

# Vyučovací metody v práci sociálního pedagoga

Martin Čechal

---

Bakalářská práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2010/2011

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martin ČECHAL**  
Osobní číslo: **H098032**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Vyučovací metody v práci sociálního pedagoga**

### Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS ?Metodika psaní odborného testu a výzkum v sociálních vědách? (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- historii sociální pedagogiky, počátky vzniku sociální pedagogiky až do současnosti.
- teoretické metody vyučování v práci sociálního pedagoga, jejich rozdělení a následná využitelnost v praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**GALOVÁ,L.Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách.Brno:Masarikova Univerzita.2008**

**HOPF,A.Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole.Praha:Univerzita Karlova,2001**

**KRAUS,B.Základy sociální pedagogiky.Praha:Portál,2008**

**Sociální pedagogika ve střední Evropě:současný stav perspektivy:sebník příspěvků z mezinárodní konference Brno.Brno:Institut meziodborových studií,2009**

**Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Vendula Jašková**

Datum zadání bakalářské práce: **8. dubna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2012**

V Brně dne 8. dubna 2011



doc. Ing. Antonín Řehoř, CSc.  
*vedoucí ústavu*



PhDr. Miloš Jůzl, Ph.D.  
*vedoucí katedry*



## **ANOTACE**

Bakalářská práce se zabývá vyučovacími a výchovnými metodami v práci sociálního pedagoga, jejich definicemi a tříděním na metody přímého a nepřímého působení. Dále je zde zmíněna historie sociální pedagogiky ve světě i v českých zemích, vymezení a definice sociální pedagogiky a sociálního pedagoga, jeho kompetence a nároky na jeho osobnost a možnosti uplatnění.

Klíčová slova:

Sociální pedagog, sociální pedagogika, sociální práce, vyučovací metody

## **ANNOTATION**

Bachelor thesis deals with teaching and educational methods in work of social educator, their definitions and classification methods for the direct and indirect effects. There is also mentioned the history of social pedagogy in the world and in the Czech Republic, the specification and the definition of social pedagogy and social pedagogue his competences and demands on his personality and possibilities of application.

Keywords:

Social pedagogue, social pedagogy, social work, teaching methods

## Poděkování

Děkuji paní Mgr. Vendule Jaškové za cenné rady při zpracování bakalářské práce.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Vyučovací metody v práci sociálního pedagoga“ zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>9</b>
1.1 POČÁTKY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	9
1.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE SVĚTĚ .....	10
1.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V ČESKÝCH ZEMÍCH. ....	17
<b>2 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>22</b>
2.1 OBSAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	22
2.2 SOCIOLOGICKÉ TEORIE .....	23
2.3 DEFINICE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	29
2.4 DIMENZE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	32
<b>3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG</b> .....	<b>36</b>
3.1 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	36
3.1 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	37
3.1 OSOBNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA .....	38
3.2 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA .....	40
<b>4 METODY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA</b> .....	<b>42</b>
4.1 DEFINICE VYUČOVACÍCH A VÝCHOVNÝCH METOD .....	42
4.1 METODY PŘÍMÉHO PŮSOBENÍ .....	57
4.1 METODY NEPŘÍMÉHO PŮSOBENÍ .....	58
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>60</b>

## ÚVOD

Téma „Vyučovací metody v práci sociálního pedagoga“ je jedním z pilotních předmětů sociální pedagogiky jako celku. Zvolené téma jsem upřednostnil pro jeho zajímavost a také pro to, že jeho nastudováním budu disponovat celou řadou důležitých informací, které využiji v dalším průběhu studia i v soukromém životě jako rodič. Již při přípravě projektu jsem narazil na fakt, že zadané téma nemá ucelenou formu zpracování a to ani v odborné literatuře. Proto se pokusím studiem dostupné literatury o vytvoření uceleného přehledu nejen vyučovacích, ale všech metod užívaných sociálními pedagogy.

V úvodní části práce se pokusím nejprve o zachycení počátků sociální pedagogiky ve světě a následně i v české a slovenské zemi. Dále se pokusím o vymezení sociální pedagogiky, jejího obsahu, definici, popíšu, které sociologické teorie se nejvíce podílely na vzniku sociální pedagogiky. Abych se mohl zabývat metodami sociálních pedagogů, připadá mi důležité, vymežit nejprve osobnost sociálního pedagoga, přípravu na profesi, požadavky na osobnost sociálního pedagoga, jeho kompetence, toto všechno jsou atributy vedoucí k lepšímu pochopení dané problematiky.

Ve stěžejní kapitole se pokusím soustředit na shromáždění informací o vyučovacích a výchovných metodách zejména na ty, které využívá ke svému působení sociální pedagogika. Přímé metody využívané zejména klasickou pedagogikou nejsou v sociální pedagogice příliš používané, ale je zřejmé, že sociální pedagogika se z pohledu teorie ani praxe bez těchto metod neobejde. Naopak nepřímé metody jsou v sociální pedagogice využívány velmi často. Mou snahou bude v dostupné literatuře přehledně zdokumentovat tento typ metod, u kterých není bezprostřední vliv vychovatele směrem k vychovávanému, ale využitím všech možností se snaží na danou osobnost zapůsobit. Tedy eliminovat pocit vychovávaného, že je vychováván.



# 1 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

## 1.1 Počátky sociální pedagogiky

„ O společenských souvislostech výchovy věděli lidé již v dávné minulosti. Filozofové ve starém Řecku zdůrazňovali myšlenku, že výchova musí zohledňovat a akceptovat zájmy společnosti. Aristoteles ve svém díle *Politika* uvádí, že diferencovaná příprava lidí na život musí probíhat se zřetelem k platné ústavě. Význam výchovy při společenském uplatnění člověka, tedy její sociální funkci, vyzvedá především Platón. 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 způsobem vlády zlepšit morálku a že je třeba podat pomocnou ruku trosečníkovi, najdeme až u římského filozofa Seneky.

Ve středověku, v období scholastiky, kdy byla určující křesťanská víra, píše o vztahu k chudým T. Aquinský. Chudoba je podle něj nutným výrazem společenského pořádku. Všichni, kdo nemají majetek, jsou povinni pracovat.

Humanismus a renesance (14.-17. století) přinesly odklon od Boha k člověku, ve výchově je zdůrazňován přirozený rozvoj lidské individuality. Mimořádný význam, v souvislosti s utvářením spořádané společnosti, připisují výchově utopičtí socialisté T. Morus (1480-1535) nebo T. Campanella (1568-1639). Podobně se na možnosti, moc a sílu výchovy dívají francouzští osvícenci, encyklopedisté C. Helvétius (1715-1771), D. Diderot (1713-1784) a F. Voltaire (1649-1778). Filozofická východiska sociální pedagogiky lze hledat především v osvícenectví, jehož základem byla idea dobra a spravedlnosti a snaha odstranit nedostatky, změnit mravy a politiku ve společnosti 18. století.

V souvislosti s touto myšlenkou bychom neměli zapomenout ani na J. A. Komenského (1592-1670), který výchovu chápe nejen jako kultivaci jedince, ale vnímá ji také jako prostředek nápravy světa. Jeho sociální cítění ukazuje např. známý názor, že výchovu a vzdělání je třeba poskytnout všem bez rozdílu stavovské příslušnosti, bohatým i chudým, chlapcům i děvčatům. Z autorova díla (např. *Informatorium školy mateřské*) je patrné, že velký význam připisuje výchovnému vlivu prostředí.

Rovněž R. Owen (1771-1858) vychází z přesvědčení, že každý člověk je produktem společenského prostředí a výchovou lze dosáhnout změny v jeho jednání.

Na vznik sociální pedagogiky měl nepochybně vliv i rozvoj sociologie. Její zakladatel A. Comte (1798-1857) zdůrazňoval úlohu výchovy, jejíž cíl spatřoval ve snaze podřídit individuální zájmy zájmům společenským. Výchova, kterou pokládal za důležitý prostředek socializace, měla přispívat ke stabilizaci společnosti a chránit ji před rozpadem.

V důsledku hledání sociálních souvislostí výchovy a jako reakce na naturalistické koncepce a psychologizující pojetí vznikají ve 2. polovině 19. století na pomezí pedagogiky a sociologie hraniční disciplíny – pedagogická sociologie (např. E. Durkheim), sociologická pedagogika nebo sociologie výchovy (např. F. Znaniecki). (Blíže o tom viz. Galla, 1967; citováno dle KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s.11).

Toto období charakterizuje snaha o praktické řešení sociálních problémů a zaostalosti dětí a mládeže z chudých sociálních vrstev. Především v Německu - v návaznosti na osvícenectví – existovaly další proudy jako filantropismus a pietismus.

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 výchovou 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 P. Natorpa (1854-1924). Také on se odvolává na Pestalozziho a rovněž na Platona, jehož označuje za původce úvah o sociální funkci výchovy. Sociální kategorie odvozuje z I. 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, A. Diesterweg (1790-1866), ve svém díle *Rukověť vzdělání pro německé učitele* (1850). Sám však tento termín blíže nevysvětluje. ( KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 9-11).

## 1.2 Sociální pedagogika ve světě

„ Pokusy nalézt počátky sociální pedagogiky v zemích střední a východní Evropy takřka vždy vedou k odkazům na autory a praktické výchovné proudy a zařízení v Německu, či některých dalších zemích západní Evropy. Jeden z klasických autorů německé sociální pedagogiky Klaus Mollenhauer klade počátky sociální pedagogiky do doby pro nás zdánlivě dávné: osvícenství, německého pietismu a ve státní ekonomice tzv. merkantilismu. Při bližším studiu zjistíme, že již období po třicetileté válce se stává pro Evropu zlomovým a že se přechází ve všech rovinách a sektorech společenského života k jiné epoše, k epoše, v níž převládne racionalita, úsilí o hospodářská zlepšení a rozvoj až po postupné (nejdříve přes manufaktury) šíření průmyslové výroby a problémů, které s tím byly spojeny. Takové pojetí společenských anomálií jako byla např. opuštěná, zanedbaná, toulající se mládež, jako byla žebravá nebo trestných činů se dopouštějící část dospělé populace atd. Není také divu, že počátky řešení směřují do Německa a západní Evropy, neboť právě tam se rodily nové poměry hospodářské i nové proudy myšlenkové. To lze doložit bohatou literaturou o období konce 17. a celého 18. století. I naše územní oblast postupně přebírala bohatství nových proudů odtamtud.

V pojetí Mollenhauerově patří pod pojem sociální pedagogiky jak praxe, tj. jednotlivé druhy pečovatelských, výchovných, či ochranných zařízení a společenské iniciativy a činnosti směřující k řešení problému, tak oblast teoretická, která se stará především o pojmosloví, systém a výzkumné metody.

Formy a způsoby řešení byly rozmanité a v 17., 18. i 19. století především církevní a soukromé. Na německé půdě v církevním zaměření protestantském a především luteránském vykonalo mnoho hnutí označované jako pietismus, případně württenberský pietismus. Byl to směr, hnutí, proud, který hlásal duchovní obnovu skrze niternou zbožnost, přísnou morálku a aktivitu zbožných laiků, avšak aktivitu zaměřenou na pomoc bližnímu, chudému, nemocnému, vyřazenému ze společnosti. Proto významné osobnosti pietismu prosluly také zakládáním škol, ústavů pro opuštěné děti a sirotky a dalších sociálních zařízení.

Vedle toho existoval velký počet katolických výchovných spolků a spolků občanské dobročinnosti. Nezanedbatelná byla činnost jednotlivců v této oblasti, z nichž snad nejznámějším příkladem je život a dílo švýcarského pedagoga Jana Jindřicha Pestalozziho (1746-1827). Jeho osudy živě ilustrují to, o čem zde píšeme. Svůj přínos pro výchovnou oblast realizovaly také řády a kongregace. Tak vznikl zvláště během 18. století systém nej-

rozmanitějších zařízení zaměřených na péči o děti a mládež v obtížných životních situacích nebo obecně podávajících pomocnou ruku v situacích sociálního, či mravního ohrožení, při nedostatku materiální péče, či při nedostatečnosti výchovy a vzdělání. Právě tento systém byl pak přenášen mj. i do oblastí na východ od Německa, k nám, do Polska atd.

Vývoj celé problematiky spojené se zprůmyslňováním, společenskými změnami a také válkami (napoleonské války a jejich důsledky nejméně do r. 1820, 1830 další revoluce ve Francii, 1848 vlna revolucí po celé Evropě) vedl k čím dál intenzivnější poptávce po řešení sociálních problémů. Rodí se dělnické hnutí. Pedagogické síly se snaží čelit sociálním katastrofám a usilují o postupnou adaptaci (také pomocí výchovy) na nový způsob života obyvatelstva ve městech a sídlech u průmyslových závodů a také na adaptaci v pracovních poměrech.

Nejde však pouze o činnost pedagogů. Do řešení této situace byla zapojena v podstatě veškerá inteligence této doby. Mezi filozofy na pomezí mezi pedagogikou a filozofií to byl např. Paul Natorp, často uváděný v dějinách pedagogiky i v dějinách sociální pedagogiky, nikdy však v naší literatuře blíže vysvětlovaný.

Paul Natorp (1854-1924) byl německý filozof, profesor filozofie, který na univerzitě vyučoval pedagogiku a tento svůj úkol bral velmi vážně. Pomineme jeho filozofické charakteristiky (novokantovec, člen marburské školy, zdůrazňování role etiky a výchovy vůle, neboť mravní maxima jsou známá nejméně od křesťanství a také Kant je zdůrazňoval – jenom síla je plnit chybí, odtud důraz na výchovu vůle, vypracoval svou poněkud zvláštní koncepci psychologie, velký zájem o Platóna, ale také např. o Pestalozziho – což obojí směřuje k vypracování jeho koncepce sociální pedagogiky).

Je zásluhou Natorpovou, že u Platóna hledá odpovědi na problémy společnosti a nachází je ve výchově. To, že Platón věřil v moc výchovy je víceméně známé (díky dějinám pedagogiky), ale mnoho filozofů to nerado připomíná, natož zdůrazňuje. Jeho koncepcí státu a funkce výchovy v něm se zdá, že nepatří do filozofie.

V pravém slova smyslu je původcem úvah o sociální funkci výchovy Platón. K dobrému chodu ideálního státu je zapotřebí dobré ústavy a občanských ctností. Tyto lze vypěstovat výchovou. Obecně tedy výchova zajišťuje bezproblémový život ve státě. A pojem výchovy je u Platóna značně široký, neboť vychovávat mají nejen zákony a obecný mravní úzus a náboženství, ale i umění všeho druhu. Prostě vše, co se v obci děje v jednotné výchovné harmonii.

