



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Socialia 2020



*Multidisciplinární
souvislosti
pomáhání*



Gaudeamus
2021





Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

SOCIALIA 2020

„Multidisciplinární souvislosti pomáhání“

Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference
SOCIALIA 2020, která se konala na Pedagogické fakultě
Univerzity Hradec Králové dne 8. 10. 2020.

Hradec Králové

2021

Recenzenti:

doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, CSc.

Editoři:

Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Mgr. Martin Knytl, MCS

Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Za jazykovou a obsahovou stránku příspěvků zodpovídají jednotliví autoři.

ISBN 978-80-7435-825-8 (online; pdf)

ISBN 978-80-7435-824-1 (brožovaná vazba)

Obsah

Úvodní slovo	5
Pomáhání v 21. století	7
Blahoslav Kraus	
Projevy agrese v současných animovaných pohádkách a jejich vnímání dětmi předškolního věku v kontextu sociální pedagogiky	16
Petra Ambrožová, Martin Kaliba, Kristýna Kuchtová	
Edukační potenciál sociální pedagogiky	25
Václav Bělík, Stanislava Svoboda Hoferková	
Adaptační kurz – pomoc v nové situaci	34
Martina Blažková	
Výchova v rodině s ohroženým dítětem	44
Gabriela Caltová Hepnarová, Johanka Plodková, Eva Hočová	
Supervízia v školskom prostredí	52
Silvia Dončevová	
Rodové rozdiely v prevalencii kyberšikanovania u žiakov stredných škôl a možnosti jeho prevencie z aspektu sociálneho pedagóga	63
Mário Dulovics, Simona Sámelová	
Dzienny Dom Seniora w Rybniku Popielowie i jego działalność na rzecz osób starszych	72
Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik	
System pomocy postpenitencjarnej dla osadzonych i ich rodzin w czasach pandemii koronawirusa – interdyscyplinarność i profesjonalizacja oddziaływań	80
Katarzyna Gucwa-Porębska	
Povinnosti ve volném čase jako předpoklad jeho smysluplného trávení	91
Kamil Janiš ml.	
Informace a primární prevence	95
Kamil Janiš	
Využití ekosystémové perspektivy v systému domácí péče o seniory	103
Eduard Jiroušek, Zuzana Truhlářová	
Role médií v době COVID-19 z pohledu rodiny	112
Iva Junová, Romana Jančíková	
Domov mládeže jako pomáhající prostředí pro dospívající v oblasti rizikového chování	120
Alena Knotková	
Zátěžové situace v rodinách pěstounů v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti	125
Hana Kubíčková	

Kompetence pomáhajících profesionálů při práci s oběťmi trestných činů v komplexu spolupráce.....	134
Daniela Květenská, Sabina Zdráhalová	
Supervízia vedenia pomáhajúcej inštitúcie.....	143
Vladimír Labáth	
Rozvoj konverzačních dovedností: Hanenův program raného rozvoje komunikačních schopností pro rodiče.....	152
Štěpánka Lauková, Kamila Růžičková	
Sociálně pedagogické metody vedení klienta v centru duševního zdraví	164
Kateřina Neubauerová	
Understaning Social Assistance in the Context of the Historical Development of Social Pedagogy and Nowadays.....	179
Miriam Niklová	
Prevention and intervention of risky online behaviour of generation Z	186
Miriam Niklová	
Rodina jako prodesistenční faktor	194
Tereza Raszková, Petra Zhřivalová, Hedvika Boukalová, Lucie Háková	
Proč streetworkeri pro rizikovou mládež opouštějí svá zaměstnání?	205
Sylvie Řiháková	
Perspektiva mladistvých odsouzených po výkonu trestu odnětí svobody.....	224
Oto Svoboda	
Další subjekty ve školním prostředí v systému prevence rizikového chování.....	231
Libuše Třískalová, Iveta Ludvíková	
Supervízia ako nástroj sebarozvoja pomáhajúcich profesionálov.....	236
Jana Vrt'ová, Ladislav Vaska	
Pomoc církví a náboženských společností v českém penitenciárním prostředí.....	247
Petra Zhřivalová, Tereza Raszková, Petr Novák, Lucie Háková	
Cyberbullying and possibilities of online risk behaviour prevention in terms of media education	257
Karina Zošáková	

Úvodní slovo

Mezinárodní vědecká konference Socialia je spjatá především s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové a dalšími partnery pak jsou Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Svou tradici datuje od roku 1997. Jedním z prvních témat byla problematika pomáhání jako klíčového tématu pro sociální oblasti. Pomáhání je propojujícím tématem pro všechny profese, které se zajímají o záchranu, podporu, integraci a rozvoj jednotlivců i skupin, kteří se mohou ocitát v nouzi. Po 23 letech se k tomuto tématu konference Socialia zase vrací. Organizační stránky se chopila především Katedra sociální pedagogiky PdF UHK a další spolupracovníci, za což jim patří poděkování. Je správné, že organizátoři reflektovali vývoj sociální pedagogiky za toto období v celé šíři témat. Klíčovým příspěvkem je vymezení pomáhání ve vztahu k sociální pedagogice. Prof. Blahoslav Kraus zde zasazuje téma pomáhání do souvislostí, které dávají rámec celé publikaci. Další témata prezentovaná na konferenci se pohybovala mezi póly, které vymezují současnou sociální pedagogiku. Příspěvky se zabývaly problematikou prevence a jejích dalších souvislostí, dále pak příspěvky řeší represivní stránku sociální pedagogiky orientací na oblast vězeňství, dokonce bychom mohli říct, že prezentované příspěvky pomáhají k rozvoji tzv. penitenciární pedagogiky. Dále se zde objevuje v několika příspěvcích orientace na školní prostředí. Např. slovenští autoři zmiňují zkušenosti s uplatněním sociálních pedagogů ve školním prostředí s orientací na komunikaci v problémových situacích a na řešení a prevenci sociálně patologických jevů. Specifickou oblastí, která je ve sborníku z konference Socialia prezentována je sociální patologie. Celá řada témat se zabývá šikanou, prací s problémovými dětmi, rizikovým chováním a podobně. Sociální pedagogika se v celé řadě témat dotýká i sociální práce a dalších vědních oborů, což dokládá její transdisciplinárnost.

Konference Socialia v roce 2020 prošla náročnou zkouškou, kdy celospolečenská situace, ovlivněná epidemiologickou situací, zásadně limitovala přihlašování, účast i průběh konference. Tato nejednoduchá situace byla i pro nás zkouškou připravenosti pořádat takovýto typ akcí v online prostředí.

Základním cílem konference bylo věnovat se otázkám pomáhání v kontextu sociální pedagogiky a přispět tím k prohloubení spolupráce pracovníků mnoha profesí při řešení problémů v praxi. V rovině akademické bylo cílem rozvíjet diskusi odborníků a hledat možná směřování výzkumu témat dotýkajících se pomáhání a pomáhajících profesí. Zaměření však dalo příležitost i účastníkům z praxe podělit se o své názory a zkušenosti, za což

jsme velmi rádi. Přispělo to k ukázce nových trendů v sociální pedagogice například v metodách sociálně výchovného působení.

Konference měla rovněž za cíl navázat na tradici a výsledky předcházejících ročníků a posílit mezinárodní spolupráci mezi odborníky z oblasti sociální pedagogiky.

Symbolická pro průběh konference Socialia byla také skutečnost, že to byla poslední akce existujících kateder, Katedry sociální pedagogiky a Katedry sociální patologie a sociologie, protože od 1. 1. 2021 vznikl Ústav sociálních studií, který sdružil obě katedry pod jeden větší celek s potenciálem většího vědeckého záběru, spolupráce a propojení vzájemných aktivit.

Ústav sociálních studií je tak nástupnickou organizací obou kateder a jedním z jeho poslání bude dále rozvíjet dobré jméno konference Socialia.

V roce 2021 se uskuteční konference Socialia u polských partnerů ve Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Těšíme se na spolupořádání akce a věříme ve zdárný průběh.

Za Ústav sociálních studií PdF UHK

doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

ředitel ÚSS PdF UHK

Pomáhání v 21. století

Blahoslav Kraus, ČR

Abstrakt:

Autor se ve svém příspěvku zamýšlí nad rolí pomáhání ve 21. století. Vychází z toho, že je to součást společenského života, která vychází z altruistického cítění a provázela vývoj společnosti od nepaměti. Nicméně od konce minulého století prochází společnost takovými turbulentními změnami, které poznamenávají i oblast pomáhání. Řeší proměny v souvislosti s úlohou státu v této oblasti, její profesionalizaci, spektrum příjemců pomáhání a jeho formy.

Klíčová slova: Pomáhání, stát, profesionalizace, solidarita, chudoba, dobrovolnictví, individualismus, altruismus.

Úvodem

Téma letošní konference se jeví nanejvýš aktuální v souvislosti s koronavirovou pandemií. Vzájemné pomáhání mezi lidmi je tak staré jako lidstvo samo a vychází z altruistické podstaty člověka. V antickém Římě byl jeden ze sedmi pahorků, Kapitol, nazýván také asylum, protože se u něj uchýlovali lidé pronásledovaní, trpící a potřebující pomoc. Všem těmto lidem se dostávalo pomoci od šamanů, léčitelů, postupně od kněží, učitelů, kteří představovali přirozené autority. Pomáhání, jehož podkladem byla nezištná láska k bližnímu, bylo základním pilířem křesťanské etiky. „Pomáhej bližnímu svému“ tak najdeme i mezi křesťanskými příkázáními. Rozmachu nabylo pomáhání v 18. a 19. století v podobě filantropistického hnutí. Pomáhání je dodnes jednou z nejdůležitějších mravních norem.

Pomáhání a sociální pedagogika

Pomáhání je také od samého vzniku jednou ze zásadních a významných oblastí sociální pedagogiky. Je to jedno z jejích klasických témat. Pomoc z hlediska sociální pedagogiky lze definovat jako aktivní účast při řešení konkrétní životní situace s konkrétním cílem vyplývajícím z daného ohrožení, z daného deficitu. Jedná se tedy o soubor činností, kterými se snažíme kompenzovat daný deficit a které vedou k aktivizaci jedince a napomáhají zabezpečit sociální i psychickou stabilitu, sociální nezávislost a tím zkvalitnění života.

J. Schilling vymezuje pojem sociální pomoc a rozlišuje primární pomoc (slouží osobnosti a celkovému rozvoji člověka), (sekundární /preventivní pomoc formou poradenství a podpory) a terciární (dodatečná pomoc v případech kdy problémy eskalují a člověk je nemůže sám zvládnout) (Schilling, 1999, s. 42).

Š. Strieženec charakterizuje sociální pomoc jako soubor činností, které pomáhají občanovi zabezpečit životní podmínky, nabýt sociální stabilitu, obnovit sociální nezávislost a suverenitu. Smyslem je navrátit člověka do normální situace.

Z. Bakošová ve své publikaci Sociální pedagogika jako životná pomoc (2005) při úvahách o cílech sociální pedagogiky vychází právě z kategorie pomoci a říká, že sociální pedagogika jako životní pomoc je pozitivní pedagogikou, které cílem je poskytovat pomoc dětem, mládeži i dospělým v různých typech prostředí hledáním optimálních forem a kompenzováním nedostatků, směřující k integraci a stabilizaci osobnosti, a to prostřednictvím výchovného působení. A dodává, že ona pomoc se děje konkrétně:

- poznáváním osobnosti, její výchovy, vztahů, komunikace,
- analýzou problémů z hlediska příslušnosti k systému, vlastnostem a vztahům,
- nabídkou jiných vztahů (Bakošová, 2005).

Sociální pedagogika v této souvislosti od počátku zdůrazňovala potřebu pomáhat a vést lidi tak, aby byli schopni sami konstruktivně řešit složité situace, vyrovnávat společenské deficity. Neboli lze hovořit o „pomoci ke svépomoci“.

Poskytovaná pomoc může mít charakter:

- poskytování opory (už jenom tím, že pracovník je ochoten naslouchat, zaujmout např. neodsuzující empatický postoj, snaží se o stabilizaci, navození atmosféry důvěry),
- výchovně vzdělávacího působení (ve smyslu vysvětlování příčin, souvislostí a možností řešení dané situace, uvádění příkladů motivujících k následování, přinášení nových aktuálních informací souvisejících s daným problémem),
- poradenský (společné hledání možných konkrétních postupů řešení na základě předcházející analýzy příčin a souvislostí, případné kontaktování s dalšími institucemi a organizacemi, které by mohly k řešení problému přispět, např. úřady práce, pedagogicko-psychologické poradny apod.)

J. Lorenzová zdůrazňuje paradigma založené na logice vztahu, kdy pomoc je pomocí tehdy, pokud pomáhající respektuje osobnost člověka, kterému pomáhá, když ho bere jako důstojnou lidskou bytost a staví na předpokladu,

že ten člověk má nějaké možnosti, které lze prostřednictvím profesionální pomoci rozvíjet.

Rozlišuje celkem 6 forem pomáhání:

- Doprovázení – člověk potřebuje, aby měl někoho v náročné životní situaci, v jeho trápení a pomáhal mu je snášet.
- Poradenství – cílem je rozvíjet možnosti druhého, podporovat ho, aby je dokázal využít.
- Vzdělávání – klient potřebuje informace.
- Terapie – kompenzovat znevýhodnění, napravovat nedostatky, kterými člověk trpí.
- Péče – přebíráme úplně starost u bezmocného člověka.
- Kontrola – dohlížet na člověka (vězení) (Lorenzová, 2019, s. 108).

V průběhu celého vývoje zaznamenala oblast pomáhání dvě zásadní změny.

Role státu

Jednou z nich je, že vedle církví, dobrovolníků, mecenášů začíná pomáhat stát. V souvislosti s konstituováním moderních států i on začíná plnit tuto roli. Má to svou historii.

Už Augustin Comte stát považoval za orgán sociální solidarity a povinností každého jedince je podřídit se mu. Přerozdělování označil za přirozený proces, který, zakládá princip solidarity. Emil Durkheim pokládá za východisko lidského přežití kolektivismus. Podle něho vztahy mezi lidmi v moderní společnosti pramení ze sociální solidarity. Herbert Spencer tvrdil, že ideální stav společnosti je stav rovnováhy. Sociální nerovnost je přirozeným jevem a je třeba zabezpečit jistou homeostazy jako v živém organismu. A ve 20. století se začal používat pojem „social welfare“, který pochází od Williama Beveridgeho. Ten vypracoval první komplexní systém sociálního zabezpečení pod názvem „Sociální pojištění a navazující služby“. Od toho se pak odvíjely další pokusy o vytváření „sociálního státu“. V různých státech je míra, kterou stát zabezpečuje pomoc potřebným různá, což souvisí se společensko politickým uspořádáním v zemi. Za vzor sociálního státu bývá dáváno Švédsko.

Celá historie ukazuje na potřebu pomoci především lidem, kteří se ocitli v nouzi v souvislosti s různými katastrofami, živelnými pohromami, hospodářskými krizemi a nezaměstnaností. Ještě citlivější je tento problém u dětí, starých lidí, zdravotně postižených. Role státu se jeví ve všech civilizovaných zemích jako nezastupitelná i když se některé politické strany a vlády snaží její roli oslabit pod heslem „každý se o sebe postarej sám“.

Právě poslední doba v souvislosti s koronavirovou pandemií nás o tom přesvědčuje. I ti, kteří toto heslo zastávali, najednou natahují ruce, očekávají pomoc od státu, a ještě se jim zdá, že je nedostačující.

Pomáhající profese

Druhou významnou změnou je že, nového étosu se pomáhání dostává s jeho postupnou profesionalizací v průběhu 20. století a v důsledku toho se začínají profilovat oblasti sociální práce, poradenství, sociální pedagogiky, psychoterapie.

Dnes představuje oblast pomáhání široké spektrum profesí od záchranářů, lékařů, zdravotníků, sociálních pracovníků, přes sociální a speciální pedagogy, psychology, sociální asistenty ale můžeme sem v jistých situacích přiřadit i učitele právníky. Současně se to týká i širokého spektra vědních i studijních oborů. Zajímavým pohled přináší publikace V. Švece *Profesionální pomáhání*, kde autor vede zajímavé rozhovory se zástupci pomáhajících profesí: lékaře chirurga, zdravotní sestry, lékaře paliatra, psychoterapeuta, učitele, sociálního pracovníka, sociálního pedagoga a trenéra (Švec, 2019).

Pomáhání se v jednotlivých profesích liší. Směřuje od facilitace a vedení přes pomoc ke svépomoci až po pomoc nemohoucím. Pomáhající profese jsou založeny nejen na znalostní bázi, ale vedle této kognitivní dimenze vstupuje do hry jeho dimenze nekognitivní, dimenze etická. Výzkumy ukazují, že na pomáhajících profesích se cení nejvíce vlastnosti projevující se ve vztahu ke klientovi: empatie, trpělivost, vlídnost, sociální kompetence (Kopřiva, 1995). S mírnou nadsázkou lze říci, že výkon pomáhající profese se pohybuje mezi rutinou a uměním. Zvládnutí řemesla profese je předpokladem tvořivého řešení problémů, s nimiž se profesionál setkává.

Pomáhání a pomáhající profese (helping professions) jsou spojovány s různou mírou kontroly od poměrně vysoké (např. sociální kurátoři, probační pracovníci, vězeňská služba), přes střední (učitelé, vychovatelé, terapeuti, sociální pracovníci OBD) až po ty, kde nedisponují prakticky žádnou formální mocí (streetwork, linky důvěry, krizová centra apod.). S tím je spojena i otázka direktivního a nedirektivního přístupu. Do centra pozornosti současného pomáhání se dostává změněný vztah pracovníků ke klientům, který není odsuzující či moralizující, ale vždy založený na porozumění, účasti, podpoře, úctě. Ta nemusí být sdělována verbálně, ale může vyplývat z pouhé atmosféry či neverbálních signálů. Je na samotném pracovníkovi, jak dokáže vyhodnotit situaci a jaký přístup zvolí. Jaký zvolit styl práce, zda spíše řídit (kontrolovat) nebo poskytovat podporu je jednou z nejdůležitějších otázek v pomáhání. I direktivní přístup je někdy

opodstatněný a má své výhody (rychlost, jednoznačnost, bezpečí pracovníka). V každém případě by cílem pomoci měla být přeměna pasivního příjemce této pomoci v aktivního a odpovědného občana.

Pomáhání z pohledu současnosti

Pomoc je možné charakterizovat jako snahu obnovit nalomenou rovnováhu člověka se sociálním prostředím v současném složitém světě a náročné době. V ní nabývá problematika pomáhání nové konotace. Doba označovaná za postmoderní (postindustriální, postmoralistní) přinesla výrazné změny v celém životě. Společenský život dosáhl nebývalé plurality, přinesl výraznou sociální diferenciaci, značnou individualizaci, zvyšující se nároky a požadavky. Není jednoduché se v takovém světě orientovat, dostát oněm nárokům, a proto je dost těch, kteří nestačí, selhávají.

Vážné problémy přináší současná kultura bezuzdného individualismu. Individualismus nás připravuje o to, čemu říkáme komunita – soudržné občanské společenství. Souvisí to i s narůstající adorací individuality a destrukcí sociální. Výrazně narůstá obava z osamocení.

To potvrzují i výzkumy týkající se hodnotové orientace. Konkrétně P. Sak, který zkoumal mládež ve věku 18-30 let, konstatuje, že z různých sociálních hodnot zaznamenává od devadesátých let největší pokles hodnota „být užitečný druhým lidem“ a dodává, že narůstá pragmatismus a výskyt jednání, které M. Weber označuje jako „úcelově racionální“. Jedinec nejedná primárně na základě svých interiorizovaných hodnot, ale na základě účelové prospěšnosti (Sak, Saková, 2004, s. 10).

Také ve výzkumu 857 adolescentu, autorky docházejí k závěru, že současná česká mladá generace představuje jakési zrcadlo celé společnosti a že budování neoliberálního systému vytvořilo půdorys hodnotového přesvědčení, v jehož centru stojí autonomní individuum, pro něhož je klíčové uspokojování vlastních zájmů. Přesah k druhým lidem hraje stále menší roli (Preissova Krejčí, Čadová, 2006).

Netýká se to jenom situace u nás, např. J. Průcha uvádí, že hodnotový systém finské mládeže od konce osmdesátých let zaznamenal rovněž výrazný nárůst individualistického konzumního života stejně jako v jiných západoevropských zemích (Průcha, 2000). To se ovšem dá říct o průměrné hodnotové orientaci celé společnosti.

V západní civilizaci vládoucí koncept neoliberalismu proklamativně vyzdvihuje individualitu člověka a potlačuje význam sociální. V české republice je nejen mezi seniory, ale i teenagerů největší obava z osamocení, dokonce větší než ze smrti. V celé západní civilizaci narůstá počet těch, kteří

s nikým nepromluví a jsou ohroženi samotou. Osamocení je jeden z nečastějších psychosociálních stavů (Sak, 2018, s. 155).

Narušován je také princip solidárnosti. Zdravých s nemocnými, bohatých s chudými, mladých se starými atd. Solidaritu lze právě chápat jako připravenost pomoci jiným lidem. Je to výraz lidského porozumění a pospolitosti, jako projev vzájemné soudržnosti, ale také jako projev odpovědnosti.

Právě absence zodpovědnosti je dalším průvodním jevem společnosti jednadvacátého století. „To co nám nabízí postmoderní filmový pás propagující za pomoci spousty bezvadných triků nezodpovědný přístup ke světu, není ani v nejmenším odtrženo od reality“ (Keller, 1999, s. 1). Jedná se o ztrátu zodpovědnosti vůči sobě za vlastní jednání, vůči partnerovi, rodině, vůči obci, ve které bydlím, potažmo vůči společnosti, vůči životnímu prostředí.

V průběhu společenského vývoje po r. 1989 jsme svědky výrazných strukturálních změn. Celá společnost se celkově čím dál více dualizuje nejen ve smyslu bohatých a chudých, ale i vzdělaných a negramotných, optimistů a těch co jsou plni beznaděje. (Keller 2005). Souvisí to také s nezaměstnaností, která sebou nese chudobu.

Ve většině vyspělých zemí došlo k výraznému „rozevření nůžek“ mezi lidmi, resp. rodinami, pokud jde o sociálně ekonomickou situaci a následně životní úroveň. Veškeré bohatství se soustřeďuje do rukou relativně malé skupiny lidí. Převážnou část veškerého bohatství vlastní „diskrétní elita“. Tato skupina stále bohatne, zatímco většina populace chudne. Člověk a jeho rozvoj přestali být cílem, ale stali se prostředkem růstu bohatství 1% světové populace (Sak, 2013).

Chudoba je téma, které se po celá staletí vždy v nových souvislostech vynořuje ve společenských vztazích. Podoby chudoby se v současném světě různí. Přesto od doby, kdy se na prahu dvacátého století snaží chudobu popsat, analyzovat i řešit, filantropové, reformátoři, vědci i politici, zůstávají některé aspekty života chudých stále stejné. Patří mezi ně spojení chudoby s početností rodin, přeplněnými byty, nedostatečnou hygienou, špatně placenou prací.

Jiný je přístup, který podstatu chudoby vidí v nerovnosti. Poukazuje především na nedostatky v naplnění základních potřeb, které spojujeme s nárokem lidské bytosti získat adekvátní pomoc v situaci nemoci, s nároky na přístup ke vzdělání a k informacím.

Koncepty tzv. relativní deprivace zase zdůrazňují význam životního stylu, který je obecně sdílený nebo schválený v každé společnosti. Tento přístup k chudobě je dnes jedním z nejčastěji užívaných konceptů, které umožňují

analýzu chudoby v bohatých společnostech (Hick, 2012). Takové pojetí chudoby definuje chudobu v pojmech jejího vztahu nikoliv vůči absolutně vymezeným životním potřebám, ale vůči jejich standardům, existujícím ve společnosti (Mareš, 1994, s. 12).

Vyjdeme-li z předpokladu, že chudoba je deprivací, které je člověk vystaven, pak zásadní pro nás bude identifikace oblastí, ve kterých může být člověk deprivován (základní fyziologické potřeby nebo psychosociální potřeby). Podle výzkumu nadace Sirius uskutečněného na souboru 6500 rodin v ČR za účelem zjištění faktorů ohroženosti rozvoje dětské osobnosti se ukázalo, že nejvíce dětí je ohroženo právě chudobou.

Namísto, aby modernizační svět nadále směřoval k inkluzi čím dál většího počtu obyvatel světa, vývojové trendy ještě prohlubují již existující diferenciaci uvnitř společnosti. Prohlubují se rozdíly v distribuci bohatství a bídy, společenské hojnosti a nedostatku. Mezi chudými a bohatými, majoritními a minoritními, úspěšnými a neúspěšnými se prohlubuje propast odcizení, averze dokonce i nenávisti.

Tato situace vede také ke zvláštnímu typu lhostejnosti, k novým typům odcizení, jež mohou těžce narušit náš pocit životní pohody a životní jistoty. Tak jak narůstá počet lidí potřebujících pomoc, vzrůstá i význam pomáhání a pomáhající profesí. Vznikají desítky a stovky občanských, politických a náboženských iniciativ, ekologická hnutí, organizace a hnutí proti násilí, za dodržování lidských práv, organizace poskytující a organizující humanitární pomoc, podporující solidaritu s lidmi, kteří se ocitají v tísní.

Těch, kteří potřebují pomoc spíše přibývá, než ubývá. Nejsou to jenom lidé nemocní, zdravotně postižení, bezdomovci, nezaměstnaní, lidé v krizových životních situacích, ale široká škála těch, jež označujeme jako sociálně znevýhodněné. Sociální znevýhodnění můžeme chápat jako proces i stav, který má přímou souvislost s dlouhotrvajícím vlivem různorodých negativních vlivů a procesů, jež jednotlivce i skupiny postupně dostávají do sociálně znevýhodněné pozice, která jim ztěžuje realizaci v běžném životě a začlenění do společnosti (Lechta, 2010). Tento proces probíhá v důsledku působení mnoha činitelů, může se jednat o problémy související s jazykovou bariérou, zdravotními omezeními, nízkým socioekonomickým postavením, kulturními, národnostními a rasovými rozdíly, či o vlivy prostředí, ve kterém se vyskytují sociálně patologické jevy (Slowík, 2007).

Ještě problematičtější skupinou jsou sociálně vyloučení. Sociální vyloučení bývá definováno jako vyloučení osob z přístupu ke zdrojům, tedy vytlačení lidí na okraj společnosti s omezeným přístupem ke vzdělání, kultuře, zdravotnictví atd. Neznamená to, že se jedná pouze o lidi chudé, tento pojem je daleko širší. Výraznou roli v souvislosti se sociálním vyloučením by měla

sehrát škola a sociální služby. Je třeba vytvoření společných projektů, postupů a plánů v rámci komunitní práce. To ovšem předpokládá schopného a vzdělaného pedagoga, ochotného ke spolupráci se sociálním pracovníkem (Skarupská, Olecká, 2019). Nejlépe tedy sociálního pedagoga.

Závěr

Jak jsme ukázali, celkový společenský vývoj vedoucí k individualismu, lhostejnosti, oslabující princip solidárnosti, odpovědnosti nejen za sebe, ale i za své blízké, za ostatní poněkud oslabuje altruistickou potřebu člověka, o níž jsme hovořili na počátku. Přesto jsme v každodenním životě svědky nezištné pomoci v případech lidského neštěstí ať už v případech povodní, požárů a dalších živelných katastrof, těžkých zdravotních postiženích či důsledků nějakého sociálně patologického jednání.

„Sociální pedagogika poskytuje společnosti důležitou navigaci v současných spletených společenských problémech a to tím, že se snaží odstranit nerovnosti, vystupovat v boji proti nepříznivým životním podmínkám a podporovat celkový kulturní a sociální rozvoj jedince. Sociální pedagogika poskytuje ucelený a integrující pohled na podporu podmínek úspěšného formování člověka, smysluplného života, jako i sociální začlenění každého člena společnosti, a to prostřednictvím ovlivňování praxe zaměřené na vztahy a na strukturální úsilí řešit sociální nerovnost a podpořit sociální změny“. Těmito slovy otevřela mezinárodní konferenci sociálních pedagogů děkanka univerzity v belgickém Gentu (Hanesová. 2019, s. 118). Je na nás na všech, kteří se sociální pedagogikou zabývají, ale hlavně na všech těch, kteří zmíněná slova realizují v praxi, aby nezůstalo jenom u slov a abychom přispěli k tomu, aby těch potřebných bylo co nejméně a pokud jsou kolem nás, abychom včas a kvalifikovaně podali pomocnou ruku.

Literatura:

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava, UK, 2005.

HANESOVÁ, D. Súčasný výzvy pre sociálne profesie: Sociálna pedagogika ako zmysluplná perspektiva. In: Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky, Banská Bystrica, Belianum, 2019.

HICK, R. The Capability Approach: Insights for a New Poverty Focus. *Journal of Social Policy*. 2012, 41(2), s. 291-308.

KELLER, J. Kam běží běžící pás. In: *Eseje o nedávné minulosti a blízké budoucnosti*. Praha: G plus G, 1999.

KELLER, J. *Až na dno blahobytu*. Praha: Earth Save Cz., 2005.

- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako profese*. Praha: Hestia, 1995.
- LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010.
- LORENZOVÁ, J. Jedinec, skupina a prostředí: profese sociálního pedagoga. In: ŠVEC, V. *Profesionální pomáhání*. Brno: MU, 2019.
- MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999.
- PRŮCHA, J. *K metodologii výzkumu hodnot mládeže: Inspirace z Finska*. Socialia 1999. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, s. 351-357.
- PREISOVÁ KREJČÍ, A., ČADOVÁ, I. *Hodnotová orientace a životní postoje současných adolescentů*. Dostupné z: www.paidagogos.net/issues/2006/1/1/article.html.
- SAK, P. *Perspektivy západní společnosti v éře globalizace*. Prostor, č. 97/98, 2013.
- SAK, P. *Úvod do teorie bezpečnosti*. Praha: Petrklíč. 2018.
- SAK, P. SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 2004.
- SCHILLING, J. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP – Slovak Academic press, 1999.
- SKARUPSKÁ, H., OLECKÁ, I. *Začarovaný kruh sociálního vyloučení*. In: *Rizikové jevy a jejich prevence*. Sborník z konference Sekce sociální patologie České sociologické společnosti, Praha. 2019.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007.
- STRIEŽENEC, Š. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: AD, 1966.
- ŠVEC, V. *Profesionální pomáhání*. Brno: MU, 2019.

Kontakt:

prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální patologie a sociologie

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

blahoslav.kraus@uhk.cz

Projevy agrese v současných animovaných pohádkách a jejich vnímání dětmi předškolního věku v kontextu sociální pedagogiky

Petra Ambrožová, Martin Kaliba, Kristýna Kuchtová, ČR

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá rolí pohádek v edukaci dětí předškolního věku se zvláštním zřetelem na vnímání agrese v pohádkách těmito dětmi. Příspěvek představuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které se zaměřilo na projevy agresivního jednání v současných animovaných pohádkách a pohádkových seriálech, které děti v předškolním věku sledují.

Klíčová slova: agrese, edukace, pohádka.

Úvod

Pohádka patří mezi základní edukační nástroje a stále častěji se hovoří i o tzv. pohádkoterapii, léčbě prostřednictvím dětské literatury. Vlivem společenských změn a medializace se mění charakteristika nejmladší generace a děti už neposlouchají, nesledují nebo nechtou jen klasické pohádkové příběhy, ale stoupá popularita těch animovaných, které děti sledují v televizi nebo na internetu. „Klasické orální předávání příběhů dětem stále klesá, až skoro neexistuje, a je nahrazováno neosobním a pasivním přijímáním pohádek z televizní obrazovky.“ (Prošic-Santovac, 2014, s. 646) Novodobé pohádkové příběhy i seriály obsahují také řadu projevů rizikového chování včetně agrese, na kterou se představované výzkumné šetření zvláště zaměřilo. Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jak děti předškolního věku vnímají projevy agrese v pohádkách.

1 Role pohádky ve výchově dítěte z pohledu sociální pedagogiky

Černoušek (1990, s. 9) uvádí, že: „pohádka je jedinečný umělecký útvar, čerpající svou věčnou existenci z nezničitelného folkloru, z kultury vpravdě lidové. Pohádka je tak svým způsobem útvarem nesmrtelným, přežívající jednotlivé generace, aniž by zestárla, omšela nebo se jednoduše vytratila.“ Pohádky neslouží pouze k tomu, aby mohly děti těšit, ale současně plní funkci výchovnou (Bettelheim, 2000). Pohádky nám prostřednictvím svých příběhů a jejich hlavních hrdinů poskytují konfrontaci s obtížemi a problémy, kterým může být člověk ve svém životě skutečně vystaven a díky tomu jsme schopni lépe těmito situacím porozumět a hledat efektivní řešení. Dle von Franzové

(2008, s. 15) „jsou pohádky nejčistším a nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých psychických procesů, jejich hodnota pro vědecký výzkum nevědomí tedy převyšuje hodnotu všeho ostatního materiálu“.

Klasické pohádky mívají velmi podobnou strukturu a v závěru typicky přináší ponaučení. Dle Proppa (1999, s. 31) „pohádka obvykle začíná jistou výchozí situací – vyjmenují se členové rodiny, nebo je představen budoucí hrdina“. Na situaci výchozí navazují další, např. hrdinovi je něco zakázáno, zákaz je porušen, hrdina je podroben zkoušce, škůdce je poražen, úkol je splněn, škůdce potrestán, hrdina se žení a nastupuje na trůn (Propp, 1999). Pohádka musí uspokojovat dětský smysl pro spravedlnost a musí v ní vystupovat dobří hrdinové, nejlépe tací, kteří jsou dítěti nějak blízcí. Dítě potom prožívá pohádku intenzivně, varuje hrdinu před nebezpečím nebo mu dává rady (Benešová, 1960). „Pohádky učí dítě dobrému chování. Když je dítě konfrontováno s krutostí, opětovná reakce také špatným chováním není odpověď. Naopak laskavé a ohleduplné chování je na konec vždy odměněno.“ (Babakian, 2015)

Naproti tomu moderní pohádky nebo pohádkové seriály tento koncept nabourávají. V moderních pohádkách jako by neexistovalo dobro a zlo v tak evidentních pozicích. Takové pohádky netlumočí nic podstatného o vývoji mravního cítění. V klasických pohádkách každé dítě pozicím dobra a zla jasně rozumí.“ (Staňková, 2011, s. 8) O významu pohádky v životě předškolního dítěte hovoří například Černoušek (1990, s. 7): „základní funkcí pohádek je vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného, skoro chaotického světa, jemuž děti, obzvláště v době předškolní, nemohou plně porozumět.“ Podobný názor zastává také Richter (2004, s. 41): „Pohádky nám od dětství poskytují: poznání a upevňování vědomí o řádu světa v osobní i nadosobní poloze.“ Pro děti předškolního či raného školního věku je svět do značné míry směsí chaotických jednotlivostí. Tím se znásobuje význam pohádky jako materiálu poskytující konkrétní obrazy, které jsou nástrojem k celostnímu pohledu na život a jeho stěžejní momenty (Richter, 2004).

Další funkcí pohádek je vytváření a upevňování ideálů. Velkým kladem pohádky je to, že dětem nic nevysvětluje, nevnucuje, nedává ponaučení, ale nechává je, aby porozuměly problémům samy. „Pohádka postupuje způsobem, který je v souladu s myšlením dítěte a s jeho zkušeností se světem, a proto je pro ně přesvědčivá.“ „Dítě věří tomu, co pohádka vypráví, protože její pohled na svět se shoduje s jeho.“ (Bettelheim, 2017, s. 61) „Je proto důležité pamatovat na to, že pro dítě jsou přesvědčivá pouze taková tvrzení, která jsou mu srozumitelná v rámci jeho současného chápání a citových zaujetí.“ (Bettelheim, 2017, s. 64) V pohádkách se děti snadno promítají do toho, komu se chtějí podobat, kdo se jim líbí a ztotožňují se se svými identifikačními vzory. Dítě se na základě pohádky může identifikovat

s kýmkoliv, například s pohádkovým hrdinou – personifikací dobra, a tím pohádka přispívá k růstu jejich osobnosti (Richter, 2004).

1.1 Agresivní projevy v pohádkovém příběhu

Typické projevy agrese a agresivity v předškolním věku popisují Hartl, Hartlová (2010, s. 19): „Častější agresivní reakce se objevují při hrách, pokud druhé děti ustupují, a reakce jsou tak odměňovány. Mizí, když je útok opětován. Některé studie naznačují, že pravděpodobnost míry vyjadřované agresivity v adolescenci roste s mírou sledování násilných televizních programů v dětství.“ „Pokud řešíme projevy agrese agresivně, vytváříme podnět pro další agresi. Tak vytváříme spirálu, která končí až destrukcí jedné ze stran, která se kontaktu, interakce, konfliktu, zúčastnila.“ (Svoboda, 2014, s. 49) Děti se odmala pokouší vést k tvořivosti, ale nesmíme zapomínat na to, že pokud jim nezajistíme limity a dovolíme, aby přecházely společenskou hranici, budou agresivní. Pod tlakem vlastních přání nebo tlakem z okolí, se dostávají děti na nejnižší míru volného projevu a cítí se jako oběti. A pokud nedostanou od rodičů jasná pravidla a instrukce, že situace lze řešit tvořivě, budou stále agresivnější (Svoboda, 2014).

Jak píše Bacus (2004, s. 25), „v pohádkách se totiž bez ohledu na dobu nebo místo, odkud pocházejí, píše o stejných pravdách, obavách člověka a hledají se odpovědi na otázky, které jsou uloženy hluboko v každém člověku.“ V pohádkách by vždy mělo zvítězit dobro, k čemuž v moderních pohádkových příbězích ne vždy dochází. Boj dobra a zla není tématem těchto příběhů a často zde nejsou pohádkové postavy ani jasně charakterově vymezené. Pro dítě je taková pohádka jen obrazem neuspořádaného světa, kde se agresivní projevy v podobě bojů, rvaček, fyzických útoků a naschválů předkládají jako něco, co je zcela běžné. „Násilí je a vždy bylo jedním ze základních dějových motivů. I většina pohádek obsahuje násilí.“ (Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, 2012)

Vážným rizikem je ovšem dlouhodobé sledování příběhů s násilným obsahem, které může vést ke snížení citlivosti k násilnému jednání a k jeho akceptaci jako běžné součásti života. Děti mohou získat dojem, že násilí je prostředkem k řešení problémů a že se jim nic nemůže stát, stejně jako v pohádce (Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, 2012). Televize zlehčuje násilí a zprostředkovává záporný obraz o světě (Bacus, 2004). Úkolem násilí v pohádkách by mělo být především popsat a vysvětlit dětem rozdíl mezi dobrem a zlem a ukázat, že vítězí ti hodní, čestní a že ty zlé čeká trest. Ovšem dnes se v některých pohádkách násilí vyskytuje v podobě bezvýznamných vzájemných fyzických soubojů mezi hlavními aktéry, fyzických útoků považovaných za žert, ale také často bezdůvodného ničení věcí (aut, domů, nábytku apod.). I dle Matějčka (2005) je pravdou, že pohádky mají za úkol

postrašit a ukázat i nežádoucí chování za účelem přivést děti k větší poslušnosti, zdrženlivosti a opatrnosti.

2 Vnímání agresivních projevů v pohádkovém příběhu dětmi předškolního věku

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak předškolní děti vnímají agresivní projevy v televizních pohádkách. Dílčími cíli potom bylo zjistit, jaké dětské televizní stanice a jaké vysílané pohádky respondenti preferují a dále zjistit, zda děti vnímají projevy agrese v pohádkách jako nevhodné.

Na základě formulace cíle výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jak děti předškolního věku vnímají sledované pohádky, a především projevy agrese v nich?

Dále byly stanoveny dílčí výzkumné otázky:

- (V01): Co se dětem na pohádkách nejvíce líbí?
- (V02): Co děti vnímají v pohádkách jako odpudivé, nepříjemné?
- (V03): Jak si děti všímají charakterových vlastností pohádkových postav?
- (V04): Jak si děti vysvětlují násilí a agresivní chování ve sledovaných pohádkách?

Pro účely výzkumu a vzhledem ke schopnostem a věku výzkumného souboru byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie a technika rozhovoru. Výzkumný soubor tvoří 3 respondenti ve věku 5-6 let, 2 dívky a 1 chlapec.

Respondent 1 (R1): 5letá dívka žijící v rodinném domě na vesnici s mladším bratrem, matkou a otcem. Dívka je velmi komunikativní, aktivní, vyznačuje se velmi dobrou slovní zásobou. R1 je dítětem, jehož rodiče velmi pečlivě regulují sledované pořady v televizi.

Respondent 2 (R2): 6letý chlapec žijící v bytě na vesnici společně se starší sestrou, matkou a otcem. V minulosti se v této rodině objevila krize, kdy otec od rodiny odešel a výchovu zastávala především matka. V současnosti s nimi opět žije otec ve společné domácnosti a dětem věnuje většinu svého volného času. Chlapcovi rodiče důkladně kontrolují obsah vysílaných pořadů.

Respondent 3 (R3): 6letá dívka, která bydlí v rodinném domě v malé vesnici pouze s matkou a otcem. Navštěvuje mateřskou školu ve městě, kde také pravidelně dochází na logopedii z důvodu poruchy vývoje řeči. Dívka tráví většinu volného času aktivitami venku. Rodiče se o sledovaný obsah v televizi nezajímají, navíc má dítě možnost sledování pohádek na internetu, kam se připojuje přes tablet.

V rámci interpretace dat byly vytvořeny kódy a kategorie, které odpovídají jednotlivým výzkumným otázkám.

Kategorie 1: Dynamika příběhu

Kódy: Písnička, Hra, Zábava, Sranda, Násilí

Tato kategorie odpovídá na otázku, co děti na pohádce nejvíce přitahuje a popisuje také to, co ovlivňuje výběr pohádky samotným dítětem. Zaměřuje se tedy na konkrétní aspekty, které u dětí vyvolávají touhu si danou pohádku pustit, zhlédnout ji a popřípadě ji sledovat pravidelně. Faktory přitažlivosti se mohou proměňovat s věkem dítěte a mohou se lišit také v závislosti na pohlaví dítěte. Na základě odpovědí respondentů je jedním z nejpřitažlivějších faktorů písnička doprovázející pohádku. Faktorem přitažlivosti je také zábava. Tu si dítě představuje např. jako momenty přivádějící postavu nešikovného Gargamela, Toma či kačera Donalda do zvláštních a pro děti vtipných situací. Respondent 2 říká: „Pohádka Chip a Dale se mi líbí, protože tam dělají srandovní věci tomu kačerovi Donaldovi.“ (R2, 2019)

Dítě vnímá jako legraci také to, co by dospělý považoval spíše za nevhodné chování. Např.: „Ten zrovna se vyčůral do koše, on si myslel, že to je nočník.“ (R1, 2019) Zábavu dítě vidí také v událostech úzce souvisejících s dalším faktorem přitažlivosti, a tím je násilí. Ačkoliv starší pozorovatel může nenávidět Gargamela či zbourání domu, jeho výbuch a neustále fyzické konflikty mezi Tomem a Jerryem považovat za nevhodné až násilné projevy pro dětský pořad, dětem to naopak přijde legrační a velice přitažlivé. „Jak tam zbourali ten dům, protože ono to tam tak bouchlo, že se mi to na tom líbí.“ (R1, 2019)

Kategorie 2: Výrazné rizikové projevy

Kódy: Útok, Nepěkné chování, Špatný konec, Obludy, Boj, Krev

Podstatou většiny pohádek je boj mezi dobrem a zlem a děti umí pojmenovat pasáže pohádky, ve kterých se zlo objevuje. „No špatná byla, že tam měla ty zlé zvířata, který ovládla, aby byly zlé.“ (R1, 2019) „Je zlý, protože je chce chytit a uvařit si je.“ (R2, 2019) V některých pohádkách ovšem může být právě i hlavní postava tou, která děti děsí a je jim nepříjemné takovou pohádku sledovat. R3 zmiňovala pohádku pravidelně vysílanou na dětské televizní stanici. A nejen že hlavní postavou je strašidelná dívka, ale v pohádce se objevuje i krev. „Jo, jedna se mně nelíbí, protože je o tlustý panence, a je normálně namalovaná a straší mě, na Děčku je Krvavá Maddy. Tam je krev a mně se to nelíbí.“ (R3, 2019)

Zlo se v pohádce může objevit nejen v podobě osoby nebo osob, které se chovají špatně, ale může se jednat i o nejrůznější příšery a strašidla. U některých pohádek může být ztvárnění zla skutečně děsivé a dítě se pak těchto oblud bojí a odmítá pohádku dále sledovat. „No tam dávají jenom obludy, před večerníčkem, na to já se vůbec nekoukám.“ (R1, 2019)

Kategorie 3: Dětské vidění světa

Kódy: Opatrnost, Dobrý konec, Je to pohádka.

Další vytvořená kategorie se zabývá tím, jak děti legitimizují násilí a agresi v pohádkách. Je vysvětlením pohledu dítěte na agresivní projevy a chování. Toto jednání považujeme za rizikový faktor, ovšem dětmi není takto většinou bráno a v jejich očích se jedná spíše o dynamiku celé pohádky a násilí se může stávat naopak jedním z hlavních faktorů přitažlivosti, pokud ho dítě vnímá jako šarvátku, legraci. „Ale to nebylo na zlo, to jenom bojovali, to nebylo nic zlého, ale nikdo se tam nezabil, to se musí opatrně jenom o sebe třískat mečema.“ (R1, 2019) „Ne, to je pohádka.“(R2, 2019) Tak zněla odpověď chlapce na otázku, zda si myslí, že to pohádkové postavy při souboji bolí.

Kategorie 4: Regulace a autoregulace sledovaného obsahu

Kódy: Regulace rodiči, Útěk, Věková omezenost stanovená televizí, Přepínání programů

Tato kategorie se zabývá tím, jakým způsobem jsou děti chráněny nebo se samy chrání před sledováním pohádek, které pro ně vzhledem k věku a rozumovým schopnostem nejsou vhodné. Z rozhovorů vyplynulo, že R1 a R2 jsou chráněni dostačujícím způsobem, protože sledují pohádky společně s rodiči. „Ne, máma s tátou mě na to nenechají koukat.“ (R1, 2019) „Máma řekne: zavři oči.“ (R2, 2019) R3 však nastavený rodičovský filtr nevhodného obsahu nemá, a tak se setkala i s pohádkami vyvolávající strach a noční můry. „No a vždycky jdu spát a mně se zdá, že je na posteli a když se vzbudím, tak tam není.“ (R3, 2019)

Shrneme-li výsledky výzkumného šetření, ukázalo se, že projevy agrese a násilí nemůžeme striktně chápat jako prvek, jenž děti od pohádek odrazuje. Některé z nich se staly v určitých formách faktorem přitažlivosti. Děti vnímají věci trochu odlišně než dospělí, a není tomu jinak při sledování pohádek. (srov. Benová, 1960, s. 18) Násilí si dítě v pohádce umí legitimizovat natolik, že se z něho stává něco, co je pro dítě v určité míře poučné a dává mu možnost zamyšlení se nad konkrétní situací. Děti v rozhovorech jen stručně mluvily o charakterových vlastnostech postav. Všimají si toho, že některé postavy jsou hodné, chytré. U jiných jsou si vědomy toho, že jednají nečestně, lstivě

a že jsou zápornou postavou příběhu. Vlastnosti postav popisují jednoduše, ale přesně. Vědí, jaké postavy jsou a jak se chovají. To že se někteří hrdinové chovají špatně, si odůvodňují tím, že je to legrační a nevádí jim to, jelikož kladné postavy jsou vždy chytřejší a pokaždé zvítězí.

Závěr

Pohádka je interdisciplinárním nástrojem, který se uplatňuje například v pedagogice, sociální pedagogice, psychologických disciplínách i v oblasti primární prevence rizikového chování. Klasické pohádkové příběhy se mění s cílem zaujmout současného dětského diváka a s tím je spojená také vyšší míra výskytu agresivních projevů hlavních pohádkových hrdinů. Jak uvádí Prošic-Santovac (2014), pohádky především reflektují kulturní zázemí dané země. Vnímání agrese v pohádce dětmi předškolního věku je dvojí – pokud se jedná o souboje, šarvátky postav a nikomu není ublíženo, pak děti vnímají takové situace veskrze pozitivně a mají je spojeny s humorem. Pokud se ale v pohádce objevují strašidla, krev a postavám se ubližuje, vytváří takové scény u dětí strach a pohádku už dále nesledují. Rozdíly se objevily u respondentů v oblasti regulace sledovaného obsahu rodiči. Zatímco 2 respondenti sledují pohádky společně s rodiči, kteří jim děj pomáhají dovysvětlit, třetí respondentka není rodiči ovlivněna a objevují se u ní děsivé sny, ve kterých se objevuje strašidelná postava hlavní hrdinky televizního pohádkového seriálu. Zejména sociální pedagogice se otevírá nová oblast možné spolupráce s rodiči, kteří by měli být dostatečně informováni o tom, že je třeba využívat vhodné strategie mediální výchovy v rodině a do jisté míry regulovat sledovaný obsah pohádek, případně o ději pohádky s dětmi promlouvat. Özmir (2015) uvádí, že vyšší pedagogický potenciál mají pro dítě v předškolním věku obrázkové knížky a leporela. Jejich výhodou je nácvik dětské představivosti, ale také jemné motoriky a některé knihy dokonce vtahují dítě do děje, dítě může do knížky malovat, lepit nálepky, plnit úkoly, nebo dokonce domýšlet děj, což televizní pohádka neumožňuje.

Literatura:

BABAKIAN, G. *Fairy Tales: Stories that Influence Children's Fears, Behaviour and Character*. 2015. Dostupné z: <https://www.saturnanimation.com/white-paper/>

BACUS-LINDROTH, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-563-9.

BENEŠOVÁ, A. Děti a pohádky. In *O pohádkách: sborník statí a článků*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. s. 204-226.

- BENEŠOVÁ, M. K psychologii pohádky. In *O pohádkách: sborník statí a článků*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. s. 227-241.
- BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-290-1.
- BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-2621-172-3.
- ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 978-80-2621-434-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-2470-870-6.
- ÖZDEMIR, S. The Importance And Place Of Illustrated Fairy Tale Books In Art Education For Pre-School Children. In *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 2015. pp. 360-382.
- PROPP, V. J. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H & H, 1999. ISBN 978-80-8602-216-1.
- PROŠIC-SANTOVAC, D. The Socializing Role of Fairy Tales in Childhood Education. In TVRTKO PRCIC et al., *English Language and Anglophone Literatures in Theory and Practice: Festschrift in Honour of Draginja Pervaz*, 2014. pp. 639-655.
- RADA PRO ROZHLASOVÉ A TELEVIZNÍ VYSÍLÁNÍ. *Děti a televizní násilí*. 2012. Dostupné z: <https://www.detiamedia.cz/art/1447/deti-a-televizni-nasili.htm>
- RICHTER, L. *Pohádka a divadlo*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. ISBN 80-902975-2-8.
- STAŇKOVÁ, L. *Pohádky a jejich vliv na psychický vývoj dítěte*. 2011. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/mýtus/10327/POHADKY-A-JEJICH-VLIV-NA-PSYCHICKY-VYVOJ-DITETE.html>.
- SUCHÝ, A. *Mediální zlo – mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-926-9.
- SVOBODA, J. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
- VON FRANZ, M. - L. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0863-1.

Kontakt:

Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

petra.ambrozova@uhk.cz

Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

martin.kaliba@uhk.cz

Bc. Kristýna Kuchtová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

kristyna.kuchtova@uhk.cz

Edukační potenciál sociální pedagogiky

Václav Bělík, Stanislava Svoboda Hoferková, ČR

Abstrakt:

Sociální pedagogika je vědou, která má své místo v současné společnosti vyprofilované především ve výrazném edukačním rozměru se zaměřením na prevenci a terapii rizikových a ohrožených skupin ve společnosti. Příspěvek se zaměřuje na vymezení aktuálních témat, kterými se současná sociální pedagogika zabývá, ta popisujeme v kontextu vzdělávacích možností sociální pedagogiky. V závěru se snažíme predikovat možná zaměření sociální pedagogiky do budoucna včetně ideje sociálního pedagoga ve školním prostředí, ale i témat dalších.

Klíčová slova: sociální pedagogika, aktuální témata, predikce, sociální pedagog ve škole, edukační rozměr

1 Současná sociální pedagogika a její sociální a edukační rámeček

Sociální pedagogika může být v dnešní společnosti vnímána jako poměrně mladá věda (i přes svou téměř 170letou historii), u které v širším pojetí můžeme hovořit o jisté transdisciplinárnosti – zaměřuje se na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, potencionálně jednajících, ohrožených a nějak znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika by podle této koncepce měla vytvářet soulad mezi potřebami jednotlivce a společnosti, tj. vytvářet podmínky k optimálnímu způsobu života ve společnosti (srov. Kraus, Poláčková, 2001).

Současná sociální pedagogika zahrnuje dvě dimenze. **Dimenze sociální**, která je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami v konkrétní společnosti. Společnost (stát) produkuje jisté podmínky a okolnosti, jimiž často komplikuje optimální socializaci jedince či různých sociálních skupin, takže nastávají určité rozpory. Sociální pedagogika s těmito objektivně danými podmínkami a rozpory počítá, akceptuje je a snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti, tj. zabývá se měnícím se prostředím, ve kterém výchovný proces probíhá. **Pedagogická dimenze** spočívá v tom, jak prosazovat a realizovat ony společenské nároky, žádoucí cíle, požadavky, minimalizovat vznikající rozpory, a to pedagogickými prostředky. Sociální pedagogiky vstupuje do interakčních a socializačních teritorií, ve kterých jsou procesy výchovy (vzdělávání) a organizace podmínek rozhodující, a také tam, kde „standardní“ výchovné postupy selhávají, kde má co činit s jedinci potencionálně deviantními (Kraus, 2014,

s. 44–45). Sociální pedagogika je tak vědou, která se orientuje na podporu a pomoc jedincům, kteří jsou anebo mohou být ohroženi, pomocí výchovných postupů. Učí je sociálním kompetencím pro zvládnání rizikových životních situací, rozvíjí je v pozitivních směrech, integruje je do vhodného sociálního prostředí.

Hroncová (2020) vymezuje současnou sociální pedagogiku jako vědu představující teorii a praxi práce s dětmi a mladými lidmi, ale nejenom s nimi. Zahrnuje do ní i práci s dospělými, kteří žijí v různých prostředích. Sociální pedagogové mohou pracovat s rodinami, ve stacionářích, nebo školách ve smyslu podpory dětí a studentů, kteří prožívají problémy ve vztazích s rodinnými příslušníky a přáteli. Sociální pedagogové podporují komunity lidí, kteří čelí sociálnímu vyloučení v důsledku nezaměstnanosti, zneužívání návykových látek, nedostatečného ubytování anebo z důvodu etnického původu. Pracují také se staršími lidmi v domech s pečovatelskou službou a hospicích.

Pro sociální pedagogiku je také důležitá vzdělávací a osvětová stránka. V současné době, kdy celá řada lidí ve společnosti se cítí být ohrožená nejenom zdravotními riziky, ale i pocity osamocení, nedostatkem sociální opory, sociálního vyloučení, nedostatku peněz, odpovídajícího ubytování a dalších rizik, tak vzrůstá potřeba osvěty v oblastech, které ovlivňují hodnoty společnosti a vzdělávání ohrožených společenských skupin v sociálních oblastech (např. senioři a kyberohrožení).

2 Aktuální témata pro sociální pedagogiku a jejich vzdělávací potenciál

Tím, že je sociální pedagogika vědou společensky široce pojatou, tak zahrnuje i celou řadu témat a možností uplatnění v praxi (srov. Lukas, 1959, Hradečná, 1995, Hroncová, 2014, Bělík, Hoferková, 2018, 2019, Niklová, 2020, Kraus, 2014). Objevují se nové společenské problémy a ty, které známe, zesilují svou intenzitu. Výchovné působení v sociální oblasti se jeví jako cesta, která může svou účinností celé řadě problémů předcházet. Sociální pedagog se za léta své existence etabloval v celé řadě oblastí i přes to, že jej v legislativě najdeme zatím pouze skromně.

V následujícím výčtu uvádíme témata, která jsou sociální pedagogice blízká a témata, která se objevují nově včetně zkušeností, které máme s prací se sociálními pedagogy v praxi v různých typech zařízení.

Jaká jsou tedy zaměření a aktuální témata současné sociální pedagogiky v českém prostředí:

- **Pedagogické ovlivňování prostředí**, ve kterém se odehrává socializace – vývoj dětí, život a životní styl rodin, dospívajících, ale také seniorů, komunikace v komunitě a organizacích, které v komunitách život zajišťují, ovlivňování socializace v lokálním a dalším prostředí.
- **Sociálně preventivní působení v komunitě** – sociálně výchovná práce s rodinami, organizování akcí, komunikace s minoritami, komunikace mezi institucemi, sociálně právní ochrana ohrožených skupin apod.
- **Výchovné ovlivňování volného času** včetně organizování akcí pro děti, mládež a seniory, koordinace těchto aktivit na komunální úrovni, fundraising a projektování v této oblasti.
- Dále pak **osvětová činnost**; současná doba v sobě nese ohromné množství společenských problémů, které se vyvíjí tak dynamicky, že vzrůstá potřeba na ně reagovat – osvětou, vzděláváním, poradenstvím.
- **Sociálně pedagogické poradenství** jako nově se objevující téma, které je velmi důležité – kompetence poradit v oblasti výchovných problémů – znalost preventivních a terapeutických organizací, zdatnost v používání výchovných a převýchovných metod, schopnost koordinace sociálně výchovného působení ve vztahu s dalšími aktéry výchovy.
- **Prevence rizikového chování** je tématem, které je pro sociální pedagogiku klíčové – znalost preventivních postupů, použití pedagogických zásad, pozitivní orientace prevence, bipolarnost, cykličnost, záměrnost, rozvojetvornost a další zásady jsou společné jak pro výchovné působení, tak pro prevenci rizikového chování. V rámci prevence rizikového chování a tlaku na používání výchovných postupů tak můžeme s nadsázkou mluvit i o tzv. „**pedagogizaci prevence**“.
- **Zaměření sociální pedagogiky na školu a další školská zařízení** je velmi aktuálním tématem. Sociální pedagog v současnosti často působí jako vychovatel. Koncept sociálního pedagoga ve školním prostředí je ale mnohem ambicióznější z pohledu uplatnění a aktivit, které by mohl ve školním prostředí vykonávat jako odborník na problematiku rizikového chování a jeho prevence, sociálně patologických jevů, výchovného poradenství, komunikace s rodiči a dalšími subjekty výchovného působení a další.
- **Vzdělávání v sociálních tématech** – zkušenosti z práce s neziskovými organizacemi, které se zabývají prevencí rizikového chování, ukazují, že pedagogové v praxi nejsou svou pregraduální přípravou dostatečně vzděláni v této problematice. Dynamika jevů, které se nově objevují, je ohromná a potřeba dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v prevenci rizikového chování, komunikace s rodiči, sociálně právní ochraně dětí, řešení výchovných problémů, komunikace s dalšími

výchovnými institucemi a další, tak to jsou právě ta témata, ve kterých by vystudovaný sociální pedagog mohl být vzdělavatelem.

- **Depistáž problémových skupin obyvatel** – sociální pedagogové, kteří působí na různých pozicích v terénu, zároveň mohou být účinnými „lakmusovými papírky“ výskytů problémů u různých skupin obyvatel. Mohou je vyhledávat, identifikovat a dále na ně sociálně výchovně působit, včetně komunikace s různými formami následné péče.
- **Reedukace a resocializace** delikventních skupin společnosti – z podstaty je důležité, aby sociální pedagogika výchovně řídila reedukaci a resocializaci u delikventní mládeže a zabývala se predelikventními dětmi. Pomocí sociálně výchovného působení na ně aplikuje pozitivní orientaci, integruje je do společnosti a edukačně je rozvíjí k samostatnosti.
- **Sociálně výchovná práce s rodinou** – praxe ukazuje, že sociálně výchovné působení na ohrožené rodiny je vhodnou cestou pro ovlivňování predelikventního a delikventního chování všech aktérů rodinného systému. Výchovné působení se tak pomocí vhodně zacílených programů musí zaměřit na posilování pozitivních hodnot, pocitu sounáležitosti k rodině, resilience, prevenci rizikových jevů v rodině a dalších důležitých aspektů rodinného soužití.
- **Sociálně výchovná práce se seniory** – v souvislosti se střední délkou dožití, zlepšováním zdravotní péče a nižší porodností dochází ke „stárnutí populace“. Úlohou sociální pedagogiky je také pečovat o zajištění kvality života dopovídající požadavkům – vzdělávání, osvěta, informovanost, kulturní, sportovní a další volnočasové vyžití jsou úkoly pro sociální pedagogy do budoucna.
- **Sociální terapie** (sociální intervence) – sociální pedagogika by se měla orientovat do pozitivních hodnot, edukace a reedukace, socializace a resocializace. Právě v reedukaci a resocializaci hraničně nachází sociální pedagogika své silové pole se sociální patologií a sociální prací (srov. Kraus, Hoferková, 2016). Úkolem v této oblasti by měl být rozvoj metod sociálně výchovného působení, popsání stavu společnosti a zkoumaných jevů, spolupráce s výše zmiňovanými a dalšími obory, poradenská činnost apod.
- **Sociálně výchovná práce s přesahem do dalších oborů** – sociální pedagogika je svým charakterem nejenom vědou, ale důležitý je i sociálně pedagogický přístup k výchově člověka. Tím se nám sociální pedagogika může objevovat v oblasti **učitelství** – praxe se setkává s tak velkým množstvím nejrůznějších problémových jevů, o kterých by měl být učitel vzdělán (kurzy, poradenství, intervence apod.), dále pak v **lékařství** – např. v některých psychiatrických nemocnicích pracují absolventi sociální pedagogiky na pozici „nezdravotnický terapeut

- sociální pedagog“, přičemž mají na starost animaci a volný čas jak klientů těchto zařízení, tak zaměstnanců. Další z možných přesahů je po stránce **organizační** – např. koordinace nových přístupů k řešení aktuálních jevů ve společnosti – např. koordinátor inkluze.

3 Idea sociálního pedagoga ve školním prostředí jako aktuální téma

Čeští sociální pedagogové a teoretikové v této oblasti velmi často vidí budoucnost sociálního pedagoga ve školním prostředí. Jak uvádí Procházka a kol. (2019) vytvoření reálného prostředí pro působení sociálního pedagoga v českých školách je ale složitým komplexem podmínek. Nejde přitom bohužel jen o nalezení a pojmenování obsahu práce a o nalezení spektra činností, jde také o legislativní podmínky, které dávají reálnou šanci na jeho uplatnění. Zde je bohužel praxe v České republice velmi negativní. Nejen, že se nepodařilo prosadit novelu zákona o pedagogických pracovnících a včlenit sociálního pedagoga mezi pedagogické profese. Vyhláška, která popisuje fungování poradenských služeb ve škole (*vyhláška č. 72/2005 Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*), explicitně také o sociálním pedagogovi nehovoří.

Jiná situace je ve slovenském prostředí, kdy je sociální pedagog vymezen zákonem 245/2008 *o výchově a vzdělávání*, kde je charakterizována jeho působnost od mateřských po střední školy. V zákoně č. 317/2009 o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích je vymezena profese sociálního pedagoga a jeho úkoly ve školním prostředí.

Klein a Rosinský (2010, s. 83) představují ve slovenském prostředí argumenty, proč by měl sociální pedagog působit ve školním prostředí. Patří mezi ně především:

- svým pregraduálním vzděláním je připraven na to být expertem sociálního prostředí,
- rozumí a dokáže analyzovat mechanismy vlivu sociálního prostředí na vývoj jedince,
- dokáže pracovat s dynamikou sociální skupiny,
- rozpoznává rizika v prostředí a rizikové chování,
- má poznatky o příčinnosti rizikového chování u dětí a mládeže a dokáže je identifikovat,
- dokáže posoudit účinek nevhodného sociálního prostředí na jedince,
- ovládá metody ovlivňování sociálního prostředí – budování vrstevnické skupiny, stimulování otevřené komunikace, rozvíjení hodnot sociální skupiny, spolupráce s rodinou a dalšími aktéry sociální prevence,
- dokáže pracovat skupinově a koordinuje aktivity aktérů péče o dítě,
- rozumí školnímu prostředí.

Jak uvádí Niklová (2020), tak sociální pedagog ve škole může svými preventivními, diagnostickými, poradenskými a intervenčními metodami a formami práce významně přispět k řešení, ale především předcházení problémů a patologického chování. Je potřebné si uvědomit, že správná investice do odborníků je v konečném důsledku méně ekonomicky zatěžující, než následné řešení problémů jako třeba reedukace dětí a mládeže. Sociální pedagog ve školách má svoje opodstatnění a význam napříč tomu, že je poměrně málo známou profesí a méně akceptovanou v porovnání s dalšími pomáhajícími profesemi.

Hladík (2014) ve zdůvodňující zprávě, která byla podkladem pro zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky školského poradenského systému uvádí, že sociální pedagog ve školním prostředí realizuje především tyto činnosti:

- vzdělávací a osvětová činnost (realizace osvětových programů a projektů zaměřených na žáky, učitele, rodinu, komunitu),
- sociálně-výchovná a preventivní činnost (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.),
- podpůrná, intervenční a ochranná činnost (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich rodinám, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího sociálně patologickými jevy aj.).

Zkušenost se sociálním pedagogem má celá řada škol v českém prostředí především v regionu Moravy, kde byli sociální pedagogové v rámci ESF a dalších projektů realizátory preventivních aktivit na školách.

Začarovaný kruh v tomto vidíme nejenom v legislativním ukotvení sociálních pedagogů, ale také v pregraduálním vzdělávání sociálních pedagogů. Pokud chceme, aby sociální pedagog byl expertem na školní prostředí, pak musíme už připravované akreditace zaměřit velmi významně na tuto oblast. Z důvodu, že sociální pedagog má v českém prostředí zatím jen vratkou oporu o legislativu ve vztahu ke škole, tak se vysoké školy často obávají směřování svých absolventů takto úzce vymežit. Tím nám znovu vzniká „začarovaný kruh“ mezi tím, co vidíme jako potřebné a jaké jsou reálné možnosti rámované legislativou.

4 Predikce vývoje dalších témat a zaměření sociální pedagogiky po roce 2020

Predikovat jakýkoli vývoj ve společnosti je s ohledem na dynamiku rizikových jevů velmi náročné. Pokud se však podíváme do historie, tak

sociální pedagogika vždy byla vědou, která ve svém působení byla vědou **preventivní a reagující**. V oblasti nesespecifické prevence je nutné sociální pedagogiku stále více propojovat s poznatky s dalších vědních disciplín např. **medicína** (oblast zdraví, neurologie, psychiatrie apod.), v oblasti **psychologické** se jedná především o poradenství, **sociologie** a její poznatky o struktuře společnosti, minoritách, popisu jednotlivých jevů ve společnosti. Specifické místo zde zaujímá sociální patologie jako disciplína, která má na jednu stranu k sociální pedagogice blízko, na stranu druhou se zabývá sociálně patologickými jevy ve společnosti, na které by sociální pedagogika měla výchovně působit.

Pokud tedy máme mluvit o predikci zaměření, tak nám z toho vycházejí tato témata:

- **edukace a reedukace** sociálně ohrožených skupin obyvatelstva,
- zaměření na **rozvoj sociálních kompetencí** širokých skupin obyvatel (srov. Bakošová, 2011),
- sociální pedagogika jako **nástroj společenského porozumění** – koordinace společenských projektů, integrace a vzdělávání minorit,
- **osvěta** v tématech, která jsou pro společnost klíčová – výchovná, zdravotní, vysvětlující složitosti společenských jevů a procesů,
- úzké sepnutí sociální pedagogiky se školním a rodinným prostředím prostřednictvím **sociálního pedagoga ve škole**,
- **sociálně pedagogické poradenství** rizikovým dětem, rodinám, vrstevníkům, aktérům školského poradenského zařízení a dalším aktérům výchovy,
- **volný čas** jako cesta pro prevenci, osvětu a vzdělávání ohrožených skupin,
- sociální pedagogika jako **disciplína zaměřená na zvládnutí náročných situací**, práci s rodinou, vrstevnickými skupinami,
- sociální pedagogové by mohli být **uplatnitelní** ve všech oblastech, kde mohou prosazovat svůj **výrazný edukační rozměr** zaměření včetně sportu, zdravotnictví, kultury, a v dalších oblastech společnosti.

Literatura:

BAKOŠOVÁ, Z. *Téorie sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV, 2011. 182 s. ISBN 978-80-9706675-0-2.

BĚLÍK, V. a HOFERKOVÁ, S. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. 142 s. ISBN 978-80-7435-726-8.

HLADÍK, J., KRAUS B., LORENZOVÁ J., ŮBRINK HOBZOVÁ M. aj. POSPÍŠIL. *Zdůvodňující zpráva: Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do*

zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Olomouc, 2014.

HRADEČNÁ, M. a kol. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 89 s. ISBN 80-7184-015-7.

HRONCOVÁ, J. a kol. *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax*. Vyd. 1. Banská Bystrica: Belianum, 2020. 247 s. ISBN 978-80-557-1717-3.

HRONCOVÁ, J. a kol. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum, 2014, 300 s. ISBN 978-80-557-0806-5.

KLEIN, V. – ROSINSKÝ, R. 2010. *Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Nitra: FSVaZ UKF. 168 s. 1. vyd. ISBN 978-80-8094-835-1

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

KRAUS, B. et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, B. a S. HOFERKOVÁ. The Relationship of Social Pedagogy and Social Work. *Sociální pedagogika/Social Education*. 2016, 4(1), 57–71. ISSN 1805-8825. doi:10.7441/soced.2016.04.01.04

LUKAS, H. *Socialpädagogik- Sozialarbeitwissenschaft*. Berlin: 1979

NIKLOVÁ, M. *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*, Banská Bystrica: Belianum, 2020, 138 s. v tisku

PROCHÁZKA, M. a kol. Sociální pedagog a jeho uplatnění v týmu školského poradenského pracoviště. In. Hroncová, J. a kol. eds. *Socialia 2019 Quo vadis socialna pedagogika v 21. storočí?* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2019, s. 117–123. ISBN 978-80-557-1646-6.

SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava a BĚLÍK, Václav. *Rodina v prevenci rizikového chování žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2019. 100 s. ISBN 978-80-7435-768-8.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zákon č. 137/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní.

Kontakt:

doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální patologie
a sociologie

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

vaclav.belik@uhk.cz

Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální patologie
a sociologie

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

stanislava.hoferkova@uhk.cz

Adaptační kurz – pomoc v nové situaci

Martina Blažková, ČR

Abstrakt:

Nové prostředí, situace a kolektiv, zásadní životní změna, tj. jmenovatelem situace mladého člověka, který se nachází v období vstupu do sekundárního stupně vzdělávání. Pro tuto náročnou situaci existuje nástroj, jehož primárním účelem je pomoci zorientovat se v této situaci – pomoci žákovi, učiteli i nově se rodícímu kolektivu. Adaptační kurz dává všem zúčastněným skrze vhodně nastavený program možnost snazšího proniknutí do situace, která je z velké části nová.

Příspěvek prezentuje výsledky výzkumného šetření uskutečněného mezi učiteli a instruktory AK; na základě zpracování rozhovorů rámcovou analýzou formulujeme konkrétní oblasti, ve kterých je AK efektivním nástrojem pomoci.

Klíčová slova: adaptační kurz, pomáhání, žák, kolektiv, učitel

Vstup do nového stupně vzdělávání si říká o pomoc

Dobrým zvykem českých základních, ale i středních a vysokých škol se v posledních desetiletích stala péče o žáky či studenty nastupující do nového, vyššího, stupně studia. Adaptační kurz se tak stal nástrojem pro usnadnění vstupu do nového prostředí (hmotného, ale především také sociálního), nové životní situace a vyrovnání se s novými nároky vyššího stupně vzdělávací soustavy. Stal se nástrojem pomoci, která je obecně definována ve smyslu aktivní spoluúčasti při dosahování nějakého cíle. Cílem žáka, subjektu adaptace, je co nejsnazší vstup do nové situace, seznámení se spolužáky, vyučujícími, školou (srov. Macků 2016). Adaptační kurzy tak v deklarovaných efektech zpravidla cílí na žáky, na děje, procesy týkající se jich samotných. Na základě námi uskutečněného šetření se domníváme, že toto pojetí je neúplné. Přijmeme-li fakt, že výchovně-vzdělávací proces staví na interakci tří prvků – učitele, žáka a obsahu, pak v tomto pojetí postrádáme dva ze tří pilířů – učitele a obsah. Tedy skutečně osobu učitele (a jím zastupovanou instituci – školu) a vztahy, které jsou mezi nimi budovány. Kurz napomáhá k budování vztahu mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem (kolektiv), mezi kolektivem a učitelem.

Obecné cíle adaptačního kurzu, jak jsme nastínili výše, směřují k adaptaci žáka. Má-li však adaptační kurz být pomocí pro žáky, pak musí být pomocí i pro ostatní zúčastněné.

Uskutečněné šetření mezi instruktory, organizátory adaptačních kurzů, učiteli (výchovnými poradci, metodiky prevence) a účastníky potvrzuje, že adaptační kurz je nástrojem mnohohrstevnaté, komplexní pomoci všem zúčastněným v tomto procesu. V závěru tedy nabídneme pohled na různé úrovně pomoci v kontextu adaptačního kurzu.

Adaptační kurz

Rozšíření fenoménu adaptačních kurzů je záležitostí posledních 10-15 let (alespoň v českém kontextu; ze zahraničních zdrojů je patrné, že obdoba adaptačních kurzů zde měla své místo již v 80. letech minulého století (viz Vlamis, Bell, Gass, 2011)). Jejich počátky se pojí s Prázdninovou školou Lipnice a Projektem Go!, který nabízel zážitkové kurzy pro teprve dospívající žáky. (srov. Másilka, Zappe, 2007, s. 67) Původní myšlenka Projektu Go! se postupně transformovala do podoby adaptačních kurzů, jejich hlavním cílem je nabídnout prostor pro vzájemné seznámení studentů mezi sebou, studentů s třídním učitelem a celkové nastartování procesů uvnitř skupiny. (srov. Másilka, 2006, s. 32) To, co tak stojí v centru konceptu adaptačních kurzů je třídní kolektiv, žák, vztah mezi nimi a samozřejmě i role třídního učitele, kterého můžeme považovat za nedílnou součást tvořícího se kolektivu. Roli jednotlivých aktérů věnujme následující část textu.

Aktéři adaptačního kurzu

Primárním článkem adaptačního kurzu je jeho účastník (žák, student), který je v první řadě přijímatel pomoci. V původním nastavení byl za adaptační kurz považován kurz při přechodu mezi základní a střední školou; v návazném uvažování se přidržíme této optiky, abychom nastínili situaci, ve které se žák nachází. V současné době jsou realizovány adaptační kurzy i při přechodu mezi střední a vysokou školou, nově se objevují i adaptační programy pro děti přicházející do první třídy, zde však nehovoříme o adaptačním kurzu v plném slova smyslu.

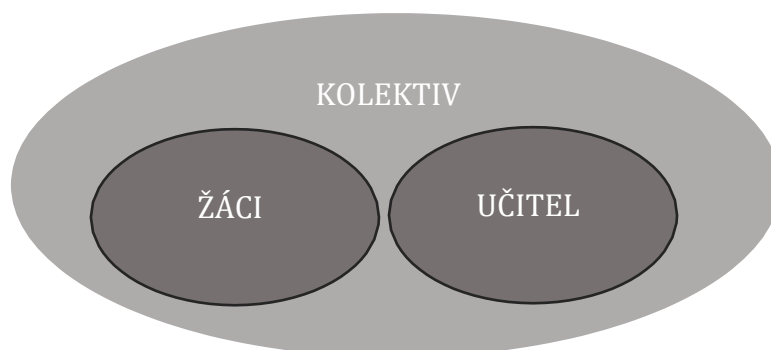


Schéma 1 – Aktéři adaptačního kurzu

Přechod na střední školu je spojen s podstatnými změnami, jež si žádají nový či pozměněný přístup jedince. Podstatou změny (úspěšné změny) je adaptace. K adaptaci, onomu aktu přizpůsobení se, dochází (dle Piageta – srov. 1999, s. 17) ve chvíli narušení rovnováhy mezi (například) jedincem a prostředím. Toto přizpůsobení se, přivyknutí, tedy vždy probíhá mezi více „partnery“¹, přičemž základním předpokladem je, že tyto „partneři“ mají odlišné charakteristiky. V procesu adaptace je jejich úkolem vyrovnat se s rozdílností ostatních prvků procesu.

Smith v této souvislosti identifikuje 3 oblasti obav, které se pojí s obdobím přechodu či změny. Jedná se o obavy sociální, studijní a procedurální problémy. Sociální obavy se pojí s novým kolektivem, do kterého žáci přichází, týkají se především obavy z nových přátel, šikany a vůbec zařazení se do nového kolektivu. Za nejvýznamnější jsou považovány studijní obavy – žák je nucen přizpůsobit se novému způsobu práce, musí zvládnout jiné pracovní nasazení, adaptovat se na nový systém.

Třetím jsou tzv. „procedurální problémy“ týkající se především vnitřního nastavení školy – žák poznává nové prostředí, setkává se s množstvím nových učitelů, předmětů.² (srov. Smith, 2013, s. 7) Klíčovou roli v procesu adaptace na nové prostředí pak sehrávají školní poradci či učitelé (srov. tamtéž s. 5). Jejich úkolem je analyzovat situaci žáka a hledat možnosti podpory a pomoci žákovi (srov. Dimmitt & Carey, 2007). Adaptační kurz může být v mnohém nápomocný i jim, alespoň v té míře, že jim poskytne unikátní obraz o schopnostech žáka, o jeho roli v kolektivu a možnostech adaptace. Kromě uvedeného naplňuje preventivní roli, neboť díky kurzu

¹ V našem případě chápeme jako „partnery“ dvojice jako například jedinec a sociální prostředí, jedinec a skupina, příp. jedinec a jedinec.

