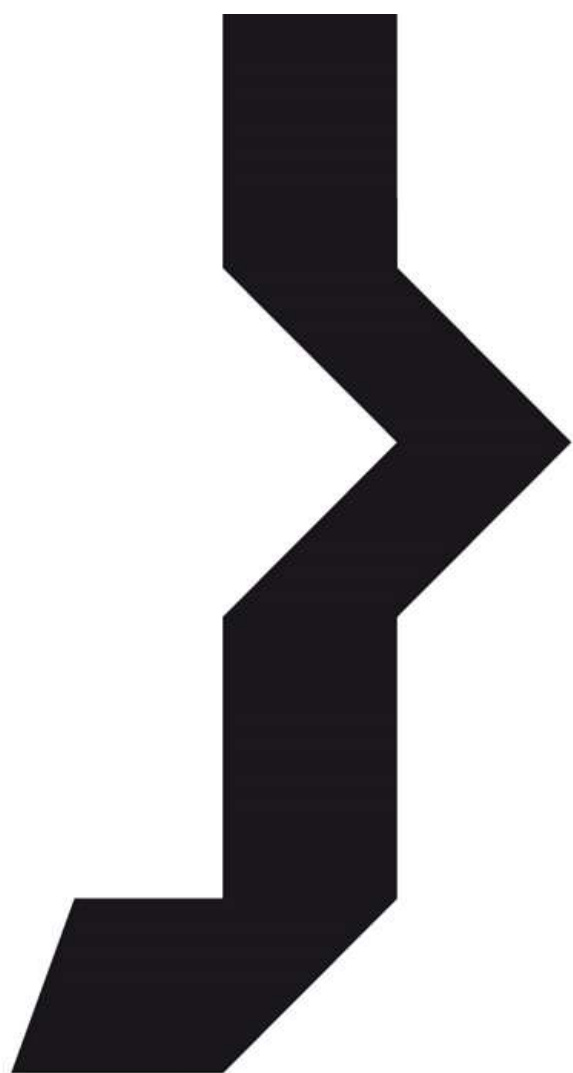




Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta



SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

**průvodce předmětem pro studijní program
Sociální patologie a prevence**

Autor: Blahoslav Kraus

Úvod do studia předmětu

Tato studijní opora je vystavěna jako pomůcka k předmětu Sociální pedagogika. Předmět sociální pedagogika je koncipován jako seznámení s klíčovými tématy sociálních aspektů výchovně vzdělávacího procesu a společenské reality. Kromě vzhledu do vzniku a vývoje disciplíny samé, je klíčovým tématem problematika prostředí na nejrozličnějších úrovních a možnosti ovlivňování socializačního procesu v něm. Studentům přináší sociálně pedagogický náhled na studovaný obor a témata k němu se vztahující.

Tato studijní opora nenahrazuje studentovi učebnici či odborný text, přináší mu však základní orientaci v předmětu a v probíraných tématech, odkazuje na literaturu a další zdroje nezbytné při studiu předmětu.

Úvodem ke každému tematickému bloku jsou důležité pojmy, informace či hlavní body k zapamatování, následuje stručný vhled do problematiky a shrnutí tématu. Následuje soubor otázek a úkolů, které prověří osvojení teorie a odkáže studenta na další oblasti, které nebyly představeny v rámci opory. Na závěr jsou uvedeny základní zdroje, ve kterých student nalezne představenou látku, a rozšiřující zdroje, které slouží k samostudiu a prohloubení učiva.

Po absolvování předmětu se student:

- bude orientovat v základních pojmech ze sociální pedagogiky
- bude schopen analyzovat různé druhy prostředí
- bude schopen analyzovat možnosti výchovného působení v sociálním kontextu
- seznámí se s výchozí literaturou,
- bude schopen vyhledávat důležité a podstatné informace v dalších zdrojích informací např. na internetu,
- bude schopen využít a aplikovat poznatky v rámci jiných předmětů.

Cíle předmětu

Cílem předmětu je vybavit studenty nezbytnými poznatky o sociální pedagogice jako vědní disciplíně, o úloze prostředí ve výchovném procesu a to především ve spojitosti s rodinou, školou a dalšími výchovnými zařízeními a také lokálním prostředím a médií. Dále o činnosti sociálního pedagoga v praxi a o pojetí této profese a tím je připravit do oblastí, kde mohou mít uplatnění (policie, vězeňství, preventivního působení, sociální asistenti, kurátoři, probační a mediační pracovníci, pracovníci v K-centrech a podobných zařízeních, atd.). Dále půjde o seznámení s výchovnými metodami, které sociální pedagogika využívá a jejich aplikací v praxi.

Osnova předmětu

Předmět je koncipován do 12 bloků, které jsou probírány v rámci výuky v prezenční formě a v redukované podobě také v kombinované formě studia.

- 1 Vývoj a současné pojetí sociální pedagogiky
- 2 Postavení sociální pedagogiky v systému vědních disciplín
- 3 Prostor a výchova, socializace a výchova
- 4 Charakteristika prostředí rodiny
- 5 Charakteristika prostředí škola a výchovných zařízení
- 6 Prostor vrstevnických skupin, dětské a mládežnické organizace, hnutí
- 7 Lokální a regionální prostředí a výchova
- 8 Působení médií a výchovný proces
- 9 Metody sociálně výchovného působení
- 10 Sociální pedagog jako profese a jeho uplatnění

- 11 Sociálně výchovná činnost v terénu
12 Životní styl a jeho utváření

Literatura

Základní literatura:

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008
KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova. (K otázkám sociální pedagogiky.)* Brno : Paido, 2001
HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. akol. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Europe*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008.
KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc : PF UP, 1996
PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012
BENDL, Stanislav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2016.

Doporučená literatura

- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK, 2008
BALÁŽ, O. Sociálna pedagogika v systéme vied. *Pedagogika*, 1978, č.5, s. 559-578.
BLAŽEK, B. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Slon, 1993.
DOČKAL, J. *Člověk a svět. (Úvod do sociální pedagogiky.)* Praha: Ethum, 1999
GALLA, K. *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN, 1967.
JUNOVÁ, I. *Metody sociální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018.
HOPF, A. *Sociální pedagogika ve škole*. Praha: PdF UK, 2001.
HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica : PF UMB, 2000
JEDLIČKA, R., KLÍMA, P. Aktuální otázky terenní sociálněpedagogické práce s neorganizovanými skupinami dětí a mládeže. *Pedagogika*, 2004, č.1 s. 4-18.
KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Hestia, 1995
KNOTOVÁ, D. et al. *Úvod do sociální pedagogiky: Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.
KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999
KRAUS, B. Pohled na současnou sociální pedagogiku. *Pedagogika*, 1996, č. 2, s. 117-123.
KRAUS, B. Česká sociální pedagogika po r. 1990. *Sociální pedagogiky*, 2013, roč. 1, čís. 1, s. 102–110. [Dostupné online](#).
KRAUS, B. et. al. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudemaus, 2015.
KRAUS, B. K vývoji české sociální pedagogiky. *Pedagogika*, 2007, č.2, s.132-145.
KRAUS, B. Sociálně pedagogické aspekty v sociální práci. In.: *Akční pole sociální práce aneb sociálně pedagogické otázky současnosti*. Olomouc: PdF UP, 2007 (CD)
KUBÍČKOVÁ, M. *Vůle ke zdravému životu*. Praha: Onyx, 1996.
LORENZOVÁ, J. Sociální pedagogika jako pomáhající disciplína. *Pedagogika*. 2001, roč. 3, čís. 51, s. 292–298. [Dostupné online](#) PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002.
ONDREJKOVIČ, P. Proces socializácie a výchova v škole. *Sociální pedagogika*. 2014, roč. 1, čís. 2, s. 37–50. [Dostupné online](#).
PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: PF MU, 1998
PRŮCHA, J. Multikulturní výchova a vzdělání. *Pedagogika*, 1991, č.3, s.269-276.
SOBKOVÁ, P., OBRING HOBZOVÁ, M., POSPÍŠILOVÁ, H. a kol. *Sociální*

pedagogika a její metody. Olomouc: UP, 2015.

WROCZYNSKI,R. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN, 1968

Požadavky na ukončení předmětu

Zápočet:

Každý student zpracuje seminární práci v rozsahu minimálně 6 stran na téma, které si zvolí z uvedeného přehledu témat. Práce bude vždy vycházet z určitých pramenů a student přesvědčí, že dokáže s nimi pracovat (včetně norem citací apod.).

Zkouška:

Zkouška je písemná a ústní (nejprve test o deseti otázkách, pak následuje ústní část).

Význam ikon v textu



K zapamatování

je soupisem důležitých pojmů a hlavních bodů, které by student při studiu tématu neměl opomenout.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

umožňují studentovi ověřit porozumění textu a osvojení problematiky.



Shrnutí

představuje shrnutí tématu.



Literatura

je soupisem zdrojů použitých v kapitole a slouží také pro doplnění a rozšíření poznatků.

Obsah studijní opory

1 Vývoj a současná pojetí sociální pedagogiky	6
2 Postavení sociální pedagogiky v systému vědních disciplín	11
3 Prostředí a výchova, socializace a výchova	15
4 Charakteristika prostředí rodiny	20
5 Charakteristika prostředí škola a výchovných zařízení	24
6 Prostředí vrstevnických skupin, dětské a mládežnické organizace, hnutí	28
7 Lokální a regionální prostředí a výchova	31
8 Působení médií a výchovný proces	34
9 Metody sociálně výchovného působení	39
10 Sociální pedagog jako profese a jeho uplatnění	43
11 Sociálně výchovná činnost v terénu	47
12 Životní styl a jeho utváření	51

1 Vývoj a současná pojetí sociální pedagogiky



K zapamatování

- sociální pedagogika
- sociálně pedagogické hnutí
- sociálně pedagogický směr
- sociální pojetí výchovy
- sociální aspekty výchovy
- společnost
- pomáhání
- individualistické pojetí výchovy.

1.1 Počátky sociální pedagogiky

Společenské souvislosti výchovy jsou uváděny od pradávna. Už ve starém Řecku filozofové zdůrazňovali myšlenku, že výchova musí zohledňovat a akceptovat zájmy společnosti. Význam výchovy v souvislosti s přípravou člověka pro jeho společenské uplatnění, sociální funkci výchovy vyzvedá především Platón. Období humanismu a renesance (14.-17. století) přineslo odklon od boha k člověku, ve výchově je zdůrazňován přirozený rozvoj individuality člověka. Mimořádný význam, v souvislosti s utvářením spořádané společnosti, připisují výchově utopičtí socialisté T. Morus (1480-1535), T. Campanella (1568-1639). Podobně se dívají na možnosti, moc a sílu výchovy francouzští osvícenci, encyklopedisté C. Helvetius (1715-1771), D. Diderot (1713-1784), F. Voltaire (1649-1778). Filozofická východiska sociální pedagogiky lze hledat právě především v osvícenectví, jehož základem byla idea dobra, spravedlnosti.

Neměli bychom zapomenout ani na J. A. Komenského (1592-1670), jenž také vidí výchovu nejen jako proces kultivace jedince, ale jako prostředek nápravy světa. Sociální citění je zřejmé z názoru, že výchovu, vzdělání je třeba poskytnout všem bez rozdílu stavovské příslušnosti, bohatým i chudým, chlapcům i děvčatům. Z jeho díla (např. Informatorium školy mateřské) je patrné, jak velký význam při výchově připisuje prostředí.

Zásadní období pro rozvoj společenských věd představuje 19. století. Pro toto období je charakteristická snaha i o praktické řešení sociálních problémů, zaostalosti dětí a mládeže v chudých sociálních vrstvách. Především v Německu v návaznosti na osvícenectví existovaly další proudy jako filantropismus a pietismus. V prvním případě šlo o naplnění podstaty lidskosti, lidumilství a výchovy k němu. Pietismus byl proud, směr, který hlásal duchovní obnovu skrze přísnou morálku, niternou zbožnost a propagoval podobně jako filantropismus pomoc bližnímu, chudému. Výsledkem činnosti těchto hnutí bylo zakládání škol, ústavů pro chudé, opuštěné děti, sirotky, (sirotčince, chudobince, starobince).

Typickým příkladem je život a dílo švýcarského pedagoga J. J. Pestalozziho (1746-1827). K představitelům tohoto filozofického proudu patřil také německý filozof a pedagog P. Natorp (1854-1924), který bývá nejčastěji uváděn jako zakladatel sociální pedagogiky. Výchova má zdokonalovat a zušlechťovat jedince. Pojmu sociální pedagogika však použil poprvé jiný německý pedagog A. Diesterweg ((1790-

1866) ve svém díle Rukověť vzdělání pro německé učitele. On sám však blíže tento termín nevysvětluje.

Počátky české sociální pedagogiky bývají spojovány se jménem G. A. Lindnera (1828-1887). Byl prvním profesorem filozofie a pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze. Patří k největším našim pedagogům, napsal řadu prací z filozofie, pedagogiky, sociální psychologie. Jeho poslední dílo Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním (1888) je důležité pro rozvoj sociální pedagogiky u nás. V této práci použil pojmu sociální pedagogika a rozvíjel v ní své názory na sociální funkce výchovy.

Vývoj sociální pedagogiky v Polsku souvisí především se jménem Heleny Radlinské (1879-1954), která bývá pokládána za zakladatelku tohoto oboru v Polsku. Poprvé používá pojem sociální pedagogika v r. 1908 v jedné ze svých statí. Vytváření koncepce sociální pedagogiky zasvětila několik desítek let své činnosti. Za největší přínos pro další rozvoj sociální pedagogiky vůbec je možno pokládat její koncepci dialektické souvislosti jednotlivce a prostředí, jakož i aktivní účasti pedagoga na přetváření tohoto prostředí.



Poznámka

Podrobněji o tom viz HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. akol. *K dějinám sociální pedagogiky v Europe*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008.

1.2 Další vývoj sociální pedagogiky

Z předcházející kapitoly je zřejmé, že sociální pedagogika v Německu nejen vznikla, ale má zde i největší tradici. Již zmíněný P. Natorp byl velkým kritikem herbartismu, individuální pedagogiky a tvrdil, že člověk bez spojitosti se společností není člověkem, že obě kategorie jsou vzájemně na sobě závislé. Podobně to je i s výchovou, která rovněž nemůže probíhat mimo společnost.

Na filozoficko sociologickém základě přispívá k sociální pedagogice P. Barth (1858-1922). Podle něho výchova je činitelem tvorby kulturní historie národa a dokonalost jedince znamená štěstí ostatních. Dospívá k požadavku, že elementární vzdělání mají získat všechny děti ze všech společenských vrstev v jednotné škole.

P. Bergmann, na rozdíl od předcházejících odmítal deduktivní stanovování výchovných cílů a doporučoval cíle a normy výchovy opřít o empirický základ, o zkoumání společenského prostředí.

O otázky sociálně výchovné péče v praxi a především problematiku profylaxe rozšiřuje tyto názory další německý pedagog H. Nohl (1879-1960). Vycházel z předpokladu, že problémy v životě lidí nejsou jen důsledkem jejich selhání a neschopností, ale podmínek, v nichž žijí, a proto je třeba se těmito podmínkami, prostředím zabývat a snažit se o jeho zlepšování.

V Německu se sociální pedagogika kontinuálně rozvíjela po celé XX. století. Objevuje se řada dalších významných jmen. Patří k nim např. H. Marburgerová, která v tradičním duchu pojednává o skupinách, stojících na okraji společnosti, které potřebují její pomoc (nezaměstnaní, přistěhovalci, sociálně postižení, problémoví).

Jeden z hlavních představitelů K. Mollenhauer vidí v sociální pedagogice systém společenské pomoci, které má být použito v konfliktních společenských situacích.

Sociální pedagogika v Polsku se rozvíjí především v meziválečném období, z důvodů nově se objevujících otázek a nových problémů jak v oblasti teoretické, tak v samotné praxi. Své myšlenky v tomto období rozvíjí dále H. Radlinská. Výchovu

pokládá H.Radlinská za složitý a zároveň celistvý proces provázející člověka v celém jeho životě. Tento proces se odehrává v prostředí, které třídí na materiální a duchovní, působící přímo a zprostředkovaně. Těsně po 2. světové válce vzniká první katedra sociální pedagogiky na univerzitě v Lodži a její vedoucí se stala H.Radlinská. Po r. 1949 stejně jako ve všech zemích „východního bloku“ byla sociální pedagogika prohlášena za směr buržoazní, který je cizí nastupujícímu socialismu. V průběhu šedesátých a sedmdesátých let však dochází k obnově pracovišť zabývajících se sociální pedagogikou. Již tento institucionální rozvoj zřetelně naznačuje, jaké postavení si postupně vydobyla sociální pedagogie v Polsku (na rozdíl od české sociální pedagogiky).

K základním dílům tohoto období patří především monografie vydaná v r. 1966 Úvod do sociální pedagogiky R. Wroczyńskiego. .

Z dalších zemí stojí za zmínku Rusko. I zde měla sociální pedagogika svoje kořeny. Přístupy sociálně pedagogického charakteru z hlediska teorie i praxe najdeme především u dvou osobností. Tou první je S.T.Šackij (1878-1934), který zdůrazňoval význam prostředí pro výchovný proces a rozlišoval tři okruhy: rodina-škola-ulice (obec). Zastával názor, že výchovné působení školy se musí rozšířit za její brány, musí spolupracovat s dalšími institucemi, které v dané lokalitě rozvíjejí kulturní a společenskou činnost. Ještě známější je jméno A.S.Makarenka (1888-1939), který podobně spojoval teorii se svými bohatými praktickými zkušenostmi. Byl vzdělaným pedagogem, o čemž svědčí jeho nemalá publikační činnost. Ve svých dílech shrnoval své bohaté zkušenosti z praxe, především s problémovou mládeží, zabýval se také otázkami rodinné výchovy.



