálou strukturu své práce, která spočívá ve vyhledávání jedinců, kteří v dané instituci mohou využívat datových analýz (nástrojů, nikoli jen pevných dat, ale i schopností s nimi pracovat a v návaznosti na ně dynamicky měnit svá rozhodnutí a strategie) ke zlepšení své práce. Povaha jeho existence v dané instituci je tedy zásadním způsobem síťová. Stejně tak manažer štěstí, pravděpodobně jedna z běžných pozic sociálních pedagogů ve firmách, nebude mít pevně strukturovanou náplň, ale bude moci svou úlohu naplňovat jen tehdy, pokud se takový zaměstnanec dokáže integrovat do sociálních vazeb a struktur firmy, vstoupit do nich a ovlivňovat je.

Při takové variabilitě možností není možné pracovat s katalogy profesí, protože ty přestávají odpovídat požadavkům, na které se mohou žáci v delší časové perspektivě připravit. Je třeba hledat obecnější formy vzdělanosti, kompetencí či znalostí, schopností jedince přizpůsobit se novým podmínkám a rychle se adaptovat na změny pracovního trhu (Bagde et al., 2023; Davis, 2020; Manyika, n.d.). Zdá se, že počet stabilních profesí se bude rychle zmenšovat a sociální pedagogika bude muset na tuto změnu, která bude mít i sociální dopady, zásadně reagovat. Nepůjde jen o snahu odložit řešení (opětovný výběr zaměstnání z katalogu), ale o zásadní změnu přístupu. Změnu, která zároveň umožní klientům pochopit svět, v němž žijí (Reich, 1995; Webster, 2014; Webster & Blom, 2020), a změni jej tak, že dopad na profesní vzdělávání bude jen odrazem širšího mentálního rámce.

Podobně bychom mohli analyzovat také další oblasti, jako je **vztah mezi výukou a generativními systémy umělé inteligence** založených na velkých jazykových modelech, jako jsou ChatGPT či Google Bard (Abdullah et al., 2022; Aydin, 2023). Na jedné straně nám koncept založený na entitách ukazuje, že oddělení technologie a člověka může vyústit v úvahy o tom, kdy práce s těmito nástroji je či není plagiátorstvím (King & chatGPT, 2023). Zdá se, že entitní model uvažování vede k pocitu ohrožení

předem vymezeného obsahu učiva a jeho implementace do praxe, případně k znejistění ve výběru edukačních metod vzdělavatelem.

Pokud však k dané problematice přistoupíme ne-entitně, můžeme hovořit o socio-technických systémech (Appelbaum, 1997), které mohou díky kombinaci lidských a technických schopností pracovat s novou třídou problémů a výzev. Taková propojení mohou být pro každý účel jiná a nově konstituovaná. Změna, kterou tyto nástroje přinesou do výuky, bude v některých ohledech zcela jistě zásadní. Zkoušení a hodnocení se nebude moci zaměřit na vztah otázka – odpověď, protože odpovědi budou snadno dostupné. Je třeba klást důraz na schopnost klást otázky, kriticky na ně reagovat dalším doptáváním se. Základem vzdělávání se stane vyučování pomocí dialogu, které nepovede k faktografické entitě nebo jedinému správnému výsledku, ale umožní ověřit postupně budovanou cestu odkrývání dosud neznámých skutečností (Heidegger, 1993, 2009). Otázky jako kritická reakce na odpověď jsou totiž základem výuky.

4 Závěr

Cílem naší studie bylo především definovat určité předpoklady, které v sociální pedagogice určují způsoby myšlení a jednání (Šíp, 2019), případně formulovat nová východiska způsobu uvažování a jednání, která umožní lépe se vyrovnat konkrétním výzvám sociální pedagogiky. To však neznamená, že neexistují situace, v nichž není možné pracovat s tradičním objektivistickým nebo entitně orientovaným modelem; takové situace lze (v souladu s pojmy z modelu Cynefin) označit jako zřejmé (Hasan & Kazlauskas, 2014). Počet takových situací však bude v oblasti sociální pedagogiky postupně klesat a budou je nahrazovat situace komplexní (Beurden et al., 2013). Model, který předkládáme, ukazuje, že v komplexních situacích je možné aplikovat diferencovanější a propracovanější přístup. Příklady, které jsme zvolili – povaha sociální pedagogiky jako vědy, otázka identity, environmentální žal, tvorba socio-technických systémů, cílové skupiny sociální pedagogiky i kariérové poradenství –, se snažily ukázat rozmanitost případů, s nimiž se běžně setkává sociální pedagog a které musí řešit.

Prostředí vzdělávání přináší stále více situací, které vyžadují myšlení a jednání, které se neupíná na představu atomárních entit, ale opírá se spíše o síťové, ekologické či narativní koncepty. Opuštění entitního uvažování umožní pedagogům reagovat na problémy a potřeby žáků, které jim entitní myšlení neumožňuje adekvátně řešit.

Věříme, že zde představený přístup bude dále rozvíjen a především zakotven do praxe a konkrétních příkladů. Spolu s Latourem (2021) se totiž domníváme, že zachovávat stále jeden styl uvažování založený na entitách, je neudržitelné. Podobali bychom se totiž rodině Řehoře Samsy z Kafkovy Proměny, která se snaží žít tak, jako by se Řehoř nezměnil v brouka, jako by se nic nestalo. Latour poznamenává, že takový život je nejen směšný, ale především postupně vede ke smrti. Ona postupná degradace a neschopnost měnit perspektivy myšlení mohou představovat velké riziko pro jakoukoli lidskou činnost, sociální pedagogiku nevyjímaje.