² Obav sociálního charakteru se může účastník zbavit „pouhým“ fungováním skupinové dynamiky, která je podpořena vhodně nastaveným programem (později zázitek úspěchu, víra v sílu kolektivu...). Zcela opodstatněné jsou obavy ze studia, zvláště pokud žák nastupuje do pro něj zcela neznámého systému. Zmíněná tvorba a utužení sociálních vazeb v kolektivu mohou pomoci žákovi, aby se v novém prostředí zorientoval, aby ve chvílích „krize“ cítil podporu skupiny. Vedlejším cílem, který je však mnohdy účastníky kurzů reflektován jako velmi podstatný, může být aspirace pomoci žákům zorientovat se v novém systému. Velmi podobně lze také reagovat na třetí typ obav – procedurálních.

učitel pozná žáka natolik, že je schopen predikovat možnost komplikované adaptace či jiných obtíží (např. šikana atd.).

Kromě žáka a učitele je třetím aktérem v procesu adaptačního kurzu třídní kolektiv. V případě třídního kolektivu se jedná o formálně utvořenou skupinu, která má přesně stanovený účel vzniku. V průběhu adaptačního kurzu jde o nastartování procesů ve skupině, tedy o to, aby se skupina začala vyvíjet, zdravě nastavila pravidla fungování a byla schopna řešit problémy. Existuje řada teorií, které popisují, jakým způsobem tento proces probíhá. Jedním proudem pohledů jsou teorie, které lze demonstrovat na nejčastěji využívané Tuckmanově teorii (1965, 1977), která zastupuje lineární pohledy na vývoj skupiny. Teorii vývoje skupiny B. W. Tuckman vydává v roce 1965 (revidovaná verze v roce 1977), zachycuje v ní proces vývoje skupiny v pěti na sebe návazných krocích.

Jednotlivé fáze zachycují základní procesy, které uvnitř skupiny probíhají. První fáze je charakteristická opatrností aktérů, snahou zorientovat se v novém prostředí a příliš o sobě prozatím neprozradit. V druhé fázi dochází k bouření, odhalení tváří jednotlivých členů skupiny a tvorbě hierarchie, vztahů. Následující krok vede k uklidnění bouře a postupnému nastavování norem skupiny až k plnému nasazení skupiny jako celku v cestě za společným cílem (fáze čtvrtá – Performing). Poslední fází je fáze rozpadu skupiny po ukončení úkolu, za kterým byla sestavena.

Tato teorie umožňuje predikovat vývoj skupiny, vztahů uvnitř skupiny a adekvátně tak nastavit pomoc v danou chvíli tak, aby bylo dosaženo požadovaného účinku.



Schéma 2 – Fáze skupinové dynamiky

Existuje řada dalších teorií, které se na proces uvnitř skupiny dívají např. z pohledu zvrátů během činnosti skupiny – např. teorie vývoje skupiny dle Gersickové (srov. 1988). Její pohled je v kontextu adaptačního kurzu využitelný například při řešení skupinového úkolu, během kterého nám tento model umožňuje lépe vnímat fungování členů skupiny uvnitř týmu. V triádě učitel – žák – kolektiv poukazujeme na širší rozměr, který adaptační kurz může nabývat, avšak pouze je-li adaptační kurz realizován v takové podobě, která rozvoj na všech úrovních umožňuje a aktivně podporuje. Ideální podobou pro naplnění tohoto požadavku je vícedenní pobytové pojetí. Dopady takto pojatých kurzů z pohledu triády jsme zjišťovali v uskutečněném výzkumném šetření.

Výzkumné šetření

Základní otázkou, kterou jsme si na začátku širěji pojatého výzkumného šetření položili bylo, jaké přínosy má adaptační kurz. Takto obecně formulovaná otázka umožňuje nahlížet na přínosy z různých pohledů, primárně z pohledu sociální kompetence; pro účely této studie však vybíráme pouze tu část předvýzkumu, která sledovala uvažování o přínosech kurzů pro účastníky zmíněné později extrahované triády, tedy přínosy pro účastníky (žáky), učitele (zastupující instituci školy) a kolektiv. Abychom mohli téma nahlédnout z hlubší perspektivy, byli pro polostrukturované rozhovory rekrutováni ti učitelé, kteří mají s kurzy dlouhodobou zkušenost, ze skupiny žáků to byli ti, kteří měli ve své paměti čerstvou stopu kurzu (tedy kurz absolvovali v aktuálním či loňském roce).

Metody sběru dat

Pro hlubší zkoumání tématu se jako nejvhodnější nástroj jeví polostrukturované rozhovory – pro skupinu učitelů. Polostrukturované rozhovory umožňují výzkumníkovi pružně reagovat na témata, která se v průběhu rozhovoru objeví. Žákům byly předloženy nedokončené věty. Dotazník založený na nedokončených větách je jednou z projektivních technik ve výzkumu; respondentovi je předložena sada nedokončených vět s instrukcí, aby věty doplnil první myšlenkou, která jej napadne. Tuto techniku poprvé použil v roce 1987 Ebbinghaus, od té doby je využívána v různých kontextech, nejen ve výzkumu. Pro nás se stala nástrojem sběru dat od účastníků kurzů. Tyto výroky byly spolu s rozhovory analyzovány pomocí rámcové analýzy.

Metoda analýzy dat – Rámcová analýza

Rámcová analýza je metoda analýzy dat založená na několika krocích. V prvním kroku dochází k seznámení výzkumníka s materiálem, na základě toho je pak konstruován tzv. index – tj. seznam témat a podtémat, která jsou v následném kroku znovu aplikována na text, dochází tedy k indexování dat. Následně probíhá tematické mapování, ve kterém jsou jednotlivé pasáže s výroky respondentů rozdělovány do tematických tabulek dle témat a subtémat. (srov. Ritchie, 2003) Po tomto kroku bylo využito deskriptivní analýzy, skrze kterou byla data zobecněna za pomoci zobecňujících tabulek až na úroveň dílčích kategorií, které představujeme v kapitole Výsledky výzkumného šetření.

Výsledky výzkumného šetření

Výsledné kategorie zpracované do formy myšlenkové mapy jsme strukturovali do sedmi hlavních skupin, které obsahují jednotlivé kategorie. Z nich však extrahujeme pouze tři, které jsme již naznačili výše v popisu triády. Jde tedy o oblasti adaptační kurz jako pomoc pro žáka, učitele, kolektiv.

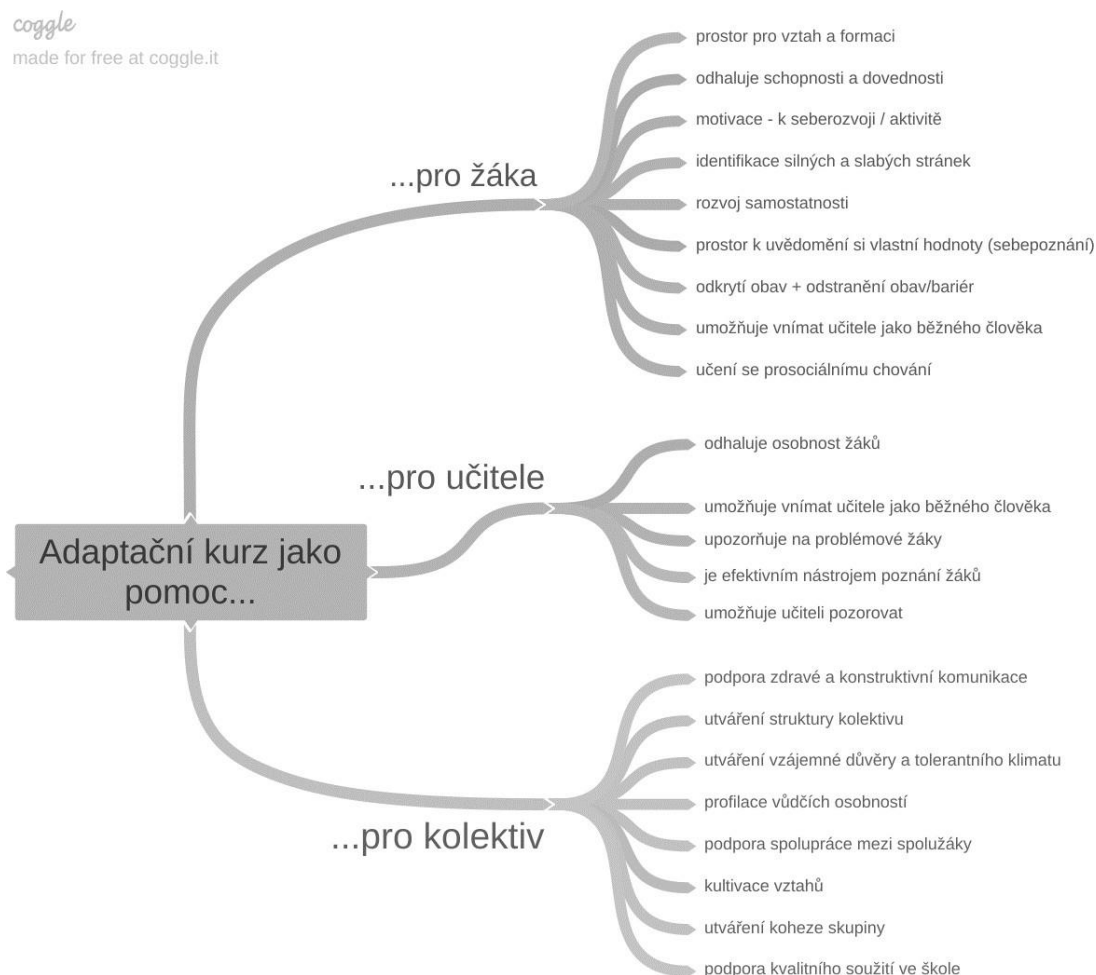


Schéma 3 – Adaptační kurz jako pomoc

Adaptační kurz jako pomoc pro žáka

Žák, jeho začlenění do kolektivu, usnadnění nové situace a vzájemné seznámení mezi žáky, to jsou hlavní cíle, které reprezentují myšlenku adaptačního kurzu. Nelze než s touto myšlenkou souhlasit. Jelikož jsme se ale v našem šetření pokusili nahlédnout hlouběji, této oblasti elementárních efektů nyní nebudeme věnovat pozornost a nabízíme odlišně zaměřený pohled – směrem k sociální kompetenci žáka. Adaptační kurz nabízí žákovi pomoc v rozvoji jeho vlastní osobnosti, identifikovali jsme několik konkrétních položek, ve kterých je adaptační kurz formou pomoci pro žáka. Jak jsme již naznačili, adaptační kurz utváří sociální prostor, který má (při vhodném nasměrování) potenciál se stát edukativním. Abychom byli konkrétní, jmenujme například to, že adaptační kurz nabízí prostor pro

vztah, tedy jeho budování, a skrze vztah je následně možná formace. Na vztahu staví mnoho výchovných postupů (např. animační přístupy srov. Kaplánek, 2013), právě navázání vztahu je v nich základním pilířem edukačního působení na jedince. A nejinak je tomu i v případě nového kolektivu, kde roli vychovávajícího (i když méně direktivně) plní třídní učitel (spíše by se pro jeho roli hodilo pojmenováním mentorem). Osobnost třídního učitele, tedy jeho míra otevřenosti vůči žákům, jim dává šanci jej vnímat v jiném duchu, než jen jako „odborníka na určité téma“, či „autoritu z titulu funkce“. Neformálnost prostředí kurzu nabízí žákům poznat učitele jako běžného člověka, samozřejmě za předpokladu, že i on sám chce.

Dále mezi pomocnou funkci adaptačního kurzu patří vlastní poznání žáka, a to na několika úrovních – na úrovni schopností a dovedností, na úrovni silných a slabých stránek, otevírá se také prostor pro rozvoj samostatnosti, uvědomění si vlastní hodnoty aj. Opět je úspěch v této oblasti podmíněn tím, jakým způsobem je kurz veden; vhodně vedený kurz však nabízí podmínky (aktivity, časový prostor) pro rozvoj výše uvedeného. Námitkou vůči této funkci adaptačního kurzu by mohlo být tvrzení, že nepotřebujeme zvláštní program mimo školu a s externími lektory, abychom žáky dovedli k uvažování např. nad vlastními schopnostmi a dovednostmi. Na tomto místě však považujeme za důležité upozornit i na roli instruktora (doposud opomenutou), neboť role dočasného vnějšího elementu v již částečně známém prostředí dává žákům odvahu sestoupit hlouběji, otevřít se. A především, výjezdový formát kurzu umožňuje odstřížení od běžného shonu, reality, k intenzivnímu prožitku dané situace. Bez tohoto předpokladu nelze dosáhnout uvedených kvalit.

Adaptační kurz jako pomoc pro učitele

Role učitele, ať už je na kurz povolán v jakékoli roli (třídního učitele, metodika prevence, výchovného poradce, ...), bývá mnohdy opomíjena. Učitel, který nepovažuje myšlenku adaptačních kurzů za základní stavební kámen nového kolektivu sklouzává, alespoň dle slov některých instruktorů, k roli „hlídače“. Tím ale okrádá nejen sám sebe, ale i mnohé další kolegy o cenné hluboké poznání jednotlivých žáků i celé skupiny. Za jednu ze zásadních rolí, které na sebe může učitel v prostředí kurzu vzít, je role pozorovatele. Tato na první pohled banální záležitost totiž umožňuje učiteli to, co během následujících let, které se třídou stráví, nemá šanci zažít. Pozorovat své žáky v různých situacích, při řešení problémů, vzájemném vyjasňování postojů i při hledání správné strategie. Během běžného školního procesu je zpravidla plně zapojen do učení, do své role učitele; zde se nabízí jedinečná možnost poznávat žáky v jiném kontextu. Skrze tuto možnost má šanci odhalit osobnost žáka, všimnout si, kteří žáci jsou hvězdami a dokážou

strhnout ostatní, kteří jsou naopak zamlklí a bojí se bojovat o své místo na slunci, či poznat, kterému ze žáků možná bude třeba nabídnout odbornou pomoc.

V části věnující se přínosům adaptačního kurzu pro žáka jsme zmínili možnost nahlédnout učitele z jiné perspektivy, resp. jeho osobnost. Je-li učitel sám ochoten se otevřít, umožňuje mu kurz budovat s žáky pevný vztah, který nebude mít svůj základ v autoritě nabitě funkcí, ale skrze osobní vazbu; tedy kvalitativně rozdílný vztah.

Adaptační kurz jako pomoc pro kolektiv

Základním cílem adaptačního kurzu je utvoření kolektivu, týmu, který je schopen vzájemné spolupráce, tolerance, který je schopen využívat svých členů v dobrém (jejich kvalit).

Kolektiv je na prvním místě tvořen individuí, přičemž předpokládáme určitou úroveň vyspělosti těchto individuí tak, aby byli schopni utvářet kolektiv. Při splnění této bazální podmínky lze dále stavět na kvalitách jednotlivých členů. Struktura nového kolektivu bývá zpravidla různá, jednotliví členové do kolektivu přinášejí různé kvality, různý osobnostní vklad, a tím se utváří struktura, ve které jsou patrné určité vůdčí osobnosti. Tedy ti, kteří mají potenciál skupinu táhnout, přinášet zajímavé nápady, být tvůrčí. To, co se však i lídři skupiny musí naučit, a k čemu by takový kurz měl bezesporu vést, je zdravá a konstruktivní komunikace. Být schopen komunikovat, bez urážek, i s těmi, kteří nepatří mezi nejbližší přátele. Díky tomuto předpokladu lze pak budovat v kolektivu důvěru, podporující a tolerantní klima a vzájemnou spolupráci. Opět je to kvalitní nastavení kurzu, které nabídne žákům možnost poznat, kdo by měl být vůdčí osobností, umožní rychleji odhalit to, co by v budově školy o přestávkách žáci mezi sebou poznávali dlouhé týdny či měsíce.

Závěr

V tradici adaptačních kurzů je rozvíjena myšlenka usnadnění vstupu žáka do nové situace, prostředí kolektivu. Adaptační kurz však není záležitostí pouze žáků, v příspěvku jsme poukázali na to, že svůj přínos má i pro učitele a nově vznikající kolektiv. Mnohé procesy totiž urychluje, utváří tento proces dynamičtější, možná živelnější, ale také o to efektivnější. Na základě provedeného výzkumného šetření jsme identifikovali tři základní oblasti (a jsme si vědomi, že hovoříme pouze o základních oblastech, našli bychom i mnohé další), ve kterých je adaptační kurz nástrojem pomoci pro žáka, učitele a kolektiv. V textu jsme (pouze v letmé zmínce) uvedli, že učitel je

v prostředí kurzu zástupcem prostředí a kultury školy, samostatnou část bychom tedy mohli věnovat tématu pomoci pro školu jako instituci; toto téma však přesahuje možnosti této stati. Pro tři základní oblasti, skrze které adaptační kurz pomáhá, jsme uvedli konkrétní příklady. Jejich skrytým pojítkem je v pozadí stojící role instruktora, přesněji myšlenky, kterou je instruktor schopen do kurzu vložit. Aby tedy kurz skutečně mohl naplnit ambici být pomocí pro všechny aktéry, je zásadní, aby programové nastavení nebylo výsledkem náhody, nýbrž do něj byla otisknuta hluboce promyšlená idea.

Aby pomoc žákovi, učiteli i kolektivu měla skutečně smysl, je nutné, aby na svém počátku měla jasný cíl.

Literatura:

DIMMITT, Carey & CAREY, Jay. (2007). *Using the ASCA National Model to Facilitate School Transitions*. Massachusetts–Amherst: University of Massachusetts-Amherst, 2007.

GERSICK, Connie J. G. *Marking Time: Predictable Transitions in Task Groups*. Los Angeles: University of California, 1989.

KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0565-4

MACKŮ, Richard. *Pohyb na adaptačních kurzech*. Praha: Palestra, 2016.

MÁŠILKA, David a Petr ZAPPE. *Vstupní adaptační kurz GO!. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2007, č. 7. ISSN 1214603X.

MÁŠILKA, David. *Jevy ovlivňující život vybrané sociální skupiny (zakotvená teorie v kinantropologické praxi)*. Disertační práce. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, 2006.

PIAGET, Jean. *Psychologie intelligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071783099.

RITCHIE, Jane, & LEWIS, Jane. *Qualitative research practice*. London: Sage publications. 2003, ISBN 9780761971108.

SMITH, Rozetta. *Bridging The Transition From Middle School To High School* (diplomová práce). 2013. Dostupné z: https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.cz/&httpsredir=1&article=1139&context=edc_theses.

TUCKMAN, Bruce W. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* [online]. 1965.

TUCKMAN, B. & JENSEN, M. Stages of Small Group Development. *Group and Organizational Studies*, 2, 419-427, 1977.

VLAMIS, Ekaterini. BELL, J. Brent. & GASS, Michael. Effects of a College Adventure Orientation Program on Student Development Behaviors. *Journal of Experiential Education*, 34(2), s. 127-148, 2011.

Kontakt:

Mgr. Martina Blažková

Primase Hrůzy 629, 393 01 Pelhřimov

martinabl@seznam.cz

Výchova v rodině s ohroženým dítětem

Gabriela Caltová Hepnarová, Johanka Plodková, Eva Hochová, ČR

Abstrakt:

Příspěvek se věnuje specifikům výchovy v rodinách s ohroženým dítětem. Klíčovými koncepty, které tvoří jádro příspěvku, jsou funkce rodiny, potřeby dětí a pojetí rodičovské role. Potřeby dětí jsou často rodiči naplňovány jen s obtížemi anebo nejsou naplňovány vůbec. Dítě se následkem nenaplňování potřeb stává ohroženým po fyzické, ale i psychické stránce. Rodina v těchto případech potřebuje podporu v plnění svých funkcí, prostřednictvím programů pomoci rodinám. Pokud rodina neplní své základní funkce, vstupuje do její situace orgán sociálně-právní ochrany dítěte, který iniciuje pomoc i kontrolu. Cílem tohoto příspěvku je upozornit na vybraná specifika výchovy v rodinách s ohroženým dítětem.

Klíčová slova: rodina, výchova, ohrožené dítě, materiální potřeby, emocionální potřeby, pomoc rodinám, rodinná soudržnost.

Úvod

Příspěvek představuje dílčí výstupy výzkumného šetření, které proběhlo v sociálně vyloučené lokalitě a sledovalo výchovné vlivy, které působí na děti v rodinách, které jsou v registru OSPOD. Cílem příspěvku je představit podoby vybraných formativních vlivů, které na dítě v rodině působí, především potom cíle rodinné výchovy, praktiky, které zabezpečují hranice ve výchově a možnosti zajištění materiálních a emocionálních potřeb. V úvodní části příspěvku je nastíněna situace rodin a dětí. Druhá část příspěvku představuje dílčí výstupy výzkumného šetření, které proběhlo v rodinách. Snahou autorek je blíže popsat několik vybraných formativních aspektů, které rodiče vědomě tematizují ve výchově či tvoří jádro jejich operativních výchovných zásahů.

Situace a možnosti rodin

Zásadní roli ve výchově dítěte má rodina. Od narození je člověk závislý na svých rodičích a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, má veliký vliv na jeho celkový rozvoj. V rodině získává své první návyky, učí se dovednostem a schopnostem. V současnosti se rodiny mnohdy potýkají s řadou problémů, od materiálního zajištění po plnění svých funkcí. Kraus (2014) zmiňuje některé charakteristické rysy současné rodiny, jimiž jsou například

demokratizace, kterou lze chápat jako změnu rolí v rodině (především výsadního postavení muže a ženy). Dalšími znaky jsou izolovanost, zmenšování rodiny či problémy s komunikací.

Rodina má řadu nezastupitelných funkcí, které se také v současnosti proměňují. Klíčovou je socializačně výchovná funkce, která plní ústřední úlohu v socializaci jedince. Úzce souvisí s hodnotovou orientací dítěte a přijetím životních vzorů. Dítě přejímá základní návyky a kulturní vzorce dané společnosti primárně od svých rodičů. Pokud rodina výchovnou funkci plní s obtížemi nebo ji neplní vůbec, dochází k situacím, kdy se rodiče o dítě starat nemohou (z neovlivnitelných podmínek), nedovedou či nechťejí. Dítě se v těchto případech stává sirotkem i přesto, že má biologické rodiče (Dunovský, 1986, s. 20). Kuchařová (2019) zařazuje mezi prioritní funkce rodiny emoční jistotu, oporu a ochranu v tomto (někdy náročném) světě. Dříve plnila rodina funkci především ekonomickou a politickou.

Dítě se ocitá v ohrožení důsledkem neplnění funkcí rodiny. S čímž úzce souvisí i nedostatečné naplňování jeho potřeb. Z výzkumného šetření vyšlo najevo, že uspokojování potřeb dětí je pro rodiny citlivým tématem, především v důsledku jejich zkušeností s orgány sociálně právní ochrany dětí. Pemová a Ptáček (2012) vnímají jako nejčastější důvody nenaplňování potřeb dětí absenci rodičovských schopností a dovedností ale také nevyhovující rodinnou situaci, která neumožňuje poskytovat adekvátní péči dítěti.

Ohrožené dítě je mnohými autory chápáno odlišně, obecně lze říci, že ohroženým dítětem je jedinec, jehož vývoj je jakkoliv ohrožen. Příčiny mohou být různé, ať už na straně dítěte anebo prostředí, ve kterém žije. Matoušek a Pazlarová (2014) vnímají jako hlavní zdroj nepříznivých vlivů působících na dítě, chování dospělých. Příkladem ohrožení je zanedbávání, týrání, zneužívání či nevyhovující životní podmínky. Pokud nejsou uspokojovány psychické potřeby, jedná se o deprivaci dětí. Zdrojem ohrožení však mohou být i bytové podmínky, nedostačující materiální vybavení a další stránky života související s chudobou. Legislativní ukotvení tohoto pojmu je definováno § 6 zákona č. 359/1999 Sb. O sociálně-právní ochraně dětí, tato norma je klíčová právě pro činnost orgánu sociálně právní ochrany dětí a pro vyhodnocení situace dítěte.

V souvislosti s rozvojem možností preventivních zásahů a pomoci dětem byla počátkem roku 2020 spuštěna Mapa Ohrožení dítěte, jejíž tvorbu iniciovala organizace Dům tří přání. Tato organizace pracuje s rodinami, které se ocitly v nepříznivé životní situaci nebo potřebují odbornou pomoc. Mapa pomáhá rodinám či jedincům nalézat nejbližší zdroj odborné pomoci

v jejich okolí. Její význam roste v situaci koronavirové krize, kdy se ve větší míře kumuluje spektrum náročných životních situací, kterým musí rodina čelit.

Rodiny ohrožené ztrátou bydlení, zaměstnání či s nízkým příjmem mají často omezené komunikační dovednosti a potřebují podporu, kterou nalézají v programech a službách poskytovaných neziskovými organizacemi. Příkladem podpory rodiny v nepříznivé sociální situaci mohou být sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, mateřská centra či svépomocné skupiny. Rodiny se často setkávají s mnoha problémy, které souvisí především s jejich životní úrovní. Tyto problémy jim pomáhá řešit například program sanace rodiny či rodinná terapie.

Základní předpoklady kvalitní rodičovské péče jsou podle Matouška (2016) zajištění fyziologických potřeb, stabilní prostředí, láskyplný vztah a schopnost stanovovat dítěti hranice.

Průběh a metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno jako dílčí část projektu, který se zaměřil na situaci rodin žijících v mnohoproblémové situaci. Výzkum byl realizován jako terénní šetření, rozhovory s respondentkami byly realizovány v období od července 2019 od března 2020. Rozhovory byly realizovány v pěti rodinách s ohroženým dítětem. V první fázi výzkumu byl vytvořen výzkumný plán a probíhala příprava na prvotní sběry dat v terénu. Zvolenou metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory, které vedly k hlubšímu porozumění zkoumaných jevů. Doplňující metodou bylo zvoleno pozorování.

Pro zpracování a realizaci výzkumného záměru byla využita kvalitativní výzkumná strategie. Analytické zpracování získaného materiálu bylo provedeno s využitím technik Zakotvené teorie. Sledovaným vědeckovýzkumným problémem byla specifika výchovy v rodinách s ohroženým dítětem.

Hlavní výzkumná otázka byla položena v tomto znění: „*Jaká jsou specifika výchovy v rodinách s ohroženým dítětem?*“ Dále byly položeny tři dílčí výzkumné otázky: „*Jaký je podle rodičů cíl jejich výchovy?*“; „*Jak rodiče nastavují dětem hranice?*“; „*Jaké jsou podle rodičů potřeby dětí?*“.

Jednotlivé tematické oblasti, které pomáhaly strukturovat sběr dat, se zaměřily na pospolitost rodiny, cíle výchovy, limity a hranice nastavované dětem, tresty a odměny užívané v rodině.

Vzteklé děti, výbušné matky – kolotoč křiku a slz

Oslovené matky reflektovaly ve svém výchovném působení velké deficity v oblasti rodičovské autority. Problémy vnímaly v mnoha sférách života rodiny, v otázkách večerky, plnění domácích povinností dětí, ale také v situacích, kdy bylo třeba korigovat chování dětí. Kritičtější náhled na svou autoritu i prožívání respektu a úcty měly především matky žijící bez partnera. Struktura rodiny se zde přímo odrážela do podoby výchovného působení. Matky přiznávaly únavu i pocity osamocení a bezradnosti ve vztahu k dětem. Řešení takových situací viděly v obnovení partnerského života, kdy se partner stával předpokladem toho, že všechny nároky výchovy zvládnou matky lépe *„Já taky potřebuju tu oporu, aby tady někdo byl i pro mě. Já se snažím pro holky všechno udělat, ale občas vím, že to nezvládám.“* (Miriam).

Pocity bezmoci vedly k nezvládnutí konfliktů s dětmi a k výbušným reakcím matek. *„Já jsem hrozně výbušná, začnu na děcka řvát, řvu i na manžela... Ten to nesnáší, já pak začnu proklínat a pak se spolu nebavíme, nesnáší proklínání. Já pak začnu bulet, omlouvat se za proklínání a modlit se.“* (Tamara). Exploze emocí a využití hraničního komunikačního modelu proklínání je na jednu stranu vnímáno jako selhání, které vede k lítosti, ale současně je považováno za jediný prostředek vedoucí k vyslyšení požadavků matky. Tamara i další matky vnímají, že jinak nejsou v rodině respektovány a nemají autoritu.

Stejně jako své negativní emoce nedovedou udržet matky, tak je neudrží ani děti. Respondentky uváděly, že se jejich děti „vztekaají“, pokud je od nich vyžadováno, aby dodržovaly určitá pravidla. *„Nejdřív začne řvát, křičí na mě, hází se vším, co jí přijde pod ruku, vzteká se a pak brečí a někdy i já brečím, protože mi toho pak je líto.“* (Miriam) *„Dcera mě dokonce jednou začla vyhazovat z bytu, šla se mnou skoro do bitky... Ale jinak když se vztekaají, hážou na mě strašný obličej, a to mě prostě ještě víc nakopne a já pak ještě víc řvu na ně.“* (Tamara) V situacích rodičovského vyjednávání však nejde ze strany dětí vždy jen o vztek, děti reagují na požadavky také pláčem či strachem. *„Ony potom brečí a prosí mě, abych na ně už byla hodná, nemají rády, když na ně křičím.“* (Helena). Strach a pláč dětí vyvolával v rodičích výčitky svědomí a lítost. *„Já, když na ně řvu, tak potom taky brečím. Je mi líto, jak jsem na ně byla zlá, ale někdy to nejde jinak a ujedou mi nervy.“* (Libuše)

Jak uvedla Pemová a Ptáček (2012) mezi nejčastější důvody, které vedou k deficitům v oblasti naplňování potřeb dětí, patří absence rodičovských schopností a dovedností. V tomto kontextu je patrný deficit v oblasti kontroly rodiče v situaci, kdy prožívá negativní emoce a následně se tento model chování zrcadlí v chování dětí. Eskalující emoce, únava rodičů a nevhodně

zvolené vzorce chování v mezních situacích výchovy vytvářejí situaci, ve které matky vnímají nedostatek své rodičovské autority.

Nežádoucí chování je v důsledku toho tlumeno již pouze za pomoci trestů, které však mají povahu již zmíněných agresivních verbálních útoků a jsou používány až v situaci, kdy rodič již vlastní chování plně nekontroluje. „...když holky udělaj něco, co nesměj, tak jim nadávám, pošlu je do postele lehnout a dost na ně řvu.“ (Helena). „Musím mu dávat zákazy a zabavovat mobil, on mě jinak vůbec neposlouchá. Jenže mně je ho pak líto, když brečí, nevím, co s tím... Musím mu udržet hranice nebo z něj vyrostete něco jako je jeho táta a to nechci!“ (Slávka). Mezi další využívané spektrum trestů zařadily matky tělesné tresty, které sice nevnímají pozitivně, ale hodnotí je jako účinné. K dalším velmi účinným trestům matky zařadily zákazy a odebrání oblíbených věcí, nejčastěji jde o telefon. „Seberou věc, co mají rády“ (Slávka).

Zatímco v oblasti využití rodičovské autority se matky necítily dostatečně ukotvené, v oblasti směřování výchovy měly jistotu v cílech, kterých chtějí svou výchovou dosáhnout.

Cíle pro život

Mezi klíčové cíle výchovy matky jednoznačně řadily vybudování samostatnosti dětí, zodpovědnosti a finanční nezávislosti v budoucím životě. Finanční jistoty matky přímo spojovaly s dosaženým vzděláním dětí. Pro všechny matky bylo vzdělání velmi důležité. „Chci, aby se dcery alespoň vyučily, aby nemusely dělat podřadný práce jako já. Nebo aby měly lepší školy, prostě třeba nějakou střední, aby měly.“ (Helena); „...je důležitý, aby měl vzdělání a choval se slušně, hlavně ke starým lidem a měl chuť chodit do práce a aby ho to bavilo.“ (Slávka)

Oblast samostatnosti dětí byla úzce provázána s chodem domácnosti. Pořádek a čistota byl pro všechny základem toho, co chtěly dětem předat. „Holky se musí naučit mít doma pořádek a starat se o domácnost, to je to hlavní v rodině.“ (Miriam). Z rozhovorů vyšlo najevo, že respondentky za nejdůležitější cíl výchovy vnímaly výslednou schopnost dětí naučit se o sebe postarat a oblast bezpečí dětí. Velký důraz kladly matky současně také na soudržnost s rodinou a prožívanou pospolitost rodiny. Právě pospolitost rodiny chtějí matky předávat svým dětem, aby i další generace uměly budovat pevná rodinná pouta a členové rodiny se do ní vracely. „Byla bych ráda, když by se dcery vracely k nám domů, chtěly s námi být, i když už budou dospělé a budou mít vlastní rodinu.“ (Helena).

Materiální potřeby hrozba, emocionální potřeby jako šance

V kontrastu k cílovému směřování výchovy, které akcentuje dobré finanční zabezpečení dětí v budoucím životě je aktuální rodinná situace. Rodiny zapojené do výzkumného šetření se potýkají s chudobou a nevyhovujícími bytovými podmínkami. Jde o rodiny, které se bez pomoci sociálních služeb neobejdou. Od spolupráce se sociálně aktivizační službou rodiny očekávají pomoc a zlepšení životních podmínek i kvality života. Zaměření služeb, které cílí na tuto cílovou skupinu, proto akcentuje především rovinu doprovázení.

Naproti tomu pracovníci Oddělení sociálně právní ochrany dětí, kteří do rodin vstupují, jsou matkami stále vnímáni jako hodnotitelé potřebného vybavení domácností. Samotné potřeby respondentky rozdělily na materiální, nutné k samotnému přežití a dále potřeby emocionální. Právě v oblasti naplňování materiálních potřeb, jednalo se zejména o jídlo, oblečení, bydlení a případně i hračky, se matky při rozhovorech cítily nejistě. Část matek přiznala, že se jim o tomto tématu těžko mluví, neboť vědí, že jsou v jejich rodině některé potřeby nenaplňovány adekvátně. Při rozhovorech bylo znatelné, jak citlivé téma potřeby dětí jsou. Matky dávaly do souvislostí nenaplňování materiálních potřeb s odebráním dítěte z rodiny. *„Nejdůležitější je, aby měl kluk kde složit hlavu, bydlení, jídlo, oblečení... Když to mít nebude, seberou mi ho ze sociálky.“* (Slávka). V hlasech byl cítit strach, protože výzkumníkem byla sociální pracovnice ze sociálně aktivizační služby. I přes to, že spolupráce s pracovníci je na dobrovolné bázi, v tvářích se zrcadlila podezřívavost a nedůvěra. Respondentky se obávaly mluvit o materiálních nedostacích a potřebovaly podpořit při rozvinutí rozhovoru. Schopnost naplňování materiálních potřeb dávaly matky do přímé souvislosti se svými pracovními aktivitami. *„Musím chodit do práce, abych mohla dětem koupit to, co potřebují. Aby netrpěly hladem a měly hezké oblečení, hračky a tak...“* (Miriam).

Největší důraz respondentky kladly především na naplňování emocionálních potřeb, zde hrály klíčovou roli projevy náklonosti a lásky k dětem. *„Hlavně mít oba rodiče a lásku od nich, to zázemí.“* (Slávka) *„Potřebujou mít lásku a důvěru v rodiče. Hlavně mít možnost pomoci od rodičů a nějaké zázemí.“* (Miriam) *„Pro svoje holky bych udělala všechno, musí vědět, že je má někdo rád.“* (Helena) *„Chtěla bych, aby mé dcery s námi zůstaly napořád, aby taky věděly, že je nejvíc milujeme.“* (Libuše). *„Všechny děti si zasloužej lásku, je jedno, jaký jsou, jestli zloběj nebo tak... mateřskej cit, aby byl pro ně rodič kamarád, co jim může pomoci v problémech.“* (Tamara). Významné místo při naplnění emocionálních potřeb sehrával také společný čas s dětmi. Zde si matky uvědomovaly jeho nedostatek. *„Já ten čas nemám snad nikdy. Chodím do práce, nebo něco uklízím, furt něco dělám. Já bych tak*

ráda šla s děčkama někam ven. Tak ráda bych chodila do přírody, na procházku, někam s někým." (Miriam).

Závěr

Výzkumné šetření, se zaměřilo na výchovu v rodinách s ohroženými dětmi. Ve výzkumu byly zapojeny klientky sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, které se službou aktivně spolupracovaly, a zároveň u nich svou roli zaujímal pracovníce orgánu sociálně právní ochrany dětí. Položené výzkumné otázky směřovaly do oblasti rodinné výchovy a k dalším formativním vlivům, v těchto rodinách. Cílem příspěvku bylo, poskytnout vzhled do výchovy rodin a analyzovat výše zmíněné vlivy, které na dítě v rodině působí. Výzkum se zabýval především cíli výchovy, hranicemi v rodinné výchově, zajišťováním materiálních a emocionálních potřeb. Příspěvek se zaměřil na klíčové aspekty výchovného působení, které matky externalizovaly. Výstupy výzkumného šetření ukázaly, že na straně rodičů stále převládají obavy, které spojují nedostatečné materiální zajištění potřeb s ohrožením celistvosti rodiny a odebráním dětí. Z pohledu vnitřního života rodin, je matkami kriticky hodnocena také oblast zvládání negativních emocí ve vypjatých výchovných situacích. Deficity vnímaly matky jak na straně dětí, tak ve svém jednání. Naproti tomu v oblasti cílů výchovy se matky cítily ukotveny a měly jasnu představu o směřování svých výchovných postupů. Se stejnou jistotou prožívaly také oblast budování láskyplných vztahů v rodině.

Literatura:

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986. 139 s. Hálkova sbírka pediatrických prací; 37.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

KUCHAŘOVÁ, Věra a kol. *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí, v.v.i., 2019. 300 s. Studie; 134. svazek. ISBN 978-80-7416-333-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyd. 3, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. 353 stran. ISBN 978-80-7429-797-7.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profesie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014b. 171 s. ISBN 978-80-262-0697-2.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2016. 271 s. ISBN 978-80-262-1154-9.

OHROŽENÉ DÍTĚ. *Ohrožené dítě: Mapa Ohrožené dítě* [online]. Leaflet © Seznam.cz, a.s., © OpenStreetMap: Dům tří přání, z. ú., 2020. [cit. 27. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.ohrozenedite.cz/about-us>

PEMOVÁ, Terezie a PTÁČEK, Radek. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 187 s. ISBN 978-80-247-4317-2.

Zákon č. 359/1999 Sb., *o sociálně-právní ochraně dětí*, v platné verzi novely.

Kontakt:

Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
gabriela.hepnarova@uhk.cz

Mgr. Johanka Plodková

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
johanka.plodkova@uhk.cz

Bc. Eva Hochová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
eva.hochova@uhk.cz

Supervízia v školskom prostredí

Silvia Dončevová, SK

Abstrakt:

Supervízia je jednou z podporných činností, ktorou môže sociálny pedagóg pozitívne ovplyvňovať pôsobenie učiteľa v škole. Má potenciál obsiahnuť rôzne metódy sociálnopedagogickej práce v škole a dosiahnuť tak zlepšenie pracovného prostredia učiteľa, a zároveň ovplyvniť kvalitu jeho práce.

Kľúčové slová: supervízia, sociálna pedagogika, školské prostredie, prevencia, intervencia, syndróm vyhorenia.

Supervízia ako podporná činnosť (nielen) v škole

„Supervízia je metódou kontinuálneho rozvoja profesionálnych spôsobilostí sociálneho pracovníka, ktoré dosahuje za pomoci kvalifikovaného supervízora prostredníctvom reflexie, podpory, supervíznych metód a techník a zároveň chráni sociálneho pracovníka pred syndrómom vyhorenia. Supervízia je nástrojom pre optimalizovanie a overovanie si správnosti postupov, a je priestorom prehľadanie alternatív v práci sociálneho pracovníka, pre poskytnutie spätnej väzby a svojim i intervenciami chráni užívateľa služieb sociálnej práce pred poškodením až zneužitím“ (Vaska, 2012, s. 26). Význam supervízie v práci pomáhajúcich profesionálov spočíva v jej základných charakteristikách:

- podpora,
- pomoc,
- rozvoj (tamtiež, s. 27).

Všetky tri aspekty považujeme za zmysluplné využiť nielen v sociálnej sfére, ale aj vo sfére školskej – učitelia a pedagogickí pracovníci sú rovnako profesionáli v práci s ľuďmi a vďaka tomu rovnako ohrození ako sociálni pracovníci, terénni pracovníci či liečební pedagógovia a pod.

Supervízia sa v sociálnej práci zväčša chápe ako poradenská metóda využívaná pre zabezpečenie a zvýšenie kvality profesijnej činnosti, respektíve kompetencie sociálnych pracovníkov (Oláh, Schavel et al., 2009, s. 127). Vytvára predpoklady a podmienky pre profesionálny rozvoj, vzdelávanie a odborný rast zamestnancov v pomáhajúcich profesiách, pričom zároveň slúži aj ako prostriedok sebapoznania v prospech skvalitnenia práce s ľuďmi (Schavel, Tomka, 2010, s. 14). To isté možno bez pochyb povedať aj o pracovníkoch v školstve: učiteľoch, vychovávateľoch

a pedagogických zamestnancoch. Ich profesionálny rozvoj, vzdelávanie a odborný rast sa na Slovensku rieši iba prostredníctvom akreditovaných vzdelávaní, ktoré zväčša nie sú dostatočne kvalitné a aktuálne, alebo ich realizujú nedostatočne kvalifikovaní (a v problematike zorientovaní) ľudia. Tieto vzdelávacie aktivity sú učiteľmi často považované za neatraktívne, málo interaktívne a v postate zbytočné. Mnohí učitelia ich absolvujú iba kvôli kreditom, ktoré predstavujú jednu z mála šancí, ako zvýšiť svoj učiteľský plat. Prečo to teda nezmeniť? Prečo neumožniť učiteľom zúčastniť sa na interaktívnom supervíznom sedení, ktoré nebude zbytočnou stratou času a energie, ale môže učiteľov podporiť v ich práci, pomôcť pri riešení problémov a iniciovať ďalší profesionálny rozvoj? To všetko dokáže dobrá supervízia rýchlejšie a efektívnejšie ako niekoľkohodinové povinné školenie.

Supervízia patrí k najúčinnjším nástrojom podpory a pomoci v pomáhajúcej sfére. Supervízia pomáha supervidovaným pozeráť sa na svoju profesijnú činnosť z inej perspektívy, vedie ich k zamysleniu sa, sebareflexii a nadobúdaniu nadhľadu nad svojou činnosťou (Mátel, 2010). Pre učiteľov môže byť prostriedkom nachádzania nových poznatkov, sprostredkovania skúseností, poskytnutia iného pohľadu na ich prácu, reflexiou vlastného vnímania pracovných kompetencií a sebaúčinnosti (self-efficacy), ale najmä prostriedkom skvalitnenia svojej práce, nachádzania ciest vedúcich k spokojnosti v práci – to všetko má bezprostredný vplyv aj na žiakov a študentov.

V súčasnosti rozlišujeme tri základné funkcie supervízie:

- administratívnu (riadiacu, príp. normatívnu),
- vzdelávacu (formatívnu),
- podpornú (restoratívnu)
- a niektorí autori (napr. Wonnacott, 2012) vo svojich dielach uvádzajú aj štvrtú funkciu:
 - mediačnú.

Podľa Vasku (2012, s. 16) je dôležité zamerať sa na podporný aspekt, ale dôležitý je aj aspekt vzdelávací. Ako dôležité sa v tomto prípade odporúča využívanie rôznych supervíznych techník (napr. projektové techniky), nezameriavať sa iba na techniku rozhovoru. Najväčšie možnosti ponúka skupinová supervízia: obľúbené sú techniky ako sochanie, hranie rolí a pod., pri individuálnej supervízii sa zvykne spetrovať štandardná technika rozhovoru technikou fantázie alebo používania rôznych figúrok.

Pre potreby tohto textu zamerajme pozornosť na funkciu vzdelávacu a podpornú. Maroon et al. (2007, s. 16) uvádza, že „vzdelávacia funkcia supervízie sa sústreďuje na odovzdávanie vedomostí a pojmových modelov. Tie poskytujú študentovi alebo supervidovanému sociálnemu pracovníkovi

zdroje, ktorému umožňujú jednat', rozhodovať sa a nachádzať vo svojej práci uspokojenie". Supervízor v tomto prípade zastáva funkciu akéhosi sprievodcu, facilitátora, ktorý nemusí byť nevyhnutne zapojený do tohto procesu v celej miere. Havrdová (2008, In Havrdová, Hajný et al., 2008) v súvislosti so vzdelávacou funkciou supervízie uvádza, že vzdelávací aspekt supervízie je v istej miere prítomný v každej supervízii – alebo inak: nie je možné supervidovať bez toho, aby zároveň nedochádzalo k edukácii. Vzdelávací zámer teda vyplýva z konkrétneho problému alebo situácie, ktorou supervidovaný aktuálne prichádza na supervízne stretnutie. Z hľadiska účelu má podľa autorky (tamtiež, s. 52):

- „vzdelávací aspekt supervízie zlepšiť odbornú kompetenciu pracovníka pri práci s klientom (zlepšiť jeho vedomosti, spôsobilosti, postoje, vrátane sebareflexie)“. Vzdelávacia funkcia supervízie je podľa Vasku (2012, s. 34) „spájaná najmä s prípravou študentov, príp. adaptáciou začínajúcich pracovníkov v sociálnej organizácii a prostredníctvom individuálneho vzdelávacieho rozvoja pracovníkov i študentov zvyšuje ich odborný potenciál a profesionálne kompetencie“. Na vzdelávacej funkcii supervízie participuje nielen supervízor, ale aj členovia tímu či skupiny – supervízor teda nie je ten, kto poskytuje zaručený
- „recept“ na riešenie problémov a dilem, či dokonca dáva rady. Rozhodujúcim faktorom na riešenie problémov a situácií je sám učiteľ/pedagogický zamestnanec, ktorý zväčša riešenie pozná, iba ho v rozhodujúcej chvíli „nevidí“. Potenciálom každého človeka je dokázať si poradiť sám – a supervízor je tu na to, aby vhodne zvolenými otázkami (autorka tohto textu zvykne používať svoju obľúbenú formulu „umenie kladenia otázok“) supervidantovi „odhalil výhľad“.

Čo sa týka podpornej (restoratívnej) funkcie supervízie, profesijný rozvoj profesionála v pomáhajúcich profesiách nie je len intelektuálnym, ale najmä emocionálnym procesom profesionálneho rastu a aj z tohto dôvodu, ako uvádza Maroon et al. (2007, s. 19) je „podpora v rámci supervízie veľmi dôležitá. Najmä pri konfrontácii s pracovnými problémami supervidovaného, ktorej súčasťou sú rozhovory o vnútornom napätí a napätí v medzilidských vzťahoch pracovníka, spevňovanie osobnej a profesijnej identity a celková podpora jeho pracovného úsilia. Podpora zároveň poskytuje pracovníkom vnútorné a vzťahové zdroje, ktoré im dávajú pocit vyrovnanosti vo vzťahu k práci a k sebe samým“. Podporná alebo restoratívna funkcia je podľa Hawkins and Shohet (2003) spôsob reagovania na skutočnosť, že na všetkých pracovníkov zúčastňujúcich sa tohto procesu pôsobia emotívne zložky – a teda aj oni potrebujú priestor na uvedomenie si, akým spôsobom ich táto skutočnosť môže ovplyvňovať, a tiež aby dokázali zvládať situácie svojho pracovného a osobného života primerane. Keďže sa podporná funkcia dotýka primárne emócií supervidovaného, potom jednou

z úloh supervízora je podľa Maroona et al. (2007, s. 20) určiť „skutočné a potenciálne zdroje napätia supervidovaného a pomôcť mu odpútať sa od nich tým, že spoločne prediskutujú negatívne pocity a iné rušivé emócie, ktoré sa môžu objaviť pri práci s klientmi, kolegami alebo nadriadenými osobami“. Učiteľ je často v rámci svojej práce pod vplyvom najrôznejších druhov napätia, stresu a tlaku – či už sa to týka vzťahov medzi učiteľmi, medzi učiteľmi a riaditeľom, so žiakmi/študenti alebo ich rodičmi. Dokonca môžeme hovoriť aj intrapersonálnom napätí a tlaku, keď učiteľ prežíva vnútorný boj sám so sebou (napr. pri nerovnováhe medzi prácou a osobným životom, čo je v učiteľskej profesii na Slovensku veľmi častý jav). Ide o viacerú úroveň vzťahov, ktoré vzhľadom na svoje špecifiká prinášajú dennodenne náročné situácie a kladú na psychiku učiteľa enormné zaťaženie. Havrdová (2008, In Havrdová, Hajný et al., 2008) považuje za najúčinnšie postupy pri podpore v supervízii povzbudenie k prekonaniu prekážok, budovanie dobrého vzťahu a atmosféry, posilňovanie a zmocňovanie (empowerment) supervidovaného. Z našich skúseností v roli supervízorky môžeme iba doplniť, že podpora môže znamenať (najmä v rámci individuálnej supervízie) posilnenie sebauvedomenia, sebapoznania a sebareflexie učiteľa, skupinová supervízia má zase potenciál posilniť „tímového ducha“ učiteľského kolektívu, pochopenie interpersonálnych špecifik (vedúcich často ku konfliktom), a poskytnúť priestor na vyjadrenie potrieb a záujmov jednotlivých členov kolektívu (interaktívne a rovnomerne). Supervízia, podobne ako poradenstvo a terapia, je procesom spoluvytváraným v rámci vzťahu (Hawkins, Shohet, 2004, s. 44) a zároveň procesom, ktorý dokáže pomôcť vzťahy spoluvytvárať.

Sociálny pedagóg a osobnosť supervízora v škole

Osobitosť supervízie vychádza najmä z jej špecifických cieľov a funkcií. Pred vyše šesťdesiatimi rokmi zdôraznil Robinson (1949) výchovné (edukačné) ciele supervízie. Neskôr sa začali zdôrazňovať riadiace (administratívne) aspekty supervízie, ktorých cieľom bolo úsilie o kontrolu a koordinovanie sociálnych pracovníkov pri výkone svojho povolania. Kadushin (1976) k uvedeným dvom funkciám doplnil podpornú funkciu, ktorá zahŕňa emocionálnu oporu a podporu v pracovných ťažkostiach (Edwards et al., 2004, s. 2373). Takými ťažkosťami (pracovnými aj osobnými), ktoré pochádzajú zo sociálneho prostredia a majú negatívny vplyv na správanie, konanie a komunikáciu človeka, sa zaoberá sociálna pedagogika. Jej praktický rámec je daný šírkou problematiky sociálnej patológie, za jej úzke vymedzenie považujeme vplyv prostredia na človeka.

Sociálny pedagóg má ako pedagogický pracovník v škole svoje nezastupiteľné miesto. Na túto tému sa mnoho rokov vedú odborné diskusie,

ktorých výsledkom je, že v niektorých slovenských školách už sociálny pedagóg úspešne funguje a dopĺňa vďaka svojim poznatkom, skúsenostiam a profesionálnym kompetenciám odborný tím pedagogických pracovníkov v škole (školský psychológ, špeciálny pedagóg, výchovný poradca a pod.). Teoretickým vymedzeniam a významu práce sociálneho pedagóga v škole sa nebudeme venovať, na túto tému existuje množstvo kvalitných publikácií (Bakošová, 2009, Bakošová, 2011, Hroncová, 2009, Kraus, Višňovský, 2015). Sociálny pedagóg je na základe profesionálnych kompetencií vhodným kandidátom na rolu supervízora spomedzi profesionálov pracujúcich v pomáhajúcich profesiách. Jeho pracovný profil, ktorý kladie vysoké nároky na osobnostné predpoklady, splňa požiadavky na výkon práce dobrého supervízora.

Sociálny pedagóg môže zastávať rolu supervízora v škole v dvoch rovinách:

- ako sociálny pedagóg, ktorý v škole pracuje (interná forma),
- ako sociálny pedagóg, ktorý bol prizvaný realizovať supervízie v škole (externá forma).

My sa prikláňame k druhej forme, pretože v prípade internej formy nie je možné dôkladne naplniť dôležitý princíp supervízie – nezaujatosť a objektivitu. Sociálny pedagóg, ktorý v škole pracuje, je súčasťou pracovného školského kolektívu a teda nemôže byť voči kolegom natoľko objektívny a nezaujatý, ako jeho externý kolega. Rozumieme, že vzhľadom na personálne a finančné okolnosti sú často aj progresívni riaditelia nútení využiť domáce možnosti. Ale treba mať na zreteli, že takto vedená supervízia nemusí splniť očakávania učiteľov, ani samotného riaditeľa.

Vaska realizoval medzi začínajúcimi supervízormi výskum, podľa ktorého participanti a participantky poukázali na nasledujúce významové roviny supervízie: osobnostný a profesionálny rast, spätná väzba, pozitívna motivácia, prevencia syndrómu vyhorenia, učenie, bezpečný priestor či profesionálna podpora. Ako kľúčový moment supervízie na základe výskumných zistení vystupuje osobnosť supervízora, ktorú je možné vnímať v dvoch rovinách: osobnostnej a profesionálnej (Vaska, 2012, s. 8). Obraz dobrého supervízora je podľa Kadushina (1992, In Matoušek et al., 2003, s. 358) primárne odvodený od zistení o preferenciách a uspokojení supervidovaných. Dobrým supervízorom je podľa všetkého ten, ktorý je supervidovanými obľúbený, vnímaný ako vyhovujúci, ktorého supervidovaní vnímajú pozitívne, majú ho radi a dôverujú mu. Obraz dobrého, efektívneho supervízora možno zložiť podľa autora z nasledujúcich charakteristík:

- praktizuje plnú a slobodnú vzájomnú komunikáciu medzi supervidovaným a v atmosfére, ktorá nielen dovoľuje, ale aj povzbudzuje vyjadrovanie skutočných pocitov supervidovaného,
- vytvára vzťah, ktorý podporuje sebavedomie a dôveru supervidovaného, umožňuje optimalizáciu jeho autonómie a vlastného úsudku,
- jeho orientácia na riešenie problémov je založená na konsenze, kooperácii, demokratickej participácii, nevyužíva mocenské techniky,
- zakladá so supervidovaným pozitívne vzťahy, charakterizované pocitmi psychologického bezpečia, tvoreného prijatím, vrelosťou, empatiou, rešpektom, podporou, flexibilitou, autenticitou, úprimnosťou,
- predstavuje vzor odbornej kompetencie pri pomoci supervidovaným s ich prácou, integruje potreby organizácie so socioemocionálnymi potrebami pracovníkov, drží rovnováhu medzi cieľmi a morálkou pracovníkov,
- prijíma a primerane vykonáva stanovenú úradnú autoritu a moc vyplývajúcu z pozície supervízora, a to tak, že koná neautoritatívnym spôsobom, pestuje zodpovednosť supervidovaných za pridelenú prácu a citlivo vyhodnocuje ich prax, udržiava rovnováhu medzi podporou a očakávaniami v súvislosti s jasne definovanými štandardmi konkrétnej profesijnej činnosti,
- zabezpečuje štruktúrované postupy a konštruktívnu spätnú väzbu pre pracovníkov v ich vzťahu k organizácii a k praxi,
- udržiava rovnováhu medzi potrebou stability organizácie a potrebou zmeny a je pripravený tieto zmeny obhajovať,
- je v kontakte s vyššími a nižšími úrovňami hierarchického rebríčka organizácie, prezentuje jasne a zrozumiteľne odkazy pracovníkov vedeniu a obavy manažmentu supervidovaným,
- je pripravený, praje si a je schopný zdieľať odborné vedomosti,
- je tolerantný ku konštruktívnej kritike,
- má pozitívny prístup k sociálnej práci, ukazuje solidaritu a záväzok k profesii a stelesňuje hodnoty profesie vo svojom správaní,
- je pripravený a chce oceňovať dobré výkony a je pripravený odmietnuť neprimeraný pracovný záväzok,
- je kultúrne citlivý – nemá sexistické, rasistické a podobné sklony (tamtiež, s. 359).

Potenciál a význam supervízie v škole

Supervízia je veľmi žiadaným nástrojom profesijného rastu odborníkov v pomáhajúcich profesiách (Schavel, Tomka, 2010, s. 29). Každý pracovník

v pomáhajúcich profesiách by mal mať možnosť pravidelnej supervízie, čo však ešte automaticky neznamená, že ju skutočne má. Napriek nemalým ťažkostiam s jej realizáciou, ak sociálny pracovník rozpozná jej kľúčový význam pre seba a koncových užívateľov jeho služieb, mal by konať dostatočne asertívne, aby ju skutočne aj dosiahol (por. Parrott, 2010, s. 115).

V súvislosti s významom supervízie existuje niekoľko cieľov zadefinovaných v odbornej literatúre. Napríklad Gabura (2002, In Mydlíková et al., 2002) za hlavné ciele supervízie považuje:

- verifikáciu správnosti svojich postupov pri práci s klientom, rodinou alebo skupinou,
- rozširovanie možností a alternatív práce s určitým prípadom,
- korigovanie neefektívnych postupov,
- učenie sa a zbieranie skúseností.

Podľa Vasku (2012, s. 15) spočíva význam supervízie v tom, že napomáha (nielen) profesionálnemu rozvoju spôsobilostí, verifikovaniu správnosti postupov, hľadaniu alternatív, ale aj ochrane pomáhajúceho profesionála voči syndrómu vyhorenia, udržaniu a zvyšovaniu statusu profesie. Výskumné zistenia autora poukazujú na skutočnosť, že dôležitosť supervízie je možné identifikovať v dvoch základných rovinách:

1. dominantnou je rovina profesijná,
2. druhou je rovina psychologickej podpory.

Z hľadiska profesijnej podpory bola supervízia u participantov a participantiek spomínaného výskumu vnímaná predovšetkým ako spôsob overovania správnosti pracovných postupov, efektívnosti riešenia pracovných problémov, ako metóda skvalitňovania práce, ale aj formou učenia sa, príležitosťou získať spätnú väzbu, nadhľad a nové podnety vo vzťahu k vykonávaným činnostiam. No najmä možnosť posilnenia profesionálnej istoty jednotlivca. Z hľadiska psychologickej podpory poskytuje supervízia priestor pre „uvoľnenie“, „ventilovanie“ stresu a napätia, je príležitosťou „vyrozprávať sa“. Participanti a participantky výskumu supervíziu charakterizovali ako najlepší spôsob prevencie syndrómu vyhorenia. Ten považujeme naprieč pomáhajúcimi profesiami za vážne riziko. Preto je vhodné venovať pozornosť faktu, že participanti a participantky zhodne potvrdili potenciál supervízie v možnostiach revitalizácie pozitívneho vzťahu k vlastnej práci (tamtiež, s. 16). Zrejme nikto nebude pochybovať o tom, že schopnosť sebamotivácie k práci je žiadaná aj v učiteľskej profesii.

V diskusii o význame supervízie treba rozlišovať, o akom type supervízie je reč. V supervízii pre učiteľov sa najviac preferuje skupinová supervízia, ktorá má najväčší potenciál aktivizovať celý učiteľský kolektív, a supervízia

organizácie, ktorá môže podporiť realizáciu demokratických princípov organizácie a riadenia školy. Individuálna supervízia má tiež svoje miesto, a to v prípadoch, keď je potrebné poskytnúť „záchranné koleso“ konkrétnemu učiteľovi/pedagogickému pracovníkovi, ktorý z nejakého pracovného alebo osobného dôvodu „zablúdil v systéme“. Výsledkom toho môže byť vyhorenie alebo odchod z profesie, čo je pre systém v podstate to isté. Preto sa odporúča ponúknuť učiteľovi možnosť individuálneho supervízneho stretnutia, ktoré môže pomôcť túto situáciu zvrátiť.

Skupinová supervízia je efektívnou formou zvyšovania profesionálnych kompetencií pomáhajúcich profesionálov, ktorá využíva „silu“ skupiny a jej významných charakteristík (skupinové pravidlá, skupinová dynamika, kohézia, množstvo pohľadov, vzájomná podpora, poskytovanie spätných väzieb, potenciál využitia rôznych techník – modelovanie, sochanie a pod.) za ekonomicky prijateľných podmienok. Skupinová supervízia, tak ako individuálna, predstavuje štruktúrovaný proces, ktorý môže podľa Koláčkovej (2003 In Matoušek et al., 2003, s. 354) poskytovať pracovníkom „možnosť diskutovať v skupine o svojej práci, o svojich skutočných aktuálnych pocitoch a vzťahoch, ktoré v práci prežívajú. Cieľom je profesionálny rozvoj jednotlivcov v kontexte skupiny“. V skupinovej supervízii sa s obľubou využívajú aj prvky balintovských skupinových supervízií, ktoré sa zameriavajú najmä na vzťahové konštelácie. Cieľom tohto typu supervízie nie je nájsť objektívnu pravdu, ale „predostrieť pomáhajúcemu profesionálovi spektrum predstáv, z ktorých si následne vyberie tie, ktoré majú pre neho význam“ (tamtiež, s. 355).

Podľa Vasku je jednoznačným prínosom supervízie:

- osobnostný rast, rozvoj, odbúravanie vnútornej neistoty,
- profesionálny, odborný rast, získanie istoty v práci,
- spätná väzba, konfrontácia, pluralita názorov, pohľadov, skúseností,
- pozitívna motivácia, prevencia syndrómu vyhorenia,
- zážitkové učenie, efektívne učenie, osvojovanie si dôležitých informácií, zorientovanie sa v probléme,
- bezpečný priestor,
- profesionálna podpora (Vaska, 2012, s. 79-81).

Pre potreby učiteľov a pedagogických pracovníkov môžu byť prínosom všetky uvedené body, obzvlášť však zdôrazňujeme faktory na individuálnej rovine (odbúravanie vnútornej neistoty, získanie istoty v práci, zorientovanie sa v probléme, pozitívna motivácia) a faktory na úrovni systému (spätná väzba, pluralita názorov, bezpečný priestor, profesionálna podpora). Sme presvedčení, že podpora týchto faktorov môže zlepšiť celkovú spokojnosť slovenských učiteľov s prácou učiteľa, a ich motiváciu ostať naďalej v školstve a pracovať na sebe.

Záver

V rámci prevencie dosahuje supervízny rozhovor pozitívne výsledky pri profylaxii syndrómu vyhorenia (pomáha predchádzať poklesu motivácie k práci a odlivu učiteľov do iných pracovných oblastí), v rámci intervencie je zase možné v krátkom čase dosiahnuť viditeľnú zmenu perspektívy myslenia a konania supervidovaného – a umožniť mu, aby sám prišiel na riešenie, ktoré je pre neho najvhodnejšie. Supervízia v pomáhajúcich profesiách je benefitom pre tých, ktorí pracujú s ľuďmi a sú vystavení každodennému stresu a psychickej únave – je len škoda, že jej potenciál zatiaľ ostáva v našom školskom priestore neodhalený.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2009. Sociálny pedagóg v škole. Teoreticko-empirické reflexie. In: *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve*. Zborník príspevkov z tretieho roku riešenia výskumného projektu VEGA 1/3645/06. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. 2009. s. 46–58. ISBN 978-80-223-2694-0.

BAKOŠOVÁ, Z. a kol. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV, Glasstrading, s. r. o. Vydavateľstvo NOI. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.

EDWARDS, R. L.: *Encyclopedia of Social Work*. Washington: NASW. ISBN 0-87101-256-1, s. 2373-2379.

HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. et al. 2008. *Praktická supervize*. Praha: Galén. 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAWKINS, P., SHOHET, R. 2003. *Supervision in the Helping Professions*. 2nd ed. Maidenhead, Berkshire, Great Britain: Bell & Bain Ltd. 229 p. ISBN 0 335 20117 2.

HRONCOVÁ, J. 2009. *Profesijné kompetencie pedagógov asociálnych pracovníkov v teórii a praxi SR a v iných krajinách EÚ*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2009. Banská Bystrica: PF UMB. 290 s. ISBN 978-80-8083-895-9.

KADUSHIN, A. 1976. *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press. 486 s. ISBN 0-23103-657-4.

KRAUS, B., VIŠŇOVSKÝ, L. 2015. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2015. - 287 s. ISBN 978-80-557-0957-4.

- MAROON, I. 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků. Teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. 152 s. ISBN978 80 262 0180 9.
- MÁTEL, A. 2010. Supervízia v sociálnych službách. In MÁTEL, A., KOVALOVÁ, M., ŠTEPANOVSKÁ, M. (eds.): *Sociálne služby v regióne. Zborník z vedeckej konferencie*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 978-80-970567-0-4.
- MATOUŠEK, O. a kol. 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80 7178 548 2.
- MYDLÍKOVÁ, E., GABURA, J., SCHAVEL, M. 2002. *Sociálne poradenstvo*. Bratislava: Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov. 66 s. ISBN 80 968713 1 5.
- OLÁH, M., SCHAVEL, M., ONDRUŠOVÁ, Z., NAVRÁTIL, P. 2009. *Sociálna práca – vybrané kapitoly z dejín, teórie a metód sociálnej práce*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. 228 s. ISBN 80-969449-6-7.
- PARROTT, L. 2010. *Values and Ethics in Social Work Practice*. Exeter: Learning Matters Ltd. 173 s. ISBN 978-1-84445-370-2.
- ROBINSON, V. P. 1949. *Dynamics of supervision under functional controls, a professional process in social casework*. Pennsylvania Press.
- SCHAVEL, M. 2010b. Supervízia v sociálnej práci pre sociálnych pracovníkov. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. 106 s. ISBN 978-80-89392-18-6.
- SCHAVEL, M. – TOMKA, M. 2010. *Základy supervízie a supervízia v praktickej výučbe v sociálnej práci*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. 193 s. ISBN 978-80-89271-87-0.
- EDWARDS, R. L.: *Encyclopedia of Social Work*. Washington: NASW. ISBN 0-87101-256-1, s. 2373-2379.
- VASKA, L., ČAVOJSKÁ, K. 2012. *Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce*. Výskumná správa. Bratislava: Iris. 112 s. ISBN978 80 89238 72 9.
- WONNACOTT, J. 2012. *Mastering Social Work Supervision*. 1. vyd. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. 192 p. ISBN978 1 84905 177 4.

Kontakt:

PhDr. Silvia Dončevová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky
a andragogiky

Gondovaľ 2, 811 02 Bratislava

doncevoval@uniba.sk

Rodové rozdiely v prevalencii kyberšikanovania u žiakov stredných škôl a možnosti jeho prevencie z aspektu sociálneho pedagóga

Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0396/20 „Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z“.

Mário Dulovics, Simona Sámelová, SR

Abstrakt:

Cieľom príspevku je teoreticko-empirická analýza vybraných foriem kyberšikanovania, ako obťažovanie (harassment), sexuálny harassment, zosobnenie a hejtovanie (ako špecifickej formy flamingu) s dôrazom na rodové rozdiely. Pozornosť je venovaná taktiež teoretickej reflexii možností prevencie kyberšikanovania z aspektu profesie sociálneho pedagóga. Výskumný súbor tvorí 217 žiakov stredných škôl. Vo výskumnom súbore sme identifikovali 37 (17,1 %) agresorov a 65 (30 %) obetí kyberšikanovania. Na monitoring výskytu kyberšikanovania sme využili dotazníkovú metódu vlastnej konštrukcie pozostávajúcu z dvoch 11 položkových škál.

Kľúčové slová: kyberšikanovanie, žiak, škola, ohrozenie, prevencia.

Úvod

Cieľom príspevku je teoretická reflexia vybraných foriem kyberšikanovania a možností ich prevencie v školskom prostredí so zreteľom na profesiu sociálneho pedagóga. V intenciách empirickej časti príspevku je cieľom analýza zistení týkajúcich sa rodových rozdielov v rámci foriem kyberšikanovania u žiakov stredných škôl.

Počet užívateľov internetu neustále narastá a narastá aj čas, ktorý deti a mladí ľudia trávia denne online. To, že nemalá časť z objemu voľného času mladej generácie je úzko prepojená s informačnými a komunikačnými technológiami je zdôraznené aj v národnom výskume IUVENTA „Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku (2010)“ v časti „Prelínanie reality, virtuálnosti a nemožného“. Vysoká časová náročnosť online aktivít sa logicky spája aj s nárastom rizík, s ktorými deti a mládež prichádzajú do kontaktu.

Aktuálnosť problematiky kyberšikanovania, ako aj nutnosť intervenovať v rámci preventívneho pôsobenia u detí a mládeže zdôrazňujú viaceré národné a medzinárodné dokumenty. Dôležitým dokumentom upravujúcim bezpečné využívanie internetu je „Konceptia kybernetickej bezpečnosti

v Slovenskej republike 2015-2020“, kde sa poukazuje na potrebu „... podnikat kroky, ktoré budú viesť k eliminácii hrozieb a rizík spojených s využívaním moderných informačných a komunikačných technológií.“ Na medzinárodnej úrovni je problematika kybernetickej bezpečnosti spracovaná v európskom dokumente „Cybersecurity Strategy of the European Union: An Open, Safe and Secure Cyberspace – 2013“. Vzhľadom k tomu, že niektoré formy kyberšikanovania nadobúdajú skutkovú podstatu trestného činu, je v tejto súvislosti dôležité zmieniť aj „Stratégiu prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2016-2020“, ktorá v 5. prioritě „Reakcia na nové trendy a hrozby v oblasti bezpečnosti a verejného poriadku“ akcentuje potrebu prevencie počítačovej kriminality. Empirické štúdie taktiež zdôrazňujú potrebu riešenia problematiky kyberšikanovania. V. Bělík a S. Hoferková (2019) v intenciách výskumu u rodičov žiakov základných škôl zistili, že kyberšikanovanie patrí medzi tie formy rizikového správania, pri riešení ktorých sú rodičia „bezradní“.

1 Kyberšikanovanie v teoretickej reflexii

V odbornej literatúre je kyberšikanovaniu a jeho prevalencii venovaná značná pozornosť, tak u domácich ako i zahraničných autorov, ako napr. K. Hollá (2016, 2014), M. Niklová, J. Makúchová (2017), J. Šmahaj (2014), J. Kerstensa a S. Veenstra (2015), S. Hinduja, J. W. Patchin (2010), N. E. Willard (2005) a ďalší.

K. Hollá (2017) v rámci empirického výskumu zistila, že pri väčšine prejavov elektronickej agresie dominujú chlapci, ako napríklad „vulgárne alebo urážlivé vyjadrovanie v kyberpriestore“ (chlapci 28,9 % - dievčatá 17,6 %), „umiestnenie vulgárne alebo urážlivej fotografie v kyberpriestore“ (chlapci 19,6 % - dievčatá 11,6 %) a pod. Výskyt obetí kyberšikanovania u žiakov základných škôl monitoroval J. Šmahaj (2014), ktorý uvádza, že 16,2 % žiakov sa stalo obeťou kyberšikanovania, pričom obeťami boli častejšie dievčatá (60 %) ako chlapci (40 %). Autor uvádza podobnú prevalenciu aj v prípade žiakov stredných škôl. Aj v tomto výskumnom súbore bol väčší výskyt obetí kyberšikanovania medzi dievčatami (53 %). Írsky výskum autorov P. Cotter a S. McGilloway (2011) detekoval medzi žiakmi stredných škôl 9 % agresorov a 17 % obetí kyberšikanovania.

I. Emmerová (2014) charakterizuje kyberšikanovanie ako „...zneužívanie mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávisných a poškodzujúcich správ, prípadne zastráňovanie osôb.“

Vo všeobecnosti klasické šikanovanie v odbornej literatúre charakterizujú tri základné znaky a to úmyselné agresívne konanie, opakovanie útokov a prevaha moci medzi obeťou a agresorom. Pri aplikácii znakov šikanovania

na kyberšikanovanie možno polemizovať, či sú všetky tradičné znaky vždy prítomné pri jednotlivých formách kyberšikanovania. Pre ilustráciu uvádzame happy slapping (tzv. veselé fackovanie), ktoré vzhľadom na svoju podstatu spĺňa kritérium *nepomeru síl a úmyslu ublížiť*, ale kritérium *opakovanosti/dlhodobosti* nemusí byť prítomné. Už len jedno vytvorenie videa s útokom na dieťa alebo dospievajúceho a jeho následné zverejnenie na internete môže vážne ohroziť psycho-sociálny vývin jedinca a spôsobiť mu vážnu ujmu. Ide o materiál, ktorý sa môže rýchlo rozšíriť k veľkému publiku, čím agresori spôsobia obeti ďalšie duševné utrpenie.

Kyberšikanovanie je komplikovaný a štruktúrovaný jav, ktorý zastrešuje širokú škálu online deviantného správania. Z tohto dôvodu sa v rámci príspevku zameriame len na jeho vybrané formy, ktoré sme stanovili na základe typológie N. E. Willard (2007):

- Provokovanie (flaming) - vulgárne nadávky v simultánnej online komunikácii.
- Obťažovanie (harassment) - zverejnenie urážlivej/ponižujúcej fotografie, statusu, výhražné / urážlivé emaily, urážlivé komentovanie fotografií. A. Hudecová a K. Kurčíková (2014) medzi špecifické formy obťažovania zaraďujú takzvaný sexuálny harassment.
- Zosobnenie (impersonation) – vytvorenie falošného profilu,

Medzi ďalšie formy kyberšikanovania, ktorým v rámci empirického výskumu pozornosť nevenujeme autorka zaraďuje:

- Odhalenie (outing) – fotografovanie a natáčanie iných osôb v nepríjemných situáciách a ich zverejnenie na internete.
- Happy slapping – zverejnenie videa, kde je fyzicky ubližované inej osobe. Ide o kombináciu šikanovania a kyberšikanovania.

2 Prevencia kyberšikanovania v škole z aspektu profesie sociálneho pedagóga

Profesia sociálneho pedagóga má legislatívne ukotvené možnosti preventívneho pôsobenia v školách v podmienkach Slovenskej republiky. Túto oblasť upravuje Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý rámcovo vymedzuje kompetencie využívané v školskej sociálno-výchovnej práci sociálneho pedagóga. Obsažné vymedzenie kompetencií sociálneho pedagóga je rozpracované v *Pokyne ministra č. 19/2017*, ktorý obsahuje profesijný štandard

pre sociálnych pedagógov. Súbor kompetencií sociálneho pedagóga je aplikovateľný aj pre oblasť prevencie kyberšikanovania.

Na základe legislatívneho ukotvenia, ale aj teoretického rozpracovania profesie sociálneho pedagóga možno konštatovať, že svojou činnosťou vo výraznej miere prispieva k prevencii a riešeniu kyberšikanovania v školách. Pri prevencii kyberšikanovania v školskom prostredí je potrebné uvažovať o jej dvoch rovinách. Prvá rovina sa dotýka obetí a druhá rovina je sústredné na agresorov kyberšikanovania.

Pôsobiac na obe cieľové skupiny súčasne, v rámci primárnej prevencie, má sociálny pedagóg priestor pre vytváranie preventívnych stretnutí, či ucelených preventívnych projektov zameraných na posilnenie pozitívnych vzťahov, riešenie konfliktov, podporu prosociálneho správania, tolerancie, rešpektu, úcty a vzájomnej podpory.

Prevencia, ktorá je zameraná na žiakov v pozícii obeť má v značnej miere informačný rozmer, kde sa pre sociálneho pedagóga otvára priestor na to, aby žiakov naučil pracovať s informáciami a byť obozretnými vo virtuálnom priestore. Vede žiakov k zásadám bezpečného využívania internetu v duchu „čo sa na internete zverejní začne žiť vlastným životom.“ K. Hollá (2017, s. 70) v súvislosti s obeťami odporúča „... do preventívnych programov školy zaradiť aktivity na podporu a rozvoj sebaúcty žiakov.“ Odôvodňuje to empirickými výskumami, ktoré preukázali nižšiu úroveň sebaúcty u žiakov, ktorí sa ocitli v role obeť (Valihorová, 2017, Gregusová a kol., 2011).

Pri preventívnom pôsobení vo vzťahu k agresorom, kedy môžeme hovoriť už o sekundárnej prevencii, sa odporúča vyvíjať a podporovať skupiny s prosociálnym programom. U týchto žiakov je dôležité taktiež rozvíjanie empatie a etického správania.

3 Metodika výskumu

Realizácia empirického výskumu prebiehala začiatkom roka 2020. Do výskumu sa zapojilo 217 žiakov prvého až štvrtého ročníka stredných škôl (135/62,2 % dievčat a 82/37,8 % chlapcov). Výber respondentov do výskumného súboru bol dostupný. Zber dát prebiehal prostredníctvom elektronického dotazníka vlastnej konštrukcie. Dotazník bol distribuovaný žiakom stredných škôl prostredníctvom sociálnych sietí a emailových kontaktov na školách. Dotazník obsahoval demografické položky a dve škálované otázky pozostávajúce z 11 položiek zameraných na identifikovanie obetí a agresorov vybraných foriem kyberšikanovania. Žiaci mali možnosť pri každej položke vyjadriť frekvenciu kontaktu s elektronickým šikanovaním na 5 stupňovej frekvenčnej škále: „*nikdy - 1krát - 2 až 3krát - 4 až 5 krát - viac ako 5 krát*“.

4 Výsledky výskumu

Vo výskumnom súbore žiakov sme celkovo identifikovali 37 (17,1 %) agresorov a 65 (30 %) obetí kyberšikanovania. Pri identifikovaní agresorov aj obetí sme brali do úvahy opakovanosť útokov kyberšikanovania. Žiakov sme do dvoch kategórií zaradili v prípade, keď priemer ich odpovedí na 5 stupňovej škále mal hodnotu 1,4 a viac. Následne sme sa u obetí a agresorov zamerali na analýzu rodových rozdielov pri vybraných formách kyberšikanovania. Výsledky zistení prezentujeme v tabuľkách T1 a T2.

T1 Deskriptívne ukazovatele rodových rozdielov pri jednotlivých formách kyberšikanovania z aspektu agresorov

		Sexuálna										
		Provokovanie	Obťažovanie					obťažovanie				Zosobnenie
Chlapci	Priemer	1,8	2,1	1,7	1,6	1,3	1,9	1,9	2,0	2,2	1,2	1,6
	n Agresori	6	8	5	4	2	3	3	2	12	1	5
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Dievčatá	Priemer	2,4	2,3	1,9	1,7	1,4	1,9	1,7	1,7	1,9	1,3	1,7
	n Agresori	10	9	8	4	1	3	2	1	1	1	4
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5
Spolu	Priemer	2,4	2,5	2,0	1,7	1,4	1,8	1,7	1,7	2,0	1,2	1,7
	Agresori N	16	17	13	8	3	6	5	3	13	2	9
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5

Z počtu agresorov kyberšikanovania je 24 (64,9 %) chlapcov a 13 (35,1 %) dievčat. Napriek tomu sme nezaznamenali výrazné odchýlky pri jednotlivých formách kyberšikanovania z hľadiska pohlavia. Chlapci sa najčastejšie dopustili opakovanej elektronickej agresie prostredníctvom *vyhrážok týkajúcich sa zverejnenia intímnej fotografie* (n=12/50 %), zatiaľ čo dievčatá prostredníctvom *urážok v rámci četu* (n=10/76,9 %). Na základe výsledkov výskumu možno konštatovať, že najfrekvencovanejšou formou kyberšikanovania z aspektu agresorov je „*Provokovanie (flaming)*“, ktorého sa intenzívnejšie dopúšťali dievčatá ako chlapci.