Poznámka

Podrobněji o tom viz HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. a kol. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008.

1.3 Česká sociální pedagogika

Pravdou je, že na rozdíl od sociální pedagogiky německé i polské márně v celém období první republiky hledáme výraznou osobnost či zásadní dílo, které by reprezentovalo sociální pedagogiku té doby. Lze sice vzpomenout řadu prací, které bychom mohli označit jako sociálně pedagogické, které se týkali konkrétních problémů ze života a autoři sami je nepřiznávali k žádné vědní disciplíně. Např. práce F.Štampacha, se týkala dětí toulavých, cikánských (*Dítě nad propastí*, 1933). Pokud jde o otázku etnických menšin (židovské, německé, romské) a ochrany jejich dětí bývá vzpomínána osobnost P. Pittra, jehož jméno dnes nese církevní základní škola v Ostravě. Jistou výjimkou mezi všemi prvorepublikovými příspěvky k sociální pedagogice byla monografická práce S.Velinského *Individuální základy sociální pedagogiky* (Brno, 1927), kde se autor pokusil o vymezení oboru a úkolů sociální pedagogiky.

Po r. 1948 byl i u nás vývoj přerušen a teprve v polovině šedesátých let se otevřel prostor i pro sociální pedagogiku. Důkazem je vydání slovenského překladu publikace R. Wroczyńskiego *Sociálna pedagogika* (1968). Rozvoj sociální pedagogiky však „nenastartoval“. Jediný z českých pedagogů, který se skutečně hlásil k sociální pedagogice a snažil se ji spolu se O. Balážem na Slovensku vzkřísit a pěstovat byl profesor brněnské univerzity M. Přádka. Ve své monografické práci *„Výchova a prostředí“* (1978) popisuje sociálně pedagogické trendy v západní Evropě od konce

padesátých let. Přináší v ní první informace o problematice sociální pedagogiky v zahraničí, které do té doby u nás publikovány nebyly.

Rok 1990 a následující znamenají pro českou sociální pedagogiku zásadní zlom. Termín sociální pedagogika se stal velmi frekventovaným a začal se tím pádem také objevovat v různých významech.

K prvním obsáhlejšími pracím, které měly sloužit jako učební texty patří Vybrané problémy sociální pedagogiky M. Hradečné a kol. (1995). Nejdále se v polovině devadesátých let dostává nepochybně práce S. Klapilové (1996). I když má název Kapitoly ze sociální pedagogiky snaží se o systematický přístup, zahrnuje určitá historická východiska, vymezení terminologie, obsáhle se věnuje problematice prostředí, dále pedagogické a sociální komunikaci a v závěru se dotýká také sociální práce a vztahu k sociální pedagogice.

Podobný záměr jako předcházející texty sleduje i publikace autorů M. Přadky, J. Faltýskové a D. Knotové Kapitoly ze sociální pedagogiky (1998).



Poznámka

Podrobněji o tom viz HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. a kol. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008.

1.4 Aktuální pojetí sociální pedagogiky

V průběhu devadesátých let dochází k posunu od chápání sociální pedagogiky jako vědy zabývající se výchovnými aspekty dětí a mládeže ohrožené narušeným procesem socializace, enkulturace ve spojitosti s chudobou, nezaměstnaností, přistěhovalectvím a dalšími sociálními deviacemi, tedy sociálně znevýhodněné k pojetí širšímu.

V Německu je to zřetelné např. v pojetí J. Schillinga sociální pedagogika chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím v různých životních situacích (včetně využívání volného času). Jde o „pozitivní pedagogiku“ chápající výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím k vlastnímu rozvoji osobnosti a zlepšení životních společenských podmínek).

Také L. Bohnisch uvádí, že sociálně pedagogické působení není zaměřeno jen na to, aby mládeži nacházející se v životních obtížích a mající problémy s integrací, bylo umožněno vyvážnout z problémů, ale je též zaměřeno na pomoc a stabilizaci a odvrácení selhání. Sociální pedagogika má podle něho navíc zprostředkovat dětem a mládeži osvojení schopností a kompetencí, které jim umožní rozšířit si orientační horizont a repertoár jednání s možností aktivně se účastnit společenského života (Bohnisch, 1992).

V publikaci W. Noacka, jedné z nejnovějších, jsou jako základní pole působnosti sociální pedagogiky uváděna: volný čas a pedagogika zážitku, sociokulturní práce, práce s mládeží, práce s rodinou, práce se starými lidmi, ústavní výchova a péče v ústavních zařízeních, práce se zdravotně postiženými a jejich rehabilitace, školní sociální pedagogika a sociální pedagogika ve správě. (Noack, 2001).

Také v Polsku pokračuje rozvoj sociální pedagogiky kontinuálně. Ve spojitosti se společenskými změnami a transformačními procesy v Polsku i sociální pedagogika hledá a rozhoduje se, jak dál. V prvé polovině devadesátých let vychází učebnice Sociální pedagogika (s podtitulem Člověk v měnícím se světě) pod redakcí autorů Lepalczyk a T. Pilcha.

Rozvoj sociální pedagogiky na Slovensku reprezentují především dvě pracoviště a to PdF UMB v Banské Bystrici, kde od r. 2001 vyšlo několik publikací ve spolupráci

autorek J.Hroncové, A. Hudcové, T.Matulayové a I. Emmerové, naposled v r. 2004 (Hroncová, Emmerová). Další významnou autorkou je Z. Bakošová, její publikace s názvem Sociálna pedagogika ako životná pomoc (2005, 2008). K otázkám sociální pedagogiky se vyjadřovaly v uplynulých letech také E. Kratochvílová a P. Ondrejkoovič.

Ke koncipování sociální pedagogiky u nás na přelomu století přispěla publikace Člověk-prostředí-výchova s podtitulem K otázkám sociální pedagogiky (Kraus, Poláčková et al., 2001). Sociální pedagogika je v publikaci prezentována jako vědní obor transdisciplinární povahy zaměřující se na roli prostředí ve výchově a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, potencionálně deviantně jednajících, ohrožených, nějak znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedinců a společnosti a tím přispívání k optimálnímu způsobu života v dané době, v daných společenských podmínkách. Ještě důkladněji a komplexně je o sociální pedagogice pojednáno v publikacích Základy sociální pedagogiky (Kraus, 2008) a Sociální pedagogika (Procházka, 2012).



Otázky a úkoly

1. Analyzujte, v čem spočívají kořeny sociálně pedagogického myšlení?
2. Popište vývoj sociální pedagogiky u nás ve srovnání s vývojem v Německu či Polsku
3. Charakterizujte rozdíly v širokém a úzkém pojetí sociální pedagogiky
4. Srovnej vymezení sociální pedagogiky podle Z. Bakošové, B. Krause, J. Hroncové, S. Klapilové.
5. V jakých významech se objevuje pojem sociální pedagogika na počátku 90tých let?
6. Jaká se uvádějí paradigmaty současné sociální pedagogiky? (viz Knotová, Ondrejkoovič, Bakošová).



Souhrn

Celkově můžeme shrnout, že sociální pedagogika vznikala ve všech uvedených zemích jako reakce na společenskou situaci 2. poloviny 19. století, jež s sebou nesla obrovské množství problémů sociálního charakteru, dále jako reakce na do té doby převažující individualistické a psychologizující pojetí výchovy (viz J. F. Herbart), se snahou využít všech dostupných poznatků rozvíjející se sociologie. Vývoj sociální pedagogiky probíhal ve 20. století v jednotlivých zemích (Německo, Polsko, Československo) velmi odlišně.



Literatura

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. s. 9-25, 39-50.
KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. s. 9-12.
KRAUS, B. Pohled na současnou sociální pedagogiku. *Pedagogika*, 1996, č.2, s.117-124.
KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. s. 7-17.
PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. s. 11-73.
GALLA, K. *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN, 1967.
BALÁŽ, O. Sociálna pedagogika v systéme vied. *Pedagogika*, 1978, č. 5, s. 559-578.

2 Postavení sociální pedagogiky v system vědních disciplín



K zapamatování

- přístupy interdisciplinární
- přístup multidisciplinární
- sociální práce
- speciální pedagogika,
- etopedie
- sociologie
- psychologie
- paradigma
- epistemologie

2.1 Vztah sociální pedagogiky k dalším vědním disciplínám

Sociální pedagogika má charakter transdisciplinární. Má výrazně integrující charakter. Z pohledu životní praxe soustřeďuje a dále rozvíjí teoretické poznatky pedagogických, společenských, ale i dalších vědních disciplín. Zaměřuje se na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové změny v sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností. V tomto pojetí má blízko především k sociologii ale také k antropologii, k psychologii, k politologii i k teologii, právním a medicínským disciplínám.

V prvé řadě se samozřejmě jedná o vazbu na sociologii. Nejbližší ze všech speciálních sociologických disciplín má sociální pedagogika k sociologii výchovy. Ta bývá viděna jako teoretičtější (sociální pedagogika praktičtější), zkoumající výchovu v obecnějších souvislostech a na celospolečenské úrovni (sociální pedagogika sleduje souvislosti výchovy a společenského života spíše na mikroúrovni - rodina, škola, výchovné instituce, zájmová sdružení příp. v lokálních prostředích). Další blízkou speciální sociologickou disciplínou je právě sociologie města či venkova, sociologie rodiny, sociologie dětí a mládeže, sociologie životního způsobu ale také sociální patologie ad.

Těsné vazby má sociální pedagogika i k psychologii, nejbližší psychologii sociální. V aplikovaných oblastech se k sociální pedagogice váže např. psychologická diagnostika a poradenství, forenzní (soudní) psychologie.

K poznání člověka jako objektu výchovného působení samozřejmě přispívá biologie člověka. K pochopení biologických aspektů výchovy mohou významně přispět i některé medicínské disciplíny. K sociální pedagogice má nejbližší neurologie, psychiatrie, geriatrie a také sociální lékařství.

Komplexní přístup k člověku razí zejména antropologie. Pro sociální pedagogiku má význam především sociální a kulturní antropologie.

Filosofie je pro sociální pedagogiku samozřejmě stejným obecným východiskem jako prakticky pro všechny vědní disciplíny. Poskytuje odpovědi na nejobecnější otázky vztahů člověka k přírodě, k druhým lidem, společnosti, k sobě samému. Nejbližší z filosofických disciplín má k sociální pedagogice

filozofie výchovy.

Politologie je důležitá pro pochopení celkového politického vývoje ve světě, ve státě, pro pochopení politických systémů, řízení společnosti, úlohy státu v sociální a výchovně-vzdělávací oblasti.

Právo a právní disciplíny (především právo občanské, rodinné, trestní, pracovní) má význam pro pochopení podstaty a fungování právního státu a poskytuje z tohoto hlediska poznatky o normách týkajících se sociálně výchovné práce.

Teologie může dát sociální pedagogice ještě další dimenzi, týkající se prohloubení duchovního života, hodnotové orientace, etického kodexu sociálně pedagogických pracovníků.

Pokud jde o samotnou pedagogiku vedle obecné pedagogiky, její historie a metodologických základů má sociální pedagogika blízko především k pedagogice volného času. V souvislosti s narůstáním významu třetí fáze v životě člověka (postproduktivní) a současně sociálně pedagogické intervence do této životní etapy narůstá souvislost sociální pedagogiky s andragogikou (objevuje se pojem sociální andragogika) a gerontagogikou.

Zcela specifický vztah se formuje mezi sociální pedagogikou a speciální pedagogikou. Především dnes, kdy je celá tato oblast poznamenána snahou o integraci postižených do života ostatních vyvstává řada problému sociálně pedagogického rázu (ovlivňování vztahů a celého prostředí) jak na straně postiženého, tak u skupiny (např. školní třídy), do níž je jedinec integrován.

V rámci speciální pedagogiky existuje dokonce oblast, která mimořádně těsně koresponduje se sociální pedagogikou a tou je etopedie. Někteří speciální pedagogové dokonce soudí, že etopedie byla v podstatě násilně spojena se speciální pedagogikou, tím do jisté míry její problematika okleštěna, kdy otázky ústavní, náhradní výchovy, sociální prevence, poradenství apod. nemají onen potřebný sociální rozměr.

2.2 Sociální pedagogika a sociální práce

Zvláštní pozornost věnujeme sociální práci. Sociální práce je obor, který má v současnosti k sociální pedagogice vůbec nejbližší. Jedná se o obor, který u nás v posledních deseti letech zaznamenal značný rozvoj, podobně jako sociální pedagogika. V zahraničí má za sebou mnohem rozsáhlejší a dlouhodobější vývoj. V té nejširší podobě je zpravidla vymezována jako obor zabývající se činnostmi, kterými předcházíme nebo jimi upravujeme problémy jedinců (skupin) vznikající z konfliktů potřeb jedince a společenských institucí se záměrem zlepšovat kvalitu života. V praxi se jedná o realizaci sociální politiky.

Výrazná blízkost sociální práce k praxi vede někdy k názoru, že sociální pedagogika je pro sociální práci vlastně jakousi teoretickou oporou a je chápána jako akademičtější. Vztah sociální pedagogiky a sociální práce je pojímán různě, především v souvislosti s genezí obou oborů. Např. v Německu mají oba obory mnohaletou tradici, i když počátky se datují každý k jiné historické fázi. Zatímco sociální pedagogika a sociálně pedagogické hnutí je možné sledovat již od počátku našeho století, koncepce „Social Work“ se formuje až po r.1945. Další vývoj má výrazně integrační charakter a v posledních letech je snaha vžitě pojetí sociální pedagogika/sociální práce nahradit jedním zastřešujícím termínem („sociální studia“, „sociální vědy“).

V Polsku má stejně jako v Německu sociální pedagogika delší a větší tradici než oblast sociální práce. Ta se jako obor začala rozvíjet na bázi sociální pedagogiky. Sociální práce je chápána jako součást sociální pedagogiky a sociální pedagogika se považuje za metodologický základ.

Na Slovensku se vyvíjel vztah obou disciplín podobným směrem jako v Polsku ovšem až po r. 1990. Začala se rozvíjet většinou na pracovištích pedagogicky orientovaných (Bánská Bystrica, Prešov, Bratislava). Od toho se odvíjí pohled na vztah obou vědních disciplín. Zásadní stať pochází od P. Ondrejoviče, který hovoří o třech možných pojetích vztahu sociální práce a sociální pedagogiky (diferencovaný, konvergentní a identifikační) a situaci na Slovensku označuje pojmem konvergentní. V konfrontaci s předcházejícím pohledem do zahraničí, zjistíme, že pokud jde o vztah sociální pedagogiky a sociální práce, je situace u nás jiná. Je to důsledek geneze oboru sociální práce v průběhu devadesátých let u nás. U zrodu stojí především sociologové a pracoviště převážně sociologicky orientovaná, byl také aplikován model angloamerický a propojení na pedagogiku, potažmo na sociální pedagogiku zůstává tedy zcela stranou. Vztah sociální pedagogiky a sociální práce (především v oblasti teorie) je tedy možné charakterizovat jako diferencovaný, i když i u nás platí, že oba obory mají v zásadě shodný objekt zájmu a homogenní, či přinejmenším velmi podobné paradigma.

Můžeme shrnout, že celkově se objevují tři možné pohledy na vztah obou disciplín.

a) Prvý přístup (identifikační), ke kterému dospívají v německy mluvících zemích je praktické ztotožnění obou disciplín.

b) Druhý přístup, typický pro anglicky mluvící země, je zřetelná diferenciacie (pokud se o sociální pedagogice vůbec mluví).

c) Třetí možné pojetí představuje jistou integraci při zachování určité svébytnosti obou disciplín (tento přístup byl realizován na Slovensku a v jistém smyslu i v Polsku).

Na objasnění třetího pojetí je možné uvést, že obě disciplíny mají v podstatě stejné funkce, homogenní odborné paradigma, ale přesto i svou autonomii. Např. v objektu svého zájmu a působení. Pojetí sociální pedagogiky u nás (jak jsme je výše charakterizovali) uvažuje vedle specifických kategorií populace (minorit) v zásadě celou populaci zatímco sociální práce se soustřeďuje na populaci sociálně potřebnou, znevýhodněnou.

I v námi preferovaném pojetí se přístupy sociálně pedagogické a sociální práce samozřejmě střetávají. Např. markantní je to při práci s mládeží. Práce kurátora či sociálního asistenta je záležitostí sociální práce, ale neméně (ne-li více) sociální pedagogiky. Společné pole působnosti lze dnes nalézt i např. v domovech důchodců. V zahraničí, ale i u nás se objevují případy, kdy vedle tradiční práce sociálních pracovníků se objevují pracovníci, kteří se snaží naplňovat volný čas seniorů smysluplnými aktivitami (animátoři, či moderátoři volného času) a tu se jedná zřetelně o pedagogickou činnost. Kdybychom chtěli uvést příklady, kde jde jednoznačně pouze o jeden či druhý obor, pak bychom mohli vidět na jedné straně oblast stanovování sociálních dávek jako jednoznačně sociální práci, na druhé straně ovlivňování volného času dětí a mládeže jako činnost ryze pedagogickou (např. v domech dětí a mládeže apod.).



