



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky pro sociální pracovníky

Renata Švestková



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

VYBRANÉ KAPITOLY ZE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY PRO SOCIÁLNÍ PRACOVNÍKY

Renata Švestková

Recenzentka:

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

© Mgr. Ing. Renata Švestková, Ph.D., 2019

© ZSF JU v Českých Budějovicích, 2019

ISBN 978-80-7394-739-2

Obsah

Úvod	5
1 Sociální pedagogika a její vývoj	6
1.1 Počátky sociální pedagogiky	6
1.2 Sociálněpedagogické myšlení ve středověku	7
1.3 Sociálněpedagogické myšlení raného novověku	8
1.4 Osvícenství	9
1.5 Historie sociální pedagogiky v Polsku	10
1.6 Historie sociální pedagogiky v Německu	10
1.7 Historie sociální pedagogiky na Slovensku	11
1.8 Historie české sociální pedagogiky	12
2 Pojetí sociální pedagogiky	18
3 Prostředí v rámci sociální pedagogiky	21
3.1 Rodinné prostředí	23
3.2 Školní prostředí	24
3.3 Lokální prostředí	25
3.4 Skupinové prostředí	25
4 Sociální skupiny	27
4.1 Sociální skupina	27
4.2 Dělení skupin a vztahy ve skupině	28
4.3 Socializace	29
5 Rizikové chování	30
5.1 Syndrom rizikového chování v dospívání	31
5.2 Formy rizikového chování	32
5.3 Prevence rizikového chování	33
6 Subkultury	36
7 Multikulturní výchova	40
7.1 Průřezové téma Multikulturní výchova	40
7.2 Tematické okruhy průřezového tématu	42
7.3 Kompetence k rozvoji cílů multikulturní výchovy	43

8 Volný čas	45
8.1 Výchova ve volném čase – základní pojmy	46
8.2 Funkce výchovy ve volném čase.....	47
8.3 Cíle a podmínky výchovy ve volném čase	48
8.4 Instituce pro výchovu ve volném čase	49
8.4.1 Školská zařízení pro výchovu ve volném čase	49
8.4.2 Zařízení pro organizované využívání volného času.....	50
8.4.3 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a zařízení pro preventivně výchovnou péči a jejich význam ve vztahu k volnočasovým aktivitám dětí do nich umístěných.....	52
Použitá a doporučená literatura	54

Úvod

*Učební texty **Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky pro sociální pracovníky** jsou výběrem témat ze sociálněpedagogické problematiky, která se objevuje v soudobé, zejména česky a slovensky psané literatuře. Skripta obsahují témata, která jsou svým významem důležitá pro pochopení sociální pedagogiky jako vědy, jež stojí na pomezí pedagogiky, sociální práce a sociologie.*

Student, který se tak poprvé setkává se sociální pedagogikou, má možnost seznámit se stručně s vybranými tématy, která jsou z pohledu autorky důležitá pro pochopení této pedagogické disciplíny ve vztahu ke studovanému oboru.

Autorka věří, že studenti pochopí důležitost sociální pedagogiky a tento text jim bude základním průvodcem při studiu další odborné literatury, která se této vědní disciplíně věnuje.

1 Sociální pedagogika a její vývoj

Klíčová slova: *historický vývoj sociální pedagogiky; vývoj sociální pedagogiky v Německu, Polsku, České republice, Slovensku*

Sociální pedagogika je dle Procházky (2012) a Krause (2014) poměrně nová disciplína, která stojí ve své podstatě na dvou základech. Jedním je tradice filozofického myšlení, jež se soustřeďuje na složité vztahy společnosti a člověka, druhým je tradice sociální práce, péče o druhé a solidarita, jež doprovází mezilidské soužití ve všech historických epochách (Kraus, 2014).

1.1 Počátky sociální pedagogiky

Sociální pedagogika se nezpochybnitelně opírá o myšlenky antické filozofie (Procházka, 2012). O společenských souvislostech výchovy věděli lidé již v dávné minulosti. Filozofové ve starém Řecku zdůrazňovali myšlenku, že výchova musí zohledňovat a akceptovat zájmy společnosti. V kontextu uvažování o roli výchovy a vzdělání ve společnosti je právem zmiňován Platón (427–347 př. n. l.). Do řady svých dialogů vtiskl své představy o výchově jako předpokladu pro mravní vývoj jedince, zdůrazňoval vztah výchovy k přípravě jedince na jeho společenské uplatnění (Procházka, 2012). Podle něho může výchova jako jedna z forem státního donucování zajistit bezproblémové fungování státu. Chybí zde však myšlenka lidského soucítění s těmi, kteří se ocitnou v nouzi. Každý by měl být soběstačný, vzdorovat osudu a nedožadovat se soucitu. Úvahy, že stát nemůže zákony a vládnutím zlepšit morálku a že je třeba podat pomocnou ruku trosečnickovi, najdeme už u římského filozofa Seneky (Kraus, 2014). Procházka (2012) uvádí, že první inspiraci, která byla filozoficky orientována, nalezneme již v dílech evropských myslitelů. Tato díla ukázala významnou cestu k zaměření společnosti na sociální aspek-

ty výchovy. Neopomenutelná je i více než dvoutisíciletá historie snahy o překonání sociální nespravedlnosti, bídy a lidského utrpení. Autor dále konstatuje, že dalším významným myslitelem, který podtrhuje důležitost výchovy pro společnost, byl Aristoteles (384–322 př. n. l.), který člověka chápe jako tvora, jenž je závislý na společnosti a žít s druhými je jeho přirozeností.

Antická římská společnost, zvláště pak římská republika, stavěla na ideálu výchovy ke ctnostem a uměřenosti a soustředila se na přípravu občana, který zná své povinnosti a práva ve vztahu ke společnosti i státu (Procházka, 2012).

Z celé řady myslitelů vynikal filozof a politik Seneca (4 př. n. l.–65 n. l.). Ve svých dialozích klade důraz na řešení sociálních problémů římské společnosti a podtrhuje, že moudrost člověka se odráží v jeho schopnosti „*podat trosečníkovi ruku, nabídnout přístřeší těm, kdo je nemají*“ (Kraus, 2014, s. 15).

Výraznější prvky sociální pedagogiky ve smyslu sociálního citění a jednání ale v antické kultuře nenalezneme. To, co po příchodu Krista naplňovalo jeho následovníky touhou po změně společenských poměrů i lidského osudu, u Řeků vzbuzovalo spíše skeptické smíření (Procházka, 2012).

1.2 Sociálněpedagogické myšlení ve středověku

Procházka (2012) ve své knize píše, že základem středověké společnosti je křesťanský ideál člověka, který vychází z učení Ježíše Krista. Kristovo poselství se díky apoštolům velmi rychle šířilo Římskou říší. Nový ideál člověka se spojuje s církví a její snahou je prosazovat lásku k bližnímu a soucit s trpícími. Jedním z duchovních myslitelů, který zásadně ovlivnil pohled na člověka a jeho místo ve společnosti, byl sv. Augustin (354–430 n. l.). Místo člověka je podle sv. Augustina určeno výchovou k víře. Už na počátku středověku se víra stává dominantní oblastí výchovy a vzdělání a orientuje člověka na pomoc bližnímu. Vrcholný středověk je pak spojen s rozvojem klášterní a univerzitní vzdělanosti. Jedním z nejvýznamnějších myslitelů této doby byl sv. Tomáš Akvinský (1225–1274). Podle Akvinského je společenské uspořádání logické a postavené na přirozené hierarchii, na jejímž vrcholu stojí Bůh. Tento společenský systém se stal na dlouhou dobu neměnným (Procházka, 2012).

1.3 Sociálněpedagogické myšlení raného novověku

Procházka (2012) o raném novověku uvádí, že bývá označován jako doba významných společenských proměn a závěr této epochy bývá spatřován v nástupu osvícenství. Evropská věda tehdy prodělala zásadní obrat v sociálněpedagogickém myšlení a dospěla k novému pojetí vztahu člověka ke společnosti a názoru na roli společnosti v péči o druhé. Významní myslitelé této doby hledali budoucnost lidské společnosti v solidaritě a ve snaze o vzdělání a výchovu všech společenských vrstev.

Sociálněpedagogické myšlení je na počátku této epochy reprezentováno humanistickou kulturou. Ta začala vnímat výchovu člověka jako významnou sílu měnící svět a jako součást a podmínku společenské proměny. Za předchůdce sociální pedagogiky jsou označováni utopisté – Thomas More (1478–1535), Tommaso Campanella (1568–1639) nebo též Francis Bacon (1561–1626). Kromě utopistických konceptů ideální společnosti s sebou rozvoj humanistické vzdělanosti přinesl i první ucelenější pohled na výchovu a řešení výchovných otázek. Módou této doby se stalo koncipování výchovných rádců pro děti urozených rodin. Jedním z autorů těchto „návodů“ pro výchovu byl např. Erasmus Rotterdamský (1466–1536). Jeho dílo reprezentuje nejen víru v sílu výchovy na utváření člověka ve společnosti, ale zaměřuje se i na výchovu k manželství a rodičovství. Erasmus se už v té době formou dialogů věnuje vlastně tomu, co dnes představuje poradenská a sociální péče. Erasmovy práce zaměřené na výchovu dětí jsou velmi názorné a kladou důraz na zásadní výchovný vliv rodiny (Procházka, 2012).

Velkou inspirací pro sociálněpedagogické myšlení je dílo Jana Amose Komenského (1592–1670). Jeho myšlení otevírá stále nové náhledy a fascinuje svou naprostou aktuálností a univerzálností. Dotýká se idejí vlivu výchovy na společnost a odpovídá na otázku, do jaké míry je možné člověka a společnost výchovou změnit (Procházka, 2012). Sociální cítění Komenský dokládá svou snahou prosadit nárok na výchovu a vzdělání všem lidem bez rozdílu stavu, majetku či pohlaví (Kraus, 2014, s. 10). Realizovat v praxi myšlenku rovnosti ve vzdělání bylo v tehdejší společnosti velmi obtížné. Komenský měl jen málo příležitostí realizovat své názory na výchovu a vzdělání v praxi. Jednou z příležitostí bylo jeho působení v Blatném Potoce, což byl snad nejucelenější model v pokusu o pansofickou školu. Po smrti Komenského nabyly v Evropě ná-

zory na výchovu a na reformu péče o druhé nábožensko-ideologického podtextu. Podíl státu na péči o druhé zůstává zatím na rovině filozoficko-politických úvah. V sociální práci sehrálo zásadní roli také Bratrstvo školských bratrů založené ve Francii v roce 1684 Janem Baptistou de la Salle, který se věnoval především výchově mládeže a zakládal školy pro děti z chudých rodin. Rysem bratrských (kongregačních) škol bylo vyučování v mateřském jazyce, orientace na praktickou výuku a striktní zákaz tělesných trestů. Z hlediska sociální pedagogiky je důležité, že la Salle do školské péče zařadil též mládež z chudých vrstev, sirotky a opuštěné děti a vytvořil systém péče o propuštěné mladistvé trestance (Procházka, 2012).

1.4 Osvícenství

Procházka (2012) o této době píše, že to byl věk, ve kterém se zformoval moderní pohled na člověka a jeho vztah ke společnosti. Dominantní místo v péči o druhé zaujímá stát. Osvícenská epocha přinesla převratné společenské změny. Jednou ze součástí osvícenského duchovního odkazu byl rozvoj filantropismu. Filantropismus se rychle šířil Evropou a stal se svého druhu módní záležitostí. Mezi velké osobnosti této doby patřili např. Johann Bernhard Basedow (1724–1790) nebo Claude-Adrien Helvétius (1715–1771). Nejoriginálnějším myslitelem této epochy byl Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), který ve výchově odlišuje tři vlivy – přírodu, věci a lidi, přičemž tvrdí, že pouze výchova lidská je částečně ovlivnitelná lidmi a že společenskou výchovu nelze zcela podřídit lidské vůli. Člověk je tedy vystaven společenským vlivům a výchova se podle Rousseaua stává uměním (Procházka, 2012).

Ucelené názory, teorii i praxi péče o druhé přinesl Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Tento myslitel bývá označován za prvního sociálního pedagoga. Právě jeho spojení sociální a výchovně-vzdělávací práce se stalo jedním z impulzů pro vznik sociální pedagogiky. Pestalozzi usiloval o sociální vzestup dosud zanedbávaných vrstev, což je úkol, který má podle Haškovce (1994) sociální pedagogika dodnes (Procházka, 2012).