T2 Deskriptívne ukazovatele rodových rozdielov pri jednotlivých formách kyberšikanovania z aspektu obetí

		Sexuálna										
		Provokovanie	Obťažovanie		obťažovanie			Zosobnenie				
		Urážka v rámci četu	Vulgárne nadávky v online komunikácii	Zverejnenie urážlivej fotografie	Zverejnenie urážlivého statusu	Výhrážne alebo urážlivé maily	Urážlivé komentovanie fotografie	Zverejnenie nepravdivých informácií	Zverejnenie intímnej fotografie	Vyhrážky týkajúce sa zverejnenia intímnej fotografie	Vyhrážky týkajúce sa zverejnenia intímneho víd.	Niekoľko iných sa na internete vydával za svoju osobu
Chlapci	Priemer	3,0	2,6	2,1	2,3	1,7	2,1	1,9	1,5	1,6	1,4	1,6
	n Obete	14	10	8	8	4	8	5	4	4	3	4
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	3	5	5	5	4	4	3	4	4
Dievčatá	Priemer	2,6	2,3	2,3	1,7	1,4	1,5	1,8	1,3	1,5	1,2	1,6
	n Obete	23	14	21	10	4	6	8	3	4	3	11
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	5	3	4	5	4	3	4
Spolu	Priemer	1,5	1,7	1,9	2,7	2,4	1,8	1,6	1,5	1,3	1,8	1,4
	Obete N	37	24	29	18	8	14	13	7	8	6	15
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4

Výskumný súbor obetí tvorí 21 (32,3 %) chlapcov a 44 (66,7 %) dievčat. Vo výskumnom súbore bol výskyt obetí ženského pohlavia početnejší takmer pri všetkých formách kyberšikanovania. Simultánna virtuálna komunikácia patrí medzi najviac rizikové aktivity z hľadiska výskytu kyberšikanovania, čo potvrdzujú aj predchádzajúce výskumy (Dulovics, 2018, 2019). Chlapci aj dievčatá sa z pozície obeť najčastejšie stretli s „*Provokovaním (flamingom)*“. Dievčatá sa stali častejšou obeťou harassmentu ako chlapci, konkrétne jeho formu v podobe opakovaného *zverejnenie urážlivej fotografie* potvrdilo 21 (47,7 %) dievčat a 8 (38,1 %) chlapcov. Sexuálny harassment sa u oboch pohlaví vyskytoval v nižšej miere. Prekvapivé je zistenie, že s touto formou kyberšikanovania prišlo do kontaktu vyššie percento chlapcov ako dievčat, túto skutočnosť potvrdzujú aj výsledky z hľadiska priemerných hodnôt.

Záver

Ako vyplýva z príspevku, paralelný život detí a dospelých vo virtuálnom priestore má mnoho aspektov a často sa spája aj s určitými rizikami. Na základe výsledkov nášho výskumu, ale aj na základe teoretickej reflexie problematiky vnímame isté rozdiely v agresívnom správaní medzi chlapcami a dievčatami. Môžeme konštatovať, že neustále stúpa agresívne správanie dievčat, na čo upozorňoval už výskum „*Novo vynárajúce sa potreby detí a mládeže v SR (2009)*“. Zároveň sa však ukazuje, že dievčatá sú častejšie obeťami kyberšikanovania ako chlapci.

Spektrum rizík, s ktorými deti a dospelí prichádzajú do kontaktu neustále expanduje. Preto je čoraz dôležitejšie reagovať zo strany sociálnych pedagógov, ale aj ostatných pedagogických a odborných zamestnancov na dynamické premeny spoločnosti v záujme zabezpečenia čo najväčšej efektivity sociálno-výchovného pôsobenia.

Literatúra:

BĚLÍK, V. – HOFERKOVÁ, S.: Pohledy na rizikové chování jako téma současné sociální pedagogiky – pedagogové a rodiče. In *SOCIALIA 2019 Quo vadis sociální pedagogika v 21. století*. Banská Bystrica: Belianum, 2019. 337 s. ISBN 978-80-557-1646-6.

Cybersecurity Strategy of the European Union: An Open, Safe and Secure Cyberspace. 2013. Dostupne na: https://eeas.europa.eu/archives/docs/policies/eu-cyber-security/cybsec_comm_en.pdf

COTTER, P. - MCGILLOWAY, S.: Living in an 'electronic age': Cyberbullying among Irish adolescents. In *Irish Journal of Education*, Roč. 39, 2011. ISSN 0332-3315.

DULOVICS, M. 2018. *Online rizikové správanie u detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy*. Banská Bystrica: Belianum, 2018. 134 s. ISBN 978-80-557-1446-2.

DULOVICS, M. – NEMCOVÁ, L.: Rodové rozdiely vo formách kyberšikanovania vo voľnom čase u žiakov základných škôl – s dôrazom na agresorov a obeť. In *Edukácia: vedecko-odborný časopis*. Roč. 3, č. 2, 2019. ISSN 1339-8725.

GREGUSOVÁ, M. – TOMKOVÁ, J. – BALAŽOVÁ, M.: *Dospelí vo virtuálnom svete. Záverečná správa z výskumu 2010*. Bratislava: VÚDPAP. 2010.

HINDUJA, S. – PATCHIN, J. W.: Cyberbullying Research Summary. Cyberbullying and Suicide. In *Archives of Suicide Research*. Roč. 14, 2010, č. 3. ISSN 1573-8159. Dostupné na internete: <http://cyberbullying.org/>

HOLLÁ, K.: *Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu*. Nitra: PF UKF, 2017. 113 s. ISBN 978-80-558-1205-2.

HOLLÁ, K. a kol.: *Prevenca kyberagresie a kyberšikanovania*. Nitra: PF UKF, 2017. 178 s. ISBN 978-80-558-1210-6.

HOLLÁ, K.: *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: IRIS, 2016. 165 s. ISBN 978-80-8153-061-6.

HOLLÁ, K.: *Kyberšikana*. Bratislava: IRIS, 2014. 126 s. ISBN 978-80-8153-011-1.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – HRONEC, M.: *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. 300 s. ISBN 978-80-557-0806-5. ISBN 978-80-557-0806-5.

KERSTENS, J. – VEENSTRA, S.: Cyber Bullying in the Netherlands: A Criminological Perspective. In *International Journal of Cyber Criminology*. Roč. 9, č. 2, 2015. ISSN 0974-2891. Dostupné na: internetefile:///C:/Users/Satelite/Downloads/2016%20Kerstens%20Veenstra%20article%20on%20Cyber%20bullying.pdf.

Koncepcia kybernetickej bezpečnosti v Slovenskej republike 2015-2020. Dostupné na: <http://www.nbusr.sk/wp-content/uploads/kyberneticka-bezpecnost/Koncepcia-kybernetickej-bezpecnosti-SR-na-roky-2015-2020-A4.pdf>.

HUDECOVÁ, A. – KURČÍKOVÁ, K.: *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0745-7.

NOVO VYNÁRAJÚCE SA POTREBY DETÍ NA SLOVENSKU PRIESKUMNÁ ŠTÚDIA: 2010. [cit. 2019-06-9]. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/documents/2010novo_vynarajuce_sa_potreb_ydeti.pdf

NIKLOVÁ, M. – MAKÚCHOVÁ, J.: Forms of Cyber-bullying from the Aspect of Cyber-victims – Elementary and Secondary School. In *The New Educational Review*. Roč. 51, č. 1, 2018. ISSN 1732-6729.

Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2016-2020.

ŠMAHAJ, J.: *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc: UP v Olomouci. 233 s. ISBN 978-80-244-4227-3.

WILLARD, N. E.: *Cyberbullyin and cabertrheats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL, US: Research Press, 2007. 320 s. ISBN 978-087822-537-8.

WOLAK, J. - KIMBERLY, D. - MITCHELL, J. - FINKELHOR, D.: Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. In *Journal of Adolescent Health*. Roč. 41, č. 2, 2007. ISSN 1054-39X.

VALIHOROVÁ, M.: Školský psychológ a podpora sebaúcty pri prevencii výskytu kyberšikany. In *Školský psychológ/školní psychológ*. Roč. 18, č. 1, 2017. ISSN 1212-0529.

Kontakt:

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

mario.dulovics@umb.sk

PaedDr. Simona Sámelová, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

simona.samelova@umb.sk

Dzienny Dom Seniora w Rybniku Popielowie i jego działalność na rzecz osób starszych

Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik, PL

Streszczenie:

Celem referatu jest przybliżenie działalności Dziennego Domu Seniora w Rybniku Popielowie jako ośrodka wszechstronnie wspierającego osoby starsze. Część teoretyczna zawiera uwagi dotyczące funkcjonowania placówki. W części praktycznej Autorzy przedstawiają wyniki badania sondażowego opartego o technikę ankiety, przeprowadzonego w roku 2020.

Abstract:

The aim of this article is to familiarise people with the activities in the retirement home in Rybnik. The theoretical part contains the remarks about the functionality of the outpost. In the practical part, Authors present the results of a survey based on a questionnaire carried out in 2020.

Słowa kluczowe: Dzienny Dom Seniora w Rybniku Popielowie, placówki wsparcia dziennego, seniorzy, wsparcie społeczne, badania sondażowe

Key words: The Retirement Home in Rybnik Popielów, Daily Support Centers, seniors, social support, survey

Wprowadzenie

Zakończenie pracy zawodowej otwiera przed seniorami nowy etap w ich życiu. Osoby starsze stają przed koniecznością przeorganizowania swojego czasu. Chcąc godnie go wypełnić, mogą szukać wsparcia nie tylko w rodzinie, ale i różnego rodzaju instytucjach, które swoją ofertę kierują właśnie do osób starszych. Są wśród nich zarówno uniwersytety trzeciego wieku, jak i placówki wsparcia dziennego. Jednej z takich placówek przyjrzeni się bliżej Autorzy niniejszego artykułu. Przedmiotem zainteresowań uczynili Dzienny Dom Seniora Rybnika Popielowie.

1 Wybrane formy wsparcia społecznego seniorów w środowisku lokalnym

Seniorom niejednokrotnie trudno przystosować się do zmieniającej się rzeczywistości. Dlatego ważne jest, aby udzielić im wsparcia na wielu płaszczyznach, w tym również w sferze społecznej.

W tym miejscu warto przybliżyć pojęcie wsparcia społecznego. Zgodnie z definicją pojawiająca się w monografii *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania: przegląd sytuacji, propozycja modelu*, jest to „dostarczanie różnorodnych zasobów (emocjonalnych, informacyjnych, rzeczowych itd.) jednostce, która doświadcza jakichś trudności i nie jest w stanie sprostać im samodzielnie. (...) Zakres i formy dostarczania wsparcia społecznego osobom starszym zależą od wielu czynników – kulturowych, struktury rodzin, przestrzennej dostępności osób mogących być źródłem wsparcia, dostępności instytucji, zakresu uprawnień do usług społecznych” (Błędowski i in., 2016, s. 13).

Do najważniejszych źródeł wsparcia społecznego należą osoby z najbliższego otoczenia seniorów, czyli ich rodzina bądź sąsiedzi, oraz różnego rodzaju instytucje pomocowe. W niniejszym artykule Autorzy skupiają się na jednej z takich placówek. Zanim jednak będzie mowa o wybranym ośrodku, warto pochylić się nad specyfiką tego typu instytucji w ogóle.

Dzienne domy pomocy są placówkami, które zapewniają osobom starszym miejsca pobytu całodobowego bądź tymczasowego. Oferują one szeroki wachlarz usług, których różnorodność zależy od wielkości placówki. „Domy realizujące najuboższy program ograniczają się do zapewniania 2 posiłków dziennie, udostępniania prasy, oglądania telewizji i ewentualnie zajęć z zakresu terapii zajęciowej (szydełkowanie, rysowanie). Domy o rozbudowanym programie oferują: posiłki, dostęp do prasy i telewizji, dostęp do biblioteki, rehabilitację ruchową, odczyty, wspólne wyjścia na imprezy kulturalne, wycieczki, bogaty program terapii zajęciowej” (Szatur-Jaworska, 2016, s. 90).

Do nadrzędnych zadań tego typu instytucji należą między innymi: aktywizowanie seniorów, rozbudowywanie ich relacji interpersonalnych, zapobieganie marginalizacji osób starszych, zapewnienie kreatywnego spędzania czasu wolnego oraz terapii zajęciowej.

2 Charakterystyka Dziennego Domu Seniora w Rybniku Popielowie

Dzienny Dom Senior+ jest placówką, która powstała w 2016 r. z inicjatywy władz miasta Rybnik w ramach programu Ministerialny Senior Wigor. W placówce może przebywać maksymalnie 30 osób. W tej chwili gości tam

18 seniorów. Liczba członków ośrodka zwiększa się co roku, co jest związane z promocją placówki i rosnącym zaufaniem ze strony osób starszych.

O przyjęciu do domu seniora decyduje wywiad środowiskowy, który przeprowadza pracownik socjalny. Sam pobyt jest dotowany ze środków Urzędu Miasta, a wysokość opłat uzależniona jest od dochodów konkretnego podopiecznego.

Podopiecznymi są osoby powyżej 70. roku życia. Czynnikiem, które zadecydowały o tym, że trafili oni pod skrzydła Dziennego Domu Seniora w Rybniku Popielowie, były osamotnienie i rozluźniające się kontakty społeczne (również te z najbliższymi). Ośrodek działa od poniedziałku do piątku, średnio 8 godzin dziennie.

Dzienny Dom Seniora w Rybniku Popielowie jest otwarty na potrzeby przebywających w nim osób. Świadczy o tym chociażby fakt, że współtworzyły one Regulamin wewnątrz ośrodka. Jest to tym bardziej ważne, że „w działaniach wspomagających ludzi starszych nie można stosować przymusu i presji, narzucać schematów zachowań czy rozwiązań, należy natomiast zachęcać, informować, doradzać, tworzyć warunki do rozwoju ich indywidualności” (Leszczyńska-Rejchert, 2007, s. 207-208).

Ofertę ośrodka tworzą różnorodne zajęcia, między innymi takie jak: arteterapia, biblioterapia, gimnastyka, hortiterapia, muzykoterapia czy zajęcia kulinarne. Największymi zainteresowaniem – w opinii kierownik ośrodka – cieszą się zajęcia kulinarne, muzykoterapia, biblioterapia oraz spotkania z gośćmi.

3 Opis i analiza wyników badań

W 2020 roku, chcąc bliżej przyjrzeć się funkcjonowaniu Dziennego Domu Seniora w Rybniku Popielowie, Autorzy przeprowadzili wywiad z panią kierownik placówki (który posłużył im do napisania charakterystyki) oraz badanie sondażowe wśród seniorów.

Grupa badawcza obejmowała 16 podopiecznych, w tym 12 kobiet (75,00 %) i 4 mężczyzn (25,00 %).

Tabela 1. Płeć respondentów

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Kobieta	12	75,00
Mężczyzna	4	25,00

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z wywiadu przeprowadzonego z kierownik ośrodka, większość z ankietowanych była czynna zawodowo. Nie wszyscy urodzili się na Śląsku, ale przybyli tu w poszukiwaniu pracy. Wśród zawodów podopiecznych dominują: górnik, inżynier, kierowca, nauczycielka oraz krawcowa.

Respondentom zadano 5 pytań. Pierwsze z nich brzmiało: „Skąd dowiedział(-a) się Pani/Pan o Dziennym Domu Seniora w Rybniku Popielowie?” Odpowiedzi były zróżnicowane, jednak wśród tych pojawiających się najczęściej znalazły się: „od znajomej” (31,25 %), „z ogłoszeń parafialnych” (18,75 %) oraz „od pracownika socjalnego” (18,75 %). Część respondentów dowiedziało się o placówce „z internetu” (12,50 %) bądź „z plakatu”.

Różnorodność wskazań świadczy o szeroko zakrojonej kampanii promującej ośrodek w społeczności lokalnej.

Tabela 2. Źródła wiedzy o istnieniu Dziennego Domu Seniora w Rybniku Popielowie

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Od znajomej	5	31,25
Z ogłoszeń parafialnych	3	18,75
Od pracownika socjalnego	2	12,50
Z plakatów	2	12,50
Z internetu	2	12,50
Z lokalnej telewizji	1	6,25
W Ośrodku Pomocy Społecznej	1	6,25

Źródło: opracowanie własne

W przeważającej części ankietowani są związani z ośrodkiem 2 lata (37,50 %). 25,00 % odwiedza placówkę od 4 lat, taki sam odsetek rok temu rozpoczął swoją przygodę z Dziennym Domem Seniora w Rybniku Popielowie, a zaledwie 1 osoba (6,25 %) uczęszcza do ośrodka od początku jego istnienia.

Tabela 3. Długość pobytu w Dziennym Domu Seniora w Rybniku Popielowie

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Od 1 roku	4	25,00
Od 2 lat	6	37,50

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Od 3 lat	1	6,25
Od 4 lat	4	25,00
Od początku istnienia placówki	1	6,25

Źródło: opracowanie własne

Jeżeli chodzi o bogatą ofertę zajęć proponowanych przez Dzienny Dom Seniora w Rybniku Popielowie, to podopieczni najczęściej korzystają z gimnastyki (43,75 %). Dużym zainteresowaniem cieszą się również muzykoterapia (31,25 %) oraz arteterapia (25,00 %). Nieco mniejszym masażem (18,75 %) oraz trening umiejętności społecznych (12,50 %). Pojedyncze wskazania to między innymi: nauka obsługi komputera (6,25 %) czy oglądanie telewizji (6,25 %).

Tabela 4. Zajęcia oferowane przez Dzienny Dom Seniora w Rybniku Popielowie

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Gimnastyka	7	43,75
Muzykoterapia	5	31,25
Masaże	3	18,75
Zajęcia manualne	3	18,75
Trening umiejętności społecznych	2	12,50
Arteterapia	1	6,25
Nauka na komputerze	1	6,25
Oglądanie telewizji	1	6,25
Ogrodnictwo	1	6,25
Szycie	1	6,25
Wyjazdy	1	6,25
Zajęcia terapeutyczne	1	6,25
Ze wszystkich oferowanych przez ośrodek	1	6,25

Źródło: opracowanie własne

Pobyty w Dziennym Domu Seniora w Rybniku Popielowie to dla jego członków przede wszystkim okazja do zawarcia nowych znajomości (81,25 % przebadanych). Innymi ważnymi aspektami są: „kontakt z rówieśnikami” (31,25 %) oraz „korzystanie z posiłków” (18,75 %).

Tego rodzaju odpowiedzi świadczą o silnej potrzebie podtrzymywania życia społecznego. Nie bez znaczenia jest tu fakt, że osoby starsze często są narażone na odosobnienie i wielopłaszczyznową marginalizację.

Tabela 5. Korzyści płynące z uczestnictwa w życiu Dziennego Domu Seniora w Rybniku Popielowie

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Zawieranie nowych znajomości	13	81,25
Kontakt z rówieśnikami	5	31,25
Korzystanie z posiłków	3	18,75
Miłą rozrywkę	2	12,50
Poczucie sensu życia	2	12,50
Poszerzenie zainteresowań	2	12,50
Wspólne spędzanie czasu	2	12,50
Zadowolenie	2	12,50
Poprawianie sprawności fizycznej	1	6,25
Wypełnienie czasu	1	6,25
Zapewnienie opieki	1	6,25
„Jestem bardziej wesoła”	1	6,25

Źródło: opracowanie własne

Pobyty w ośrodku przyczynił się do zmian w życiu osób starszych, czego dowodzą odpowiedzi respondentów na piąte, ostatnie pytanie ankiety. Zmiany te widoczne są przede wszystkim w relacjach towarzyskich seniorów. 68,75 % ankietowanych podkreśliło, że zawarło nowe znajomości. Ważnymi zagadnieniami stały się również: zwiększenie aktywności, która przełożyła się na większą chęć życia (56,25 %), odpoczynek od codzienności (50,00 %) oraz mile spędzony czas (25,00 %).

Tabela 6. Zmiany życiowe po przystąpieniu do Dziennego Domu Seniora w Rybniku Popielowie

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Poznanwanie nowych osób	11	68,75
Chęć życia i większa aktywność	9	56,25
Odpoczynek od codzienności	8	50,00
Utrzymywanie kontaktów towarzyskich	5	31,25
Mile spędzony czas	4	25,00
Motywacja do wyjścia z domu	2	12,50
Poszerzenie wiedzy	2	12,50
Możliwość regularnego uczestniczenia w zajęciach	1	6,25

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

W ramach podsumowania warto podkreślić, że „oferowana osobom starszym pomoc, terapia, wsparcie, doradztwo zawsze powinno uwzględniać podmiotowy i symetryczny charakter relacji, kontekst wzajemnego uczenia się od siebie, dialogowy sposób komunikacji” (Chmiel, Chmiel, 2014, s. 133). Myśl ta przyświeca działalności Dziennego Domu Seniora w Rybniku Popielowie. Jest to placówka otwarta na seniorów, która w dobie postępującego demograficznego starzenia się społeczeństwa przeciwdziała marginalizacji osób starszych. Dzieje się tak za sprawą szeregu oferowanych podopiecznym zajęć, a także poprzez zapewnienie seniorom kontaktu z rówieśnikami. To ostatnie wydaje się najważniejsze dla członków ośrodka.

Choć nabór do placówki nie jest jeszcze kwestią zamkniętą, można zauważyć systematyczny wzrost ilości chętnych. Jest to ważne w kontekście stwierdzenia Damiana Kality, Krystyny Rawskiej i Grażyny Staniszewskiej, że „bycie seniorem nie zwalnia od podejmowania aktywnej działalności na płaszczyźnie społecznej i politycznej. Niezależnie od wieku, każdy człowiek ma wiele do zaoferowania drugiemu. Wartość wieku senioralnego jest tym większa, iż mając kompetentną wiedzę posiada się ponadto doświadczenie życiowe. Dlatego rola seniorów, na wielu płaszczyznach życia społecznego i politycznego, może stać się niebagatelna” (Kalita, Rawska, Staniszevska, 2012, s. 26).

Literatura:

BŁĘDOWSKI Piotr i in. *Model wsparcia społecznego osób starszych w środowisku zamieszkania*. W: *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania: przegląd sytuacji, propozycja modelu*. Red. Barbara Szatur-Jaworska i Piotr Błędowski. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2016, s. 13-46. ISBN 978-83-65029-19-5.

CHMIEL Teresa, CHMIEL A. *Konteksty doświadczania starości w perspektywie pomocy instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej*. W: *Instytucjonalnej i pozainstytucjonalne formy wsparcia osób starszych*. Red.nauk. Michał Szyszka i in. Stalowa Wola – Bratysława: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Zamiejscowy Prawa i Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli, 2014, s. 127-149. ISBN 978-83-61307-19-8.

KALITA Damian, RAWSKA Krystyna, STANISZEWSKA Grażyna. *Uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym*. W: *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie: Tezy i rekomendacje*. Warszawa: Rzecznik Praw Obywatelskich, 2012, s. 17-26.

LESZCZYŃSKA-REJCHERT Anna. *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2010. ISBN 83-7299-389-0.

SZATUR-JAWORSKA Barbara: *System wsparcia społecznego osób starszych w Polsce*. W: *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania: przegląd sytuacji, propozycja modelu*. Red. Barbara Szatur-Jaworska i Piotr Błędowski. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2016, s. 65-108. ISBN 978-83-65029-19-5.

Kontakt:

dr Olimpia Gogolin

Miejska Biblioteka Publiczna w Gliwicach

ul. Kościuszki 17, 44-100, Gliwice

olimpia.gogolin@onet.eu

dr Eugeniusz Szymik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ul. Grażyńskiego 53, 40-126, Katowice

eugeniusz.szymik@us.edu.pl

System pomocy postpenitencjarnej dla osadzonych i ich rodzin w czasach pandemii koronawirusa – interdyscyplinarność i profesjonalizacja oddziaływań

Katarzyna Gucwa-Porębska, PL

Pomoc postpenitencjarna to wielowymiarowe wsparcie osadzonych i ich rodzin, które obejmuje szereg oddziaływań mających na celu pozytywny przebieg procesu readaptacji społecznej oraz ponowne przygotowanie do życia w warunkach wolnościowych. To bardzo ważne, aby osoby osadzone miały poczucie, że pomimo sytuacji w jakiej się znajdują mogą skorzystać z szerokiej oferty wspierającej zarówno ich jak i ich najbliższych.

Czas pandemii, izolacja społeczna i nowe procedury w sposób bezpośredni wpłynęły na realizowanie zadań wynikających z szerokich oddziaływań postpenitencjarnych. Dlatego też, celem niniejszego artykułu jest wskazanie: czym jest pomoc postpenitencjarna, jak obecna sytuacja epidemiczna wpływa na osadzonych i ich rodziny oraz jakie są realizowane formy wsparcia rządowego i pozarządowego na rzecz osób odbywających karę pozbawienia wolności i ich rodzin.

Pomoc postpenitencjarna jest jedną z form polityki społecznej państwa, nastawioną na niesienie pomocy osobom opuszczającym zakłady karne i poprawcze w ich readaptacji do życia na wolności. To bardzo istotne, aby osoba, która przebywała w warunkach izolacji miała szansę na aktywny powrót do środowiska bez niesienia za sobą piętna skazanego. Formy wsparcia w ramach pomocy postpenitencjarnej określone zostały m.in. w Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 29 września 2015 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej Na podstawie art. 43 § 19 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy³. I tak §30. 1. Wskazuje, że środki z Funduszu, przeznacza się na udzielanie pomocy osobom pozbawionym wolności, zwalnianym z zakładów karnych i aresztów śledczych oraz członkom ich rodzin poprzez:

- pokrywanie kosztów czasowego zakwaterowania lub udzielanie schronienia w ośrodku dla bezdomnych;
- okresową dopłatę do bieżących zobowiązań czynszowych i opłat za energię cieplną, energię elektryczną, gaz, wodę, opał, odbiór nieczystości stałych i płynnych za lokal mieszkalny lub dom jednorodzinny, do którego osoba uprawniona posiada tytuł prawny,

³ Kodeks Karny Wykonawczy Dz. U. Nr 90, poz. 557, z późn. zm.

proporcjonalnie do liczby osób stale zamieszkujących w tym lokalu lub domu;

- organizowanie i finansowanie poradnictwa prawnego, promocji zatrudnienia i aktywizacji zawodowej;
- organizowanie i finansowanie szkoleń i kursów podnoszących kwalifikacje zawodowe oraz pokrywanie kosztów egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe;
- organizowanie i finansowanie programów podnoszących kompetencje społeczne, mających na celu przeciwdziałanie czynnikom kryminogennym, a zwłaszcza agresji i przemocy, w tym przemocy w rodzinie, oraz problemom uzależnień;
- zakup materiałów, narzędzi, wyposażenia oraz urządzeń niezbędnych do realizacji programów, o których mowa w pkt 5, oraz szkoleń i kursów podnoszących kwalifikacje zawodowe, a także wykonywania pracy nieodpłatnej;
- pokrywanie kosztów związanych ze specjalistycznym leczeniem lub rehabilitacją leczniczą oraz uzyskiwaniem orzeczeń o niepełnosprawności, stopniu niepełnosprawności lub niezdolności do pracy;
- pokrywanie kosztów transportu specjalnego, zgodnie ze wskazaniami lekarskimi, lub przejazdów do miejsca pobytu, nauki, terapii, pracy, zwłaszcza wykonywanej nieodpłatnie;
- pokrywanie kosztów związanych z uzyskaniem dowodu osobistego oraz innych dokumentów niezbędnych do uzyskania pomocy;
- pokrywanie kosztów badań specjalistycznych wymaganych przy kwalifikowaniu do udziału w programach, o których mowa w pkt 5, szkoleniach i kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe oraz pracy wykonywanej nieodpłatnie;
- pokrywanie kosztów grupowego ubezpieczenia od następstw nieszczęśliwych wypadków osób zakwalifikowanych do udziału w szkoleniach i kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe, programach, o których mowa w pkt 5, oraz pracy wykonywanej nieodpłatnie;
- promowanie i wspieranie inicjatyw i przedsięwzięć służących skutecznej readaptacji skazanych, działań o charakterze edukacyjnym i informacyjnym, organizowanie i prowadzenie szkoleń, organizowanie i zlecenie badań naukowych dotyczących sytuacji osób skazanych;
- pokrywanie kosztów związanych z organizacją i udzielaniem pomocy rzeczowej w formie:
 - żywności lub bonów żywnościowych,
 - odzieży, bielizny, obuwia, środków czystości i higieny osobistej lub bonów towarowych,

- biletów komunikacji publicznej,
- leków, środków opatrunkowych i sanitarnych,
- wyrobów medycznych, w tym protez, przedmiotów ortopedycznych i środków pomocniczych,
- pomocy naukowych, dydaktycznych, książek i materiałów biurowych,
- niezbędnych przedmiotów wyposażenia domowego lub innych przedmiotów użytku osobistego ułatwiających funkcjonowanie społeczne w miejscu zamieszkania lub pobytu, zwłaszcza osób niepełnosprawnych,
- materiałów, narzędzi i wyposażenia niezbędnego do uczestnictwa w szkoleniu zawodowym, wykonywania wyuczonego zawodu albo prowadzenia działalności gospodarczej na własny rachunek;
- udzielanie świadczeń pieniężnych na cel wskazany przez organ lub podmiot udzielający pomocy⁴.

Pomoc postpenitencjarna według prawa polskiego polega przede wszystkim polegać na przygotowaniu do procesu readaptacji społecznej. Art. 41 kkw. wyraźnie zaznacza, że w celu przeciwdziałania powrotowi do przestępstwa powinno się udzielać skazanym i ich rodzinom niezbędnej pomocy, zwłaszcza materialnej, medycznej, związanej z zakwaterowaniem i poradnictwem prawnym. Teoretycznie zgodnie z § 2 rozporządzenia środki z funduszu mogą być przeznaczone na pokrywanie kosztów czasowego zakwaterowania w ośrodku dla bezdomnych, organizowaniu i finansowaniu kursów przygotowania zawodowego, pokrywaniu kosztów związanych ze specjalistycznym leczeniem, pomocą rzeczową w postaci żywności odzieży itp., finansowaniem przejazdów środkami komunikacji miejskiej, pokrywaniem kosztów związanych z uzyskaniem dowodu osobistego)⁵

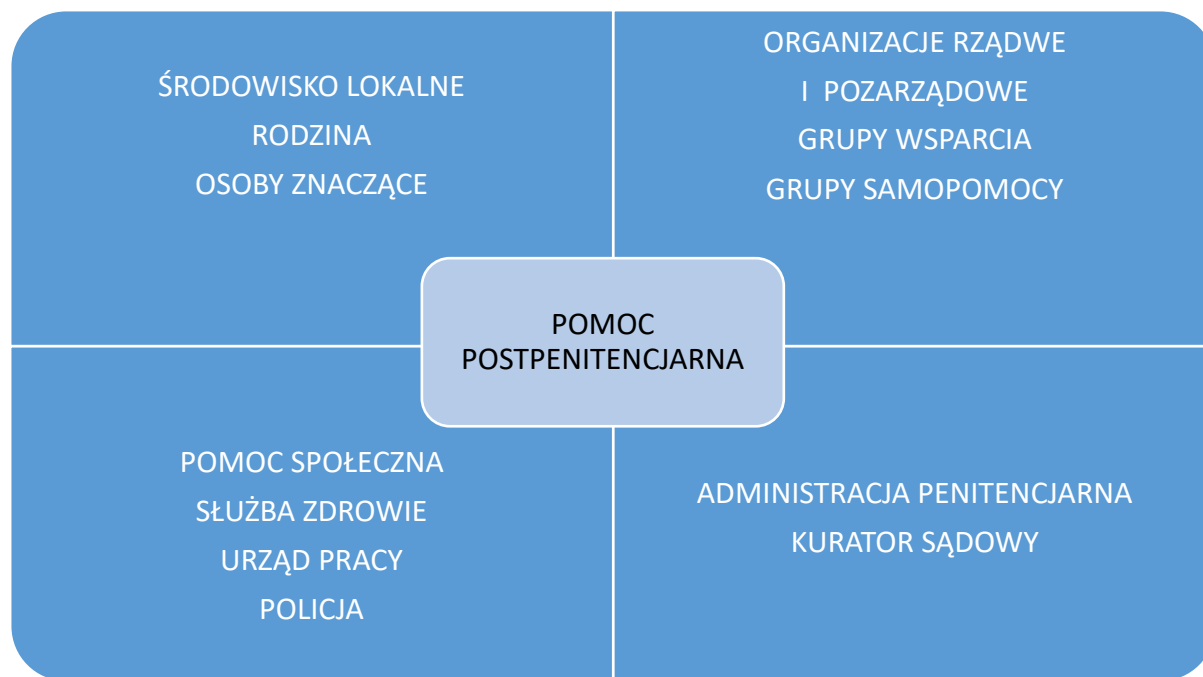
Zakładając skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych i reintegracyjnych, pomoc postpenitencjarna realizowana jest już w zakładzie karnym, gdzie bezpośrednio związana jest z przygotowaniem skazanego do życia na wolności. Komisja penitencjarna za zgodą skazanego lub sąd penitencjarny może wyznaczyć na to przygotowanie okres do 6 miesięcy przed przewidywaniem zwolnieniem. Czas ten jest przeznaczony m.in. na nawiązanie przez skazanego kontaktu z kuratorem, osobą godną zaufania, stowarzyszeniem, organizacją, kościołem, innym związkiem

⁴ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 29 września 2015 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej Na podstawie art. 43 § 19 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 90, poz. 557, z późn. zm.)

⁵ więcej w: K. Gucwa- Porębska, *Pomoc postpenitencjarna w środowisku wolnościowym dla osób 60+: przykłady oddziaływań*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2018

wyznaniowym lub organizacją udzielającą pomocy w społecznej readaptacji skazanych (wymienia je art. 38 §1 k.k.w). Wspomniane podmioty ustalają wspólnie ze skazanym zakres niezbędnej pomocy i sposobu jej udzielenia⁶.

Rysunek 1. Podmioty udzielające pomocy postpenitencjarnej



Źródło: Opracowanie własne

Powyższe obszary wskazują na wielowymiarowość pomocy postpenitencjarnej. Zadania pomocy społecznej w województwach samorządowych podlegają Regionalnym Ośrodkom Polityki Społecznej, które pomagają realizować samorządom strategię pomocy społecznej dla województwa. Marszałek województwa, przy pomocy Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej, sprawuje nadzór nad podległymi jednostkami organizacyjnymi pomocy społecznej. Zakres kontroli obejmuje sprawy finansowe i administracyjne⁷.

Bardzo istotną rolę w czasie sprawowania opieki probacyjnej pełni kurator sądowy, którego nadrzędnym zadaniem jest nadzór i kontrola

⁶ I. Dybalska, *Przygotowanie do społecznej readaptacji skazanych w polskim systemie penitencjarnym realizowane przez Służbę Więzienną w zakładach karnych i aresztach śledczych*. [w:] *Pomoc postpenitencjarna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych*, red. B. Skafiriak, Oficyna Wydawnicza "Impuls". Kraków 2007, s. 160-162; B. Stańdo-Kawecka, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Zakamycze, Kraków 2000, s.194-195.

⁷ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593, Art. 112-115.

podopiecznego. Kontrola jak pisze Porowski, „wpisuje się w kuratelę jako jej nieodzowny element (...)”⁸.

Tylko interdyscyplinarność świadczonego wsparcia może przynieść zadowalające efekty zarówno dla osadzonych, ich rodzin oraz społeczności lokalnej. Wzajemna współpraca powyżej wskazanych jednostek może doprowadzić do trwałych akceptowanych zmian i pomóc w przewycięzeniu powszechnie panujących stereotypów dotyczących osób osadzonych i ich rodzin.

Obecna sytuacja – sytuacja pandemii w znaczny sposób wpłynęła na jakość i ilość świadczonej pomocy i udzielanego wsparcia. Jak wynika z raportu Rzecznika Praw Obywatelskich:

- „Więźniowie skarżą się na niewystarczające środki higieny i ochrony przed koronawirusem oraz braki ciepłej wody w celach
- W więzieniach i aresztach niemożliwe jest zachowanie niezbędnej odległości od innych osób; część strażników więziennych nie używa maseczek i jednorazowych rękawiczek
- Osadzeni z kaszlem, katarem czy gorączką otrzymywali jedynie leki przeciwgorączkowe. Nie dostawali odpowiedzi na pytania o możliwość testu na obecność wirusa
- Rodziny cierpiących na choroby przewlekłe chciałyby przerwy w karze lub zgody na jej odbywanie w Systemie Dozoru Elektronicznego”⁹

Niestety, biorąc pod uwagę powyższe postulaty warto podkreślić jak dotkliwie sytuacja pandemii wpływa na funkcjonowanie rodzin osób odbywających kary pozbawienia wolności. Bardzo często otrzymuję informacje od rodzin, że pomimo, iż rozumieją decyzję o wstrzymaniu widzeń to jest im bardzo ciężko pogodzić się z panującą rzeczywistością. Rodziny osób osadzonych (co wynika z raportu RPO) wyraźnie zaznaczają, że doceniają wszelkie działania mające na celu minimalizowanie skutków braku bezpośrednich spotkań, a zatem dłuższe kontakty telefoniczne, czy też komunikowanie się za pomocą nowych technologii komunikacyjnych. Jednak podkreślić trzeba, że nie we wszystkich więzieniach i aresztach działania te udało się skutecznie wdrożyć i objąć nimi wszystkich. „Częstotliwość rozmów zmniejszyła się wobec większej liczby chętnych do korzystania z telefonów. Powrócił też problem wysokich opłat za rozmowy telefoniczne i braku pieniędzy na kupno kart...Brak widzeń szczególnie dotkliwie odczuwają osoby tymczasowo aresztowane i ich rodziny. Zwykle nie

⁸ M. Porowski, *Kuratela sądowa w koncepcjach politykikryminalnej*, [w:] *Profilaktyka i readaptacja społeczna – od teorii do doświadczeń praktyków*, red. E. Bielecka, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007, s. 69.

⁹ <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-a-wiezienia-skargi-rpo-od-osadzonych-i-rodzin%C2%A0>, [dostęp: 25.10.2020]

uzyskują oni zgody na korzystanie z aparatu telefonicznego dla kontaktu z najbliższymi. Pozostaje im korespondencja, która dociera z opóźnieniem”¹⁰.

W związku z istniejącą sytuacją Rzecznik Praw Obywatelskich wystąpił do szefa więziennictwa z wnioskami osadzonych prosząc o wyjaśnienie:

1. „czy funkcjonariusze i pracownicy SW przeszli szkolenia dotyczące COVID-19: zasad higieny i używania środków ochrony osobistej, symptomów chorobowych, dróg przenoszenia patogenu, objawów klinicznych i przebiegu choroby; czy podjęto działania, aby szeroko rozpowszechnić tę wiedzę wśród osadzonych, także cudzoziemców, w sposób zrozumiały;
2. czy rozważana jest możliwość przeprowadzania testów na obecność koronawirusa u wszystkich osób nowo przyjmowanych oraz cyklicznie u funkcjonariuszy i pracowników, będących w bezpośrednim kontakcie z osadzonymi;
3. czy opracowano i wdrożono rozwiązania dotyczące zasad udzielania pozbawionym wolności świadczeń medycznych w związku z zagrożeniem epidemiologicznym i koniecznością ograniczenia kontaktów z placówkami publicznej służby zdrowia;
4. czy przeprowadzono we wszystkich jednostkach penitencjarnych kompleksową ocenę w celu wskazania osób należących do grupy podwyższonego ryzyka w związku z możliwością udzielenia przez sąd penitencjarny przerwy w wykonaniu kary, gdy jest to niezbędne dla ograniczenia ryzyka epidemii w zakładzie karnym oraz wykonywania kary pozbawienia wolności w SDE; jak liczebna jest ta grupa osób;
5. czy opracowano rozwiązania dotyczące postępowania w sytuacji, gdy kobieta odbywająca karę pozbawienia wolności, sprawująca w więzieniu opiekę nad dzieckiem do lat trzech, będzie zarażona wirusem SARS-CoV-2 bądź chora na COVID-19; kto przejmie opiekę nad jej dzieckiem;
6. jakie obecnie przesłanki decydują o podjęciu decyzji dotyczącej transportu osadzonego do innego zakładu karnego/aresztu śledczego i w jakiej relacji pozostają one z rekomendacjami Inspektorów Sanitarnych o wstrzymaniu przemieszczania więźniów między jednostkami;
7. czy obrońcy lub pełnomocnicy skazanych i tymczasowo aresztowanych mogą bez przeszkód realizować swe obowiązki i świadczyć pomoc prawną na terenie jednostek penitencjarnych;
8. czy skazani zatrudnieni w ramach umowy o pracę oraz na podstawie skierowania do pracy otrzymują rekompensatę finansową z racji

¹⁰ Tamże

pozostawania w gotowości do pracy, a jednocześnie braku możliwości jej wykonywania z powodu decyzji administracji więziennej?

9. czy podjęto działania dla rozgęszczenia najbardziej zaludnionych cel mieszkalnych, zwłaszcza większych niż 10-osobowe”¹¹.

Pomimo wielu kwestii, które do chwili obecnej nie mają wyjaśnienia, warto podkreślić, że zarówno osadzeni jak i ich rodziny nadal objęte są wsparciem postpenitencjarnym. Liczne organizacje zarówno rządowe jak i pozarządowe świadczą wsparcie. Jako przykład warto podać Małopolskie Stowarzyszenie PROBACJA, które oferuje wielowymiarowe wsparcie dla osób opuszczających jednostki penitencjarne i ich rodzin. Na szczególną uwagę zasługuje dom pomocy postpenitencjarnej PRO DOMO, działający w ramach struktury Stowarzyszenia PROBACJA. Jest to dom tymczasowy dla osób bezdomnych opuszczających jednostki penitencjarne, które w związku z wieloma zaistniałymi okolicznościami nie mogą wrócić do miejsca, w którym przebywały przed osadzeniem. Pomimo szerokiej oferty wsparcia, która obejmuje zarówno porady psychologa, doradcy zawodowego, prawnika, terapeuty do spraw uzależnień, centrum liczy tylko 8 miejsc (umożliwiających pobyt stacjonarny w okresie 3 miesięcy, z możliwością przedłużenia pobytu do 6 miesięcy), a biorąc pod uwagę obecną sytuację, takich miejsc potrzeba będzie znacznie większej liczby miejsc.

Wsparcie zarówno penitencjarne jak i postpenitencjarne dla rodzin osób osadzonych również przechodzi trudny okres. Aby zobrazować jak sytuacja pandemii wpływa na codzienne funkcjonowanie osadzonych i ich dzieci zacytuję fragmenty wypowiedzi skazanych

- „Przez brak fizycznych kontaktów z dziećmi poprzez brak widzeń spowodowanych koronawirusem, relacje z moim trzyletnim synkiem są mocno osłabione, gdyż kontakt telefoniczny i przez komunikator internetowy nie jest wystarczający. Synek jest zbyt mały, aby mu wytłumaczyć, dlaczego tyle czasu nie może zobaczyć się z mamą, biorąc pod uwagę, iż uczęszcza do przedszkola i widzi inne dzieci z rodzicami. Bardzo trudno jest przekazać dziecku podczas takich kontaktów ciepło i uczucie. Ogromnie brakuje bliskości, odnoszę wrażenie jakby nie potrafił odnaleźć się podczas rozmów, które coraz częściej są coraz krótsze. Ta izolacja bardzo źle wpływa na moją umiejętność porozumiewania się z dziećmi, coraz częściej nie potrafię rozmawiać, co jest dla mnie bardzo bolesne i dotkliwe. Strasznie przykro jest nie móc odpowiedzieć dziecku kiedy będzie mogło się zobaczyć z mamą gdy pyta”¹².

¹¹ <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-a-wiezienia-skargi-rpo-od-osadzonych-i-rodzin%C2%A0>, [dostęp: 25.10. 2020]

¹² Osadzona nr 1

- „Moje relacje z córeczką Oliwką ze względu na pandemię są bardzo ciężkie. Kiedy jeszcze widzenia odbywały się normalnie moja córeczka z moją mamą, siostrą i partnerem była u mnie co najmniej raz w tygodniu czasami na jedną godzinę często zaś na dwie godziny, do tego dochodziły raz w miesiącu widzenia z Probacjami oraz raz w tygodniu Skype. W tym momencie nasz kontakt jest dla mnie matką koszmarem. Oliwia ma 2,5 roku dlatego też rozmowy przez telefon są bardzo ciężkie a rozmowy przez komunikator Skype, mimo iż odbywają się codziennie trwają zaledwie 15 minut. Kiedy moja rozmowa z Oliwką tak naprawdę się zaczyna, ja muszę już kończyć, wtedy też to uczucie tęsknoty wzmagają się jeszcze bardziej. Niemoce przytulenia, pocałowania jest straszna. Żal jest na tyle silny, iż w tym momencie czuję nie tylko złość w sobie na to, że jestem w takim miejscu jakim jestem, ale widzę też już złość i żal mojego dziecka, które raz w tygodniu chociaż na 2 godziny miało mamę dla siebie. Staramy się nie blokować tego uczucia złości w Oliwce i choć boli mnie jako matkę to bardzo to wiem, że ma do tego pełne prawo by złościć się na mnie za to, że nie ma mnie przy niej!

Zdaję sobie sprawę z tego, że pewne rzeczy w tym momencie są od nas niezależne, ale jest to wszystko silniejsze ode mnie. Szukam siły wszędzie, pisząc listy do Oliwki, malując jej rysunki, wyszywając wyszywanki, wysyłam nawet lizaki, które zawsze będąc u mnie na widzeniu jadła, ale to wszystko nic w porównaniu z bliskością z nią. Szczerze mówiąc chyba już gorzej być nie może. Jest naprawdę bardzo, bardzo ciężko, tęsknota i bezsilność dają się we znaki w codziennym funkcjonowaniu. Złość, która jest we mnie, w moim sercu odbija się na wszystkich, wiem, że tak być nie powinno, ale niestety moja miłość i tęsknota są silniejsze. Codziennie czekam na informacje, że może widzenia wrócą, że wreszcie będę mogła ją przytulić, pocałować i powiedzieć jej w jej śliczne oczka jak bardzo jest dla mnie ważna i jak bardzo mocno ją kocham”¹³.

Odnosząc się do powyższych wypowiedzi należy podkreślić, że podstawą oddziaływań penitencjarnych i postpenitencjarnych powinna być interdyscyplinarna współpraca, która dotyczy budowania kontaktów i relacji społeczeństwa z osadzonymi i na odwrót. To niezwykle istotne, aby ludzie integrowali się w celu szerzenia dobra i wsparcia dla potrzebujących. A. Głąb wskazał trzy rodzaje motywacji skłaniających ludzi do pomocy. „Gdy człowiek podejmuje czynności przynoszące pożytek innym może w ten sposób zabiegać o korzystny dla siebie układ zewnętrznych okoliczności, może kierować się współczuciem dla tego komu pomaga, pragnieniem sprawienia mu przyjemności lub poprawienia jego sytuacji, może także

¹³Osadzona nr 2

dążyć do zrealizowania obowiązków, jakie nakładają aprobowane przez niego normy moralne”¹⁴. M. Porowski zauważa jednak, że „norma pomagać więźniom nie jest w pełni aprobowana nawet na poziomie akceptacji werbalnej, a gotowość jej realizowania jest reakcją raczej sporadyczną i nie zawsze można ją wiązać z poczuciem powinności moralnej skoro nie w każdym przypadku i wcale nie najczęściej uruchamiają ją uczucia altruistyczne, wyrastające z podłoża motywacji empatycznej czy normatywnej”¹⁵. Zatem mamy do czynienia z podstawową barierą, a mianowicie ludzie zamiast pomagać, zastanawiają się czy potrzebujący na nią zasługuje.

Jak wynika z badań H. Machela na temat przyczyn powrotu do przestępstwa wskazują na uwarunkowania społeczne, tj.: „trudności w znalezieniu pracy zarobkowej lub niemożności jej podjęcia, niedostateczne warunki materialne utrudniające egzystencję, konflikt z rodziną, brak mieszkania lub jakiegokolwiek zakwaterowania, niechęć ze strony otoczenia społecznego, pozostawanie poza jakąkolwiek kontrolą społeczną”¹⁶. A w obecnej sytuacji – pandemii koronawirusa skala zjawiska może znacznie wzrosnąć. Dlatego też idea wsparcia dla osadzonych i ich rodzin ze strony społeczeństwa powinna być wiodąca w kierunku zmiany i obniżenia wskaźnika powrotności do zachowań przestępczych. Jednak obserwując powroty osób osadzonych do środowiska rodzinnego, od wielu lat napotykam podobne bariery – bariery związane ze stygmatyzacją i wykluczeniem społecznym. W związku z tym, działaniem priorytetowym powinno być upowszechnienie oddziaływań profilaktycznych opartych na nauce nieoceniać „byłych” osadzonych. Bardzo często opinia społeczna wyraźnie domaga się surowości kar i dożywotniej izolacji bez wcześniejszego poznania przyczyn pojawienia się zachowań przestępczych. W tym momencie na uwagę zasługują metody probacyjne-resocjalizacji z udziałem społeczeństwa. Rolą probacji jest zmiana błędnego rozumowania w domaganiu się surowości kar. Jak podkreśla A. Bałandynowicz w wielopasmowej koncepcji resocjalizacji z udziałem społeczeństwa, istota oddziaływań społecznych w procesie reintegracji społecznej, „powinna opierać się na poprawie relacji skazanego ze społeczeństwem w procesie reintegracji społecznej i poprawie/ przemianie skazanego w zakresie określonych ról społecznych”¹⁷. Według Tannerbauma „Probacja” „pomaga uniknąć druzgocących efektów na osobowość ludzką, które są często

¹⁴ A. Gołąb, *Normy moralne a gotowość do udzielania pomocy innym*. [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1976, s. 235-236.

¹⁵ M. Porowski, *Społeczne inicjatywy na rzecz więźniów*, Archiwum Kryminologii 1992, tom XVIII, s. 63.

¹⁶ H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003, s. 298.

¹⁷ A. Kieszkowska, *Inkluzyjno-katalektyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

wynikiem uwięzienia. Probacja pozwala zachować osobowość w jej dawnych ramach: nie powoduje nagłych i gwałtownych zmian nawyków, nie niszczy więzi rodzinnych, kontaktów z przyjaciółmi i ekonomicznej niezależności. Pozwala zachować te wszystkie dotychczasowe nawyki, które były dobre, każdy kontakt, zainteresowanie, emocje. Automatycznie wychodzą do gry przyzwyczajenia, które mogą być użyte do zachowania związków ze społeczeństwem w oczekiwanych normach i stają się ważnym czynnikiem umożliwiającym wyprowadzenie danej osoby na dobrą drogę. Przesłupstwa, za które została aresztowana, nie są dramatyzowane i nie używa się ich jako powodu do zakłócania rytmu jej życia”¹⁸.

Istota oddziaływania probacyjnego pełni zatem rolę fundamentalną w procesie readaptacji osób osadzonych i ich rodzin. Jednak z drugiej strony należy zwrócić uwagę na liczne bariery i utrudnienia w realizacji metod probacyjnych w czasach pandemii. Izolacja, dystans społeczny mogą jeszcze bardziej przyczynić się do pogłębiania procesu wykluczenia i stygmatyzacji społecznej skazanych i ich rodzin. Dlatego też warto zintensyfikować działania na rzecz rodzin osób osadzonych i skazanych, ze względu na utrzymanie lub budowanie więzi międzypokoleniowych, które w późniejszym procesie readaptacji odgrywają zasadniczą rolę.

Bibliografia:

Dybalska I., *Przygotowanie do społecznej readaptacji skazanych w polskim systemie penitencjarnym realizowane przez Służbę Więzienną w zakładach karnych i aresztach śledczych*. [w:] *Pomoc postpenitencjarna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych*, red. B. Skafiriak, Oficyna Wydawnicza "Impuls". Kraków 2007, Stańdo-Kawecka B., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Zakamycze, Kraków 2000.

Gołąb A., *Normy moralne a gotowość do udzielania pomocy innym*. [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1976.

Gucwa-Porębska K., *Pomoc postpenitencjarna w środowisku wolnościowym dla osób 60+: przykłady oddziaływań*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2018.

Gucwa-Porębska K., *Ewolucja systemów oddziaływań resocjalizacyjnych. Od instytucjonalnej izolacji w kierunku oddziaływań wolnościowych*, Wydawnictwo Ministerstwa Sprawiedliwości, „Probacja” nr 3/2015.

¹⁸ J. Shaw, D. MacKenzie, *The one-year community supervision performance of drug offenders and Louisiana DOC-identified substance abusers graduating from Shock incarceration*, "Journal of Criminal Justice", nr20/1992, s. 91.

Kieszkowska A., *Inkluzyjno-katalektyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Machel H., *Więzenie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003.

Porowski M., **Kuratela sądowa w koncepcjach politykikryminalnej**, [w:] *Profilaktyka i readaptacja społeczna – od teorii do doświadczeń praktyków*, red. Bielecka E., Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.

Porowski M., *Społeczne inicjatywy na rzecz więźniów*, Archiwum Kryminologii 1992, tom XVIII.

Shaw J., MacKenzie D., *The one-year community supervision performance of drug offenders and Louisiana DOC-identified substance abusers graduating from Shock incarceration*, "Journal of Criminal Justice", nr20/1992.

<https://www.rpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-a-wiezenia-skargi-rpo-od-osadzonych-i-rodzin%C2%A0>, [dostęp: 25.10. 2020].

Kodeks Karny Wykonawczy Dz. U. Nr 90, poz. 557, z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 29 września 2015 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej Na podstawie art. 43 § 19 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 90, poz. 557, z późn. zm.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593, Art. 112–115.

Kontakt:

dr Katarzyna Gucwa-Porębska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Instytut Spraw Społecznych, Katedra Pomocy Postpenitencjarnej i Aktywizacji Zawodowej

Povinnosti ve volném čase jako předpoklad jeho smysluplného trávení

Kamil Janiš ml., ČR

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá povinnostmi ve volném čase jako předpokladu jeho smysluplného trávení. Vymezuje související pojmy (polovolný čas, anti-volný čas), které jsou nezbytné pro naplnění cíle příspěvku. Cílem příspěvku je poukázat na význam povinností ve volném čase. Uvedené často považujeme za nespojitelné.

Klíčová slova: volný čas, polovolný čas, anti-volný čas, povinnost

Úvod

O volném čase většinou uvažujeme jako o části našeho života, která je svébytně naše a můžeme si o ní rozhodovat dle našeho uvážení. Je však taková úvaha správná? Je svoboda tím pravým, co bychom s volným časem měli spojovat? Zcela jistě ano, ale neméně významnou a za určitých okolností důležitější není svoboda, ale povinnost. Povinnost ve spojitosti s volným časem zní jako oxymorón. Koncepce příspěvku je pojata jako diskuzní, která vede k zamyšlení se nad všedností tématu volného času, jeho všeobecně vnímanému pozitivnímu přínosu, který již vyznívá jako klišé. Cílem příspěvku je diskutovat povinnosti jako součásti volného času pro jeho smysluplné využití.

1 Svoboda, volný čas a povinnosti

Svobodný výběr obsahu volného času je primárně zdůrazňován u definic, které tzv. volný čas vymezují pozitivně. Zdůrazňují nejen přínos volného času, ale i onu svobodu (Janiš ml., Skopalová, 2016). Avšak Iso-Ahola a Mannell (2004) ve svém modelu determinantů volnočasového chování uvádějí jako jeden z ústředních determinantů různá vnímaná omezení, která mohou být objektivního či subjektivního charakteru. Existují vždy a nelze je zcela eliminovat. Proto je svoboda iluzorní a náš výběr volnočasových aktivit „něčím“ podmíněn. Toto uvědomění je podstatné pro další uvažování o povinnostech ve volném čase jako přirozené součásti některých aktivit.

Vnímaná omezení se v průběhu života a času proměňují – věk, sociální role, finanční situace, místo bydliště, počasí, zdravotní stav apod. Když tedy víme, že jsme ve svém volném čase limitováni, má význam ještě uvažovat

o povinnostech? „Povinnost“ je často používanou, ale žalostně podceňovanou myšlenkou ve volnočasových studiích.“ (Stebbins, 2000, s. 152).

Stebbins (2000) však nehovoří o povinnosti, která je jedinci nějakým způsobem vnucena, ale povinnost, která je jedincem dobrovolně přijata. Rozdíl je zásadní, a to především významový. Povinnost, která je nám vnucena, se objevuje primárně v dětství, kdy rodiče rozhodují o výběru volnočasových aktivit dítěte, a to často i na základě vlastních nenaplněných ambicí. Dítě má povinnost, ze které nemůže „utéct“. Takto vnímaná povinnost je zcela jistě negativní, vzbuzující negativní emoce a reakce.

Ve výše uvedené souvislosti definoval Godbey (1975, s. 47 in Stebbins, 2000, s. 153) tzv. anti-volný čas: „činnost, která je nutně vykonávána jako prostředek k dosažení cíle, pro vnímání nutnosti, s vysokým stupněm externě uložených omezení, se značnou úzkostí, v časovém presu, jen pro splnění, s minimem osobní autonomie, a které zabraňuje seberealizaci, autentizaci nebo konečnosti.“ V českém prostředí se jedná o prakticky neznámý pojem. Anti-volný čas je tedy volným časem vykonávaným s nechutí, odporem a popírající základní přínosy volného času, prakticky nenaplnující jeho funkce a vedoucí ke vzniku vybraných forem rizikového chování jako způsobu úniku před nepříjemnými pocity a stavy z něj vyplývající.

Abychom o povinnostech ve volném čase hovořili v pozitivních konotacích, tak je musíme chápat jako něco, co jsme si dobrovolně nastavili a přijali je. V teoretické rovině hovoříme nejen o aktivitách volnočasových, ale i o aktivitách polovolnočasových. Dumazedier (1967) definoval uvedené aktivity též jako aktivity polopříjemné, které jsou vykonávány napůl z povinnosti a napůl dobrovolně. Jako typickou aktivitu uvádí – zahradičení.

V obecnější rovině můžeme takové aktivity charakterizovat tak, že pokud je z nějakého důvodu přestaneme vykonávat, nastane zřejmý kauzální následek, který je negativní. Představme si výše uvedené zahradičení a vzhled zahrady, když přestaneme vykonávat veškeré zahrádkářské práce, popř. když rezignujeme na péči o rybičky, psa, kočku nebo jiná domácí zvířata. Málo uvažovanými aktivitami, které lze zařadit do oblasti polovolnočasových aktivit, jsou aktivity vykonávané v rámci dobrovolnictví.

Přirozeně i polovolnočasové aktivity se mohou proměnit v anti-volný čas. McLean a Hurd (2012) uvádějí přeměnu polovolnočasových aktivit v anti-volný čas jako největší riziko. Které však stojí za to podstoupit (pozn. aut.).

V čem jsou tedy povinnosti přínosné? Polovolnočasové aktivity vždy přinášejí určitá režimová omezení, která jsou však nejsou negativní. Jednoznačně působí ona povinnost ve svém pozitivním významu a v kontextu příspěvku Stebbinse (2000). Aktivity vyznačující se určitou mírou povinností(i) signifikantně pozitivně ovlivňují zdraví, resp. minimálně jednu

z jeho složek, u seniorů. Pomáhají vyrovnávat se u stejné věkové skupiny s režimovými změnami při odchodu do starobního důchodu a přispívají k lepšímu „vnímání“ smysluplnosti života (Janiš ml. a Skopalová, 2016; Janiš ml., 2020).

Povinnosti ve spojitosti s volným časem dále způsobují jistou míru protekce takových aktivit před jejich eliminací z režimu dne, týdne, měsíce, roku. Životní události (šťastné i smutné) mají významný vliv na to, jak trávíme volný čas. Právě volnočasové aktivity jsou při různých životních skutečnostech vyřazovány. Povinnosti nám v tomto mohou zabránit a dále tak plnit svou pozitivní funkci. Avšak si lze představit natolik náročné životní situace, ve kterých ani povinnost nezabrání jejich eliminaci.

Povinnosti ve volném čase v pozitivním významu mají své místo v životě člověka nejen v seniorském věku, ale praktickém v celém jeho biodromálním vývoji. I když zejména u dětí je tato představa spjata spíše péčí o domácí zvířata. Nelze opomenout právě výše uvedené dobrovolnictví, které poskytuje nepřeborné množství typů aktivit. Působit jako dobrovolník je v podstatě limitováno pouze věkem na své spodní hranici, jinak lze jeho působnost označit jako bezbřehou.

Avšak mějme na paměti zmíněné riziko vzniku anti-volného času.

Závěr

Jelikož byl příspěvek pojat jako diskuzní. Tak i jeho stručnost napovídá, že má vyvolat spíše otázky, zamyšlení, diskuzi. Může se zdát, že v příspěvku je taková terminologická entropie, kdy je jednou využito pojmu polovolný čas a na jiném místě povinnosti ve volném čase, a to ve stejném kontextu.

Dumazedier (1967) a McLean a Hurd (2012) uvádějí, že polovolný čas je pouhým teoretickým konstruktem. V praktickém (běžném) životě lidé takto neuvažují a vše pro ně má charakter volného času. V teoretické rovině je však vhodné tyto aktivity rozlišovat s odkazem na jejich význam. Polovolnočasové aktivity a povinnosti ve volném čase (volnočasové aktivity s povinností) můžeme považovat za synonyma, a to z důvodu stejného obsahového významu. Režim, povinnost a ideálně i pravidelnost potřebujeme ve svém lidském životě. Vnucené však nikoliv. O jisté míře povinností ve volném čase je nutné uvažovat, a to bez ohledu jaký termín budeme využívat.

Literatura:

DUMAZEDIER, Joffre. *Towards a society of leisure*. New York: The Free Press, 1967.

ISO-AHOLA, Seppo and Roger MANNELL. Leisure and health. In: HAWORTH, J. T., VEAL, A. J. *Work and Leisure*. New York: Routledge, 2004, s. 184–199. ISBN 0-203-56959-8.

JANIŠ, Kamil ml. Volný čas a jeho význam v rámci prodromálního vývoje. In VAŠUTOVÁ, Maria. *Biodromální psychologie pro pomáhající profese – DOSPĚLOST, STÁRNUTÍ, STÁŘÍ*. Ostrava: Repronis, 2020, s. 154–167. ISBN 978-80-7329-460-1.

JANIŠ, Kamil ml. a Jitka SKOPALOVÁ. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5535-9.

McLEAN, Daniel and Amy HURD. *Recreation and Leisure in Modern Society*. 9th edition. Sudbury: Jones & Bartlett Learning, 2012. ISBN 978-0763781590

STEBBINS, Robert. Obligation as an Aspect of Leisure Experience. *Journal of Leisure Research*. 2000, Vol. 32, No. 1, pp. 152–155. ISSN 0022-2216

Kontakt:

Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta, Katedra filozofie a společenských věd

Víta Nejedlého 573/4, 500 03 Hradec Králové 3

kamil.janis.2@uhk.cz

Informace a primární prevence

Kamil Janiš, ČR

Abstrakt:

Základem efektivně vedené primární prevence je mít dostatek objektivních informací z rozličných zdrojů a porozumět jim. Velice důležitá je i důvěra ve zmiňované zdroje. Součástí sdělení je šetření, které se zabývá zdroji požadovaných informací z oblasti sexuální výchovy, a to jako jednoho z prostředků rodinné výchovy, potažmo výchovy k partnerství, manželství a rodičovství, a jako prostředek k primární prevenci pohlavně přenosných nemocí. Výstupy lze uplatnit v dané oblasti výchovy při koncipování programu primární prevence na úrovni základní i střední školy.

Klíčová slova: sexuální výchova, rodinná výchova, výchova k partnerství, manželství a rodičovství, základní a střední škola.

Opora v nároku na informace

Informace v každé oblasti prevence projevů rizikového chování, představují základní východisko pro celou plejádu rozličných projevů rizikového chování. Celkem přirozeně do daného spektra spadá i oblast sexuální výchovy, která je v současné době sice opomíjena, ale vzhledem k permanentnímu šíření rozličných pohlavně přenosných nemocí, nesmírně nutná. Svou roli sehrává přístup k odpovídajícím informacím, což v prostředí školy nemusí být jednoduché, a to nejen ze strany některých vyučujících, ale i rodičů. Obecně však platí, chce-li žák odpovídající informace, měl by je dostat. Jednou z opor v dostupnosti informací představuje Charta sexuálních a reprodukčních práv IPPF aj. (1997, s. 20), k jejichž respektování se naše republika přihlásila a je dosud platná. Zmiňovaná charta zahrnuje požadavky týkající se práva „na speciální vzdělávací informace, aby bylo zajištěno zdraví a blaho jednotlivců a rodin, včetně informací a poradenství o sexuálním a reprodukčním zdraví a právech.“ Z toho vyplývá, že:

- Každý má právo na přístup ke vzdělání a k pravdivým informacím týkajícím se jeho sexuálního a reprodukčního zdraví, práv a odpovědnosti, které berou v úvahu specifika jeho pohlaví, nejsou stereotypní, a jsou sdělovány objektivním, kritickým a pluralistickým způsobem.
- Každý má právo na dostatečné vzdělání a informace, aby bylo zajištěno, že jakékoliv rozhodnutí týkající se jeho sexuálního a reprodukčního

života, bude činěno s jeho plným, svobodným a informovaným souhlasem.

- Každý má právo na plnou informovanost o relativních přednostech, nebezpečích a účinnosti všech metod regulace porodnosti a prevence neplánovaných těhotenství.

Vedle výše uvedených práv a jejich konkretizace existuje i další soubor práv, která se týkají práva na svobodu myšlení. Konkrétně se jedná o:

- Každý má právo na svobodu myšlení a vyjadřování, pokud jde o jeho sexuální a reprodukční práva.
- Každý má právo na ochranu proti omezování přístupu ke vzdělání a informacím týkajících se jeho sexuálního a reprodukčního zdraví z důvodu smýšlení, svědomí a náboženství.

V neposlední řadě se IPPF (International Planned Parenthood Federation) zavazuje, že podnikne veškeré kroky k zajištění práva, které je zaměřeno „*na ochranu proti restriktivnímu výkladu náboženských textů, víry, filozofie a obyčejů, jako nástrojů k okleštění svobody myšlení v oblasti péče o sexuální a reprodukční zdraví a pokud jde o další problémy.*“ (Charta, 1997, s. 19) V obecné rovině se jedná o 12 „globálnějších“ práv, jako např.:

1. Právo na život,
2. Právo na svobodu a osobní bezpečnost,
3. Právo na rovnost a ochranu proti všem formám diskriminace,
4. Právo na soukromí,
5. Právo na svobodu myšlení,
6. Právo na informace a vzdělání,
7. Právo se rozhodnout uzavřít manželství, založit a plánovat si rodinu,
8. Právo se rozhodnout, zda mít děti a kdy je mít,
9. Právo na zdravotní péči a ochranu zdraví,
10. Právo využívat poznatky vědeckého pokroku,
11. Právo na svobodu shromažďovat se a zúčastňovat se politického života,
12. Právo na ochranu proti mučení a zlému zacházení.

Důležitou součástí optimálního klimatu školy představuje postoj veřejnosti k sexuální výchově, která však je do jisté míry limitována celou řadou faktorů, zejména pak vzájemným střetem mravních priorit preferovaných příslušnou společenskou skupinou atd. Působí zde vliv církve, zejména názory některých fundamentálních zastánců, nedostatečné vědecké rozpracování problému, absence komerčního sexu v nedávné minulosti, rozvoj cestovního ruchu, masmédií apod. Naše společnost si v mnoha směrech ne vždy plně uvědomuje potřebu realizace systému sexuální výchovy vzhledem k neustálému rozšiřování pandemie HIV/AIDS, pornografie, drog apod. Přesto, obsáhle vedené diskuse setrvávají na

pozicích udržování sexuální výchovy v intencích současných společenských norem.

K základním argumentům patří podle předních sexuologů: poukazování na nežádoucí účinky kontraceptiv, nebezpečí předčasného zahájení sexuálního života, pohlavně přenosné nemoci, umělé přerušování těhotenství a všeobecný úpadek mravů. Vystává otázka, jak vymezit sexuální mravnost, společenskou normu pro sexuální chování. Člověk jako biopsychosociální bytost se projevuje prostřednictvím svého chování, jednáním, postoji apod. značně variabilně. Proto se jeví i vymezení samotných základů etických pravidel jako nesmírně obtížné a těžko řešitelné (podrobněji – např. Vacek, 2000). Sex sám o sobě (izolovaný) postrádá primární kategorii mravnosti. Vymezení sexu jako něčeho mravného, či nemravného, je výslednicí zprostředkovaných okolností, zejména vymezením vztahu k partnerovi a ve vztahu ke společnosti, jejím normám apod. Restrikce v oblasti sexuálního chování lidí představují doprovodný znak totalitního zřízení. Naopak optimálně otevřený prostor pro realizaci cílené a široce pojímané sexuální výchovy přispívá k prevenci v celé šíři projevů rizikového chování v prostředí školy, v krajním případě patosociálních projevů lidského sexuálního chování.

Postoj veřejnosti k realizaci sexuální výchovy prostřednictvím školy, je projevem rodičů přenést odpovědnost na jiný subjekt, a vyhnout se tak řešení řady složitých otázek, dále pak vzájemným střetům mravních priorit preferovaných příslušnou společenskou skupinou atd. Výrazně zde působí vliv církve. Naše společnost si v mnoha směrech ne vždy plně uvědomuje potřebu realizace systému sexuální výchovy vzhledem k neustálému rozšiřování pandemie HIV/AIDS. Přesto, obsáhle vedené diskuse setrvávají na pozicích "udržování" sexuální výchovy v intencích současných společenských norem. Tato skutečnost může pozitivně ovlivnit postoj rodičů k řešení gesce školy za sexuální výchovu a ovlivnit veřejné mínění.

Stav veřejného mínění silně ovlivňuje schopnost i ochotu rodiny vůbec se odpovědně podílet na sexuální výchově. Dosud určité prudérní tendence přetrvávají ve společnosti a ovlivňují veřejné mínění. V tomto smyslu je vnášena do vztahu rodičů a dětí nejistota, falešný stud, neochota aj., a to nepřihlížíme k „*neschopnosti*“ rodičů realizovat sexuální výchovu na odpovídající úrovni. Tím se rozhodně nemíní vyřazení rodiny ze sexuální výchovy. Specifika rodiny, intimní vztahy v rodině jí předurčují významné místo nejen v této oblasti výchovy.

Každá společnost se snaží dostatečně zřetelně a srozumitelně stanovit příkazy a zákazy, bez nichž žádná společnost nemůže existovat. V bazální podobě jde především o „čistou“ reprodukci lidského druhu a v takové podobě askeze (realizovaná v podobě celibátu) vystupuje v roli regresivního

prvku. Vnímání askeze jako dobrovolné kázně (nároku jedince na sebe sama, vymezení vlastních hranic a víry, ovládnutí vlastního stylu života), nepředstavuje jen nezbytnou složku náboženské víry, ale jde především o kulturní a vzdělanostní dimenzi lidské společnosti. Společnost se zároveň stává prvním prostředím, a tím i kontrolou výsledků sexuální výchovy. Protože oblast lidské sexuality byla vždy nesmírně citlivou oblastí, je důležité přihlížet při koncipování modelu k postojům a názorům společnosti, v užším slova smyslu, pak k názorům a postojům rodičovské obce.

Ještě dříve, než budeme hledat odpověď na zdroje, odkud děti a dospívající získávají nejvíce informací, je zapotřebí si zodpovědět otázku – co si vlastně pod pojmem sexualita sami představují. V tom nejširším slova smyslu se jedná o vše, co nějakým způsobem souvisí s pohlavními orgány, s chováním se sexuálním podtextem apod. Nejedná se o jednoznačné pojmání a chápání samotného pojmu. U chlapců je povětšinou spojována s příjemnými pocity ve vztahu ke koitu. Výjimkou jsou pocity (studu) u chlapců – gayů, kteří si teprve uvědomují menšinovou orientaci. U dívek dochází k výraznější orientaci a propojení sexuality na emoční sféru, ale také strach z bolesti (první pohlavní styk) a obava ze zklamání.

Autorka Šilerová (2013, s. 15-16) uvádí: *„Obavy spojené se sexualitou mají výrazně intenzivnější dívky než chlapci, a to bez ohledu na věk. Mladší dívky trpí zejména obavami z prvního sexuálního styku (co a jak dělat), včetně obav z bolesti, dále se obávají těhotenství a STD, výjimečně se obávají i znásilnění. Významná je obava ze zklamání partnera a nenaplnění jeho očekávání. Starší dívky se obávají zejména zklamání ve vztahu, partnerského nesouladu v sexualitě a částečně i trapných pocitů spojených se sexuální nezkušeností. Mladí muži nemají příliš obav spojených se sexualitou, spíše ojediněle se obávají STD a nechtěného těhotenství, zcela výjimečně se obávají vztahových problémů (rozchod, zklamání partnera), či problémů ve stáří (ztráta libida).“*

Zájem o obsah jednotlivých informací je proměnlivý ve vztahu k věku. Autorka (Šilerová, 2013, s. 21–22) sestavila přehled potřebných informací z oblasti lidské sexuality a sexuálního dospívání a sexuálního zdraví, a to ve vztahu k věku.

Početí a plození (základní informace o tom „*jak se dělají děti*“): od 4 do 10 let, je zde významný vliv narození mladšího sourozence.

- Pohlavní orgány, rozdíly mezi muži a ženami: od cca 6 let.
- Menstruace: od cca 11–12 let.
- Sex – technika: od 11 roku.
- Ochrana před početím a STD: od 13 let.
 - Pocity spojené s prvním sexem: (jaké to je?, bolest při prvním sexu – dívky): od 13 – 15 roku.

- Těhotenství a porod: okolo 15 roku.
- Vztahy mezi muži a ženami: průběžně.
- Jak uspokojit partnera: po 18 roce.
- Jak dosáhnout orgasmu: 19 let.
- Homosexualita, bisexualita: zmiňováno spíše ojediněle.

Dnes se může přiřadit k daným tématům např. transsexualita, třetí pohlaví, problematika homoparentálních rodin apod. Nezodpovězené otázky mohou následně vést k velké frustraci.

Škola má možnost předat žákům ucelený systém vědomostí, dovedností a návyků, podílet se na formování celé osobnosti, všech jejích složek atd. Učitelé oproti rodičům mají mnohem větší předpoklady v oblasti výběru a kvality informací, kterých se dětem dostává z řady různých zdrojů (např. informace od starších kamarádů). Škola musí s takovými zdroji počítat. Zdroj informací od kamarádů, jejich podíl na formování sexuálních postojů a názorů, sexuálního chování, je v mnoha případech nesmírně silný. Podle šetření (Janiš, 1996) má škola důvěru ze strany rodičů jako garant realizace sexuální výchovy, 84,3 % dotazovaných se přiklání k názoru, že sexuální výchovu by měla garantovat škola.

Protože se k danému tématu v minulosti uskutečnilo několik šetření, jsou v následující tabulce zachyceny některé výstupy k porovnání hlavních zdrojů informací (viz následující tabulka). Bez ohledu na rozdílnost vzorku uvedených šetření se ukazuje několik zajímavých trendů (Převzato: Dvořáková, 2002, s. 21–22):

- Stále nejvýznamnějším zdrojem prvotních informací se stávají kamarádi (zpravidla vrstevníci). To znamená, že se pubescentům a dospívajícím dostávají odpovídající informace z nejméně spolehlivého zdroje.
- Za předpokladu, že by bylo možné jednotlivé zdroje považovat za srovnatelné, pak lze pozitivně hodnotit podíl rodičů na primárních informacích z oblasti lidské sexuality.
- Škola, jakožto zdroj relativně objektivních informací, nesehrává významnou roli. V této oblasti je na místě otázka, jak a do jaké míry je v současné škole sexuální výchova realizována.
- Zajímavým zdrojem informací se stává tisk a další tištěné materiály. Je zřejmé, že roste nejen jejich počet, ale i dostupnost, prohlubuje se srozumitelnost obsahu, přičemž je zabezpečena určitá „intimita“ prostředí.
- V neposlední řadě bude zapotřebí doplnit ucelenou škálu o informace získané prostřednictvím internetu (např. rozličné Intim – linky, poradny apod.).

Tab. č. 1: Hlavní zdroje informací o sexualitě

Zdroj	Weiss, Zvěřina	Janiš	Kubrichtová	Janiš
	1999	1997	2000	2012
Rodina	17,9	23,8	27,0	12,5
Sourozenci	0,0	18,3	6,0	9,0
Škola	14,5	23,2	12,0	14,5
Internet				15,0
Masmédia	21,1	14,9	3,0	5,2
Tisk	28,2	23,0	18,0	2,3
Knihy	51,9	9,3	0,0	2,3
Kamarádi	80,6	84,1	34,0	38,1
Ostatní	13,3	3,4	4,0	1,1

Není žádným překvapením, že v současné době se za největší zdroj informací považuje internet a další sociální sítě, a to zvláště v období koronavirové pandemie. Ostatně šetření, které bylo realizováno těsně před vypuknutím koronavirové pandemie (2020) zahrnovalo pouze žáky 1 ročníků střední školy (n = 156).

Tab. č. 2: Převládající zdroje informací

	Abs.	%
rodiče	48	30,8
sourozenci	64	41,0
škola	88	56,4
internet	149	95,5
sociální sítě	120	76,9
masmédia	97	62,2
tisk (letáky)	4	25,6
knihy (odborné publikace)	8	5,1
kamarádi	102	65,4
partner/ka	14	8,9
lékař (přednášky)	88	56,4
jiní	35	22,4

Získané informace už na první pohled neposkytují žádné „revoluční“ překvapení, ale poukazují na jeden trend získávání informací, a to z vnějšku. To znamená, že škola si stále udržuje určitou dominanci (56,4 %) v poskytování informací, byť ne nejdůležitější z pohledu příjemců. Pozitivně lze vnímat podíl lékařů při poskytování informací (56,4 %), a to prostřednictvím přednášek. Jedná se bezesporu o spolehlivý zdroj. Dalším informativním zdrojem je internet (95,5 %), který převažuje nad informacemi z rozličných sociálních sítí (76,9 %). Jedná se o komunikaci s přáteli a tyto informace nemusí vždy být zcela objektivní. Jedinci zde prezentují své postřehy, názory a zkušenosti, které v některých případech mohou vést až ke frustraci adresátů. (Pro objektivitu je třeba zdůraznit, že někteří jedinci nemají sourozence, případně tak malého věku, že nemohou informace poskytovat).

