

Gabriela Šarníková, Zdeněk Meier,
Kristýna Gábová, Ondřej Buchta,
Lukáš Hodis, Peter Tavel

Hravé učení, vážný dopad

Inovativní cesty
ve studiu sociální práce
a sociální pedagogiky

Univerzita Palackého v Olomouci

Hravé učení, vážný dopad

Inovativní cesty ve studiu sociální práce
a sociální pedagogiky

Gabriela Šarníková, Zdeněk Meier, Kristýna Gábová,
Ondřej Buchta, Lukáš Hodis, Peter Tavel

Olomouc 2024

Publikace vychází jako výstup projektu Praktické inovace sociálních studií, reg. č. EHP-CZ-ICP-4-031.

Publikace vznikla ve spolupráci Univerzity Palackého v Olomouci a VID Specialized University v Oslu (VID vitenskapelige høyskole). Za spolupráci rovněž děkujeme Univerzitě Karlově v Praze, Masarykově Univerzitě v Brně, Slezské Univerzitě v Opavě, Ostravské Univerzitě a CARITAS – Vyšší odborné škole sociální Olomouc, které prostřednictvím svých zástupců přispěly se svými nápady a připomínkami.

Odborní recenzenti: doc. PaedDr. Olga Račková, PhD.
doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA
(Uveďte původ – Zachovejte licenci).
Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© text Gabriela Šarníková, Zdeněk Meier, Kristýna Gábová, 2024
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2024

DOI: 10.5507/cmtf.24.24465098
ISBN 978-80-244-6509-8 (tisk)
ISBN 978-80-244-6510-4 (online: iPDF)

Obsah

Úvod	7
1 Sociální pracovník a sociální pedagog jako pomáhající profese v České republice	9
1.1 Potřeby a výzvy současné společnosti z pohledu pomáhajících profesí	10
1.2 Sociální pracovník a sociální pedagog v přípravě a v praxi	12
1.3 Limity v práci sociálního pracovníka a sociálního pedagoga	15
2 Pregraduální příprava pomáhajících profesí se zaměřením na sociální oblast	18
2.1 Profil absolventa sociální práce a sociální pedagogiky v České republice	18
2.2 Sociální práce a sociální pedagogika v evropských zemích	20
2.2.1 Dánsko	21
2.2.2 Finsko	22
2.2.3 Německo	24
2.2.4 Norsko	26
2.2.5 Polsko	28
2.2.6 Slovensko	30
2.2.7 Švédsko	33
2.2.8 Velká Británie	34
3 Inovace v pregraduální přípravě na Cyrilometodějské teologické fakultě v Olomouci	36
3.1 Profil absolventa sociálně zaměřených oborů na Cyrilometodějské teologické fakultě	36
3.2 Výzkum zaměřený na inovace ve výuce sociální práce a sociální pedagogiky	40

3.3 Implementace nového předmětu s využitím inovativních metod	41
3.3.1 Mindfulness	42
3.3.2 Aplikované divadlo	43
3.3.3 Life-story	45
4 Další možnosti využití inovativních metod a strategií ve výuce	47
4.1 Odbourávání stresu a práce s emocemi	48
4.1.1 Využití uměleckých aktivit	48
4.1.2 Eliminace nežádoucího	59
4.2 Sociální kompetence	71
4.2.1 Aktivity pro rozvoj sociálních kompetencí	72
4.3 Měkké dovednosti	78
4.3.1 Aktivity pro rozvoj měkkých dovedností	79
4.4 Kulturní kompetence	83
4.4.1 Aktivity pro rozvoj kulturních kompetencí	84
4.5 Komunikační a komunikativní kompetence	87
4.5.1 Aktivity pro rozvoj komunikačních a komunikativních kompetencí	88
4.6 Intrapersonální kompetence	91
4.6.1 Sebepoznání	93
Závěr	103
Summary	104
Použitá literatura	105
Přílohy	113

Úvod

Sociální práce i sociální pedagogika se mimo jiné zabývají podporou sociální spravedlnosti a rovnosti. Oba obory mají za cíl umožnit jednotlivcům a komunitám převzít kontrolu nad svými životy a provést pozitivní změny ve svém prostředí. Sociální pedagogika kladе větší důraz na pomoc prostřednictvím výchovných a preventivních opatření, zatímco sociální práce se více zaměřuje na poskytování praktické podpory a pomoci lidem v nouzi. Vykonávání profesí v oborech sociální práce a sociální pedagogika vyžaduje odborné vzdělávání, které je umožněno v bakalářském i magisterském studiu.

Výuka na univerzitách, stejně jako na základních a středních školách, má vzhledem k měnící se skutečnosti reagovat na aktuální potřeby a výzvy nejenom výběrem vyučovacích předmětů a jejich obsahem, ale i z hlediska výběru a využívání moderních didaktických metod a prostředků. Modernizace vysokého školství je již několik let také předmětem zájmu Evropské komise a pro všechny země Evropské unie platí výzva v plné míře se zapojit do modernizace škol na všech stupních vzdělávání.

Za tímto účelem jsou realizovány také mezinárodní projekty a jedním z nich byl i projekt Praktické inovace sociálních studií, který realizovala Cyrilometodějská fakulta Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s VID Specialized University (VID vitenskapelige høyskole) v norském Oslu.

Projekt byl vytvořen pro obory sociální práce a sociální pedagogika a jeho ambicí bylo přispět k modernizaci výuky těchto oborů.

Součástí projektu je i předkládaná publikace, jejímž cílem je nabídnout pedagogům těchto oborů nástroj pro modernější výuku a vyšší aktivitu studentů.

V první části charakterizujeme profese sociálního pracovníka a sociálního pedagoga z hlediska současných potřeb, výzev, možností uplatnění a také studia. Zaměřujeme se na uvedenou problematiku v některých evropských zemích a zvlášť se věnujeme otázce studia a uplatnění studentů uvedených oborů v České republice. Vedle požadavků, které mají absolventi splňovat, popisujeme i limity či problémy, na které sociální pracovníci a sociální pedagogové často narážejí.

Samostatná část je věnována projektu Praktické inovace sociálních studií. Popisujeme v ní, jaké byly základní aktivity, a především které nové předměty byly implementovány do výuky.

Poslední, neobsáhlejší kapitolu tvoří metodický materiál, jehož ambicí je inspirovat pedagogy a studenty sociální práce a sociální pedagogiky a posloužit náměty na výuku některých témat.

Při výběru témat pro aktivity jsme vycházeli jednak z kompetencí potřebných pro výkon uvedených profesí, jednak také z limitů, na které studenti a pracovníci v daných profesích narážejí.

Jsou zvoleny činnosti, které aktivizují studenty, pedagog je jenom facilitátorem. Jsou zaměřené na eliminaci některých nežádoucích emocí a stresu, ale také na rozvoj sociálních, kulturních, komunikačních, komunikativních a také intrapersonálních kompetencí včetně měkkých dovedností. Z metodického hlediska uvádíme u většiny aktivit postup počínaje cílem a pomůckami, pak následuje samotný postup a aktivita končí závěrem, kterým je reflexe a hodnocení studenty. U některých aktivit, skupinových aktivit nebo jejich variant uvádíme, s jakým záměrem mohou být realizovány, a jenom je popisujeme. Je pak na realizátorech, aby zvolili vlastní modifikaci vzhledem k její aktuálnosti.

Poslední část publikace tvoří přílohy, kterými jsou texty a obrázky vztahující se k aktivitám.

Aktivity neobsahují všechny aspekty, které jsou uvedeny v teoretické části a nelze uvést ani všechny skupiny metod a strategií, jež jsou součástí moderních didaktik. Jedná se spíše o výběr aktivit k základním tématům. Publikace je sice primárně určená pedagogům, ale inspiraci naleznou také studenti a širší pedagogická veřejnost.

1

Sociální pracovník a sociální pedagog jako pomáhající profese v České republice

Globální výzvy současné společnosti jsou spojeny s demografickými změnami zejména v důsledku migrace, chudoby, sociálního vyloučení, stárnutí, nezaměstnanosti, finanční krize, ale i digitalizace. Řešením problémů spojených s uvedenými výzvami, před nimiž stojí evropské země i země ostatních kontinentů, je udržitelný rozvoj. Ze sociálního hlediska je jeho součástí sociální začleňování¹, zabezpečení silné, zdravé a spravedlivé společnosti, podpora sociální soudržnosti, osobní blaho, rovné příležitosti apod. (United Nations, 2023). Lidé z oblasti pomáhajících profesí tak mají široké pole možností uplatnění při řešení sociálních výzev a naplňování potřeb jednotlivců a komunit. Sociální práce je prakticky orientovaným povoláním² a studijním oborem, jehož cílem je podporovat sociální změny, rozvoj, soudržnost společnosti a posilování a emancipaci jednotlivců. Klíčové hodnoty této profese zahrnují sociální spravedlnost, lidská práva, společnou odpovědnost a úctu k rozdílnosti. Sociální práce se zaměřuje na zapojení jedinců a společenských struktur do řešení životních problémů a výzev s cílem zlepšit kvalitu života. Využívá přitom teoretické základy sociální práce, společenských a humanitních věd a lokálních znalostí.

¹ Pro zažité spojení sociální inkluze (z angl. social inclusion) se na základě úmluvy Mezinárodní federace sociálních pracovníků a Mezinárodní asociace škol sociální práce v červenci 2014 používá ekvivalent *sociální začleňování* (srov. International Federation of Social Workers, 2014), proto jej používáme v naší publikaci.

² Odbornou kvalifikaci pro výkon sociálního pracovníka v České republice splňuje i absolvent studijního programu sociální pedagogika.

1.1 Potřeby a výzvy současné společnosti z pohledu pomáhajících profesí

Sociální začleňování v Evropské unii (EU) je komplexní proces, jehož cílem je zajistit, aby všichni občané měli potřebné příležitosti a zdroje k plnému zapojení do hospodářského, sociálního a kulturního života. Tento koncept je ústředním bodem politické agendy EU a zahrnuje řadu aspektů, včetně lepšího přístupu na trh práce, rovného přístupu k zařízením, službám a výhodám (Eurofound, 2023). Sociální začleňování je aktuálním procesem nejenom v zemích Evropské unie, ale také v ostatních evropských státech, stejně tak v mimoevropských zemích.

Evropská komise (European Commission, 2021, 2023b, 2023c) vymezila v oblasti sociálního začleňování v Evropě klíčové iniciativy, kterými jsou: Záruka pro děti, Řešení nezaměstnanosti mladých lidí, Sociální ochrana, Řešení problémů s migrací a také Národní politiky.

Evropská záruka pro děti je iniciativa z roku 2021 a zajišťuje, aby děti v nouzi měly přístup ke klíčovým službám, jako jsou zdravotní péče, vzdělávání, důstojné bydlení a přiměřená výživa. Cílem je předcházet chudobě a sociálnímu vyloučení a bojovat proti nim. Záruka pro děti je prvním politickým nástrojem na úrovni Evropské unie a je navržena tak, aby řešila ty nevýhody a vyloučení v dětství, které často vedou k nevýhodám v dospělosti. Uplatňuje se v ní jedenáctý princip Evropského pilíře sociálních práv, jenž se týká péče o děti a jejich podpory. Iniciativa záruka pro děti je součástí širší strategie Evropské unie o právech dítěte a je významným krokem směrem k jejich postupnému dosahování (European Commission, 2021).

Dalším aspektem sociálního začleňování je vysoká míra nezaměstnanosti mladých lidí v některých zemích Evropské unie a s tím spojená jejich společenská zranitelnost. Mladí lidé, zejména ti, kteří nejsou zaměstnáni, nevzdělávají se nebo neprocházejí odbornou přípravou, jsou označeni akronymem NEETs (z angl. Not in Employment, Education or Training), používaným k označení situace mnoha mladých lidí, obvykle ve věku mezi 15. a 24. rokem. Termín se poprvé objevil ve Spojeném království koncem 80. let 20. století a odráží alternativní pohled na situaci mladých lidí. NEETs začali být považováni za jednu z nejzranitelnějších skupin zejména po Velké recesi v letech 2008–2013. Jejich míra nezaměstnanosti v mnoha zemích Evropské unie překročila 40 % a ukázalo se, že mladí lidé v této životní etapě jsou vůči hospodářské recesi zranitelnější než jiné věkové skupiny. Vysoký počet NEETs stál evropské ekonomiky v roce 2015 asi 142 miliard eur na dávkách, ztracených příjmech a daních

(Sándor, 2022). V současnosti je tato skupina také silně ovlivněna pandemií onemocnění covid-19 a je ve vysoké míře ohrožena sociálním vyloučením. Strategie EU pro mládež na období 2019–2027 se zaměřuje na zapojení do aktivit, posílení postavení a propojení mladých lidí a podporuje jejich zaměstnanost jako klíčovou cestu k dosažení sociálního začlenění (Eurofound, 2023).