1.5 Historie sociální pedagogiky v Polsku

Kořeny polské sociální pedagogiky jsou stejně jako v ostatních zemích spojovány s obdobím a společenskou situací druhé poloviny 19. století. Za hlavního představitele tohoto počátečního období je považován Stanisław Karpowicz (1864–1921), který se snažil odstranit dosud trvající volnost v chápání výchovného procesu a chtěl pedagogiku formovat na objektivních základech. Základy sociální pedagogiky položil také Ludwik Krzywicki (1859–1941), který se zasloužil především o rozvoj oblasti osvěty – vytvořil totiž zásady jejího systému. Předpovídal, že kromě škol vznikne širší okruh osvětových institucí, které každému jednotlivci umožní plně se zapojovat do kulturního života a dále se vzdělávat. Za zakladatelku tohoto oboru v Polsku bývá pokládána Helena Radlińska (1879–1954) – v r. 1908 v jedné ze svých prací poprvé používá pojem sociální pedagogika, jejímuž koncipování zasvětila několik desítek let své odborné činnosti. Zpočátku kladla důraz na národní pedagogiku a výchovu jednotlivce chápala z hlediska vztahu k životu společenské skupiny a životu národa. Uvědomovala si zaostalost Polska, a proto chtěla v rámci jednotlivých úkolů sociální pedagogiky šířit osvětu i mezi dospělými. Požadovala zpřístupnění kultury pro všechny členy společnosti. Tomu by pak podle ní měly odpovídat cesty a prostředky osvětové práce, popularizace vědy, činnost vydavatelství, zřizování knihoven, organizování čítáren apod. Za největší přínos pro další rozvoj sociální pedagogiky je možno pokládat její koncepci dialektické souvislosti mezi jednotlivcem a prostředím a také aktivní účasti pedagoga na přetváření tohoto prostředí. Pedagog, který plánuje určitou výchovnou činnost s konkrétním výchovným cílem, musí počítat s vlivy prostředí a přihlížet k jejich působení (Kraus, 2014).

1.6 Historie sociální pedagogiky v Německu

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 hlásal duchovní obnovu skrze přísnou morálku, niternou zbožnost a podobně jako filantropismus

propagoval pomoc bližnímu. Příslušníci těchto hnutí se snažili mj. zakládat školy nebo ústavy pro chudé a opuštěné děti a sirotky (sirotčince, chudobince, starobince). Typickým příkladem tohoto přístupu k výchově je život a dílo švýcarského pedagoga J. H. Pestalozziho (1746–1827). Svými teoretickými pracemi (nejznámější je román Linhart a Gertruda) i praktickou výchovnou činností (založil ústav pro výchovu chudých dětí a útulek pro sirotky) položil základy pedagogiky sociální péče, a proto ho někteří pokládají za zakladatele sociální pedagogiky. Jiní považují za zakladatelskou osobnost tohoto oboru německého filozofa a pedagoga Paula Natorpa (1854–1924). Také on se odvolává na Pestalozziho a rovněž na Platóna, jehož označuje za původce úvah o sociální funkci výchovy. P. Natorp byl velkým kritikem herbartismu, tedy také individuální pedagogiky, a tvrdil, že člověk bez spojitosti se společností není člověkem, že obě kategorie jsou na sobě vzájemně závislé. Podobně je to i s výchovou, která rovněž nemůže probíhat mimo společnost. Sociální kategorie odvozuje z Kanta a jeho myšlenek o morálce a sociálním citění a zdůrazňuje ideu všelidské solidarity. Věří, že pod vlivem výchovy a ušlechtilé morální koncepce se bude celý svět postupně zdokonalovat a povede k vytoužené lidské jednotě. Pojem sociální pedagogika však použil poprvé jiný německý pedagog, Adolf Diesterweg (1790–1866), ve svém díle Rukověť vzdělání pro německé učitele (1850). Sám však tento termín blíže nevysvětluje (Kraus, 2014).

1.7 Historie sociální pedagogiky na Slovensku

Sociální pedagogika na Slovensku byla zpočátku stejným oborem jako v Čechách. Za důkaz může být považována spolupráce představitelů tohoto oboru (Procházka, 2012).

Tradice sociálněpedagogického myšlení bývá na Slovensku spojována s filantropickou prací Samuela Tešedíka (1724–1820). Teoretický směr sociální pedagogiky a související formování disciplíny se začalo rozvíjet až v souvislosti s rozvojem pedagogiky a v éře poválečného Československa. Zdůraznění sociálních aspektů výchovy se na Slovensku objevuje poprvé výrazněji v práci Juraje Čečetky (1907–1983). Profesor Čečetka, podobně jako profesor K. Galla na Karlově univerzitě v Praze, ale též další reprezentanti tehdejší pedagogiky, samozřejmě hovoří spíše o vlivu

sociologie na pedagogiku. Koncept sociální pedagogiky orientované na společenské problémy a jejich odstraňování byl v daném společenském kontextu vnímán jako nepotřebný. O to výjimečnější je proto práce profesora Ondreje Baláže, který na Slovenské akademii věd začal prosazovat jednoznačně sociálněpedagogické pojetí výzkumu a výkladu vztahu prostředí a výchovy (Procházka, 2012).

Ondrej Baláž patří bezesporu k zakladatelům československé a následně slovenské sociální pedagogiky. Svě pojetí sociální pedagogiky pojmenovává jako rozvíjení vědy o sociálních aspektech výchovy (Bakošová, 2008). Velmi významný pohled na sociální pedagogiku přináší Zlatica Bakošová. V její představě a předmětu sociální pedagogiky se odráží víra ve významnou roli výchovy, která je šancí pro současnou společnost. Je to ale výchova doprovázející jedince a pomáhající jedinci. Sociální pedagogika se tak stává konceptem životní pomoci člověku (Procházka, 2012).

Celkově můžeme shrnout, že ve všech uvedených zemích vznikala sociální pedagogika jako reakce na společenskou situaci druhé poloviny 19. století, jež s sebou nesla obrovské množství problémů sociálního charakteru (např. dětská práce, negramotnost chudých vrstev lidí, stěhování za prací, výskyt sociálněpatologických jevů), a dále jako reakce na individualistické a psychologizující pojetí výchovy*, které v té době převažovalo. Její zakladatelé se snažili využít všech dostupných poznatků rozvíjející se sociologie (Kraus, 2014).

1.8 Historie české sociální pedagogiky

Počátky české sociální pedagogiky bývají spojovány se jménem Gustava Adolfa Lindnera (1828–1887), prvního profesora filozofie a pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze. Patří k našim největším pedagogům a napsal řadu prací z filozofie, pedagogiky a sociální psychologie. Jeho

* Viz dílo Johanna Friedricha Herbart, který se pokusil vybudovat systém pedagogiky jako vědy založené na filozofii. Psychologii pokládal za základ pedagogiky. Snažil se nalézt základní element psychické činnosti. Za něj pokládal představu. Všechny další psychické funkce podle něj vycházejí z představ.

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 pojem sociální pedagogika a rozvíjel v ní své názory na sociální funkci výchovy. Vliv sociologické literatury vedl Lindnera k širšímu chápání výchovy. Jasně vyzvedal společenské poslání výchovy, tedy výchovu „člověka“ připravovaného pro život společenský, nikoliv jenom pro konkrétní povolání a určitou profesionální roli. Usiloval také o demokratizaci výchovy a o co nejširší zpřístupnění školy a vzdělání všem (Kraus, 2014).

G. A. Lindner neměl příliš následovníků. Jeho následovníci se věnovali především sociálněpedagogické praxi, neboť po skončení první světové války po rozpadu rakousko-uherské monarchie a vzniku Československé republiky (1918) se orientovali především na nově utvářené školství nebo pomáhali chudým rodinám, rodinám poznamenaným válečnými dopady a sirotkům. Období počátku 20. století přináší změny v humanitních vědách, a to především do oblasti vědy. Existence různých teoretických koncepcí již k pochopení společenských jevů nepostačují, a proto se zájem obrací ke zjišťování společenské reality prostřednictvím výzkumů. I u nás vznikají různé studie. Např. v roce 1907 František Houser zpracoval výsledky výzkumu v knize Vydělečná dětská práce. Byly zde sledovány vlivy délky pracovní doby, druhu práce, výše mzdy na zdravotní stav dětí, prospěch ve škole s cílem dosáhnout postupného omezení práce na dětech. Jiné výzkumy se zabývaly školním prospěchem ve vztahu k sociálnímu původu dětí. V roce 1921 Jan Schneider vydal spis s výsledky výzkumu Dítě a válka. Sociologové Šíma a Bláha se zabývali výzkumem rodinného prostředí. Zároveň se stále rozvíjely praktické výchovné snahy ve prospěch různých skupin a jednotlivců s cílem zlepšit jejich aktuální životní situaci a tím ovlivnit jejich budoucnost (Knotová a kol., 2014).

Mezi významné postavy tohoto období patří Přemysl Pitter (1895–1976), který působil za první republiky mezi chudými dětmi na pražském Žižkově. S pomocí přátel vybudoval Milíčův dům, což bylo zařízení pro mimoškolní činnost dětí. Jeho činnost byla realizována za pomoci dobrovolníků. Nejednalo se pouze o volnočasové aktivity pro děti ze sociálně slabých rodin, ale také šlo o osvětovou činnost a sociální péči, např. poskytování jídla, hygienické potřeby, ale také o pomoc s přípravou do školy. Vybavení domu bylo účelné. V domě byly herny, truhlářské

dílny, výtvarná dílna, klubovny, kolem domu byla zahrada i hřiště. Mezi činnostmi převládaly tvořivé aktivity (výtvarné, rukodělné, divadlo, hudba, tanec, ...), pracovní činnosti na zahradě a různé sportovní aktivity. Rodiče dětí byli jednou měsíčně zváni na společné posezení, kde byli seznamováni s činnostmi domu. Snahou bylo podporovat společenství mezi rodiči a dětmi. V roce 1937 založil v Mýtě venkovský dům, který měl sloužit letním táborům, ovšem vzhledem k předválečným událostem a v důsledku mnichovské dohody v něm začaly bydlet i děti uprchlíků antifašistů a dětí ze Sudet, o málo později i židovské děti. V létě 1939 zřídil u venkovského domu také letní stanový tábor pro děti z Milíčova domu. Letní tábor pokračoval i ve válečných letech. Za druhé světové války se Pitter věnoval židovským dětem a pomáhal i jejich rodičům. V květnu 1945 dostal od České národní rady zabavený německý majetek, který sloužil jako azylové domy a zotavovny pro židovské děti vracující se z koncentračních táborů. Později však sloužily jako azyl i pro děti německé. V té době to bylo bráno jako kontroverzní čin, ale podařilo se mu najít dobrovolníky mezi válečnými navrátilci (židovští učitelé, lékaři), kteří začali pracovat s dětmi. Dětem poskytovali nejen materiální a zdravotní péči, ale také vzdělání, výchovu a podporu. Pitter pomáhal hledat dětem rodiče nebo přeživší rodinné příslušníky. Azylové domy byly uzavřeny v roce 1947. Ale pro děti bez zázemí hledal i nadále vhodné pěstouny a náhradní rodiny. Po změně politických podmínek a nátlaku režimu odešel v roce 1951 do exilu. Od roku 1952 vykonával pastorační činnost v uprchlickém táboře Valka u Norimberku. V roce 1962 se usadil ve Švýcarsku a i nadále se věnoval péči o československé emigranty. Z jeho významných děl můžeme jmenovat Dobrodružná ruka / Vahú, Sociální a kulturní program nebo Nad vřavou nenávisti (Knotová a kol., 2014).

