



**SILESIA
UNIVERSITY**
FACULTY OF PUBLIC
POLICIES IN OPAVA

S
O
C
I
A
L

SP
P

P
A
T
H
O
L
O
G
Y

N
O
I
T
N
E
V
E
R
P

&

2024

VOLUME X | ISSUE 2



**SILESIAN
UNIVERSITY**
FACULTY OF PUBLIC
POLICIES IN OPAVA

Editorial Board

Jitka SKOPALOVÁ (Opava) – Chair of Editorial Board

Esa ALARAUDANJOKI (Rovaniemi), Václav BĚLÍK (Hradec Králové), Orlean BROWN EARLE (Jamaica), Su Lyn CORCORAN (Manchester), Tomáš ČECH (Olomouc), Eros DESOUZA (USA), Kelly EDYBURN (Santa Barbara), Ingrid EMMEROVÁ (Ružomberok), Pamela A. FENNING (USA), Jolana HRONCOVÁ (Banská Bystrica), Junko IIDA (Tsukuba), Kamil JANIŠ (Opava), Monika KRAJČOVIČOVÁ (Sydney), Daniel KUKLA (Częstochowa), Hristo KYUCHUKOV (Berlin), Dagmar MARKOVÁ (Nitra), Rasa MARKŠAITYTĖ (Kaunas), Senaida MEHMEDOVIC (Kansas), Flávia de MENDONÇA RIBEIRO (São Paulo), Irena MUDRECKA (Opole), Beata Maria NOWAK (Warszawa), Alicja PETRASOVÁ (Prešov), Ala PETRULYTĖ (Vilnius), Leslie POPOFF (New York), Ivana ROCHOVSKÁ (Ružomberok), Jitka SKOPALOVÁ (Opava), Gerlinda SMAUS (Saarbrücken), Samuel Y. SONG (Las Vegas), Dariusz STEPKOWSKI (Warszawa), Éva SZABÓ (Szeged), Jiří ŠKODA (Ústí nad Labem), Eva ŠOTOLOVÁ (Prague), Marie VÁGNEROVÁ (Prague), James WALSH (USA)

Editorial Office

Vlasta CABANOVÁ (Opava) – Editor-in-Chief

Marta KOLAŘÍKOVÁ (Opava) – Associate Editor

Kateřina JANKŮ (Opava) – Associate Editor

Lucie CHMELÁŘOVÁ (Opava) – Editorial Assistant

The online version of the journal is available on the following website:

spp.slu.cz

The Journal is indexed in the following international databases:

Central and Eastern European Online Library (C.E.E.O.L.), <http://www.ceeol.com>

EBSCO Publishing, Inc., <http://www.ebsco.com>

Published:

Silesian University in Opava, Faculty of Public Policies in Opava

Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, Czech Republic

Company Registration Number:

47813059

Two issues per year

Graphic design:

Dorota Lubojacká

28. října 105/15, 702 00 Moravská Ostrava, Czech Republic

© Faculty of Public Policies in Opava, Silesian University in Opava, 2024

Journal's title abbreviation: S.P.P.

Registration Number of The Ministry of Culture of the Czech Republic:

E 22348

ISSN 2464-5885 (Online)

CONTENTS

EDITORIAL	7
-----------	---

ARTICLES

GRAFOMOTORIKA U DETÍ S ACHONDROPLÁZIOU Kristína Tkáčová	11
CO MŮŽE SOCIOLOGICKÉ MYŠLENÍ NABÍDNOUT PRAXI SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ? KONTEXT SOCIÁLNÍ PRÁCE S LIDMI BEZ DOMOVA (A V BYTOVÉ NOUZI) Martin Stanoev	23
INFORMAČNÉ A KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE V EDUKAČNOM PROCESSE AKO SPÔSOB PREPOJENIA KOOPERÁCIE UČITEĽA A ŽIAKA Mariana Sirotová, Veronika Michvocíková, Lucia Furtáková	37
MYŠLENKY PUNKU JAKO IMPULS PRO SPECIÁLNE PEDAGOGICKÝ VÝZKUM I PRAXI Šárka Honová	55
POJEM JINAKOSTI V PROFESNÍ PŘIPRAVENOSTI ŽÁKŮ PEDAGOGICKÉHO LYCEA Aneta Silberová, Andrea Silberová	67

REPORTS

NÁHĽAD DO PROBLEMATIKY NÁRODNÉHO MERANIA VEDOMOSTÍ A ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V KRAJINÁCH V4 S DÔRAZOM NA SLOVENSKÚ REPUBLIKU Terézia Harčaríková, Renáta Masarovičová, Monika Podhorská	91
VYUŽITÍ MEZIGENERAČNÍCH ASPEKTŮ V DOMOVĚ PRO SENIORY, PŘEKONÁVÁNÍ BARIÉR A PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE Milena Kantorová	105
POSKYTOVÁNÍ KOUČINKU V MEZIGENERAČNÍM SOUŽITÍ RODINY Olga Kučerová, Jaroslava Pavelková	121

REVIEWS

RECENZE KNIHY FLEXIBILNÍ UČENÍ A FLEXIBILNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ
NA VYSOKÉ ŠKOLE

Andrea Silberová

137

Vážení čtenáři, milé kolegyně a kolegové,

s pokorou, radostí i jistou dávkou nostalgie se k Vám obracíme naposledy na stránkách časopisu *Sociální patologie a prevence*. Po letech, kdy byl tento odborný titul místem setkávání pedagogů, sociologů, speciálních pedagogů a dalších odborníků z oblasti sociálních a humanitních věd, se náš časopis stává součástí širší akademické platformy *Central European Papers (C.E.P.)*. Tento krok vnímáme jako završení jedné důležité etapy a zároveň otevření nového prostoru pro mezioborový dialog a hlubší odbornou reflexi v širším střeoevropském kontextu.

Časopis *Sociální patologie a prevence* vznikl s cílem poskytnout prostor pro odbornou diskusi o aktuálních společenských problémech, otázkách prevence a podpory zranitelných skupin. V průběhu své existence přinesl desítky studií, výzkumných zpráv i příspěvků z praxe, které obohatily nejen české a slovenské akademické prostředí, ale i práci pedagogů, sociálních pracovníků a dalších odborníků v terénu. Postupně se stal respektovanou platformou, která propojovala různé vědecké disciplíny a podněcovala hledání nových cest k prevenci porozumění sociálním jevům.

Tato tematická rozmanitost *Sociální patologie a prevence* je patrná i v našem závěrečném čísle, které přináší pět inspirativních příspěvků z různých oblastí. V prvním článku pod názvem „Grafomotorika u dětí s achondropláziou“ se autorka zaměřuje na specifika rozvoje grafomotorických dovedností u dětí s touto vzácnou formou růstového onemocnění. Návazně autor ve studii „Co může sociologické myšlení nabídnout praxi sociálních pracovníků? Kontext sociální práce s lidmi bez domova (a v bytové nouzi)“ přináší inovativní pohled na práci s lidmi na okraji společnosti a strategie sociální politiky v evropském kontextu. V článku „Informačné a komunikačné technológie v edukačnom procese ako spôsob prepojenia kooperácie učiteľa a žiaka“ autorky blíže analyzují potenciál digitálních nástrojů pro podporu spolupráce a aktivního učení.

V zajímavém příspěvku „Myšlenky punku jako impuls pro speciálně pedagogický výzkum i praxi“ autorka poukazuje, jak inovativně může i nekonvenční kulturní proud inspirovat moderní pedagogické myšlení a pedagogickou praxi. Nakonec ve studii „Pojem jinakosti v profesní připravenosti žáků pedagogického lycea“ autorky rozvíjejí téma inkluze a přípravy budoucích pedagogů na práci s diverzitou prostřednictvím dramatické výchovy. Tyto příspěvky jsou důstojným završením cesty, kterou jsme společně ušli – reprezentují interdisciplinaritu, propojení teorie a praxe a otevřenost vůči aktuálním společenským tématům.

Dovolte nám, vážení čtenáři, poděkovat Vám za léta podpory, důvěry a odborné spolupráce. Děkujeme autorům za jejich odvahu a kreativitu, recenzentům za jejich cenné připomínky a všem, kteří přispěli k tomu, že se *Sociální patologie a prevence* stala respektovaným odborným periodikem.

Loučíme se s vědomím, že i když název časopisu mizí, myšlenka, která ho nesla, žije dál – nyní pod hlavičkou *Central European Papers (C.E.P.)*, kde věříme, že společně budeme pokračovat v naplňování našeho společného cíle: hledat cesty k prevenci, podpoře a porozumění člověku v jeho společenském kontextu.

S úctou a přáním inspirativního čtení,
za redakci časopisu
Vlasta Cabanová

	ARTICLES	
--	-----------------	--

GRAFOMOTORIKA U DETÍ S ACHONDROPLÁZIOU

GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH ACHONDROPLASIA

Kristína Tkáčová¹

Abstrakt

Achondroplázia predstavuje najbežnejšiu formu vrodenej skeletálnej dysplázie, ktorá má svoje špecifické charakteristiky. Odborná literatúra popisuje oneskorenie v motorických funkciách, oneskorenie vo vývine reči, avšak bez bližšej špecifikácie. Rodičia a pedagógovia detí s achondropláziou musia riešiť špecifické situácie na základe praxe, nakoľko neexistuje odborná literatúra, ktorá by poskytovala teoretický podklad pre prácu s týmito deťmi. Príspevok sa zameriava na popis graformotoriky u dieťaťa s achondropláziou, nakoľko ide o oblasť, v ktorej má dieťa, vzhľadom na špecifiká vo vývine jemnej motoriky, ťažkosti a je nevyhnutné vytvárať špecifické podmienky na rozvoj tejto oblasti. V príspevku autorka uvádza príklady dobrej praxe z pilotného projektu inkluzívnej materskej školy na Slovensku.

Kľúčové slová

achondroplázia, špecifiká vývinu, edukácia, grafomotorika

Abstract

Achondroplasia is the most common form of congenital skeletal dysplasia, which has its own specific characteristics. The literature describes delays in motor functions, delays in speech development, but without further specification. Parents and educators of children with achondroplasia must deal with specific situations based on practice, as there is no professional literature that provides a theoretical basis for working with these children. The paper focuses on the description of grapho-motor skills in a child with achondroplasia, as this is an area that is disturbed due to the specifics in the

¹ Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

development of fine motor skills, and it is necessary to create specific conditions for the development of this area. In the paper, the author presents examples of good practice from the pilot project of the inclusive kindergarten in Slovakia.

Keywords

achondroplasia, specifics of development, education, graphomotor

ÚVOD

Achondroplázia predstavuje najbežnejšiu formu nízkeho vzrastu na svete. V posledných rokoch sa začala pozornosť zameriavať na manažment zdravotníckej starostlivosti a rovnako na liečbu tohto ochorenia. Z hľadiska výskumu sa tejto problematike venuje výlučne medicínska a psychologická oblasť, avšak oblasť pedagogiky a špeciálnej pedagogiky je z hľadiska tejto témy bielym miestom. Dieťa s achondropláziou vyžaduje z hľadiska rozvoja jemnej motoriky a grafomotoriky, ako aj hrubej motoriky špecifický prístup, ktorý vyplýva z klinického obrazu tejto diagnózy, a to najmä krátke horné a dolné končatiny.

Achondroplázia – základná charakteristika

Achondroplázia (mutácia v géne pre receptor fibroblastového rastového faktora – FGFR3) predstavuje vzácnu, avšak najbežnejšiu formu nízkeho vzrastu. Ide o ochorenie, ktoré je zaradené medzi skeletálne dysplázie neletálneho charakteru (Rousseau et al., 1994, Shiang et al., 1994 in Hoover-Fong et al., 2017). Mutácia v géne spôsobuje narušenie procesu osifikácie – premeny chrupaviek na kosti počas vývoja, najmä dlhých kostí končatín (ramenné a stehenné kosti) (Pauli, 2019).

Výskyt ochorenia v Európe je 3,72 na 100 000 živonarodených detí, všeobecne sa svetovo uvádza 1 z 15 000–20 000 živonarodených detí (Oberklaid et al., 1979, Orioli et al., 1986, Stoll et al., 1989 in Hoover-Fong et al., 2017).

Achondroplázia je geneticky podmienené ochorenie, pre ktoré je charakteristický autozomálne dominantný typ dedičnosti, pričom je potrebné podotknúť, že u približne 80 % jednotlivcov s achondropláziou ide o mutáciu a vznik „de novo“ – ku ktorým dôjde po prvý raz a u rodičov dieťaťa s achondropláziou nie sú prítomné. Väčšina týchto prípadov je spájaných s vyšším vekom otcov. Zvyšných 20 % jednotlivcov s achondropláziou zdedili ochorenie aspoň po jednom rodičovi (ak má rodič achondropláziu, je až 50% pravdepodobnosť, že dieťa bude mať rovnaké ochorenie).

U väčšiny jedincov s achondropláziou možno očakávať bežnú dĺžku života, vyskytujú sa však lekárske nálezy, ktoré môžu ovplyvniť celkový zdravotný stav. Ťažkosti vo vývine sa týkajú rastu, motorického vývinu, adaptívneho správania a komunikácie, pričom tieto ťažkosti možno kvalitne manažovať včasným zásahom príslušných odborníkov – ortopéd, endokrinológ, neurológ, logopéd, špeciálny pedagóg.

Klinický obraz jednotlivca s achondropláziou

U jednotlivcov s achondropláziou možno badať typické prejavy – nízky vzrast, skrútené horné aj dolné končatiny, normálna až väčšia hlava a normálny trup. V nasledujúcej časti stručne popíšeme jednotlivé typické prejavy aj s ťažkosťami, ktoré sa môžu, ale nemusia objaviť.

Rast

Ako sme už spomínali vyššie, rast jednotlivcov s achondropláziou je ovplyvnený mutáciou v géne FGFR3, ktorý spôsobuje poruchu pri zmene chrupavky na kosť (Pauli, 2019). Najvýraznejšie zaostávanie badať na dlhých kostiach – ramenná kosť a kosti predlaktia (humerus, radius, ulna), stehenná kosť a kosti predkolenia (femur, tibia, fibula).

Dĺžka trupu je najbližšie k hodnotám bežného človeka, pričom výška v sede nemusí byť na prvý pohľad nápadná. Výška dospelých mužov sa uvádza v rozmedzí 120–145 cm, pričom priemerná výška je 131 cm ($\pm 5,6$), u žien sa výška uvádza v rozmedzí 115–137 cm, pričom priemerná výška je 124 cm ($\pm 5,9$) (Hecht et al., 1987 in Unger, Bonafé a Gouze, 2017).

Je dôležité podotknúť, že tak ako u bežnej populácie, aj výška jednotlivcov s achondropláziou priamoúmerne súvisí s výškou rodičov – ak sú rodičia dieťaťa s achondropláziou nižšieho vzrastu, aj dieťa s achondropláziou bude nižšie, ako priemerná výška jednotlivcov s achondropláziou.

Pre potreby lekárov (neurológ, endokrinológ) je potrebné pravidelné meranie jednotlivých hodnôt – obvod, šírka a dĺžka hlavy, šírka a obvod hrudníka, celková výška, rozpätie paží, dĺžka končatín. Tieto hodnoty sú porovnávané s diagramami, ktoré boli vytvorené pre deti a dospievajúcich s achondropláziou, na to, aby sa kontroloval rast jednotlivých častí, ako aj pre predikciu budúcej výšky.

Ortopedické ťažkosti

Pohybový aparát jednotlivcov s achondropláziou vykazuje isté špecifiká – deformity lebky (makrocefália, nevyvinutý koreň nosa), lumbálna hyperlordóza, kyfóza, ťažkosti v pohyblivosti a rotácii v lakťovom kĺbe, deformity dolných a horných končatín (postavenie nôh do tvaru O) a iné. (Legare, 2023; Engberts et al., 2012; ReKate, 2019; Ireland et al., 2014; Kitoh et al., 2002).

U jednotlivcov s achondropláziou je typický rýchly rast lebky spôsobujúci makrocefáliu a zároveň riziko zvýšeného vnútrolebečného tlaku, zväčšenie mozgových komôr, pričom je nevyhnutná neurologická/neurochirurgická observácia.

Lumbálna hyperlordóza a kyfóza predstavujú vážne ťažkosti detského, ale aj staršieho veku, nakoľko môže dôjsť ku kompresii miechy a zároveň ohrozeniu života jednotlivca (Ireland et al., 2014; Engberts et al., 2012).

Okrem toho, hyperlordóza spôsobuje bolesti v krížovej oblasti, z toho dôvodu jednotlivci s achondropláziou vyhľadávajú úľavové polohy (čupnutie si/drep).

Deformity dolných končatín, najmä postavenie nôh do pozície „O“ spôsobujú jednotlivcom s achondropláziou najmä bolesti kolien a celkovo kĺbov dolných končatín.

Deformity horných končatín sa týkajú najmä typického „trident/trojzubec“ postavenia prstov rúk, kedy nie je možné prsty ruky k sebe priblížiť (Horton, Hall a Hecht, 2007), ako aj rôzna dĺžka jednotlivých prstov (Kitoh et al., 2002). Dôsledkom tohto typického postavenia prstov môžu byť ťažkosti v jemnej motorike a grafomotorike, na ktorú sa zameriame v tomto príspevku.

Neurologické ťažkosti

Neurologické ťažkosti súvisia s už vyššie spomínanou makrocefáliou, rovnako sa môže objaviť hydrocefalus, zúženie miešneho kanála, lordóza, kyfóza, a iné, pričom dôsledkom týchto môžu byť náhle úmrtie, spánkové apnoe, ťažkosti s dýchaním, bolesti, paralýza a iné (Hecht, Bodensteiner a Butler, 2014).

Obezita a kardiovaskulárne ťažkosti

U detí s achondropláziou sa môžu objavovať ťažkosti v stravovaní a neprospievaní, kedy môžu nastať ťažkosti so saním vplyvom gastroezofageálneho refluxu a tachypnoe, avšak neskôr sa tieto ťažkosti vytrácajú a deti začnú priberať (Hecht et al., 1988). Je nevyhnutné, aby rodičia dbali na vyváženú stravu a pohyb, nakoľko obezita je typická pre túto diagnózu.

Vplyvom obezity, avšak aj zníženou fyzickou aktivitou sa u jednotlivcov s achondropláziou objavujú kardiovaskulárne ťažkosti, pričom jednotlivci s achondropláziou majú až 10x vyššie riziko na úmrtie vplyvom kardiovaskulárnych ťažkostí (Doco-Fenzy et al., 2006).

Otorinolologické ťažkosti

Vzhľadom na špecifický vývin kraniofaciálnej oblasti majú jednotlivci s achondropláziou opakujúce sa ťažkosti so zápalmi stredného ucha, tekutinou v strednom uchu a veľmi častou nádchou, ktorá ovplyvňuje sluch. Toto všetko je spôsobené nedostatočne vyvinutou eustachovou trubicou, resp. jej skrútením, ako aj nevyvinutím koreňa nosa, čo môže viesť k obštrukcii horných dýchacích ciest (Kubota et al., 2020; Afsharpaiman, Saburi a Waters, 2013).

Špecifiká vo vývine motoriky

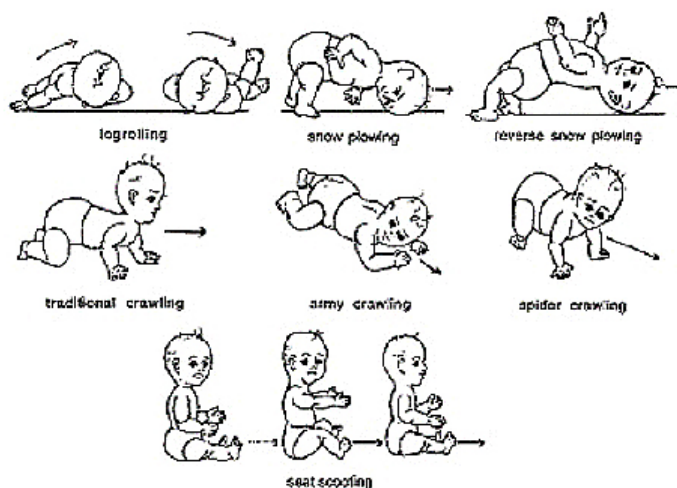
Vývin motoriky u detí s achondropláziou je v odbornej literatúre popisovaný ako oneskorený, avšak treba podotknúť, že ide o veľmi individuálny proces, nakoľko jemná motorika je na pomerne dobrej úrovni, v prípade hrubej motoriky ide o značné oneskorenie. Faktom je, že oneskorenie je vždy prítomné, no v rôznej miere.

Hrubá motorika

Hrubú motoriku ponímame ako pohyby veľkých svalových skupín, rozvoj hrubej motoriky sa prejavuje pri behaní, skákaní, preliezaní, hrách s loptou. U detí s achondropláziou badáme v tejto oblasti motoriky značné ťažkosti, nakoľko majú skrátené horné aj dolné končatiny, ťažkosti s extenziou a rotáciou v lakťovom kĺbe a samozrejme významnú úlohu nesie aj makrocefalus. Vzhľadom na tieto špecifiká si deti s achondropláziou hľadajú stratégie na vykonávanie pohybových vzorcov.

Jedným z nich je napríklad snow plowing (snežný pluh), kedy sa dieťa snaží posúvať dopredu pomocou nôh a rúk, pričom hlava je položená na podložke (Fowler et al., 1997). Ďalšou stratégiou pre presun je spider crawling, kedy dieťa neštvernožkuje štandardne po kolenách a rukách, ale na presun používa ruky a chodidlá (Fowler et al., 1997). Pre deti s achondropláziou je typické, že nevyužívajú štandardné štvornožkovanie, ale volia si plazenie (army crawling).

Obr. 1 Pohybové stratégie detí s achondropláziou



Zdroj: Fowler et al., 1997

Je potrebné dieťaťu poskytovať dostatok stimulácie na vykonávanie pohybov už v ranom detstve; rodičia sa obávajú dieťa polohovať na brucho vzhľadom na veľkosť hlavy dieťaťa, avšak je nevyhnutné, aby dieťa s achondropláziou bolo stimulované k aktivitám rovnako ako jeho rovesníci, nakoľko práve u týchto detí je budovanie vzťahu k zdravému pohybu nevyhnutnosťou, vzhľadom na riziká spojené s kardiovaskulárnymi komplikáciami a obezitou.

Jemná motorika a grafomotorika

Bednářová a Šmardová (2022) popisujú jemnú motoriku ako koordináciu jemných pohybov, najmä teda pohybov ruky a prstov, ktoré majú za následok uchopovanie a manipuláciu s malými predmetmi, neskôr kreslenie a písanie. U detí s achondropláziou nie je jemná motorika významne oneskorená, avšak má svoje špecifiká, ktoré vyplývajú z klinického obrazu diagnózy. Špecifické postavenie ruky detí s achondropláziou – trident symptóm, alebo brachydaktýlia spôsobujú ťažkosti vo vývine jemnej motoriky a grafomotoriky.

Ako môžeme vidieť nižšie na obrázku (obr. 2), deti s achondropláziou majú prsty ďaleko odstúpené od seba – trident symptóm, čo spôsobuje ťažkosti v trojprstom úchope písadla (deti musia vyvinúť veľké úsilie na správny úchop; obr. 3) a následnej vyššej unaviteľnosti, silnom, alebo príliš slabom prítlačku.

Deti s achondropláziou si rovnako ako pri rozvoji hrubej motoriky volia rôzne stratégie, v prípade úchopu písadla je to štvorprstý úchop (obr. 4), avšak tento úchop spôsobuje vyššie spomenuté ťažkosti – unaviteľnosť, bolesť, ťažkosti v prítlačku. Konkrétne príklady na podporu správnej polohy prstov a ruky uvádzame v časti príklad dobrej praxe.

Okrem kreslenia a písania môžu mať deti s achondropláziou ťažkosti aj pri strihaní, nakoľko skrátené prsty spôsobujú ťažkosti pri tomto komplexnom pohybe – jeden pohyb otvára a opačný pohyb zatvára. Konkrétne príklady na podporu strihania uvádzame v časti príklad dobrej praxe.

Obr. 2 Trident symptóm



Zdroj: archív autorky

Obr. 3 Trojprstý úchop



Zdroj: archív autorky

Obr. 4 Štvorprstý úchop

Zdroj: archív autorky

Sebaobsluha

Sebaobsluha predstavuje špecifickú oblasť, ktorá je nevyhnutnou súčasťou rozvoja jemnej a hrubej motoriky. Podľa Vančovej (2010) zaraďujeme medzi oblasti rozvoja sebaobsluhy nasledujúce:

- Stravovacie zručnosti – Hryzenie, žúvanie, prehĺtanie, jedenie, pitie, súvisiace zručnosti úprava prostredia, príprava;
- Obliekanie a vyzliekanie – súvisiace zručnosti;
- Hygienické návyky – umývanie rúk, tváre, zubov, vlasov utieranie, česanie, úprava zovňajšku, používanie krémov, intímna hygiena, hygiena prostredia;
- Používanie toalety – močenie, stolica, signalizácia, súvisiace zručnosti.

V rámci tohto príspevku sa budeme zaoberať hlavnými oblasťami.

V súvislosti so stravovacími zručnosťami hovoríme najmä o mieste na stravovanie a prestieraní. Deti s achondropláziou často využívajú tzv. rastúce stoličky, ktoré by mali mať prídavný schodík, aby boli deti čo najviac samostatné pri vystupovaní a zostupovaní. Vhodné je využívať plytké tanierne a klasické tanierne na polievku, nie misky, ktoré majú vyšší okraj a tým sťažujú naberanie.

Obliekanie a vyzliekanie je špecifická oblasť, vzhľadom najmä na krátke horné končatiny. Deti s achondropláziou majú ťažkosti s obliekaním si základného oblečenia – spodné prádlo, ponožky, nohavice. Pri týchto úkonoch je potrebné vyťahovanie a vzhľadom na skrátené končatiny ide o pomerne náročný proces. Deti potrebujú asistenciu, nájst si vlastné kompenzačné mechanizmy, ktoré im proces obliekania vyzliekania zjednoduší.

Oblasť hygienických návykov a používanie toalety majú špecifiká vyplývajúce najmä z krátkych horných končatín a nízkej telesnej výšky. Pre deti je nevyhnutné mať pri štandardnom umývadle a toalete schodík (resp. dvojschodík), alebo mať zníženú výšku umývadla. Okrem toho je nevyhnutná predĺžená páka a rovnako predĺžený vodo-

vodný kohútik, aby boli schopné samostatne si umyť ruky a vykonať základnú hygienu. Sebaobsluha pri používaní toalety má svoje špecifiká, ako pri obliekaní. Deti s achondropláziou si musia nájsť vlastné kompenzačné mechanizmy, aby mohli byť samostatné. Okrem vyššie spomínaných oblastí je nutné spomenúť aj úpravy týkajúce sa bežných denných činností, medzi ktoré patrí chôdza po schodoch (vhodné je zníženie stupňov na schodoch, resp. doplnenie zábradlia do výšky dieťaťa), úprava pracovného miesta na kreslenie a písanie (správny sed – podložka pod nohy vzhľadom na ich skrátenie, pevná opora chrbta vzhľadom na skrátené stehenné kosti, správna výška stola – možnosť oprieť si lakty, naklonenie písacej podložky, protišmykovosť).

Vyššie spomenuté špecifiká a ich kompenzácia je nevyhnutná pre samostatnosť dieťaťa s achondropláziou v bežných denných činnostiach, ako aj pri výkone akademických činností.

Príklad dobrej praxe – rozvoj jemnej motoriky a grafomotoriky

Najzákladnejšou požiadavkou pri rozvoji jemnej motoriky a grafomotoriky je aj pre bežné dieťa vhodné pracovné prostredie, v prípade grafomotoriky hovoríme najmä o stole a stoličke. Vzhľadom na základnú symptomatológiu dieťaťa s achondropláziou – krátke horné aj dolné končatiny, je nevyhnutné, aby dieťa v sede rukami dosiahlo na pracovný stôl a aby malo oporu nôh. V prostredí materskej školy nie je nevyhnutná špeciálne upravená stolička, ani stôl, postačí, ak dieťa bude vedieť na stoličku vysadnúť bez pomoci a bude mať pod nohami položený schodík.

Ďalšou dôležitou požiadavkou pre rozvoj grafomotoriky je vhodný materiál. Dieťa s achondropláziou nedokáže v sede za stolom pracovať s výkresom formátu A3, nakoľko nedosiahne na jeho vrchnú časť (v oboch polohách papiera). V tomto prípade, ak potrebujeme využiť šírku formátu A3, je vhodné, aby pedagóg papier preložil na polovicu, aby dieťa dosiahlo aj na vrchnú časť.

K materiálu je nevyhnutné zaradiť aj ceruzky a písadlá. Tak ako u bežných detí, je vhodné využiť trojhranné mäkké ceruzky, avšak u detí s achondropláziou zo začiatku nepostačujú bežné trojhranné ceruzky, odporúčajú sa špeciálne hrubé ceruzky s výrezmi, aby dieťa dokázalo fixovať správny trojprstý úchop.

Obr. 5 Úchop hrubej trojhrannej ceruzky dieťaťa s achondropláziou



Zdroj: archív autorky

Následne, ak dieťa dokáže udržať trojprstý úchop aj na bežnej trojhrannej ceruzke, je možné využívať tieto. Rovnako pri prechode na pero, je vhodné, aby sa využívali ergonomicky tvarované písadlá.

Strihanie je veľmi dôležitou zručnosťou, okrem využiteľnosti pri bežných životných situáciách, si ním deti trénujú vizuomotorickú a bilaterálnu koordináciu, presnosť, avšak významnú úlohu má strihanie pri posilňovaní svalov dlane a prstov, čím prispieva aj k zdokonaľovaniu v oblasti grafomotoriky.

Pri zavádzaní strihania je vhodné využiť prvé stláčacie nožnice pre najmenších, nakoľko deti s achondropláziou majú malé dlane a krátke prsty, je vhodné dlaň a prsty posilniť. Vhodné sú nožnice od Faber-Castell. Následne je vhodné využiť nožnice s pružinkou, ktoré pomáhajú dieťaťu s pohybom otvorenia. Poslednou úrovňou sú bežné detské nožnice pre pravákov, alebo ľavákov, avšak na tieto nožnice je vhodné prejsť až po dostatočnom posilnení svalov prstov a dlane.

Uvedené špecifiká je možné vykonávať s prostredím bežných materských škôl. Uvedené skúsenosti uvádzame z domáceho prostredia dieťaťa s achondropláziou, ako aj z prostredia inkluzívnej materskej školy, ktorá predstavuje jedinečný pilotný projekt na Slovensku. Rozmanita bola otvorená v r. 2021 v Bratislave. Momentálne ju navštevuje 30 detí vo vekovo zmiešanej skupine, ktoré sa počas dňa delia na rôzne menšie skupiny, podľa ich potrieb. V materskej škole sa uplatňujú princípy Montessori pedagogiky, ktoré umožňujú vysokú individualizáciu rozvoja každého dieťaťa, rozvoj jeho samostatnosti a sebadôvery a podporuje jeho lásku k učeniu a bádaniu. Montessori obohacujú o moderné stratégie rozvoja zručností budúcnosti, vrátane kreativity, kritického myslenia, digitálnych zručností, angličtiny, sociálnej a emočnej inteligencie a zodpovedného a udržateľného správania. Prvé pilotné merania ukazujú, že uvedený model inkluzívnej materskej školy umožňuje všetkým deťom sa výborne rozvíjať po mnohých stránkach (Rozmanita, 2024).

ZÁVER

Záverom možno konštatovať, že deti s achondropláziou potrebujú na účinný rozvoj jemnej motoriky a grafomotoriky špecifické úpravy edukačného, ale aj domáceho prostredia. Osobitná pozornosť by sa mala venovať poskytovaniu vhodného nábytku, materiálov a nástrojov na podporu ich jedinečných fyzických vlastností a potrieb, aby sa uľahčil rozvoj ich zručností. Mnoho rodičov a rovnako pedagógov uvažuje, či je pre dieťa nevyhnutná prítomnosť asistenta v školskom prostredí, nakoľko dieťa má fyzické aj priestorové bariéry. Na základe vlastných skúseností ako školského špeciálneho pedagóga a zároveň rodiča dieťaťa s achondropláziou považujeme za dôležitejšie, ako prítomnosť asistenta v podmienkach materskej školy, vytváranie bezpečného a prijímajúceho prostredia, vytvárania príležitostí na čo najväčšiu samostatnosť dieťaťa prostredníctvom pomôcok a úpravy prostredia (schodík/stupienok; materiál a hračky umiestniť bližšie k okraju stola/skrine; hrubší materiál na kreslenie a písanie; šnúrky na dvere, aby

si ich dieťa vedelo samo otvoriť a zatvoriť; pri prechádzkach umiestniť dieťa ako prvé do dvojice, aby určovalo tempo chôdze).

SUMMARY

The development of fine motor skills and graphomotor skills requires a suitable working environment, particularly a table and chair. Children with achondroplasia need to reach the desk with their hands and have leg support. In kindergarten settings, a chair without assistance and a step under their feet is sufficient. Appropriate materials are essential, such as folding paper in half for A3 width. Triangular soft pencils are recommended, but thick, cut-out pencils with cut-outs are recommended for children with achondroplasia. Ergonomically shaped pens are also recommended.

PodĎakovanie

Príspevok je dielčím výstupom projektu VEGA č. 1/0196/2023: Prístupy, intervencie a postoje učiteľov k žiakom so špecifickými poruchami učenia a špecifickými poruchami správania (ADHD) na slovenských základných školách.

Literatúra

AFSHARPAIMAN, S., SABURI, A. and WATERS, K. A. Respiratory difficulties and breathing disorders in achondroplasia. *Paediatric respiratory reviews* [online]. 2013, vol. 14, no. 4, p. 250–255. [cit. 26. 6. 2024]. ISSN 1526-0550. DOI: 10.1016/j.prrv.2013.02.009.

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku, 2. díl: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika, 2022. ISBN 978-80-266-1804-1.

DOCO-FENZY, M. et al. Pure direct duplication (12)(q24.1-->q24.2) in a child with Marcus Gunn phenomenon and multiple congenital anomalies. *American journal of medical genetics. Part A* [online]. 2006, vol. 140, no. 3, p. 212–221. [cit. 28. 6. 2024]. ISSN 1552-4833. DOI: 10.1002/ajmg.a.31057.

ENGBERTS, A. C. et al. The prevalence of thoracolumbar kyphosis in achondroplasia: a systematic review. *Journal of children's orthopaedics* [online]. 2012, vol. 6, no. 1, p. 69–73. [cit. 27. 6. 2024]. ISSN 1863-2548. DOI: 10.1007/s11832-011-0378-7.

FOWLER, E. S. et al. Biophysical bases for delayed and aberrant motor development in young children with achondroplasia. *Journal of developmental and behavioral pediatrics* [online]. 1997, vol. 18, no. 3, p. 143–150. [cit. 28. 6. 2024]. ISSN 1536-7312. DOI: 10.1097/00004703-199706000-00001.

HECHT, J. T., BODENSTEINER, J. B. and BUTLER, I. J. Neurologic manifestations of achondroplasia. In: BILLER, J. and FERRO, J. M. (eds.). *Neurologic aspects of systemic disease. Part I* [online]. Amsterdam: Elsevier, 2014, p. 551–563. [cit. 26. 6. 2024]. ISBN 978-0-7020-4432-8. DOI: 10.1016/B978-0-7020-4086-3.00036-9.

HECHT, J. T. et al. Obesity in achondroplasia. *American journal of medical genetics* [online]. 1988, vol. 31, no. 3, p. 597–602. [cit. 26. 6. 2024]. ISSN 1096-8628. DOI: 10.1002/ajmg.1320310314.

HOOVER-FONG, J. et al. A height-for-age growth reference for children with achondroplasia: Expanded applications and comparison with original reference data. *American journal of medical genetics. Part A* [online]. 2017, vol. 173, no. 5, p. 1226–1230. [cit. 29. 6. 2024]. ISSN 1552-4833. DOI: 10.1002/ajmg.a.38150.

HORTON, W. A., HALL, J. G. and HECHT, J. T. Achondroplasia. *Lancet* [online]. 2007, vol. 370, no. 9582, p. 162–172. [cit. 30. 6. 2024]. ISSN 1474-547X. DOI: 10.1016/S0140-6736(07)61090-3.

IRELAND, P. J. et al. Optimal management of complications associated with achondroplasia. *The application of clinical genetics* [online]. 2014, vol. 7, p. 117–125. [cit. 26. 6. 2024]. ISSN 1178-704X. DOI: 10.2147/TACG.S51485.

KITOH, H. et al. Deformities of the elbow in achondroplasia. *The journal of bone and joint surgery. British volume* [online]. 2002, vol. 84, no. 5, p. 680–683. [cit. 27. 6. 2024]. ISSN 2044-5377. DOI: 10.1302/0301-620x.84b5.13107.

KUBOTA, T. et al. Clinical practice guidelines for achondroplasia. *Clinical pediatric endocrinology* [online]. 2020, vol. 29, no. 1, p. 25–42. [cit. 26. 6. 2024]. ISSN 1347-7358. DOI: 10.1297/cpe.29.25.

LEGARE, J. M. Achondroplasia. In: ADAM, M. P. et al. (eds.). *GeneReviews* [online]. Seattle (WA): University of Washington, 2023. [cit. 28. 6. 2024]. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK1152/>.

PAULI, R. M. Achondroplasia: a comprehensive clinical review. *Orphanet journal of rare diseases* [online]. 2019, vol. 14, no. 1. [cit. 30. 6. 2024]. ISSN 1750-1172. DOI: 10.1186/s13023-018-0972-6.

REKATE, H. L. Pathogenesis of hydrocephalus in achondroplastic dwarfs: a review and presentation of a case followed for 22 years. *Child's nervous system* [online]. 2019, vol. 35, no. 8, p. 1295–1301. [cit. 28. 6. 2024]. ISSN 1433-0350. DOI: 10.1007/s00381-019-04227-8.

Rozmanita [online]. 2024. [cit. 14. 12. 2024]. Dostupné z: <https://www.rozmanita.sk/more.html#skolka>.

UNGER, S., BONAFÉ, L. and GOUZE, E. Current Care and Investigational Therapies in Achondroplasia. *Current osteoporosis reports* [online]. 2017, vol. 15, no. 2, p. 53–60. [cit. 29. 6. 2024]. ISSN 1544-2241. DOI: 10.1007/s11914-017-0347-2.

VANČOVÁ, A. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Kinezis Klub Tatry, 2010. ISBN 978-80-970228-1-5.

Kontakt

Mgr. Kristína Tkáčová, PhD.
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
kristina.tkacova@fedu.uniba.sk

CO MŮŽE SOCIOLOGICKÉ MYŠLENÍ NABÍDNOUT PRAXI SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ? KONTEXT SOCIÁLNÍ PRÁCE S LIDMI BEZ DOMOVA (A V BYTOVÉ NOUZI)

WHAT DOES (SOCIOLOGICAL) THINKING HAVE TO OFFER SOCIAL WORK PRACTICE? THE CONTEXT OF SOCIAL WORK WITH HOMELESS PEOPLE (AND PEOPLE IN HOUSING NEED)

Martin Stanoev¹

Abstrakt

Cílem článku je zaměřit se na možné přínosy, které praxi sociální práce může přinést sociologický způsob uvažování. Příkladem, ilustrujícím potenciální přínos sociologického způsobu uvažování pro praxi, je oblast sociální práce s lidmi bez domova (v bytové nouzi) a s ní související sociální politika v kontextu České republiky. Teoretickým východiskem je sociologická analýza problému, dávající do vztahu osobní (privátní) obtíže (starosti) a veřejné (strukturální) problémy. Článek je koncipován jako odborná esej, která vychází z odborné literatury a profesní zkušenosti autora. Východisko odborné eseje představuje teze, že sociologický způsob uvažování může představovat analytický a argumentační nástroj pro sociální práci s vazbou na změnu strukturálních podmínek klientů sociálních pracovníků a pracovnínic. A sociologické myšlení by mělo být důležitou součástí praktické (stejně jako akademické) reflexe sociální práce.

Klíčová slova

teorie a praxe, bytová nouze, bezdomovectví, strukturální přístup, přístupy v sociální práci

¹ Inboox CZ, s. r. o.

Abstract

The aim of this article is to focus on the potential benefits that a sociological way of thinking can bring to social work practice. An example illustrating the potential benefits of a sociological way of thinking for practice is the field of social work with homeless people (in housing need) and related social policy in the context of the Czech Republic. Theoretical base is sociological analysis of the problem, relating personal (private) difficulties (concerns) and public (structural) problems. The article is conceived as a scholarly essay based on the theoretical literature and the author's professional experience. Outcome of scholarly essay is, that sociological way of thinking can provide an analytical and argumentative tool for social work in relation to changing the structural conditions of clients of social work. And sociological thinking should be an important part of practical (as well as academic) social work reflection.

Keywords

theory and practice, housing need, homelessness, structural approach, approaches in social work

ÚVOD

Otázka, která stojí na začátku této úvahy, je, zda lze na teoretické myšlení, spojené se sociologickým způsobem uvažování, nahlížet i jako na praktickou dovednost sociálního pracovníka. Častěji přitom bývá s praxí sociální práce spojována spíše znalost (tedy také teoretická) psychoterapie nebo psychologického poradenství, jež nachází uplatnění v přímé práci s klientem.