Sociální ochrana jako další aspekt sociálního začleňování zahrnuje širokou škálu politik v boji proti chudobě a sociálnímu vyloučení, modernizaci systémů sociální ochrany a podporu sociálního začleňování specifických skupin včetně dětí, osob se zdravotním postižením a lidí bez domova, ale i seniorů. Většina národních politik jako součást sociálního začleňování zahrnuje do opatření proti sociálnímu vyloučení aktivity zaměřené na ocenění kulturní rozmanitosti a solidaritu s migranty a v současnosti se zaměřuje na problémy zapříčiněné pandemií v důsledku onemocnění covid-19, válkou na Ukrajině a inflací.

Od roku 2015 se stala otázka migrace do Evropy důvodem nových výzev zaměřených na komunitní vztahy, pokud jde o soudržnou integraci a uznávání rostoucí diverzity v komunitách.

Zajištění silné, zdravé a spravedlivé společnosti jako další výzva v rámci udržitelného rozvoje i sociálního začleňování spočívá především v péči o fyzické a duševní zdraví a pohodu, v přístupu ke kvalitní zdravotní péči, v prevenci a léčbě nemocí apod.

Výzva k sociální soudržnosti znamená rozvoj takové společnosti, kde mají jednotlivé skupiny pocit sounáležitosti, participace, začlenění, uznání a legitimacy. Nejedná se přitom o nutně demograficky homogenní skupiny. Respektování rozmanitosti znamená využívání potenciálu, který spočívá ve společenské různosti z hlediska nápadů, názorů, dovedností apod. jako předpokladu menšího sklouznutí do destruktivních vzorců napětí a konfliktů při střetu různých zájmů (United Nations, 2007).

Sociální začleňování je významným zdrojem podpory osobní pohody i duševního zdraví a předpokladem jejich utváření je vedle zdravého rodinného života i kvalitní vysoce komplexní vzdělávací systém (Arslan et al., 2023).

Násilí v rodinách, sociální izolace, trestná činnost či ekonomická nerovnost jsou problémy asi všech zemí současného světa a zároveň jsou to výzvy, kterým je možné čelit implementací co nejvhodnějších strategií do sociálního, občanského, ekonomického a politického života.

Z nových výzev a potřeb vyplývají i nové požadavky na profesionální a osobní rozvoj sociálních pracovníků a sociálních pedagogů, s čímž souvisí i inovace v procesu pregraduální přípravy.

1.2 Sociální pracovník a sociální pedagog v přípravě a v praxi

Základní předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka v České republice jsou legislativně vymezeny § 109, § 110 a přechodným ustanovením § 120 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění. Podle § 109 „sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb“.

§ 110 vymezuje klíčové požadavky na výkon povolání sociálního pracovníka. Ten musí splňovat určité předpoklady, včetně plné svéprávnosti, bezúhonnosti, zdravotní způsobilosti a odborné způsobilosti podle stanovených kritérií.

Odborná způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka vyžaduje absolvování vhodného vzdělávacího programu v oblasti sociální práce, sociální pedagogiky nebo dalších příbuzných oborů buď na úrovni vyššího odborného vzdělání, nebo vysokoškolského studia v rámci akreditovaných programů.

Vyšší odborné školy a vysoké školy poskytující vzdělávání v oboru sociální práce mají možnost být součástí sdružení Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP), a mohou tak nabídnout vedle běžného vzdělávání v daném oboru také další vzdělávání. Cílem Asociace je „zvyšování kvality vzdělávání, propojování znalostí z různých oblastí a zvyšování odbornosti, rozhledu a nadhledu pedagogů, včetně jejich osobního rozvoje“ a jejím „záměrem je vytvořit nabídku vzdělávání šitou na míru primárně pedagogům škol sdružených v ASVSP“ (Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2023). ASVSP je členem Evropské asociace škol v sociální práci (European Association of Schools of Social Work – EASSW), jejímž posláním je „podporovat sociální rozvoj a rozvíjet vysoce kvalitní vzdělávání, školení a znalosti pro praxi sociální práce, sociálních služeb a politiky sociálního zabezpečení v Evropě“ (EASSW, 2023).

Sociální práce klade důraz na úctu k lidské důstojnosti jako na svůj základní princip. Zaměřuje se na podporu mezilidských a občanských aktivit, přičemž klíčovým cílem je posílení sociální soudržnosti a přispívání

k pozitivním změnám ve společnosti. Pracuje na podpoře osobní svobody a rozvoje jednotlivců, čehož dosahuje prostřednictvím vzdělávacích programů v oblasti sociální práce a díky schopnostem sociálních pracovníků spolupracovat s lidmi z různých kultur a odborných oblastí.

Pro úspěšné zvládání role sociálního pracovníka v České republice jsou klíčová tři kritéria:

1. schopnost efektivně komunikovat a znalosti a dovednosti potřebné pro uplatnění této schopnosti;
2. orientace v poradenských tématech, která jsou pro specifickou cílovou skupinu a konkrétní typ služby/činnosti obvyklá;
3. osobnostní nastavení, které sociálnímu pracovníkovi umožní zvládat nároky spojené s výkonem profese, zejména pozitivní naladění, realistický optimismus ve vztahu ke klientům i realistické sebevědomí postavené na sebezkušenosti (srov. Musil et al., 2019).

Vedle sociálního pracovníka hraje v oblasti udržitelného rozvoje a sociálního začleňování významnou roli i sociální pedagog. Navzdory tomu, že v České republice chybí této profesi legislativní ukotvení mezi pedagogickými profesemi³, jeho uplatnění je mnohem širší než u sociálního pracovníka.

Sociální pedagog je profesionál, který své odborné vzdělání získal studiem oboru sociální pedagogika v bakalářském nebo magisterském programu, případně studiem vyšší odborné školy (DiS.).

Cílovými skupinami sociálního pedagoga jsou jedinci všech věkových skupin, kterým se věnuje individuálně i v komunitách. Zastává funkci organizátora, řídicího pracovníka, konzultanta, poradce, mentora či facilitátora. Uplatňuje se ve státním, ale i nestátním sektoru ve školách a školských zařízeních jako vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga, metodik prevence, výchovný poradce, ale také může být zaměstnán jako sociální pedagog⁴. Uplatnění nachází v oblasti sociálních služeb, ve střediscích správy

³ V katalogu pedagogických pracovníků se nenachází vymezení pojmu sociální pedagog, na druhé straně ho jeho vzdělání v tomto oboru opravňuje pro vykonávání některých jiných pedagogických profesí.

⁴ Tuhle pozici mu umožňují tzv. „šablony“. V České republice slouží toto pojmenování pro výzvy, které jsou součástí programů financovaných z fondů Evropské unie. Jsou určeny pro školy a další vzdělávací instituce a mají za cíl podporovat vzdělávání a rozvoj. Jedná se o zjednodušené čerpání dotací. Zjednodušené proto, že jsou předem definované aktivity, které si škola vybírá a sestavuje podle svých potřeb. Šablony tak mohly škole pomoci posílit

uprchlických zařízení, jako pracovník v humanitárních službách, v neziskových organizacích, v oblasti rozvoje lidských zdrojů i v oblasti podnikání v komerční sféře. Pedagogická práce by měla být prioritou sociálního pedagoga jak ve státních, tak v soukromých běžných i alternativních školách a školských zařízeních.

V současné době je náplní práce sociálních pedagogů působících ve školách práce s žáky se sociálním znevýhodněním, komunikace s rodinou, poskytování sociálního poradenství, intervence s ohledem na potřeby žáků, intervence v případě rizikového chování žáků, práce s žáky s výchovnými obtížemi, komunikace s institucemi, jako je pedagogicko-psychologická poradna (PPP) či orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), ale také neziskové organizace. Jeho činnost je zaměřena také na předcházení a řešení školní neúspěšnosti, řešení konfliktů, mediaci, práci se školním nebo třídním klimatem, podporu duševního zdraví žáků, poradenství a metodickou podporu pro pedagogy, terénní práci s rodinou žáků a lze sem zařadit také realizaci preventivních aktivit, depistáž a diagnostiku, doučování žáků, realizaci osobnostní a sociální výchovy, volnočasových aktivit a akcí školy, práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, metodické vedení a koordinaci preventivních aktivit, spolupráci při vedení třídnických hodin, sestavování individuálního výchovného programu a vzdělávacího plánu žáků i poskytování kariérového poradenství (srov. Asociace sociálních pedagogů, 2023).

Pro podporu sociálních pedagogů v České republice vznikla Asociace sociálních pedagogů, která usiluje o rozvoj sociální pedagogiky v praxi a poskytuje (nejen) svým členům inspiraci a příležitosti (vzdělávací, pracovní i osobní), podporu a pomoc při řešení odborných problémů v rámci profese, výchovy a vzdělávání. Jedná se o profesní organizaci, která sdružuje studenty, odborníky z praxe a akademické pracovníky z oblasti sociální pedagogiky (Asociace sociálních pedagogů, 2023). Jejím úsilím je „zvýšení povědomí o poslání a obsahu práce sociálního pedagoga i zvýšení jeho společenské prestiže“ (ibidem), také být partnerem pro politiky a další subjekty, kteří ovlivňují politiku v oblasti její působnosti. Asociace organizuje workshopy, setkání, realizuje projekty a jejím prvořadým zájmem je změna legislativy ve vztahu k profesi sociálního pedagoga.

personální kapacity nebo zajistit pedagogům vzdělávání v akreditovaných vzdělávacích programech.

1.3 Limity v práci sociálního pracovníka a sociálního pedagoga

Sociální pracovníci a sociální pedagogové staví na společných základech, jedním z nich jsou humanitní hodnoty a úsilí změnit životy jednotlivců, skupin i širší společnosti. Sdílejí společný cíl prosazovat sociální spravedlnost, lidská práva a sociální změny, podílejí se na procesu sociálního začleňování. Často pracují v podobném prostředí a s podobnými skupinami klientů, jejich přístupy a metody se však mohou lišit v závislosti na jejich odborné přípravě a teoretických rámcích.

Podobně jako v jiných pomáhajících profesích i v profesi sociálního pracovníka a sociálního pedagoga jsou jistá rizika plynoucí z práce s lidmi, nejednou v náročném sociálním a materiálním prostředí. Zároveň tito pracovníci narážejí na osobní, ale i vnější limity spojené s jejich prací. Jedná se například o emocionální stres, neschopnost napravit všechno, profesionální hranice, práci se zranitelnými skupinami lidí, v současné době se stále setkávají s důsledky pandemie covid-19, ale i války na Ukrajině a migrace. Za limity lze pokládat také etická dilemata, předsudky, rovnováhu mezi osobním a pracovním životem, potřebu dalšího osobního a profesního rozvoje, ale i nedostatek zdrojů a různé druhy očekávání od klientů či spolupracovníků.

Emocionální stres. Sociální pracovníci i sociální pedagogové jsou v současnosti v situaci, kdy vzhledem k přibývajícím problémům rostou i požadavky na jejich činnost. Často působí v prostředí, které se vyznačuje rostoucími nároky na služby, přičemž poptávka po službách často převyšuje dostupné zdroje, což vytváří tlak na pracovníky. Sociální pracovníci a také sociální pedagogové mohou čelit negativní kontrole ze strany veřejnosti i médií, což může zvýšit jejich stres.

Ke stresu a napětí tak přispívají špatné pracovní podmínky i nedostačující kompenzace za práci, kterou vykonávají. Efektivní plnění jejich povinností ztěžuje také nedostatek podpory a vnějších i osobních zdrojů. Zvládání velkého množství případů a úkolů může vést k vyčerpání a nedostatek řádného dohledu může vést k pocitům izolace a ke stresu. Ke stresujícímu pracovnímu prostředí může přispívat také šikana ze strany kolegů, manažerů nebo vedení. Přístupy k řešení situací, které zahrnují sociální a ekonomickou nespravedlnost a zneužívání, mohou vést k emočnímu stresu (Calitz, Roux a Strydom, 2014; Maddock, 2023).