Jsme tu vlastně poprvé svědky uplatnění myšlenky o všemocnosti výchovy, o výchově vlastně, jako jedné z forem státního donucování k určitému druhu ctnostného chování.

Je zde jakási historická analogie mezi oběma mysliteli. Oba jsou přesvědčeni, že výchova je činitel, který je schopen uchovat společnost v základním životaschopném stavu na principech ve své době platných“.(PŘADKA,M. KNOTOVÁ,D. FALTÝSKOVÁ,J Kapitoly ze sociální pedagogiky, 2 vydání Brno: MU v Brně, 2004, s.5-8).

„Z hlediska člověka (a studenta) může být 19. století vnímáno jako kolébka vši následující modernosti, pokroku a výhod století následujícího, které právě teď skončilo. A na jehož řadu znaků my žehnáme. Leč právě ono 19. století díky počínající průmyslové výrobě neslo s sebou obrovské množství problémů, které koneckonců nacházely svůj výsledný výraz v podstatně jiné, tj. nižší, životní a kulturní úrovni tehdejšího obyvatelstva, pochopitelně především chudších vrstev. A ani ty nejbohatší vrstvy si nemohly dopřát komfort dnešního průměrného občana, protože prostě nebyl. Ani ve zdravotnictví ani v informačních technologiích, ani v dopravě. Pokusíme se uvést některé znaky (jevy), které měly význam pro sociálně pedagogickou praxi i teorii.

Nejdříve uvedeme problematiku práce, zaměstnanosti a dětské práce. Zprůmyslnování na území např. evropských států probíhalo nerovnoměrně a zůstávala tedy území bez průmyslu nebo s primitivními výrobami (cvočkami, knoflíkáři, ruční a domácí výroba ze dřeva (Valašsko), výroba hraček, domácí tkalci ve východních Čechách atd.). Tam byla životní úroveň nižší a částečně se kompenzovala prací na poli, samozásobitelstvím, na němž se podílela celá rodina včetně dětí. A protože šlo o obživu rodiny, měla práce dětí na poli, nebo doma při hlídání mladších sourozenců, přednost před návštěvou školy. Tak tomu bylo na venkově v celé Evropě. V Polsku ve 30. letech toto téma, jako klasické téma sociálně pedagogické, zpracovávala jedna ze zakladatelek tohoto směru Helena Radlínská.

Ve městech měla dětská práce charakter přivydělávání, tj. práce za mzdu. Proti dětské práci na konci 19. století a na začátku 20. století vystupovala řada známých pedagogů a čekala vyřešení této problematiky od století následujícího, proto bylo v pedagogických kruzích až do vypuknutí 1. světové války označováno 20. století jako „století dítěte“.

S pracovními poměry souvisel také druhý velký dobový jev, totiž migrace, stěhování se za prací, vystěhovalectví. Taková emigrace, jak se nyní říká hospodářského charakteru,

má své důsledky: obyčejně se neumí domácí jazyk a koneckonců především v první, a částečně i druhé generaci, okolí bere nově příchozí jako „přistěhovalce“. Z našich nejbližších sousedů věnovali této problematice snad největší pozornost polští sociální pedagogové a sociologové, mj. také proto, že polských vystěhovalců bylo mnoho. V cizině si vzájemně pomáhali, chtěli si udržet svou kulturu (podobně jako Češi a Slováci i jiné národy), pěstovali svou slovesnost (mj. krajanské časopisy), ale intenzívně rozvíjeli to, čemu se říká sociální práce – např. v dřívějších dobách aktivistky krajanských spolků navštěvovaly domácnosti nových krajanů a uváděly je do způsobu života, hospodaření, nákupů, hygieny, péče o zdraví dospělých i dětí, pořádaly jazykové kurzy.

Nelze se divit, že v praxi (v sociální práci) sahala sociální pedagogika ke zdánlivě primitivnímu poučování, praxi, výcviku, osvětě. Nesmíme totiž zapomínat na to, že stav jakési obecné životní kultury byl u chudších vrstev relativně nízký. Dobově se mluví o sociálních chorobách (a to nejen ve zdravotnickém slova smyslu – tou byla např. tuberkulóza) a za nejvýznamnější se v té době pokládá alkoholismus a Masaryk k němu přiřadil i sebevražednost (Masarykův spis Sebevražda je z roku 1881). Sebevražednost dosahovala v Evropě vysokých čísel – uvádí se až 50 000. Začíná nová doba po mnoha stránkách – Masaryk (v době psaní tohoto spisu třicetiletý) vidí filozoficko-psychologicky příčinu v přílišném emancipování člověka od boha. My bychom ji dnes viděli v opravdu nelehkém životě mnoha lidí té doby“. (PŘADKA, M. KNOTOVÁ, D. FALTÝSKOVÁ, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky, 2. vydání Brno: MU v Brně, 2004, s.9-11)

„ Průvodcem nebo zvláštním znakem nízké kulturní úrovně byla nízká úroveň vzdělanosti a jejím krajním projevem tak negramotnost (neznalost čtení a psaní). Ta měla samozřejmě vliv na pracovní zařazení a na výši platu jednotlivých pracovníků. Stojí za to poznamenat, že ani dnes na světě ani v této Evropě stále ještě neumí všichni číst a psát.

Takový je stručný výčet okruhů, které způsobovaly problémy ve společnosti. Je zřejmé, že mnohé z nich vždycky způsobovaly krize a selhání v jednotlivých rodinách a ty pak „produkovaly“ postižené jednotlivce, kteří hledali záchranu v příslušných zařízeních.

Dvacáté století je mnohokrát v literatuře hodnoceno a záleží pouze na pisatelích, zda vidí spíše jeho úspěchy nebo nezdary a katastrofy. (Konečně samotné dělení na století je příliš umělé a hodí se spíše do učebnic než do obecných analýz). A tak jedni říkají, že je to století dvou světových válek a čtyřicetileté války studené a postupného ničení pří-

rody naší planety a druzí zdůrazňují, že je to století atomové energie, vědeckých a technických objevů a letů do kosmu.

Ve druhé polovině 20. století došlo k dalším významným změnám: především se oproti minulosti zvýšila vzdělanost a zkulturnil se životní styl u všech vrstev obyvatelstva. Přes všechny citelné zápory, svůj podíl na zvýšení úrovně kultury, hygieny, výživy atd. mají sdělovací prostředky: televize, rozhlas, tisk, vyspělejší a dostupnější školství.

Celá řada problémů minulého a ještě první poloviny tohoto století zmizela v rozvinutých zemích díky vysoké produktivitě práce. Zmizely křiklavé případy bídy, hladu, podvýživy, tzn. sociálních nemocí. (Výrazně vystoupily tzv. nemoci civilizace). Zůstala ovšem nezaměstnanost“.( PŘADKA,M. KNOTOVÁ,D. FALTÝSKOVÁ,J Kapitoly ze sociální pedagogiky, 2 vydání Brno: MU v Brně, 2004, s. 12)

„Samozřejmě, že zůstaly tzv. extremistické skupiny, fašizující organizace, anarchistické organizace. Zůstal také alkoholismus. Kromě tradičních drog, alkoholu, tabáku a později i oblíbené kávy, se na konci 60. let šíří do Evropy i drogy dosud používané v jižní a jihovýchodní Asii a postupně šířené do Severní Ameriky.

K problematice drog jen volně připojuji zmínku o novém neduhu s často velmi nepříjemnými následky, a to je chorobné hráčství – gamblerství, ang. hazardní hra, odtud se tyto hráči na automatech rádi nazývají gemblery.

Novou kvalitu do této oblasti přinesly dva jevy moderní doby (poslední čtvrtiny 20. století): automatizace (využití elektroniky) a komercializace zábavy či volného času“.( PŘADKA,M. KNOTOVÁ,D. FALTÝSKOVÁ,J Kapitoly ze sociální pedagogiky, 2 vydání Brno: MU v Brně, 2004, s.13-14)

„Soukromější podobou jsou hry na počítači, jejichž produkce je samostatným komerčním odvětvím s pravidelnou propagací v televizi i tisku. S rozšířením počítačů do rodin se na jejich využití podílejí i děti, které tráví při hře na obrazovce v osamění, pouze se svými poskakujícími hrdiny, nebo s imitacemi vozidel, letadel, pronásledováním a střelením, svůj volný čas. Zatímco jiné děti zpívají ve sborech, chodí se svým oddílem do přírody, anebo pracují v kroužcích v Domě dětí, nebo ve škole. Posledním jevem, o němž se chci zmínit je migrace obyvatelstva, tj. přemísťování, stěhování. Pokud se týká přemísťování za (přes) hranice států, rozlišuje se emigrace (vystěhovalectví) a imigrace (přistěhovalectví). Vnitřní migrace je pohyb obyvatelstva uvnitř státu, způsobený stěhováním za prací, za lepšími životními podmínkami atd. Mluvit o tomto jevu v souvislosti

se sociální pedagogikou je vhodné proto, že každé přemístění, přestěhování, přesídlení, přináší s sebou množství nároků přizpůsobení se novému prostředí, novým sousedům, zvykům, nárokům obecně. Tento soubor nároků na přizpůsobení je znám i při stěhování uvnitř státu (potíže dětí při přechodu z jedné školy do druhé), je snášen jako zátěž různé síly podle typu osobnosti, podle věku atd. Tím složitější je pak situace při změnách kulturních a jazykové oblasti.

Výčet problémů, které jsme uvedli, je pouze jakousi ukázkou příkladů, které stále znovu budí k životu sociální pedagogiku a samozřejmě úpěnlivou a každodenní sociální činnost, která má nejrůznější iniciátory, organizátory i uskutečňovatele: od soukromých osob (např. pečovatelské rodiny), přes organizace a nadace státního nebo nestátního charakteru, až po charitativní a sociální služby církví. V sociální pedagogice platí více než v kterékoliv jiné pedagogické disciplíně, že její cíle se mění se změnami společnosti v konkrétním historickém čase a na konkrétním území“.( PŘADKA,M. KNOTOVÁ,D. FALTÝSKOVÁ,J Kapitoly ze sociální pedagogiky, 2 vydání Brno: MU v Brně, 2004, s.15-16).

„Kořeny polské sociální pedagogiky jsou stejně jako v ostatních zemích spojovány s obdobím a společenskou situací 2. poloviny 19. století. Za hlavního představitele tohoto počátečního období je považován S. 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 L. Krzywicki (1859-1941), který se zasloužil především o rozvoj oblasti osvěty.

Za zakladatelku tohoto oboru v Polsku bývá pokládána H. Radlinská (1879-1954) – v roce 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. Celkově můžeme shrnout, že ve všech uvedených zemích vznikala sociální pedagogika jako reakce na společenskou situaci 2. poloviny 19. století, jež s sebou nesla obrovské množství problémů sociálního charakteru (např. dětská práce, negramotnost chudých vrstev lidí, stěhování za prací, výskyt sociálně-patologických jevů, a dále jako reakce na individualistické a psychologizující pojetí výchovy (viz J. F. Herbart), které v té době převažovalo. Její zakladatelé se snažili využít všech dostupných poznatků rozvíjející se sociologie“.( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s.12-13).

„ Pro zajímavost a pro srovnání za zmínku stojí, že ne ve všech zemích „východního bloku“ byla situace stejná. Především Polsko je známé tím, že vždy a ve všech se snaží zachovávat větší kontinuitu, a tedy i zatracované vědní obory a nepříjemné západní teorie se v nějaké podobě objevovaly a přežívaly. Sociální pedagogika v Polsku má mnohem větší tradici než u nás a tak hned těsně po válce vzniká prvá katedra pedagogiky pod vedením významné odbornice H. Radlinské v Lodži. Po roce 1950 byla sice rovněž oficiálně zrušena, stejně jako všechna ostatní pracoviště sociální pedagogiky, avšak hned v roce 1957 (po Stalinově smrti) se konal první sjezd sociálních pedagogů, formuje se sociální pedagogika jako obor, vzniká katedra sociální pedagogiky na univerzitě ve Varšavě (pod vedením R. Wroczyńského) a postupně na dalších vysokých školách. Ještě před rokem 1990 existovalo v Polsku více jak deset samostatných pracovišť sociální pedagogiky a to je podstatný rozdíl ve srovnání s poměry u nás“.( KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 10).

### 1.3 Sociální pedagogika v českých zemích

„Počátky české sociální pedagogiky bývají spojovány se jménem G. A. 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 poslední dílo Pedagogika 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,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 11-12)

„V období po r. 1918 neměl G. A. Lindner příliš následovníků. K sociologickým základům pedagogiky (a tím k sociálním aspektům výchovy a rozvoje osobnosti) významně přispěl profesor sociologie na brněnské univerzitě A. I. Bláha (1879-1960). O vztahu pedagogiky a sociologie uvažoval na stránkách Sociologické revue již v r. 1911. Problémy prostředí a jeho vlivu na rozvoj osobnosti řešil v publikaci Sociologie dětství (1927). Druhá kapitola této knihy nese název Sociologická pedagogika, jejímž předmětem zájmu je zjišťování vlivů společenského prostředí na jednotlivce a v praxi by měla bránit rušivým vlivům a co nejpříznivěji organizovat prostředí. V této kapitole se dokonce hovoří i o sociální pedagogice, která je podle autora „orientována k zřetelům praktickým, tedy k čemu vychovávat a stanovuje výchovné cíle“.(Bláha,k 1927, s. 25 ; citováno dle KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 15).

„Na rozdíl od sociální pedagogiky německé i polské u nás v celém období první republiky nenajdete významnou osobnost či zásadní dílo výrazně reprezentující naši sociální pedagogiku té doby. Lze sice připomenout řadu prací, které bychom mohli označit jako sociálně-pedagogické, ale zároveň i jako práce z oblasti sociologie výchovy či pedagogické sociologie. Pojednávaly o konkrétních problémech ze života a autoři sami je nepřirážovali k žádné vědní disciplíně. Tak např. práce F. Štampacha (Dítě nad propastí, 1933) se týkala dětí toulavých, cikánských. M. Cipro označil tohoto autora za pionýra tehdejší sociální pedagogiky a o uvedené publikaci soudil, že by mohla svou vědeckou úrovní, analytickým přístupem a syntetickou přehledností sloužit jako inspirace pro dnešní práci v tomto oboru (Cipro, 2001).