Literatura

Abdullah, M., Madain, A., & Jararweh, Y. (2022, November 29–December 1). *ChatGPT: Fundamentals, applications and social impacts* [Paper presentation]. 2022 Ninth International Conference on Social Networks Analysis, Management and Security (SNAMS), Milan, Italy. <https://doi.org/10.1109/SNAMS58071.2022.10062688>

- Appelbaum, S. H. (1997). Socio-technical systems theory: An intervention strategy for organizational development. *Management Decision*, 35(6), 452–463. <https://doi.org/10.1108/00251749710173823>
- Aydin, Ö. (2023). Google Bard generated literature review: Metaverse. *Journal of AI*, 7(1), 1–14. <https://doi.org/10.61969/jai.1311271>
- Bagde, H., Dhopte, A., Alam, M. K., & Basri, R. (2023). A systematic review and meta-analysis on ChatGPT and its utilization in medical and dental research. *Heliyon*, 9(12), e23050. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23050>
- Bauman, Z. (2004). Individualizovaná společnost. Mladá fronta.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303–317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Bauman, Z. (2010). *Myslet sociologicky: Netradiční uvedení do sociologie*. Sociologické nakladatelství SLON.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2018). *Tekuté zlo: Život bez alternativ*. Pulchra.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98–118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.902>
- Bělohradský, V. (2021). *Čas pléthokracie: Když části jsou větší než celky a světový duch spadl z koně*. Nakladatelství 65. pole.
- Bendl, S. (2014). *Nárys sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. Anchor Books.
- Beurden, E. K., Kia, A. M., Zask, A., Dietrich, U., & Rose, L. (2013). Making sense in a complex landscape: How the Cynefin Framework from Complex Adaptive Systems Theory can inform health promotion practice. *Health Promotion International*, 28(1), 73–83. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar089>
- Bhattacharyya, K. (2021). *Artificial intelligence and spirituality: The four domains of concern*. The Times of India. <https://timesofindia.indiatimes.com/readersblog/herbinger/artificial-intelligence-and-spirituality-the-four-domains-of-concern-39318>
- Biana, H. T. (2024). Feminist Re-Engineering of Religion-Based AI Chatbots. *Philosophies*, 9(1), 20. <https://doi.org/10.3390/philosophies9010020>
- Bornmann, L., & Marx, W. (2020). Thomas theorem in research evaluation. *Scientometrics*, 123(1), 553–555. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03389-6>
- Brdička, B. (2018). *Vzdělávání ve věku komplexity*. Spomocník. Digitální technologie ve vzdělávání. <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21687/VZDELAVANI-VE-VEKU-KOMPLEXITY.html>
- Caldera, S., Desha, C., & Dawes, L. (2022). Applying Cynefin framework to explore the experiences of engineering educators undertaking ‘emergency remote teaching’ during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Engineering Education*, 27(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/22054952.2021.2020958>
- Caldwell, M., & Henry, P. C. (2020). The continuing significance of social structure in liquid modernity. *Marketing Theory*, 20(4), 547–572. <https://doi.org/10.1177/1470593120948111>

- Cetindamar, D., Kitto, K., Wu, M., Zhang, Y., Abedin, B., & Knight, S. (2022). Explicating AI literacy of employees at digital workplaces. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 1–14. <https://doi.org/10.1109/TEM.2021.3138503>
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19. <https://www.jstor.org/stable/3328150>
- Černý, M. (2023). *Informační gramotnost*. Grada.
- Černý, M. (2024). AI literacy in higher education: Theory and design. In Ł. Tomczyk (Ed.), *New media pedagogy: Research trends, methodological challenges, and successful implementations* (pp. 364–379). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63235-8_24
- Davis, A. E. (2020). The future of law firms (and lawyers) in the age of Artificial Intelligence. *Revista Direito GV*, 16(1), e1945. <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/xfgFQHzLQbJBhtPGGTzVpLc/?format=pdf&lang=en>
- Dewey, J. (1947). *O pramenech vychovatelské vědy*. Sumcovo nakladatelství v Praze.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dorrien, G. (2009). *Social ethics in the making: Interpreting an American tradition*. John Wiley & Sons.
- Felski, R. (1994). *The gender of modernity*. Routledge.
- Floridi, L. (2013a). *The ethics of information*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199641321.001.0001>
- Floridi, L. (2013b). *The philosophy of information*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2019). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The onlife manifesto: Being Human in a hyperconnected era*. Springer.
- Freeman, J. (2019). *Behemot: Dějiny továrny a utváření moderního světa*. Host.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Haider, J., & Bawden, D. (2007). Conceptions of “information poverty” in LIS: A discourse analysis. *Journal of Documentation*, 63(4), 534–557. <https://doi.org/10.1108/00220410710759002>
- Hasan, H., & Kazlauskas, A. (2014). *The Cynefin framework: Putting complexity into perspective*. University of Wollongong, Faculty of Business – Papers (Archive). <https://core.ac.uk/download/pdf/36988696.pdf>
- Heidegger, M. (1993). *Konec filosofie a úkol myšlení: Německo-česky*. Oikoymenh.
- Heidegger, M. (2009). *Věda, technika a zamyšlení*. Oikoymenh.
- Hloudek, J. (2020). *Socio-kulturní animace a její uplatnění v komunitní sociální práci*. Občanské poradenské středisko.
- Hulman, A., Dollerup, O. L., Mortensen, J. F., Fenech, M., Norman, K., Stoevring, H., & Hansen, T. K. (2023). ChatGPT-versus human-generated answers to frequently asked questions about diabetes: A Turing test-inspired survey among employees of a Danish diabetes center. *PLoS One*, 18(8), e0290773. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0290773>