Otázky a úkoly

1. Charakterizujte souvislosti sociální pedagogiky s dalšími disciplínami podle schématu (Kraus, 2008, s. 53)
2. Ke kterým disciplínám má sociální pedagogika nejbliže?
3. Jak je možné se dívat na vztah sociální pedagogiky a sociální práce?
4. Zdůvodněte, ke které oblasti speciální pedagogiky je vztah sociální pedagogiky nejtěsnější.
5. Analyzujte vztah sociální pedagogiky a etopedie.
6. V čem je rozdíl mezi vztahem interdisciplinárním a multidisciplinárním?



Souhrn

Sociální pedagogika jako obor transdisciplinární povahy má vztah k mnoha oborům od filosofie počínaje, přes sociologii, psychologii, medicínu, právo, teologii, politologii, antropologii až po ekonomii. Specifický vztah má k některým dalším pedagogickým disciplínám jako je pedagogika volného času, andragogika, gerontagogika, speciální pedagogika (etopedie). Velmi diferencovaný, ale v praxi obzvláště těsný vztah má k sociální práci.



Literatura

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. s. 52-58.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. s. 24-31.
- BALÁŽ, O. Sociální pedagogika v systémech věd. *Pedagogika*, 1978, č.5, s. 559-578.
- DOČKAL, J. *Člověk a svět*. s. 11-13.
- KRAUS, B. K vývoji české sociální pedagogiky. *Pedagogika*, 2007, č.2, s.132-145.
- KRAUS, B. Sociálně pedagogické aspekty v sociální práci. In.: *Akční pole sociální práce aneb sociálně pedagogické otázky současnosti*. Olomouc: PdF UP, 2007 (CD).



K zapamatování

- prostředí
- životní prostředí
- globalizace
- adaptace,
- intencionální výchova
- funkcionální výchova
- pedagogizace prostředí
- socializace
- sociabilita
- adaptace
- sociální zrání
- socializační faktor.

3.1 Prostředí a výchova

Pojem prostředí je pojmem všeobecně známým a užívaným. Objevuje se jak ve vědách společenských, tak přírodních (chemie, fyzika) a to často v různém pojetí. Nahlédneme-li do různých slovníků, encyklopedií, či učebnic zjistíme, že jedno mají společné. Vždy se jedná o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí. Jedná se o určitý prostor, objektivní realitu.

Ve většině definic se uvádí, že tento prostor vytváří podmínky pro život a hovoříme pak o životním prostředí. V takovém prostoru se realizuje působení různých činitelů, které umožňují organismu žít, vyvíjet se a rozmnožovat. Máme-li na mysli život člověka, společnosti, pak v tom případě vystupují do popředí vedle základních přírodních faktorů (atmosféra, půda, vodstvo, fauna, flora) podmínky kulturní a společenské. Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému duchovní systém tj. prvky jako věda, umění, morálka ap. Podstatné tedy je, že prostředí jako jistý vymezený prostor obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti.

Životní prostředí člověka lze pak vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění.

K lepšímu pochopení této složité kategorie nám může pomoci seznámení s různými **typy prostředí**. Kritérií pro jednotlivé typologie je celá řada. K nejběžnějším patří velikost prostoru, o který se jedná. Pak hovoříme o makroprostředí (prostor, který vytváří podmínky pro existenci celé společnosti), regionální prostředí (prostor v životě širší sociální skupiny na rozsáhlejší teritoriu uvnitř společnosti), lokální prostředí (prostor spojený zpravidla s bydlíštěm - městská čtvrť, obec příp. se svým okolím) a mikroprostředí (bezprostřední prostor v němž jedinec pobývá).

Podle povahy činností realizovaných v daném prostoru bývá prostředí členěno na pracovní (dílny, haly, kanceláře, školní třída), obytné a rekreační (hřiště, park, herna,

klubovna). Z hlediska podílu člověka na podobě daného prostředí bývá rozlišováno prostředí přirozené a umělé (člověkem utvářené).

Členění **podle charakteru, obsahu prvků**, jimiž je dané prostředí v zásadě tvořeno se jeví jako jedno z nejdůležitějších. Jde o prostředí přírodní, společenské a kulturní.

Přírodní prostředí tvoří v zásadě živá (fauna, flora) a neživá (faktory geologické, geografické, hydrologické, klimatické, kosmické) příroda. Toto prostředí již dávno není jen výtvořem přírody samé, ale i lidstva, které vedle pozitivních zásahů ji poznamenalo značnou devastací.

Společenské prostředí tvoří lidé a mezilidské vztahy, je dáno především charakterem a uspořádáním celého společenského systému, v němž dominující roli hrají vazby uvnitř společnosti (ekonomické, politické, správní ap.). Sociální prostředí je charakterizováno hustotou a rozmístěním obyvatel, profesionální, etnickou, věkovou, vzdělanostní příp. dalšími strukturami.

Kulturní prostředí je těsně spjato s prostředím společenským, (někdy chápáno jako jeho součást) a je tvořeno všemi hmotnými i nemateriálními výsledky lidské aktivity. Jedná se především o veškeré výtvořy umělecké, vědecké poznání, pravidla chování, právní a morální normy, ale také stavby, komunikační a technické výtvořy ap.

Další možná typologie vychází z povahy daného teritoria a rozlišuje prostředí venkovské, městské, velkoměstské. Dnes se zvláště hovoří o specifičnosti sídlišť. Nabízí se ještě, pro pedagogiku důležité, další **členění z pohledu působících podnětů** a to co do frekvence (prostředí podněťově chudé, přesycené), pestrosti (podněťově jednostranné, mnohostranné), či kvality (podněťově zdravé, vadné).

Pokud jde o význam prostředí z hlediska velikosti prostoru, pak zásadní roli v socializačním procesu hraje nepochybně mikroprostředí, které působí intenzivně, bezprostředně, s vysokou frekvencí. Čím větší prostorové pole, tím jsou jeho vlivy zprostředkovanější. Ovšem ptáme-li se, která rovina prostředí je vlastně určující, pak musíme konstatovat, že makroprostředí, protože celospolečenské poměry ovlivňují po všech stránkách všechna další prostředí, přičemž toto působení se jakoby lomí přes roviny nižší (tedy poměry v regionu, lokalitě a např. rodině).

V souvislosti s charakteristikou prostředí a jeho typologií uvedeme ještě jeden, pro sociální pedagogiku, důležitý pohled. **Každé prostředí** jakéhokoliv typu a jakékoliv úrovně **má vždy dvě stránky**. Prvou bychom mohli nazvat materiální (věcná, prostorová) a druhou sociálně psychická (osobnostně vztahová).

1) Prvou stránku jakéhokoliv prostředí lze charakterizovat tím jaký prostor dané prostředí vymezuje, jeho stav, jaké faktory (materiální, přírodní) se v něm vyskytují, vybavení věcmi, technikou apod.

2) Druhá stránka je dána lidmi, kteří se v daném prostoru nacházejí, jejich strukturou (z hlediska věku, pohlaví, kvalifikace) a vztahy, které mezi nimi existují (včetně podřízenosti, nadřízenosti, tedy formální i neformální).

Význam prostředí v procesu utváření osobnosti je hodnocen, jak jsme již uvedli, v různých názorech a teoriích odlišně. Od extrémních pohledů, které jednoznačně spatřují všechny předpoklady formování osobnosti v dědičnosti až po ty, které naopak vidí narozeného člověka jako nepopsanou desku (J.Locke), na kterou teprve život, vlivy prostředí vyrývají určité dráhy a zanechávají stopy. Podíl na tom, v jakou osobnost se člověk rozvine, jak žije a jedná je i ze současných pohledů v zásadě záležitostí otevřenou. V každém případě vezmeme do úvahy oba faktory, jejichž paralelní vliv by se dal vyjádřit asi následovně. Jestliže zpočátku života člověka se více prosazují znaky, s nimiž se člověk narodil, pak v průběhu života se tento poměr

do jisté míry mění a více poznamenávají život a jednání člověka podmínky v nichž vyrůstal a vyvíjí se (prostředí, výchovné vlivy).

Pokusme se odpovědět na, pro sociální pedagogiku stěžejní, otázku, **jakou roli hraje prostředí přímo v souvislosti s výchovným procesem?** Mohli bychom říci, že tyto role (či funkce) jsou hned dvě:

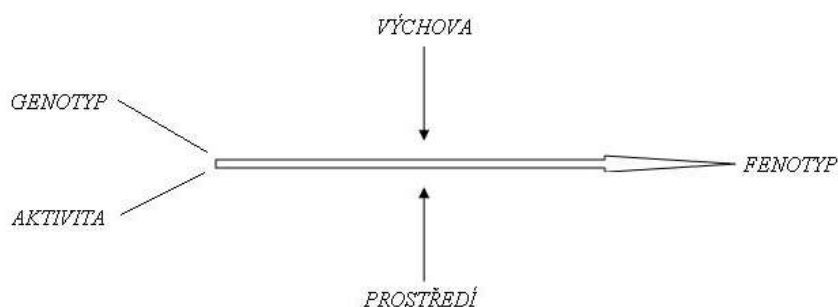
a) **Prvou funkci** bychom mohli označit jako **situační**. Jedná se o to, že každá výchovná situace, výchovný zásah se odehrává vždy v nějakém konkrétním prostředí. Z tohoto hlediska vytváří prostředí jakousi „kulisu“ (po stránce věcné, prostorové i osobnostně vztahové) k této výchovné situaci.

b) **Druhou funkci** bychom mohli označit jako **výchovnou**, kdy úpravami a změnami v prostředí (obou jeho stránek) dosahujeme určitých cílů. Je např. známa řada experimentů o vlivu prostředí na výkonnost, kdy v závislosti na zlepšování podmínek v prostředí (intenzita světla, odhlučnění, estetická úprava, ale také změny v sociálním klimatu) se zlepšoval výkon. To platí i o výkonnosti žáků ve škole. Mluvíme pak o „pedagogizaci“ prostředí.

3.2 Socializace a výchova

Socializací rozumíme proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, proces postupného začleňování se do života dané společnosti proces učení se v dané společnosti žít. Pro vymezení vztahu k procesu výchovy je třeba zdůraznit, že tento proces probíhá po celý život a to nahodile, živelně. V jeho průběhu si člověk osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk, poznatky, normy tedy kulturu dané společnosti. Socializace se odehrává vždy v nějakém prostředí.

Proces socializace je spjat s faktory a podmínkami, které se jej účastní a do něho vstupují. Následující schéma ukazuje, že se jedná o genotyp, příp. vrozené dispozice včetně jisté míry přirozené aktivity, dále veškeré vlivy prostředí ať již společenského (kulturního) či přírodního a z hlediska pedagogiky samozřejmě o výchovu.



Socializace může probíhat v prostředích různé úrovně, různé kvality a proto vlivem nepříznivých, z hlediska optimálního rozvoje osobnosti nežádoucích podnětů (osob), může dojít k tomu, že výsledné jednání se bude odchylovat od obecně uznávaných norem. V tom případě hovoříme o deviantní socializaci (také disocializace). Proces, ve kterém dochází k nápravě a snaze vrátit člověka do normálního života označujeme jako resocializaci.

Proces socializace v průběhu celého života se odvíjí po určitých **životních trajektoriích**:

a) **rodinné** - pro níž je v současnosti typické oddalování zakládání vlastní rodiny a strach z převzetí odpovědnosti za ni,

b) **profesní**, - která přináší stále vzrůstající nároky a požadavky na zvyšování kvalifikace a potřeby rekvalifikace,

c) **společenské aktivity** - pro kterou je charakteristická malá snaha a celková neochota se nějak v této rovině projevit a souvisí s jistou izolovaností a individualizací života.

V průběhu socializace jako procesu celoživotního **můžeme rozlišit určité fáze**. Lze rozlišit fázi sociability (formování základů osobnosti odehrávající se především v rodině), personalizace (učení se prvým základním rolím a formování vlastního „já“), profesionální socializace (okruh socializačních faktorů se rozšiřuje a dochází k přípravě na profesi) a společenské angažovanosti (plného začlenění do společnosti ve všech oblastech).

Další možné členění procesu socializace je možné s oporou o sociologii, která rozlišuje většinou **čtyři základní stádia v životě člověka: dětství, mládí, dospělost a stáří**. Dětství je obdobím od narození do přibližně patnácti let. Jde o etapu, ve které se rozhoduje o celé osobnosti, kdy se budují základy života jedince. Mládí je obdobím velmi složitým a pro daného jedince náročným. Mez sociální dospělosti se posunula v posledních desetiletích až k hranici třiceti let a platí to pro čím dál větší část populace. Nastupuje dospělost. Stáří je etapa, jejíž hranice rovněž nemají zcela, ale o věku seniorů se v poslední době hovoří až při hranici 70 let.

Jaký je vztah socializace a výchovy? Výchovná činnost se jeví jako proces zespolečenštění člověka záměrným ovlivňováním v souladu s danými kulturně společenskými podmínkami. Lze tedy říci, že výchova je jakýsi regulátor, je to řídicí proces, kterým chceme průběh procesu socializace usměrnit tak, aby byl, pokud možno co nejvíce, v souladu s výchovnými cíli. Tento dynamický proces vědomé a řízené socializace zahrnuje všechny činnosti, které člověka utvářejí pro život v konkrétní společnosti. Důležité je, aby člověk byl schopen přenést získané poznatky, dovednosti do jednání, aby každodenně zvládal přiměřeně životní realitu. Postupně v dospělosti pak do jisté míry přebírá ono řízení socializačního procesu sám, sebevýchova pak představuje jistou seberegulaci.



Otázky a úkoly

1. Charakterizujte různá pojetí významu a vlivu prostředí na rozvoj osobnosti (M. Montaigne, Ch. L. Montesquieu, J. Locke, W. Stern, A. Adler, H. Spencer).
2. Charakterizuje dvě základní stránky každého konkrétního prostředí.
3. Popište vlivy prostředí na osobnost na základě schématu na str.75,76 (KRAUS, 2008).
4. Popište dvě základní funkce prostředí v souvislosti s výchovným procesem.
5. Srovnajte procesy socializace a výchovy a charakterizujte vztah (pokuste se vyjádřit schematicky).
6. V jakých fázích probíhá proces socializace a v jakých proces výchovy?
7. Popište základní prostředky socializace.



Souhrn

Prostředí je důležitým faktorem utváření člověka v průběhu jeho socializace. Typologie prostředí je možná z hlediska jeho velikosti, množství a kvality podnětů. Lze rozlišit dvě stránky prostředí: prostorovou, věcnou (materiální) a osobnostně vztahovou (sociálně psychické klima). V souvislosti s výchovou má prostředí dvojí funkci (situační a výchovnou). Socializace probíhá po třech životních drahách a

v různých fázích. Výchova pak představuje proces, kterým dochází k jakési regulaci živelně probíhající socializace.



Literatura

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. s. 59-78.

KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2. vyd. ,1999, s. 7 – 20.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. s. 54-61 a 99-109.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. s. 24-27.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. s. 86-100

4 Charakteristika prostředí rodiny



K zapamatování

- rodina
- funkce rodiny
- rodina nukleární
- rodina orientační a prokreační
- rodina dysfunkční, afunkční
- struktura rodiny
- prostředí rodiny
- demografické faktory rodiny
- kulturní úroveň rodiny.

4.1 Rodina jako sociální instituce

Rodina prošla dlouhodobým a v posledních dvaceti letech velmi hektickým vývojem. Již samo **definování, vymezení rodiny** jako malé primární sociální skupiny je *velmi obtížné*. Tradiční kritéria přestávají platit. Především spojení institucionálně zákonným manželským svazkem není nutnou podmínkou rodinného života. Výrazně přibývá soužití, kdy toto kritérium naplněno není. V důsledku toho přibývá dětí, které se rodí mimo legitimní manželství. Za této situace *lze přijmout vymezení*, kdy rodina je chápána jako strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí.

Rodina tvořená rodiči (rodičem) a dětmi bývá nazývána rodinou **nukleární**. Rodinu rozšířenou o blízké příbuzné, prarodiče, strýce, tety a ostatní příbuzné označuje termín **rodina rozšířená (velká)**. Rodina, v níž jedinec vyrůstá jako dítě, nazýváme **rodina orientační**, rodinný svazek, který později samo zakládá, označujeme jako **prokreační**.

Z hlediska průběhu socializačního procesu má zásadní význam, do jaké míry se daří rodině vypořádat s funkcemi, které má plnit. Hovoříme proto o rodině **funkční** (která přiměřeně plní všechny funkce), **afunkční** (ve které občas dochází k poruchám v plnění jedné či několika funkcí, což však život rodiny vážněji nenarušuje), **dysfunkční** (v níž nastává vlivem vážných poruch vnitřní rozklad a zásadně je narušován socializační proces dítěte).

Funkce rodiny

1. Biologicko-reprodukční funkce rodiny má význam jak pro společnost jako celek, tak také pro jedince, kteří rodinu tvoří. Pro zdárnou perspektivu svého rozvoje potřebuje společnost stabilní reprodukční základnu. Proto je také v jejím zájmu, aby se rodil takový počet dětí, který tyto perspektivy naplní.

V posledních letech proto pozorujeme v těchto zemích úbytek dětí. Stále více partnerů uvažuje pouze o jednom dítěti, a dokonce přibývá případů, kdy neuvažují o dítěti vůbec. V r. 1999 se v ČR narodilo nejméně dětí za celé 20. století. Ženy se stávají matkami také v pozdějším věku, než tomu bylo obvykle dříve.