Pokud jde o otázku etnických menšin (židovské, německé, romské) a ochrany jejich dětí, je třeba vzpomenout osobnosti P. Pittra (1895-1976). Datum jeho narození bylo zařazeno mezi významná data UNESCO a rok 1995 (sté výročí narození) se stal Rokem tolerance. V období mezi dvěma světovými válkami Porter vystupoval jako ochránce, vychovatel a učitel dětí žijících ve špatných sociálních poměrech. Jeho zásluhou byl v r. 1933 otevřen tzv. Milíčův dům určený těmto dětem. Podobně se stavěl i k otázce židovských a německých dětí, kterým pomáhal zejména v kritických válečných letech. Ve svém úsilí pokračoval i v emigraci po únoru 1948 v Německu a ve Švýcarsku (Cach, 1995, s. 167; citováno dle KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 16).

Jistou výjimkou mezi všemi prvorepublikovými příspěvky k sociální pedagogice byla monografie S. Velinského *Individuální základy sociální pedagogiky* (Brno, 1927), v níž se autor pokusil o vymezení oboru a jeho úkolů. Za předmět sociální pedagogiky považuje rozvoj všech dispozic osobnosti, které se mohou měnit pod vlivem prostředí. Úkolem sociální pedagogiky je zjišťovat činitele sociálního původu, kteří mají vliv na život člověka ve společnosti, a vyhledávat všechny faktory, jež mohou působit na chování individua, a přispívat k navozování sociální rovnováhy osobnosti. V jeho pojetí tak sociální pedagogika, podobně jako v Kádnerových *Základech obecné pedagogiky* (1925-1926), splývá s celou pedagogikou.

Jednou z významných negativních skutečností, které poznamenaly vývoj sociální pedagogiky po r. 1948, bylo prohlášení sociologie za buržoazní pavědu. Byla-li pak oblast výchovy a vzdělání pojmána v těsném vztahu ke společensko-politickým poměrům, jak se tehdy dělo, celá pedagogika se zákonitě již ze své podstaty jevila jako sociální, a nebylo tedy třeba uvažovat o nějaké specifické disciplíně. Obrat nastal teprve v polovině 60. let, a to pod vlivem politických změn v tehdejším SSSR (kritika Stalinova kultu osobnosti). Vznikala nová sociologická pracoviště, začal vycházet *Sociologický časopis* a otevřel se i prostor pro sociální pedagogiku.

V roce 1967 vyšel *Úvod do sociologie výchovy* K. Gally, ve kterém autor rovněž pojednává o sociální pedagogice. Upozorňuje, že u filantropistických, charitativních a podobných zřetel sociální pedagogiky se obsah sociálnosti ve smyslu sociální pomoci a péče obměňuje. Dále říká, že „sociální pedagogika v širším pojetí se chápe jako péče o vzdělávání širokých sociálních vrstev, tedy i jako péče osvětová, a poskytování vzdělání je vnímáno, jako předpoklad pro lepší uplatnění“. K tomu pak dodává, ve shodě s tehdy platnou ideologickou koncepcí, že „v socialistické společnosti je z tohoto hlediska veškerá pedagogika sociální“ (Galla, 1967, s. 34-36; citováno dle KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, 1. vydání Praha: Portál, 2008, s. 17).

Z českých pedagogů se k sociální pedagogice skutečně hlásil a snažil se ji vzkřísit a pěstovat profesor brněnské univerzity M. Přadka. Ve své monografii *Výchova a prostředí* (1978) popisuje sociálně-pedagogické trendy v západní Evropě od konce 50. let 20. století a přináší tak první informace o problematice sociální pedagogiky v zahraničí, které u nás do té doby nebyly publikovány. Sociální pedagogice věnuje i další knihu – *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí* (1983).

Výstižně hodnotí situaci J. Hroncová, když píše, že „vývoj sociální pedagogiky v evropském kontextu byl ve 20. století značně diferencovaný a nerovnoměrný. Jestliže v Německu, Švýcarsku, Rakousku i Polsku se sociální pedagogika rozvíjela intenzivně, v Československu stagnovala. V Čechách, ale ani na Slovensku nevzniklo žádné větší ucelené sociálně-pedagogické dílo“. (Hroncová, 2005, s. 111; citováno dle KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, 1. vydání Praha: Portál, 2008, s. 17).

Zásadní zlom pro českou (tehdy československou) sociální pedagogiku přinesla společenská změna po r. 1989. Termín sociální pedagogika se stal velmi frekventovaným a začal se objevovat v různých významech. Hned v r. 1991 vychází stat' O. Baláže *Sociálna pedagogika – problémy a perspektivy*, ve které autor vymezuje sociální pedagogiku jako speciální pedagogickou disciplínu.

Postupně se termín začal používat ve čtyřech významech:

- a) *Ve smyslu metodologickém*,  
tedy ve smyslu sociálně-pedagogického přístupu k výchovnému procesu jako sociálnímu jevu odrážejícímu všechny proměny společnosti.
- b) *Jako pedagogická disciplína*,  
která se zaměřuje především na výchovný proces a výchovné oblasti s dominantním vlivem prostředí, tedy mimo vyučování, ve volném čase, v různých mimoškolních výchovných, resp. převýchovných institucích.
- c) *Jako studijní (profesní) obor*,  
jenž se začal studovat nejdříve na vysokých odborných školách a posléze na různých fakultách vysokých škol.
- d) *Jako vyučovací předmět*,  
který měl v té době velmi různorodý obsah – někdy např. suploval teorii výchovy.

Z vědeckého hlediska je samozřejmě rozhodující pojetí sociální pedagogiky jako vědního oboru. Příspěť k jeho vymezení, a tedy i k jeho rozvoji, se na počátku 90. let minulého století pokoušela řada pedagogů. První statě pocházejí od L. Pechy (1993), Z. Mouchy (1993), J. Haškovce (1993), S. Klapilové (1995) nebo B. Krause (1995, 1996). Z nich bylo patrné, že vymezení oboru sociální pedagogiky bude doprovázet hledání. Rozdily se objevovaly především v šíři pojetí“. (KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, 1. vydání Praha: Portál, 2008, s. 15-18)

„Přínosem pro rozvoj a vyjasňování pojetí sociální pedagogiky je publikace Člověk a svět s podtitulem Úvod do sociální pedagogiky a sociální práce J. Dočkala (1999). Autor v ní věnuje pozornost nejen sociální pedagogice jako oboru, ale obsáhle se zabývá podstatou člověka ve čtyřech dimenzích: biologické, psychické, sociální a spirituální.“ (KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 19).

„Spolu s oživením sociologie v polovině šedesátých let objevuje se opět i pojem sociální pedagogika. Zůstává však pouze u pojmu (hovoří o ní např. K. Galla v publikaci Úvod do sociologie výchovy), ale jako vědní disciplína v zásadě až do roku 1990 stagnuje. Sociální souvislosti výchovy jsou řešeny v rámci sociologie výchovy. Také literatury z této oblasti je podstatně více. Pomineme-li překlad polského autora R. Wroczyńskiego (1968), pak pojem sociální pedagogika se objevuje prakticky jen v dílech dvou autorů, a to M. Přádky a na Slovensku O. Baláže.“ (KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 9-10).

Shrneme-li celý vývoj sociální pedagogiky až do současnosti, můžeme konstatovat, že období po r. 1990 je obdobím zatím největšího rozmachu tohoto oboru u nás.

## 2 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

### 2.1 Obsah sociální pedagogiky

„Je zřejmé, že některá pojetí sociální pedagogiky jsou zřetelně širší, jiná užší, a ta jsou navíc různá. Někdy se pozornost věnuje oblasti využívání o ovlivňování volného času dětí a mládeže, jindy skupinám, které jsou ohroženy narušenou socializací, nebo částí nějak znevýhodněné populace. Celkově lze říci, že vývoj dospěl k širšímu pojetí – problematika sociální pedagogiky se netýká jen určitých kategorií společnosti, ale v zásadě celé populace, a nejde jen o oblast mimo školu, ale mluví se i o sociálně-pedagogické práci ve škole. Ani v tomto století není pojetí sociální pedagogiky jednoznačné. Liší se jednak v jednotlivých zemích, jednak i v pohledu jednotlivých autorů“ (KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, 1. vydání Praha: Portál, 2008, s. 41).

„Pro pochopení pojetí české sociální pedagogiky je třeba znovu připomenout, že nemá žádné velké tradice a že skutečný rozmach v jejím vývoji nastává teprve po r. 1989. V odborné literatuře najdeme celou škálu vymezení, od velmi širokých až po značně úzká.

#### a) Širší pojetí

Nejširší pojetí je možné spatřovat např. u J. Haškovce, který dochází k závěru, že vlastně celá pedagogika by měla být sociální (Haškovec, 1993). Široké pojetí, ale se snahou vymezit určité specifikum, zastává P. Klíma, který vidí prostor pro rozvoj sociální pedagogiky v primární prevenci. Pak jde o obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při vytváření životního způsobu jednotlivců, usnadňování socializace a enkulturace a na zdroje, obsahy, formy a řešení konfliktní interakce a komunikace mezi jedincem (sociální skupinou) a společností (Klíma, 1994).

#### b) Užší pojetí

Poměrně úzké pojetí sociální pedagogiky nabízí např. *Pedagogický slovník*, kde ve snaze vymezit tuto disciplínu konkrétně dospívající autoři k definici, podle níž „představuje sociální pedagogika aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj.“ (Průcha,

Mareš, Walterová, 1995, s. 203; citováno dle KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1. vydání Praha: Portál, 2008, s. 44).

Také Slovník sociální práce vymezuje sociální pedagogiku podobně. „Jedná se o odbornou disciplínu, která se zabývá rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení“ (Matoušek, 2003, s. 210; citováno dle KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1. vydání Praha: Portál, 2008, s. 44).

„Pokud jde o vymezení předmětu zájmu, tj. obsahu oboru, někteří autoři zdůrazňují především otázku životní pomoci. Jde o pomoc, kterou potřebují lidé, nejsou-li schopni samostatně spravovat své záležitosti, když se musejí vypořádávat se životními úkoly, problémy a ohroženími v různých prostředích a při hledání optimálních forem kompenzace různých nedostatků (Bakošová, 2006).“ (KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1. vydání Praha: Portál, 2008, s. 45).

Sociální pedagogika tedy má jakési dvě základní funkce – preventivní (profylaktickou) a terapeutickou (kompenzační).

Obecně lze tedy říci, že předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti.

## 2.2 Sociologické teorie

„Sociální pedagogika se postupně rozvíjela od přelomu 19. a 20. století. Navazovala na sociálně-pedagogické myšlení od starověku až do 19. století. V této etapě šlo o navázání na sociálně-pedagogické názory osobností, které přetrvávaly do 19. století. K významným osobnostem patří: Aristoteles, Platón, Seneca, Akvinský, Moor, Komenský, Fourier, Owen, Bacon, Diderot, Helvetius, Rousseau, Marx, Engels a jiní (podrobněji o tom Hroncová, 2004, s. 11-20; citováno dle BAKOŠOVÁ, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc, 3. vydání Bratislava: public promotion, 2008, s. 10).

Na vznik sociální pedagogiky měly velký vliv sociologické teorie, zvláště ty, jejichž autorem byl Auguste Comte (1798-1857). Z filozofických východisek odvodil i názory na výchovu. Byl toho názoru, že člověk je blízce spjatý se společenským prostředím a sociální prostředí se může úzce rozvíjet jen díky solidaritě jeho členů. Cílem společenské výchovy jednotlivce je podříditi individuálně zájmy společenským. Vlivem sociologických názorů se začali postupně objevovat následující teorie, které zdůrazňovali společenskou

podmíněnost výchovy a teoriím dávaly následující názvy: sociální pedagogika, sociologická pedagogika, pedagogická sociologie a sociologie výchovy, sociální pedagogika.

### **1. směr - Sociální pedagogika**

Sociální pedagogika vznikla pod vlivem sociologie na přelomu 19. a 20. století. Byla reakcí na tehdy přetrvávající biologické a psychologické teorie, které nepřipisovaly žádný význam prostředí a společnosti na utváření osobnosti. Její snahou bylo dokázat společenskou podmíněnost výchovy, její místo při vytyčování společenských cílů výchovy. Zároveň sociální pedagogika vystupovala proti individualistické výchově. Etapa sociální pedagogiky měla podle převládajících prvků teorie, praxe, filozofování a experimentování několik členění:

- Praktický směr sociální pedagogiky.
- Teoretický směr sociální pedagogiky (filozofického zaměření, experimentálního zaměření).

#### ***Praktický směr sociální pedagogiky***

Tuto etapu charakterizovaly snahy pedagogů řešit sociální bídu, nevzdělanost, zaostalost praktickými činy. Za zakladatele sociální pedagogiky praktického směru je mnohými autory považován švýcarský pedagog Ján Henrich Pestalozzi (1746-1827). Do sociální pedagogiky se zapsal jako obhájce zaostalých, chudých a sociálně utlačovaných dětí. V praktické rovině v Ústavě pro chudé děti u Neuhofu a v útulku pro osiřelé děti v Stanuj se snažil ověřit si, jak je možné plánovanou, cílevědomou výchovou dosáhnout nápravu dětí. Tyto myšlenky popsal i v teoretických pracích „Linhard a Gertrúda“ a „Jak Gertrúda učí svoje děti“. V práci poukazuje na prostředí jako pramen podnětů, které podmiňují výchovu, a také na výchovnou úlohu prostředí při utváření kladných vývojových podnětů pro dítě. Teoretickými a praktickými snahami položil základy pedagogiky sociální starostlivosti jako součásti sociální pedagogiky.

Další významnou osobností byl anglický pedagog, představitel utopického socialismu, Robert Owen (1771-1827). Ve vývoji osobnosti připisoval velkou úlohu společnosti a společenské výchově. Změnou životních a pracovních podmínek se snažil zlepšit dělníkům jejich podmínky. Založil Ústav pro výchovu charakteru, neboť byl přesvědčený o tom, že výchovou se dá změnit chování člověka.