V současné době se též, v kontextu veřejné debaty, politické diskuse (ale i obecně s vazbou na manažerské řízení a strategické rozhodování) stále častěji můžeme setkat s důrazem na tzv. evidence-based practise, či evidence-based policy (k tématu např. Oliver, Lorenc a Innvær, 2014). Řečeno jazykem běžné komunikace: jde o to, aby rozhodování (či řízení praxe) bylo podloženo (vycházelo) z dat (především těch, chápáných jako tvrdá data). Toto pojetí přirozeně otevírá příležitost pro uplatnění sociologického výzkumu v praxi: jakožto jednoho ze zdrojů dat, a tedy také podkladů pro rozhodování v kontextu politiky, veřejné sféry (či též i byznysu). Tento přístup nachází uplatnění i v sociální politice a sociální práci, a to i v tématu, kterým se zabývá tento článek, sociální práci s lidmi v bytové nouzi, a to například ve vztahu k evaluaci programů sociálního bydlení.² Potřebnost

² K tématu Černá a Ripka (2021). Odkaz k praxi založený na důkazech (datech) s odkazem na zahraniční studie byl ale i přítomen v diskusích o sociálním bydlení jako argument pro zavádění programů do praxe.

sociologického výzkumu pro praxi sociální práce, ať už se jedná o hodnocení potřeb cílových skupin sociální práce či evaluaci sociálních programů, tak je v současnosti poměrně konsensuálně přijímána.

Má však vedle empirického sociologického výzkumu co nabídnout praxi sociální práce i sociologická teorie a uvažování z ní vycházející? Sociologická teorie je součástí vzdělávání sociálních pracovníků, nicméně bývá někdy více spojována s akademickým kontextem než potenciálním přínosem pro praxi. Text se pokusí na konkrétním příkladu: sociální práci při řešení bezdomovectví a bytové nouze,³ a jejím vztahu k sociální a bytové politice, ilustrovat, že teoretického myšlení, nechápeme-li jej jen jako disciplínu uzavřenou v textech, může být chápáno i jako prakticky uplatnitelná dovednost.

KONTEXT ŘEŠENÍ BEZDOMOVECTVÍ A BYTOVÉ NOUZE V ČR

Budeme-li se držet pojetí sociologického myšlení, jak jej najdeme u Baumana (2002), Millse (2002) nebo Burawoye (2005), podstatným aspektem sociologického myšlení je to, že nás učí dávat do vztahu osobní témata (obtíže) s veřejnými otázkami (celospolečenskými, strukturálním souvislostmi). Udělat ze zdánlivě privátní otázky veřejné téma. To je téma pro sociální práci v současnosti aktuální.⁴ Bylo v ni však vždy (v kontextu politopadového vývoje ČR) dostatečně přítomno?

V letech 2004 až 2013 autor textu pracoval jako sociální pracovník s lidmi bez domova (a v dalších krizových či nepříznivých sociálních situacích) v Brně.⁵ Hodnotí-li svoji praxi, v té době měl mnohem silnější vliv na sociální práci s touto cílovou skupinou přístup zdůrazňující individuální perspektivu oproti strukturálním podmínkám. Větší důraz na strukturální aspekty se začal uplatňovat až díky tomu, že v souvislosti s důsledky

³ Pro definování bytové nouze je v kontextu ČR užívána typologie ETHOS (FEANTSA, 2023), která konkrétně specifikuje jednotlivé podoby substandardního bydlení. Obsahuje operační definici bezdomovectví: kategorie bez střechy a bez bytu, a vyloučení z bydlení: nejisté a nevyhovující bydlení. Kategorie vyloučení z bydlení se pak jen částečně překrývá se skupinou osob ohrožených ztrátou bydlení (především z důvodu nedostatečných příjmů nebo kompetencí). Pro definiční úplnost problému v bytové oblasti je potřeba doplnit kategorii nadměrné zatížení domácnosti výdaji na bydlení, kdy se jako kritická hranice počítá 30 % či častěji 40 % výdajů domácnosti na bydlení z celkového rozpočtu. Odhady počtu osob, u kterých lze identifikovat nějaký problém s bydlením se tak pro v ČR v posledních dvou letech pohybují mezi 10 až 22 % domácností (srov. Za bydlení, 2021; PAQ Research a iROZHLAS, 2022).

⁴ V Globální definici sociální práce (konsensus k této definici se datuje k červenci 2014) je téma společenské změny velmi akcentováno (International Federation of Social Workers, 2014) oproti například starší definici Americké asociace sociálních pracovníků vycházející z konceptu sociálního fungování (Matoušek et al., 2001). V českém kontextu odborné debaty sociálních pracovníků je již též delší dobu diskutovaným tématem (srov. Gójská, 2016), ale například dle Chytila a Kowalikové (2018), kteří metodou obsahové analýzy analyzovali 166 odborných statí publikovaných českými a slovenskými autory v časopise Sociální práce / Sociálna práca v číslech 1/2012 až 5/2017, jen 29 z nich kriticky analyzuje společenský kontext a jeho dopady na sociální práci.

⁵ Zkušenost z přímé práce s lidmi bez domova se autor textu snažil podrobit kritické reflexi a analýze s vazbou na diskurz sociální práce (Stanoev, 2015). Vedle této praxe vychází ze zkušenosti výzkumů v oblasti sociálního vyloučení a dalších zkušeností s vazbou na oblast zavádění sociálního bydlení do praxe (Stanoev, 2019).

ekonomické krize (z roku 2008) a vládních reforem sociální a fiskální politiky⁶ již nebylo možno tyto aspekty přehlížet.

Co je myšleno důrazem na individuální perspektivu? Zaměření na poradenství a individuální podporu, doplněné nabídkou sociálních služeb: v případě lidí bez domova to znamená především zajištění střechy nad hlavou v rámci azylových domů nebo nocleháren. Vysvětlení nepříznivé sociální situace je pak dáváno do souvislosti s osobním neúspěchem řešit vzniklou situaci, respektive nedostatkem kompetencí pro takovéto řešení, přejdeme-li do morální roviny, můžeme hovořit o „individuálním selhání“.⁷

Cestou k řešení nepříznivé sociální situace je pak podpora v nabytí (obnovení) potřebných kompetencí pro sociální fungování, doprovázená poradenstvím, nabídkou sociálních služeb či finanční pomoci (v rámci systému sociálních dávek). Teoretickou oporou je v tomto případě poradenské paradigma v sociální práci (Matoušek et al., 2001) a důraz na psychologii. Autor textu nechce rozhodně říci, že takovýto přístup nemá v praxi svůj smysl a své uplatnění a potřebnost stále. Posilování kompetencí klientů sociální práce při řešení nepříznivé situace, poradenství, individuální podpora, nabídka sociálních služeb a další pomoci, bez toho je sociální práce obtížně představitelná. Jenže tento pohled zachycuje jen část příběhu.

Strukturální pohled⁸ naproti tomu dává do souvislosti vzniklou sociální situaci se socio-ekonomickou nerovností, dysfunkcí v sociální politice, dalšími strukturálními podmínkami a problémy, přejdeme-li v tomto případě do morální roviny, sociální nespravedlností. Tento přístup nepostrádá též jeden velmi praktický aspekt při řešení bytové nouze a bezdomovectví, a to představuje důraz na rozvoj a zavádění programů sociální bydlení.⁹

Zastavíme-li se u vysvětlení příčin bezdomovectví (a bytové nouze), je třeba zahrnovat další příčiny tohoto jevu, vedle příčin individuálních či psychologických. Ekonomická kri-

⁶ Určitou kulminaci znamenal rok 2012: kdy došlo k centralizaci agendy dávek v hmotné nouzi na úřady práce, zaměstnanci úřadu byli přetížení, software na zpracování dávek měl časté výpadky, jedním z důsledků pak bylo zpožďování termínů výplaty dávek (při nárůstu lidí v nepříznivé sociální situaci). Dopadem této situace byl zvýšený tlak na sociální pracovníky a samozřejmě také jejich klienty.

⁷ Viz například tato definice bezdomovectví: „Chronické bezdomovectví lze chápat jako syndrom komplexního sociálního selhání, které se projevuje neschopností akceptovat a zvládat běžné společenské požadavky. Obvykle je spojeno s mnoha dílčími problémy, které jsou interakcí znevýhodňujících dispozic a nepříznivé životní zkušenosti, resp. kumulací subjektivně těžko zvládnutelných zátěží.“ (Vágnerová, Csémy a Marek, 2013, s. 9, zvýrazněno v originále).

⁸ Vycházíme-li z jednotlivých paradigmat oborů, pak bychom hovořili o paradigmatu sociální práce jako reformy společenského prostředí (Matoušek et al., 2001).

⁹ Sociální bydlení můžeme definovat jako nájemní bydlení, se snížením nájemným oproti tržní úrovni a veřejnou podporou, zaměřené na skupiny, které by si nemohly pořídit bydlení na volném trhu. V mnoha zemích ale pojem sociální bydlení odkazuje k veřejně podporovaným nájemním bytům (Lux a Kostelecký, 2011). S vazbou na sociální práci je však třeba zdůraznit aspekt, že v sociálním bydlení je dostupná podpora v podobě sociální práce pro udržení bydlení (v kontextu ČR je potom o veřejně podporovaném nájemním bydlení bez dostupné sociální práce přesnější hovořit jako o bydlení dostupném). Nad rámec této definice je možné uvažovat též o terénní sociální práci zaměřené na prevenci ztráty bydlení (bezdomovectví), poskytované lidem bydlícím v bytech (což nemusí vylučovat ani vlastníky těchto bytů, kteří jsou ohroženi ztrátou bytu, domu).

ze spojená s nárůstem dlouhodobé nezaměstnanosti (doprovázená úspornými opatřeními v rozpočtové a sociální politice) vedla k nárůstu osob ohrožených sociálním vyloučením. Například v průběhu několika málo let se výdaje na dávky v hmotné nouzi více než ztrojnásobili (MPSV, 2023).¹⁰ Tento fakt lze vysvětlit jedine strukturálními příčinami. Nárůst se týkal i počtu osob v exekuci.¹¹ V případě bytové nouze je dobře zdokumentován jen nárůst osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách (GAC, 2015), nicméně lze ho předpokládat i v dalších formách vyloučení z bydlení a bezdomovectví (byť ho nelze jasně doložit daty na národní úrovni).

Kromě ekonomické krize (a opatření v sociální a rozpočtové politice) tu jsou další oblasti, dnes hojně diskutované v českých médiích, nicméně v odkazovaném období (2004–2013), nebyly dostatečně uchopeny ve společenské debatě, což se týkalo částečně i diskurzu sociální práce. Již zmiňovaná dluhová problematika a vysoký počet osob v exekuci, souvisela vedle ekonomické krize i se špatnou praxí a legislativou s vazbou především na způsob vymáhání pohledávek a uzavírání půjček.¹² Sociální vyloučení souvisí též s problémem strukturálně postižených regionů (mikroregionů), ve kterých dochází ke kumulaci sociálních problémů.¹³

V obecné rovině pak je možno konstatovat, že bezdomovectví a bytová nouze jsou nejen otázkou kompetencí jednotlivce, ale též důsledkem chudoby a materiální nouze (příčemž některé skupiny jsou více zranitelné, např. osamělí senioři nebo samoživitelky). A ve struktuře bezdomovecké populace se odráží socio-ekonomická nerovnost ve společnosti, bezdomovectvím jsou více ohroženi lidé s nižším sociálním statusem (srov. Prudký a Šmídová, 2010; Géblová, 2012).

A určujícím faktorem ovlivňujícím rozsah bytové nouze ve společnosti je pochopitelně též dostupnost bydlení: v současnosti je aktuálním tématem dostupnost bydlení pro střední vrstvu, ta byla v odkazovaném období (2004–2013) sice pro střední vrstvu příznivější, to ale neznamená, že tržní nájemní bydlení bylo dobře dostupné pro nízkopříjmové skupiny obyvatel.¹⁴

¹⁰ V letech 2008 až 2014, životní minimum, od něž se odvíjí výpočet této dávky, bylo v těchto letech přitom zvýšeno jen o 284 Kč, z 3 126 Kč na 3 410 Kč.

¹¹ Organizace věnující se dluhové problematice v souvislosti s pandemií onemocnění COVID-19 a jejími důsledky provedly analýzu, která vedle sebe staví růst HDP a počet zahájených exekucí (COVID a exekuce, 2023). Tato statistika jasně dokumentuje nárůst počtu zahájených exekucí mezi lety 2007 až 2011. Ve vztahu k danému tématu sociální práce s lidmi v bytové nouzi (a ohroženými sociálním vyloučením obecně) lze počet lidí zatížených exekucemi či příjemců sociálních dávek považovat za validnější indikátor, než indikátory užívané v mezevropském srovnání, vycházející z mediánu příjmu v dané zemi a dalších charakteristik (srov. Eurostat, 2020). K tématu operacionalizace sociálního vyloučení Lang a Matoušek (2020).

¹² K popisu systémových problémů je možno opět odkázat na webové stránky neziskových organizací řešících dluhovou problematiku: exekucninerad.cz.

¹³ Tuto problematiku na území ČR zachycuje Index sociálního vyloučení (Lang a Matoušek, 2020), vytvořený Agenturou pro sociální začleňování, který obsahuje i mapový výstup a je ročně aktualizován.

¹⁴ S vazbou na tuto oblast se v praxi pracuje s konceptem tržního selhání v bydlení: „Důsledkem selhání trhu je skutečnost, že mnohé domácnosti si z nějakého důvodu nemohou zajistit velikostně přiměřené, finančně dostupné, kvalitativně standardní a prostorově nevyloučené bydlení za tržních podmínek.“ (Mikeszová et al., 2017, s. 5).

Nabídka obecních bytů se díky masivní privatizaci obecních bytů snižovala, až z některých měst téměř vymizela.¹⁵ Navíc klienti sociálních služeb často ani nesplňovali kritéria pro zařazení do pořadníků na obecní byty. Nabídka sociálních bytů nebylo něco, co by v rámci praxe bylo standardně doporučováno a běžně zaváděno. V Brně například tato nabídka ve zmiňovaném období (2004 až 2013) prakticky absentovala a pokusy zavádět sociální bydlení do praxe se začaly objevovat až v jeho závěru. Bez nabídky sociálního bydlení však bylo v mnoha případech obtížné pomoci klientům sociální práce najít stabilní formu důstojného bydlení.

Jako určitý předěl v přístupu v praxi sociální politiky lze zmínit vznik strategických dokumentů v souvislosti s řešením bytové nouze: prvním takovým dokumentem byla *Koncepce prevence a řešení problematiky bezdomovectví v České republice do roku 2020* (MPSV, 2013). Následně vznikla *Koncepce sociálního bydlení České republiky 2015–2025* (MPSV, 2015). Byl vytvořen legislativní záměr MPSV, *návrh Zákona o sociálním bydlení a příspěvku na bydlení* (MPSV, 2017). Nepodařilo se pro něj však najít dostatečnou politickou podporu a dosáhnout konsensu¹⁶ a návrh zákona se tak nepodařilo prosadit a zavést do české legislativy. Přesto však došlo alespoň k rozvoji projektové podpory pro programy sociálního bydlení a Ministerstvo práce a sociálních věcí a Agentura pro sociální začleňování¹⁷ jako institucionální aktéři začali více prosazovat rozvoj sociálního bydlení v obcích, které byly otevřené rozvoji této oblasti bytové a sociální politiky, nebo ve spolupráci s neziskovými organizacemi.

Legislativa ukotvující sociální bydlení byla přijata teprve nyní v roce 2025, zákonem o podpoře v bydlení, který až v příštím roce nabyde právní účinnost. V praxi sociální práce je sociální bydlení dnes nicméně chápáno jako logický a potřebný nástroj, byť je na obecní úrovni často obtížné systémy sociálního bydlení zavést do praxe. Otázkou relevantní v diskurzu sociální práce je pak spíše, jak nastavit podporu v sociálním bydlení nebo kritéria výběru jeho klientů (k tématu např. Lindovská, 2013), a nikoliv zda sociální bydlení je potřeba či nikoliv.

Dle průzkumu, jehož zadavatelem bylo Ministerstvo práce a sociálních věcí (INESAN, 2019), má sociální bydlení většinovou podporu veřejnosti. Přesto pro záměry rozšiřovat či zavádět programy sociálního bydlení v lokálním kontextu bývá obtížné získat podporu politiků či veřejnosti. Důležitým tématem tak je, jakým způsobem toto téma komunikovat s veřejností či politiky na komunální i vyšších úrovních. V tomto ohledu dle soudu autora může pro legitimitu sociálního bydlení být důležité spojit jeho rozvoj s podporou bytové politiky pro další cílové skupiny (např. seniory nebo rodiny s dětmi) a nezaměřovat se jen na oblast lidí v bytové nouzi. Vlastnického bydlení je v současnosti

¹⁵ Z šetření z roku 2012, do kterého byla zapojena Praha a její městské části, 23 statutárních měst a dalších 30 měst, vyplývá, že mezi lety 1991 až 2011 bylo z původního počtu bytů převedených na obce zprivatizováno 79,8 % městských bytů a s vazbou na novou výstavbu došlo k poklesu jejich počtu o 75,8 % (Burdová et al., 2012).

¹⁶ Legislativní záměr a jeho příprava byla kritizována především ze strany Ministerstva pro místní rozvoj a Svazu měst a obcí České republiky (SMO ČR, 2016).

¹⁷ Ze systémových aktérů nelze pominout též Platformu pro sociální bydlení, která vznikla v roce 2013, sdružuje jednotlivce i organizace a plní výzkumnou, poradní a advokační roli se zaměřením na problematiku bydlení a ukončování bezdomovectví.

obtížně dostupné i ceny pronájmů jsou v současnosti vysoké¹⁸ a odvážnější záměry v bytové politice by tak mohly získat svoji legitimitu.¹⁹ To už ale tematicky opouštíme oblast sociálního bydlení.

ZÁVĚR: UPLATNĚNÍ SOCIOLOGICKÉHO MYŠLENÍ V PRAXI?

Ze sociologického myšlení vyplývá potřeba důrazu na strukturální podmínky (veřejné ovlivňuje náš individuální osud). Individuální perspektiva nepostačuje nejen při vysvětlení problémů, ale ani pro účinnou pomoc lidem v bytové nouzi.²⁰ Pro účinnou pomoc lidem v situaci bezdomovectví či bytové nouze je důležité propojit sociální práci s bytovou politikou. Aby praxe k takovému poznání dospěla, nepotřebuje nutně znalost sociologické teorie, sociologické myšlení může ale takovýto proces podpořit a urychlit, stejně jako precizovat konceptualizaci problému. Nabízí se tedy otázka: mohla praxe k takovému poznání dojít dříve? K většímu důrazu na nástroje sociální (bytové) politiky při řešení bytové nouze (bezdomovectví)? Autor textu se domnívá, že ano. Je proto do budoucna důležité, aby sociologické myšlení bylo důležitou součástí praktické (stejně jako akademické) reflexe sociální práce.²¹

¹⁸ Dostupnost vlastnického bydlení i ceny pronájmů zjišťuje společnost Deloitte. V dostupnosti vlastnického bydlení bylo za rok 2022 vlastnické bydlení v ČR druhé nejméně dostupné v Evropě. Dle Deloitte Property Indexu (Deloitte, 2023a), hůře dostupné je jenom na Slovensku. Na byt o rozloze 70 m² potřebují Češi zaplatit cenu odpovídající 13,3 průměrným hrubým ročním platům. Ceny nájemního bydlení v krajských městech a Středočeském kraji zachycuje Deloitte Rent Index (Deloitte, 2023b), v třetím kvartálu roku 2023 byla průměrná celková cena pronájmu 293 Kč za m² (od roku 2014 došlo k nárůstu o 92,5 %). Zatímco předchozí krize (z roku 2008) byla spojena s nárůstem nezaměstnanosti, což vedlo k nárůstu osob ohrožených sociálním vyloučením, v současné situaci, kdy ekonomika stagnuje a naše země se musela vypořádávat se souběhem několika krizí, bude s vazbou na oblast chudoby představovat dostupnost bydlení možná jeden z určujících faktorů.

¹⁹ Např. v *Koncepci bydlení České republiky do roku 2020* (MMR, 2016, s. 5, zvýrazněno v originále) je uvedeno: „Základním východiskem je teze, že **zajištění bydlení je v základu osobní odpovědnosti jednotlivce**. Dostupnost a kvalita odpovídá společenskoekonomickým podmínkám a možnostem jednotlivců. Základním posláním státu je vytvářet stabilní prostředí posilující odpovědnost jeho občanů za sebe sama a podporovat jejich motivaci k zajištění si svých základních potřeb vlastními silami. V každé společnosti současně existují lidé, kteří si prostředky na své bydlení z objektivních důvodů nejsou schopni zajistit sami. Je povinností státu a obcí jim na principu solidarity pomoci a vytvářet tak zároveň stabilní prostředí v rámci komunit i celé společnosti. Zvláštní pozornost je nutné také věnovat lidem ve zranitelných obdobích života, např. v období péče o děti, o jiné závislé osoby nebo v seniorském věku.“ Byť z tohoto východiska vyplývá i potřeba zajistit důstojné podmínky pro bydlení lidí ohrožených sociálním vyloučením (kdy vedle dávek na bydlení ale v praxi zatím není zaveden žádný účinný nástroj bytové politiky pro tuto cílovou skupinu), základním cílem bytové politiky je vytvoření stabilních podmínek na trhu s bydlením. Je pak otázkou dnešních dnů, zda lze takové východisko bytové politiky chápat jako stále funkční. V *Koncepci bydlení České republiky 2021+* (MMR, 2021) došlo k určité revizi bytové politiky, základní východisko ale zůstává stejné: vytvoření podmínek pro fungující trh s bydlením je stále vnímáno jako základní úkol bytové politiky státu (a cesta k optimálnímu zajištění bytových potřeb obyvatel).

²⁰ Stejně tak ale k vysvětlení a řešení problému nepostačuje jen zdůrazňování strukturálních aspektů. Což, domýšleno zcela do důsledků, může vést k tomu, že bezdomovectví je vnímáno jen jako důsledek sociální nespravedlnosti či strukturálního útlaču. Součástí sociální práce by však vždy mělo zůstat posilování odpovědnosti klientů při řešení nepříznivé situace.

²¹ K tématu reflexivního přístupu v sociální práci Navrátil et al. (2010) nebo Navrátil et al. (2014).

Proč si více sociologizující pohled hledal obtížněji cestu jako obecně přijímané vysvětlení problému bezdomovectví (a bytové nouze)? Oproti pohledu psychologizujícímu, pohledu vycházejícímu z individuální perspektivy. Jako vysvětlení se nabízí vliv převládajícího ekonomického paradigmatu, které získalo velký vliv nejen ve společenských vědách a ekonomické praxi, ale i v politice, mediálním diskurzu a i jako interpretační rámec vysvětlující osobní život (v tématech jako jsou úspěch, zásluhy, nebo motivace lidského jednání).²² Vyznačující se důrazem na volný trh a jeho ochranu před státními zásahy, minimální stát a oslabení veřejné sféry a sociální politiky (tedy také bytové politiky), tendencí převádět část veřejných služeb na privátní sektor, zdůrazňováním ekonomických faktorů společenského života a individualismem oproti akcentování vztahové a sociální stránky lidského bytí. To dává vcelku logicky více prostoru pro uplatnění psychologické perspektivy než perspektivy sociologické. A to byl též příběh pohledu na bezdomovectví (do určité doby).

Jenže od propuknutí ekonomické krize z roku 2008 legitimita (a mocenská pozice) tohoto paradigmatu slábne, což se projevilo například při řešení ekonomických a sociálních dopadů pandemie onemocnění COVID-19.²³ Což může dávat více prostoru pro doposud upozadované pohledy, vedle sociologické teorie to mohou být i etické dimenze spojené s přístupem sociálních pracovníků a pracovníc.

V obecné rovině (sociologické) teoretické myšlení může poukazovat na souvislosti, perspektivy, které z pohledu každodenní praxe nemusí být na první pohled patrné. Zároveň upozorňovat na upřednostňované výkladové rámce, které nejsou problematizovány, nemusí být ale vždy v praxi funkční.²⁴ Pro možnost aplikace teorie do praxe je také důležitá schopnost „překlady“ abstraktních teoretických konceptů do jazyka každodenní (či profesní) komunikace.²⁵

Vrátíme-li se k problematice sociálního bydlení, ani odkaz na empirické studie nemusí v kontextu sociální politiky představovat dostatečně silný argument pro podporu roz-

²² Dle Fräsera (2018), který se zabývá dopadem neoliberalismu na oblast komunitního rozvoje v kontextu lokální politiky ve Velké Británii, Foucault zásadně přispěl ke studiu neoliberalismu tím, že zarámoval neoliberalismus nejen jako soubor ekonomických politik (s důrazem na měnovou politiku, deregulaci a privatizaci), ale neoliberalismus je nazírán jako konstitutivní síla, která pravděpodobně znamenala počátek nového paradigmatu v řízení lidí.

²³ Například při zdůvodňování fiskálních stimulů při řešení pandemie onemocnění COVID-19, je na webových stránkách České národní banky uvedeno: „Současně se ukázalo, že snaha šetřit ve veřejných financích v dobách krize prodlužuje dobu potřebnou pro oživení a decimuje větší část nejen ekonomiky, ale také přináší negativní společenské jevy.“ (Komárek et al., 2020).

²⁴ O uplatnění sociologické teorie a myšlení pak lze uvažovat i v jiných oblastech, než těch, kterými se zabývají sociální pracovníci a pracovníce, to již ale není námětem této studie.

²⁵ Jedním ze souvisejících témat je propojování životní zkušenosti a sociologického myšlení v obecné rovině. Lze zmínit sociology jako je Bláha (a jeho pojem sociální introspekce) nebo Bourdieu (srov. Janák, 2008; Stanoev a Janák, 2013), kteří věnovali tomuto problému nemalou pozornost. Inspirací mohou být i techniky a analytické postupy kvalitativního výzkumu. V zakotvené teorii je chápána jako zdroj teoretické citlivosti pro interpretaci zkoumaného jevu, vedle teoretické znalosti problému, i osobní nebo profesní zkušenost (Strauss a Corbinová, 1999).

širování programů sociálního bydlení (srov. Černá a Ripka, 2021).²⁶ V praxi je tak stále důležitá otevřená komunikace, zahrnující i aktéry, kteří nemusí být záměřům sociálního bydlení nakloněni. Teorie (a sociologická analýza problému) pak může poskytnout též východiska pro argumenty v této diskusi.

Sociologická teorie (a uvažování z ní vycházející) může představovat analytický a argumentační nástroj pro sociální práci s vazbou na změnu strukturálních podmínek klientů sociální pracovníků a pracovníc. Vycházíme-li z analogie se sociologickou teorií (respektive jejími teoretickými paradigmaty), přístup k prosazování této změny může být více v konsensuálním (hledání shody, společných hodnot, zájmů) nebo konfliktním duchu (radikálnější požadavky změny praxe). Autorovi této úvahy se jeví jako vhodnější konsensuální přístup, vycházíme-li však z Globální definice sociální práce (International Federation of Social Workers, 2014), je to též povaha praxe, která určuje legitimitu přístupů v sociální práci.

V konkrétní rovině potom – reflexe může přinášet podněty například pro komunitní plánování sociálních služeb na obcích či krajích, nebo při diskusi sociálních pracovníků a neziskových organizací se systémovými aktéry. Na nejvyšší úrovni potom pro advokacii, jednání s politiky či úředníky na národní úrovni. Identifikace systémových problémů může iniciovat diskusi o jejich řešení. Prostředím pro takovou reflexi či diskusi může být supervize v organizacích, komunitní plánování sociálních služeb, vzdělávání a další platformy, kde se setkávají sociální pracovníci z praxe.²⁷ Vzájemná otevřenost akademických pracovníků a pracovníků z praxe v sociální práci potom může posilovat schopnost reflexivity.

SUMMARY

The aim of the essay is to focus on the potential benefits that a sociological way of thinking can bring to social work practice. An example illustrating the potential benefits of sociological thinking for practice is the field of social work with homeless people (in housing need) and related social policy in the context of the Czech Republic.

The sociological way of thinking and theory is now little bit overshadowed by the so-called evidence-based policy, the emphasis on (mainly hard) data and its relevance for practice. Also, explanations based on psychological or economic theory, have been applied more in the past. If we stick to the notion of sociological thinking as found in Bauman (2002), Mills (2002) or Burawoy (2005), an essential aspect of sociological thinking is that it teaches us to relate personal issues (difficulties) to public issues (society-wide, structural contexts). Making a seemingly private issue a public issue.

²⁶ Z hlediska metodologie či filosofie sociálních věd však termín politika založená na důkazech lze považovat za přecenění možností a hodnotové neutrality sociálně-vědního výzkumu. Ve vztahu k praxi výzkumu drogové závislosti kritiku tohoto přístupu podává Hartnoll (2005). To samozřejmě neznamená, že empirické studie nemají pro praxi i diskuse o sociální politice svůj nezpochybnitelný přínos, nelze však čekat, že zcela zastíní význam praktické zkušenosti nebo širší diskuse o problému.

²⁷ Další oblastí, která pracuje se tématem společenské změny přímo, je potom komunitní práce (k tématu Stanková et al., 2022).

The essay tries to capture the application potential of this contribution in the case of the development of homelessness and housing need in the Czech Republic (and its explanation). When now, despite the absence of legislation anchoring social housing, more emphasis is shifting to social housing programs. As opposed to the past, when the individual and psychological perspective in explaining homelessness, was at the forefront. Sociological thinking suggests the need for an emphasis on structural conditions (public influences on our individual fate). An individual perspective is not only insufficient to explain the problems, but also to effectively help people in housing need. To effectively help people in homelessness or housing need, it is important to link social work with housing policy. It does not necessarily require knowledge of sociological theory to arrive at such an understanding, but sociological thinking can support and accelerate such a process, as well as clarify the conceptualisation of the problem. Sociological theory (and thinking based on it) can provide an analytical and argumentative tool for social work in relation to changing the structural conditions of the clients of social workers.

Literatura

BAUMAN, Z. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, 2002. ISBN 80-204-0966-1.

BURAWOY, M. For Public Sociology. *American Sociological Review*. 2005, vol. 70, no. 1, p. 4–28. ISSN 0003-1224.

BURDOVÁ, B. et al. *Výsledky dotazníkové akce o změnách v obecním bytovém fondu ve vybraných městech (2010, 2011)* [online]. Praha: Ústav územního rozvoje, 2012. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: <https://old.uur.cz/default.asp?ID=4591>.

COVID a exekuce [online]. EXEKUČNÍ NEŘÁD, 2023. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: <https://exekucninerad.cz/docs/covid-a-exekuce.pdf>.

ČERNÁ, E. a RIPKA, Š. Rapid Re-Housing v Brně: výzvy a příležitosti v prokazování účinnosti metod sociální práce. *Sociální práce / Sociálna práca*. 2021, roč. 21, č. 3, s. 107–127. ISSN 1213-6204.

DELOITTE. *Jak Evropané bydlí a kolik je to stojí* [online]. 2023a. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www2.deloitte.com/cz/cs/pages/real-estate/articles/property-index.html>.

DELOITTE. *Jaké jsou cenové trendy nájemního bydlení v Česku?* [online]. 2023b. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www2.deloitte.com/cz/cs/pages/real-estate/articles/rent-index.html>.

EUROSTAT. *Statistiky příjmové chudoby* [online]. 2020. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=507713>.

FEANTSA. *ETHOS – Evropská typologie bezdomovství a vyloučení z bydlení v prostředí ČR* [online]. 2023. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: https://www.feantsa.org/download/cz___8621229557703714801.pdf.

FRASER, G. Foucault, Governmentality Theory and 'Neoliberal Community Development'. *Community Development Journal*. 2018, vol. 55, no. 3, p. 437–451. ISSN 0010-3802.

GAC. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: GAC, 2015.

GÉBLOVÁ, A. Kolik u nás žije lidí bez domova? *Statistika & my*. 2012, roč. 2, č. 10, s. 6. ISSN 1804-7149.

GÓJOVÁ, A. Editorial. *Sociální práce / Sociálna práca*. 2016, roč. 16, č. 3, s. 3–4. ISSN 1213-6204.

HARTNOLL, R. *Drogy a drogové závislosti: propojování výzkumu, politiky a praxe: co jsme se už naučili a co bychom se ještě naučit měli*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005. ISBN 80-86734-45-5.

CHYTIL, O. a KOWALIKOVÁ, I. Může být česká a slovenská sociální práce nástrojem podpory sociální změny? *Sociální práce / Sociálna práca*. 2018, roč. 18, č. 3, s. 112–125. ISSN 1213-6204.

INESAN [Institut evaluací a sociálních analýz]. *Výzkum sousedských vztahů a postojů k sociálnímu bydlení: přehled výsledků výzkumného šetření*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2019.

INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS. *Global Definition of the Social Work Profession* [online]. 2014. [cit. 3. 11. 2023]. Available from: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>.

JANÁK, D. *Hodnoty a hodnocení v sociologii Inocence Arnošta Bláhy. Studie z dějin klasické české sociologie*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií: 2008. Vedoucí práce R. MARADA.

KOMÁREK, L. et al. *Reakce fiskální politiky na COVID-19 aneb jak z krize rychle ven* [online]. Praha: Česká národní banka, 2020. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: https://www.cnb.cz/cs/o_cnb/cnblog/Reakce-fiskalni-politiky-na-COVID-19-aneb-jak-z-krize-rychle-ven.

LANG, P. a MATOUŠEK, R. *Metodika pro posouzení míry a rozsahu sociálního vyloučení v území*. Praha: Agentura pro sociální začleňování, 2020.

LINDOVSKÁ, E. Způsoby zvládání obtížných situací v kontextu bezdomovectví. *Sociální práce / Sociálna práca*. 2013, roč. 13, č. 4, s. 110–124. ISSN 1213-6204.

LUX, M. a KOSTELECKÝ, T. (eds.). *Bytová politika: teorie a inovace pro praxi*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. ISBN 978-80-7419-068-1.

MATOUŠEK, O. et al. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-473-7.

MIKESZOVÁ, M. et al. *Metodika identifikace tržního selhání v oblasti bydlení*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. / České vysoké učení technické v Praze, 2017.

MILLS, C. W. *Sociologická imaginace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-86429-04-0.

MMR [Ministerstvo pro místní rozvoj]. *Koncepce bydlení České republiky 2021+* [online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2021. [cit. 21. 11. 2023]. Dostupné z: https://mmr.gov.cz/getmedia/3b785f5d-3fef-446a-af5f-29413791982e/Koncepce-bydleni-2021_1.pdf.aspx?ext=.pdf.

MMR [Ministerstvo pro místní rozvoj]. *Koncepce bydlení České republiky do roku 2020 (revidovaná)* [online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2016. [cit. 21. 11. 2023]. Dostupné z: https://mmr.gov.cz/getmedia/465cbc40-0ecf-491f-ad09-f9488697cb08/KB-R_VIII-2016_web-min_4.pdf?ext=.pdf.

MPSV [Ministerstvo práce a sociálních věcí]. *Koncepce prevence a řešení problematiky bezdomovectví v České republice do roku 2020* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013. [cit. 21. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/bezdomovectvi.pdf/c7a1e576-778f-a221-78ed-436f101ba42c>.

MPSV [Ministerstvo práce a sociálních věcí]. *Koncepce sociálního bydlení České republiky 2015–2025* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2015. [cit. 21. 11. 2023]. Dostupné z: https://socialnibydeni.mpsv.cz/download/dokumenty/98-koncepce_socialniho_bydleni_cr_2015-2025.pdf.

MPSV [Ministerstvo práce a sociálních věcí]. *Návrh Zákona o sociálním bydlení a příspěvku na bydlení*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2017.

MPSV [Ministerstvo práce a sociálních věcí]. *Statistické ročenky z oblasti práce a sociálních věcí* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2023. [cit. 21. 11. 2023]. Dostupné z: <https://data.mpsv.cz/statisticka-rocenka-z-oblasti-prace-a-socialnich-veci>.

NAVRÁTIL, P. et al. *Reflexivita v posuzování životní situace klientek a klientů sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-038-2.

NAVRÁTIL, P. et al. *Reflexivní posouzení v sociální práci s rodinami*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7504-7.

OLIVER, K., LORENC, T. and INNVÆR, S. New Directions in Evidence-Based Policy Research: A Critical Analysis of the Literature. *Health Research Policy and Systems*. 2014, vol. 12, no. 1. ISSN 1478-4505.

PAQ RESEARCH a IROZHLAS. *Život k nezaplacení* [online]. 2022. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: <https://data.irozhlas.cz/zivot/typologie/>.

PRUDKÝ, L. a ŠMÍDOVÁ, M. *Kudy ke dnu*. Praha: Socioklub, 2010. ISBN 978-80-86140-68-1.

SMO ČR [Svaz měst a obcí České republiky]. *Nikoliv silou, ale dohodou. Tak se má řešit sociální bydlení* [online]. 2016. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.smocr.cz%2FShared%2FClanky%2F5814%2Ftz-socialni-bydleni-29-7-16.docx&wdOrigin=BROWSELINK>.

STANKOVÁ, Z. et al. Různorodá pojetí komunitních center v současném diskurzu komunitní práce. *Sociální práce / Sociálna práca*. 2022, roč. 22, č. 2, s. 87–101. ISSN 1213-6204.

STANOEV, M. Bezdomovci jako nositelé stigmatu a příjemci pomoci. *Sociální práce / Sociálna práca*. 2015, roč. 15, č. 5, s. 41–51. ISSN 1213-6204.

STANOEV, M. Sociální práce a bytová politika jako způsob řešení bytové nouze. In: SMUTEK, M. (ed.). *Sociální začleňování v kontextu sociální práce – Sborník textů z XVI. ročníku mezinárodní vědecké konference Hradecké dny sociální práce, Hradec Králové 12. a 13. 9. 2019*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2019, s. 24–28. ISBN 978-80-7435-767-1.

STANOEV, M. a JANÁK, D. Koncepce (sub)kulturního kapitálu a sebereflexivní metodologie při studiu subkultur. In: TIŽÍK, M. (ed.). *Pierre Bourdieu ako inšpirácia pre sociologický výskum*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2013, s. 75–96. ISBN 978-80-85544-77-0.

STRAUSS, A. L. a CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

VÁGNEROVÁ, M., CSÉMY, L. a MAREK, J. *Bezdomovectví jako alternativní existence mladých lidí*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2209-5.

ZA BYDLENÍ. *Téměř každý desátý občan České republiky má problémy s bydlením. Mezi nejohroženější skupiny patří seniorky a senioři* [online]. 2021. [cit. 3. 11. 2023]. Dostupné z: https://www.nadacejt.cz/data/upload/Za_bydleni_Tem_kazdy_desaty_obcan_Ceske_republiky_ma_problemy_s_bydlenim.pdf.

Kontakt

Mgr. Martin Stanoev, Ph.D.

Inboox CZ, s. r. o.

Mimoňská 3223, 470 01 Česká Lípa, Česká republika

mart.stanoev@gmail.com

INFORMAČNÉ A KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE V EDUKAČNOM PROCESSE AKO SPÔSOB PREPOJENIA KOOPERÁCIE UČITEĽA A ŽIAKA

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A WAY OF COOPERATION BETWEEN TEACHER AND PUPIL IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Mariana Sirotová¹, Veronika Michvocíková¹, Lucia Furtáková²

Abstrakt

Predkladaný príspevok je teoreticko-empirického charakteru. V teoretickej časti sú analyzované informačné a komunikačné technológie v súvislosti s dôrazom na konštruktivistické, kognitívne a sociokultúrne modely, ktoré podporujú aktívne a zmysluplné učenie. Zdôraznený je aj vplyv informačných a komunikačných technológií na vzdelávacie výsledky a na motiváciu žiakov participovať na edukačnom procese, ktorý podmieňuje prostredníctvom aktívneho zapojenia učiteľa aj ich potenciál zvýšiť efektívnosť učenia a podporiť rozvoj kritického myslenia. Empirická časť obsahuje výsledky vlastného predvýskumu, ktorý bol realizovaný kvantitatívnym spôsobom. Na získavanie údajov bol využitý vopred pripravený dotazník vlastnej konštrukcie. Výberovú vzorku tvorilo 21 vysokoškolských študentov a študentiek študujúcich študijný odbor učiteľstvo a pedagogické vedy na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Cieľom predvýskumu bolo zistiť, či vnímajú budúci učitelia využívanie informačných a komunikačných technológií v edukačnom procese ako spôsob, prostredníctvom ktorého dokážu efektívnejšie vzdelávať žiakov a prekonávať tak existujúce generačné rozdiely a verifikovať konštrukciu použitého dotazníka. Cieľom príspevku je analyzovanie využívania vybraných technologických nástrojov v edukačnom procese a zistenie názorov opýtaného vysokoškolského študentstva na využívanie IKT v edukačnom procese ako jedného zo spôsobov prepadania vzájomných interakcií medzi učiteľstvom a žiačkami a žiakmi. Závery príspevku zdôrazňujú význam konkrétnych technologických nástrojov ako sú počítače, smartfóny a interaktívne tabule v realizácii edukačného procesu. Názory respondenstva poukazujúce na využívanie IKT v edukačnom procese sú predvýskumom k plánovanému

¹ Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

² Katedra mediálnej výchovy, Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

výskumu uvedenej problematiky. Vzhľadom k rozsahu príspevku text neobsahuje analýzu konštrukcie dotazníka.

Kľúčové slová

informačné a komunikačné technológie, kooperácia, učiteľ, žiak

Abstract

The present paper has theoretical-empirical character. In the theoretical part, information and communication technologies are analysed in the context of an emphasis on constructivist, cognitive and sociocultural models that promote active and meaningful learning. In addition, the use of specific technological tools, such as computers, smartphones and interactive whiteboards, and their role in improving access to learning materials and increasing student engagement are characterized. The empirical part contains the results of our own empirical research, which was realised by the quantitative methodology. There were 21 surveyed university students from department of education at the Faculty of Arts University of ss. Cyril and Methodius in Trnava. The aim of the survey was to find out whether prospective teachers perceive the use of information and communication technologies in the educational process as a way through which they can educate students more effectively and thus overcome the existing generational differences. The aim of this paper is to analyze the using of selected technological tools in the educational process and to find out the opinions of the surveyed university students on the using of ICT in the educational process as one of the ways of linking the interactions between teachers and students. The conclusions of the paper emphasize the importance of specific technological tools such as computers, smartphones and interactive whiteboards in the implementation of the educational process. The views of the respondents indicating the using of ICT in the educational process are a pre-inquiry to the planned research on the above mentioned issue. Due to the scope of the paper, the text does not include an analysis of the questionnaire design.