K dalším významným prvorepublikovým osobnostem v oblasti sociální pedagogiky bezesporu patří Stanislav Velinský (1899–1991). V jeho díle Individuální základy sociální pedagogiky se autor pokouší o vymezení oboru a úkolů sociální pedagogiky. Podle něho je předmětem sociální pedagogiky rozvoj všech dispozic osobnosti, které působí pod vlivem prostředí. Úkolem sociální pedagogiky je zjišťovat činitele sociálního původu, které mají vliv na sociální soužití osobnosti, vyhledávání všech činitelů, od kterých se odvíjí chování jedince, sledovat vývojové etapy, podněcovat vývoj vhodnými metodami a přispívat k navazování sociální

rovnováhy osobnosti. Další osobností zabývající se sociální pedagogikou, a to zejména otázkami sociální výchovy, byl Inocenc Arnošt Bláha (1879–1960). Projevoval zájem o pedagogickou praxi i o pedagogickou teorii. Vztahem mezi sociologií a pedagogikou se zabýval v řadě studií, v různých člancích i monografiích. Jeho zájem se od počátku soustředil na vlivy prostředí na výchovu. Z jeho významných děl můžeme jmenovat *Synthesa*, *Stará a nová pedagogika*, *Vzdělání a láska*, *Vzdělání a Štěstí*, *Víra ve výchovu*. Z hlediska sociální pedagogiky je významnou prací *Sociologie dětství*. Autor v knize hledá rozdíly mezi sociologickou a sociální pedagogikou. Sociologická pedagogika (sociální výchova) dle Bláhy stanovuje to, co je a sociální pedagogika hledá to, co má být (Kraus, 2014).

O problémech sociální a sociologické pedagogiky se zmiňoval také pedagog Otokar Chlup (1875–1965). Sociální pedagogiku chápal jako vědu, která stanoví cíle výchovy a jejich sociální dimenzi. Zájem o sociální problémy projevoval již v počátku své profesní dráhy, a to ve svém díle *Mravní nemoci dětství*, kde se zabývá tzv. sociálními chorobami (alkoholismus, nevyhovující sociální podmínky, bytové podmínky, zaměstnávání žen – matek apod.). Zajímal se o působení sociálního prostředí na životní podmínky a výchovu dětí. K vymezení sociální pedagogiky se vyjadřuje v díle *Pedagogika*. Nevidí rozdíl mezi pedagogikou a sociální pedagogikou, neboť obě mají dle autora společný cíl. Také profesor Josef Hendrich (1888–1950) se vyjadřoval k sociální pedagogice. Považoval individuální a sociální pedagogiku za dvě koncepce. Sociální pedagogiku charakterizoval jako teorii sociální výchovy (Knotová a kol., 2014).

V období druhé světové války byl jakýkoli vývoj v oblasti sociální pedagogiky přerušen. Sociologie byla prohlášena za buržoazní pseudovědu. Oblast výchovy a vzdělání byla pojímána v těsném vztahu ke společenským poměrům, a proto celá pedagogika byla chápána jako sociální ze své podstaty. Tudíž nebylo potřeba uvažovat o nějaké specifické disciplíně (Kraus, 2014).

V polovině 60. let nastal obrat. Vznikala sociologická pracoviště, začal vycházet *Sociologický časopis* a otevřel se prostor pro další rozvoj sociální pedagogiky. V roce 1968 vzbudila zájem o sociální pedagogiku publikace polského profesora Wroczyńskiego – *Socialna pedagogika*, která inspirovala metodologii sociální pedagogiky a zkoumání vztahů výchovy a prostředí. Kniha se stala učebnicí na vysokých školách a ovlivnila další vývoj sociální pedagogiky v Čechách i na Slovensku. V tomto období

můžeme zmínit práci českého sociologa Karla Gally, který v roce 1967 vydal dílo Úvod do sociologie výchovy, v němž se zabývá významnými osobnostmi, které od 19. století přispěly k rozvoji sociální pedagogiky. V knize také vymezuje rozdíly mezi sociální pedagogikou a sociologií výchovy. Sociální pedagogika se dle autora zaměřuje vzhledem ke společenským cílům výchovy na skupiny potřebující specifickou pomoc, její působení vidí zejména v mimoškolní výchově, rodině, ve využívání výchovných vlivů lokálního prostředí. Rozvoj sociální pedagogiky byl zřejmý také na Pedagogické fakultě v Brně, kde se jí systematicky věnovali Milan Přádka, Stanislav Střelec a Vlasta Staňková (Knotová a kol., 2014).

V 70. a 80. letech začala být v pedagogice akceptována myšlenka, že je nezbytné sledovat sociální aspekty výchovy. V pedagogice se prosadilo téma prevence a kompenzace negativních sociálních vlivů jak ve škole, v rodině, tak i ve volnočasové aktivitě. Postupně vznikaly sociálně a pedagogicky orientované práce a probíhaly výzkumy na různé typy výchovných prostředí. Z významných představitelů české sociální pedagogiky té doby můžeme jmenovat Blahoslava Krause, působícího na Univerzitě v Hradci Králové (Knotová a kol., 2014).

Sociální pedagogika jako teoretická disciplína a vědní obor si nezískala potřebnou prestiž. Změna nastala až od počátku devadesátých let, kdy vlivem nové společensko-politické situace došlo k zájmu o tento obor a začala nová etapa jejího dalšího rozvoje. Rok 1990 a následující zaznamenávají pro českou sociální pedagogiku zásadní zlom. Termín sociální pedagogika se stal velmi frekventovaným a začal se objevovat v různých významech. Pojetí sociální pedagogiky bylo v posledních dvou dekádách prezentováno v různé podobě. Diskutuje se nad otázkami týkajícími se vymezení předmětu a obsahu, řeší se zásadní metodologické otázky a ujasňují se vzájemné vztahy k sociologii výchovy, sociální psychologii a sociální práci. V letech 1991–1993 se objevili první zastánci sociální pedagogiky (Haškovec, Klíma, Přádka) na stránkách odborného periodického tisku, a to zejména v časopise Pedagogická orientace. V následujících letech začínají vycházet odborné publikace a učebnice (Hradečná, Kvapilová, Kraus) a začínají se prezentovat první sociálněpedagogické výzkumy. Byla utvářena spolupráce především s německými, slovenskými a polskými představiteli sociální pedagogiky (Knotová a kol., 2014).

Kontrolní otázky:

1. *Jak byste vymezili počátky vzniku sociální pedagogiky?*
2. *Jaký historický vývoj zaznamenala sociální pedagogika v Polsku, v Německu a na Slovensku?*
3. *Jaká významná období vývoje české sociální pedagogiky znáte?*

2 Pojetí sociální pedagogiky

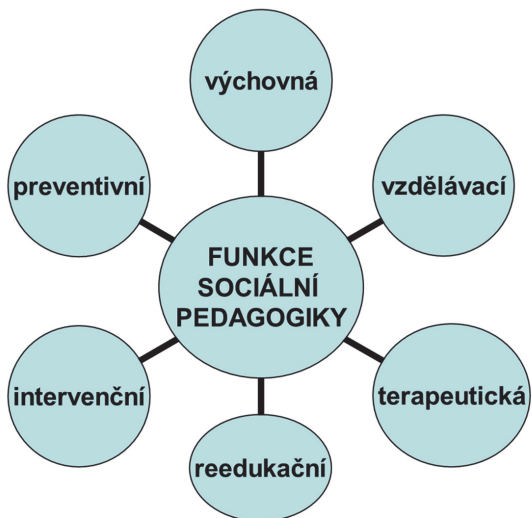
Klíčová slova: definice sociální pedagogiky; širší a užší pojetí sociální pedagogiky; transdisciplinarita

Kraus (2014) uvádí, že sociální pedagogika je transdisciplinární, tj. vychází z dalších vědních disciplín, jako jsou například sociologie, filozofie, speciální pedagogika, sociální práce atd. Dále pak sociální pedagogiku vymezuje jako disciplínu, která se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti.

Existují různé definice sociální pedagogiky, odrážejí jednak sociálně-politické problémy epochy, v nichž vznikají, a pak samozřejmě filozofické a pedagogické názory jednotlivých autorů (Knotová a kol., 2014).

Procházka (2012) uvádí, že ve škále pohledů na podstatu a zaměření současné sociální pedagogiky se lze z hlediska širě obsahu i objektu zájmu setkat s užším a širším pojetím této vědní disciplíny. Užší pojetí váže sociální pedagogiku na problematiku rizikového chování. Předmětem zájmu jsou tedy společenské problémy, jež vznikají v souvislosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi apod. Cílem sociální pedagogiky je pomoc těmto skupinám a jedincům a nalezení výchovných postupů, vedoucích k jejich soběstačnosti a svépomoci (Procházka, 2012). V širším pojetí je sociální pedagogika považována za multidisciplinární obor, který se orientuje na celou populaci. *„Nejde tedy jen o odstraňování negativních společenských i individuálních projevů chování, ale zejména o posilování pozitivních složek životního způsobu, a to především prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Širší pojetí sociální pedagogiky předpokládá aplikaci komplexního přístupu k výchovné situaci i k jedinci, skupině (subjektu výchovy), a proto takto chápaná sociální pedagogika vychází a navazuje na poznatky dalších vědních oborů“* (Procházka, 2012, s. 67).

Čábalová (2011) definuje funkce a úkoly sociální pedagogiky takto (viz obr. 1 a 2):



Obrázek 1 – Funkce sociální pedagogiky (zdroj: Čábalová, 2011, s. 187)



Obrázek 2 – Úkoly sociální pedagogiky (zdroj: Čábalová, 2011, s. 188)

Rozdílná pojetí sociální pedagogiky můžeme shrnout s tím, že i přes různá filozofická východiska a představy o profesi se ustálila tři hlavní pojetí:

1. Sociální pedagogika jako obor zabývající se inkluzí a integrací jedinců i skupin, kteří jsou z různých důvodů okludováni, případně ohroženi sociálním vyloučením nebo mají odchylky sociálního chování. Akcentují se postupy reedukace a resocializace.
2. Sociální pedagogika jako obor zabývající se interakcemi prostředí a výchovy, pozornost se věnuje konceptům celoživotního učení a vzdělávání a kvality života. Zaměřuje se na výchovu ve volném čase, výchovu ke zdraví.
3. Sociální pedagogika jako obor zaměřený na péči a pomoc lidem ve zvládnání životních obtíží a dopadů negativních sociálních procesů. Zabývá se prevencí sociálního vyloučení, využívá sociálního poradenství a různých postupů kompenzace dopadů negativních sociálních skutečností (Knotová a kol., 2014).

Kontrolní otázky:

1. *Jak lze charakterizovat sociální pedagogiku?*
2. *Jak vymezíte užší a širší pojetí sociální pedagogiky?*
3. *Jaká pojetí sociální pedagogiky znáte?*

3 Prostředí v rámci sociální pedagogiky

Klíčová slova: schopnost učení; typologie sociálního prostředí; význam sociálního prostředí; význam výchovy

Stěžejním prvkem pro člověka je sociální prostředí. Každé sociální prostředí má svůj systém výchovy. Jeho prostřednictvím je jedinci předáván komplex kultury daného prostředí (znalosti o světě, soubory dovedností a činností, hodnoty a normy, které je třeba respektovat, určité limity, které je třeba brát v úvahu). Výchova probíhá nejprve v rodině, posléze ve školských institucích (Dvořáková a kol., 2014).

Výchova je jednou z nejsložitějších, nejobtížnějších, ale i nejdopovědnějších lidských činností. Výchovou se rozumí nejen jednoduchá operace příkazování, zakazování, doporučování, vysvětlování, přesvědčování, ale také jde o složitý proces dlouhodobé aktivity toho, kdo vychovává a kdo je vychováván. Je složitá i tím, že záměrně usiluje o „vytvoření“ člověka vyznačujícího se co nejlepšími vlastnostmi, schopnostmi a předpoklady k plnému životu (Dvořáková a kol., 2014).

Výchova může vychovatelům přinášet nesmírnou vnitřní radost, ale bohužel i častá zklamání, pocit dobře vykonané práce, ale i tendenci k rezignaci na výchovné působení. V každém případě vyžaduje od vychovatele velkou trpělivost, osobní nasazení, lidskou statečnost, empatii i odvahu v rozhodování (Dvořáková a kol., 2014).

Význam výchovy spočívá i v tom, že může v případě potřeby pomoci při překonávání nedostatečnosti (chybnosti) působení faktorů ostatních, například pomáhá kompenzovat, rozvíjet, potlačovat to, co je třeba. To proto, že výchova je vždy záměrné působení na člověka. Jde tedy o působení, které má svůj cíl (vychovatel má určitou představu o tom, čeho chce u vychovávaného dosáhnout), čili první a základní kvalitou výchovy je její cílevědomost, její cílové zaměření, její snaha dosáhnout určitých kvalit vychovávaného člověka (Dvořáková a kol., 2014).