## **Sociální pedagogika teoretického zaměření**

### ***Filozofický směr sociální pedagogiky teoretického zaměření***

K jeho představitelům patřil Paul Natorp (1854-1924). Byl profesorem filozofie a pedagogiky a jako první použil pojem „sociální pedagogika“. Byl inspirovaný názory J. H. Pestalozziho a kritikou herbartizmu. Výchova by se podle něho měla soustředit na společenské cíle, nejen na jednotlivce, měla by se podílet na zespolečnění jednotlivce, na jeho začleňování se do společnosti. Výchova má pomáhat člověku v tom, aby se stal příslušníkem společenských skupin a nositelem společenských hodnot. Tvrdil, že člověk bez společnosti není člověkem. Vzdělávání mělo být oporou pro společnost. Sociální pedagogika požadovala třístupňovou organizaci: přes rodinnou výchovu, vzdělávání na jednotlivých stupních škol až po vysokoškolské vzdělávání (Hroncová, 2004, In: Natorp, 1927; citováno dle BAKOŠOVÁ, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc, 3 vydání Bratislava: public promotion, 2008, s. 11).

Vlivem Spencera se rozvíjela teorie českého pedagoga Gustava Adolfa Lindnera (1828-1887). Je považován za jednoho z „největších českých pedagogů“ (Klapilová, 1996, s. 9; citováno dle BAKOŠOVÁ, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc, 3 vydání Bratislava: public promotion, 2008, s. 11). Hlavní důvod, že se pedagogice nedařilo ve vědeckosti, byl podle Lindnera ten, že se nepřihlíželo na společenskou podstatu výchovy, ale vycházelo se z jednotlivce. Vyzdvihl názor Pestalozziho, že „mnohé nevědomé vlivy vychovávajících jsou účinnější než samotná práce vychovatelů“. Naproti zdůrazňování společenského aspektu výchovy se zajímal i o smysl života a vnitřní přežívání člověka. Řešení sociálních problémů viděl ve vzdělávání lidu, v mravní výchově, v kladném vztahu k práci, v podpoře chudých.

### ***Experimentální směr sociální pedagogiky***

Představitelé tohoto směru považují za základní přístup ke skutečnosti empirický výzkum. Do tohoto směru patří francouzský inženýr Frederico La Play (1805-1882). Na základě vlastních pozorování vypracoval program společenských reforem ve Francii. Za hlavní společenskou skupinu považoval rodinu, a to v biologickém, společenském, hospodářském a výchovném smysle. Byl pod vlivem přírodovědců, a tak přenášel techniky zkoumání do společenských skupin. Věnoval se výzkumu rodiny metodou pozorování a interviu přímo v rodině i mimo něj. Na základě pozorování a rozhovorů vypracoval

monografie rodin, které obsahovaly také části, jako geografické a sociální prostředí rodiny, příjmy rodiny, způsob života, bydlení, historie rodiny, rodinný rozpočet. Jeho výzkumné techniky zdokonalili jeho žáci ze školy sociálních věd. Středem jejich zájmu byla společenská skupina, která měla dominantní znak výchovy.

Dalším představitelem sociální pedagogiky byl Paul Bergman (1826-1946). Neuznával absolutně cíle výchovy a doporučoval postavit normy výchovy na empirickém základě. Tato snaha byla ovlivněná, podobně jako u Spensera biologickou podmíněností. Podobně jako Spenser pokládal i Bergman společnost za organismus, který vznikl podle vzoru biologických organismů. Výchova je společenský proces a individuální pedagogika si nemůže dělat nároky na úlohu vědy o výchově. Pedagogika podle něj může mít jen společenský charakter. Jeho chápání pedagogiky je široké a přesahuje školské instituce i školský věk. Velký význam ve výchově připisuje rodině a požaduje společenskou kontrolu činnosti rodiny jako výchovného prostředí. Byl zastáncem veřejné výchovy dětí, o které se neumí postarat rodiče.

Představitelé první etapy sociální pedagogiky si postavili cíl obhájit společenskou podstatu výchovy proti individuální, ukázat význam společenského prostředí, při označení cílů výchovy prosazovat její společenský charakter.

## **2. směr – Sociologická pedagogika**

Na vznik sociální pedagogiky měly vliv sociologické koncepce. A. Nezdobová zařazuje do tohoto směru např. Karla Gallu. Galla ve svojí sociologii výchovy tvrdí, že „sociální pedagogika je poznamenána záměrem normativním. Je směrem, který ve výchově dává úlohy, měří ji. Není a nechce být sociologickým rozborem výchovy, rozborem částkových složek výchovy.“, Galla, 1970, s. 57; citováno dle BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika jako životná pomoc, 3 vydání Bratislava: public promotion, 2008, s. 12).

Sociologické pedagogice jde především o popis, rozbor, porovnávání, klasifikaci výchovných skutečností a zjištění vztahů mezi námi navzájem, ale hlavně mezi nimi a ostatním společenským životem.

Sociologickými otázkami výchovy se zabýval belgický pedagog George Roum. Zaměřoval se především na socializaci dítěte a na další otázky společenského prostředí.

Podle Nezdobové a Hájka sem patří i Paul Barth (1858-1922), představitel německé sociální pedagogiky. Podle Hroncové patří k teoretickému směru sociální pedagogiky. P. Barth ve svém díle „Dějiny sociálně-pedagogických myšlenek“ ukázal na to, že výchova byla společensky podmíněna a je činitelem tvorby kulturní historie.

Oba směry – sociální pedagogika a sociologická pedagogika – přispěly k tomu, že se pedagogika začala chápat jako samostatná vědná disciplína. Důležitým zjištěním bylo, že výchova je mnohotvárný jev, který má oprávnění stát se předmětem zkoumání více věd, a že autonomní vědou na zkoumání výchovy je pedagogika.

### **3. směr – Pedagogická sociologie**

Za zakladatele tohoto směru je podle Nezdobové (1982) považován francouzský sociolog Emil Durkheim (1858-1917). Podle sociologa výchovy Ondřejkoviče (1995) je zase Durkheim opovažovaný za zakladatele sociologie výchovy. V každém případě má svoje zásluhy při spojování výchovných a sociálních problémů. Sociologii považuje za pomocnou vědu pro pedagogiku. Požaduje, aby sociologie zkoumala výchovné procesy na základě empirických materiálů. V práci „Výchova a Sociologie“ poukázal na to, že výchova v různém čase a prostoru nabývá rozdílné formy a v důsledku toho výchovný systém není možné oddělit od společnosti. Vlastnosti společnosti se totiž promítají do výchovy a naopak. Kritizoval tehdejší společnost z hlediska kultury i z hlediska toho, že pokrok vědy a techniky zasáhl do společenských svazků. Proto považoval od společnosti, aby vytvořila zásady společenské integrace. Pokusil se ve výchově stanovit jisté tělesné, rozumové a morální vlastnosti, které od mladého člověka požaduje společnost, ale i určité prostředí (Wroczyński, 1968). Kritici považovali jeho názory za ideově a sociálně ohraničené.

Podle Nezdobové tuto etapu ovlivnil i rozvoj sociologických výzkumů v USA. Podnětem na výzkumy bylo masové přistěhovalectví, vznik velkých měst, rasová a národnostní různorodost. Tyto jevy si v USA vyžadovaly řešení problémů sociologie výchovy a institucionalizaci pedagogické sociologie. V roce 1912 vzniklo v New Yorku středisko pro pedagogicko-sociologický výzkum. V roce 1928 vznikla další instituce Národní společnost pro výzkum pedagogické sociologie.

Rozvoj tohoto směru podnítl Walter Robinson Smith, jehož dílo se považuje za první systematickou práci ze sociologické pedagogiky, a John Dewey, který začal problematiku výchovy analyzovat z institucionálního hlediska.

#### 4. směr - Sociologie výchovy

Značný vliv na rozvoj tohoto směru měli polští sociologové výchovy Florian Znaniecki a Helena Radlinská. Florian Znaniecki (1882-1958) použil jako první pojem sociologie výchovy v díle „Sociologie výchovy „. Výchovnou činnost považuje jako jeden druh společenské činnosti. Jak uvádí Ondřejkovič (1995), věnuje se výchovnému vlivu rodiny, učitelů, vrstevnické skupiny. Zajímají ho úlohy výchovy z hlediska budoucích povinností mladé generace.

Helena Radlinská (1875-1945), např. podle Wroczyňského patří k teoretickému směru sociální pedagogiky. Sociologové ji řadí do sociologie výchovy. H. Radlinská se zabývala rozpoznáváním činitelů, kteří hatí vývin a hledá prostředky na jejich překonání. V této souvislosti uvádí Hroncová (2004), že jde o kompenzaci a přetváření prostředí. Kompenzaci chápe, jako hledání sil, které je možno využít na hledání nedostatku. Úlohu přetvářet prostředí spojuje Radlinská s problematikou kulturně osvětové a výchovně opatrovnické práce. Radlinská se orientovala na terénní výzkumy, jejichž výsledky zahrnuje v publikaci „Sociální příčiny školních úspěchů a neúspěchů“ (1937).

Z Českých autorů se k tomuto směru zařadil i Inocent Arnošt Bláha (1879-1960), a to především svými díly „Sociologie dětství“, „Sociologická pedagogika“ a „Sociologie intelligence“. Sociologie dětství je první studií ze sociologie výchovy u nás.

K dalším významným sociologům patřili Karel Galla, František Kahuda a František Hájek. František Kahuda nedoporučoval rozlišovat mezi sociologií výchovy a pedagogickou sociologií. Rozdíly mezi oběma disciplínami považoval za zanedbatelné.

#### 5. směr – Sociální pedagogika, sociologie výchovy

Řadíme sem oba směry, neboť existovali vedle sebe, jako rovnocenné. Sociální pedagogiku na Slovensku v 60. letech značně ovlivnil Juraj Čečetka (1907-1983). První profesor na katedře pedagogiky FiF UK v Bratislavě. Pedagogická encyklopedie (1984) ho hodnotí, jako „reakčně orientovaného“. Naopak v současnosti je řazen k pedagogům, jehož dílo si zasluhuje pozornost. Napsal mnoho prací, kterými se zapsal mezi ty odborníky, kteří se snažili spojit pedagogiku a sociologii. Např. „Sociologie v pedagogice“ (1965), „Mezi-

lidské vztahy a seskupinkování mládeže“(1967), „Pedagogika a Adlerova individuální psychologie“(1936).

V práci „Sociologie v pedagogice“ klade důraz na to, že pedagogika se musí v praxi opírat nejen o psychologii, ale i o pedagogickou sociologii. Upozorňuje ji na závislost výchovy od společnosti, ale i závislost společnosti od pedagogiky. Pedagogická sociologie zaujímá dvě skupiny problémů:

- a) výchova, jako sociální jev a její funkce ve společenském dění,
- b) podmínky a faktory, na kterých závisí výsledek výchovného procesu.

Z oblasti rodiny věnuje pozornost vesnické rodině, z problematiky mládeže, mládeži docházející do školy. Zaobírá se také problematikou učitelů, vychovatelů, mistrů, feminizací ve školství, oslabenou profesionální uvědomělostí učitelů, jejich sociální pozicí, ekonomickou úrovní a zdravotními otázkami. Osobně se věnoval vedení. Vedoucí by měli znát upravovat a organizovat mezilidské vztahy. Čechetka věnoval pozornost i dětem ze sociálním defektem, patopsychologií“( BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika jako životná pomoc, 3 vydání Bratislava: public promotion, 2008, s.10-15).

### 2.3 Definice sociální pedagogiky

„Společně s V. Poláčkovou jsme přesvědčeni, že se jedná o speciální (někteří autoři uvádějí aplikovanou) pedagogickou disciplínu s poněkud zvláštním charakterem, a tím je transdisciplinárnost. I když dominuje vztah k sociologii, nejde pouze o interdisciplinárnost. Má výrazně integrující charakter. Z pohledu životní praxe soustřeďuje a dále rozvíjí teoretické poznatky pedagogických, společenských, ale i dalších vědních disciplín. Zaměřuje se na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové změny v sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností. Akcentována je sociálně výchovná pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže, výchovně-vzdělávací práce s marginálními skupinami.

V každém případě zastáváme tedy širší pojetí sociální pedagogiky, podle kterého se tato disciplína 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. Z tohoto pohledu

tradiční pedagogika jako taková, i když také prochází dalším vývojem, přeci jen stále poměrně často pojímá a analyzuje výchovný proces poněkud odtržený od života, v jakýchsi skleníkových podmínkách.

Pro možnost komparace uvedeme některé vymezení sociální pedagogiky tak, jak se objevila v naší literatuře.

M. Hradečná o sociální pedagogice říká, že překračuje dimenze omezené školou a projevuje se v celistvosti školní a mimoškolní problematiky, v kooperaci či rozpornosti školních a širších sociálních vlivů na jedince, v pozici jedince uvnitř sociálních skupin, definované nejen postavením žáka, ale i jako člena různých sociálních skupin a společnosti vůbec. Zahrnuje společenské předpoklady výchovných a vzdělávacích jevů a procesů, požadavky na ně, prognózy a perspektivy sociální výchovy a vztahu, v nichž se realizuje (Hradečná a kol., 1998, s. 7; citováno dle KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 13).

Z. Bakošová za předmět sociální pedagogiky považuje prostředí, jeho organizování ve smyslu utváření výchovně hodnotných podnětů podle individuálních potřeb jednotlivců a kompenzování nevhodných vlivů v souladu se sociálně integrační pomocí. Místo sociální pedagogiky má být všude tam, kde rodina a škola ztratily svoji funkci. Jde o pomoc osobnosti, péči o ni při různých sociálních problémech (Bakošová, 1994, s. 13; citováno dle KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 13).

Podle P. Klímy sociální pedagogika představuje obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při utváření optimálního životního způsobu jednotlivců, na usnadňování procesu enkulturace a socializace a řešení, formy a zdroje konfliktních interakcí mezi jednotlivcem (skupinou) a společností. A to prostřednictvím procesů výchovy, vzdělávání, organizování prostředí, řízení různých činností (Klíma, 1993, s. 39; citováno dle KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 13).

V. Poláčková vymezuje sociální pedagogiku jako multidisciplinární obor, který integruje a rozvíjí poznatky věd o člověku a společnosti do edukačního, preventivního a reedukačního působení. Analyzuje dynamické vztahy mezi jedincem a prostředím a usiluje o jejich optimalizaci. Zkoumá propojenost bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci a zvládání životních situací jedincem. Respektuje individuální potřeby a zájmy jedince a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které podporují jeho rozvoj. V sociálně

pedagogických činnostech zdůrazňuje ochranu jedince před nežádoucími vlivy. Za významnou považuje dovednost vést dialog, který mobilizuje rezervy účastníků a realizuje se v něm proces jejich osobního růstu (in Sekot, 1997, s. 26; citováno dle KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 13).