2. Také sociálně-ekonomická funkce rodiny zahrnuje řadu aspektů. Rodina je chápána jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Ekonomická funkce zaznamenala dnes určitý posun ve směru návratu k podobě

rodina, která představuje samostatnou ekonomickou (výrobní, obchodní) jednotku, tedy rodinnou firmu.

3. Určité změny lze pozorovat i ve **funkci ochranné (zaopatřovací, pečovatelské)**, která spočívá v zajišťování životních potřeb (biologických, hygienických, zdravotních) nejen dětem, ale všem členům rodiny. Jestliže před r. 1989 přejímal u nás tuto funkci zčásti stát (důchodové, nemocenské pojištění, domovy důchodců, léčebny pro dlouhodobě nemocné, ozdravovny, povinné preventivní prohlídky, očkování ap.), po r. 1990 je rodina opět na této funkci více zainteresována a předpokládá se její větší spoluúčast na jejím plnění (např. pacienti jsou propouštěni dříve do domácího ošetřování, některé léčebny, ozdravovny zanikají, finanční spoluúčast na zdravotní péči, očkování a preventivní lékařské prohlídky včetně zubních ze škol vymizely a pod.).

4. Rodina je též první sociální skupinou, která učí dítě přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti. Hovoříme tedy o **socializačně-výchovné funkci** rodiny. Ústřední úlohou socializačního procesu v rodině zůstává příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. Odpovědnost za výchovu přesouvá někdy rodina na školu a očekává, že profesionální přístup učitelů napraví i chyby, jichž se ve svých výchovných přístupech dopouštějí.

5. Rodina je také institucí, která by měla pamatovat na **rekreaci, relaxaci, zábavu**. Aktivity tohoto typu se týkají všech členů rodiny, ale pro děti mají samozřejmě význam největší. To, jak rodina plní tuto funkci se projeví např. v tom, do jaké míry tráví všichni členové rodiny pohromadě svůj volný čas, jakým zájmovým činnostem se věnují, jakým způsobem tráví dovolené apod.

6. Zbývá se ještě zmínit o **funkci emocionální**, která je ovšem zásadní a nezastupitelná, protože žádná jiná instituce nedokáže vytvořit potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. Od 90. let lze u nás v důsledku všech vnitřních proměn rodiny pozorovat, že přibývá těch rodin, které tuto funkci (z důvodu rozvodů, dezintegrace, zaneprázdněnosti atd.) plní jen s velkými obtížemi, resp. neplní téměř vůbec.

4.2 Charakteristické znaky současné rodiny

1. Proměny současné rodiny zasáhly sociální role rodičů. Složitý a dlouhodobý proces **demokratizace uvnitř rodiny** umožnil ztrátu dřívějšího výsadního mocenského postavení muže v rodině. Žena získala některá práva, ale i povinnosti, které dříve náležely jen muži. Také děti se stále aktivněji podílejí na organizaci rodinného života a vztah rodičů k nim je více partnerský.

2. Rodina se často dostává do jisté izolovanosti a žije v určitém uzavření vnější společnosti. Je to jednak důsledek sílící tendence odděleného života jednotlivých generací a poklesu významu sousedských vztahů a celkové tendence uniknout záplavě podnětů dnešního přetechnizovaného a medializovaného života do pomyslného klidu rodiny.

3. Rodina se také zmenšuje, narůstá počet osob žijících v jednočlenných domácnostech a počet osamělých žen s dětmi. Spolu s uvedenou izolovaností to vede k větší labilitě rodin, které se stávají citlivějšími na jakékoliv vnitřní otřesy.

4. Dalším charakteristickým rysem je její **desintegrace**. Již delší dobu lze pozorovat, že téměř ve všech rodinách v určité míře ubylo chvil, kdy se rodina schází pohromadě za účelem sdělit si vzájemně své zážitky, radosti i starosti a hledat cesty vzájemné pomoci a spolupráce. Přibývá naopak rodin, v nichž se jednotliví členové jen potkávají, korespondují spolu, příp. vůbec přestávají komunikovat.

5. Na životním stylu rodin a zmíněné dezintegraci se silně podepisuje výrazné **zatížení rodičů pracovními aktivitami**, celkově zvýšené nároky na život, který s sebou nese **značné časové zaneprázdnění**. Důsledkem je vyčerpání, málo času na relaxaci a na chvíle prožité společně s dětmi.

6. Zanedbatelná není sílíci **diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně**. Mnoho domácností se koncentruje v nižších příjmových pásmech. Když pak chtějí některé z nich řešit finanční problémy půjčkami, často se neúměrně zadluží a hrozí jim pak i sociální vyloučení (exkluze). Tato skutečnost se velmi negativně projevuje v celém socializačním procesu. Důsledkem je např., že děti ze sociálně slabých rodin bývají terčem šikanování v takových rodinách lze zjistit častěji i deviantní chování. Do složité situace se přitom dostávají především mladé rodiny s dětmi.

4.3 Charakteristika rodinného prostředí

a) Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí zahrnují v našem pojetí především dva okruhy problémů:

- celkovou strukturu rodiny (včetně věku) a aspekty vyplývající z působení otce, matky, sourozenců, příp. prarodičů,
- vnitřní stabilitu rodiny (všechny roviny vnitřních vztahů) jako základnu emocionální atmosféry rodinného prostředí a předpoklad existence a přirozeného rozvoje všech dimenzí rodinného života.

V prvním případě jde především o úplnost či neúplnost rodiny, ale také např. o počet dětí. Specifické problémy pro výchovu vytvářelo prostředí s velkým počtem dětí (tři a více), ale stejně tak problematické se jeví – v dnešní době mnohem častější – prostředí jedináčků, které rovněž klade na rodiče zvýšené nároky. Také věkové rozdíly mezi rodiči nebo mezi sourozenci mohou být často zdrojem nejrůznějších problémů.

Pokud jde o vztahy, nejdůležitější rovinou jsou jistě vztahy mezi rodiči a dětmi, do nichž se promítla již zmíněná demokratizace.

b) Materiálně-ekonomické faktory rodinného prostředí můžeme rozdělit do několika skupin. Patří sem především:

- zaměstnanost (profese) rodičů, otců i matek a vliv této skutečnosti na děti,
- charakter a kvalita bydlení, vybavenost domácnosti,
- finanční zajištění, příjem na osobu,
- individuální spotřeba rodiny jako součást životního způsobu rodiny,
- vliv techniky a technických prostředků na život rodiny a některé další otázky, např. materiální podmínky pro zájmovou činnost dětí a pro jejich přípravu do školy apod. (knihovna, hudební nástroje, sportovní potřeby apod.).

c) V kulturně-výchovné oblasti rodinného prostředí se odráží především:

- hodnotová orientace a vzdělání rodičů,
- životní styl, především v souvislosti s využíváním volného času (zájmová činnost, míra a způsob využívání masmédií, cestování, trávení dovolených, stravovací návyky apod.),
- míra pedagogizace rodinného prostředí, patrná např. z využívání pedagogických prostředků, a některé další podmínky, které mají vliv na vytváření postojů dětí k lidem, ke vzdělání, práci, kultuře, politice a vůbec k životu.

Hranice mezi těmito faktory nejsou ostré a také výčet jejich jednotlivých skupin nemůže být vyčerpávající. Důležité však je, abychom charakteristiku rodinného prostředí vnímali jako faktor podobně významný, jako je psychologická

charakteristika osobnosti.

Analogicky můžeme spojit tento fakt s pozorností, která je věnována obnově instituce rodinných lékařů, kteří mohou při své práci vycházet z důvěrné znalosti zdravotního stavu dospělých i dětských příslušníků jednotlivých rodin. Obě oblasti specifických působností lékařů i učitelů (vychovatelů) mají něco společného. Informace o rodinném prostředí přispívají ke stanovení správných diagnóz a pomáhají určit optimální léčebné, ale také výchovné postupy.

Otázky a úkoly

1. Vypracujte písemně osnovu diagnostiky rodinného prostředí
2. Na základě vlastních zkušeností uveďte nejčastější příčiny disfunkčnosti rodiny
3. Co charakterizuje disociální rodinného prostředí?
4. Kterými znaky lze charakterizovat současnou rodinu?
5. K jakým změnám došlo v průběhu posledních desetiletí ve funkcích rodiny?
6. Analyzujte význam rodinného prostředí jako socializačního činitele.



Souhrn

Rodina je z hlediska jedince prvý a nejdůležitější socializační činitel, z hlediska společnosti důležitá sociální instituce. Jako taková prošla v posledních desetiletích výraznými proměnami a vyznačuje se řadou nových znaků. Posuny nastaly i v plnění jejích funkcí. Sociální pedagogiku především zajímá, jak vypadá rodinné prostředí z hlediska sociálně ekonomického, demografického, sociálně kulturního.



Literatura

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. s. 79-87.
KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. s. 78-86.
KLAPILOVÁ, S. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Str. 27-30.
PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. s. 101-117.

5 Prostředí školy a výchovných zařízení



K zapamatování

- škola
- výchovné zařízení
- funkce výchovného zařízení
- prostředí
- věcně prostorová stránka prostředí
- osobnostně vztahová stránka prostředí
- sociálně psychické klima
- učitel
- žák

5.1 Poslání a funkce výchovných zařízení

Začneme obecným přístupem s tím, že **pojem „výchovná zařízení“** chápeme široce. Máme na mysli především školy všech typů a stupňů (od mateřských škol počínaje) a k nim patřící školní družiny příp. školní kluby. Dále domovy mládeže, střediska volného času (domy dětí a mládeže), dětské domovy, dětské domovy se školou (dříve dětské výchovné ústavy), krizová centra pro mládež, včetně všech zařízení pro děti a mládež s různými vadami.

Funkce výchovných zařízení

1. Socializační funkce. Škola je základním instrumentem přizpůsobování nastupující generace společenským poměrům, i když v současnosti její dominance, díky vlivu médií, poklesla. V rámci této socializační funkce, spočívající v předávání kultury a zachování její kontinuity, musí být výchovný proces organizován s úmyslem přiblížit mladé generaci všechna významná schémata, z nichž by pochopila, co se bude od ní očekávat v dalším životě.

2. Výchovná funkce. Z předcházejícího vyplývá, že v souvislosti s funkcí výchovnou se do popředí dostávají otázky jiné než přímo vzdělávací. V té funkci je škola spíše nahraditelná jinými médii. Vyplývá z toho menší důraz na vlastní proces předávání poznatků a větší na celkový osobnostní rozvoj. Menší důraz na kognitivní oblast dítěte a větší na emotivní a konativní.

3. Pečovatelská funkce. K důležitým oblastem fungování školy patří i zabezpečování úkolů v oblasti péče. Jedná se především o zabezpečování hygienických potřeb, stravování, lékařská péče. Se společenskou transformací dochází k proměnám i zde a ne vždy k lepšímu. Pokud jde např. o **lékařskou péči** (preventivní stomatologické prohlídky, povinná očkování) škola se od ní distancovala a přenechává tyto starosti rodině.

4. Poradenská funkce. Pověštinou je redukována na poradenství profesní a to prostřednictvím výchovných poradců z řad učitelů. Je jen málo škol, kde je tato funkce zabezpečována skutečně profesionálně třeba psychologem (byť třeba jen externě). Jde totiž o to, že zmíněná funkce by měla být směřována nejen k dětem, rodičům, ale i samotným učitelům a měla by se týkat nejen otázek profesionální orientace, ale studijních předpokladů, osobnostních zvláštností, pomoci v řešení

prospěchových a dnes hlavně výchovných těžkostí v souvislosti s narůstajícím počtem dětí s rizikovým chováním.

5. Rekreační (relaxační) funkce. Její podstata **miří především mimo vyučovací proces do sféry volného času žáků**. Zdá se, že není nejšťastnější, jestliže škola pouští tuto oblast více méně ze zřetele (pokles počtu oddělení školních družin, pokles počtu zájmových kroužků ap.) a přenechává ji jen specifickým zařízením. Je to však i otázka trávení přestávek či případného času mezi vyučovacími hodinami

6. Profesionalizační funkce Škola má m.j. **dopomáhat svým žákům k zaujetí místa ve světě práce**. Týká se to především škol středních (odborných) a vysokých. Označení školy jako "dirigenta profesních šancí" budí očekávání, že škola nepřipravuje mládež v duchu jistých profesních rolí, nýbrž že tím přímo predikuje na základě dosažené kvalifikace zaujetí příslušné profesní pozice. Značná část rodičů si tak od školy slibuje, že výrazně přispěje k úspěchu na profesní dráze jejich dítěte.

Analogicky bychom mohli uvažovat o **funkcích jiných výchovných zařízení**. Kdybychom jako příklad vzali třeba dětský domov je zřejmé, že dominantní zde nebude funkce vzdělávací, ale významu nabudou ty funkce, které mají suplovat funkce rodiny. Tedy funkce pečovatelská v mnohem větším rozsahu než ve škole, také ve větším rozsahu funkce výchovná i rekreační. Ta bude na prvním místě v takových zařízeních, jako jsou domy dětí a mládeže. Tak bychom mohli pokračovat.

5.2 Charakteristika prostředí výchovných zařízení

Charakteristika je samozřejmě velmi diferencovaná podle toho, o jaký typ zařízení se jedná. Zásadní rozdíl lze spatřovat mezi zařízeními stacionárními (kam jenom děti, či mládež dochází) a mezi internátními (kde jsou děti či mládež ubytována), která nepochybně zanechávají v osobnosti větší stopu.

a) Věcně prostorová stránka

Charakteristiku této stránky bychom mohli začít od **urbanistického řešení** (situování daného zařízení do lokality) a v návaznosti **architektonické řešení** (velikost budov, jejich uspořádání). V tomto směru existují značné rozdíly. Najdeme školy, domy dětí a mládeže či domovy mládeže, které se nacházejí relativně v moderních budovách speciálně projektovaných, na druhou stranu neméně často se setkáme se zařízeními umístěnými ve starých budovách, určených původně pro zcela jiné účely.

Pokud jde o **velikost**, jako významná se v této spojitosti jeví dvě kritéria. Prvé z nich je v zásadě ekonomické, vypovídající o tom, do jaké míry je režie zařízení rentabilní. Je jasné, že tady jsou v nevýhodě malá zařízení „rodinného typu“, kde vynaložené náklady nejsou zpravidla příliš efektivní. To je dnes problém venkovských škol. Druhé kritérium je kvalita. Např. u malých škol je problémem kvalifikované zajištění výuky (učitelé dobírají do úvazku předměty, které vyučují nekvalifikovaně). Větší zařízení mnohem lépe využijí specializované prostory a náročnější vybavení (např. laboratoří, ateliérů, sportovních hal apod.). Rozhodně však neplatí čím větší tím lepší. To souvisí i se sociálně psychologickým klimatem. Zařízení gigantického typu (jsou školy i domovy mládeže, které mají někdy hodně přes tisíc osob) se obtížně řídí, trpí anonymitou a stávají se z hlediska výchovného působení mnohem složitější a náročnější. U základních škol se uvádí jako optimální velikost dvě až tři paralelní třídy, tedy asi kolem 500–600 žáků.

Důležitými faktory věcně prostorové stránky prostředí daných zařízení je **osvětlení, vytápění, klimatizace, akustika**. Na psychiku dobře působí i **barevnost** prostředí. Vhodná skladba barev má značný vliv na vnímání fyziologický stav, pocity. Svoji roli sehrává i **květinová výzdoba**, která napomáhá i vytváření vztahu k přírodě. Do oblasti estetické úpravy školního prostředí nutno zahrnout i **exponování obrazů, tabelárních pomůcek, nástěnek**.

Další oblast, která charakterizuje věcnou stránku všech zařízení se týká veškerého **vybavení nábytkem, technikou a různými doplňky**. Technické vybavení se dnes v první řadě týká počítačové techniky, ale také videotechniky a ve školách samozřejmě dalších technických prostředků podle povahy činnosti (chemické, fyzikální laboratoře apod.). Neměli bychom však zapomenout na **vybavení esteticko výchovného charakteru**. Je chybou, když v celém domově mládeže není jediná možnost zahrát si na nějaký hudební nástroj, či něco si namalovat. Totéž platí o knihovnách a jejich vybavení. Samostatnou oblastí je **vybavení v oblasti sportovní a tělovýchovné**. Tomu by měla být věnována obzvláštní pozornost, vzhledem k tomu, že víme, že se jedná o nejméně frekventovanější zájmovou aktivitu mezi mládeží.

Pokud jde o **zařízení internátního typu**, tak je pochopitelně podstatným faktorem úroveň ubytování. Jsou zařízení, která mají „kasárenský“ charakter (u zařízení nápravného typu se to celkem předpokládá), jsou zařízení (některé domovy mládeže), která poskytují ubytování, za které by se nemusel stydět ani hotel (dvoulůžkové pokoje s vlastním příslušenstvím).

b) Sociálně psychické klima výchovných zařízení

Neméně důležitá je stránka osobnostně vztahová, která se promítá do dnes poměrně frekventovaného pojmu sociálně psychické klima. Bývá **definováno jako trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků, které tvoří a prožívají v interakci**. Je to specifický projev života, který odráží úroveň celého prostředí, na němž se podílejí všichni účastníci. Podstatné je, že tato stránka **prostředí (klima školy) zpětně ovlivňuje**: a) **charakteristiky aktérů** (zdravotní, sociální, pedagogické, psychologické), b) **úspěšnost fungování instituce** jako celku (tzv. průběhové charakteristiky), c) **kvalitu výstupů instituce** (charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu).