- Chatman, E. A. (1996). The impoverished life-world of outsiders. *Journal of the American Society for Information Science*, 47(3), 193–206. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199603\)47:3<193::AID-ASI3>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199603)47:3<193::AID-ASI3>3.0.CO;2-T)
- Chatman, E. A., & Pendleton, V. E. (1995). Knowledge gap, information-seeking and the poor. *The Reference Librarian*, 23(49–50), 135–145. https://doi.org/10.1300/J120V23N49_10
- Irwin, T. (2015). Transition design: A proposal for a new area of design practice, study, and research. *Design and Culture*, 7(2), 229–246. <https://doi.org/10.1080/17547075.2015.1051829>
- Jemelka, P. (2021). Filosofie a „Weltschmerz“. *Studia Philosophica*, 68(1), 81–93. https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=studiaphil&id=studiaphil_2021_0068_0001_0081_0093
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2017). *Embodied mind, meaning, and reason*. University of Chicago Press.
- Jones, J. M. (2022, February 17). *LGBT Identification in U.S. Ticks Up to 7.1%*. Gallup. <https://news.gallup.com/poll/389792/lgbt-identification-ticks-up.aspx>
- Kahneman, D. (2012). *Myšlení, rychlé a pomalé*. Jan Melvil Publishing.
- King, M. R., & chatGPT. (2023). A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 16(1), 1–2. <https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8>
- Kratochvíl, Z. (n.d.). *Démokritos A*. http://www.fysis.cz/presokratici/demokritos/Dem_a.html
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kraus, B. (2014). *Sociální pedagogika*. Univerzita Hradec Králové.
- Kučerová, T., & Lesáková, M. (2019). *Dnes už rozlišujeme přes 40 variant pohlaví, řekl v Rozstřelu genderový expert—iDNES.cz*. iDnes.Cz. https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozstrel-konference-lgbt-sexualni-mensiny-cr-evropska-unie.A191104_092113_domaci_lesa
- Lakoff, G. (2008). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harvard University Press.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369–381. <http://www.jstor.org/stable/40878163>
- Latour, B. (2020). *Zpátky na zem: Jak se vyznat v politice Nového klimatického režimu*. Neklid.
- Latour, B. (2021). *After lockdown: A metamorphosis*. Polity Press.
- Librová, H. (2016). Čtyři dimenze individualizmu v environmentální perspektivě. *Sociální studia/Social Studies*, 6(3), 11–29. <https://doi.org/10.5817/SOC2009-3-11>
- Manyika, J. (n.d.). *A future that works: Automation, employment, and productivity*. Cambridge Judge Business School. <https://www.jbs.cam.ac.uk/wp-content/uploads/2020/08/170622-slides-manyika.pdf>
- Matějčková, T. (2023). *Bůh je mrtev. Nic není dovoleno*. Echo Media.

- Mestenhauser, J. (2015). On the hologram of international education: With Raya Hegeman-Davis, Amy Lee, Nue Lor, & Rhiannon Williams. In R. D. Williams & A. Lee (Eds.), *Internationalizing higher education* (pp. 1–15). Brill Sense.
- Mestenhauser, J. A., & Ellingboe, B. J. (2005). Leadership knowledge and international education. *International Educator*, 14(6), 36–43.
- Narvaez Rojas, C., Alomia Peñafiel, G. A., Loaiza Buitrago, D. F., & Tavera Romero, C. A. (2021). Society 5.0: A Japanese concept for a superintelligent society. *Sustainability*, 13(12), 6567. <https://doi.org/10.3390/su13126567>
- O'Neil, J. M., Good, G. E., & Holmes, S. (1995). Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New paradigms for empirical research. In R. F. Levant & W. S. Pollack (Eds.), *A new psychology of men* (pp. 164–206). Basic Books/Hachette Book Group.
- Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C. A., & Middleton, J. (2021). Anxiety, worry, and grief in a time of environmental and climate crisis: A narrative review. *Annual Review of Environment and Resources*, 46(1), 35–58. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716>
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola: O filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Oikoymenh.
- Palouš, R. (2009). *Paradoxy výchovy*. Karolinum.
- Patočka, J. (1996). *Péče o duši I*. Oikoymenh.
- Patočka, J. (2024). *Může filosofie zaniknout?*. Oikoymenh.
- Pollock, G. (2007). Liquid modernity and cultural analysis: An introduction to a transdisciplinary encounter. *Theory, Culture & Society*, 24(1), 111–116. <https://doi.org/10.1177/0263276407071578>
- Reich, R. B. (1995). *Dílo národů: Příprava na kapitalismus 21. Století*. Prostor.
- Rupert, R. D. (2010). *Cognitive systems and the extended mind*. Oxford University Press.
- Shaw, W. S., & Bonnett, A. (2016). Environmental crisis, narcissism and the work of grief. *Cultural Geographies*, 23(4), 565–579. <https://doi.org/10.1177/1474474016638042>
- Siemens, G. (n.d.). *A learning theory for the digital age*. Pressbooks <https://pressbooks.pub/lidtfoundations/chapter/connectivism-a-learning-theory-for-the-digital-age/>
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Sousedík, S. (2020). *K obsahovému zaměření našich církevních gymnázií*. Christnet. https://www.christnet.eu/clanky/6465/k_obsahovemu_zamereni_nasich_cirkevnych_gymnazii.url
- Stodola, J. (2015). *Filosofie informace—metateoretická analýza pojmu informace a hlavních paradigmát informační vědy*. Masarykova univerzita.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají*. Masarykova univerzita.
- Šmajš, J. (2011). *Ohrožená kultura: Od evoluční ontologie k ekologické politice*. Host.
- Talbani, A., & Hasanali, P. (2000). Adolescent females between tradition and modernity: Gender role socialization in South Asian immigrant culture. *Journal of Adolescence*, 23(5), 615–627. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0348>