Naopak zúženější pohled na sociální pedagogiku prezentuje J. Prokop, když konstatuje, že ani moderní sociální stát není schopen zcela překonat sociální nerovnosti mezi sociálními vrstvami, zdravými a nemocnými apod. Proto tato sociálnost je velmi labilní produkt a v tomto procesu dochází k řadě konfliktů. A tomuto procesu se, podle J. Prokopa, věnuje právě sociální pedagogika a sociální práce, když nabízí: vědecké sociálně pedagogické teorie, sociálně teoretické modely, koncepce jednání, subjektivně interaktivní prvky jednání. Logicky mu pak při oné tvorbě sociálnosti ve společnosti sociální pedagogika téměř splývá se sociální prací.

O různé šíři pojetí sociální pedagogiky hovoří i J. Hroncová a uvádí, že se proto odráží v různých přístupech:

- Sociální pedagogika jako normativní věda, která zkoumá společenské cíle výchovy, resp. výchovné ideály ve vztahu k dané společnosti (P. Natorp, K. Mollehnauer).
- Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá vztah výchovy a prostředí, a pedagogika péče (H. Radlinská, R. Wrozyński, H. Nohl, M. Přadka).
- Sociální pedagogika jako odpověď na problémy moderní společnosti (H. Marburger).
- Sociální pedagogika jako věda o všech sociálních aspektech výchovy (O. Baláž, B. Kraus).
- Sociální pedagogika jako věda, která se zabývá odchylkami sociálního chování (H. Huppertz, P. Gabura).
- Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá otázky výchovy člověka, jeho právního nároku na výchovu a vzdělání (H. Lukas, L. J. Mees).
- Sociální pedagogika jako teorie sociální práce (P. Ondrejko).
- Sociální pedagogika jako aplikace konkrétní sociální etiky a rozvíjení výchovy a prosociálního chování (Š. Strieženec).

Na základě výše uvedených přístupů je pak možné vyvodit závěr, že předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti. Orientuje se na výchovu, v jejímž rámci dochází k intervenci do procesu socializace především u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin dětí a mládeže, ale i dospělých. Napomáhá rodině a škole řešit krizové situace a předcházet vzniku dysfunkčních procesů. Jejím cílem je výchova ke svépomoci, obnovení normality člověka a snaha o zlepšení společenských podmínek, ve kterých žije (Hroncová, Hudecová, 2000, s. 36; citováno dle KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 14).

Našemu pojetí odpovídá i pohled na sociální pedagogiku tak, jak jej uvádí O. Lipkowski (1966, s. 59; citováno dle KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 14). Říká, že sociální pedagogika je částí pedagogiky, která se zabývá problematikou výchovy v závislosti na postupujícím procesu industrializace, technizace, rozvoje forem spoluzití i změnách společensko-právních norem. Všímá si měnícího se prostředí a tím i podmínek výchovy. Sleduje okolnosti a tyto proměny nejen v obecné rovině (většina populace se nějak s nimi vyrovná), ale i v situacích, kdy je společensko-morální vývoj jedince ohrožen a dochází k těžkostem v přizpůsobování.

Tento pohled je, podle našeho názoru, čím dál aktuálnější, především v souvislosti s procesy převratného rozvoje komunikačního systému (mobilní telefony, internet), digitalizace, medializace našeho života a v důsledku toho takových jevů, jako je postupující globalizace. Tyto procesy nemohou probíhat, aniž by ovlivňovaly proces výchovy, a to velmi citelně“.( KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s.12-14)

## 2.4 Dimenze sociální pedagogiky

„Podle Krause sociální pedagogika zahrnuje dvě dimenze – sociální a pedagogickou.

**Sociální dimenze** je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami, situací v konkrétní dané společnosti. Společnost (stát) vytváří jisté podmínky a okolnosti, jimiž často komplikuje či znesnadňuje optimální socializace jedince, či různých sociálních skupin, dokonce celých sociálních vrstev, a tím dochází určitým rozporům. Sociální pedagogika s těmito objektivně danými podmínkami a rozpory počítá, akceptuje je a snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti daného jedince.



V posledních letech je navíc tato sociální dimenze poznamenána rychle postupujícími procesy technizace, automatizace, rozvoje komunikačních technologií, změnami ve formách spoluzití, společensko-právních norem, problémy ekologickými, generačními, etnickými a postupujícími globalizačními tendencemi.

Jedná se tedy o jiné, měnící se prostředí, ve kterém výchovný proces probíhá. Sociální pedagogika si všímá nejen těchto proměn, ale i těch podmínek, v nichž je ohrožen žádoucí morální vývoj, optimální rozvoj osobnosti.

**Pedagogická dimenze** spočívá v tom, jak prosazovat a realizovat ony společenské nároky, žádoucí cíle, požadavky, jak minimalizovat a realizovat ony společenské nároky, žádoucí cíle, požadavky, jak minimalizovat ony rozpory v daných podmínkách, a to pedagogickými prostředky. Sociální pedagogika vstupuje do interakčních a socializačních teorií, ve kterých jsou procesy výchovy (vzdělávání), organizování podmínek rozhodující, a také tam, kde „standardní“ výchovné postupy selhávají, či vedou k psychosomatické újmě.

Sociální pedagogika pojednává o tom, jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. Centrálním tématem, které prolíná celým obsahem sociální pedagogiky, je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného.

Současně k základnímu obsahu patří rozvíjení životního způsobu ve smyslu kultivace, estetizace, optimalizace s ohledem na individuální předpoklady jedince a minimalizace rozporů mezi jedincem a společenskými podmínkami.

Pokusme se dále obě dimenze propojit a hledat tak specifika sociální pedagogiky (ve srovnání s tradiční pedagogikou jako takovou), a to v souvislosti s:

- a) **objektem výchovy**, kde se akcent klade ne na jedince, ale na sociální skupiny, a to různého charakteru (profesní, různé komunity, minority, vrstevnické skupiny apod.); jedince, jako objekt výchovného ovlivňování pojímá v širších souvislostech prostředí, ve kterém žije,
- b) **cíli výchovy**, kde preferuje orientaci na altruistické jednání, filantropické cítění, spolupráci a vzájemnou pomoc, především pomoc „slabším“, tendence demokratické a humanismu,

- c) **metodami a prostředky**, kde upřednostňujeme postupy, kterými vychovávaného neovlivňujeme přímo, ale prostřednictvím podmínek, prostředí, využívání interpersonálních vazeb, režimu apod.

Obraz o obsahu sociální pedagogiky lze dokreslit výčtem konkrétních okruhů problémů, kterými se sociální pedagogika zabývá. Využijeme obsahu publikace T. Pilcha a I. Lepalczyka (1993).

Dominantní pozornost je věnována charakteristice, analýze jednotlivých typů prostředí a jejich roli ve výchovném procesu. Jedná se o zkvalitňování výchovy v prostředí rodiny, životního stylu současné rodiny, spolupráce rodiny a školy. Tím se dostáváme k prostředí školy, jeho vlivům na rozvoj osobnosti žáka (ať z pohledu materiálního stavu, tak sociálně psychologického klimatu), k charakteristice školy jako instituce otevřené vlivům vnějšího prostředí. To se již dotýkáme dalšího prostředí – lokálního. Jedná se o spojitost výchovného procesu s místem bydliště vychovávaného, jeho typem (město, venkov), charakterem a zvláštnostmi. Tyto spojitosti vedou také k problematice vrstevnických skupin, které v rámci formování osobnosti hrají čím dál výraznější roli. S těmito otázkami úzce koresponduje problematika volného času (především dětí a mládeže), možnosti jeho organizování se zaměřením na rozvoj samostatnosti a aktivity. K volnému času se váže další oblast, již sociální pedagogika věnuje pozornost, a to je fungování mimoškolních výchovných zařízení (např. střediska volného času, domovy mládeže apod.), ale také význam společenských organizací, hnutí, sdružení (především orientovaných na děti a mládež) jejich cíle, formy výchovné práce. Pozornost je věnována také úloze sociální komunikace a jejich prostředků v procesech výchovy a socializace. Další aktuální oblastí je problematika člověka v situaci ohrožení (především dětí a mládeže). Stranou pozornosti sociální pedagogiky nezůstávají ani ti, kteří jsou nositeli sociálně výchovného působení. Jedná se o sociální aspekty pedagogických profesí, souvislosti jejich činností s prostředím. Aktuální a stále čekající na další rozpracování je oblast metod a prostředků sociálně výchovného působení. Polská sociální pedagogika intenzivně rozvíjí i metodologii pedagogických výzkumů prostředí.

Jestliže shrneme předcházející úvahy snažící se přiblížit obsah sociální pedagogiky, lze tento obsah soustředit do dvou oblastí:

1. V první oblasti vidíme vhodný koncepční prostor, ve kterém by se mohla sociální pedagogika rozvíjet a mít i své praktické uplatnění. Mělo by jít o teoretickou analýzu především těch oblastí vývoje, kde dominujícím faktorem působení na rozvoj osobnosti

je samo prostředí. Tedy v rodině, v různých typech lokalit, vrstevnických skupinách, společenských organizacích, různých hnutích apod. Na základě této analýzy je pak možno dospět k jistým pedagogickým zásahům, s čímž je spojena i otázka specifických metod a prostředků. Praktické uplatnění by se mělo projevit v souvislosti s utvářením životního způsobu jak zdravé populace (tedy vlastně jako primární prevence), tak i v souvislosti s vyhledáváním potencionálně sociálně patologicky jednajících lidí (sekundární prevence). V praxi může jít o spolupráci se středisky prevence, protidrogová centra, linky důvěry apod. Samozřejmě se problémy profylaxe a hledání cest stimulace žádoucích a inhibice nežádoucích podnětů v uvedených prostředích spolu s problémy koordinace těchto vlivů v rámci dalších institucí, včetně školy, nutně v teoretické rovině budou dotýkat dalších disciplín pedagogických (především pedagogiky volného času), psychologických (především psychodiagnostiky) i sociologických (sociologie výchovy ad.).

Druhou oblast zájmu můžeme označit jako sociálně pedagogickou terapii, čímž máme na mysli výchovné (lépe převýchovné) působení ve specifických situacích. Jde o specifické postupy a přístupy k lidem, kteří již jsou z hlediska fungování společnosti vážným problémem (trestání, nepřizpůsobiví, nezaměstnaní apod.). Tato problematika může mít pak své praktické uplatnění v institucích, jako jsou nápravná zařízení, výchovné ústavy, léčebny apod. Opět se zde rýsuje propojení s dalšími disciplínami (psychoterapie, metody sociální práce, etopedie), podstatný je ovšem onen pedagogický akcent“.( KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 24-26).

### 3 SOCIALNÍ PEDAGOG

#### 3.1 Profese sociálního pedagoga

„Každou profesi lze charakterizovat z několika hledisek. Pro pomáhající profese, a platí to i pro sociální pedagogiku, jsou nepochybně nejdůležitější hlediska psychologická a sociologická.

Psychologický aspekt sleduje individuální charakteristiky a osobnostní předpoklady sociálního pedagoga pro úspěšný výkon profese a psychologické otázky přípravy na ni.

Sociologický aspekt zahrnuje problematiku společensko-ekonomické, kulturní a politické podmíněnosti vzniku, významu a působení (a případně zániku) profese; jádrem zájmu je oblast vztahů, které ovlivňují přípravu na toto povolání a společenské souvislosti jeho naplňování v praxi.

Základní úskalí vymezení této profese spočívá v tom, že každá její charakteristika je zatím pouze modelová. Ačkoli bylo na zařazení oboru do katalogu prací vynaloženo již nemálo úsilí, profese sociálního pedagoga v něm dosud chybí. Tam, kde by měl najít uplatnění, se stále setkáváme s pracovníky tradičně označovanými jako vychovatelé, a to přesto, že zvláště v některých případech není toto označení nejvýstižnější. Jak do zákona o výchovných pracovnících, tak do zákona o sociálních službách se pouze podařilo zakomponovat, že absolvování studijního oboru sociální pedagogika je dostačující kvalifikací pro výkon daných profesí v několika rezortech.

Modelová definice profese sociální pedagog není např. ve srovnání s povoláním učitele jednoznačná. Možnosti uplatnění jsou zřetelně mnohem četnější a pestřejší a pracovní úvazky nejsou konstantní jako ve škole (Kraus, Poláčková, 2001). Vyjdeme-li ze současné situace již tradičního povolání vychovatele (v nejrůznějších výchovných zařízeních) a vezmeme-li v úvahu výše uvedená východiska o působnosti sociálního pedagoga, pak nelze pochybovat o potřebnosti povolání a jeho významu pro fungující společnost. Navíc víme o výrazných změnách v rodinném klimatu, které zužují prostor pro výchovné působení v rodině. Je to způsobeno mj. rozvojem podnikatelských aktivit rodičů, kteří se pak výchovně svým potomkům věnují jen nedodatečně. Děti a mládež tak tráví volný čas mnohem častěji mimo domov a své životní problémy řeší bez opory v rodičích, tedy „po svém“.

P. Klíma charakterizuje sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity (Klíma, 1993).

Obecně bychom mohli říci, že tento pracovník na profesionální úrovni řídí a organizuje výchovný proces a působí na subjekty výchovy ve dvou rovinách:

1. Integrační – sociální pedagog se zaměřuje na osoby (klienty), jež potřebují odbornou pomoc a podporu (lidé v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení, kteří se stávají pro okolí překážkou).
2. Rozvojová – sociální pedagog podporuje a upevňuje žádoucí rozvoj osobnosti, který by měl směřovat ke správnému životnímu stylu a hodnotnému a užitečnému naplňování volného času; pak jde vlastně o sociální prevenci, která se týká celé populace, zejména však dětí a mládeže“.( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s197-199)

### 3.2 Kompetence sociálního pedagoga

„Pracovní činnosti sociálního pedagoga mají souhrnně povahu výchovného působení ve volném čase, vytváření nabídky hodnotných volnočasových aktivit, poradenské činnosti na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace (prostředí), v níž se vychovávaný nachází, dále povahu reedukační a resocializační péče i terénní práce (depistáže, screening). Z hlediska věkových kategorií jde o činnosti zaměřené především na děti a mládež, ale může jít i o dospělé a lidi staré.