Keywords

information and communication technologies, cooperation, teacher, pupil

ÚVOD

Informačné a komunikačné technológie (IKT) prenikli do všetkých aspektov moderného života a transformovali spôsob, akým komunikujeme, pracujeme a najmä sa učíme. Vzdelávacie systémy po celom svete čelia výzvam spojeným s prispôsobovaním sa rýchlo meniacim technologickým trendom, ktoré majú potenciál zvýšiť kvalitu, dostupnosť a efektivitu vzdelávania. Rozvoj a integrácia IKT do vzdelávacieho prostredia sa stáva kľúčovou prioritou pre mnohé vzdelávacie inštitúcie, ktoré sa snažia zabezpečiť, aby boli ich žiaci pripravení na digitálne orientovaný svet. IKT prinášajú revolučné možnosti pre vzdelávanie, od otvorenia nových foriem interaktívneho a prispôsobeného učenia až po prekonávanie tradičných geografických a časových bariér, ktoré obmedzovali žiakov v minulosti. S prístupom k rozmanitým online zdrojom a nástrojom sa otvárajú nové cesty k získavaniu a zdieľaniu poznatkov, čím sa mení podstata pedagogického procesu. Avšak, aj keď technológie prinášajú významné prínosy, zároveň vznikajú aj otázky týkajúce sa ich efektívnej integrácie do vzdelávacieho systému. Medzi hlavné obavy patrí zabezpečenie rovnakého prístupu k technológiám pre všetkých žiakov, adekvátne školenie učiteľov na využívanie nových nástrojov, a zabezpečenie, že technológia slúži ako podporný nástroj na podporu učenia, nie ako náhrada za pedagogické metódy. Cieľom predkladaného textu je priblížiť využívanie informačných a komunikačných technológií v edukačnom procese v súvislosti s analyzovaním medzigeneračného prepojenia interakcie medzi učiteľom a žiakom.

SÚČASNÝ STAV POZNANIA

Informačné a komunikačné technológie (IKT) sú súhrnným pojmom, ktorý zahŕňa všetky technológie na správu a komunikáciu informácií (pozri napr.: Basargekar a Singha-
vi, 2015; Mou, 2016; Pulkkinen, 2007; Koehler a Mishra, 2009). Ako vysvetľujú viacerí výskumníci, tieto technológie majú širokú škálu využitia a slúžia vládám, výskumným inštitúciám, vzdelávaniu, jednotlivcom, podnikom a organizáciám. Niektoré z najpozoruhodnejších otázok sa týkajú funkcie informačných technológií v učebných osnovách; toho, ako by sa tieto otázky mali riešiť v učebných osnovách; a predovšetkým toho, ako ovplyvňujú vyučovanie a učenie (Dagdilelis, Satratzemi a Evangelidis, 2004). V nadväznosti na tieto otázky by sme mohli doplniť ďalšiu, a to aké sú dôsledky týchto technológií z hľadiska zlepšenia prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu. Collisová (2002) vysvetľuje, že v čase nástupu informačných a komunikačných technológií, v oblasti vzdelávania absentoval záujem o ich začlenenie do vzdelávacieho procesu. Ovplyvňovali to determinanty, ako nedostatok finančnej podpory na nákup technológií, potreba školenia učiteľov, nedostatok motivácie učiteľov prijať IKT ako vyučovacie nástroje vo vyučovaní a demonštrovanie. Higgins a Moseley (2011) však upozorňujú, že postupom času sa objavili faktory, ktoré posilnili a pozitívne posunuli prijatie IKT do tried a učebných podmienok. K uvedeným faktorom patrí podľa spomenutých autorov efektívnosť a flexibilita IKT, schopnosť technológií poskytovať podporu pre prispôsobené vzdelávacie programy,

ktoré spĺňajú potreby jednotlivých žiakov, a rastúce využívanie internetu ako nástroja na prístup k informáciám a komunikáciu. Aplikácia IKT zohrávala významnú úlohu najmä počas pandémie Covid-19. Podľa správy UNESCO 2020 mala pandémia ničivý vplyv na globálne vzdelávanie (McCarthy, 2020), pričom do mája 2020 bolo epidémiou vírusu postihnutých 95 % žiakov a študentov na celom svete, od materských škôl až po postgraduálne štúdium (OSN, 2020). Vlády na celom svete nariadili zatvorenie škôl a univerzít, na základe čoho mnohé inštitúcie na celom svete začali zavádzať online vzdelávanie. Bez ohľadu na negatívny vplyv Covid-19 na každodenný život, v oblasti vzdelávania priniesla aj niekoľko príležitostí, ktoré sa vo vzdelávacom procese naďalej používajú aj po skončení pandémie. Môžeme teda skonštatovať, že IKT majú obrovský potenciál transformovať spôsob vzdelávania a učenia. Je však potrebné, aby sa táto transformácia uskutočňovala zodpovedne a aby sa zabezpečilo, že využitie IKT v rámci vzdelávania bude prínosné a efektívne pre všetkých zainteresovaných.

Prístupy k aplikovaniu IKT do edukačného procesu

Pri aplikácii informačných a komunikačných technológií v edukačnom prostredí sa často využívajú rôzne teoretické prístupy, ktoré ovplyvňujú spôsob, akým sú tieto technológie implementované a integrované do vyučovacieho procesu. Medzi najvýznamnejšie teoretické prístupy patria:

1. konštruktivistický prístup,
2. kognitívny prístup,
3. sociokultúrny prístup.

Konštruktivistický prístup

Petlák vysvetľuje, že pri konštruktivistickom prístupe žiak nie je pasívnym príjemcom vedomostí, ale aktívne sa podieľa na ich získavaní. Na to, aby dokázal konštruovať nové poznatky, potrebuje aktivizovať svoje doterajšie vedomosti a skúsenosti a nadviazať na ne pri získavaní nových poznatkov (Petlák, 2019). Papert a Harel (1991), a neskôr Taylor a Hsueh (2005) aj Walat (2013) zadefinovali kľúčové aspekty konštruktivistického prístupu k IKT vo vzdelávaní, ktoré sumarizujeme v nasledujúcom texte:

- aktívne učenie sa: žiaci sú povzbudzovaní, aby skúmali, experimentovali a objavovali poznatky prostredníctvom praktických činností, ktoré uľahčujú technológie. Nástroje IKT môžu poskytovať simulácie, interaktívne cvičenia a multimediálne zdroje, ktoré žiakom umožňujú aktívne sa zapojiť do učebnej látky;
- autentické vzdelávacie skúsenosti: konštruktivistické prístupy často zahŕňajú autentické úlohy z reálneho sveta, ktoré sú pre žiakov relevantné a zmysluplné. IKT môžu žiakom poskytnúť príležitosti na zapojenie sa do autentických úloh, ako je tvorba multimediálnych projektov, vykonávanie výskumu online alebo spolupráca s rovesníkmi na celom svete;
- vytváranie vedomostí: namiesto pasívneho prijímania informácií sú žiaci vyzývaní, aby si vytvárali svoje porozumenie prostredníctvom reflexie, diskusie a aplikácie koncep-

tov. IKT môžu tento proces podporiť poskytnutím zdrojov na výskum, tvorbu a prezentáciu obsahu vytvoreného žiakmi;

- multimodálne učenie: IKT ponúka celý rad multimediálnych zdrojov a nástrojov, ktoré vyhovujú rôznym štýlom a preferenciám učenia. Žiaci majú prístup k informáciám prostredníctvom videí, simulácií, interaktívnych hier a iných digitálnych zdrojov, čo umožňuje multimodálne učenie;
- personalizované učenie: IKT umožňujú personalizované učenie prispôbené individuálnym potrebám a preferenciám žiakov. Adaptívne vzdelávacie technológie, interaktívne simulácie a multimediálne zdroje možno využiť na poskytovanie personalizovanej spätnej väzby a podpory žiakom;
- kritické myslenie: nástroje IKT možno použiť na podporu zručností kritického myslenia tým, že podporujú žiakov v analýze informácií, hodnotení zdrojov a prijímaní informovaných rozhodnutí. Interaktívne multimediálne zdroje, online výskumné úlohy a virtuálne simulácie môžu byť pre žiakov výzvou na kritické myslenie a riešenie komplexných problémov;
- prepojenie s reálnym svetom: využívaním nástrojov IKT na spojenie sa s odborníkmi, prístup ku globálnym zdrojom a zapojenie sa do autentických úloh môžu žiaci vidieť význam svojho učenia v reálnom svete.

Využívanie IKT spolu s konštruktivistickým prístupom podľa nášho názoru podporuje aktívnejšie učenie sa žiakov, zvýšenie ich motivácie a najmä rozvoj kritického myslenia, ktoré je dôležité pre efektívne vyhľadávanie, vyhodnocovanie a spracovanie informácií na internete a sociálnych médiách. Žiaci, ktorí majú rozvinuté kritické myslenie, sú schopní lepšie filtrovať relevantné informácie od nekvalitných a neoverených obsahov, ktorým sú v súčasnosti vystavení.

Kognitívny prístup

Podľa Mayera (2021), kladie kognitívny prístup dôraz na vnútorné mentálne procesy zapojenia sa do učenia, porozumenia a tvorby vedomostí. Tento prístup sa zameriava na to, ako sa žiaci aktívne zapájajú do práce s informáciami, dávajú zmysel novým pojmom a integrujú nové poznatky s existujúcimi mentálnymi štruktúrami prostredníctvom integrácie technológií. V rámci svojho výskumu sa Mayer (2021) zaoberal tým, ako IKT nástroje ovplyvňujú kognitívne procesy žiakov:

- zvýšená angažovanosť: nástroje IKT, ako napr. vzdelávacie aplikácie, simulácie a multimediálne zdroje, môžu upútať pozornosť žiakov a zvýšiť ich angažovanosť pri štúdiu učebnej látky. Interaktívne prvky, gamifikácia a multimediálny obsah môžu stimulovať záujem a motiváciu žiakov, čo vedie k zlepšeniu sústredenia a kognitívneho spracovania;
- aktívne učenie sa: nástroje IKT podporujú aktívne učenie tým, že podnecujú žiakov k interakcii s obsahom, manipulácii s informáciami a riešeniu problémov. Prostredníctvom simulácií, virtuálnych laboratórií a kolaboratívnych online platforiem sa žiaci môžu zapojiť do praktických činností, ktoré si vyžadujú kritické myslenie, analýzu a aplikáciu vedomostí;

- personalizované učenie sa: nástroje IKT umožňujú personalizované učenie prispôbené individuálnym potrebám, preferenciám a štýlom učenia sa žiakov. Adaptívne vzdelávacie platformy, inteligentné systémy výučby a personalizované mechanizmy spätnej väzby dokážu prispôsobiť tempo, obsah a úroveň náročnosti výučby tak, aby zodpovedali schopnostiam a vzdelávacím cieľom každého žiaka;
- vizualizácia a pojmové chápanie: vizuálne znázornenia, ako sú diagramy, grafy a videá, ktoré poskytujú nástroje IKT, môžu žiakom pomôcť vizualizovať abstraktné pojmy, vzťahy a procesy. Vizuálne pomôcky zlepšujú porozumenie, uchovanie v pamäti a konceptuálne porozumenie žiakov tým, že aktivujú viaceré zmyslové kanály a uľahčujú mentálne predstavy;
- spolupráca pri učení: nástroje IKT uľahčujú prostredie pre kolaboratívne učenie, v ktorom môžu žiaci komunikovať s rovesníkmi, zdieľať svoje nápady a spoločne vytvárať vedomosti. Online diskusné fóra, skupinové projekty a platformy na spoločné editovanie umožňujú žiakom zapojiť sa do zmysluplných diskusií, získať rôzne pohľady a zapojiť sa do sociálneho učenia;
- metakognitívna podpora: nástroje IKT môžu podporovať metakognitívny rozvoj žiakov tým, že poskytujú príležitosti na sebahodnotenie, reflexiu a stanovenie cieľov. Funkcie, ako je sledovanie pokroku, sebahodnotiace kvízy a podnety na reflexiu, pomáhajú žiakom monitorovať svoj pokrok v učení, identifikovať oblasti, v ktorých sa majú zlepšiť, a regulovať svoje kognitívne stratégie.

Na základe výskumu od Mayera (2021) usudzujeme, že využívanie kognitívnych procesov v spojitosti s IKT nástrojmi môže viesť k zlepšeniu pozorovania, zvýšeniu udržania vedomostí a celkovému rozvoju metakognitívnych zručností.

Sociokultúrny prístup

Vyššie uvedený prístup zdôrazňuje význam sociálnej interakcie, kultúrneho kontextu a kolaboratívneho učenia sa pri efektívnej integrácii technológií do vyučovacích a vzdelávacích postupov. Spomenutý prístup je ovplyvnený teóriami Vygotského (1978), ktorý zdôraznil význam sociálnych interakcií a kultúrnych nástrojov v kognitívnom vývoji. Vo svojej publikácii zaradil Vygotsky (1978) medzi kľúčové aspekty sociokultúrneho prístupu k využívaniu IKT:

- spolupráca pri učení: nástroje IKT sa považujú za prostriedky uľahčujúce kolaboratívne učebné prostredie, v ktorom sa žiaci môžu zapájať do sociálnych interakcií, zdieľať vedomosti a spoluvytvárať porozumenie. Online platformy, diskusné fóra a kolaboratívne nástroje umožňujú žiakom spolupracovať na projektoch, spoločne riešiť problémy a učiť sa z perspektív iných;
- kultúrny kontext: sociokultúrny prístup uznáva dôležitosť zohľadnenia kultúrneho prostredia, hodnôt a presvedčení žiakov pri integrácii IKT do vzdelávania. Technológie by sa mali používať spôsobom, ktorý je kultúrne relevantný a citlivý k rôznorodému zázemiu žiakov;
- podpora a zóna najbližšieho rozvoja: sociokultúrny presadzuje používanie nástrojov IKT na poskytovanie podpory a pomoci žiakom pri riešení náročných úloh. Technoló-

gie možno využiť na poskytovanie usmernení, spätnej väzby a zdrojov, ktoré pomáhajú žiakom napredovať na vyššiu úroveň porozumenia;

- učenie sa v komunite: online fóra, diskusné skupiny a virtuálne komunity umožňujú žiakom učiť sa od seba navzájom, zdieľať svoje skúsenosti a poznatky s širším okruhom ľudí, čím sa prekonávajú bariéry priestoru a času. Myslíme si, že využívanie IKT spolu so sociokultúrnym prístupom podporuje kolaboratívne učenie, interkultúrne výchovu a najmä inkluzívne vzdelávanie, nakoľko práve tieto technológie môžu žiakom so špecifickými potrebami pomôcť prekonať bariéry v učení a umožniť im rovný prístup k vzdelávaniu.

Integrácia IKT do vzdelávania je nevyhnutná pre modernú edukáciu. Konštruktivistické, kognitívne a sociokultúrne prístupy ukazujú, ako technológia môže zlepšiť učebné prostredie tým, že zapája žiakov do aktívnejšieho procesu učenia. Podporujeme názor, že je dôležité pristupovať k technológii nielen ako k nástroju, ale aj ako k súčasť pedagogického procesu, ktorý je založený na kritickom myslení a na súčasných učebných potrebách.

IKT v edukačnom procese

Cash a Hamre (2013) zdôrazňujú aj interaktívny význam používania počítačov v rámci vzdelávania. Autori vysvetľujú, že interaktívne funkcie, ako sú fóra, virtuálne učebné a spätná väzba v reálnom čase, zlepšujú komunikáciu medzi žiakmi a učiteľmi. Ich štúdia naznačuje, že so zvyšujúcou sa študentskou interaktivitou, sa zlepšujú aj ich výsledky a motivácia. Mobilné zariadenia, ako sú tablety a smartfóny, v posledných rokoch výrazne prenikli do edukačného prostredia a menia spôsob, akým žiaci pristupujú k učeniu a interagujú s učivom. Viacerí autori zdôrazňujú ich význam na flexibilitu, interaktivitu aj dostupnosť vzdelávania (pozri napr. Crompton a Burke, 2018; Guerrero-Quíñonez et al., 2023; Hirsh-Pasek et al., 2015; Hwang a Chang, 2011). Podľa týchto autorov je najdôležitejším prvkom práve flexibilita, nakoľko mobilné zariadenia umožňujú žiakom prístup k vzdelávacím materiálom odkiaľkoľvek, čo umožňuje učenie mimo tradičnej triedy a zvyšuje prístup k vzdelávacím zdrojom. Taktiež rôzne interaktívne aplikácie a hry na mobilných zariadeniach umožňujú žiakom aktívne sa zapájať do učebného procesu. Podľa štúdie od Guerrero-Quíñoneza et al. (2023), aplikácie, ktoré využívajú multimediálne a interaktívne prvky, môžu zlepšiť zapojenie žiakov a motiváciu tým, že transformujú pasívne aktivity na aktívne učebné skúsenosti. Hwang a Chang (2011) zase uvádzajú, že integrácia mobilných technológií do projektových aktivít môže výrazne zlepšiť tímovú prácu a kritické myslenie žiakov. Jednou z kľúčových hardvérových technológií v modernom vzdelávacom prostredí sú interaktívne tabule. Tieto nástroje, podľa nášho názoru, transformujú tradičné učebné techniky a poskytujú učiteľom a žiakom možnosti, ktoré sú mimo dosahu obyčajných tabúl a kried. V rámci vyučovacieho procesu interaktívne tabule umožňujú učiteľom využívať multimediálne zdroje pri výučbe, ako napr. videá, animácie, grafy či mapy, čo napomáha k lepšiemu pochopeniu a zapamätaniu si učiva. Vzdelávacie inštitúcie popri hardvérových technológiách postupne začali hľadať aj iné

spôsoby, ako integrovať IKT do vzdelávacieho prostredia. Zavedenie softvérových aplikácií a platforiem poskytlo nielen nové nástroje na výučbu a učenie sa, ale tiež umožnili personalizované a prístupné vzdelávanie pre širokú škálu žiakov. Jednou z najpoužívanejších v súčasnosti sú vzdelávacie platformy, ako Moodle, Google Classroom, Canvas či Blackboard. Podľa Guerrero-Quiñoneza et al., tieto platformy poskytujú flexibilitu tým, že umožňujú žiakom prístup k učebným materiálom v čase, keď im to vyhovuje, a podporujú personalizované vzdelávacie skúsenosti prispôsobené individuálnym potrebám. Okrem toho tieto platformy podporujú interakciu a spoluprácu medzi žiakmi a učiteľmi prostredníctvom funkcií, ako sú diskusné fóra a online chaty, čím zlepšujú celkový zážitok z učenia. Zároveň ponúkajú širokú škálu zdrojov, ako sú texty, videá a rôzne aktivity, čím obohacujú vzdelávací obsah dostupný žiakom (Guerrero-Quiñonez et al., 2023). V rámci týchto platforiem, ale aj mimo nich, môžu pedagógovia využívať rôzne interaktívne multimediálne nástroje, ako sú digitálne kvízy, interaktívne prezentácie či vzdelávacie hry, čím umožňujú žiakom aktívne sa zapojiť do učebného procesu. Tieto nástroje využívajú prístup založený na hre a objavovaní, ktorý je známy svojou efektivitou v podpore motivácie a zapamätania si informácií (Mayer, 2021). V posledných rokoch začali byť (nielen) vo vzdelávaní čoraz viac prítomné nástroje umelej inteligencie (AI), nakoľko umožňujú personalizáciu vzdelávania, automatizáciu rutinných úloh a poskytovanie pokročilých analytických nástrojov, ktoré môžu zlepšiť vzdelávacie výsledky. Túto tému skúmajú napr. Kumar (2019) či Zawacki-Richter et al. (2019). Podľa ich štúdií AI môže prispôsobiť obsah a úlohy individuálnym potrebám žiakov, čo umožňuje efektívnejší a cielený prístup k vzdelávaniu. Zároveň tieto nástroje môžu automatizovať niektoré aspekty hodnotenia, ako sú testy s výberom odpovede alebo písomné práce. To učiteľom umožňuje ušetriť čas a sústrediť sa na iné aspekty výučby. Automatizácia tiež môže znížiť chyby pri hodnotení. Okrem toho môžu nástroje AI poskytovať žiakom a učiteľom virtuálnych asistentov (ako napr. ChatGPT, Gemini), ktorí môžu odpovedať na otázky, poskytovať rady a dokonca viesť žiakov pri riešení úloh. Tieto nástroje sú obzvlášť užitočné pre samoštúdium a online vzdelávanie, kde žiaci môžu potrebovať okamžitú podporu. Implementácia informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní prináša množstvo výhod, ako je zvýšenie efektivity, interaktívnosť a prístup k novým zdrojom poznania. Napriek týmto výhodám však existujú aj výzvy a obmedzenia, ktoré môžu ovplyvniť úspešnosť tejto implementácie. Ako jednu z hlavných prekážok pri zavádzaní IKT vo vzdelávaní vidíme nedostatočnú infraštruktúru. Technológie v edukácii otvárajú brány k novým metódam učenia, ktoré sú viac prispôsobené individuálnym potrebám a preferenciám žiakov. V dnešnej digitálnej dobe, keď mladí ľudia prirodzene inklinujú k technologickým zariadeniam, môže integrácia týchto nástrojov do vzdelávacieho procesu zvýšiť ich záujem a motiváciu. V osobnom názore podporujeme využívanie interaktívnych technológií, ako sú digitálne tabule, online vzdelávacie platformy a multimediálne obsahy, ktoré umožňujú žiakom získavať vedomosti aktívnym a zábavným spôsobom. V súčasnosti sa v rámci vyučovania často využíva gamifikácia, pričom medzi tie najpopulárnejšie platformy patrí napríklad Kahoot!, Duolingo, Eduma či Čítanô.

SKÚMANÁ PROBLEMATIKA A POUŽITÉ METÓDY

Ciele predvýskumu

V rámci empirického skúmania stanovenej problematiky sme sa zamerali na analyzovanie využitia informačných a komunikačných technológií v edukačnom procese optikou budúcich učiteľov. Hlavným cieľom realizovaného empirického skúmania bolo zistiť, či by malo byť využívanie IKT podľa názorov osloveného vysokoškolského študentstva – budúceho učiteľstva súčasťou edukačného procesu a verifikovanie skonštruovaného dotazníka. Naše skúmanie uvedenej problematiky vychádza z nasledujúcich čiastkových cieľov:

Čiastkový cieľ č. 1: Zistiť, či by malo byť podľa názorov osloveného vysokoškolského študentstva využívanie interaktívnej tabule súčasťou edukačného procesu.

Čiastkový cieľ č. 2: Zistiť, či oslovené vysokoškolské študentstvo považuje využívanie IKT v edukačnom procese za predpoklad efektívnejšej realizácie edukačného procesu.

Čiastkový cieľ č. 3: Zistiť, či oslovené vysokoškolské študentstvo považuje využívanie IKT v edukačnom procese za jeden zo spôsobov efektívnejšej interakcie medzi učiteľstvom a žiakmi a žiačkami.

Čiastkový cieľ č. 4: Verifikovanie skonštruovaného dotazníka prostredníctvom metódy verbalizovania myšlienok pri vytváraní odpovedí na dotazníkové položky.

Metódy

V rámci empirického skúmania bola využitá kvantitatívna metodológia. Kvantitatívny prístup je založený na získavaní exaktných a overiteľných údajoch, ktoré sú získavané v číselnej podobe. Cieľom kvantitatívneho spôsobu skúmania je najčastejšie zovšeobecňovanie a vytvorenie všeobecne platných záverov (Tomšík, 2017). Pre zovšeobecnenie výsledkov skúmania v rámci kvantitatívneho prístupu je nutné analyzovať odpovede väčšieho počtu respondentov. Realizácii rozsiahlejšieho výskumu by mal predchádzať predvýskum, ktorý je realizovaný na menšom počte respondentov z cieľovej populácie a overuje formálne aj obsahové zamerania jednotlivých otázok v dotazníku (Gavora et al., 2010). V súvislosti s vyššie prezentovanou problematikou využívania IKT v edukačnom procese bolo nevyhnutné pred realizáciou rozsiahlejšieho výskumu realizovať predvýskum. Výsledky predvýskumu verifikujú opodstatnenie skúmania vyššie uvedenej problematiky a adekvátnosť použitej metódy skúmania. V predvýskume bola na verifikáciu otázok v dotazníku použitá metóda verbalizovania myšlienok. Metóda verbalizovaných myšlienok umožňuje vyjadrovanie postrehov a komentárov k analyzovaným skutočnostiam (Gavora et al., 2010). Z tohto dôvodu sme využili metódu verbalizovaných myšlienok práve v rámci predvýskumu na verifikovanie vytvorených otázok a odpovedí v dotazníku. Analyzovanie posledného čiastkového cieľa nie je súčasťou predkladaného príspevku.

Zber údajov bol realizovaný prostredníctvom vopred pripraveného dotazníka vlastnej konštrukcie. Dotazník definujeme ako metódu zameranú na hromadné a rýchle

zozbieranie a analyzovanie údajov (Gavora et al., 2010). Vopred pripravený dotazník vlastnej konštrukcie bol respondentom distribuovaný využitím online platformy MS Forms. Dotazník obsahoval identifikačné otázky zamerané na zisťovanie pohlavia, stupňa štúdia, ročníka štúdia a formy štúdia na vysokej škole. Okrem identifikačných otázok boli súčasťou dotazníka aj uzatvorené otázky zamerané na zisťovanie názorov respondentov na využívanie IKT v edukačnom procese. Uzavreté otázky obsahovali možnosti áno, nie a neviem posúdiť a respondenti vždy vyberali jednu možnosť odpovede, a mali možnosť doplniť vlastné stanoviská dopĺňujúce ich výber predvolenej alternatívy odpovede.

Analýza a interpretácia získaných údajov bola založená na exploračnej metóde. Pre analýzu v rámci realizovaného predvýskumu sme zvolili deskriptívnu štatistiku s využitím tabuľkových a číselných deskriptívnych metód. Keďže sme realizovali predvýskum, tak bola využitá jednorozmerná deskriptívna metóda a frekvenčná tabuľka ako základná metóda deskriptívnej štatistiky (Lichner, 2010). Jednorozmerná deskriptívna metóda je najvhodnejšia na analyzovanie a interpretovanie otázok v dotazníku v rámci realizácie predvýskumu keďže cieľom predvýskumu nie je analyzovanie korelácií medzi zvolenými premennými. Využitie frekvenčné tabuľky prehľadne zaznamenávajú získané odpovede a umožňujú adekvátnu analýzu opodstatnenosti nadväznosti rozsiahlejšieho výskumu.

Výberový súbor

Vzhľadom k realizácii predvýskumu k plánovanému rozsiahlejšiemu výskumu využívania IKT optikou budúceho učiteľstva sme zámerne vybrali 21 vysokoškolských študentov a študentiek z dennej aj z externej formy štúdia, na bakalárskom aj na magisterskom stupni štúdia na Filozofickej fakulte na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Výberový vzorku tvorilo 18 študentov a študentiek bakalárskeho stupňa štúdia a 3 študenti a študentky magisterského stupňa štúdia. Stupeň štúdia nebol zastúpený rovnomerne, nakoľko v aktuálnom akademickom roku študovalo na magisterskom stupni štúdia menej študentiek a študentov v porovnaní s bakalárskym stupňom. Naším cieľom nebolo porovnávanie jednotlivých stupňov štúdia ale iba realizácia predvýskumu, a preto nebolo rovnomerné zloženie skúmaného súboru nevyhnutné. Rovnaké konštatovanie uvádzame aj pre porovnanie dennej a externej formy štúdia, kedy bolo do predvýskumu zapojených 15 študentiek a študentov študujúcich v dennej forme štúdia a 6 študentiek a študentov študujúcich v externej forme štúdia. Študentstvo sme vyberali na základe ich akademických výsledkov zaznamenaných v systéme AIS.

VÝSLEDKY

Výsledky empirického predvýskumu môžeme zosumarizovať nasledujúcim spôsobom. V prvom rade sme sa zamerali na vnímanie nutnosti využívania interaktívnej tabule v edukačnom procese z pohľadu respondentov.

Tab. 1 Nutnosť využívania interaktívnej tabule v edukačnom procese

Nutnosť využívania interaktívnej tabule v edukačnom procese	Početnosť	%
Áno	17	81
Nie	3	14
Neviem posúdiť	1	5

Zdroj: vlastné empirické skúmanie

Na základe údajov vo vyššie uvedenej tabuľke (tab. 1) môžeme skonštatovať, že 81 % opýtaných poukázalo vo svojich odpovediach na nutnosť využívania interaktívnej tabule v stredoškolskom edukačnom procese. Konštatujeme, že práve interaktívna tabuľa predstavuje podľa nášho názoru rozšírený spôsob využitia IKT v edukačnom procese. Okrem toho sme sa zamerali na charakterizovanie využívania IKT ako predpoklad efektívnejšieho osvojenia si učiva žiakmi z pohľadu opýtaných.

Tab. 2 Využívanie IKT ako predpoklad efektívnejšieho osvojenia si učiva žiakmi

Využívanie IKT ako predpoklad efektívnejšieho osvojenia si učiva žiakmi	Početnosť	%
Áno	17	80
Nie	2	10
Neviem posúdiť	2	10

Zdroj: vlastné empirické skúmanie

Na základe údajov vo vyššie uvedenej tabuľke (tab. 2) môžeme skonštatovať, že 80 % opýtaných zastáva názor, že využitie IKT v edukačnom procese je predpokladom efektívnejšieho osvojenia si učiva žiakmi. Preto vnímame IKT ako dôležitú súčasť edukačného procesu.

Následne sme sústredili centrum našej pozornosti na vnímanie IKT ako jeden zo spôsobov intenzívnejšej interakcie medzi učiteľom a žiakom optikou budúcich učiteľov.

Tab. 3 Využívanie IKT ako jeden zo spôsobov intenzívnejšej interakcie medzi učiteľom a žiakom počas edukačného procesu

Využívanie IKT ako jeden zo spôsobov intenzívnejšej interakcie medzi učiteľom a žiakom počas edukačného procesu	Početnosť	%
Áno	14	67
Nie	1	5
Neviem posúdiť	6	29

Zdroj: vlastné empirické skúmanie

Na základe údajov vo vyššie uvedenej tabuľke (tab. 3) môžeme skonštatovať, že 67 % respondentov vníma využívanie IKT ako jeden zo spôsobov intenzívnejšej interakcie medzi učiteľom a žiakom počas edukačného procesu. Interakcia medzi žiakom a učiteľom založená na využívaní IKT eliminuje podľa nášho názoru generačný rozdiel medzi učiteľmi a žiakmi. Využívaním IKT v edukačnom procese dokáže učiteľ efektívnejšie interagovať so žiakmi.

DISKUSIA

Informačné a komunikačné technológie hrajú dôležitú úlohu v edukačnom procese a poskytujú žiakom, učiteľom, ako aj školským inštitúciám rozsiahle možnosti na zlepšenie učebného prostredia. Z výsledkov skúmania podobného zamerania analyzovanej problematiky na medzinárodnej úrovni konštatujeme, že podľa zahraničných štúdií z roku 2022 má 93 % žiakov prístup k laptopu a smartfónu, avšak iba 42 % používa smartfón na štúdium. Pri laptopoch vidíme väčšie uplatnenie, až 84 % žiakov ich používa na štúdium (Collis, 2002). Počítače sú, podľa nášho názoru, základom digitálnej učebnej štruktúry. Táto technológia predstavuje kľúčový nástroj v edukačnom procese, čo potvrdzuje aj Means et al. (2013), podľa ktorých počítače význame prispievajú k zvyšovaniu zapojenia sa žiakov a zlepšujú aj ich učebné výsledky, pretože umožňujú individuálne tempo, podporujú adaptívne vzdelávacie prostredie a personalizované učenie sa. Okrem toho, počítače zvyšujú dostupnosť zdrojov, pretože umožňujú prístup k rôznym databázam, online knižniciam, kurzom a globálnym informačným zdrojom. Túto funkciu pokladáme za obzvlášť dôležitú, najmä pre oblasti, kde fyzický prístup k vzdelávacím materiálom môže byť obmedzený. Využívanie IKT by mal preto ovládať predovšetkým učiteľ, ktorý uvedeným spôsobom dokáže efektívnejšie interagovať so žiakmi.

Štúdia od Glovera et al. (2005) ukazuje, že žiaci sa cítia viac motivovaní aj zapojení do vyučovania, keď môžu fyzicky manipulovať s objektmi na interaktívnej tabuli. Prístup k týmto digitálnym technológiám zmenil mnohé aspekty vzdelávania. Opätovne upozorňujeme na interakciu učiteľa spoločne so žiakmi prostredníctvom využívania práve interaktívnej tabule. Využívanie interaktívnej tabule, ktoré bude súčasťou interakcie učí-

teľa a žiaka, sa následne môže podieľať na prekonávaní generačných rozdielov medzi učiteľom a žiakom. Ak bude učiteľ vedieť adekvátne nasmerovať žiakov k práci s interaktívnou tabuľou, tak žiaci môžu nadobudnúť pocit plnohodnotnej interakcie s učiteľom, ktorá sa nevyznačuje generačným rozdielom.

ZÁVER

Informačné a komunikačné technológie zmenili spôsob, akým učelia pripravujú a prezentujú učivo, ako aj to, ako žiaci prístupujú a interagujú s informáciami. V súčasnosti učelia viac ako kedykoľvek predtým využívajú digitálne nástroje na prípravu lekcií, ktoré sú vizuálne pútavé, interaktívne a prispôbené individuálnym štýlom učenia žiakov. Tieto technológie tiež umožňujú žiakom flexibilnejší prístup k učebným materiálom, čo je kľúčové pre podporu celoživotného učenia a samostatnejšieho študijného postupu. Významnou zmenou, ktorú IKT prináša do edukácie, je posun od memorovania informácií k ich aplikácii a kritickému mysleniu. Prístup k vzdelávaniu sa stáva viac orientovaný na žiakov, s väčším dôrazom na spoluprácu a komunikáciu, čo sú zručnosti, ktoré IKT prirodzene podporujú a rozvíjajú. Ako sa technológia neustále vyvíja, tak isto sa musia aj vzdelávacie metódy. Investície do nových technológií a školenia učiteľov na efektívne využívanie týchto nástrojov sú nevyhnutné pre úspech integrácie IKT do vzdelávania. Učelia by si mali uvedomovať význam využívania IKT v edukačnom procese, nakoľko to môže byť jeden zo spôsobov, ako môže byť realizovaná intenzívnejšia interakcia medzi žiakom a učiteľom. Pre žiakov predstavuje využívanie IKT vo všeobecnosti prirodzený spôsob interagovania s druhými jedincami. Aj preto predpokladáme, že učiteľ, ktorý bude aktívne a efektívne využívať IKT v edukačnom procese, eliminuje existujúci generačný rozdiel a dokáže tak prekonať pomyselnú bariéru edukačného procesu. Záverom môžeme poznamenať, že adekvátne využívanie IKT v edukačnom procese je možné považovať za jeden zo spôsobov kooperácie učiteľa a žiakov v prostredí školy v rámci edukačného procesu. Predkladaný text predstavuje závery predvýskumu pre realizáciu výskumu využívania IKT v edukačnom procese optikou budúceho učiteľstva. Záverom môžeme zdôrazniť, že uvedené výsledky predvýskumu indukujú adekvátnosť skúmania využívania IKT v edukačnom procese z pohľadu budúceho učiteľstva. Text neobsahuje analýzu verbalizovaných myšlienok respondentov pri verifikácii dotazníkových položiek vzhľadom k rozsahu a povahe príspevku.

SUMMARY

Information and communication technologies have changed the way teachers prepare and present curricula, as well as the way pupils access and interact with information. A significant change that ICT brings to education is the shift from memorizing information to applying it and thinking critically. The approach to learning is becoming more learner-centred, with a greater emphasis on collaboration and communication, skills that ICT naturally supports and develops. As technology continues to evolve, so

too must educational methods. Investing in new technologies and training teachers to use these tools effectively are essential to the success of integrating ICT into education. Teachers should be aware of the importance of using ICT in the educational process, as this can be one of the ways in which increased student-teacher interaction can be realised. For pupils in general, the use of ICT is a natural way of interacting with other individuals. Therefore, we also assume that a teacher who will actively and effectively use ICT in the educational process will eliminate the existing generation gap and thus be able to overcome the imaginary barrier of the educational process. In conclusion, we can note that the adequate use of ICT in the educational process can be considered as one of the ways of cooperation between teacher and students in the school environment within the educational process.

PodĎakovanie

Predkladaný príspevok je súčasťou riešenia projektu FPPV-34-2024 Identifikovanie prejavov národnej ideológie optikou vysokoškolských študentov – online prostredie verzus realita.

Literatúra

BASARGEKAR, P. and SINGHAVI, C. Integrating ICT in school education: A case of Pratham Info Tech Foundation, India. *Journal of Information Technology Education: Discussion Cases*. 2015, vol. 4, p. 3–22. ISSN 2166-1316.

CASH, A. H. and HAMRE, B. K. Evaluating and improving student-teacher interactions. In: HATTIE, J. and ANDERMAN, E. M. (eds.). *International guide to student achievement*. New York: Routledge, 2013, p. 119–121. ISBN 978-0-203-85039-8.

COLLIS, B. Information technologies for education and training. In: *Handbook on information technologies for education and training*. Berlin: Springer, 2002, p. 1–20. ISBN 978-3-662-07684-2.

CROMPTON, H. and BURKE, D. The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*. 2018, vol. 123, p. 53–64. ISSN 0360-1315.

DAGDILELIS, V., SATRATZEMI, M. and EVANGELIDIS, G. Introducing secondary education students to algorithms and programming. *Education and Information Technologies*. 2004, vol. 9, no. 2, p. 159–173. ISSN 1360-2357.

GAVORA, P. et al. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.

GLOVER, D. et al. The interactive whiteboard: A literature survey. *Technology, Pedagogy and Education*. 2005, vol. 14, no. 2, p. 155–170. ISSN 1475-939X.

GUERRERO-QUÍÑONEZ, A. J. et al. Educational platforms: Digital tools for the teaching-learning process in education. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*. 2023, vol. 3, no. 1, p. 259–263. ISSN 2764-6254.

HIGGINS, S. and MOSELEY, D. Teachers' thinking about information and communications technology and learning: beliefs and outcomes. *Teacher Development*. 2011, vol. 5, no. 2, p. 191–210. ISSN 1366-4530.

HIRSH-PASEK, K. et al. Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*. 2015, vol. 16, no. 1, p. 3–34. ISSN 1529-1006.

HWANG, G. J. and CHANG, H. F. A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Computers & Education*. 2011, vol. 56, no. 4, p. 1023–1031. ISSN 0360-1315.

KOEHLER, M. J. and MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2009, vol. 9, no. 1, p. 60–70. ISSN 1528-5804.

KUMAR, A. The use of artificial intelligence in education. *Procedia Computer Science*. 2019, vol. 152, p. 202–209. ISSN 1877-0509.

LICHNER, V. *Základy štatistiky v sociálnych vedách I*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2010. ISBN 978-80-8152-925-2.

MAYER, R. E. *Multimedia learning*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. ISBN 978-1-316-63808-8.

MCCARTHY, N. COVID-19's staggering impact on global education [online]. 2020. [cit. 24. 2. 2024]. Available from: <https://www.statista.com/chart/21224/learners-impacted-by-national-school-closures/>.

MEANS, B. et al. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*. 2013, vol. 115, no. 3, p. 1–47. ISSN 0161-4681.

MOU, S. Possibilities and challenges of ICT integration in the Bangladesh education system. *Educational Technology*. 2016, vol. 56, no. 2, p. 50–53. ISSN 0013-1962.

OSN. Policy brief: Education during COVID-19 and beyond [online]. 2020. [cit. 24. 2. 2024]. Dostupné z: <https://osn.cz/budoucnost-vzdelani-je-ted/>.

PAPERT, S. and HAREL, I. *Constructionism*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1991. ISBN 978-089-39-1785-2.

PETLÁK, E. Konštruktivistické prístupy v edukácii. *Manažment školy v praxi*. 2019, č. 12, s. 7–11. ISSN 1336-9849.

PULKKINEN, J. Cultural globalization and integration of ICT in education. In: *Educational Technology: Opportunities and Challenges*. Oulu: University of Oulu, 2007, p. 13–23. ISBN 978-951-42-8406-9.

TAYLOR, S. I. and HSUEH, Y. Implementing a constructivist approach in higher education through technology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2005, vol. 26, p. 127–132. ISSN 1090-1027.

TOMŠÍK, R. *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-558-1206-9.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978. ISBN 978-067-45-7628-5.

WALAT, W. Cognitive and constructivist perspective of IT based education. *Computer and Information Science*. 2013, vol. 6, no. 2, p. 9–17. ISSN 1913-8989.

ZAWACKI-RICHTER, O. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019, vol. 16, no. 1, p. 1–27. ISSN 2365-9440.