Člověk přichází na svět a přináší si s sebou schopnost učení, ale také další kvality, které se postupem času rozvinou, jako například temperament, nadání, poznávání a určité zaměření postupně rozvíjejícího myšlení. Jde o určité předpoklady v tom či onom směru. Některé se rozvinou a některé ne. Možnost jejich rozvoje je dána mimo jiné tím, do jakého konkrétního prostředí se člověk narodí. Součástí každého prostředí je záměrné a cílevědomé působení na jedince, a to ve smyslu kvality konkrétního prostředí – ve smyslu existence a aktivit lidí v daném prostředí (Dvořáková a kol., 2014).

Stěžejním prvkem pro člověka je sociální prostředí. Každé sociální prostředí má svůj systém výchovy. Jeho prostřednictvím je jedinci předáván komplex kultury daného prostředí (znalosti o světě, soubory dovedností a činností, hodnoty a normy, které je třeba respektovat, určité limity, které je třeba brát v úvahu). Výchova probíhá nejprve v rodině, posléze ve školských institucích (Dvořáková a kol., 2014).

Tím, jak dítě roste, vkládá do systému, kterým je vychováváno, i svá chtění, představy a reaguje na vlastní potřeby. Postupně stále výrazněji samo vnitřně zpracovává i přepracovává všechna působení vnějšího prostředí a výchovných postupů – něco přijímá s potěšením, něco jen proto, že to potřebuje, něco přijímá s odporem a něco vůbec ne. Veškerá vnější působení se jakoby lomí přes jeho vnitřní podmínky – přes jeho potřeby, postoje, zájmy, dosavadní zkušenosti a přijaté poznání. Výchova je v tomto smyslu vlastně proces přijímání, zvnitřňování vnějšího působení. Na základě toho, jak na nás působí vnější prostředí, si uvědomujeme své vnitřní podmínky a díky tomu se stáváme aktivním činitelem při „*konstruování sama sebe*“. Do zrání, dospívání a socializace jedince vstupuje velice významný prvek – a tím je sebevýchova (Dvořáková a kol., 2014).

Sociální pedagogika se zabývá různými typy prostředí. Věnuje pozornost především sociálnímu prostředí, avšak neopomíná ani vliv prostředí přírodního popřípadě „fyzikálního“ na člověka. Sociální pedagogika se orientuje především na zkoumání výchovných vlivů různých typů prostředí. Mezi stěžejní typy prostředí, kterými se sociální pedagogika zabývá, patří prostředí rodinné, školní, lokální, skupinové, pracovní a volnočasové (Bendl a kol., 2015).

Pro přehlednost se v rámci sociální pedagogiky odlišují dva základní typy sociálního prostředí, a sice tzv. přirozené prostředí výchovy a tzv.

intencionální prostředí výchovy ve výchovných institucích. Podle Bendla a kol. (2015) patří mezi přirozená prostředí výchovy rodinné, školní, skupinové a lokální prostředí, zatímco v případě intencionálních prostředí výchovy ve výchovných institucích má autor na mysli prostředí v zařízeních pro organizované využívání volného času (školská výchovná zařízení pro výchovu mimo vyučování – školní družiny, školní kluby, jazykové školy, základní umělecké školy) a také prostředí výchovy v institucích zaměřených na kompenzaci funkce rodiny a náhradu rodiny (náhradní rodinná výchova – osvojení, pěstounská péče a ústavní výchova dětí a mládeže – diagnostické ústavy, dětské domovy, výchovné ústavy, střediska výchovné péče) (Bendl a kol., 2015).

Obecným úkolem obou uvedených typů prostředí je na jedné straně vytvářet, posilovat, upevňovat kladné podněty, respektive výchovné (formativní) vlivy prostředí, tj. takové, které jsou v souladu s cíli výchovy a výchovnými záměry, na straně druhé předcházet negativním vlivům, respektive se snažit o jejich eliminaci a umenšování jejich nepříznivých dopadů na vývoj a chování jedinců či sociálních skupin (Bendl a kol., 2015).

3.1 Rodinné prostředí

Rodina je nenahraditelná v socializačním procesu dítěte. Kvalita rodinného zázemí má pro dítě a jeho vývoj nezastupitelný význam.

Výchova dítěte a dospívajícího se odehrává především v rodině. Činitelů, kteří se na ní podílejí, je ale více – vrstevníci, škola, volnočasové aktivity i například hromadné sdělovací prostředky. Pro výchovu v rodině je typické vzájemné ovlivňování dítěte dospělým a naopak. Dospělý není jen neúčastněným pasivním pozorovatelem chování dítěte a tím, kdo stanovuje odměny a tresty, ale je ve vztahu k dítěti citově angažován, účastní se interakce a výchovy, každý projev dítěte se ho osobně dotýká, prožívá hrdost nad jeho úspěchy a pociťuje zklamání při neúspěchu (Sobotková a kol., 2014).

V rodinném prostředí se lidé učí reagovat na svět kolem sebe, na situace, v nichž se postupně ocitají. Učí se v ní celý život osvojovat a hrát sociální role. Obsah rolí v dnešních rodinách je velmi proměnlivý a je podmíněn kulturní a dobovou situací. Prostor rodiny má velmi silný vliv na život všech jejích členů. Mělo by naplňovat základní psychické

potřeby, především pocit bezpečí a jistoty. Velmi potřebná je kooperace s okolním světem i kooperace uvnitř rodiny. Rodina funguje jako primární nositel kultury, poskytuje základ norem, hodnot a kulturních vzorců (zvyky, tradice, mravy, zákony) a učí dítě orientovat se ve světě symbolů (Knotová a kol., 2014).

Pedagogy rodinné prostředí zajímá především z hlediska podmínek vytvářených pro výchovu dětí i dalších členů rodiny. K hlavním podmínkám ovlivňujícím kvalitu rodinného prostředí patří demografické, ekonomické a psychické podmínky (Knotová a kol., 2014).

3.2 Školní prostředí

Škola hraje nezanedbatelnou roli ve formování osobnosti dítěte. Dítě je formováno jak ze strany učitelů, tak ze strany svých vrstevníků, dále pak vztahy ve škole a také klimatem školy a třídy (Sobotková a kol., 2014).

Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a dospívajících. Učitel musí umět porozumět nejen jednotlivému žákovi, ale i celé třídě (děti vítají učitele, který jim pomůže s učením nebo i s jinými starostmi). Proběhlo mnoho výzkumů, ve kterých se pedagogové a psychologové snažili zjistit, které vlastnosti jsou pro učitele důležité, které na učitele jeho žáci nejvíce oceňují. Žákům se na učiteli velmi líbí demokratický vztah, který k nim má, trpělivost, porozumění pro jednotlivce, spravedlnost, široké zájmy, smysl pro humor, důslednost a přívětivé chování. Postoj žáků k učiteli a k učení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na didaktických dovednostech učitele a jeho odbornostech. S tím souvisí i styl učitelova výchovného působení (Sobotková a kol., 2014).

Zvláštní specifickou skupinu vrstevníků tvoří školní třída. Dítě ve třídě tráví mnoho času, vztahy s ostatními spolužáky ovlivňují celkový pocit žáka ve škole. Učení a chování žáků je ovlivněno prostředím, v němž se vyskytují. To platí především pro školní třídu, kde tráví mnoho času. Klima třídy tvoří dlouhé rozpoležení typické pro třídu, ustálené postupy vnímání a prožívání a reagování všech zúčastněných. Důležité je subjektivní vnímání klimatu, tedy jako ho vnímají zúčastnění, ne jak třída působí navenek (Sobotková a kol., 2014).

3.3 Lokální prostředí

Lokální prostředí je neodlučitelné od života každého jednotlivce. Je to prostředí, se kterým je jedinec pravidelně v kontaktu v každodenním životě. Zahrnuje nejen přírodní kvality prostředí, ale také celý systém institucí, sloužící ke společenskému životu (Knotová a kol., 2014).

Lokální prostředí tvoří skupina lidí žijících na organizovaném teritoriu a vyznačujících se společným stylem života. Lokální prostředí podléhá všem společenským procesům a mají na něj výrazný vliv všechny společenské změny. Toto prostředí umožňuje uspokojovat základní potřeby. Probíhají v něm sociální kontakty a navazují se důležité bezprostřední vztahy mezi jeho členy založené na sousedství a přibuzenství (Knotová a kol., 2014).

Výrazným znakem lokálního prostředí je regionální kultura, identita tradic, víry, obyčejů a zvykových norem. Dlouhodobá pozorování a zkoumání lokálního prostředí ukazují, že toto prostředí silně ovlivňuje úspěch výchovy. Tento typ prostředí se podílí na formování jazyka, zprostředkovává hodnoty, ideály, vzory chování, umožňuje sdílet znalosti a zkušenosti, regionální tradice. Kvalita přírodního prostředí a hospodářská struktura má taktéž silný vliv na kvalitu života (Knotová a kol., 2014).

3.4 Skupinové prostředí

Skupinové prostředí je neformální a formální. Za neformální mohou být například považování členové party či účastníci zájezdu. Mezi formální mohou být označeny politické strany, církevní společnosti nebo členové sdružení. Jeden z významných typů neformálního skupinového prostředí ve výchově tvoří vrstevnické skupiny (Knotová a kol., 2014).

Vrstevnická skupina je typem sociální skupiny, v níž se seskupuje dospívající generace spontánně a přirozeně, spojujícím elementem bývá společná potřeba či zájem. Vrstevnictví má význam po celou dobu života jedince – ať už do vrstevnických seskupení vstupuje, či nikoliv. Lidský jedinec je v průběhu svého života členem rodiny, patří k určitému lokálnímu prostředí, je zařazen ve školním prostředí a v určité fázi rozvoje osobnosti má potřebu navazovat kontakt se svými vrstevníky s touhou

společně si hrát, prožívat, jednat a osamostatňovat se (Knotová a kol., 2014).

Význam vrstevnických skupin pro výchovu spočívá v tom, že mají silný vliv na mladého člověka. Probíhá v nich proces socializace. Jednotlivé vrstevnické skupiny mají své cíle, vnitřní hierarchii a vlastní způsoby komunikace. Děti s nástupem školní docházky a možnostmi širších sociálních kontaktů začínají vytvářet specifické vrstevnické skupiny nazývané partami. Jsou to skupiny s poměrně pevnou vnitřní vazbou, vlastním systémem hodnot a norem, systémem sankcí, s vnitřní organizací s rozdělením rolí. Snaha o vlastní identitu party vede také k pocitu odlišnosti od jiných vrstevnických skupin, který může přerůst ve formu otevřeného nepřátelství. Odlišný charakter mají skupiny dospívajících. Mladí lidé účastí na životě skupiny uspokojují vnitřní potřebu po společném prožívání a odpoutání se od svých rodičů. Snahou je vymanit se z kontroly dospělých a demonstrovat tak vlastní samostatnost a dospělost. Ve vrstevnických skupinách mladý člověk většinou hledá životního či sexuálního partnera, vybírá si přátele (Knotová a kol., 2014).

Kontrolní otázky:

- 1. Má lokální prostředí vliv na jedince?*
- 2. Je školní prostředí pro dítě významné?*
- 3. Jaký vliv má na dítě vrstevnická skupina?*

4 Sociální skupiny

Klíčová slova: členství v sociální skupině; rozdělení sociálních skupin; socializace; sociální skupina

Každodenní život každého z nás se odehrává především v sociálních skupinách (Novotná, 2008). Nejsme ani izolovaní jedinci, ani nežijeme pouze jako členové nějaké obrovské anonymní společnosti. Všichni jsme příslušníky nespočetného množství skupin, které nás určitým způsobem ovlivňují (Jandourek, 2003).

4.1 Sociální skupina

Skupinou rozumíme množství jedinců od dvou až k velkým celkům. Vztahy ve skupině jsou přitom pravidelné a trvají delší dobu. Tím se sociální skupina liší od nahodilého shromáždění, např. skupiny cestujících v autobuse mezi dvěma zastávkami (Jandourek, 2003).

Skupiny s vysokou mírou intimity ve vztazích se označují jako primární nebo také prvotní, právě pro jejich mimořádný význam v uspokojování citových potřeb člověka. Jsou charakteristické přímými a důvěrnými vztahy a jsou dány obsahem citových vazeb a z nich plynoucích vzájemných pout a závislostí mezi členy. Ostatní skupiny z hlediska kritéria intimity jsou potom označovány jako skupiny sekundární. Bývají výsledkem určitého zájmu, úkolu, nikoli trvalosti citových pout (Šimíčková-Čížková, 2004).