Prostředí po této stránce tvoří především **osoby**, které v něm zaujímají jednotlivé sociální pozice a z nich vyplývající role, tj. žáci (chovanci) a učitelé (vychovatelé).

Pokud **jde o žáky**, podstatné jsou tyto jejich atributy: věk, pohlaví, sociální, etnická nebo náboženská příslušnost, místo bydliště apod. a také osobnostní rysy. Značnou roli hrají počty žáků ve třídách – vysoké počty (za optimum je pokládáno asi 20 na vyšších stupních do 30 žáků) znemožňují individuální přístup, přinášejí výchovné potíže a zhoršují prospěch.

Charakteristika osobnostních znaků pedagogického personálu by mohla být podobná. Tvoří ji opět struktura věková a v souvislosti s tím může hrát roli délka praxe, pohlaví, sociální příslušnost, dosažená kvalifikace, ale i vzhled, míra naplnění příslušných kompetencí, charakterové vlastnosti apod. Častým problémem pedagogických sborů je např. nadměrná feminizace a někdy i nekvalifikovanost.

Charakteristiku osob setkávajících se v daném zařízení a jejich strukturu doplňují **vztahy a procesy uvnitř dané instituce** probíhající a to v rovině formální i neformální. Základní vztahovou linii představují **vztahy mezi žáky a pedagogickým**

personálem. Pozice daná hierarchií a určená rozsahem pravomoci a autoritou stavěla tradičně obě strany do protikladu. Na konci 20.stol. jsme svědky znatelného posunu.

Další rovinou jsou procesy a **vztahy mezi žáky navzájem.** Ve škole se vytvářejí emočně syčené vrstevnické vztahy, které mají v dalším vývoji mladého jedince stále větší význam. Při tradičním třídním systému se jedná především o **klima ve třídách (ve výchovných skupinách).** Jím je rozuměno trvalejší sociální a emocionální naladění přímo ve třídě (skupině), které účastníci prožívají v interakcích .

Poslední rovinou jsou **vztahy mezi učiteli (výchovným personálem) navzájem.** V klasickém pojetí výuky většinou nemají učitelé (většinou ani vychovatelé) příliš příležitostí vzájemného srovnávání ani ovlivňování své činnosti na základě skutečného sledování. Větší možnosti v tomto směru a především kooperace přináší týmová koncepce práce.

Na utváření vztahů v této rovině má nepochybně vliv úroveň a **styl řízení celé instituce.** Sám styl řízení (autoritativní, demokratický, liberální) vytváří jakýsi rámec celé atmosféry (obrazně řečeno, „jak se všem v daném zařízení dýchá“). Řídícím pracovníkem je ovšem každý výchovný pracovník a on zase nastoluje takovýto rámec sociálně psychického klimatu ve své třídě, výchovné skupině.



Otázky a úkoly

1. Analyzujte charakteristické znaky současné školy (výchovných zařízení). Vyjděte z porovnání funkcí dnes a v minulosti.
2. Vypracujte písemně osnovu diagnostiky prostředí výchovného zařízení.
3. Uveďte specifika prostředí vybraného výchovného zařízení a srovnajte s charakteristikou školy
4. Charakterizujte na základě zkušeností vztahy mezi školou a rodinou v současnosti.



Souhrn

Kapitola pojednává o prostředí výchovných zařízení a jejich vlivu na formování osobnosti. Nejprve je věnována pozornost poslání a funkcím těchto zařízení, následně je charakterizováno jejich prostředí a to jednak po stránce věcně prostorové a jednak osobnostně vztahové (sociálně psychické klima).



Literatura

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky.* s. 101-118.
KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova.* s.86 – 98.
KRAUS, B. Škola na konci 20. století. *Pedagogická orientace.* 1994, č.12/13, s.74-89.
KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky.* s. 39-53.
PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika.* s. 126 – 132.
HOPF, A. *Sociální pedagogika ve škole.* Praha: PdF UK, 2001.
ONDREJKOVIČ, P. Proces socializácie a výchova v škole. *Sociální pedagogika.* 2014, roč. 1, čís. 2, s. 37–50.

6 Prostředí vrstevnických skupin, dětské a mládežnické organizace



K zapamatování

- sociální skupina
- skupina formální a neformální
- vrstevnická skupina
- asociální a antisociální skupina
- socializační proces
- dětské a mládežnické hnutí
- dětská a mládežnická organizace
- práce se skupinou.

6.1 Vrstevnické skupiny

a) Charakteristika

Vrstevnické skupiny **představují přirozenou formu života dětí a mládeže**. Jsou to skupiny, které charakterizuje **blízkost věková, ale také názorová**, z níž vyplývá souhlasné jednání. Jsou to typické primární, zpravidla neformální skupiny. Vyznačují se bezprostředními kontakty a silným pocitem příslušnosti ke skupině (identifikace vyjadřovaná zájmenem „my“).

Kořeny vzniku těchto skupin lze spatřovat **již v tzv. „hrových skupinách“**, jejichž příslušníci ovšem ještě nevnímají onu vědomou sounáležitost a nedochází mezi nimi k jakékoliv dělbě činností, děti si hrají spíše vedle sebe, nikoli spolu. Skutečné **vrstevnické skupiny** se objevují a **začínají fungovat většinou až v průběhu školní docházky**. Zpravidla se vyznačují nestálostí a nízkým stupněm soudržnosti, takže se rychle rozpadají.

V období mezi 8.–10. rokem věku začíná potřeba seskupování narůstat, objevují se počátky spolupráce. Tyto dětské party mají již poměrně pevnou vnitřní vazbu, **vlastní systém hodnot a norem a jistý systém sociální kontroly** se specifickými sankcemi. Jejich členové prožívají silný pocit solidarity a příslušnosti ke skupině.

Vrstevnické skupiny mládeže se od dětských liší. Projevuje se v nich už postupné vymaňování jejich příslušníků z pout přímé kontroly dospělých (především rodičovské). Skupiny jsou pro ně současně prostředkem, kterým manifestují svou touhu po samostatnosti a dospělosti. Z osobnostní nevyhraněnosti pak často vyplývá silná konformita, která v těchto skupinách vládne a která se týká všech stránek jejich života, tedy odívání, vyjadřování, hodnotové orientace, vztahu k tradicím, dodržování rituálů apod.

b) Druhy a jejich vliv na osobnost

Vrstevnické skupiny můžeme rozlišovat podle velikost nebo podle struktury, např. z hlediska pohlaví, příslušnosti sociální, náboženské, ale třeba i politické. **Důležitými znaky jsou cíle, normy**, kterými se členové skupiny řídí, hodnoty, které vyznávají. Z tohoto hlediska se existence těchto skupin pohybuje na škále od skupin s jednoznačně pozitivními cíli až po seskupení lidí, jejichž cíle jsou asociální, nebo dokonce přímo antisociální (party, bandy, gangy).

Důležitým znakem a kritériem pro třídění je **stupeň formálnosti a organizovanosti**. Za vrstevnické skupiny většinou pokládáme ty, které vznikají spontánně, přirozeně a mají neformální charakter (sledují zábavné a rekreační cíle). I takto vzniklé skupiny mohou postupně nabýt ráz organizovanosti a formálnosti (mají svá pravidla, řád, symboliku). Vedle toho existují ovšem jiné skupiny mladých, které jako formální a organizované přímo vznikly, např. výchovná skupina v domově mládeže, která samozřejmě také splňuje parametry vrstevnické skupiny.

Vrstevnické skupiny mají značný vliv na rozvoj osobnosti, a to jak ve smyslu pozitivním, tak negativním. **Patří často k referenčním sociálním skupinám**, tzn. skupinám, s nimiž se jedinec ztotožňuje nebo by se rád identifikoval a tím také přebírá její normy chování, postoje, hodnoty. Na jedné straně tyto skupiny uspokojují psychické potřeby, např. relaxace, zábavy, uvolnění, což je důležité pro kompenzování psychické zátěže, zároveň jsou však nástrojem sociální kontroly chování svých členů.

V prostředí vrstevnických skupin probíhá základní proces socializace. Děje se to vštěpováním různých životních cílů, zásad, norem, pravidel jednání a vzorů chování. Vrstevnické skupiny mohou také nabídnout společné zážitky a možnosti sebeuplatnění a pocit nezávislosti na dospělých.

6.2 Dětská a mládežnická hnutí a organizace

Různá hnutí mají rovněž znaky vrstevnických skupin, jsou podobně neformální a vytvářejí se pouze na základě společných názorů (ideologie). Některá hnutí vystupují opozičně, jiná podporují stávající společenský systém. Již do historie patří dnes hnutí „Hippie“, které reagovalo v 60. letech minulého století na negativa civilizace (v USA např. proti válce ve Vietnamu) a hlásalo příklon k přírodě.

Populární jsou **hnutí ekologická** (Greenpies, u nás také DUHA), která se výrazně soustřeďují na ochranu životního prostředí. Značné zastoupení má u nás také hnutí **Skinheads**. Vzniklo ve Velké Británii na konci 60. let 20. století a šířilo se mezi bílým i černým obyvatelstvem, do různých zemí a v různých frakcích. Subkultura Skinů, známých u nás především ve spojitosti s romskou otázkou, je daleko političtější než u řady jiných seskupení. Zastávají ultrapravicové postoje a za ideál považují pevný stát, tj. diktaturu hraničící s fašismem. Jsou považováni za extremisty, stejně jako příslušníci hnutí **Punk**, které upoutává spíše provokativními prvky svého vnějšího projevu. Podobně jako **anarchisté** vyjadřuje svůj odpor vůči všemu autoritativnímu, proti starší generaci, vládě, policii. Otevřeně se hlásí k legalizaci drog.

Na rozdíl od hnutí organizace vyžadují přímo členství potvrzené většinou členským průkazem, placením příspěvků, víceméně povinnou účastí na akcích apod. V této oblasti nastala u nás po roce 1989 zásadní změna. Jestliže do této doby existovala jediná dětská a jediná mládežnická organizace s velmi početnou členskou základnou (organizovanost dětí a mládeže v nich se pohybovala kolem 80–90 %) po roce 1989 postupně přibýlo značné množství nových (některé znovu obnovily svou činnost), takže se uvádí, že počet zaregistrovaných organizací stoupl na šedesát, ačkoli je v nich organizována celkově relativně malá část populace (kolem 15%).

K organizacím s největší tradicí u nás patří **Skauting** (vznikl v r.1907 v Anglii). Největší zásluhu na jeho šíření měl spisovatel J. Foglar, z pedagogů F. Čáda. Česká organizace (jako **Junák**) byla oficiálně ustanovena v r.1914. Staví na prvcích života zálesáků a hlásá myšlenky souladu života člověka s přírodou. Junák byl rozpuštěn za fašistické okupace, po r. 1945 na krátkou dobu (do r. 1948) svou činnost obnovuje – spolu s dalšími hnutími (např. Spartakovi skauti práce).

Z ostatních stojí za zmínku **YMCA** (Křesťanské sdružení mužů), jistou paralelou pro ženy je **IWCA**. Do českých zemí se dostává prostřednictvím legionářů za 1.světové války a z iniciativy T. G. Masaryka je v r.1920 vysláno několik amerických sekretářů pověřených zakládáním a rozvojem činnosti YMCA u nás. Orientuje se na mravní výchovu založenou na náboženství i na výchovu občanskou, sleduje však i cíle sociálněcharitativní. Přineslo k nám nejen sporty jako basketbal a volejbal, ale např. i mezinárodní svátek matek. Organizují letní mezinárodní tábory ap.Za 2. světové války bylo sdružení rovněž zakázáno, po válce sice činnost obnovilo, ale poté ji v r. 1951 nuceně ukončilo.

Poměrně značnou tradici má u nás **Liga lesní moudrosti (Woodcraft)**. Její začátek se datuje se od r. 1902 a za jejího zakladatele je pokládán spisovatel a cestovatel E. T. Seton. U nás ji v r. 1922 založil středoškolský profesor M. Seifert. Liga zdůrazňovala apolitičnost, náboženskou toleranci, nepokládala za podstatné stupeň organizovanosti a stejně tak nekladla důraz na symboliku (žádné uniformy).

V r. 1950 vznikly komunistickým režimem podporové organizace PO ČSM a ČSM (Československý svaz mládeže), všechny ostatní zanikly.Po r. 1990 opět většina dřívějších organizací svou činnost obnovila.



Otázky a úkoly

1. Porovnejte znaky formálních a neformálních skupin.
2. Charakterizujte roli vrstevnických skupin v průběhu vývoje osobnosti v jednotlivých fázích života.
3. Popište situaci na české scéně mládežnických hnutí.
4. Charakterizujte na základě zkušeností činnost dětských a mládežnických hnutí u nás.
5. Uvedte znaky efektivnosti práce se skupinou.



Literatura

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. s. 88-93.
KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. s. 132 – 136.
KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. s. 30-37.
PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. s. 118-121.

7 Lokální a regionální prostředí a výchova



K zapamatování

- lokální prostředí
- regionální prostředí
- městské prostředí
- venkovské prostředí
- subkultura
- socializace ve vztahu k typu lokálního prostředí.

7.1 Charakteristika lokálního a regionálního prostředí

Obě úrovně prostředí lze charakterizovat následujícími znaky:

1. Znaky demografické – velikost (daná především počtem obyvatel) a s ní související hustota zalidnění a rozmístění obyvatel, jejich struktura, především jsou to kategorie determinované nejen přírodními, kulturně společenskými faktory, ale také etnická, ale i sociální, např. míra nezaměstnanosti (jde o zásadní výchozí znaky).

2. Komunikační síť – propojenost daného prostředí hromadnými dopravními prostředky, telefonní sítí, dosahem hromadných sdělovacích prostředků, počítačovou terminální sítí ap. Tím je determinována možnost mobility obyvatel, přenosu informací, dorozumění.

3. Ekonomické znaky – výrobní a obchodní jednotky, které se v lokalitě vyskytují, celkový její charakter (zemědělský, průmyslový, lázeňsko-rekreační ap.), možnosti pracovního uplatnění, výše průměrné mzdy.

4. Věcně prostorová stránka – charakter zástavby, bytové poměry, výstavba obchodních center, průmyslových zón, množství zeleně, parky, sady, dětská hřiště, sportoviště, prostory pro trávení volného času.

5. Společensko kulturní charakter – kulturní a vzdělávací instituce, úroveň kulturního života v obci, náboženské a další společenské (tělovýchovné, mládežnické, jiné zájmové) a politické organizace, příp. cestovní a turistický ruch, možnosti kulturního využití především pro děti a mládež atd.

6. Osobnostně vztahová stránka – rozčlenění obyvatelstva do sociálních skupin (např. věkových, profesních, zájmových, etnických) i společenských vrstev (vymezených společenským postavením v daném místě, majetkovými poměry, vzděláním, podílem na řízení dané lokality či regionu). Současně existuje síť různých vazeb od ryze formálních (mezi obchodníky a zákazníky, správním aparátem a občany, učiteli a rodiči), přes vazby těsnější (např. sousedské, zájmové) až po zcela neformální a důvěrné vazby přátelské a příbuzenské.

7.2 Specifika lokálních prostředí a dopad na výchovu

Lokální prostředí

Lokální prostředí lze definovat jako skupinu lidí žijících na ohraničeném teritoriu, uznávajících společné tradice, symboly a hodnoty (s vědomím jisté diference a zvláštností), využívajících stejné instituce a služby, žijících v jistém pocitu

sounáležitosti a vnitřní bezpečnosti a připravených ke společným činnostem. K základním typům lokálního prostředí náleží prostředí městské a venkovské.

Městské prostředí charakterizuje T. Pilch následujícími znaky:

1. Účast obyvatel, mládeže ve velkém počtu různých cílových a účelových skupin.
2. Dominance konzumního přístupu a méně hluboké mezilidské vztahy.
3. Zánik tradičních autorit, nedostatek výrazných společenských autorit.
4. Nefungující neformální společenská kontrola.
5. Výrazná anonymita v životě a činnostech v lokalitě.
6. Značný pokles institutu sousedství.
7. Velká proměnlivost, rychlost změn v celém životě.
8. Výrazná diferenciací v profesní struktuře a společenském rozvrstvení.

Venkovské prostředí charakterizuje tentýž autor do jisté míry v protikladech a zdůrazňuje blízkost k přírodě, nižší úroveň služeb, zachování lidové kultury, folkloru, migrační tendence, významnější roli školy a učitele (Pilch, 1995).

Srovnáme-li současné město a venkov, musíme konstatovat, že v posledních desetiletích se obě **prostředí postupně vyrovnávala a sblížovala**. Především život na venkově se radikálně změnil. Hluboce do tohoto prostředí zasáhly hromadné sdělovací prostředky. Z násobilo se množství podnětů, motivů, v plné šíři a v nejrůznějších směrech sem zasáhl vědeckotechnický pokrok. Poznamenal život rodin, chod domácností, ale i výrobní proces v zemědělství. Vzrostl i volný čas zemědělců, přestože jejich pracovní doba se stále vyznačuje sezónností ap. Výrazně se změnila mobilita venkovského obyvatelstva. V současnosti značná část obyvatelstva venkova dojíždí za zaměstnáním do měst, takže svým profesionálním zaměřením již nemá s venkovem nic společného. To vše změnilo situaci a přiblížilo vesnické prostředí městskému.