Kontakt

doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.
Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Katedra pedagogiky
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika
mariana.sirotova@ucm.sk

Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.
Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Katedra pedagogiky
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika
veronika.michvocikova@ucm.sk

Mgr. Lucia Furtáková
Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Katedra mediálnej výchovy
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika
furtakova1@ucm.sk

MYŠLENKY PUNKU JAKO IMPULS PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM I PRAXI

PUNK IDEAS AS AN IMPULSE FOR SPECIAL EDUCATION RESEARCH AND PRACTICE

Šárka Honová¹

Abstrakt

Tématem článku je punk pedagogika, jako dosud v české pedagogické literatuře opomíjený přístup, s možným přesahem do speciálně pedagogické praxe. Cílem je otevřít odbornou diskusi o využitelnosti jejích metod nejen při práci s žáky s náročným chováním. Metodou zpracování byla monografická procedura. Protože postupy punk pedagogiky zatím nejsou ve vztahu k české speciální pedagogice teoreticky ukotveny, byly k naplnění cíle předkládaného textu použity převážně zahraniční zdroje v podobě odborných článků, výzkumných zpráv, textů ve sbornících, ale i webových portálů s tématem punkové subkultury a zdroje příbuzných oborů. V souvislosti s výsledky zjištěnými analýzou zdrojů lze s jistotou dávkou opatrnosti konstatovat, že v případě punk pedagogického přístupu existuje zajímavý potenciál, a to konkrétně v punkovém přístupu DIY, komunitní spolupráci, autenticitě, důrazu na vzájemný respekt a kritické myšlení. Budoucí výzkumy by bylo vhodné zaměřit na možnosti praktického uplatnění, ale i na případná omezení a možná rizika spojená s uplatněním této edukační alternativy.

Klíčová slova

komunitní práce, koncept DIY, náročné chování, speciální pedagogika, punk pedagogika, prevence, subkultury

Abstract

The topic of the article is punk pedagogy, an approach that has been neglected in Czech pedagogical literature, with possible consequences for the practice of special education. The aim is to open a professional discussion on the applicability of its

¹ Ústav speciální pedagogiky, Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě

methods, not only when working with students with problematic behavior. The method used was a monographic approach. Given that the practice of punk pedagogy is not yet theoretically anchored in relation to Czech special education, the presented text draws from foreign sources, including scientific articles, research reports, conference proceedings, but also web portals dealing with punk subculture and sources from related fields. Based on the results obtained from the analysis of these sources, it can be cautiously stated that the punk pedagogical approach carries interesting potential, especially in the areas of DIY ethos, community cooperation, authenticity, emphasis on mutual respect and critical thinking. Future research should focus on examining the possibilities of practical application, but also potential limitations and risks associated with the implementation of this educational alternative.

Keywords

community work, DIY concept (do-it-yourself), challenging behavior, special education, punk education, prevention, subcultures

ÚVOD

Společenská realita se promítá do přípravy budoucích českých speciálních pedagogů stejně naléhavě, jako tyto vlivy řeší učitelé na všech úrovních v přímé pedagogické praxi. Konkrétním aktuálním příkladem může být novela školského zákona a změna rámcových vzdělávacích programů s novými obsahovými výzvami. Může to být rovněž zpráva o novém preventivním programu Bezpečné dětství, který je reakcí Ministerstva vnitra ČR na individuální radikalizaci dětí a mladistvých v roce 2024. (MVČR, 2025)

Tento vývoj akcentuje nutnost pružné reakce pedagogů na měnící se edukační realitu, ve které je pro ně stále obtížnější získat si důvěru a pozornost žáků. Zvláště, jedná-li se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky v riziku školního neúspěchu nebo o žáky s náročným chováním.

Cílem článku je na základě monografické procedury s využitím techniky studia dostupných zdrojů otevřít diskusi o dosud v české pedagogické literatuře opomíjeném tématu punk pedagogiky a jejích metodách.

V textu bude rovněž zaznamenán multioborový přesah tématu a zahraniční pedagogické zkušenosti, ke zvážení relevance metod punk pedagogiky pro speciálně pedagogickou praxi. Text se nevyhýbá ani diskusi o možných limitech tohoto přístupu a identifikaci oblastí vhodných pro systematická výzkumná šetření.

Protože postupy punk pedagogiky zatím nejsou ani v zahraničí opřeny o dostatečné odborné zdroje a na podobný nedostatek teoretických východisek narážíme i při snaze

o odborné ukotvení ve vztahu k české speciální pedagogice, budou k naplnění hlavního i vedlejších cílů předkládaného textu použity především zahraniční zdroje v podobě odborných článků, výzkumných zpráv, textů ve sbornících, ale i webových portálů s tématem punkové subkultury.

Jako odborná opora poslouží v širším kontextu multioborové přesahy k vybraným teoretickým zdrojům z filozofie (Foucault, 2000), sociologie (Dvořák, 2012), sociální práce (Besussi a Owen, 2023). Poznatky obecné pedagogiky a didaktiky (Průcha, 2013), se budou vzhledem k zaměření na speciální pedagogiku vztahovat k Průchově modelu edukačního prostředí. Následně bude téma opřeno o související poznatky alternativní, kritické a inkluzivní pedagogiky (Lechta, 2016; Slowík, 2022), významu punku v sociální pedagogice (Lojdrová, 2011) až k trendu kreativity v prevenci a resocializaci (Hessová a Bendl, 2024) a (Wróblewska, 2021) v rámci etopedie, jako subdisciplíny speciální pedagogiky.

SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ

Jak naznačuje název, východiska punk pedagogiky nalezneme v subkultuře punku, která se v 70. letech minulého století stala v USA a ve Spojeném království vítanou protiváhou mainstreamové kultury.

Na počátku oslovovala tato subkultura své příznivce spojením hudby s politickým vzdorem. Teprve o něco později lze zaznamenat akcent dalších hodnot v podobě konceptu etiky vlastní tvořivosti DIY „Do-It-Yourself“, podpory kritického myšlení, kreativity, vzájemného učení, odklonu od materiálna, odstranění konvencí v mezilidských vztazích. To vše v zájmu radosti ze života a svobodného poznávání. Právě neformální vzájemné učení v komunitě punku při práci na projektech, při přípravě koncertů nebo u tvorby zínů se stalo inspirací punk pedagogiky. (Punk Pedagogy – Learning and Unlearning Together, 2025).

Chceme-li sledovat další vývoj punk pedagogiky, musíme se v zájmu přehlednosti částečně odklonit od filozofické, politické a hudební roviny. S velkou mírou zjednodušení lze pak mezi jednotlivými autory zaznamenat dva názorově se částečně lišící směry tohoto alternativního, kritického pedagogického proudu.

V americkém a kanadském kontextu tíhne punková pedagogika ke kritickým a progresivním vzdělávacím hnutím. Zaznamenat lze důraz na politický rozměr výuky, odpor vůči privilegovaným elitám, orientaci na lekce o ekologii, rasismu, sexismu. V rámci občanského vzdělávání jsou hlavními tématy aktivismus, sociální spravedlnost, inkluze. Radikalismus tohoto pojetí punk pedagogiky má za cíl otevírat ve školách kritická témata a nabourat takzvané skryté kurikulum slepé poslušnosti k institucím. Nástrojem je pak edukační aktivismus, kdy jsou rovnocennými partnery při přípravě aktivistických projektů učitelé i jejich studenti. (PM Press, 2025)

Americký směr rovněž hledá možnosti, jak punkovou pedagogiku institucionalizovat v mezích oficiálního kurikula (Chandler a Logan, 2025). Tématem úvah je hledání způsobů, jak hodnotit studenty bez známek, případně jak prezentovat a obhájit alternativní metody výuky před vedením školy nebo zřizovatelem (Andresen, 2022). To vše je nejen

předmětem diskusí, ale rovněž tématem kvalifikačních a rigorózních prací na amerických a kanadských univerzitách. (PM Press, 2025)

V Evropě se punková pedagogika výrazněji rozvíjí přibližně posledních patnáct let. Hlavními milníky v prezentaci punkových myšlenek ve vztahu k edukaci bylo založení dnes už skutečně globálního webu Punk Scholars Network. Následovaly pravidelné konference nejen pro doktorandy a akademické pracovníky, ale i vydání obsáhlého sborníku zaměřeného na punk pedagogiku v praxi. (Stewart a Way, 2023b)

Tématy evropského směru punk pedagogiky jsou převážně diskuse v souvislostech s inovací vyučovacích metod a snahou o kreativnější vzdělávání, kde by studenti byli spolutvůrci svých nových poznatků a dovedností. V rovině pedagogiky a sociální práce jde o podporu citlivějšího přístupu při edukaci a práci v komunitách, případně diskuse o možnostech reedukace a resocializace dětí a dospívajících s náročným chováním, se sociálním nebo kulturním znevýhodněním. I zde jsou však patrné rozdíly přístupů pedagogů v jednotlivých evropských státech.

Britský a polský model směřuje punkovou pedagogiku na akademickou půdu. Jedná se o vysokoškolskou výuku literatury, umění, designu, komunikace, hudební a mediální tvorby. Hlavními tématy jsou diskuse o tom, jak pomocí punk konceptu DIY rozvíjet tvořivost studentů a jak propojovat učení s komunitní praxí. Inspiraci mohou zájemci najít na webových portálech (Punk Pedagogy – Learning and Unlearning Together, 2025), případně na workshopech, které pořádají akademici katedry pedagogiky Pomořanské univerzity ve Słupsku ve spolupráci s kolegy z katedry pedagogiky Varšavské univerzity. (Punk-pedagogika, 2024)

V České republice se systematicky věnovala historii a teorii subkultury punku Kateřina Lojdrová (2011). Tato autorka v rámci pedagogického teoretického ukotvení svého výzkumu zařadila myšlenky punk pedagogiky do rámce sociální pedagogiky. Její práce je s ohledem na teorii i výzkumná zjištění informačně hodnotná. Rovněž lze konstatovat, že je s odstupem více než deseti let stále aktuální. Současně je vhodné připomenout i výzkumná zjištění Lojdrové (2011) a její chápání subkultury, neboť v souladu s Lojdrovou pracuje obsahově s pojmem punková subkultura rovněž tento předkládaný text.

Členové punkové subkultury se, dle Lojdrové (2011), hlásí ke kreativním hodnotám, mezi které je řazena tvořivost a nekonformní myšlení. Dále k sociálním hodnotám, ke kterým patří hodnota rovnosti a tolerance, hodnota přátelství a také smysluplnosti spojované s pomocí druhým. Neméně významné jsou, podle jejích zjištění ekologické hodnoty, zaměřené na živou i neživou přírodu a některými vztahované do životního stylu skrze vegetariánství. Třetí skupinou jsou materiální hodnoty, v jejichž rámci respondenti neodmítají práci ani peníze, i když tyto hodnoty nepovažují za stěžejní. Vlastní je jim zejména princip neziskovosti. Čtvrtou skupinou je hodnota zábavy. Subkultura je, podle Lojdrové, také volnočasovým prostředím, do kterého se mladí lidé chodí bavit. Její výzkum naznačil, že se v subkultuře vyskytují i negativní jevy jako agresivita, drogy a alkohol. Od těchto jevů se respondenti ve svých výpovědích snažili distancovat, až na alkohol, který považují pro subkulturu za typický.

Zajímavé je přesvědčení Lojdové, že punk může být inspirací ve výchovně vzdělávacím procesu, a to nejen při práci s žáky a studenty z jí zkoumané subkultury. Lojdová vidí možnosti punk pedagogiky také v rámci primární prevence i kariérního poradenství. (Lojdová, 2011) Inspiraci a transgresní potenciál v kreativních resocializačních aktivitách zkoumají v posledních letech také kolegové na polských univerzitách. Podmínky pro rozvoj subjektivního potenciálu, charakteristiky jeho vzniku a tvorby v kreativních aktivitách v kontextu resocializačních procesů. Wróblewska pracuje na rozšíření konceptu transgrese Józefa Kozielského. V kreativní resocializaci vidí pozitivní změnu pro sociálně nepřizpůsobivé. Koncept transgrese, zaměřený na změnu a rozvoj, představuje pozitivní vizi lidské bytosti, podobně jako přístup ke kreativitě. Kreativní resocializace je oblastí transgrese potenciálů. Zahrnuje agentivní transgresi. Vnitřní kreativitu sociálně nepřizpůsobených lze, podle ní, považovat za osobní a konstruktivní transgresi. (Wróblewska, 2021) Jak bylo naznačeno v úvodu, výzkumné zaměření Lojdové, Wróblewské i Kozielského souvisí se změnou filozofických paradigmat postmodernismu, který otevřel prostor nejen pro inkluzivní pedagogiku, ale i pro pedagogické inovace při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s žáky v riziku školní neúspěšnosti, žáky s náročným chováním, ale i s komunitou, ve které žijí.

Podrobně se filozoficko sociologickou rovinou paradigmatu difference, s odkazem na díla postmoderních filozofů, zabývá Andrej Rajský (Rajský in Lechta, 2016), když mimo jiné vysvětluje význam obecného pluralismu životních filozofií a tolerance vůči odlišnostem v názorech a životních stylech bez nátlaku. Akcentuje nesrovnatelnost jedince. Každý jedinec je podle Rajského „*nesrovnatelný s jiným jedincem, protože mu vlastní individualita nabízí dostatečné prostředky na realizaci smyslu. Jinakost se nechápe jako abnormalita, nýbrž jako legitimní status každého člověka. Paleta mnoha jinakostí vytváří rozmanitost, pestrost a multikulturalismus společnosti.*“ (Rajský in Lechta, 2016, s. 69)

DISKUSE

S respektem k odbornému jazykovému stylu, avšak v hravém duchu punk pedagogiky, lze přistoupit k diskusi parafrází myšlenky Laury Way „*Can the ethos of punk bring educational change?*“ (Stewart a Way, 2023a, s. 9) a předložit k odborné debatě a dalšímu zkoumání onu parafrázi ve znění otázky: Mohou myšlenky punk pedagogiky přinést nějaké příznivé změny do české, nejen speciálně pedagogické, praxe?

Inspirací k této otázce byla konkrétní zkušenost s konceptem DIY punk pedagogiky, kterou učinily studentky speciální pedagogiky v předmětu Neziskový sektor a dobrovolnictví v letním semestru 2025 na Fakultě veřejných politik Slezské univerzity v Opavě. Tento předmět svým obsahovým zaměřením vybízel k aplikaci pedagogických zásad deklarovaných webovým portálem Punk Pedagogy, tedy dát studentům svobodu v rozhodování, odpovědnost za výsledek, zatímco pedagog bude partnerem a průvodcem při sebezkušenostním hledání poznatků potřebných k realizaci semestrálního projektu. Podrobnosti ze závěrečného setkání jsou dohledatelné na univerzitním webu Fakulty veřejných politik Slezské univerzity v Opavě.

Při plánování, přípravě a moderování mezigeneračního setkání dobrovolníků studentky formou DIY samostatně zajišťovaly vše od určení rolí a zodpovědnosti, přes formulaci názvu a hlavní myšlenky setkání, určení termínu, vlastní návrh, výrobu a distribuci letáků, přípravu občerstvení, oslovení hostů, komunikaci vně i uvnitř fakulty. Místo zapisování informací o dobrovolnictví dobrovolnictvím několik měsíců žily, a to s osobním zaujetím i nad rámec hodinové dotace předmětu. Semestrálním projektem s názvem *Mosty pomoci* se podařilo u skupiny studentek ověřit efekt následujících metod punk pedagogiky:

- antihierarchický přístup: každý může učit a každý se může učit (otevřenost, respekt, demokracie a rovnost v posluchárně) – vzájemné informační a zkušenostní obohacení přinesly diskuse nad projektem i společné rozhovory účastníků mezigeneračního setkání dobrovolníků, vztah ke komunitě podpořilo propojení různých studentských skupin s akademiky i dobrovolníky pracujícími se znevýhodněnými dětmi i dospělými,
- tvořivý koncept DIY – uč se tím, že to děláš, chyby a nedokonalosti jsou přirozenou součástí učení. Tvorba plakátů, sestavení obsahu, příprava prezentací rozvíjela kreativitu studentek. Omyly, nezdary a nečekané situace, podporovaly jejich samostatnost, reakce orientované na řešení i zvládání trémy z veřejného vystoupení,
- punkové hodnoty autentičnosti, kritického myšlení a schopnost sebereflexe byly naplněny pravidelnou společnou diskusí a reflexí na seminářích k předmětu i při společných konzultacích,
- učení prostřednictvím zábavy a emocí – příjemná, tvořivě svobodná atmosféra v posluchárně mohla mít vliv na to, že se studentky věnovaly projektu i ve svém volném čase a projekt úspěšně završily veřejným setkáním s dobrovolníky.

Tento projekt však neměl výzkumný charakter, v teoretické rovině sloužil pro potřeby tohoto textu pouze jako další z ukázek možné aplikace, nad kterou se lze zamyslet v posuzování přínosů a rizik.

Pro odpověď na otázku v úvodu diskuse byl obsah dostupných zdrojů dáván do souvislosti se zkušenostmi sociálních pracovníků s tzv. přístupem *service-learningu*, který je v kontextu etopedické práce s jedincem i komunitou v některých ohledech příbuzný punk pedagogickým metodám. Současně byly brány v úvahu zkušenosti polských kolegů s kreativními přístupy v prevenci a resocializaci.

Odborné informace byly v rámci monografické procedury tříděny tak, aby bylo možné u jednotlivých metod punk pedagogiky pojmenovat přínosy, ale i potenciální rizika ve vztahu k žákům s náročným chováním, případně k jejich komunitě.

V přehledu byla tato rizika naznačena v rovině hypotetické, protože nadšenci punk pedagogiky zveřejňují informace o převážně pozitivních zkušenostech z aplikace DIY a hodnot punk subkultury při práci s žáky a studenty na všech vzdělávacích úrovních i v rámci volnočasových aktivit.

- Antihierarchický přístup: spolupráce student – učitel (Chandler a Logan, 2025). Přínos: propojení studentů, akademiků a komunity. Riziko: neochota pedagoga opustit roli „autority“, u začínajícího učitele nezkušenost v udržení neformální autority, překročení profesionálních hranic. Střet s vnitřními pravidly instituce.

- Kreativní koncept DIY: tvorba fanzinů (zinů), grafické a hudební práce (Andresen, 2022). Přínos: samostatná tvorba, podpora kreativity. Riziko: nároky na kreativitu studentů i pedagoga. Metoda nemusí všem takzvaně „sedět“.
- Autenticita a kritické myšlení: sebereflexe, diskuse (McMaster et al., 2025). Přínos: aktivita, reflexe v seminářích, konzultace, otevřenější vztah s pedagogem, podpora důvěry. Riziko: zneužití pedagoga k indoktrinaci studentů.
- Učení prostřednictvím zábavy a emocí. Přínos: workshopy, performance (Stewart a Way, 2023b). Riziko: organizační náročnost, nároky na kompetence pedagoga, v případě emocí rizika spojená s minulostí, traumaty a jinými intervenujícími faktory ovlivňující náročné chování.
- Sociální spravedlnost a inkluze: YPAR projekty (Levy, Cook a Emdin, 2018). Přínos: učení praxí. Riziko: organizační náročnost, nároky na kompetence pedagoga i na jeho profesní etiku v souvislosti s možnou indoktrinací studentů.

Srovnání přínosů a rizik výše uvedených příkladů z praxe, naznačuje zajímavý potenciál této v ČR málo využívané edukační alternativy.

Avšak podle zkušenosti sociálních pracovníků s metodou service-learningu, rizika při práci se zranitelnými skupinami existují. Kritici této metody například upozorňují, že některé projekty jsou formální. Slouží univerzitám, akademikům nebo studentům, místo aby podporovaly zranitelné osoby, případně zlepšovaly život. Krátkodobé nebo neprofesionálně vedené akce mohou v komunitách narušovat existující vztahy, a to zejména u zranitelných skupin, které po ukončení intervence mohou být v horší situaci než dřív. Nedostatečná příprava, špatná komunikace a řízení rizik může vést ke špatné praxi a frustraci všech zúčastněných.

V článku „Managing the risks of community-engaged learning“ Elena Besussi a David Owen připomínají potřebu respektu k rizikům, nutnost plánování i důraz na prevenci. Odpovědné začleňování service learningu musí, podle jejich mínění, obsahovat analýzu možných negativních dopadů na studenty i na členy komunity. (Besussi a Owen, 2023)

Možná rizika v souvislosti s metodami punk pedagogiky by proto neměla být opomíjena ani u budoucích výzkumných studií jejich efektu v etopedické praxi. Zde by bylo vhodné sledovat případné změny chování dospívající mládeže v souvislosti s hudebními směry, při rozvolnění režimu v rámci antihierarchického přístupu, při diskusích v souvislosti s revoltou proti institucím a podobně. Právě na obdobná rizika upozorňují autoři výše citovaných publikací kreativní resocializace.

ZÁVĚR

Hlavním cílem článku bylo na základě monografické procedury s využitím techniky studia dostupných zdrojů otevřít diskusi o dosud, v české pedagogické literatuře, opomíjeném tématu punk pedagogiky a jejích metodách.

V textu byl zdůrazněn multioborový přesah tématu a zahraniční pedagogické zkušenosti významné pro zvážení relevance metod punk pedagogiky pro speciálně pedagogickou praxi. Článek se nevyhýbá ani diskusi o možných limitech tohoto přístupu a identifikaci oblastí vhodných pro systematická výzkumná šetření.

Protože postupy punk pedagogiky zatím nejsou ve vztahu k české speciální pedagogice teoreticky ukotveny, byly k naplnění hlavního i vedlejších cílů předkládaného textu použity především zahraniční zdroje v podobě odborných článků, výzkumných zpráv, textů ve sbornících, ale i webových portálů s tématem punkové subkultury a zdroje příbuzných oborů.

Pro odborné ukotvení byly v širším kontextu respektovány multioborové přesahy k vybraným teoretickým zdrojům z filozofie a sociologie. V sociální práci byly vzaty v úvahu rizika spojená s přístupem service-learningu. Vzhledem k zaměření tématu na speciální pedagogiku byla pozornost zaměřena na alternativní, kritickou a inkluzivní pedagogiku, sociální pedagogiku, a především na polské etopedické zkušenosti s trendem tvořivosti v prevenci a resocializaci.

Pro odpověď na otázku, zda mohou myšlenky punk pedagogiky přinést nějaké příznivé změny do české, nejen speciálně pedagogické, praxe byly dostupné zdroje dávány do souvislosti se zkušenostmi sociálních pracovníků s tzv. přístupem service-learningu, který je v kontextu etopedické práce s jedincem i komunitou v některých ohledech příbuzný punk pedagogickým metodám, a současně byly brány v úvahu zkušenosti polských kolegů s kreativními přístupy v prevenci a resocializaci.

Odborné informace byly v rámci monografické procedury tříděny tak, aby bylo možné u jednotlivých metod punk pedagogiky pojmenovat přínosy, ale i potenciální rizika ve vztahu k žákům s náročným chováním, případně k jejich komunitě.

V přehledu byla tato rizika naznačena v rovině hypotetické, protože nadšenci punk pedagogiky zveřejňují informace o převážně pozitivních zkušenostech z aplikace DIY a hodnot punk subkultury při práci s žáky a studenty na všech vzdělávacích úrovních i v rámci volnočasových aktivit.

S jistou dávkou opatrnosti se lze domnívat, že srovnání hlavních zásad punk pedagogiky se současnými trendy pedagogických inovací, spolu s výše uvedenými příklady úspěšné praxe, naznačuje zajímavý potenciál této v ČR málo využívané edukační alternativy. Avšak vzhledem ke zkušenostem sociálních pracovníků s metodou service-learningu víme, že rizika při práci se zranitelnými skupinami existují, a proto by neměla být opomíjena ani u budoucích výzkumných studií efektu metod punk pedagogiky, či při uplatňování metod punk pedagogiky v praxi.

SUMMARY

The main aim of the article was to open a discussion on the hitherto neglected topic of punk pedagogy and its methods in Czech pedagogical literature, based on a monographic procedure using the technique of studying available sources.

The text emphasized the multidisciplinary overlap of the topic and foreign pedagogical experience, which is important for considering the relevance of punk pedagogy methods for special education practice. The article does not avoid discussing the possible limits of this approach and identifying areas suitable for systematic research investigations.

Since the practices of punk pedagogy have not yet been theoretically anchored in relation to Czech special education, foreign sources were used to fulfill the main and secondary goals of the presented text, in the form of professional articles, research reports, texts in anthologies, as well as web portals on the topic of punk subculture and sources of related fields.

For professional anchoring, multidisciplinary overlaps with selected theoretical sources from philosophy and sociology were respected in a broader context. In social work, the risks associated with the service-learning approach were taken into account. Given the focus of the topic on special education, attention was focused on alternative, critical and inclusive pedagogy, social pedagogy, and especially on Polish pedagogic experiences with the trend of creativity in prevention and resocialization.

To answer the question of whether the ideas of punk pedagogy can bring any positive changes to Czech, not only special education, practice, the available sources were put in connection with the experiences of social workers with the so-called service-learning approach, which in the context of pedagogic work with the individual and the community is in some respects related to punk pedagogic methods, and at the same time the experiences of Polish colleagues with creative approaches in prevention and resocialization were taken into account.

Professional information was sorted within the monographic procedure so that it was possible to name the benefits, but also potential risks, of individual punk pedagogic methods in relation to pupils with challenging behaviour, or to their community.

In the overview, these risks were indicated at the hypothetical level, because punk pedagogy enthusiasts publish information about predominantly positive experiences from the application of DIY and the values of the punk subculture when working with pupils and students at all educational levels and within leisure activities.

With a certain amount of caution, it can be assumed that the comparison of the main principles of punk pedagogy with current trends in pedagogical innovations, together with the above examples of successful practice, indicates the interesting potential of this educational alternative that is little used in the Czech Republic.

However, given the experience of social workers with the service-learning method, we know that risks exist when working with vulnerable groups, and therefore they should not be neglected in future research studies of the effect of punk pedagogy methods, or in the application of punk pedagogy methods in practice.

Prohlášení

Autorka prohlašuje, že není v žádném potenciálním střetu zájmů v souvislosti s výzkumem, autorstvím nebo publikací tohoto článku. Autorka neobdržela žádnou finanční podporu na výzkum, napsání nebo publikaci tohoto článku.

Literatura

ANDRESEN, S. *Punk pedagogy: Rebellion, critique, self-examination, exploration, and DIY in the secondary visual arts classroom* [online]. Iowa City: The University of Iowa, 2022. [cit. 11. 6. 2025]. Available from: https://www.academia.edu/94640612/Punk_Pedagogy_Rebellion_Critique_Self_Examination_Exploration_and_DIY_in_the_Secondary_Classroom.

BESUSSI, E. and OWEN, D. *Managing the risks of community-engaged learning* [online]. Wonkhe, 2023. [cit. 12. 8. 2025]. Available from: <https://wonkhe.com/blogs/managing-the-risks-of-community-engaged-learning/>.

DVOŘÁK, D. Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia Paedagogica* [online]. 2012, roč. 17, č. 2, s. 9–26. [cit. 27. 7. 2025]. ISSN 2336-4521. DOI: 10.5817/SP2012-2-2.

FOUCAULT, M. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-86019-96-9.

HESSOVÁ, L. a BENDL, S. *Průkopnické projekty reedukace dětí a mládeže*. Praha: Triton, 2024. ISBN 978-80-7684-337-0.

CHANDLER, K. and LOGAN, S. *Punk pedagogy: A successful experiment in higher ed* [online]. Corvallis (OR): Oregon State University, 2025. [cit. 11. 6. 2025]. Available from: <https://health.oregonstate.edu/good-news/2025-01/punk-pedagogy-successful-experiment-higher-ed>.

LECHTA, V. (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LEVY, I. P., COOK, A. L. and EMDIN, C. Remixing the School Counselor's Tool Kit: Hip-Hop Spoken Word Therapy and YPAR. *Professional School Counseling* [online]. 2018, vol. 22, no. 1, p. 1–11. [cit. 10. 6. 2025]. ISSN 2156-759X. DOI: 10.1177/2156759X188002.

LOJDOVÁ, K. Hodnoty v prostředí punkové subkultury. *Studia paedagogica* [online]. 2011, roč. 16, č. 2, s. 131–157. [cit. 10. 6. 2025]. ISSN 2336-4521. DOI: 10.5817/SP2011-2-7.

MCMASTER, K. et al. Getting punk and personal: creating and evaluating podcasts and zines as pedagogy for teaching and learning in critical geographical methodologies. *Journal of Geography in Higher Education* [online]. 2025, vol. 49, no. 1, p. 130–140. [cit. 11. 6. 2025]. ISSN 1466-1845. DOI: 10.1080/03098265.2024.2406292.

MVČR [Ministerstvo vnitra České republiky]. *Individuální radikalizace u mladých lidí stoupá, vyplývá ze zprávy o extremismu za rok 2024* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2025. [cit. 10. 6. 2025]. Dostupné z: <https://mv.gov.cz/clanek/individualni-radikalizace-u-mladych-lidi-stoupa-vyplyva-ze-zpravy-o-extremismu-za-rok-2024.aspx>.

PM PRESS. *Blog* [online]. [cit. 10. 6. 2025]. Dostupné z: <https://blog.pmpress.org>.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

Punk-pedagogika [online]. Uniwersytet Pomorski w Słupsku, 2024. [cit. 10. 6. 2025]. Dostupné z: <https://www.upsl.edu.pl/aktualnosci-serwisu/punk-pedagogika>.

PUNK PEDAGOGY – LEARNING AND UNLEARNING TOGETHER. *What is Punk? What is Pedagogy?* [online]. [cit. 10. 6. 2025]. Available from: <https://punkpedagogy.com/what-is-punk-what-is-pedagogy>.

SLOWÍK, J. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. Pedagogika. ISBN 978-80-271-3010-8.

STEWART, F. and WAY, L. Can the ethos of punk bring educational change? In: STEWART, F. and WAY, L. (eds.). *Punk Pedagogies in Practice: Disruptions and Connections*. Bristol: Intellect Books, 2023a. ISBN 978-1-78938-706-3.

STEWART, F. and WAY, L. (eds.). *Punk Pedagogies in Practice: Disruptions and Connections*. Bristol: Intellect Books, 2023b. ISBN 978-1-78938-706-3.

WRÓBLEWSKA, M. Twórcza resocjalizacja jako obszar transgresji potencjałów. *Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation)* [online]. 2021, roč. 22, č. 1, s. 313–329. [cit. 16. 8. 2025]. ISSN 2392-2656. DOI: 10.22432/rp.403.

Kontakt

Mgr. Šárka Honová, Ph.D.
Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě
Ústav speciální pedagogiky
Bezručovo náměstí 885/14, 746 01 Opava, Česká republika
sarka.honova@fvp.slu.cz

POJEM JINAKOSTI V PROFESNÍ PŘIPRAVENOSTI ŽÁKŮ PEDAGOGICKÉHO LYCEA

THE CONCEPT OF OTHERNESS AND PROFESSIONAL READINESS OF PEDAGOGICAL LYCEUM STUDENTS

Aneta Silberová¹, Andrea Silberová²

Abstrakt

Článek se zabývá pojmem jinakosti v předškolním vzdělávání a jeho odlišením od pojmu dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v teoretické rovině. V té praktické se opírá se o pilotní šetření, podrobnou analýzu kurikula RVP PV realizovanou pro žáky pedagogického lycea, která se zaměřuje na rozvoj profesních kompetencí ve vztahu k inkluzivnímu trendu ve vzdělávání. Cílem bylo podpořit profesní připravenost budoucích absolventů pedagogického lycea v oblasti práce s dítětem s jinakostí za využití plošné loutky jako nástroje vzdělávání. Dílčím cílem bylo na základě didakticky zacílených činností u dětí předškolního věku v MŠ popsat přínos plošné loutky v oblasti komunikace, interakce, spontaneity a kreativity v rámci odborné praxe žáků pedagogického lycea. Využita byla analýza dokumentů, pozorování, kazuistika a celá aplikační část má analyticko-návrhový charakter.

Klíčová slova

jinakost, speciální vzdělávací potřeby, pedagogické lyceum, profesní připravenost, předškolní vzdělávání, dramatická výchova

Abstract

The article explores the concept of otherness in preschool education and its distinction from the term "child with special educational needs" from a theoretical perspective. On the practical level, it is based on a pilot study and a detailed analysis of the Framework

¹ Střední škola, Havířov – Prostřední Suchá, p. o.

² Ústav speciální pedagogiky, Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě

Educational Programme for Preschool Education (RVP PV), conducted with students of a pedagogical lyceum. The study focuses on developing professional competencies in relation to inclusive trends in education. The main objective was to strengthen the professional preparedness of future pedagogical lyceum graduates for working with children exhibiting otherness, using a flat puppet as a tool for education. A secondary objective was to examine, through didactically targeted activities with preschool children in kindergartens, the potential of the flat puppet to foster communication, interaction, spontaneity, and creativity within the context of the students' professional training. The study employed document analysis and observation, case study, and the overall character of the work is both analytical and design-based.

Keywords

otherness, special educational needs, pedagogical lyceum, professional readiness, preschool education, drama education

ÚVOD

Tento článek předkládá návrh, jak využít kreativní nástroj plošnou loutku při didakticky zacílených činnostech v MŠ. Pracuje s analýzou RVP PV a přináší návrh výtvarně dramatických aktivit využitelných v MŠ. Závěry podporují význam metodického vedení, uměleckého vyjádření a individuálního přístupu jako prostředků ke zkvalitnění profesní přípravy žáků pedagogického lycea na startu jejich profesní dráhy. Praktický přínos spočívá v porozumění pojmu jinakost. Nosné téma didakticky zacílených činností provází vlastní autorský příběh. Otevírá se zde prostor pro vcítění se dětí i žáků pedagogického lycea do prožívání dítěte s jinakostí. Modifikace, individualizace a diferenciací v kontextu jinakosti jako edukační výzvy je čím dál častějším tématem v pedagogických diskurzích. V českém prostředí je tento pojem často zaměňován s termínem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), přičemž pojem jinakost je mnohem širší a zahrnuje i děti bez diagnózy, které se liší např. kulturním pozadím, jazykem, temperamentem či životní zkušeností nebo odlišným výchovným prostředím, děti viktimizované i nadané, vychovávané jednopohlavními páry, ve střídavé péči.

SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ

Interdisciplinární pojem jinakost není jen jiná jakost. Toto motto provázelo v roce 2014 Speciálněpedagogické dny Univerzity Palackého v Olomouci. V současné pedagogic-

ké literatuře je jinakost pojímána nejen jako rozdílnost ve schopnostech, ale i v kulturním, sociálním či jazykovém kontextu, souvisí i s inkluzivní pedagogikou. Klade důraz na vzdělávání všech dětí bez rozdílu. Český právní rámec však definuje zejména pojem speciální vzdělávací potřeby a s tím spojené úrovně poskytovaných podpůrných opatření ve vzdělávání, čímž zužuje reálný pohled na diverzitu ve třídě. Pojem jinakost je v pedagogice chápán jako široké spektrum odlišností mezi dětmi. V předškolním vzdělávání se nejčastěji setkáváme s jinakostí ve formě speciálních vzdělávacích potřeb, ať už v důsledku zdravotního postižení, chronického onemocnění, poruch vývoje nebo sociokulturního znevýhodnění, na nadané a mimořádně nadané děti se často zapomíná, co teprve děti s tzv. dvojitou výjimečností, kterým deficit na straně jedné vyvažuje nadání na straně druhé. Dítě s jinakostí není dítě „jiné“ v negativním smyslu slova, naopak přítomnost rozmanitosti obohacuje celou třídu a vytváří podnětné prostředí pro rozvoj všech. Jinakost tedy představuje vychýlení od normality. Hartl a Hartlová (2010, s. 352) popisují normalitu jako „termín v obecné rovině obtížně vymezitelný, obvykle blízkost nejčastěji se vyskytujícímu jevu, shoda s obecným očekáváním společnosti“. Z toho vyplývá, že za normálního jedince bývá považován ten, kdo splývá s průměrem, dodržuje společenské normy a nevybočuje ze zažitých standardů. To, co je považováno za normální a co už za odchylku, určuje člověk sám a tyto hranice nejsou neměnné. Vyvíjejí se v závislosti na době i individuálním pohledu. Z pohledu zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona), je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami tehdy, pokud vyžaduje jeho edukace podpůrná opatření, a to na základě zejména zdravotního postižení, zdravotního nebo sociálního znevýhodnění, ale i dítě s nadáním, s odlišným mateřským jazykem. V mateřských školách se pak realizuje podpora těchto dětí prostřednictvím individualizace, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, s využitím asistentů pedagoga jako jednoho z nenákladnějších podpůrných opatření v oblasti personální podpory, či tvorby individuálních vzdělávacích plánů, poskytovaných předmětů speciálněpedagogické péče. Inkluze zde není vnímána jako výjimečný krok, ale jako běžná součást edukační reality.

Téma jinakosti přesahuje legislativní rámce, dotýká se filozofie výchovy a vzdělávání, postojů, atmosféry ve třídě, ochoty systému vytvářet prostředí vstřícné ke každému dítěti. Jinakost může spočívat i v dítěti, které se pomaleji, obtížně socializuje. Každá jinakost ovlivňuje edukační proces, klade na pedagoga, rodiče, ale i dítě jiné nároky. Předškolní vzdělávání zdůrazňuje individualizaci, přičemž role učitele je klíčová. Výchova k toleranci a respektu k odlišnosti je přitom průřezovým tématem nejen v MŠ. Setkání s jakoukoliv formou jinakosti přináší novou zkušenost a ta je v pojetí současného trendu společného vzdělávání stěžejní pro přípravu budoucí generace pedagogických pracovníků. Pojem jinakost zmiňuje také RVP ZV v oblasti multikulturní výchovy, tj. v rámci prohlubování postojů a hodnot, kdy si dítě nebo žák utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti.

V českém akademickém prostředí není téma jinakosti rozšířené. Prvními vlaštovkami jsou mezinárodní konference zastřešující pojem jinakost ve speciálněpedagogickém

výzkumu nebo publikace Kolářové (2012) Jinakost – postižení – kritika. Společenské konstrukty nezpůsobivosti a hendikepu, která tento pojem zasadila do širších společenských vazeb, nikoliv jen pro oblast vzdělávání, jako je tomu u pojmu speciální vzdělávací potřeby. Antologie textů z oboru disability studies. Významně vědecky se pojmu jinakost ve vztahu k odlišnostem v oblasti mentální jinakosti zabývá Hrušešová (2019). Návrhová část autorky Silberové (2025) nese podobnou linku jako návrhová práce Sedláčkové (2018), která v rámci zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou práce s knihou využila prvek outsiderovství. Jinakost ve svých návrzích vidí ve smyslu handicapu, odlišného vzhledu, odlišné barvy pleti a odlišných zájmů. U návrhu Silberové (2025) je nosným prvkem slovní hříčka „To máš marný“ a prvek sebepojetí chlapce s jinakostí, jehož jinakost umocňuje vnímání svých možností a limitů, které spolu utváří okolí, ve kterém vyrůstá.

Předškolní vzdělávání dětí s jinakostí představuje specifickou oblast pedagogické praxe, která vyžaduje hluboké porozumění individuálním potřebám, respektující přístup a schopnost mezioborové spolupráce. Zásadní roli zde hraje individuální přístup založený na důsledném pedagogickém pozorování a diagnostikování, které tvoří základ pro plánování, poskytování a vyhodnocování míry poskytované podpory. V praxi se stále více uplatňuje dynamická diagnostika, jak ji popisuje Bednářová a Šmardová (2015). Nesleduje pouze aktuální výkon dítěte, ale také jeho schopnost učit se, reagovat na podněty a individuální podporu. Takový přístup umožňuje lépe porozumět dětskému potenciálu a přizpůsobit vzdělávací strategie včas a citlivě a v potřebné míře tak, aby u dítěte nevznikala naučená bezmoc, ale maximální možná míra soběstačnosti s ohledem na jeho možnosti a limity. Ve vzdělávání dětí s jinakostí je cílem rozvoj všech klíčových kompetencí podle RVP PV, s využitím vhodně zvolených činností i podpůrných opatření. Absolventi pedagogického lycea nemohou být plně kvalifikovanými učiteli v mateřské škole, ale základní povědomí o inkluzivních trendech ve vzdělávání by již měli mít upevněno, zejména pokud mohou po absolvování pedagogického lycea pracovat na pozicích asistentů pedagoga, bez kterých se nelze inkluzivní vzdělávání ani představit.

Nové pedagogické přístupy, jak pracovat s dětmi a vštěpovat jim poznatky, hledal již Komenský, hovořil o tzv. „titěrkách, zmenšených předmětech pro děti, které sloužily k seznamování s okolním světem a zmenšení okolního světa do dětského měřítka. Na jeho myšlenku navázali a rozvíjeli ji další pedagogové, např.: první pěstounky u nás B. Ledvinková a M. Müllerová, které zároveň roku 1869 vedly v Praze MŠ. V téže době, hledají amatérští loutkáři, jak lze využít loutky jako nástroj pro výchovu a vzdělávání dětí. Prokop Konopásek žijící na přelomu 18. a 19. století, byl prvním, kdo psal články právě o propojování a využívání loutek v pedagogice a sám loutku v praxi používal. Jedním z významných pedagogů, kteří ve své praxi využívali loutky, byl také František Hauser. Působil zároveň jako ředitel soukromé školy v Praze. Ve školním prostředí zavedl loutkovou představení, jejichž cílem bylo spojit zábavu s výchovnými prvky pro žáky. Tato forma výuky se mezi dětmi těšila velké oblibě. Až v průběhu 50. let 20. století však došlo k širšímu zapojení loutek do výchovně-vzdělávacího procesu (Silberová, 2015; Silberová, 2018). V dnešní době v rámci sehrál důležitou roli projekt „Loutka jako nástroj

vzdělávání“, jehož realizátorem byl spolek THeatr ludem. THeatr ludem v těchto vzdělávacích aktivitách pokračuje a rozvíjí vzdělávací semináře zaměřené na loutkové divadlo a jeho využití ve výuce (Volkmerová, 2016).