Vedle této práce cílené na výchovný objekt může jít o práci s rodiči, spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky, dalšími odborníky, sociálními pracovníky. Je třeba však počítat i s činnostmi organizátorskými (různé akce, programy), manažerskými, koncepčního, metodického i výzkumného charakteru (různé projekty apod.). Z toho vyplývají příslušné kompetence. Jedná se o požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností, určitou profesionálně etickou identitu. V případě sociálního pedagoga je situace složitá v tom, že vzhledem k výše uve-

dené analýze činností a uplatnění v různých oblastech (sociálních, výchovných, nápravných) odborná působnost je diferencována na široké škále.

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

Pokud jde o dovednosti, základem je výbava v oblasti sociální komunikace, diagnostiky (prostředí i jedince), vedení dokumentace, využívání metod sociálně pedagogické prevence i terapie, ale také dovednosti asertivního řešení problémů, tvorby projektů a v neposlední řadě také dovednosti v určitých zájmových oblastech. Lze je členit podle uvedeného schématu na senzomotorické, intelektové a sociální“.( KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 35)

### 3.3 Osobnost sociálního pedagoga

„S rozvojem sociální práce a sociální pedagogiky, sociálního školství se už od jejího začátku stala otázka sociálního pracovníka velmi naléhavou a aktuální.

Šlo o snahu vyspecifikovat, pro který typ osobnosti se povolání sociálního pedagoga, pracovníka nejvíc hodí a především jaké by měl mít povahové a morální vlastnosti. Zajímavé bylo hledání motivace uchazečů pro tuto práci. Najít jejich zjevné i skryté předpoklady na sociální práci, jako i kritérií hodnocení zájmu o toto povolání.

Vytvářel se jakýsi ideální obraz osobnosti sociálního pracovníka, ke kterému se měli přizpůsobit ostatní cílové záměry profese sociální práce. Inspirací se stali životopisy úspěšných sociálních pracovníků a pedagogů, jejich povahové vlastnosti, způsoby práce s lidmi, používání metody výchovy. K představám o ideální osobnosti sociálního pracovníka přispěli především poznatky vědních oborů, jako je pedagogika, psychologie.

Sociální práce má velký společenský význam, který dosahuje svým přímým vlivem na lidi. Pomáhá jim při různých nepříznivých životních situacích, ale má vliv i na celou společ-

nost, protože úroveň sociální práce ukazuje podmínky a stav společenských vztahů v celé společnosti.

Od sociálního pracovníka se proto v první řadě požaduje široký rozhled a odborné vzdělání. Tyto předpoklady jsou všeobecným znakem každého kulturního člověka, jsou základem přístupu a uznání autority i sociálního pracovníka.

Odborné vzdělání má pomáhat při porozumění problémů, při zvládnutí metodických postupů, při administrativní a organizační práci. Rovněž důležité je pochopit sociálně-politické opatření a kroky, které vedou k realizaci sociální pomoci nebo starostlivosti. V sociální práci a starostlivosti o člověka se neustále prolínají poznatky a přístupy z více disciplín. Interdisciplinární charakter této práce si proto vyžaduje všeobecné i odborné poznatky stále doplňovat dalším vzděláváním, především však sebevzděláváním.

Sociální práce je prací s lidmi, ve které dominuje rozměr vztahu mezi pracovníkem a klientem. Základem úspěšného sociálně-výchovného působení v rámci vztahu je efektivní a konstruktivní komunikace. Mezi nejpodstatnější „vybavení“ osobnosti sociálního pracovníka proto patří schopnost komunikovat, být otevřený, komunikativní. Komunikace je sociální zručnost, kterou je potřeba kultivovat, podněcovat, ale hlavně procvičovat v kontaktu s lidmi.

Sociální pracovník by měl mít všechny kladné osobnostní vlastnosti. Měla by ho charakterizovat přirozená dobrotá, upřímnost, vlastnosti ctnostného člověka: čestnost, spravedlivost, pracovitost, upřímnost a pravdomluvnost, rozvážnost, diskrétnost a reálný životní optimismus.

Důvodem k takovým projevům pozitivní vyspělosti a zralé osobnosti sociálního pracovníka se nemůže stát očekávání, že sociálně odkázaný klient si to nějakým způsobem „zaslouží“ nebo bude schopný vděčnosti a rovných kladných projevů. Pravým důvodem pro přímé, spravedlivé a poctivé chování s člověkem se musí stát morálně vlastnosti sociálního pracovníka, který by se měl z vnitřních pocitů rozhodnout hledat pro klienta dobro bez podmínek. Sociální pracovník by měl být morálně přesvědčený o tom, že jeho přístup se stane modelem pro chování klienta, který je určitou privilegovanou možností a předností sociálně-výchovného vlivu. Jak se na jakéhokoliv člověka díváme s nadějí, že je schopný změny a dokáže tvořit zodpovědné řešení ve svém životě, dáváme mu zároveň šanci a příležitost takovým se skutečně stát.

Sociální a výchovné působení je svým charakterem silným vztahovým rámcem, ve kterém se vědomosti, rozvážnými a ověřenými postupy, upřímným zájmem, postojem a osobnostními vlastnostmi sociálního pracovníka dosahuje žádoucí výsledek.

Sociální pracovník by měl být důvěryhodnou osobou, které se nedosahuje lehce. Předpokladem pro získání důvěry klienta je bezprostřední zkušenost se způsobem chování sociálního pracovníka, spolehlivost na jeho odbornost, profesionální diskrétnost. Největší důvěru v klientovi však může vzbudit jeho osobní příklad v konkrétní situaci, jeho morální postoje a chování. Sociální práce si vyžaduje budovat profesionální vztah ke klientovi založený sice na důvěře, ale se zachováním nutného profesionálního odstupů a schopnostmi empatické asertivity, která obě strany chrání.

Kvalitní, odborně fungování a z lidské stránky dobré vykonávání profese sociálního pracovníka vzbuzuje úctu, přirozenou autoritu a uznání“.( BAKOŠOVÁ, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc, 3 vydání Bratislava: public promotion, 2008, s. 141-143).

„K této vědomostní a dovednostní výbavě je třeba připojit určité požadavky na vlastnosti osobnosti, a to nejen po stránce psychické, ale důležité jsou i jisté fyzické předpoklady. Jako specifické požadavky na psychiku lze uvést především vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí, celkovou vyrovnanost, spolu s emocionální stabilitou, takové vlastnosti jako je trpělivost, sebekontrola a další morální požadavky. Za velmi potřebnou lze pokládat schopnosti kreativity, asertivního jednání, originality a celkové aktivity“.(KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 36).

### 3.4 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga

„Na závěr se ještě podívejme, jaké jsou možnosti uplatnění v profesi sociálního pedagoga. Z naznačeného modelu vyplývá, že sociálně pedagogická dimenze působení představuje širokou oblast mnoha resortů:

- a) resort školství, mládeže a tělovýchovy:
  - školní kluby, družiny, domovy mládeže,
  - dětské domovy,
  - domy dětí a mládeže, střediska volného času,



- instituce ochranné výchovy,
  - instituce výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách),
  - systémy preventivně výchovné péče (krizová centra, střediska pro mládež
- b) resort spravedlnosti:
- oblast penitenciární a postpenitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích, institut probačního pracovníka)
- c) resort zdravotnictví:
- psychiatrické léčebny
  - rehabilitační instituce
  - kontaktní centra (protidrogová apod.)
- d) resort sociálních věcí:
- sociální asistenti,
  - sociální kurátoři pro mládež,
  - instituce sociálně výchovné péče o seniory,
  - ústavy sociální péče,
- e) resort vnitra:
- utečenecké tábory,
  - nápravná zařízení.

V uvedeném přehledu jsou instituce, které s pracovníky daného typu počítají, u jiných je třeba jejich uplatnění v rámci nomenklatury profesí zakotvit“.(KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, s. 38-40).

## 4 METODY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

### 4.1 Definice vyučovacích a výchovných metod

„Výchovnou metodou rozumíme i v sociální pedagogice určitý konkrétní postup, jímž chceme realizovat konkrétní výchovný záměr a v daném směru ovlivnit osobnost vychovávaného. Je zřejmé, že sociální pedagogika se z pohledu teorie ani praxe neobejde bez klasických výchovných metod, jako je vysvětlování, přesvědčování, metoda souhlasu a nesouhlasu, příkladu, odměny a trestu, cvičení apod.

Vyjděme z toho, že mezi všemi výchovnými postupy lze rozlišit metody přímého a nepřímého výchovného působení. Uvedené klasické postupy představují metody přímého ovlivňování, kdy vychovávaný zřetelně pociťuje, že je ovlivňován, nebo cítí viditelnou snahu s ním manipulovat. Především v období puberty mají mladí lidé tohoto přímého výchovného působení (příkazů, zákazů, mentorování) „plné zuby“ a vytvářejí si proti němu jakousi bariéru, nebo se dokonce stávají proti tomuto působení imunní. Již jsme konstatovali, že účinnější bývají postupy, kdy vychovávaný naopak nemá pocit, že ho někdo usměřňuje. Sociální pedagogika využívá právě těchto metod a dává jim přednost.

Pokud jde o specifické metody, představují nejméně rozpracovanou oblast sociální pedagogiky a většina publikací o nich nepojednává“.( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 173-174).

Začněme u rozhovoru, který je pro sociálně výchovnou činnost zásadní.

#### **Metoda rozhovoru**

„Rozhovor je východiskem i pro některé další metody, o nichž bude řeč dále (např. mediace, animace, inscenační a skupinová činnost). Může mít různý účel, např. diagnostický, výchovný, poradenský, terapeutický. Je to dorozumívání dvou či více osob, sdělování poznatků a sdílení pocitů, které vytvářejí most, po němž se k sobě dostávají někdy zcela rozdílné vnitřní světy zúčastněných. Jde o to, aby se komunikující vzájemně pochopili, podepřeli, poskytli si zpětnou vazbu (Matoušek, 2003).

Aby rozhovor plnil v praxi uvedené účely, musí být sociální pedagog vybaven především schopností naslouchat. Máme na mysli naslouchání aktivní a reagující, aby měl vychovávaný jistotu, že byl pochopen a že může očekávat dostatečnou zpětnou vazbu. K tomu přispívá např. i udržování očního kontaktu. Průběh rozhovoru je třeba v určitých momentech shrnout.

Rozhovor má v zásadě tři fáze:

1. Úvodní slouží k navázání kontaktu, zbavuje klienta obav a napomáhá vzájemnému naladění, které vytváří základy pro důvěru, případně k získání základních údajů.
2. Jádrem rozhovoru je dáno konkrétní situace (sledování záměru vychovatele, očekávání vychovávaného, hledání společného řešení problému apod.). Přitom pozorujeme chování vychovávaného (i jeho neverbální reakce).
3. Závěr rozhovoru by měl zdůraznit výsledek jednání, konkretizovat ho, dojít k určité dohodě, ke slibu, k ujištění, případně probrat další předpokládaný vývoj situace, formulovat perspektivy apod. Důležité je zvolit i vhodný způsob a čas ukončení rozhovoru a rozloučení.

Sociálně pedagogický přístup dává přednost otevřeným otázkám, které poskytují vychovávanému větší prostor k vyjádření jeho pocitů (...pověz mi něco o svých rodičích místo kde pracují tvoji rodiče?). Sociální pedagog by se v průběhu rozhovoru neměl nechat vyprovokovat, nesmí skákat do řeči, snižovat se k ironii apod“.( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 173-174).

### **Metoda organizování (pedagogizace) prostředí**

„Pedagogizovat zde znamená využít prostředí jako „výchového prostředku“. Jde o cestu vedenou zdánlivou oklikou – vychovávající mění prostředí a tím pro vychovávaného navozuje podnětné podmínky. Zasahovat lze jak do věcně-prostorové složky prostředí, tak do složky osobnostně-vztahové.

O účinnosti pedagogizovaného prostředí svědčí případ, který se udál již před lety. Tehdy byli učni jednoho domova mládeže přestěhováni do nového prostředí, do upravených prostor malého zámečku. Interiér zůstal v základních rysech (hlavně ve společných místnostech) zachován (nástěnné malby, lustry apod.) a personál na základě předcházejících zkušeností s obavami očekával, co s chlapci udělá tato „zámecká atmosféra“, jak dlouho bude trvat, než se projeví první důsledky pobytu učňů (šlo o obory zedník, tesař, instalatér). S překvapením však pozorovali, že mladí chlapci se v tomto prostředí začali chovat celkově ohleduplněji a také šetrněji a až na výjimky ho nepoškozovali.

Jiným příkladem pedagogizace prostředí je experiment, který uskutečnili v jednom domově důchodců. Staří lidé poměrně obtížně komunikují a navazují vztahy, proto ve všech společných prostorách nahradili hranaté stoly kulatými. Je prokázáno, že posadili se lidé ke kulatému stolu, usnadňuje jim to komunikaci, což se projevilo i v tomto případě. To je ostatně také hlavní příčina, proč se v tradičních školních třídách s řadami lavic a stolů mnohdy nedaří aktivizačním metodám práce (diskuze, rozhovory).

Charakter pedagogizace má také jistá estetizace prostředí – dokonale upravený pozemek školy či výchovného zařízení jistě přispívá k zlepšení citového vztahu k tomuto zařízení a k pocitu pohody. Celkové dobré klima zvyšují rovněž květiny a zeleň.

Za pedagogizaci osobnostně-vztahové stránky je možno pokládat např. zásady do velikosti výchovných skupin (školní třídy apod.), protože možnosti výchovného ovlivňování závisí také na počtu členů skupiny. Víme, že v přeplněných třídách je výchovný proces prakticky znemožněn, podobně to platí i pro přeplněné věznice“.( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 175-176)

Nejvýznamnější jsou zásahy přímo do výchovné skupiny, o nichž pojednává následující metoda.

### **Práce se skupinou**

„Podstatou tohoto postupu je využití skupinového mínění (tlaku) na jednotlivé členy, případně na skupinu jako celek. Skupinové mínění, tedy názory, postoje, které se uvnitř skupiny utvářejí spontánně, mohou být důležitým výchovným prostředkem, pokud ho vychovatel dokáže využít. Na formování těchto postojů mají největší vliv tzv. názoroví vůdci (leaders), totiž jedinci s největší prestiží ve skupině. Přichází-li tedy vychovatel s nějakým

záměrem, požadavkem, aniž si tuto skutečnost uvědomuje, může se stát, že se skupina postaví proti němu, a nejsou vzácné ani případy, kdy musí vychovatel rezignovat.