V šetření, které se orientovalo cíleně na problematiku HIV/AIDS, dospěly autorky Šikolová, Fialová (n = 1627 respondentů, 2015) k závěru, že nejvýraznější zdroj informací o HIV a AIDS představuje:

- 50,8 % škola
- 33,3 % internet
- 17,2 % rodina
- 11,3 % jiné zdroje
- 7,3 % kamarádi

Shrnutí

Přestože je právně zajištěn svobodný přístup dětí a dospívajících k informacím, existuje celá řada dalších zdrojů, z kterých mohou dotyční získávat informace, ale je otázkou, do jaké míry jsou dané informace objektivní. V systému primární prevence pak mohou sehrávat zásadní roli.

Literatura:

DVOŘÁKOVÁ, S. Témata a zdroje informací o lidské sexualitě a rodinná výchova. In. *10. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice*. Praha: SPRSV, 2002, s. 20–22. Charta sexuálních a reprodukčních práv IPPF. Praha: SPRSV, 1997.

JANIŠ, K. *Zdroje informací o otázkách lidské sexuality*. (N = 865 respondentů z 8. a 9. ročníků ZŠ, archiv autora). 1996.

ŠIKOLOVÁ, V., FIALOVÁ, A. *Výsledky dotazníkového šetření k výuce problematiky HIV/AIDS na základních a středních školách a víceletých gymnáziích*. (Státní zdravotní ústav, 2015. Tištěná informace Pracoviště

manažerky Národního programu řešení problematiky HIV/AIDS, 7stránkový text).

ŠILEROVÁ, L. *Mladí lidé a informace o sexualitě*. Praha: Cat – Publishing, 2013. ISBN 978-80-905386-0-3.

Kontakt:

doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

kamil.janis@uhk.cz

Využití ekosystémové perspektivy v systému domácí péče o seniory

Eduard Jiroušek, Zuzana Truhlářová, ČR

Abstrakt:

V rámci systému podpůrné péče stále ještě převažuje zdravotně sociální péče poskytovaná seniorům v domácnosti neboli v přirozeném prostředí. To v praxi sebou přináší mnoho úskalí a problematických atributů, které tento koncept poskytované péče komplikují. V současném systému se ukazují jako závažné otázky vycházející z finanční udržitelnosti tohoto konceptu péče. V současnosti je z hlediska propagovaných strategií péče o osoby odkázané na péči druhé osoby velký důraz na péči v domácím přirozeném prostředí klienta. Cílem tohoto příspěvku je ve stručnosti popsat systém a problematiku domácí péče o seniory a navrhnout možnosti systémové změny vycházející z ekologického přístupu v sociální práci, zejména z teorie Life managementu Wolfa Rainera Wendta. Základním filozofickým východiskem tohoto konceptu je propojení myšlenek a základních principů tohoto přístupu i teorie se systémem domácí péče o seniory. To může vést k překonání mnohých překážek v domácí péči o staré lidi a může se pozitivně promítnout v kvalitě života nejen seniorů, ale také osob, které o ně pečují.

Systém a problémy domácí péče o seniory

Systém domácí péče o seniory lze primárně rozdělit na formální a neformální pomoc, péči, podporu. Neformální pomoc vykonávají zejména rodinní příslušníci a blízcí lidé nesoběstačných seniorů, za neformální pečující je možné také považovat dobrovolníky. (Truhlářová et al., 2015) Dobrovolnictví je dále členěno na sousedskou (občanskou) výpomoc, dobrovolnictví vzájemně prospěšné a dobrovolnictví veřejně prospěšné. Veřejně prospěšné dobrovolnictví se realizuje prostřednictvím nestátních neziskových organizací, které buď samy využívají pomoci dobrovolníků, nebo zřizují dobrovolnická centra. (Tošner, Sozanská, 2006)

Formální pomoc – pomoc v rámci systému sociálního zabezpečení ČR – se uskutečňuje nástroji sociální politiky. Ty lze podle Truhlářové et al. (2015) rozlišovat na nástroje, jimiž jsou podporovány pečující osoby a nástroje pomáhající potřebným seniorům. Zpravidla jde o finanční nástroje a sociální služby. K finančnímu nástroji určenému přímo nesoběstačným seniorům patří především dávka příspěvek na péči. (ibid) Pečující osoby jsou naproti tomu kupř. zvýhodněny v systému daní, sociálního pojištění, sociální pomoci a v zaměstnání. (Koldinská, 2006) Sociální služby pro seniory v terénní

formě, jako např. pečovatelská služba, osobní asistence, se zaměřují na přímou pomoc nemohoucím seniorům. Ambulantní a pobytové sociální služby pro seniory, kteří bydlí v domácnosti, lze považovat za služby, jež jsou orientovány na podporu neformálních pečovatelských. Jedná se o respitní služby, stacionáře pro seniory aj. (Truhlářová et al., 2015) K zabezpečení dostatečné nabídky sociálních služeb v obcích a krajích slouží metoda komunitního plánování.

Všechny popsané subsystémy systému domácí péče o seniory naráží na potíže. Haškovcová (2010) i Truhlářová et al. (2015) uvádějí, že péče poskytovaná rodinou či blízkou osobou seniora je uskutečnitelná pouze za předkladu naplnění podmínek: (1) umět, (2) chtít a (3) moci. Ochotu snižují podle Haškovcové (2010) hodnota nezávislosti, vztahové problémy a ztráta citu dětí k potřebám svých rodičů. Truhlářová et al. (2015) v souvislosti s podmínkou chtít upozorňuje na přetíženost rodin, v nichž je pečováno o seniora. Možnosti pečovat brání z pohledu Haškovcové (2010) řada problémů, jako jsou: vyčerpání pečujícího; prostorová vzdálenost mezi pečujícím a pečovaným; výbava a rozloha domácnosti; sandwichové rodiny; nutnost pečujícího opustit zaměstnání aj. Rozvoj dobrovolnictví je pak limitován nevhodným systémem financování zřizovatelů dobrovolnických centrech a klesající solidaritou ve společnosti. (ibid)

Komunitní plánování se kromě jiného potýká s: neschopností občanů vyjádřit a vymoci si své potřeby; rivalitou poskytovatelů sociálních služeb; nízkou prestiží a sebevědomím nestátních neziskových organizací; negativním přístupem zástupců státní správy k ostatním účastníkům; neúčasti cílových skupin při jednání o komunitním plánu. (Matoušek, 2007a)

Část problémů lze z našeho pohledu s využitím poznatků ekosociální perspektivy v sociální práci eliminovat. Níže proto uvádíme návrh transformace systému domácí péče o seniory.

Otázka změny systému

Lidé mají možnost informovat se prostřednictvím základního poradenství či odborného poradenství pro seniory a získat tak přehled ve spleti celého podpůrného systému, jehož podpory mohou využít. Samotná pomoc terénní sociální služby v domácnosti seniorů v mnohých případech sice odlehčí břímě pečujících, avšak není s to zabránit jejich přetížení.

Zprvce jsou služby hrazeny klienty, a tak míra pomoci služeb sociální péče závisí na finančních možnostech klientů a jejich rodin (i při využití příspěvku na péči). Zadruhé jsou právním řádem ČR omezeny rozsah péče, činnost a působnost služeb. Sociální služby jsou sice plánovány a poskytovány na základě procesu individuálního plánování, kdy si klíčový pracovník spolu

s klientem domlouvají cíle a způsob (kroky) k jejich naplnění. Potíž ovšem spatřuji v tom, že se poskytovatel služby může podílet na cíli klienta pouze v rámci svých cílů a možností. Není v jeho silách uspokojovat všechny potřeby klientů či odstraňovat různé bariéry. Mnohdy se na jeho hlavním cíli, např. dožít doma, sice zásadně, ale „pouze“ spolupodílí. Hlavní zátěž a zodpovědnost však stále zůstává na neformálním pečovateli, zpravidla ženě, často osamocené a vystavené již popsaným potížím (viz umět, chtít a moci). A konečně zatřetí je v rámci systému formální péče o seniory sice finanční a legislativní podpora státu poskytována celoplošně, avšak síť sociálních služeb (jejich dostupnost a kapacita) se v každé lokalitě liší. Největší rozdíl v nabídce služeb nejen pro seniory spatřuji mezi městy a venkovem. Stále jsou v ČR oblasti, kde není vytvořena dostatečná síť potřebných služeb pro seniory, o projevech občanské společnosti ani nemluvě.

Jednou z příčin problémů systému péče o seniory v přirozeném prostředí tak mohou být: (1) nedostatek vnějších zdrojů (neformálních pečovatelů, služeb, financí aj.), případně jejich nedostatečná identifikace a využití a (2) nerovnoměrné rozložení péče v celé podpůrné přirozené síti nesoběstačného seniora.

Proto by bylo přínosné, celý systém domácí péče o seniory, po vzoru Wendta (1990), rozšířit o nepolitická místa síťového poradenství, která by mohla být jednak zřízena v nestátních neziskových organizacích poskytujících sociální služby pro seniory (lze kombinovat pracovní pozici sociálního pracovníka a case managera v jedné osobě), jednak v každé větší obci, městě nebo v městských částech v rámci agendy odborů sociálních věcí.

Síťová podpora

Na těchto pozicích by působili ekosystémově vzdělaní a smýšlející sociální pracovníci – case manageri. V případové práci se seniory by nalézali, vytvářeli a koordinovali co nejvíce dostupných zdrojů na základě principu aktivizace přirozených sítí klienta. Ten spočívá dle Levické (2012) v hledání pomoci zprvu v okruhu rodiny a dalších blízkých lidí. V případě potřeby je dále nalézána a využívána pomoc dobrovolníků a sociálních služeb.

Na úrovni komunity by se snažili přizpůsobit síť sociálních služeb potřebám seniorů a pracovat na rozvoji občanské společnosti. Ekologický či ekosystémový přístup mění zásadním způsobem pohled na seniory s poklesem funkčních schopností. Senioři s omezenou soběstačností by byli vnímáni ekologicky orientovanými sociálními pracovníci a pracovníky jako jedinci nacházející se uprostřed sociálních sítí a jako účastníci nepřetržitých transakcí s prostředím, jejichž schopnost uspokojovat své

potřeby a naplnění úloh spojených s rolemi, tedy přizpůsobit se okolí, je narušena. Při práci s klienty by se však zaměřili na jejich přednosti (na silné stránky – stávající schopnosti, dovednosti, kompetence, zájmy, kladné vztahy) a rovněž by se snažili nalézat a využít maximum zdrojů a projevů vstřícnosti v prostředí klientů. Čím více dochází u seniorů vlivem věku a zdravotního stavu k omezené soběstačnosti, tím více nabývají na významu, s ohledem na kvalitu jejich života, silné stránky prostředí.

Koordinace případu

Činnost těchto profesionálů by v konkrétním případě péče o seniora vycházela ze základních východisek ekologického přístupu a z metodiky managementu podpory. (Wendt, 1990) Sestávala by z následujících fází.

1. Hledání

Při první schůzce by case manager vysvětlil všem účastníkům (zájemci o službu, rodinným příslušníkům podílejících se na péči aj.) své kompetence, povinnosti a postupy, a to včetně cíle, kterého by se měli všichni aktéři pomáhajícího procesu snažit dosáhnout – zajištění adekvátní, finančně dostupné a efektivní péče, která by co nejméně jednostranně zatěžovala neformální pečovatele. Poté by vyzval uchazeče o popis jejich situace, aby mohl určit, zda patří do jeho cílové skupiny.

2. Posouzení a hodnocení

Ve fázi hodnocení životní situace by za pomoci klienta, rodinných příslušníků, popř. sociálního a klíčového pracovníka (u klientů využívajících sociální služby) a dalších relevantních osob case manager zmapoval či shromáždil co nejvíce dostupných informací o případě do nejmenšího detailu: potřeby; cíle; silné stránky klienta; silné stránky prostředí – síť klienta a možnosti pomoci v rámci ní (blízcí lidé, služby); rizika a problémy. Všechny jedince, kteří se podílejí, nebo budou podílet na péči, by vedl k ekologickému myšlení, k reflexi a k přehodnocení vlastních pocitů expertnosti (někteří rodinní příslušníci a profesionální pečovatelé často nejlépe vědí, co klient potřebuje, nebo nepotřebuje) a k podpoře klienta k vyjádření vlastních představ, jak by měla péče vypadat.

3. Plánování systému péče a zprostředkování zdrojů

Při plánování postupů, jakým způsobem a kterými zdroji bude dosahováno cíle, by mohla být také v případě zájmu a potřeby organizována setkání všech dosavadních účastníků podpůrné sítě seniora po vzoru případové konference. Organizátorem a facilitátorem této schůzky by měl být case manager.

V rámci této fáze by mělo být pátráno po silných stránkách klienta, včetně těch, které lze vytvořit s pomocí vnějších zdrojů, a po silných stránkách v prostředí klienta, přičemž by byl kladen důraz na přirozenou podpůrnou síť klienta. Poté by bylo plánováno využití a propojení všech silných stránek na všech úrovních systému. Klienti by byli case managerem také motivováni k využití co největšího počtu dostupných zdrojů.

Na straně klienta by se mohlo konkrétně jednat o zbývající schopnosti postarat se o sebe a vlastní domácnost, vřelé vztahy k dětem, přátelům a sousedům, znalosti, zájmy aj. V oblasti vnějších zdrojů by byly hledány blízké osoby, které by se mohly podílet na péči, dobrovolníci (též sousedé), dostupné sociální služby, další služby (např. Tyflocentrum) a profesionálové, zdravotní služby, psychologové, duchovní, svépomocné skupiny, dobročinné organizace, půjčovny kompenzačních pomůcek, nárokové dávky aj.

Všichni zúčastnění by se mohli dále zamýšlet, jak překonat bariéry dalších možných přínosných transakcí. Výstupem předchozího snažení by byl vznik nové podpůrné sítě, jež by byla koordinována *plánem péče* zahrnující informace o tom, kdo (vč. klienta), kdy a jakým způsobem se podílí na péči, stejně jako v klasickém individuální plánu vytvářeném dle zákona o sociálních službách. V plánu by se ovšem dbalo na rovnoměrné rozložení pomoci na co nejvíce pomáhajících subjektů.

V rámci druhé a zejména třetí etapy lze využít k nalezení zdrojů např. metodu síťové analýzy – viz tabulka č. 1:

Tabulka 1: Etapy síťové analýzy (Gojová in Janoušková ed., 2007)

	Etapy síťové analýzy	Popis
1.	Identifikace koordinátora	Určení cíle a osoby koordinátora.
2.	Stanovení cíle	Cíl musí být srozumitelný a konkrétní.
3.	Nalezení ostatních členů sítě	Identifikace všech možných účastníků, jejich role a spojitost s případem, popř. možností řešení – lze využít brainstorming.
4.	Výběr partnerů do sítě dle důležitosti a připravenosti jednat	Vyloučení bezvýznamných subjektů. Jedinci, jejichž přítomnost v síti by znamenala důležitý přínos, avšak nechtějí se na pomoci podílet, by neměli být ignorováni. Mělo by se vyvinout úsilí, aby se mohli do plánu či péče zapojit.
5.	Tvorba mapy sítě	Tvorba mapy sítě zobrazující pozice a vztahy mezi aktéry a mezi koordinátorem a aktéry.
6.	Analýza subjektů	Zkoumá se, zda všichni účastníci nahlíží na cíl či problém stejně, jejich zájem na řešení problému; dostupné zdroje a vliv konkrétních členů sítě.

	Etapy síťové analýzy	Popis
7.	Vypracování strategie, obrazové mapy sítě	Strategie obsahuje soupis vztahů, které je zapotřebí vytvořit, či zlepšit, vč. taktiky provedení. Do tvorby strategie je nutné zahrnout další faktory ovlivňující síť, např. zákony.

K identifikaci prvků sítě neboli zdrojů na různých úrovních systému by mohl case manager využít analogicky techniku modelu soustředných kružnic. Ten zobrazuje, jak tvrdí Kovařík (in Matoušek, 2007b), propojení rodiny (mikrosystém ve středu kružnic) s různými systémy a je zaměřen na identifikaci sociálních opor.

4. Management podpory

Dále by byla s klientem uzavřena smlouva, která by obsahovala konkrétní podobu pomoci (viz fáze 2, 3, 5) a dobu poskytování služby.

5. Kontrola a evaluace

Plán koordinace by byl samozřejmě v případě potřeby či pravidelně revidován a měněn. Během kontroly by se kromě posouzení cíle a postupů mířících k jeho dosažení hledělo na míru a dobu zatížení jednotlivých pečujících.

6. Ukončení

Kontrakt lze přirozeně na základě žádosti klienta ukončit, ačkoli u něj problémy přetrvávají.

Ekosociální práce s komunitou

Dle Wendta (1990) by sociální práci s komunitou mohli vykonávat na základě konceptu managementu vlivu sociální pracovníci/case manageři center síťového poradenství zřízené na obcích.

Mimo případové práce by mohli vykonávat depistáž potřebných seniorů a v neposlední řadě, vycházejíce z přesvědčení, že problémy seniorů jsou také záležitostí společenství (komunity, společnosti) by měl být součástí jejich pracovní náplně rozvoj občanské společnosti, a to tím, že by měli navrhovat komunitní projekty (dobrovolnická centra pro seniory, svépomocné skupiny seniorů aj), iniciovat vznik komunitních center a účastnit se komunitního plánování.

Vypracování komunitního projektu by mělo předcházet důkladné a komplexní mapování informací o komunitě, analýza a pochopení místních sociálních problémů, vč. jeho příčin, a to na základě komunikace zejména s místními občany, dále pak s profesionály, zástupci poskytovatelů služeb,

představiteli správy obce či její části a dalších vlivných subjektů v lokalitě. Sociální pracovníci by se měli maximálně snažit, aby se na tvorbě projektů podíleli v nejvyšší možné míře občané a další relevantní subjekty v komunitě. K tomu by bylo nejprve nutné zajistit důkladné a opakované informování veřejnosti o problémech v komunitě prostřednictvím místního tisku a dalších médií a opakovaně vyzývat občany, aby se na činnosti komunity podíleli.

Ekosystémoví sociální pracovníci by měli dále za úkol:

- organizovat a vytvářet pracovní skupiny poskytovatelů služeb, profesionálů a zástupců obce;
- iniciovat a vést diskuzi na úrovni místní samosprávy v oblasti sociální politiky;
- organizovat setkání zástupců služeb, spolků, obce, občanů, donátorů aj. s cílem účasti co největšího počtu lidí na tvorbě a realizaci komunitního projektu;
- stát po boku zástupců občanů (cílových skupin) v rámci komunitního plánování a tím posílit jejich postavení v triádě.

Vrcholem jejich činnosti by bylo vytvoření center pro komunitní práci (prostor, kde občané diskutují o problémech a nalézají řešení svépomocí) a zastřešující asociace síťových pracovníků, které by mohly být zdrojem moci a stát se nástrojem k politickému zplnomocnění klientů sociální práce, a dokonce by mohly posílit pozice sociálních pracovníků během advokacie zaměřené na změnu systému.

Závěr

System domáci péče o seniory se jak na formální, tak na neformální úrovni potýká s řadou problémů, které by mohly být jeho modifikací, resp. obohacením základními myšlenkami ekosystémového přístupu a teorie Life managementu, částečně odstraněny.

Jednou z příčin problémů systému domácí péče o seniory mohou být nedostatek, špatná identifikace a využití vnějších zdrojů a také nerovnoměrné rozložení péče.

Proto je nutné jednak nalézat, vytvářet a koordinovat co nejvíce dostupných zdrojů v případě klienta, a to na základě principu aktivizace přirozené sítě klienta, jednak přizpůsobit nabídku sociálních služeb v komunitě seniorům a snažit se zvýšit projevy občanské společnosti v komunitě.

Tuto úlohu by mohli vykonávat ekosystémově orientovaní sociální pracovníci v nově zřízených centrech síťového poradenství. Jejich činnost by

spočívala v koordinaci případů a v komunitní práci. Koordinace případu seniora, jenž potřebuje pomoc druhé osoby, by sestávala z následujících fází: hledání; posouzení a hodnocení; plánování systému péče a zprostředkování zdrojů; management podpory; kontrola a hodnocení; ukončení. Komunitní práce by spočívala především v depistáži, tvorbě komunitních projektů, podpoře vzniku komunitních center a účasti při komunitním plánování.

Literatura:

GOJOVÁ, Alice. Sítě a síťování. In: JANOUŠKOVÁ, Klára (Ed.). *Metodické a koordinační dovednosti v sociálních službách* [online]. 2007 [cit. 18. 6. 2020]. ISBN 978-80-7368-229-3. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/meta_kor/dok/sbornik_stextu.pdf.

HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Fenomén stáří*. 2. podstatně přeprac. a dopl. vyd. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. 365 s. ISBN 978-80-87109-19-9.

KOLDINSKÁ, Kristina. *Finanční podpora pečujících a návrhy na zlepšení systému dávek pro pečující — příklady dobré praxe ze zahraničí* [online]. 2006 [cit. 8. 9. 2020]. ISBN 978-80-87953-28-0. Dostupné z: <https://www.dustojnestarnuti.cz/res/archive/000148.pdf?seek=1489066959>.

KOVAŘÍK, Jiří. Sociálněekologický model a fenomenologická tradice. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Základy sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007b. 312 s. ISBN 978-80-7367-331-4

LEVICKÁ, Jana, LEVICKÁ, Katarína, HANZALÍKOVÁ, Veronika, BÁNOVČINOVÁ, Andrea. *Ekosociální přístupy v sociální práci*. Trnava: Oliva, 2012. 237 s. ISBN 978-80-89332-14-4

MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální služby*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007a. 184 s. ISBN 978-80-7367-310-9

TOŠNER, Jiří, SOZANSKÁ Olga. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 152 s. ISBN 80-7367-178-6

TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana, LEVICKÁ, Jana, VOSEČKOVÁ, Alena a MYDLÍKOVÁ, Eva. *Mezi láskou a povinností – péče očima pečovatелů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 126 s. ISBN 978-80-7435-570-7.

WENDT, Wolf Rainer. *Ökosozial denken und handeln: Grundlagen und Anwendungen in der Sozialarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1990. 232 s. ISBN 3-7841-0470-3

Kontakt:

Bc. Eduard Jiroušek

Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta, Ústav sociální práce

student následného studia *Sociální práce*

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

eduard.jirousek@uhk.cz

Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

zuzana.truhlarova@uhk.cz

Role médií v době COVID-19 z pohledu rodiny

Iva Junová, Romana Jančíková, ČR

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá funkcemi masových médií s přihlédnutím k jejich proměnám v době ovlivněné pandemií onemocnění COVID-19. Na média je nahlíženo jako na prostředek pomoci rodinám, který pomáhá sytit řadu potřeb. První část článku se věnuje některým z funkcí médií, které se staly v době pandemie zásadními. Příspěvek ve druhé části řeší zejména vzdělávací funkci médií a představuje výsledky vybraných výzkumů, které zjišťovaly názory rodičů na online výuku a roli médií v rodinách po první vlně onemocnění COVID-19 v České republice.

Klíčová slova: masová média, funkce médií, COVID-19, distanční vzdělávání, rodiče

Úvod

Masová média se stala součástí našich životů, informační a komunikační technologie jsme integrovali do každodenních činností. Děti se dnes rodí do informační společnosti a pro rodiče tím vznikají nové výzvy a úkoly, které spočívají ve zvládnutí prevence a eliminaci rizik spojených s užíváním médií. Během pandemie COVID-19 se význam médií změnil a jejich role zesílila. Zejména elektronická média se stala v rodinách nezbytným pomocníkem a prostředkem vzdělávání dětí všech stupňů a typů škol. Posílily ovšem i další funkce médií, kterým se bude věnovat první část příspěvku. Druhá část článku představuje výsledky výzkumných šetření zaměřených na názory rodičů a zkušenosti rodin s distančním vzděláváním dětí na jaře 2020.

1 Funkce masových médií v době ovlivněné onemocněním COVID-19

Funkcí médií je mnoho a jejich typologie se v pojetí různých autorů liší. Podrobný výčet funkcí masových médií uvádí V. Spousta (In Kraus, Poláčková a kol., 2001). Z jeho typologie vychází následující část příspěvku. V základním členění lze rozlišit centrální funkce médií – informativní a komunikativní. Z pohledu vlivu médií na člověka i společnost se jeví jako zásadní funkce formativní a rekreativní. Uvedené funkce lze dále podrobněji diferencovat.

V době pandemie onemocnění COVID-19 některé z funkcí médií nabyly na významu. Následující část příspěvku se věnuje vybraným funkcím médií,

kteřé se ukázaly v době pandemie jako zásadní. Z pohledu samotných médií, společnosti, ale i jednotlivců, se jako klíčová jeví funkce **informativní**, díky které se důležité informace dostávají v jednu chvíli velkému množství adresátů. S tímto procesem souvisí další funkce – **kognitivní**. Média jsou schopná podrobně a komplexně popsat realitu, umožňují poznání. Média dokážou sytit nejrůznější lidské potřeby. Nedostatek informací v době ohrožení může způsobovat stres a paniku, proto je informovanost občanů prostřednictvím médií zdrojem bezpečí a jistoty.

V době lockdownu mnoho lidí začalo negativně vnímat omezení sociálních kontaktů. Díky médiím se dařilo alespoň „na dálku“ udržovat kontakt s členy rodiny, s přáteli, kolegy. Funkcí médií lze v této souvislosti spatřovat hned několik. Základ poskytuje funkce **komunikativní** umožňující uskutečňovat spojení mezi médii a adresáty, ale i mezi jednotlivci navzájem. Funkce **socializační** zahrnuje příležitosti pro sociální učení, nabídku identifikačních vzorů, zprostředkování životních názorů, zkušeností, postojů. Významnou lidskou potřebou je sounáležitost s referenčními skupinami, potřeba někam patřit. Zejména mladá generace tuto potřebu řeší mimo jiné komunikací na sociálních sítích. Ty v době lockdownu znamenaly možnost sdílet své zážitky, pocity, zkušenosti a potvrzovat si vzájemně podporu a kontakt s přáteli a vrstevníky. Kontakt se světem je podstatou funkce **desolitární**. Pro mnohé jedince všech věkových kategorií se v době lockdownu stalo každodenní samozřejmostí a nutností spojit se se svými blízkými prostřednictvím telefonu, videohovoru, chatu. Média tak významně pomáhala eliminovat pocit osamění, úzkosti a vyčlenění ze společnosti zejména u lidí žijících v jednočlenných domácnostech, seniorů, nemocných.

Naopak jako prevenci „ponorkové nemoci“ v případě, že členové domácnosti byli nuceni několik měsíců pobývat ve společném prostoru, lze vnímat funkci **solitární**. Ta umožňuje prožít pocit intimity, samoty, sociální nezávislosti prostřednictvím individuálního uchýlení se k médiím, např. ve formě četby, poslechu, sledování filmu o samotě.

V rámci rodiny média mohou zajišťovat funkci **integrační**. Médii, které členy domácnosti spojuje, je typicky zejména televize, ale může jím být i internet, rozhlas, tisk. Společné konzumování mediálních obsahů přináší společné zážitky a upevňuje pocit sounáležitosti mezi členy rodiny.

Těživá celospolečenská situace vyvolaná pandemií COVID-19 v mnoha lidech zapříčinila pocity napětí, stresu, úzkosti. Média pomáhají zbavovat se těchto negativních pocitů prostřednictvím funkce **kompenzační**. Kompenzace má za cíl zbavit se napětí, únavy, navodit pocit vnitřní rovnováhy. Podobné účinky lze najít ve funkci **defrustrační** nebo **relaxační**.

V době, kdy byly omezené volnočasové aktivity, děti nemohly docházet do zájmových kroužků, se média starala také o funkci zábavnou, stimulační a hédonistickou. Díky médiím se dokážeme bavit, prožívat pocity radosti, nadšení, rozvíjet tvořivost a imaginaci.

Asi nejzásadnější proměnou v době pandemie onemocněním COVID-19 prošla vzdělávací funkce médií.

Přesto, že média primárně nevznikla za účelem vzdělávání, mohou se na něm významně podílet. O možnostech distančního vzdělávání se všeobecně ví, ale zatímco v některých zemích je distanční výuka běžnou formou vzdělávání, u nás jsme se s ní mnozí aktivně seznámili až v době protiepidemických opatření. Potřeba distančního vzdělávání přinesla nové výzvy a úkoly nejen pro učitele, ale i pro děti a jejich rodiče. Druhá část příspěvku se zabývá zhodnocením distanční výuky z pohledu rodičů.

2 Pohled rodičů na online výuku a uplatnění médií ve vzdělávání dětí

Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu představil v květnu 2020 zprávu z longitudinálního výzkumu o vzdělávání na dálku pohledem rodičů (Korbel a Prokop, 2020). Zpráva přinesla výsledky z první etapy průzkumu, který byl realizován na jaře roku 2020, účastnilo se ho 741 respondentů a jeho cílem bylo zjistit, jak rodiče vnímají distanční vzdělávání. Školy nebyly na rychlý přechod od prezenčního k distančnímu vzdělávání připravené, proto asi nepřekvapí zjištění, že se velmi lišily postupy, kterými školy vzdělávání zajišťovaly. Potvrdil se také očekávaný předpoklad, že většina dětí zpracovávala úkoly elektronicky. Zjistilo se však, že 3 % dětí nemá technické prostředky pro připojení online vůbec a dalších 5 % dětí jen sporadicky. To může vést ke zvyšování nerovností mezi dětmi.

Výzkumníky zajímal názor rodičů na množství zadávaných úkolů ze strany školy k dětem. 55 % rodičů souhlasilo s množstvím učiva a úkolů. Nicméně 39 % rodičů se domnívalo, že jsou děti úkoly přetížené a dostávají jich příliš mnoho. Pouze 6 % rodičů zastává názor, že úkolů děti ze strany školy dostávaly málo. Více jsou o přetíženosti dětí přesvědčeni rodiče, kteří se s dětmi denně učili více než dvě hodiny a častěji to byli rodiče dětí z druhého než z prvního stupně.

Další otázka se týkala zjištění, zda je podle mínění rodičů postup školy jednotný. 45 % rodičů se domnívá, že postup školy v realizaci distančního vzdělávání je jednotný. Naopak čtvrtina rodičů je přesvědčena, že postup školy je nejednotný a 30 % rodičů to nevnímá jednoznačně. Nejvíce kritičtí jsou v tomto ohledu rodiče dětí studujících na víceletých gymnáziích, naopak nejlépe hodnotí tento parametr rodiče dětí navštěvujících první stupeň základní školy.

Výzkum dále zjišťoval, jak jsou rodiče s výukou na dálku spokojeni. Spokojeno bylo téměř 40 % rodičů, nespokojeno pouze 24 %. Ostatní respondenti zvolili střední hodnoty nabízené škály. Je zajímavé, že na zvyšující se nespokojenost neměla vliv ani tak vysoká zátěž úkoly, jako spíše nejednotný postup školy.

Zajímavé výsledky přinesly otázky, kterými rodiče měli subjektivně zhodnotit, jak se jim distanční výuka s dětmi daří zvládat. Za bezproblémový označila průběh distančního vzdělávání více než čtvrtina rodičů. Naopak 17 % rodičů přiznalo, že distanční výuku se svými dětmi nezvládají. Jako hlavní důvod byl označen jednoznačně nedostatek času, buď kvůli práci rodičů, nebo kvůli jiným povinnostem. Dalším častým důvodem bylo velké množství zadaných úkolů. Více než třetina rodičů také jako důvod uvedla nezáměr dětí o učivo.

Výzkum mapoval, kolik času průměrně denně děti a rodiče věnovali vzdělávání na dálku. 41 % dětí trávilo distančním vzděláváním 0-1 hodinu času denně, stejné procento dětí věnovalo vzdělávání 2-3 hodiny času. Pouze 18 % dětí zabralo distanční vzdělávání více než 4 hodiny času denně. Výrazně více to byly děti z druhého stupně (30 %). Z pohledu rodičů byla naopak distanční výuka časově náročnější pro rodiče dětí z prvního stupně. Z nich trávilo 63 % s dětmi výukou více než dvě hodiny denně, zatímco z rodičů dětí z druhého stupně trávilo stejné množství času pouze 40 % respondentů.

Kromě času výuky výzkum zjišťoval i množství času věnovaného volnočasovým aktivitám. Zatímco rodiče dětí z prvního stupně navýšili během lockdownu množství volného času tráveného společně s dětmi, u rodičů dětí navštěvujících druhý stupeň se množství společně tráveného volného času snížilo.

Výzkum také zjišťoval, jaké komunikační prostředky používají školy pro kontakt se žáky a rodiči. Výsledky jednoznačně ukazují, že média hrají v této souvislosti nezastupitelnou úlohu. Alespoň jednou týdně komunikovala škola jakýmkoliv způsobem se žáky a rodiči v 94 % a přitom 89 % škol k tomu využívalo možnosti komunikovat elektronicky (maily, online prostředí). Naopak nejméně využívanými komunikačními kanály jsou telefonáty (vůbec nepoužívá 71 % škol) a písemná komunikace (vůbec nepoužívá 70 % škol).

Ve způsobu komunikace s rodiči se odráží vzdělání rodičů. Rodiče s maturitním a vyšším vzděláním častěji uváděli elektronický způsob komunikace se školou, zatímco rodiče s nižším vzděláním častěji uvedli písemnou komunikaci, telefonáty nebo jiný způsob (např. materiály vhozené do schránky).

Celospolečenská situace ovlivněná onemocněním COVID-19 nečekaně způsobila i změnu názorů rodičů na vzdělávání. Výsledky autorů porovnávají

např. názor rodičů na úroveň základního školství v ČR z roku 2019 a 2020. V roce 2019 se 72 % dotázaných rodičů domnívalo, že úroveň základního školství je v ČR dobrá nebo spíše dobrá. V šetření z roku 2020 si to myslí dokonce 82 % rodičů.

Na druhou stranu klesly aspirace rodičů na stupeň vzdělání svých dětí. Zatímco v roce 2019 si přálo vysokoškolské vzdělání pro své děti 37 % rodičů, v šetření z roku 2020 to bylo jen 31 % rodičů.

Reflexi rodičů na domácí vzdělávání představuje výzkumná zpráva z šetření nazvaného *Vzdělávání doma*, které provedli odborníci z Univerzity Karlovy, Masarykovy univerzity a Akademie věd České republiky prostřednictvím webu České televize (Rodiče v roli pedagogů. Předběžné výsledky dotazníkového šetření *Vzdělávání doma*, 2020). Výzkumu se zúčastnilo 9 810 respondentů. Z toho byly v 84% matky, ve 13% otcové a 3 % tvořili prarodiče a další příbuzní podílející se na domácím vzdělávání dětí v době pandemie onemocnění COVID-19.

I přes problémy, se kterými se rodiny v souvislosti s domácím vzděláváním potýkají, vyznívají výsledky výzkumu spíše příznivě. Nicméně jak sami autoři připouštějí, výsledky mohou být ovlivněné tím, že dotazník byl distribuován online a vyplňovali ho především ti rodiče, kteří mají o téma zájem a na vzdělávání svých dětí se aktivně podílejí.

Z výzkumu vyplynulo, že 91 % rodičů se domnívá, že jejich rodina vzdělávání doma zvládá. Při subjektivním hodnocení rodičů domácího vzdělávání v jejich rodině hraje roli vzdělání samotných rodičů, rodiče s vysokoškolským vzděláním se hodnotí lépe. Rodiče vysokoškoláci také hodnotí práci, kterou škola dětem zadává, více jako užitečnou, než rodiče se základním nebo středním vzděláním.

Na otázku, kolik času děti tráví denně domácím vzděláváním, odpovídali rodiče různě, nejčastěji je množství času uváděno mezi 2–4 hodinami (72 % respondentů). 66 % rodičů s dětmi stráví více než polovinu tohoto času.

Většina rodičů se domnívá, že objem školní práce je nyní pro děti přiměřený (45 %) nebo velký (43 %). Proto by také rodiče přivítali více času pro děti na bezproblémové zvládnutí všech úkolů.

Potvrdilo se i zjištění z výše popsaného výzkumu, že vzdělávání probíhá na školách velmi různě a požadavky jednotlivých škol se výrazně liší.

I přes odlišné požadavky škol se v odpovědích rodičů opakovaně objevovaly tři nejčastější okruhy problémů:

1. nedostatek času a koordinace činností v rodinách, kde rodiče pracují, mají více dětí různého věku a nemohou využívat pomoci rozšířené rodiny,
2. omezené zdroje v domácnosti, zejména nedostatečné technické vybavení, problematické internetové připojení, věcně prostorové dispozice domácností,
3. nedostatek pedagogických kompetencí rodičů, kteří nevědí, jak děti motivovat, jak látku dětem vysvětlit, případně ji sami neovládají.

Pro praxi jsou podnětná doporučení, která naformulovali sami rodiče a týkají se organizace a obsahu distanční výuky. Rodiče by doporučovali navýšit čas přímé online výuky tak, aby děti byly více času v přímé interakci s učiteli a zkrátil by se čas samostatné práce dětí pouze s využitím počítače. Druhý námět rodičů směřoval k redukci obsahu učiva na stěžejní předměty, tedy matematiku, český a anglický jazyk. Rodiče považují za méně důležité věnovat se výchovám a naukovým předmětům (dějepis, zeměpis, přírodopis atd.).

Pozn.: data byla sbírána na jaře roku 2020, přičemž při druhé vlně onemocnění COVID-19 na podzim téhož roku už byly oba tyto náměty reflektovány a dětem na mnohých školách přibyly hodiny přímé online výuky, tím bylo možné zařadit více předmětů do online rozvrhů, snížil se čas věnovaný samostudiu a také se snížil objem domácích úkolů.

V souvislosti s častějším využíváním médií v rodinách v minulém roce se některé společnosti zaměřily na zmapování bezpečného užívání internetu dětmi. Kadeřábková (2020) upozorňuje na mezinárodní šetření, které proběhlo ve 12 zemích včetně ČR a zúčastnilo se ho 500 respondentů. Studie mimo jiné ukázala, že nejen rodiče, ale i učitelé mají mezery v oblasti bezpečnosti dětí na internetu, ochrany soukromí dat, ale i samostatné práce.

Podle výpovědí rodičů učitelé s dětmi téměř vůbec neřešili otázku bezpečnostních pravidel online prostředí (např. násilí, urážky nebo autorská práva). Pravidlům ochrany soukromí na internetu se věnovala necelá polovina učitelů. Problémem se ukázalo, že téměř čtvrtina žáků měla své práce vystavené na sdílených webových platformách, kde k nim měli volný přístup jejich spolužáci i všichni rodiče. Kromě již výše popsaných problémů s distančním vzděláváním, jako je složitost obsahu výuky a nedostatek zpětné vazby ze strany učitelů, výzkum poukázal ještě na jednu problematickou okolnost, kterou je chybějící kontakt dětí se spolužáky. Naopak rodiče na distančním vzdělávání vidí jako pozitivní zejména fakt, že děti získávají větší odpovědnost a výuka na dálku je učí samostatnosti.

Závěr

Na závěr je třeba připomenout, že rozdílné jsou jak možnosti a nároky jednotlivých škol, tak také možnosti, potřeby a očekávání jednotlivých rodin, žáků i rodičů. Bude zajímavé věnovat se zkoumání tématu domácího vzdělávání a úloze médií v něm i po úplném odeznění pandemie onemocnění COVID-19, až se výuka vrátí zpátky do škol v plném rozsahu.

Příspěvek se pokusil zrekapitulovat funkce masových médií zejména s ohledem na situaci, která vznikla v souvislosti s pandemií onemocnění COVID-19 v roce 2020. V první části byla představena úvaha o významu médií člověka v době ovlivněné onemocněním COVID-19. Ve druhé části článku byly představeny výsledky vybraných šetření zaměřených na pohled rodičů na média zejména v kontextu distančního vzdělávání dětí v roce 2020.

Příspěvek vznikl v rámci dvouletého projektu specifického výzkumu na PdF UHK s názvem *Aktuální trendy v současné rodinné mediální výchově a její proměny v kontextu digitálních technologií*.

Literatura:

KADEŘÁBKOVÁ, Milada. *Mezinárodní průzkum: Jak hodnotili rodiče distanční vzdělávání?* [online]. [cit. 2020-9-10]. Dostupné z: <https://www.flowee.cz/ditevsiti/vzdelani/8102-mezinarodni-pruzkum-jak-hodnotili-rodice-distanzni-vzdelavani>.

KORBEL, Václav a PROKOP, Daniel. *Vzdělávání na dálku pohledem rodičů: Report z longitudinálního výzkumu o vzdělávání navazujícího na šetření EDUin z prosince 2019* [online]. [cit. 2020-9-30]. Dostupné z: http://idea.cerge-ei.cz/images/COVID/Vzdelavani_na_dalku_setreni_rodice.pdf.

Rodiče v roli pedagogů. Předběžné výsledky dotazníkového šetření Vzdělávání doma. Výzkumná zpráva [online]. [cit. 2020-9-5]. Dostupné z: <https://www.mff.cuni.cz/cs/verejnost/anketa-jaro-2020/setreni-vzdelavanidoma-ver200414.pdf>.

SPOUSTA, Vladimír. Hromadné sdělovací prostředky a výchova. In: KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2

Kontakt:

Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

iva.junova@uhk.cz

Bc. Romana Jančíková

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

romana.jancikova@uhk.cz

Domov mládeže jako pomáhající prostředí pro dospívající v oblasti rizikového chování

Alena Knotková, ČR

Abstrakt:

Příspěvek se věnuje prostředí domova mládeže. V první části je předkládán pohled na pojmy prostředí a klima. Tento pojem je řešen i v souvislosti s rizikovým chováním, kterému je věnována další část příspěvku. Na závěr se autorka zaměřila na možnosti domova mládeže při prevenci rizikového chování. Pozornost je věnovaná výpovědím ředitelů s ohledem na nejčastěji řešené rizikové chování a na volbu preventivních aktivit a opatření.

Klíčová slova: Domov mládeže, rizikové chování, prostředí, klima, preventivní program

Úvod

V období, kdy mladý člověk ukončí základní školu, čeká na něho řada změn, se kterými se musí poradit, zvyknout si na ně. Adaptace na nové školní prostředí, nový okruh lidí, se kterými se bude v další životní etapě setkávat, odlišné metody a formy vzdělávání, patří mezi změny, na které musí dospívající reagovat. Mladý člověk se profiluje výběrem zaměření střední školy. Někdy jeho volba připadne na školu, která není v jeho dojezdové vzdálenosti, a tak většina zákonných zástupců volí ubytování na domovech mládeže a internátech.

Prostředí domova mládeže

Domov mládeže je školské ubytovací zařízení, které poskytuje mimo ubytování, také stravování, výchovně-vzdělávací činnosti a vede žáky a studenty k plnohodnotnému využívání volného času (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 148). Pávková (2002) uvádí tři dimenze výchovy mimo vyučování. První dimenzí je prostředí, druhá je zaměřena na vztahy a poslední se týká obsahu, programu (Pávková, 2001, s. 51). Ve svém příspěvku se zaměřím pouze na dvě dimenze. První je prostředí. Kraus (2001) uvádí, že prostředí přináší významné, nezastupitelné podněty, které hrají významnou roli při rozvoji osobnosti. V každém prostředí nalezneme rovněž dvě oblasti. První je zaměřená na materiální oblast, kam patří charakteristika prostředí, materiální vybavení. Druhá stránka je stránkou osobnostně vztahovou, kde nalezneme osobnost jedince a vzájemné vztahy

mezi lidmi (Kraus, 2001, s.99). Prostředí v domově mládeže je složitý koncept, do kterého vstupuje několik proměnných. Po stránce materiální se jedná o vybavení především ubytovacích prostor. Pokoj, na kterém je jedinec ubytovaný, je tím, co by žáka nebo studenta mělo oslovit. Mezi důležité prvky patří nejen stáří a funkčnost vybavení, ale také zda je pro každého žáka vyhraněné místo ke studiu, zda má dostatečné soukromí a jak je zabezpečeno uschování osobních věcí. Zkušený vychovatel pozná, kdy se žák sžil s novým prostředím. Pokoj si vyzdobí obrázky a fotkami, přiveze si plyšové zvíře nebo vlastní polštářek, pokoj si zútulní. V současné době bývá jedním z nejdůležitějších prvků pro žáky připojení k internetu, nejen jeho dostupnost, ale také rychlost připojení. Jako bonusy je možné vidět sociální zařízení u pokojů. Zajímavým prvkem, který je na pomezí materiální a vztahové stránky prostředí, je počet spolubydlících. Mezi další proměnné v oblasti materiální patří vlastní jídelna u domova mládeže, možnost volnočasových aktivit po stránce prostorových. Mezi vyhledávané služby v domovech mládeže jsou spojeny s možností cvičení, zda tedy konkrétní zařízení disponuje posilovnou a s možností vlastního vaření a stravování v kuchyňkách určených pro žáky a studenty. Do materiální oblasti prostředí můžeme zařadit také vybavení pro zájmovou činnost např. keramická pec, hrnčířský kruh, míč na Kin-ball. Všechny uvedené prvky dokážou výrazně oslovit mladého člověka a jeho zákonné zástupce. Do osobnostně-vztahové stránky v domově mládeže vstupují všichni zaměstnanci, pedagogičtí i nepedagogičtí, žáci a studenti a také zákonní zástupci ubytovaných žáků a studentů. Obě stránky mají velký vliv na vytváření klimatu daného zařízení. Grecmanová (2009) definuje klima jako psychosociální fenomén. Vznik tohoto fenoménu zrcadlí prostředí pomocí subjektivního vnímání, prožívání a hodnocení všemi zúčastněnými. Dále uvádí, že se jedná o dlouhodobý proces (Grecmanová, 2008, s. 9). Čapek (2010) chápe pojem klima školy jako celek složený ze subjektivních hodnocení a sebehodnocení. Do této sumy řadí komunikaci a vztahy, emoce, prožitky, prostředí, sociální vztahy, sociální a psychické procesy spojené s danou školou (Čapek, 2010, s. 13).

Podle těchto vymezení vidíme propojení mezi klimatem a prostředím. Po vstupu do zařízení je možné vnímat, jaké klima zde panuje. Cílem všech zařízení jistě je, aby klima bylo vnímané jako příjemné, v odborné terminologii mluvíme o pozitivním klimatu. Doležalová (2003) uvádí, že samotný pojem klima přináší odpovědi, co jsou znaky pozitivního klimatu školy. K jednotlivým písmenům slova klima přiřazuje následující vlastnosti. Písmeno **K** vidí jako komunikaci a kooperaci, **L** jako ladění (pozitivní), písmeno **I** jako inovace, **M** je směřováno na moderní metody a konečně písmeno, **A** je charakterizováno jako aktivita (Doležalová, 2003, s. 248-278). V roce 1996 vzniklo National School Climate Center, které se dnes mimo jiné věnuje měření školního klimatu. Svou pozornost věnovalo i oblasti

pozitivního klimatu. Mezi nejdůležitější oblasti pozitivního klimatu řadí bezpečí, které je zajištěno pomocí pravidel a norem, ochranou před fyzickým i psychickým násilím a verbálním napadáním. Druhou oblastí je výuka a učení, do které patří podpora učení, podpora sociálního učení. Třetí oblast se zaměřuje na mezilidské vztahy. Jako stěžejní jsou zde úcta a respekt k odlišnostem, sociální podpora od dospělých i od žáků. Čtvrtá oblast řeší prostředí školy a poslední je věnována zaměstnancům (Blašíková, 2018, s. 31). Ze zahraničních výzkumů je dokázáno, že existuje souvislost mezi výskytem rizikového chování s klimatem školy, zařízení. Kde je možné sledovat pozitivní klima, bývá nižší výskyt rizikového chování a naopak. Engelland-Schult (2016) ve své disertační práci uvádí, že žáci vnímají pozitivní klima jako jeden z hlavních ochranných faktorů před rizikovým chováním (Engelland-Schult in Blašíková, 2018, s. 35).

Rizikové chování u dospívajících

Pojem rizikové chování budeme charakterizovat podle Macka (2003), který chápe rizikové chování jako chování, které má vliv na přímé nebo nepřímé na poškození jedince (psychosociální nebo zdravotní), jiných osob, majetku, prostředí (Macek in Sobotková, 2014, s. 40-41). Mezi rizikové chování řadíme obecně – záškoláctví, lhaní, agresivní chování, šikanu a kyberšikanu, násilné chování, vandalismus, obecně kriminální jednání, závislostní chování, rizikové chování na internetu, rizikové sexuální chování, rizikové chování v dopravě, extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity, užívání anabolik a steroidů, nezdravé stravovací návyky, extremismus, xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus (Sobotková, 2014, str. 40-41). Csémy (2015) shrnul poznatky ze šetření, které se věnovalo užívání návykových látek u šestnáctiletých. Toto šetření proběhlo v roce 2011 a komparovalo se s podobným šetřením z roku 2007. Z výsledků vychází, že tři ze čtyř šestnáctiletých kouří, což je srovnatelné s výsledky mezi dospělými. Užívání alkoholu na hranici rizikového chování bylo rozpoznáno u 26 % chlapců a 16 % dívek. Mezi oblíbené nápoje se do popředí dostává alkopops – limonáda s obsahem alkoholu. Ve srovnání mezi lety 2007 a 2011 v oblasti ostatních návykových látek došlo k mírnému poklesu. Stále je rozdíl mezi uživateli podle střední školy. Žáci gymnázií užívají návykové látky méně než žáci ostatních škol (Dzúrová, Csémy, Spilková, Lustigová, 2015, s. 20-33).

Nástroje domova mládeže v oblasti rizikového chování

Domovy mládeže mají za povinnost vytvořit školní vzdělávací program (ŠVP) a preventivní program. Činnosti domova mládeže se pohybují v oblasti primární prevence. Více než jinde zde stojí ruku v ruce specifická

a nespécifická primární prevence. Jako nespécifickou primární prevenci chápeme, mimo jiné i činnost směřující do oblasti pedagogiky volného času. ŠVP domovů mládeže nabízí možnost k rozvoji klíčové kompetence, kterou nenalezneme u škol. Tato kompetence je nazvána kompetence k trávení volného času. Domovy mládeže organizují pravidelnou i nepravidelnou zájmovou činnost. Většinou se jedná o bezplatné zájmové kroužky, které nejčastěji organizují vychovatelé. V oblasti specifické primární prevence je rozdíl mezi domovem mládeže, který je součástí školy, a samostatným domovem mládeže. V prvním případě je preventivní program zpracován společně se školou a navazuje na činnosti v oblasti prevence rizikového chování, které probíhají ve škole. Samostatný domov mládeže si může preventivní program vytvářet sám. Tento dokument nepatří mezi povinnou dokumentaci v domovech mládeže. Je tedy zajímavé sledovat, jakým způsobem oblast prevence rizikového chování jednotlivá zařízení řeší a s jakým rizikovým chováním se v prostředí domovů mládeže setkávají. Na podzim 2015 vydala česká školní inspekce tematickou zprávu, ve které zmiňuje mimo jiné i oblast rizikového chování a jakou podporu nabízejí domovy mládeže. Tematická zpráva vychází z výpovědí ředitelů nebo vedoucích vychovatelek. Z této zprávy vyplývá, že žáci učebních oborů nejčastěji řeší rodinné problémy, na druhém místě jsou problémy spojené se školou a jako třetí se ukázaly problémy s adaptací. Žáci maturitních oborů se liší v třetí položce, kdy problémy s adaptací nahradily problémy spojené s kariérovým poradenstvím. Zajímavý pohled je i na volbu metod používaných v prevenci rizikového chování, kdy na prvním místě jsou uváděny přednášky a besedy, následované studijními materiály a preventivními programy (dostupné na: <https://www.csicr.cz/>).

Domovy mládeže nabízejí dospívajícím řadu možností, jak čelit rizikovému chování. V nejednom případě vytváří fungující zázemí pomocí prostředí, které žák do té doby třeba nezažil. Ať už je to v rovině materiální, tak i v rovině osobnostně vztahové. To vše je doplněno nespécifickou primární prevencí formou nabídky volnočasových aktivit. Jistě by bylo zajímavé analyzovat způsoby a metody řešení prevence ve vybraných zařízeních, zda reagují na změny v chování u mladé generace, na nové závislosti a na nové problémy, které trápí současnou generaci.

Literatura:

BLAŠŤÍKOVÁ, L. Významné oblasti pozitivního klimatu školy v kontextu vybraných modelů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2018, roč. 8, č. 1, s. 25-41. ISSN 1804-526X. Dostupné: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2018080125>.

DOLEŽALOVÁ, J. Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠKOVÁ, D. *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003. s. 248-278.

DZÚROVÁ, D., CSÉMY, L., SPILKOVÁ, J., LUSTIGOVÁ, M. *Zdravotně rizikové chování mládeže*. Praha: SZÚ, 2015. ISBN 978-80-7071-343-3.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HÁJEK, B. HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-77178-569-5.

SOBOTKOVÁ NIELSEN, V. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

Tematická zpráva – *Poskytování školských služeb a vzdělávání v domovech mládeže* [online]. Dostupné na: <https://www.csicr.cz/>.

Kontakt:

Mgr. Alena Knotková

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

alena.knotkova@uhk.cz

Zátěžové situace v rodinách pěstounů v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti

Hana Kubíčková, ČR

Abstrakt:

Příspěvek přináší poznatky o zátěžových situacích, které současní pěstouni v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti prožili ve svých orientačních a prokreačních rodinách. Tyto vybrané poznatky jsou výsledkem smíšeného výzkumného designu a vychází z širšího projektu zaměřeného na problematiku transgeneračního přenosu psychické zátěže v kontextu příbuzenské pěstounské péče. Koncepce celého příspěvku se opírá o předpoklad, že jedinci, kteří mají ohroženým dětem zajistit adekvátní péči a podporu, musí být schopni reflektovat a řešit vlastní problémy a v tomto ohledu by jim měla být poskytnuta odborná pomoc.

Klíčová slova: příbuzenská pěstounská péče, rodina, psychická zátěž, nezpracované trauma, odborná pomoc.

Úvod

Problematice pěstounské péče včetně její příbuzenské formy je věnována poměrně velká pozornost. Rovněž oblast psychické zátěže v kontextu příbuzenské pěstounské péče je odborníky často diskutována. Odborné poznatky ohledně zátěže, se kterou se současný pěstoun vyrovnává, však souvisí především se selháváním vlastního dítěte v roli rodiče, případně s jeho úmrtím nebo závažným onemocněním (viz Krtíčková, 2019). Rovněž se zabýváme způsobem, jak tato blízká pečující osoba zpracovává traumata přijatého dítěte. Málo se však obecně věnujeme jejich vlastním traumatům, které si přináší ze své orientační, a případně i prokreační rodiny, a to jak v rovině získání náhledu na vlastní problémy, tak i procesu řešení. Zapomínáme totiž na fakt, že podobně jako děti v pěstounské péči si na zádech nesou pomyslný ranec a na duši neviditelné rány z minulosti, mohou na tom být podobně i tito pečující dospělí (viz Purvis, Cross a Sunshine, 2013, s. 773).

1 Teoretický rámec

Na pěstouny jsou v souvislosti s jejich důležitou rolí v životě ohroženého dítěte, jež se ocitlo mimo vlastní rodinu, kladeny poměrně velké nároky v otázkách tzv. profesionálního (terapeutického) rodičovství. Na jedné

straně je od nich požadována schopnost profesionálního nadhledu a emočního odstupu, například z hlediska pocitu odpovědnosti za případné problémy dítěte (srov. Matoušek, Pazlarová, 2014). Na straně druhé je nutné, aby přijaté dítě bezvýhradně akceptovali se všemi jeho nedostatky a vyjadřovali mu bezpodmínečnou lásku a citovou angažovanost a respekt k jeho vývojovým potřebám (viz Sobotková, Očenášková, 2013). Tyto požadované strategie jsou zvláště pro osoby v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti z mnoha hledisek prakticky nemožné. V souvislosti s tímto příspěvkem je významný především fakt, že samotné pečující osoby v různých etapách svého života prožily a prožívají zátěžové momenty v kontextu nestandardní rodinné situace, které mají přirozeně transgenerační charakter (viz Tóthová, 2011).

Purvis, Cross a Sunshine (2013, s. 781) ve vztahu k popisované problematice poukazují na skutečnost, že se pěstouni často domnívají, že se se svou vlastní pohnutou minulostí dobře vyrovnali, nicméně ve skutečnosti si osvojili obranné mechanismy, které jim pomáhají situaci lépe zvládat. Těmito obrannými mechanismy může například být vědomé potlačování bolestných vzpomínek nebo silná touha ovládat druhé lidi. Tito zranění lidé se perou s obrovskou psychickou bolestí. A přes svá traumata a rány, nebo spíše právě pro ně, jsou to mnohdy velmi laskaví, zodpovědní, schopní a obětaví jedinci, připraveni vždy být druhým nápomocni. Vzhledem k uvedeným zátěžovým situacím však nemohou poskytovat starostlivou péči dětem s problematickým chováním. Pěstouni, které trápí jejich vlastní zranění, aniž by si to skutečně uvědomovali, nemohou věnovat plnou pozornost potřebám svého dítěte a mít od něj reálná očekávání.

Pečující osoby, které mají samy emocionální šrámy na duši, si instinktivně drží odstup, aby své dítě chránily před vlastní bolestí, aniž by si uvědomovaly následky svého chování. Jiní pečující trpí pocitem nedostačivosti, a zoufale si přejí, aby jejich přijaté dítě vynikalo a tím sytilo jejich vlastní potřebu po uznání a úspěchu (tamtéž, s.773).

Trvalejší citová nejistota, strádání a traumatická zkušenost v dětství, o kterých naši participanti vypovídají, se projevují deformací psychického vývoje a fixací určitých osobnostních vlastností. V období dospělosti mívají lidé, jejichž vývojové potřeby nebyly v dětství respektovány, obtíže v oblasti sebehodnocení, sebedůvěry a sebeúcty. Tito jedinci nejsou spokojeni s vlastním životem a obecně mohou mít problémy ve všech jeho důležitých oblastech, především pak v oblasti mezilidských vztahů a sociální adaptace. V kontextu našeho výzkumu je především významná skutečnost, že lidé, kteří byli v raném vývoji emocionálně zneužíváni, se často hůře vypořádávají s nároky vyplývajícími z role dospělého, výrazně se potýkají s rodičovskými kompetencemi a tápou v oblasti navazování a udržování partnerských

vztahů (srov. Matějček, 2008; Vágnerová, 2014). Deficit v oblasti pozitivní emoční a sociální zkušenosti v orientační rodině se promítá do výchovných principů i vztahové roviny v rodině prokreační a následně i do současně vznikající pěstounské rodiny (srov. např. Pöthe, 1999; Vágnerová, 2014).

Pěstouni v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti jsou pod vlivem dlouhodobé a také neřešené psychické zátěže, která vyplývá z jejich předešlé i současné rodinné situace. A v tomto směru jim není nabízena systematická odborná pomoc a podpora. Pravdou sice je, že v souladu se snahou zajistit ohroženým a traumatizovaným dětem bezpečné, citově angažované a stabilní zázemí ze strany pěstounů, jsou žadatelé v rámci zprostředkované pěstounské péče před přijetím dítěte povinni absolvovat odborné psychologické, sociální a zdravotní posouzení a přípravu na přijetí dítěte. Paradoxem však v návaznosti na uvedené specifické životní události příbuzenských pěstounů je, že tito posouzení a přípravu absolvovat nemusí (srov. Pazlarová, 2016). Určitý prostor pro rozvoj a posílení vědomostí, schopností a dovedností vytváří povinné vzdělávání pěstounů v rozmezí 24 hodin ročně (viz např. Hanušová, Jeníčková a Uhlířová, 2009). Nicméně i tyto nabízené poradenské a vzdělávací služby mají celou řadu limitů a úskalí. Jedním z nich je nedostatečná motivovanost vstupovat do vzdělávacích, poradenských a terapeutických aktivit a respekt a obavy otevírat osobní témata, především ta, která se dotýkají deprivace zkušenosti současných pěstounů včetně jejich důsledků.

Zajímavou inspiraci ohledně posuzování, výběru a posilování kompetencí pěstounů přináší výzkum ve vybraných zahraničních destinacích. Z této studie například vyplývá důležitost zvyšování prestiže pěstounství ve společnosti, eventualita posuzování žadatelů, včetně dalších členů domácnosti, přímo v jejich rodinném prostředí a vytvoření strukturované sítě především terapeutických služeb pro pěstounské rodiny (Novák a kol., 2013). Zajímavým odkazem v tomto ohledu je rovněž odborný bulletin zaměřující se na péči o dítě a rodinu, který se v uvedené publikaci zmiňuje také o nutnosti hodnocení silných stránek a potřeb pečujících osob, které jsou v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti (Child Welfare Information Gateway, 2018, s. 5).

2 Metodologie

Příspěvek prezentuje vybrané výsledky kvalitativně orientované části realizovaného výzkumu, (viz Kubíčková, 2020) a jeho cílem je poukázat na zátěžové situace, které současní pěstouni v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti prožili ve svých orientačních a prokreačních rodinách v kontextu stěžejní role osoby poskytující péči a podporu traumatizovaným a deprivovaným dětem.

Je však důležité uvést, že v rámci našeho výzkumného projektu jsme využili smíšený typ výzkumu, neboť některá zjištění aplikovaných dotazníků¹⁹ jsou dána do souvislosti s daty vyplývajícími z rozhovorů s pěstouny.

Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím hloubkového polostrukturovaného interview a doplňkovou metodou hloubkových rozhovorů s pěstouny byl projektivní test: Test barevně sémantického diferenciálu (TBSD)²⁰. Významnou součástí našeho výzkumného šetření jsou i terénní poznámky, které vznikaly v průběhu sběru dat v přirozeném domácím prostředí pěstouna. V průběhu rozhovoru jsme v mnohých rodinách mohli zaznamenat reálnou interakci mezi pěstounem a přijatým dítětem. V takovém případě terénní poznámky nabývají podobu techniky pro zvýšení důvěryhodnosti naší výzkumné zprávy (viz Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 155). K analýze dat byly využity postupy zakotvené teorie (viz Straus a Corbinová, 1999).

Našimi komunikačními partnery bylo primárně patnáct příbuzenských pěstounů²¹, kteří mají uzavřenou dohodu o výkonu pěstounské péče s jednou konkrétní organizací (kromě P4). Šlo tedy o záměrný výběr na základě účasti v kvantitativním šetření a souhlasu ve výzkumu dále pokračovat. V případě P4 šlo o výběr metodou sněhové koule. Velikost vzorku byla stanovena na základě tzv. nasycenosti dat (blíže viz Kubíčková, 2020).

3 Výsledky výzkumného šetření

V rámci našeho výzkumu, který byl zaměřen na transgenerační přenos psychické zátěže v kontextu příbuzenských pěstounských rodin, jsme přirozeně odkryli i zkušenosti současných pěstounů s nedostatkem péče, tvrdou a nekompromisní výchovou a případně i fyzickým či psychickým týráním ze strany jejich rodičů. Tyto zážitky činily a stále činí naše participanty zranitelnými a náchylnými k opakování těchto traumatických prožitků, proto nebylo ojedinělé, že se podobné chování objevilo i ze strany životních partnerů pečujících osob.

¹⁹ Škála psychické pohody (SPWB, Ryff a Keyes, 1995) a „Strategie zvládání stresu“ (SVF 78, Janke a Erdmanová, 2002).

²⁰ Participanti přiřazovali daným podnětovým slovům barvy z nabízené barevné sady v rámci nevědomého hodnocení (NH: kladné hodnocení +, záporné -), následně přiřazovali těmto slovům čísla na čtyřstupňové škále z hlediska vědomého hodnocení (VH: kladné hodnocení +, záporné -) a na závěr barvy hierarchicky seřadili podle individuální preference. Test byl pro účely našeho výzkumu modifikován ve vztahu ke zkoumanému problému.

²¹ Doplňkový vzorek tvořilo deset klíčových sociálních pracovníků těchto pěstounských rodin. V rámci příspěvku však nejsou využity žádné jejich konkrétní výpovědi k prezentované problematice.

Přenášení nepřiměřené zodpovědnosti ve vztahu k věku dítěte, nízká emocionální angažovanost rodičů a nerespektování vývojových potřeb jsou společnými znaky výchovy a péče bez ohledu na to, zda zážitky z dětství jsou našimi participanty hodnoceny pozitivně nebo negativně. Přebírání zodpovědnosti dítětem o sebe sama i další členy rodiny, které mu vzhledem k přirozeným vývojovým úkolům a potřebám nenáleží, se odehrávalo jednak z důvodu dlouhodobého závažného onemocnění, úmrtí nebo dlouhodobé nepřítomnosti jednoho z rodičů. „... moje maminka od mých osmi let byla těžce nemocná, měla rakovinu, takže já jsem se jako holka musela trochu v té rodině už umět postarat.“ (P3) „...mně otec v patnácti umřel a mamka mě nikde nepustila studovat..., protože by byla sama doma, tak jsem šla do práce.“ (P6)

Rodiče našich participantů – pěstounů byli rovněž často zatíženi péčí o početnou rodinu, domácnost nebo hospodářství (někdy v souvislosti s osamocněním v této roli), tudíž bylo samozřejmostí, že velká část povinností byla přenesena na děti. „Takové dětství jako jsem měla já, bych nepřála žádným dětem. Těžko bylo na statku... furt se robilo.“ (P2) „Doma jsem se musela furt o někoho starat, po mně bylo ještě 6 sourozenců.“ (P5)

Zkušenost s nadměrně zatěžující, tvrdou a nekompromisní výchovou současní pěstouni (především prarodiče) mnohdy vnímali jako normu, která v období jejich dětství a dospívání vyplývala z běžného nastavení rodinného fungování, ať již z hlediska přerozdělování zodpovědnosti nebo využívání trestů. „... já pořád vzpomínám na dětství, my jsme musely poslouchat, uhlí se nosilo do třetího patra, mýt nádobí a všechno dělat. Když jsme to neudělaly, tak jsme dostaly důtkama a byl klid.“ (P12)

Tresty byly v těchto rodinách užívány nepřiměřeně a bezdůvodně. „... maminka byla generál, to jsem měla vždycky po pysku ve dveřích“ (P1). A nebylo ani výjimkou, že dítě bylo potrestáno za někoho jiného. „... vždycky jsem dostala výprask za bratra“ (P13). Tito participanti však nikdy neopomněli zdůraznit, že jejich dětství bylo dobré.

Přetěžování povinnostmi nebo nepřiměřené užívání trestů s sebou přináší velkou emocionální zátěž, pokud jde o běžně využívanou výchovnou strategii. Jejich devastující dopad na osobnost jedince však tkví především v tom, že jde často o jeden z projevů dlouhodobého zanedbávání, nebo týrání. Tyto varianty negativního chování ze strany rodičů jsou však participanty buď zcela popírány, nebo bagatelizovány. V tom nejlepším případě je jim jejich náhled dostupný pouze v omezené míře, což je na druhé straně zcela přirozené. Tito pěstouni vypovídají o nedostatečném zájmu ze strany rodičů, emocionální neangažovanosti, hluchotě k jejich potřebám a také neschopnosti jejich základní potřeby uspokojovat. „... Trpěla jsem tím nedostatkem pozornosti a lásky...“ (P4) „... od mámy jsem vůbec necítila lásku... moji mladší sourozenci byli adoptovaní nebo šli do domova.“ (P2)

Konkrétní dopady v návaznosti na emocionální strádání v dětství a dospívání jsou našimi participanty nahlíženy skutečně jen v omezené míře. O své psychické nepohodě jako důsledku výchovného působení rodičů hovoří například participantka P4: „*Já si to nesu s sebou všechno. Jsem takový citlivý typ, takový nervní, neurotický typ.*“ A v širším hledisku lze konstatovat, že schopnost reflexe slabých a silných stránek vlastní osobnosti a odkrývání jejich zdrojů jsou příbuzenským pěstounům obecně obtížně dostupné. Přestože o svých zraněních a limitech jsou naši participanti schopni explicitně hovořit jen málo, je možné je v průběhu interakce s nimi detekovat v jejich volených komunikačních strategiích, reakcích na různé životní okolnosti a rovněž ve způsobech řešení zátěžových a stresových situací. Můžeme je spatřit v již zmíněné snížené schopnosti sebereflexe a volbě různých vnitřních programů, které mnohdy fungují jako obranné mechanismy. Jedním z nich je například nutkavá potřeba pomáhat druhým lidem na úkor sebe sama, kterou participantky reflektují na jedné straně jako žádoucí, ale na straně druhé jako zatěžující jev, který je vyčerpává, snad i z toho důvodu, že za svou pomoc nejsou dostatečně oceněny. „*Mám takovou potřebu pořád někomu pomáhat.*“ (P15) „*Furt se starám a někomu pomáhám.*“ (P5)

Zřetelné jsou však také tendence k sebeobviňování, nebo naopak usilovné odmítání viny²², pocity bezmocnosti a bezcennosti, výrazná přizpůsobivost, ale také perfekcionismus, usilování o moc a kontrolu, náhradní uspokojování apod. Dotazník SVF v souvislosti s obrannými mechanismy odkryl obecnou tendenci pěstounů volit tzv. pozitivní strategie, které umožňují především vytvářet komfort pro sebe a neutralizovat vlastní psychické napětí, ale nevedou k řešení situace (blíže viz Karkoszková, Kubíčková, 2019).

Určitým indikátorem prožitých, nereflektovaných a neuzdravených psychických traumat v orientační rodině může být i disharmonické soužití v rodině prokreační, neboť absence pozitivní emoční zkušenosti se promítá i do vztahu s partnerem a vlastními dětmi. Grawe (2007, s. 208–209) jde v této oblasti ještě dále, uvádí, že jedinci, kteří zažili zřetelné nejisté připoutání v kontextu své orientační rodiny, nemají žádná pozitivní očekávání ve vztahu k ostatním lidem a chybí jim zkušenost, že by svým chováním mohli vyvolat pozitivní vnímání svých potřeb. Místo emocionálně pozitivních zkušeností, které by zvyšovaly pocit jejich vlastní hodnoty, zažívají pravý opak. „*Můj manžel on byl zavřenej, protože on byl rváč a násilník... A pak si našel tu mladou milenku.*“ (P6) „*Manžel strašně pil, on bohužel pochází z alkoholické rodiny... Můj manžel šel a propil celý barák...*“ (P3)

²² Významné zaujetí pocitem, respektive odmítáním viny, je patrné i z výsledků SVF.

V souladu s výpověďmi respondentů o jejich dětství a minulosti jsou i výsledky TBSD. Participanti, kteří explicitně své dětství, případně prožitky v prokreační rodině označovali jako negativní, vědomě i nevědomě hodnotili tyto kvality, které byly reprezentovány totožnými podnětovými výrazy (dětství, minulost, matka, otec apod.), rovněž záporně.

Z našeho výzkumu jednoznačně vyplývá, že participanti – pěstouni mají dobře rozvinuté obranné strategie, které samozřejmě znemožňují, aby jim v oblasti jejich traumatických zkušeností z dětství i dospělosti byla poskytnuta adekvátní intervence. Podobně jako je ojedinělá schopnost náhledu na vlastní problémy, stejně výjimečná je i snaha tyto problémy řešit nebo hledat v tomto ohledu odbornou pomoc²³. Z úst našich participantů – pěstounů zaznívá občas rezignovaně, jindy s velkými obavami a nejistotou, nebo rovněž udiveně a rozhořčeně, že minulost řešit nechtějí. „... *Musíte to brát tak, jak to je.*“ (P10) „*Kdysi jsem se trápila a vracela se k tomu, ale teď už to neřeším.*“ (P2) „...*a když ona (myslí lektorku vzdělávání) do mě pořád, že to musím řešit, tak jsem zvýšila hlas, práskla tužkou a šla pryč...*“ (P13)

Závěr

Prostřednictvím tohoto příspěvku došlo k odkrytí alespoň některých zátěžových situací, které současní pěstouni v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti prožili ve svých orientačních a prokreačních rodinách. Domnívám se, že tomuto tématu je nutné věnovat pozornost především v souvislosti s faktem, že adekvátní péči přijatému dítěti má poskytovat příbuzný, který má co dělat sám se sebou a nemá kapacitu se dítěti plně věnovat. V takových případech se objevuje slepota vůči potřebám a potížím dítěte, které trpí odloučením od rodiče a dalšími traumatizujícími momenty (viz Nadační fond J&T, 2014). Navíc je zde velké riziko přenosu prožité zátěže, respektive jejich důsledků na další generaci. Téma si však zaslouží odbornou pozornost také z hlediska samotné pečující osoby, jejíž život a jeho kvalita jsou výrazně zasaženy prožitým traumatem.

Literatura:

GRAWE, Klaus. *Neuropsychoterapie: nové přístupy k terapii na základě poznatků neurovědy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-311-6.

HANUŠOVÁ, Ludmila, JENÍČKOVÁ, Natálie a Veronika UHLÍŘOVÁ. Problematika příbuzenského náhradního rodičovství. In *Problémy současné*

²³ Poradenské i vzdělávací služby pěstouni využívají především ve vztahu k tématům výchovy a v souvislosti s pocitem zatížení péčí o dítě vyžadují také odlehčovací služby.

rodiny a náhradní rodinná péče. Sborník příspěvků z konference (s. 170–188). Olomouc: Tribun EU, 2009.

CHILD WELFARE INFORMATION GATEWAY. *Working with kinship caregivers*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau, 2018. Dostupné z: <https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/kinship.pdf>.

JANKE, Wilhelm a Gisela Erdmanová. SVF 78. In ŠVANCARA, Josef. *Strategie zvládnutí stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum, 2003.

KARKOSZKOVÁ, Eva a Hana KUBÍČKOVÁ. Kvalita života příbuzenských pěstounů. In VEČERKA, Kazimír (Ed.), *Rizikové jevy a jejich prevence* (s. 74–83). Praha: Česká sociologická společnost, 2019. ISBN 978-80-905443-6-9.

KRTIČKOVÁ, Kateřina. *Příbuzenská pěstounská péče*. Praha: Šance dětem, 2019. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/dite-mimo-vlastni-rodinu/pestounska-pece/pribuzenska-pestounska-pece.shtml#poruchy-rodicovstvi>.

KUBÍČKOVÁ, Hana. Specifika příbuzenské pěstounské péče v kontextu transgenerační psychické zátěže v rodině In *Sociální pedagogika*, 8(2), 2020 (v tisku). ISSN 1805 8825.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny: v kontextu plánování péče*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0522-7.

NADAČNÍ FOND J&T. *Náhradní rodinná péče vykonávaná příbuznými dítěte*. Praha: Nadační fond J&T, 2014. Dostupné z: <http://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2017/03/publikace-158.pdf>.

NOVÁK, Ondřej, PALEČEK, Jan, MATOUŠKOVÁ-ŠMÍDOVÁ, Olga, VYSKOČIL, Filip, ZUMAN, Jakub a Věduna BUBLEOVÁ. *Náhradní péče o děti v Dánsku, v Anglii a Walesu, na Slovensku a Polsku*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2013. ISBN 978-80-87455-15-9.

PAZLAROVÁ, Hana. *Pěstounská péče: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1020-7.

PÖTHE, Petr. *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G, 1999. ISBN 80-86103-21-8.

PURVIS, Karyn B., CROSS, David R. a Wendy L. SUNSHINE. *Dítě v nové rodině*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4535-0.

RYFF, Carol D. a KEYES, Corey Lee M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), s. 719–727, 1995.

SOBOTKOVÁ, Irena a Veronika OČENÁŠKOVÁ. *Pěstounská péče očima dospělých, kteří v ní vyrostli: trendy vs. zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3821-4.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.

TÓTHOVÁ, Jana. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-856-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

Kontakt:

Mgr. Hana Kubíčková, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava

hana.kubickova@osu.cz

Kompetence pomáhajících profesionálů při práci s oběťmi trestných činů v komplexu spolupráce

Daniela Květenská, Sabina Zdráhalová, ČR

Abstrakt:

Rozvíjející se oblast působení pomáhajících profesí je oblast pomoci obětem trestných činů, která nabývá na významu s přijetím Zákona o pomoci obětem trestných činů v roce 2013. Podpora obětem trestných činů se zaměřuje na poskytování právní, psychické a sociální pomoci. Profesionální kompetence jsou důležitým atributem pro kvalitní výkon profese v dané oblasti, pro kterou se zdá být charakteristický multidisciplinární přesah a nutnost spolupráce. Příspěvek představuje vybrané výsledky rozsáhlejší studie, zjišťující, jak pomáhající profesionálové působící v oblasti pomoci obětem trestných činů hodnotí své získané kompetence pro tuto profesi a jaké jsou jejich další potřeby v oblasti vzdělávání.

Klíčová slova: kompetence, pomáhající profese, oběti trestných činů, multidisciplinární spolupráce

Vzdělávání pomáhajících profesionálů při práci s oběťmi trestných činů

Pomoc obětem trestných činů by měla pokrýt oblasti života, které byly trestným činem zasaženy a nabeženy. Může to být oblast psychického diskomfortu, neznalosti práva, výrazná materiální ztráta, narušené sociální vztahy či další oblasti života. Stať se zaměřuje na sebeevaluaci multidisciplinárních kompetencí pomáhajících profesionálů působících v oblasti pomoci obětem trestných činů.

Vzdělávání sociálních pracovníků je legislativně vymezeno v zákoně 108/2006 Sb., o sociálních službách. Podmínky nezbytné k povolání sociální pracovnice jsou stanovené v § 110. V této stati se zaměřujeme především na odbornou způsobilost. Odborné vzdělání lze získat na vyšší odborné škole nebo vysoké škole, konkrétní podmínky jsou upraveny v zákoně o sociálních službách. Vzdělavatelé v sociální práci se musí řídit zákonem o vysokých školách a naplňovat akreditační požadavky. V České republice se na vzdělávání v sociální práci orientuje Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP). ASVSP určuje minimální standardy vzdělávání v sociální práci.