Plošné loutky patří mezi jednoduché dvourozměrné loutky, je zpravidla vytvořena z pevného papíru, kartonu nebo překližky. Nejčastěji je upevněna na tyčce nebo drátu, což umožňuje jednoduchou manipulaci, ovšem s omezenou možností pohybu. Hra s plošnou loutkou často působí jako oživený obraz či ilustrace. Tyto loutky bývají buď jednostranné nebo oboustranné, přičemž každá strana může mít odlišný výraz postavy, což poskytuje jednoduchou možnost změny emocí a výrazů postav (Blecha, 2003). Specifickou kategorií tvoří také stínové plošné loutky, které se používají při stínovém divadle a kde hlavní roli hraje jejich stínová projekce (Dvořák, 1997). Díky jednoduchosti výroby i manipulace jsou plošné loutky ideální pomůckou pro pedagogy, kteří chtějí zpestřit výuku a vizualizovat probíraná témata. Volkmerová (2016) zdůrazňuje, že loutka se stává živou až v procesu animace, což umožňuje dětem rozvíjet jejich představivost, kreativitu a komunikační schopnosti. V předškolním vzdělávání plošné loutky významně podporují rozvoj dětí napříč vzdělávacími oblastmi definovanými v RVP PV. Děti se navíc mohou zapojit do samotného procesu výroby loutek (MŠMT, 2021; Volkmerová, 2016). V dramatické výchově jsou hybatelem dětí, v terapii loutkou je hybatelem loutka. Pedagog je při práci s loutkou upozaděn a během hry dostává prostor diagnostikovat (Falke 2011, podle Volkmerová, 2023).

ZKOUMANÁ PROBLEMATIKA A POUŽITÉ METODY

Výzkum má charakter kvalitativní případové studie s prvky akčního výzkumu (Yin, 2018; Stringer, 2014). Záměrně byl zvolen tento design, protože umožňuje detailně analyzovat proces zavádění didakticky cílených činností do praxe mateřské školy a zároveň reflektovat profesní rozvoj žáků pedagogického lycea během odborné praxe. Pilotní část byla realizována v rámci příprav na výuku u žáků pedagogického lycea. Proběhla podrobná didaktická analýza kurikula, vizualizace této analýzy formou metodických listů s modifikací konkrétního dítěte s jinakostí. Využita byla výtvarně dramatická aktivita s plošnou loutkou. Výzkumný soubor tvořily dvě skupiny:

- 1. Děti z mateřské školy** – celkem 24 dětí ve věku 5–6 let, z toho jedno dítě s diagnostikovaným kognitivním oslabením.
- 2. Žáci pedagogického lycea** – 12 žáků 3. ročníku, kteří absolvovali povinnou odbornou praxi v MŠ.

Výběr účastníků byl **záměrný** na základě dostupnosti, spolupráce MŠ a relevance pro cíl výzkumu.

Výzkum proběhl v souladu s etickými principy pedagogického výzkumu:

- Informovaný souhlas zákonných zástupců všech dětí.
- Anonymizace všech osobních údajů.
- Souhlas vedení MŠ s realizací výzkumu a použitím metodických listů.

Cílem této práce je podpořit profesní připravenost budoucích absolventů pedagogického lycea v oblasti práce s dítětem s jinakostí s využitím plošné loutky jako nástroje vzdělávání. Dílčím cílem je na základě didakticky zacílených činností u dětí předškolního věku v MŠ popsat přínos plošné loutky v oblasti komunikace, interakce, spontaneity a kreativity v rámci odborné praxe žáků pedagogického lycea.

Práce si klade tyto otázky: Jak lze podpořit profesní připravenost budoucích absolventů pedagogického lycea na práci s dítětem s jinakostí s využitím plošné loutky jako vzdělávacího prostředku? (vychází z analýzy kurikula RVP PV, pozorovacího archu využitého při náslechu a didaktického zpracování metodických listů č. 1 a 2).

Jaký je potenciál plošné loutky pro vzdělávání dítěte s jinakostí v oblasti komunikace, interakce, spontaneity a kreativity? (vychází z přímého pozorování ve třídě, kazuistiky a návrhu modifikovaných aktivit – metodický list č. 3 a kazuistika).

Získaná data jsou založena na přímém zúčastněném pozorování v rámci náslechu v mateřské škole s garantem praxe (autor práce), analýzy školních dokumentů (kurikula, záznamy o dětech). Aplikační část vychází z kazuistiky pozorovaného dítěte s jinakostí v procesu edukace.

Na základě analýzy dokumentu RVP PV (MŠMT, 2021) byly zvoleny dvě dominantní vzdělávací oblasti: „Dítě a jeho psychika“ a „Dítě a ten druhý“, které sloužily jako rámec pro návrh metodických listů. Záměrem bylo vytvořit podklad tematicky zaměřeného podkladu pro integrovaný blok s názvem Svět jinýma očima, který propojuje práci s literárním textem, rozvoj emoční inteligence a podporu respektu k odlišnosti.

V rámci návrhové části práce byl hlavní autorkou připraven vlastní autorský příběh o chlapci s jinakostí, který slouží i jako podklad pro budoucí scénář loutkového představení pod pracovním názvem Tomáš Marný, inspirovaný slovní hříčkou divadelního představení spisovatelky Ireny Douskové – Hrdý Budžes (Hrdý buď žes). Návrhy didaktických pomůcek (plošné loutky, hmatové pexeso, leporelo, omalovánky) jsou prototypy budoucích velkoformátových loutek pro plánovaná představení pro děti v MŠ v rámci dramatické výchovy žáků pedagogického lycea, která má znalost předškolního kurikula a specifik práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami propojovat s oblastí výtvarně dramatických lekcí a ukázat možnosti využití plošné loutky i jako nástroje vzdělávání a představit i možnosti, jak zapojit žáky pedagogického lycea do recipročních aktivit pro mateřské školy, které umožňují realizaci jejich odborných praxí. Návrhová část práce bude ve školním roce 2025/2026 realizována např. jako projektový den nebo Den dětí.

ANALYTICKÁ ČÁST

Vzorový metodický list č. 1³

Zadání: Podpořit u dítěte zájem o práci s textem a procvičit dovednost užívat některé pojmy související s emocemi, hodnotami, postoji. Rozvíjet respekt k odlišnostem.

Název:	To máš marný (dramatická lekce – práce s textem)
Cílová skupina:	5–6
Vzdělávací oblast RVP PV:	Dítě a jeho psychika • vnímá, interpretuje a vyjadřuje emoce (vlastní i postav), • rozvíjí představivost a symbolické myšlení, • získává sebedůvěru a pozitivní sebehodnocení, • rozvíjí soustředění, paměť a schopnost vyprávět.
Předpokládané vztahy k jiným oblastem RVP PV:	Dítě a ten druhý – rozvinout dovednost dětí komunikovat s učitelkou, rozvoj komunikace a spolupráce. Dítě a společnost – rozvinout schopnost dětí pozorně naslouchat četbě z knihy a vyjadřování emocí. Dítě a svět – poznávání souvislostí mezi slovy, činy a dopady.
Hlavní vzdělávací cíl pro učitelku:	Podporovat rozvoj bazální grafomotoriky a motoriky. Vést děti k porozumění emocím skrze pohyb, zvuk, gesto. Podporovat fantazii a schopnost vyjadřovat se prostřednictvím dramatické činnosti.
Dílčí cíl(e) pro učitelku:	Rozvíjet schopnost dětí sledovat, napodobit a vědomě regulovat svůj pohyb. Podporovat rovnováhu, koordinaci a orientaci v prostoru. Vést děti k rozlišování stop (kočičí, psí, ptačí, lidský). Umožnit dětem vyjádřit vlastností postav pomocí pohybu. Rozvíjet neverbální výraz a dramatický projev.
Hlavní vzdělávací cíl pro dítě:	Vnímát, vyjadřovat a napodobovat projevy emocí a vlastností zvířecích postav.
Dílčí cíl(e) pro dítě:	Seznámit se se stopami a pohybem různých zvířat. Napodob pohyb zvířat (Tydýt – Pejsek ztěžka podupkává, Cililink – kočka našlapuje lehounce, Ťuk Ťuk – a ptáček poskakuje). Vzpomeň si, jak jsme spolu na koberci chodili jako zvířátka. Zobni zrníčka (prstíky „vyzobávat“ korálky). Zapoj se do dramatizace „krmení ptáčka“.
Úkoly pro dítě:	O čem by mohl být náš příběh, když se podíváte na tyto loutky? Poslechni si příběh, který se jmenuje „To máš marný“. Poskládej loutky na leporelo podle toho, jak se příběh odehrál a z jeho pomoci nám vyprávěj příběh. Jak se asi cítil náš Tomášek, když o něm lidé říkali, že je marný? Proč si Tomášek myslel, že ptáčka nezachrání?
Úvodní motivace dětí:	Čtenářská strategie předvídání: Milé děti, máme před sebou tyto postavičky, o čem byl jejich příběh, který jsme si minule vyprávěli? Co kdybychom vzali Tomáška s jeho kamarády na procházku? Jak asi našlapuje pejsek, kočička, ptáček a my sami?

³ Vzor metodického listu vychází z publikací Burkovičové a Navrátilové (2019).

Materiálně didaktické prostředky:	Stopy psa, kočky, ptáčka, dítěte. Pracovní list „Zobání zrníček“. Plošné loutky (pouze pro motivační část). Orffovy nástroje.
Metody práce pro učitelku:	Metoda motivační – v úvodu edukační činnosti i během celé činnosti Metoda slovní monologická – vyprávění, čtení během celé edukační činnosti (práce s textem) Metoda slovní dialogická – rozhovor s dětmi během celé edukační činnosti, dramatizace – situační a inscenační metoda (plošná loutka) Metoda názorně demonstrační – demonstrace statických obrazů během edukační činnosti (leporelo)
Metody práce pro dítě:	Metoda slovní monologická i dialogická – vyprávění, dramatizace při odpovědích a rozhovoru s učitelkou – během činnosti s ostatními dětmi Metoda názorně demonstrační – pozorování – při prohlížení obrázků
Organizační formy práce:	Podle vztahu k osobnosti dítěte Vzdělávání hromadné úvod v komunitním kruhu, tvůrčí činnost u stolečku. Podle charakteru edukačního prostředí Vzdělávání v herně na koberci.
Předpokládaná časová dotace:	35 minut (pět minut fáze motivační, 10 minut fáze expoziční, 10 minut fáze aplikační, 10 minut fáze reflexivní)
Postup: 	Učitelka děti uvítá v kruhu, ukáže loutky a leporelo Čtení pohádky, ukázka emocí a intonace Diskuze – co slyšely, co pochopily Rozdělení do skupinek – práce s koláží (1 list = 1 scéna) Děti vypráví příběh podle loutek a své fantazie
Předpokládaný produkt a výstup:	Produkt: Poskládané prostorové leporelo s využitím plošné loutky podle pokynů Příběh převyprávěný pomocí plošných loutek Výstup: Kompetence k učení – dítě se bude soustředit, udrží pozornost, bude hledat odpovědi na otázky Kompetence komunikativní – dítě sděluje, co prožívá Kompetence sociální – spolupracuje v dramatizaci Kompetence činnostní – zapojí se do vytváření 3D leporela Očekávané výstupy dle RVP PV (konkretizované): Sledovat a vyprávět příběh, pohádku Uvědomovat si svoje možnosti a limity Prožívat radost ze zvládnutého a poznání Uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky Vyjadřovat se skrze fantazii a představivost.
Modifikace pro dítě se SVP:	Pro dítě s oslabením kognitivních funkcí: Využití zvětšených loutek a obrázků, možnost práce na zemi. Možnost opory při dramatizaci (židle, polštář, opora těla). Vyjádření příběhu obrázky. Dělsí časový prostor na dokončení části leporela. Práce s emoční kartou: „Jak se teď cítím?“ Podpora kamaráda jako „partáka“ při tvoření a vyprávění. Strukturovaný povrch loutek a plošného leporela.

Vyhodnocení (reflexe):	V reflexivním kruhu: diskuse nad možnostmi a limity člověka. Zhodnocení, jak se nám podařilo příběh pomocí leporela a plošné loutky zapamatovat a odnášíme si ponaučení, že každý z nás může být prospěšný. Společné sdílení – co se povedlo, co děti cítily, jaká byla role každého hrdiny. Zhodnocení emocí, podpora pocitu úspěchu. Učitelka zaznamená: • slovní vyjádření dětí. • jejich reakce v dramatizaci. • míru zapojení dítěte se SVP. • efektivitu modifikace aktivity u dítěte se SVP.
-------------------------------	--

Vzorový metodický list č. 2

Zadání: Podpořit u dítěte zájem o práci s textem a procvičit dovednost užívat některé pojmy související s emocemi, hodnotami, postoji. Rozvíjet respekt k odlišnostem.

Název:	To máš marný (výtvarně dramatická lekce stopy přátelství)
Cílová skupina:	5–6
Vzdělávací oblast RVP PV:	Dítě a jeho tělo vnímání rozdílů mezi strukturami povrchů (hladké × hrubé, měkké × tvrdé), vnímání prostředí pomocí hmatového zkoumání a otiskování.
Předpokládané vztahy k jiným oblastem RVP PV:	Předpokládané vztahy k jiným oblastem: Dítě a jeho psychika – vyjádření emocí, porozumění příběhu, rozvíjí představivost a symbolické myšlení (otisky jako záznamy emocí, pohyb jako projev vlastností). Dítě a ten druhý – spolupráce při tvorbě a dramatizaci. Dítě a svět – poznávání rozmanitosti zvířat a otisků, V této lekci dochází i k rozvoji smyslového vnímání, zejména prostřednictvím: • hmatu (různé struktury stop, reliéfy razítek, otiskování do barev). • zraku (pozorování rozdílů mezi otisky, barvami, směrem). • sluchu (zvuky pohybů, rytmizace, doprovod říkanky – cinkání rolničky).
Hlavní vzdělávací cíl pro učitelku:	Podporovat rozvoj hrubé a jemné motoriky prostřednictvím pohybu a grafomotorických technik. Vést děti k vědomému pohybu, využití prostoru a koordinaci s ostatními.
Dílčí cíl(e) pro učitelku:	Rozvíjet schopnost dětí sledovat, napodobit a vědomě regulovat svůj pohyb. Vést děti ke správnému úchopu nástroje a k rozvoji grafomotorických návyků. Podporovat rovnováhu, koordinaci a orientaci v prostoru. Povzbuzovat dítě k popisu smyslové zkušenosti – „Jak to cítíš? Je to jemné, měkké?“
Hlavní vzdělávací cíl pro dítě:	Vnímat a vyprávět dějovou posloupnost. Porozumět významu slov v kontextu.
Dílčí cíl(e) pro dítě:	Naslouchat pohádce a porozumět její hlavní myšlence. Vyjádřit, jak se postavy cítily a proč. Použít plošné loutky při dramatizaci.

Úkoly pro dítě:	„Kdo tady zanechal nejjemnější stopu? Proč asi?“ „Který pohyb ti připadal veselý? A který opatrný?“ „Jak se asi cítil Tomáš, když si myslel, že je marný?“ „Co jsi dokázal/a ty? Co tě potěšilo?“ „Dokážeš udělat stopu, která je úplně tichá?“ „Dokážeš chodit tiše po špičkách jako kočka, aby nevyplašila ptáčka cinknutím rolničky?“ „Dokážeš poskakovat jako pejsek, když má radost, že vidí svého páníčka?“ „Vezmi tužku do ruky, její hrot je teď ptačí zobáček a zobe zrníčka, kolik zrníček dokážeš nazobát?“
Úvodní motivace dětí:	Strategie usuzování: Milé děti, vzpomínáte si na naše kamarády, se kterými jsme se seznámili? Ukázka plošných loutek a razítek: „Toto je otisk. Jaké zvíře by mohlo jít po špičkách? A které radostně skáče? A jak chodí pejsek, co vypadá jako vlk?“ Rytmizovaná vlastní autorská říkanka: <i>Kdo tu šel a kdo tu běžel? Kdo tu cinkal, kdo se smál? Kočka šla a pejsek dupal, ptáček tiše zpívat znal. Zobni, zobni – hop a skok, Tomáš vede přes potok, zvířátka a taky děti, co jich tu je jako smetí.</i>
Materiálně didaktické prostředky:	Lano na zemi (imaginace potoka), rolničky (na gumičce na kotníku), tužka č. 2, role balicího papíru, razítka, vodové barvy)
Metody práce pro učitelku:	Metoda motivační – v úvodu edukační činnosti i během celé činnosti. Metoda slovní monologická – připomenutí příběhu. Metoda slovní dialogická – rozhovor s dětmi během celé edukační činnosti, dramatizace – situační a inscenační metoda (pohybově rytmiická chvílka). Metoda názorně demonstrační – demonstrace statických obrazů během edukační činnosti (společný artefakt a jeho reflexe).
Metody práce pro dítě:	Metoda slovní monologická i dialogická – spontánní a inscenační dramatizace při odpovědích a rozhovoru s učitelkou – během činnosti s ostatními dětmi. Metoda názorně demonstrační – pozorování – pohybové vyjádření v makroprostoru herny a mikroprostoru na ploše papíru. Praktická – grafomotorická aktivita, razítkování, spontánní pohyb.
Organizační formy práce:	Podle vztahu k osobnosti dítěte Vzdělávání hromadné úvod v komunitním a závěr v reflexivním kruhu. Podle charakteru edukačního prostředí Vzdělávání v herně na koberci.
Předpokládaná časová dotace:	35 minut (pět minut fáze motivační, 15 minut fáze expoziční (pohybově rytmiická část), 15 minut fáze aplikační (otisky a stopy), 10 minut fáze reflexivní)
Postup:	Učitelka připomene příběh o Tomášovi formou dialogu, využije plošné loutky postav. Ukáže dětem razítka a různé struktury materiálů (chlupaté, šustivé, hladké). Dětem položí otázky: „Kdo tu šel a kdo tu běžel? A kdo se smál?“ „Poznáš, čím může být tato stopa?“



Postup: 	Společně si zazpívají či zarytmizují říkanku: <i>Kdo tu šel a kdo tu běžel? Kočka šla a pesek dupal, ptáček tiše zpívat znal...</i> Expoziční část pohybové rytmizační: Děti mají na noze rolničku na gumičce – uvědomují si pohyb a zvuk. Děti se pohybují po herně podle zadání: Po špičkách jako kočička Cililink Po patách jako nemotorný a těžkopádný pes Tydýt Poskakují lehce jako ptáček Reagují na rytmus a pokyn: „Teď jdi potichu jako kočka, která nechce vyplašit ptáčka!“ „A teď skákej radostně jako pesek, když vidí svého kamaráda.“ Učitelka podporuje prožitek emocí postav skrze pohyb a tělo. Děti respektují povel štronzo. Aplikační fáze – výtvarná činnost (15 minut) Děti si sednou ke společnému balicímu papíru (nebo v centrech aktivit). Pomocí razítek a grafomotorických cvičení: Zobají tečky tužkou jako ptáček Tuťu (rozvoj uvolnění ruky) Otiskují stopy zvířat: Jemné otisky (kočka – špičky) Silné otisky (pes – radostný dupot) Lehké tečky (ptáček – zobání) Každá skupina tvoří část společné výtvarné krajiny s vyznačenou „stezkou přátelství“. Používají různé hmotné materiály pro smyslové vnímání (chlupaté látky, šustivé sáčky, reliéfní podklady). Reflexivní část: V reflexivním kruhu.
Předpokládaný produkt a výstup:	Produkt: Společný výtvarný artefakt. Společná výtvarná krajina pokrytá otisky. Grafomotorické záznamy („zobání ptáčka“). Pohybově výtvarná dramatizace – vyjádření vlastností postav stopou a pohybem. Výstup: Kompetence k učení: dítě pozoruje, sleduje a přenáší pohyb do výtvarného projevu. Kompetence činnosti a občanské: dítě dokončuje pohybový a výtvarný úkol, respektuje prostor a materiál. Kompetence sociální a personální: dítě spolupracuje při skupinovém výtvarném díle. Kompetence komunikativní: sděluje, co vytvořilo, co napodobuje. Vyjadřuje své představy pomocí výtvarných technik. Očekávané výstupy dle RVP PV (konkretizované): Záměrně koordinuje pohyby těla, pohybové dovednosti využívá při hře i dalších činnostech. Zachází s běžnými předměty denní potřeby, pomůckami, nástroji a materiály. Ovládá základní dovednosti jemné motoriky (např. manipulace s předměty, nástroji, kresba). Vědomě napodobuje jednoduchý pohyb, reaguje na rytmus, mění tempo, směr.

Modifikace pro dítě se SVP:	Zvětšené razítko s úchopem. Práce ve dvojici s partákem. Pohybová varianta v sedě (prstové pohyby místo skákání nebo využití multisenzorického chodníčku na boso). Využití silnějších kontrastních barev a struktur. Otiskování místo kreslení tam, kde jemná motorika nestačí. Kratší úseky činnosti, častější přestávky.
Vyhodnocení (reflexe):	V reflexivním kruhu: Děti usednou k artefaktu a reflektují zážitek: Otázky učitelky: • „Kdo tady zanechal nejjemnější stopu?“ • „Jak ses cítil, když jsi chodil jako kočička?“ • „Která část tě bavila nejvíc?“ • „Zobnul jsi hodně zrníček? Co ti to připomínalo?“ • „Který pohyb ti připadal veselý? A který smutný?“ • „Kdy jsi byl jako Tomáš – myslel sis, že něco nezvládneš, ale pak jsi to dokázal?“ Cíle reflexe: • posílení pozitivního sebehodnocení, • rozvoj schopnosti popsat emoci a tělesný prožitek, • rozlišení symboliky v těle, prostoru a grafice.

Vzorový metodický list č. 3

Zadání pro individuální činnost: Podpořit u dítěte se taktilně haptické vnímání, ověřit, zda si pamatuje příběh a dokáže vybarvit nebo seřadit obrázky podle dějové posloupnosti. S využitím rytmizace podpořit u dítěte schopnost reprodukovat říkanku.

Název:	To máš marný (hmatové pexeso a omalovánka se zpětnou vazbou)
Cílová skupina:	5–6
Vzdělávací oblast RVP PV:	Dítě a jeho psychika
Předpokládané vztahy k jiným oblastem RVP PV:	Dítě a jeho tělo – rozvoj jemné motoriky, úchopu, vnímání materiálu. Dítě a svět – vnímání struktur a smyslových vlastností okolí. Dítě a ten druhý – interakce s učitelkou, vedený rozhovor.
Hlavní vzdělávací cíl pro učitelku:	Podporovat u dítěte se SVP taktilně haptické vnímání a paměťové strategie při navazující činnosti s výtvarným prvkem.
Dílčí cíl(e) pro učitelku:	Ověřit porozumění příběhu pomocí strukturovaných otázek. Motivovat dítě ke grafickému vyjádření podle dějové posloupnosti. Podpořit rytmizaci slov a pohyb při jednoduché říkance.
Hlavní vzdělávací cíl pro dítě:	Zapamatovat si děj a význam příběhu o Tomášovi, propojit hmatové vnímání s výtvarnou činností a reprodukovat jednoduchou říkanku.
Dílčí cíl(e) pro dítě:	Poznávat rozdílné struktury hmatem a slovně je vyjádřit. Vybarvit omalovánky podle dějové posloupnosti. Opakovat rytmizovanou říkanku s pomocí učitelky.

Úkoly pro dítě:	Vyber kartičku s materiálem a najdi stejný povrch. Přilož k postavě, ke které podle příběhu patří. Vybarvi obrázek, který odpovídá dané části příběhu. Opakuj s paní učitelkou říkanku a tleskej do rytmu.
Úvodní motivace dětí:	Učitelka připomene příběh Tomáše krátkým shrnutím a ukáže omalovánkové scény. Vzpomeneš si, co se Tomáškovu stalo? Pamatuješ, kdo mu pomáhal? Učitelka ukáže materiály (chlupaté, šustivé, hladké...) Zkus najít stejný povrch jen rukou – bez koukání.
Materiálně didaktické prostředky:	Hmatové pexeso (strukturální dvojice: peří, plst', srst, bavlna...) Omalovánka s dějovou posloupností (min. 3 scény), Pastelky, voskovky, Plošné loutky postav nebo lepoporelo. Rytmizovaná říkanka k pohybu ruky a mluvenému projevu
Metody práce pro učitelku:	Metoda motivační – v úvodu edukační činnosti i během celé činnosti. Metoda slovní monologická – vstupní a průběžná motivaci u dílčích činností. Metoda slovní dialogická – rozhovor s dětmi během celé edukační činnosti. Metoda názorně demonstrační – přiřazování stejných struktur povrchu u hmatového pexesa.
Metody práce pro dítě:	Metoda slovní monologická i dialogická – při odpovědích a rozhovoru s učitelkou – během činnosti s ostatními dětmi Metoda názorně demonstrační – pozorování – při přiřazování
Organizační formy práce:	Podle vztahu k osobnosti dítěte Vzdělávání hromadné úvod v komunitním kruhu, tvůrčí činnost u stolečku. Podle charakteru edukačního prostředí U stolečku. Klidné prostředí, bez nadměrných podnětů. Podpora parťáka, pokud dítě potřebuje vedení.
Předpokládaná časová dotace:	25–30 minut (5 minut fáze motivační, 5 minut fáze expoziční, 10 minut fáze aplikační, 5 minut fáze reflexivní)
Postup:	 Motivace (5 minut) Učitelka navodí klidnou atmosféru. Vede krátký rozhovor: Vzpomínáš si na příběh o Tomáškovu? Co se mu stalo? A kdo mu pomohl? (ukáže loutky/postavy). Dítě si osahá materiály z hmatového pexesa. Zkus jen rukou poznat, který povrch je hebký, který pichlavý.” Expoziční část – Hmatové pexeso (5 minut) Učitelka předloží 4–6 párů kartiček s různými povrchy. Dítě vybírá dvojice pouze hmatem (možno se zakrytými očima nebo z pytlíku). Poté přiřadí dvojici ke konkrétní postavě (např. hebká srst = kočka). Toto je hladké. Komu asi patří taková srst?” Co myslíš – má pejsek pichlavý kožíšek? Aplikační část – Omalovánka (10 minut) Učitelka předloží 3–4 jednoduché obrázky. Dítě je nejprve seřadí podle děje (učitelka pomáhá otázkami), poté vybarví dle vlastní volby Učitelka se ptá: „Co se stalo nejdřív? Kdo pak přišel Tomáškovu pomoci?” „Jakou barvu by mohla mít radost? A co smutek?” Zakončení – Říkanka a reflexe (5 minut) Učitelka s dítětem opakují říkanku (např. doprovod tleskáním, rytmem).

Předpokládaný produkt a výstup:	Produkt: Spojené dvojice hmatového pexesa Příběh převyprávěný pomocí vybarvené omalovánky. Výstup: Kompetence k učení – dítě se bude soustředit, udrží pozornost, bude hledat shodné struktury povrchů. Vybaví si z paměti a vyprávění strukturu. Kompetence komunikativní – dítě sděluje, co vnímá hmatem. Kompetence činnostní – zapojí se do činnosti Očekávané výstupy dle RVP PV (konkretizované): Ovládá základní jemnou motoriku (manipulace, kresba). Soustředí se na činnost, dokončí ji. Vyjadřuje své pocity a nálady. Uvědomuje si příjemné a nepříjemné citové prožitky. Vnímá rozdíly mezi smyslovými podněty – hmat.
Modifikace pro dítě se SVP:	Materiály s výrazným reliéfem. Možnost práce v sedě s oporou ruky. Použití barev s vysokým kontrastem. Krátké, jasně strukturované zadání (např. „najdi dvě stejné srsti“). Delší čas a možnost přestávky. Emoční a hlasová podpora během říkanky (spolu s učitelkou). Opakovaná instrukce. Ověření porozumění.
Vyhodnocení (reflexe):	Učitelka zaznamená: Schopnost taktilně haptického vnímání a rozlišování. Motivaci k započetí a dokončení činnosti. Efektivitu modifikace aktivity u dítěte se SVP. Dítě vybírá z emočních kartiček nebo slovně hodnotí: Jak ses při hře cítil/a? Která část tě nejvíc bavila? Co ti šlo úplně nejlépe? Možno vést reflexi obrázkem (např. smajlík, barva, gesta). Návrh doplňkových prostředků pro oblast psychiky: Emoční kartičky (radost, strach, nejistota, hrdost) – dítě přiřazuje emoci postavě. Pocity v barvě – výtvarná improvizace: jakou barvu má radost Tydýta? Zvuk stop – děti tvoří rytmické ozvučení ke stopám (cinknutí, dupnutí, pípnutí).

Odpovědi na otázky empirické části práce:

Jak lze podpořit profesní připravenost budoucích učitelek MŠ na práci s dítětem s jiností prostřednictvím plošné loutky? (RVP PV, pozorovací arch, metodické listy č. 1 a 2)

Ukotvením v kurikulu RVP PV:

Analýza RVP PV odhaluje, že dramatické formy práce jsou doporučovány, ale chybí konkrétní návod. Metodické listy 1 a 2 tento deficit vyplňují a poskytují žákům strukturovaný scénář aktivit s PL.

Rozvojem profesních kompetencí skrze PL:

Didaktická kompetence, žáci si zkoušejí plánování, gradaci a reflexi loutkářské činnosti, včetně adaptací pro dítě se SVP. Komunikační a diagnostická kompetence, práce s po-

zorovacím archem během náslechu učí žáky cíleně sledovat reakce dětí a vyvozovat pedagogické intervence. Tvořivost a flexibilita, výroba a animace PL propojuje výtvarné, dramatické a hudebně-pohybové dovednosti. Reflexe po realizaci podporuje kritické myšlení a schopnost modifikovat činnost pro různé potřeby.

Převedením teorie do praxe:

Integrovaný blok „Svět jinýma očima“ (ML 1 a 2) demonstruje, jak PL pomáhá žákům překlenout mezeru mezi teoretickými principy inkluze a reálnou třídní situací. Žáci hodnotili PL jako „bezpečný most“ k otevření citlivých témat a zároveň jako pomůcku, jež snižuje vlastní ostych při řízení dramatické činnosti. PL napomáhá rozvoji kompetencí budoucích učitelů v souladu s požadavky RVP PV na inkluzivní a tvořivou pedagogiku.

Jaký je potenciál plošné loutky pro vzdělávání dítěte s jinakostí v oblastech komunikace, interakce, spontaneity a kreativity? (východiska: navrhované přímé pozorování v rámci výuky před návštěvou MŠ, kazuistika, metodický list č. 3) Pro hodnocení efektivity činností s plošnou loutkou byla stanovena tato kritéria:

- Aktivní zapojení dítěte do činnosti.
- Schopnost navázat a udržet komunikaci.
- Spontánní interakce s vrstevníky.
- Změna v neverbálním projevu (mimika, gestika, držení těla).
- Projevy radosti a zájmu o činnost a kreativní manipulace s loutkou.

oblast	Příklady pozorovaných jevů	Mechanismus
komunikace	Nárůst slovních projevů u dítěte s OVR během sezení. Více druhů jazykových funkcí (otázky, vyjednávání rolí).	Loutka mluví „za dítě“, snižuje komunikační úzkost; vizuální podnět prodlužuje dobu vzájemné pozornosti.
interakce	Zda dítě iniciovalo hru s vrstevníky, když drželo PL. Spolupráce při výrobě kulis prohloubila pozitivní sociální vazby.	Sdílený „třetí objekt“ (PL) usnadňuje společné zaměření pozornosti a přirozeně organizuje přebírání rolí.
spontaneita	U dítěte s kognitivním deficitem se objevují neplánované improvizace a humor, které se dosud neobjevovaly.	PL funguje jako projekční plocha – dítě riskuje nové projevy „bez ztráty tváře“, protože hranice mezi realitou a fikcí je jasně vymezena.
kreativita	V ML 3 byly zaznamenány originální příběhové twisty, včetně přidání vlastního tématu „kouzelné brýle“. Dítě např. navrhlo a vyrobilo alternativní kostým PL.	Směs výtvarné tvorby a dramatiky aktivuje divergentní myšlení; PL dává okamžitou vizuální zpětnou vazbu.

Kazuistika – hlavní zjištění je transfer ve zlepšené schopnosti symbolické hry s přenosem do volných her bez loutky.

Pedagogické implikace – PL doporučit jako facilitační pomůcku u dětí s komunikační bariérou či úzkostností. Integrace PL do integrovaných bloků (např. „Svět jinýma očima“) posiluje inkluzivní klima – ostatní děti snadněji přijímají odlišnost, pokud je „zprostředkována“ loutkou.

VÝSLEDKY

Žáci pedagogického lycea vnímají jinakost jako přirozenou součást vzdělávací reality. Díky vedení formou projektového a výtvarně dramatického učení jsou schopni navrhnout a realizovat didakticky zacílenou činnost. Práce s plošnou loutkou usnadnila komunikaci tématu. Cílem této závěrečné práce bylo podpořit profesní připravenost absolventů pedagogického lycea v oblasti práce s dítětem s jinakostí, a to s využitím plošné loutky jako nástroje vzdělávání. Tento cíl byl naplněn prostřednictvím návrhů didakticky zacílených činností, příprav na pozorování v prostředí MŠ a návrhu konkrétních didaktických pomůcek a modifikovaných postupů. Přínos plošné loutky při práci s dítětem s jinakostí v MŠ je v rámci navržených aktivit efektivní prostředek, který dokáže propojit výtvarné, dramatické a vzdělávací složky dítěte a zároveň podpořit porozumění tématu jinakosti. Dílčím cílem práce bylo na základě didakticky zacílených činností v mateřské škole popsat přínos plošné loutky v oblasti komunikace, interakce, spontaneity a kreativity v rámci odborné praxe žáků pedagogického lycea. Tento cíl byl představuje analýza a návrh metodických listů, podložených návrhem pozorování s následnou kazuistikou konkrétního dítěte. U dítěte s oslabením v oblasti kognitivních funkcí se loutka stává bezpečnou oporou a nástrojem facilitace v činnostech, ve kterých dítě obvykle selhává. Proto byly plošné loutky využity pro názornost ve výuce pedagogiky, které akcentují přípravu na náslechové lekce v MŠ. Plošná loutka se ukazuje jako nízkonákladový, vysoce adaptabilní nástroj, který podporuje jazykový rozvoj, sociální soudržnost a tvořivou expresi dítěte s jinakostí. Poskytuje snadno modifikovatelný prostředek k naplnění inkluzivních cílů předškolního vzdělávání. Získané poznatky lze zobecnit a využít nejen při přímé práci s dětmi v MŠ, ale i v rámci odborných praxí žáků, pro které se loutka stává didaktickým prostředníkem mezi abstraktní teorií a konkrétní praxí. Výsledky práce ukazují, že loutka může sloužit nejen jako prostředek vzdělávání, ale i jako nástroj budování profesních kompetencí v souladu s požadavky na inkluzivní přístup a tvořivou pedagogickou práci. Tyto výstupy přinášejí prakticky využitelné nástroje pro vzdělávání i přípravu budoucích pedagogů. Navržený celek pro integrovaný blok „Svět jinými očima“ se stává reálně realizovatelným základem pro projektové dny či odborné praxe a nabízí potenciál pro plánovanou interaktivní učebnici hlavní autorky pro pedagogická lycea a SŠ pedagogické.

Analýza dat z pozorování, kazuistiky a reflexních zápisů žáků pedagogického lycea ukazuje, že použití plošné loutky mělo pozitivní dopad jak na děti v mateřské škole, tak na profesní učení studentů.

Pozorované efekty u dětí

- **Zvýšení verbální aktivity** – děti více komunikovaly s loutkou i mezi sebou, včetně dítěte s odlišným mateřským jazykem.
- **Prodlení doby udržení pozornosti** – zejména u dítěte s kognitivním oslabením, kde byla zaznamenána schopnost soustředit se na činnost po delší dobu (nárůst o cca 3–4 minuty oproti běžným aktivitám).

- **Zvýšení spontaneity** – děti častěji iniciovaly interakci a nabízely vlastní nápady pro hru s loutkou.
- **Zlepšení neverbální komunikace** – u dětí s počátečním ostychem došlo k otevřenější mimice a uvolněnějším gestům.

Pozorované efekty u žáků pedagogického lycea

- **Rozvoj interakčních dovedností** – studenti uváděli, že loutka jim pomohla překonat ostych při navazování kontaktu s dětmi.
- **Reflexe pojmu jinakost** – žáci dokázali pojmenovat, že jinakost nemusí znamenat pouze diagnózu, ale i odlišný kulturní nebo jazykový kontext.
- **Schopnost adaptovat činnost** – studenti modifikovali plánované aktivity podle reakce dětí, což prohloubilo jejich zkušenost s diferenciací výuky.

DISKUSE

Inkluzivní trend edukace nabízí propojit uměleckou tvorbu s pedagogickým cílem. Využití dramatické výchovy a výtvarné činnosti není jen estetickým prvkem, ale zásadním didaktickým nástrojem. Studium pedagogického lycea, je-li vedeno vhodnou metodikou, může rozvíjet jak odborné, tak postojoyé složky přípravy budoucích pedagogů. Reflexe praxe a práce s konkrétním případem ukázaly, že i žáci bez hlubších zkušeností s inkluzí dokážou díky dobrému vedení pochopit podstatu pedagogické flexibility a rovnosti přístupu. Výsledky potvrzují, že plošná loutka může být efektivním nástrojem pro podporu inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Tento nálezkoresponduje s předchozími studiemi o významu kreativních a dramatických metod pro zapojení dětí s různými formami jinakosti do kolektivních činností (Booth a Ainscow, 2011; Banks, 2016). Pozitivní vliv byl patrný nejen u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i u těch, jejichž jinakost spočívala v odlišné kulturní nebo jazykové zkušenosti (Nieto a Bode, 2018). Pozorování ukázalo, že účast na činnostech s plošnou loutkou přispěla ke zvýšení spontánní interakce a verbální aktivity dětí. Tento efekt lze interpretovat v kontextu inkluzivní pedagogiky (Ainscow a Miles, 2008; Slee, 2018), která zdůrazňuje odstraňování bariér v učení prostřednictvím úprav prostředí a metod. Z hlediska profesní přípravy žáků pedagogického lycea výzkum potvrdil závěry Darling-Hammond, Hyler a Gardner (2017), že praktické zkušenosti s diferencovanou výukou jsou klíčové pro rozvoj jejich budoucích pedagogických kompetencí.

Limity studie

1. **Velikost a charakter vzorku** – výzkum probíhal v jedné mateřské škole a na jedné skupině žáků pedagogického lycea, což omezuje možnost zobecnění výsledků.
2. **Délka trvání výzkumu** – čtyřtýdenní období je relativně krátké pro sledování dlouhodobých změn v interakčních dovednostech dětí a profesních kompetencích studentů.

3. **Vnější faktory** – průběh výzkumu mohl být ovlivněn aktuální atmosférou ve třídě, osobností třídní učitelky či specifickými podmínkami MŠ.
4. **Probíhající revize RVP PV** – výsledky je třeba interpretovat s ohledem na možnou změnu kurikulárního rámce (MŠMT, 2021).
5. **Možný efekt pozorovatele** – přítomnost výzkumníka a studentů mohla ovlivnit chování dětí.

ZÁVĚR

Závěrem lze říci, že koncept jinakosti je důležitým nástrojem nejen pro práci v MŠ, ale také pro přípravu budoucích učitelů a speciálních pedagogů. Pilotní projekt ukázal, že propojení pozorování, dramatické tvorby a analýzy RVP PV může vést k hlubšímu porozumění edukační rozmanitosti – jinakosti. Doporučujeme zavedení obdobných projektových celků do výuky pedagogických škol, kde se studenti učí nejen skrze teoretické poznatky, ale především skrze tvorbu, zážitek a reflexi. Doporučení pro praxi a další výzkum: Zařazovat metody dramatické výchovy, jako je práce s plošnou loutkou, do přípravy učitelů v pedagogických lyceích. Posilovat kompetence učitelů v práci s heterogenní skupinou již v pregraduálním vzdělávání (European Commission, 2020). Rozšířit výzkum na více škol a delší období, aby bylo možné ověřit udržitelnost pozorovaných efektů. Systematicky začleňovat téma *jinakost* do pedagogické praxe nejen v souvislosti s legislativně definovanými speciálními vzdělávacími potřebami, ale i v širším sociokulturním kontextu.

SUMMARY

In conclusion, it can be stated that the concept of *otherness* represents an important tool not only for work in kindergartens but also for the preparation of future teachers and special educators. The pilot project demonstrated that combining observation, drama-based activities, and the analysis of the Framework Educational Program for Preschool Education (RVP PV) can lead to a deeper understanding of educational diversity and otherness. We recommend introducing similar project-based modules into teacher training programs, where students learn not only through theoretical knowledge but, above all, through creative practice, experience, and reflection. It is also advisable to incorporate methods of drama education, such as working with flat puppets, into the preparation of teachers at pedagogical lyceums and to strengthen teachers' competencies in working with heterogeneous groups already during pre-service training (European Commission, 2020). Furthermore, the research should be extended to more schools and over a longer period of time in order to verify the sustainability of the observed effects. Finally, it is essential to systematically integrate the theme of *otherness* into pedagogical practice, not only in connection with legislatively defined special educational needs but also within a broader socio-cultural context.

Literatura

AINSCOW, M. and MILES, S. Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects*. 2008, vol. 38, no. 1, p. 15–34. ISSN 0033-1538.

BANKS, J. A. *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. 6th ed. New York: Routledge, 2016. ISBN 978-1-138-65556-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BLECHA, J. *Česká loutková divadla*. Praha: Divadelní ústav, 2003.

BOOTH, T. and AINSCOW, M. *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. 3rd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. ISBN 978-1-872001-68-5.

BURKOVIČOVÁ, R. a NAVRÁTILOVÁ, J. (eds.). *Inspirační náměty pro práci učitelek mateřských škol*. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2019. ISBN 978-80-7599-123-2.

DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E. and GARDNER, M. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.

DVOŘÁK, J. *Loutkářství*. Praha: AMU, 1997.

EUROPEAN COMMISSION. *European competence framework for the teaching profession*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HRUBEŠOVÁ, I. *Jinakost očima současné společnosti – Mediální reprezentace zdravotního postižení*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta: 2019. Vedoucí práce J. MICHALÍK.