Neschopnost napravit vše patří k limitům a je velmi úzce spojena se snahou a touhou pomoci všem a vyřešit všechny problémy. Pracovníci však čelí situacím, které nedokážou napravit ani vyřešit, což může být frustrující.

Profesionální hranice jsou spojeny s tím, že se od sociálních pracovníků i pedagogů očekává, že budou dodržovat principy a klíčové hranice, aby chránily sebe, své klienty a organizaci, pro kterou pracují. Tyto hranice zajišťují, že vztahy mezi nimi a klienty zůstanou profesionální, i když pracují na velmi osobních a složitých problémech. Zde často narážejí na etická osobní dilemata.

Práce se zranitelnými skupinami je často velmi náročná. Tyto skupiny jsou často marginalizované, vyloučené, menšinové a ohrožené. Od sociálních pracovníků i od sociálních pedagogů vyžaduje práce s těmito skupinami vysokou míru empatie i asertivity, a tak často vznikají emocionálně náročné situace.

Důsledky pandemie onemocnění covid-19, které přetrvávají především v oblasti ekonomické, ale i v psychickém a sociálním zdraví jedinců, představují neočekávané a bezprecedentní výzvy a s tím související napětí mezi odpovědností k sobě samému a k nadřazeným orgánům a autonomií na jedné straně a mocenskými boji o to, co kdo dělá a kolik podpory si za to zaslouží apod., na druhé straně (Itzhaki-Braun, 2021).

Etická dilemata jsou jedním z častých problémů pomáhajících profesí, sociální pracovníky a pedagogy nevyjímaje. Musí se orientovat v mnohých situacích, kde jejich rozhodování stojí na ne/respektování etických požadavků, dodržování profesní etiky a standardů.

Nedostatek kompetencí a dovedností je spojen s tím, že se pracovníci musí neustále osobně i profesionálně rozvíjet a vzdělávat, ale také se starat o sebe nejen z hlediska kognitivního, ale také tělesného či emocionálního a sociálního. V současnosti je vyžadováno osvojování klíčových kompetencí, mezi nimiž jsou pro sociální pracovníky a pedagogy zvlášť významné jazykové kompetence (výborné zvládnutí mateřského jazyka, případně ale i některého ze světových jazyků) a sociální kompetence spolu s měkkými dovednostmi a občanskými kompetencemi, dále jsou to intrapersonální kompetence, digitální kompetence a kompetence v oblasti technologií a kritické a tvůrčí myšlení spojené s řešením problémů (European Commission, 2023a), ale také kompetence kulturní či interkulturní (National Prevention Information Network, 2021).

Rovnováha mezi pracovním a soukromým životem. Sociální pracovníci a pedagogové musí často zvládat velké pracovní zatížení a mohou

mít problém udržet si zdravou rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem.

Osobní předsudky jsou součástí každého jednotlivce a asi téměř každé profese, a tak je třeba si své předsudky uvědomit a zajistit, aby neovlivnily profesionální úsudek.

Nedostatek zdrojů může zahrnovat nedostatek zajištění zvenčí v podobě pojištění nebo krytí služeb zajišťujících duševní zdraví klientů, málo financí potřebných k zajištění potřeb klientů, nedostatek jiné odborné pomoci a podpory, ale mohou to být i vnitřní osobní zdroje, jako jsou jazykové či kulturní bariéry, fyzické a psychické vyčerpání a s tím spojený syndrom vyhoření apod.

Očekávání ze strany klientů a spolupracovníků bývá také limitem v práci v sociální a pedagogické oblasti. Očekávání jsou spojena s představami o roli sociálního pracovníka i pedagoga ze strany jiných lidí. Jedná se zejména o očekávání spojená s představou jisté komunikace, očekávání jiné práce, než pracovník vykonává, očekávání, že se pracovník bude přizpůsobovat představám druhých, a očekávání, která jsou v rozporu s prací, kterou pracovník vykonává (Musil a kol., 2019).

2

Pregraduální příprava pomáhajících profesí se zaměřením na sociální oblast

Byla doba, kdy sociální práce zaujímal v naší společnosti nízký status, byla marginalizována a stála i na okraji akademické obce (Parton, 2000). Vysoké školy a zvláště pedagogové, ale i studenti sociální práce a sociální pedagogiky stáli před výzvou, jak pomoci zvýšení tohoto statusu.

Sociální práce i pedagogika v České republice se vyvíjejí a přizpůsobují aktuálním potřebám společnosti a snaží se reagovat na aktuální výzvy a potřeby společnosti. Důležitost sociální práce je na jedné straně v porovnání s obdobím minulého režimu více uznávána, na druhé straně se diskutuje o krizi sociální práce z hlediska nejasnosti její identity, nedostatečné připravenosti a nízké kvalifikace pracovníků, ale také o ztrátě její společenské prestiže (Elichová, 2017). O sociální pedagogice je v České republice stále širší povědomí, ale na druhé straně sociální pedagogové stále bojují za úpravy legislativy ve prospěch sociálního pedagoga jako odborného pracovníka.

2.1 Profil absolventa sociální práce a sociální pedagogiky v České republice

V České republice se pregraduální příprava v pomáhajících profesích orientujících se na sociální oblast odvíjí od doporučení vzdělávacích programů Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP). Hlavními cíli těchto programů jsou zlepšování kvality vzdělávání, propojení různorodých znalostí a rozvíjení odbornosti a širokého rozhledu pedagogů. Tyto programy jsou navrženy tak, aby odpovídaly potřebám učitelů ze škol asociovaných v ASVSP, s důrazem na oblasti rozšiřující a prohlubující stanovený Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP (dále jen Standard).

Tento Standard specifikuje minimální kvalitu, kterou by měly mít studijní programy v oblasti sociální práce, a určuje obsah výuky a kompetence, které jsou nezbytné pro rozvoj profesní identity a efektivní vykonávání profese sociálního pracovníka (Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2023).

V současnosti lze získat kvalifikaci pro uvedené profese buď ukončením středoškolského studia, ale i vysokoškolského studia prvního i druhého stupně.

Sociální pedagogika je oborem mladším ve srovnání se sociální prací. V různých zemích existuje v různých formách, přičemž bere v úvahu kulturní a společenské normy a očekávání. V přípravě ani v realizaci tohoto povolání se nejedná o běžnou metodiku, kterou lze jednoduše převzít a použít. Metodika místo toho vyžaduje zamýšlet se nad tím, jak ji aplikovat v dané zemi a v daném kulturním kontextu, a proto je také příprava na výkon povolání v různých zemích specifická a do jisté míry odlišná.

Podobně je to i se studijním oborem sociální práce a v následně při výkonu tohoto povolání. Každá země má svá specifika, která se zohledňují jak v přípravě studentů, tak v následné praxi. Na druhé straně existují obecné problémy a jim odpovídající osvědčené strategie, které lze považovat za univerzální. Vzdělávání v sociální práci zejména členů Asociace vzdělavatelů v sociální práci upravuje Standard, jehož smyslem je vymezit očekávanou minimální kvalitu studijních programů v oblasti vzdělávání v oboru sociální práce. Standard proto definuje rámcový obsah výuky a získané kompetence nutné pro formování profesní identity a pro výkon profese sociálního pracovníka. Zároveň dává dostatečný prostor pro odbornou profilaci jednotlivých škol a jejich profesní orientaci na specifická témata sociální práce.

Od sociálních pedagogů i pracovníků se očekává, že si již během odborné přípravy rozvinou celou řadu kompetencí a dovedností, které můžeme shrnout do několika oblastí:

1. **Vztahy.** Od pracovníků se vyžaduje, aby byli s ostatními kolegy a klienty v profesionálním vztahu a neustále pracovali na vytváření vzájemných vztahů a přičiňovali se i o pozitivní atmosféru.
2. **Péče.** Sociální pedagogové a pracovníci se mají zajímat o potřeby klientů, o své osobní potřeby a potřeby ostatních spolupracovníků a hledat cesty k jejich naplňování, což vyžaduje praktické kroky ke vzájemné pomoci.
3. **Vzdělávání.** Po získání nezbytného vzdělání jsou sociální pedagog i pracovník připraveni také na další vzdělávání potřebné k profesionálnímu i osobnímu rozvoji. Ze strany spolupracovníků a vedení to vyžaduje

podporu, reflexi, angažovanost a flexibilitu. Zaměstnavatel je dle zákona povinen zabezpečit sociálnímu pracovníkovi další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, kterým si obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci.

4. **Autenticita.** Od sociálních pedagogů a pracovníků se očekává, že budou autentičtí a opravdoví, že se projeví jejich vlastní osobnost. Jedná se také o požadavek kongruence, tj. že chování jedince je v souladu s jeho sebepojetím.
5. **Podpůrné a posilující chování.** Podpůrné chování se vztahuje k pomoci a povzbuzování ostatních a může zahrnovat emoční podporu, praktickou pomoc nebo jednoduše přítomnost u klienta, kdy mu sociální pracovník naslouchá a nabízí pomoc. Posilující chování souvisí s používáním odměn nebo trestů k posílení chování. Posilování může být pozitivní nebo negativní a může být použito ke zvýšení nebo snížení frekvence nežádoucího chování. Pozitivní posilování zahrnuje poskytnutí odměny a žádoucí chování klienta má pozitivní následky, což zvyšuje pravděpodobnost, že se žádoucí chování opět objeví v budoucnosti. Negativní posilování zahrnuje odstranění nepříjemného nebo odpudivého podnětu po chování, což také zvyšuje pravděpodobnost, že se chování zaměřené na vyhýbání se nepříjemnému bude v budoucnu opakovat (Content Authority, 2023; Future Learn, 2023).

Sociální pracovníci a pedagogové nabývají a rozvíjejí kompetence, které se vztahují k těmto oblastem, nejen v procesu učení a během studia, ale následně pak také zkušeností v terénu.

2.2 Sociální práce a sociální pedagogika v evropských zemích

Sociální práce v Evropě má své kořeny ve filantropickém hnutí 19. století, zejména v industrializovaných společnostech Německa, Anglie a Francie. Ve druhé polovině 19. století došlo k rozkvětu mnoha charitativních organizací, které nabízely materiální pomoc a morální rady chudým rodinám. Později se rozsah těchto aktivit rozšířil nejen v oblastech poskytované pomoci, ale také geograficky. V současnosti je sociální práce etablovaná na různé úrovni ve všech evropských zemích, zejména v zemích Evropské unie, ale také v Norsku i Švýcarsku.

Sociální pedagogika se začala utvářet na pozadí jistého napětí mezi individuální autonomií člověka a požadavky moderní společnosti v procesu socializace. Často je sociálněpedagogická teorie aplikována do vzdělávání, aby jeho prostřednictvím došlo ke zmírnění nežádoucích sociálních jevů (Hämäläinen, 2015). Pojem sociální pedagogika se poprvé začal používat v Německu ve 40. letech 19. století, ačkoli myšlenka je starší než samotný termín. Ten v roce 1844 použil Karl Mager jako alternativu ke „Collectivpädagogik“ a v protikladu k „Individualpädagogik“ (Gent in Smith, 2019). Mager čerpal z Friedricha Diesterwega, který samotnou myšlenku prezentoval širšímu publiku (ten zase vzhlížel k Rousseauovi, Pestalozzimu i Fröbelovi). Věřil, že lidé jsou schopni se rozvíjet, respektovat a starat se o druhé a pracovat pro dobro komunity (Smith, 2019).

Sociální pedagogika je už dnes běžným oborem v zemích, jako je Německo, Dánsko, Švédsko, Polsko, Spojené království či Slovensko, má svoje místo i v Norsku a Finsku, ale také v jiných zemích Evropy i mimo ni. Ve většině těchto zemí existuje kvalifikace na úrovni vysokoškolského vzdělání a absolventi jsou následně zaměstnáni v různých zařízeních péče o děti a mládež jako sociální pedagogové.