Sociální pracovník v rámci vysokoškolského studia získá základní kompetence pro práci s různými cílovými skupinami. Vzdělávání musí být

zaměřeno na velké spektrum cílových skupin. Sociální pracovník se snaží klientovi pomoc v nepříznivé situaci, se kterou si neumí sám poradit. Odlišnost sociální práce od jiných oborů spočívá dle Musila (2004) v komplexnosti. Z tohoto vymezení je zřejmé, že sociální pracovník musí mít široký rozhled v mnoha oborech. Vzdělavatelé v oblasti sociální práce jsou postaveny před nelehký úkol, protože musí budoucí sociální pracovníci seznámit nejen s obecnými kompetencemi, ale také se specifickými kompetencemi. Vzhledem k výše uvedenému je zřejmé, že dochází k dilematu mezi polyvalencí a specializací v oblasti sociální práce. Specializace znamená, že vzdělávání se zaměřuje na pomoc klientům s určitým sociálním problémem. Polyvalentní přístup naopak připravuje sociální pracovníky na výkon sociální práce s různými klienty bez ohledu na jejich sociální problém (Schimmerlingová, Novotná, 1992, Navrátil, 2000)

Po ukončení vysokoškolského studia je sociální pracovník povinen obnovovat, upevňovat a doplňovat kvalifikaci v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok. Celoživotní vzdělávání je vymezeno v § 111 zákona 108/2006 Sb. o sociálních službách. Minimální standard pro práva, podporu a ochranu obětí trestných činů zavádí směrnice Evropského parlamentu a Rady 2012/29/EU. Na základě mezinárodního práva byla rozvíjena i legislativa v České republice. Podpora obětem trestných činů je vymezena v zákoně č. 45/2013 Sb., o obětech trestných činů. Oběti trestných činů mají dle výše uvedeného zákona právo na poskytnutí odborné pomoci, právo na informace, právo na ochranu před hrozícím nebezpečím, právo na ochranu soukromí, právo na ochranu před druhotnou újmou a právo na peněžitou pomoc. Odborná pomoc obětem trestných činů je definována jako psychologické poradenství, sociální poradenství, právní pomoc, poskytování právních informací nebo restorativní programy. Pomocí obětem trestných činů se zabývá i Probační a mediační služba České republiky, jako jednou ze svých činností. (Zákon č. 257/2000 Sb.)

Metodologie výzkumu

Hlavním cílem bylo zjistit, jak sociální pracovníci pracující s oběti trestných činů hodnotí své získané kompetence pro tuto profesi a jaké jsou jejich další potřeby v oblasti odborného vzdělávání. K zodpovězení hlavního cíle byla využita kvantitativní metoda, konkrétně metoda dotazníkového šetření.

Hlavní cíl byl rozdělen do dvou dílčích cílů:

- DC 1: zjistit, jak sociální pracovníci hodnotí své vzdělávání v kontextu pomoci při práci s oběti trestných činů.
- DC2: zjistit, jak sociální pracovníci pracující s oběti trestných činů hodnotí celoživotní vzdělávání.

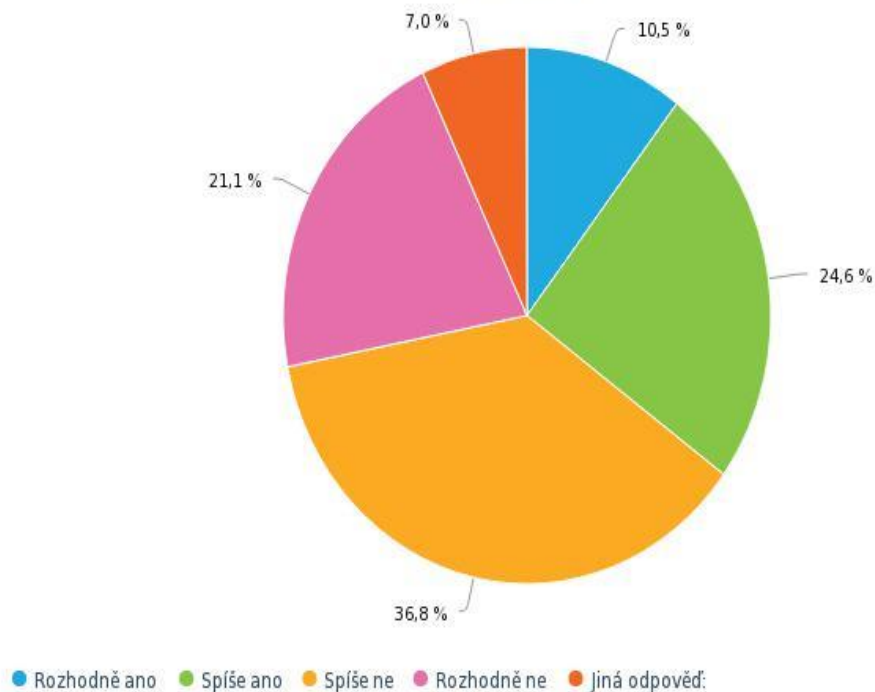
Sběr dat probíhal na území celé České republiky. Výzkumný vzorek byl zvolen na základě depistáže a pilotních rozhovorů. Kritérium pro výběr institucí byla zvolena podmínka deklarace pomoci obětem trestných činů. Dotazník byl rozeslán do Probační a mediační služby ČR, Bílého kruhu a bezpečí a intervenčních center. Jedná se o instituce, u kterých je žádoucí spolupracovat v multidisciplinárních týmech. Další výzkumná šetření se mohou zaměřit na hodnocení této spolupráce. Výzkumu se zúčastnili respondenti ze všech krajů České republiky.

Výsledky výzkumu

Výzkumného šetření se účastnilo 56 respondentů, z toho 46 (82, 1 %) žen a 10 (17, 9 %) mužů. Z celkového počtu respondentů bylo 19 (33, 3 %) ve věku mezi 31–40 lety, 17 (29, 8 %) mezi 41–50 lety, 15 (26, 3 %) ve věku 20–30 let, 5 (8, 9 %) ve věku mezi 51–30 lety a 1 (1, 8 %) respondent byl starší 61 let. Většina respondentů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření získalo vysokoškolské magisterské vzdělání, toto vzdělání má 36 respondentů (64, 3 %). Druhou nejčastější skupinou byli profesionálové s vysokoškolským bakalářským vzděláním, jednalo se o 25 % podílu respondentů (14 respondentů). Celkem 92, 9 % respondentů získalo vysokoškolského vzdělání. Pouze čtyři respondenti měli vzdělání nižšího stupně, konkrétně se jednalo o vzdělání diplomovaného specialisty a středoškolské vzdělání. V rámci výzkumné skupiny převahovalo vzdělání v oboru sociální práce, konkrétně se jednalo o 25 respondentů. Osm respondentů získalo specializaci v oblasti práva, 5 respondentů vystudovalo psychologii a 4 respondenti uvedli vystudování oboru patologie a prevence. Nejvíce respondentů působí v oblasti pomoci obětem trestných činů v rozmezí 1–5 let, konkrétně se jedná o 35 respondentů (61,4 %). Druhá nejčastější skupina pracuje v této oblasti 6–10 let, jedná se o 12 respondentů (21, 1 %). Osm respondentů (14, 1 %) působí v této oblasti déle než 10 let.

Kompetence získané v rámci vzdělávání v kontextu pomoci při práci s oběťmi trestných činů (DC1)

Pokládáte vaše vysokoškolské či pomaturitní vzdělání za postačující pro výkon praxe v práci s oběťmi trestných činů? (Nemyslíme kurzy celoživotního vzdělávání)



Graf č. 1: Kompetence pro výkon sociální práce s oběťmi trestných činů získané v rámci vysokoškolského studia

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že většina respondentů hodnotí vysokoškolské vzdělání jako spíše nedostatečné pro práci s oběťmi trestných činů, k této odpovědi se přiklání 21 respondentů, tj. 36,8 %. Druhá nejpočetnější skupina respondentů se zvolila variantu spíše ano, jedná se o 14 respondentů (24,6 %). K odpovědi rozhodně ne se přiklání 24 dotazovaných (21,1 %). Možnost rozhodně ano zvolili 4 dotazovaní (7,0 %).

Respondenti byli vyzváni, aby ohodnotili na škále 1–10 dostatečnost pomaturitního studia pro výkon pomáhající profese v oblasti trestných činů. Průměrem tohoto hodnocení je 5,4 bodů.



Graf č. 2: Nejdůležitější kompetence pro pomoc obětem trestných činů

Pomáhající profesionálové se v 82, 5 % (47 responzí) shodují, že nejdůležitějším předmětem pro výkon praxe v oblasti pomoci obětem trestných činů je oblast práva. Druhou často volenou oblastí, která je důležitá pro výkon práce s oběti trestných činů je oblast psychologie, jenž zvolilo 46 respondentů (80, 7 %). Předměty z oblasti sociální práce zvolilo 31 respondentů (54, 4 %). Tři dotazovaní (3, 5 %) hodnotí jako nejdůležitější oblast sociologie. Dva respondenti (3, 5 %) hodnotí jako nejdůležitější oblast sociální politiky. Tři sociální pracovníci se rozhodli využít jinou odpověď. Hodnotí, že práce s oběti trestných činů je komplexní, proto nelze zvolit pouze jednu variantu. Další z nich uvádí psychoterapeutický výcvik.

Respondenti nejvíce čerpají do praxe z předmětů z oblasti práva a to v 52, 6 %. Předměty z oblasti psychologie využívá 42, 1 % respondentů. Možnost předmětů z oblasti sociální práce zvolilo 40 % respondentů. Tento výsledek může být ovlivněn oborem, ve kterém mají respondenti ukončené vzdělání. Je zajímavé, že respondenti, kteří vystudovali právo se ve 100 % přiklání k názoru, že nejdůležitějším předmětem pro výkon praxe v oblasti pomoci obětem trestných činů je právo. Většina respondentů, kteří mají vystudovaný obor psychologie se přiklání k variantě psychologie. Zajímavé jsou odpovědi absolventů oboru sociální práce, sociální patologie a prevence, mezi kterými nepanuje jednotná shoda.

Sociální pracovníci byli vyzváni ke zhodnocení nejdůležitějších kompetencí pro výkon praxe v oblasti pomoci obětem trestných činů. Profesionálové vnímají komplexnost práce s oběti trestných činů. Vnímají, že je velmi důležité mít teoretické znalosti v oblasti legislativní úpravy pomoci obětem trestných činů a psychologie. Nezbytným předpokladem je

však empatie, autenticita lidský přístup a komunikační dovednosti. Respondenti také vnímají důležitost dalšího vzdělávání.

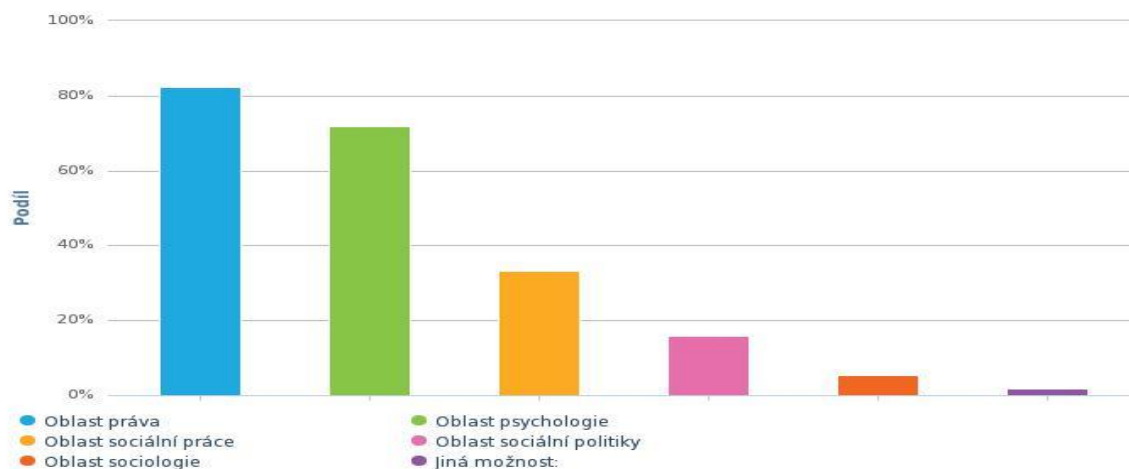
Hodnocení celoživotního vzdělávání sociálními pracovníky pomáhající v oblasti pomoci obětem trestných činů (DC2)



Graf č. 3: Zájem o další vzdělávání související s výkonem praxe v oblasti trestných činů

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že pomáhající pracovníci mají zájem o další vzdělávání v oblasti pomoci obětem trestných činů. K variantě rozhodně ano se přiklání více než polovina respondentů, konkrétně se jedná o 38 (66, 7 %) respondentů. Možnost spíše ano zvolilo 18 (31, 6 %) pomáhajících pracovníků. Pouze 1 (1, 8 %) respondent uvedl odpověď spíše ne. Možnost rozhodně ne nezvolil ani jeden ze sociálních pracovníků. Výsledky souvisí s délkou praxe. Ve většině případů uvedli respondenti spíše ano, pokud byli v praxi déle než 6 let. Respondent, který zvolil variantu spíše ne, působí v praxi více než 20 let.

Pokud jste odpověděl/a ano či spíše ano v otázce č. 13, uveďte, které oblasti by mělo zahrnovat vaše další vzdělávání zaměřené na výkon praxe v oblasti pomoci obětem trestných činů. Uveďte i více možností:



Graf č. 4: Oblasti dalšího vzdělávání

Většina dotazovaných by měli zájem o další vzdělávání v oblasti práva, tuto variantu zvolilo tvořilo 47 responzí (82,5 %). Druhou nejčastější volenou variantou byla oblast psychologie, jež tvořilo 41 responzí (71,9 %). Oblast sociální práce jako oblast dalšího vzdělávání tvořilo 33,3 % odpovědí (19 responzí). Další možností byla oblast sociální politiky, kterou zvolilo 15,8 % odpovědí (9 responzí). Tři dotazovaní (5,3 %) zvolilo oblast sociologie. Jeden respondent (1,8 %) uvedl jinou odpověď, kterou byla oblast vzdělávání v psychoterapii.

Závěr

Tato stať se zaměřovala na kompetence sociálních pracovníků při práci s oběti trestných činů. Jednalo se o prezentaci výzkumného šetření, které proběhlo v rámci celé České republiky.

První dílčí cíl byl zaměřen na sebehodnocení dosaženého vzdělání v kontextu pomoci obětem trestných činů. Pomáhající profesionálové hodnotí své vzdělání jako nedostačující pro výkon dané praxe. Vzdělání získané po absolvování vysokoškolského vzdělání je nedostatečné. Pomáhající pracovníci v rámci svého vysokoškolského studia získají obecné kompetence pro výkon praxe. V rámci své praxe musí neustále pracovat na doplnění specifických kompetencí pro pomoc obětem trestných činů. V rámci prvního dílčího cíle pomáhající profesionálové klasifikovali konkrétní oblasti, které jsou potřebné k výkonu pomoci obětem trestných činů. Za nejvíce potřebné předměty vnímají oblast práva, psychologie a sociální práce.

Druhý dílčí cíl se zaměřoval na hodnocení celoživotní vzdělávání v kontextu pomoci obětem trestných činů. Pomáhající profesionálové ve většině mají potřebu dalšího vzdělávání a chtěli by své znalosti prohlubovat především v oblasti práva. V rámci legislativy v České republice dochází k častým změnám, proto je tato specializace logická. Déle by se respondenti rádi vzdělávali v oblasti psychologie a sociální práce.

V rámci tohoto příspěvku byla prezentována vybraná část rozsáhlejšího výzkumného šetření. Hlavním cílem bylo zjistit, jak pomáhající profesionálové pracující s oběti trestných činů hodnotí své získané kompetence pro tuto profesi a jaké jsou jejich další potřeby v oblasti odborného vzdělávání. Pomáhající profesionálové projeví velký zájem o další vzdělávání, a to zejména v oblasti práva, psychologie a sociální práce. Rozložení projeveného zájmu o oblasti dalšího vzdělávání svědčí o nutnosti multidisciplinárního přístupu k práci s oběti trestných činů.

Literatura:

Asociace vzdělavatelů v sociální práci (AVSP). *Minimální standard vzdělávání v sociální práci* [online]. ASVSP, 2019 [cit. 9. 9. 2020]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standardy/> International Federation of Social workers, 2012 [online]. Global standards [Cit. 26.9. 2020]. Dostupné z: www.ifsw.org.

MUSIL, L. „*Ráda bych vám pomohla, ale...*“. *Dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman, 2004.

NAVRÁTIL, P. *Úvod do teorií a metod sociální práce*. Brno: Marek Zeman 2000.

Navrátil, P. Současné pojetí a dilemata disciplíny. In: Matoušek, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál 2001.

SCHIMMERLINGOVÁ, V., NOVOTNÁ, V. *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy*. Praha: Univerzita Karlova 1992.

Zákon o obětech trestných činů č. 45/2013 Sb., [online]. [cit. 2020-09-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-45>.

Zákon o Probační a mediační službě č. 257/2000 Sb., [online]. [cit. 2020-09-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-257>.

Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., [online]. [cit. 2020-09-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.

Kontakt:

PhDr. Daniela Květenská, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta, Ústav sociální práce

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

daniela.kvetenska@uhk.cz

Bc. Sabina Zdráhalová

Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta, Ústav sociální práce

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

sabina.zdrahalova@uhk.cz

Supervízia vedenia pomáhajúcej inštitúcie

Vladimír Labáth, SK

Abstrakt:

Pomáhajúca inštitúcia je sociálnym systémom, ktorý tvoria viaceré subsystémy. Autor identifikuje tri obsahové okruhy supervízie vedenia inštitúcie - vedenie a riadenie; vzťahy, moc, komunikácia; organizačná kultúra. Prezentuje skúsenosť realizovanú na troch hladinách spolupráce – individuálna práca, tímová a organizačná úroveň..

Kľúčové slová: Inštitúcia, individuálna supervízia, tímová supervízia, supervízia organizácie

Úvod

Supervízia je v pomáhajúcich profesiách, predovšetkým v oblasti psychoterapie a sociálnej práce, etablovaná forma rozvoja a korekcie správania, postojov a konania odborníkov, fungovania pracovných tímov i organizácie, ako to v rôznych súvislostiach dokladuje celý rad autorov (Vymětal, 1995; Havrdová et al., 2011; Vaska, 2015; Gabura, 2018; Mátel, Schavel, et al. 2019, ďalší). Prezentovaný príspevok sa venuje jednej oblasti možného využitia supervízie – vedeniu inštitúcie.

Pojem organizácia má rôzne významy. V kontexte tohto príspevku vystačíme s definíciou (Robins, Judge, 2013), ktorá ju charakterizuje ako koordinovanú sociálnu jednotku tvorenú dvomi alebo viacerými osobami s funkciou budovať základňu na dosahovanie definovaných cieľov. Pomáhajúcou organizáciou je potom inštitúcia, ktorá vznikla pre identifikované skupiny klientov a poskytuje im špecifickú starostlivosť. K efektívnemu dosahovaniu tohto cieľa je nevyhnutné budovať a rozvíjať zdravé sociálne prostredie, kde sa predpokladá, že kvalitnú starostlivosť môžu poskytnúť len spokojní pracovníci v ideálnom prípade so saturovanými sebarealizačnými a sebaaktualizačnými potrebami. Bauer, Jenny (2013) ponúkajú model salutogénneho prostredia. Pri posudzovaní prostredia uplatňujú koncept Antonovského, podľa ktorého je pre zdravé prostredie nevyhnutné zabezpečiť stabilný pocit dôvery v inštitúciu a aplikované procedúry, zabezpečiť, aby podnety a požiadavky boli dostatočne predvídateľné, ciele dosiahnuteľné a intervencie zmysluplné pre pracovníkov i klientov. Supervízia má potenciál podporovať zdravé prvky prostredia a avizovať, resp. reflektovať riziko posunu smerom k totálnej inštitúcii na individuálnej, tímovej i organizačnej úrovni.

V príspevku vychádzame z dvoch teoretických a empirických zdrojov – z konceptov pomoci a pomáhania a modelov vedenia a riadenia. Prezentované názory vyplývajú z dlhoročnej praxe autora ako supervízora a kouča. Domnievame sa, že obe formy pomoci, supervízia a koučing, sa v mnohých parametroch prekrývajú (nebudeme túto tému rozvíjať ďalej). Podobnosti vidíme v prístupe a cieľoch, odlišnosti v prostredí (pomáhajúca vs. komerčná sféra). Vedúci pracovníci rôznych typov organizácií sa často a prekvapujúco zaoberajú rovnakými dilemami a témami. Reálie sú odlišné, interpersonálny rozmer vedenia ľudí a spolupráce je na úrovni mechanizmov a princípov obdobný.

1 Vybrané možnosti supervízie v sfére vedenia

V súvislosti s vedením pomáhajúcej inštitúcie možno vymedziť tri roviny supervízie:

- individuálna úroveň vedenia,
- tímová úroveň supervízie,
- úroveň organizácie.

Analýza a reflexia vedenia, riadenia, vzťahových otázok, riešenia náročných pracovných situácií, rozhodovania, zodpovednosti, distribúcie informácií, skúmania moci a mocenských pascí a ďalšie témy supervízie sú predmetom práce s vedúcim pracovníkom inštitúcie na individuálnej úrovni. Obsah zvyčajne vyplýva zo subjektívnej neistoty alebo nárastu interpersonálnej tenzie či signálov nespokojnosti klientov, pracovníkov alebo zriaďovateľa. Popri štandardných témach sebaexplorácie do procesu vstupujú otázky zvládania manažérskych funkcií plánovať, organizovať, viesť, kontrolovať (Robbins, Judge, 2013) a zabezpečovať odbornú kvalitu a etiku práce. Významne sú zastúpené témy prechodu, resp. rovnováhy expertnej a manažérskej roly, vyvažovania formálnych a neformálnych vzťahov, hodnotenia podriadených, v neposlednom rade problematika dôvery, delegovania a zastupovania / nástupníctva. Osobitnú kategóriu tvorí supervízia nového manažéra s predchádzajúcou alebo nulovou skúsenosťou s vedením ľudí a riadením organizácie. V takejto konštelácii sa predmetom supervízie stáva aj rovina dynamiky malej skupiny a organizácie. Téma vedenia sa objavuje aj v opačnej polohe, v individuálnej supervízii podriadených, kde ide skôr o osobné zvládanie a riešenie asymetrických vzťahov a formálnej subordinácie.

Tímová rovina predstavuje skupinovú supervíziu orientovanú na dynamiku sociálnej skupiny. Supervízor pracuje s reálnym pracovným tímom, ktorý má legitímny mandát riešiť otázky organizačného rozvoja, zmeny a reflexie vnútrotímovej a medzitímovej (vertikálnej i horizontálnej)

spolupráce. Tento formát nie je veľmi frekventovaný, korektne a efektívne sa môže realizovať len v prípade, ak nositeľ formálnej moci (vedúci pracovník, riaditeľ) je pripravený partnersky spolupracovať v plnom rozsahu, alebo za presne stanovených podmienok delegovania moci a zodpovednosti supervidovanej skupiny. Rizikovými faktormi tohto typu supervízie je latentný konflikt, manipulatívny zámer „povedať to konečne“ vedúcemu, nedostatočná príprava tímu (napríklad nebezpečie erupcie kritiky a nekontrolovaných emócií) alebo predstieraný zámer bez implementačných dôsledkov supervíznej procedúry. V praktickej činnosti sme identifikovali dve cesty zneužitia supervízie na hľadanie „vinníka, vinníkov“, resp. snahu chápať supervíziu ako „predĺženú ruku“ vedenia. Je pravdepodobné, že sa vyskytnú aj iné pokusy o manipuláciu prostredníctvom supervízie. Z hľadiska obsahu sa v tomto type supervízie nemožno vyhnúť témam skupinovej a medziskupinovej dynamiky, kontextuálnym faktorom, dosahom tradícií a vplyvom nadindividuálnej moci.

Supervízia zameraná na organizáciu pracuje s dynamikou inštitúcie, jej štruktúr (formálne a neformálne skupiny a podskupiny), oficiálnych a paralelných kanálov komunikácie, s personálnymi otázkami výkonu, del'bou moci (legitímna, pozičná a personálna moc, napríklad kľúčových mienkotvorcov), pozíciou a rolou klienta, v neposlednom rade hodnotami a normami pomáhajúcej misie (zaiste i ďalšie, s ktorými sme sa doposiaľ nestretli). Významnejšie, ako pri iných oblastiach supervízie, v tejto oblasti vystupuje do popredia otázka mandátu osôb, ktoré sú účastníkmi supervízie, ich poslanie pri analýze a návrhoch organizačných zmien a dôsledky takto formovanej supervíznej skupiny. Ukazujú sa viaceré formáty organizačnej supervízie – samotný vedúci pracovník, úzky okruh vedenia, vybraní odborní pracovníci, všetci odborní pracovníci, v menšej organizácii všetci pracovníci včítane prevádzkového a podporného tímu. V tomto kontexte je rozhodujúce ujasniť si cieľ supervízie. Pokiaľ chceme hovoriť o supervízii vedenia organizácie v širšom zmysle (smerovanie inštitúcie) supervízia sa môže priblížiť k strategickému plánovaniu. V prípade rozhodovania, riešenia problémov, náročných situácií alebo konfliktov začína sa podobať facilitácii skupinových procesov. Ak pôjde o organizačnú zmenu môže sa rozvinúť do mobilizačnej skupiny agentov zmeny. Orientácia na analýzu súčasného stavu, skúmanie dôvodov aktuálnej napríklad stagnácie a hľadanie odpovede na otázky čo sa deje, kam sa chceme posunúť, prečo potrebujeme istú zmenu, pohybujeme sa v teritóriu supervízie. Uvedeným nechceme povedať, že supervízia nemôže obsahovať prvky facilitácie, stimulácie organizačnej zmeny, strategického uvažovania alebo riešenia konfliktov. Nemôže však tieto procesy suplovať, môže ich identifikovať, podporovať alebo iniciovať ich spracovanie.

2 Tematické okruhy supervízie zameranej na vedenie

Na základe doterajšej skúsenosti sme v rôznych formách supervízie (i koučingu) zameranej na vedenie inštitúcie (individuálna, tímová supervízia, inovácie) identifikovali niekoľko tematických okruhov:

- vedenie a riadenie,
- vzťahy, moc, konflikty, komunikácia,
- organizačná zmena a kultúra.

2.1 Vedenie a riadenie

Supervízia organizácie nemôže obísť otázky vedenia ľudí a riadenia organizácie. Niektorí autori tieto dve dimenzie spolupráce rozlišujú (napríklad Armstrong, Stephens, 2008). Téma vedenia sa týka sociálno-psychologickej väzby medzi dvomi alebo viacerými osobami. Vedenie je relatívne prirodzený proces medzi aktérom a nasledovníkom. Jedna osoba prichádza s víziou, ukazuje smer, uvažuje v zmysle hľadania alternatív, prejavuje osobnú moc, ponúka inovácie, dokáže získať ľudí pre myšlienku a cieľ. Takto získava spontánnych nasledovníkov. Pri téme riadenia organizácie sa stretávame s otázkami štruktúry, systému, organizácie, plánovania, kontroly. Zdá sa, že sa častejšie vyskytuje situácia, keď vedúci pracovník inštitúcie disponuje viac jednou dimenziou a v druhej sa cíti neistý. Fungujúca, dynamická a vitálna organizácia vyžaduje naplnenie oboch línií. Proces supervízie potom nezriedka smeruje k možnostiam, limitom supervidovaného a subjektívnym či objektívnym rizikám delegovania. Poznanie, že prirodzene nedisponujeme širokospektrálnymi schopnosťami sa nezriedka stretáva s úľavou.

Súčasťou supervízie orientovanej na vedenie a riadenie býva otázkou manažérskej roly. Na jednej strane sú externé (zriadenie, verejnosť, profesia) a na strane druhej interné (podriadení, klienti a ich rodinní príslušníci, systém) očakávania. Subjektívnou zložkou skúmania manažérskej roly je vlastná predstava manažéra. Otázky „ako je daný vedúci pracovník vnímaný spolupracovníkmi“ alebo „ako by chcel, aby bol vnímaný“ poskytujú pomerne efektívnu cestu k sebareflexii. Ak sa diskusia posunie k otázke „prečo“ a prepojí sa s dôsledkami sebaexplorácie nadobudne hlbší rozmer. V supervízii vedúceho pracovníka pomáhajúcej inštitúcie považujeme za rozhodujúce venovať pozornosť interpersonálnej a intrapersonálnej dynamike vedenia a riadenia.

Významnou zložkou supervízie s vedúcimi pracovníkmi často býva štýl vedenia. Doterajšia skúsenosť naznačuje, že v supervízii sa objavuje dotaz na literatúru, poznatky a koncepty vedenia. Supervízia má aj edukatívny potenciál, napriek tomu sa domnievame, že nie je vhodné predkladať ucelené

konceptie, ale naopak čerpať z potrieb a dilem supervidovaného. Na tomto základe potom možno identifikovať elementárne činitele vedenia, akými sú napríklad zameranie na výkon a na ľudí, orientácia na prácu s mocou (autokratický a tzv. demokratický štýl), transakčný a transformačný prístup a pod. Niet pochýb, že vedúci pracovníci dokážu spontánne pomenovať dilemy vedenia ľudí, bariéry spolupráce a dôsledky súčasného štýlu riadenia organizácie.

Frekventovanou dilemou individuálnej supervízie u vedúcich pracovníkov je aj pomer manažérskej a expertnej orientácie. Absurdne znie ak sa riaditeľ organizácie, ktorá zamestnáva 80 pracovníkov sťažuje, že nemá čas lebo neustále ho niekto ruší, musí mať porady, dominuje kontakt so spolupracovníkmi. Robbins, Judge (2013) uvádzajú nasledovné výsledky výskumu využitia času u manažérov:

- tradičný prístup k vedeniu organizácie je typický tým, že vedúci pracovník venuje 32 % času rozhodovaniu, plánovaniu a kontrole; výmene informácií a komunikácii 29 % svojho času; motivácii podriadených, ich rozvoju, riešeniu konfliktov v priemere 20 % a kontaktom navonok 19 %,
- efektívne vedenie vykazuje iné využitie času – rozhodovaniu, plánovaniu a kontrole sa venuje 19 %, komunikácii 44 %, rozvoju podriadených a práci s problémami 26 % a kontaktom s externým prostredím 11 %.

Výskum sa realizoval v komerčnej sfére na vzorke 450 manažérov. Ak vezmeme do úvahy hypotézu, že v pomáhajúcej sfére je potreba vzájomnej komunikácie ešte vyššia, výskum môže napovedať ako pracovať s dilemou orientácie činnosti vedúceho pracovníka z hľadiska času. Zaiste je nevyhnutné zohľadniť často kumulovanú funkciu vedúceho pracovníka pomáhajúcej inštitúcie, ktorý musí obsiahnuť široký rozsah povinností. Výsledky výskumu uvádzame skôr ako „metodický podnet“ skúmania a reflexie situácie daného vedúceho pracovníka. Pokiaľ nepracujeme s vnútornými motívmi supervidovaného. V takejto situácii sa môžeme potom orientovať na saturovanie subjektívnych potrieb a zmysel správania vedúceho pracovníka, čiže na prípadný rozpor správanie vs. potreby.

Nezanedbateľnou témou supervízie vedenia inštitúcie je vplyv štýlu vedenia na prácu s klientmi. Pokiaľ je vedenie orientované výkonovo, pravidlá a normy majú formálny účel a súčasťou riadenia je dôsledná disciplinárna kontrola, je otázkou či je možné očakávať odlišný prístup ku klientom, napríklad prístup s dominanciou akceptácie, nedirektivity, empatie alebo suportívnej kontroly. Domnievame sa, že mocensky silne disciplinárny prístup vedenia voči pracovníkom sa nemôže neodraziť na vzťahu ku klientom. Prepojenie dvoch komunikačných subsystémov

organizácie – nadriadení a pracovníci, pracovníci a klienti je výdatnou pomôckou pri skúmaní dôsledkov vedenia.

2.2 Vzťahy, moc, konflikty, komunikácia

Legitímnou a primeranou témou vedenia ľudí je vzťahový rámec. Pozícia nadriadeného nemusí byť jednoduchá. Pravdepodobne najnáročnejšie sú dve polohy – dočasné poverenie vedením a prevzatie vedenia inštitúcie radovým pracovníkom danej organizácie. V supervízii sa tieto dve témy opakovane vyskytujú. Prelínajú sa tu neformálne a formálne väzby, otázky zodpovednosti, zmeny správania, mocenskej nerovnováhy a vzájomného nepochopenia. Pokiaľ sa pohybujeme v rozpätí širšej normy duševného zdravia je nevyhnutné počítať s neistotami novo vymenovaného vedúceho pracovníka. Prirodzená neistota môže vzťahy komplikovať a kontaminovať, pokiaľ sa s ňou cielene nepracuje.

Štrukturálnou súčasťou každého vzťahu je moc (Fiske, in Kruglanski, Higgins, 2007). Vedenie inštitúcie, obdobne ako každá forma vedenia, vyžaduje mocenské správanie. Téma moci nie je veľmi frekventovaná a často sa spája s jej negatívnym vymedzením, odmietaním mocenskej motivácie a popieraním, resp. racionalizovaním autokratických prvkov riadenia. Moc pritom nie je negatívna ani pozitívna, deštruktívny význam jej dáva správanie aktérov medziludskej interakcie. Nosnými témami prítomnosti moci vo vedení inštitúcie sú legitimita moci, pozičná a osobná moc. Pozičná sa spája s rolou a jej výkonom, osobná s črtami neformálneho vplyvu, s aspiráciami a reflexiou moci. Legitimita mocenského správania vyplýva z legislatívnych noriem a akceptácie expertného potenciálu. Samostatnou kapitolou je distribúcia moci a jej dosah na fungovanie organizácie. Práca s mocou u jednotlivca smeruje k introspektívnej línii a jej podmienkou je reflektovať mocenské motívy (nielen) vedúceho pracovníka a konfrontovať ich s mocenským správaním a zodpovednosťou.

Súčasťou medziludskej interakcie sú aj napätia, nedorozumenia a konflikty. Predmetom supervízie býva vlastná participácia na konflikte a možnosti vedenia riešiť spory formou tretej strany. Ako nosná sa ukazuje cesta diferenciacie manažérskeho (posudzovanie, hodnotenie, rozhodovanie, dôsledky konfliktného správania) a alternatívneho prístupu (intervencia tretej strany z neutrálnej pozície s prvkami facilitácie a mediácie). Analýza konfliktu, faktorov vzniku a rozvoja sporov v organizácii nezriedka uľahčuje uchopenie témy. Autor sa opiera o predpoklad, že väčšina konfliktov na pracovisku predstavuje dôsledok neefektívnej komunikácie, vyplýva z nedorozumení, nedostatku vzájomného porozumenia, „dvojitej optiky“ a subjektívnych bariér interpersonálneho styku. Otázky efektívnej

komunikácie, ktoré považujeme za rozsiahlu tému supervízie, majú svoje miesto aj pri vedení inštitúcie.

2.3 Organizačná zmena a kultúra

Špecifickým typom spolupráce je supervízia pri zavádzaní zmien. Kotter (1996) sa vo viacerých publikáciách venuje otázkam organizačnej zmeny. Popri fázach zmeny a procesuálnych otázkach značnú pozornosť autor venuje sociálno-psychologickým aspektom prípravy, implementácie a hodnotenia zmeny/ inovácie. Za rozhodujúce sa považuje identifikovať sily, ktoré inováciu podnecujú, ktoré podporujú alebo odolávajú zmene (Robbins, Judge, 2013). V supervízii sa potom analyzujú postoje v prospech, mimo (únik, odstup, vyčkávanie) alebo proti inovácii. Paralelne sa skúmajú prípadní nositelia zmeny, opora v mocenských štruktúrach a odborné dôsledky inovácie. Ako najnáročnejšia téma v tomto okruhu sa v supervízii ukazuje zmena organizačnej kultúry. Praktické skúsenosti naznačujú, že supervíznych sedení orientovaných na inovácie a iné zmeny sa zúčastňujú vedúci, noví a motivovaní pracovníci, jednotlivci a malé skupiny s víziou zmeny. Cieľom potom býva ako angažovať a motivovať nerozhodnutých, neprizvaných (subjektívne pocity exklúzie) a oponentov. Rizikovým sa javí konfrontačný prístup a vznik fenoménu „my – oni“. Osobitne ohrozujúcou je tendencia k postupnej, zvyčajne nenápadnej negatívnej zmene, ktorá je v supervízii rozpoznaná ako presmerovanie cieľa (Labáth, 2004). Ide o situáciu, keď sa prosociálne a produktívne poslanie pomáhajúcej inštitúcie mení na disciplinárny, formálny, zanedbávajúci systém, v extrémnom prípade až s trendom k zneužívaniu klientov.

Každá organizácia sa opiera o isté hodnoty, má svoj aspoň čiastočne špecifický jazyk, tradujú sa v nej osobité historiky a mýty, má svojich „hrdinov“, uplatňujú sa v nej svojské zvyky, očakáva sa istá forma správania. Hovoríme o organizačnej kultúre, ktorú Lukášová (2010, s. 18) definuje „... ako súbor základných presvedčení, hodnôt, postojov a noriem správania, ktoré sú zdieľané v rámci organizácie, a ktoré sa prejavujú v myslení, cítení a správaní členov organizácie a v artefaktoch (výtvoroch) materiálnej a nemateriálnej povahy“. Téma je to výživná, neraz pre supervidovaných objavná a schodná. Významnou sa stáva v kontexte času. Inštitúcie sa vyvíjajú, zmena je náročná všeobecne, za veľmi zložitú sa však považuje zmena organizačnej kultúry. Supervízia má potenciál identifikovať túto potrebu, potenciál objasniť a otvoriť túto tému, ktorá je často spájaná sa metodickým prístupom, teoretickými východiskami, v praktickej rovine s nespokojnosťou pracovníkov, klientov a ich blízkych, objavuje sa pri nástupe „mladej generácie“ pracovníkov, vyplynie z príchodu nového vedúceho pracovníka, z rozporu medzi proklamovanou a reálnou kultúrou

organizácie a pod. Posun od povedzme direktívneho prístupu ku klientom, pre ktorý je typický odstup a minimálna emočná angažovanosť pracovníkov k cielenému budovaniu vzťahov s klientmi, zvyšovanie podielu na rozhodovaní a vlastnej zodpovednosti klientov je náročné nielen na úrovni behaviorálnej, ale predovšetkým na úrovni emočného nasadenia a osobného vkladu pracovníkov i klientov.

S organizačnou kultúrou sa nepriamo spája téma vitality inštitúcie. Niektoré systémy sa po istom čase vyčerpajú, strácajú potenciál, organizácia sa dostáva do väčšej alebo menšej apatie, práca s klientmi sa obmedzuje na rutinné procedúry. Príčiny možno hľadať vo vedení, v celkovej atmosfére i v nadindividuálnej strate zmysluplnosti inštitúcie. Tú možno poňať z aspektu vitality. Za vitálnu inštitúciu považujeme životaschopný, odolný a pulzujúci systém. Plamínek (2006) navrhuje monitorovať a skúmať organizáciu z pohľadu vitality v štyroch rovinách – užitočnosť (pre klienta, poslanie služby), efektivita (do akej miery sa naplňajú ciele pomoci), stabilita (v duchu štandardizácie, personálnej participácie, odolnosti voči nepriaznivým vplyvom, relatívnej spokojnosti pracovníkov) a dynamika (otvorenosť k zmene, reflexivita, flexibilita). S uvedeným súvisí odborný rast, prístupnosť k inováciám a platforma na výmenu skúseností. Tému možno spracovať z pohľadu zdravého sociálneho prostredia ako je uvedené vyššie.

V supervízii vedenia organizácie sa objavujú, podľa doterajších skúsenosti, aj ďalšie témy – ciele, poslanie, vízia a stratégia vedenia, vplyvy externého prostredia, metodiky práce, otázky zodpovednosti a štandardné okruhy subjektívneho prežívania záťaže a stresu. V príspevku sme sa opierali o empirickú skúsenosť a (často dodatočné) skúmanie tém, ktoré vyplynuli z práce s vedúcimi pracovníkmi a ich spolupracovníkmi rôznych štátnych, verejných, súkromných a mimovládnych organizácií.

Afiliácia

Príspevok je publikovaný ako súčasť vedeckého projektu VEGA č. 1/0374/18 s názvom „*Kreovanie modelu supervízie organizácie ako špecifickej formy v systéme supervízie v sociálnej práci*“.

Literatúra:

- ARMSTRONG, M., STEPHENS, T. 2008. *Management a leadership*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2177-4.
- BAUER, G., F., JENNY, G., J. 2013. *Salutogenic Organizations and Change*. Zürich: Springer. ISBN 978-94-007-6469-9.

- GABURA, J. 2018. *Supervízia v pomáhajúcich profesiách*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1250-1.
- HAVRDOVÁ, Z. et al. 2011. *Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení*. Praha: UK. ISBN 978-80-87398-14-2.
- KOTTER., J., P. 1996. *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press. ISBN 0-87584-747-1.
- KRUGLANSKI, A. W. – HIGGINS, E. T. (eds.) 2007. *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*. New York: Guilford Press, 2007. ISBN 9781572309180.
- LABÁTH, V. 2004. *Rezidenčná starostlivosť*. Bratislava: OZ Sociálna práca. ISBN 80-89185-03-7.
- LUKÁŠOVÁ, R. 2010. *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2951-0.
- MÁTEL, A., SCHAVEL, M. 2019. *Supervize (nejen) v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Institut zdravotních a sociálních věd, z.ú. ISBN 978-80-907489-0-3.
- PLAMÍNEK, J. 2003. *Teorie vitality: cesta od managementu k leadershipu*. Praha: Alfa Publishing. ISBN 80-86851-36-2.
- ROBBINS, P., R., JUDGE, T., A. 2013. *Organizational behavior*. Boston: Pearson Education, Inc. ISBN-13: 978-0-13-283487-2.
- VASKA, L. 2015. *Študentská supervízia a praktické vzdelávanie v sociálnej práci*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89726-49-3.
- VYMĚTAL, J. 1995. *Supervize*. Praha: Pallata. ISBN 80-901710-2-8.

Kontakt:

prof. PaedDr. Vladimír Labáth, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

labath@chello.sk

Rozvoj konverzačních dovedností: Hanenův program raného rozvoje komunikačních schopností pro rodiče

Štěpánka Lauková, Kamila Růžičková, ČR

Abstrakt:

Teoretická přehledová studie se věnuje seznámení s publikací autorů Jan Pepper a Elaine Weizmann s názvem *It takes two to talk* vydanou Hanenovým centrem v roce 2004 a také čtenáře podrobněji seznamuje s Hanenovým programem, který je v knize doporučován pro raný rozvoj komunikačních schopností. Přehledová studie je členěna do tří částí. První část se zabývá vymezením možností podpory rané komunikační schopnosti a její uchopení výše uvedenými autory. Část druhá popisuje strukturu programu a jednotlivá stádia vývoje komunikační schopnosti a dále představuje náměty na intervenční aktivity. Třetí část přináší přehled studií, které se věnovaly efektivitě aplikace tohoto programu v rámci výzkumných šetření, a dále předkládá přehled dosavadních poznatků.

Klíčová slova: komunikační schopnosti, rozhovor, stimulace řečového vývoje, herní techniky, rodiče, děti, efektivita.

1 Úvod

Aby se řeč dítěte vyvíjela co nejpřirozeněji a dosáhla co nejlepší úrovně jaké je možno u daného dítěte dosáhnout, je třeba vytvořit v rodinném prostředí takové podmínky, aby byl vývoj řeči dítěte vhodně podporován a stimulován. Každé dítě je jiné, vyvíjí se jiným tempem, má jiné vlastnosti a schopnosti, vyrůstá v jiných sociálních a kulturních podmínkách. Ve všech případech je však důležité odstranit, či alespoň maximálně eliminovat nežádoucí vlivy a zajistit dostatečně podnětné prostředí. Dítě si nejlépe osvojuje komunikační schopnosti prostřednictvím přirozené stimulace v rodinném prostředí a v raném věku. Vývoj řeči a rozvoj komunikační schopnosti dítěte lze podporovat velkým množstvím aktivit. Využívají se různé hry, básničky, knihy, hračky, dále činnosti, které podporují rozvoj motoriky, smyslového vnímání a také kreslení, jež podporuje rozvoj fantazie a rozvoj grafomotoriky nutné pro pozdější psaní. Dále je třeba zajistit dítěti dostatek sociálního kontaktu, aby se učilo orientovat se v sociálních vazbách a vztazích, aby se učilo rolím a učilo se dekodovat sdělení neverbální komunikace. Cílem této teoretické přehledové studie je představit Hanenův program rozvoje rané komunikační schopnosti, který citlivě navádí rodiče dítěte a ukazuje jim cestu, jak je možné podporovat vývoj řeči v přirozeném prostředí s využitím

množství herních prvků a přirozených strategií. V současnosti, kdy se možnosti rané diagnostiky komunikačních obtíží posouvají do období předškolního věku, ještě stále v pedagogické a speciálně pedagogické praxi chybí programy pro stimulaci rozvoje rané komunikační schopnosti, jejichž součástí je vytvořit prostředí, kde by i rodiče dítěte mohli participovat na terapeutickém procesu. Dále vzhledem k aktuálním trendům nabízí inspirace Hanenovým programem v souladu se zásadami evidence based practice (EBP) systém propracovaného programu, jehož dílčí výstupy jsou v rámci terapie hodnoceny terapeutem a přibližovány rodičům a jehož pokroky jsou v rámci terapie zaznamenávány a kvantifikovány. Následně je v třetí kapitole představena část studií, které se v posledních deseti letech věnovaly ověření efektivity Hanenova programu u dětí v raném věku.

2 Vymezení pojmu

První kapitola se zabývá vymezením pojmu a východisek stimulace rané komunikační schopnosti a její důležitosti pro další rozvoj řeči dítěte, především pak na schopnosti dialogu. Stimulace vývoje řeči v raném věku dítěte je pro celkový rozvoj řeči a komunikačních dovedností dítěte zásadní. Bruner již v roce 1978 uvádí, že po stádiu vzájemné interakce dítěte a rodiče v rámci přirozeného vývoje navazuje vstup dítěte do komunikace a následně do dialogu. Také sledování dialogu ostatních a přirozeného vstupování komentáři či gesty se vyskytuje jako akt komunikace. Při sledování rozhovorů dítě zaměřuje pozornost, ale také rozvíjí schopnost porozumění, která je pro následný rozvoj komunikace velmi důležitá. Clarková ve své knize *Osvojení prvního jazyka (First Language Acquisition)* z roku 2002 potvrzuje, že pravidla dialogu vyžadují pozornost, jak od dospělého, tak i od dítěte. Dále popisuje důležitost záměrné pozornosti a sledování obsahu dialogu, jako důležitý nástroj pro osvojení jazyka. V rámci pozorování úrovně kognitivních schopností je nutné, aby komunikace byla záměrná. To znamená, že během dialogu jsou střídány role komunikátora i komunikanta a také je velmi důležité, zda dítě přirozeně přijme toto střídání rolí a dokáže přizpůsobit svou pozornost aktuální situaci. Na těchto principech tedy stojí teoretický základ Hanen programu. Zjištění aktuální vývojové úrovně dítěte, podpoření rozvoje jazyka gesty, slovy či mimikou a nabízení dostateku příležitostí k dialogu pomůže dítěti pochopit záměrnost a užitečnost dialogu jako prostředku dosažení vlastních záměrů a také jako procesu výměny informací.

Girrolametto uvádí ve svém článku o Hanen programu z roku 1986, že z výzkumů rané interakce mezi matkou a dítětem vzešlo několik poznatků:

1. Přirozenost dialogu mezi matkou a dítětem podporuje vývoj raného významu a záměru komunikace a sdílení vzájemné pozornosti

- a blízkosti rodičovské zpětné vazby podporuje v dětech kognitivní a jazykové porovnání mezi řečí rodiče a vlastní interpretaci sdíleného.
2. Opakovaná zpětná vazba dialogu umožňuje dítěti vyjádřit a také slyšet význam mnoha způsoby.
 3. Děti s dobře vyvinutými schopnostmi dialogu vyvolávají více jazykových podnětů a jejich kvalita lépe ilustruje obsah neverbálních a verbálních odpovědí.
 4. Následkem zvýšení míry komunikace v dialogu následně stoupá úroveň sémantického a syntaktického osvojení jazyka. Děti, které mají velmi dobře vyvinuté dovednosti vzájemného dialogu, se nejen velmi dobře projevují jako komunikátoři, ale také mají velmi dobré kvalitativní i kvantitativní dovednosti v roli příjemce dialogu.

Klíčovou rolí dospělého se tedy zdá být přirozenost a vhodnost interakce směrem k jazykovým podnětům ze strany dítěte. Rocissano a Yatchmink ve svém článku publikovaném v roce 1986 se domnívají, že pro malé dítě je velmi složité reagovat na téma zvolené dospělým, protože předem předpokládá dekodování informace ze strany tazatele. Zatímco zůstává-li dospělý spíše v roli partnera a reaguje na téma volené dítětem, zatěžuje tak méně kognitivní schopnosti dítěte a ty pak mohou být soustředěny na osvojení jazykových schopností.

Studie porovnávající interakci mezi matkou a dětmi intaktními a s opožděným vývojem potvrdily, že děti s opožděným vývojem mají obtíže jak ve sledování dialogu, tak ve vlastní iniciaci interakce. Na druhou stranu matky a jiné pečující osoby přiznávají, že i ony samy považují za obtížné nastartovat způsob komunikace v dialogu se svým dítětem. Toto zjištění vyplývá i z faktu, že matky samy jsou někdy málo trpělivé v čekání na odpověď dítěte a nedostatečně reagují na neverbální odpovědi ze strany dětí. Dalším negativním zjištěním je, že odklánějí dialog od počátečního tématu na jiné ve snaze zachovat komunikaci jako takovou. Problémem může být také nedostatečné vnímání a tolerování vývojového stádia dítěte. Odborné studie (např. Seitz, McConkey, Cheseldine, 1975) popisují, že než může být překročeno k dialogu jako takovému, musí být dítě schopno sdílené pozornosti, musí zvládnout iniciovat komunikaci a ovládat pravidla „teď já, teď ty“, tzn. vědět, kdy na něj přichází v komunikaci řada. Fey v článku z roku 1986 dodává, že nezbytnou složkou komunikace je také povědomí rodičů o míře jazykových kompetencí jejich dítěte, což přispívá k tomu, aby dítě bylo schopno samo efektivně vstoupit do dialogu s rodičem.

3 Hanen program raného vývoje jazyka pro rodiče

Vzhledem k sílící potřebě podpory rané komunikace poskytuje Hanen program vhodnou podporu rodičům dětí s opožděným jazykovým vývojem.

Obsah programu se zaměřuje na nastavení pravidel a postupů dialogu, které by měly pomoci v rozvoji jazykových schopností. Základní myšlenkou programu je, že schopnost dialogu významně ovlivňuje vlastní rozvoj jazykových schopností.

Hanenův program se skládá ze dvou modulů. První modul s názvem „Nech se vést svým dítětem“ učí rodiče reagovat na přirozené snahy dítěte komunikovat s rodičem v každodenním životě. Druhý model s názvem „Vytvářej příležitosti ke komunikaci“ představuje aktivity podporující vlastní interakci a schopnost učení.

Pepper, Weitzman (2004) uvádějí, že využívání komunikační strategie tváří v tvář je prvním krokem pro úspěšnou komunikaci mezi dítětem a rodičem. Její využívání přináší dítěti i dospělým mnoho výhod. Dítě má možnost lépe vidět pohyby mluvních orgánů při artikulaci komunikačního partnera a komunikační partner má možnost lépe se naladit na dítě.

Pepper, Weitzman (2004) dále představují tři nejdůležitější strategie, které by měl rodič používat během komunikace s dítětem. Jedná se o strategie – pozorování dítěte, naslouchání dítěti a čekání. Na základě těchto strategií se rodičům otevírají nové možnosti komunikace s dítětem. Pokud rodiče využívají tyto strategie, stávají se lepšími komunikačními partnery dítěte. Lépe dekódují jeho projevy a mohou mu poskytnout okamžitou zpětnou vazbu a rozvíjet jeho komunikační schopnosti. Pokud rodič bedlivě pozoruje projevy jako např. výraz obličeje, gesta či jeho jednání, může lépe vysledovat, co dítě opravdu zajímá, co mu chce sdělit nebo co právě pozoruje. Rodič se tak může na dítě lépe naladit a sdílet dané situace. Naslouchání dítěti znamená věnovat pozornost všemu, co dítě říká, ať už jsou to slova či pouhé zvuky. Tím, že rodič dítěti naslouchá, dává mu najevo, že je pro něj důležité a zároveň tím buduje sebedůvěru a sebeúctu dítěte.

Další komunikační strategií je strategie čekání. Dítě má mít dostatek času, aby mohlo samo zahájit komunikaci, a to v nejrůznějších situacích. Uvedená strategie se využívá také během komunikace, kdy by měl rodič vyčkávat na odpovědi dítěte. Dospělí často chtějí dítěti „pomoci“ najít odpovědi, proto mají tendenci intuitivně vyplňovat prázdná místa v dialogu. Pokud mu kladou další otázky a dítě nereaguje, stává se, že nakonec odpoví za něj.

Podle výzkumů rodiče čekají na odpověď dítěte v průměru jednu sekundu, po ní svoji otázku zopakují, zeptají se jinak nebo odpoví za dítě. Dítě však pro vyjádření svých myšlenek a potřeb potřebuje dostatek času. Čekání umožňuje dítěti využít komunikační schopnosti, kterými již disponuje a dává mu příležitost a čas zvolit způsob, jakým komunikovat chce – výrazem tváře a pohledy, pohyby těla, gestem, ukázáním prstem, zvukem nebo slovem.

Manolson (1986) popisuje lekce Hanen programu takto:

První lekce – Pozoruj snahu svého dítěte komunikovat

Hlavním cílem této lekce je zvýšit a zaměřit pozornost rodičů na schopnosti dítěte komunikovat, a tím zvýšit postřeh vůči možným komunikačním momentům, které již dítě ovládá. Úkolem terapeuta je rodičům vysvětlit jednotlivé komunikační mezníky ve vývoji a přiblížit je příklady z praxe, tedy i popsat chování dítěte. Terapeut seznámí rodiče s dotazníkem receptivního a expresivního jazyka, který je zaměřen na první dva roky života dítěte. Údaje v dotazníku pocházejí z prací Grosse, Cohena, Bluma a Boyd, Bzocha a Legue a dále Leonard, McLean a Snyder-McLean. Pozorovací arch komunikace od autorů McDonalds a Inglesias pak pomáhá rodičům pozorovat co, kde, jak a proč jejich dítě komunikuje. Rodičům dětí, které již mluví, terapeut doporučí dotazník zvuků a řeči, ve kterém popíše onomatopoeia nebo protoslova, která jejich dítě používá a slovník používaných slov. Dále mohou rodiče své dítě nahrát a společně s terapeutem analyzovat řečovou produkci dítěte.

Druhá lekce – Nech se vést svým dítětem

Hlavním cílem je zvýšit a podpořit rodiče v reakcích na neverbální i verbální projevy svého dítěte. Prvním krokem je přiblížit se při samotné iniciaci dialogu na úroveň dítěte, čekat a pozorovat komunikační pokusy dítěte. Sledují pokusy dítěte o vlastní dialog a trpělivě komentují, pokračují v rozvoji dialogu, pojmenovávají věci, které dítě ukazuje atd. Následováním iniciace ze strany dítěte dochází ke zvyšování záměrné pozornosti ze strany dětí, a také k učení se sdílením hry, což představuje první projev dialogu, tzn. „dát“ a „vzít“. V této fázi se rodič učí také upravit strategie v domácím prostředí. Například u dětí, které nemají potřebu iniciovat vlastní hru, posouvá jejich oblíbené hračky z dosahu tak, aby dítě svůj zájem muselo iniciovat například gestem či pohledem směrem k hračce.

Třetí lekce – Odpovídej, ať se tvé dítě učí

Hlavním cílem je naučit rodiče reagovat v dialogu s dítětem a přidat informace na vývojové úrovni dítěte. Doporučuje se k pojmenování a imitaci dítěte přidat dvouslovné věty, popisovat děj aktivity, ujasnit si dotaz ze strany dítěte. Tyto strategie, které doporučují ve svých výzkumech například Bruner, Dore nebo Schatz, nejsou novinkou, ale poskytují konkrétní rámec pro podporu dialogu namísto vyvolání necílené interakce. Z hlediska vývoje se doporučuje nejen opakování strategie, ale i oživení mimikou za účelem zaujetí dítěte.

Čtvrtá lekce – Pokračuj v dialogu a podporuj střídání rolí

Hlavním cílem je zlepšit dovednosti rodičů ve schopnosti udržet pozornost dítěte a naučit ho počkat až bude na řadě. Dále slouží k cvičení prodloužení časové jednotky, po kterou daná činnost trvá. Protože děti s opožděným

vývojem velmi často nezvládají udržet pozornost dostatečně dlouhou dobu, učí se během této lekce postřehnout moment, kdy dítě ztrácí zájem a stimulovat jej tak, aby zaměřilo svou pozornost k dialogu a vydrželo déle ve střídání rolí komunikátora a komunikanta. Signály, které by rodič mohl vysílat k dítěti, jsou například čekání na odpověď dítěte s mimikou naznačující očekávání, podněcování dítě verbálně i neverbálně k rozhovoru a motivace dalšími otázkami, které se váží k tématu. Výrazněji povzbudíme ty děti, které již mají nonverbální projev, naproti tomu děti s verbálním projevem lze podpořit například vyčkáním či mimikou tak, aby měly možnost reagovat a zapojit se do dialogu.

Pátá lekce – Pomůcky k lepšímu střídání rolí

Hlavním cílem je vysvětlit rodiči dítěte, jakým způsobem může podpořit zlepšení střídání rolí v dialogu. Nástroji k tomuto mohou být zaměření pozornosti dítěte na nové informace, členění hry na menší úseky tak, aby mohla být využita i kratší záměrná pozornost, a také naznačení dítěti, že je očekávána odpověď. Mnoho rodičů si myslí, že tato aktivita musí být vedena dospělým. Účelem této lekce je vysvětlit, že dospělý by měl vedení přizpůsobit aktuální vývojové úrovni dítěte, tedy že si dítě samo vybírá cíl svého zájmu a dospělý pouze podpoří jeho zájem komentováním, tj. komunikací. Tento přístup se podobá modelu „milieu přístupu“, jak jej prezentuje Hart a Rogers-Warden (1978).

Šestá až desátá lekce – Hudba, knihy, hry a umění

V těchto lekcích je hlavním cílem nastítnit rodičům herní aktivity, které mohou stimulovat zájem dítěte o vlastní komunikaci v rámci každodenních činností. Fey (1986) například upozorňuje na záměrnou stimulaci. Rodiče začínají lekci tím, že se učí identifikovat jednotlivá vývojová stádia svého dítěte ve hře, kreslení, motorickém projevu, předčtenářských dovednostech a dalších činnostech. Terapeut vysvětlí, čím jsou pro stimulaci komunikace tyto aktivity významné a navrhne vhodné komunikační cíle, které se odvíjí od těchto herních aktivit. Rodič má možnost vidět výše uvedené aktivity v kontextu komunikace a je schopen samostatně vymyslet pobídky k rozvoji dialogu.

Během lekcí programu je rodičům doporučována vhodná literatura a webové stránky obsahující informace o meznících vývoje, ale i doporučené aktivity vhodné k provádění v domácím prostředí. Hanen program je nabízen maximálně osmi rodinám, rodiče se hlásí dobrovolně na základě podezření na opožděný vývoj nebo pokud je vývoj dítěte něčím ohrožen. Rodina, která se chce zapojit do programu, musí mít doporučení logopeda a navštívit edukativní lekci. Před zahájením programu je u dětí diagnostikována aktuální úroveň jazyka a je pořízena nahrávka interakce mezi rodičem

a dítětem. Skupinové lekce jsou vždy 1 x týdně a po každých dvou lekcích následuje návštěva terapeuta v domácím prostředí. Právě návštěvy v domácím prostředí umožňují zapojení otce dítěte. Dalším prostředkem ke zvýšení zpětné vazby je pořizování videonahrávek a analýza s logopedem. Součástí týmu každého Hanen programu je logoped a asistent rodičů, kterým bývá většinou osoba s předchozí zkušeností s Hanen programem. Důležitou složkou večerního setkání je vzájemné sdílení zkušeností a vzájemná podpora rodičů dětí.

Večerní lekce je vždy dělena na úvod, zhodnocení, nové informace, společné procvičení a závěr. Nové informace jsou vždy prezentovány v souladu s informacemi, které obsahuje příručka programu. Při předkládání nových informací mají rodiče vždy možnost modelovat je s dětmi, dotazovat se, vztahovat je v kontextu k vývojovým mezníkům tak, aby byly správně pochopeny. Dále je možné analyzovat pořízené videonahrávky a hodnotit komunikační podněty, které dítě sleduje či dává. Na začátku a na konci každé lekce mají rodiče možnost individuální konzultace s terapeutem.

Návštěva v domácím prostředí se vždy skládá z pořízení pětiminutové videonahrávky interakce rodičů a dítěte, kterou provádí asistent rodičů a její analýzy. Rodiče spolu s asistentem analyzují nahrávku a na tomto základě asistent doporučí další techniky zlepšení interakce. Následně je nahrávka sledována i logopedem, který dá rodičům doporučení v písemné formě.

Nedílnou součástí Hanenova programu jsou i lekce určené pouze rodičům. Vyznačují se neformálností, společným plánováním aktivit a aktivním přístupem k učení. Rodiče dětí se často chtějí dozvědět více o vývojových schopnostech svých dětí, rádi diskutují a rádi se také zapojí do hodnocení ostatních. Proto nejsou tyto lekce vedeny jako přednášky, ale spíše jsou směřovány k vzájemnému popisu situací, k přemýšlení o aktivitách dětí ve hře a vztahu k vývojovému stádiu a v neposlední řadě k analýze chování na videonahrávkách. Každé tři týdny jsou pak rodiče vedeni k podání zpětné vazby a na základě vzešlých požadavků jsou večerní lekce přizpůsobeny poptávce. Případné změny v programu iniciuje logoped nebo terapeut, který skupinu vede. Měl by přitom vycházet z obecných pravidel skupinové terapie, podávat odborný náhled na vzniklé situace a podporovat rodiče v rozvoji jejich vlastních pozorovacích dovedností.

Efektivita programu je vždy měřena po sedmi týdnech. Mezi hlavní proměnné patří například pravidelná docházka, dokončení dotazníků z před a po hodnocení programu a absolvování doplňkových programů následujících po ukončení Hanen programu.

4 Přehled studií hodnotící efektivitu programu

V této kapitole je představeno několik studií, jejichž záměrem bylo zkoumat efektivitu Hanenova programu na rozvoj rané komunikační schopnosti. Základním vyhledávacím kritériem byla klíčová slova Hanen program, efektivita, raný věk a dále časové období od roku 1980. V rámci vyhledávání byla pozornost zaměřena, především na anglicky psané odborné články.

Prvním výzkumným sdělením s největším počtem citací byla dizertační práce autora Girolametto z roku 1986, která sledovala efektivitu programu po jeho skončení a po dvou letech. V závěrech je popsáno, že matky, které se programu zúčastnily, efektivně využívaly doporučené strategie a byly schopny identifikovat možné pobídky ke komunikaci ze strany dítěte i v následujících letech. Dle autora byly tedy cíle programu naplněny.

Dalším odborným textem byl výzkum Baxendale a Hesketh z roku 2003, kteří zkoumali efekt Hanenova programu ve studii 37 dětí s opožděným vývojem řeči ve věku od 2 let a 6 měsíců do 3 let a 6 měsíců. Tato skupina byla rozdělena na 19 dětí, které se účastnily Hanen programu a 18 dětí, které měly pouze intervenci logopeda v prostředí ambulance. Jazykové schopnosti dětí byly vyšetřeny před absolvováním programu a po jeho ukončení. V této studii rodiče a dítě spolupracovalo s terapeutem individuálně po dobu 8-12 týdnů, a to jedenkrát týdně po dobu 45 minut. Dále se rodiče a děti společně s terapeutem setkávali jedenkrát týdně ve skupinové dvouhodinové lekci zaměřené na rodičovský jazyk a také na interakční schopnosti.

Dále byl každý rodič navštíven v domácím prostředí, a to třikrát během osmi týdnů po dobu 30-45 minut. Před započítáním studie byla celá skupina 37 dětí vyšetřena v intervalu 6 a 12 měsíců a po ukončení programu ve stejném intervalu. Ačkoliv se ukázalo, že 73 % dětí z celkového vzorku dosáhlo zlepšení jazykových schopností a při porovnání obou skupin nebyly zjištěny významné odchylky. Z hlediska zlepšení jednotlivých dětí se však v míře málo signifikantních odchylek ukázalo, že děti s narušenými receptivními i expresivními dovednostmi lépe reagovali na intervenci Hanen programu, zatímco skupina dětí s oslabenými expresivními dovednostmi dosáhla lepších výsledků po intervenci v ambulantním prostředí.

Třetím odborným zdrojem, který však nebyl veřejně publikován, je studie autorů Law, Kot a Barnett z roku 1999, v níž byly zkoumány skupiny dětí s nízkým socioekonomickým statusem a nízkým porodním věkem matky. Během tohoto výzkumného šetření bylo vyšetřeno 38 dětí a 11 z nich se aktivně účastnilo intervence s prvky Hanen programu pro rodiče s dětmi. Šest měsíců po intervenci byla u dětí vyšetřena úroveň slovní zásoby a vývojová úroveň jazyka diagnostickými testy. Další podrobnosti z dosud nepublikované studie však nejsou známy.

Čtvrtou studií, která posuzuje výsledky Hanen programu, je studie australských autorů Konzy, Maloney a Graftonové (2010). Tato teoretická studie sleduje vliv intervenčního programu Hanen It takes two na skupinu rodičů a dětí s opožděným vývojem řeči. Program byl nabídnut 7 rodičům dětí ve věku od 2-4 let. Před počátkem intervence byla úroveň dětí diagnostikována testem Celf-2 a byly pořízeny videonahrávky matek a dětí při vzájemné interakci. Matky, které se zúčastnily intervence, pak na základě zpětné vazby (evaluační dotazníky) uváděly zlepšení interakce, pochopení jazykové úrovně dítěte a také lepší povědomí o možné interakci a prodloužení komunikace v dialogu.

Pátou studií, která se tímto tématem zabývala, je studie Mollerové, Probst a Hesse z roku 2008, kteří se ve své výzkumné studii zaměřili na matky batolat, jejichž vývoj řeči je mírně opožděn. V této studii byla poměřována skupina 9 matek s dětmi s rizikem opoždění vývoje řeči s kontrolní skupinou 8 matek bez opoždění vývoje řeči. Obou skupinám byla poskytnuta intervence, jejíž součástí byl i Hanen program. V následném statistickém zpracování byl u obou skupin potvrzen mírný nárůst slovní zásoby a také pozitivní zpětná vazba při hodnocení programu, a to jak od matek dětí, tak i od terapeutů. Autoři této studie ale v diskuzi dospěli k závěru, že není možné zjištěné výsledky přikládat pouze přínosu Hanenova programu, ale také zvýšení interakce dětí a rodičů v rámci tréninku. Proto se domnívají, že k posouzení přímé efektivity je nutný další výzkum.

Poslední studie pochází z Irska. Autory jsou Sharry, Guerin, Griffin a Drumm (2005). Studie nevyužívá přímo Hanenův program, výzkumníci použili vlastní obdobu Hanenova programu nazvanou „Parent Plus Early Years Programme“. Výzkum je zaměřen na rodiče předškolních dětí s problémy v chování a vývojovým opožděním. Stejně jako Hanen program se skládá z lekcí pro rodiče, videonahrávek a individuálních setkání s terapeutem. Stejně jako Hanen program trvá 12 týdnů, v nichž se rodiče učí pozorovat a rozvíjet strategie vedoucí k podpoře komunikace a interakce s dítětem. Dle této studie se u dětí, jejichž rodiče absolvovali tento program, výrazně ubylo obtíží chování.

V dotaznících zpětné vazby rodiče popisovali vlastní pocity z úspěšné identifikace záměrné komunikace, větší sebevědomí v rozeznání podnětů ze strany dítěte a dále v rozvoji a pokračování komunikace jako takové.

Z 25 účastníků výzkumu byly při dalším kontrolním šetření prokázány 2–3× nižší obtíže v chování. V závěru je vyčíslena mimo jiné také hodinová dotace potřebná pro 25 účastníků, která vykazuje 102 hodin včetně přípravy. Při realizaci dvanáctitýdenního plánu připadá na jednoho účastníka v průměru 72 hodin intervence, což je s nesrovnatelně více než v ambulantní praxi.

5 Závěr

Závěrem lze konstatovat, že intervenční program Hanen je vhodný pro rodiče dětí s opožděným vývojem například v rámci služeb rané péče. Jeho nespornou předností je možnost získat (kolektivně s dalšími rodiči) potřebnou podporu ze strany terapeuta a zároveň sledovat pomocí videonahrávek a doporučených strategií za pomoci specialisty (logoped, speciální pedagog) rozvoj svého dítěte. Důležitým bodem programu je princip dobrovolnosti, rodič dítěte by se neměl cítit do programu manipulován. Skupinové lekce s ostatními pak poskytují příležitost k rozvoji vlastní iniciativy a vzájemné podpory a sounáležitosti. Dalším prvkem, který je mi blízký, je přenesení určité míry zodpovědnosti na rodiče dětí, v lekcích mají možnost se dozvědět více o jednotlivých vývojových stádiích a jsou podpořeny náměty na hry a komunikační aktivity, které nevyžadují kromě nároku na čas, žádné speciální pomůcky.

Současná praxe ukazuje, že v řadě krajských měst je frekvence návštěv v logopedických ambulancích jedenkrát měsíčně a ve střediscích rané péče připadá na jednoho specialistu až 250 klientů. Lze tedy předpokládat, že v takové situaci by byl výše popsán intervenční program mezi rodiči vítán.

Literatura:

BAXENDALE, J., FRANKHAM, J., HESKETH, A. The Hanen Parent Programme: a parent's perspective. *International journal of language & communication disorders*, 2001, 36 (sup1.), s. 511-516.

BLUMA, S.M. AND BOYD, R.D. Portage Parent Program. *Home Teaching Program for Parents of Handicapped Preschool Children*. Portage, WI. Portage Project, 1977.

BRUNER, J. *Learning from the mother tongue*. Human Nature, 1978, s. 42-49.

BZOCH, K.R. AND LEAGUE, R. *BzochLeague Receptive-Expressive Emergent Language Scale*. Baltimore: University Park Press, 1970.

CLARK, E. V. *First language acquisition*. Cambridge University Press, 2009.

DORE, J. Conversational acts and the acquisition of language. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.): *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979, s. 339-361.

FEY, M. *Language Intervention with Young Children*. San Diego, CA: College-Hill Press, 1986.

CHESELDINE, S., MCCONKEY, R. Parental speech to young Down's Syndrome children: An intervention study. *American Journal of Mental Deficiency*, 1979, 83(6), s 612-620.

GIROLAMETTO, L. E., GREENBERG, J., & MANOLSON, H. A. Developing dialogue skills: The Hanen early language parent program. In *Seminars in Speech and Language*. Thieme Medical Publishers, 1986, 7(04), s. 367-382.

GOLBERG, R. *Is parent based intervention equally as effective for improving language outcomes as a clinic based Therapy for preschool children with language impairment*. University of Western Ontario: School of Communication Sciences and Disorders. 2010, s. 1-6.

GROSS, P. J. AND COHEN, M.A. *The Developmental Resource: Behavioural Sequences for Assessment and Program Planning*. New York: Grune and Stratton, 1979, Vol. 1, 2.

HART, B., C ROGERS-WARREN, A. A milieu approach to teaching language. Language intervention strategies, 1978, 193-235. In R. Schiefelbusch, (Ed.), *Language intervention strategies*. McCormick, L., & Schiefelbusch, RL, 1984, s. 193-235.

KONZA, D., MALONEY, C., & GRAFTON, P. It Takes Two to Talk: A Focused Intervention Program for Parents and Children with Language Delays. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*. Champaign, USA, 2010, 5(6), s. 225-236.

LEONARD, L.B. Cognitive factors in early linguistic development. In Schiefelbusch, R.L. (Ed.): *Bases of Language Development* (Vol. 1). Baltimore: University Park Press, 1978.

Manolson, A. (1985). *It Takes Two to Talk— Hanen Early Language Parent Guidebook*. Toronto: Hanen Resource Centre.

MCCONKEY, R. AND O'CONNOR, M. A new approach to parental involvement in language intervention programmes. *Child: Care, Health and Development*. 1982, (8) s.163-176.

PRICE, P. A study of mother-child interaction strategies with mothers of young developmentally delayed children. In Berg, J.M. (Ed.): *Perspectives and Progress in Mental Retardation, International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency*. 1984, s. 189-199.

MCLEAN, J.E. AND SYNDER-MCLEAN, L.K. *A Transactional Approach to Early Language Training*, Columbus, OH: Merrill,1978.

MÖLLER D, PROBST P, HESS M. Durchführung und Evaluation eines Elterntrainings bei Sprachentwicklungsverzögerung – Implementation and evaluation of a parent training for language delayed children. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*. 2008, 57(3), s. 197-215, doi:10.13109/prkk.2008.57.3.197.

ROCISSANO, L. AND YATCHMINK, Y. Language skill and interactive patterns in prematurely born toddlers. *Child Development*, 54: 1229-1241. In Field, F.M., Goldberg, S., Stern, D., and Sostek, A.M. (Eds.): *High Risk Infants and Children: Adult and Peer Inactions*. New York: Academic Press, 1983.

PEPPER, J, WEITZMAN, E. *It takes two to talk: a practical guide for parents of children with language delays*. Fourth edition. Toronto: Hanen Program, 2004. ISBN 0-921145-19-5.

SEITZ, S. Language intervention – changing the language environment of the retarded child. In Koch, R., de la Cruz, F. and Menolascino, F. (Eds.): *Down's Syndrome: Research, Prevention and Management*. 1975, New York: Bruner/Mazel, s. 157-179.

SHARRY, J., GUERIN, S., GRIFFIN, C., & DRUMM, M. An evaluation of the Parents Plus Early Years Programme: A video-based early intervention for parents of pre-school children with behavioural and developmental difficulties. *Clinical child psychology and psychiatry*, 2005,10(3), s. 319-336.

SCHATZ, M. On mechanisms of language acquisition: Can features of the communicative environment account for development? In E. Wanner and L.R. Gleitman (Eds.): *Language Acquisition: The State of the Art*. New York: Cambridge University Press, 1982, s. 102-108.

Kontakt:

Mgr. Štěpánka Lauková

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

stepanka.laukova@uhk.cz

PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.,

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

kamila.ruzickova@uhk.cz

Sociálně pedagogické metody vedení klienta v centru duševního zdraví

Kateřina Neubauerová, ČR

Abstrakt:

Sociálně pedagogické vedení klienta s psychotickým onemocněním v terénní komunitní péči podporuje rozvoj životních kompetencí. Příspěvek analyzuje vedení klienta v praxi zdravotně sociálního pracovníka v centru duševního zdraví s akcentem na podporu sociálního učení. Stěžejními metodami jsou reflexe, vztahová terapie, pedagogizace sociálního prostředí a edukace. Je třeba reflektovat proces vědomého použití sociálně pedagogických metod a konkretizovat jeho význam během intersubjektivního zpracování reality pro podporu situačního učení.

Klíčová slova: Vztahová terapie, centrum duševního zdraví, psychotické onemocnění, sociálně pedagogické vedení

Terénní komunitní péče v centru duševního zdraví

V roce 2018 bylo založeno centrum duševního zdraví CDZ Eset při psychosomatické klinice Eset v Praze. Cílovou skupinou jsou nemocní s psychiatrickým onemocněním v okruhu psychóz a schizoafektivních poruch, v důsledku kterých v běžném životě sociálně selhávají. Pracují zde lékaři, psychologové, psychiatrické sestry, peer pracovník a sociální pracovníci, mezi nimiž jsou také sociální pedagogové. Terénní tým úzce spolupracuje se sociálními službami Eset Helpu, který poskytuje podporu v oblastech chráněného bydlení, centra denních aktivit a podporovaného zaměstnávání. Do terénu za klienty dochází psychiatrické sestry a sociální pracovníci. Lékař vyjde za klientem do domácího prostředí ve chvíli, kdy se jeho duševní stav dekompenzuje natolik, že není schopen dojít do ambulance a je potřeba lékařská intervence. Péče psychiatra a psychologa je zajištěna v ambulantním provozu kliniky, kde probíhají denní stacionáře, skupiny, ergoterapie a relaxační techniky. Všechny složky podpory a terapie jsou pak propojeny na poradách centra duševního zdraví.