Na druhé straně vidíme, že **jisté rozdíly přetrvávají**. Např. přes veškeré rozšíření obchodní sítě jsou nákupní možnosti na venkově menší než ve městech. Rozdíly jsou také v oblasti služeb, odlišný je v mnoha případech i způsob bydlení a celkový styl života. V několika posledních letech však jako by **proces přibližování městu dostal opačný směr**. Z ekonomických důvodů se totiž zhoršila dostupnost měst hromadnou dopravou i dostupnost služeb a najdeme i obce, v nichž není žádný obchod. Také možnosti kulturního vyžití jsou až na malé výjimky minimální. Jediným spojením se světem pro dospělé i děti z venkova tak zůstává často televize a dnes také internet. Připočteme-li k tomu minimální pracovní příležitosti na vesnici, není divu, že pokračuje **vylidňování venkova**.

Vedle tradičního městského prostředí je **specifickým typem lokality sídliště**. Jde vlastně o specifický typ městského prostředí, který představuje zvláštní komplex vztahů. Jsou to bydliště bez tradic, často také bez patřičné sítě služeb, zdravotnických a kulturních institucí i škol. Základním problémem je to, že se většinou zapomělo na dostatek travnatých ploch, hřišť, parků a sadů, tedy na děti.

Novým jevem je výstavba nových lokalit venkovského charakteru v blízkosti velkých měst (**periferní městečka, satelity**) – lidé tak reagují na to, že se nedá optimálně žít ani ve městě, ani na venkově, a hledají tedy určitý kompromis mezi přirozeným životem na venkově a pohodlím města. V těchto aglomeracích ovšem vládne jiná atmosféra než na typickém venkově. Jsou plné vzájemně izolovaných lidí bez jakéhokoliv zázemí, služeb apod., kteří zde žijí uzavřeným životem – ráno všichni včetně dětí odjíždějí do měst a večer se vrací, tvoří samostatnou komunitu. S původními obyvateli se většinou nesjíjí.

Shrneme-li je zřejmé, že lokální prostředí vytváří podmínky, které ovlivňují život rodin, zřetelně se promítají do jejich života, (ovlivňují celkový denní rytmus a režim dne i

týdne, možnosti a způsoby trávení volného času), ale ovlivňují i chod škol v daných lokalitách se nacházejících a následně pak poznamenávají výchovný proces probíhající jak v rodinách, tak ve školách.



Otázky a úkoly

1. Podejte charakteristiku městského a venkovského prostředí v současnosti.
2. Provedte srovnání obou prostředí v současnosti s obdobím v minulosti.
3. Porovnejte životní styl dětí (mládeže) ve městě a na venkově v současnosti.
4. Vypracujte osnovu charakteristiky lokálního prostředí.
5. Jaké jsou dopady na výchovu v jednotlivých typech lokálního prostředí?



Souhrn

Obsahem kapitoly je charakteristika lokálního a regionálního prostředí po stránce demografické, sociálně ekonomické, společensko kulturní. Dále jsou uvedena specifika městského a venkovského prostředí, života v nich a jejich vlivu v rámci socializačního procesu na formování osobnosti, především dětí a mládeže.



LITERATURA

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. s. 94-100.
KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et. al. *Člověk, prostředí, výchova*. s.126 – 132.
KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. s. 37-39.
PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. s. 122-125.

8 Působení médií a výchovný proces



K zapamatování

Sociální komunikace, pedagogická komunikace, verbální a nonverbální komunikace, hromadné sdělovací prostředky (masmédia), telematická média, informační společnost, masmédia tištěná, elektronická, auditivní, audiovizuální, funkce médií, etika médií, reklama.

8.1 Podstata komunikace

Komunikace je procesem, při němž si v přímém i nepřímém sociálním kontaktu sdělujeme informace a významy. Představuje veškeré spojení člověka se světem, umožňuje získat informace o dějích, vzájemné dorozumívání, umožňuje i výměnu emocionálního obsahu. Proces komunikace nepochybně souvisí s charakterem sociálního prostředí. Ať již na úrovni rodiny (např. rozdílné úrovni vzdělání bude odpovídat rozdílný charakter komunikace) nebo v lokálním prostředí (v souvislosti s tradicemi, nářečím, v závislosti na množství a charakteru komunikačních kanálů v dané lokalitě).

Mezi společenským prostředím a jednotlivcem se uskutečňuje sociální styk, který má tři základní složky:

- **sociální percepce** (vnímání a poznávání světa kolem nás, vytváření obrazu o okolí, partnerovi i o jedinci samém). V pedagogické interakci rozumíme pod pojmem sociální percepce například způsob, jak učitel vnímá žáka a žák učitele, učitel rodiče a oni jeho.
- **sociální interakce** (dění mezi účastníky interakce, vznik určitých vztahů). Jde o souhrn vzájemného působení mezi jedincem a jeho sociálním prostředím. Zásadní místo v sociální interakci zaujímá styk interpersonální.
- **sociální komunikace** (prostředek sociální interakce a vzájemného dorozumívání jejich účastníků). Tento vztah vyjadřuje následující schéma.

8.2 Pedagogická komunikace

Pedagogická interakce jakožto proces vzájemného působení osobností (rodiče, učitele, dítěte, vychovatele atd.) v konkrétním výchovném prostředí (rodiny, školy, zájmového kroužku, letního dětského tábora aj.) **má cílové zaměření**. Žádná ze zúčastněných stran – ani ovlivňující, ani ovlivňovaná – by se neměla dopustit manipulace nebo využívat převahu postavení a pozic vyplývajících ze sociálních rolí.

Významným prostředkem pedagogické interakce je **pedagogická komunikace**. V ní jsou přesně určeny časové a prostorové podmínky i účastníci (učitelé, spolužáci aj.), je stanoven cíl, obsah komunikace a pravidla styku mezi vychovatelem a vychovávaným. Pedagogická komunikace představuje specifický institucionalizovaný vztahový okruh s formalizovanou komunikací probíhající v prostředí školy, resp. výchovných zařízení.

Pedagogická komunikace **má tři dimenze** (Klapilová, 1996):

- **obsahovou**, kterou tvoří pedagogické informace, jež lze rozdělit na kognitivní a afektivní,
- **procesuální**, která zahrnuje vlastní komunikační činnosti, a to verbální i neverbální,
- **vztahovou**, která spočívá ve zprostředkování vztahů mezi komunikujícími (vychovatel – vychovávaný, vychovatel – skupina).

V souvislosti s procesuální dimenzí komunikace je třeba znovu připomenout, že **každé sdělení má nejen obsah, ale také formu**. Existuje řada učitelů, výchovných pracovníků, kteří mají značné znalosti i životní zkušenosti, ale nedokážou je předat formou, která by zaujala – a obráceně: projev některých pedagogických pracovníků na první poslech zaujme (umí patřičně využít mimiku a gestikulaci), ale brzy zjistíme, že nám nic nového nesdělili

8.3 Masová komunikace

Charakteristika masové komunikace

Tam, kde při komunikaci využíváme hromadných sdělovacích prostředků, hovoříme o **komunikaci hromadné**. Je to forma komunikace, při níž jsou informace šířeny veřejně, nepřímou a v zásadě jednostranně. Jde např. o městský (závodní, školní) rozhlas, místní noviny apod. V případě, že tyto sdělovací prostředky zasahují široké vrstvy obyvatel, celou společnost, a dnes dokonce celý svět, hovoříme o **masové komunikaci** a sdělovací prostředky v tomto případě označujeme jako masmédiá.

Obsah sdělení v masmédiích představuje velmi širokou mozaiku informací nejrůznějšího zaměření a nejrůznější povahy. Někdy jde o prosté sdělování zpráv, informování, jindy, např. při přímém přenosu koncertů, divadelních představení nebo sportovních akcí, je obsah spjat s řadou emocionálních dojmů a působí sugestivně.

Z hlediska příjemce zasluhují zvláštní pozornost děti a mládež. Jde o tu část populace, která je jednak relativně nejvíce ovlivnitelná, jednak na ní záporné vlivy médií jak po fyziologické, tak po psychické stránce zanechávají výraznější negativní následky než na dospělých.

Druhy masmédií

Prvým prostředkem masové komunikace byl **tisk**, který je **médiem vizuálním**. I když jako technický vynález existuje již od poloviny 15. století, ke skutečné masovému rozšíření došlo teprve v 19. století. Toto médium dnes zahrnuje nepřehledné množství novin, časopisů, katalogů a dalších tiskovin. Mezi jeho předností patří individuální a soukromé přijetí sdělené informace bez časového vymezení, možnost výběru a vracení se k informacím, jejich dokumentace. Nevýhodou je zdlouhavost přenosu, jistá náročnost na intelektuální činnost. To však např. v případě vytváření fantazijních představ u dětí má významný pozitivní účinek na celkový rozvoj osobnosti.

Rozhlas jako médium auditivní se prosadilo výrazně od dvacátých let minulého století. Umožňuje kvalitní a rychlé předávání informací, mluvené slovo působí na všechny sociální skupiny stejně. Dnes existuje rozsáhlá síť rozhlasových stanic nejrůznějšího zaměření, jeho funkce se však povětšinou zredukovala na informace (zpravodajství) a hudební programy. Tím se stávají také pro značnou část posluchačů jenom jakousi zvukovou kulisou k jiným činnostem.

Televize (medium audiovizuální), jejíž rozmach nastal po druhé světové válce, zasáhla v průběhu druhé poloviny minulého století do života lidí nejvíce. Došlo ke spojení zvuku a obrazu a další výhodou tohoto média je, že umožňuje bezprostřední kontakt diváka s nejrůznějšími událostmi (sportovními, uměleckými, politickými, přírodními) prakticky po celém světě. Televize formuje i deformuje, je mimořádně účinným **prostředkem masové manipulace**. Jejím největším záporem je útok na volný čas, omezování aktivity (i duševní), poškozování zraku, při dlouhém vysedávání se podílí na ortopedických problémech atd.

Na přelomu století vstupuje do našeho života čím dál výrazněji další médium a to je **internet**. Vzhledem k šíři nabídky a možnostem využití se postupně stává médiem, které předčí všechna předcházející. Shrnuje v sobě všechna pro i proti tradičních médií a zdá se, že dnes již získal prioritu.

Funkce masmédií:

- a) **Informativní** – její podstatou je poskytovat informace, rozšiřovat poznání.
- b) **Formativní** – spočívá v ovlivňování celé osobnosti, kdy jsou ovlivňovány názory a postoje adresáta. Formativní účinky se projevují také v souvislosti s manipulací, která je nejvíce zřejmá v reklamních šotech.
- c) **Komunikativní** – spočívá ve schopnosti uskutečňovat spojení mezi určitou událostí, skutečností na jedné straně a příjemcem na straně druhé. Do této funkce můžeme zahrnout i přínos médií v celkovém procesu socializace.
- d) **Rekreativní** – snaží se svého adresáta osvěžit, navodit mu podmínky pro odpočinek, regeneraci sil. Vytrhuje člověka z každodenního shonu, dává mu zapomenout na každodenní starosti. Přináší zábavu, relaxaci.

Působení a účinky masmédií

Působení médií má velmi **různé účinky** a vyvolává **různé reakce**. Např. ovlivňují to, o čem lidé přemýšlí a jak o tom uvažují tím, že zařazují určitá témata do vysílání a jiná nikoli. Silný účinek médií se projevuje také nápodobou. V té souvislosti se varuje před možností, že se disponovaný jedinec sociálně nežádoucím jednáním může naučit. To se často potvrzuje u mladistvých provinilců, kteří uvádějí, že se nechali ke svému jednání inspirovat konkrétními programy. Není také vyloučen účinek opačný (bumerangový efekt), kdy konkrétní mediální produkt vyvolá reakci opačnou.

Ztráta svědomí, otupený vkus, neprofesionalita a nekompetentnost představují podhoubí, na kterém pak vyrůstá arogance a agresivita. Zvláště agresivity se lidstvu dostává v míře vrchovaté.

Největší „zrada“ v působení médií (především ve směru k dětem) spočívá v tom, že předkládají virtuální realitu (kdy prostřílený hrdina se v zápětí pere dál) jako skutečnou, jako život, ve kterém to takto nefunguje. Není pak divu, že zločinci v dětském věku, či ve věku mladistvých argumentují, že pouze napodobovali a „chtěli si to také vyzkoušet“.

Mediální výchova

Klíčem k pochopení každého média není, co toto médium samo o sobě dělá nám, ale jakým způsobem s ním nakládáme my. A východiskem k jakémukoli rozumnému zacházení s médiem je, zda se vůbec v něm orientujeme.

A zde se otevírá prostor pro sociální pedagogiku. Sociální pedagogika by měla hledat nástroje, kterými by bylo možno kontraproduktivní působení těchto prostředků komunikace usměrňovat, držet pod kontrolou. Je však zřejmé, že konkurenceschopnost masmédií je nesouměřitelná s možnostmi intencionální výchovy realizované školou a jinými výchovnými institucemi. Nezbyvá nám proto nic jiného než konstatovat, že **možností účinné intervence pedagogiky** do vztahu média – nedospělý recipient jsou velmi problematické, značně **omezené** a většinou nepříliš účinné.

Nikdo však nezabývá učitele, vychovatele i rodiče odpovědnosti za to, čemu dovolují vstupovat do obrazotvornosti a do mysli dítěte. Proto se dnes čím dál více mluví o **potřebě mediální výchovy**, jejímž cílem je naučit se využívat média racionálně a ke svému prospěchu tak, aby sloužila, nikoliv zotročovala. Jako schůdné se jeví **dvě cesty**.

Na té první by se měl učitel (vychovatel) **snažit oslabit negativní působení** masmédií tím, že podrobí důkladné obsahové (věcné) a formální, estetické a uměnovědné analýze konkrétní výtisk dětského časopisu nebo určitý televizní (rozhlasový) pořad, který děti sledují a ukázat jim slabiny a nedostatky (nepřirozenost, stereotypnost, vyumělkovanost).

Na druhé cestě by se měl **pokusit vzbudit** i v kulturně jinak orientovaném jedinci **touhu po elementárních, přirozených aktivitách** a stimulovat jeho potřebu je poznat, procítit.

V současnosti k tomu vytváří předpoklady průřezové **téma „Mediální výchova“ Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**. Podle něho „mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli médií, jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit věrohodnost, vyhodnotit komunikační záměr. Dále orientaci v mediálních obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění potřeb - od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času“ (RVZ, 2005, 101).



Otázky a úkoly

Analyzujte proces komunikace z hlediska průběhu a jeho aktérů.

Charakterizujte jednotlivé druhy médií.

Popište funkce médií.

Analyzujte pozitivní a negativní účinky médií na děti a mládež.

V čem je poslání mediální výchovy?



Souhrn

Obsahem kapitoly je pojednání o procesu komunikace obecně a následně pak je charakterizována komunikace pedagogická. Jsou popsány zásady a průběh pedagogické komunikace i problémy v ní se objevující. Další část kapitoly tvoří pohled na problematiku masové komunikace, charakteristika jednotlivých médií, jejich funkce a hlavně dopady na osobnost. Závěr tvoří úvahy o možnostech výchovy k racionálnímu využívání médií.



Literatura

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. s. 119-130.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. s. 61 – 77.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. s. 56-58.

PRŮCHA, J. Multikulturní výchova a vzdělání. *Pedagogika*, 1991, č.3, s. 269-276.

BLAŽEK, B. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Slon, 1993.

9 Metody sociálně výchovného působení



K zapamatování

- výchovná metoda
- animace
- mediace
- inscenace
- pedagogizace prostředí
- režim
- životní situace
- výchovná skupina.

9.1 Uplatnění výchovných metod v sociální pedagogice

Výchovnou metodou rozumíme i v sociální pedagogice určitý konkrétní postup, jímž chceme realizovat určitý výchovný záměr a ovlivnit v daném směru osobnost vychovávaného. Je zřejmé, že sociální pedagogika se z pohledu teorie ani **praxe neobejde bez klasických výchovných metod**, jako jsou metoda vysvětlování, přesvědčování, souhlasu a nesouhlasu, metoda příkladu, odměny a trestu, cvičení apod. Zastavme se alespoň u jedné z nich, pro sociálně výchovnou činnost zásadní, u rozhovoru.

Rozhovor je východiskem i pro některé další metody, o nichž bude řeč dále (např. mediace, animace, inscenační, skupinová činnost). Může mít různý **účel**, např. diagnostický, výchovný, poradenský, terapeutický. Aby rozhovor plnil v rámci sociálně pedagogické praxe uvedené účely, musí být sociální pedagog vybaven především schopností naslouchat. Máme na mysli **naslouchání** aktivní a reagující tak, aby vychovávaný měl jistotu, že byl pochopen a může očekávat dostatečnou zpětnou vazbu. K tomu přispívá např. i udržování očního kontaktu.