- Vacation. (2015, May 24). *Encyclical letter laudato si' of the holy father Francis on care for our common home*. https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Webb, M. (2019). *The impact of artificial intelligence on the labor market*. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3482150
- Webster, F. (2014). *Theories of the information society*. Routledge.
- Webster, F., & Blom, R. (Eds.). (2020). *The information society reader*. Routledge.
- Yershova, Y., DeJaeghere, J., & Mestenhauser, J. (2000). Thinking not a usual: Adding the intercultural perspective. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 39–78. <https://doi.org/10.1177/102831530000400105>



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

Recenze

Šmída, J., Čech, T., Hormandlová, T., & Jůvová, A. (2024). *Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol*. Univerzita Palackého v Olomouci.



Publikace se zabývá rolí sociálního pedagoga v základních školách. Téma je aktivně diskutováno v praxi škol, často přímo prezentováno jako naléhavá potřeba sociálního pedagoga ve škole, pro podporu žáků jakkoliv sociálně hendikepovaných. Tato potřeba se jeví ještě naléhavější po zveřejnění výsledků *Národního monitoringu duševního zdraví*, v říjnu 2023, ze kterého vyplynulo, že více než polovina žáků devátých ročníků základních škol projevuje známky zhoršeného wellbeingu, tedy subjektivního prožívání životní pohody. Ukazuje se, že současný systém podpory žáků ve školách je v sociální oblasti nedostatečný, což by mohli změnit specializovaní odborníci. Odborné i laické veřejnosti je téma částečně skryté, snad proto, že je lokalizováno na rozhraní sociální a školní pedagogiky.

Zkušený autorský tým Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se tématem zabývá dlouhodobě, a to odborným pohledem jak absolventů i vzdělavatelů několika studijních programů *Učitelství*, tak i studijního oboru *sociální pedagogika*, a to je významným vkladem pro celostní pohled na problematiku role sociálního pedagoga v základních školách. Stěžejní část publikace je plnohodnotně podložena výsledky rozsáhlého terénního výzkumu.

Cílovou skupinou této publikace jsou jak odborníci, vědci i studenti v oboru, tak také školy, školní poradenská pracoviště a s nimi praktikující učitelé, a jako očekávaní příjemci služeb i potřební žáci a jejich rodiny.

Publikace má jasnou, srozumitelnou a logickou strukturu, je velmi přehledná a čtivá. Je členěna do čtyř hlavních kapitol, poskytuje jmenový rejstřík a rozsáhlé přílohy.

V předmluvě autoři představují svou motivaci k napsání publikace, upozorňují, že sociální pozice žáka a jeho rodinné poměry bývají dnes stále častěji limitem a překážkou v dosahování školní úspěšnosti, ale zároveň poukazují na možnosti řešení, které vyplynuly z výzkumů, a to je zavedení pozice sociálního pedagoga. Vysvětlují, proč chtějí přispět k odborné diskusi o smysluplnosti uplatnění sociálních pedagogů ve školách i jejímu legislativnímu ukotvení ve školském zákoně.

První kapitola se zabývá stručně, zároveň však přehledně a srozumitelně, vývojem sociální pedagogiky. Poskytuje úvod do tématu, několik poznámek k historii a nastiňuje koncepty sociální pedagogiky ve vybraných zemích, podrobněji pak v Německu, Španělsku, Spojeném království, Polsku a na Slovensku. Problematiku realizace sociální pedagogiky autoři propojují s uplatněním sociálního pedagoga v dané zemi a zároveň upozorňují, že sociální pedagogika je ve světě poměrně rozšířeným (pedagogickým) oborem a vyvíjí se v úzkém kontaktu se sociální prací, což odpovídá i tuzemským trendům. V závěru kapitoly poukazují na to, že řada vysokých škol realizuje studijní programy zaměřené na sociální pedagogiku, přičemž jejich absolventi se mohou uplatnit jak ve státní správě či oblasti sociálních služeb, tak i v resortu školství, ale aktuálně hlavně v oblasti pedagogiky volného času.