V CDZ Eset vznikly nové prostory setkávání klientů a čtyři stabilizační lůžka. Je zde klubovna, kde mohou klienti trávit volný čas. Je to místo setkávání a aktivit s peer pracovníkem, který má vlastní zkušenosti s psychotickým onemocněním. Klinika Eset, sociální služby Eset Help a CDZ Eset nabízí komplexní sociálně zdravotní komunitní péči. Postupně se kolem Dřevěnky, sídla CDZ Eset, vytvořila komunita, místo, kde člověk může získat

emocionální podporu, ocenění a praktickou pomoc v každodenním životě. (Hartl, 1997, s.35). Vytvořila se tak komunita, místo, jež představuje vnímání jakéhokoliv společenského dobra, které může být mezi občany vytvořeno. (Matoušek, 2008, s. 253) Proaktivní a vstřícný přístup všech pracovníků vytváří atmosféru přijetí a respektu, kterou klienti potřebují pro podporu zotavení. Stimulující prostředí toho však mnoho nezmůže, pokud se nedostane do zorného pole klientů a pokud oni existující možnosti nevnímají. Proto další úlohou poskytovatelů je role průvodců či tlumočnicků. (Pěč & Probstová, 2009, s.18) Účinnými průvodci a tlumočnickými jsou terénní pracovníci, kteří se snaží klienty vtáhnout do příznivého prostředí, protože ocitá-li se klient v příznivém prostředí, pak se odváží toto prostředí opět příznivě ovlivnit a definovat dlouhodobé zotavování prostřednictvím svých vlastních přání a cílů. (Pěč & Probstová, 2009, s.18). V takto posilující interakci se podporují psychosociální dovednosti, klienta i sebevědomí. Místo aby zůstával stažený ve svém psychotickém světě, začíná se otevírat nejbližšímu okolí a lidem v něm. Rozšiřuje se spektrum sociálních rolí a tím se zvyšují psychosociální dovednosti. Je jisté, že vliv soudržné komunity má při krizích terapeutický efekt. Blahodárné působení při zvládání životních těžkostí se uplatňuje spíše v době sociální opory, přátelském zájmu a duchovní péče, než na poli hmotného zabezpečení. (Jedlička, 2015, s. 151)

Psychotické onemocnění

Pojem psychóza rozumí klinická psychologie a psychiatrie takovou těžkou duševní poruchou, pro niž je typické zhroucení vztahů nemocného nejen k sobě samotnému, ale také k lidem kolem něho, a k veškeré okolní realitě. (Jedlička, 2015, s. 209). Propuká nejčastěji kolem 18. a 30. roku života, čili v období adolescence, v čase, kdy na mladého člověka začíná život klást vyšší nároky. Je zapotřebí si uvědomit, jakou roli má proces socializace a schopnost člověka učit se zvládat náročné životní situace a vytvářet si v nich efektivní strategie řešení. I když psychóza je multifunkční onemocnění, neschopnost zvládat obtížné životní situace bývá společným jmenovatelem mnoha duševních nemocí. V důsledku zátěže každodenního života se člověk začíná stahovat do sebe, uzavírat se sociálnímu prostředí do svého vlastního světa. Příval podnětů se stává nepřehledným a rozvíjí se pocit ohrožení. Za hlavní příznaky psychotického onemocnění lze pokládat dezintegraci funkcí já a důsledkem dezintegrace jájských funkcí je ztráta testování reality. (Pěč & Probstová, 2009, s.34) Klient již nedokáže filtrovat podněty, které přicházejí z okolního světa od svých vlastních bludných představ, jež se pomalu stávají jeho realitou, dodává autorka. Spouštěčem onemocnění bývá stres, náročné životní období jako je maturita, výpověď,

rozvod, narození dítěte. Je patrná nízká frustrační tolerance. Při dekompenzaci lze klienta vtáhnout zpět do reálného světa skrze vzájemný vztah, lékařskou péči a sociální oporou.

Sociálně pedagogické vedení klienta

Sociálně pedagogické metody vedení klienta v centru duševního zdraví jsou více či méně intuitivní součástí práce sociálních pracovníků i zdravotních sester v terénní komunitní péči. Obě profese naplňují svou podstatou práce definici sociální pedagogiky, jež pojednává o tom, jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. (Kraus & Poláčková, s. 24). V kontextu terénní komunitní péče lze pak ještě dodat, že to jak lidé jednají, nevyplývá pouze z jejich životní historie, ale z jejich psychologického ustrojení a jejich znalostí, ale také z příslušnosti k určité vrstvě, sociálnímu klimatu v komunitě, a z normativních struktur se kterými se setkávají. (Hartl, 1997, s. 35) Sestra v kontaktu s klientem přemýšlí spíše v kontextu symptomatologie duševního onemocnění. Sociální pracovník vnímá klienta více v kontextu širšího sociálního prostředí. Léty zkušeností se svými pracovními dovednostmi vyrovnávají i doplňují. Sociální pedagog disponuje kontextuální myšlením. Vnímá jak oblast emocionálního prožívání v dané situaci, tak také širší kontext, ve kterém se situace odehrávají. Sociální pedagog se neorientuje na kompenzaci deficitů, ale na podporu potenciálu jedinců, skupin a komunit, tak aby překonali omezení, které negativně determinují jejich možnost participovat na sociálním a veřejném životě. (Lorenzová, 2017, s. 65) Vnímá strukturu sociálního prostředí i potenciál klienta a během spolupráce vychytává okamžiky, kdy lze pedagogickým vedením podpořit trvalý rozvoj osobnosti.

Vztahová terapie

Základem práce terénní komunitní péče je vztahová terapie. Tento vztah není symetrický, casemanager má silnější roli. S tímto faktem je třeba vědomě pracovat tak, aby vztah umožňoval co nejlepší spolupráci. (Stuchlík, 2001, s. 16) Dobrý vztah je výživným podhoubím pro psychosociální rehabilitaci. Bez něho by všechny sociálně pedagogické metody byly chladnými technikami. Nerovnost vztahu tkví v tom, že klient přijímá podporu, porozumění a akceptaci a pracovník tyto atributy vztahu nabízí kongruentně s dojednaným cílem spolupráce a na základě zhodnocení možností a pozitivních očekávání od intervence jako odborník, průvodce, který chce klientovi být v maximální možné míře nápomocen, jak to umožní jeho znalosti, dovednosti i osobnostní dispozice. Je optimistické vidět, jak

navázání vztahu a doprovázení vede k pozitivním životním změnám. Dochází k zotavení z pohledu definice duševního zdraví, kdy duševní zdraví znamená dobrou kondici celé osobnosti, není to jen nepřítomnost duševní poruchy, kdy duševně zdravý člověk je schopen přijímat a zpracovávat informace, řešit problémy, logicky myslet a umí plánovat a své plány uskutečňovat. (Petr & Marková, s. 18)

Profese sociálního pedagoga je profesí, kde pracovník upotřebí svou osobnost jako pracovní nástroj. Tento proces však musí být vědomý. Důležitý je vnímavý přístup s notnou mírou porozumění a trpělivosti. Sociální pedagog se neobejde bez kreativity, originality a celkové aktivity. (Kraus, 2017, s. 45) Zároveň by si měl podle Karla Kopřivy uvědomovat, jestli nepodléhá ve vztahu ke klientovi nadbytečnou kontrolou, nebo sebeobětováním. Předpokladem profesionálního nastavení je schopnost nepotřebovat klientovu kladnou odezvu pro své vlastní sebehodnocení, mít pochopení pro každého klienta, a upřednostnit kvalitu pomáhání před kvantitou. (Kopřiva, 1997, s.13) Sociální pedagog by měl disponovat sebereflexí. Aby práce nebyla zdrojem stresu a napětí, mělo by v tomto směru být nastaveno podporující pracovní prostředí, v jehož kontextu svou profesi vykonává a může výše zmíněné bez obav reflektovat.

Kauzistiky z praxe – sociálně pedagogické metody vedení klienta v sociálních situacích

V terénní komunitní péči jsem pracovala jako psychiatrická sestra. Klienty jsem doprovázela v duchu sociálně pedagogického vedení s tím, že znalosti z psychiatrie a farmakoterapie jsem bohatě využívala ke zhodnocení duševního stavu, během psychoedukace jak klientů, tak rodinných příslušníků a opatrovníků. Níže pojednám, jak lze doprovázet klienty s psychotickým onemocněním s důrazem na sociálně pedagogické metody vedení klienta a implementace edukačních prvků v komunitní terénní péči pro podporu sociálních kompetencí, jejichž naplnění znamená přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno úspěšně se vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi. (Kraus, 2014, s. 12)

Paní Markéta

Paní Markétu jsem poznala na konci půlroční hospitalizace v psychiatrické léčebně, odkud ji lékaři nechtěli propustit, protože měli za to, že pobyt v domácím prostředí nezvládne. Informovala jsem ošetřující lékařku ohledně fungování centra duševního zdraví, aby byla ujištěna, že paní Markéta za naší podpory pobyt doma zvládne. Za propuštění klientky lobovala také její

rodina. Matka je velmi kritická. Bratr sestře hodně pomáhá, ale má svůj život mimo Prahu, a tak se jí nevěnuje v takové míře, jak by ona očekávala. Otec zemřel, byl jí oporou, přítel se zabil. Paní Markéta se cítila osamocená. Vztahovala se k bratrovi jako ke kamarádovi, což vedlo k pocitům zklamání. Nedílnou součástí spolupráce bylo vztahové a rodinné poradenství.

Během navázání kontaktu byla důležitá vstřícnost a trpělivost. Markétě bylo hůře rozumět, protože se jí špatně mluvilo v důsledku vedlejšího účinku léků na dolní čelist, ale také hůře chápala souvislejší verbální projev. Pokud na ní bylo kladeno více požadavků naráz, upadla do chaosu a nejistoty, začala být naléhavá, v tenzi a beznaději. Vydala spoustu energie na to, aby si všechny své povinnosti obstarala. Bála se, že, to nezvládne. Dílem v důsledku ataky psychotického onemocnění, a dílem dlouhého pobytu v institucionálním zařízení, měla oslabeny psychosociální i kognitivní dovednosti potřebné pro život mimo areál léčebny.

Od doprovodu k soběstačnosti

Prvním cílem spolupráce bylo, aby Markéta pravidelně a samostatně docházela do denního stacionáře. Což znamenalo, aby se naučila cestu z domova na kliniku. V první fázi bylo zapotřebí vedení. Silné obavy z nezvládnutí situace klientku paralyzovaly a má přítomnost jí dávala pocit jistoty. Nechala se vést. Každý krok, který jsme činily, byl dojednán, podložen reflexí dosavadního pokroku a ujištěním, že pokud se nepovede, nic se neděje, máme čas. Zatím jsme neměly navázaný terapeutický vztah a neměly jsme za sebou žádné společné zkušenosti. Cestu jsme opakovaly každý den dvakrát, tam a zpět. Pomohly jsme si autobusem. Nejprve jsem klientku vyzvedávala u ní doma a asi po týdnu na zastávce. Později, až si byla jistá částí cesty, čekala jsem na ni na zastávce nedaleko kliniky. Situační zátěž jsem postupně zvedala podle toho, jak ji klientka zvládala. Na cestě ze zastávky autobusu jsme sledovaly výrazné body, které by si mohla zapamatovat a podle kterých by mohla později jít sama. Nehledala jsem nejkratší cestu, ale nejjednodušší. Po pár dnech společných cest se klientka uvolnila, přestala se obávat. Mohla si cestu projít bez vedení, ale v doprovodu, kdy jsem šla rok za ní, tak, aby to byla ona, kdo zahne ve chvíli, kdy se zahrnout má. Nejprve s určitou nejistotou ale později odhodlaněji prošla paní Markéta celou cestu, aniž bych jí říkala, kudy máme jít. Jak bylo n místě, reflektovala jsem posuny, kterých jsem si všímala. Klientka získávala sebejistotu. Průběžně byla potřeba psychoedukace s cílem přijetí emocionality a podpory vůle ve chvílích, kdy se nedařilo. Dávala jsem klientce ujištění, že potřeba podpory a její počáteční nejistota jsou naprosto normální po tak dlouhé hospitalizaci. Zde se klientka mohla opřít o mou profesní autoritu. Získáváním pozitivní zkušenosti a obnovováním dovedností orientace v prostoru se paní Markéta

stávala samostatnější, až přišel čas, kdy chodila do denního stacionáře a domů úplně sama. Po čase jsem jí ukázala ještě kratší cestu, kterou pak začala využívat, aniž bychom ji musely složitě trénovat.

Komunikace s obvodní lékařkou

Doprovody byly zapotřebí také k obvodní lékařce. Zde bylo cílem spolupráce, aby si klientka zvládala vyřídit záležitosti u obvodní lékařky sama i přes to, že paní doktorka byla celkem náladová, často netrpělivá a s paní Markétou jednala zhurta, jindy ale vstřícně. První společná návštěva byla chaotická. V čekárně další tři lidé. Paní Markéta byla v kontaktu se sestrou, která vyšla z ambulance, naléhavá. Sestře vstupovala do rozhovoru s jiným pacientem. Nedokázala počkat, neodhadla vhodný okamžik, kdy ji oslovit. Přes tenzi se v situaci neuměla zorientovat. Uplívala na svých obavách a ty narušovaly plynulou a srozumitelnou komunikaci. Nenápadně jsem ji pobídla, aby sestře předala kartičku pojišťovny a propouštěcí zprávu z nemocnice. Pro paní Markétu je ulevující strukturování složitějších situací i činností průběžným naváděním, co se bude dít dál. V ordinaci lékařka hovořila nejprve na mě, když jsem opakovaně odvrátila pozornost na Markétu, začala mluvit na ní a snažila se jí porozumět. Klientka si své záležitosti dokázala vyřídit sama, pokud se jí věnovala soustředěná pozornost. Má přítomnost byla důležitá proto, abych si obsah hovoru pamatovala, protože klientka všechny informace nedokázala pojmout. Po odchodu z ordinace jsme je zrekapitulovaly a naplánovaly jsme následující postup somatické léčby. Přítomností respektujícího doprovodu nepřímo působíme na zástupce ostatních institucí, kteří pak komunikují s klienty méně diskriminačně, věnují jim více času, a je z jejich strany patrná větší snaha se domluvit a porozumět. Klienti pak nejsou zbytečně traumatizováni nehostinným sociálním prostředím, s nímž se tak často setkávají.

Doma jsme pak mluvily o situaci v čekárně. Reflektovala jsem, jak jsem ji vnímala z pozice pozorovatele. Byla nepřehledná a u Markéty jsem cítila netrpělivost a obavu. Sestra byla nervózní. Shodly jsme se, že důvod její odměřenosti mohlo být to, že situace pro ni byla stresující. Současně jsem reflektovala, Markéty vstupování sestře do rozhovoru s jiným pacientem. Negativní zpětná vazba, jež byla řečena v atmosféře přijetí a respektu během společné analýzy situace. Edukovala jsem klientku o efektu naléhavého způsobu komunikace, na kterou mohou lidé negativně reagovat s cílem porozumět sestře, aby si její chování nebrala osobně. Zde jsem si mohla dovolit negativní zpětnou vazbu, protože jsme již měly navázaný dobrý terapeutický vztah a slova i styl hovoru jsem volila tak, aby byl emočně podpůrný. Ptala jsem se na obavy, co znamenají. Markéta se bála, že zapomene, co chce vyřídit. Uvědomuje si své emoce a má vůli s nimi pracovat.

Hledáme způsob, jak by mohla příště obavy zmírnit. Co by jí pomohlo získat jistotu a dokázat počkat. Napadlo ji, že by pomohlo mít své otázky a úkoly, co zařídit, napsané na papíře. Pak si zařídila diář, kam si vše poctivě psala. Dával jí jistotu.

Markéta měla pocit, že ji paní doktorka nemá ráda, a proto je na ní nepříjemná. Domluvily jsme se na pravidelných doprovodech pro podporu a získání společné zkušenosti s lékařkou. Po čase bylo možné objektivně zhodnotit subjektivní vnímání chování lékařky. Ta byla negativní, ale i pozitivní, různě. Bylo patrné, že nic osobního. Edukace v oblasti vztahů, profesionality a práv pacienta. Využitím informační a emoční podpory za využití reflexe společné zkušenosti jsem se snažila, aby dokázala Markéta vědomě rozlišovat, co je osobní jednání a co ne. Během času začala chodit k lékařce bez doprovodu.

Animace volnočasových aktivit a strukturace týdne

Poté co ukončila denní stacionář, se paní Markéta pokoušela o podporované zaměstnání. Dostala pracovní náplň, kterou jsme prošly společně bod po bodě, jak je bude zvládat. Cílem bylo zpřehlednit situaci pracovní náplně, aby se v ní zorientovala. Doprovodila jsem Markétu na první pracovní schůzku se sociální pracovnící do Eset Helpu, kam následující týden již dorazila sama. Měsíc chodila na kliniku do podporovaného zaměstnání. Starala se o prostory. Byla více unavená, ale chtěla to zvládnout. Začala přemýšlet, zda se jí opravdu vyplatí, aby se takto vyčerpávala. Sociální pracovníce její pracovní poměr však náhle ukončila. Ač se s Markétou snažila empaticky promluvit, výpověď je výpověď, která se odrazí na sebevědomí výrazněji negativně, než-li vlastní rozhodnutí odejít. Byla to traumatizující sociální zkušenost. Další možnost pracovního uplatnění se nezrealizovala, protože klientka při cestě na schůzku začala být výrazně tenzní, chaotická a v beznaděži. Domluvily jsme se, že ji zrušíme. Poté jsme začaly plánovat, co dál. Na klinice Eset probíhaly kurzy ergoterapie. Markétu jsem motivovala k jejich návštěvě. Ona si však chtěla přivydělat peníze. Zde byl prostor na psychoedukaci, uvědomění si možností v kontextu duševního onemocnění a potřeby klidu, zkušenost, že je jí příjemné mít jednu akci denně. Apelovala jsem na ni, aby si utřídila priority. Líbila se jí možnost docházet na ergoterapii. Zároveň jsem ji opětovně navrhovala možnost vyřízení příspěvku na péči. Obávala se složitého vyřizování. Díky spolupráci s lékařem a ujištění, že vyřízení příspěvku na péči spolu a se sociálním pracovníkem zvládne, jej přijala. Markéta si vybudovala strukturu týdne. Každý den zvládá pouze jednu aktivitu, lékaře, skupinu, ergoterapii, sestřičku. Během hospitalizace na neurologii jsem ji naučila navlékat korálky, aby zaplnila dlouhý čas v nemocnici. Práce ji bavila a pomalu se v ní zdokonalovala

a pokračovala na ergoterapii. Pak začala plést šály. Od počáteční nejistoty a strachu, které jí v započetí volnočasových aktivit limitovaly, se doprovázením povedlo, že se v těchto činnostech zdokonalila a nebyly pro ni zátěží, nýbrž relaxací a radostí. Zdokonalila se jemná motorika a zvýšilo se sebevědomí. Naučila se přerušit práci ve chvíli, kdy se nedaří, na místo toho, aby podlehla stresu, že to nejde. Dochází do Dřevěnky hrát deskové hry s peer pracovníkem. Začaly jsme psát recepty a fotit postup vaření do časopisu Očko Esetu, který je uveřejněn každé čtyři měsíce. Tak se pomalu rozšiřoval repertoár činností, které vykonává.

Opěrná sociální síť

Spolupracovaly jsme dva a půl roku. Hlavním cílem naší spolupráce byl rozvoj lidské individuality, jak tento cíl specifikuje Zdeněk Hellus, kdy zahrnuje poznávací, psychomotorický i afektivní (citový) vývoj, seberealizaci a uplatnění schopností. (Hellus, 2015, s.302) Po nabytí osobních kompetencí bylo cílem začlenit klientku do sociálního prostředí komunity kolem CDZ Eset. Rozšíření sítě sociálních vztahů a její opory. Během této doby navštěvovala denní stacionář pro klienty s psychózou, jehož hlavní složkou byl nácvik kognitivních a komunikačních dovedností. Po jeho ukončení začala chodit na skupinu a současně jsme spolupracovali také s bratrem, který byl uveden jako pečující osoba v příspěvku na péči. Součástí interakce s bratrem byla mediace pro potřebu vyladění spolupráce v péči o byt, kde klientka žila. Psychoedukace s cílem porozumět zdravotnímu stavu Markéty s následnými přiměřenými nároky na ni v kontextu onemocnění a osobnostních dispozic ale také s akcentem na porozumění a vstřícnost vůči bratrovi. Vše po předchozí domluvě s klientkou a často za její účasti. Vztahové a rodinné poradenství s cílem porozumět menšímu zájmu zaměstnaného bratra o kontakt, nebrat „nezájem“ osobně, a snaha hledat sociální zdroje také mimo rodinu. Současně během spolupráce klientka překonala dvě hospitalizace na somatických odděleních, kdy zažila sociální oporu své rodiny, vlídný přístup jinak hyperkritické matky a zvládla také můj odchod ze služby. Procházela náročnou zdravotní situací, kdy musela na operaci. Zvýšilo se množství lidí kolem ní, nová sestřička i sociální pracovnice. Otevřely se také nové komunikační vzorce, nová témata. Paní Markéta byla velice společenská. U Esetu se vždy zapovídala s klienty. V naší komunikaci byly některé stereotypy, které nešlo nabourat. Neustále, například, trvala na domlouvání se přes SMSky, i když jsme měly opakovaně zkušenosti, že rozhovor v telefonu zvládá. Se sociální pracovnicí, která nabídla telefonáty, na SMS již netrvala.

Ukončení spolupráce

Protože svůj životní pokrok určitým způsobem spojovala s mou přítomností, snažila jsem se, aby zažila stejnou podporu jiného pracovníka, před tím než odejdu. Současně jsem opakovaně reflektovala posuny v jejím životě s tím cílem, aby si uvědomila, že to, kde je nyní, je především její vůle pracovat na sobě. Posuny jsem reflektovala jako důsledek odhodlání, vnitřní síly, která jí pomohla přijmout a vyrovnat se s velkými zdravotními potížemi, které ji neustále doprovází. Dávala jsem si záležet na tom, aby posuny a své vnitřní zdroje formulovala sama, aby se nestaly implikací, pouhou útechou odcházející sestry. Bylo třeba ocenit klientku a zdůraznit, že to byla především její práce na sobě. Sociální pedagog je nápomocen při sebezlepšování tím, že klientům pomáhá pochopit situaci, v níž se nachází, rozšířit perspektivy ohledně zdrojů, které při zvládnání nároků těchto situací sami mají, a hledá prostředky, které jim pomohou překonat problémy, které tyto situace plodí. (Lorenzová, 2017 s. 151) Paní Markéta mnohé aspekty svého jednání pochopila, uvědomila si souvislosti a z naší spolupráce si odnesla nový přístup k řešení některých životních situací. Takové vedení klienta zanechává trvalejší pozitivní změny v postojích a životních kompetencích a na nich budou stavět další pracovníci centra duševního zdraví při podpoře a doprovázení této klientky.

Pan Radek

S panem Radkem jsem se poprvé setkala v době, kdy byl nedobrovolně hospitalizován pro akutní fázi psychotického onemocnění na psychiatrické klinice v Praze. Byl v exekuci, měl dluh na bytě. Složenky přestal platit krátce po úmrtí otce před třemi lety. Vyloučili ho z úřadu práce. Neměl peníze, jídlo, teplou vodu ani elektřinu. Byl sám. Kontakt na klienta dostalo CDZ Eset od sociálního pracovníka městské části Prahy 10, se kterou probíhalo síťování služeb. Pan Radek neměl příspěvek na péči, důchod, nepracoval, neplatil zdravotní ani sociální pojištění, byly na něho uvaleny exekuce z důvodu neplacení MHD a zdravotního pojištění. Reálně mu hrozilo vystěhování z bytu z důvodu ohrožení všeobecného zdraví a nyní měl nově dluh na bytě. V kontaktu byl vstřícný ale stažený, submisivní, verbalizací psychotických prožitků se snižovala tenze. Neměl náhled na duševní onemocnění. Byl nekritický ke své sociální situaci, a neměl motivaci cokoliv v tomto směru řešit ze začátku spolupráce v důsledku duševního onemocnění, později vlivem svého pasivního postoje a absence návyků. Z nemocnice bylo zažádáno o omezení svéprávnosti.

Navazování spolupráce

Prvním cílem bylo navázat kontakt a udržet jej. Klient měl sice mobilní telefon, ale neměl možnost ho nabít, a tak jsem mu v tomto směru nabízela instrumentální pomoc, kdy si v Esetu mohl telefon dobíjet. Pokud se nepodařilo, aby byl klient na příjmu, bylo obtížné se setkat. Zároveň jsem spolupracovala se sociálním pracovníkem Prahy 10, který zajišťoval klientovi jídlo. Nejprve mu ho nosil, později si pro jídlo začal Radek chodit sám. Vyřizovali jsme invalidní důchod a zajišťovali běžnou lékařskou péči, doprovody k lékaře na Kliniku Eset a na depotní medikaci. Ze začátku jsme si jen tak povídali. Hledala jsem potřeby, skrze které by bylo možné klienta motivovat k souhlasu s vyřízením sociálních dávek hmotné nouze a naplnit reálné sociálně ekonomické potřeby života ve společnosti. I přes to, že klient byl více ve svých bludných představách, než-li v realitě. Měl své plány. Chtěl se přestěhovat do chatové osady. Povídali jsme si o tom, jak si to tam zvelebí, postaví si dům z hlíny, má načteno, jak na to. Došlo i na právníkové záležitosti. Chatka byla po matce a bylo pět dědiců. Složitá situace. Vlastně mu nepatřila. Chce mít také psa. Ale z čeho bude psa živit, když nemá ani korunu? A tak po pár společných debatách jsme došli k názoru, že by bylo dobré vyřídit příspěvek na péči. Respektem k vnímání Radkovi reality, přijetím a nabízením vhodné informační podpory, se zájmem o jeho plány se ho povedlo po tři čtvrtě roce motivovat k vyřízení příspěvku na péči. Přizvala jsem ke spolupráci sociálního pracovníka, který s Radkem vyplnil potřebné formuláře a rovnou mu nabídl, jestli by nechtěl zažádat o průkazku pro lidi se zdravotním postižením, aby měl městskou hromadnou dopravu zdarma a nezvyšoval si dluhy na městskou hromadnou dopravu. Souhlasil.

Mediace mezi majitelem domu a klientem

V listopadu jsem s panem Radkem začala spolupracovat a v únoru následujícího roku se měl vystěhovat z bytu. Se sociálním pracovníkem jsme získali souhlas od klienta, že můžeme být s majitelem domu v kontaktu. Ten byl během telefonního rozhovoru na Radka výrazně rozčilený. Báł se o bezpečí ostatních nájemníků. Vnímál klienta jako nebezpečného díky stigmatizačním tendencím i díky konfliktům, které s ním v domě měl on i nájemníci. I když Radek vycházel z bytu jenom v noci. Lidem se vyhýbal. V hovoru jsem vnímala trápení, které s klientem jako majitel domu měl. Zlost, již dával najevo, byla patrná. Získala jsem důvěru akceptací emocionality, podpory informacemi a ujištěním, že během naší spolupráce s klientem si může být jist, že bude vše probíhat v pořádku, že budeme v kontaktu. Snažila jsem se ho obecně edukovat o podstatně onemocnění našich klientů, že nejsou nebezpeční a ujistit ho, že nájemníci jsou v bezpečí. Nicméně jsme se dostali do kontaktu s právníčkou majitele domu. Situace byla pro klienta

náročná, stále byl po psychické stránce křehčí, byl paranoidně nastražený vůči majiteli bytu. Nechtěli jsme však, aby se věci kolem jeho záležitostí děly bez něho, i když za ně nepřijímal zodpovědnost. Majitele domu jsme získali ke spolupráci. Nakonec klientovi prodloužil vystěhování z bytu do června, kdy bylo pěkné počasí, a mohl se přestěhovat na chatku do chatové osady. V tuto dobu jsem již Radka velmi dobře znala, měli jsme navázaný dobrý terapeutický vztah. Vystěhování z bytu se posouvalo dvakrát. Ze vzájemné spolupráce jsem pochopila, že jeho strategií je oddalování řešení problému do poslední možné chvíle. Z majitele domu se stal velice vstřícný a ochotný člověk, který nebyl tak tvrdý, aby někoho bez milosti vyhodil na ulici. Nakonec jsem ho podpořila, aby klíče klientovi opravdu vzal. Dostal dvě šance, aby si věci vystěhoval, za mé vydatné pomoci a snahy o organizaci a plánování vystěhování. Veškerá aktivita končila pasivitou klienta, úkol byl příliš velký a Radek setrval v opozici vůči majiteli.

Supervize

V tuto chvíli jsme s kolegou sociálním pracovníkem měli pocit, že klienta vedeme, převzali jsme kontrolu nad situací. V terénní komunitní péči jsou podobné situace náročné a z pohledu etiky diskutabilní. Klient byl bez vlastní iniciativy, v kontaktu spíše submisivní, odevzdán situaci, hostilní vůči majiteli bytu, bez náhledu na jeho vstřícnost a ochotu pomoci a vystěhování bylo nevyhnutelné, jeho prodlužováním se zároveň zvyšoval dluh na nájmu. Samotné vystěhování zvládl Radek velmi dobře bez větší emoční rozlady. Průběh spolupráce nenarušil náš terapeutický vztah, ale posléze nám vyčítal, že v bytě nechal spoustu cenných věcí. Po celou dobu byl veden na poradách týmu jako klient v krizi.

Edukace ohledně duševního onemocnění

Po roce spolupráce, kdy byl klient přestěhován v chatové osadě, se otevřelo téma psychiatrického onemocnění. Ptal se, co mu vlastně je. Po té, co dostal od lékařky informace a brožurky o paranoidní schizofrenii, jsme o této diagnóze celkem často a dlouze hovořili. Co znamená schizofrenie, jak se nemoc projevuje, jak se léčí. Klient neměl náhled na svou nemoc, a tak jsem musela slova psychoedukace volit s rozmyslem. Spíše, než-li o lékařských symptomech jsem v souvislosti s ním hovořila o projevu stresu na tělesnou a duševní nepohodu. Takto pojatá edukace byla pro klienta přijatelnější a informace spíše akceptoval.

Motivace klienta k řešení sociální situace a omezení svéprávnosti

Klientovi dorazilo oznámení o probíhajícím řízení ve věci omezení svéprávnosti a předvolání na vyšetření. Přijal ho s humorem jemu vlastním. Zatím nevnímal jeho dopady. Tím se otevřelo téma sociálního selhávání. Motivační rozhovory jsem vedla s cílem, aby klient pochopil, jak jeho pasivní postoj k sociálnímu fungování ovlivňuje životní styl, autonomii a samostatnost. Z dosavadních setkání bylo mnoho materiálu na reflektování dysfunkčního chování klienta, které bylo podnětem pro omezení svéprávnosti. Informovala jsem ho, že se omezení svéprávnosti dá zrušit, ale je nutné, aby ukázal aktivní přístup v řešení svých záležitostí. Začala se otevírat možnost chráněného bydlení Eset Helpu. Cílem byla motivace k přijetí této služby. Na řadu přišla i otázka dluhů, ale téma práce bylo zatím předčasné. Příspěvek na péči byl vyřízený, invalidní důchod třetího stupně také, avšak bez vyplácení renty, protože Radek neměl odpracovaný potřebný počet let a nebylo možné zpětně doložit trvání onemocnění od ukončení středního odborného učiliště, protože nechodil k lékařům. Během doprovodů na úřady byl čím dál více součinný, bylo zřejmé, že se ve svých záležitostech vyzná, měl nastudované právní normy, dobře si pamatoval, ve svých finančních záležitostech z hlediska práva a sociálního zabezpečení se orientoval.

Chráněné bydlení Eset Help

Blížila se zima, klient odmítal možnost chráněného bydlení. Nicméně byl ochoten se setkávat s tamním sociálním pracovníkem. S příchodem zimy jsme začali hovořit o tom, co bude, až začne mrznout. Klient již byl seznámen se svým opatrovníkem, který ho v chatce bydlet nenechá. Reflektovala jsem také společnou zkušenost, že minulou zimu se mu v bytě bez topení duševně přitížilo. S cílem motivovat ho, aby řešil současnou situaci, a aby nemusel do nemocnice, jsem ho postavila před realitu, jaká byla. Pokud bude mrznout, opatrovník ho v chatce nenechá, protože pobyt bude zdraví nebezpečný. Buď to azylový dům, anebo hospitalizace. Načež se rozčílil, co jsme to na něho ušili. Byl to risk, ale vyplatil se. Nakonec kývl na chráněné bydlení. Opět až ve chvíli, kdy bylo za pět minut dvanáct. Během konfrontace s omezením svéprávnosti bylo nutné klienta podpořit emocionálně i informativně v procesu uvědomování si toho, co vlastně takové omezení znamená prakticky. Edukace o možnosti, jak může rozhodnutí soudu změnit, cílí na motivaci k aktivnější práci na vlastní sociální situaci.

Hospitalizace

Radek byl přijat na chráněné bydlení. V dobu, kdy se měl přestěhovat na byt, se zhoršil jeho duševní stav v důsledku vedlejšího účinku léku a také začala být zima. Třásl se, byl zkřehlý, výraznější bludy a tělesné halucinace. Byla potřeba hospitalizace. Vlídým a empatickým přístupem jsem ho přesvědčila, aby dal souhlas k hospitalizaci. Povedlo se tak díky důvěře a terapeutickému vztahu. Ten den omezení svéprávnosti nabylo právní moci a opatrovník by Radka nechal hospitalizovat nedobrovolně, což by měla být vždy poslední volba, protože naruší autonomii klienta a může být zdrojem traumatizace systémem. Pokud je nutná, je dobře, když je dobrovolná. V nemocnici byl Radek díky možnosti chráněného bydlení pouze dva týdny.

Mediace vztahu mezi opatrovníkem a klientem

Radek se seznámil s opatrovníkem, který byl hodně přísný. Ten autoritativně Radkovi vysvětlil, čeho všeho není schopen, a proto má omezenou svéprávnost. Má role mezi ním a opatrovníkem byla zpočátku rolí mediátora. Radek byl vůči němu ve vzdoru. Potřeboval se s ním naučit efektivně vyjednávat, přijmout ho, protože měl na starosti jeho peníze. Edukace byla zapotřebí na obou stranách. Opatrovník by měl mírnit nároky vzhledem k rozkolísanosti duševního stavu a faktu, že Radek potřebuje čas. Informovanost klienta měla za cíl, aby porozuměl tomu, jak mu má instituce opatrovnictví pomáhat a aby ji nevnímal pouze jako restrikcii. Opatrovník vnímal Radkovu situaci jako zoufalou. Byl pasivní a má vzhledem ke své ekonomické situaci nereálná očekávání. Komunikaci mezi nimi se povedlo vyladit natolik, že si Radek chodil pro peníze sám.

Řešení exekucí a bytové situace

Po příchodu na chráněné bydlení Radek intenzivně spolupracoval také s tamními sociálními pracovníky. Po delší době připustil, že budeme shromažďovat informace o dlužné situaci. Psali jsme žádosti exekutorům o zprávu o stavu pohledávky. Přípravovali jsme se teoreticky na rozhovor s poradnou při finanční tísní. Co od služby očekává, na co se chce zeptat. Poradnu kontaktoval, začali jsme uvažovat o možnosti insolvence a na řadu přišla také otázka práce. Postupovali jsme pomalu, protože jsem vyžadovala klientovu akci. Stejným způsobem jsme hledali ubytování, až mu skončí chráněné bydlení. Klient má přislíbený byt na magistrátu města Prahy. Což je úspěch. Současně je to potencionálně krizová situace z hlediska zvýšených nároků na psychosociální dovednosti a adaptabilitu klienta.

Sociální síť vztahů na chráněném bydlení

I když si Radek stál na svém, že nemá rád lidi, během pobytu mezi spolubydlíci byl komunikativní, vtipný, přátelský. Navázal vztahy, v nichž byl spíše pasivní. Během ranních komunit jsme řešili provozní věci a vztahy mezi spolubydlíci s podporou vzájemné komunikace a vyjasnění případných konfliktů, neresppektování pravidel a klidu ostatních, rozdělení povinností na bytě. Duševní stav se stabilizoval. Na chráněném bydlení sociálně rozkvetl. V neformálních chvílích působil více uvolněně, byl hovornější, plnil si své povinnosti, účastnil se společného vaření, úklidu a práci zvládal velmi dobře. Jeho aktivita vyplývala spíše z nutnosti plnit pravidla bydlení, než z vlastní iniciativy.

Pracovní dovednosti a potenciál klienta

Nahrával a sestřihával poutavá videa. Na ulici nacházel cenné věci, elektroniku, které restauroval. Povedlo se mu takto prodat cenný obraz. Souhlasil, že by si mohl zase touto činností přivydělat, ale až bude mít byt. Bylo jasné, že jde o taktiku oddalování. Schází mu režim dne a pracovní návyky, jejichž získání bude záležitost na další spolupráci. Současně svým způsobem odmítá sociální systémy a jejich požadavky. Přijetím na chráněné bydlení bylo patrné, že se dostal do přímé konfrontace s obecnými požadavky společnosti na jedince, které jsme jako zdravotně sociální služba zprostředkovávali. Psychotické onemocnění bylo stabilizováno, ale vzdor klienta vůči systému společnosti pokračoval. V tomto směru by bylo zapotřebí, aby na komunitní péči navazovala respektující psycho-terapeutická práce, která by mu pomohla rozpustit vzdor a pasivní postoj oběti sociálního systému vzhledem k jeho těžkému dětství.

Literatura:

Hartl, Pavel. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha, SLON. 1997. ISBN: 80-85850-45-1.

Hellus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada. 2015. ISBN: 978-80-247-4-6.

Jedlička, Richard. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha, Grada. 2015. ISBN: 978-80-247-5981-4.

Karel Kopřiva. *Lidský vztah jako součást profese. Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-150-9.

Kraus, Blahoslav. *Sociální pedagogika*. Univerzita Hradec Králové, pedagogická fakulta. 2014. Dostupné z: <https://docplayer.cz/24427760-Socialni-pedagogika-blahoslav-kraus.html>.

Kraus, Blahoslav. Poláčková, Věra. *Člověk – prostředí – výchova, K otázkám sociální pedagogiky*. Brno, Paido, 2001. ISBN: 80-7315-004-2.

Lorenzová, Jitka. *Sociální pedagogika věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, 2017.

Potměšilová, Petra, Hobzová, Öbrink, Milena. *Mládež a hodnoty*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018. ISBN: 978-80-5408-5.

Matoušek, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-502-8.

Pěč, Ondřej, Probstová, Václava. *Psychózy, psychoterapie, rehabilitace a komunitní péče*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-253-3.

Petr, Tomáš., Marková, Eva. *Ošetřovatelství v psychiatrii*. Praha: Grada, 2014. ISBN - 978-80-247-4236-6.

Stuchlík, Jan. *Asertivní komunitní léčba a case management*. Praha: Focus Books, 2001. Dostupné z: <http://doczz.cz/doc/24432/b-o-o-k-s>

Kontakt:

Mgr. Bc. Kateřina Neubauerová, DiS.,
Lečická 243, 262 04 Nová ves pod Pleší
katkaen@email.cz

Understanding Social Assistance in the Context of the Historical Development of Social Pedagogy and Nowadays

Miriam Niklová, SR

Abstract:

Social pedagogy has always emphasized helping people who find themselves in crisis life situations and linking social care to education. The study aims to bring a brief excursion into to the development of social pedagogy in the context of aid and assistance. Social pedagogy as well as social work are among the disciplines of study dealing with the issue of helping professions. The current social situation requires the development of the helping professions, including that of a social educator. A special attention will be paid to the current tasks and problems of social educators in social and educational practice in Slovakia, but also abroad.

Keywords: social pedagogy, social assistance, helping profession, social educator

In the second half of the 19th century, the formation of social pedagogy was characterised by an orientation towards practice and the connection of social assistance with educational efforts. This period of social pedagogy was presented by practical efforts to solve the social problems, backwardness, and poverty of the poor, especially children and youth, who were failed by both family and school in terms of education.

Social care began to develop as a special area of social activity in the 19th century. It was accompanied by the growth of socio-pathological and socially undesirable phenomena. Social care was understood as a system of help to those people who were not able to make an independent existence. From the beginning, it was mainly the provision of material assistance, which was also reflected in official contemporary regulations. According to those, social care was the satisfaction of basic living needs from public funds for those who temporarily or permanently cannot meet these needs through their own work or by their own material sources, as well as the prevention of this condition (Wroczynski, 1968, p. 173). In the following period, the scope of social care provision was extended to all life situations that required help from society, e.g. illness, protection of the disabled, material deficiency, etc. Social care was gradually institutionalised and got also embedded in

legislation matrix. It included actions to provide planned assistance to children, young people, adults, and the elderly who find themselves in difficult life situations.

In the development of institutional social and educational care in Europe in the 19th and 20th centuries, the *Charity Organization Society* in England and the Social Assistance Center in Denmark played an important role. The *Charity Organization Society* was initially a philanthropic institution focused on providing material assistance. Workers led by Ch. Loch developed principles of social assistance, which also expressed the phasing of the social and educational work provided. In the first principle, it is a social history, in the second principle the emphasis is on family and social history, in the third principle the emphasis is on the requirement of *social diagnosis and social therapy*. The first three principles are focused mainly on the field of social work, the fourth principle emphasises the educational aspect, which is important especially in terms of social pedagogy, which since its inception emphasised “self-help” (Wroczynski, 1968, p. 180).

In 1927, the Social Assistance Center was established in Copenhagen, founded by the teacher Hans Christian Kofoed. This centre was a model for the provision of social and educational care in the interbellum period in Europe. It focused on providing new forms of social assistance related to urbanisation and industrialization. The relocation of people from villages to cities as a result of changes in economic development has led, especially for young people, to an increase in educational difficulties and adverse events that have required the need for assistance and intervention. The centre assisted mainly to young people coming from the countryside to Copenhagen, focusing on finding and providing modern methods of social and educational assistance. They distanced themselves from providing philanthropic and alms assistance. According to H. CH. Kofoed, alms giving is only a temporary help in solving material difficulties, but it is not a factor of lasting and positive change. The right form of help that works effectively against depression and derailment is to encourage activity even in difficult living conditions, to provide counselling, and to prepare young people for future professional activities. This centre also formulated *principles and forms of modern social and educational care*, which were different from the Charity Organisation Society (Hroncová, J. et al., 2020).

In Germany, social pedagogy was considered a “tertiary educational institution” that helps the family and the school to address emerging risks. Social and educational care for children and youth is the core area of social pedagogy. J. Schilling states that social pedagogy is a tertiary educational institution, the core of which is social assistance to young people.

In Polish social pedagogy, “nursing pedagogy” is still strongly developed. It is “a special field of social pedagogy that exists in social work and includes helping the child and the family.” (Hroncová, J. et al., 2020)

Helping professions and supporting professions represent a relatively wide range of different professions, which are characterised by direct work with people; both in the social, educational and health care, but are more of a service and mission than routine work. The term “helping profession” includes the area of professional work with people, which is based on an interpersonal relationship, the essential function of which is to help the individual or group in solving problem situations (Hroncová et al., 2015, p. 57). P. Hartl and H. Hartlová (2000, p. 185) include in the helping professions all professions whose theories, research and practice focus on helping others, identifying and solving their problems and gaining new knowledge about human beings and their life conditions so that aid can be more effective. This category includes doctors, psychologists, social workers, special educators, physiotherapists, but also social educators.

Work with people within this profession is based on the direct contact of a social pedagogue with an individual or a group of individuals, whom he tries to help solve a crisis life situation, thus helping people living in their environment, whether in a family, school or work environment. Social pedagogy has always emphasized helping people who find themselves in crisis life situations and linking social care to education. Activation of one’s own strength in solving one’s unfavourable life problems and encouragement towards self-help are among the main principles of providing social and educational care throughout the history of social pedagogy.

The perception of a social pedagogue as a helping profession was formed in connection with the development of social pedagogy. Since its inception in the middle of the 19th century, social pedagogy has emphasized linking social assistance with educational care and self-help assistance. In the early period of the development of social pedagogy in the second half of the 19th century, socio-pedagogical activities focused on marginalised social groups in which the socio-pathological problem was already developed. Because of that, social pedagogy used to have following attributes in Germany: “social firefighter”, “repairman of the nation”, “pedagogy of emergencies” and the like (Hroncová, J. et al., 2015, p. 57).

During this period, social pedagogy had a “defensive character” because it did not prevent the problem, but already solved it. “Nothing is more difficult than re-educating a poorly behaved person” (Comenius, 1948, p. 29), J. A. Comenius emphasised as early as the 17th century. In the following period, social pedagogy also emphasised the prevention of socio-

pathological phenomena in children and young people in terms of primary prevention and activation of people in difficult life situations, so that they can solve their problems themselves.

In the historical context, the Charity Organization Society in England, founded in 1869 by the unification of local charities, as the first philanthropic institution began to promote the “self-help” and laid the foundation for individual social and educational work. In addition to providing material assistance in the case of need and poverty, it increasingly emphasised the educational aspect and encouraging the activity of dependants in terms of “self-help” (Wroczyński, 1968, p. 180). A social educator is, like a social worker and a social andragogist, classified as a helping profession. According to C. Határ (2010, p. 39), a social pedagogue thus belongs to specific helping professions. Their role is not only to cultivate the personality of a child and adolescent, give them a helping hand in difficulties, but also to develop their potential and civic competence, thus preparing them for consistent and responsible fulfilment of social roles following social requirements (i.e. pedagogical intervention in the process of socialisation).

The issue of helping professions was also paid attention to by the international scientific conference *SOCIALIA 2017 Participation of Social Educators and other Helping professions in the prevention and solution of socio-pathological phenomena in children, youth and adults in V4 countries – current status, problems and priorities*. B. Kraus (2017, p. 11) states in this context that the basic characteristics of professionalism in the helping professions can include: full-time employment, strong motivation or awareness of the mission, qualifications obtained by further education, all decisions are in the client’s interest and they are based on diagnostic skills, the professional’s relationship with the client is built on mutual trust, the procedure is governed by professional and ethical standards, and professionals create associations.

Kraus (2008, p. 135) states that from the point of view of social pedagogy we define assistance as: “active participation in solving a specific life situation, with a specific goal arising from a given threat or emergency: ” Basically it is a set of activities, by which the social pedagogue or the helper aims to ensure:

1. social stability and independence,
2. mental stability, so we can say that the helper aims to improve the overall quality of life of the person he is helping.

B. Kraus (2008, p. 199) states that the social pedagogue works on two levels:

1. **Integration level** – activities of a social pedagogue in this level concern individuals who need professional intervention, help and support. These are people at risk, in serious, crisis life situations.
2. **Development level** – the activities of a social pedagogue are focused on the development of the right lifestyle, valuable use of free time, so part of this level is also the area of prevention. In this sense, the developmental level of the activities of the social pedagogue affects the whole population, because it supports the development of the individual's personality.

Z. Bakošová (2008, p. 58) is inclined to understand social pedagogy as life assistance and its subject also includes the issue of socio-pathological phenomena, the Roma issue, the issue of socially and morally disturbed children, and youth and other problems. It places special emphasis on providing comprehensive care and pedagogical studies. Social pedagogy as a life aid is a positive pedagogy, the aim of which is to provide help to children, youth, and adults in various types of environments in the system of comprehensive care, by searching for optimal forms of help and by compensating for shortcomings. The goal is to transform people and society through education. It is a process of educational care and protection leading to integration and stabilization of personality. It is about the integration of all aspects that make up a person's personality and stabilization in society.

Despite the legislative support, the profession of the social pedagogue is not socially accepted and is still little known in the professional public. According to Act no. 318/2019 on pedagogical staff and professional staff included in the category of the professional school staff. In § 27 paragraph 3 of Act no. 138/2019 on pedagogical staff and professional staff a social pedagogue:

- a) performs preventive activities,
- b) provides counselling and intervention aimed at children and pupils with risky behaviour, endangered by socio-pathological phenomena and from a socially disadvantaged environment,
- c) provides advice to legal representatives, teaching staff and professionals,
- d) performs socio-pedagogical diagnostics of the environment and relationships, educational activities and others activities in the field of social education.

Within the activities performed by social pedagogues in schools and school facilities of educational counselling and prevention of socio-pathological phenomena, the preventive activities of social pedagogues come to the fore, which are aimed at preventive activities, aimed at preventing difficult life

situations and strengthening the positive effects of the environment. The emphasis on these functions is related to the needs of society.

The definition of individual activities of a social pedagogue is specific in a certain historical period, but in connection with changes in society, they can gradually change and supplement in connection with the needs of society and the individual.

Since this is a new profession in Slovakia, the issue of the activities of school social educators is not yet sufficiently developed even after 10 years of existence in theoretical, methodological and methodological terms. Therefore, the priorities of the "Banská Bystrica School of Social Pedagogy" under the leadership of Prof. J. Hroncová together with co-workers working in the Department of Pedagogy, school-related socio-educational work of social educators is one of the priorities. We have addressed the current problems of social educators through many research tasks, we are solving the current issue in the research role of KEGA No. 027UMB-4/2019 under the heading "Update education for social educators of primary and secondary schools" the main investigator of the project is the Associate Professor PhDr. Miriam Niklová, PhD.

References:

- BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008, 251 p. ISBN 978-80-969944-0-3.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- HATÁR, C.: *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF 2010, 106 p. ISBN 978-80-8094-664-7.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. et al: *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: BELIANUM, Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici 2015. 287 p. ISBN 978-80-557-0957-4
- HRONCOVÁ, J. – NIKLOVÁ, M. – DULOVICS, M. – HRONEC, M. – SAMELOVÁ, S.: *Sociológia výchovy a sociálna patológia pre pedagógov*. Žilina: IPV. 2020. ISBN 978-80-89902-16-3.
- HRONCOVÁ, J.-NIKLOVÁ, M.-HANESOVÁ, D.-DULOVICS, M.: *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax*. Banská Bystrica: Belianum. 2020. ISBN 978-80-557-1717-3.
- KOMENSKÝ, J.A.: *Didaktika velká*. Brno: Koménius, 1948. 253 p.
- KRAUS, B.: *Sociálna pedagogika ako pomáhajúca profesia*. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2017, 5. october 2017*, BELIANUM, Banská Bystrica, ISBN 978-80-557-1331-1.

KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 216 p. ISBN 987-807367-383-3.

NIKLOVÁ, M. 2013. *Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. 90 p. ISBN 978-80-557-0560-6.

NIKLOVÁ, M. 2013. *Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia a jeho uplatnenie v sociálnych, výchovných a iných zariadeniach*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. 89 p. ISBN 978-80-557-0561-3.

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

Processed according to: <https://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/> [quoted 2020-01-31].

Law No. 138/2019 on Teaching Staff and Specialised Staff and amending and supplementing certain acts.

Contact:

doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of Education

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

miriam.niklova@umb.sk

Prevention and intervention of risky online behaviour of generation Z

Miriam Niklová, SR

The paper is one of the ongoing outputs of the research task VEGA no. 1/0396/20 "The influence of electronic media on the behaviour and development of cross-sectional skills of the Z generation".

Abstract:

Temporal definition of generation Z differs; multiple authors claim these are individuals born after 2000 characterised by being surrounded by information and communication technologies since childhood. Generation Z is also called Digital Generation, iGeneration or Facebook Generation. Lately, there have been mentions of the so-called Google generation which consists of "digital natives" who do not remember a time without computers, the Internet and Google search engine. Young representatives of generation Z are used to work with the media and the Internet daily. They are not only passive recipients of information but they also share, create and constantly communicate knowledge through media. The use of ICT and the Internet brings many benefits to young people, but there are also associated risks. The goal of this study is to point out selected risky online behaviours. Special attention will be dedicated to prevention and intervention of risky online behaviour of generation Z at schools and school facilities.

Key words: Internet, media, generation Z, risky online behaviour, prevention, intervention, school.

Introduction

The twenty-first century is characterised by digital revolution. Almost everyone understands the phenomenon of "virtual world" nowadays. Children born in the twenty-first century are labelled "generation Z". But what does it mean? *Generation Z* consists of people born after 2000. They are characterised by being surrounded by information and communication technologies since childhood. The latest term talks about a *Google generation*, a generation of people who do not remember a time without computers, the Internet and Google search engine. They are used to work with the media daily and are not only passive recipients of information but they also share,

create and constantly communicate knowledge and actively learn through media. Children from this generation perceive electronic media as part of their life. The use of the Internet and mass media has created a new reality also called *cyberspace*, *virtual space*, *virtual world*. It has been created by interconnecting all computers in the world via Internet. In this space, people live and share their lives and stories with others (Lévy, 2000). Cyberspace represents a huge, unexplored complex full of shared information. Apart from positive use of technologies created to serve us, they can turn against us if we do not know how to use them properly. The group at the highest risk are children and youth, which naturally does not exclude adults. However, children are much more vulnerable and susceptible, which is why it is necessary to pay extra attention to prevention.

According to multiple Slovak authors (e.g. J. Hroncová, M. Niklová, K. Hollá, M. Dulovics and others) whose work is based on valid Slovak legislation, several professionals can participate in the prevention of risky online behaviour, among others: prevention coordinator, education coordinator, school special pedagogue, school psychologist, remedial teacher, guidance counsellor and last but not least, social pedagogue. Social pedagogue is an erudite expert in prevention and dealing with socially pathological phenomena including risky online behaviour.

Prevention and intervention of risky online behaviour

Since the beginning, prevention of socially pathological phenomena including prevention of risky online behaviour has been one of the key areas of social pedagogy (J. Hroncová, 2009, 2015, 2017; I. Emmerová, 2009, 2015; M. Niklová, 2015, 2017; M. Dulovics, 2012, 2017, 2018; B. Kraus, 2008, 2015 and others).

Prevention is one of the major and key activities of social pedagogues working in schools. Experts who focus on this issue (J. Hroncová, I. Emmerová, M. Niklová, M. Dulovics, K. Hollá, Z. Bakošová, B. Kraus, V. Bělík and others) define three types of prevention in school environment which can be applied to forms of risky online behaviour as well:

Primary prevention focuses on all pupils regardless of whether they have manifested risky behaviour or not. Within primary prevention, social pedagogue works with the pupil as a normal user and as a potential victim. On the first level, the role of social pedagogue is e.g. to provide pupils with information about the safe use of the Internet, inform them about eventual health consequences as well as about the importance of compliance with good manners in virtual communication but also show them the advantages which digital media and the Internet bring to people's lives. On the second

level, it is important to inform pupils about possible negative impact of electronic media, consequences of their potential antisocial actions in cyberspace and dangers which could result from their use.

Secondary prevention focuses on risk groups of pupils in bigger danger of acting in a deviant manner or becoming victims of deviant behaviour. In terms of secondary prevention, social pedagogue should focus their attention to pupils who are withdrawn, marginalized or come from a disadvantaged social environment as well as pupils with some mental health issues, behavioural problems or those who spend an excessive amount of time on electronic media.

The role of social pedagogue in tertiary prevention of risky online behaviour is to work with pupils whose addictive behaviour towards electronic media has resulted in more serious problems, with those who have either become a victim or an aggressor in cyberbullying or its form, with pupils who have experienced sexting which has resulted in further issues and with pupils who have manifested any other form of deviation related to cyberspace.

There has been a sharp increase in cyberbullying at schools abroad as well in the recent years, which is why several models which deal with cyberbullying and its prevention have been created. The models educate school employees as well as pupils themselves and their parents. One of them is the so-called ***Three-level model of prevention and intervention of cyberbullying*** which is able to prevent, plan and also prepare or educate pupils and teaching staff of schools. The use of this model requires continuous implementation of preventive measures, not only when there is a problematic situation. This model has been created by Ch. F. Brown and M. K. Demaray and consists of three levels dedicated to prevention and intervention in terms of risky online behaviour (Hollá, 2013):

1st step: **creation of a plan** includes finding a group of people who work with prevention of risky online behaviour and establishing an integrated team which should observe the following process:

- a) *learn to identify risky online behaviour* – i.e. all team members (managers, teaching and non-teaching staff) should have sufficient knowledge and information about the individual forms, consequences and manifestations of risky online behaviour in school environment;
- b) *map the occurrence of (selected) risky online behaviour at school*, i. e. map all target groups at school and gather as much information and data about risky behaviour in school environment as possible;

- c) *create a prevention and intervention programme* which would unite all activation techniques, tools and methods and establish disciplinary measures.

2nd step: **implementation of prevention and intervention techniques** – many teachers, pupils and notably parents do not realize the risks and dangers associated with media. That is why it is vital to provide as precise and objective information about risky online behaviours as possible via the following steps:

- a) *education about risky online behaviour*, i.e. informing pupils, teachers and parents how to identify and subsequently stop risky online behaviour in schools via discussions, meetings with the class teacher, open days, various brochures and information bulletins;
- b) *creation of procedures and interventions* consists of preparation of preventive procedures and interventions in order to reduce risky online behaviours in schools. This step also incorporates exercises, empathy building activities via problem-solving by means of role play and situational methods;
- c) *determination of penalisation* for violation of rules set in school policy related to the use of technologies at school (Hollá, 2013).

3rd step: **reporting cases of risky online behaviour in school environment**, which entails the creation of a precise reporting procedure. It consists of the following steps:

- a) anonymous reporting system through which pupils, teachers and parents can report cases of selected risky online behaviour without fear or feeling of threat;
- b) counselling and support for victims which take place via individual approach to the child and their parents, including conversations, meetings and counselling how to formally resolve the selected forms of risky online behaviours;
- c) official procedure of solving selected risky online behaviours with the participation of team members and other institutions or experts such as the police corps, department of socio-legal child protection and social guardianship, centre of pedagogic-psychological counselling and prevention and others (Hollá, 2013).

B. O'Neill and T. Dinh (2018) from *Dublin Institute of Technology*, one of the partners of the EU Kids Online project, have drawn up a document for the European Commission called "*Better Internet for Kids. Policy Map*". This document represents an implementation of the European Strategy for a Better Internet for Children (also "BIK strategy") in all member states of the

European Union. An important priority of the BIK strategy is teaching online safety at schools.

Schools are “identified as best placed for reaching the majority of children, regardless of age, income or background”. During the preparation of the BIK strategy within the framework of the EU Kids online project, individual country teams were asked to report on the availability of initiatives and progress in relation to the following specific action points as identified within the BIK strategy: strategies to include teaching online safety in schools; activities to reinforce informal education about online safety; activities to provide for online safety policies in schools; activities to ensure adequate teacher training in online safety; activities to support public-private partnerships in online safety; other relevant activities.

Opportunities for social pedagogues

Social pedagogues can use the aforementioned procedure for solving risky online behaviour in school environment and modify it according to the nature and development of the issue. According to valid Slovak legislation, a social pedagogue is a professional in the fields of prevention and social and educative activities. Law No. 138/2019 on Teaching Staff and Specialised Staff and amending and supplementing certain acts classifies social pedagogues as specialised staff.

According to Art. 27 of this Law, the work of social pedagogue focuses on implementation of preventive activities. As laid out in this Law, a social pedagogue should provide counselling and intervention to pupils and children with risky behaviour, children from socially disadvantaged environment as well as children at risk of socially pathological phenomena. Counselling for guardians and teaching and non-teaching school staff is also part of their activities. Social pedagogue carries out social pedagogical diagnostics of environment and relationships, awareness activities and other social and educational activities.

Pupils nowadays are growing up in the digital age and electronic media is part of their life in various areas, such as communication, gathering information, doing homework or other activities. If a school employs a social pedagogue, they provide for prevention of risky online behaviour and safe use of information and communication technologies. Besides their own creativity, they can rely on various preventive projects or programmes which can be organised in cooperation with other members of teaching and specialised staff or expert institutions. During the course of the school year,

a social pedagogue has the possibility to participate in numerous preventive programmes and projects implemented in the area of prevention of risky online behaviour.

The goal of the project *Bezinternetu.sk* is to regulate excessive use of the Internet in children and youth. Through this project, pupils should learn certain rules and principles which will permanently reduce the influence of the Internet and digital ICT.

Another very interesting project in the area of prevention of risky online behaviour is *Ktojedalsi.sk*. The project also includes a film documentary called “*Kto je d’alší?*” (Who is next?) which builds on previous projects *Cookie.sk*, *Ovce.sk*, *SÍDLISKOVÝ SEN.sk*. Another project, *Zodpovedne.sk*, was created under the auspices of civic association *eSlovensko* in 2007. Its main objective was to raise awareness about safe and responsible use of modern ICT and the Internet. Implementation of this project was also supposed to raise awareness about the use of mobile phones and the Internet especially in children and youth and thus prevent crimes committed via ICT.

Zodpovedne.sk has run several other projects focused on prevention, solving and elimination of cyberbullying in children and youth. Information about these projects can be found on the following websites: *Zodpovedne.sk*, *Kybersikanovanie.sk*, *neZavislost.sk*, *Stopleveline.sk*, *Pomoc.sk*, *Detinanete.sk*, *Preventista.sk*, *Nehejtuj.sk* and others.

Conclusion

A precondition of an effective, mainly primary prevention is its regular and systemic implementation designed with respect to age and level of development of pupils. The approach to prevention of risky online behaviour should be consistent and aligned with all stakeholders, i.e. teaching and specialised staff, pupils themselves and last but not least pupils’ parents. Prevention should be carried out in an attractive manner which would encourage active participation of pupils.

We want to underline that prevention of risky online behaviour should teach pupils how to act in any situation when they encounter a problem while using electronic media and who to contact to get adequate help.

The issue of electronic media in relation to socialisation and development of children and youth and their behaviour in today’s overly technological society has become a more and more frequent subject of discussion among experts. New generation Z is growing up in the age of development of technologies and constant social changes. Preparing this generation for changing conditions requires a more significant development of inter-

disciplinary skills in the system of education, which is one of the tasks of investigators within research task VEGA No. 1/0396/20 "Influence of electronic media on the behaviour and development of interdisciplinary skills of generation Z" – principal investigator of the project is doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

References:

DULOVICS, M. 2012. *Riziko vzniku mediálnych závislostí u žiakov základných a stredných škôl a možnosti prevencie z aspektu profesie sociálneho pedagóga*. Banská Bystrica: Faculty of Education of MBU, 2012. 94 p. ISBN 978-80-557-0424-1.

DULOVICS, M. 2017. Kompulzívne správanie vo vzťahu k subsystému internetu ako forma online rizikového správania u detí a mládeže. In: *Manažment školy v praxi*. Bratislava: Wolters Kluwer s.r.o., 2017, 12:9, pp. 10–15. ISSN 1336-9849.

EMMEROVÁ, I. – NIKLOVÁ, M. – DULOVICS, M. 2015. *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. Banská Bystrica: Faculty of Education of MBU, 2015. 190 p. ISBN 978-80-557-0925-3.

HOLLÁ, K. 2013. *Kyberšikana*. Bratislava: Iris, 2013. 126 p. ISBN 978-80-8153011-1.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. 2015. *Sociálny pedagóg v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Faculty of Education of MBU, 2015. 287 p. ISBN 978-80-557-0957-4.

HRONCOVÁ, J. 2017. Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a jeho problémy v praxi. In *Edukácia 2017 – vedecko – odborný časopis*. Košice: Pavol Jozef Šafárik University, Department of Pedagogy. 2:1, 2017, pp. 80–88. ISSN 1339-8725.

KRAUS, B. 2008. *Základy sociálnej pedagogiky*. Prague: Portál, 2008. 216 p. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, B. 2015. *Sociální deviace v transformaci společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 212 p. ISBN 978-80-7435-575-2.

LÉVY, P. 2000. *Kyberkultura*. Prague: Karolinium, 2000. 229 p. ISBN 80-246-0109-5.

NIKLOVÁ, M. 2018. Internet očami žiakov základných a stredných škôl v kontexte empirických zistení. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (14)*, Banská Bystrica, 2018. 227 p. ISBN 978-80-557-1468-4.

O'NEILL, B., DINH, T. 2018. *The Better Internet for Kids Policy Map: Implementing the European Strategy for a Better Internet for Children in*

European Member States [online]. Available at: <https://www.betterinternetforkids.eu/bikmap>.

Processed according to: <https://eslovensko.sk/wordpress/bezinternetu/#ciele-projektu> [quoted 2020-01-31].

Processed according to: <https://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/> [quoted 2020-01-31].

Law No. 138/2019 on Teaching Staff and Specialised Staff and amending and supplementing certain acts.

Contact:

doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of Education

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

miriam.niklova@umb.sk

Rodina jako prodesistenční faktor

Tereza Raszková, Petra Zhřivalová, Hedvika Boukalová, Lucie Háková, ČR

Abstrakt:

Moderní české vězeňství musí klást důraz na sociální práci s odsouzenými, která by mimo jiné měla vést k udržení důležitých emocionálních vazeb, jež v širším cíli napomáhají snižování rizika recidivy a k reintegraci propuštěných osob. Evidence-based přístupy k měření efektivity snižování kriminální recidivy ukazují, že rodina je potencionálně jedním z nejsilnějších faktorů posilující desistenci, tedy opuštění kriminální kariéry. Příspěvek představuje způsoby, jak zachovat a posilovat funkční rodinné vztahy odsouzených.

Klíčová slova: interpersonální vztahy, odsouzený, programy zacházení, rodina, věznice, výkon trestu odnětí svobody

Interpersonální vztahy odsouzených

Osoby odsouzené do výkonu trestu odnětí svobody zažívají v období uvěznění řadu změn a odlišností od běžného způsobu života. Jednou z nich je i změna v mezilidských vztazích. Dopad na jejich interpersonální vazby může být nahlížen z mnoha hledisek. Jedním takovým hlediskem je resocializace odsouzeného. Dle řady zdrojů (Rozum, Kotulan, Tomášek, 2008; Otáhalová, 2015; Visher, Travis, 2003 a další) je mezi příčinami recidivy trestné činnosti po návratu z výkonu trestu odnětí svobody uváděna právě ztráta rodinných vazeb a sociálního zázemí. Škála dopadů na odsouzeného je však mnohem širší. I osoby, které nikdy ve výkonu trestu odnětí svobody nebyly, ale jsou sociálními vazbami spojeny s někým, kdo v minulosti či v současnosti výkonem trestu prochází, zažívají škodlivé dopady této skutečnosti. (Wakefield, 2015)

Kromě značné zátěže, kterou představuje uvěznění pro partnerský či manželský vztah, ovlivňuje negativně účinné rodičovství odsouzeného a vývoj dítěte. Na základě kvalitativních i kvantitativních studií dětí uvězněných rodičů se ukazuje, že děti zažívají celou paletu negativních dopadů, ve srovnání s dětmi z podobného socioekonomického prostředí, které nemají uvězněného rodiče. (U.S. Department of Health and Human Services, 2009) Chybějí společné zážitky, běžné každodenní činnosti, citové pouto se oslabuje či úplně mizí. Dítěti chybí stabilní přítomnost rodiče v životě. Partner, který zůstává „na svobodě“, postrádá podporu ve výchově, sdílení vývojových pokroků i obtíží kolem dítěte. Pro udržení vazeb

a funkčních vztahů v rámci přirozeného sociálního prostředí odsouzeného je však klíčové podpořit je v rámci práce různých institucí (včetně samotné Vězeňské služby České republiky) ve výkonu trestu odnětí svobody, a to hned od jeho počátku.

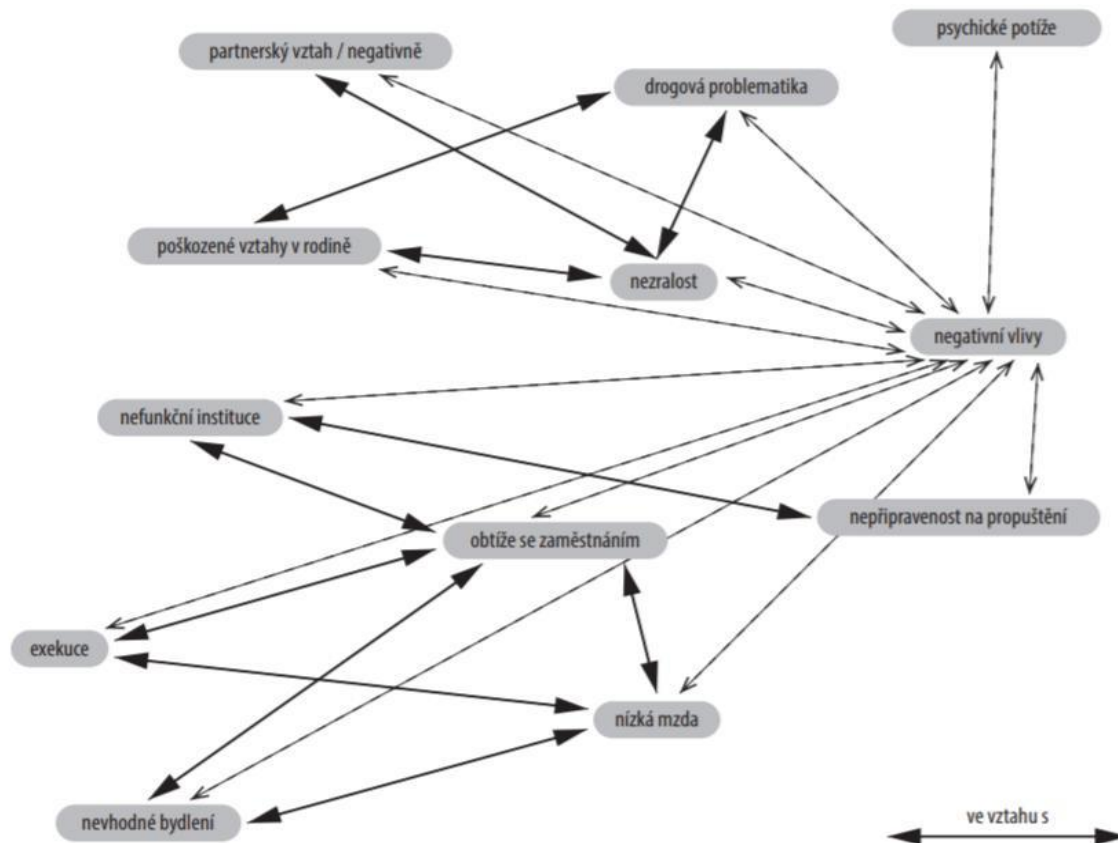
Vězeňské služby i další instituce by se měly snažit zmírnit dopady na skutečnosti, které bezprostředně se spáchanou trestnou činností nesouvisí a neměly by být součástí uloženého trestu. Jde o vztahy, které si ochranu zaslouží ve smyslu maximální prevence sekundárního poškození rodiny skutečností výkonu trestu odnětí svobody jejím členem. Dále i posílení důležitého protektivního faktoru ve vztahu k možné recidivě odsouzeného. (Razzková, Hoferková, 2014) V posledních letech se v zahraničí objevila řada publikací věnujících se vězněným, jejich rodinám a vzájemným vztahům. (např. Jardine, 2019; Flynn, Butler, 2019; Österman, 2017)

Rodina jako prodesistenční faktor

Termín desistence označuje dle Tomáška a kol. (2017, s. 12) „ukončení kriminální kariéry, respektive proces, jehož podstatou je dlouhodobé zdržení se kriminálního chování u jedinců, pro něž bylo až dosud příznačné.“ Teorie kognitivní transformace popisuje posun v postojích a chování jedince ve čtyřech fázích: 1. otevření se změně a připravenost na ni; 2. vystavení se příležitosti a reakce na ni; 3. představa a rozvoj žádoucího, konvenčního „náhradního já“; 4. reinterpretace a změna vnímání dřívějšího kriminálního jednání. Ve druhé fázi se jedinec setkává s podněty, které mu poskytnou vhodnou příležitost ke změně. Je jimi například i nový partnerský či romantický vztah, případně navázání kontaktu s osobou z nekriminálního prostředí. Může projít i změnou vnímání současného partnerského vztahu. Velmi úzce jsou se změnou postoje odsouzeného k trestné činnosti spojeny i emoční prožitky a potřeba emocionální podpory. (Tomášek a kol., 2017) Je nutné, byť jen okrajově, zmínit, že vliv vztahů na odsouzené není vždy jen pozitivní a motivující. Některé z vazeb odsouzeného jsou z hlediska jeho resocializace nepříznivé, jim je však možné konkurovat právě posilováním vazeb pozitivních. Sociální prostředí, z něhož odsouzený pochází, jej může ovlivňovat v průběhu celého života. Vlivy kriminální náklady z rodiny jsou dobře popsány v řadě studií. Podle výzkumů hraje roli počet dětí, kdy vyšší počet může být rizikovým faktorem. Dalšími popsány faktory jsou např. nezáměr otce o aktivity syna, časté tělesné tresty, kriminální chování v rodině jako norma, poruchy chování mladistvého a jejich nezvládnutí nezralými rodiči (Farrington, 2010; Blatníková, Netík, 2008) či např. nestabilní a netransparentní výchovný styl (Spurná, 2017). Naopak pozitivní korektivní vliv, který může vyvažovat působení těchto sociálně patologických vazeb, byl např. zjištěn u nekriminálních manželek mužů z kriminálního prostředí.

(Farrington, 2010) Tomášek a kol. (2017) se ve své publikaci zaměřili i na faktory negativně ovlivňující desistenci (viz obr. 1), mezi nimiž jsou i nefunkční či poškozené rodinné a partnerské vztahy.

Obr. 1: Faktory negativně ovlivňující desistenci (Převzato z: Tomášek a kol., 2017, s. 66)



Údaje o recidivě u odsouzených, kteří udržují těsný a podpůrný kontakt s rodinou a mají možnost pěstovat zmíněné vztahy, ukazují, že recidiva je u nich signifikantně nižší. (Visher, Travis, 2003) Zdůrazňovány jsou právě možnosti podmínek výkonu trestu odnětí svobody pro zapojení odsouzeného do programu, který nabízí práci na zkvalitnění partnerských a rodinných vztahů, od pravidelných rodinných návštěv, až po komplexnější programy. V zahraničí je tak větší míra zapojení na rodinu a vztahy zaměřených intervencí ve výkonu trestu odnětí svobody doporučována. (U.S. Department of Health and Human Services, 2009) Právě propojení vhodných programů zaměřených na snižování rizika recidivy a práci s trestnou činností společně s udržováním pozitivních vazeb napomáhá desistenci. (Tomášek a kol., 2017)

Samostatnou otázkou je rodina coby prodesistenční faktor u vězňů. V České republice je ženám pečujícím o děti do tří let umožněno mít děti

ve výkonu trestu odnětí svobody u sebe pouze ve Věznici Světlá nad Sázavou (více např. Věznice Světlá nad Sázavou, 2020). Péče o dítě tvoří základ programu zacházení. Uvedeným způsobem dochází k udržení vztahu matky s dítětem a zároveň se podporuje budoucí nekriminální chování odsouzené. Jak je ověřeno výzkumy, mateřství je jedním z nejsilnějších důvodů, proč ženy opouštějí kriminální kariéry. Tomu předchází bod zlomu (turning point), a jak prokázal např. americký výzkum spočívající v strukturovaných rozhovorech se 75 ženami (Michalsen, 2019), pro 64 % respondentek byly děti tím důvodem, proč došlo k jejich vnitřní touze po změně životního (kriminálního) stylu. Pro úplnost, další důvody, které zazněly (respondentky jich mohly udávat více): u 37 % respondentek to bylo zvládnutí drogové závislosti, u 44 % uvěznění, u 21 % věk/únava, u 14 % víra, u 13 % uvědomění si, že „je to o mně“, u 12 % strach ze smrti a u 11 % romantický/partnerský vztah. Respondentky udávaly i další důvody, statisticky však nikoli tak významné. (Michalsen, 2019; více In Raszková, Zhříválová, Novák, 2020)

Aktuální způsoby udržování kontaktu se sociálním okolím v České republice

V současné době sice v podmínkách našeho vězeňství existují aktivity a programy zaměřené na podporu rodinných či partnerských vztahů, jsou však spíše kusé. Jde o tzv. extramurální aktivity (aktivity v oblasti utváření vnějších vztahů), které jsou zaměřeny na posilování vztahů s vnějším světem a jsou součástí programu zacházení. (Biedermanová, Petras, 2011) Jsou to jednak návštěvy osob blízkých ve vězení, těm však není v řadě případů přizpůsobeno prostředí návštěvy. Byť by dle Evropských vězeňských pravidel (EVP) měly být návštěvy organizovány tak, aby měl vězeň možnost udržovat a rozvíjet rodinné vztahy co možná nejnórmálnějším způsobem. (EVP, 2006, 24.4) Povinnost vytvářet vhodné podmínky pro udržování rodinných kontaktů a vazeb pak má odraz v právních předpisech, zejména v zákoně č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody a ve vyhlášce č. 345/1999 Sb., kterou se vydává řád výkonu trestu odnětí svobody.

Uvedené normy stanovují např. povinnost věznice informovat o závažném onemocnění odsouzeného nebo o jeho úrazu vyžadujícím hospitalizaci (vyrozumí bez odkladu osobu, kterou odsouzený určil, nebo jeho osobu blízkou). Garantují i právo odsouzeného na použití telefonu ke kontaktu s osobou blízkou v době vymezené vnitřním řádem věznice, jakož i na přijímání návštěv blízkých osob na dobu 3 hodin během jednoho kalendářního měsíce (nejčastěji realizovaných 1x měsíčně, případně rozděleny například na 90 minut 2x měsíčně dle kapacitních možností věznice, ve které odsouzený vykonává trest), a to zpravidla v místnostech

k tomu určených. Právní úprava také zaručuje, že mohou odsouzeného současně navštívit nejvýše 4 osoby včetně nezletilých dětí, kdy je ponecháno na vnitřním řádu věznice umožnit dle podmínek věznice počet vyšší. Nezletilé děti ve věku do 15 let se mohou zúčastnit návštěvy pouze v doprovodu osoby starší 18 let. Návštěvy odsouzených jsou pak organizovány v denní době zpravidla ve dnech pracovního volna nebo pracovního klidu.

Odsouzení mají možnost v rámci tzv. „kázeňské“ odměny (za aktivitu nad rámec stanovených povinností) zmíněný časový limit prodloužit až na 5 hodin. V některých věznicích je i eventualita soukromých/intimních návštěv s manželkou/manželem nebo přítelkyní/přítelem vězněné osoby (návštěvy bez zrakové a sluchové kontroly zaměstnanců Vězeňské služby České republiky). V neposlední řadě se jedná o korespondenci prostřednictvím klasické pošty. U všech uvedených aktivit je možné vnímat finanční bariéru, která může u řady odsouzených a jejich blízkých představovat podstatnou překážku takového způsobu udržování kontaktu. Jsou to nejčastěji náklady na poštovné a na cestu do věznice. (Raszková, Zhřivalová, Boukalová, 2019) V současné době je s ohledem na šíření onemocnění COVID-19 ve věznicích omezen návštěvní kontakt a vězňům je umožněno být s rodinou ve spojení prostřednictvím Skype.

Podpora rodinných vazeb je zakotvena i v povinnosti Vězeňské služby při rozhodování o umístování odsouzených do konkrétní věznice přihlížet k tomu, aby odsouzený vykonával trest co nejbližší místu pobytu blízkých osob.

Jestliže se zaměříme na rodinný stav odsouzených v českých věznicích, zjistíme, že k datu 12. 2019 je nejvíce mužů i žen v kategorii svobodný/svobodná. U mužů je to více než polovina (59,2 % odsouzených mužů). Druhou pomyslnou příčku obsadila kategorie rozvedený/rozvedená (14,7 % mužů a 17,1 % žen) a na dalším místě je svobodný druh/svobodná družka (12,9 % mužů a 15,3 % žen). (Statistická ročenka Vězeňské služby ČR, 2020) Řada vězněných osob tedy vstupuje do výkonu trestu bez partnera. V případě, že by svobodní odsouzení neměli nějaké hlubší citové vazby na další osoby, jako jsou například rodiče či kamarádi, mohlo by to způsobit adaptační potíže v počátku výkonu trestu.