Primární přirozenou skupinou, se kterou se člověk v životě setká, je rodina. Vztahy mezi členy této skupiny jsou většinou bezprostřední a dochází zde k uplatnění vzájemné citové vazby. Sekundární skupiny mají druhotný vliv na socializaci člověka. Osobní vztah mezi jednotlivými členy sekundární skupiny vzniká až na základě toho, že se stanou formálně členy této skupiny. Značný vliv na socializační proces jedince

mají především tehdy, jedná-li se o skupinu referenční. V tomto případě představuje totiž model, s nímž se jedinec porovnává a ztotožňuje (Jan-
kovský, 2003).

4.2 Dělení skupin a vztahy ve skupině

Skupiny můžeme dělit dle několika kritérií.

Podle velikosti:

- malé – interpersonální vazby, vztahy mezi všemi členy (rodina, sportovní oddíl, zájmový kroužek);
- velké – vztahy zprostředkované, vzájemně se obvykle neznají, zdůraznění pozic a rolí, společný cíl, přesvědčení, ideologie, symboly (odznaky, vlajky, stejnokroje, obřady).

Podle povahy vazby mezi členy:

- primární – založeny na osobním kontaktu svých členů, vztahy jsou pro členy hodnotou, výrazně motivují chování a změnu chování;
- sekundární – význam má skupina, nikoli vztahy mezi členy, neosobní vztahy, účelem je dosahování cílů (odbor, organizace).

Podle způsobu vzniku, pozic členů a jejich vzájemných práv a povinností:

- formální – záměrně vytvářené, definovaný cíl, určené vazby a z nich vyplývající povinnosti, účelové chování;
- neformální – spontánní, významná je osobnost členů, vedoucí skupiny dosahují svého postavení zpravidla na základě všeobecné obliby a uznání.

Podle přesvědčení člena skupiny o svém členství:

- členské (in-group) – člověk se považuje za člena skupiny a používá v souvislosti s ní výrazu MY;
- nečlenské (out-group) – člověk necítí s příslušnou skupinou nic společného, distancuje se od těch, které označuje výrazem ONI;
- referenční – skupina, jejíž hodnoty a normy jedinec přijímá a respektuje její vzory chování (identifikuje se s ní).

4.3 Socializace

Socializace je proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít. Socializace probíhá po celý život. V průběhu života si člověk osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk, poznatky a normy, tedy kulturu dané společnosti (Kraus, 2014).

Socializace vede k osvojování si určitých sociálních rolí, tj. způsobů chování, které sociální okolí očekává na základě věku daného jedince, jeho pohlaví a společenského statusu (Kraus, 2014). Těžiště procesu socializace leží v dětství a mládí a jeho výsledkem je vytvoření sociální identity, sociokulturní osobnosti (Jandourek, 2007). Největší vliv na to, jak úspěšně se člověk zapojí do sociálního prostředí, má tedy především rodina.

Kontrolní otázky:

1. *Jaký význam mají pro jedince sociální skupiny?*
2. *Mají sociální skupiny nějaké charakteristické znaky?*
3. *Vede socializace k osvojování sociálních rolí?*

5 Rizikové chování

Klíčová slova: *formy rizikového chování; prevence rizikového chování; riziková mládež; rizikové chování; syndrom rizikového chování v dospívání*

Pod pojmem rizikové chování rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost (Miovský, 2006). Tento pojem nahrazuje dříve používaný termín sociálněpatologické jevy. Termín sociálněpatologické jevy je jednak stigmatizující, normativně laděný a klade příliš velký důraz na skupinovou/společenskou normu. Vzorce rizikového chování považujeme za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi (Miovský a kol., 2010). Jedná se o jakékoli cílené jednání nebo aktivitu jednotlivce, jehož následkem může být zranění, smrt, trvalé postižení nebo jiné snížené kvality života riskujícího nebo dalších lidí, stejně jako narušení vztahů, psychiky nebo i ekonomické a hmotné škody. Tyto aktivity provádí jedinec cíleně, sám nebo ve skupině s dalšími (Ambrožová a kol., 2015).

Za rizikovou mládež (problémovou mládež, ohroženou mládež) lze označit skupiny mládeže, u kterých jsou v období dospívání souběhem biologických, psychických, sociálních a kulturních předpokladů a vlivů vytvořeny podmínky pro chování, jež tyto osoby z dlouhodobější perspektivy ohrožuje ve zdravém psychickém i sociálním vývoji a zároveň je sociálním prostředím toto chování spatřováno jako ohrožující. Rizikové chování mládeže souvisí s etapou psychosociálního vývoje, s níž je spojeno hledání identity, vyzrávání biologické, psychické, sociální a profesionální. Rizikovost chování je dále podmíněna kumulací sociálních rolí a sociálních vlivů v nepříznivých rodinných, partnerských a dalších společenských situacích (Kasal, 2013).

Odpověď na problematiku rizikové mládeže nenalezneme v ní samé, ale ve společnosti. Touto společností je riziková společnost. Riziková společnost je prostředím, v němž je tato mládež situována, ve kterém žije a nutně se též adaptuje. Rizikovou společnost charakterizuje dobová absence autorit, odkázanost na vlastní volbu, silný masmediální vliv na chování mládeže, nadprodukce zboží, nadprodukce informací. Dochází tak k přesunu odpovědnosti na jedince, na jeho volby (Kasal, 2013, s. 348).

5.1 Syndrom rizikového chování v dospívání

Syndrom rizikového chování v dospívání (SRCH-D) zahrnuje tři hlavní oblasti:

- zneužívání návykových látek – od nikotinu přes alkohol, kanaboidy až k dalším ilegálním drogám;
- další negativní jevy v oblasti psychosociální – poruchy chování, agrese až delikvence a kriminalita, ale i autoagrese včetně suicidálního chování; do této oblasti patří také úrazy;
- poruchy reprodukčního zdraví – předčasný pohlavní život a s ním ve zvýšené míře spojené střídání partnerů má za následek vysokou incidenci pohlavně přenosných infekcí a nechtěná těhotenství (Kasal, 2013).

SRCH-D není kategorií s uzavřeným výčtem způsobů rizikového chování, ale je postupně, podle nově se objevujících typů problémového chování mládeže, doplňována např. o položky hazard, násilí, chování způsobující školní neúspěchy (Kasal, 2013).

Mezi formy rizikového chování v současnosti v zemích našeho typu patří: nezdravé stravovací návyky, především mentální anorexie a bulimie; zneužívání návykových látek; automutilační (sebepoškozující) chování, nejčastěji jako reakce na skutečnou či pomyslnou zátěž; delikventní a nedelikventní chování, kriminalita; některé životní styly mládeže spojené s automutilačním chováním, např. subkultura „ghotic“ a „emo“ („emotional hard-core“); postoje vůči různým formám rizika, jedná se o vnímání rizik samotnými adolescenty (Kasal, 2013).

Vnitřní příčiny rizikového chování zahrnují predispozice, které mohou být vrozené i získané (např. v důsledku choroby či úrazu). U osobnostních dispozic lze předpokládat, že se rozvinou v rizikovém sociálním prostředí. K dispozičním faktorům je možné řadit poruchy osobnosti, psychózy, mentální retardaci a ADHD/ADD (Kasal, 2013).

Vnější příčiny rizikového chování nacházíme v různých typech sociálního prostředí, v nichž daný jedinec žil nebo žije a které na něho působí. Jde zejména o vliv rodiny, školy, vrstevníků a další vlivy sociálního mezo- a makroprostředí. Ve vztahu k rizikovému chování mládeže je z pochopitelných důvodů soustředěná pozornost věnována rodině. Jak uvádějí Kraus a kol. (2010), existuje jistá kauzalita mezi nepříznivým sociálním prostředím a delikvencí dětí a mladistvých. Neúplná a asociální rodina je jedním z faktorů působících na delikvenci. Matoušek a Matoušková (2011) uvádějí, že studie rodinného prostředí rizikově se chovajících osob poukazují na jejich rodinné prostředí jako na emočně chladné, s minimem rodičovského zájmu o děti. Pokud se tedy rodinné prostředí nestává místem pro stimulaci příznivého vývoje dětí, zázemím, v němž trvale prožívají city solidarity, sympatie, lásky, bezpečí a jistoty, potom u nich nemohou být vytvářeny důležité socializační předpoklady a vlastnosti, jako jsou schopnost úcty, úžasu, schopnost navazovat pozitivní a prospěšné vztahy (Kasal, 2013).

5.2 Formy rizikového chování

Mezi rizikové chování dětí a mládeže řadíme:

- záškoláctví (je spojeno s různými důvody, nejčastěji jako důsledek touhy po dobrodružství, experimentu, souvisí s poruchami chování a učení, jako obrana před problémy ve škole);
- lhaní (není dosud společností vnímáno dostatečně jako rizikové);
- agresivita, agresivní chování;
- šikana, kyberšikana, násilné chování;
- obecně kriminální jednání (především krádeže);
- vandalismus (ve škole nejčastěji poškozování majetku školy a věcí spolužáků; ničení veřejného majetku – lavičky, osvětlení, dopravní značky, hřbitovní náhrobky; subkultura sprejerů – graffiti);

- závislostní chování (legální návykové látky – alkohol a cigarety, nelegální návykové látky, gambling, problémy spojené s nezvládnutým užíváním PC, závislost na nakupování);
- rizikové chování na internetu (nevhodné či nelegální stránky, oslovení cizí osobou, příliš mnoho času on-line, otevírání spamů a reagování na ně, kopírování a stahování hudby a filmů);
- rizikové sexuální chování (předčasný pohlavní styk, promiskuita, náhodné známosti, styk bez kondomu, prostituční chování, předčasné těhotenství, rozvoj sexuální deviace – u ní bývá přítomna triáda příznaků: noční pomočování i po dvanáctém roce života, krutost ke zvířatům, žhářství);
- rizikové chování v dopravě (neznalost dopravních předpisů, vliv návykových látek, vliv osobnosti dospívajícího, přecenění vlastních schopností);
- extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity (hazardní aktivity na rozdíl od extrémních sportů s sebou nesou vědomé hazardování s reálným rizikem smrti; v poslední době hlavně ježdění mezi vagony metra či vlaku, lezení bez lana, lezení po budovách, přeskačování mezi domy ze střechy na střechu);
- užívání anabolik a steroidů;
- nezdravé stravovací návyky;
- xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus (Sobotková a kol., 2014).

5.3 Prevence rizikového chování

Prevence je velmi široký pojem, proto musíme prevenci definovat z různých pohledů. Z pedagogického hlediska můžeme pojem prevence definovat jako soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejm. onemocnění, poškození, sociálněpatologickým jevům. Tato definice obsahuje termín sociálněpatologický jev, který od roku 2007 nahradil termín rizikové chování (Miovský a kol., 2010). Primární prevence rizikového chování má mezioborovou povahu (setkávají se zde perspektivy různých oborů, jako jsou pedagogika, psychologie, sociologie, veřejné zdraví atd.) a současně je pro ni charakteristická mezisektorovost (tedy, že jednotlivé přístupy a programy jsou současně koncepčně

rozvíjeny v různých resortních liniích, obvykle školské, zdravotnické, sociální a linii ministerstva vnitra, případně též dopravy a spravedlnosti). Tato situace je více či méně podobná ve většině zemí Evropské unie a liší se pouze tím, na jakou linii je v dané době kladen větší důraz, což se projevuje např. větší finanční podporou určitého typu programů a určitých přístupů. Někdy je pak tento důraz vyjádřen např. také různými celostátními kampaněmi, případně se též promítá až na úroveň programů politických stran, eventuálně následně různých typů vládních dokumentů. Horší úroveň komunikace mezi resorty a malá celková meziresortní koordinovanost primární prevence není v tomto smyslu výjimkou, ale spíše pravidlem (Miovský a kol., 2010).

Téma efektivity primární prevence je velice náročné. Pod pojem efekt nebo také dopad na cílovou skupinu se totiž významově zařazuje množství fenoménů, jako jsou například znalosti, dovednosti, názory a postoje nebo různé behaviorální projevy (určité typy chování či vzorce chování). Efekt prevence je možné samozřejmě ověřovat a měřit. Za efektivní program nelze v žádném případě považovat takový, u kterého není efekt vědecky ověřen. Názor nebo dojem, že „něco funguje“, není dostatečným argumentem a v minulosti se tento rozpor stal opakovaně jádrem konfliktu zastánců různých, často značně populistických a nákladných programů (Miovský a kol., 2010).