Druhá kapitola se zaměřuje na současné nastavení pozice sociálního pedagoga v českých školách. Zabývá se jak podmínkami legislativními, tak i podmínkami vyplývajícími z praxe škol v rámci neformálního, ale i formálního vzdělávání a výchovy. Popisuje východiska pro nastavení pozice

a posláním sociálního pedagoga, jako toho, kdo aplikuje sociálně výchovné strategie pro zapojení jedinců do společnosti, přes problematiku smysluplného naplňování volného času, práci s ohroženými dětmi a mládeží až k soustavnému působení ve školách. Zde sociální pedagog poskytuje podporu dětem a jejich rodinám, které vykazují problém se sociálním začleněním. Závěr kapitoly popisuje snahy Asociace sociálních pedagogů, která byla založena před dvěma lety a sdružuje odborníky z praxe, studenty a další pracovníky z oblasti sociální pedagogiky, kteří společně usilují o rozvoj oboru a zároveň o legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky.

Třetí kapitola se prediktivně zabývá rolí sociálního pedagoga přímo v základní škole. Popisuje cílové skupiny pro jeho působení a charakterizuje činnosti, které by měl odborně, v rámci své specializace vykonávat. Autoři činnosti roztřídili do sedmi oblastí, a to prevence a preventivní činnosti, diagnostika a depistáž, intervence a intervenční činnosti, výchovné a vzdělávací činnosti, poradenské, informační a konzultační činnosti, metodické a koordinační činnosti a činnosti k vlastní osobě. Závěr třetí kapitoly zahrnuje popis kompetencí sociálního pedagoga, jak autorům vyplynul ze současného poznání problematiky. Kompetence byly přehledně rozčleněny na osobnostní a profesní, přičemž ty profesní logicky vychází z činností, které autoři sociálnímu pedagogovi ve škole přisuzují. Při formování kompetencí bylo vzato do úvahy stanovisko Mezinárodní asociace sociálních pedagogů (AIEJI). Autoři upozorňují, že koncem roku (2024) vyjde Metodika práce pro sociální pedagogy, která bude jistě podporou a pomocí nejen pro sociální pedagogy samotné, ale i pro vedení škol.

Nejrozsáhlejší, a jak autoři uvádí, i stěžejní kapitolou publikace je ta čtvrtá, která podává zprávu o rozsáhlém výzkumu o uplatnitelnosti pozice sociálního pedagoga v základním školství v kontextu empirických zjištění. Předkládá aktuální potřeby základních škol dle krajů a velikosti škol a výsledky uplatnitelnosti pozice sociálního pedagoga podle čtyř kritérií, a to podle 1) podílu vykonávaných činností, 2) podle hlavní a vedlejší činnosti sociálního pedagoga, 3) podle podílu žáků se sociálním znevýhodněním a 4) podle uváděné potřeby a podílu žáků se sociálním znevýhodněním. Do studie se zapojilo 1 280 základních škol prostřednictvím svých ředitelů. Cílem výzkumu bylo objasnit potřebnost a uplatnitelnost pozice sociálního pedagoga v prostředí základních škol v souvislosti se současnými potřebami škol. Autoři deklarují, že zavedení pozice sociálního pedagoga do škol nevyřeší úplně všechny sociální problémy, ale může se v praxi stát oporou pro potřebné žáky a jejich rodiny na cestě k rovným příležitostem ve vzdělávání.

Publikace je psána odborným jazykem respektujícím současnou oborovou terminologii, ale zároveň ukazuje cestu, jak problematiku vhodně přenést do praxe základních škol a poskytnout ji učitelským kolektivům, vedení škol, jednotlivým učitelům i rodičům žáků, potenciálním uživatelům působení sociálního pedagoga ve školách. Kopíruje a rozkrývá současné trendy školské politiky státu, odvážně respektuje aktuální situaci ve školách a predikuje požadavky takzvaných velkých revizí rámcových vzdělávacích programů, které se aktuálně vyskytují ve formě návrhů a do škol mají být aplikovány za tři roky. Věřím, že již s pozicí sociálního pedagoga, jako plnohodnotného člena školního poradenského pracoviště, který bude odborně realizovat podporu potřebným žákům i jejich rodinám. Publikaci doporučuji všem odborníkům v oboru, studentům i učitelům z praxe, kteří se tématem zabývají. Pojdme téma sociálního pedagoga do škol podrobněji a opakovaně diskutovat a zviditelnit. Je nejvyšší čas!

Jaroslava Ševčíková
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci



PhDr. Jaroslava Ševčíková, Ph.D., je absolventkou studijního programu Učitelství sociálních a zdravotních předmětů pro střední odborné školy, absolventkou doktorského studijního programu Pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde aktuálně působí jako odborná asistentka. Zaměřuje se na obecnou didaktiku a pedagogiku volného času. Je lektorkou DVPP. Zároveň je praktikující učitelkou Střední školy Kostka, s.r.o., kde vyučuje pedagogiku v oboru pedagogické lyceum.

ORCID iD: 0000-0002-6701-519X

Autoři publikace



Mgr. Jan Šmída je absolventem studijních programů Vychovatelství a Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde v současnosti studuje doktorský studijní program Pedagogika. Ve své odborné a výzkumné práci se zaměřuje na profesní uplatnění sociálních pedagogů v českém školství, vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním či prevenci rizikového chování. Od roku 2022 působí v Asociaci sociálních pedagogů na pozici místopředsedy. Je hlavním řešitelem projektu Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách.