Chce-li pedagog takovému selhání předejít, měl by svůj úmysl nejprve probrat s názorovými vůdci a snažit se je přesvědčit o správnosti záměru a potřebě ho prosadit. Pokud se mu to podaří, pak je vysoká pravděpodobnost, že s přispěním „vůdců“ či alespoň za jejich neutrálního postoje bude schopen záměr uskutečnit. To ovšem předpokládá znalost vztahů uvnitř skupiny. K jejich odhalení může napomoci např. sociometrické šetření. Jde tedy o to, aby v různých výchovných situacích, při působení na jednotlivé členy, měl vychovatel vždy skupinu „v zádech“ a nedopustil, aby se skupinové mínění obrátilo proti němu. Vychovatel tak intervenuje do sociálně psychického klimatu skupiny.

Míru úspěšnosti, tj. efektivnosti výchovné práce se skupinou lze hodnotit podle následujících kritérií:

- jak se daří usměrňovat hlavní osobnosti ve skupině;
- jak se daří ovlivňovat subkulturu v dané skupině (respektování norem apod.);
- jak úspěšné je prosazování morální normy chování ve skupině;
- do jaké míry zná pedagog životní styl členů skupiny;
- jaké jsou motivy práce a chování členů skupiny (Pilch, Lepalczyk, 1993).

Jestliže se skupinové práce využívá při odstraňování různých psychických poruch nebo při pomoci v různých krizových životních situacích, hovoří se o skupinové psychoterapii, která však již vyžaduje specifické odborné předpoklady“.( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 176-177).

### **Metoda situační**

„Když vychovatel vhodně „uchopí“ životní situace a usměrňuje je v souladu se stanoveným záměrem, stávají se situacemi výchovnými. Vždy je nutné je analyzovat z hlediska vztahu výchovných cílů a potřeb vychovávaného. Tento vztah lze sledovat na škále od symetrie (cíle i potřeby jsou zcela v rozporu). Pro průběh a výsledek výchovných snah je také důležité, zda se odehrávají v procesu dobré spolupráce, nebo různých forem „nespolupráce“ (Řezníček, 1999). Průběh situace, možnosti vstupovat do ní a ovlivňovat ji souvisejí i s časovým úsekem, v němž probíhá. Některé situace lze měřit na hodiny (vyučovací jed-

notka), jiné trvají dny (na letním táboře) a další můžeme označit jako dlouhodobé (v ústavním prostředí). Podle toho si pak pedagog může naplánovat předpokládané postupy a možnosti výchovného ovlivňování.

Všechny situace mají svou strukturu. Ti, kteří je vytvářejí, jsou buď jejich přímými aktéry, nebo jen pasivními účastníky. Každá situace má nějaký obsah (význam, hodnotu) a individuálně vnímaný (interpretovaný) smysl. Podle toho se také označuje. Jde např. o konflikt (konfliktní situace), o ukládání určitých úkolů, o hodnocení jejich plnění (hodnotící situace) apod. Každá situace víceméně připravuje vznik dalších situací. Návaznost mezi konkrétními situacemi vytváří jejich kontinuitu (řetězec).

Z hlediska průběhu uvažujeme o uzlových bodech výchovné situace, tj. o určitých stádiích (momentech), které mají pro její další vývoj rozhodující význam. K dovednostem vychovatele patří ovlivňovat situaci právě v těchto uzlových bodech.

Podle Řezníčka (1999) lze rozlišit tyto uzlové body:

1. Krystalizace – je to počáteční fáze, kdy lze situaci poměrně dobře regulovat a usměrňovat v souladu s výchovnými záměry; jde o přechod od relativně klidové polohy k dynamickému vývoji situace.
2. Vyhranění – nastává zákonitě při pokračování situace a může probíhat několikerým způsobem:
  - a) Vzniká pod vlivem výchovného působení – vychovatel má situaci „pevně v rukou“ a neobjevují se žádné problémy. Většinou to bývá v případech, kdy jsou cíle vychovatele a potřeby vychovávaných v souladu (jsou symetrické).
  - b) Začnou převažovat nezáměrné vlivy, stanovení cíle jsou ohroženy a postupně vznikají nesrovnalosti mezi záměry vychovatele a neformálními vlivy v dané výchovné skupině a situaci. Vliv vychovatele je však natolik silný, že se daří nesrovnalosti řešit ve vzájemné dohodě a odlišné pozice se sejdou při spolupráci.
  - c) Vychovateli se nepodaří vhodnými zásahy situaci usměrnit (alespoň ne v pravý čas), a proto se objevují stále častěji střety, nesouhlasné tendence a spolupráce je zásadně narušena. V důsledku toho se vychovatel s klientem ocitají v kritickém uzlovém bodu.

3. Otevřený konflikt – neexistuje již jednoduchá cesta k nápravě a ke spolupráci, a to tím spíše, je-li přítomen asociální prvek. Navrhnout a uskutečnit zásah, který by takto vyhraněnou situaci ještě mohl převést do roviny spolupráce, je již velmi obtížné.
4. Poslední uzlový bod – může nastat hned po stadiu druhém (za předpokladu, že se situace nevyhroť v konflikt), a pak ho označujeme jako zánik situace (s pozitivním vyústěním a koncem, nebo s případným přechodem k situaci další). Jestliže se vychovateli nepodařilo situaci zvládnout a navzdory jeho snaze dále obsahuje negativní stránky, nastává fáze rozpadu situace (nepodařilo se sice naplnit předpokládaný konflikt). Jakmile již poměry dospějí do třetího stadia (otevřený konflikt), pak hovoříme o rozbití situace. Výsledkem je stav, kdy jsou vzájemné vztahy zcela narušeny a jakákoli spolupráce není možná.

Z pedagogického hlediska není bez významu posoudit, za jakých okolností (ve kterém uzlovém bodu) lze ze situace odstoupit a přestat být jejím aktérem či pasivním účastníkem. Pro každého účastníka (tedy i pro pedagoga) platí, že tento krok někdy zůstane bez jakýchkoliv následků, jindy přijde morální odsouzení od ostatních účastníků, pro pedagoga pak např. od kolegů nebo rodičů. Ještě složitější bude opustit situaci, kdy hrozí normativní sankce (důtka, pro žáky zhoršení známky z chování, pro pedagoga snížení platu apod.). Krajní případ nastane, jestliže odchod ze situace vyvolá soudní řízení, protože jednání bylo kvalifikováno jako trestná činnost (např. když vychovatel nechá děti v určité situaci bez dozoru a dojde k ublížení na zdraví).

M. Řezníček hovoří v prvním případě o situaci s maximální volbou, ve druhém s usměrněnou volbou, ve třetím s omezenou volbou a poslední případ označuje jako situaci s volbou minimální (Řezníček, 1999, s. 16; citováno dle KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 180 )“( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 177-180).

### **Metoda inscenační**

„Představuje rovněž cílevědomé ovlivňování situace, ale tentokrát nikoliv běžné životní, ale uměle navozené, zinscenované, tedy situace modelové. Tento postup má určité fáze. Po první fázi přípravy (ujasnění cílů) následuje diagnostika (analýza podmínek výchovné

skupiny, složení z hlediska věku, pohlaví, schopností jednotlivých členů, apod.), třetí fáze je realizační a na závěr se celá situace vyhodnocuje. Inscenační metoda předpokládá rozdělení rolí a jejich hraní. Přijetí určité role nutí účastníky porozumět prožitkům a jednání partnerů, a vede je tedy k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a posléze i k alternativnímu řešení problémů.

Mimořádný význam při řešení či navozování výchovných situací mají rozhodovací procesy, při nichž vychovatel musí předvídat důsledky svého rozhodnutí a uvažovat o alternativách postupu. Pokračují i po získání určité zpětné vazby, která pomáhá vychovateli posoudit, zda zvolená strategie (metoda) odpovídá průběhu situace, a nutí ho reagovat na aktuální změny.

Této metody se dá využít v různých preventivních programech, v nichž se účastníci učí odmítat nabízená řešení, reagovat na různé ohrožující situace apod.“ (KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky, 1. vydání Praha: Portál, 2008, s. 180).

### **Metoda režimová**

„Režimem rozumíme způsob, jakým je organizován a řízen životní proces v určitém čase a místě, jde tedy o časové uspořádání určitých činností. Každý režim je charakterizován souborem norem. Stanovuje je zpravidla instituce, která režim uplatňuje, škola, rodina, domov mládeže, věznice atd. Každý režim by měl respektovat určité hygienické, pedagogické a společenské principy. K pedagogickým principům náleží uplatňování hlediska věkových a individuálních zvláštností, pozitivní ladění, zajištění života beze strachu a úzkosti nebo střídání činností. Ke společenským principům patří závaznost režimu pro všechny bez výjimky, nezbytnost dodržování daných norem a posilování přesvědčení o správnosti daného režimu (Vaněk, 1972).

Z hlediska doby trvání lze rozlišit režimy epizodické (výlety, exkurze), krátkodobé (dětské tábory, pobyty v přírodě, sportovní kurzy), dočasné (školní družina, škola, vězení) a trvalé (rodina, dětský domov).

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

Mezi nejčastější chyby při uplatňování této metody patří:



- Režimová arytmie, narušování pravidelnosti vlivem vnějších okolností (sledování televize, návštěvy apod.), podléhání tlaku vychovávaných.
- Nedůslednost a nejednotnost dodržování režimu mezi jednotlivými vychovateli.

Přemíra různých emočních podnětů, nezdravý soucit a útlocitný vztah k vychovávanému, které vedou k formování „skleníkových povah“ (Vaněk, 1972, s. 171; citováno dle KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 181)“.  
( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 181).

### **Metoda animace**

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

Za určitou alternativu tohoto postupu lze pokládat tzv. Outward Bound. Je to označení pro krátkodobou pedagogickou, zážitkově intenzivní koncepci pobytu ve volné přírodě. Outward Bound Truste (sdružení britských organizací) bylo založeno v r. 1946 v Londýně. Pojem znamená i účinnou pedagogickou metodu, která staví na emocionálně silném, intenzivním zážitku, na prožití skutečnosti, překonávání překážek a sebepoznávání, na vnímání kontaktu s přírodním prostředím, na zážitku spolupráce s ostatními. Důraz se klade na proces, průběh, děj, nikoli na „úkol“. Smyslem činnosti je celistvá, plná účast a hledání a nacházení sebe samého (Važanský, 1992). U nás má dlouhou tradici tzv. Prázdninová škola Lipnice. V praxi jde např. o situaci jako náročné horské výstupy, plavba na lodích, noční výlety a hry nebo průzkum jeskyní. Charakteristické pro ně je:

- jejich zvládnutí vyžaduje současně fyzickou i duševní sílu;
- předpokládá se, že účastníci se v těchto situacích potýkají se strachem a stresem;

jsou subjektivně vnímány jako „nebezpečné“ (Važanský, 1992)“.( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 181-182).

## Metoda mediace

„Slovo mediace znamená způsob řešení sporů, který se nejčastěji uplatňuje v právních sporech, ale i mimo ně. Základem mediace je, že mezi znesvářené strany vstoupí nezávislá třetí osoba, tzv. mediátor, která se jim stává prostředníkem ke smírnému, kompromisnímu řešení sporných otázek.

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

Konfliktní situace se řeší pěti různými způsoby řešení:

1. Přizpůsobit se – jeden z účastníků se dobrovolně vzdává ve prospěch druhého.
2. Prosadit se – jeden z účastníků prosazuje vlastní cíle a nebere ohledy na ostatní.
3. Volit únik – účastníci o věcech nediskutují, a proto se jim ani nedaří udržet dobrý vztah.
4. Najít kompromis – obě strany něco získají, a v něčem naopak ustoupí.
5. Dohodnout se – zúčastněné strany najdou optimální řešení založené na naplnění cílů a potřeb všech (Matoušek, 2003).

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

Fáze mediace:

- a) Zahájení – vychovatel se snaží navodit pozitivní ovzduší; je-li potřeba, účastníky vzájemně představí.
- b) Interpretace situace – jednotliví účastníci vyslechnou komentář k situaci a vytváření si o ní vlastní objektivní obraz.
- c) Snaha o pochopení – partneři mají zájem o to, jak situaci vidí druhá strana, podporují se ve vzájemném naslouchání a vytváření prostor pro kooperaci.
- d) Hledání možných řešení – obě strany společně hledají dohodu k prospěchu všech.
- e) Dosažení dohody – aktéři přijmou dohodu na základě společně akceptovaného řešení a formulují konkrétní závěry“.( KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, s. 182-183).

### **Metoda příkladu**

„Je výchovná metoda, která osobním chováním vychovávaného dává příklad pozitivního vystupování, chování a řešení životních i výchovných situací. Např. v rodině je pro děti nejučinnější metodou příklad dobrého spolužití rodičů.“ (BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta, 2005, s. 25).

### **Metoda komunikace**

„Je metoda, která dává šanci vypovídat i ptát se. Potřebná je správná volba otázek vychovatele k vychovávanému. Komunikací se nemá posuzovat člověk, ale chování, čin.“ (BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta, 2005, s. 25).

### **Metoda kompenzace nevhodných podnětů**

„Jde v ní o náhradu podnětů, které v prostředí chybějí. Např. dítě v náhradní rodinné péči, které nemá lásku biologických rodičů ani žádné podněty na jeho rozvíjení, dostává v pěstounské rodině lásku a starostlivost náhradních rodičů, knihy, hračky a vše, co nedostalo od biologických rodičů.“ (BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta, 2005, s. 26).

### **Metoda posílení vlastní kompetence**

„Znamená analýzu životního stylu jednotlivce, zjištění, kdo usměřňuje jeho život, resp. jestli je spolutvůrcem vlastního života. Výsledkem analýzy by mělo být pochopení, že člověk v životě má vlastní práva, osobní svobodu a rozhodování, že spolutvůrcem vlastního života je on sám.“ (BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta, 2005, s. 26).

### **Metoda nabídky podnětů vyplývajících z individuálních potřeb**

„Uspokojení všech potřeb člověka mu zabezpečuje životní jistotu, bezpečí. V rodinné výchově se často stává, že rodiče uplatňují svoji rodičovskou moc na prosazení svých potřeb dítěti. Je to vidět např. při výběru zájmových činností. Neakceptují potřeby dítěte, ale v dobré víře mu nabízí aktivity, které si nenaplnili oni. Je proto vhodné ukázat jim, že dítě má svoje potřeby, které nemusí souviset s jejich představami.“ (BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta, 2005, s. 26).