Existuje několik obecných kritérií, která představují průnik různých výzkumných zjištění a praktických zkušeností a která můžeme souborně označit za zásady efektivní primární prevence. Standardy jsou rozsáhlým dokumentem revidovaným a přijatým Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR v letech 2005 a 2008, v roce 2012 pak v rámci projektu VYNSPI (Projekt CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF OP VK) rozšířeným na všechny typy rizikového chování. Standardy ve své obecné a speciální části definují základní pojmy, cílové skupiny preventivních programů a zásady efektivity primárně preventivního působení. Dále pak vymezují charakteristiky, které by měl kvalitní program obecně splňovat, například: dostupnost, zacílenost, respekt k právu klientů, hodnocení potřeb klienta, adekvátní personální a organizační zabezpečení programů, odpovídající materiálně-technické zázemí a další (Pavlas Martanová a kol., 2012).

Kontrolní otázky:

1. *Jak byste definovali rizikové děti a mládež?*
2. *Jaké typy rizikového chování znáte?*
3. *Jaké hlavní zásady je potřeba dodržet při realizaci programů primární prevence?*

6 Subkultury

Klíčová slova: odlišnost; subkultura; svébytnost; typy subkultur

Subkultury jsou často spojovány s rizikovým chováním a různými protispolečenskými projevy. Veřejnost si určité skupiny pojí s užíváním drog a alkoholu, kriminalitou, agresivním chováním, projevy rasismu, vandalismem a jinými pro společnost nebezpečnými jevy. Jednotlivé subkultury nebo jejich znaky jsou občas slučovány nebo zaměňovány do jedné (Smolík, 2010).

Co to vlastně subkultura je? Skupiny převážně mladých lidí, kteří se svými postoji, vzhledem, životním stylem a hodnotami odlišují od ostatních „normálních a konformních“ lidí. Ne vždy jsou ale svým okolím přijímáni a hodnoceni v negativním světle. Jsou považováni za výstřední, nepřizpůsobivé, revoltující proti všem a všemu a někdy až násilnické a deviantní (Smolík, 2010).

Pojem se začal používat v polovině 20. století pro specifický životní styl či kulturu spontánně vznikajících skupin zejména mládeže. Ty vznikají z potřeby vzájemného porozumění, uznání a úcty, které zejména mladým lidem v moderní masové kultuře chybějí. Skupiny mají sklon vymezovat se vůči svému okolí, vědomě zdůrazňovat a pěstovat své odlišnosti, případně se i ostřeji vyhraňovat. Pojem subkultura bývá nejčastěji spojován s mládeží. Tato část populace má během dospívání sklony se odlišovat od všeho zavedeného a převládajícího. Svůj postoj vyjadřuje pomocí viditelných subkulturních prvků (Smolík, 2010).

Předpona „sub“ naznačuje svébytnost a odlišnost od dominantní nebo mainstreamové společnosti, které nabízejí mapy významů, díky nimž je svět pro členy subkultury srozumitelný. Subkultury tak mají své hodnoty a své normy většinou odlišné od zbytku společnosti. V současné době někteří autoři pojem odmítají a nepoužívají. Navzdory tomu se pojem subkultura stal ve vědeckých kruzích uznávaným a základním pojmem (Smolík, 2010).

K subkulturám, se kterými se můžeme potkat v dnešní společnosti, řadíme:

Emo

Název této subkultury je odvozen od slova emotivní a její příznivci jsou hodnoceni, a to zejména právě vlivem médií, jako melancholičtí, frustrovaní a psychicky nevyrovnaní. Jakousi hlavní charakteristikou tohoto stylu je citlivost, přecitlivělost nejen vůči sobě, ale i ke svému okolí. Spousta lidí si pod pojmem EMO vybaví smutné děti oblečené od hlavy k patě do černé barvy s permanentně smutným výrazem ve tváři, kterou částečně zakrývají vlasy obarvené nejlépe také na černou barvu, make-upem a se sklony k sebepoškozování. Někteří EMO takhle opravdu vypadají a dokonce mají i sklony k sebedestruktivnímu či dokonce sebevražednému chování. To se ale týká převážně mladistvých, kteří hledají sami sebe, svou identitu a jsou snadno ovlivnitelní, čehož využívají právě již výše zmiňovaná masmédia (Veselý a Vladimír 518, 2011). *„Žijeme sice v době, ve které se potlačuje všechno lidský, nebo se naopak přehrává, ale protože emoce jsou historicky starším lidským projevem než rozumový jednání, prostě se nedá tenhle element homo sapiens chování z našeho života vytěsnit. Maskujeme se, jak se jenom dá, ale když dojde na lámání chleba, tak z nás emoce tryskají jako z fontány naplněný černočerným dehtem. Všichni jsme tak trochu emo, jenom máme strach to přiznat“* (Veselý a Vladimír 518, 2011, s. 365).

Graffiti

Graffiti, nesrozumitelné nápisy, barevné plochy a extravagantní malby na zdech městských budov a vlaků, pro které je typické provedení sprejem a jejich spojitost s jistým nebezpečím a vzrušením. Jsou spjaty se stylem hudby hip hop (Veselý a Vladimír 518, 2011).

Bezpečnostními složkami je graffiti kultura spojovaná s vandalismem. Graffiti je hodnoceno jako přestupek, nepřekročila-li způsobená škoda hodnotu 2 000 korun, anebo jako poškozování cizí věci podle trestního zákona (Smolík, 2010).

Hooligans

Subkultura hooligans je často spojována se skupinou skinheads. Někteří fotbaloví chuligáni se dílčím způsobem podílejí na politickém extre-

mismu, a proto bývají společností přiřazováni k ultrapravicovým skinheads (Smolík, 2010). Přibližně od šedesátých let 20. století, kdy tato subkultura v Anglii vznikala, přibývalo nejrůznějších excesů v souvislosti s fotbalem. Namísto hry samotné a jejích výsledků se do popředí mediálního, společenského a politického zájmu dostávaly negativní projevy některých návštěvníků fotbalových utkání (Smolík, 2010). Hooligans se projevují výtržnostmi, vandalismem, rvačkami, agresí vůči rozhodčím a také mezi násilnickými skupinami navzájem. Postupně se tyto projevy spojily v rasismu, antisemitismu a nacionálního šovinismu. Velká část zmíněných aktivit je organizována skupinami s vnitřní hierarchií (Smolík, 2010).

Hippies

Subkultura hippies je proudem navazujícím na odkaz beat generation. Toto hnutí vzniklo v šedesátých letech v USA. Jeho hlavním politickým tématem bylo odmítání války ve Vietnamu, odmítání rasismu a imperialismu, propagace myšlenky míru, lásky a nenásilí. Zatímco beatnická generace se nechávala inspirovat jazzem, hippies poslouchali rock'n'roll, subkultura hippies propagovala spontánnost, volnost, mír, krásu, lásku a také drogy a pohlavní promiskuitu. Vrcholem éry hippies se stal legendární festival Woodstock v roce 1969 (Smolík, 2010).

Hipsters

Velice zajímavou skupinou jsou takzvaní hipsteři, jejichž styl života je založen na negaci a popírání. Už samotný název této subkultury mezi sebou používají spíše jako urážku. Svou komunitu neradi pojmenovávají, jejich hodnotou je touha po jedinečnosti a dovednosti vybočit z řady, být jiný než většina. Toto se odráží ve specifickém hudebním stylu a stylu oblékání hipsterů (Veselý a Vladimír 518, 2011).

Skinheads

Subkultura skinheads patří posledních dvacet let k těm mediálně nejvýraznějším a také nejkontroverznějším. I když se informovanost o její podobě pomalu zlepšuje, pořád panují o jejích kořenech mýty, které se nezakládají na pravdě. Ten nejrozšířenější je bezesporu představa, že každý skinhead je rasista nebo neonacista (Veselý a Vladimír 518, 2011).

Tattoo

V dnešní době je tetování tak rozšířené, že lidé, kteří je ještě nemají, za chvíli budou originálnější než ti, kteří ho už mají. Tetování spolu s piercingem patří mezi nejčastější formy zdobení těla, které obvykle vyjadřuje životní styl běžných městských subkultur, ale také odlišuje různé kmeny z celého světa. Tetování je dnes většinou chápáno jako trend, móda, ozdoba. V dřívějších dobách, když byl někdo potetovaný, tak to znamenalo, že je kriminálník a lidé ho hned odsoudili. To se již změnilo a ve velkých městech se na tetování spíše hledí jako na umění (Veselý a Vladimír 518, 2011).

„Města jsou jako vězení, jejich ulice labyrinty, ze kterých se snažíme vymotat. Na cestě za svobodou potkáváme spiklence, se kterými malujeme paralelní mapy našeho světa a sepisujeme nové mytologie, jež nám mají pomoci přežít. Oblékáme se při tom do vlastních uniforem a mluvíme jazykem, kterému rozumíme jen my sami. Schováváme se ve stínech znaků a v místech, kam nemůže kapitál. Pro ostatní jsme buď neviditelní, anebo výtržníci, kteří se odmítají chovat ‚normálně‘. A přitom nechceme nic jiného, než si žít svým vlastním způsobem. Jsme kmeny, které nově obydlují město“ (Veselý a Vladimír 518, 2011, s. 8).

Kontrolní otázky:

1. Jak byste definovali pojem subkultura?
2. Je členství v subkultuře škodlivé a společensky nežádoucí?
3. Znáte nějakou subkulturu ve svém okolí?

7 Multikulturní výchova

Klíčová slova: multikulturní výchova; rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; průřezové téma; multikulturalismus; jinakost

Multikulturní výchova se jako koncept rozvíjí ve světě od druhé poloviny 20. století jako reakce na existenci multikulturní společnosti. Ve školství jde především o snahu připravit žáky a studenty na život a soužití v kulturně, národnostně, etnicky, sociálně, nábožensky a jinak heterogenní společnosti. V České republice jde o relativně mladý pedagogický pojem, který se používá a zejména aplikuje do pedagogiky teprve od 90. let minulého století (Švingalová, 2007).

Multikulturní výchova vychází především z vědeckých teorií multikulturalismu. V České republice je pojem multikulturní výchova používán jako zastřešující označení pro pedagogickou práci s diverzitou ve třídách. Definice multikulturní výchovy je však velmi široká a dostupné analýzy naznačují, že ne zcela reflektovaně kombinuje několik teoretických přístupů k této oblasti pedagogické práce (Morvayová a Moree, 2009).

Multikulturní výchova má svou základnu v určitých vědeckých teoriích a výzkumech, které k dané záležitosti nashromáždily obrovskou spoustu poznatků a nálezů, jež by bylo nutno respektovat v didaktických programech multikulturní výchovy (což se zatím neděje a není to ani snadno uskutečnitelné) (Průcha, 2011).

7.1 Průřezové téma Multikulturní výchova

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje školní vzdělávací program. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty (RVP ZV, 2017, s. 133).

Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci (RVP ZV, 2017, s. 133).

Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím bude přispívat ke vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“ (RVP ZV, 2017, s. 133).

Cílem multikulturní výchovy dle RVP ZV (2017) je:

- rozvoj porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury;
- podpora jejich integrace v širším multikulturním prostředí při zachování vlastní kulturní identity spolu s respektováním základních lidských a občanských práv a mravních hodnot;
- vést žáky k tomu, aby si osvojovali tzv. interkulturní kompetence, tedy takové znalosti a postoje, které by v nich vypěstovaly chápání kulturních specifit příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantní postoje k těmto odlišnostem. Multikulturní výchova má připravovat žáky na ty aspekty života společnosti, které souvisejí s kulturní a sociální rozmanitostí.

7.2 Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy multikulturní výchovy vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu mohou být významně ovlivněny vzájemnou dohodou učitelů, dohodou učitelů a žáků, učitelů a zákonných zástupců apod.

K tematickým okruhům tedy řadíme:

Kulturní diference – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; člověk jako nedílná jednotka tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy); základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě.

Lidské vztahy – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti); předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; uplatňování principu slušného chování (základní morální normy); význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti; tolerance, empatie, schopnost umět se vžít do role druhého; lidská solidarita, osobní příspěví k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy.

Etnický původ – rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku.

Multikulturalita – multikulturalita současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prostředek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; naslouchá-

ní druhým, komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání.