ORCID iD: 0000-0002-1807-2884



Doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D., je absolventem studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kde také dokončil doktorské studium v programu Pedagogika. V něm se také v roce 2011 úspěšně habilitoval. Odborně se zaměřuje na problematiku edukace dětí s projevy rizikového chování a poruchami chování a jejich odbornou podporu ve školním prostředí. V posledních letech se výzkumně zaměřuje také na další sociální aspekty školního prostředí, mj. uplatnitelnost sociálních pedagogů v rámci školních poradenských pracovišť a kvalitu klimatu a vztahů v prostředí školy. V letech 2009–2017 zastával pozici předsedy České pedagogické společnosti, aktuálně je členem výkonného výboru.

ORCID iD: 0000-0002-8248-1375



Mgr. et Mgr. Tereza Hormandlová je absolventkou studijních programů Sociální pedagogika a volný čas a Speciální pedagogika pro učitele na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Aktuálně dokončuje doktorský studijní program Pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve svém disertačním výzkumu se zabývá odbornou podporou dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a sociálním znevýhodněním na základní škole. Působí na Katedře speciální a inkluzivní pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně na pozici asistentky a také jako Snoezelen terapeutka.

ORCID iD: 0000-0003-2066-9724



Mgr. PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D., je absolventkou oborů Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů a Pedagogika se zaměřením na školský management na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Brně a doktorského studijního programu Pedagogika na Masarykově univerzitě v Brně. V současné době působí jako odborná asistentka na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své práci se zaměřuje na environmentální edukaci, pedagogiku volného času, sociální pedagogiku a vzdělávání sociálních pedagogů. Působí jako výkonná redaktorka vědeckého časopisu E-pedagogium.

ORCID iD: 0000-0002-4097-5641

Recenze

Kubíková, K. (2024). *Strach a učení*. Grada.



Publikace *Strach a učení* aktualizuje problematiku práce s emocemi při procesu učení podloženou řadou předních teorií, jež vztahuje k několika dalším faktorům ovlivňujícím učení. Prvním východiskem je školní a výkonová motivace, kde autorka představuje a komentuje dosavadní teorie zabývající se tímto jevem. Dále je prostor věnován koncepci sebepojetí a předjímá jeho významnost při dalším zkoumání.

Jedním ze stěžejních bodů této knihy je kapitola Kauzální atribuce, kde po opětovném představení hlavních teorií autorka vztahuje ono vysvětlování si chování druhých na školní prostředí. Autorka se zde vyjadřuje k roli kauzální atribuce jako k faktoru ovlivňujícímu rozvoj motivace dítěte, zejména v oblasti vývoje motivů úspěchu a strachu ze selhání, emočního prožívání a chování. Na základě předchozích kapitol určuje existenci úzkého vztahu mezi kauzálními atribucemi a vnějším hodnocením a rozvojem sebepojetí; již v této kapitole tedy

předestírá důležitost nazírání na situaci jedincem jako motivátorem výkonnosti. Tato kapitola čtenáři umožní přenést současné teorie o hodnocení na praktické a individuální přístupy ve škole, poskytne náhled na rutinizaci hodnocení a upřesní jeho roli v důsledcích žákova sebepojetí. Způsob hodnocení žáků s sebou inherentně nese faktor, který se projeví v žákově vnímání vlastního úspěchu. Taková hodnocení je proto nezbytné měnit adekvátně ke každému žákovi, nastavovat mu přiměřené cíle a nabízet příležitosti k přehodnocení jeho přístupů k sebehodnocení.

V následující kapitole Emoce – nedílná součást výkonu ve škole i v životě autorka odpovídá na přední otázky vzniku, rozvoje a zvládnání emocí ve školním prostředí, zdůrazňuje však komplexnost výkonových emocí, zejména v aspektech situačních a intraindividuálních. Upozorňuje na vztah mezi emocemi, plněním úkolů a akademickými i neakademickými výsledky. Problematické vztahy emocí s výkonem a nedostačující klasifikací na pozitivní (příjemné) a negativní (nepříjemné), kde podotýká nejednoznačnosti ve vztahu emocí k budoucímu chování (tzn. nejen pozitivní emoce pozitivně ovlivní následující výkon). Složitosti tématu odpovídají i různá hlediska zkoumání emocí – vzdělávací, pedagogicko-psychologické nebo afektivní neurovědné – jež jsou posléze ucelovány.

Ústředním tématem celé práce (jak nám napovídá samotný název) je strach a úzkost ve škole. Navzdory vysoké individuální variabilitě biologických a sociálních faktorů, a tedy rozmanitosti problematiky strachu ve škole, autorka přichází s multidimenzionálním vztahovým konceptem zohledňujícím aspekty osobnosti, sociálně-psychologické i sociokulturní. Výstupem provedené analýzy dopadů emocí na výkonovou situaci je nemožnost vztahování výkonu pouze na příčiny a důsledky a zužovat tím pohled na úzkostnou generalizaci dítěte. Zdůrazňována je nutnost věnování pozornosti samotnému průběhu zátěžové situace. Autorka tímto otevírá vyučujícím a vychovatelům prostor pro podporu zvládnutí negativních dopadů úzkostného prožívání náročných nebo výkonových situací a možnost změnit díky tomu sebepojetí, sebedůvěru, potažmo selfkoncept dítěte. V textu jsou několikrát zmíněny i efekty tzv. kauzálních ruminací, autorka využívá těchto konceptů k edukaci učitelů a zdůrazňuje, že behaviorální principy stagnace studentů, jež jsou výsledkem zmíněných efektů, otevírají možnosti řešení situace i její prevence, pomocí přerámování způsobu prožívání či sestavení „tréninkového programu“ na míru. Tento komplikovaný vztah jedincovy osobnosti, sebepojetí, výkonu a školního strachu uspořádává autorka do přehledného schématu, jež čtenáři umožní snadnou orientaci ve vzájemných vazbách a vykreslí souvislosti ve výsledcích představených výzkumů.