2.2.1 Dánsko

V Dánsku není sociální práce státem regulovaná profese, což v praxi znamená, že sociální pracovníci nemají k výkonu práce státní licenci ani povolení. Vysokoškolský diplom zaručuje způsobilost pro práci, ale je na zaměstnavateli, jak k této profesi a pracovníkovi přistupuje. Legislativně není v Dánsku tato profese ukotvena a ani pro vzdělávací instituce není dána obecná definice oboru, proto je její chápání velice volné a umožňuje použít jakoukoli definici. Platí však konsolidační zákon o sociálních službách, jenž se týká opatření a služeb předcházejících sociálním problémům i služeb poskytovaných znevýhodněným lidem. Významná role je v něm delegována na místní samosprávné orgány a také v závislosti na typu klienta jsou pro něj (případně pro skupinu, kam lze klienta zařadit) organizovány služby (Matulayová a kol., 2021).

Na druhé straně má sociální pedagogika v Dánsku dlouhou tradici a je známa holistickým přístupem, který funguje na principu „hlava, srdce a ruce“, tedy kombinuje teorii, empatii a praxi. Zaměřuje se na jednotlivce jako individuální bytost, na jeho síly, zdroje, potenciál a přání. Důležitým prvkem je respektování osobní integrity, práv a prostoru dětí nebo mladých lidí ve většině

domovů a speciálních škol, které se starají o děti a mládež, ale také o seniory, kteří z různých důvodů nemohou žít se svými rodinami. Sociální pedagogika se zaměřuje na pohodu, učení a růst a její základní myšlenkou je, že všichni lidé jsou z principu cenní a že každý může přispět k prosperitě komunity, pokud najdeme způsoby, jak je do ní začlenit. Ambicí sociální pedagogiky je také řešení problémů nerovnosti, proto se snaží přinést sociální změnu tím, že se zabývá sociálními problémy, jako je osamělost, chudoba, kriminalita a závislost, a snaží se jim předcházet. Důstojnost, začlenění a sociální propojení jsou v tomto ohledu klíčové, a to jak na individuální, tak na komunitní úrovni (Pedagogy4change, 2023). Neakcentuje se žádná jediná správná metoda nebo způsob její praxe. Vše závisí na konkrétním prostředí práce a na tom, jaké jsou hlavní cíle. Sociální pedagogika využívá směs nápadů, teorií, přístupů a konceptů z jiných akademických oborů (Hayes, 2017; Rosendal Jensen, 2015).

Sociální pedagogové mohou v Dánsku pracovat v různých oblastech, jako jsou péče, vzdělávání, zdravotnictví, podpora rodin a související oblasti. Studijní obor sociální pedagogika je vyučován v bakalářském stupni na několika dánských univerzitách a co do počtu studentů patří k jednomu z nejvíce zastoupených oborů.

2.2.2 Finsko

Ve Finsku se sociální pedagogika rozvinula jako akademická disciplína a multiprofesní obor s obecnou představou, že může tvořit teoretický základ pro práci v několika profesích ve vzdělávacích a sociálních oblastech. Sociální pedagogika se nevyvíjela jako samostatná profese, ale jako způsob myšlení založený na sociálněpedagogických teoriích a jako přístup z tohoto myšlení vycházející a uplatňovaný v mnoha rozmanitých kontextech různými odborníky (Hämäläinen a Eriksson, 2016; Nivala, 2019). Rozvíjela se tak jako teoretický rámec pro všechny sociální a pedagogické profese.

Na univerzitní úrovni byla zavedena jako akademická disciplína mezi společenskými a pedagogickými vědami. Jako obor výzkumu a akademického vzdělávání je vnímána jako disciplína spojující sociální a pedagogickou problematiku při budování teorie a vytváření praktických aplikací. Instituce sociální péče a vzdělávání jsou široce vnímány jako potenciální kontext pro sociálněpedagogickou odbornost. Sociální pedagogika jako disciplína, která přispívá mnoha profesím v systémech sociální péče a vzdělávání, je jedním z odvětví multidisciplinární teorie a znalostního základu sociální práce spolu

s dalšími sociálními disciplínami, zejména sociální politikou, sociální psychologií, sociologií a sociální etikou (Nivala, 2019).

Sociální práce nejenže těží ze sociální pedagogiky, ale ta má spíše koncepční a filozofické dopady na všechny profese zabývající se blahobytem a vzděláváním. Na vzdělávací systém je v zásadě nahlíženo společensko-politickou optikou z hlediska přispívání k blahobytu, sociálnímu zabezpečení, rovnosti a sociální spravedlnosti – politickým hodnotám, na kterých je finský společenský řád v podstatě založen. Ve finském sociálním systému hraje důležitou roli také zdravotní hledisko (Hämäläinen, 2019).

Sociální a zdravotní aktivity jsou spravovány společnými veřejnými orgány na všech úrovních státní správy. V této souvislosti se sociální pedagogika rozvinula jako odborná oblast, která se rozsáhle zabývá různými profesními liniemi sociálních a vzdělávacích aktivit.

Sociální pedagogika je zvláštní oblastí odbornosti založená na akademickém vzdělání; vzhledem k tomu, že sociální práce, práce s mládeží a odpovídající oblasti práce jsou profesní odvětví, v nichž je odborná kvalifikace stanovena zákonem a v nichž je sociálněpedagogická odbornost považována za relevantní, a sociální pedagogové v těchto odvětvích nacházejí své uplatnění. Sociální pedagogika je ve finském prostředí někdy představována jako přístup, nebo dokonce paradigma v sociální práci, ale nikdy nebyla redukována tak, aby byla podřízena pouze sociální práci. Je široce vnímána jako odborná oblast, která pokrývá všechny druhy sociální a vzdělávací práce jak ve vládních organizacích, tak v oblasti občanských aktivit.

Sociální pedagogika ve Finsku se vztahuje také k výchově k občanství, ústavní péči a školní sociální práci. Nabízí příležitosti pro prevenci a zmírnění sociálního vyloučení mladých lidí, například v podpoře školní kariéry dětí a mladých lidí jak v povinném základním vzdělávání, tak v odborném vzdělávání. V rámci vzdělávacího systému se sociálněpedagogická odbornost vztahuje na formální i neformální vzdělávání, které zahrnuje všechny věkové úrovně od raného vzdělávání po vzdělávání dospělých. Instituce svobodného vzdělávání, například komunitní vysoké školy, lidové střední školy, letní univerzity, centra vzdělávání dospělých a sportovní instituty, jsou zvláštní oblastí sociálněpedagogické odbornosti. Vedle toho mnohé další veřejné a nevládní oblasti vzdělávacího systému, jako je práce s mládeží, sociální péče ve školách, denní péče o děti a rezidenční péče o děti, byly považovány za linie činností, v nichž jsou sociálněpedagogické znalosti relevantní (Hämäläinen, 2019; Hämäläinen a Eriksson, 2016; Nivala, 2019).

2.2.3 Německo

Sociální pedagogika a sociální práce mají dlouholetou tradici v Německu, kde se od počátku dvacátého 20. století vyvíjely paralelně (Frampton, 2022a, b).

Od studentů sociální pedagogiky v Německu se očekává, že si během studia osvojí řadu kompetencí a dovedností. Základem je nejen porozumění sociální pedagogice z hlediska historického, právního, organizačního a finančního, ale také poznání empirických metod sociálního výzkumu a jeho výsledků, dále osvojení si znalostí a dovedností spojených s pedagogickými, psychologickými i sociálními naukami. Studijní programy sociální pedagogiky propojují akademickou angažovanost ve výzkumu sociální pedagogiky se základními aspekty výuky a psychologie. Během studia dochází k rozvoji osobnosti studentů, kteří prohlubují předmětově specifické akademické a didaktické dovednosti, jako základ jak pro výzkumnou a pedagogickou kariéru v odborném nebo vysokoškolském sektoru, tak pro práci v oblasti péče o děti a mládež. Studijní programy v oboru sociální pedagogiky jsou založeny na mezinárodním přístupu a studenti jsou vedeni k tomu, aby se zabývali stavem výzkumu nejen v Německu, ale i v mezinárodním měřítku. Studenti jsou školeni i v intervenčních dovednostech z hlediska toho, jak pomáhat ostatním rozvíjet pozitivní psychosociální identitu a schopnost být sám sebou, zlepšovat takové sociální a osobnostní kompetence, které by jim umožnily začlenit se a uspět ve společnosti (Leuphana University Lüneburg, 2023). Sociální pedagogika v Německu se zaměřuje na zlepšení života lidí ve společnosti prostřednictvím vzdělávání a sociální podpory. Specifika sociální pedagogiky se liší v jednotlivých regionech a studijních programech. Klíčovými cíli sociální pedagogiky jsou:

1. Socializace a adaptace zejména sociálně nezajištěných dospělých, ale i mládeže a starších osob na probíhající sociální a ekonomické změny ve společnosti.
2. Zajištění vysoké životní úrovně v nejlepším zájmu každého člověka.
3. Sociální pedagogika je vytyčena jako teorie a praxe racionálního výchovného působení.
4. Soucit a lidská laskavost jako základní lidské hodnoty.
5. Sociální emancipace – té má být dosaženo prostřednictvím komunikace založené na dialogu a interaktivních operacích, které zahrnují interakci v reálném čase mezi jednotlivci a skupinami ve společnosti. Mohou mít

podobu dialogů, spolupráce nebo jakékoli formy komunikace, která podporuje porozumění, empatii a vzájemný respekt.

6. Posilování schopnosti rodin zvládat rodinný život, udržet jim otevřené dveře, najít pro ně zdroje a nabídnout možnost získat nové dovednosti (Social Pedagogy Professional Association, 2023).

Studium oboru sociální pedagogika nabízí v Německu například Univerzita Otto-Friedricha v Bamberku, Univerzita aplikovaných věd v Neubrandenburgu nebo také univerzita Leuphana v Lüneburgu.

Studium sociální práce v Německu připravuje studenty na kariéru v oblasti sociální práce, která zahrnuje pomoc jednotlivcům, rodinám a komunitám zlepšit jejich kvalitu života a životní pohodu. Studium obvykle zahrnuje teoretické znalosti a praktické dovednosti v oblastech, jako jsou sociální politika, sociální výzkum a intervenční strategie, a vedle základů sociální práce a jejího vývoje, základů práva, sociologie, pedagogiky a etiky se studium zaměřuje na porozumění principům sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní odpovědnosti a na respekt k rozmanitosti. Studenti se učí metodám sociální práce, rozvíjejí dovednosti v komunikaci, poradenství a podpoře. Vedle výuky je vyžadováno absolvování stáže, aby studenti získali praktické zkušenosti v oboru.

Po absolvování jsou studenti vybaveni nezbytnými dovednostmi pro práci v různých prostředích sociální práce, jako jsou veřejné zdravotnické agentury, kliniky duševního zdraví, školy, organizace péče o děti a lidské služby a instituce vytvářející politiku. Po bakalářském studiu mohou také pokračovat ve studiu specializovaných oblastí sociální práce na magisterské úrovni.

Po absolvování studia se od studentů očekává, že budou mít rozvinuté analytické myšlení, schopnost regulace a seberegulace, profesionální vystupování, že budou eticky používat digitální technologie a že do praxe přijdou s pochopením hodnot a etiky sociální práce. Studenti by měli být připraveni na různé role v sociální práci, včetně přímé služby, klinické služby, managementu a správy, rozvoje komunity, sociální politiky a hodnocení programů.

V současnosti pracují absolventi v sociálních službách, poskytují podporu a zdroje jednotlivcům a komunitám, mohou najít uplatnění i v mezinárodních vládních, nevládních a soukromých organizacích, někteří absolventi pracují na volné noze a nabízejí své služby různým organizacím a jednotlivcům.

Některá vyšší studia umožňují absolventům stát se licencovanými sociálními pracovníky nebo klinickými praktiky. Můžou pracovat v různém

prostředí včetně klinik pro duševní zdraví, škol, nemocnic, vládních subjektů a komunitních agentur. Pracují také v oblasti výzkumu a poradenství (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2023).

Studium sociální práce je poskytováno v bakalářských i magisterských programech s variabilní strukturou na univerzitách v Mnichově, Berlíně, Düsseldorfu, Erfurtu, Osnabrücku a v jiných městech (Study in Germany, 2023).

2.2.4 Norsko

V Norsku existují tři samostatná profesní studia, která kvalifikují své absolventy pro výkon v sociální oblasti: sociální práce, sociálně-právní ochrana dětí a sociální pedagogika.