KOLÁŘOVÁ, K. (ed.). *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. ISBN 978-80-7419-050-6.

MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2021. [cit. 14. 8. 2025]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.

NIETO, S. and BODE, P. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. 7th ed. Boston: Pearson, 2018. ISBN 978-0-13-404723-2.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Způsob zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou práce s knihou*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání: 2018. Vedoucí práce V. LAUFKOVÁ.

SILBEROVÁ, A. *Plošná loutka jako nástroj vzdělávání dítěte s jinakostí v mateřské škole*. Závěrečná práce (CŽV). Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2025.

SILBEROVÁ, A. *Využití metod dramatické výchovy ve výtvarném oboru Základní umělecké školy*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta: 2018. Vedoucí práce H. CISOVSKÁ.

SILBEROVÁ, A. *Výtvarný návrh loutkového představení (scénář, scénografie, loutky)*. Bakalářská práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta: 2015. Vedoucí práce O. VOREL.

SLEE, R. Defining the scope of inclusive education. In: FLORIAN, L. and PANTIĆ, N. (eds.). *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators and Planners*. New Delhi: UNESCO, 2018, p. 11–23.

STRINGER, E. *Action Research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage, 2014. ISBN 978-1-4522-0508-3.

VOLKMEROVÁ, H. *Dobrodružství Pana Barvičky: participační divadlo s loutkami*. Brno: JAMU, 2023. ISBN 978-80-7460-217-7.

VOLKMEROVÁ, H. *Loutky jako edukační nástroj* [online]. Brno: JAMU, 2016. [cit. 19. 4. 2024]. Dostupné z: https://is.jamu.cz/th/aovoj/Disertacni_prace_HV_2016_cerven.pdf.

YIN, R. K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6th ed. Thousand Oaks: Sage, 2018. ISBN 978-1-5063-3616-9.

Obrazová příloha:



**Kdo tu šel a kdo tu běžel?
Kdo tu cinkal, kdo se smál?
Kočka šla a pejsek dupal,
ptáček tiše zpívat znal.**

**Zobni, zobni – hop a skok,
Tomáš vede přes potok,
zvířátka a taky děti,
co jich tu je jako smetí.**

© Aneta Silberová

Kontakt

Mgr. Aneta Silberová
Střední škola, Havířov – Prostřední Suchá, p. o.
Kapitána Jasioka 635/50, 735 64 Havířov – Prostřední Suchá, Česká republika
asilberova@seznam.cz

Mgr. et Mgr. Andrea Silberová, Ph.D.
Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě
Ústav speciální pedagogiky
Bezručovo náměstí 885/14, 746 01 Opava, Česká republika
andrea.silberova@fvp.slu.cz

	REPORTS	
--	----------------	--

NÁHĽAD DO PROBLEMATIKY NÁRODNÉHO MERANIA VEDOMOSTÍ A ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V KRAJINÁCH V4 S DÔRAZOM NA SLOVENSKÚ REPUBLIKU

INSIGHT INTO THE ISSUE OF THE NATIONAL ASSESSMENT OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE V4 COUNTRIES WITH EMPHASIS ON THE SLOVAK REPUBLIC

Terézia Harčaríková, Renáta Masarovičová, Monika Podhorská

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike národného merania vedomostí a zručností žiakov základných škôl so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v krajinách V4 s dôrazom na Slovenskú republiku. Prináša zaujímavé zistenia z celonárodného testovania týchto žiakov. Autorky príspevku sa pokúsili nahliadnuť do národného testovania vedomostí a zručností žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, konkrétne Testovania 9, v krajinách ako sú Maďarsko, Poľsko, Česká republika a v neposlednom rade Slovensko. V rámci spomínaných krajín prinášajú systematický prehľad základných informácií o národnom meraní na základných školách v týchto krajinách do roku 2024. V podmienkach vzdelávacích politík Slovenskej republiky poukazujú na zvyšovanie počtosti týchto žiakov za posledných 7 školských rokov, z ktorých je evidentná stúpajúca tendencia počtu testovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Kľúčové slová

národné meranie, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, Testovanie 9, žiak

Abstract

The paper deals with the issue of the national assessment of knowledge and skills of primary school pupils with special educational needs in the V4 countries with emphasis on the Slovak Republic. It presents interesting findings from national testing of these pupils. The authors of the paper tried to look into the national testing of knowledge and skills of pupils with special educational needs, namely Testing 9, in countries such as Hungary, Poland, Czech Republic and last but not least Slovakia. In the context of these countries, they provide a systematic overview of the basic information on the national assessment in primary schools in these countries until 2024. In terms of the educational policies of the Slovak Republic, they show an increase in the number of these pupils over the last 7 school years, from which an upward trend in the number of pupils with special educational needs being tested is evident.

Keywords

national assessment, special educational needs, Testing 9, pupil

ÚVOD

Diagnostikovanie vedomostí žiakov – hodnotenie – testovanie v akejkoľvek podobe je neoddeliteľnou a dôležitou súčasťou vzdelávania žiakov na rôznych stupňoch vzdelávania a tiež aj na rôznych typoch škôl. Výsledky hodnotenia značne ovplyvňujú nielen samotného žiaka, jeho sebavedomie a školské sebahodnotenie, ale podstatným spôsobom nastavujú zrkadlo škole, ktorá je na základe tohto hodnotenia rôznym spôsobom benefitovaná, respektíve naopak. Už niekoľko rokov je súčasťou školského života žiakov základnej školy (ďalej len ZŠ) takzvané národné testovanie z jednotlivých predmetov. Neoddeliteľnou súčasťou tohto testovania sú aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP), ktorí sú vzdelávaní v podmienkach bežných ZŠ, aktuálne v podmienkach inkluzívneho vzdelávania. Všetci žiaci so ŠVVP majú svoje špecifické potreby, a taktiež aj každé postihnutie či narušenie vo väčšej či menšej miere ovplyvňuje proces edukácie, a teda aj hodnotenia týchto žiakov. Je preto viac ako aktuálne zaoberať sa otázkou národného merania vedomostí a zručností žiakov so ŠVVP.

Súčasný stav poznania – národné a medzinárodné meranie vedomostí a zručností žiakov

Hodnotenie úrovne vedomostí a zručností žiakov v rámci meraní je dlhoročne zaužívaným postupom v krajinách po celom svete. Krajiny Európskej únie sa zúčastňujú nie

len meraní, ktoré sa realizuje v podmienkach konkrétnej krajiny, ale aj meraní medzinárodných, ako napríklad PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) či TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), ale i iných (NCES, 2024a; NCES, 2024b; OECD, 2024a; OECD, 2024b).

Medzinárodných a národných meraní sa zúčastňujú aj žiaci so ŠVVP. Ich účasť je však obmedzená napríklad vzhľadom na konkrétny druh ŠVVP, následkom čoho je ich percentuálne zastúpenie nižšie (Almaskut, LaRoche a Foy, 2023; LaRoche, Joncas a Foy, 2020; LeRoy et al., 2019). Odborníci sa preto čoraz viac venujú významu prístupných meraní pre zlepšenie inkluzívneho vzdelávania (Parey, 2021). Štandardizované merania sú dôležitou súčasťou vzdelávacích systémov, pretože nimi získané informácie sa používajú na komparáciu žiakov a škôl pre účel určenia zodpovednosti a na navrhovanie vzdelávacích politík (Douglas et al., 2015; Klenowski a Wyatt-Smith, 2012, Smith a Douglas, 2014 in Parey, 2021).

Problematika meraní vedomostí a zručností žiakov so ŠVVP je neustále aktuálna. Vzhľadom na zameranie nášho príspevku sa venujeme práve národnému meraniu žiakov ZŠ so ŠVVP v krajinách Vyšehradskej štvorky (V4 – Slovenská republika, Česká republika, Maďarsko a Poľsko) s dôrazom na Slovenskú republiku.

Skúmaná problematika a použité metódy

Problematiku národného merania žiakov ZŠ so ŠVVP v krajinách V4 s dôrazom na Slovenskú republiku skúmame prostredníctvom komparácie základných informácií o národnom meraní žiakov ZŠ v krajinách V4 na základe analýzy dostupnej literatúry a tiež aj spracovaním dát z národných meraní žiakov ZŠ so ŠVVP v podmienkach Slovenskej republiky.

Základné informácie o národnom meraní vedomostí a zručností žiakov základných škôl v krajinách V4

Podmienky národných meraní jednotlivých krajín V4 sa prirodzene do istej miery líšia – napríklad v ročníku školskej dochádzky, kedy sú žiakom administrované, v meraných oblastiach vedomostí a zručností či v samotnom spôsobe administrácie. Nižšie uvádzame základné informácie o národnom meraní konkrétnej krajiny V4 a tiež o podmienkach tohto merania pre žiakov so ŠVVP.

Slovenská republika: ZŠ v podmienkach Slovenskej republiky je tvorená 9 ročníkmi a žiak začína plniť povinnú školskú dochádzku spravidla v 6. roku veku (MINEDU, 2024; Zákon č. 245/2008 Z. z.). Národné meranie vedomostí a zručností žiakov ZŠ v podmienkach Slovenskej republiky v súčasnosti prebieha prostredníctvom takzvaného Testovania 9. Administruje sa žiakom 9. ročníka (teda na konci základného vzdelávania), spravidla vo veku 14 až 15 rokov (NÚCEM, 2023; Zákon č. 245/2008 Z. z.). Podľa dokumentov Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM) sa toto testovanie špecifikuje

na matematiku a vyučovací jazyk (slovenský, maďarský aj ukrajinský) (NIVAM, 2023a; NIVAM, 2023b).

Úpravy testovania pre žiakov ZŠ so ŠVVP upravuje Vyhláška č. 223/2022 Z. z. o základnej škole. Žiak ZŠ so ŠVVP má počas testovania nárok na také úpravy, aké mal počas samotného vzdelávania sa. Úpravy testovania sa týkajú predĺženia časového limitu pri riešení úloh, zmeny znenia niektorých úloh, zmeny grafického vzhľadu alebo formátu zadania úloh s použitím rôznych veľkostí písma, zmeny štruktúry textu, využitia inej možnosti záznamu odpovede alebo počúvania vstupného textu, použitia kompenzačných pomôcok, prítomnosti tlmočníka posunkovej reči, pedagogického asistenta, školského špeciálneho pedagóga, školského psychológa, školského logopéda či iných odborníkov.

Česká republika: ZŠ v podmienkach Českej republiky je tvorená 9 ročníkmi a žiak začína plniť povinnú školskú dochádzku spravidla v 6. roku veku (Eurydice, 2024b; Zákon č. 561/2004 Sb.). Národné meranie vedomostí a zručností žiakov ZŠ v podmienkach Českej republiky sa uskutočňuje prostredníctvom testov z jednotlivých vzdelávacích oblastí, ktoré sa pripravujú pre žiakov v dvoch bodoch vzdelávania – v 5. a 9. ročníku ZŠ. Prvé meranie sa uskutočnilo v roku 2017 a malo by sa konať 1 krát ročne každé 4 roky. Od školského roka 2021/2022 sa testuje jedna z týchto gramotností: čitateľská, matematická, jazyková, informačná a prírodovedná. Triedy a školy zahrnuté do merania sa striedajú, aby boli z dlhodobého hľadiska pokryté všetky gramotnosti a stupne vzdelávania (Eurydice, 2024a).

Základná stratégia prispôsobenia testov žiakom ZŠ so ŠVVP je založená na znížení počtu testových položiek pri zachovaní časovej dĺžky testu. Žiak so ŠVVP si mohol vybrať, či absolvuje základnú verziu testu, alebo test s úpravami (Novosák et al., 2022).

Maďarsko: ZŠ v Maďarsku sú tvorené 8 ročníkmi a žiak začína plniť povinnú školskú dochádzku spravidla v 6. roku veku (Eurydice, 2024d). V Maďarsku prebieha testovanie žiakov ZŠ od 4. až do 8. ročníka. Do roku 2021 sa v rámci testovania zisťovali čitateľské a matematické kompetencie žiakov a v roku 2022 boli do systému hodnotenia zaradené aj cudzie jazyky a prírodovedné kompetencie (Eurydice, 2024c).

V prípade problematiky národného merania žiakov ZŠ so ŠVVP v Maďarsku je jazykovo dostupných len veľmi málo informácií. Všeobecne sa však žiakom poskytuje dlhší čas a majú k dispozícii potrebné pomôcky tak, ako počas vzdelávania (European Agency, 2024a).

Poľsko: ZŠ v podmienkach Poľska je tvorená 8 ročníkmi a žiak začína plniť povinnú školskú dochádzku spravidla v 7. roku veku (Eurydice, 2024f). Všetci žiaci končiaci 8. ročník ZŠ absolvujú povinné meranie, ktoré zahŕňa tieto predmety: poľský jazyk, matematika a moderný cudzí jazyk (Eurydice, 2024e).

Pre žiakov ZŠ so ŠVVP je v Poľsku možné v rámci meraní zaviesť osobitné opatrenia, ako napríklad samostatné skúšobné hárky vhodné pre daný typ ŠVVP, predĺženie času trvania testovania, špeciálne vybavenie a pomôcky, pomoc učiteľa počas testovania a upravené hodnotenie podľa schopností žiaka (European Agency, 2024b).

Tab. 1 Systematický prehľad základných informácií o národnom meraní na základných školách v krajinách V4 (k 2024)

NÁRODNÉ MERANIE V KRAJINÁCH V4	Slovenská republika	Česká republika	Maďarsko	Poľsko
Počet ročníkov ZŠ vo vzdelávacom systéme krajiny	9	9	8	8
Ročník základnej školy, v ktorom sa národné meranie uskutočňuje	9.	5. a 9.	4., 5., 6., 7. a 8.	8.
Približný vek žiaka v čase merania (na základe začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky)	14/15 rokov	10/11, 14/15 rokov	9/10, 10/11, 11/12, 12/13, 13/14 rokov	14/15 rokov
Oblasti národného merania	matematika a vyučovací jazyk (slovenský, maďarský, ukrajinský)	gramotnosti: čitateľské, matematické, jazykové, informačné a prírodovedné	gramotnosti: čitateľské, matematické, jazykové a prírodovedné	poľský jazyk, matematika, moderný cudzí jazyk

Zdroj: vlastné spracovanie podľa prehľadu (viď vyššie)

Na základe systematického prehľadu (viď tab. 1) môžeme konštatovať, že vzdelávacie systémy krajín V4 sú v mnohom podobné. Podmienky národných meraní vedomostí a zručností žiakov ZŠ týchto krajín sa prirodzene líšia, preto je táto problematika značne rozsiahla a náročná na spracovanie.

Dáta z národných meraní vedomostí a zručností žiakov základných škôl so ŠVVP v podmienkach Slovenskej republiky

V nasledujúcich prehľadových tabuľkách sme sa snažili zosumarizovať výsledky celonárodného testovania žiakov so ŠVVP 9. ročníkov ZŠ (inak nazývaného aj Testovanie 9) z predmetu slovenský jazyk a literatúra v rokoch 2016 až 2023, ktoré sme volili z dôvodu väčšieho časového horizontu, aby sme mohli komparovať jednotlivé školské roky. Zamerali sme sa na 7 školských rokov s tým, že 2 školské roky sa testovanie z dôvodu pandémie Covid-19 nekonalo. Prehľad počtu žiakov so ŠVVP je v prehľadových tabuľkách usporiadaný podľa jednotlivých školských rokov.

Tab. 2 Počet testovaných žiakov so ŠVVP v školskom roku 2016/2017

Zdravotné znevýhodnenie	Počet žiakov	Počet žiakov v %
Vývinové poruchy učenia	2 198	74,7
Narušená komunikačná schopnosť	157	5,3
Telesné postihnutie	41	1,4
Zrakové postihnutie	40	1,4
Sluchové postihnutie	41	1,4
Autizmus	55	1,9
Chorí a zdravotne oslabení	62	2,1
Poruchy aktivity a pozornosti	350	11,9
Spolu	2 944	100,0

Zdroj: Košinárová et al. (2017)

V školskom roku 2016/2017 sa celonárodného testovania zúčastnilo 34 202 žiakov 9. ročníka ZŠ, kde 91,4% (31 258) bolo intaktných žiakov a 8,6% (2 944) žiakov so ŠVVP.

Tab. 3 Počet testovaných žiakov so ŠVVP v školskom roku 2017/2018

Zdravotné znevýhodnenie	Počet žiakov	Počet žiakov v %
Vývinové poruchy učenia	2 207	71,3
Narušená komunikačná schopnosť	166	5,4
Telesné postihnutie	57	1,8
Zrakové postihnutie	31	1,0
Sluchové postihnutie	53	1,7
Autizmus	68	2,2
Chorí a zdravotne oslabení	67	2,2
Poruchy aktivity a pozornosti	446	14,4
Spolu	3 095	100,0

Zdroj: Košinárová et al. (2018)

V školskom roku 2017/2018 sa celonárodného testovania zúčastnilo 34 019 žiakov 9. ročníka ZŠ, pričom 90,9% (30 924) tvorili intaktní žiaci a 9,1% (3 095) žiaci so ŠVVP.

Tab. 4 Počet testovaných žiakov so ŠVVP v školskom roku 2018/2019

Zdravotné znevýhodnenie	Počet žiakov	Počet žiakov v %
Vývinové poruchy učenia	2 477	71,7
Narušená komunikačná schopnosť	192	5,6
Telesné postihnutie	43	1,2
Zrakové postihnutie	43	1,2
Sluchové postihnutie	42	1,2
Autizmus	81	2,3
Chorí a zdravotne oslabení	70	2,0
Poruchy aktivity a pozornosti	508	14,7
Spolu	3 456	100,0

Zdroj: Košinárová et al. (2019)

V školskom roku 2018/2019 sa testovania zúčastnilo 38 058 žiakov 9. ročníka ZŠ, pričom 90,9% (34 602) bolo intaktných žiakov a 9,1% (3 456) žiakov so ŠVVP.

V školskom roku 2019/2020 a 2020/2021 sa celonárodné Testovanie 9 z dôvodu pandémie Covid-19 nekonalo. Z tohto dôvodu neuvádzame príslušné celonárodné výsledky.

Tab. 5 Počet testovaných žiakov so ŠVVP v školskom roku 2021/2022

Zdravotné znevýhodnenie	Počet žiakov	Počet žiakov v %
Vývinové poruchy učenia	2 515	65,4
Narušená komunikačná schopnosť	283	7,4
Telesné postihnutie	51	1,3
Zrakové postihnutie	36	0,9
Sluchové postihnutie	54	1,4
Autizmus	130	3,4
Chorí a zdravotne oslabení	64	1,7
Poruchy aktivity a pozornosti	657	17,1
Poruchy správania	58	1,5
Spolu	3 848	100,0

Zdroj: Košinárová et al. (2022)

V školskom roku 2021/2022 bolo testovaných 38 583 žiakov 9. ročníka ZŠ, pričom intaktní žiaci predstavovali 90,0% (34 735) a len 10,0% (3 848) bolo žiakov so ŠVVP.

Tab. 6 Počet testovaných žiakov so ŠVVP v školskom roku 2022/2023

Zdravotné znevýhodnenie	Počet žiakov	Počet žiakov v %
Vývinové poruchy učenia	2 708	64,0
Narušená komunikačná schopnosť	287	6,8
Telesné postihnutie	46	1,1
Zrakové postihnutie	38	0,9
Sluchové postihnutie	48	1,1
Autizmus	173	4,1
Chorí a zdravotne oslabení	94	2,2
Poruchy aktivity a pozornosti	756	17,9
Poruchy správania	38	0,9
Mentálne postihnutie	41	1,0
Spolu	4 229	100,0

Zdroj: Košinárová et al. (2023)

V školskom roku 2022/2023 sa testovania zúčastnilo 42 383 žiakov 9. ročníka ZŠ. Z uvedeného počtu bolo 90,0% (38 154) intaktných žiakov a 10,0% (4 229) žiakov so ŠVVP. V tomto školskom roku sa podľa legislatívy Slovenskej republiky mohli testovania zúčastniť už aj žiaci vzdelávaní podľa vzdelávacích programov pre žiakov s mentálnym postihnutím. V tomto školskom roku sa testovania zúčastnilo 41 žiakov s mentálnym postihnutím.

VÝSLEDKY

Tab. 7 Komparácia účasti žiakov so ŠVVP na národnom testovaní na základe školských rokov

Zdravotné znevýhodnenie	Školský rok 2016/2017	Školský rok 2017/2018	Školský rok 2018/2019	Školský rok 2021/2022	Školský rok 2022/2023
Celkový počet žiakov so ŠVVP	2 944	3 095	3 456	3 848	4 229
Žiaci s vývinovými poruchami učenia	2 198	2 207	2 477	2 515	2 708
Žiaci s mentálnym postihnutím	-	-	-	-	41
Narušená komunikačná schopnosť	157	166	192	283	287
Telesné postihnutie	41	57	43	51	46
Zrakové postihnutie	40	31	43	36	38
Sluchové postihnutie	41	53	42	54	48
Autizmus	55	67	81	130	173
Chorí a zdravotne oslabení	62	68	70	64	94
Poruchy aktivity a pozornosti	350	446	508	657	756
Poruchy správania	-	-	-	58	38

Zdroj: vlastné spracovanie na základe tabuliek 2, 3, 4, 5, 6

Z tabuľky 7 je zrejmé, že pokiaľ ide o celkový počet testovaných žiakov v rámci Testovania 9, najnižší počet žiakov so ŠVVP (2 944), bol v školskom roku 2016/2017, čo predstavovalo len 8,6% z celkového počtu testovaných žiakov 9. ročníkov. Z tabuľky je ďalej zrejmé, že počet žiakov so ŠVVP, ktorí sú účastní Testovania 9, každý rok mierne stúpa. Každoročný nárast sme zaznamenali v skupine žiakov s vývinovými poruchami učenia, za posledné dva roky prudko stúpol počet testovaných žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom a žiakov s poruchami aktivity a pozornosti. V školskom roku 2021/2022 a 2022/2023 sa z pomerne silne zastúpenej skupiny odčlenili žiaci s poruchou správania, ktorých zastúpenie v Testovaní 9 je každoročne vyššie.

Špecifickým a zároveň „prelomovým“ rokom v testovaní deviatakov na Slovensku je školský rok 2023/2024, v ktorom boli po prvýkrát celonárodnému testovaniu podrobení aj žiaci s mentálnym postihnutím. Ide o žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí sú vzdelávaní v inkluzívnych podmienkach základných škôl. Ide o skupinu žiakov A variantu, ktorí predtým navštevovali špeciálnu základnú školu.

Najvyššie zastúpenie v Testovaní 9 vykazuje skupina žiakov s vývinovými poruchami učenia – v poslednom testovanom roku ich počet bol 2708 žiakov, čo predstavuje viac ako polovicu žiakov so ŠVVP zúčastňujúcich sa na testovaní.

Z uvedených údajov logicky vyplýva, že najvyššie zastúpenie žiakov so ŠVVP, ktorí sa zúčastnili Testovania 9, bolo v školskom roku 2022/2023. Ich počet bol 4 229 žiakov. Táto skutočnosť mohla byť dôsledkom zmeny legislatívy, ktorá od roku 2022 umožňuje žiakom s mentálnym postihnutím zúčastniť sa celonárodného testovania, a taktiež nárastom celkového počtu žiakov so ŠVVP, ktorí sú vzdelávaní v podmienkach bežných základných škôl.

DISKUSIA A ZÁVER

Vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti je nevyhnutné položiť si opäť tú istú otázku, ktorú si kladieme na Slovensku už niekoľko rokov, a to či zodpovedné inštitúcie dokážu vytvoriť vhodné podmienky národného merania vedomostí a zručností žiakov tak, aby boli v čo najväčšej možnej miere prístupné pre žiakov so ŠVVP. Prihliadajúc na ich doterajšie výsledky môžeme pokojne konštatovať, že v tomto testovaní sú títo žiaci s rôznym druhom a stupňom postihnutia a narušenia chronicky neúspešní. Táto skutočnosť môže do istej miery negatívnym spôsobom ovplyvniť aj ich školské sebahodnotenie, čo ich môže veľmi silno diskvalifikovať v oblasti vytvárania si vlastného sebaobrazu, ako napríklad aj v oblasti budúcej voľby povolania, respektíve v iných oblastiach, ktoré veľmi úzko súvisia s ich školským sebavedomím a sebahodnotením.

V posledných rokoch sa v školstve venuje čoraz viac pozornosti inkluzívnemu vzdelávaniu, ktoré je plnohodnotne realizované len s vhodne vytvorenými inkluzívnymi podmienkami na jednotlivých stupňoch vzdelávania. Vytváranie adekvátnych podmienok je tiež dôležité v rámci meraní vedomostí a zručností žiakov so ŠVVP, nakoľko tieto merania môžu predstavovať kľúčový mílnik ukončenia určitého stupňa vzdelávania. V tomto prípade môžeme hovoriť o dôležitosti takzvaného „rámcu inkluzívneho hodnotenia“, respektíve merania, ktorý je založený na základných prvkoch: všetci žiaci sa zúčastňujú merania a majú z neho prospech, meranie je prístupné pre rôznorodé skupiny žiakov vo vzdelávacom systéme a hodnotí sa celý rozsah učebných osnov (Douglas et al., 2015).

SUMMARY

In view of the above, it is necessary to ask the same question that we have been asking ourselves in Slovakia for several years, namely whether the responsible institutions can create appropriate conditions for the national measurement of pupils' knowledge and skills so that they are as accessible as possible to pupils with SEN. Taking into account their results so far, we can safely conclude that these pupils with different types and degrees of disabilities and disorders are chronically unsuccessful in this testing. This

fact may to some extent also have a negative impact on their school self-assessment, which may very well disqualify them in the area of self-image building, as well as, for example, in the area of future career choices, or in other areas that are very closely related to their school self-esteem and self-assessment.

In recent years, increasing attention has been paid in education to inclusive education, which can only be fully realised if inclusive conditions are properly created at each level of education. Creating adequate conditions is also important in the measurement of the knowledge and skills of pupils with SEN, as these measurements can represent a key milestone in the completion of a particular level of education. In this case, we can speak of the importance of what is known as an 'inclusive assessment framework', or a measurement that is based on the following core elements: all pupils participate in and benefit from the measurement, the measurement is accessible to diverse groups of pupils in the education system, and the full range of the curriculum is assessed (Douglas et al., 2015).

Literatúra

ALMASKUT, A., LAROCHE, S. and FOY, P. Sample Design in PIRLS 2021. In: VON DAVIER, M. et al. (eds.). *Methods and procedures: PIRLS 2021 Technical report* [online]. 2023. Available from: https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2023/05/P21_MP_Ch3-sample-design.pdf.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004. [cit. 10. 5. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>.

DOUGLAS, G. et al. Including Pupils with Special Educational Needs and Disability in National Assessment: Comparison of Three Country Case Studies through an Inclusive Assessment Framework. *International Journal of Disability, Development and Education* [online]. 2015, vol. 63, no. 1, p. 98–121. [cit. 14. 4. 2024]. ISSN 1465-346X. DOI: 10.1080/1034912X.2015.1111306.

EUROPEAN AGENCY. *Country information for Hungary – Assessment within inclusive education systems* [online]. 2024a. [cit. 15. 4. 2024]. Available from: <https://www.european-agency.org/country-information/hungary/assessment-within-inclusive-education-systems>.

EUROPEAN AGENCY. *Country information for Poland – Assessment within inclusive education systems* [online]. 2024b. [cit. 16. 4. 2024]. Available from: <https://www.european-agency.org/country-information/poland/assessment-within-inclusive-education-systems>.

EURYDICE. *Czechia: Hodnocení v základním vzdělávání* [online]. 2024a. [cit. 10. 4. 2024]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/hodnoceni-v-zakladnim-vzdelavani>.

EURYDICE. *Czechia: Primární a nižší sekundární vzdělávání (Základní vzdělávání)* [online]. 2024b. [cit. 11. 4. 2024]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/primarni-nizsi-sekundarni-vzdelavani-zakladni-vzdelavani>.

EURYDICE. *Hungary: Assessment in single-structure education* [online]. 2024c. [cit. 13. 4. 2024]. Available from: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/assessment-single-structure-education>.

EURYDICE. *Hungary: Single-structure primary and lower secondary education* [online]. 2024d. [cit. 13. 4. 2024]. Available from: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/single-structure-primary-and-lower-secondary-education>.

EURYDICE. *Poland: Assessment in single-structure education* [online]. 2024e. [cit. 14. 4. 2024]. Available from: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/assessment-single-structure-education>.

EURYDICE. *Poland: Overview* [online]. 2024f. [cit. 14. 4. 2024]. Available from: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/overview>.

KOŠINÁROVÁ, T. et al. *Testovanie 9-2017 – priebeh, výsledky a analýzy* [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2017. [cit. 27. 6. 2024]. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/854/Sprava_T9-2017_09_final.pdf.

KOŠINÁROVÁ, T. et al. *Testovanie 9-2018 – priebeh, výsledky a analýzy* [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2018. [cit. 27. 6. 2024]. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/4108/Sprava_T9-2018_FIN.pdf.

KOŠINÁROVÁ, T. et al. *Testovanie 9 2019 – priebeh, výsledky a analýzy* [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2019. [cit. 27. 6. 2024]. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/4558/Sprava_T9-2019_FINAL.pdf.

KOŠINÁROVÁ, T. et al. *Testovanie 9 2022 – Záverečná správa* [online]. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 2022. [cit. 27. 6. 2024]. Dostupné z: <https://www2.nucem.sk/dl/5384/Zaverecna%20sprava%20T9%202022.pdf>.

KOŠINÁROVÁ, T. et al. *Testovanie 9 2023 – Záverečná správa* [online]. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 2023. [cit. 27. 6. 2024]. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/5651/Sprava_T9-2023_final.pdf.

LAROCHE, S., JONCAS, M. and FOY, P. Sample Design in TIMSS 2019. In: MARTIN, M. O., VON DAVIER, M. and MULLIS, I. V. S. (eds.). *Methods and Procedures: TIMSS 2019 Technical Report* [online]. 2020. Available from: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/methods/pdf/TIMSS-2019-MP-Technical-Report.pdf>.

LEROY, B. W. et al. Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* [online]. 2019, vol. 26, no. 4, p. 386–396. [cit. 14. 4. 2024]. ISSN 1465-329X. DOI: 10.1080/0969594X.2017.1421523.

MINEDU. *Výchova a vzdelávanie v základných školách* [online]. 2024. [cit. 10. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/vychova-a-vzdelavanie-v-zakladnych-skolach/>.

NCES. *Participating Countries – PIRLS* [online]. 2024a. [cit. 13. 4. 2024]. Available from: <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/countries.asp>.

NCES. *Participating Countries – TIMSS* [online]. 2024b. [cit. 13. 4. 2024]. Available from: <https://nces.ed.gov/timss/participation.asp>.

NIVAM. *Špecifikácia testov zo slovenského jazyka a literatúry, z maďarského jazyka a literatúry a ukrajinského jazyka a literatúry pre celoslovenské testovanie žiakov v školskom roku 2023/2024* [online]. 2023a. [cit. 9. 4. 2024]. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/5634/T9_2024_specifikacia%20testov_VUJ.pdf.

NIVAM. *Špecifikácia testu z matematiky pre celoslovenské testovanie žiakov v školskom roku 2023/2024* [online]. 2023b. [cit. 9. 4. 2024]. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/5633/T9_2024_specifikacia%20testu_MAT.pdf.

NOVOSÁK, J. et al. *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022. [cit. 5. 5. 2024]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf.

NÚCEM. *Základné informácie k celoslovenskému testovaniu žiakov 9. ročníka základných škôl, 4. ročníka gymnázií a tanečných konzervatórií s osemročným vzdelávacím programom a 1. ročníka stredných škôl s päťročným vzdelávacím programom* [online]. 2023. [cit. 9. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www2.nucem.sk/dl/5659/Zakladne%20informacie%20T9%202024.pdf>.

OECD. *Participants in TALIS* [online]. 2024a. [cit. 13. 4. 2024]. Available from: <https://www.oecd.org/education/talis/participantsintalis.htm>.

OECD. *PISA Participants* [online]. 2024b. [cit. 13. 4. 2024]. Available from: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-participants.htm>.

PAREY, B. Promoting Inclusive Education through National Assessments: Required Caribbean Efforts. In: MORRIS, F. (ed.). *Inclusive Education: The Key to Social Transformation* [online]. Kingston: Ian Randle Publishers, 2021, p. 143–157. ISBN 978-976-8286-31-4. Available from: http://cds.mona.uwi.edu/sites/default/files/Inclusive%20Education.TEXT_.pdf#page=159.

SLOVENSKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 223/2022 Z. z. o základnej škole [online]. 2022. [cit. 9. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/223/>.

SLOVENSKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov [online]. 2008. [cit. 9. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.

Kontakt

doc. PaedDr. Terézia Harčáriková, PhD.
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
harcarikova@fedu.uniba.sk

Mgr. Renáta Masarovičová
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
masarovicova2@uniba.sk

Mgr. Monika Podhorská
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
podhorska21@uniba.sk

VYUŽITÍ MEZIGENERAČNÍCH ASPEKTŮ V DOMOVĚ PRO SENIORY, PŘEKONÁVÁNÍ BARIÉR A PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

UTILIZING INTERGENERATIONAL ASPECTS IN A SENIOR HOME, OVERCOMING BARRIERS AND EXAMPLES OF BEST PRACTICES

Milena Kantorová

Abstrakt

Propojení generací v domovech pro seniory se stává stále více klíčovým tématem. V kontextu demografického stárnutí populace a narůstající sociální izolace starších osob nabývá tento přístup na důležitosti. Práce pojednává o mezigenerační spolupráci v Domově pro seniory Ostrava i o jednotlivých aspektech. Mezigenerační projekty zde plní zásadní roli, protože obohacují nejen životy seniorů, ale i mladších generací, které s nimi přicházejí do styku. Cílem není pouze analyzovat nejčastější příčiny mezigeneračních bariér v Domově pro seniory, ale především přiblížit praktické přístupy k jejich překonávání a prezentovat četné konkrétní příklady, které ukazují, jak mohou být různé generace osob propojeny ke společnému prospěchu. Systematická podpora mezigeneračních programů je stěžejní pro budování soudržné a inkluzivní společnosti.

Klíčová slova

využívání mezigeneračních aspektů, domov pro seniory, příklady dobré praxe, úskalí mezigeneračních aspektů, překonávání mezigeneračních aspektů, spolupráce rodiny uživatele sociálních služeb a pracovníků domova pro seniory

Abstract

Connecting generations in nursing homes is becoming an increasingly important topic. In the context of demographic aging and the growing social isolation of older adults, this approach is gaining significance. The paper discusses intergenerational collaboration in the Nursing Home Staff Ostrava and various aspects involved. Intergenerational

projects play a vital role here, enriching not only the lives of seniors but also younger generations who come into contact with them. The goal is not only to analyze the most common causes of intergenerational barriers in the nursing home but, more importantly, to present practical approaches to overcoming them and showcase numerous specific examples demonstrating how different generations can be connected for mutual benefit. Systematic support of intergenerational programs is crucial for building a cohesive and inclusive society.

Keywords

utilization of intergenerational aspects, nursing home for seniors, examples of best practices, challenges of intergenerational aspects, overcoming intergenerational aspects, collaboration between the family of the social services user and nursing home staff

1. ÚVOD

Propojení generací v domovech pro seniory se stává stále důležitějším tématem. Mezigenerační projekty zde plní zásadní roli, protože obohacují nejen životy seniorů, ale i mladší generace. Takové společné projekty mohou zmírňovat sociální izolaci seniorů, podporovat jejich psychickou pohodu a posilovat jejich pocit smysluplnosti. Zároveň mladší lidé získávají možnost porozumět hodnotám a zkušenostem starších generací, čímž se posilují mezigenerační vazby, odbourávají předsudky a podporuje se vzájemná úcta a respekt. Mezigenerační projekty v domovech pro seniory představují jedinečný způsob, jak propojit různé generace a obohatit životy jak starších, tak mladších lidí.

2. Senior v pobytové službě – mapování

S věkem staršího člověka samozřejmě přibývají zdravotní problémy a postupně zvyšování závislosti na ostatních lidech. Objektivně dochází u seniorů k poklesu kompetencí a k nižší soběstačnosti. Nastává tedy vztahová asymetrie, vztah mezi seniorem a okolím přestává být vyrovnaný. Starší člověk se cítí bezmocný, závislý a nechce se stát přítěží pro své děti, ale zároveň ví, že už se sám o sebe není schopen postarat. Proto zažívá intrapsychický konflikt mezi potřebou citové jistoty, kterou mu dává rodina a snahou nezatížit ji vlastní neschopností a otázkou, zda je vhodnější se raději uchýlit k institucionální profesionální pomoci.

Při posuzování situace seniora je velmi důležité posouzení rodiny a zaměstnanců, komplexní mapování jeho potřeb. Zjišťuje se zdravotní stav, sociální a finanční situace a také

jaké jsou celkové možnosti seniora. Mapováno je tedy to, co vlastně klient potřebuje a jaká jsou jeho očekávání od služby. V závislosti na míře potřebné pomoci se následně odvíjí vhodnost služeb.

Sociální služby jsou poskytovány ve třech formách:

- **terénní**, kdy je péče zajištěna v domácím prostředí,
- **ambulantní**, kde uživatel sociální služby může trávit svůj čas s vrstevníky a se zajištěnou potřebnou péčí,
- **pobytové služby** jsou určené osobám, které již potřebují komplexnější péči a větší pomoc druhé osoby a v našem případě se jedná o pobytové služby v Domově pro seniory.

Je pro seniora obtížné přijmout těžkosti stáří a ve většině případů je přechod z domova, kde to senior zná, kde je doma a cítí se v bezpečí do zařízení sociálních služeb, tedy i příkladně do pobytových služeb – Domova pro seniory. Sžít s jinými, i když třeba i s věkově stejně starými lidmi, je traumatizující záležitostí. Někdy navíc přichází senior do zařízení i „trošku nedobrovolně“, neboť jeho zdravotní stav už rodina, ať již z důvodů svých povinností pracovních či náročnosti péče o seniora nezvládá.

Ke každému seniorovi, uživateli pobytové sociální služby – Domova pro seniory je samozřejmě důležité **přístupovat individuálně**, jelikož každý člověk má jiné potřeby, přání, představy o pomoci, péči a začlenění. A zde se právě otevírá prostor nejen pro společné sžívání a nadstavení určitého plánu a pravidel, což má to nesporné výhody pro obě strany. Je dobré si hned na začátku určit tyto aspekty, abychom se všichni naučili předcházet zbytečným konfliktům a dokázali z mezigeneračního soužití vytěžit maximum. Ze všeho nejdůležitější je nejen pro pracovníky Domova pro seniory fungovat jako tým, obrnit se trpělivostí a naučit se rozhodovat společně. Společně tedy se seniorem a jeho rodinou přemýšlíme nad jednotlivými kroky, které by bylo vhodné udělat pro zajištění nejlepšího a nejefektivnějšího sžívání s novým prostředím i ostatními seniory, zaměstnanci a prostředím. Stejně tak jako péče není stejná pro všechny, i aktivity mezigenerační mají u každého jednotlivého seniora svá specifika bariér, vhodnosti výběru i působení.

Úspěšné mezigenerační programy proto vyžadují úzkou spolupráci mezi rodinami, pracovníky domova pro seniory, komunitou, organizacemi a všemi zúčastněnými. Důležité je vytvořit programy, které jsou oboustranně přínosné a respektují individuální potřeby a možnosti všech generací.

3. Příčiny mezigeneračních bariér

Ve stále více individualistické společnosti, potažmo i digitalizované, je fenomén mezigeneračních bariér zřetelnější než kdy dříve. Tyto bariéry vytvářejí překážky v porozumění, komunikaci a spolupráci mezi různými generacemi. Přestože jsou tyto rozdíly přirozené, mohou v extrémních případech vést k nedorozumění, předsudkům a sociálnímu vyloučení. Je vhodné analyzovat nejčastější příčiny mezigeneračních bariér, přiblížit praktické přístupy k jejich překonávání a prezentovat konkrétní příklady, které ukazují, jak mohou být různé generace propojeny ke společnému prospěchu.

3.1 Rozdílné hodnoty a priority

Stěžejní, výraznou bariérou, jsou odlišné životní hodnoty. Starší generace často kladou důraz na tradiční hodnoty, jako je tvrdá práce, loajalita, respekt k autoritám a osobní odpovědnost, zatímco mladší generace preferuje flexibilitu, individuální rozvoj a rychlou adaptaci na změny. Obě generace mají na určité věci jiné názory. Existují tu určitá nepochopení mezi oběma generacemi. Tento konflikt může vést k neporozumění a napětí. Starší lidé navíc mohou mladší generace vnímat jako méně zodpovědné, zatímco mladí mohou vidět starší generace jako „zastaralé“ a „rigidní“.

V praxi však lze tyto rozdíly překonat například prostřednictvím projektů, kde starší lidé sdílejí své životní zkušenosti a hodnoty s mladšími generacemi, což přispívá k lepšímu pochopení toho, jak se hodnoty vyvíjely.

3.2 Odlišné přístupy k technologiím

Jednou z největších mezigeneračních bariér je rozdílné chápání technologií. Technologie jsou jedním z nejvýraznějších rozdílů mezi generacemi. Zatímco mladší generace vyrůstají s digitálními technologiemi jako samozřejmou součástí každodenního života, pro starší generace jsou mnohé technologie nové a mohou se s nimi potýkat. Starší generace převážně nemají stejnou úroveň dovedností v používání moderních technologií, jako je tomu u mladších lidí a tento rozdíl může vést k pocitu izolace starších lidí, kteří mohou mít obavy, že nedokážou držet krok s tempem změn.

3.3 Různé zkušenosti s formativními událostmi

Každá generace prochází jinými historickými, sociálními a kulturními událostmi, které formují její pohled na svět. Generace, která zažila válku nebo ekonomickou krizi, může mít jiné postoje k práci a bezpečnosti, než generace, která vyrůstala v období prosperity.