V poslední kapitole se autorka zabývá sociálním faktorem školy – klimatem školy a třídy, wellbeingem a adaptabilitou. Na podkladu výsledků různých empirických studií nabízí vyučujícím „návod“ na práci ve třídě, kde podtrhuje důležitost podporující komunikace, soustředění se na potřeby žáků nebo vzájemnou spolupráci. Třída nemá sloužit pouze jako prostor pro předání vzdělávacího obsahu, její neméně důležitou funkcí je motivační a rozvojový kontext pro vývoj jedince. Výše zmíněná doporučení jsou komentovaná s usouvztažněním k RVP ZV a klíčovým kompetencím, pomáhají tak zaměřit pozornost na smysluplnost, udržitelnost a autenticitu vzdělávání.

Vedle teoretických i praktických poznatků publikace ocení čtenář zejména její přehlednost a strukturu. Text zde sleduje jasnou linii, všechny kapitoly na sebe postupně navazují a nabízí tedy plynulé vnoření se do problematiky s vyústěním ústředního tématu: emocí a školního strachu. Každá kapitola zároveň obsahuje shrnující podkapitolu se stěžejními informacemi pro snadnou rekapitulaci daných úseků při procesu čtení.

Tato kniha se mi dostala do ruky měsíc před státní závěrečnou zkouškou z pedagogiky a psychologie a výrazně mi pomohla rozšířit povědomí v dané oblasti. Namísto univerzálních skript z druhé ruky jsem se mohla začíst do přehledného výkladu teorií výkonové motivace a kauzální atribuce v podání různých autorů. Kapitoly věnované emocím a socializaci pak vztáhly tyto poznatky k praxi, díky čemuž se mi propojila a upevnila řada kvalit. Strach a učení bych doporučila i všem dalším začínajícím učitelům, protože se domnívám, že stejně jako mně jim pomůže znovu nalézt podstatu vzdělávání – vztah, komunikaci a spolupráci.

Iveta Dokoupilová
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně



Bc. Iveta Dokoupilová v roce 2022 vystudovala český a anglický jazyk a literaturu se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V současné době dokončuje magisterské navazující studium, v českém jazyce se věnuje studiu nejnovějších sociolektů, učí na základní škole a realizuje se ve volnočasové pedagogice.

Informace

Správa z konferencie SOCEDU 2022

Kristína Liberčánová

V postcovidovej situácii umožnila realizovať medzinárodné stretnutia na akademickej pôde prezenčnou formou, a to i v oblasti podpory a rozvoja vedy, výskumu a vzdelávania v sociálnej pedagogike. Dňa 16. júna 2022 sa tak na pôde Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave mohla uskutočniť medzinárodná vedecká konferencia SOCEDU 2022 pod názvom Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky. Konferencia sa konala z príležitosti 30. výročia založenia novodobej Trnavskej univerzity v Trnave a 20. výročia existencie samostatného študijného programu sociálna pedagogika a výchovateľstvo na Katedre pedagogických štúdií. Stretnutie, vzhľadom na predchádzajúce udalosti, prebiehalo hybridnou formou. Časť účastníkov, ktorí sa pre vzdialenosť alebo karanténne opatrenia nemohli zúčastniť, sa pripojili cez online platformu.

Hlavným cieľom konferencie bolo:

1. založiť tradíciu v organizovaní konferencie, ktorá by rozvíjala oblasť sociálnej pedagogiky v teoretickej a praktickej rovine,
2. podporovať spoluprácu medzi odborníkmi,
3. diseminovať poznatky z teórie a praxe trnavskej sociálno-pedagogickej školy a komparovať ich s pozvanými účastníkmi z iných sociálno-pedagogických škôl a krajín.

V prvom ročníku konferencie sa organizátori okrem iného rozhodli priblížiť vznik a vývoj jedinečného študijného programu Sociálna pedagogika a výchovateľstvo (SPV), ktorý nemá obdobu na Slovensku ani v iných európskych krajinách a to vďaka synergickému spojeniu kompetencií pedagogického a odborného zamestnanca v jednotnom profile absolventa. Sociálna pedagogika je úzko previazaná s pedagogikou voľného času, čo umožňuje študentom získať viacej študijných kompetencií pre výkon svojej budúcej profesie, napr. realizovať inklúziu v oblasti neformálnej edukácie. Konferencia zároveň vytvorila platformu pre výmenu skúseností medzi zástupcami z akademického prostredia, so sociálnymi pedagógmi z praxe a s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie, s ktorým Katedra pedagogických štúdií podpísala v roku 2020 memorandum o spolupráci. Značnú časť účastníkov z praxe tvorili absolventi študijného programu SPV, ktorí sa úspešne uplatnili v rôznych sférach edukačnej činnosti, napr. ako sociálni pedagógovia v škole, v školských poradenských zariadeniach, v centrách voľného času, v oblasti sociálnoprávnej ochrany detí v rezorte Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny a tiež v mestskej polícii.