Alespoň nějakou představu o rodičovství a rodinném prostředí českých vězňů nám prezentují prostřednictvím deskriptivní studie SARPO Drahy, Hůrka a Petras (2018, s. 74, 86–87), kteří uvádějí, že „téměř každý druhý odsouzený je rodičem. V průměru na jednoho odsouzeného rodiče připadají dvě děti. Z celkového počtu hodnotitelé zaznamenali přítomnost dětí u 52,2 % odsouzených na jedné straně, na druhé straně je podstatná informace, že z tohoto počtu 79,3 % odsouzených rodičů nemá dítě ve své

péči a nevyčteme tedy informaci, jak probíhal kontakt s dítětem před uvězněním a zda vůbec nějaký existoval. Nejčastějším sociálně patologickým jevem identifikovaným v rodinném prostředí představoval fakt, že někdo z příbuzných nebo osob blízkých byl soudně trestán. Tento údaj nacházíme u 26,4 % odsouzených. Na dalších místech nacházíme zvýšené užívání alkoholu a nedostatečnou péči o dítě. I zde platí pravidlo, že v rodinném prostředí jednoho odsouzeného se mohlo vyskytnout více sociálně patologických jevů. Alarmující samozřejmě je, že u 42 % odsouzených se v rodinném prostředí vyskytl jeden nebo i několik sociálně patologických jevů. V rodinném prostředí nebyly u 58 % odsouzených identifikovány žádné sociálně patologické jevy.“

V České republice se problematikou dětí vězněných rodičů zabývá jen několik neziskových organizací. Jedná se například o Český helsinský výbor, spolek Za branou a Mezinárodní vězeňské společenství. Český helsinský výbor má dlouhodobý projekt, který je zaměřen na naplňování práv dětí s rodičem ve vězení pomocí asistovaných návštěv dětí ze sociálně slabých rodin s jejich rodiči ve výkonu trestu. Spolek Za branou v rámci projektu Společně pro rodinu podporuje komunikaci dětí do věku 15 let s rodiči ve výkonu trestu, případně s druhým rodičem či partnerem. Mezinárodní vězeňské společenství realizuje projekty pro děti vězněných rodičů, jako je Andělský strom a Andělský kemp a nově také Den s dítětem pro vězněné otce. Je však nutné dodat, že se nejedná o masovou záležitost. (Raszková, Zhřivalová, Boukalová, 2019)

Není nám známo, že by státní instituce realizovaly větší množství projektů zaměřených na popsanou problematiku. Česká republika se přitom přihlásila (mj. přijetím Evropské úmluvy o ochraně lidských práv) k závazku respektovat rodinný život a Evropský soud pro lidská práva opakovaně judikoval, že rodič vykonávající trest odnětí svobody má nadále práva udržovat kontakt se svým dítětem, včetně kontaktu fyzického. Samozřejmě v modifikované podobě s ohledem na faktické možnosti zařízení, kde je trest odnětí svobody vykonáván a za podmínky, že konkrétní okolnosti nevyklučují zájem dítěte na udržování vztahu s rodičem (tomu by tak bylo například za situace, kdy již dříve byla rodičovská práva omezena pro násilí na dítěti). Závazek plynoucí z Evropské úmluvy o ochraně lidských práv totiž nemá jen negativní obsah nebránit v udržování rodinných vazeb, ale též pozitivní, tedy aktivně utvářet takové podmínky, aby k zachování vztahů mezi rodičem a dítětem skutečně mohlo docházet. (Husseini, 2018) Nemůžeme opomenout ani judikaturu Ústavního soudu. Za klíčové potvrzení aktivní složky závazku respektovat rodinný život osob ve výkonu trestu odnětí svobody je třeba považovat nálezný sp. zn. II. ÚS 22/17 ze dne 8. srpna 2017. V něm Ústavní soud vyslovil, že „v případě, že se jeden z rodičů nachází ve výkonu trestu odnětí

svobody, musí soud vzít v úvahu z této skutečnosti vyplývající omezení.“ (Usnesení Ústavního soudu cc: ÚS 22/17) A dále „především je však nezbytné, aby se obecné soudy vždy zabývaly možnostmi přímého i nepřímého styku s přihlédnutím ke specifickým okolnostem každého případu a aby svůj závěr v tomto směru také řádně zdůvodnily, a to s odkazem na relevantní důvody a nikoliv pouze pomocí obecného konstatování, že návštěva ve vězení by pro nezletilé dítě mohla představovat trauma“. (Usnesení Ústavního soudu II. ÚS 22/17)

V citovaném nálezu Ústavní soud dále akcentuje potřebu, aby soudy upravily styk nezletilého dítěte s rodičem vykonávajícím trest odnětí svobody v těch případech, kdy je evidentní, že nelze dosáhnout dohody rodičů. Fakticky je pak pouze na vůli rodiče vychovávajícího dítě, zda umožní kontakt s odsouzeným, či nikoli. A tím dochází k porušení práva odsouzeného na rodinný život. Což, jak bylo popsáno výše, má nejen negativní vliv na budoucí život dítěte, ale zároveň oslabuje prodesistenční faktory na straně trest vykonávajícího rodiče.

Právní úprava nastavuje určité rámce minimální podpory rodinných vztahů odsouzených v České republice. Ty jsou samozřejmě funkční tehdy, pokud uvězněný rodič má zájem o kontakt s dítětem a učiní příslušné kroky k dovolání se svých práv (např. prostřednictvím sociálního pracovníka ve vězení podá návrh na úpravu styku rodiče s nezletilým dítětem). Pro účinnou podporu rodinných vztahů je však zapotřebí jít mnohem hlouběji a nepřehlížet faktory, které pobyt ve vězení generuje a jež mohou vyvolávat situaci, kdy odsouzený zdánlivě o udržení rodinných vazeb (včetně partnerských) nestojí.

Podpora rodinných vztahů

Je zajímavé, že i strategie a psychologické změny, které jsou někdy nezbytné k adaptaci na vězeňské prostředí a jeho „přežití“, mohou překážet udržení a rozvoji partnerského vztahu. Určitá maska, kterou si uvězněný vytváří, zdání emoční kontroly a oploštělosti, potlačení emocí v jejich projevu je mohou vzdalovat zdravým sociálním interakcím. (U.S. Department of Health and Human Services, 2009) Ostražitost a nedůvěra ve vztazích, sebekontrola, zdánlivá nedotknutelnost a nezranitelnost mohou negativně fungovat z hlediska blízkých vztahů. Uvedené dopady mohou být podle některých studií zmírněny návštěvami u uvězněných rodičů, zejména pokud jde o návštěvy v prostředí, které je uzpůsobeno dětem. (Poehlmann, Dallaire, Loper, Shear, 2010) Větší potenciál k redukci těchto vlivů mají však komplexnější programy. U nich lze vnímat jistou paralelu s péčí o duševně nemocné, kdy komunitní péče zahrnující partnery, rodinu je považována za benefitní pro všechny zúčastněné a za důležitý vliv v rámci terapie.

Díličními kroky pro podporu rodinných vztahů, jež mají potenciální pozitivní vliv, jsou např. úpravy prostředí tak, aby bylo vhodné pro návštěvu dětí, aby na děti působilo pozitivně a co nejméně stresujícím způsobem, aby se v takovém prostředí mohla přirozeně rozvíjet vazba mezi uvězněným rodičem a jeho potomkem. Může jít např. o již zmiňované využití služby Skype či jiného technického prostředku, který by umožnil kontakt bez zvýšení nákladů na službu pro odsouzeného a jeho rodinu. Některé prvky programů, které nejsou primárně zaměřeny na rozvoj a udržení rodinných vztahů, jsou obsaženy i v programech jiných, zaměřených na posilování sociálních a komunikačních dovedností, na lepší zvládnání vlastních emocí, zejména agrese, na plánování, přiměřené sebeprosazení.

Komplexnější přístupy a programy pracují s různými koncepcemi. Některé jsou založeny na teorii rodinných systémů. Když se zmiňují o rodinném systému, hovoří většinou o vícegenerační rodině. Rodinné vztahy vnímají prostřednictvím konceptů, jako jsou emoce (afekty), podpora, vzájemný respekt, flexibilita, konflikt, komunikace a dovednosti zaměřené na řešení problémů. Rodinný systém je vnímán jako organizovaný celek, který má různé úrovně, od biologických potřeb členů rodiny až směrem k interakcím s širším sociálním systémem. Chování jednotlivce je chápáno, přinejmenším zčásti, podle role nebo místa tohoto chování ve vzorci probíhajících vztahů. (Více In Raszková, Zhřivalová, Boukalová, 2019)

Jiné přístupy se zaměřují na teorii attachmentu. Poukazují na to, že i prostřednictvím pozdějších životních zkušeností může jedinec dospět k bezpečnému a jistému vztahování k druhým osobám. Vzorci vztahování a vazby vytvořené v časnějších fázích života mohou být podle tohoto přístupu změněny. (Bell, Cornwell, 2015)

Využití perspektivy rodinného procesu může být mocný nástroj ke zlepšení situace odsouzeného a k nápravě a jakémusi ozdravení jeho života. Podpora rodin, aby zvládly obtíže a přechodové momenty uvěznění, je důležitá. Práce s rodinou je nejdůležitější pro děti uvězněných, ale každá práce s rodinou má šanci na to, aby ovlivnila četné vztahy, jak v rámci rodiny, tak s osobami mimo rodinu a také vztahy ve vězení. (Bell, Cornwell, 2015)

K udržení a potažmo i ozdravení rodinných vztahů můžou přispívat i jiné programy zacházení, kupříkladu ty, jež jsou založeny na kognitivně behaviorálním přístupu. Navíc, jak prokazují např. americké výzkumy, mají vliv na snižování kázeňských přestupků ve vězení a mají i významné výsledky ve snižování rizika budoucí recidivy. (blíže In U.S. Department of Justice, 2017)

Závěry

Uvěznění má široké dopady na jednotlivce, a to včetně jeho rodinných a sociálních vazeb. Je logické, že výkon trestu odnětí svobody představuje nejen náročnou životní situaci, ale i těžkou zkoušku pro manželství, partnerství a rodičovství. Vězeňská služba v České republice je povinna vytvářet takové podmínky odsouzeným, které umožňují udržovat kontakty s jejich blízkými a rodinami. Dosud však chybí programy zacházení s odsouzenými, které by cíleně a aktivně pracovaly se vztahovými problémy, nejen těmi, které způsobilo uvěznění, ale všemi, jež daný vztah zatěžují či ohrožují. Jak totiž prokazují četné výzkumy, rodina je silným desistenčním faktorem s významným vlivem na případnou budoucí recidivu. Je tedy v zájmu nejen odsouzených, ale i odborníků působících v boji proti recidivě, zavádět programy zacházení, které pracují s rodičovskými a partnerskými kompetencemi odsouzených. Inspirací mohou být zahraniční programy zacházení, zejména ty, jež jsou realizovány delší dobu a je možné hodnotit jejich reálné dopady nejen na udržení a funkčnost rodinných vztahů odsouzených, ale též vliv na možnou recidivu.

Literatura:

Bell, L. G., & Cornwell, C. S. (2015). Evaluation of a Family Wellness Course for Persons in Prison. *The Journal of Correctional Education*, 66(1), 45.

Biedermanová, E., & Petras, M. (2011). *Možnosti a problémy resocializace vězňů, účinnost programů zacházení*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Blatníková, Š. & Netík, K. (2008). *Predikce vývoje pachatele*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Drahý, F., Hůrka, J., & Petras, M. (2018). *SARPO: Charakteristiky odsouzených v českých věznicích*. Deskriptivní studie. Praha: Generální ředitelství VSČR.

EVP. (2006). Evropská vězeňská pravidla. Doporučení Rec (2006) 2 Výboru ministrů členským státům Rady Evropy k Evropským vězeňským pravidlům. *Vscr.cz* [online]. [cit. 2020-09-05]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/wp-content/uploads/2017/03/Evropsk%C3%A1-v%C4%9Bze%C5%88sk%C3%A1-pravidla.pdf>.

Farrington, D. (2010). *Kriminální kariéry do věku 50 let a životní úspěšnost do věku 48 let: nová zjištění cambridgeské studie, zabývající se zkoumáním delikventního vývoje pachatele*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Flynn, C., & Butler, M. (2019). *Imprisoned Fathers. Responding to a Growing Concern*. Routledge.

- Husseini, F. (2018). Ústavní soud České republiky: Rodinný život a nejlepší zájem dítěte vězňených rodičů. *Trestně právní revue*, 17(2), 44–47.
- Jardine, C. (2019). *Families, Imprisonment and Legitimacy. The Cost of Custodial Penalties*. Routledge.
- Michalsen, V. (2019). A Cell of One's Own? Incarceration and Other Turning Points in Women's Journeys to Desistance. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*.
- Usnesení Ústavního soudu II. ÚS 22/17 ze dne 8. srpna 2017.
- Österman, L. (2017). *Penal Cultures and Female Desistance*. Routledge.
- Otáhalová, M. (2015). *Vliv rodiny na vězňovu recidivu*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Poehlmann, J., Dallaire, D., Loper, A. B., & Shear, L. D. (2010). Children's contact with their incarcerated parents: Research findings and recommendations. *American Psychologist*, 65(6), 575–598.
- Raszková, T., & Hoferková, S. (2014). *Kapitoly z penologie II*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Raszková, T., Zhříválová, P. & Boukalová, H. (2019). *Konceptuální ukotvení redukce typů věznic. Závěrečná zpráva z mimořádného výzkumného úkolu*. Praha: IKSP.
- Raszková T., Zhříválová P., & Novák P. (2020). Příprava na propuštění specifických skupin odsouzených – teoretická východiska a praktické limity. In: Bajcura, L. (ed.). *Sociální práce ve vězeňství*, s. 92–96.
- Rozum, J., Kotulan, P., & Tomášek, J. (2008). *Účinnost dohledu u osob podmíněně propuštěných*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Spurná I. (2017). *Psychologická charakteristika mladistvých pachatelů závažných trestných činů*. Disertační práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzita Karlova.
- Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky za rok 2019. (2020). Generální ředitelství Vězeňské služby České republiky. Vscr.cz [online]. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/informacni-servis/statistiky/statisticke-rocenky-vezenske-sluzby/>.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2009). *United States. Incarceration and the Family: Issues, Effects and Approaches to Successful Reentry Account*. New York: Nova Science Publishers.
- U.S. Department of Justice. (2017). *The Use and Impact of Correctional Programming for Inmates on Pre-and Post-Release Outcomes*. Washington: U.S. Department of Justice.

Tomašek, J., & kol. (2017). *Zaměstnání jako faktor desistence*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Věznice Světlá nad Sázavou. (2020). Výkon trestu odsouzených matek s dětmi. *Vscr.cz* [online]. [cit. 2020-09-05]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/veznice-svetla-nad-sazavou/o-nas/vykon-vezenstvi/vykon-trestu-odsouzenych-matek-s-detmi/>.

Visher, C. A., & Travis, J. (2003). Transitions from prison to community: Understanding individual pathways. *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 89–113.

Vyhláška č. 345/1999 Sb., kterou se vydává řád výkonu trestu odnětí svobody, v platném znění.

Wakefield, S. (2015). Accentuating the positive or eliminating the negative? Paternal incarceration and caregiver – child relationship quality. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 104(4).

Zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody, v platném znění.

Kontakt:

Mgr. et Mgr. Tereza Raszková

Mgr. Petra Zhřivalová, Ph.D.

PhDr. Hedvika Boukalová, Ph.D.

Mgr. Lucie Háková

Institut pro kriminologii a sociální prevenci

Náměstí 14. října 12, 150 00 Praha 5 – Smíchov

Proč streetworkeri pro rizikovou mládež opouštějí svá zaměstnání?

Sylvie Řiháková, ČR

Abstrakt:

Příspěvek pojednává o pracovnících streetworku pro cílovou skupinu rizikové mládeže, kteří se po určité době, kdy práci vykonávali, rozhodli z vlastního popudu změnit profesi. Zaměřuje se na míru naplnění očekávání, se kterými do svého povolání vstupovali, a snaží se vysledovat vývoj jejich pracovní spokojenosti při střetu s realitou profese až do bodu, kdy si zvolili, že zaměstnání opustí. Klade si za cíl prozkoumat, specifikovat a z pohledů bývalých pracovníků streetworku popsat faktory, které je v negativním smyslu v pracovním procesu ovlivňovaly a které je nakonec přivedly až k rozhodnutí ze zaměstnání odejít.

Klíčová slova: streetwork, streetworker, riziková mládež, NZDM, očekávání, pracovní spokojenost, fluktuace zaměstnanců

Sociální služba streetwork, která se zaměřuje na práci s rizikovou mládeží, tvoří dnes již nenahraditelnou složku sociální sítě. Nestátní organizace, které ji poskytují, sídlí většinou ve větších městech, která bývají více osídlena a dětí a mladých lidí v nich tak žije více, s čímž se pojí i vyšší výskyt rizikových jevů, které tuto cílovou skupinu ohrožují. Streetworkeri se za těmito dětmi a mladými lidmi vydávají do jejich přirozeného prostředí - „do terénu“, ve kterém s nimi pracují. Tato práce klade na člověka, který ji vykonává, vysoké nároky v mnoha ohledech – z hlediska jeho kognitivních schopností, psychické odolnosti, emoční inteligence i fyzické způsobilosti. Automaticky se předpokládá, že všechny tyto složky musí být u dobrého streetworkera vhodně rozvinuty, včetně jeho silného vnitřního přesvědčení o správnosti a smyslu výkonu této profese a způsobu práce. Výrazněji a v širším kontextu se nezkoumají jeho vlastní potřeby v rámci této profese, ani jaké negativní vlivy na něj v průběhu pracovního procesu působí.

Tento příspěvek se tedy zaměřuje na otázky, které se týkají individuálních potřeb a očekávání člověka, který se pro profesi streetworkera rozhodne, do jaké míry dojdou při výkonu profese svého naplnění a jaké okolnosti streetworkera přivedou k rozhodnutí ze svého zaměstnání odejít. Tato problematika je pevně spjata i s pracovním prostředím organizací, ve kterých jsou streetworkeri pro rizikovou mládež zaměstnáváni, podmínkami, za jakých lze v České republice toto zaměstnání vykonávat a v neposlední řadě

i s jejich pracovní náplní. Příspěvek vychází z předpokladu, že organizace, nabízející sociální službu streetwork, jsou ohroženy vyšší mírou fluktuace svých zaměstnanců a jelikož cílová skupina rizikové neorganizované mládeže bývá obtížně uchopitelná v rámci standardní sociální sítě a pomoci a streetwork je často jediným způsobem, jak s ní pracovat, zastává tato sociální služba v uvedené síti své nezastupitelné místo. Je proto významné, aby se nadále rozvíjela, k čemuž potřebuje mít možnost stavět na stálých, odborně vyškolených a spokojených zaměstnancích. Z toho důvodu je potřebné vymezit a definovat vlivy, které na osobnost streetworkera v pracovním procesu negativně působí a mohou přispívat k jeho rozhodnutí přestat toto povolání vykonávat. Cílem příspěvku tedy je s pomocí opory o analýzu odborné literatury a následně empirického šetření, které bylo vedeno kvalitativní formou s šesti respondenty vysledovat, specifikovat a z pohledu pracovníků popsat faktory, které přispěly k jejich rozhodnutí opustit své zaměstnání a jejich provázanost s možným nenaplněním původního očekávání o profesi, s pracovním prostředím, podmínkami a náplní práce. Hlavním motivem pro zvolení tohoto tématu byla osobní zkušenost autorky příspěvku s povoláním streetworkera, při němž se opakovaně setkala s fenoménem zvýšené fluktuace na pozicích streetworkerů pro rizikovou mládež a vědomí si závažnosti této skutečnosti jak pro konkrétní organizaci, tak i v širším kontextu pro celou sociální síť služeb zaměřených na děti a mládež.

1 Pracovní prostředí organizací, které zaměstnávají streetworkery pro rizikovou mládež

Sociální službu streetwork pro rizikovou mládež v rámci nestátního sektoru u nás poskytují nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (dále jen NZDM). Tato zařízení jsou v zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb. definována v § 62 takto: „*Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, popřípadě terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy*“ (Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách). Bednářová a Pelech považují za nejzávažnější sociálně patologické jevy, které ohrožují současnou společnost, drogovou závislost a kriminalitu (Bednářová, Pelech 2000, str. 17). Cílem sociální služby streetwork pro rizikovou mládež, poskytované prostřednictvím NZDM je právě snaha takovéto jevy eliminovat a „léčit“. Zákon o sociálních službách 108/2006 Sb., § 62 o nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež vysvětluje jejich účel takto: „*Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich (děti a mládeže) života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit*

jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Služba může být těmto osobám poskytována anonymně" (Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách).

Toto prostředí se zpravidla vyznačuje svými charakteristickými rysy, jako je například neformální kultura či nejisté financování sociální služby. Aby mohly NZDM jako nestátní neziskové organizace fungovat, musí si pro svůj chod zajistit potřebné finance. Financování NZDM může být problematické, protože nestátní neziskové organizace bývají financovány z více zdrojů a zabezpečovat finanční prostředky potřebné pro provoz organizace musí její zaměstnanci průběžně. Takovéto úsilí se nazývá fundraising. Zmíněná problematičnost spočívá hlavně ve faktu, že současné legislativní nastavení, týkající se poskytování dotací nestátním neziskovým organizacím, které provozují službu streetwork, mají jasné financování jen na dobu jednoho roku (Zikmundová 2018). Nejčastěji využívaným zdrojem pro poskytování finančních prostředků bývá pro NZDM, nabízející službu streetwork státní správa a samospráva. Dalším možným zdrojem pro poskytnutí financí mohou být nadace, sponzoring, individuální dárcovství, uspořádání veřejné sbírky nebo benefiční akce a příspěvky uživatelů služby (Bednářová, Pelech 2003, str. 26-29).

Co se týče mzdového ohodnocení streetworkerů, pracujících v NZDM, je tato oblast, jak již bylo zmíněno, do dnešních dnů stále problematická. Nedělníková uvádí, že se tak děje hlavně kvůli nejistému a komplikovanému financování těchto nevládních organizací, *„kterým se stále ještě nepřisuzuje dostatečná důležitost a jejich finanční zdroje jsou velmi nestabilní a těžko předvídatelné, což brání dobrému plánování služeb, případně jejich rozvoji.“* Velkým problémem je tak *„sehnat finance na platy zaměstnanců, protože doposud panuje názor, že v této oblasti pracují lidé, kteří to dělají z vlastního zájmu a ne pro finanční odměnu“* (Nedělníková 2008, str. 163). Matoušek et al. slova Nedělníkové potvrzuje, když zmiňuje, že nevládní organizace *„naráží na vysokou míru nejistoty při zajišťování mzdových prostředků“* a že dokonce *„i zavedené instituce, které poskytují nezastupitelně kvalitní sociální služby, získávají prostředky na zaměstnance prostřednictvím každoroční tvorby „projektu“, kde zdůvodňují, proč právě v daném roce bude v „projektu“ zaměstnán určitý počet pracovníků a „není výjimkou, že v prvních měsících kalendářního roku pracují zaměstnanci bez odměny a management očekává výsledky grantových řízení“* (Matoušek et al. 2003, str. 343). Český rozhlas Radiožurnál v roce 2018 citoval ředitelku České asociace streetwork Martinu Zikmundovou, která uvedla, že nástupní plat streetworkera se při plném pracovním úvazku v současné době pohybuje kolem **17 500 Kč**, později v průměru okolo **20 000 Kč**, přičemž podle ní disponuje nejméně polovina streetworkerů VŠ vzděláním (Štefan 2018). Pro srovnání – průměrný plat

v České republice je podle nejaktuálnějších dat Českého statistického úřadu ze třetího čtvrtletí roku 2018 **31 516 Kč** (Bureš 2019). Jeden z největších českých internetových pracovních portálů www.jobs.cz uvádí, že průměrná nabízená mzda za práci v neziskové organizaci v současnosti činí **26 981 Kč** (stav k 19. 7. 2019).

Druhým významným specifickým rysem NZDM bývá neformální kultura, klima i kolegiální vztahy. Plamínek et al. podotýká, že u vzniku neziskové organizace stojí často skupina „nadšenců“, která má zájem řešit určitý společenský problém. Tito lidé se poté obklopují dalšími lidmi, kteří s nimi jejich vizi sdílejí a s nimiž poté můžou vytvořit v rámci nově vzniklé organizace **pracovní tým** (Plamínek 1996, str. 32). Ve správně fungujícím týmu nezáleží na postavení jedince, naopak – nadřízený pracovník s vyššími pravomocemi může totiž týmu pomoci lépe pracovat na společném cíli. Na člena týmu, který vládne kompetencí rozhodovat, nebo jednat s těmi, kteří tuto pravomoc mají, tedy zbylí členové pohlíží jako na „jednoho z nás“, ne jako na „jednoho z nich“ (Hayes 2005, str. 59). I v méně formální atmosféře neziskové organizace ale zůstává nadřízený, jak upozorňuje Homans, stále člověkem ve vedoucí pozici, který kontroluje a řídí práci ostatních a má moc je podle svého uvážení různým způsobem odměňovat či trestat (Homans 1961, str. 301). Medlíková a Šedivý uvádějí, že v neziskových organizacích často vzniká silná firemní kultura, která se vyznačuje velkou neformálností, pracovníci mezi sebou mají „nadstandardní“ pracovní vztahy, které mají velký přesah i do mimopracovní oblasti. Nebývá nezvyklé, že spolu po práci „chodí na pivo a poklábosit do hospody“ a jsou zvyklí řešit své pracovní záležitosti i mimo vymezenou pracovní dobu (Medlíková, Šedivý 2011, str. 52). Homans nicméně konstatuje, že pro člověka ve vedoucí pozici bývá velmi obtížné udržet si svou autoritu a zároveň přitom se svými podřízenými zachovávat neformální uvolněné vztahy a málokdo to podle něj dovede (Homans 1961, str. 315). Nakonečný myšlenku Homanse rozvádí tvrzením, že je to „*umění nadřízených udržovat si své podřízené od těla a nebýt při tom odporně formální a chladní, ale také ne tak vřelí, aby z toho vzniklo ono nebezpečné a opovržené často budící „bratříčkování“*“ (Nakonečný 2005, str. 139).

2 Cílová skupina rizikové mládeže a způsob práce s ní v sociální službě streetwork

Práci s rizikovou mládeží řadíme do služeb tzv. sekundární prevence. Tento typ prevence má „*jako cílovou skupinu osoby se zvýšeným rizikem sociálního selhání, případně osoby, u nichž už k selhávání dochází, ale jeho míra se ještě nedá indikovat*“ (Matoušek 2008, str. 154).

Jak již bylo zmíněno výše, nízkoprahová centra, poskytující službu streetwork, pracují s dětmi a mladými lidmi ve věku 6–26 let. Tyto děti a mladí lidé jsou ohroženi četnými riziky, obzvláště ve velkých městech, přičemž u hodně z těchto dětí mohou jejich problémy souviset s fází dospívání. Dryfus in Sobotková a kol. uvádí, že až 50 % adolescentů se během svého dospívání účastní některé z forem rizikového jednání, nejčastěji se jedná o experimentování s návykovými látkami a vandalismus (Sobotková 2014, str. 39). U rizikové mládeže se kromě vlivu adolescence často vyskytují i další negativně působící faktory, jež ovlivňují jejich chování a jednání, které se tak stane rizikovým. Macek chápe rizikové chování jako takové, které *„přímo či nepřímo ústí v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí“* (Macek 2003, str. 77). Matoušek charakterizuje rizikovou mládež jako *„mládež, u níž je vyšší riziko sociálního selhání“*, přičemž mezi dispoziční faktory řadí *„dědičnost, konstituci, nižší úroveň zdraví a rozumových schopností, poruchy morálního vývoje, dysfunkční rodinu, neúčast na vzdělávání a na trhu práce, bydlení ve velkém městě či příslušnost k asociálním subkulturám“* (Matoušek 2008, str. 175). Mezi rizikové chování u dospívajících patří např.: šikana, záškoláctví, lhaní, vandalismus, závislostní jednání, rizikové sexuální chování apod. (Sobotková a kol. 2014, str. 40-41).

Bednářová a Pelech vymezují streetwork jako aktivně vyhledávací a mobilní sociální službu, určenou osobám, vyznačujícím se prvky sociálně patologického chování a těm, kteří tráví svůj čas rizikovým způsobem, a u nichž lze předpokládat, že ačkoli sociální pomoc potřebují, sami ji nevyhledají. Klienti této služby jsou vyhledáváni a kontaktováni v lokalitách, kde se obvykle zdržují a v prostředí, které je pro ně přirozené, přičemž se tak streetworkeri *„vydávají do bezprostředního životního prostředí cílové skupiny a učí se rozumět dynamice daného prostředí, aby se mohli přizpůsobit procesům života v tomto specifickém světě“* (Bednářová, Pelech 2003, str. 7). Autoři dále uvádí, že streetwork je kontaktní, nízkoprahově orientovaná sociální služba. „Nízkoprahovost“ služby spočívá ve faktu, že klient se pro využívání služby nemusí prokazovat žádnými doklady a pracovník (streetworker) nemusí znát ani jeho skutečné jméno, což má za cíl zpřístupnit službu co největšímu počtu potenciálních klientů. Jedním z nejdůležitějších předpokladů pro výkon této sociální služby tedy je akceptování dynamiky prostředí, ve kterém se klienti streetworkerů nacházejí. V této službě proto nejde o autoritativní formu práce, ale spíše o pozvolné „vplutí“ do klientova přirozeného prostředí, jeho pochopení, vybudování vzájemné důvěry a nedirektivní snahu o opětovné začlenění jedinců, kteří žijí rizikovým způsobem života, nazpět do společnosti. Streetworker se snaží u svých klientů vytvořit atmosféru důvěry, partnerského přístupu a bezpodmínečného přijetí, v průběhu kterých na ně

může pozitivně působit, pomáhat jim řešit jejich problémy, případně je motivovat ke zdravějšímu trávení volného času, včetně nabídky alternativ, do kterých se můžou zapojit (Bednářová, Pelech 2003, str. 7-8). Činnosti, které streetworker v rámci své práce vykonává, lze rozčlenit do tří kategorií:

- **Přímá práce** – činnosti vykonávané v interakci s jednotlivci či skupinami v rámci vymezené cílové skupiny (monitoring, depistáž, kontaktování cílové skupiny, individuální a skupinová práce). Při práci s klientem používá streetwork např. metodu sociální intervence, včetně aktuální krizové intervence, speciální sociální poradenství, socioterapii apod.
- **Nepřímá práce** – činnosti, nezbytné pro práci s cílovou skupinou (vypracování metodiky, projektů, administrativa spojená s činnostmi přímé práce, spolupráce s ostatními institucemi).
- **Přesahující (smíšená) práce** – činnosti, které zahrnují prvky z přímé i nepřímé práce. Slouží k řešení konkrétních problémů streetworkera, které vyvstaly během přímé práce s cílovou skupinou (vzdělávání, metodická podpora, supervize); (Matoušek et al. 2003, str. 174).

3 Lidské očekávání z pohledu psychologie a pracovní spokojenost

Nakonečný charakterizuje osobnost jako „*celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě a že tyto reakce vykazují určitou jednotu citění, myšlení, vzavímání, představ a snah*“ (Nakonečný 1995, str. 9). Jednou z trvalejších vlastností osobnosti je i emocionalita. Ta „*určuje především dynamiku prožívání emocí, tj. citlivost, hloubku prožívání, jeho délku v čase a doznívání, častost, stálost emocí, sílu jejich výrazu*“ (Nakonečný 1995, str. 91). Slaměník považuje emoce za nejjednodušší zážitek, který je u člověka spojen s uspokojováním či neuspokojováním jeho potřeb. Emoce podle něj vycházejí z bezprostředních vnitřních situačních vzruchů a pomáhají člověku vyhodnocovat podněty, které probíhají v jeho vnějším okolí i nitru. Napomáhají mu tak efektivně a pružně reagovat na neustále se měnící prostředí a podmínky, které v nich panují a lépe se na tyto změny adaptovat (Slaměník 2011, str. 9-11). Kromě radosti, smutku, strachu, překvapení, hněvu a dalších mezi emoce řadíme také **očekávání** (Plutchik 1993, cit. podle Nakonečný 2000, str. 211]. Jak konstatuje Nakonečný: „*Lidé nežijí jen v přítomnosti, ale jejich imaginace jim umožňuje vracet se do minulosti a postupovat mentálně do budoucnosti.*“ Jejich chování tedy „*není motivováno jen aktuálními potřebami a životními podmínkami, nýbrž také očekáváním, že bude něčeho významného dosaženo, či se podaří se něčemu nepříjemnému vyhnout*“ (Nakonečný 2009, str. 45). **Očekávání – anticipaci** definuje Veteška s Průchou jako „*psychický proces předvídání jevů či událostí, které se mají vyskytnout*“ (Průcha, Veteška 2012,

str. 35). Charakter takového předjímání bývá ovlivněn různými faktory. Jak uvádí Nakonečný, záleží zejména na pocitu jedince, zda je přesvědčen o tom, že bude nastalou situaci schopen kontrolovat a zvládat, nebo se naopak obává, že to nezvládne (Nakonečný 2009, str. 113-114). Tento pohled potvrzují i Wortman a Loftus, kteří tvrdí, že očekávání člověka od nových situací souvisí s jeho vlastním očekáváním, jestli v nové výzvě uspěje, nebo selže (Loftus, Wortman 1988, str. 308).

Předpokládá se, že pracovní spokojenost má příznivý dopad na pracovní motivaci a s tím související lepší výkonnost. Ačkoli jsou teorie pracovní spokojenosti a motivační teorie dva odlišné pojmy, jsou spolu úzce spjaty. Jak uvádí Mikulíková, u některých autorů se obě tyto teorie dokonce překrývají (např. Maslow, Herzberg) (Mikulíková 2010, str. 19). Výzkum motivačního chování tvoří nedílnou součást studia pracovního chování a návyků. Motivace zaměstnanců v dnešní době patří do jednoho ze základních problémů řízení lidských zdrojů. Lidské chování je určováno nejen interakcí s naším okolím, ale i díky vnitřním procesům, které se v každé lidské bytosti odehrávají – pocitům, potřebám, zájmům a podnětům (Deibl 2005, str. 11, 17). Podle Nakonečného lze motivaci chápat jako vnitřní psychický proces, jakési vnitřní napětí, které má za následek rozvoj určitého chování v určité situaci, jehož hlavním cílem má být dosažení uspokojení (Nakonečný 1997, str. 8). Motivované chování lze vymezit třemi hlavními charakteristikami – je energizující, má selektivní roli a je zaměřeno na cíl. Na motivaci je tedy možné pohlížet jako na energii, vybízející člověka k aktivitě, prostřednictvím které buď dosáhne nějakého zisku, nebo se mu naopak povede něčemu se vyhnout (Deibl 2005, str. 54). Jak podotýká i Mikulíková „*Společným jmenovatelem pracovní spokojenosti a motivace je určitý impulz k akci, k výkonu. Touha po spokojenosti a nespokojenosti s něčím nás motivuje k určitému chování*“ (Mikulíková 2010, str. 19). Na pracovní spokojenost má vliv více faktorů. Podle Štikara et al., je možné tyto faktory rozdělit na **vnější** – tedy ty, které jsou nezávislé na jedinci a jež souvisí s pracovním prostředím a podmínkami (pracovní kolektiv, platové ohodnocení aj.) a **vnitřní**, které jsou spojené přímo s osobností konkrétního jedince a se samotnou pracovní činností (Štikar et al. 2003, str. 115-117). U streetworkerů lze stejně jako u ostatních pracovníků pomáhajících profesí předpokládat, že mají ve svém osobnostním založení v určité míře zastoupenou schopnost empatie, altruismus a touhu pomáhat ostatním. Tím, že si následně vyhledají práci v neziskovém sektoru, pro ně budou pravděpodobně rozhodující jiné, než „zištné“ vnější motivační faktory, jako je například vyšší plat či vidina brzkého kariérního postupu. Uspokojení z práce jim přináší spíše vykonávání samotné činnosti jejich profese a smysl, který v ní spatřují. S tímto pohledem úzce souvisí pojem **intrinsické motivace**. Jedná se o motivaci a uspokojení, kterou přináší vykonávání samotné činnosti bez závislosti na vnější odměně

(Nakonečný 2005, str. 114). J. R. Hackman a G. R. Oldham in Mikulíková uvádějí, že pro vznik a rozvoj intrinsické motivace a s tím souvisejícího pracovního uspokojení je zapotřebí těchto faktorů:

- aby pracovník vnímal pracovní činnost jako významnou
- aby cítil zodpovědnost za výsledky a dopady své pracovní činnosti
- aby znal aktuální výsledky své pracovní činnosti, zvláště jejich kvalitu

Tuto klasifikaci částečně potvrzují i K. I. Miller a P. R. Monge, kteří prokázali, že zaměstnanec na svém pracovišti oceňuje zejména možnost podílet se na vytváření pracovních podmínek a možnost vyjadřovat se v procesu rozhodování o pracovních záležitostech, zodpovědnost a autonomii, atraktivitu a různorodost pracovní pozice a možnost využívat svých schopností a talentu včetně příležitostí k tomu, dále je rozvíjet (Miller, Monge 1986, str. 740-748). Jak ale konstatuje Plamínek, pro spokojené působení v neziskové organizaci existují i další důležité motivy. Patří sem podle něj sounáležitost s určitou skupinou osob, která je ostatními vnímána jako užitečná, možnost navazovat nové sociální kontakty, smysluplné využití volna a seberealizace (Plamínek et al. 1996, str. 31).

4 Výzkumné šetření

Pro zodpovězení výzkumných otázek a prozkoumání vytyčeného cíle si autorka příspěvku zvolila kvalitativní výzkum. Výzkumné otázky byly stanoveny takto:

13. *Jaké důvody přivedly respondenty k volbě povolání streetworkera a s jakými očekáváním do něj vstupovali?*
14. *Jakým způsobem respondenti profesi streetworkera nyní s odstupem vnímají?*
15. *Jaké okolnosti přivedly respondenty k rozhodnutí práci streetworkera opustit?*

Jako základní technika v kvalitativním výzkumu, kterou se získávala data, byl vybrán **polostrukturovaný rozhovor** s použitím **otevřených otázek**. Pro analýzu získaných dat byly využity prvky metody **zakotvené teorie**. Jak vysvětluje Strauss s Corbinovou, zakotvená teorie je „*teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné*“ (Strauss, Corbin 1999, str. 14). Analýza získaných dat pak proběhla formou **otevřeného kódování**, během něhož, jak vysvětluje Miovský, jsou „*významové jednotky složeny z pojmů, které označují jednotlivé události (jevy,*

pocity, soudy)“ (Miovský 2006, str. 228), které výzkumník vzájemně porovnává a třídí, přičemž se snaží zjistit, zda náleží jinému obdobnému jevu nebo ne a tvoří odlišný samostatný celek. „*Tímto způsobem jsou pojmy seskupovány do vyššího řádu, který nazýváme kategorie*“ (Miovský 2006, str. 229). Axiální ani selektivní kódování nebylo použito, jelikož objem nasbíraných dat byl poměrně malý a jejich charakter odpovídal spíše charakteru osobních zkušeností, což pro pokračování v procesu designu zakotvené teorie a formulaci zcela nové teorie nebylo podle autorky příspěvku dostačující. Vzhledem k charakteru práce a výzkumu byl výzkumný soubor vybrán na základě tzv. **záměrného výběru, který byl uskutečněn na základě tří kritérií: respondenti museli mít pracovní zkušenost na hlavní pracovní poměr jako streetworker pro rizikovou mládež v NZDM, museli pracovní poměr ukončit na vlastní žádost a jejich pracovní úvazek nesměl skončit před delší dobou než dva roky.** Autorka oslovila celkem sedm bývalých streetworkerů pro rizikovou mládež, ze dvou různých NZDM. Jednalo se o čtyři ženy a tři muže ve věkovém rozmezí 25–34 let. Všichni v minulosti toto povolání zastávali na hlavní pracovní poměr, pět z nich při plném pracovním úvazku, dva při částečném, při kterém kombinovali toto povolání ještě s další prací či studiem. Jeden z bývalých streetworkerů, který toto zaměstnání vykonával na částečný pracovní úvazek, se výzkumu nakonec odmítl zúčastnit, **výzkumný vzorek tedy nakonec sestával z šesti respondentů – tří žen a tří mužů ve věku 26–34 let, kteří za sebou měli pracovní zkušenost jako streetworkeri pro rizikovou mládež na hlavní pracovní poměr při plném či částečném pracovním úvazku z nízkoprahového zařízení pro děti a mládež.**

5 Výsledky výzkumného šetření a závěr

Na základě výzkumného šetření byly zodpovězeny tři vědecko-výzkumné otázky. Z analýzy výpovědí účastníků výzkumu, týkající se výzkumné otázky č. 1: *Jaké důvody přivedly respondenty k volbě povolání streetworkera a s jakými očekáváními do něj vstupovali?* vyplynulo, že jejich výběr a původní očekávání od profese nespočívaly pouze v jednom konkrétním motivu, ale že za rozhodováním respondentů stála vždy kombinace několika faktorů. Většina respondentů prostředí NZDM a terénní práce znala, buď proto, že už podobnou práci v minulosti vykonávali, nebo o ní nějaké informace věděli alespoň zprostředkovaně. Dva z respondentů šli do úplného neznáma, protože do streetworku směřovali z úplně jiného pracovního/studijního prostředí. Všichni si ale o povolání utvořili nějakou představu náročnosti. Dvě respondentky, které předtím pracovaly v terénní službě s uživateli návykových látek, předpokládali u streetworku mezi cílovou skupinou rizikové mládeže jistou podobnost a zároveň i menší náročnost.

Podobné očekávání měl i respondent, který předtím v NZDM pracoval. Naopak pro dva „nově příchozí“ představovala práce výzvu, kterou ale vnímali v pozitivním smyslu a těšili se, že se díky ní budou moci naučit spoustu nového. Jak podotýká Graham a Shier, alespoň částečné naplnění původních očekávání je pro zaměstnance velmi důležité, protože *„shoda mezi očekáváním sociálních pracovníků a jejich pracovním prostředím ovlivňuje jejich celkovou pohodu“* (2013, str. 2). Lidé, které to „táhne“ do sociální sféry a do pomáhajících profesí, mívají ve svém osobnostním založení zakořeněny prvky altruismu. Pomáhání druhým je uspokojuje a naplňuje více než jakékoli ocenění „zvnějšku“. To potvrzují ve svých reakcích i respondenti, kteří ve streetworku chtěli začít pracovat, protože k cílové skupině rizikové mládež cítili soucit a spatřovali velký smysl v tom, podat těmto dětem a mladým lidem „pomocnou ruku“. Práce ve streetworku na „výsočním“ území cílové skupiny respondenty oslovovala svým puncem dobrodružství a rizika, stejně tak se jim zamlouvala autonomie a flexibilita, které profese slibovala a díky nimž měli možnost skloubit práci se svými dalšími aktivitami, jako bylo například studium. Dojem určité míry svobody, který pracovní náplň streetworkera budila, pro respondenty představoval velký benefit. S tím byla provázána i další skutečnost, která je oslovovala – že v této práci mohli být neustále v pohybu a ne staticky na jednom místě a že jejich „kanceláří“ nebyla stěnami ohraničená místnost v nějaké budově, ale venkovní prostranství, díky čemuž měli rovněž příležitost dobře poznat lokalitu a z této znalosti pak čerpat i v mimopracovní oblasti. Práce „v pohybu“ je pro sociálního pracovníka typická, protože – jak poznamenává Novell: *„pracovat efektivně jako sociální pracovník znamená angažovat se v komunitě a to nejde dělat od stolu“* (2015). Streetworker ve své práci střetává velké množství nejrůznějších lidí a jeho agenda obsahuje spoustu různých aktivit. Nestereotypní povahu profese shledávali respondenti atraktivní. Jak podotýká Acosta, v klientské práci *„žádné dva případy nejsou stejné, což znamená, že pracovník musí neustále řešit problémy svých klientů kreativním způsobem“* (2015). Za nezbytný předpoklad pro spokojené bytí v novém zaměstnání považovali respondenti také přítomnost vstřícného a otevřeného pracovního týmu, ve kterém by mohli spolu s ostatními kolegy pracovat na společném cíli. Význam pocitu sounáležitosti s určitou skupinou osob, jejíž konání je ostatními lidmi považováno za užitečné, vyzdvihuje i Plamínek et al. a interpretuje jej jako nezbytný předpoklad pro spokojenou práci v neziskové organizaci (1996, str. 31). Když se respondenti při přemýšlení nad otázkami, zaměřených do oblasti zájmu ***výzkumné otázky č. 2: Jakým způsobem respondenti profesi streetworkera nyní s odstupem vnímají?*** ohlíželi nazpět do minulosti a následně odpovídali, vyplouvalo na povrch, že hodně jejich původních očekávání a představ došlo v realitě profese svého naplnění. Jedním z naplněných očekávání byla skutečnost, že

pro ně jejich pracovní prostředí a náplň představovaly prostor, ve kterém se díky jejich variabilitě a pestrosti mohli osobnostně rozvíjet a učit se novým dovednostem. Důležitost prostoru pro seberealizaci a seberozvoj v pracovním procesu ve svém výzkumu prokázali i Miller a Monge, kteří zjistili, že pracovník při své práci uvítá možnost využívat svých schopností a talentu včetně příležitostí k tomu, dále je rozvíjet (1986, str. 734). Respondenti s radostí shledávali, že i slibovaná autonomie při práci byla v pracovním inzerátu pravdivým tvrzením a užívali si pocitu svobody při volném pohybu venku. Stejně tak někteří vzpomínali na svůj dobrý pocit z toho, že se cítili být součástí dobrého týmu, když ne v celém pracovním kolektivu organizace, tak alespoň ve dvoučlenném terénním mikrotýmu. I přes nedorozumění a z toho plynoucí napětí, které někteří respondenti ve svých mikrotýmech zažívali, byl aspekt párové spolupráce jako jeden z mála oceňován všemi účastníky výzkumu a v některých případech se během úzké spolupráce v týmu vytvořily i silné přátelské vazby, které přetrvaly do dnešních dnů. Díky těmto dobrým vztahům od sebe mohli terénní kolegové navzájem čerpat podporu nejen při klientské práci, ale i v širším působení v rámci organizace. Respondenti práci ve streetworku vnímali jako významnou a smysluplnou a tento faktor je vnitřně naplňoval. Jak již bylo uvedeno, preference práce, ve které člověk vidí jakýsi „vyšší smysl“ a přesah souvisí s jeho osobnostním založením a zda je schopen u sebe rozvíjet intrinsickou motivaci. Jak upozorňují Hackman s Oldhamem, důležitý faktor pro rozvoj intrinsické motivace je právě smysluplnost pracovní činnosti. Tu charakterizují jako vnímání reálného přínosu činnosti pracovníka pro život i organizaci, v níž pracuje, přičemž zdůrazňují, že pracovník potřebuje znát význam, který má jeho konání a míru své užitečnosti (1980, cit. podle Mikulíková 2010, str. 29). Respondenti se shodovali, že největší smysl ve své práci viděli ve chvílích, kdy se jim podařilo s některým klientem díky kontinuálnější práci vybudovat hlubší vztah, který byl založený na důvěře a na jehož základě mohli lépe vysledovat jeho pokroky a tím pádem i dopady svého pracovního úsilí. Na druhou stranu obtížnost, s jakou se takové vztahy s klienty při streetworku budovaly, se pro některé respondenty stával jedním ze zdrojů deziluze a rozčarování. Jak už vyplývá z charakteru streetworku, v němž se jedná o práci v přirozeném prostředí klientů, děti a mladí lidé se v lokalitě porůznu pohybují a přesunují stejně jako sami pracovníci a je tedy často dílem náhody, jestli streetworker bude nějakého klienta potkávat pravidelně a po delší dobu, či ne. Pracovníkům proto připadalo, že převážnou část jejich výprav do terénu se věnovali oslovování nových klientů a z takových kontaktů pak získávali dojem povrchnosti, což po delší době vedlo až k pocitům frustrace a marnosti takového počínání. Pocit zneuznání a nevděku pracovníci cítili v okamžicích, při kterých se mezi svými klienty necítili být vítáni, nebo se dokonce z jejich strany stávali terčem posměchu,

slovních útoků a dalších projevů neúcty. Za náročné situace v terénní práci považovali respondenti i takové, při nichž se setkávali s klientem ve velmi obtížné životní situaci a bylo pro ně těžké udržet si profesionální odstup a nenechat se do případu příliš emočně vtáhnout. Elichová vysvětluje, že schopnost udržet si vlastní hranice ve vztahu s klientem je pro sociální pracovníky stěžejní, ale zároveň velice obtížné, protože sociální pracovník se „při vykonávání svojí profese sám konfrontuje s uvažováním a prožíváním svého smyslu života...“, přičemž je ale zároveň „konfrontovaný s problémy jiných,“ zatímco „sám řeší svůj osobní problém“ (2017, str. 97). Všichni respondenti se shodovali na přínosu pravidelné a kvalitní supervize, kterou měli v rámci své organizace k dispozici a která jim náročné emoce z klientské práce i týmového fungování pomáhala zvládat. Oceňovali možnost reflektovat svá pracovní témata v týmu ostatních streetworkerů a pod odborným vedením supervizora a zároveň z ní čerpali podporu. Polovina respondentů, která pracovala na pozicích garantů a vedla a odpovídala za terénní mikrotým a svěřenou lokalitu, nicméně vnímala jako problematickou nepřítomnost supervize, která by byla „extra“ pro ně). Někteří respondenti měli potíže vplout do neformální atmosféry a vztahů v NZDM a zaznamenávali problémy, které se podle nich objevovaly právě v důsledku příliš neformálního klima a neschopnosti managementu takové klima ve vztahu ke svým zaměstnancům profesionálně „ustát“. Respondenti se v důsledku toho cítili zmatení z neustálého „střídání rolí“ nadřazených, kteří vůči nim v určitých situacích vystupovali jako kamarádi, zatímco v jiných se zase naopak snažili uplatňovat své pravomoce z role „šéfa“. Bývalí streetworkeré zaznamenali ještě jeden problém, související s příliš neformální atmosférou, se kterým si museli potýkat a v jehož důsledku se cítili zmatení a nejistí, a to bylo nejasné vymezování pracovních kompetencí. To kromě neformálního klima pravděpodobně souviselo i s tím, že v organizacích, v nichž byli zaměstnáni, pracovali lidé s různými odbornými kvalifikacemi a na různé pracovní úvazky. Únavnou část agendy streetworkera pro respondenty představovala nezbytná administrativa – denní zápisy ze služby, tvorba individuálních plánů a dalších úkonů ve prospěch klienta, v případě garantů taky psaní hodnocení na svého terénního kolegu/kolegyni a pravidelné reporty pro městskou část, pod jejíž obvod spadali a která jejich organizaci poskytovala dotace. Ve spojitosti s fyzickou náročností terénní služby, při které denně nachodili spoustu kilometrů, a to často ještě i ve velmi špatném počasí, se touto nezbytnou administrativou cítili „udolaní“ a někteří z nich měli tendenci ji odsouvat, nebo provádět nekvalitně. Kromě dvou respondentů, kteří streetwork vykonávali pouze na částečný úvazek, při kterém ještě studovali a jejichž pracovní agenda zahrnovala výhradně jen terénní práci a ojedinělou výpomoc s organizací některých akcí pro klienty, měli všichni respondenti kromě streetworku na

starosti další pracovní agendy. Všichni čtyři byli garanty služby, z čehož jim vyplývaly další pracovní povinnosti, a k tomu měli ještě v rámci organizace zodpovědnost i za další aktivity. Často se cítili zahlceni prací a měli pocit, že své pracovní úkoly nejsou schopni zvládat. V tomto kontextu pro ně začala být větším a větším problémem otázka jejich platového ohodnocení, sílil v nich pocit, že za svou náročnou práci nejsou adekvátně odměňováni. Někteří z nich se navíc na začátku nového roku setkávali i s nejistotou, jestli svou nízkou výplatu vůbec dostanou. V důsledku těchto skutečností zažívali respondenti výrazný finanční stres. K tomu navíc většina z nich přiznávala, že často od svých nadřízených postrádala i nějakou formu sociální odměny – pochvalu, slovní ocenění apod., což k jejich pocitům zmaru a frustrace jenom přispívalo. Zvláště v problematické složce finančního odměňování je sociální odměna podle Koukolíka velmi podstatná, protože jak podotýká: „*byť je materiální výplata opožděná, sociální odměna je okamžitá*“ a může pracovníkovi dodat pocit, že mu někdo důvěřuje (Koukolík 2016, str. 202). Respondenti se ve svých organizacích taky potýkali s nedostatečným kancelářským zázemím a technickým vybavením, což obzvláště těm, kteří pracovali na plný úvazek a měli na starost spoustu administrativní práce navíc, znatelně ztěžovalo práci. Dva respondenti k tomu ještě navíc bojovali s velkým problémem v podobě nedostupnosti zázemí organizace z lokality, ve které vykonávali terénní službu – bylo to pro ně příliš daleko. Neměli si kam odkládat věci, které sebou potřebovali brát do terénu, neměli kam se v případě špatného počasí na chvíli „schovat“ a třeba se ohřát. Všichni respondenti, kteří ve svých organizacích pracovali na plný pracovní úvazek, dále shodně popisovali opakované konflikty s managementem, který na ně vyvíjel různé formy nátlaku. Konflikty jsou běžným jevem jakékoli lidské interakce, polovina respondentů nicméně popisovala styl jednání nadřízených, který vykazoval prvky mobbingu, v důsledku čehož se u nich začaly postupně objevovat známky psychického i fyzického vyčerpání. Poslední – 3. výzkumná otázka: ***Jaké okolnosti přivedly respondenty k rozhodnutí práci streetworkera opustit?*** se zaměřovala na sled událostí, které streetworkery nakonec přivedly k rozhodnutí změnit profesi. Někteří respondenti přicházeli postupem času na to, že je klientská práce na ulici příliš neuspokojuje kvůli své povrchnosti a plytkosti a že v ní přestávají vidět smysl, a v kombinaci se svou odbornou kvalifikací cítili potřebu posunout se profesně někam, kde čekali, že naleznou aspekty, které ve streetworku postrádali – a to zejména kontinuálnější a hlubší vztah s klienty, kteří budou mít sami od sebe motivaci chtít s pracovníkem spolupracovat na zlepšení své životní situace. Respondenti, kteří ve svých organizacích pracovali na plný pracovní úvazek, se cítili být zahlceni velkým počtem pracovních úkolů. Silně demotivující pro ně bylo také nízké finanční ohodnocení, i když tento faktor sám o sobě u respondentů nezpůsobil nechuť práci dále vykonávat, ale

v kombinaci s dalšími negativními vjemy z profese násobil jejich pracovní nespokojenost. Byli také zklamaní z nestálosti pracovního týmu, v němž pracovali, což bylo způsobeno především vysokou fluktuací zaměstnanců. Unavovaly je konflikty s managementem, a to i ty, kteří osobně problémy s vedením organizace neměli, protože napjatou atmosféru vnímali skrze své kolegy, kteří byli v konfliktech přímými účastníky. Polovina z respondentů pak ve svých výpovědích přiznala, že se od managementu organizace opakovaně setkávala s jednáním, které vykazovalo prvky mobbingu. Jak uvádí Wagnerová et al., mobbing je odvozen z anglického výrazu „mob“, což znamená „dotírat, obtěžovat, napadnout“. Tímto pojmem se označuje „*systematické šikanování, terorizování a poškozování osoby na pracovišti*“ (2011, str. 129). Leymann in Wagnerová et al. vysvětluje, že mobbing „*zahrnuje neetickou a hostilní komunikaci, která je prováděna jednou nebo více osobami hlavně vůči jedné osobě, která je vinou mobbingu tlačena do beznadějné a bezbranné pozice a je v ní udržována prostřednictvím pokračujících mobbingových aktivit*“ (2003, cit. podle Wagnerová et al. 2011, str. 129). Respondenti uváděli, že ze strany nadřízených zažili pomluvy, ponižující způsoby komunikace, manipulující styl jednání, různé formy nátlaku a vydírání. Vlivem této skutečnosti začali ztrácet při komunikaci s vedením sebevědomí, vyhýbali se jí, objevily se u nich pocity úzkosti, strachu a stále větší vyčerpanosti. Podobné důsledky mobbingu u pracovníka zmiňuje i Svobodová: „*Oběť se vrací z práce unavená, ponížená, zdrcená, zlomená. Žije v trvalém strachu z mobbera, ze ztráty zaměstnání, financí, kariéry či spolehlivosti. Neustálé napětí se projevuje nejprve na psychice oběti, postupně se objevují i fyzické obtíže*“ (Svobodová 2008, str. 82). Respondenti, kteří byli s mobbingem ve svých organizacích konfrontováni, tuto skutečnost uváděli jako hlavní motiv v jejich rozhodnutí práci opustit. Dva účastníci výzkumu se vlivem negativních zážitků, které v průběhu pracovní dráhy streetworkerů zažili, setkali dokonce s fenoménem syndromu vyhoření. Cítili se natolik psychicky vyčerpaní, že museli vyhledat odbornou pomoc. Poté ze zaměstnání odešli a už se k práci streetworkera nechtěli nikdy vracet. U prvního z nich tento stav nastal právě v důsledku vystavení mobbingu, v kombinaci s pocitem tlaku z toho, že nestíhá zvládat velké množství pracovních úkolů a finančním stresem z nízkého platového ohodnocení, z něž nebyl schopen zabezpečit svou rodinu. U druhého sehrál svou roli také finanční stres a z toho plynoucí silný pocit frustrace a ztráty motivace spolu s velmi náročným zážitkem z terénní služby, kdy jej fyzicky napadl jeden z jeho klientů. Jak konstatuje Regehr: „*Povaha profese vystavuje sociální pracovníky riziku násilí...*“ – „*avšak,*“ jak autorka pokračuje: „*vystavení násilí v práci je neodbytně spojeno s velkým počtem negativních důsledků, jako je akutní stres nebo posttraumatická stresová porucha, případně může vést až k vyhoření pracovníka*“ (2018, str. 26, 32).

Autorka příspěvku po vyhodnocení výzkumu zjistila, že nejvýraznější faktory, které streetworkery v pracovním procesu negativně ovlivňovaly a kvůli nimž se rozhodli ze zaměstnání nakonec odejít, byly tyto: **ztráta smyslu pracovního úsilí, vyplývající z pocitu povrchnosti klientských kontaktů, velmi nízké platové ohodnocení, neodpovídající podle pracovníků náročnosti profese, zahlcenost pracovními agendami a pocit přepracovanosti, neustále se opakující konflikty s managementem organizace a následné jednání nadřízených, které podle výpovědí poloviny respondentů dokonce vykazovalo prvky mobbingu.** Za pozitivní aspekt výzkumu naopak autorka považuje zjištění, že v obou NZDM byla samozřejmostí dobře fungující supervize. Podle vyjádření pracovníků byla tato forma podpory a bezpečný prostor pro reflektování jejich práce velmi důležité a někteří z nich ji možná částečně vnímali i jako benefit. Autorka příspěvku sama prošla opakovanou pracovní zkušeností na pozicích streetworkera pro rizikovou mládež a stejně jako respondenti výzkumu se i ona musela potýkat s malým finančním ohodnocením v kontextu velké náročnosti profese. Považuje proto za velmi důležité, aby se nízkoprahová zařízení učila své zaměstnance motivovat jinými formami ocenění – počínaje sociální odměnou, která by měla být za dobře odváděnou práci samozřejmostí, po benefity a pracovní výhody, které ale budou pro zaměstnance hodnotné a bude z nich mít pocit alespoň částečné kompenzace za nízké platové ohodnocení. Jedním z takových benefitů by mohlo například být očkování proti hepatitidě, protože streetworkeri jsou z charakteru své práce touto infekční nemocí více ohroženi. Pracovníkovi by bezplatná vakcinace dodala pocit, že na něm a jeho zdraví zaměstnavateli záleží. Podle autorky příspěvku totiž není v silách zaměstnance, aby při psychicky i fyzicky náročné profesi neustále čerpal motivaci jen ze svého entuziasmu a touhy pomáhat – každý pracovník potřebuje i nějaké impulsy zvnějšku. Nezdravému ovzduší v pracovním kolektivu se dá preventivně předcházet, pokud jsou ve vedení organizace zralé osobnosti, které mají profesionální dovednost delegovat spravedlivě úkoly, jasně vymezovat pracovní kompetence členů v týmu a které mají zároveň schopnost určovat, kolik pracovních úkolů je jeden zaměstnanec schopen zvládnout. Stejně tak je ale důležité, aby se zaměstnanci neziskových organizací v sociální sféře naučili asertivně vymezovat a držet své osobní hranice a uměli své potřeby svým nadřízeným otevřeně a vhodným způsobem sdělovat. Poté je podle autorky příspěvku větší šance, že zaměstnanci na pozicích streetworkerů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež budou ve své práci více spokojeni a pocítí méně často potřebu poohlížet se po jiné práci, která jim tyto atributy bude schopna nabídnout.

Literatura:

ACOSTA, G. 5 reasons why social work is your calling. 26. 10. 2015, *Usc.edu* [online]. © 2019 The University of Southern California, [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <https://msw.usc.edu/mswusc-blog/reasons-social-work-career-is-your-calling/>.

BEDNÁŘOVÁ, Z.; PELECH, L. *Sociální práce na ulici – streetwork*. Brno: Doplněk, 2000. Co? Jak? Proč?. ISBN 80-7239-048-1.

BEDNÁŘOVÁ, Z.; PELECH, L. *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*. Brno: Doplněk, 2003. Co? Jak? Proč?. ISBN 80-7239-148-8.

BUREŠ, M. Průměrná mzda v Česku vzrostla na 32 466 Kč a medián na 27 582 Kč. 4.6.2019, *Finance.cz* [online]. © 2019 Mladá fronta a.s., [cit. 2019-06-15]. Dostupné z: <https://www.finance.cz/519126-prumerna-mzda-2019-cr-eu-nemecko-rakousko/#Prum1>.

DEIBL, M. *Motivace jako nástroj řízení*. Praha: Linde, 2005. ISBN 80-902105-8-9.

ELICHOVÁ, M. *Sociální práce: Aktuální otázky*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0080-4.

GRAHAM, J. R.; SHIER M. L. Profession and workplace expectations of social workers: Implications for social worker subjective well-being. 25. 6. 2013, *Researchgate.net* [online]. © 2013 GAPS, [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/261879209_Profession_and_Workplace_Expectations_of_Social_Workers_Implications_for_Social_Worker_Subjective_Well-Being.

HAYES, N. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-983-6.

HOMANS, E. C. *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace & World, 1961.

Kariérní portál Jobs.cz [online]. © 1996–2019 LMC s r. o. Dostupné z: www.jobs.cz.

KOUKOLÍK, F. *Sociální mozek: evoluce a neuronální podklady*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-2850-9.

MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.

MIKULÍKOVÁ, L. *Spokojenost zaměstnanců*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, 2010. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120052589>.

MILLER, K. I.; MONGE, P. R. Participation, satisfaction, and productivity: A metaanalytic review. *Academy of Management Journal*, 1986, vol. 29, no. 4, pp. 727-753. *Jstor.org* [online]. © 1986 Academy of Management, [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/255942?read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

Mládež mají usměrnit sociální asistenti. *Mladá fronta Dnes*, 31. 1. 1994. *Neaktuality.cz* [online]. © Copyright 2009-2017 Neaktuality.cz, [cit. 2018-12-02]. Dostupné z: <http://www.neaktuality.cz/domaci/mladez-maji-usmernit-socialni-asistenti/>.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0577-X.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NEDĚLNÍKOVÁ, D. Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. *Socialni-zaclenovani.cz* [online]. © 2018 Agentura pro sociální začleňování, [cit. 2019-06-28]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/socialni-sluzby/nizkoprahova-zarizeni-pro-deti-a-mladez/>.

Novell, R. J. Nine reasons to become a social worker in 2015. 5. 7. 2015, *Theguardian.com* [online]. © 2019 The Guardian News and Media Limited or its affiliated companies, [cit. 2019-06-28]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/careers/careers-blog/reasons-to-join-social-care-2015>.

PLAMÍNEK, J. *Řízení neziskových organizací: první český rádce pro pracovníky v občanských sdruženích, nadacích, obecně prospěšných společnostech, školách, církvích a zdravotnických zařízeních*. Praha: Nadace Lotos, 1996.

PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

REGEHR, CH. *Stress, trauma, and decision-making for social workers*. New York: Columbia University Press, 2018. ISBN 978-02-315-42-371.

SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3311-1.

SOBOTKOVÁ, V. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODOVÁ, L. *Nenechte se šikanovat kolegou: mobbing – skrytá hrozba*. Praha: Grada, 2008. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2474-4.

ŠEDIVÝ, M.; MEDLÍKOVÁ, O. *Úspěšná nezisková organizace*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-4041-6.

ŠTEFAN, V. Streetworkeri pomáhají dětem, narkomanům i lidem bez domova. Kvůli nízkým výdělkům jich ale ubývá. 1. 7. 2018. *Irozhlas.cz* [online]. © 1997–2019 Český rozhlas, [cit. 2019-02-09]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/taxonomy/term/53001/streetwork-pomoc-detem-socialni-sluzby-narkomanie-bezdomovectvi-prevence_1807011600_dbr.

ŠTIKAR, J.; RYMEŠ, M.; RIEGEL K.; HOSKOVEC, J. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0448-5.

WAGNEROVÁ, I. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3701-0.

WORTMAN, C. B.; LOFTUS, E. F. *Psychology*. New York: Knopf, 1988. ISBN 0-394-36537-2.

Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů. *Zákony pro lidi.cz* [online] © AION CS, s r. o. 2010-2019, aktualizováno 01. 11. 2013, [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-332>

Kontakt:

Bc. Sylvie Řiháková,

Univerzita Hradec Králové

s.rihakova@seznam.cz

Perspektiva mladistvých odsouzených po výkonu trestu odnětí svobody

Oto Svoboda, ČR

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá specifickou skupinou mladistvých odsouzených, ve vztahu k jejich perspektivám po propuštění z výkonu trestu odnětí svobody. V příspěvku jsou nejprve definovány pojmy jako mladistvý, opatření ukládaná mladistvým pachatelům. Další část příspěvku stručně popisuje věznice v České republice, ve kterých je vykonáváno trestní opatření – trest odnětí svobody a celkový vývoj počtu mladistvých odsouzených. Závěrečná část příspěvku je věnována současnému typizovanému profilu mladistvého odsouzeného.

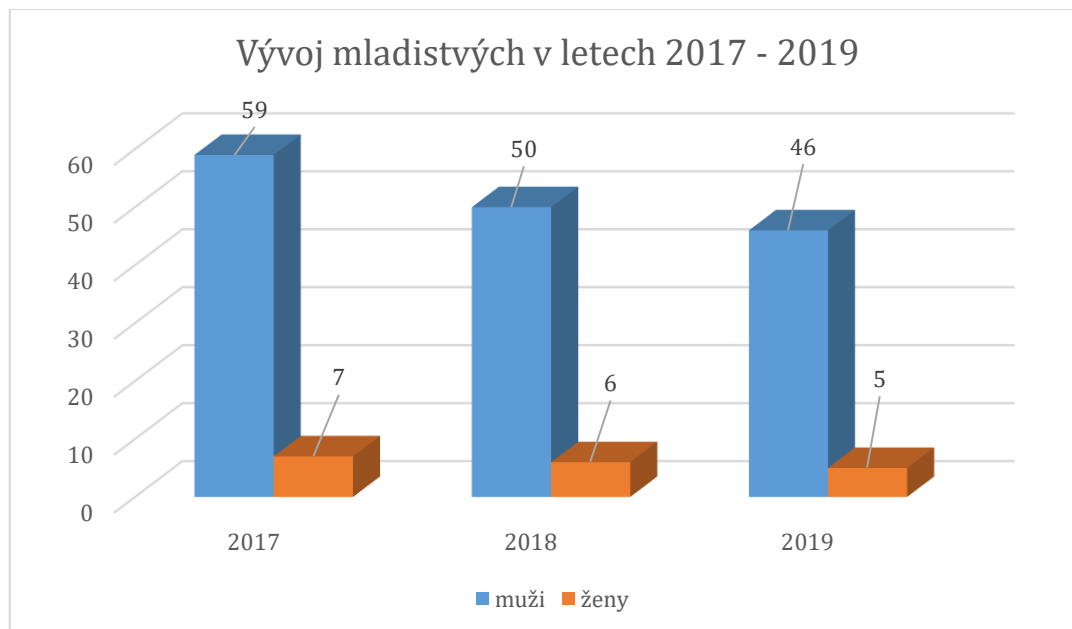
Klíčová slova: mladistvý, trestná činnost, výkon trestního opatření, věznice

Mladiství a páčání trestné činnosti

Z pohledu trestně právního je mladistvý definován dle ustanovení § 2 odst. 1 písmeno c) zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (dále jen „zákon o mladistvých“) jako: *„mladistvým ten, kdo v době spáchání provinění dovršil patnáctý rok a nepřekročil osmnáctý rok svého věku; má se za to, že mladistvým je i ten, kdo v době spáchání provinění dovršil patnáctý rok věku, ale u něhož není možné bez důvodné pochybnosti určit, že v době spáchání provinění překročil osmnáctý rok věku.“* (zákon č. 218/2003 Sb.) Obdobnou definici mladistvého vykládá ustanovení § 1 odst. 4 zákona č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody, v platném znění (dále jen „zákon o VTOS“), kdy mladiství je definován jako: *„Mladistvým se pro účely tohoto zákona rozumí osoba, která v době spáchání provinění dovršila patnáctý a nepřekročila osmnáctý rok svého věku.“* (zákon č. 169/1999 Sb.)

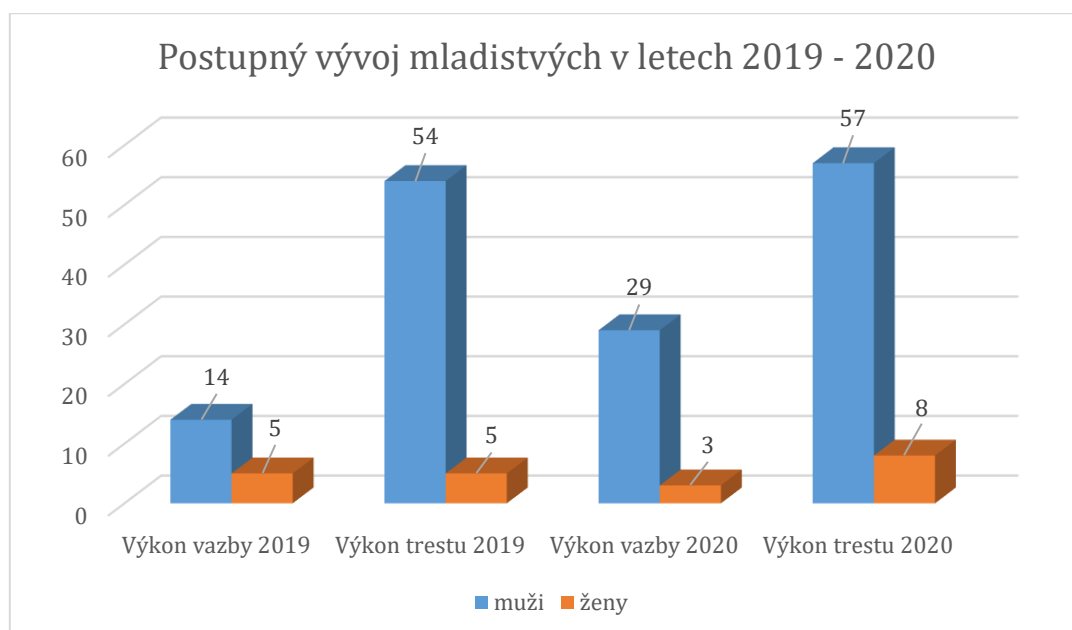
Trestní čin, jenž spáchá osoba, která v době jeho spáchání nepřekročila osmnáctý rok věku, je definován jako provinění. V případě spáchaného provinění se tak mladistvým ukládají tzv. opatření (§ 10 odst. 1 zákon č. 218/2003 Sb.). Tato opatření se dle závažnosti spáchání trestné činnosti (provinění) člení na opatření výchovná, ochranná a trestní (§ 10 odst. 1 zákon č. 218/2003 Sb.). Hlavní funkci ukládaných opatření lze charakterizovat jako soubor činností vedoucí k prevenci nežádoucího jednání, ochraně mladistvého před vlivem nevhodného prostředí nebo patologického jednání ostatních osob, ale i k ochraně před patologickým

Počty mladistvých odsouzených vykonávajících trest odnětí svobody ve věznicích pozvolna klesají. Za zmínku však stojí skutečnost, že počty mužů klesají mnohem rychleji, než je tomu u žen. Graf č. 1 znázorňuje vývoj počtu mladistvých odsouzených vykonávajících trest odnětí svobody v letech 2017–2019 a to vždy ke dni 31. 12.



Graf č. 1 Vývoj mladistvých odsouzených v letech 2017–2019. Zdroj: interní statistika VS ČR

Graf č. 2 znázorňuje postupný vývoj počtu mladistvých v letech 2019–2020 a to vždy ke dni 7. 10. v daném roce. Graf je dále obohacen i o počet mladistvých, kteří jsou umístěni do výkonu vazby.



Graf č. 2 Vývoj mladistvých v letech 2019–2020 ke dni 7. 10. Zdroj: interní statistika VS ČR

Na první pohled je zřejmé, že i když graf č. 1 znázorňuje mírné snížení počtu mladistvých odsouzených oproti letům minulým, tak graf č. 2 toto konstatování jednoznačně popírá, viz rok 2020. Nicméně je nutné vyčkat na celkový vývoj ke dni 31. 12. (k tomuto dni byla čerpána data v grafu č. 1). Znepokojivá je však skutečnost, že v roce 2020 narůstají celkové počty mladistvých zejména mužů, kteří jsou umístěni ve výkonu vazby (viz graf č. 2). V souvislosti s poklesem počtu mladistvých odsouzených ve výkonu trestu odnětí svobody vzniká prostor pro položení několika otázek:

1. Páchají mladiství méně trestné činnosti, než tomu bylo dříve?
2. Snižuje se % registrované trestné činnosti a naopak vzrůstá % latentní trestné činnosti (např. v souvislosti s přesunem trestné činnosti z reálného světa do virtuálního)?
3. Je mladistvým ukládáno více alternativních trestů a trest odnětí svobody je ukládán minimálně?

„Typizovaný“ profil mladistvého ve výkonu trestu

Vzhledem ke skutečnosti, že ve VS ČR autor pracuje již 15tým rokem, kdy mimo jiné přišel a zpravidla denně přichází do kontaktu s mladistvými odsouzenými, pak se pokusí v níže uvedeném textu vytvořit „typizovaný“ profil osoby mladistvého ve výkonu trestu odnětí svobody (v profilu jsou použity skutečné charakteristiky mladistvých odsouzených, z důvodu zachování jejich anonymity je vytvořen profil typizovaný).

Základní znaky mladistvého odsouzeného před nástupem do výkonu trestu odnětí svobody lze rozdělit do následujících oblastí:

a) oblast trestní

- v minulosti již byl odsouzen za protiprávní činnost;
- nebyl ve výkonu trestu odnětí svobody;
- min. 3 a více záznamů v evidenci rejstříku trestů;
- uložen trest odnětí svobody nepodmíněně za opakující se trestnou činnost, za kterou již byl v minulosti odsouzen (např. krádež) v kombinaci s dalšími skutky (např. násilná trestná činnost).

V současné době mladiství vykazují při páchání trestné činnosti obdobné znaky jako dospělí odsouzení. Jedná se především o násilnou trestnou činnost (loupež, ublížení na zdraví, trestná činnost spojená s drogovou problematikou), přičemž oproti dospělým stoupá brutalita při jejich spáchání.

b) oblast vzdělání a výchovy

- základní vzdělání dokončil;
- střední vzdělání nedokončil;

- pracovní praxe: pouze brigádně;
- vyrůstal v neúplné rodině;
- nařízen dětský domov se školou; následně výchovný ústav; pro opakované útěky uložena ochranná výchova; následně uložen první výkon trestního opatření podmíněně.

c) oblast užívání návykových látek

- pravidelný uživatel alkoholu;
- pravidelný uživatel drog, zejména marihuana následně pervitin.

Ve výkonu trestu odnětí svobody se u mladistvých odsouzených setkáváme s následujícími znaky:

- fyzické násilí mezi mladistvými;
- krádeže ve vězení;
- destrukce vězeňského zařízení;
- obrana své skupiny jako celku;
- odpor k autoritám;
- zneužívání psychotropních a omamných látek, včetně medikamentů;
- sebestřednost;
- časté lhaní;
- využívání manipulativních technik k prosazení sebe sama, nebo získání určité výhody;
- přechodná homosexualita.

Na rozdíl od dospělých odsouzených se mladiství odsouzení vyznačují deviantním životním stylem. V období Vánoc roku 2019 autor provedl rozhovor celkem s 6-ti mladistvými odsouzenými, kdy každému z nich položil jednu otázku: „Co pro Vás znamenají Vánoce?“ Více méně se jednalo o totožné odpovědi ve smyslu, že Vánoce jsou o soudržnosti rodiny, a že každému je líto, že Vánoce musejí strávit ve vězení. Na jaře roku 2020 autor položil totožným mladistvým odsouzeným při rozhovoru otázku: „Jak vnímáte svoji perspektivu po propuštění z vězení? Co budete chtít dělat?“ Autor se setkal s většinovou odpovědí, že jejich snem je spáchat takovou trestnou činnost, aby se dostali do nejpřísnějšího vězení, nejlépe do Valdic nebo na Mírov.

Perspektivy mladistvých odsouzených

Smyslem tohoto příspěvku bylo přiblížit problematiku mladistvých odsouzených, zejména k jejich perspektivám po propuštění z výkonu trestu odnětí svobody. Celkem jednoznačně lze konstatovat, že se jedná o skupinu odsouzených, která se v poslední době vyznačuje zvýšenou agresivitou, a to nejen při páchání trestné činnosti, ale i ve výkonu trestu odnětí svobody, což lze stručně charakterizovat jako deviantní životní styl. Možná **rizika, která**

znemožňují, aby mladistvý po propuštění z výkonu trestu odnětí svobody vedl řádný život v souladu se zákonem, jsou:

- časté nedokončené či nízké vzdělání, které si mladistvý ve VTOS nedokončí či nerozšíří z důvodu neochoty (i když možnosti vzdělání jsou ve vězeňském prostředí široké a na vzdělání je kladen velký důraz);
- předchozí trestná minulost, zkušenosti s pácháním trestné činnosti i ve VTOS, které „doprovází“ jedince i na svobodě;
- vytyčení deviantních a kriminálních vzorů;
- upnutí na vězeňské známosti;
- závislosti na návykových látkách; v užívání mladiství pokračují i po propuštění;
- absence pracovních návyků (ve vězení provádí mladiství většinou pouze drobné údržbové práce, důraz je kladen na vzdělávací a speciálně-výchovné aktivity);
- homosexuální vztahy (sexualitě mladistvých ve vězení není věnována pozornost, absentují také výzkumy sexuality těchto osob po propuštění);
- ztráta funkce výkonu trestu odnětí svobody, jakožto prevence v případě páchání další trestné činnosti.