Princip sociálního smíru a solidarity – odpovědnost a příspěvek každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; nekonfliktní život v multikulturní společnosti; aktivní spolupodílení se podle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin; otázka lidských práv, základní dokumenty (RVP ZV, 2017, s. 134).

7.3 Kompetence k rozvoji cílů multikulturní výchovy

Cíle multikulturní výchovy můžeme chápat také jako získání či rozvíjení různých kompetencí, které zahrnují mj. vědomosti, schopnosti, vlastnosti, dovednosti a promítají se jak do prožívání, tak i chování a jednání.

Kompetence k rozvoji cílů multikulturní výchovy vnímá Švingalová (2007) takto:

a) Kompetence osobnostní – v této oblasti jde o:

- respekt a úctu k člověku obecně, ale i k jeho jinakosti;
- chápání odlišnosti (jinakosti) jako možnosti vzájemného obohacení;
- schopnost otevřenosti a aktivního přístupu v poznávání jiných kultur, subkultur, národů, ras, náboženství;
- rozvoj kritického myšlení, které zahrnuje schopnost přijmout pluralitu, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory, postoje, hodnoty a schopnosti druhých;
- orientaci v množství informací, kritické hodnocení mediálního sdělení, odhalení manipulace, rozpoznání jevů rasové nesnášlivosti, intolerance, diskriminace a xenofobních názorů a umění jim čelit, opouštění rasových, etnických, náboženských a jiných předsudků;
- schopnost empatie – vcítit se do situace jiných lidí.

b) Kompetence sociální:

- jde o schopnosti a dovednosti prosadit vlastní právo, ale na druhé straně respektovat právo těch druhých;
- rozvíjet dobré lidské vztahy na základě slušnosti, tolerance a úcty.

c) Kompetence občanské:

- vyznačují se tím, že dodržujeme nejen svá práva, ale respektujeme práva a svobody ostatních;
- zahrnují také ochranu a úctu k našim a jiným národním tradicím, kulturnímu a historickému dědictví.

d) Kompetence interkulturní:

- jde o pochopení a porozumění kulturních odlišností příslušníků jiných sociokulturních skupin (etnických, náboženských, rasových).

Kontrolní otázky a úkoly:

1. *Vysvětlete pojem multikulturní výchova – lze ji jednoznačně definovat?*
2. *Jak vysvětlíte pojmy průřezové téma a rámcový vzdělávací program?*
3. *Jaké cíle by měla multikulturní výchova naplňovat?*

8 Volný čas

Klíčová slova: instituce pro výchovu ve volném čase; volný čas; výchova ve volném čase a pro volný čas; zájmové vzdělávání

Pojem volný čas je multidisciplinární, tímto pojmem se zabývá pedagogika, psychologie, filozofie, medicína, antropologie, ekonomika a mnoho dalších. Volný čas je částí lidského života, se kterou člověk nakládá podle vlastního rozhodnutí, aby došlo k uspokojení našich potřeb a zájmů (Babiaková, a kol., 2007).

Pro pochopení volného času existují dva základní přístupy: sociologický a psychologický. Sociologický přístup vychází z analýzy činnosti člověka ve volném čase a je brán více objektivně. Což znamená, že s volným časem můžeme svobodně a dobrovolně nakládat podle vlastních možností a úvah. Psychologický přístup vychází z prožití, pochopení a co pro něho tato činnost znamená. Volný čas je prožíván subjektivně, znamená to tedy čas sám pro sebe, vlastní seberealizaci, sebeuspokojení bez ohledu na charakter té činnosti, kterou člověk vykonává. Způsob využití volného času ukazuje životní styl lidí, kteří se dělí podle toho, jakou hodnotu a důležitost přiřazují volnému času. Jsou lidé, kteří mají na prvním místě svoji práci a povinnosti, někteří považují oddych za nesprávnou a nepřijatelnou věc. Pro ideální život by člověk měl najít rovnováhu mezi povinnostmi a volným časem, protože obě tyto oblasti jsou velice důležité (Babiaková, a kol., 2007).

Pojetí volného času můžeme zařadit do tří skupin:

- 1) optimistické;
- 2) skeptické (kritické);
- 3) realistické.

Optimistické pojetí ve volném čase nachází smysl a cíl života, skeptické (kritické) pojetí zdůrazňuje negativní stránky a rizika, která mohou

vzniknout ve volném čase, a jako poslední pojetí je realistické, to vychází z možného vytváření hodnot ve volném čase a ve společenských souvislostech (Knotová, 2011).

8.1 Výchova ve volném čase – základní pojmy

Jedním z oborů, který se zabývá výchovou ve volném čase, je pedagogika volného času. Pedagogika volného času je tedy společenskovědní obor, zabývající se vědou o výchově ve volném čase a teoriemi výchovy ve volném čase. Volný čas dětí a mládeže je rozdílný od volného času dospělých. Liší se rozsahem, obsahem, do jaké míry je zde samostatnost a závislost a také pedagogickým ovlivňováním (Hájek a kol., 2008).

Děti mají více volného času než dospělí. Činnost a obsah volného času odpovídá věku a individuálním zvláštnostem a aktivity dětí a mládeže jsou pestřejší. Míra samostatnosti se odvíjí od věku, psychické a fyzické vyspělosti, v jakém rodinném prostředí žije a co nabízí region ve volném čase. Děti tráví svůj volný čas na různých místech, jako například domov, škola, zařízení pro výchovu mimo vyučování, veřejná prostranství. Tato místa mají své klady i zápory, jakými jsou: bezpečnost, organizovanost, pedagogické vedení a dohled, rozmanitost či jednotvárnost prostředí, soukromí, kontakty s vrstevníky, volba aktivit, pozitivní a negativní vzory (Hájek a kol., 2008).

Spojitost mezi pojmy výchova a volný čas se může vyjádřit třemi způsoby:

- a) První způsob je výchova pro volný čas (k volnému času). Je cílově zaměřena na oblast výchovy. Významné je utváření a rozvíjení schopností, motivace pro správné využívání volného času.
- b) Druhý způsob zahrnuje termín výchova ve volném čase. Je součástí výchovného působení v té části, o které může člověk svobodně rozhodovat.
- c) Třetí způsob je pojem výchova volným časem. Tento pojem označuje činnosti ve volném čase, příslušné instituce, metody a formy, které se používají jako prostředky výchovy (Hájek a kol., 2008).

Kromě termínu *výchova ve volném čase* se používá pojem *výchova mimo vyučování*. Tento termín vystihuje, co souvisí s výchovou dětí po skončeném vyučování. Oba tyto pojmy jsou si blízké, nejsou však totožné. *Výchova ve volném čase* je širší, vzhledem k věku vychovávaných. Zahrnuje výchovu dětí, mládeže, dospělých a seniorů. Ale *výchova mimo vyučování* je širší ze strany obsahu aktivit (odpočinek, rekreace, zábava, zájmové aktivity), zahrnuje i oblast povinností dětí jako sebeobsluha a příprava na vyučování (Hájek a kol., 2008).

8.2 Funkce výchovy ve volném čase

Výchova ve volném čase má své specifické funkce:

- a) výchovně-vzdělávací;
- b) zdravotní;
- c) sociální;
- d) preventivní.

Zařízení, instituce a organizace pro výchovu ve volném čase plní tyto funkce různými způsoby a míře, podle svého poslání (Hájek a kol., 2008).

Výchovně-vzdělávací funkce je v dnešní době prioritní a je na ni kladen velký důraz. Jednotlivá zařízení a instituce se řídí legislativou. Záměrně formuje osobnost a pomáhá k dosažení reálných cílů. Působí na všechny strany osobnosti – tělesnou, psychickou a sociální. Uspokojuje potřeby, rozšiřuje a prohlubuje zájmy, objevuje a rozvíjí specifické zájmy jedinců. Prostřednictvím různých zajímavých aktivit lze děti, mládež, dospělé a seniory motivovat k žádoucímu využívání volného času, získávání nových znalostí a dovedností. Díky výchovně-vzdělávací funkci si člověk vytvoří osobnostní rysy, při úspěchu ve volnočasových aktivitách dochází k pocitu uspokojení, seberealizaci a pozitivnímu sebehodnocení. Z pestrých činností si člověk vytvoří svůj vlastní názor na život, společnost a celý svět kolem nás.

Zdravotní funkce je také velice významná. Veškeré výchovné působení musí podporovat zdravý tělesný, duševní a sociální vývoj. Lze tento stav podpořit různými způsoby – například správné vedení denního režimu (střídání různých aktivit – práce, odpočinek, duševní a tělesné aktivity, aplikované individuálně nebo ve skupině), pohybové aktivity, zdra-

vé stravování, upevňování hygienických návyků (osobní hygiena, péče o osobní věci, oděv, obuv) a dodržování zásad bezpečnosti práce.

Sociální funkce má několik způsobů. Nejčastější je péče o dítě, zajištění bezpečnosti, dohled a odpovídající zaměstnání po skončení školy. Funkci plní především školská zařízení, která pracují mimo vyučování (školní družina), výchovná a ubytovací zařízení (domov mládeže, škola v přírodě, internát) a hlavně zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu a zařízení sociální péče. Dalším způsobem sociální funkce jsou rozmanitá prostředí, kde lidé mají možnost navazovat vztahy, většinou s těmi, které spojují stejné zájmy, názory a postoje. Vzniká zde příležitost pro rozvoj komunikativních dovedností, sociální interakce a k socializaci člověka.

Prevence se objevuje v programech zařízení a institucí, klade se důraz na prevenci negativních jevů, jako jsou například návykové látky, agrese, netolerance atd. Ve školských zařízeních je používána primární prevence, jelikož je z hlediska efektivity velice výhodná. Je snadnější problémům předcházet, než jim čelit (Hájek a kol., 2008).

8.3 Cíle a podmínky výchovy ve volném čase

Základním znakem výchovy je cílevědomost. Výchovné cíle mají různé míry obecnosti, které se formulují podle druhu výchovné instituce, věku vychovávaných, osobnosti, složek výchovy, druhu činnosti, ale i z pohledu pedagoga nebo účastníka činnosti. Cíle jsou specifické obecné a dílčí výchovné. Obecný cíl výchovy ve volném čase je naučit jedince, jak naložit s volným časem mimo vyučování, rozumně ho využívat a ocenit volný čas reálně a významně. Z tohoto obecného cíle lze vyvodit i několik dílčích cílů, jako jsou například nauka o odpočinku a rekreování, rozvíjení zájmů a schopností, plnění svých potřeb, vhodné uspořádání dne, jak vypadá zdravý životní styl a podpora myšlenky celoživotního vzdělávání. K dosažení výchovných cílů se používají výchovné metody a formy. Metody se dělí na slovní, názorné a praktické. Nejdůležitější metodou je praktická činnost, která povzbuzuje aktivitu dětí. Ve slovní metodě je velice důležitý rozhovor, který přináší dobrý výchovný efekt – především rozhovor, který vede pedagog s dítětem. Výchovné formy jsou například hry, soutěže, vycházky, exkurze, oddíly, tréninkové kluby atd. (Hájek a kol., 2008).

Výchovný proces má složité podmínky. Podmínky lze dělit na vnitřní a vnější. Vnitřní podmínky jsou věk a individuální odlišnosti vychováváných. Zde je důležité, že pedagog má dostatek příležitostí pro rozvíjení a respektování znaků osobnosti, především zájmů, schopností a potřeb. Vnějšími podmínkami se rozumí prostory (musí vyhovovat záměrům a druhům aktivit, které se tam konají), vybavení (materiální), působení jednotlivců i skupin (Hájek a kol., 2008).

8.4 Instituce pro výchovu ve volném čase

Volný čas můžeme samozřejmě trávit mnoha způsoby. V případě dětí jde o čas trávený samostatně či s kamarády nebo rodiči, anebo v nějaké instituci, která nabízí volnočasové aktivity organizované.

Prostředí, ve kterém děti nejvíce tráví volný čas:

- domov;
- školní prostředí (školní družina, školní klub, domovy mládeže);
- prostředí v zařízeních pro organizované využívání volného času (DDM, jazykové školy, ZUŠ – základní umělecké školy, NNO – nestátní neziskové organizace, sportovní organizace);
- prostředí výchovy v institucích zaměřených na kompenzaci funkcí rodiny a náhradu rodiny (náhradní rodinná výchova, ústavní výchova dětí a mládeže);
- veřejná prostranství (často bez dohledu – ohrožena výchova i bezpečnost).