Program konferencie bol koncipovaný tak, aby poskytol účastníkovi možnosť vybrať si akademicky alebo prakticky zameranú sekciu, pre študentov boli k dispozícii tzv. „živé knihy“ – príbehy profesionálov z edukačnej praxe.

Konferencie sa zúčastnili pozvaní zástupcovia všetkých katedier, ktoré poskytujú študijné programy so zameraním na sociálnu pedagogiku na Slovensku a v Česku, vďaka čomu bolo možné sledovať výskumné zameranie jednotlivých pracovísk a porovnávať vývoj študijného programu a jeho ďalšie smerovanie na jednotlivých univerzitách.

Medzinárodná konferencia zároveň poskytla priestor prostredníctvom plenárnych vystúpení pri hľadaní odpovedí na otázky:

- Na platforme ktorých teoretických konceptov sa vyvíja sociálna pedagogika v strednej Európe?
- Ako prebieha súčasná v transformácii vzdelávania a poradenského systému na Slovensku?
- Ako prebiehal doterajší vývoj a aké sú perspektívy hostiacej sociálnopedagogickej školy v Trnave?

Ďalšie vystúpenia aktívnych účastníkov priniesli zaujímavé a podnetné inšpirácie v poobedňajších sekciách, obsah možno nájsť v konferenčnom zborníku abstraktov (2022), niektoré z príspevkov priamo reflektovali aktuálnu postpandemickú situáciu z pohľadu sociálnej pedagogiky.

Napríklad v sekcii 1, v ktorej rokovali zástupcovia akademici, zástupcovia jednotlivých univerzít, v prezentáciách priblížili najnovšie trendy, ktoré sa uplatňujú vo vede, výskume a výučbe budúcich sociálnych pedagógov, a to:

- realizáciu akčných výskumov na Ostravskej univerzite Česká republika (ČR),
- využitie sebakúsenostných skupín prostredníctvom aplikovanej improvizácie na Masarykovej univerzite v Brne (ČR),
- reflexia a komparácia vysokoškolskej pregraduálnej prípravy sociálnych pedagógov v Slovenskej republike a vo vybraných krajinách Škandinávie na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici (SR),
- nové trendy v praktickej príprave sociálnych pedagógov v sociálnopedagogickej škole na Trnavskej univerzite v Trnave (SR).

Na konferencii, ktorá bola zameraná nielen na vývoj a aktuálnu situáciu sociálnej pedagogiky v slovensko-českom prostredí, zazneli i prezentácie, ktoré hľadali odpovede na oblasť sociálno-pedagogických perspektív, najmä v oblasti planetárnej sociálnej pedagogiky, využívania nových výučbových stratégií, či overovania nových výskumných a diagnostických nástrojov. Sociálne pedagogičky z Katedry pedagogických štúdií sa preto po skončení konferencie nakoniec rozhodli v spolupráci s oslovenými prezentujúcimi účastníkmi, vytvoriť editovanú knihu s názvom *Príbeh sociálnej pedagogiky*. Vývoj, aktuálny stav a budúcnosť sociálnej pedagogiky v slovensko-českom prostredí (2022), ktorá vyšla vo vydavateľstve Typi Universitatis Tyrnaviensis Trnavskej univerzity v Trnave a je možné si ju objednať vo vydavateľstve VEDA.

V 2. sekcii, v ktorej spoločne rokovali vysokoškolskí pedagógovia a odborníci z praxe, zarezonovali najmä témy týkajúce sa:

- virtuálneho ohrozenia u generácie Z a s tým súvisiacimi novými výzvami pre sociálnych pedagógov v súčasnosti,
- podpora odborných činností sociálneho pedagóga v rôznych sférach edukačnej praxe,
- príležitosti sociálneho pedagóga v ranej starostlivosti o deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- možnosti terapeutической práce s rizikovými deťmi a mládežou v kontexte sociálnej pedagogiky ai.

Všetky príspevky a prezentácie z tejto sekcie sú už zverejnené na stránke konferencie a sú zároveň zverejnené vo forme elektronického zborníka pod názvom identickým s názvom konferencie i na stránkach fakulty.

V 3. sekcii, v ktorej si vymieňali skúsenosti sociálni pedagógovia pôsobiaci v praxi, prezentovali praktické ukážky v špecifických sférach, uplatnenia sa profesie napr. v škole ako členovia podporného tímu, na úrade sociálnych vecí a rodiny, v centre voľného času, v občianskom združení či komunitných centrách a pri výkone sociálnopedagogickej činnosti, ako napr. pri poskytovaní krízovej intervencie, poskytovaní sociálnoprávnej ochrany, aplikovaní terapie hrou, pri realizácii intervenčného alebo rozvojového programu, či overovaní manuálu pre začínajúcich sociálnych pedagógov. Z prezentovaných príkladov dobrej praxe vytvoril edičný tím SOCEDU metodickú príručku pod názvom *Príručka* (nielen) pre sociálnych pedagógov v tlačenej i elektronickej podobe.

Konferencia po dlhom čase sociálnej izolácie priniesla možnosť účastníkom a účastníčkam stretnúť sa osobne, nadviazať spoluprácu a vytvoriť hodnotné výstupy, ktoré predstavujú inšpiratívne zdroje pre vedecko-výskumnú, odbornú a praktickú činnosť komunity sociálnych pedagógov, pôsobiacim v slovenskom a českom prostredí.

Za organizačný tím Kristína Liberčanová
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

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, 12(1), 2024. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

Listopad 2024 / November 2024

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