Pokud se jedná o specifické, netradiční metody, jde o nejméně rozpracovanou oblast sociální pedagogiky a většina publikací o nich nepojednává. Vyjděme z toho, že mezi všemi výchovnými metodami lze rozlišit metody přímého a nepřímého výchovného působení. Uvedené klasické postupy představují metody přímého ovlivňování, kdy vychovávaný zřetelně pocítuje, že je ovlivňován, nebo cítí viditelnou snahu s ním manipulovat. Účinnější však bývají postupy, kdy vychovávaný naopak nemá pocit, že ho někdo usměrňuje. A právě sociální pedagogika využívá a dává přednost těmto metodám

9.2 Specifické metody,

Metoda organizování (pedagogizace) prostředí

Pedagogizovat prostředí **znamená využít prostředí jako „výchovného prostředku“** (o tom viz kapitola 4.3). Uskutečňováním změn v prostředí a jejich prostřednictvím působíme na vychovávaného a ovlivňujeme jeho jednání. Nejde samozřejmě o cestu jednoduchou. Ze strany vychovatele to znamená vnést do vztahu s vychovávaným nejen značnou aktivitu, ale především kreativitu, vynalézavost. Jako příklad pedagogizování prostředí bychom mohli uvést výstavbu naučné stezky. Ti, kteří ji pak procházejí, přirozeně nabývají poznatků a souběžně získávají i jisté nové prožitky aniž jim někdo „přednáší“. Za kroky charakteru

pedagogizace lze pokládat také jistou estetizaci prostředí. Např. dokonale upravený pozemek školy či výchovného zařízení podstatně přispívá k zlepšení citového vztahu k tomuto zařízení, pocitu pohody. Celkovou pohodu zvyšují rovněž květy a zeleň.

Práce se skupinou

Podstatou tohoto postupu je využití skupinového mínění (tlaku) na jednotlivé členy, příp. na skupinu jako celek. Skupinové mínění, tedy názory, postoje, které se uvnitř skupiny utvářejí spontánně, mohou být důležitým výchovným prostředkem, pokud ho vychovatel dokáže využít. Na jeho formování mají největší vliv tzv. **názoroví vůdci** (leader), totiž ti členové skupiny, kteří mají ve skupině největší prestiž. Přichází-li tedy vychovatel s nějakým záměrem, požadavkem, aniž si tuto skutečnost uvědomuje, může se stát, že se skupina postaví proti němu, a nejsou řídké ani případy, kdy vychovatel musí rezignovat.

Chce-li tomuto pedagogickému selhání předejít, měl by nejprve svůj záměr probrat s názorovými vůdci a snažit se je přesvědčit o správnosti záměru a potřebě ho prosadit. Pokud se mu to podaří, pak je vysoká pravděpodobnost, že za jejich přispění či alespoň neutrálního postoje se podaří záměr realizovat v celé skupině. To ovšem předpokládá znalost skupiny a vztahů uvnitř. K jejich odhalení může napomoci např. sociometrické šetření.

Metoda situační

Když vychovatel vhodně „uchopí“ určitou životní situaci a usměrňuje v souladu se stanoveným záměrem, stávají se situacemi výchovnými. **Průběh situace**, možnosti vstupování do ní a jejího ovlivňování souvisejí s prostorem i s časem, v němž probíhá.

Z hlediska průběhu výchovných situací uvažujeme o jejich uzlových bodech. Jde o určitá stadia (momenty), která mají rozhodující význam pro další vývoj situace. Patří k dovednostem vychovatele ovlivňovat její vývoj právě v těchto uzlových bodech.

Lze rozlišit **4 uzlové body**:

1. Krystalizace situace. Je to obvykle počátek činností, kdy lze situaci poměrně dobře regulovat a směřovat v souladu s výchovnými záměry, jde o přechod od relativně klidové polohy k dynamickému vývoji.

2. Vyhranění situace. Nastává zákonitě při pokračování situace. Vyhraňování se však **může odvíjet několikerým způsobem**:

a) Nastává pod vlivem výchovného působení, vychovatel má situaci „pevně v rukou“ a neobjevují se žádné problémy. Je tomu tak většinou v případech, kdy je vztah cílů vychovatele a potřeb vychovávaných symetrický.

b) Začnou převažovat vlivy nezáměrné, stanovené cíle jsou ohroženy a postupně vznikají nesrovnalosti mezi formální a neformální strukturou. Vliv vychovatele je však natolik silný, že nesrovnalosti se daří řešit ve vzájemné dohodě a odlišné pozice se sejdou na poli spolupráce.

c) Vychovateli se nepodaří vhodnými zásahy situaci usměrnit, alespoň ne v pravý čas, a proto se objevují stále častěji střety, nesouhlasné tendence a spolupráce zásadně narušena. Důsledkem je pak následující uzlový bod:

3. Otevřený konflikt. Neexistuje již jednoduchá cesta k nápravě a ke spolupráci, a to tím spíše, je-li v situaci přítomen asociální prvek. Navrhnout a uskutečnit zásah, který by ještě mohl takto vyhraněnou situaci převést do roviny spolupráce, je již velmi obtížné.

4. Poslední uzlový bod. Může nastat hned po stadiu druhém (za předpokladu, že se situace nevyhrotí v konflikt). Pak můžeme tento uzlový bod označit jako **zánik**

situace (s pozitivním vyústěním a koncem) s případným přechodem k situaci další. Jestliže se vychovateli nepodařilo situaci zvládnout, takže navzdory jeho snaze dále obsahuje negativní stránky, nastává fáze **rozpadu situace** (nepodařilo se sice naplnit předpokládané cíle, ale události nepředstavují zřetelný konflikt). Jakmile již poměry dospějí do třetího stadia (otevřený konflikt), pak hovoříme **o rozbití situace**. Výsledkem je stav, kdy jsou vzájemné vztahy zcela narušeny a jakákoli spolupráce není možná.

Metoda inscenační

Představuje rovněž cílevědomé ovlivňování situace, ale tentokrát nikoliv běžné životní, ale uměle navozené, zinscenované, tedy situace modelové. Tento postup **má určité fáze**. Po první fázi přípravy (ujasnění cílů) následuje diagnostikování (analýza podmínek výchovné skupiny, např. složení z hlediska věku, pohlaví, schopností apod.), třetí fáze je realizační a na závěr se celá situace vyhodnocuje. Inscenační metoda předpokládá rozdělení rolí a jejich hraní. Přijetí určité role nutí účastníky porozumět prožitkům a jednání partnerů, vede je k alternativnímu řešení problémů a k hlubšímu chápání mezilidských vztahů.

Metoda režimová

Režimem rozumíme způsob, jak je v určitém čase a místě organizován a řízen životní proces. Jde o časové uspořádání daných činností. Každý režim je charakterizován souborem norem, které tento proces určují. Stanovuje je zpravidla instituce, která režim uplatňuje, např. škola, rodina, domov mládeže, věznice atd. Z hlediska doby trvání **lze rozlišit režimy** epizodické (výlety, exkurze), krátkodobé (dětské tábory, pobyty v přírodě, sportovní kurzy), dočasné (školní družina, škola, vězení), trvalé (rodina, dětský domov).

Působení prostřednictvím režimu probíhá na škále od režimu zcela uvolněného, liberálního, který vytváří mezi účastníky atmosféru nejistoty, až po režim tuhý (přísný), potlačující jakoukoliv možnost svobodného rozhodování.

Metoda animace

Je využívána především ve výchovném ovlivňování volného času. Jde o **nedirektivní postup povzbuzování**, o hledání vlastní cesty řešení situací, přičemž se účastníkům předkládá množství přiměřených, zajímavých možností seberealizace. Důraz se klade na dobrovolnost, možnosti volby a vytváří se prostor pro iniciativu vychovávaných. Při této metodě je důležité, aby animátor zvážil možnosti účastníků. O animaci se např. hovoří i v domovech důchodců při podněcování k různým volnočasovým aktivitám.

Metoda mediace

Jde o postup, který lze úspěšně uplatnit **při řešení různých sporů**. Vede lidi od negativních prožitků k pozitivnímu chování, napomáhá vzájemnému porozumění a samostatnému rozhodování, učí nést odpovědnost a uvažovat o budoucnosti.

Mediátor při tom musí být nezaujatý, bez předsudků k účastníkům, musí zachovávat neutrální postoj a nezávislost a dávat oběma stranám stejný prostor v hledání řešení.

Fáze mediace:

a. Zahájení – vychovatel se snaží navodit pozitivní ovzduší, je-li potřeba, účastníky vzájemně představí.

b. Interpretace situace – jednotliví účastníci si vyslechnou komentář k situaci a vytvářejí si o ní vlastní objektivní obraz.

c. Snaha o pochopení – partneři mají o to, jak situaci vidí druhá strana, podporují se ve vzájemném naslouchání a vytvářejí prostor pro kooperaci.

d. Hledání možných řešení – obě strany společně hledají dohodu k prospěchu všech.

e. Dosažení dohody – na základě společně akceptovaného řešení je přijata dohoda a jsou konkrétně formulovány závěry.



Otázky a úkoly

1. Charakterizujte metodu „pedagogizace prostředí“.
2. Uveďte modelovou situaci, řešenou metodou animace.
3. Popište fáze inscenační metody.
4. Kde a jak lze využít režimové metody?
5. Jak lze výchovné metody třídit?



Souhrn

Obsahem kapitoly je charakteristika výchovných metod, které lze použít v sociálně výchovné činnosti a v práci sociálního pedagoga. Nejprve jsou zmíněny tradiční metody a pak následuje popis specifických metod, které staví na nepřímém výchovném působení.



Literatura

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. s. 173-184.

JUNOVÁ, I. *Metody sociální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018.

SOBKOVÁ, P., OBRING HOBZOVÁ, M., POSPÍŠILOVÁ, H. a kol. *Sociální pedagogika a její metody*. Olomouc: UP, 2015.

10 Sociální pedagog jako profese



K zapamatování

Sociální pedagog, profese, kompetence, profesiogram, činnost, kvalifikace

10.1 Vymezení profese sociálního pedagoga.

Základní úskalí vymezení spočívá v tom, že každá **charakteristika této profese je zatím pouze modelová**. Ačkoli bylo na její zařazení do katalogu profesí vynaloženo nemálo úsilí, dosud v něm chybí. Tam, kde by měli pracovat sociální pedagogové, se stále setkáváme s pracovníky tradičně označovanými jako vychovatelé, a to přesto, že zvláště v některých případech není toto označení nejvýstižnější. Jak do Zákona o výchovných pracovnících, tak do Zákona o sociálních službách se podařilo pouze zakomponovat, že absolvování studijního oboru Sociální pedagogika je dostačující kvalifikací pro výkon daných profesí v obou rezortech (školství, mládeže a tělovýchovy a práce a sociálních věcí).

Obecně bychom mohli říci, že tento pracovník řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež i dospělé) ve dvou rovinách:

1. Integroční – sociální pedagog se zaměřuje na osoby (klienty), jež potřebují odbornou pomoc a podporu (lidé v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení, které se stávají pro okolí překážkou).

2. Rozvojová – sociální pedagog podporuje a upevňuje žádoucí rozvoj osobnosti, která by měla směřovat ke správnému životnímu stylu a hodnotnému a užitečnému naplňování volného času; pak jde vlastně o sociální prevenci, která se týká celé populace, zejména však dětí a mládeže především.

10.2 Charakteristika pracovních činností a kompetencí

Mozaika činností sociálního pedagoga je velmi široká a pestrá, aktivity jsou svým způsobem neopakovatelné a stále se objevují nové, tvořivé a původní. V proporcionalitě **přímé a nepřímé výchovné práce** (podle typu zařízení a pracovního zařazení) **jsou značné difference**.

Pracovní činnosti sociálního pedagoga mají souhrnně povahu:

1. výchovného působení ve volném čase (nabídka hodnotných volnočasových aktivit),
2. poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí, v němž se vychovávaný nachází,
3. reedukační a resocializační péče i terénní práce (depistáže, screening).

Z hlediska věkových kategorií jde o činnosti zaměřené především na děti a mládež, ale může jít i o dospělé a seniory.

Náplní činnosti sociálního pedagoga je také často spolupráce s rodiči nebo s jinými pedagogickými pracovníky, dalšími odborníky a sociálními pracovníky a věnuje se pochopitelně i organizačním a manažerským aktivitám. Vytváří koncepce, podílí se na různých projektech, na tvorbě metodických materiálů nebo se zúčastňuje i výzkumných záměrů.

Z uvedeného vyplývá, že musí disponovat příslušnými **kompetencemi** neboli splňovat požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně etickou identitu.

1) V prvé řadě lze předpokládat **vědomosti širšího společensko-vědního základu** (obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie) včetně vědomostí biomedicínských (biologie člověka, somatologie, zdraví a nemoc), z oblasti sociální politiky, práce a práva. Vědomostní výbava musí dále zahrnovat **speciální poznatky** (sociální pedagogika, pedagogika volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase). Vědomostní profil doplňují poznatky z oblasti managementu, personalistiky a příp. i některé zájmové oblasti.

2) Pokud jde o **dovednosti**, základem je bohatá výbava v sociální komunikaci a diagnostice (prostředí i jedince), pracovník musí umět vést dokumentaci, využívat metody sociálně pedagogické prevence i terapie, ale také asertivně řešit problémy, tvořit projekty a využívat dovednosti ve sféře určitých zájmů.

3) K této vědomostní a dovednostní výbavě je třeba připojit určité **vlastnosti osobnosti**, a to nejen psychické. Důležité jsou totiž i jisté fyzické předpoklady. Jako specifické požadavky na psychiku lze uvést především vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí, celkovou vyrovnanost, emocionální stabilitu, schopnost sebekontroly a další morální požadavky. Výzkumy ukazují, že na pomáhajících profesích se cení nejvíce vlastnosti projevující se ve vztahu ke klientovi: empatie, trpělivost, vlídnost, sociální kompetence (Kopřiva, 1995). Sociální pedagog se neobejde bez kreativity, originality a celkové aktivity.

10.3 Důsledky výkonu profese

Popisované pracovní podmínky, požadavky, celková náročnost profese pedagogického pracovníka se odráží nutně v jeho psychice a poznamenává i zdraví. Vedle běžné fyzické a psychické únavy se u všech pedagogických pracovníků dostavuje **sociální únava**, pramenící z přesycenosti sociálními kontakty a z neustálé komunikace. Ta se pak promítá i do soukromí a rodinného života, a to třeba i snahou izolovat se a uniknout dalším kontaktům, byť s členy vlastní rodiny.

Nepříznivě se může projevovat i zmíněná **nepravidelná pracovní doba**. Pracovník je vystaven neustálým změnám životního rytmu. Někdy se povinnosti kumulují do pozdně odpoledních a večerních hodin (např. u vychovatelů, jichž se někdy týkají i noční služby), a je tak v rozporu s výkonnostní křivkou. To vše se odráží ve výsledné produktivitě a také v podrážděnosti nervového systému.

Zanedbatelná není ani ta skutečnost, že pedagogičtí pracovníci jsou často vystavováni **přímému styku s infekcí** (opakované záněty horních cest dýchacích ap.). Zdravotní důsledky výkonu této profese představují i ledvinové choroby (dlouhé nepřetržité časové pracovní intervaly bez přestávek). Mimořádně je zatíženo a **namáháno hlasové ústrojí**. Proto také jsou jeho poruchy a onemocnění typickou nemocí z povolání. Platí, že správnou hlasovou hygienou by se daly důsledky často alespoň zmírnit.

Stresové situace vytváří i ta skutečnost, že daná profese **postrádá zřetelná kritéria hodnocení, resp. sebehodnocení**. To vede často k pesimismu a pocitům marnosti v profesionálním počínání. Posuzování a hodnocení se děje na základě různých zprostředkujících kritérií (počet žáků se sníženým stupněm z chování, výskyt výchovných těžkostí, mimoškolní angažovanost ap.) nebo nestandardizovaných

pozorování. Důsledkem všech těchto negativních okolností a mimořádného zatížení je tzv. **syndrom vyhoření**.

10.4 Možnosti uplatnění v profesi sociálního pedagoga.

a) rezort školství, mládeže a tělovýchovy:

- školní kluby, družiny, domovy mládeže,
- dětské domovy,
- domy dětí a mládeže, střediska volného času,
- instituce výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách),
- systémy preventivně výchovné péče (koordinátor prevence, metodik prevence, krizová centra, střediska pro mládež),
- sociálněvýchovná a osvětová činnost zaměřená na seniory.

b) rezort spravedlnosti:

- oblast penitenciární a postpenitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích, institut mediačního a probačního pracovníka).

c) rezort práce a sociálních věcí:

- sociální asistenti,
- sociální kurátoři pro mládež,
- instituce sociálně výchovné péče o seniory,
- ústavy sociální péče.

d) rezort vnitra:

- utečenecké tábory,
- okrsková služba,
- kriminální prevence.

e) oblast církevních, společenských a neziskových organizací:

- instituce péče o mládež, nadace apod.,
- instituce humanitární, charitativní, střediska křesťanské pomoci.



Otázky a úkoly

1. Uveď základní charakteristiku profese sociálního pedagoga.
2. Jaké činnosti zahrnuje výkon dané profese ?
3. Jaké kompetence by měl mít sociální pedagog?
4. Jaké důsledky přináší výkon dané profese ?
5. Kde se může profese sociálního pedagoga uplatnit ?



Souhrn

Tato kapitola pojednává o profesi sociálního pedagoga, která v našich podmínkách dosud nemá legislativní zakotvení. Po úvodní charakteristice dané profese, jsou popsány její základní funkce a činnosti, které zahrnuje. Dále jsou uvedeny kompetence, kterými by měl být pracovník pro výkon dané profese vybaven, zmíněny jsou i důsledky, které přináší a na závěr je uveden přehled možností uplatnění dané profese v jednotlivých resortech.



Literatura

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, s.197-206.

KRAUS,B.,POLÁČKOVÁ, V. et. al. *Člověk, prostředí, výchova*, s. 33-40.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Hestia, 1995.