3.4 Komunikační bariéry

Rozdíly ve věku a zkušenostech mohou způsobit komunikační bariéry. především nižší schopnosti naslouchat. Je důležité zajistit, aby byly aktivity přizpůsobeny jak fyzickým, tak psychickým možnostem obou generací.

3.5 Sociální očekávání a stereotypy

Stereotypy mohou výrazně ovlivňovat, jak se jednotlivé generace vnímají. Mladí lidé jsou často považováni za impulzivní nebo příliš závislé na technologiích, zatímco starší generace může být nahlížena jako rigidní a neschopná adaptace.

3.6 Organizační nároky a finanční náklady

Zajištění efektivního a dlouhodobého fungování mezigeneračních aktivit je organizačně náročné. Vyžaduje dobře vyškolený personál, zajištění prostředků na materiální vybavení a organizační podporu.

3.7 Psychické přijetí obou stran

Úspěšná mezigenerační spolupráce vyžaduje, aby byli jak senioři, tak mladší generace

otevření vzájemným interakcím. Zvláštní pozornost je potřeba věnovat tomu, aby senioři neměli pocit, že jsou „předmětem zájmu“ kvůli své slabosti, ale aby se cítili respektovaní a rovnocenní.

4. Překonávání mezigeneračních bariér

Mezigenerační bariéry představují překážky v komunikaci, porozumění a spolupráci mezi lidmi různého věku. Tyto bariéry vznikají zejména z rozdílů ve výchově, hodnotách, životních zkušenostech a technologických dovednostech mezi generacemi. V současné společnosti, kde je stále větší důraz kladen na technologický pokrok a individualismus, mohou být tyto rozdíly výraznější. Překonávání mezigeneračních bariér je však nezbytné pro budování vzájemného respektu a spolupráce. Existuje mnoho příkladů z praxe, jak lze tyto bariéry úspěšně překonat.

4.1 Programy zaměřené na pomoc s technologiemi a bezpečnost jejich používání

Jedním z efektivních způsobů překonání bariér je zaměřit se na posílení digitálních dovedností starší generace. Technologie představují pro mnohé seniory výzvu, zejména pokud jde o moderní digitální zařízení, ať jde již o možnost naučit se a používat chytré telefony, tablety a sociální sítě. Projekty zaměřené na digitální gramotnost pomáhají seniorům nejen naučit se používat technologie, ale také je učí, jak se chránit před online podvody a dezinformacemi.

V praxi však existují programy, které se zaměřují na propojení generací skrze výuku technologií. Uvedený přístup vytváří prostor pro dialog a vzájemné porozumění mezi generacemi. Projekty, kde se učí seniory pracovat s chytrými telefony, tablety nebo počítači, nejen zvyšují technologickou gramotnost seniorů, ale také jim pomáhají lépe komunikovat s rodinou a přáteli.

- **Příklad z praxe:** Kurzy digitální gramotnosti pro seniory pomáhají seniorům orientovat se ve využívání digitálních technologií, seznamují s praktickými aplikacemi, jako jsou mapy, aplikace na objednávání jídel či online zdravotní služby. Učí se používání e-mailu nebo vyhledávání informací na internetu, sledovat dění ve světě nebo si vyhledávat informace o zdravotních problémech.

Nezanedbatelnou složkou je především s ohledem na horší zdravotní stav či věk seniorů možnost komunikace. Moje devadesátiletá maminka se vídává přes PC (Whatsapp) se svojí ještě o osm let starší sestrou v Kanadě, kdy obě vědí, že již nemají možnost se osobně setkat. Sleduje také přes sociální sítě členy své rodiny, především svoji vnučku, s pocitem, že není na okraji dění.

Technologie seniorům otevírá nové možnosti, jak nebýt odtrženi od aktuálních informací i od své rodiny, tedy být v kontaktu s rodinou a přáteli. Zcela stěžejní jsou takové programy pro zvyšující se samostatnost a podporující u seniorů pocit, že zvládají nároky moderní doby.

4.2 Komunitní zahrady a ekologické projekty

Projekty zaměřené na společnou péči o zahradu nebo ekologické aktivity podporují spolupráci a sdílení zkušeností mezi generacemi. V těchto projektech dochází k přirozené výměně zkušeností – starší lidé mohou mladým předat tradiční znalosti o pěstování rostlin, přinášejí osvědčené techniky a znalosti, zatímco mladí lidé přispívají inovativními nápady a moderními přístupy, vysvětlují nové ekologické postupy a technologie. Prolínající se ekologické vzdělávání ve formě většinou přednášek, ale třeba návštěvy farmy (mj. Farma Bezdínek) či skleníků na pěstování rajčat či jiné zeleniny, umožňují seznámit seniory s novými trendy v ochraně přírody, jako je kompostování, hydroponie, péče o životní prostředí nebo sběr dešťové vody. Takové projekty pomáhají odbourávat předsudky o neschopnosti starších lidí přijímat změny a mladších lidí, kteří prý postrádají respekt k tradičním hodnotám. Nezanedbatelné je samotné setkávání průřezem generací nad společným tématem zájmu. Společné pěstování rostlin, sdílení zkušeností a dovedností z oblasti zahradničení přináší radost a smysl pro spolupráci jak seniorům, tak mladším generacím.

- **Příklad z praxe:** V zahradě Domova pro seniory byla vyčleněna část, kde spolupracují senioři s ostatními, ať již zaměstnanci DpS, rodinnými příslušníky či dětmi docházejícími do DpS. V této komunitní zahrádce, kde senioři mohou pěstovat rostliny, především bylinky nebo zeleninu, kterou si v aktivitě „kuchyňka“ zpracovávají na drobné svačinky či přidávají do běžných jídel. Tento projekt podporuje nejen udržitelné zahradničení, ale i vzájemné učení a respekt mezi generacemi. A málokdo si uvědomí, že zahradnické aktivity rovněž stimulují pohybovou aktivitu a také pravidelnost – starat se, třeba při zalévání, je pro zdraví seniorů nesmírně důležité.

4.3 Kulturní programy

Mezigenerační kulturní programy mají také pozitivní efekt na propojení generací. Jde o jedny z úspěšných příkladů jako jsou vystoupení dětí, tanečních kroužků či hudebních skupin, které pro seniory pravidelně vystupují a zapojují je do svých představení. Školky, dětské skupiny, školy základního i středního stupně, včetně studentů Janáčkovy konzervatoře Ostrava, pravidelně, na základě opakované spolupráce, pravidelně navštěvují Domov pro seniory a zpříjemňují volné chvíle seniorům i **hudebními programy**. Společně se seniory zpívají známé písně nebo tancují, podporují nejen emocionální propojení, ale také mohou stimulovat vzpomínky a navodit pocity radosti. V podání dětí to platí dvojnásob. Když přijdou děti zazpívat, senioři se k nim rádi připojí a všichni společně vytvoří příjemnou atmosféru a pohodu. Dětská radost a energie pozitivně ovlivňuje jejich život a naplňuje je pocitem štěstí.

- **Příklad z praxe:** Kupříkladu tematické akce zaměřené na určité etapy života, hrají se písně z daného období, jsou nejen zábavné, ale přibližují mladším lidem, jak vypadala doba jejich prarodičů, může jít o napohled jednoduchou akci, třeba opékání klobásek s harmonikářem na zahradě domova pro seniory, taneční odpoledne s programem „Vinobraní“, „Mikulášská“, Jarní ples a podobně.

Úspěšně se rozběhl **filmový klub**, kde se promítají filmy nejen s mezigenerační tematikou. Filmy o životních příbězích nebo o mezigeneračním soužití nabízejí výborný základ pro diskusi mezi seniory a mladšími diváky. Taková setkání mohou přispívat k porozumění specifických generačních perspektiv. Po promítání následují diskuse, kde mohou senioři a ostatními sdílet své dojmy, názory a zkušenosti zobrazené ve filmu, což přispívá k hlubšímu vzájemnému porozumění.

4.4 Terapeutické programy s domácími mazlíčky a zvířaty

Ve většině domovů pro seniory probíhají programy terapií: canisterapie, hypoterapie, felinoterapie. Jde o jednotlivá zvířata z přístupu „Zooterapie“, tedy terapeutického přístupu za pomoci zvířat, využívající jejich pozitivní působení na fyzický a psychický stav člověka. Terapie za pomoci zvířat se aplikuje napříč všemi věkovými kategoriemi a využívá se při léčbě nejrozličnějších nemocí fyzického, i psychického rázu, včetně podpory psychického rozvoje. V kontextu mezigeneračních aktivit jde však o odlišný, další populární přístup k projektům a to zapojení mladších generací a seniorů do péče o domácí mazlíčky.

- **Příklad z praxe:** Mazlíčci, jako jsou psi, kočky nebo menší zvířata, mohou fungovat jako pojítko mezi generacemi. Například rodinní příslušníci přivedou do Domova pro seniory pejska, který senior ponechal v jejich péči a senior chodí dále se svým „nejlepším přítelem“ a tedy i s rodinou na procházky a tráví společně čas.

Dobrovolníci přicházejí se svými zvířaty na návštěvy domova a děti ze školy přinesou svá zvířátka (kočičky, morčata aj.) a společně se seniory se starají o jejich pohodu.

Nejsou výjimkou i zvířata větší či exotičtější: domov navštěvuje pravidelně slečna s poníkem, chovatel hadů, paní chovatelka s cizokrajnými ptáky, která zároveň i udělá vždy, jako součást své návštěvy, hezkou přednášku.

Nejedná se však pouze o hosty domova se zvířaty, i přímo v Domově pro seniory jsou chována zvířata, momentálně se senioři ve svých společných místnostech mohou setkávat s andulkami i fretkou. Najdeme zde rybičky, obveselení s papouškem a ve venkovní zahradní voliéře žije párek pávů, kteří dokonce v loňském roce vyvedli mladé.

Setkávání se zvířaty je účinným způsobem, jak snižovat stres a zlepšovat náladu u seniorů. Zapojení mladších generací do těchto programů pomáhá vytvořit prostředí, kde se všichni cítí uvolněněji a propojeněji.

4.5 Umělecké a tvůrčí dílny

Umění a kreativita jsou prostředky, které pomáhají propojit lidi bez ohledu na věk. Tvůrčí dílny, kde senioři a mladí lidé spolupracují na uměleckých projektech, podporují komunikaci a vytvářejí prostor pro vzájemné pochopení.

- **Příklad z praxe:** V Domově pro seniory se nachází velkorysý ateliér, kde senioři tvoří svá díla, vytváření obrazy, malby, sošky, keramiku a provozují ruční práce. Do DpS docházejí pravidelně také děti z okolních mateřských škol, kdy v „**Tvořivých dílničkách**“ společně vytvářejí drobné dárečky třeba pro své rodiče, vánoční či jarní výzdobu

interiéru. Během setkávání babičky a dědečkové vyprávějí dětem příběhy ze svého dětství, jak žili a jak slavily svátky, jak si hráli...

V neposlední řadě jsou pak následně oblíbené „prodejní trhy“ kdy se výrobky na „dnech otevřených dveří“ či různých jiných akcí, prezentují a nejoblíbenějším artiklem bývají košíky a vlastně všechny pletené výrobky.

Tvůrčí dílny v ateliéru spojují seniory a mladé umělce i děti při práci, kterou společně vytvářejí i při podnětných komunikacích. Během těchto aktivit se stimulují motorické schopnosti, dochází nejen k výměně uměleckých dovedností, ale také k osobním rozhovorům, které odbourávají předsudky a stereotypy.

4.6 Sportovní a pohybové aktivity

Společné sportovní aktivity, jako je jóga, tanec nebo turistika, mohou podpořit fyzické i psychické zdraví všech účastníků a zároveň zlepšit mezigenerační vztahy. Pohybové aktivity, které mohou být přizpůsobeny fyzickým možnostem starších lidí, často přinášejí pocit radosti a sounáležitosti.

- **Příklad z praxe:** Senioři v domovech pro seniory již mají, bohužel, převážně velké zdravotní hendikepy. Cvičení s ohledem na pohyblivost a schopnost seniorů je mírné, probíhá pravidelně, povětšinou kolektivně, rozděleno do skupin mobilních, imobilních a cvičení jógy. Součástí pohybových aktivit je individuální zdravotní rehabilitace, kterou provádějí přímo rehabilitační pracovníce, fyzioterapeutka a ergoterapeutka.

Na zahradě domova pro seniory jsou prvky ke cvičení, cestičky s obtížností, pevná kola a jiné kovové prvky, kuželkové a painbolové hřiště a stůl na pin-pong. Pořádají se vycházky do okolí a to i s imobilními uživateli sociálních služeb na transportních vozíčkách, procházky do ZOO, chůze s holemi aj.

Za přispění spolupracujících organizací i jednotlivců, včetně rodinných příslušníků, i dětí ze školek či škol, jsou pořádány různé aktivity, například s dětmi: **„Hrajeme si, tvoříme a sportujeme spolu“** – děti si hrají se seniory společně psychomotorické hry, dále olympiády s jednoduchými úkoly soutěží v různých sportovních disciplínách (házení míčku na cíl, šipky, kuželky, kop do míče aj.).

I tyto drobné sportovní aktivity umožňují seniorům a mladším lidem podporují radost z pohybu, zdravý životní styl a umožňují zažít společný úspěch.

4.7 Vzdělávání a mezigenerační dialogy

Různá témata mohou pomoci lépe pochopit názory a postoje ostatních generací. Tím, že si senioři a mladí lidé vyměňují své názory na aktuální témata, mohou se postupně zbavit předsudků a začít si vážit rozdílných perspektiv. Programy, které zahrnují přednášky a diskuse na téma historie, politika, kulturních tradic nebo společenských hodnot, pomáhají pochopit odlišnosti mezi generacemi a navázat hlubší porozumění.

- **Příklad z praxe:** V Knihovně města Ostravy, se konají pravidelná setkávání lidé různých věkových skupin a je přednášeno a diskutováno o tématech jako životní hodnoty,

umění, zdraví, historie aj. zajímavá témata. Senioři a mladší lidé mohou diskutovat a sdílet své názory, pomáhají přibližovat hodnoty a perspektivy různých generací. Uživatelé sociální služby Domova pro seniory, kteří mají zájem, jsou do Knihovny přepravováni a stávají se většinou pravidelným hosty. Tyto akce pomáhají vytvářet atmosféru vzájemného respektu a porozumění.

- Historie a životní příběhy, zkušenosti i fotografie mnohých seniorů Domovů pro seniory se objevují v archivech „**Paměť národa**“ zahrnující i prezentace seniorů, kteří se dělí o své životní příběhy nebo zkušenosti z klíčových historických událostí, jako byla válka, velké technologické změny, zkušenosti a pohled na historické události. Takové poznatky mohou přinést mladším generacím cenné poznatky a pomoci jim pochopit, proč mají starší generace určité hodnoty a postoje.

4.8 Zapojení spolupracujících organizací

Komunitní organizace – jako jsou neziskové nebo příspěvkové organizace, kulturní centra nebo sportovní kluby, mohou vytvářet prostor pro pravidelné mezigenerační aktivity, které zlepšují porozumění a budují mosty mezi generacemi. Mnoho komunitních center, která organizují aktivity typu „Výměna generací“, kde senioři učí mladší účastníky tradiční dovednosti, jako je šití, vaření nebo opravy drobných věcí aj.

- **Příklad z praxe:** Mladší lidé mohou seniorům ukázat, jak používat moderní technologie, což posiluje vzájemnou důvěru a respekt. V určitých etapách přicházejí do Domova pro seniory, obejdou pokoje a byty a jednotlivým seniorům vysvětlí, ukážou a event. připomenou funkce při používání jejich mobilních telefonů.

4.9 Role vzdělávacích institucí

Školy a univerzity mají klíčovou roli v rozvoji mladých lidí a mohou také přispět ke snižování mezigeneračních bariér. Většina dětí má prarodiče ještě v produktivním věku a samy stáří jako takové neměly dosud možnost vnímat.

U dětí a mládeže od pubertálního věku jsou to programy zaměřené na mezigenerační spolupráci, jako jsou návštěvy Domova pro seniory nebo i spolupráce na projektech, (bakalářské či diplomové práce, středoškolské projekty) mohou studentům přiblížit pohledy starší generace.

- **Příklad z praxe:** Jedním z nejrozšířenějších příkladů dobré praxe v mezigeneračních projektech v domovech pro seniory je spolupráce s mateřskými, základními a středními školami, které zařazují do svých vzdělávacích programů pravidelné návštěvy domovů pro seniory, kde žáci nebo studenti tráví čas se seniory, ať už formou společného čtení, vyprávění příběhů, hraní her, pomáhají seniorům s různými aktivitami nebo spolupracují na kulturních vystoupení.

Téma rodiny a lidských vývojových etap je pravidelně zařazováno do třídních vzdělávacích programů. S dětmi si učitelky povídají o jejich vlastních rodinách a společně si prohlíží rodinné fotografie. Touto hravou formou se děti dovídají o jednotlivých fázích lidského života.

V poslední době si studenti připravili projekt, kdy dokumentují životní příběhy seniorů, což nejenom přibližuje historii z pohledu přímých účastníků, ale také přináší seniorům pocit, že jejich příběhy mají hodnotu.

4.10 Spolupráce s organizacemi v rámci dobrovolnické činnosti

Dobrovolnické programy se neomezují na pouhé jednotlivce, kteří docházejí za jednotlivými seniory. Tato bezesporu záslužná činnost dostává ještě větší rozměr při zapojení celých firem či organizací. (V příkladech z praxe je možnost uvést jen některé, je namístě zdůraznit, že seznam spolupracujících organizací je široký.)

- **Příklad z praxe:** V Domově pro seniory se pořádají tematické dny, kdy dobrovolníci z mnoha organizací se podílejí na akcích přímo se seniory.

Například zaměstnanci ČEZu si připravují a organizují „Oranžový den soutěží“ – na posledy se konal na zahradě. Možnost se ho mají účastnit mobilní i imobilní uživatelé, i rodinní příslušníci. Soutěží se v mnoha, pro seniory zvládnutelných disciplínách. Vyhodnocení s drobnými dárky je vždy velkou a emočně prožívanou událostí.

Televize NOVA uspořádala „Den s Ulicí“ a „Den s Ordinací“ – kdy herci, u seniorů těchto oblíbených seriálů, přijeli do Domova pro seniory a účastnili se nejen besedy, ale obešli i jednotlivé pokoje uživatelů, pojedli s nimi v jídelně a strávili s nimi celý den. Nešlo jen o nezapomenutelný zážitek pro nadšené seniory, ale i o silné prožitky pro samotné herce. Dalším modelovým příkladem, jedním z mnoha, je spolupráce s firmou TIETO, která zve seniory nejenom na prohlídku svých prostor a kanceláří, kde senioři poznávají, jak jsou dnes moderně a pohodlně koncipovány pracovní prostory, včetně kuchyněk, knihovny, herny, odpočinkových místností a zcela nepochopitelné jsou pro seniory pracovní místa na terase střechy budovy s výhledem na celou Ostravu. Jednotliví zaměstnanci následně po svých pracovních či osobních cestách přicházejí do Domova pro seniory se svými cestovatelskými a zážitkovými přednáškami, které jsou velmi oblíbené.

Všechny výše uvedené iniciativy vedou k lepšímu porozumění a k vytvoření vzájemně obohacujících vztahů mezi mladšími lidmi a seniory. Společným setkáním dochází především k propojení „běžného, nestagnujícího světa“ se světem seniorů. Snahou je odstraňovat stereotypy a předsudky o stáří a podporovat seniorský věk jako plnohodnotnou etapu lidského života. Vzájemné setkávání může být účinným prostředkem ke snižování mezigeneračních bariér.

5. Role komunity, rodiny a institucí při překonávání mezigeneračních bariér v Domově pro seniory

Mezigenerační aktivity mohou být úspěšné, pokud je podporují rodiny, komunitní organizace a instituce. Zapojení různých komunitních skupin a podpora ze strany veřejných institucí poskytuje základ pro systematické a dlouhodobé projekty.

5.1 Podpora ze strany rodin

Rodiny mohou hrát klíčovou roli při překonávání mezigeneračních bariér tím, že podporují pravidelnou komunikaci mezi členy různých generací. Senioři mohou vnést do hektického života rodiny určitý klid a nadhled, rádi pomohou s výchovou vnoučat či spíše pravnoučat a předají jim svůj pohled na život a taky cenné rady. Společné rodinné aktivity, návštěvy a společné rodinné oslavy a setkávání mohou pomoci vytvářet pevné vazby mezi generačními členy a podpořit porozumění.

- **Příklad z praxe:** V některých rodinách se stává zvykem pořádat pravidelné „rodinné večery“, kde každý člen sdílí své zážitky a pohledy na aktuální témata. Tyto rodinné tradice pomáhají budovat vztahy mezi mladšími a staršími členy rodiny, a posilují tak pocit sounáležitosti a úcty k hodnotám všech generací.

5.2 Podpora ze strany veřejných institucí a vládních programů

Stát a veřejné instituce mohou podporovat mezigenerační projekty prostřednictvím grantů, dotací a projektů zaměřených na propojení generací. Taková podpora zajišťuje, že se programy mohou dlouhodobě udržovat a rozvíjet.

- **Příklad z praxe:** Například programy financované Evropskou unií podporují aktivity zaměřené na sociální inkluzi seniorů a zvyšování jejich digitálních kompetencí. Díky těmto programům mohou místní organizace realizovat projekty, které pomáhají seniorům udržovat kontakt s okolím a s mladšími generacemi.

6. Význam a přínosy překonávání mezigeneračních bariér

Mezigenerační aspekty v domovech pro seniory mají potenciál přinést významné výhody jak seniorům, tak mladším generacím. Tento koncept se zaměřuje na propojení různých generací, čímž podporuje vzájemnou spolupráci, učení a sdílení zkušeností. V kontextu demografického stárnutí populace a narůstající sociální izolace starších osob nabývá tento přístup na důležitosti. Vztahy mezi generacemi nejen obohacují život seniorů, ale přispívají i k osobnímu rozvoji mladých lidí, kteří mohou z těchto interakcí získat cenné zkušenosti, dovednosti a životní hodnoty.

6.1 Význam a přínosy překonávání mezigeneračních bariér pro seniory

Mezigenerační interakce mají pro seniory řadu přínosů. Společenská interakce s mladšími lidmi, ať už se jedná o rodinné příslušníky, dobrovolníky nebo žáky škol, pomáhá předcházet pocitům osamělosti a deprese. Aktivní zapojení seniorů do společných aktivit podporuje kognitivní funkce, fyzickou kondici a vlastně zlepšení celého zdravotního stavu, což se většinou pozitivně odrazí na jejich spokojenosti a zvyšuje celkovou kvalitu života.

6.2 Význam a přínosy překonávání mezigeneračních bariér pro mladší generace

Interakce se seniory přináší mladším lidem nové pohledy na svět. Učí se respektu, empatii a porozumění. Mladí lidé tak získávají nejen zkušenosti a dovednosti, ale také hodnoty, které jsou často méně zdůrazňované v současném rychlém, digitalizovaném světě. Už od dětského věku přichází poznání jednotlivých fází lidského života, s interakcí se lze naučit nenásilně zdvořilosti, chovat se citlivě a ohleduplně ke starším lidem. Mladí lidé se přirozeně naučí nabídnout pomoc a umění přistupovat k druhým lidem bez předsudku a s úctou.

6.3 Význam a přínosy překonávání mezigeneračních bariér pro společnost

a) Posílení soudržnosti a solidarity, překonávání stereotypů a budování respektu

Překonání mezigeneračních bariér přispívá ke vzniku soudržnější společnosti, kde se různé generace navzájem podporují a respektují. Mnoho konfliktů vzniká právě z nedostatku porozumění mezi generacemi, což může být posíleno stereotypy. Významný přínos tedy spočívá i v překonávání stereotypů.

Setkání různých generací může změnit stereotypní pohledy mladých na seniory jako na „nemocné, zranitelné a slabé osoby“ a zatímco starší lidé mohou mít předsudky o mladých lidech a mohou změnit pohled seniorů na mladší lidi jako na „neucitlivé a nezodpovědné“. Vzájemná úcta mezi generacemi může být inspirací pro mladší generace, které se mohou učit vytvářet pro sociální postoje ve vztahu k ostatním lidem, mohou pomoci k navázání vztahů, které překonají rozdíly a posílí pocit sounáležitosti, tedy rozvoj citlivosti, tolerance, porozumění, respektu apod. Dlouhodobá spolupráce, založená na pravidelných aktivitách, může tyto předsudky snižovat a vytvářet zdravé a harmonické vztahy mezi generacemi.

b) Snižování sociální izolace a zlepšení kvality života seniorů

Mezigenerační projekty a aktivity pomáhají snižovat pocit osamělosti mezi seniory, kteří se díky nim cítí součástí společnosti. Tyto aktivity také upevňují pravidla společenského soužití, umožňují prožívat se seniory veselé a zábavné chvíle, přispívají ke zlepšení psychické pohody seniorů a jejich fyzického zdraví.

c) Předávání dovedností a kulturního dědictví

Překonávání mezigeneračních bariér umožňuje předávání dovedností, kulturních hodnot a životních zkušeností, které by jinak mohly být ztraceny. Díky tomu se uchovávají tradice a hodnoty, které jsou důležité pro identitu společnosti.

d) Podpora inovace a vzájemného učení

Mladí lidé přinášejí nové nápady a inovace, zatímco starší generace nabízí hluboké životní zkušenosti a tradiční znalosti, z čehož vyplývá, že vzájemné učení a spolupráce mohou vést k rozvoji hlubšího porozumění a respektu mezi generacemi. Celkově interakce umožňuje seniorům zůstat aktivními a angažovanými, zatímco mladí lidé získávají

jedinečný pohled na život starších generací. Tento přístup nejen zlepšuje kvalitu života všech zúčastněných, ale také posiluje společenskou soudržnost a solidaritu, podporuje inovaci a umožňuje rozvoj kreativity na základě vzájemné inspirace, odbourávat generační rozdíly a podporují vzájemnou úctu.

7. Doporučení pro efektivní využití mezigeneračních aspektů v domovech pro seniory

7.1 Podpora ze strany vedení a zajištění financování

Pro úspěšné fungování mezigeneračních programů je nezbytná podpora ze strany vedení domova a získání dostatečného financování. Finanční prostředky jsou potřebné na výškolení personálu, zajištění prostor a pomůcek.

7.2 Důraz na individualitu a potřeby seniorů

Programy by měly být přizpůsobeny fyzickým a psychickým možnostem seniorů. Důležitá je také flexibilita aktivit, aby byly schopny reagovat na individuální potřeby a možnosti účastníků.

7.3 Využití lokálních komunit a organizací

Zapojení místních a spolupracujících organizací je další klíčovou součástí úspěchu mezigeneračních programů. Pravidelné návštěvy místních škol, dobrovolnické programy nebo spolupráce s komunitními organizacemi i firmami přispívají k tomu, aby se senioři cítili součástí širší společnosti.

7.4 Průběžná evaluace a optimalizace programů, vyhodnocování a zpětná vazba

Navzdory výhodám těchto projektů je důležité zmínit, že jejich úspěch závisí na dobré organizaci a vedení. Klíčem je systematická spolupráce mezi pracovníky domovů pro seniory, rodinami a komunitními organizacemi. Mezigenerační aktivity by měly být pečlivě plánovány tak, aby byly přínosné pro všechny účastníky, a zároveň respektovaly specifické potřeby seniorů. Jedním z důležitých prvků každého mezigeneračního programu je tedy pravidelné vyhodnocování a získávání zpětné vazby od všech účastníků, tedy jak seniorů, tak mladších generací a organizačního týmu. Tento krok je zásadní pro zajištění dlouhodobé udržitelnosti, optimalizace a efektivitu programu.

a) Pravidelná zpětná vazba

Zpětná vazba umožňuje zjistit, které aktivity účastníky skutečně obohacují a které naopak příliš nefungují. Dotazníky, rozhovory nebo skupinové diskuse po skončení jednotlivých akcí mohou přinést cenné informace o potřebách, očekáváních a přáních všech zúčastněných.

b) Flexibilita a přizpůsobení programu

Na základě zpětné vazby lze aktivity přizpůsobovat a vylepšovat, například měnit frekvenci setkání, délku programu nebo zaměření aktivit, aby lépe vyhovovaly potřebám seniorů a mladších účastníků.

c) Vyhodnocení přínosů a výsledků

Důležitým aspektem je pravidelné vyhodnocování přínosů, jako je zlepšení psychické pohody, fyzického zdraví seniorů, zvýšení digitální gramotnosti nebo posílení vztahů s mladšími generacemi. Takto lze zaručit, že aktivity plní svůj účel a přinášejí oboustranně prospěšné výsledky.

8. ZÁVĚR

Mezigenerační aspekty hrají v domovech pro seniory klíčovou roli a ukazují, jaký přínos mohou mít tyto iniciativy pro celou společnost a jak mohou být různé generace propojeny ke společnému prospěchu. Využití mezigeneračních aspektů v domovech pro seniory představuje účinný nástroj k rozvoji pevných pozitivních vztahů mezi generacemi. Tento koncept nejen zlepšuje interakce v domovech pro seniory, ale také pomáhá k rozvoji všech, kteří mohou získat nové zkušenosti, cenné životní lekce a také přispívají k formování mladších generací, které vyrůstají s respektem a empatií vůči starším lidem. Příklady dobré praxe ukazují, jak může být tato spolupráce efektivní a přínosná. Pro dosažení co nejlepších výsledků je vhodné, aby byla tato spolupráce systematicky podporována a rozvíjena.

V závěru lze říci, že mezigenerační spolupráce představuje investici do budoucnosti a má velký potenciál obohatit životy všech zúčastněných. Budování mostů mezi generacemi je základním pilířem soudržné společnosti, která si váží jak inovací, tak i historického a kulturního dědictví. Systematická podpora mezigeneračních programů je stěžejní pro budování soudržné a inkluzivní společnosti.

SUMMARY

Connecting generations in senior homes is becoming an increasingly important topic. Intergenerational projects play a crucial role here, enriching not only the lives of seniors but also of younger generations who come into contact with them. These activities not only enhance the quality of life for seniors, supporting their psychological well-being and reinforcing their sense of purpose, but they also offer valuable experiences to younger people. Additionally, they foster respect, understanding, empathy, and mutual esteem across generations, contributing to overall social cohesion.

The aim of this text is to analyze the most common causes of specific intergenerational barriers within senior homes, to explore practical approaches for overcoming them,

	VYUŽITÍ MEZIGENERAČNÍCH ASPEKTŮ V DOMOVĚ PRO SENIORY, PŘEKONÁVÁNÍ BARIÉR A PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE	MILENA KANTOROVÁ	119
--	--	-------------------------	------------

and to present concrete examples of best practices. These examples provide mutual enrichment on all levels of life and demonstrate the benefits such initiatives can bring to society as a whole.

Kontakt

Mgr. Milena Kantorová
Domov pro seniory Kamenec, p. o.
Bohumínská 1056/71, 710 00 Ostrava – Slezská Ostrava, Česká republika
milena.kantorova@email.cz

POSKYTOVÁNÍ KOUČINKU V MEZIGENERAČNÍM SOUŽITÍ RODINY

PROVIDING COACHING IN INTERGENERATIONAL FAMILY COEXISTENCE

Olga Kučerová, Jaroslava Pavelková

Abstrakt

Příspěvek je věnován využití koučinku v rámci mezigeneračních vztahů v rodině. Koučink jako pomocný nástroj je poskytován lidem k rozvoji a lepšímu využití jejich potenciálu. Člověk získává možnost poznat svoje silné stránky a osvojit si techniky pro další rozvoj. V rámci mezigeneračního soužití v rodině koučink přináší zlepšení emocionálního prožívání složitých situací, které logicky ve vztazích v mezigeneračním soužití v rodinách nastávají. Na základě změny hodnotového žebříčku ve vztazích pomocí koučinku dochází v rodině k uklidnění situací, zlepšení celkového klimatu a lepšímu fungování jednotlivých členů uvnitř rodiny, ale i jejími členy, a tím pozitivně ovlivňuje psychické zdraví každého z nich napříč generacemi i v jednotlivých sociálních koaliciích, které v rodinách vznikají. V rodině dochází k urovnání negativních přesvědčení a vzniká potenciál nového pohledu na možnosti soužití a jejich emocionálně zdravý vývoj.

Klíčová slova

rodina, mezigenerační vztahy, soužití v rodině, koučink

Abstract

The contribution is devoted to the use of coaching in the framework of intergenerational relationships in the family. Coaching as an auxiliary tool is providing to people to develop and make better use of their potential. A person gets the opportunity to recognize his strengths and acquire techniques for further development. Within the framework of intergenerational coexistence in a family, coaching improves the emotional experience of complex situations that logically occur in relationships in intergenerational coexistence in families. Based on the change in the value ranking in relationships with the help of coaching, the situation in the family calms down, the overall climate improves and the

individual members function better within the family, but also towards the surrounding environment. Coaching contributes to the improvement of communication between all members in the family, and thus positively affects the psychological health of each of them across generations and in the individual social coalitions that arise in families. In the family, negative beliefs are eliminating and the potential for a new perspective on the possibilities of coexistence and their emotionally healthy development arises.

Keywords

family, intergenerational relationships, family coexistence, coaching

ÚVOD

V dnešním rychle se měnícím světě čelí rodiny řadě výzev, které jsou spojené s mezigeneračním soužitím. Vzhledem k prodlužující se délce života a měnícím se sociálním i ekonomickým normám se častěji setkáváme s rodinami, kde spolu žijí až tři generace společně. Tento model rodinného života přináší mnoho příležitostí ke spokojenému životu, ale také významné výzvy, jako je např. zdravé zvládání konfliktů. Právě zde může koučink hrát klíčovou roli v usnadnění mezigenerační komunikace, uklidnění vzniklých situací, zlepšení celkového klimatu a lepšímu fungování jednotlivých členů v rodině, včetně spolupráce ve vlastním spoluzití. Jednogeneační rodiny postrádají oporu v soužití se staršími generacemi své rodiny a okruhu příbuzenstva (Gillernová et al., 2011). Na základě výše uvedených skutečností je příspěvek věnován využití koučinku v rámci mezigeneračních vztahů v současné rodině, jejímu zdravému soužití a fungování.

Koučink jako klíč se společenským přesahem

Koučování (koučink) je proces, podporující hledání individuálních řešení pro jedince (rodinu) v jím zvolené oblasti. Kouč není trenér ani poradce, ale hledá řešení společně s klientem. Česká definice koučování vyzdvihuje, že dospělý člověk se nejlépe učí praxí a vlastní zkušeností, a koučování charakterizuje jako metodu užívanou k taktnímu a ohleduplnému ovlivňování (Hartl a Hartlová, 2000). Fischer-Epe (2006, s. 17) uvádí, že „koučování je kombinace individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku; účelem je dosahování profesního a osobnostního rozvoje“.

Na základě změny hodnotového žebříčku ve vztazích prostřednictvím koučinku dochází v rodině k výraznému uklidnění situací. Koučink pomáhá jednotlivým členům rodiny lépe porozumět svým potřebám a hodnotám. Tím dochází k efektivnější komunikaci

a zlepšení celkového rodinného klimatu. Každý člen rodiny získává prostor pro osobní rozvoj a sebereflexi. Lepší porozumění mezi členy rodiny podporuje jejich vzájemný respekt a empatii. Změny v hodnotovém nastavení vedou k vytvoření harmoničtějšího prostředí, a to pozitivně ovlivňuje nejen psychické zdraví jednotlivců, ale i fungování rodiny jako celku. *„Když členové rodiny najdou rovnováhu mezi osobními a společnými hodnotami, dokážou lépe řešit všechny konflikty. Osobnost vyjadřuje rozdíly, difference mezi lidmi, ale i jedinečnost člověka a jeho odlišnost od ostatních lidí“* (Čáp a Mareš, 2001, s. 111).

Podle Sobotkové (2003) koučink tak pozitivně a cíleně podporuje otevřený dialog, což minimalizuje nedorozumění. Rodina se díky tomu stává stabilnějším prostředím, kde jsou vztahy vyrovnanější a psychické zdraví všech členů je zdravě posíleno větším pocitem bezpečí. Tento proces pozitivně a ekologicky ovlivňuje i generace, které teprve přijdou, jelikož se nové vzorce chování předávají dál z generace na generaci. Rodinné koalice, které se správně zvolenou terapeutickou technikou zdravě formují, jsou méně konfliktní a více podporující identitu každého člena rodiny a rodiny jako celku. Každý člen se tím cítí více zapojený a uznávaný. Toto jeho vědomí si člen rodiny logicky nese do všech svých vztahů mimo rodinu. Rodina dosud nebyla v centru pozornosti žádné konkrétní psychologické disciplíny, studium rodiny bylo více či méně okrajovou záležitostí několika disciplín – sociální, vývojové a klinické psychologie (Sobotková, 2003).

Mezigenerační rozdíly a napětí v rodině

Mezigenerační soužití přináší střety hodnot, které jsou formovány rozdílnými zkušenostmi, sociálními okolnostmi a technologickým pokrokem. Například starší generace často inklinují k tradičním hodnotám a způsobům života, zatímco mladší generace jsou otevřenější změnám a inovacím. Tato dynamika může vést k nedorozuměním, konfliktům a emočnímu napětí, zvláště pokud se tyto rozdíly promítají do každodenních situací, jako je výchova dětí, rozdělení povinností v domácnosti nebo vztah k technologiím (Kučerová, 2024).

Psychodynamické koučování je jednou ze správných cest, které nás vedou k porozumění a ke zdravým vztahům s přesahem do celé sociální sítě jednotlivce. To vede ke zvýšení porozumění a respektu vůči různým životním perspektivám. V terapiích, které berou v úvahu celé systémy, se na poruchu dívají jako na symptom konfliktního prostředí a zaměřují se na změny v prostředí (Ferjenčík, 2010).

Cílem psychodynamického koučinku, jak uvádí Gillernová a Buriánek (2006), je vytvořit jedinečný prostor, kde se všichni cítí slyšeni a podporováni, a kde mohou společně hledat řešení, která zohledňují potřeby každého člena rodiny. Tento přístup také pomáhá zmírnit mezigenerační konflikty tím, že podporuje otevřenou komunikaci, empatii a přizpůsobení se změnám v rodinné dynamice. V konečném důsledku může koučink přispět k hlubšímu propojení a udržení pozitivních rodinných vztahů napříč generacemi, posílení vzájemné úcty a hledání společných cílů. Profesionální kouč může správně zvolenými technikami pomoci rodinám identifikovat a vyřešit i dlouhotrvající konflikty

a znovu nastavit hranice, které jsou často příčinou napětí. Fyzikální prostředí představuje nutné prostředí, rámec, ze kterého může vzniknout biologický fenomén vlastní kvality (Gillernová a Buriánek, 2006).

Tento proces zlepšuje vztahy mezi rodiči, prarodiči a dětmi, jelikož se klade důraz na aktivní naslouchání a vzájemné pochopení. Koučink může rovněž pomoci identifikovat a překonávat stereotypy, které mohou být mezi generacemi zakořeněné, čímž přispívá k lepšímu respektování rozdílů v názorech a životních zkušenostech. Ve své knize Rabušicová uvádí, že „*Mezigeneračnost je jedním z nejpřirozenějších aspektů učení, jež nás provází v podstatě po celý život, a to v různých životních situacích, v různých prostředích a při různých aktivitách*” (Rabušicová et al., 2016, s. 11).

S přihlédnutím k řešeným otázkám poskytování koučinku v mezigeneračním soužití rodiny lze definovat jako strukturovaný a cílený proces, při kterém profesionální kouč pomáhá jednotlivým členům rodiny z různých generací zlepšovat jejich komunikaci, porozumění a spolupráci. Kouč se zaměřuje na identifikaci rozdílů ve vnímání, hodnotách a potřebách mezi jednotlivými generacemi a podporuje rodinu v nalezení způsobů, jak tyto rozdíly překonat a společně fungovat (Kučerová, 2024). Koučink v tomto kontextu poskytuje nástroje a techniky pro řešení konfliktů, posílení vzájemného respektu a nalezení společných cílů, které podporují harmonii a růst v rámci rodiny. Oproti jiným intervencím (jako je terapie nebo mediaci) se koučink zaměřuje především na budoucí vývoj vztahů a na osobní i skupinový rozvoj. Koučink pomáhá rodinám zvládat obtížné životní situace, jako je ztráta, změny životních rolí, přechody do nových životních fází, či náročné situace, které vyžadují přizpůsobení od všech členů rodiny. Podporuje osobní autonomii členů rodiny a respekt k jejich odlišnostem, což pomáhá předcházet tomu, aby mezigenerační rozdíly vedly k nepochopení nebo neshodám.

Rodina je vzdělávacím prostředím, kde se nevyučuje podle předložených osnov a kde nevyučují profesionální učitelé. Jedná se o **školu života**, ve které se vychází ze společných zážitků osobním vzorem, soužitím, sdílením životních hodnot, apod. (Matějček, 1992).

Podpora kouče

Výjimečnost práce kouče v mezigeneračním soužití rodiny spočívá v jeho schopnosti působit jako neutrální prostředník, který dokáže propojit různé generace pomocí výjimečných terapeutických nástrojů – technik, které mu psychodynamické koučování poskytuje. Kouč v tomto kontextu poskytuje podporu všem členům rodiny bez zaujatosti a pomáhá jim pochopit a respektovat vzájemné potřeby, hodnoty i emoce (Kučerová, 2024).

Díky technikám kouče mohou členové rodiny efektivněji řešit konflikty a lépe zvládat emoční i například finanční napětí, které často vzniká v mezigeneračních vztazích. Zvláště důležité je toto v situacích, kdy dochází k změnám, jako je stárnutí rodičů, potřeba péče, nebo problémy v dospívání mladší generace.