### **Metoda plánování pozitivní perspektivy**

„Jak se člověk ocitne pro něho náročnou životní situaci, je vhodné se ujistit v tom, že z hlediska života to je jen momentální situace, která pomine. Je dobré nabídnout mu i jiné možnosti výběru pro jeho budoucí život. Např. mladý člověk při ztrátě svého zaměstnání je v bezvýchodné situaci. Je potřeba mu ukázat cestu dalšího vzdělávání, hledání příležitostí a hlavně víru, že budoucnost bude jiná.“ (BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta,2005, s. 26).

### **Metoda posílení důvěry**

„Je výchovná metoda, kterou jednotlivci nebo skupině ukážeme, že i napříč porušení normy mu věříme, ale vyžadujeme dodržování dohodnutých pravidel. Dát důvěru znamená i riskovat. Přitom je potřebné si uvědomit zodpovědnost za jednotlivce, který hledá ztracenou důvěru.“ (BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta,2005, s. 26).

### **Metoda jasných pravidel**

„Na začátku jakéhokoliv vztahu je vhodné, aby se mezi vychovávajícím a vychovávaným společně vytvořila pravidla vzájemného vztahu. Také je dobré, když účastníci navrhnou, jaké sankce je možné použít za jejich porušení. Ty by měli respektovat úctu, důstojnost člověka.“ (BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta,2005, s. 26).

### **Metoda příkladu, vzorů:**

„Příklad je model, vzor, který je vhodný následování, opakování. Metodou se ve výchovném procesu stává tehdy, kdy je podnětem pro změnu. Žilínek (1996) uvádí, že jako prostředkem ovlivňování vstupuje tehdy, jak činnost jedné osoby navazuje následné chování jiné osoby. Za vhodné považujeme uvést fakt, že příklad je účinný tehdy, jak volba jeho opakování je svobodná a je spojená s interiorizací subjektu výchovného působení, ne s mechanickým opakováním. V současném období nezáměrných, výchovných vlivů se stávají pro mladou generaci, která je ochuzená o dobré vzory v rodině podnětů pro příklad – vzor napodobňování negativních vzorů. Tady hrají negativní úlohu masově komunikační prostředky, které tyto negativní vzory nabízejí.“ (BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Teorie

sociální pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 59).

### **Metoda vysvětlování:**

„Působí na kognitivní stránku osobnosti a jejím cílem je umožnit vytvoření názoru. Východiskem jsou argumenty, které zprostředkovávají poznání objasňováním, analyzováním, doplněním informací, zdůvodňováním, argumentací.

Je vhodné volit kombinaci argumentů logických, emocionálních, věcných“.  
(BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 59).

### **Metoda cvičení a návyků**

„Cvičení je systematické opakování konkrétního chování. Opakované chování vede k utvoření návyků a postupně se zautomatizuje. Při jejím použití je nutné akceptovat, že uvedené návyky souvisí s potřebami vychovávaného“.(BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 59).

### **Metoda kladení požadavků**

Spočívá v jednom stanovení očekávání od chování, konání, činnosti účastníků výchovného procesu. Makarenko v souvislosti s touto metodou uváděl: „co nejvíc požadavků na člověka – co nejvíc úcty k němu“. Při této metodě je nutné akceptovat fakt, že požadavky mají být v souladu s možnostmi vychovávaného, resp. s účastníky výchovného procesu“.  
(BAKOŠOVÁ, Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 60).

### **Metoda povzbuzení a pochvaly**

„Povzbuzení je způsob, který oceňuje chování, konání, postoj, názor jednotlivce. Je pozitivní výchovná metoda, kterou vychovávatel projevuje důvěru v osobnost, motivuje k dalším aktivitám nebo postojům. Může mít různé formy: projev důvěry pověřením významnou úlohou, pozicí, veřejnou nebo individuální pochvalou, věcnou nebo hmotnou odměnou“.( BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 60).

### **Metoda trestů**

„Trest je projev nesouhlasu s daným způsobem chování, konání. Jeho použití si vyžaduje zvážení, zda jde o opakovaný nebo jednorázový čin, jaké byly motivy, protože ne vždy má přátelský účinek. Může mít různé podoby: zastrasování, odplata, odepření výhod, vynadání, individuální, veřejné napomenutí. Závažným trestem je fyzický trest, který má různé nevýhody. Trest je důležité použít v případě opakovaného, nežádoucího chování, jako součást korekce chybného činu“.( BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 60).

### **Aktivizující metody**

„Podobně, jako využívají v didaktice aktivizující metody (Švec, V., Maňák, J., 2010, In. Průcha, 2010,s. 196; citováno dle BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s.89), je možné jich kreativně využít i ve výchovném procesu. Jde o klasické metody, které aktivizuje dítě, posilují jeho samostatnost, aktivní činnost, schopnost vést dialog, měnit si názory mezi všemi členy. Součástí aktivizujících metod jsou i metody heuristické, které se využívají při řešení problémových úloh“.( BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 89-90).

### **Dramatizační a dialogické metody**

„**Dialogické metody** jsou založené na hovořeném slově a využívají dialog dvou komunikujících partnerů. Patří k nim rozhovor, diskuze, dramatizace. Dialog je, byl a bude meto-

dou, která pomáhala, pomáhá a pomáhat bude poznávat, porozumět osobnosti proto, aby ji mohla rozvíjet. Jsou tu metody se širokou škálou inscenačních technik, jako hraní rolí, psychodrama, sociodrama. Jejich význam spočívá v tom, že připravují člověka na život v běžných a mimořádných situacích. Vycházejí z behaviorálních postupů a v průběhu jejich nácviku je potřebné ověřování interiorizace (zvnitřnění). Osvědčené situace, na které je potřeba připravovat děti do života, jsou konfliktní situace, situace překonávání překážek, vyjadřování postojů, pocitů, setkání s různými extrémistmi, jako jsou exhibicionisti, bezdomovci, nebo jiní sociálně vyloučení. Následkem toho hrají roli s výměnou pozic obou zúčastněných partnerů dramatizačního procesu. Výsledkem by mělo být procvičování chování na některé situaci, které přináší život a děti si k nim postoje a chování neutváří v rodinném prostředí. Jejich využití je možné jak v rodinném, tak i ve školském prostředí“.( BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 90).

### **Hra, jako metoda výchovy**

„Hra je známá, tak jako lidstvo samé. Byla součástí slavností, obřadů, nacházíme ji v divadle, v různých jevištních formách. Je spjatá především s činností dětí, mládeže, ale i dospělých. Její formy se mění v závislosti od věku. Hra plní rozličné poslání. Podle Němce (2004), je zdrojem zábavy, rozvíjí poznání, je způsobem prožívání zážitků.

Hry je možné klasifikovat podle času na dlouhodobé, krátkodobé, podle účastníků na individuální, skupinové, podle toho, jakou stránku osobnosti rozvíjejí: na rozvoj pohybových, komunikačních zručností, nebo na rozvoj sociální způsobilosti, paměti, tvořivosti apod. V současnosti je hra prostředkem na smysluplné trávení volného času dětí, mládeže.

Pedagogická praxe nás přesvědčuje o tom, že hra je i zdrojem mravního poučení a hodnotných preferencí, je námětem pro učení se pravidlům, je však i prostředkem poznávání jiných, prostředkem v sebepoznávání i metodou výchovy. Takto ji vnímá Světlíková (2005), která konstatuje, že hra se uplatňuje v pedagogických koncepcích různě: jako zábava, oddech, prostředek ulehčení učení, jako prostředek vyučovacích cílů, jako metoda výchovy k aktivitě a tvořivosti, jako prostředek svobodné výchovy.

Výchovný aspekt hry spočívá v tom, že pomáhá dosahovat výchovné cíle a to nenásilně, působením na nonkognitivní stránku. Osobnost, která je v procesu výchovy v roli objektu

výchovného působení, si prostřednictvím hry lehčí interiorizuje výchovné cíle. Hra se používá i v pomáhajících profesích, jako terapeutická metoda.

Na situační výchovné působení se používají i metody kompenzace, plánování pozitivní perspektivy, supervize, medializace a jiné“.( BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 90-91).

### **Supervize**

„Supervize znamená „dohled, dozor, kontrolu řízení, inspekce apod. Kopřiva (1997, s. 136) ji chápe jako proces praktického učení, ve kterém supervizér pomáhá supervizovanému řešit konkrétní problémové situace, které vznikají při jeho práci s klienty. Supervize se člení na: kvalifikační, která je součástí výcvikového procesu směřujícího k dosažení nějaké kvalifikace a průběžnou, která provází praxí již kvalifikovaných pracovníků. Využívá ji Asociace manželských a rodinných poradců, kde je chápána, jako poradenská metoda, vedoucí k reflexi vlastního profesionálního jednání manželských a rodinných poradců. Současným psychoterapeutům tento termín vadí a raději by používali pojem konzultant.

Supervizi jako metodou dávání zpětné vazby je možné využívat v praxi výchovy, vzdělávání a v sociální sféře“.( BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, s. 92).

„Některé z výše uvedených skupinových metod si vyžadují odbornou psychologickou přípravu, a tak je jich možné použít jen po absolvování speciální přípravy. Ostatní je vhodné využít např. v rodinné výchově, ve speciálních školních výchovných zařízeních nebo v sociálních institucích, v terénní sociální práci nebo v organizacích třetího sektoru pro pomoc dětem, mládeži, ženám nebo jiným marginalizovaným skupinám obyvatelstva.

Uvést příklady použití vhodné metody je náročnou úlohou. Výchova člověka je totiž složitý proces, do kterého vstupují mimo cíle potřeby a zájmy, schopnosti, možnosti, vzdělání člověka, podmínky, ve kterých žije, dědičné dispozice i vlastní schopnost lpět na dobrém výsledku, na splnění cíle. Složitostí výchovného procesu je podmíněná i osobitostí každého vychovávaného jedince. To, co je možné uplatnit u jednoho člověka, není možné použít



v případě druhého člověka. Uvedené metody jsou jen námětem ke každodenní kreativní práci s lidmi, se kterými se potkáme v praxi. Na místě však zůstává pozitivní výzva: „chovejte se k lidem taktně, slušně, s úctou, hledejte pozitivní stránky jejich osobnosti a úspěch se postupně dostaví“. Těžko dosáhne změny ten, kdo dopředu nevěří ani sobě, ani lidem, kterým má pomoci“.( BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta,2005, s. 27).

## 4.2 Metody přímého působení

Jsou metody, kdy vychovávaný zřetelně pociťuje, že je ovlivňován, nebo cítí viditelnou snahu s ním manipulovat, jak jsem již uvedl. Z výše popsaných metod jsou to tyto:

Metoda rozhovoru.

Metoda práce se skupinou.

Metoda režimová.

Metoda animace.

Metoda mediace.

Metoda příkladu.

Metoda komunikace.

Metoda kompenzace nevhodných podnětů.

Metoda posílení vlastní kompetence.

Metoda nabídky podnětů vyplívajících z individuálních potřeb.

Metoda plánování pozitivní perspektivy.

Metoda posílení důvěry.

Metoda jasných pravidel.

Metoda vysvětlování.

Metoda cvičení a návyku.

Metoda kladení požadavků.

Metoda povzbuzení a pochvaly.

Metoda trestů.

Metoda aktivizující.

Metoda dramatizační a dialogická.

Metoda hry.

Metoda supervize.

### **4.3 Metody nepřímého působení**

Jsou postupy, kdy vychovávaný nemá pocit, že ho někdo usměřňuje. Sociální pedagogika využívá právě těchto metod a dává jim přednost.

Z výše popsaných jsou to tyto:

Metoda organizování (pedagogizace) prostředí.

Metoda situační.

Metoda inscenační.

Metoda příkladu, vzorů.

## ZÁVĚR

Sociální pedagogika, jako disciplína není disciplínou úplně novou. I když u nás dochází k většímu rozvoji, až po roce 1989, ve světě se významně rozvíjela od konce 19 stol. a neustále se vyvíjí. Z dnešního pohledu na sociální pedagogiku je patrné, že některá pojetí sociální pedagogiky jsou širší a jiná užší, ale v celkovém světovém pohledu na sociální pedagogiku lze konstatovat, že sociální pedagogika se týká celé společnosti.

Ve své bakalářské práci Vyučovací metody v práci sociálního pedagoga, jsem se snažil v dostupné literatuře zachytit a utřídit výchovné metody, kterými se snažíme o nápravu, o lepší výchovu jedince.

Stále vznikají nové metody v návaznosti na nové patologické jevy, které je potřeba řešit, z důvodu dnešní rychle se rozvíjející společnosti. Stávající metody se vyvíjí, jsou modernizovány pro potřebu dnešní společnosti. Výběr vhodné výchovné metody je těžkou volbou, nelze jednoznačně říct, která metoda je pro daný výchovný problém ta nejlepší, či jediná správná. Je mnoho proměnných v téhle rovnici, záleží na zkušenostech pedagoga, prostředí, na objektu výchovného působení i na jeho přístupu k výchově atd.

Proto jsem se ve své práci zabýval i tím, co obnáší profese sociálního pedagoga, jeho kompetencemi, požadavky na jeho osobnost a možnostmi jeho uplatnění na trhu práce. V další kapitole jsem se věnoval vymezení obsahu sociální pedagogiky, sociologickými teoriemi, které významně ovlivnily vývoj sociální pedagogiky a v neposlední řadě i definici sociální pedagogiky.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika jako životná pomoc, 3 vydání Bratislava: public promotion, 2008, 251stran ISBN 978-80-969944-0-3

BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta,2005, 168 stran ISBN 80-10-00485-5

BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, 182 stran ISBN 978-80-970675-0-2

KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, 199stran ISBN 80-7315-004-2

KRAUS, B. SÝKORA, P. Sociální pedagogika I, Brno: IMS Brno 2009, 63 s

KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, 216 stran ISBN 978-80-7367-383-3

NAVRÁTIL,P. Teorie a metody sociální práce, 1 vydání Brno:Marek Zeman, 2001, 168stran ISBN 80-903070-0-0

PŘADKA,M. KNOTOVÁ,D. FALTÝSKOVÁ,J Kapitoly ze sociální pedagogiky, 2 vydání Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 45stran ISBN 80-210-3469-6

STŘELEČEK,S. Studie s teorie a metodiky výchovy II, 1 vydání Brno:Masarykova univerzita v Brně,2005,214stran ISBN 80-210-3687-7