11 Sociálně výchovná činnost v terénu



Pojmy k zapamatování

- sociálně výchovná činnost v terénu
- sociální asistent
- streetwork
- depistáž
- monitoring
- přímá a nepřímá terénní činnost
- supervize
- krizová intervence

11.1 Charakteristika sociální výchovné činnosti v terénu

Jde o práci s určitými cílovými skupinami v přirozeném prostředí, v místech a čase jejich setkávání. Cílovou skupinu představují **převážně děti a mládež žijící rizikovým (disociálním) způsobem života**, jedinci ohrožení sociálněpatologickými jevy (drogově závislí, prostitutky, děti a mládež ulice).

Uplatnění sociální výchovy zde bude diferencované podle toho, o jakou jde klientelu a jaké problémy je třeba řešit. Typickým příkladem je **práce s mládeží**. Jiným příkladem na uplatnění sociální výchovy může být **práce s romským etnikem**. Toto pole poskytuje jedinečnou příležitost učinit výchovu skutečně sociální ve smyslu utváření vztahu, motivace ke vzdělání a celkového osobnostního rozvoje jako předpokladu zařazení do společenského života.

Terénní sociálně výchovná činnost zahrnuje řadu činností, jež lze rozdělit na přímé a nepřímé. Podívejme se na ně za pomoci následujícího schématu:

11.2 Formy terénní sociálně výchovné činnosti (**Streetwork**)

<u>Přímá práce:</u>	<u>Nepřímá práce:</u>	<u>Přesahující :</u>
Mapování-monitoring	Koncepty-projekty	Metodické vedení
Vyhledávání-depistáž	Administrativa	Sebevzdělávání
Kontaktování	Jednání s institucemi	Supervize
Doprovázení	Prezentace	Intervize
Aktuální krizová intervence	Medializace	
Klubová činnost (zážitková pedagogika)		
Práce individuální (skupinová) :		
Poradenství		
Psychosociální výcvik		

Přímá práce je konkrétní činnost vykonávaná s cílovými skupinami v terénu a částečně i v zařízeních. Obsahuje **vlastní práci na ulici (streetwork)**, v různých lokalitách a také zařízeních nízkoprahového typu (o nich viz dále). Součástí je nejprve **monitoring**, mapování terénu z různých předem stanovených hledisek. Jde nejčastěji o místa se zvýšenou koncentrací dětí a mladistvých.

Po seznámení se s poměry v dané lokalitě následuje **depistáž**, vyhledávání rizikových, nápadných skupin dětí a mládeže, **navazování prvních kontaktů** s cílem získat si jejich důvěru a pak jim naslouchat a vnímat jejich problémy, životní postoje a potřeby. Zaměříme se zpravidla na skupiny či jedince, kteří jsou nápadní, výstřední.

Po důkladné analýze vyskytujících se problémů a zjištění věku a vzdělání klientů následují činnosti označované jako **doprovázející, tj. aktivity poradenského charakteru, příp. krizová intervence**. „Doprovázením“ je míněno jednak vedení dialogu a naslouchání, ale také zprostředkování kontaktů s institucemi, jako jsou centra volného času, nízkoprahová centra, K centra, pedagogicko-psychologické poradny, ale i úřady práce, různé dětské a mládežnické organizace apod.

Nepřímá práce zahrnuje aktivity nezbytné k uskutečňování vlastních činností, tedy plánování, prezentaci, administrativu a jednání s příslušnými institucemi (obecní úřad, škola, rodina, různé společenské organizace). Pokud se pro tuto práci vypracuje určitý projekt, je třeba ho zajistit materiálními (finančními) prostředky, získávat granty apod.

K aktivitám, které souvisí s terénní prací, ale přesahují ji, patří další odborný růst sociálních pracovníků, supervize (rozvoj schopností sebereflexe a aktivizace vlastního jednání a celkový profesionální růst pod dohledem zkušenějšího odborníka) nebo intervize (individuální pomoc kolegy, společné zvažování dalších postupů, řešení problémů apod.).

11.3 Příklady terénní práce

Terénní práce je velmi bohatá a různorodá. Do okruhu sociální práce zařazujeme např. výměnu použitého injekčního materiálu (Harm redaktion) závislým osobám, poskytování kondomů nebo drobná zdravotní ošetření. Dále uvádíme instituce, resp. činnosti, v nichž se zřetelně uplatňuje sociálněvýchovná práce:

a) Nízkoprahová centra a „děti na ulici“

Typickou klientelou v terénní práci bývají děti a mladiství, trávící většinu volného času na ulici bez jakékoliv činnosti. Právě oni jsou potencionálními nositeli sociálnědeviantního jednání. Z pohledu mezinárodních dokumentů (UNICEF) je za „dítě“ považována osoba do věku 18 let. Právě této kategorie se také týká dokument **Úmluva o právech dítěte**, schválený OSN v r. 1989 a ratifikovaný ČR v r. 2003. Bývají rozlišovány dvě základní kategorie. První skupinou jsou tzv. **děti ulice**, které z nejrůznějších důvodů tráví převážnou část času v prostředí ulice, mimo své rodiny, a jsou jím ovlivněny. Mnoho z nich ani žádné rodiny nemá. V některých zemích žijí „na ulici“ celé rodiny s dětmi. Druhou kategorií tvoří „**děti na ulici**“, které ji často vyhledávají v době školního vyučování nebo po něm a tráví zde více svého denního volného času, jsou však v kontaktu se svou rodinou a na noc se vrací domů.

Cílem streetworku je oslovit ty skupiny, které potřebují sociálněvýchovnou (socioterapeutickou) pomoc, avšak sami ji nevyhledávají, a někdy ji dokonce odmítají. Funkci sociálního asistenta u nás koncipovalo v r. 1993 oddělení sociální prevence Ministerstva práce asociálních věcí ČR a od r. 1994 začal pracovat tým prvních deseti sociálních asistentů. Jsou to specializovaní pracovníci nejčastěji okresních, ale také magistrátních či městských úřadů, kteří pracují s dětmi a mládeží v jejich přirozeném prostředí. Od té doby je tato činnost rozvíjena jak na úrovni státní, tak nestátní, tedy na bázi neziskového sektoru.

Postupně se ukázalo, že tato práce vyžaduje také určité zázemí a možnost nabídky určitých zájmových aktivit – vznikají tzv. **nízkoprahová zařízení**. Tím je míněno zařízení „dostupné klientům bez nutnosti se objednávat, příp. udávat vlastní totožnost“ (Matoušek, 2003, 126). Tedy kdokoli a kdykoli do něho může přijít a zase odejít.

Sociální asistent nabízí svým klientům alternativní způsoby trávení volného času s cílem orientovat je na společensky akceptovatelné aktivity a na zdravý způsob života. Jeho činnosti jsou velmi rozmanité.

b) Mediační a probační služba

K pomáhajícím profesím patří i mediační a probační služba, jejíž činnost má rovněž povahu terénní práce. Monitoring zde sice odpadá (případy jsou pracovníkovi zadány), ale další kroky jsou přinejmenším podobné.

Smyslem mediační práce je zprostředkovat kontakt mezi pachatelem trestné činnosti a obětí (poškozeným), napomáhat v hledání řešení přijatelného pro obě strany (veřejný zájem), a vyhnout se trestnímu řízení a postihu. Jedná se o zásah do konfliktu třetí neutrální osobou (mediátorem), která pomáhá účastníkům konfliktu v řešení jejich sporu. Je to významné především u kategorie mladistvých.

Probace je vykonávání dohledu nad osobou, které byl uložen podmíněný trest (zkušební doba). Tento dohled má za cíl ochránit odsouzeného i jeho okolí. Formou probace je však i kontrola nad výkonem přiměřených omezení a povinností, která ukládají pachatelům za povinnost podrobit se různým formám programů, jako je léčba závislostí, zvyšování (doškolení) pracovní kvalifikace nebo sociálně psychologický či terapeutický výcvik.

Postupů mediace a probace se využívá v souvislosti s hledáním alternativních cest k řešení a sankcionování kriminálního jednání. V našich zemích se začínají uplatňovat až v 90. letech 20. století. Probační a mediační služba je založena oficiálně 1. 1. 2001 (zákon č. 257/2000 O probační a mediační službě).

Celé úsilí vychází ze snahy snižovat kriminalitu dětí a mladistvých (prvotrestaných), vytvářet podmínky pro zachování jejich integrace.

Probační a mediační činnost si klade následující cíle:

- a) **Integrace pachatele** – začlenění do života společnosti
- b) **Participace poškozeného** – jeho zapojení do procesu odškodnění, obnovení pocitů důvěry v systém spravedlnosti
- c) **Ochrana společnosti** – účinným řešením konfliktních a rizikových stavů spojených s trestním řízením a efektivní realizací alternativních trestů a opatření.



Otázky a úkoly

- 1) Co je podstatou sociálně výchovné činnosti v terénu?
- 2) Jaké konkrétní činnosti tato práce obnáší?
- 3) Co zahrnuje přímá terénní práce?
- 4) Jak fungují nízkoprahová centra?
- 5) Co je smyslem probační a mediační služby?
- 6) V čem vidíte podmínky efektivnosti terénní práce?
- 7) Analyzujte činnost nízkoprahových center.



Souhrn

Kapitola pojednává o přímé a nepřímé terénní sociálně výchovná činnosti, o tom, co je s těmito činnostmi spojeno. V té spojitosti popisuje práci sociálního asistenta a princip klientského přístupu. Tato terénní práce je pak ilustrována na příkladu činnosti nízkoprahových center a probační a mediační službě. Jsou popsány základní postupy v procesu mediace i probace.



Literatura

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, s.184-190.
JEDLIČKA, R., KLÍMA, P. Aktuální otázky terénní sociálněpedagogické práce s neorganizovanými skupinami dětí a mládeže. *Pedagogika*, 2004, č.1, s. 4-18.

12 Životní styl a jeho utváření



K zapamatování

- životní způsob
- životní styl
- aktivita
- zdravý životní styl
- alternativní životní styl
- kultura osobnosti
- faktory utváření životního stylu.

12.1 Charakteristika a pojetí životního stylu

Odborná literatura někdy rozlišuje v této oblasti dva termíny – životní způsob a životní styl. Pokud hovoříme o životním způsobu, máme na mysli především makrostrukturální stránku sociálních vlivů (ekonomické, ekologické, technické, celospolečenské a skupinové procesy). Pojem **životní způsob** většinou bývá vztahován k větším sociálním celkům. Hovoříme pak o typickém životním způsobu národů, států nebo světadílů (např. americký životní způsob, typický způsob života v asijských či severských státech). **Životní styl** je spojován spíše s osobností.

Životní styly lze rozdělit podle převažujících hodnot:

1. **Životní styl s náplní studia.** Je provozován lidmi, kteří se věnují často četbě, návštěvám divadla, poznávacím výletům, ale také sledování televize. Pro tuto skupinu lidí je typická zvědavost.
2. **Životní styl, který považuje za důležitou hodnotu hru a zábavu.** Tato forma životního stylu je příznačná pro sportovce nebo sportovní fanoušky, ale také pro hráče různých her a pravidelné návštěvníky různých zábavných podniků a příznivce nejrůznějších pravidelných i méně pravidelných oslav.
3. **Životní styl s rozjímáním.** Lidé ho provozují buď jako jednotlivci, nebo v komunitách. Ze statistik vyplývá, že jde zejména o samotáře, kteří nikdy netráví volný čas s rodinou (Havlík et al., 1996).

Podle povahy každodenních činností člověka:

1. **Aktivity orientované na práci, profesi a přípravu na ni** – proces vzdělávání, vstup do zaměstnání, adaptace na pracovní proces, stabilizace, profesní vzestup – kariéra atd.
2. **Aktivity spojené s rodinou** – vyhledávání partnera, zakládání vlastní rodiny, budování a rozvoj domácnosti, výchova potomků apod.
3. **Aktivity v oblasti zájmů** – vymezování osobních zájmů, jejich pěstování a rozvoj spojený s hledáním kompromisních řešení se zájmy ostatních členů rodiny, odpočinek, zábava, relaxace.
4. **Aktivity propojené se společenským životem** – participace na společenském životě, zapojování se do občanských vztahů, rozšiřování okruhu společenských styků, zastávání pozic ve společenském a politickém životě.
5. **Aktivity spojené s uspokojováním biologických a hygienických potřeb.**

12. 2 Faktory ovlivňující formování životního stylu

Objektivní společenské faktory dané cíli, potřebami a stavem společnosti jsou největší měrou určovány ekonomickými a politickými poměry. Ekonomická situace podmiňuje jak vlastní pracovní aktivity člověka, tak i jeho aktivity ve volném čase. Například vysoká nezaměstnanost výrazně ovlivňuje životní styl skupiny lidí bez práce.

Důležitou roli při formování životního stylu hrají **kulturní tradice**. Jejich vliv se podílí jak na utváření života jednotlivce, tak **celé společnosti**. Rovněž život jednotlivce utváří i zvyky a jednání praktikované **v orientační rodině** (způsob hospodaření v domácnosti, výchovy dětí a trávení volného času, uspokojování biologických, kulturních potřeb). Vliv má i úroveň vědeckého a technického rozvoje dané společnosti.

Subjektivní faktory, dané individuálními potřebami a záměry jednotlivce, zahrnují **psychologické charakteristiky** člověka (intelektová úroveň, temperamentové dispozice), dále **pohlaví, zdravotní stav, věk**. Důležité místo v motivační struktuře člověka a jeho chování zaujímá **hodnotový systém**. Na úroveň a kvalitu životního stylu má také **míra dosaženého vzdělání**.

Globální trendy spoluutvářející životní styl

Obrovskou měrou se dnes na tvorbě globálního životního stylu podílí celosvětová informační síť – internet. Důležitou úlohu přitom sehrává angličtina. Z angličtiny pronikají do národních jazyků termíny spojené s počítačovou a informační technologií, ale i z mnoha dalších oblastí, a stává se tak médiem, které významně napomáhá šíření globálního životního stylu po celém světě.

12.3 Zdravý životní styl

Důsledkem probíhající globalizace je také **konzumní způsob života**, který charakterizují programová spotřeba a zábava. Životaschopnost konzumní společnosti je založena na existenci masmédií, která lidem sdělují, na co nového na trhu je potřeba vydělávat, na co se těšit, jak žít. Jako **reakce na stav obyvatelstva světa**, především v rozvinutých státech, na informační explozi, působení masmédií a současně na stav životního prostředí a všech negativních faktorů, které přinesl vědecký a technický pokrok a civilizační rozvoj je snaha o utváření zdravého životního stylu. Co však znamená žít zdravě? Znamená to chovat se tak, abychom neohrozili zdraví své ani svých bližních. Ale především je třeba spojit své snahy s ostatními, chtít změnit hodnotové priority a hodnotovou orientaci lidské společnosti jako celku (Šmahel, 1997).

Při uskutečňování zdravého životního stylu musíme respektovat tyto základní okryhy:

Životní rytmus – vhodný poměr pracovní činnosti a odpočinku, fyzické a psychické zátěže, přiměřené množství spánku.

Pohybový režim – pravidelný pohyb, přiměřená fyzická námaha.

Duševní aktivita – rozvoj kulturních zájmů, dalším vzděláváním, respektující zásady duševní hygieny, odreagování se od každodenního napětí.

Životospráva a racionální výživa – vhodný stravovací režim, který slouží zachování zdraví a tělesné i duševní výkonnosti.

Zvládání náročných životních situací – schopnost řešit konflikty, zvládat stresové situace, překonávat frustrace.

Pěstování zdravého životního způsobu znamená rozvíjení tělesné, psychické a duchovní kultury osobnosti:

- **Tělesná kultura osobnosti** zahrnuje rozvoj dovedností a návyků osobní hygieny, životosprávy, stravovacích zvyklostí, ovládání touhy po škodlivých požitech, jako jsou drogy, kouření, alkohol, a samozřejmě přiměřený aktivní pohyb, podle zásady „vytrvalost pro srdce, pružnost pro páteř“.
- **Psychická kultura osobnosti** je složitým komplexem kvalit, které se konkretizují do žádoucích rysů, stylů, do socializovaných potřeb a hodnotových orientací. V naší době se klade důraz na odpovědnost, uvážlivost, sebeovládání, poznávací dychtivost, prosociální orientaci, reflexi a seberefexi, umění efektivně se učit, být tvořivý a sociálně zdatný.
- **Duchovní kultura osobnosti** je často redukována jen na estetické, literární a vědecké zájmy i realizační dovednosti, ale v plné šíři zahrnuje především mravní vyspělost osobnosti, citlivost svědomí a smysl pro duchovní dimenzi bytí (Smékal, 1997).



Otázky a úkoly

- 1) Jak rozumíte pojmu životní styl a životní způsob?
- 2) Jaké lze rozlišit druhy životního stylu?
- 3) Jaké základní oblasti činností zahrnuje životní styl každého jedince?
- 4) Jak je charakterizován zdravý životní styl?
- 5) Co představuje alternativní životní styl?
- 6) V čem vidíte aktuálnost daného tématu?



Souhrn

Kapitola obsahuje charakteristiku životního stylu, typologie životního stylu a kategorie aktivit, které tvoří životní styl. Dále jsou analyzována faktory utváření životního stylu. Pozornost je věnována zdravému stylu života a výchově ke zdravému životnímu stylu.



Literatura

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, s.166-171.
KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et. al. *Člověk, prostředí, výchova*, s.115-163.
KUBÍČKOVÁ, M. *Vůle ke zdravému životu*. Praha: Onyx, 1996.