Studium sociální práce je komplexní a zaměřené na praxi, přičemž cílem je kvalifikovat studenty pro pomoc jednotlivcům, rodinám nebo skupinám jednak při prevenci, jednak při zvládání a odstraňování různých sociálních problémů. Univerzity poskytují studium zejména v bakalářském stupni. Kurzy jsou zaměřené na sociální práci a sociální problémy, rozmanitost a perspektivy menšin v sociální práci, etiku, posuzování a odbornou praxi, marginalizaci a začleňování, psychologii, praktický sociální výzkum, sociologii sociální péče a rovnosti, sociální práci s dětmi a rodinami, právní témata apod. (PowerUs, 2023). Práce sociálního pracovníka je založena na pochopení souvislostí mezi jednotlivými problémy a společenským kontextem, ve kterém takové problémy vznikají, a pochopení toho, že lidé se mohou aktivně vztahovat ke svým bližním a ke strukturám, ve kterých žijí. Studium sociální práce je zaměřeno na práci s lidmi všech věkových kategorií a sociální pracovníci působí ve veřejném, soukromém a dobrovolnickém sektoru v několika oblastech, kterými jsou převážně:

- Sociální služby. V Norsku jsou organizovány převážně na úrovni obcí, kde hrají klíčovou roli sociální pracovníci poskytující podporu jednotlivcům a rodinám, jež čelí různým sociálním problémům.
- Sociálně-právní ochrana dětí. Pracovníci v oblasti péče o děti neboli „barnevernspedagoger“ pracují s dětmi a rodinami, často v situacích, kdy je ohrožen vývoj a blaho dítěte.
- Sociální péče. Sociální pracovníci v oblasti sociální péče, „velferdsarbeidere“, pracují v různých prostředích, včetně škol, zdravotnických zařízení a obecních sociálních služeb.

- Práce s uprchlíky a migranty je oblastí, do které se také zapojují sociální pracovníci v rámci různých iniciativ jazykového vzdělávání a integrace na trhu práce.
- Komunitní práce. Někteří sociální pracovníci se zapojují do komunitní práce a spolupracují s různými aktéry, včetně uživatelů a uživatelských organizací, pracovníků v různých sociálních službách a dobrovolnických organizací (Sønneland, 2020).
- Sociální spravedlnost a rovnost jako hodnoty, na kterých se norský systém sociální práce zakládá. Cílem je zajistit, aby všichni obyvatelé měli přístup k potřebným službám a podpoře bez ohledu na jejich sociální, ekonomický nebo etnický status.
- Spolupráce a multidisciplinární přístup znamenají, že sociální pracovníci v Norsku často spolupracují s dalšími profesionály, jako jsou psychologové, psychiatři, učitelé, lékaři a právníci. Multidisciplinární přístup umožňuje komplexní a efektivní poskytování sociálních služeb a podporu klientům.

Součástí sociální práce a aktivit v sociální oblasti je také činnost sociálních pedagogů neboli „vernepleiere“, kteří obvykle pracují s osobami s mentálním postižením. Jejich cílem je zlepšit schopnost jedince zvládat každodenní život a účastnit se společenských aktivit (International Federation of Social Workers, 2023).

Sociální pedagogika v Norsku byla ve svých začátcích spojena s pedagogickou profesí zaměřenou na péči o děti. První kurzy pro pedagogy sociální péče o děti začaly v roce 1951 a jejich cílem bylo, aby byli absolventi připraveni na práci především v ústavech sociální péče o děti. Toto vzdělávání bylo tradičně charakterizováno jako sociálněpedagogické, ale během několika desetiletí došlo k mnohým změnám.

Sociálněpedagogická praxe dnes se z velké části týká práce s dětmi, mladými lidmi a jejich rodinami, jejichž životní situace je nějakým způsobem obtížná. Stále je úzce spojena s profesí pedagogů péče o děti, kteří mají pomáhat v různých druzích mimořádných životních situací dětí a mladých lidí. Využívají zejména pedagogické metody a snaží se předcházet problémům a napravovat je. Stále více sociálních pedagogů pracuje v různých typech volnočasových institucí pro děti a mládež, například v klubech mládeže a v dobrovolných organizacích pro děti se speciálními potřebami.

Jedním z pracovních prostředí, ve kterých sociální pedagogové pracují, jsou také školy, kde vykonávají jak preventivní práci na komunitní úrovni,

tak individuální podpůrnou práci se sociálně marginalizovanými žáky. Vzdělávání sociálních pedagogů i pracovníků probíhá prostřednictvím bakalářského studia a vychází ze zákonného národního rámce, který stanovil, že práce pedagogů sociálněpedagogické péče o děti není ryze sociální prací, ale také prací pedagogickou, a byly v něm uvedeny jasné definice sociálněpedagogického obsahu studia. Kolem roku 2019 se to však začalo měnit a sociálněpedagogický základ práce pedagogů sociálně-právní ochrany dětí se již neuvádí (Nivala, 2019).

2.2.5 Polsko

Sociální práce v Polsku je interdisciplinární profesní činnost, jejímž cílem je pomáhat jednotlivcům a rodinám nebo komunitám posílit či znovu získat schopnost fungovat ve společnosti prostřednictvím plnění vhodných sociálních rolí a vytvářet podmínky, které tomuto cíli napomáhají.

Základními rysy této práce jsou:

- Sociální pracovníci musí zachovávat důvěrnost informací o svých klientech.
- Cílem sociální práce je rozvíjet nezávislost klientů.
- Sociální pracovníci musí být vytrvalí při dosahování cílů.
- Sociální práce se řídí zásadami sociální spravedlnosti.
- Sociální pracovníci musí respektovat odlišnosti lidí.
- Sociální pracovníci musí udržovat vysokou úroveň osobní kultury a profesionálního chování.

Sociální práce může být vykonávána na základě sociální smlouvy nebo sociálního projektu. Používá metody a techniky vhodné pro tuto činnost, uplatňované s respektem k důstojnosti člověka a jeho právu na sebeurčení. Sociální práce poskytuje podporu osobám a rodinám bez ohledu na jejich příjem (Brenk, 2012).

Sociální pedagogika má v Polsku dlouhou tradici a prošla vývojem a transformací.

Weissbrot-Koziarska (2023) uvádí, že konstituování sociální pedagogiky jako vědy, teorie a vzdělávací metodologie bylo výsledkem globálních proměn lidského chování. Pro rozvoj sociální pedagogiky je tedy důležité pochopit člověka, který je subjektem veškerého dění a proměn v lokálním i globálním prostředí, a stanovit směry jeho rozvoje s ohledem na dovednosti řešit

individuální a sociální problémy. To jsou základní důvody pro to, že mezi představiteli sociální pedagogiky, reprezentujícími různá výzkumná pracoviště, jsou odborníci zabývající se výzkumem v oblasti výchovy a sociálního fungování jednotlivců, rodin a širěji sociálních skupin, tedy tzv. teoretici a praktici, kteří se přímo zabývají výchovou dětí a mládeže v místním prostředí. Sociální pedagogika v Polsku „klade důraz na spojení otázek výchovy a sociálního prostředí a vytváří náhled na formální a neformální výchovné a světové působení“ (Procházka, 2012, s. 51). Sociální práce a sociální pedagogika v Polsku (podobně jako v jiných zemích) mají značné průniky, a proto jsou pro obě disciplíny také společné některé výzvy.

Mezi hlavní současné výzvy pro sociální pracovníky a pedagogy v Polsku patří:

- Globalizace a internacionalizace problémů. Sociální práce a pedagogika musí přizpůsobit své metody a přístupy stále globalizovanějšímu světu, kde jsou problémy často mezinárodní a vyžadují globální řešení.
- Přejít od industriální společnosti ke společnosti informační. S rozvojem technologií a s digitalizací společnosti se sociální práce a pedagogika musí přizpůsobit novým formám komunikace a sociální interakce.
- Technologický a vědecký pokrok. Rychlý rozvoj technologií a vědy vytváří nové výzvy pro sociální práci i pedagogiku, které musí držet krok s nejnovějšími objevy a trendy.
- Přejít od krátkodobého k dlouhodobému a předvídatému myšlení. Sociální práce i pedagogika musí věnovat pozornost dlouhodobým účinkům svých činností a strategií, nikoliv pouze krátkodobým cílům.
- Výzvy sociální transformace. Sociální práce i pedagogika se musí zabývat výzvami sociální transformace, jako jsou demografické změny, migrace, sociální nerovnosti apod.
- Specifické výzvy v oblasti vzdělávání související s překonáním krize polského vzdělávacího systému. Sociální práce i pedagogika musí čelit výzvám spojeným s reformou vzdělávacího systému v Polsku, včetně zlepšení kvality výuky, zvýšení dostupnosti vzdělávání a uspokojení různorodých potřeb studentů (Bakalarczyk, 2011; Sobecki a kol., 2010).

V oblasti sociální práce se uvádějí navíc výzvy v dalších tématech:

- Stárnutí populace. To je jednou z nejdůležitějších výzev pro sociální práci, která zahrnuje potřebu přizpůsobit služby a podporu potřebám rostoucího počtu starších lidí.

- Změny v systému sociální péče. Sociální práce se musí přizpůsobit změnám v systému sociální péče, které začaly v 90. letech 20. století v reakci na výzvy transformace, jako je vznik nezaměstnanosti a mnohem větší rozsah chudoby.
- Prevence a péče o děti a rodiny. Sociální práce se musí zaměřit na předcházení sociálním problémům prostřednictvím prevence a péče o děti a rodiny.
- Dilemata sociální ekonomiky – poptávka a nabídka sociální práce. Sociální práce musí řešit problémy spojené s rovnováhou poptávky a nabídky v sociální ekonomice.
- Institucionální a neinstitucionální hranice sociální práce. Sociální práce musí čelit výzvám institucionálních a neinstitucionálních hranic sociální práce.
- Nezbytnost nebo spontánnost při uplatňování prosociálních hodnot. Sociální práce musí čelit výzvám nutnosti nebo spontánnosti při uplatňování prosociálních hodnot (Bakalarczyk, 2011; Weissbrot-Koziarska a Kanios, 2021).

V současnosti se sociální práce i sociální pedagogika v Polsku může studovat na veřejných a neveřejných (soukromých) vysokých školách v denní, dálkové a online formě studia (Otoczelnie, 2023a, b).

2.2.6 Slovensko

Rozvoj pomáhajících profesí a zejména sociální práce se týká období první republiky a následně až období po roce 1989. Ačkoli byla společenská poptávka po těchto oborech již dávno, politické podmínky v období socialistického režimu na Slovensku (podobně jako v České republice) nebyly vzdělávání v sociální práci ani sociální pedagogice nakloněny. V letech 1948–1950 byly všechny studijní obory sociální práce na vysokých školách v zemi uzavřeny jako nepotřebné a zastaralé. Klienti sociální práce však zůstali a sociální pracovníci museli být nahrazeni jinými profesemi. Kvalita a kvantita sociální péče prudce poklesla a lidé postižení sociálními problémy byli marginalizováni nebo přímo izolováni.

Politické změny, liberalizace společnosti a demokratizace akademického prostředí po roce 1989 otevřely cestu k obnovení vysokoškolského vzdělávání v oboru sociální práce a zakrátko také sociální pedagogiky.

Studium oborů v oblasti pomáhajících profesí včetně sociální práce a sociální pedagogiky se dostalo do nové etapy. Sociální práce posílila své

postavení v oblasti společenských věd a naplno se začala rozvíjet jako vědní obor. Průkopníkem ve výuce oboru se stala Univerzita Komenského v Bratislavě, brzy ji následovaly ostatní veřejné i soukromé vysoké školy.

Sociální pedagogika se začala rozvíjet v 90. letech 20. století zejména na Pedagogické fakultě univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici, následně se pak otevřelo studium sociální pedagogiky také na univerzitách v Bratislavě a v Trnavě. Jistou dobu bylo možné získat kvalifikaci sociálního pedagoga také na Žilinské univerzitě a Univerzitě Konštantína Filozofa v Nitře v rámci studijního programu učitelství pedagogiky.

Profese sociálního pedagoga jako odborného zaměstnance ve školách a školských zařízeních je na Slovensku legislativně zakotvena.