8.4.1 Školská zařízení pro výchovu ve volném čase

Činnost těchto zařízení je významná z pohledu výchovy mimo vyučování a mimo bezprostřední vliv rodiny a odehrává se především ve volném čase. Plní funkce relaxační, výchovně-vzdělávací, preventivní, sociální, které jsou potřebné dětem, mládeži i rodičům (Knotová, 2011).

Školní družina

Školní družina je školské zařízení pro děti od 6 do 12 let. Družina se orientuje na zájmové činnosti, odpočinkové a rekreační činnosti, přípravu na školní vyučování. Družiny jsou při základních školách, mohou slou-

žit pro jednu, ale i pro více škol. Plní funkce výchovné, vzdělávací a sociální. Nabízí rodičům péči o děti po určitou dobu, jako například před začátkem vyučování, po skončení školy nebo v čase, než začne dítěti mimoškolní aktivita. Pracují zde profesionální pedagogové (vychovatelé) a vedení náleží řediteli školy či řediteli družiny (Knotová, 2011).

Školní klub

Školní kluby jsou přístupné pro děti navštěvující druhý stupeň základní školy (12–15 let). Kluby jsou zaměřeny na zájmové, odpočinkové, veřejně prospěšné aktivity a přípravu na vyučování. Program je zde přizpůsoben věku žáků a je zde větší prostor pro samostatnost a volnost. Personál je stejný jako v družinách (Knotová, 2011).

Domovy mládeže

Domovy mládeže jsou školskými zařízeními s funkcí zajistit ubytování a stravu mladistvým, kteří studují na středních a vyšších odborných školách. Provoz je pouze během školního roku. Probíhá zde výchovně-vzdělávací činnost, je kladen důraz na denní režim, během kterého je čas na přípravu do školy a zájmové aktivity (Knotová, 2011).

8.4.2 Zařízení pro organizované využívání volného času

Střediska volného času

Činnost středisek volného času se orientuje na zájmové aktivity a vzdělávací činnosti. Střediska jsou určena pro děti, mládež, ale i pro dospělé. Nejčastější aktivitou jsou zájmové útvary (kroužky, kluby), dále se organizují činnosti zájmové i vzdělávací (jak spontánní, tak i příležitostné), táborové činnosti. Nabízejí i poradenské aktivity v oblasti zájmového vzdělávání, vzdělávací programy pro školy, prevence i rodinnou výchovu (Knotová, 2011). Členíme je na stanice zájmových činností a domy dětí a mládeže (DDM).

Základní umělecké školy

Základní umělecké školy poskytují vzdělávání zájmové v umělecké oblasti. Nabízejí hudební, výtvarné, taneční a literárně-dramatické činnosti. Činnosti nabízejí dětem, mládeži, dospělým a jsou zpoplatněné. Připravují víkendová soustředění, prázdninové činnosti, veřejná vystoupení a soutěže (Knotová, 2011).

Jazykové školy

Jazykové školy nabízejí volnočasové aktivity, které jsou orientované především na jazykové vzdělávání. Pro výkon činnosti musí být úspěšně složena státní zkouška (Knotová, 2011).

Nestátní neziskové organizace (NNO)

Nestátní neziskové organizace rozdělujeme ve vztahu k volnočasovým aktivitám na spolky sdružující děti a mládež (Junák, Pionýr, ČTU, Hnutí Brontosaurus) a spolky, ústavy či obecně prospěšné společnosti, které organizují volnočasové aktivity pro děti a mládež. Hlavním principem jejich činností je dobrovolnost volnočasových aktivit a princip dobrovolnictví. Tyto organizace mohou na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR požádat o uznání své činnosti ve vztahu k dětem a mládeži a stanou se tak držiteli titulu „**NNO uznaná MŠMT pro práci s dětmi a mládeží**“.

Takováto nestátní nezisková organizace pak může využívat benefity v rámci programů státní podpory pro NNO pracující s dětmi a mládeží. Mezi tyto benefity patří:

- sjednání víceleté smlouvy o spolupráci mezi Českou republikou – Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a NNO o podpoře aktivit a služeb strategického významu, jejichž podpora se každoročně opakuje. Smlouva umožňuje navázat systémovější vztah mezi MŠMT a vybranou NNO, jejímž předmětem je garance podpory konkrétního dlouhodobějšího projektu v oblasti práce s dětmi a mládeží;
- administrativní úleva při podávání žádosti o dotaci;
- možnost používat v rámci své vizuální identity značku „**NNO UZNANÁ MŠMT PRO PRÁCI S DĚTMI A MLÁDEŽÍ**“ za využití stanovených grafických prvků;
- prezentace NNO na webových stránkách MŠMT (seznam NNO – držitelů titulu bude zveřejněn na webových stránkách MŠMT, v sekci Mládež).

8.4.3 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a zařízení pro preventivně výchovnou péči a jejich význam ve vztahu k volnočasovým aktivitám dětí do nich umístěných

Primárním posláním těchto zařízení není poskytovat dětem a mládeži volnočasové aktivity. Přesto v nich také volnočasové aktivity probíhají jako součást péče o cílovou skupinu.

Do ústavní a ochranné výchovy se umísťují děti a mladiství, kteří mají např. zkušenost s kriminalitou, jsou sirotci (z obou stran), dále děti a mladiství, kteří jsou ohroženi patologickými jevy (sociálně znevýhodnění), které mají například psychiatrickou nebo neurologickou diagnózu, a v neposlední řadě rizikové děti s výchovnými problémy, mezi které řadíme například záškoláctví, útěky z domova, užívání návykových látek atd. (Knotová, 2011).

Mezi zařízení ústavní a ochranné péče se řadí dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, diagnostické ústavy a střediska výchovné péče. Hlavním důvodem umístování do ústavní a ochranné péče je nestabilní a selhávající rodina a její prostředí (Knotová, 2011).

Dětské domovy

Do dětského domova se přijímají děti od 3 do 18 let (tělesně a duševně zdravé), bez závažných výchovných problémů na základě rozhodnutí soudu. Dětský domov poskytuje náhradní výchovnou péči, zabezpečuje hmotné, výchovné a sociální podmínky. Je zde snaha o poskytnutí péče jako v rodině. Vzdělávání probíhá v okolních školách, ve volném čase se děti věnují zálibám v domově, ale i v jakémkoliv zařízení. Činnosti ve volném čase jsou doplňovány prázdninovými aktivitami, výlety a akcemi – sportovní, kulturní a umělecké (Knotová, 2011).

Dětský domov se školou

Dětský domov se školou poskytuje služby pro děti s výchovnými problémy, které trpí závažnými poruchami chování. Pobyt nařizuje soud pro děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Volnočasové aktivity jsou organizované, cíleně připravované a jsou důležité pro reedukaci činností (Knotová, 2011).

Výchovný ústav

Výchovný ústav je zařízení pro mladistvé se závažnými poruchami chování ve věku od 12 do 18 let. Součástí ústavu jsou školy (speciální, střední,

základní a odborná učiliště). Je zde pevně stanovený režim probíhající pouze v prostorách ústavu (Knotová, 2011).

Diagnostické ústavy

Jsou dva typy diagnostického ústavu – pro děti a pro mládež. Pobyt je v délce 6–8 týdnů. Příchod jedinců závisí na soudním rozhodnutí, žádosti rodičů či zákonných zástupců. Školní docházka je pouze v areálu diagnostického ústavu. Volnočasové aktivity různého typu probíhají formou odpolední činnosti, která začíná ihned po skončení školy (Knotová, 2011).

Středisko výchovné péče

Středisko výchovné péče je zařízení poradenské a zčásti výchovné. Poskytuje služby dětem a mladistvým ve věku od 6 do 18 let, a to na základě dobrovolnosti. Služby jsou ambulantní, celodenní, pobytové (8 týdnů). Základní jednotkou je skupina. Středisko se věnuje i terapii s rodinou (Knotová, 2011).

Kontrolní otázky:

- 1. Jaká vědní disciplína se zabývá výchovou ve volném čase a pro volný čas?*
- 2. Jaké funkce plní zájmové vzdělávání?*
- 3. S jakými typy zájmových aktivit se setkají děti v domech dětí a mládeže?*

Použitá a doporučená literatura

1. Ambrožová, K., Coufalová, L., Cvečková, M., Frišová, P., Hanušová, J., Kalíšková, M., Kostner, R., 2015. Rizikové chování dětí a mladistvých. Akademos: Dětství bez úrazů. [online] [cit. xxxx-xx-xx]. Dostupné z: <http://www.urazydeti.cz/download/publikace_rizikove_chovani.pdf>
2. Babiaková, S. a kol., 2007. Pedagogika volného času a školské kluby dětí. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 88 s.
3. Bakošová, Z., 2008. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: FF UK, 251 s.
4. Bendl, S. a kol., 2015. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada, s. 100.
5. Čábalová, D., 2011. Pedagogika. Praha: Grada, 268 s.
6. Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., Váňová, R., 2014. Základní učebnice pedagogiky. Praha: Grada, 248 s.
7. Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J., 2008. Pedagogické ovlivňování volného času. Praha: Portál, 239 s.
8. Helus, Z., 2015. Sociální psychologie pro pedagogy. 2. vyd. Praha: Grada, 440 s.
9. Jandourek, J., 2003. Úvod do sociologie. Praha: Portál, 231 s.
10. Jandourek, J., 2007. Sociologický slovník. 2. vyd. Praha: Portál, 285 s.
11. Jankovský, J., 2003. Etika pro pomáhající profese. Praha: Triton, 223 s.
12. Jedlička, R., 2017. Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět sociálnězačínajícími obtížím. Praha: Grada, 280 s.
13. Kasal, J., 2013. Riziková mládež. In: Matoušek, O., Kříšťan, A. (Eds). Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál, s. 347–350.
14. Knotová, D., 2011. Pedagogické dimenze volného času. Brno: Paido, 101 s.
15. Knotová, D. a kol., 2014. Úvod do sociální pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita, 117 s.
16. Kraus, B., 2014. Základy sociální pedagogiky. 2. vyd. Praha: Portál, 215 s.
17. Kraus, B., Hroncová, J. a kol., 2010. Sociální patologie. 2. vyd. Praha: Gaudeamus, 326 s.
18. Matějček, Z., 2007. Co děti nejvíc potřebují. 4. vyd. Praha: Portál, 112 s.
19. Matějček, Z., Dytrych, Z., 2002. Krizové situace v rodině očima dítěte: dětská závist, žárlivost, nevěra a rozvod, nový partner v rodině, nevlastní sourozenci, vzpomínky z dětství. Praha: Grada, 128 s.

20. Matoušek, O., Matoušková, A., 2011. Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže. Praha: Portál, 344 s.
21. Miovský, M., 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 332 s.
22. Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., 2010. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: TOGGA, 262 s.
23. Morvayová, P., Moree, D., 2009. Dvakrát měř, jednou řež; od multikulturní výchovy k vhledu. Člověk v tísni, o. p. s. [online] [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/99_dvakra-t-me-r-jednou-r-ez-od-multikulturni-vy-chovy-ke-vhledu.pdf
24. Novák, T., 2014. Mnohem menší dareba, než jste čekali. Praha: Grada, 128 s.
25. Novotná, E., 2008. Základy sociologie. Praha: Grada, 191 s.
26. Pavlas Martanová, V. a kol., 2012. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga, 183 s.
27. Procházka, M., 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 208 s.
28. Průcha, J., 2011. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2. vyd. Praha: Triton, 167 s.
29. RVP ZV, 2017. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online] [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
30. Smolík, J., 2010. Subkultury mládeže: Uvedení do problematiky. Praha: Grada, 288 s.
31. Sobotková, V. a kol., 2014. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada, 152 s.
32. Šimíčková-Čížková, J., 2004. Přehled sociální psychologie. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 181 s.
33. Švingalová, D. 2007. Úvod do multikulturní výchovy. Liberec: Jiří Uhlíř-IRBIS, 116 s.
34. Veselý, K., Vladimír 518, 2011. Kmeny: Současné městské subkultury. Praha: Bigg Boss & Yinachi, 517 s.



**VYBRANÉ KAPITOLY ZE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY
PRO SOCIÁLNÍ PRACOVNÍKY**

Renata Švestková

Vydavatel: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Sazba a jazyková redakce: Zuzana Straková

Tisk: Typodesign, s. r. o., České Budějovice

1. vydání 2019

56 stran

ISBN 978-80-7394-739-2