Mezigenerační soužití v rodině s sebou přináší radosti, ale i výzvy. Soužití pod jednou střechou, kterou sdílejí rodiče, děti a často i prarodiče, může být obohacující, ale také náročné. Cílená a včasná pomoc je namístě. Pro dítě znamená rodina tam, kde je doma,

kde jsou jeho lidé, kteří o něho pečují, zajišťují mu bezpečí. Nemusí to být vždy rodiče matrikoví. Dítěti je naprosto jedno, zda o něj pečují rodiče nebo jiné osoby. Je pro něho důležité, že je přijímáno, že vyrůstá ve vřelém prostředí, kde se dobře vyvíjí po duševní i charakterové stránce (Matějček, 1994).

Inspirace pro rodiny: Příklady z praxe

Příběhy z praxe autorek příspěvku ukazují, že koučink může mít pozitivní dopad na dynamiku rodiny. Např. jedna rodina, která se potýkala s konflikty mezi dospívajícím dítětem a prarodiči, díky koučinkovým sezením našla cestu, jak spolu lépe komunikovat. Dospívající začal chápat obavy prarodičů ohledně jeho bezpečí, zatímco prarodiče se učili respektovat jeho touhu po nezávislosti. Jiný příklad ukazuje, jak se rodiče a dospělé děti dohodly na rozdělení péče o nemocného člena rodiny, což vedlo ke snížení stresu a posílení spolupráce. Koučink jim pomohl realisticky nastavit očekávání a nalézt způsoby, jak efektivně využít dostupné zdroje, aby nikdo z nich nebyl přetížen.

Koučink zde vystupuje jako nástroj, který pomáhá jednotlivým členům rodiny pochopit nejen odlišné hodnoty a postoje, ale také jejich hlubší příčiny. Koučovací přístup nabízí prostor pro vzájemné naslouchání, porozumění a vytvoření nových způsobů, jak efektivně komunikovat.

Problémy v mezigeneračním soužití rodiny mohou vznikat z několika důvodů. Jedním z hlavních faktorů je rozdílnost hodnot a očekávání mezi jednotlivými generacemi. Starší generace často upřednostňuje tradiční hodnoty a stabilitu, zatímco mladší generace může být více otevřená změnám a individualismu, což může vést ke konfliktům v názorech a chování.

Další častý problém se týká komunikace. Každá generace má svůj vlastní styl komunikace, což může vést k nedorozuměním, pokud se členové rodiny navzájem neposлуouchají nebo nerespektují odlišné pohledy. Také generační rozdíly ve využívání technologií mohou narušit komunikaci – starší lidé mohou mít potíže s moderními komunikačními prostředky, což může způsobovat frustraci a pocit odcizení (Kučerová, 2024).

Rovněž mohou vznikat konflikty týkající se péče o děti nebo prarodiče a přenesení odpovědnosti. Starší generace může potřebovat více podpory, což může být pro mladší generace zátěžové, zejména pokud zároveň vychovávají vlastní děti nebo budují kariéru. Toto napětí může vyvolávat pocity viny, vyčerpání a někdy i odpor, pokud je péče považována za příliš náročnou nebo samozřejmou. Finanční otázky jsou dalším zdrojem problémů, například rozdílné názory na hospodaření s penězi nebo přerozdělování finančních prostředků mezi generacemi. Tyto rozdíly mohou snadno vést k pocitu nespravedlnosti nebo napětí v rodinném životě.

Navíc se může objevit problém se soukromím a nedostatkem prostoru. Pokud rodiny žijí pod jednou střechou, mohou mít jednotlivé generace pocit, že nemají dostatek vlastního prostoru nebo soukromí, což může vést ke konfliktům a stresu.

„Mezigenerační učení je komplexním celoživotním procesem, kdy se jedinci v rámci socializace v rodině učí od narození“ (Souralová a Žáková, 2020, s. 145). Suralová

a Žáková (2020) ve své publikaci uvádějí, že celý tento proces je založen na výměně zkušeností mezi generacemi. Autorky popisují těsné vztahy mezi vnoučaty, rodiči a prarodiči, bydlícími pod jednou střechou, tedy v jednom domácím prostředí.

Rodiče by tedy měli uznat dítě jako zdroj komunikace, jako informátora, který si zasluhuje pozornost a zájem (Roche Olivar, 1992).

Z úvah Tučka (2008) vyplývá, že lidé kladou největší důraz na oblasti, které jsou jim bezprostředně blízké, a které zároveň spojují se všeobecným chápáním fungující společnosti. Nepřekvapí proto, že na prvním místě, se objevuje posilování rodiny. V rodině probíhá socializace, utvářejí se hodnoty, rodina poskytuje svým členům nejrůznější jistoty, zajišťuje mezigenerační solidaritu ve smyslu péče o seniory a děti, apod. Přitom ve veřejném i odborném diskurzu se hovoří o krizi současné rodiny, o její nestabilitě, o konfliktu požadavků trhu práce, kariéry, genderových rolí, současného životního stylu atd. s fungováním nejen tradiční patriarchální rodiny, ale i rodiny moderní – demokratické (Tuček, 2008).

Výzvy mezigeneračního soužití a jak jim koučink čelí

Každá generace vyrůstala v jiném prostředí a za odlišných podmínek. Starší generace si často váží stability a tradic, zatímco mladší generace může být orientována na změnu a nezávislost. Tyto rozdíly mohou být zdrojem konfliktů, zejména pokud se členové rodiny cítí nepochopeni nebo nedoceněni. Koučovací proces umožňuje těmto emocím vyjít na povrch a být konstruktivně zpracovány. Kouč povzbuzuje každého člena, aby se zaměřil na své vlastní cíle a na to, jak může přispět k rodinné harmonii. Tento proces může posílit pocit vlastní hodnoty, což je zvláště důležité pro děti a mladé dospělé, kteří se snaží najít své místo v rodině i ve světě. Nelze opomenout prarodiče, kteří sehrávají v doplněné rodině také svoji roli. I když nevlastní otec přijme děti dobře, chová se k nim, jako k vlastním, jeho rodiče nemusí dítě přijmout. Prarodiče obrací svoji agresi proti nevlastním vnoučatům. Tuto situaci není dobré podceňovat (Dunovský et al., 1995).

Psychodynamická technika Proměny (zpracováno podle Kučerová, 2024)

Proměny je psychodynamická technika, která se zaměřuje na pracování s vnitřními konflikty a nevědomými procesy jednotlivce. Tato metoda vychází z tradiční psychoanalýzy, ale integruje modernější psychologické přístupy a techniky. Jejím cílem je pomoci klientům lépe porozumět sobě samým, svým emocím a motivacím, a především transformovat negativní vzorce chování a myšlení, které mohou být zdrojem nedorozumění. Proměny představují komplexní přístup k celkovému zdraví, který zdůrazňuje osobnostní transformaci a růst. Tato technika je užitečná pro každého, kdo pracuje s lidmi a potřebuje se postarat o jejich lepší výkon, uvolnění jejich potenciálu a lepší sociální postavení. Může být užitečná i pro pedagogy, aby pomáhali rodičům zvládat stresové situace v rodině, které často mohou mít vliv na prospěch a chování dětí, i jejich začleňování v kolektivu. Může pomoci každému jedinci, který hledá hlubší porozumění sobě

a svým emocím, a chce se vyhnout stereotypnímu chování, které může být zdrojem stresu a neštěstí, a to pracovníky v pomáhajících profesích, sociální pracovníky i pedagogy. Je vhodná i pro klienty, kteří se pro pomoc v konfliktech obrací ve své víře na klíčové prvky techniky Proměny. Jedná se o:

1. Sebevědomí a introspekce

Klienti jsou vedeni k prozkoumání svých vnitřních pocitů, myšlenek a překážek, které brání jejich osobnímu rozvoji.

2. Symbolická práce

Technika často zahrnuje práci se, symboly a metaforami, využívá verbalizaci a zcela přirozené vnímání člověka pomocí smyslů. Smyslová vnímání aspektů konfliktu mohou odhalit skryté aspekty psychiky.

3. Práce s emocemi

Klienti se učí identifikovat a zpracovávat své emoce, což může vést k hlubší proměně a uvolnění.

4. Dynamika vztahů

Proměny se také zaměřují na interpersonální vztahy a dynamiku, což může pomoci odhalit vzorce, které se opakují a negativně ovlivňují kvalitu vztahů s ostatními.

5. Transformace a růst

Pozitivním aspektem a hlavním cílem této techniky je osobní růst a transformace, kdy klienti nacházejí nové a zdravější způsoby, jak zvládat výzvy v životě. Cíleně se vyhýbá návratům do minulosti a hledání zdánlivých chyb. Vede ke zdravější vizi současné situace.

Vlastní proces práce s technikou Proměny probíhá při komunikaci o vztazích, které komplikují celkové fungování jedince nebo rodiny v nějakém kontextu. Komunikátor poskytuje většinou jednoduchou podporu a vedení a spolu s klientem spolupracují na změnách vzorců chování. Konflikt rozdělí na jednotlivé vrstvy, které obsahuje. Jedná se o vrstvu prostředí, vrstvu chování klienta v takovém konfliktním prostředí, vrstvu přesvědčení klienta, jeho identity, tedy toho, jak se v konfliktu vidí a jak se identifikuje a vrstvu základních životních hodnot. Komunikátor volí konstrukci otázek tak, aby byly co nejjednodušší, aby jim klient porozuměl. Otázky by měla zahrnovat smyslové vnímání klienta. Pokud se na ně klient zaměří, odpovědi jsou autentické, každý dokáže pojem pojmenovat a posléze zcela jednoduše jednotlivé vjemy měnit tak, aby byly zdravé. Komunikátor tak dosáhne změny reprezentace klienta konfliktu. Klient sám pomocí začlenění nových hodnot do situace dokáže vědomě tvořit nové možnosti a situace například v rodině se tak celkově začne měnit. Při zachování ekologického aspektu změny tak mnozí další členové rodiny dostávají možnost přehodnotit svoje východiska, chování a závěry. Také věřící, určitě pravoslavní věřící, mohou hledat pomoc a podporu v různých formách a prostředích. Mnozí kněží na biskupstvích a farnostech a rovněž duchovní poradci mohou techniku proměny použít. Je v souladu s jejich vírou. Rovněž mnohé církevní charity nabízejí nejen materiální, ale rovněž duchovní podporu v nouzi a při takových rozhovorech mohou potřebnému člověku pomoci si uvědomit jinou, možnou cestu jako

východisko z nějakého problému. Jde o to, že člověk kromě modlitby a svátosti smíření potřebuje sám často udělat některé další praktické kroky a změny ve svojí komunikaci, nebo v některých přístupech, a technika proměny, kterou používá PhDr. Olga Kučerová, je vhodná. Může doplňovat širokou škálu zdrojů a možností pomoci, které pokrývají jak duchovní, tak hospodářské a sociální potřeby. Navíc je třeba mít na paměti rozvojový a růstový potenciál této techniky komunikace problémů, které v rodinách vyrůstají.

Poskytování koučinku v mezigeneračním soužití rodiny – ukázka kazuistiky

V rodinných systémech je důležité vnímat pohyb ve vztazích napříč generacemi, který se rozvíjí zvláště v okamžiku, kdy dva lidé uzavrou sňatek. Jakmile navíc mají společně děti, dynamika rodinných systémů se propojuje a vzniká velký prostor pro konflikty jednak mezi systémy navzájem, a především mezi generacemi v obou rodinách.

Cílem použití psychodynamického koučinku v pomáhajících profesích je propojení a porozumění mezi jednotlivými členy i skupinami v rodinách napříč generacemi. Považujeme za přínosné takto sdílet možnosti koučinku, jako techniky řešení konfliktů ve vztazích. Představen je autorský přístup PhDr. Olgy Kučerové, jedné z autorek příspěvku, v následující kauze. Jedná se o strategii zlepšení komunikace a vzájemného učení v rámci rodiny (všechna jména v této kauze jsou pozměněna).

Kazuistika

Do poradny se objednal muž středního věku, Aleš. Uvedl podrobnosti o svojí situaci v rodině. Manželka se s ním hádá, cítí se stále nedoceněná. Rodinu Aleše tvoří on a jeho žena Hana. Dále jejich dvě děti, mladší syn Petr a starší dcera Jitka; bydlí společně s Alešovými rodiči, tedy babička dětí, tchýně Hany a matka Aleše, Simona a její manžel Pavel, otec Aleše, dědeček Petra a Jitky a tchán Hany. Tedy dva manželské páry, Simona a Pavel a Aleš a Hana a jejich dvě děti Petr a Jitka. Tři generace žen a tři generace mužů.

Koučovací rozhovor vedla PhDr. Olga Kučerová a použila techniku analýzy konfliktu, rozhovor, dotazování a techniku logické úrovně změny. Teorie techniky logických úrovní změny chápe situaci, se kterou Aleš přišel, jako jeho konflikt. Tedy něco, co ho stresuje, cítí se existenčně ohrožen. Aleš se domnívá, že hádky s manželkou mají neblahý vliv zejména na jejich děti. Mladší syn se často dostává do konfliktu s jeho manželkou. Ta Aleše obviňuje, že ho to učí, že se Petr chová stejně jako on a že jsou „mazánci“ babičky Simony. Petr mívá potíže s pozorností. Dcera má mírné alergie, občas somatický kašel a vzhledem k tomu, že je v pubertě, nenachází s ní on, jako otec, moc společnou řeč. Ani jemu ani babičce Simoně se nelíbí styl oblékání ani kamarádi dcery Jitky. Dcera s ním často nemluví a je pod ochranou jeho manželky Hany, svojí matky. Aleš se domnívá, že za vše může Simona, protože mu neustále vyčítá, že věnuje příliš času svojí matce a na ni si čas neudělá. Ale on již ani nemá chuť s ní mluvit. Zdá se mu příliš dominantní. Při analýze rodinných vztahů Aleš ale také uvedl, že rovněž jeho matka Simona je dosti

kategorická na otce. Ten téměř s nikým nemluví, a tak má s matkou společnou řeč. Matka otci často vytýká jeho koníčky, kterým se celoživotně věnuje, místo toho, aby se více věnoval jí a Alešovi, když byl malý. Její výtky neustaly, ani když se Aleš oženil a přivedl si Hanu. Matka s ní nikdy moc spokojená nebyla. Měla pocit, že je příliš dominantní a Alešovi i vnukovi moc poroučí, zatím co dceru protěžuje. Aleš má pocit, že matka má pravdu a že Hana dceru navádí proti němu a proti babičce.

Psychodynamický koučink, ve kterém společnost Tamara Polanski s. r. o. rekvalifikuje kouče pod vedením PhDr. Olgy Kučerové, chápe konflikt jako cokoliv, co má klient uloženo v podvědomí jako vzorec vztahu, který není zdravý. Každý konflikt řeší různými speciálními technikami komunikace, které takový vzorec uzdraví. Komunikace se následně změní, konflikt zmizí a vznikají nové možnosti zdravých vztahů, které se stávají pohybem. Pohybem v tom smyslu, že se lidé pohnou z místa, kde se dosud ocitali, jako na místě neřešitelného konfliktu ve vztahu.

Psychodynamický koučink řeší konflikty především ve prospěch všech zúčastněných a ve prospěch zdraví každého jedince, a tím celého systému.

Při analýze konfliktu Aleš pojmenoval jeden fenomén. Byl to pocit, kterému dal velkou a hlubokou hodnotu, a to hodnotu vlastní možnosti samostatné existence. Jako nejhlubší konflikt při analýze Aleš spatřil vlastní sebeuvědomění. Kdyby si byl lépe vědom svých možností jako muže, lépe by vše vyhodnocoval a používal svoje potenciály a talenty k rozvoji a bohatosti vztahů svojí rodiny. Při snaze o pojmenování konfliktu jedním slovem to bylo slovo sebevědomí. Aleš měl konflikt především s vlastním sebevědomím. Zmíněný autorský koučink PhDr. Olgy Kučerové, přistupuje k celé situaci tak, že řeší potenciál zlepšení nejprve jednoho člena v celé rodině, ve které je mezigenerační konflikt. Počítá s tím, že se navzdory mnoha složitostem ve vztazích, kde by kouč mohl snad všude konflikty vidět, se vyřešením nejhlubšího konfliktu jednoho člena rodiny, otevře cesta ke zdravé komunikaci i pro další členy rodiny. A to všude tam, kde konflikty spolu souvisí.

Zmíněného řešení lze dosáhnout během jednoho setkání s koučem. Tak se z psychodynamického koučinku stává uzdravovací metoda snadná, cenově dostupná a rychle účinná. Do dalšího setkání se tak kouč lépe zaměří na případné další konflikty, o které je třeba se zdravě postarat, aby soužití v rodině fungovalo a vedlo k prosperitě mezilidských vztahů, potažmo celé společnosti. Psychodynamický koučink společnosti Tamara Polanski s. r. o. také zachovává intimitu a pomáhá vyhnout se třaskavým tématům i silným negativním emocím, které často konflikty v rodinách dlouhodobě doprovází.

V tomto konkrétním případě jsem se rozhodla řešit situaci technikou, kterou jsem nazvala technika logické úrovně proměny. Aleš odpovídal na otázky. Otázky jsou v technice dané a dotazují se na modality jednotlivých úrovní konfliktu. Tedy v jakém prostředí se jeho konflikt odehrává, jak se v tom prostředí Aleš chová, jaké je jeho přesvědčení a jaká je zde jeho identita. Po takové exploraci konfliktu je v technice klient schopen identifikovat možnou změnu ve vzorci vztahu, který má uložený v podvědomí, a který je nositelem konfliktu. Změna je možná proto, že je klient schopen najít tu životní hodnotu, která by pomohla jeho konflikt vyřešit.

Jedná se o určitý druh sociální derivace, kdy v podvědomí zbývá nelogický vzorec, který ale způsobuje určité nezdravé chování. Jedná se o nezdravý pozůstatek starého konfliktu. Pokud klient logicky odvodí zdravou hodnotu, která by k uzdravení konfliktu mohla vést, dojde ke změně rezidua. Následně pak odvozená identita, přesvědčení, chování i vnímání prostředí se rovněž změní.

Aleš zodpovědně na otázky kouče odpovídal. Jako hodnotu, která by mohla uzdravit konflikt jeho sebehodnoty určil lásku k dětem. Jakmile si tuto hodnotu a její existenci i přesah uvědomil, změnila se i jeho identita, přesvědčení, vnímání chování i vnímání prostředí konfliktu. Po dalším dotazu, který je součástí techniky a Alešovi jsem ho položila, odpověděl, že vnímá po dlouhé době, možná poprvé v životě, určitou pozitivní emoci. Tu si spojil s vlastním sebe oceněním, což následně vedlo ke změně jeho sebehodnoty. Říkal, že vnímá nové možnosti v komunikaci, dokáže jinak vyhodnotit postoje manželky i matky. Mluvil o tom, že si uvědomuje, jak ho v dětství trápila nemluvnost otce a to, jak podléhal názorům matky. Jak se často cítil ukřivděný a vnímal lítost, pokud byla matka nespravedlivá, nebo otce z něčeho obviňovala. Také si vzpomněl, že se necítil bezpečně, pokud potřeboval s něčím poradit a žádal rodiče o pomoc. Matka často jeho žádost zneužívala k tomu, že ho nutila odporovat otci, aby bylo opět po jejím.

Dále byly Alešovi pokládány psychodynamické koučovací otázky, které ho vedly ještě k dalšímu sebeuvědomění a rozhodnutí, že změni svoje postoje ve vlastní rodině. Aleš hovořil o tom, že dokonce cítí větší svobodu, i když musí změnit svoje názory a že se těší na to, až bude moci dát za pravdu Haně, své ženě. Po měsíci s Alešem hovořila koučka opět. Řízeným dialogem a Alešovým popisem situace ve vztazích v rodině jsme došli k jednoznačnému závěru. Změny v komunikaci v rodině prošly a mnoho mezigeneračních konfliktů se změnilo tím, že on sám začal zdravě, tvořivě a sebehodnotě komunikovat. Dokázal tak zdravě ocenit ostatní členy rodiny. S otcem po mnoha letech začali znovu hrát šachy. To Haně nevadí, protože to baví i dceru Jitku a ona si zase začala více rozumět s Pétou. Ten jí začal s velkým zapálením pomáhat při vaření, a to zase ocenila jeho matka. Začali společně zkoušet recepty, které jsou z tradiční i z moderní kuchyně a babička Simona, co by bývalá aktivní tlumočnice, při tom Péťu učí angličtinu.

ZÁVĚR

Mezigenerační soužití v rodině je čím dál častějším fenoménem, který reflektuje nejen demografické změny, jako je prodlužující se délka života, ale i ekonomické a sociální faktory, které rodiny motivují ke sdílení společného prostoru. Tento model však často přináší výzvy v podobě mezigeneračních konfliktů, rozdíly v názorech na výchovu a náhledu na život. Jedním z moderních přístupů, jak tyto výzvy řešit, je koučink, který nabízí unikátní nástroje pro zlepšení komunikace, posilování vzájemného porozumění a efektivní řešení konfliktů.

Jedním z nejčastějších problémů v rodinách je nedostatek efektivní komunikace mezi generacemi. Starší generace často inklinuje k tradičním hodnotám a autoritativním přístupům, zatímco mladší generace prosazuje otevřenost a autonomii. Koučink umožňuje vytvořit prostor pro aktivní naslouchání a respektování rozdílů. Psychodynamický koučink pomáhá rodinám nacházet společné hodnoty a cíle, které mohou všechny generace sdílet a posilovat.

SUMMARY

The contribution deals with the use of coaching in the framework of intergenerational relationships in the family. Increasing life expectancy and changing social and economic systems often present families where up to three generations live together. Intergenerational coexistence brings clashes of values that are shaping by different experiences, social circumstances and technological progress. Based on this fact, we encounter situations where older generations often tend towards traditional values and ways of life, while younger generations are more open to change and innovation. This coexistence can lead to misunderstandings, conflicts and emotional tension, especially if these differences are reflecting in everyday life. Providing coaching in intergenerational family coexistence can define as a structured and targeted process in which a professional coach helps individual family members from different generations to improve their communication, understanding and cooperation. It focuses on identifying differences in perceptions, values, needs between generations, and supports the family in finding ways to overcome these differences and work together. Psychodynamic coaching is one of the right paths that lead us to understanding and to healthy relationships that extend to the entire social network of an individual. It seems appropriate to use the psychodynamic technique of Transformation, which focuses on working with internal conflicts and unconscious processes of the individual. This method is base at traditional psychoanalysis, but integrates more modern psychological approaches and techniques. Its goal is to help clients better understand themselves, their emotions and motivations, and above all to transform negative patterns of behaviour and thinking that can be a source of misunderstanding. The contribution presents a case study of coaching in an intergenerational family.

Literatura

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DUNOVSKÝ, J. et al. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada Publishing, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

FISCHER-EPE, M. *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9.

GILLERNOVÁ, I. a BURIÁNEK, J. *Základy psychologie, sociologie: základy společenských věd: pro střední školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-749-9.

GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

KUČEROVÁ, O. *Kouč Cesta*. Praha: Tamara Polanski, 2024. ISBN 978-80-908742-1-3.

MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.

RABUŠICOVÁ, M. et al. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8460-5.

ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-250-8.

SOURALOVÁ, A. a ŽÁKOVÁ, M. *Pod jednou střechou: třígenerační soužití v české společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9588-5.

TUČEK, M. *Soudržnost v diferencující se společnosti* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008. [cit. 3. 11. 2024]. ISBN 978-80-7330-145-3. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/uuid/uuid:254fd754-b9c6-44a2-8823-3f3dbe9dfe02>.

	POSKYTOVÁNÍ KOUČINKU V MEZIGENERAČNÍM SOUŽITÍ RODINY	OLGA KUČEROVÁ JAROSLAVA PAVELKOVÁ	133
--	--	--------------------------------------	-----

Kontakt

PhDr. Olga Kučerová
 Pravoslávna bohoslovecká fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
 Masarykova 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika
 Kucera.olga@gmail.com

prof. RNDr. Jaroslava Pavelková, CSc.
 Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
 Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, Česká republika
 jpavelkova@utb.cz

	REVIEWS	
--	----------------	--

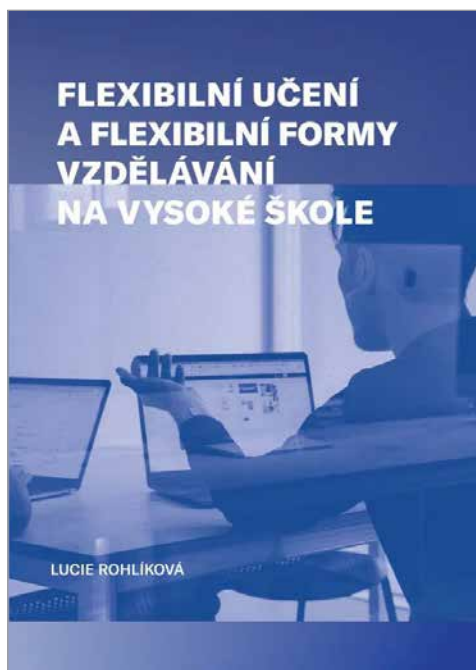
RECENZE KNIHY FLEXIBILNÍ UČENÍ A FLEXIBILNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ NA VYSOKÉ ŠKOLE

Autorka: Lucie Rohlíková

Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2023, ISBN 978-80-261-1154-2

Publikace Lucie Rohlíkové vydaná pod Západočeskou univerzitou v Plzni staví terminologický základ na pojmech flexibilita, flexibilní učení a flexibilní formy vzdělávání, které vymezuje v první kapitole. V další se zabývá teoretickým rámcem z pohledu filozoficko-psychologického. Kvalitu publikace v rovině vědeckého a metodologického uchopení podtrhuje zejména výzkumná studie v páté kapitole, věnovaná pilotní studii z let 2014–2015 a na ni navazující longitudinální studie zasahující až do roku 2022. Sama autorka vychází z premisy nedostatku informací o tom, které formy flexibilního učení studentům vyhovují, které technologie vnímají pro svou studijní úspěšnost zásadními a nemají negativní dopad na jejich studijní úspěšnost. Flexibilita je v současné době klíčovou dovedností nejen pro studenty terciárního vzdělávání, ale také pro samotné vysokoškolské pedagogy. V rychle se měnícím světě, kde digitalizace, globalizace a automatizace přetvářejí trh práce a společenské struktury, se schopnost adaptace stává nezbytností. Jak autorka upozorňuje, konkurenceschopnost na trhu práce již není dána pouze získanými znalostmi, ale především schopností celoživotního učení, adaptace na nové situace a ochoty reagovat na dynamické změny v profesních i osobních sférách života.

V kontextu terciárního vzdělávání je flexibilita důležitá nejen pro studenty, kteří musí reagovat na nové požadavky akademického prostředí a trhu práce, ale také pro vysokoškolské pedagogy, kteří hrají klíčovou roli v motivaci či demotivaci studentů. Kompetenční rámec vysokoškolských pedagogů již dávno nepokrývá jen odborné znalosti v daném oboru, ale zahrnuje také pedagogické, didaktické, psychologické a digitální dovednosti, schopnost kritické reflexe a inovativní přístup ke vzdělávání, včetně seznamování s možnostmi a limity AI. Pedagog, který dokáže



reagovat na různorodé potřeby studentů, podporovat jejich autonomii a rozvíjet jejich měkké i tvrdé dovednosti, může výrazně ovlivnit nejen jejich akademický výkon, ale i budoucí uplatnění, s čímž jde ruku v ruce jeho vlastní reflexivita a potřeba seberealizace při práci s motivovanými studenty a kolegy napříč akademickou obcí, aniž by se tato slova stala klišé, či utopií.

Výkonnostní a motivační faktory studentů vysokých škol ukazují, že jejich motivace není založena pouze na vnitřní touze po poznání, ale je ovlivněna i vnějšími aspekty, jako jsou perspektivy dobrého uplatnění na trhu práce, společenská prestiž vysokoškolského vzdělání nebo specifický styl výuky pedagogů. Ti mohou svou flexibilitou, která koresponduje s obsahem organizačních forem výuky autorky podpořit efektivitu vzdělávání v terciární sféře vstřícným přístupem a ochotou poskytnout individuální pomoc, významně přispět k překonávání studijních překážek a k celkové spokojenosti studentů se vzdělávacím procesem na univerzitě, možnosti zapojení do vědeckovýzkumných či praktických projektů a kvalita zpětné vazby, kterou studenti od pedagogů dostávají.

V souvislosti s celospolečenskými změnami 21. století je tedy zřejmé, že jak studenti, tak pedagogové musí být otevření novým formám vzdělávání, mezi které patří hybridní a on-line výuka, internacionalizace vzdělávání nebo personalizované přístupy ke studijním potřebám jednotlivců. Konkurenceschopnost absolventů již není založena pouze na získání akademického titulu, ale na rozvoji kompetencí, které jim umožní efektivně reagovat na dynamické požadavky pracovního trhu. V tomto kontextu je flexibilita v podání Rohlíkové nejen výhodou, ale přímo nutností pro úspěšné zvládnutí výzev současného vzdělávacího i profesního prostředí. Mezi flexibilní formy vzdělávání autorka řadí distanční vzdělávání, distanční učení, přičemž rozlišuje synchronní a asynchronní učení. Mezi další formy přidává učení na dálku i v možné kombinaci předchozích dvou asynchronních a synchronních forem. Dále tzv. nouzovou distanční výuku, která byla v době pandemie první volbou a nutností, dále korespondenční vzdělávání bez osobního kontaktu s pedagogem, dále distribuované učení s možnou využitelností multimediálních nosičů. Autorka nezapomíná on-line učení a výuku i založenou na práci s webem, či e-learningovou formu i učení podporované technologiemi. Za zajímavost, která je dosud v počátcích svého rozvoje je virtuální učení až v 3D dimenzi a digitální hru jako formu flexibilního učení.

Tato monografie představuje komplexní pohled na koncept flexibility ve vysokoškolském vzdělávání. Publikace se zaměřuje na teoretické ukotvení pojmů, jako jsou flexibilita, flexibilní učení a flexibilní formy vzdělávání, a propojuje je s praktickými zkušenostmi a výsledky dlouhodobého výzkumu.

V úvodních kapitolách autorka definuje klíčové pojmy a poskytuje terminologický rámec pro další diskusi. Následně se věnuje teoretickým základům flexibilního učení, včetně filozofických, psychologických a pedagogických teorií, které podporují implementaci flexibilních forem vzdělávání.

Jedním z hlavních přínosů publikace je prezentace výsledků longitudinální studie prováděné v letech 2014–2022 na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Tento výzkum se zaměřil na postoje, zkušenosti a technologickou vybavenost vysokoškolských

studentů ve vztahu k flexibilnímu učení. Data z této studie poskytují cenné poznatky o připravenosti studentů na využívání technologií v rámci flexibilních vzdělávacích forem. Autorka rovněž diskutuje strategické aspekty zavádění flexibilních forem vzdělávání na vysokých školách, včetně profesního rozvoje pedagogů a zajišťování kvality těchto forem výuky.

Praktické příklady a případové studie ilustrují úspěšné implementace flexibilních přístupů v různých institucích. Publikace je určena akademikům, pedagogům a dalším odborníkům zabývajícím se vysokoškolským vzděláváním, kteří hledají hlubší porozumění a praktické rady pro implementaci flexibilních forem výuky. Kniha je dostupná v tištěné podobě i jako e-kniha. Celkově kniha „Flexibilní učení a flexibilní formy vzdělávání na vysoké škole“ nabízí ucelený a detailní pohled na problematiku flexibility ve vysokoškolském vzdělávání, podpořený teoretickými východisky i empirickými daty, a představuje cenný zdroj pro ty, kteří usilují o inovaci a zlepšení vzdělávacích procesů na vysokých školách. Pro autorku této recenze se publikace opírá o potřebu nastavit diagnostiku stylů učení studentů terciárního vzdělávání.

Vysokoškolské vzdělávání čelí v 21. století celé řadě výzev, mezi které patří nejen rostoucí důraz na konkurenceschopnost absolventů na trhu práce, ale také změny ve vnímání role vzdělávání samotného. Flexibilita výuky a učení na vysokých školách se stává nezbytností nejen kvůli dynamickému vývoji společnosti a pracovního trhu, ale také ve vztahu ke studentům s různými vzdělávacími potřebami. Nabízí se zde paralela s Liessmannovou teorií nevzdělanosti, která kritizuje moderní přístup ke vzdělání, který se podle něj čím dál více redukuje na získávání povrchních znalostí a dovedností zaměřených především na okamžitou uplatnitelnost na trhu práce. Upozorňuje na nebezpečí, kdy se skutečné vzdělání – hluboké pochopení souvislostí, kritické myšlení a intelektuální růst – vytrácí ve prospěch mechanického osvojování „kompetencí“, které jsou sice prakticky využitelné, ale chybí jim širší kontext. Pokud je flexibilita vzdělávání chápána pouze jako rychlá adaptace na požadavky ekonomiky a pracovního trhu, může paradoxně přispívat k produkci nevzdělanosti, neboť studenti jsou vedeni k tomu, aby se učili pouze to, co je aktuálně „užitečné“, místo aby rozvíjeli schopnosti potřebné pro celoživotní učení a hlubší porozumění světu.

Tento kritický pohled však neznamená, že flexibilita ve vzdělávání je nežádoucí. Právě naopak – je-li správně uchopena, může být klíčem k vysoce kvalitnímu vzdělávání, které reflektuje individuální potřeby studentů a umožňuje jim nejen osvojit si znalosti, ale také se naučit pracovat s informacemi v širším kontextu. V tomto ohledu je zásadní role vysokoškolských pedagogů, kteří svou flexibilitou v přístupu k výuce mohou studenty buď motivovat k hlubokému studiu, nebo je naopak odradit a přispět k jejich povrchnímu přístupu ke vzdělání.

Flexibilita jako nástroj kvalitního vysokoškolského vzdělávání by neměla spočívat pouze v administrativních úpravách (např. individuální rozvrhy, hybridní formy výuky), ale především v didaktických přístupech, které podporují aktivní učení, interdisciplinární souvislosti a schopnost kritické analýzy. Pedagogové, kteří reflektují různé učební styly studentů, dokážou nabídnout variabilní formy výuky – od diskusních seminářů

po projektovou výuku, gamifikaci nebo využití moderních technologií, včetně umělé inteligence.

Zvláštní pozornost si zaslouží studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které je flexibilní přístup nejen výhodou, ale často nutností. Mnozí studenti s poruchami učení (např. dyslexie, dysgrafie), poruchami pozornosti, sluchovým či zrakovým postižením, autismem nebo jinými specifickými potřebami čelí bariérám, které jim mohou znemožnit plnohodnotné studium, pokud není systém dostatečně otevřený variabilitě přístupů. Pedagogická flexibilita v tomto kontextu znamená nejen možnost přizpůsobení forem hodnocení a výuky, ale také ochotu hledat individuální cesty, jak zapojit tyto studenty do akademického prostředí.

Kritika masifikace vzdělání, tedy nárůstu počtu studentů bez adekvátního zajištění kvality výuky, se v tomto kontextu ukazuje jako relevantní – pokud je univerzitní výuka rigidní a uniformní, mnozí studenti se specifickými potřebami mohou být diskrétně vyloučeni z plnohodnotného vzdělávacího procesu. Zde se flexibilita pedagogického přístupu ukazuje jako zásadní nástroj, který umožňuje individualizaci výuky bez toho, aby došlo k rezignaci na akademické standardy.

Flexibilita v podobě publikace Rohlíkové nemůže být považována za protiváhu pojetí Liessmannovy teorie nevzdělanosti. Správně pojatá flexibilita ve vysokoškolském vzdělávání tedy nemusí vést k povrchnímu vědění, ale může naopak být klíčem k jeho překonání. Pokud pedagogická flexibilita směřuje k podpoře hlubokého učení, rozvoji kritického myšlení a propojení teorie s praxí, může přispět k vyšší kvalitě vzdělání a připravit studenty nejen na konkrétní pracovní pozice, ale i na schopnost adaptace v rychle se měnící společnosti.

Tento přístup odpovídá také výkonnostním a motivačním faktorům, ukazuje, že studenti nejlépe reagují na pedagogy, kteří jsou schopni skloubit odborné znalosti s individuálním přístupem a moderními metodami výuky. Staví i na interpersonálních potřebách z hlediska pohnutek k povrchní, utilitární nebo hloubkové diferenciaci studentů. Právě flexibilní pedagogové, kteří se neomezují na jednostrannou frontální výuku, ale dokážou nabídnout studentům různé způsoby, jak se učit a rozvíjet, mají největší vliv na jejich akademický úspěch.

Flexibilita vysokoškolského vzdělávání je v současném světě nezbytná, ale její význam přesahuje pouhou reakci na požadavky trhu práce. Správně uchopená flexibilita může být nástrojem k překonání rizik povrchního vzdělání a zároveň klíčem k inkluzi studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Klíčovou roli zde hrají vysokoškolskí pedagogové, jejichž schopnost reagovat na individuální potřeby studentů, podporovat aktivní učení a propojovat teoretické poznatky s reálným světem může zásadně ovlivnit nejen akademický výkon studentů, ale i jejich budoucí profesní uplatnění. Skutečné vzdělání nespočívá jen v mechanickém osvojení kompetencí, ale v rozvoji hlubokého porozumění a schopnosti kritického myšlení – a právě flexibilní výuka a pedagogický přístup jsou klíčem k dosažení tohoto cíle.

Diagnostika učebních stylů může významně přispět k efektivitě výuky tím, že umožní lépe porozumět individuálním potřebám studentů a přizpůsobit jim výukové strategie.

Kombinace diagnostiky preferenčního stylu učení, učebních strategií a flexibilních forem vzdělávání by mohla výrazně zlepšit vzdělávací zkušenost studentů se SVP. Monografie Lucie Rohlíkové se svou orientací na flexibilitu by mohla být skvělým teoretickým i praktickým rámcem pro implementaci těchto přístupů do vysokoškolského vzdělávání. Tento plán propojuje teoretické poznatky z monografie Lucie Rohlíkové s praktickou aplikací diagnostiky LSI v jeho české modifikaci a moderních flexibilních forem výuky. Pokud by se nástroj osvědčil, mohl by být aplikován plošně, a tím významně přispět ke zkvalitnění vzdělávání na vysokých školách. Podrobná analýza potřeb studentů Fakulty veřejných politik v Opavě a jejich vztah k flexibilním formám vzdělávání se zaměřením na předcházení studijní neúspěšnosti a nízké motivace v kontextu publikace Rohlíkové. Neznalost vlastní metakognice, nedostatečné studijní návyky a strategie učení a motivace k učení, absence individualizace výuky nebo nedostatečná zpětná vazba a podpora, to jsou jedny z dílčích oblastí, na které by se mohlo touto publikací navázat a modifikovat flexibilní formy učení adresně, cíleně na konkrétní studijní skupiny a vycházet i ze vzájemného učení jako jedné ze strategií učení.

Podle teorie Self-determination Theory je motivace studentů ovlivněna třemi hlavními faktory: autonomií s možností volby vzdělávání, potřebou vnímat svůj pokrok a úspěšnost a v neposlední řadě se cítit být součástí akademické studentské komunity s vlastní participací na dění kolem „jejich“ vzdělávací instituce. Při aplikaci těchto principů na studenty terciárního stupně vzdělávání vyplývá, že tradiční způsoby výuky nemusí odpovídat těmto potřebám a mohou vést ke snížení angažovanosti a pasivity. Jednou z možností, jak dosahovat efektivity je personalizace výuky na základě LSI a využít doporučení autorky publikace Rohlíkové, tj. flexibilních forem vzdělávání, které mohou být přizpůsobeny individuálním stylům učení studentů.

Jedním z klíčových nástrojů personalizace je Kolbův Learning Style Inventory (LSI), který rozděluje studenty do čtyř hlavních typů: divergentní, kreativní, vizuální a asimilativní. Těmto typologiím mohou vyhovovat případové studie, interaktivní workshopy, týmové projekty, někomu teoretické koncepty a analýza, dalšímu strukturované prezentace a přednášky, e-learning, infografiky a jiní potřebují a vyžadují aplikaci teorie do praxe se simulací.

Na základě této typologie lze navrhnout personalizovaný přístup ke studentům a minimalizovat riziko neúspěchu a demotivace, či předčasného ukončení studia.

Autorka recenze navrhuje s oporou o tuto publikaci následující doporučení pro aplikaci na Fakultě veřejných politik v Opavě v těchto dílčích krocích: Implementace diagnostiky LSI, výsledky poslouží k úpravě výuky v pilotně vybraném předmětu. Dále zavedení flexibilních metod výuky podle doporučení Rohlíkové, např. aktivní metody učení (případové studie, gamifikace), pilotní testování inovací v několika předmětech a následně sledování efektivity na základě výsledků studentů a zpětné vazby pro vyhodnocení dopadu na studijní úspěšnost a motivaci studentů. Nabízí se také srovnání výsledků studentů před a po aplikaci těchto metod.

Co lze dodat závěrem, aplikace diagnostiky LSI a flexibilních forem vzdělávání podle velmi inspirativní publikace Rohlíkové může výrazně zvýšit studijní úspěšnost a motivaci

nejen vybrané skupiny studentů Fakulty veřejných politik v Opavě. Tento přístup pomůže podpořit individualizaci výuky, modernizaci metod a větší angažovanost studentů, čímž se snižuje riziko předčasného ukončení studia. Tento plán by mohl sloužit jako pilotní model, který by mohl být aplikován i na další fakulty a obory v rámci Slezské univerzity s implementací poznatků získaných v rámci týmově podporovaného učení inspirovaného Team Mastery.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Andrea Silberová, Ph.D.

Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě

Ústav speciální pedagogiky

Bezručovo náměstí 885/14, 746 01 Opava, Česká republika

andrea.silberova@fvp.slu.cz



**SILESIAN
UNIVERSITY**
FACULTY OF PUBLIC
POLICIES IN OPAVA