Sociální práce a sociální pedagogika byly nezbytné hlavně v situacích, když selhávaly funkce školy a rodiny. V současné době tyto profese mají mnohem širší pole možností realizace.

Sociální pedagog podle § 27 ods. 2 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov:

- a) vykonáva preventívnu činnosť zameranú na predchádzanie rizikového chovania detí a žiakov a na jeho odstraňovanie a na predchádzanie sociálnepatologickým javom a ich odstraňovanie,
- b) poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým chovaním, ohrozené sociálnepatologickými javy a na deti a žiakov ze sociálne znevýhodneného prostredia,
- c) poskytuje poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancům a odborným zamestnancům,
- d) provádí sociálněpedagogickou diagnostiku prostředí a vztahů, osvětovou činnost a další činnosti v sociálněvýchovné oblasti,
- e) podporuje spolupráci pedagogických zamestnanců a odborných zamestnanců se zákonnými zástupci, zamestnanci zařízení sociálně-právní ochrany dětí a sociální kurately a dalšími fyzickými osobami a právníckými osobami.

V ods. 3 § 27 stejného zákona je také vymezená práce sociálního pracovníka ve škole nebo školském zařízení:

- a) provádí sociální diagnostiku dětí a žáků, poskytuje sociální poradenství dětem a žákům a další metody, techniky a postupy sociální práce zaměřené na překonání překážek ve výchově a vzdělávání dětí a žáků,

- b) poskytuje sociální poradenství a odbornou pomoc zákonným zástupcům zaměřenou na zlepšení podmínek výchovy a vzdělávání dětí a žáků,
- c) poskytuje konzultace zástupcům zařízení, pedagogickým zaměstnancům, odborným zaměstnancům a školnímu podpůrnému týmu při řešení případů,
- d) vykonává odborné činnosti pro předcházení vlivům, které jsou rizikové pro děti a žáky a aktivity prevence sociálněpatologických jevů, které ohrožují děti a žáky včetně aktivit pro předcházení segregace dětí a žáků, a pro jejich odstraňování,
- e) koordinuje spolupráci pedagogických zaměstnanců a odborných zaměstnanců s orgány státní správy, obcemi, organizacemi působícími v místní komunitě a dalšími právníckými osobami a fyzickými osobami, je-li to nezbytné pro účely zajištění nebo zprostředkování odborné pomoci dítěti nebo žákovi a jeho rodině, a spolupracuje s těmito subjekty při zabezpečení nebo zprostředkování odborné pomoci dítěti nebo žákovi,
- f) provádí odborné metody práce podle písmen a) až e) i terénní formou.

Profese a činnost sociálního pracovníka na Slovensku je však zakotvená především v *zákone č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach pre výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

Cílem sociální práce na Slovensku je také:

- prevence vzniku, řešení nebo zmírnění nepříznivé sociální situace jednotlivce, rodiny nebo komunity,
- zachování, obnova nebo rozvoj schopnosti jednotlivce vést samostatný život,
- podpora začlenění jednotlivce do společnosti,
- prevence sociálního vyloučení,
- podpora profesionalizace výkonu sociální práce, a to nejen ustanovením nezbytných kvalifikačních předpokladů, ale také zřízením Slovenské komory sociálních pracovníků a asistentů sociální práce (s úpravami převzato z Mátel a Schavel, 2015).

2.2.7 Švédsko

Ve Švédsku se sociální práce zaměřuje na lidi, kteří jsou sociálně zranitelní, na jejich životní podmínky a jejich zkušenosti. Cílem je porozumět sociálním jevům a problémům na individuální, skupinové a strukturální úrovni a vysvětlit je, a to s cílem vytvořit možnosti pro změnu.

Většina sociálních pracovníků pracuje v rámci sociálních služeb. Mezi nejčastější oblasti patří péče o rodiny a jednotlivce (finanční pomoc, sociální práce s lidmi závislými na návykových látkách a péče o děti).

Během pandemie v důsledku onemocnění covid-19 se mnoho sociálních pracovníků střídalo v práci z domova, aby zabránili šíření viru, a tak má v současnosti mnoho obcí nová doporučení, pokud jde o fyzické setkání s klienty. Některé obce se tak začaly více zaměřovat na seniory než na ochranu dětí, závislost na návykových látkách a ekonomickou pomoc a přenechaly tuto službu jiným profesím.

Studijní program sociální práce je možné studovat na několika švédských univerzitách (Lund University, 2023; University of Gothenburg, 2023).

Sociální pedagogika v Švédsku stojí na třech základních pilířích, kterými jsou teorie, metoda a osobní nástroje jedince. Vychází z interdisciplinárního pohledu, mimo jiné z psychologie, sociální psychologie, psychiatrie, právní vědy a sociální práce, přičemž základ je v sociologii a pedagogice. Hlavními cíli sociální pedagogiky je podporovat vnitřní růst jednotlivce, jeho angažovanost, smysl pro komunitu, ale také úsilí ovlivnit to, jak ostatní lidé a okolní komunita zachází s jednotlivcem. Dále se zaměřuje na komunikaci a formování a změnu jedinců v různých společenských institucích, jako jsou předškolní zařízení, školy všech typů a stupňů, rodiny, léčebné instituce a pracovní život, ale v důsledku vznikajících digitálních médií a nových praktik také mimo formální vzdělávání.

Jedním ze záměrů sociální pedagogiky je posilování pocitu sounáležitosti lidí ve společnosti, což je spojeno s tématem občanství. Práce v sociální pedagogice je charakterizována výzvou vyvážit napětí mezi jednotlivcem a kolektivem, mezi emancipací a adaptací a mezi akcí a vyjednáváním.

Sociálněpedagogické aktivity jsou také charakterizovány tím, že všechny obsahují sociální, praktické a existenciální rozměry sociální podpory a přístup zakořeněný v základních etických hodnotách.

Sociální pedagogika se studuje jako samostatný obor na několika švédských univerzitách. V průběhu mnoha let její existence sociální pedagogové tvoří projekty v reakci na měnící se společnost a nové výzvy. Projekty

se zaměřují například na vyloučené skupiny na předměstích a v obcích s cílem podporovat dobré vztahy mezi lidmi různého původu považovanými za segregované a podporovat utváření pocitu sounáležitosti. Součástí projektu je také snaha o odbourání vandalismu a snížení kriminality. K aktivitám sociálních pedagogů patří také práce s mladými lidmi se specifickými poruchami učení, vytváření prostudijních sociálních praktik, dále aktivity zaměřené na seniory, přičemž v každém projektu je respektován švédský princip setrvání v domácnosti, podle kterého se senioři nestěhují do seniorského bydlení nebo pečovatelských domů v takové míře, jak bylo běžné v minulosti. Starší jedinci dnes většinou zůstávají ve svých domovech i v pokročilém věku. Základní hodnoty, na nichž je založen princip setrvání v domácnosti, lze shrnout do konceptů sebeurčení, participace a důstojnosti starších lidí (Cedersund a kol., 2019; Linnaeus University, 2023).

2.2.8 Velká Británie

Ve Spojeném království je ve srovnání s jinými zeměmi sociální pedagogika poměrně mladým oborem, který se začal rozvíjet a aplikovat koncem 20. století. Sociální pedagogika je zde chápána jako disciplína, která podporuje výchovu a celkový rozvoj dětí tím, že zohledňuje holistický aspekt a zaměřuje se na dítě jako na celistvého člověka. Bývá popisována jako oblast, kde se setkává vzdělávání a péče, nebo jako „vzdělávání v nejširším slova smyslu“. Sociální pedagog je zde vnímán také jako „pracovník životního prostoru“ („life-space“ worker), přičemž jádrem práce s životním prostorem je propojení praktických úkolů každodenního života s dlouhodobými cíli zaměřenými na naplňování osobních, sociálních, emocionálních a dalších aspektů rozvoje člověka (srov. The Therapeutic Care Journal, 2008).

V Anglii a Skotsku začala být sociální pedagogika chápána jako zastřešující koncepční rámec pro různé přístupy a metody zaměřené na podporu sociálního začlenění a vzdělávání, ale již od jejího počátku však bylo jasné, že by se neměla omezovat pouze na rezidenční zařízení a že by se mohla uplatňovat v širším měřítku. V roce 2013 zahájila The Fostering Network demonstrační program Head, Heart, Hands (hlava, srdce, ruce), který zaváděl sociální pedagogiku do péče o děti. Rozvinul se také zájem o služby rané intervence a podpory rodin, také je zájem o služby sociálních pedagogů pro dospělé osoby se zdravotním postižením a také pro seniory. Zpočátku bylo vzdělávání v oboru sociální pedagogiky možné prostřednictvím různých kurzů. Ze sociální pedagogiky čerpají také tvůrčí umělecké projekty a sociální

pedagogika se dostává i do oblasti sociální práce v širším měřítku, především v oblasti rané péče, práce s mládeží a trestné činnosti mládeže.

Vedle průkopnických snah začaly postupně vytvářet některé univerzity moduly kurzů sociální pedagogiky jako součásti studijních programů v oblasti práce s mládeží a komunitou, sociální práce nebo práce s rodinou. Například University of Central Lancashire má bakalářský obor sociální pedagogika, advokacie a participace, Robert Gordon University má bakalářský obor rezidenční péče o děti, který byl vytvořen na základě znalostí sociální pedagogiky. Univerzita v Greenwich akreditovala obor základní stupeň podpory výuky a učení vyučovaný na West Kent College, který zahrnuje i modul sociální pedagogiky. Univerzita v Derby nabízí krátký online kurz seznamující se sociální pedagogikou. Sociální pedagogové a instituce jsou sdruženy v asociaci Social Pedagogy Professional Association (srov. Social Pedagogy Professional Association, 2023).

Obor sociální práce je ve Velké Británii realizován na vysokých školách jako tříleté bakalářské a jednoleté magisterské studium. To zajišťují například univerzity Edinburgh, Lancaster, Bournemouth, Salford, Glasgow Caledonian University, University of Dundee či University of the West of Scotland. Studium zahrnuje hluboké porozumění tomu, jak zlepšit život lidí ve společnosti. Mezi cíle studia patří také rozvoj schopnosti navazovat vztahy s lidmi všech věkových kategorií, ras a z různých prostředí, získat si jejich důvěru a pomáhat při zlepšování kvality jejich života. Je několik modulů, které může studium sociální práce zahrnovat, například:

1. Kultury, identita a odlišnosti. Tento modul se zabývá různými kulturami a identitami ve společnosti a jejich vlivem na sociální práci.
2. Rozvoj efektivní práce s mládeží a komunitou. Tento modul se zaměřuje na dovednosti a znalosti potřebné pro efektivní práci s mládeží a komunitními skupinami.
3. Raný vývoj dítěte a pozorování dětí. V tomto modulu se jedná o poskytování porozumění fázím vývoje dítěte a o význam pozorování při posuzování potřeb dítěte.
4. Zkoumání sociální politiky a sociální spravedlnosti. Jedná se o modul, který zkoumá úlohu sociální politiky při prosazování sociální spravedlnosti.
5. Plánování a řízení zdravotnických služeb. Tento modul se zabývá plánováním a řízením zdravotních služeb a úlohou sociálních pracovníků v tomto procesu (Oliver, 2021).

3

Inovace v pregraduální přípravě na Cyrilometodějské teologické fakultě v Olomouci

Počet vysokých škol umožňujících studium oborů sociální práce a sociální pedagogika nejenom dokazuje zájem o tyto profese, ale je také odrazem potřeb České republiky.

Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (dále CMTF) zajišťuje magisterské studium mezinárodní sociální a humanitární práce, bakalářské studium sociální práce a sociální práce s dětmi a mládeží a magisterské studium se specializací na aplikovanou psychoterapii a inovace v sociální práci. Ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého je realizováno také bakalářské i magisterské studium sociální pedagogiky v prezenční i kombinované formě.

V součinnosti s výukou uvedených oborů na jiných vysokých školách jsou vyučovány stejné, ale také odlišné specifické předměty. Specifikem studia na CMTF je podpora studentů také ve spirituální oblasti a v získávání vědomostí z oblasti religionistiky a teologických věd, což je pro pracovníky v pomáhajících profesích benefitem.