Otázka tedy zní: „Jaké jsou perspektivy těchto mladistvých odsouzených po propuštění z výkonu trestu?“

Literatura:

HOFERKOVÁ, Stanislava a SVOBODA, Oto. Ochrana práv dětí a mladistvých jako pachatelů trestné činnosti. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (14)*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela V Banskej Bystrici, 2018, s. 111–123. ISBN 978-80-557-1468-4.

ROZUM Jan a kol. *Efektivita trestní politiky z pohledu recidivy*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2016. 110 s. ISBN 978-80-7338-164-6.

Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky za rok 2019. *Generální ředitelství Vězeňské služby ČR* [online]. Praha: Odbor Správní Generální ředitelství Vězeňské služby ČR, 2020, [cit. 2020-06-24]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/wp-content/uploads/2020/05/Statisticka%20ro%20Denka-V%20Bze%20sk%20slu%20by-%20Cesk%20-republiky-za-rok-2019.pdf>.

Zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody.

Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže.

Zákon č. 555/1992 Sb., o Vězeňské službě a justiční stráží České republiky.

Kontakt:

Ing. Oto Svoboda, MBA, LL.M.

Student Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

otosvoboda@seznam.cz

Další subjekty ve školním prostředí v systému prevence rizikového chování

Libuše Třískalová, Iveta Ludvíková, ČR

Úvod

Školní prostředí nabízí na jedné straně dostatek možností k řešení rozličných projevů rizikového chování, samozřejmě, že největší podíl na tom, aby se rizikovému chování předcházelo je zásluhou učitele, zvláště pak třídních učitelů, kteří mají pregraduální přípravu na řešení rozličných problémových situací.

V poslední době, kdy se do prostředí škol dostala inkluze, vznikly i logicky ve školství, nové pracovní pozice, jako jsou zejména asistenti pedagoga, osobní asistenti a školní asistenti. Obsahem prezentovaného sdělení jsou výsledky malého průzkumu (n = 101), jehož cílem bylo zjistit povědomí o jednotlivých funkcích a pozicích, které jsou v prostředí školy k dispozici žákovi a mohou se zapojit do prevence všech projevů rizikového chování, například prostřednictvím osobních kontaktů, ovlivňovat volnočasové aktivity žáků, systém hodnot, ale zejména se podílet na zvýšení vzdělávacích cílů, případně začlenění slabších žáků, žáků ze znevýhodněného prostředí a žáků hendikepovaných do hlavního vzdělávacího proudu.

Stručná charakteristika vzorku

Tab. č. 1 Charakteristika respondentů podle věku (n = 101)

věk	abs.
do 24	5
25–30	23
31–35	14
36–40	22
41–49	24
50–60	13

V rámci dotazníkového šetření byly respondentům rozdány dotazníky, a to jak laické veřejnosti, tak zejména těm, kteří si doplňují požadovanou pedagogickou kvalifikaci. To znamená, že se jednalo o pracovníky, kteří se částečně orientují v pedagogické problematice, orientují se v prostředí školy, případně mají zájem v oblasti školství pracovat.

Jak vyplývá z následující tabulky (Tab. č. 2), naprostá většina respondentů má minimální praxi, konkrétně u praxe do 4 let se jedná o polovinu dotazovaných. Pochopitelně se šetření zúčastnilo přibližně 40 % respondentů, kteří se pohybují ve školním prostředí bez praxe, ale mají zájem. Právě tato skupina představuje pozitivně naladěné potencionální pedagogické pracovníky. Jedná se o takové jedince, kteří v současnosti pracují v rozličných oblastech, ale rozšiřují si šance na případném trhu práce v případě ztráty zaměstnání apod. Uvedení respondenti zastupují laickou veřejnost bez pedagogické praxe.

Tab. č. 2 **Délka pedagogické praxe (v letech)**

do 1 roku	2-4	5-10	11-15	16-20	21-30	víc jak 31	bez praxe
25	26	9	1	0	0	0	40

Hlavním zájmem šetření bylo zjistit, do jaké míry znají respondenti náplň práce jednotlivých pozic „asistentů“ v prostředí školy. Jedná se odlišení náplně práce osobního asistenta, asistenta pedagoga a školního asistenta.

Tab. č. 3 **Povědomí o náplni práce asistentů?**

a) Osobní asistent	abs.	%
pomáhá v běžném životě hendikepovaným	66	65,5
pomáhá s výukou i mimo školu	27	26,7
sociální pracovník	1	0,9
nevím	7	6,9
b) Asistent pedagoga	abs.	%
pomáhá při výuce konkrétního žáka	34	33,7
pro celou třídu	64	63,4
nevím	3	2,9
c) Školní asistent	abs.	%
pomáhá při rizikovém chování	16	15,8
administrativní práce	21	20,8
komunikace s rodinou	27	26,8
pomáhá žákovi	21	20,8
nevím	16	15,8

Na základě vyhodnocených dat si nejlépe vedl **osobní asistent**, kde více než polovina dotazovaných (66 respondentů) odpověděla správně, že úlohou osobního asistenta je pomáhat v běžném životě hendikepovaným. Vzhledem k tomu, že otázka v dotazníkovém šetření byla otevřená, respondenti odpovídali nad rámec dotazu a v mnoha případech bylo i uveden zdroj financování osobních asistentů.

Z odpovědí zaměřené na zjištění náplně práce **asistenta pedagoga** vyplývá, že více než polovina (64 respondentů) není schopna popsat náplň práce asistenta pedagoga. Ti, kteří se nejvíce přiblížili ke správné odpovědi, odpovídali, že asistent pedagoga pomáhá konkrétnímu žákovi při výuce. Kladně lze hodnotit, že všichni dotazovaní respondenti ví, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který pracuje ve třídě na doporučení Školského poradenského pracoviště, a to u žáka nebo žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Nejméně povědomí mají respondenti o pozici **školního asistenta**. Jaká je jeho pracovní náplň, kde všude může být zaštitěn a s jakými úlohami žákům, rodičům i pedagogům pomáhá. Více jak tři čtvrtiny z dotazovaných (85 respondentů) nedokázalo popsat jeho pracovní náplň a respondenti nejčastěji odpovídali, že školní asistent je administrativní pracovník, výchovný poradce nebo uvedli, že „neví“ co je jeho náplní práce.

Tab. č. 4 Uved'te 3 projevy rizikového chování na základní nebo střední škole.

šikana	návykové látky	kyberšikana	záškoláctví	agresivita	ignorování autorit	psych. labilita	vulgarismus	rasismus
39	42	4	22	23	10	9	3	3

U projevů rizikového chování nejčastěji respondenti uváděli, že se na svých školách setkávají s návykovými látkami, šikanou, agresivitou a záškoláctvím. Agresivita, záškoláctví, závislost na návykových látkách a šikana se jako indikátory rizikového chování objevují již od konce V století. Nově se mezi rizikové chování řadí také kyberšikana (zejména pak od začátku 21. století). Projevy psychické lability, anorexie, bulimie a ignorování autorit jsou fenomény posledních 10–15 let.

Tab. č. 5 Kdo z níže jmenovaných asistentů má „největší“ vliv při řešení rizikového chování?

	abs.	%
osobní asistent	9	8,9
asistent pedagoga	28	27,7
školní asistent	26	25,7
nevím	38	37,7

Z výčtu možností pravomocí výše uvedených asistentů, má největší vliv na prevenci rizikového chování u žáků **školní asistent**. Jedním z důvodů, proč se respondenti domnívají, že je za prevenci rizikového chování odpovědný asistent pedagoga, mohl být fakt, že bylo možné odpovědět prostřednictvím otázky s uzavřenou odpovědí, ale také byla možnost se vyjádřit a zdůvodnit svůj názor podrobněji otevřenou odpovědí (viz např. Tab. č. 3).

Tab. č. 6 Kdo z níže jmenovaných asistentů má „nejmenší vliv“ při řešení projevů rizikového chování?

	abs.	%
osobní asistent	10	9,9
asistent pedagoga	22	21,8
školní asistent	26	25,7
nevím	43	42,6

Opakem předchozí otázky se zabývá tabulka č. 6., která si kladla za cíl zjistit nejmenší vliv z výše jmenovaných asistentů na projevy rizikového chování. Když pomineme skoro polovinu z dotazovaných respondentů (42,6 %), kteří se vyjádřili odpovědí „nevím“, tak nejmenší vliv je dle respondentů přisuzován školnímu asistentovi, který má naopak největší vliv na řešení projevů rizikového chování. Naopak osobního asistenta, který má z výše jmenovaných nejmenší vliv, respektive žádný, zvolila jen desetina z dotazovaných.

Shrnutí

Z vyhodnocení náplně a poslání výše popsanych „asistentů“, je zjevné, že je zapotřebí rozšířit všeobecné povědomí o poslání a náplni práce zejména osobního asistenta, stejně tak jako i o náplni práce asistenta pedagoga a školního asistenta. Tyto poznatky je zapotřebí „dostat“ od obsahu pregraduální přípravy pedagogických i výchovných pracovníků.

Příčinou takového neuspokojivého stavu a nevědomí je, že se v poslední době ve školství objevila celá řada nových pozic a laická veřejnost neví o jejich poslání a náplni jejich práce. Vzniká proto také potřeba, více seznamovat i laickou veřejnost, tzn. rodiče stávající i budoucí, s obsahem a náplní práce jednotlivých pozic asistentů.

Literatura:

KENDLÍKOVÁ, J. Inkluzivní vzdělávání/Asistent pedagoga. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.

Kontakt:

Mgr. Libuše Třískalová

Externí pracovník Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové

Bc. Iveta Ludvíková

Studentka oboru *Sociální pedagogika*, Univerzity Hradec Králové,
Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Supervízia ako nástroj sebarozvoja pomáhajúcich profesionálov

Jana Vrt'ová, Ladislav Vaska, SR

Abstrakt:

Predkladaný príspevok sa zaoberá dôležitosťou sebarozvoja pomáhajúcich profesionálov ako neodmysliteľnej súčasti výkonu profesie, následne poukazuje na supervíziu ako jeden z významných nástrojov sebarozvoja pomáhajúcich profesionálov. V tejto súvislosti prezentuje možnosti supervízie v rámci sebarozvoja pomáhajúcich profesionálov, analyzuje aktuálny stav realizácie supervízie vo vybraných pomáhajúcich profesiách na území SR. Poukazuje na špecifiká supervízie realizovanej v rôznych rezortoch.

Kľúčové slová: supervízia, špecifiká supervízie, sebarozvoj, pomáhajúce profesie, legislatíva.

Úvod

Koncept sebarozvoja v pomáhajúcich profesiách vychádza zo všeobecnej túžby človeka po rozvoji svojej vlastnej osobnosti, ktorá je prirodzenou túžbou každej ľudskej bytosti. V psychológii sa v súvislosti s pojmom sebarozvoj môžeme stretnúť so synonymami tohto pojmu ako sú osobný a osobnostný rast, sebaaktualizačná tendencia, sebarealizácia a podobne. V psychológii téme rozvoja a rastu človeka venoval Carl R. Rogers, ktorý bol zakladateľom na človeka zameranej psychoterapie (Sheehy et al., 2005), v rámci ktorej sa zaoberal človekom ako celostnou bytosťou. Rogers pri práci so svojimi klientmi vychádzal z ich osobnosti a motivoval ich k samostatnému rozvoju (Kratochvíl, 2017). Človeka vnímal ako proces, pretože bol presvedčený o tom, že osobnosť človeka je v neustálom vývoji (Žiaková, 2017). Zároveň však každej ľudskej bytosti prisudzoval sebaaktualizačnú tendenciu, ktorej najdôležitejšiu zložku predstavuje snaha človeka zachovať a rozvíjať svoju vlastnú existenciu (Matoušek et al., 2007). Podľa súčasného psychológa Zdeněka Helusa je *rozvoj osobnosti (individuálny sebarozvoj)* najvyšším stupňom rozvoja ľudskej bytosti. Tento stupeň rozvoja je založený na skutočnosti, že jednotlivec sa na základe vlastného uváženia aktívne a cieľavedome zameriava na svoj vlastný sebarozvoj, hľadá spôsoby jeho uskutočnenia, zastáva miesto fundamentálneho subjektu v koordinovaní svojho vlastného rozvoja (Helus, 1982). Na základe vyššie uskutočnenej analýzy týkajúcej sa konceptu sebarozvoja je zrejmé, že

problematika sebarozvoja či rozvoja osobnosti človeka je predmetom záujmu rôznych vied, hlavne vied ktorých predmetom záujmu je človek. Tieto vedy prinášajú cenné poznatky, ktoré sú aplikovateľné aj v kontexte sebarozvoja pomáhajúcich profesionálov. V súvislosti s pomáhajúcimi profesiami je sebarozvoj súčasťou profesionálneho rozvoja, ktorý predstavuje kontinuálny proces pozostávajúci z otvorenosti voči skúsenostiam, zodpovednosti voči užívateľom služieb, ale aj sebe samým, a v neposlednom rade z kritickej analýzy svojich vlastných životných skúseností. Zjednodušene cieľom profesionálneho rozvoja a sebarozvoja ako jeho súčasťou je pomôcť pomáhajúcim profesionálom poznať samých seba a porozumieť tomu, ako ich vlastné skúsenosti ovplyvňujú ich prax (Cross – Papadoupoulos, 2001). Jedným z najdôležitejších a najúčinnějších nástrojov smerujúcich k tomuto cieľu je supervízia, pretože práve supervízia vytvára priestor a podmienky pre vzdelávanie, profesionálny rozvoj a odborný rast pomáhajúcich profesionálov, zároveň je nástrojom sebareflexie, ktorý vedie k zlepšovaniu kvality práce supervidovaných a následne kvality života ľudí s ktorými pomáhajúci profesionáli pracujú (Vaska, 2014).

1 Teoretické reflexie supervízie v pomáhajúcich profesiách

Supervíziu už niekoľko rokov považujeme za neodmysliteľnú súčasť pomáhajúcich profesií. Samotný pojem *supervízia* môže pre niekoho predstavovať „veľkú neznámu“ s nejasným obsahom, u iného môže evokovať nepríjemnú skúsenosť spojenú s odhalením nedostatkov, ktoré sú prítomné v jeho individuálnom výkone profesie. Avšak stretávame sa aj s jednotlivcami, ktorí supervíziu vnímajú z perspektívy jej prínosov medzi ktoré bezpodmienečne patrí podpora pri výkone profesie (Havrdová, 2008), hlavne pri riešení problémových situácií, s ktorými sa jednotlivci či organizácie vo svojej praxi môžu stretnúť. V súčasnosti je supervízia pre mnohé profesionálne pomáhajúce organizácie bežnou aktivitou, ktorú považujú za prirodzenú súčasť ich práce. V praxi sa stretávame aj s prípadmi, kedy vedenie organizácie zabezpečuje supervíziu len z dôvodu, aby naplnili štandardy, ktoré sú stanovené zákonom. Stále sa stretávame aj s pomáhajúcimi profesionálmi, ktorí nemajú žiadnu skúsenosť so supervíziou, a preto majú od supervízneho procesu nereálne očakávania. A koniec koncov sa nájdu aj takí pomáhajúci profesionáli, ktorí neporozumeli zmyslu supervízie a preto ju považujú za nepotrebnú a zbytočnú. Rôzne postoje a názory na supervíziu vyplývajú z odlišných (pozitívnych či negatívnych) skúseností (Havrdová, 2008), prípadne informácií o tom čo *supervízia* v skutočnosti je alebo čím by mala byť. Vo všeobecnosti z etymologického hľadiska pojem supervízia predstavuje kombináciu dvoch latinských slov a to „super“, čo znamená „nad“; „hore“ a „videre“ vo význame „pozerať“ „vidieť“. Na základe

dvoch uvedených latinských slov bol skonštruovaný pojem supervízia, ktorý charakterizuje supervíziu inými slovami „dozornú“ činnosť zacielenú na efektívny proces a výsledky práce organizácie. Centrom záujmu je hlavne práca jednotlivcov, ktorí pracujú v konkrétnych organizáciách a disponujú nízkou úrovňou zručností a skúseností v rámci profesie, v ktorej pôsobia (Caras, 2013). Ako uvádza Hawkins et al. (2012, s. 16): „supervízia sa vyvíja z bohatej oblasti reflexívnej praxe a zároveň je kľúčovým prvkom podpory a rozvoja reflexívnej praxe, všetkých, ktorí pracujú s ľuďmi a v pomáhajúcich profesiách na individuálnej a skupinovej úrovni, či úrovni organizácie“. Môžeme teda konštatovať, že supervízia je dôležitou zložkou každej profesionálnej činnosti, ktorá je založená na ľudskej interakcii. V rámci vymedzenia významu a definície supervízie v danej profesii v kontexte ktorej sa o supervízii pojednáva sú však tieto charakteristiky podmienené špecifikami tej ktorej profesie. V literatúre sa stretávame s rôznymi vymedzeniami supervízie v rôznych kontextoch a to napríklad supervízie v oblasti vzdelávania, odborného a psychologického poradenstva, medicíny, lekárskej pomoci, manažmentu, pastoračno-duchovnej práce, sociálnej práce, psychoterapie a podobne (Virgil, 2017). V oblasti vzdelávania je supervízia chápaná ako podpora, pomocná „ruka“, ktorá je poskytovaná kolegovi, učiteľovi v procese výučby (EDU 710, 2016). V poradenstve je supervízia považovaná za intervenciu realizovanú tzv. seniorským členom profesie, ktorej centrom pozornosti je mladší kolega, poradca. Supervízor aj supervidovaný zvyčajne pôsobia v tej istej profesii. Supervízny vzťah medzi účastníkmi supervízneho procesu je hodnotiaci a hierarchický a postupom času sa rozširuje. Cieľom tohto vzťahu je zlepšiť profesionálne fungovanie poradcu-juniora a monitorovať kvalitu služieb poskytovaných klientom. V psychoterapii sa supervízia považuje za neodmysliteľnú súčasť vzdelávania v psychoterapii. Supervízia nachádza uplatnenie v rámci vzdelávania v rôznych oblastiach psychoterapie a prípravných programov budúcich psychoterapeutov a psychoterapeutiek (Bernard – Goodyear, 2014). V psychoterapii je hlavným prostriedkom rozvoja a zvyšovania terapeutických kompetencií (Falender – Shafranske, 2012). Supervízia v psychoterapii je zvyčajne vnímaná všeobecnejšie a rutinnejšie, pretože je podmienkou vzdelávania a môže byť najdôležitejším „príspevkom“ v súvislosti s efektivitou tréningu (Gonsalvez – Milne, 2010). V zdravotníckych profesiách je supervízia považovaná za nevyhnutnosť, pretože rozvíja profesionálne hodnoty, identitu a kompetencie začínajúcich zdravotníckych pracovníkov a zároveň umožňuje skúseným zdravotníckym pracovníkom profesionálny rozvoj, redukciu stresu a predchádzanie syndrómu vyhorenia (McCarron – Eade – Delmage, 2018; Simpson Southward – Waller – Hardy, 2017). V súvislosti so supervíziou v sociálnej práci Unguru a Sandu (2019, s. 1) uvádzajú, že: „supervízia v sociálnej práci

je činnosť, ktorá prispieva k neustálemu profesionálnemu rozvoju odborníkov a pomáha im zlepšovať reflexiu ich vlastnej praxe.“ Supervízia je v sociálnej práci označovaná ako kľúčová zložka profesie. Je možné ju označovať aj ako jav, ktorý sa odohráva v praxi sociálnej práce, pre supervízora je prostriedkom, ktorý mu umožňuje zapojiť sa a zasahovať do zložitého vonkajšieho a vnútorného „sveta“ supervidovaného a prostredníctvom diskusie zdieľať informácie so supervidovaným (Wilson, et al., 2008).

2 Aktuálny stav a možnosti supervízie v podmienkach pomáhajúcich profesií

V nasledujúcom texte priblížime aktuálny stav a možnosti supervízie naprieč vybranými rezortmi, a to rezortom školstva, zdravotníctva a rezortom práce, sociálnych vecí a rodiny. Tak ako každá profesia aj *profesia pedagóga* kladie dôraz na neustále vzdelávanie profesionálov pôsobiacich v tejto oblasti. Viditeľný je neustály tlak na rozvoj kompetencií pedagóga v rôznych sférach, či už ide o komunikačné, jazykové a písomné zručnosti, schopnosť práce s informačno-komunikačnými technológiami, ale aj osobnostné kompetencie akými sú napríklad zodpovednosť, schopnosť riešiť problémy, reflektívnosť a podobne. V súčasnosti má významné postavenie emocionálna zrelosť, ktorá predstavuje schopnosť pedagóga čeliť dôležitým zmenám: osvojovať si a zdieľať nové poznatky a informácie nielen so žiakmi, ale aj svojimi kolegami, poznať nástroje reflexie svojej vlastnej praxe, prinášať inovácie do svojej profesie, prijímať a dávať spätnú väzbu (Európska komisia, 2011). Je evidentné, že na pedagógov sú kladené vysoké nároky a preto by im mala byť poskytnutá adekvátna podpora pri rozvoji požadovaných kompetencií, ktoré sú výsledkom vlastného sebarozvoja. Mayer (2017) v tejto súvislosti poukazuje na *sprevádzanie* pedagogických zamestnancov, pričom môže ísť o výchovno-vzdelávacie, edukačné sprevádzanie a metasprevádzanie²⁴. *Metasprevádzanie* chápeme vo význame sprevádzania profesionálov, ktorí sprevádzajú iných ľudí. Vyžaduje si osobnú angažovanosť a zodpovednosť. Supervízia je jedným z dôležitých nástrojov metasprevádzania, pretože poskytuje priestor pre sebareflexiu konania, zdieľanie skúseností a sebakontrolu správania pre supervidované osoby (Vávrová, 2012). Základným znakom supervízie pedagógov²⁵ je adekvátna sebareflexia, osvojenie si podnetov, ktoré boli selektované v supervíznom procese, následne konštruovaním a fixáciou kľúčových kompetencií pracovať na

²⁴ Viac o výchovno-vzdelávacom, edukačnom a metasprevádzaní pozri Vávrová (2012).

²⁵ Medzi supervíziou a hospitáciou sú významné rozdiely, na ktoré upozorňuje autorka Mayer (2017) vo svojom príspevku venovanom supervízii pedagógov.

svojom vlastnom sebarozvoji (Mayer, 2017). Aj napriek tomu, že na pedagógov sú kladené vysoké nároky v rezorte školstva supervízia zatiaľ nie je povinnosťou a teda nie je ani legislatívne ustanovená.

Zdravotníctvo patrí neodmysliteľne medzi najdôležitejšie oblasti spoločenského života. Je to hlavne z dôvodu, že ochrana a posilňovanie ľudského zdravia sú pre fungovanie našej spoločnosti nevyhnutné, ale aj preto, lebo podľa Ústavy SR Čl. 40 má každý právo na ochranu zdravia. Rozhodujúcim elementom v tejto oblasti sú zdravotnícki pracovníci, ktorí zabezpečujú zdravotnícku starostlivosť v rôznych zdravotníckych inštitúciách a zariadeniach (<https://www.health.gov.sk/?priprava-navykon-povolania-1>). Európske smernice zdôrazňujú kontinuálny odborný rozvoj zdravotníckych pracovníkov prostredníctvom ktorého je garantované obnovovanie a prehľbovanie vedomostí, schopností a zručností za účelom zachovania bezpečného a efektívneho praktického výkonu profesie, ktorý zodpovedá spoločenskému pokroku (<https://www.health.gov.sk/?sustavne-vzdelavanie-zdravotnickych-pracovnikov>). V zmysle tejto požiadavky *Zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov* v § 42 ods. 1 ustanovuje, že zdravotnícky pracovník je povinný sa sústavne vzdelávať²⁶. V tejto súvislosti môžeme na základe výsledkov výskumu Terryho, Nguyena, Perkinsa a Pecka (2020, s. 1) konštatovať, že práve „klinická supervízia je nevyhnutná pre rozvoj a upevnenie pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania, pričom má pozitívny vplyv na výsledky pacientov, a ako taká je základnou súčasťou vzdelávania v zdravotníctve.“ Aj napriek vedomosti o benefitoch supervízie v oblasti zdravotníctva sa supervízia realizuje na území SR len sporadicky. Supervízia rovnako ako v prípade pedagogických profesií nemá legislatívne ukotvenie. Avšak v rámci podmienok akreditácie ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov patrí vykonanie určitého počtu zdravotníckych úkonov pod supervíziou školiteľa k ďalším podmienkam nevyhnutným pre absolvovanie špecializačného štúdia (Ministerstvo zdravotníctva SR, 2006). Jedným z hlavných problémov realizácie supervízie v zdravotníctve je nedostatočné ocenenie prínosov supervízie pre zdravotníckych pracovníkov. Napríklad výskum realizovaný v roku 2018 so zdravotnými sestrami pôsobiacimi v dvoch slovenských nemocniciach vypovedá o tom, že na jednej strane skoro všetky zdravotné sestry uviedli, že na ich pracovisku sa supervízia nerealizuje. Ako dôvod väčšina z nich uviedla odmietavý postoj

²⁶ Sústavné vzdelávanie je týmto zákonom charakterizované ako „priebežné obnovovanie, prehľbovanie a udržiavanie získanej odbornej spôsobilosti v súlade s rozvojom príslušných odborov po celý čas výkonu zdravotníckeho povolania“ (§ 42 ods. 2).

vedenia k realizácii supervízie. Samotné zdravotné sestry mali pozitívny postoj k zavedeniu supervízie a od supervízie očakávali profesionálny a osobný rozvoj (Jurdíková – Slaná, 2018).

Najväčší rozmach supervízia zaznamenáva práve v oblasti sociálnej práce a je to z niekoľkých dôvodov. Prvým dôvodom je skutočnosť, že supervízia sprevádzala samotný rozvoj sociálnej práce už od jej ranných podôb a najviac je spájaná s činnosťou organizácie Charity Organization Societies, v rámci ktorej bola supervízia vykonávaná ako pomoc a podpora dobrovoľníkov, ktorí pracovali s chudobnými. Postupne sa supervízia v tejto oblasti rozvíjala a vyprofilovala sa do podoby ako ju poznáme dnes. V súčasnosti je neodmysliteľnou súčasťou práce každého sociálneho pracovníka, pretože od roku 2005 je pre väčšinu organizácií pôsobiacich v oblasti sociálnej práce zákonnou povinnosťou (Vaska, 2014). Supervízia sa nachádza v nasledovných zákonoch²⁷: *Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, *Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov*, *Zákon č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Uvedené zákony sú pre profesionálny výkon sociálnej práce záväzné. Supervízia je zároveň súčasťou Etického kódexu sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce Slovenskej republiky, v rámci ktorého je supervízia považovaná za jeden z nevyhnutných krokov v profesionálnej a osobnej starostlivosti o seba sociálneho pracovníka, aby bol schopný poskytovať kvalitné služby klientom. Súčasne je v rámci Etického kódexu uvedená ako jeden z nástrojov, ktorý má sociálny pracovník sociálneho a asistent sociálnej práce k dispozícii v procese etického rozhodovania, pri riešení etických problémov a dilem. Je dôležité zdôrazniť, že supervízia prináša nielen do oblasti sociálnej práce množstvo prínosov. Medzi prínosy supervízie môžeme zaradiť nasledovné:

- osobnostný, profesionálny a odborný rozvoj (Vaska – Čavojská, 2012);
- supervízia je považovaná za kľúčový prvok rozvoja profesionálnej identity a praxe sociálnej práce (Hafford-Letchfield – Engelbrecht, 2018);
- supervízia prispieva k realizácii odborných postupov zodpovedajúcim najlepším záujmom užívateľov služieb (Gilbert, 2009);

²⁷ Viac o supervízii v kontexte uvedených zákonov pozri Vrt'ová, Vaska a Lábath (2019); Vrt'ová a Vaska (2020).

- v kontexte organizácií je supervízia kľúčovým nástrojom dosiahnutia cieľov organizácie a ovplyvňovania samotnej organizačnej kultúry (Bourn – Hafford-Letchfield, 2011);
- supervízia umožňuje študentom pomáhajúcich profesií lepšie porozumieť prepojeniu teórie s praxou, následne uľahčuje proces adaptácie do zamestnania po ukončení štúdia (Vaska, 2017).

Záver

Supervízia prináša množstvo benefitov pre pomáhajúce profesie a v súčasnosti je citeľný rozvoj supervízie. V pomáhajúcich profesiách, v ktorých je realizácia supervízie bežnou praxou sú udržiavané štandardy a kvalita supervízie aj rešpektovaním *Etického kódexu supervízie (2018)*, ktorý definuje supervíziu, kompetencie, ďalšie vzdelávanie supervízora, etickú zodpovednosť vo vzťahu k supervidovaným, ich klientom a organizáciám, kde je vykonávaná supervízia a taktiež etickú zodpovednosť supervízora vo vzťahu ku kolegom a profesii. Je dôležité konštatovať, že v kontexte supervízie zaznamenávame veľký pokrok, pretože okrem rôznych foriem v rámci ktorých môže byť vykonávaná, je v supervízii efektívne využívanie rôznych supervíznych modelov i prístupov²⁸, či kreatívnych metód a techník²⁹, ktoré supervízor môže aplikovať v rámci supervízneho procesu. Dobrá prax a výskumné zistenia z oblasti využitia inovácií v supervízii by mohli byť inšpirujúcou pre všetky pomáhajúce profesie, ktoré sa často v supervíznom svete stretávajú a rôznosť pohľadov môže byť na jednej strane diskutabilná a rozporuplná, no na strane druhej výnimočná a obohacujúca. A ak je supervízia užitočná a dokáže dokonca spájať a nie rozdeľovať, tak ju možno v pomáhajúcich profesiách (v kontexte multidisciplinárnych súvislostí pomáhania), ktoré majú často spoločný hlavný cieľ, ktorým je zvyšovanie kvality života klienta (klient sociálnej práce, žiak, rodina, pacient a pod.) a zvyšovanie statusu profesie (aj cez sebarozvoj) - vnímať ako jednoznačne prínosnú a nevyhnutnú.

Literatúra:

CARAS, Ana. Ethics and Supervision Process - Fundamentals of Social Work Practice. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 92, 2013. ISSN 1877-0428.

BERNARD, Janine, M., GOODYEAR, Rodney, K. *Fundamentals of Clinical Supervision*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2014. ISBN 978-0-13-2835626.

²⁸ Viac o prístupoch v supervízii pozri Vrt'ová – Vaska (2020).

²⁹ Viac o kreatívnych metódach a technikách v supervízii pozri Vaska, Almáši a Vrt'ová (2020).

BOURN, Diana, HAFFORD-LETCHFIELD, Trish. The role of social work professional supervision in conditions of uncertainty. In *The International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 2011. ISSN 1447-9524.

CROSS, Malcolm, C., PAPADOUPOULOS, Linda. *Becoming a therapist: a manual for personal and professional development*. NY: Brunner-Routledge, 2001. ISBN 978-0415221153.

EDU 710. Supervision Of Instruction In *Education*. National Open University Of Nigeria, 2016. <http://birbhum.gov.in/DPSC/reference/73.pdf>.

Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce Slovenskej republiky (2015).

Etický kódex supervízie (2018).

EURÓPSKA KOMISIA. *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011. ISBN 978-80-8052-382-4.

FALENDER, Carol, A., SHAFRANSKE, Edward, P. The importance of competency-based clinical supervision and training in the 21st century: Why bother? In *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 2012. ISSN 1573-3564.

GILBERT, Carlean. Editorial. *The Clinical Supervisor*, 2009. ISSN 0732-5223.

GONSALVEZ, Craig, J., MILNE, Derek, L. Clinical supervisor training in Australia: A review of current problems and possible solutions. In *Australian Psychologist*, 2010. ISSN 0005-0067.

HAFFORD-LETCHFIELD, Trish, ENGELBRECHT, Lambert. Contemporary practices in social work supervision: time for new paradigms? In *European Journal of Social Work*, 2018. ISSN 1369-1457.

HAVRDOVÁ, Zuzana. Zrození a vývoj pojmu supervízie. In HAVRDOVÁ, Zuzana, HAJNÝ, Martin et al. *Praktická supervízie*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-807262-532-1

HAWKINS, Peter, SHOHET, Robin. *Supervision in the Helping Professions*. England, Berkshire: Open University Press, 2012. ISBN 978-0-33-5243549

HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

<https://www.health.gov.sk/?priprava-na-vykon-povolania-1>.

<https://www.health.gov.sk/?sustavne-vzdelavanie-zdravotnickych-pracovnikov>.

JURDÍKOVÁ Kamila, SLANÁ Kristína. Supervízia v ošetrovateľskej praxi. In *Zdravotnícke listy*. ISSN 1339-3022.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1227-0.

MATOUŠEK, Oldřich et al. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-331-4.

MAYER, Katarína. Supervízia v kontexte skvalitnenia výkonu pedagogickej profesie. In IŠTVAN, Imrich, FERENCOVÁ, Janka – KOSTURKOVÁ, Martina (eds.). *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe. Recenzovaný zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov: Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie FHPV PU v Prešove, 2017. ISBN 978-80-555-1972-2.

MCCARRON Robyn, EADE Joanna, DELMAGE Enys. The experience of clinical supervision for nurses and healthcare assistants in a secure adolescent service: affective service improvement. In *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2018. ISSN 1365-2850.

MESÁROŠOVÁ, Margita. Care for Self-Development in Relation to the Self-Regulation in the Students of Helping Professions. In *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 2017. ISSN 2454-5899.

Ministerstvo zdravotníctva SR. Akreditácia ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov. Bratislava, 2006. ISBN 80-969507-0-3.

SCHAVEL, Milan, TOMKA, Milan. *Základy supervízie a supervízia v praktickej výučbe v sociálnej práci*. Bratislava: VŠZPaSP sv. Alžbety, 2010. ISBN 978-80-89271-87-0.

SHEEHY, Noel. *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. Brno: Bamster & Principal, 2005. ISBN 80-86598-82-9.

SIMPSON SOUTHWARD Chloe, WALLER Glenn, HARDY Gillian, E. How do we know what makes for “best practice” in clinical supervision for psychological therapists? A content analysis of supervisory models and approaches. In *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2017. ISSN 1099-0879

TERRY, Daniel – NGUYEN, Hoang – PERKINS, J., Alicia – PECK, Blake. Supervision in Healthcare: A Critical Review of the Role, Function and Capacity for Training. In *Universal Journal of Public Health*. 2020. ISSN 2331-8945.

UNGURU, Elena, SANDU, Antonio. Towards a Model of Supervision in Social Work Institutions in the N-E Region of Romania. In *Postmodern Openings*, 2019. ISSN 2069-9387.

Ústavný zákon č. 460/1992 Zb. Ústava Slovenskej republiky v znení neskorších predpisov.

VASKA, Ladislav, ČAVOJSKÁ, Katarína. *Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce. Výskumná správa*. Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-72-9.

VASKA, Ladislav. *Teoretické aspekty supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov*. Bratislava: IRIS, 2014. ISBN 978-80-89726-23-3

VASKA, Ladislav. Supervízia študentov. In BALOGOVÁ, Beáta, ŽIAKOVÁ, Eva (eds.). *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník*. Košice: UPJŠ, Filozofická fakulta, 2017. ISBN 978-80-8152-483-7.

VASKA, Ladislav, ALMÁŠI, Matej, VRŤOVÁ, Jana. Kreatívna supervízia v organizáciách pôsobiacich v sociálnej sfére optikou supervízorov a supervízoriek. In VASKA, Ladislav, VRŤOVÁ, Jana (Eds.). *Vedecké odpovede na aktuálne otázky supervízie v sociálnej práci*. Banská Bystrica: Belianum, 2020. ISBN 978-80-557-1762-3.

VÁVROVÁ, Soňa. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0087-1.

VIRGIL, Dan. An Exhaustive View on Supervision in Social Work: History, Evolution, Current Trends. In *Revista de Asistentă Socială*, 2017. ISSN 1583-0608.

VRŤOVÁ, Jana, VASKA, Ladislav. Využitie terapeutických a poradenských prístupov v supervízii. In VASKA, Ladislav, VRŤOVÁ, Jana (Eds.). *Vedecké odpovede na aktuálne otázky supervízie v sociálnej práci*. Banská Bystrica: Belianum, 2020. ISBN 978-80-557-1762-3.

WILSON, Kate, RUCH, Gillian, LYMBERY, Mark, COOPER, Andrew. *Social Work: An Introduction to Contemporary Practice*. Essex: Pearson Education, 2008. ISBN 978-1405858465.

Zákon NR SR č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ŽIAKOVÁ, Eva. Humanistická teória. In BALOGOVÁ, Beáta, ŽIAKOVÁ, Eva (Eds.). *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník*. Košice: Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2017. ISBN 978-80-8152-483-7

Zákon NR SR č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon NR SR č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.

Zákon NR SR č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontakt:

Mgr. Jana Vrťová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

jana.vrtova@umb.sk

doc. PhDr. Ladislav Vaska, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

ladislav.vaska@umb.sk

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta sociálně ekonomická, Katedra sociální práce

Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem

ladislav.vaska@ujep.cz

Pomoc církví a náboženských společností v českém penitenciárním prostředí

Petra Zhřivalová, Tereza Raszková, Petr Novák, Lucie Háková, ČR

Abstrakt:

Pastorační a duchovenská služba a pomoc se v českém penitenciárním prostředí nemůže omezovat jen na pouhé duchovní doprovázení a psychospirituální péči, ale musí komplexně zahrnovat všechny důležité dimenze života člověka. V rámci modelů/přístupů „Risk-need-responsivity“ a „Good lives“ aplikovaných v rámci diferencovaného a individualizovaného přístupu musí zahrnovat péči nejen o duchovní a duševní stránku, ale neopomíjí ani lidskou tělesnost (v potřebách a dimenzích neoddělitelně spojených s důstojností lidské osoby).

Klíčová slova: vězení, náboženství, víra, spiritualita, program zacházení, recidiva, potřeby, sebe-narace

Spojení „vězení“ a „náboženství“ se může běžnému čtenáři zdát okrajovým tématem a v české odborné literatuře tomu tak, bohužel, v současné době je. Jedním z mála českých autorů, kteří v této oblasti hojně publikují, je např. religionistka Andrea Beláňová (2020). Přitom zde existuje silná provázanost obou témat – v počátcích vězeňství bylo křesťanství jeho základním pilířem a zároveň paradigmatem pro vysvětlování a kontrolu zločinu. To se změnilo ve dvacátém století nástupem empiricismu. Náboženství pak zůstává ve vězeňství západního světa jako výraz práva člověka na svobodu vyznání a náboženství, ale již není jeho páteří. Což samozřejmě neznamená, že náboženství zmizelo z věznic, a tím i kriminologických výzkumů docela. V zahraničí existuje bezpočet prací, které se tématem zbožnosti, zločinu a vězení zabývají, a jejichž prostřednictvím zpracované poznatky lze do jisté míry aplikovat i v podmínkách českého vězeňství, byť česká společnost je ve srovnání s ostatními výrazně nenábožensky orientovaná (více např. In Johnson, 2011; Dye, Aday, Farney, Raley, 2014; Duwe, Hallett, Hays, Jang, Johnson, 2015; Hallett, Hays, Johnson, Jang, Duwe, 2016).

Jak vyplynulo z údajů ze sčítání lidu z roku 2011 (ČSÚ, 2014), pouhá pětina obyvatel se hlásí k nějaké víře (20,8 %), z toho nejvíce k Římskokatolické církvi (10,4 %), k Církvi československé husitské 0,4 %, k Českobratrské církvi evangelické 0,5 %, k Náboženské společnosti Svědkové Jehovovi 0,1 %, k Pravoslavné církvi v českých zemích 0,2 % a k Slezské evangelické církvi

0,1 %. Jako bez víry se deklarovala více než třetina obyvatel (34,5 %) a téměř polovina údaj o víře neuvedla (44,7 %). Většina české společnosti je tedy ateistická, i když mnozí z nich odmítají institucionalizovaná náboženství, ale hlásí se např. ke spiritualitě³⁰.

Náboženství a spiritualitu samozřejmě rozlišují i v zemích, kde se k náboženství hlásí významná část společnosti. Ačkoli nikdo nezpochybňuje možné srovnatelné transcendentální prožitky osob deklarující svou spiritualitu, avšak odmítající organizovaná náboženství, z pohledu jejich perspektivy po propuštění, jsou na tom lépe ti, kdo církve neodmítají. Církve jsou totiž tvořeny náboženskými komunitami, které poskytují podporu jak přímo odsouzeným ve vězení (v podobě vězeňských kaplanů a dobrovolníků), tak i propuštěným z vězení. A to nejen formou charitativních zařízení a azylových domů, které bývají otevřené i „nevěřícím“, ale svou komunitní podstatou – ochotou přijmout svého člena poté, co odpykal svůj trest.

Na druhé straně, někteří autoři připomínají, že není třeba rozlišovat mezi spiritualitou a náboženstvím a prosazují oboje za podmínky, že ošetřují kriminogenní potřeby odsouzených a podporují širší rozšíření jak náboženských, tak i spirituálních vězeňských programů. (Thomas, Zaitsow, 2006)

V podmínkách České republiky, jak již bylo řečeno, ateisticky naladěné, je jasné, že tento prodesistenční přínos náboženských programů se bude týkat spíše menšího počtu odsouzených. Otázkou samozřejmě je, kolik odsouzených se hlásí k víře, zda jejich počet kopíruje poměr věřících a nevěřících v české společnosti. Vězeňské statistiky zmíněné údaje neposkytují. Vyčíst z nich můžeme pouze to, že v roce 2019 pracovali vězeňští kaplani a dobrovolníci s 1 782 vězněnými osobami, což bylo z 21 048 všech vězněných osob (včetně obviněných) přibližně 8,5 %. (Statistická ročenka Vězeňské služby ČR za rok 2019, 2020) Což samozřejmě neznamena, že osoby, jež využily duchovenskou službu³¹, jsou věřící, jakož ani to, že neexistují další věřící mezi vězni, kteří však uvedené služby nevyužívají.

Ze statistických údajů lze dále vyčíst, kolik kaplanů a dobrovolníků tyto služby zajišťuje, jakož i ke kterým konkrétním církvím se hlásí. „V závěru roku 2019 působilo v 35 věznicích 52 kaplanů z 11 církví, nejpočetněji byla

³⁰ Halík (2005) to pojmenovává „něcismus“ – Když mluvíme o českém atheismu, tak nabízím raději pojem něcismus. To je patrně dnes nejrozšířenější víra českého lidu – v Boha církví nevěřím, ale něco nad námi musí být. Tento názor však není ve filozofických úvahách o náboženství ničím novým a shodné myšlenky vyjadřuje např. všeobecně užívaný termín „deismus“.

³¹ Více In Nařízení generálního ředitele Vězeňské služby České republiky č. 67/2013, kterým se vyhláší Dohoda o duchovní službě, v platném znění; Nařízení generálního ředitele Vězeňské služby České republiky č. 54/2017, o organizaci a výkonu duchovní služby ve Vězeňské službě České republiky, ve znění pozdějších předpisů; Zákon č. 3/2002 Sb., o svobodě náboženského vyznání a postavení církví a náboženských společností a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

zastoupena Římskokatolická církev (22 kaplanů) a Českobratrská církev evangelická (7 kaplanů). Úvazky kaplanů se pohybují od 0,2 do 1,0, v součtu 28,3 úvazků. Na plný úvazek pracovalo včetně hlavního kaplana a jeho zástupce celkem 10 kaplanů, 1 kaplan na úvazek 0,9. Podle ročních výkazů o plnění dohody 2019 kaplani a dobrovolníci systematicky pracovali s 1 782 vězňenými osobami.“ (Statistická ročenka Vězeňské služby ČR za rok 2019, 2020) Níže uvedená tabulka přináší přehled o míře úvazků a také typu poskytnutých duchovních služeb.

Tabulka č. 1: Vězeňská duchovní služba (převzato z: Statistická ročenka Vězeňské služby ČR za rok 2019, 2020)

Rok	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Kaplaní	35	37	37	36	37	37	36	44	50	52
Z toho na plný úvazek	5	7	7	7	8	×8	×9	×9	×10	×10
Úvazky celkem	19,55	19,85	20,85	20,85	20,85	20,55	20,95	22,95	27,7	28,3
Dobrovolníci	203	234	226	234	227	216	224	230	217	237
Z toho NSSJ××	90	63	76	77	82	73	79	81	86	82
Individuální rozhovory	-	19272	24957	15011	14434	16480	13914	14591	16607	19197
Skupinové aktivity	-	-	5554	5996	6203	7127	7055	7399	7254	7601
Systematická péče	-	-	-	-	1382	1217	1497	1267	1495	1782
Spolupráce s církví	-	-	-	-	-	79	77	103	85	132
Spolupráce s OPS×××	-	-	-	-	-	67	68	103	105	132
Spolupráce s rodinou	-	-	-	-	-	126	117	118	149	147
Podpora propuštěných	-	-	-	-	-	224	164	229	185	251

×vč. Úvazku hl. kaplana

×× Náboženská společnost Svědků Jehovových

××× obecně prospěšná společnost

Na vězeňských programech se dále podílí 81 dobrovolníků z 13 církví (čísla v závorkách uvádějí počty dobrovolníků působících v roce 2019): Apoštolská církev (3), Bratrská jednota baptistů (3), Církev adventistů sedmého dne (14), Církev bratrská (8), Církev československá husitská (4), Českobratrská církev evangelická (8), Evangelická církev metodistická (4), Křesťanské společenství (3), Pravoslavná církev (6), Řeckokatolická církev (1), Římskokatolická církev (25), Slezská církev evangelického augspurského vyznání (1), Starokatolická církev (1). (Statistická ročenka Vězeňské služby ČR za rok 2019, 2020)

Přítomnost církví a náboženských společností ve věznicích má z pohledu sekulárního chápání dva významy: jedním z nich je výraz práva odsouzeného na svobodu náboženství a náboženského vyznání a tím druhým pak působení na odsouzeného, aby se snížilo riziko jeho opětovného páchaní trestné

činnosti. V tomto ohledu se vlastně náboženské programy nijak neliší od ostatních programů zacházení, jež mají stejný účel a riziko recidivy je „snižováno“ například účastí ve čtenářském či akvaristickém kroužku. Uvedené platí jak pro české vězeňství, tak například americké – ačkoli tam zaměstnanci křesťanských seminářů deklarují, že aspirují na to, aby „získali srdce pro Ježíše“, oficiální cíl vězeňských seminářů je taktéž sekulární: snížit recidivu a docílit takového stavu věznice, která bude bezpečná pro všechny zúčastněné. (Hallett, Johnson, Hays, Jang, Duwe, 2019)

Byla by lichá představa domnívat se, že náboženských programů se účastní odsouzení pouze z upřímných, čistých a nezištných důvodů. Účastníci programů mohou být motivováni úsilím získat nějaké výhody. (Beláňová, 2020) Snahy ilustruje městská legenda, vyprávějící o překvapivě širokém zájmu odsouzených o bohoslužby. Ten byl následně vysvětlen chybějícími listy v biblích, při bohoslužbách používaných – listy byly oblíbené jako papírky na balení cigaret. I v souvislosti se zjištěnými motivy pro účast na vězeňských náboženských programech je třeba připomenout, že důvody, proč se odsouzení programů účastní, nejsou ze strany Vězeňské služby zkoumány ani u klasických „sekulárních“ programů zacházení. Odsouzený je kladně hodnocen za pouhou účast, jež s sebou nese hodnocení „plní programy zacházení“.

Co se týče efektivity náboženských programů, je nutné uvést, že výzkumy nepřinášejí jednoznačnou odpověď na otázku, zda náboženské zapojení vězňů má vliv na jejich chování ve věznici, potažmo na budoucí možnou recidivu. Např. ze sedmi studií čtyři shledaly pozitivní vztah, tři tento vztah vyloučily (více In Kerley, Copes, Tewksbury, Dabne, 2011).

Od ostatních programů zacházení se ty náboženské dost zásadně liší. Pracují totiž s vinou a odpuštěním, na rozdíl od všech ostatních, což jsou pro křesťanství klíčové pojmy. Ač je to podivuhodné, s odsouzenými se automaticky nepracuje na tom, aby přijali odpovědnost za spáchaný trestný čin a vyvodili z toho pro sebe důsledky (výjimku tvoří zvláštní programy zacházení, jako je např. program GREPP nebo ORP – Oddíl s rozšířeným programem o pastorační a psychospirituální péči, kterými však projde jen pár procent odsouzených ročně). (Novák, Brzobohatý, Čovan, Porochnavec, 2019)

Pro objasnění významu náboženských programů ve vězení je třeba blíže popsat, co se vlastně s odsouzeným po nástupu trestu odehrává. Je izolován od svých blízkých, ať rodiny, přátel či kolegů, separován od běžných zdrojů každodenní podpory a prvověznění navíc čelí situaci, kterou neumějí vyřešit na základě svých předchozích životních zkušeností. Je obvyklé, že jednotlivec vnímá situaci jako krizovou. Navíc čelí krizi „sebe-narace“ (překlad anglického „self-narrative“, tedy introspektivní líčení vývoje člověka).

V rámci krize hledají odsouzení odpověď na otázku, zda mohou být „dobrymi lidmi“, když se octli tam, kde jsou. (Maruna, Wilson, Curran, 2006) A právě v tom jim může pomoci náboženská konverze. V křesťanství je přijetí víry v Ježíše završeno křtem, od kterého se odvíjí nový život. Popsaný proces umožňuje odsouzeným, aby se jednak „očistili“ od spáchaných kriminálních činů (což je obzvláště důležité pro ty, kdo se dopustili vraždy; Maruna, Wilson, Curran, 2006), zároveň ale dává i smysl tomu, proč, mnohdy značnou, část svého života tráví za mřížemi – důvodem bylo, aby mohli poznat Boha. Někteří odsouzení dokonce ve své „sebe-naraci“ zahrnují, že zlo (d'ábel) úřaduje ve světě a protože mu dovolili mít na ně vliv, spáchali zločin. A dále je zajímavé, že uvedené platí jak pro křesťany, tak i muslimy, kdy se obě náboženství modlí k Bohu, aby je neuvedl v pokušení, a věří, že síla jejich víry a modlitby je od zločinu ochrání (odežene Satana). Na druhé straně, ve srovnání s obvyklými vyvíňujícími se mechanismy odsouzených (jsou ve vězení, protože měli špatného advokáta, podjatého soudce, dopustili se hloupé chyby při spáchání zločinu apod.), uvádějí věřící vězni, že chybou bylo spáchání trestného činu. (Clear, Hardyman, Stout, Lucken, Dammer, 2000)

Jak již bylo uvedeno, náboženské programy jsou jediné, které pracují s vinou a odpuštěním, a to je jejich zásadní deviza. Křesťanství poskytuje silnou základnu pro odpuštění, v tom mu nemůže konkurovat žádná jiná meta-narace dostupná v rámci moderní západní společnosti. (Maruna, Wilson, Curran, 2006) Náboženské programy mají další přínos v zemích, kde jsou odsouzeným určovány intervence podle míry rizika, tedy čím vyšší riziko, tím více intervencí (to je i případ českého vězeňství). U odsouzených, jejichž míra rizika je vyhodnocena jako nízká, je pak intervence ve smyslu odborného zacházení minimální. Oproti tomu jsou vězeňské náboženské programy otevřené všem zájemcům bez ohledu na identifikovaný stupeň rizika. (Stansfield, O'Connor, Duncan, 2019) Nedochozí tedy k paradoxu zacházení s odsouzenými, kdy největší pozornost je věnována nejvíce rizikovým, aniž by se brala v potaz motivace odsouzených. Pokud jsou nízkoriziková motivováni na sobě pracovat, nejsou jim otevřeny takové možnosti programu zacházení, jako vysoce rizikovým, byť nemotivovaným.

Zjišťování kriminogenního rizika je podle současného diskursu základem efektivní práce s odsouzenými ve smyslu snižování případné budoucí recidivy. Je potřebné znát kriminogenní rizika každého jednotlivého odsouzeného. (Drahý, Hůrka, Petras, 2018) Přístup „RNR“ (risk-need-responsibility; Bonta, 1996) staví na principu, že je potřeba pracovat s těmi odsouzenými, kteří představují po svém propuštění pro společnost největší riziko, rizika přesně identifikovat a ošetřit intervencí, a to především u odsouzených s nejvyšší mírou rezponzivity (tzn. pozitivní citlivosti a vnímavosti vůči případné intervenci).

Mezi konkrétní oblasti potřeb odsouzených vycházející z potenciálně nejzávažnějších kriminogenních rizik je možné bezesporu zařadit okruhy potřeb souvisejících s neodpovídajícím bydlením, absencí zaměstnání, dluhy, exekucemi a neuspokojivou finanční situací po propuštění, narušenými rodinnými a sociálními kontakty, nízkým vzděláním a kvalifikací, možnými maladaptivními vzorci myšlení a chování či v neposlední řadě problematikou závislostního chování, která se ukazuje jako jeden z nejvýznamnějších a z prognostického hlediska nejsilnějších kriminogenních faktorů. (Zeman et al., 2019) Tento závažný kriminogenní faktor však může být za optimálních podmínek zdařilé terapeutické intervence ve výstupním oddíle redukován společně s rizikem kauzálně související recidivy. V rámci výše uvedených oblastí můžeme hovořit o faktorech negativně ovlivňujících desistenci. Oproti tomu jsou u každého odsouzeného člověka přítomny i faktory, které naopak desistenci podporují. (Tomášek et. al., 2017) V rámci odborné penitenciární praxe se lze setkat se způsoby terapeutické práce, které cílí právě na faktory desistence a obecně lidské charakteristiky/náklonnosti, jež jsou pak např. v rámci tzv. „Good lives“ modelu pojmenovány jako „primární lidské potřeby“ (Ward, Gannon, Mann, 2007) a jejichž dostatečným syćením bude v budoucnosti snáze umožněna nedelikventní postpenitenciární perspektiva. Hovoříme např. o obecně sdílené potřebě žít, být zdravý a plnohodnotně fungovat; být orientovaný ve svém prostředí a být pravdivě informován o věcech, které jsou pro mě důležité; zažívat úspěch, radost a uvolnění; být součástí širší skupiny, někam patřit, být milován a mít uspokojivé vztahy; prožívat smysl a naplnění v rámci své unikátní spirituální cesty nebo mít možnost být kreativní či si jednoduše jen hrát. Toto jsou potřeby obecně vlastní všem lidem, jejichž saturací a kompetencí k jejich realizaci sociálně žádoucím způsobem (např. schopnost být kreativní v tvůrčí práci x saturovat si potřebu jedinečného sebevyjádření vandalismem a sprejováním po cizím majetku) v prostředí mimo výkon trestu bude sníženo i riziko budoucí kriminální recidivy (více In Novák, Raszková, Zhříválová, 2019). Individuálně diferencovaná práce na jmenovaných oblastech je potom plně v kompetenci kaplana či pastoračního asistenta.

Již jsme podrobně rozebrali, že náboženské programy mohou mít silný podpůrný účinek pro ostatní programy zacházení, jako je zmiňovaný „Good lives model“, jenž je v současné době pilotně do českého vězeňství zaváděn. Náboženská konverze či již existující víra pomáhá odsouzenému zpracovat to, co se stalo, jeho selhání, jeho provinění, coby základ pro další osobní posun.

Pakliže se podíváme na výkon trestu odnětí svobody optikou Maslowovy pyramidy potřeb (2014), náboženské programy mohou napomoci kromě fyziologických i s uspokojováním všech ostatních potřeb. Pokud vyjdeme ze

spodních částí pyramidy, pak je zapotřebí v souvislosti s potřebou bezpečí zmínit existenci vězeňských kaplí. Ty jsou totiž „bezpečnými“ místy, kde se odsouzení mohou setkávat se svými souvěrci a nehrozí jim útoky ostatních vězňů. (Clear, Hardyman, Stout, Lucken, Dammer, 2000) Další úroveň pyramidy se zabývá potřebou sounáležitosti a lásky, kdy souvěrci tvoří komunitu i v rámci takové instituce, jakou vězení je. A ačkoli nelze pomíjet, že bývají ostatními odsouzenými vysmíváni (např. v anglickém vězeňském argotu jsou konvertité označováni různě jako „Boží oddíl“ nebo „Bibliční ranaři“) či dokonce vyloučeni z kolektivu, marginalizace v rámci již marginalizované populace jimi může být vnímána jako důkaz, že jsou „lepší“ než ostatní vězni a upevňovat jejich pocit sounáležitosti. (Maruna, Wilson, Curran, 2006) Pokud bychom postupovali dalšími úrovněmi Maslowovy pyramidy, dostáváme se k otázce sebeuznání a sebeúcty. Tyto kategorie již byly detailně zpracovány v souvislosti s krizí sebe-narace odsouzeného, jež právě náboženská konverze či víra pomáhá překonat a dosáhnout zpět sebeúcty. Na vrcholu pyramidy stojí seberealizace, již je samozřejmě v prostorách a podmínkách věznic odsouzeným těžko dosahována. Nicméně i zde se projevuje pomáhající efekt náboženské konverze či víry.

V americkém prostředí (17 amerických států má aktivní „vězeňské semináře“) se lze setkat s vězeňskými kurzy pro odsouzené, jejichž absolventi nacházejí uplatnění napříč věznicí, kdy pracují jako církevní lídři, odborní koučové gramotnosti, smuteční poradci, ošetřovatelé v hospicích, ředitelé vězeňských hřbitovů, asistenti kaplanů a tutoři semináře. (Hallett, Johnson, Hays, Jang, Duwe, 2019)

V České republice zatím vězeňské semináře s takovým záběrem nejsou běžnou praxí, nicméně Vězeňská služba umožňuje odsouzeným ve výkonu trestu studovat na Katolické teologické fakultě Univerzity Karlovy obor teologické nauky v kombinované formě. To se samozřejmě týká jednotlivců, celkem běžně je ale konverze spjatá s tím, že odsouzení na sebe začnou nahlížet jako na nástroj, kterým Bůh chce pomoci i ostatním, což je vede k misionářským aktivitám, a to se samozřejmě děje i v českém vězeňském prostředí. (Maruna, Wilson, Curran, 2006)

Závěr

Česká společnost sebe samu vnímá jako ateistickou, jen asi pětina obyvatel se při posledním sčítání lidu přihlásila k nějaké formě náboženství. Přesto jsou náboženské programy pro odsouzené i ze sekulárního pohledu velice prospěšné, a to jednak pro překonání krize sebe-narace a navrácení sebeúcty, ale i pro posílení pocitu sounáležitosti, bezpečí a často i seberealizace v prostředí věznice. Konverze navíc přináší silný desistenční faktor v podobě náboženské komunity, která odsouzeného po propuštění přijme

mezi sebe a poskytne mu podporu, jak sociální, tak často také materiální (kupříkladu azylové domy). Stejnou roli jako náboženské programy mohou podle některých autorů plnit programy spirituální, avšak zde se odsouzeným nedostává právě komunitní podpory. Náboženské a spirituální programy mají výjimečnou hodnotu v tom, že jsou otevřené všem odsouzeným bez ohledu na zjištěnou míru rizika, jinak určují míru intervence. V České republice jsou náboženské programy realizovány prostřednictvím vězeňských kaplanů a dobrovolníků a poskytují široké spektrum služeb, a to jak skupinám, tak jednotlivcům.

Literatura:

Beláňová, A. (2020). Role církví a význam religiozity v následné péči o puštěné vězně. Závěrečná zpráva.

Bonta, J. (1996). Risk-needs assessment and treatment. In Harland, A. T. (Ed.). *Choosing correctional options that work: Defining the demand and evaluating the supply*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 18–32.

Clear, T., Hardyman, P. L., Stout, b. D., Lucken, K., & Dammer, H. R. (2000). The Value of Religion in Prison An Inmate Perspective. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 16(1), 53–74.

ČSÚ. (2014). Náboženská víra obyvatel podle výsledků sčítání lidu – 2011. *Czso.cz* [online]. [cit. 2020-09-07]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/nabozenska-vira-obyvatel-podle-vysledku-scitani-lidu-2011-61wegp46fl>.

Drahý, F., Hůrka, J., & Petras, M. (2018). *SARPO: Charakteristiky odsouzených v českých věznicích. Deskriptivní studie*. Praha: Generální ředitelství VSČR.

Duwe, G., Hallett, M., Hays, J., Jang, S. J., & Johnson, B. R. (2015). Bible college participation and prison misconduct: A preliminary analysis. *Journal of Offender Rehabilitation*, 54, 371–390.

Dye, M. H., Aday, R. H., Farney, L., & Raley, J. (2014). “The rock I cling to”: Religious engagement in the lives of lifesentenced women. *The Prison Journal*, 94, 388–408.

Halík, T. (2005). Náboženství a společnost. *Halik.cz* [online]. [cit. 2020-09-05]. Dostupné z: <http://halik.cz/cs/tvorba/clanky-eseje/nabozenstvi-spolecnost/clanek/45/>.

Hallett, M., Johnson, B., Hays, J., Jang, S. J., & Duwe, G. (2019). U.S. Prison Seminaries: Structural Charity, Religious Establishment, and Neoliberal Corrections. *The Prison Journal*, 99 (2), 150–171.

Johnson, B. (2011). *More god, less crime: Why faith matters and how it could matter more*. Conshohocken, PA: Templeton.

Kerley, K. R., Copes, H., Tewksbury, R., & Dabney, D. A. (2011). Examining the Relationship Between Religiosity and Self-Control as Predictors of Prison Deviance, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(8), 1251–1271.

Maruna, S., Wilson, L., & Curran, K. (2006). Why God Is Often Found Behind Bars: Prison Conversions and the Crisis of Self-Narrative. *Research in Human Development*, 3(2), 161–184.

Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.

Nařízením generálního ředitele Vězeňské služby České republiky č. 67/2013, kterým se vyhláší Dohoda o duchovní službě, v platném znění.

Nařízení generálního ředitele Vězeňské služby České republiky č. 54/2017, o organizaci a výkonu duchovní služby ve Vězeňské službě České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

Novák, P., Brzobohatý, L., Čovan, R., & Porochnavec P. (2019). Rozšířená pastorační a psychospirituální péče o delikventy ve Věznici Jiřice. In Večerka, K. (Ed.). *Rizikové jevy a jejich prevence: Sborník příspěvků z konference sekce sociální patologie ČSS*, s. 122–126.

Novák, P., Raszková, T., & Zhřivalová, P. (2019). Multidisciplinární pohled na proces přípravy reintegrace odsouzených ve výstupních oddílech v českém penitenciárním prostředí. *Sociální práce*, 6, 40–58.

Stansfield, R., O'Connor, T., & Duncan, J. (2019). Religious Identity and the Long-Term Effects of Religious Involvement, Orientation, and Coping in Prison. *Criminal Justice and Behavior*, 46 (2), 337–354.

Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky za rok 2019. (2020). Generální ředitelství Vězeňské služby České republiky. *Vscr.cz* [online]. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/informacni-servis/statistiky/statisticke-rocenky-vezenske-sluzby/>.

Thomas, J., & Zaitzow, B. H. (2006). Conning or Conversion? The Role of Religion in Prison Coping. *The Prison Journal*, 86 (2), 242–259.

Tomášek, J., a kol. (2017). *Zaměstnání jako faktor desistence*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Ward, T., Gannon, T., & Mann, R. (2007). The Good Lives Model of Offender Rehabilitation: Clinical Implications. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 87–107.

Zákon č. 3/2002 Sb., o svobodě náboženského vyznání a postavení církví a náboženských společností a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zeman, P., a kol. (2019). *Uživatelé drog ve vězení: hodnocení účinnosti terapeutických programů*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Kontakt:

Mgr. Petra Zhřivalová, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Tereza Raszková

PhDr. Bc. Petr Novák, Ph.D.

Mgr. Lucie Háková

Institut pro kriminologii a sociální prevenci

Náměstí 14. října 12, 150 00 Praha 5 – Smíchov

Cyberbullying and possibilities of online risk behaviour prevention in terms of media education

Karina Zošáková, SK

The paper is one of the ongoing outputs of the research task VEGA no. 1/0396/20 "The influence of electronic media on the behaviour and development of cross-sectional skills of the Z generation".

Abstract:

Recent advances in technology bring, in addition to many benefits, also dangers to which young people, in particular, are exposed. The paper aims to point out selected threats to virtual space concerning cyberbullying. In the article, the attention is paid to the possibilities of prevention of online risk behaviour from the media education point of view.

Keywords: virtual space, cyberbullying, media education, youth.

1 Cyberbullying

Bullying and aggression in schools are long-term problems. Studies addressing this issue show that a significant proportion of adolescents are affected by these problems. (Olweus, 1993; Boulton and Underwood, 1992; Nansel et al. 2001). Cyberbullying has some characteristics in common with traditional bullying, mainly psychological violence (Krejčí, 2010). However, unlike traditional bullying, cyberbullying has some specific characteristics. One of the main differences, as Belsey (2019) points out when characterizing the nature of cyberbullying, is the use of information and communication technologies. The use of information and communication technologies makes the aggressor often anonymous (Finkelhor, et al. 2007; Ybarra and Mitchell, 2001). According to the Social identity model of deindividuation effects (SIDE), the social level of influence developed by societal norms and depersonalization can be further increased through visual anonymity (Spears, et al. 2002). According to Hollá (2016), anonymity is a significant problem of cyberbullying, because it influences the behaviour of the individual in such a way that it supports them in such forms of behaviour that they would not use in ordinary interpersonal communication. Wright (2014) states that anonymity increases online aggression because it allows action in a disinhibitory manner, while other authors (Suler, 2004; Černá et al., 2013; Hulanová, 2012) associate anonymity with the emergence of disinhibition in

online space. Online disinhibition is characterized by a loss of barriers to communication and a greater degree of openness, which is not possible in ordinary communication. Suler (2004) distinguishes between benign disinhibition, which allows the loss of barriers to make for a better understanding of oneself (eg, by expressing one's opinions to individuals who are shyer or expressing one's emotions that individuals are unable to express in the real world) and toxic disinhibition, which manifests itself in aggression, threats, criticism, and swearing. As a result of the anonymity that characterizes cyberbullying, another important problem is the lack of physical and social stimuli. As a result, without direct contact with the victim, the aggressor has no real idea of how the victim responds to bullying and therefore does not know what the consequences of their harassment might be (Postmes, Spears, Lea, 1998). Also, according to cues-filtered-out theory, the lack of physical and social stimuli promotes behaviour characterized by reduced inhibitions, as well as aggressive and impulsive behaviour (Dehue, F. Bolman, C. Völlink, T. 2008). The place and time of the attack could be also an issue, when, unlike with traditional bullying (e.g. at school), cyberbullying can take place in any place and time. (Tailor, 2010). From this point of view, it is clear that the victim cannot hide from bullying and it can take place even in the hitherto safe environment of their home.

Cyberbullying can be committed in several ways. Hollá (2010) distinguishes direct and mediated attacks. In a direct attack, the aggressor attacks their victim directly, for example through online harassment, provocation, imitation, slander, or social exclusion. In a mediated attack, the aggressor leaves cyberbullying to intermediaries – other people, often friends of the victim.

The following table presents the typology of cyberbullying and its specifics according to Šmahaj (2014):

Type	Cyberaggressor	Aggressor Help – Cyber Public
Direct cyberbullying – active	The initiator of the attack, who harasses their victim via the Internet and other means.	Involvement in comments, they begin to threaten the victim, send messages, etc.
Direct cyberbullying – passive	An attack initiator that creates e.g. a website which he publishes without the victim's knowledge.	They share the content of a specific website, they participate in comments.
Indirect cyberbullying – active	The initiator knows the password to the victim's account, acting through this account on behalf of the victim. They usually delete their log-in traces and enter there “incognito”.	They share content but do not participate in comments.

Type	Cyberaggressor	Aggressor Help - Cyber Public
Indirect cyberbullying - passive	The attacks are aimed not directly at the victim, but at their hardware, and are carried out using a computer or software set up by the aggressor. This can be, for example, spam-sending.	Monitoring the development of the situation, participating in comments, clarifying the content or offering help.

It follows that cyberbullying can occur through the use of various forms of information and communication. Rogers (2011) defines the means of cyberbullying as follows:

- a) Social networking service
- b) Blogs
- c) Chat rooms and discussion forums
- d) Websites
- e) Internet surveys and questionnaires
- f) Online interactive games
- g) E-mail
- h) Instant messaging (Messenger, WhatsApp, Viber, etc.)
- i) Messages (SMS, MMS)

The increase in socio-pathological phenomena, including cyberbullying, has a rising tendency. Therefore, in the last decade, the issue has received attention from experts both abroad and in Slovakia. In 2018, a team of authors – P. Izrael, J. Holdoš, R. Ďurka, and M. Hasák carried out research in Slovakia. The research group consisted of 969 children and adolescents aged 9-17 years, who use the Internet. The results showed that cyberbullying is most often carried out through the use of social networks (81.4 %) and least through email (2.7 %). Agents of cyberbullying also use messages via mobile phone (21.3 %). There was a significant difference in the use of social networks for cyberbullying in girls (95.6 %) compared to boys (64.7 %). Cyberbullying exclusively through mobile messaging takes place at the age of 9-10. It should be noted that children aged 11-12 report cyberbullying exclusively through social networks, while the use of most social networks is only being officially allowed from the age of 13. At the age of 13-17, social networks as a means of cyberbullying also predominate. According to the research, victims face exclusion from a group or activity on the Internet (79 %), the publication of unpleasant information in such a way that it is also accessible to others (79 %) and threats over the Internet (70 %).

In the last decade, several other research endeavours dealing with the issue of cyberbullying have been carried out in Slovakia. In 2009, Hollá and

Kurincová conducted research, which showed that there is a significant degree of correlation between aggression and tolerance to cyberbullying. Respondents who were predisposed to aggressive behaviour showed a higher degree of tolerance for cyberbullying. Kováčová's research from 2012 showed 38.7 % of victims of cyberbullying out of the total number of 323 high school students in her research sample. At the national level, the research of Kopecký (2016) was carried out in 2013-2014. The research group consisted of 1466 respondents aged 11-17 years and showed that most Slovak children are exposed to verbal attacks (28 %) and password misuse (27%). Threats and intimidation are also widespread (17 %).

2 The role of media education in the prevention of cyberbullying

In 2013, the Ministry of Education, Science, Research and Sports of the Slovak Republic prepared a Report on the State of Education in Slovakia and on Systemic Steps to Support its Further Development, which takes into account the danger to the safety of not only children and pupils but also pedagogical and non-pedagogical employees schools, including bullying. The report identifies the causes of such behaviour as disrupted social relationships and an underestimation of the severity of aggressive behaviour by children and pupils. These phenomena are related to the increase of socio-pathological phenomena in society, especially in children and adolescents, which raises the need for preventive action in the school environment (Hroncová et al., 2020).

As Procházka (2012) states, a school is a place where children and young people spend a lot of time and experience the everyday-life situations. The school participates in education and training, socialization and prevention. In addition to fulfilling its functions, however, it is also a place where various socio-pathological phenomena occur, including cyberbullying. According to Hanuliaková and Hollej (2015), the school should address the issue of cyberbullying both formally and informally. Formally, the authors include subjects such as media education and informatics, organizing various discussions, lectures or workshops focusing on cyberbullying. The area of developing media literacy is also important, and it is necessary to educate students to work with modern technologies and inform them about cyberbullying. An informal way of prevention means applying various relaxation activities for students, paying attention to the relationship between students and their quality, strengthening the positive school climate, setting up various "trust boxes" that help address students' aggressive behaviour.

Hollá (2013) includes in the tasks of schools in terms of active prevention of cyberbullying the following:

- precise definition of cyberbullying in school regulations,
- warning of sanctions for cyberbullying and its forms committed at school and on its premises,
- victim support if cyberbullying takes place in the educational environment but also outside the educational environment,
- promoting the positive contribution of the media,
- a common “discovery” of security on the Internet.

An important document in the field of cyberbullying prevention is *The Concept of Media Education in the Slovak Republic in the Context of Lifelong Learning* from 2009. This concept defines not only the starting points of media education in the international and domestic context but also media education in the context of lifelong learning. According to the Concept, media education aims to increase media literacy, shape critical thinking, lead students to assess negative influences, understand the rules of media operation and develop students’ ability to handle different types of media responsibly.

According to Niklová (2015), media education plays an important role in the teaching process at school. Media education in the educational process is non-directive and the content does not focus on knowledge. It can be implemented in the form of a cross-cutting theme or as a separate subject, to teach students to evaluate, select, and use information. The class teacher can use the classes, during which they do not only have to solve educational problems with the students, but also educational problems. They can use various interactive methods, which can also create a positive classroom climate and prevent possible cyberbullying among students. Creating a positive environment not only in the classroom but also in the whole school environment is a very important task in preventing cyberbullying. Above all, students must experience a sense of security, which is greatly influenced by the positive school climate, which every school should strive to create.

According to Hollej (2013), prevention can also be implemented in the e-nvironment within media education, through the following activities:

- a) Creating a newsletter – information on the pitfalls of the Internet and responsible behaviour on social networks.
- b) Reading books, stories, and blogs with subsequent discussion – mediating the experience of peers with online communication (meeting a friend, misusing photos, contacting a stranger, etc.).
- c) Poster design – prevention of online risk behaviour.
- d) Publishing a “quick guide” – recommendations on what to do if you become a victim or witness of online attacks, cyberbullying etc.

References:

- BELSEY, B. Cyberbullying: *An Emerging Threat To The "Always On" Generation*. Billbelsey.com. March 24, 2019
- ČERNÁ, A. et al. *Cyberbullying. New Phenomenon Guide*. Prague, 2013. ISBN 978-80-247-4577-0.
- DEHUE, F., BOLMAN, C., VÖLLINK, T. Cyberbullying: Youngster's Experiences and Parental Perception. *Cyberpsychology & Behavior*. 2008; 11(2): 217-332.
- HULANOVÁ, L. *Internetová kriminalita páchaná na dětech*. Prague, 2012. ISBN 978-80-7387-545-9.
- KOPECKÝ, K. Cyberbullying in the population of Slovak teenagers (quantitative research). *Human Affairs: Postdisciplinary Humanities, Social Sciences Quarterly*, 2016; 26 (2).
- KOVÁČOVÁ, A. *Prevention of cyberbullying in the school environment from the aspect of the profession of social pedagogue. Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky*. Banská Bystrica, 2012; 8.
- KREJČÍ, V. *Kyberšikana: kybernetická šikana*. Studie. Olomouc, 2010. ISBN 978-80-254-7791-5.
- NANSEL, T.R., OVERPECK, M., PILLA, R.S., RUAN, W.J., SIMONS-MORTON, B., SCHEIDT, P. Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *J Am Med Assoc*. 2001; 285(16):2094-2100.
- BOULTON, M.J., UNDERWOOD, K. Bully victim problems among middle school children. *Br J Educ Psychol Addict Behav*. 1992; 62:73-87.
- OLWEUS, D. Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *J Child Psychol Psychiatrist*. 1994; 35(7):1171-1190.
- YBARRA, M.L., MITCHELL, K.J. Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use and personal characteristics. *J of Adolescence*. 2001; 27:319-36.
- FINKELHOR, D., MITCHELL K., WOLAK, J. *Online victimisation of Youth*. National Center for Missing & Exploited Children. 2006.
- SPEARS, R., POSTMES, T., LEA, M., WOLBERT, A. When are net effects gross products? The power of influence and the influence of power in computer-mediated communication. *J of Social Issues*. 2002; 58:91-107.
- SULER, J. The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*. 2004;7(3):321-326.
- ŠMAHAJ, J. *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc, 2014. ISBN 978-80-244-4227-3.

POSTMES, T., SPEARS, R., LEA, M. Breaching or building social boundaries? Side-effects of computer-mediated communication. *Communication Research*. 1998; 25:689–715.

HOLLÁ, K. *Elektronické šikanovanie: nová forma agresie*. Bratislava, 2010. ISBN 978-80-892-5658-7.

HOLLÁ, K. Mediálna výchova ako prevencia online rizikového správania. *Pedagogické rozhľady*, 2013; 21(4-5):19-20.

HOLLÁ, K. *Sexting and Cyberbullying*. Bratislava: IRIS, 2016. ISBN 978-80-8153-061-6.

HOLLÁ, K., KURINCOVÁ, V. Manifestations of Aggressive Behaviour in Pupils – Theoretical Views and Research Findings. *New Educational Review*. 2013; 34(4):111-122.

HRONCOVÁ, J. – NIKLOVÁ, M. – DULOVICS, M. – HRONEC, M. – SÁMELOVÁ, S. *Sociológia výchovy a sociálna patológia pre pedagógov*. Žilina, 2020. ISBN 978-80-89902-16-3.

IZRAEL, P. – HOLDOŠ, J. – ĎURKA, J. – HASÁK, M. Skúsenosť slovenských detí a mládeže so šikanovaním a sexuálnymi obsahmi na internete. Report from EU Kids Online IV research in Slovakia. Ružomberok. 2019; p.28.

NIKLOVÁ, M. Prevencia mediálnych závislostí a deviantných foriem správania vo virtuálnom svete. EMMEROVÁ, I.-NIKLOVÁ, M.-DULOVICS, M.: *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. Banská Bystrica, 2015;181-182. ISBN 978-80-557-0925-3.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Prague, 2012. ISBN 97880-247-3470-5.

ROGERS, V. *Kyberšikana*. Prague, 2011. ISBN 978-80-254-

WRIGHT, M. F. Cyber aggression within adolescents' romantic relationships: Linkages to parental attachment and partner attachment. *J of Youth & Adolescence*. 2014; 44:37-47.

Contact:

Mgr. Karina Zošáková

Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of Education

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

karina.zosakova@umb.sk

Název: **SOCIALIA 2020**
Multidisciplinární souvislosti pomáhání

Editoři: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.
Mgr. Martin Knytl, MCS
Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Návrh obálky: Mgr. Martin Knytl, MCS

Rok vydání: 2021

Místo vydání: Hradec Králové

Počet stran: 263

Vydání: první

© Ústav sociálních studií PdF UHK

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1759. publikaci.

ISBN 978-80-7435-825-8 (online; pdf)

ISBN 978-80-7435-824-1 (brožovaná vazba)