3.1 Profil absolventa sociálně zaměřených oborů na Cyrilometodějské teologické fakultě

Absolvent bakalářského studia Sociální práce na CMTF „je připraven pro sociální práci realizovanou v celém spektru organizací. Zvláštní důraz je kladen na motivační a identifikační předpoklady pro působení v křesťanských církevních službách. Absolvent účinně působí ve všech relevantních oblastech sociální práce. Jeho cílem je zlepšení nebo obnovení schopnosti jednotlivců, skupin nebo komunit sociálně fungovat. Je schopen preventivně působit při řešení sociálních problémů, profesionálně zachází s nástroji sociální kontroly.

Znalosti a dovednosti získané propojením teorie a promyšleným systémem praxí v ČR i v zahraničí umí uplatnit v bio-psycho-sociálně-spirituální oblasti“ (Cyrilometodějská teologická fakulta, 2023b).

Absolvent bakalářského programu Mezinárodní sociální a humanitární práce „je připraven pro práci ve všech typech organizací a zřizovatelů působících v této oblasti. Je vybaven teoretickými a praktickými znalostmi a kompetencemi, včetně zvládání zátěže, pro výkon těchto náročných profesí. Absolvent ovládá znalosti jednotlivých disciplín souvisejících se sociální a humanitární prací, zejména zahrnutých v minimálním standardu vzdělávání v sociální práci a standardů NOHA (Network on Humanitarian Assistance), má praktické zkušenosti ověřené a supervidované v praxi realizované v ČR a zejména v zahraničí (na všech kontinentech)“ (ibidem).

Absolvent bakalářského programu Sociální práce s dětmi a mládeží „je připraven k výkonu práce sociálního pracovníka dle platné legislativy se zaměřením na sociální práci s dětmi a mládeží. Je teoreticky i prakticky připraven posoudit životní situaci klientů, zejména dětí a mládeže, navrhnout a uskutečnit adekvátní typ intervence. Absolvent je připraven na výkon sociální práce s přihlédnutím ke specifikům sociální práce s dětmi a mládeží. Má přehled o využitelných standardních i inovativních metodách práce s různými cílovými skupinami, zejména s dětmi a mládeží, a ví, jak je uplatnit v praxi. Absolvent má rozvinuté odborné a komunikační kompetence potřebné pro výkon sociální práce“ (ibidem).

Absolvent navazujícího magisterského studia Sociální práce se zaměřením na práci s rodinou „je připraven, aby rozvíjel vizi solidární a humánní společnosti ve výzkumu i v praxi sociální práce nejen na lokální, národní, ale i v zahraničí a na mezinárodní úrovni. Absolventi se mohou uplatnit všude tam, kde se realizují intervenční či preventivní programy sociální práce, a to zejména v oblasti řízení sociálních služeb. Dále mohou nalézt uplatnění v celém sektoru sociálních služeb a sociální politiky. Oproti bakalářské úrovni klade studium na magisterské úrovni větší důraz na sociální práci na mezinárodní a na makro úrovni, na práci s komunitami a rozvíjí manažerské dovednosti studentů“ (ibidem).

Na webové stránce katedry se uvádí, že „absolventi uvedených studijních programů CMTF prezenční formy jsou již v posledním ročníku studia oslovováni zaměstnavateli. Uplatnitelnost absolventů v praxi sociální práce je vysoká. Ze strany zaměstnavatelů jsou absolventi vyhledáváni a upřednostňováni vzhledem k úrovni jejich kompetencí a identifikace s profesí sociálního pracovníka. Vzhledem k profilaci CMTF je pak unikátním doplněním

profilů absolventů fakulty příprava pro sociální práci realizovanou v církevních organizacích, zaměřená na křesťanské pojetí člověka a společnosti. V případě humanitárních studií, je profil absolventa formován i díky inspiraci mezinárodním programem Network on Humanitarian Assistance“ (ibidem).

Institut sociálního zdraví CMTF požaduje od svých studentů tyto základní předpoklady pro práci sociálního pracovníka: motivaci, empatii, kongruenci, dovednosti a vědomosti (Cyrilometodějská teologická fakulta, 2023a). Po ukončení magisterského tříletého studia disponuje absolvent dovednostmi vztahujícími se k péči o duševně nemocné, uplatnění psychoterapie v práci, porozumění kazuistikám a odborným diagnózám, dále také praktickými dovednostmi psychoterapeutických postupů. Získá tak „přehled v nových trendech sociální práce, osvojí si problematiku intervize, supervize a mentoringu a také praktickou i odbornou účinnou intervenci. Naučí se analyzovat potřeby klientů tak, aby intervence byla cílená na tyto potřeby, nahlédne do oblasti zdravotnictví a psychologie, zjistí, jak úspěšně a efektivně vést sociální instituce a týmy a naučí se terapeuticky pracovat se skupinou“ a po ukončení studia bude moci „pracovat na všech pozicích sociálního pracovníka a s čistým svědomím a hlubokými znalostmi se může věnovat i klinické sociální práci. Získaná nadstandardní kvalifikace umožní stát se žádaným pracovníkem multidisciplinárního týmu v sociálních a zdravotnických organizacích“ (ibidem).

Absolvent bakalářského studia Sociální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci je vyprofilován ve třech oblastech:

1. „Znalosti z oblasti sociální pedagogiky a jejich začlenění do širšího teoretického rámce souvisejících disciplín (obecná pedagogika, filozofie, psychologie, speciální pedagogika atd.):
 - zná a umí aplikovat metodické a koncepční přístupy k poznávání a pedagogickému ovlivňování procesů a jevů pedagogické reality, s důrazem na oblast sociální pedagogiky,
 - má základní znalosti teorií, metod a metodických přístupů pedagogicko-psychologické diagnostiky, umí rozpoznat potřebu odborné pomoci,
 - má základní znalosti komunikačních strategií a přístupů,
 - má znalosti historických i současných širších souvislostí sociální pedagogiky i pedagogiky jako celku.
2. Dovednosti využít získané teoretické poznatky v praxi při práci s vybranou cílovou skupinou:
 - je schopen připravit a realizovat projekty,

- je schopen participovat na výzkumných aktivitách v oblasti sociální pedagogiky,
 - je schopen realizace základního výzkumu v oboru a interpretace jeho výsledků.
3. Způsobilost pro práci pedagogického pracovníka zejména v oblasti prevence sociálně patologických jevů:
- umí navrhnout, vést a hodnotit efektivní strategie v oblasti sociální prevence, a to při práci s klientem v rizikové až kritické životní situaci, a to především v rovině primární selektivní a sekundární prevence, případně prevence terciární a intervence,
 - umí využít poznatky z jiných oborů a implementovat je do své sociálněpedagogické praxe“ (Pedagogická fakulta, 2023).

Profil absolventa navazujícího magisterského studia v oboru Sociální pedagogika je vymezen takto:

„Absolvent navazujícího magisterského programu Sociální pedagogika bude vybaven jak po stránce teoretické, tak praktické pro samostatnou a efektivní práci v oblasti sociální pedagogiky. Absolvent oboru bude profesionál vybavený kompetencemi zahrnujícími potřebné teoretické znalosti oboru, rozvinuté praktické sociální dovednosti a dílčí metodické a organizační schopnosti pro koordinaci odborné pomoci a intervence. Nedílnou součástí přípravy bude rozvoj osobnostních vlastností studenta, a to v rovině sebepoznání, sebereflexe a etiky v práci sociálního pedagoga. Vědomosti a dovednosti získá absolvent plněním očekávaných studijních povinností, které budou vyplývat z promyšlené skladby předmětů, která bude navazovat na odborný základ z bakalářského studia a bude jej dále hlouběji rozvíjet. Výstupy z učení:

1. Znalosti z oblasti sociální pedagogiky a začlenění těchto znalostí širšího teoretického rámce souvisejících disciplín (obecná pedagogika, filozofie, psychologie, speciální pedagogika). Jedná se o prohloubení znalostí z bakalářského stupně. Má pokročilou znalost pojmů, teorií a metodických i metodologických přístupů a pojmů ve výše uvedených disciplínách, má znalosti pojmů, teorií a metodologických přístupů v oblasti speciálněpedagogické diagnostiky, má znalosti komunikačních strategií a přístupů u jedinců různých věkových skupin a z různého soc. prostředí, včetně základních edukačních a komunikačních postupů u jedinců se SVP, má pokročilé znalosti historických i současných širších souvislostí soc. pedagogiky, umí navrhnout a zrealizovat vlastní výzkumné šetření.

2. Dovednosti využít získané teoretické poznatky v praxi při samostatné práci s vybranou cílovou skupinou umí navrhnout, vést a systematicky hodnotit realizaci způsobů pedagogicky adekvátního řešení pedagogických problémů a situací s ohledem na specifický ráz a potřeby řešení těchto problémů a situací, je schopen připravit, realizovat a hodnotit projekty.
3. Způsobilosti pro práci pedagogického pracovníka v oblasti volnočasových aktivit. Má pokročilé znalosti metod pedagogické i pedagogicko-psychologické diagnostiky a umí je využívat v praxi, má znalosti poradenských přístupů a metod a umí je používat v praxi.
4. Schopnost vést ostatní pracovníky při řešení mnohostranné pedagogické problematice“ (ibidem).

3.2 Výzkum zaměřený na inovace ve výuce sociální práce a sociální pedagogiky

V rámci projektu s názvem Praktické inovace sociálních studií jsme ve spolupráci s norskou VID Specialized University v Oslo realizovali několik aktivit zaměřených na inovaci výuky v magisterském studiu oboru Aplikovaná psychoterapie a inovace v sociální práci na CMTE. Provedli jsme rešerše v oblasti vzdělávacích metod praktické přípravy studentů sociální práce a sociální pedagogiky na vysokých školách v zahraničí a otestovali jsme některé metody aplikované v rámci nově zavedeného povinně volitelného předmětu Inovativní přístupy ve studiu sociálních věd.

Výzkum se zaměřil zejména na studijní programy univerzit ve střední Evropě a Norsku, okrajově však zahrnul také akademické instituce v západní části Evropy a USA. Výzkum měl několik fází, kdy sběr dat postupně probíhal těmito cestami:

1. Rešerše již realizovaných výzkumů na téma inovace v oblasti sociální pedagogiky a sociální práce, práce s vědeckými články a poznatky v rámci databází (například Web of Science).
2. Evaluace informací z webových stránek a sylabů českých a zahraničních univerzit a jejich oborů sociální pedagogiky a sociální práce (například Německo, Itálie, Nizozemsko aj.).
3. Oslovování zástupců českých a zahraničních univerzit (především garantů oborů) pro spolupráci na výzkumu, doplnění informací, případně doporučení dalších univerzit vhodných pro zahrnutí do výzkumu.

4. Spolupráce s naším norským zahraničním partnerem VID Specialized University v Oslo.
5. Evaluace a bližší rešerše objevených inovativních praktických metod vzdělávání.
6. Spolupráce s našimi univerzitními pedagogy a garanty oborů a společná konzultace výsledků výzkumu.

Další spolupráce

V rámci výzkumu jsme oslovili také národní asociace sociální práce v několika evropských zemích (například Francie, Rakousko, Dánsko, Polsko, Portugalsko, Španělsko, Belgie, Kypr, Litva) s cílem získat doporučení na významné univerzity, které využívají inovativní metody v oborech sociální práce, sociální pedagogika nebo příbuzných oborech. Po celou dobu výzkumu zároveň probíhala aktivní spolupráce s naším projektovým partnerem, se kterým jsme průběžně konzultovali jeho výstupy projektu, a získávali jsme tak další podněty z norského vzdělávacího prostředí. Primárně šlo o formu online konzultací a návštěvu partnera v Norsku, která proběhla v květnu 2023.

Návaznost výzkumu

Výstupem výzkumu je souhrn praktických vzdělávacích metod, ze kterého vychází další projektové aktivity:

- Sdílení výzkumných výsledků a souhrnu metod mezi další české a zahraniční univerzity.
- Implementace a ověření účinnosti vybraných metod v rámci praktické přípravy studentů na Univerzitě Palackého v Olomouci (dále UP).
- Vytvoření a implementace inovované praktické části kurikula studijních oborů Sociální práce a Sociální pedagogika na UP v Olomouci.
- Vytvoření metodiky dobré praxe pro inovaci praktické přípravy studentů i na dalších vysokých školách

3.3 Implementace nového předmětu s využitím inovativních metod

Realizovaná rešerše nám poskytla značné množství poznatků, které nám dávají představu o způsobu výuky a o přípravě studentů sociální práce a sociální pedagogiky v zahraničí. V návaznosti na rešerši inovativních metod v rámci studia sociálních oborů napříč Evropou jsme identifikovali několik

oblastí přístupů ve výuce, které bychom mohli implementovat do našich studijních oborů. Zaměřili jsme se přitom na rozvoj potřebných kompetencí, které jsou klíčové pro praxi budoucích sociálních pracovníků a sociálních pedagogů. Mezi tyto kompetence patří například schopnost empatie a porozumění, komunikativní dovednosti, kreativní a inovativní myšlení nebo sebereflexe a sebeděle.

Na základě konzultací v rámci projektového týmu a také s pedagogy studijního oboru jsme následně vybrali tři praktické metody, u kterých vnímáme, že by mohly studenty obohatit o kompetence potřebné v dnešním světě sociální práce. Těmito metodami jsou mindfulness, life story a aplikované divadlo.

Uvedené metody jsme v průběhu zimního semestru 2023/2024 testovali v rámci nově vzniklého volitelného předmětu s názvem Inovativní přístupy ve studiu sociálních věd.

Předmět byl dostupný k zapsání jak pro studenty oboru Sociální práce, tak i Sociální pedagogiky. Celkově se zapojilo cca 20 studentů, na které čekaly čtyři vzdělávací bloky, přičemž každý byl zaměřen na jinou metodu. Poslední blok pak uzavřel workshop pod vedením norského partnera z VID Specialized University, jehož zástupci byli přítomni na naší fakultě.

Přínos těchto metod pro výuku jsme ověřili pomocí kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Po každém ze studijních bloků studenti vyplňovali dotazník a hodnotili přínos metod pro praxi. Na závěr posledního bloku pak proběhly také rozhovory se studenty a učiteli předmětu.

Ze získaných poznatků jsme vyhodnotili průběh testování metod a rozhodli o jejich zahrnutí do kurikula studijních oborů Sociální práce a Sociální pedagogika (více informací k projektu lze nalézt na webové stránce <https://www.social-innovations.cz/>).

3.3.1 Mindfulness

Vzdělávací blok byl rozdělen na teoretickou a praktickou část. Teoretická část byla zaměřena na vymezení pojmu mindfulness, základní prvky této metody, benefity využívání této techniky, různé možnosti jejího využití v praxi.

Mindfulness je stav vědomé přítomnosti, kdy se jedinec zaměřuje na své myšlenky, pocity a okolní prostředí bez souzení nebo kritiky. Praktikování mindfulness pomáhá lidem lépe se soustředit, snižovat stres a zlepšovat celkovou psychickou pohodu. Pracovníci v sociálních oborech se často setkávají

s náročnými a stresujícími situacemi, které mohou vést až k emocionálnímu vyhoření. Pravidelné praktikování mindfulness může pomoci zvládat tyto výzvy následujícím způsobem:

1. Zlepšení emocionální regulace. Mindfulness umožňuje lépe rozumět svým vlastním emocím a ovládat je, což může pomoci v reakcích na emocionálně náročné situace s klienty.
2. Zvýšená empatie. Tato dovednost může pomoci sociálním pracovníkům a pedagogům lépe chápat potřeby a pocity klientů.
3. Snížení stresu. Praktikování mindfulness může pomoci snížit stres a zabránit tak vyhoření, což je v těchto profesích běžným problémem.
4. Zlepšení komunikace. Díky lepšímu soustředění a empatii lze lépe komunikovat s klienty a efektivněji řešit jejich problémy.
5. Rozvoj sebek péče. Mindfulness může také podporovat péči o vlastní duševní zdraví, což je důležité pro udržení dlouhodobého profesního výkonu (Didonna, 2009).

Praktická část zahrnovala mindfulness cvičení ve formě polořízené meditace. Nejprve bylo uzpůsobeno prostředí a prostor. Účastníci měli k dispozici karmatky, deky, polštáře, polohovací vaky (pro polohu vsedě nebo vleže) a židle. Každý účastník si dle instrukcí lektorky měl najít pohodlné místo a takovou polohu, která mu nejvíce vyhovuje a ve které se cítí komfortně. Úvodní instrukce lektorky obsahovaly také stručné představení cvičení a jeho délku. Lektorka kladla důraz na dobrovolnost zapojení účastníků a jejich komfort.

Po uvedení účastníků do pohodlné polohy a spuštění relaxační hudby následovala část řízená lektorkou, která plynule přešla v neřízenou (volnou) část meditace (pouze hudba). Ke konci meditace opět plynule přešla do řízené části s instrukcemi lektorky (plynulé ukončení meditace a návrat do „reality“). Celé praktické cvičení trvalo přibližně 30 minut. Následovala reflexe meditace, kdy mohli účastníci sdílet své pocity a dojmy z meditace.

Po teoretické a praktické části následovala reflexe se studenty, která byla zaměřena zejména na praktické využití metod mindfulness v praxi sociálního pracovníka/pedagoga jako nástroje sebereflexe a duševní hygieny.

3.3.2 Aplikované divadlo

Vzdělávací blok byl opět rozdělen na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se studenti seznámili se základními pojmy v oblasti aplikovaného divadla, jednotlivými formami a možnostmi využití těchto metod.

Aplikované divadlo je inovativním nástrojem pro praktickou výuku sociální práce a pedagogiky. V rámci studia sociálních věd má několik cílů – metody aplikovaného divadla mohou pomoci pracovníkům v sociální oblasti porozumět klientům, sloužit jako terapeutický a komunitní nástroj a podporovat práci s různými skupinami. Studenti a profesionálové mohou využít dramatizace k rozvoji komunikačních dovedností, včetně dikce, gestikulace a efektivní prezentace myšlenek. Aplikované divadlo také podporuje sebe-reflexi a osobní rozvoj, umožňuje zkoumání vlastních postojů, předsudků a reakcí při hraní různých rolí a situací.

Aplikované divadlo (applied theatre, někdy také **applied drama** či **applied performance**) je pojem zastřešující různorodé divadelní postupy, včetně divadla utlačovaných, divadla ve vzdělávání či zdravotní výchově, dramaterapie, psychodramatu, sociodramatu, vězeňského divadla, muzejního divadla, dokumentárního divadla a dalších. Dramatické metody a techniky najdou využití v různých oblastech, například jako prostředek osobní terapie pro řešení psychických i somatických obtíží. Dále slouží k řešení konfliktů v různých prostředích, podporují profesionální rozvoj zaměstnanců a poskytují vzdělávání ve specifických oblastech, jako je například aplikace při výuce či v prostředí muzea. Tyto metody také přispívají ke zdokonalování služeb, zejména ve sféře zdravotnictví nebo sociální péče. Kromě toho otevírají diskusi o komunitních, environmentálních a politických tématech. (Friedman, 2021; Hughes a Nicholson, 2016)

Praktická část výukového bloku aplikovaného divadla byla zaměřena na nácvik a vyzkoušení některých aktivit a zejména na jejich reflexi studenty s důrazem na praktické využití daných metod. Reflexe proběhla vždy po dané aktivitě. Na konci bloku proběhla celková reflexe.

Byly realizovány tyto aktivity:

Vzájemné představení

Cíl: Představit se navzájem, rozvíjet kreativitu, uvolnit se (ice-breaker).

Studenti utvoří dvojice (ideálně lidé, kteří se moc neznají). Během tří minut o sobě musí navzájem zjistit tři zajímavosti – něco, co moc lidí neví (například kuriózní zážitek, oblíbená kniha/styl hudby, netradiční hobby apod.). Poté vytvoří kruh a každý představí tři věci, které zjistil o svém sousedovi.

Věci, které...

Cíl: Rozvíjet kreativní otevřenou mysl, spontánnost, uvědomit si emoce.

Účastníci utvoří kruh, následně jsou vyzváni, aby říkali nahlas věci, které je dokážou (například) „rozesmát“, „rozesmutnit“, „naštvat“, „vyhecovat“ atd. Mohou věci volně říkat nebo i vykřikovat, můžou zavřít oči, aby si věci lépe představili.

Zrcadla

Cíl: Vnímání partnera, přesný pohyb.

Dvojice stojí proti sobě – jeden se zvolna pohybuje (na místě), mění mimiku atd., druhý se snaží co nejpřesněji zrcadlit pohyby a výraz prvního. Na pokyn „změna“ se hra zastaví a role si vymění.

Sochy

Cíl: Znázornit svůj aktuální postoj, aktuální stav, snažit se vcítit do druhého, reflektovat žádoucí/nežádoucí (očekávaný) postoj.

Nejprve jsou účastníci vyzváni, aby beze slov volně v prostoru pomocí svého těla (posturika, mimika, gestika) znázornili svůj aktuální stav, postoj, pocit nebo vzpomínku či emoci vázanou k dnešku, dnešnímu zážitku, dnešní situaci. Cílem je, aby vytvořili obraz reprezentující je samotné tady a teď.

Pak jsou vyzváni, aby předvedli svůj obraz/sochu ostatním. Ostatní hádají, co by socha mohla znamenat. Účastník pak prozradí, co znázorňuje.

V další fázi může facilitátor vyzvat účastníka, aby znovu ztvárnil sochu, a vyzve ostatní, aby přišli vytvořit sousoší. Mohou buď znázorňovat svou reakci na danou účastníkovu emoci/postoj, nebo zobrazit to, co se očekává, že by mělo/nemělo být reakcí na daný účastníkův postoj. Mohou tedy hrát sebe, nebo někoho jiného (abstraktní osobu).

3.3.3 Life-story

Pojem life-story („životní příběh“) se ve vzdělávání vztahuje k pedagogickému přístupu, který využívá osobní příběhy a zkušenosti jako prostředek učení. Tento přístup se často používá v kontextu vzdělávání dospělých nebo celoživotního učení, kde jsou vlastní životní zkušenosti studentů považovány za cenné zdroje pro porozumění znalostem a jejich budování.

Narativy studentů lze použít jako nástroj k reflexi, ale i k učení, které pomáhá jednotlivcům pochopit své vlastní zkušenosti a propojit je s širšími společenskými a kulturními kontexty (Barsby, 2023).

Příběh tedy nejen umožňuje sdílet zkušenosti a hodnoty, ale také slouží jako nástroj k lepšímu pochopení druhých lidí a jejich životů. Použití životního příběhu může být významným přínosem pro praktickou výuku v sociálních vědách, protože přispívá k získání znalostí (například porozumění konceptům a teoriím), rozvoji dovedností (sběr informací nebo kritické myšlení) a uvědomění si hodnoty sociálního myšlení. Studenti a pracovníci v sociálních a pomáhajících profesích mohou příběh využít jak při práci s cílovými skupinami, tak i jako prostředek sebereflexe a seberozvoje.

Koncept neboli metoda life-story byla realizována také jako součást jednoho samostatného výukového bloku.

Cílem využití této metody ve výuce bylo seznámit se s využitím příběhu v praktické výuce sociálně zaměřených oborů.

4

Další možnosti využití inovativních metod a strategií ve výuce

Požadavkem a trendem současného edukačního procesu je využívání takových didaktických metod, které jsou aktivizující a efektivní při získávání požadovaných znalostí, dovedností a kompetencí. Jsou založeny na aktivizaci všech rovin jedince (žáka/studenta) – kognitivní, afektivní, fyzické, ale i sociální či spirituální.

Ve výuce oborů, jako jsou sociální práce a sociální pedagogika, je vhodné uplatňovat metody, které reflektují jednak požadavky obsažené v profilu absolventa (srov. kap. 1.1, 2.1, 3.1), jednak ty, které se vztahují k limitům a problémům spojeným s výkonem práce sociálního pracovníka a pedagoga (srov. kap. 1.3).

Jedná se zejména o aplikaci metod, jež napomáhají získávat kompetence a dovednosti, ale je důležité použít i metody na eliminaci nežádoucích situací a stavů. V obou případech se jedná o osobní růst jedince.

Jednotlivé metody a aktivity lze uplatnit přímo při výuce v rámci stávajících kurzů, případně jako moduly kurzů nově vznikajících, ale lze je realizovat i v rámci kurzů o víkendech či prázdninách. Metody lze kombinovat, nebo v jednom bloku můžeme pracovat s jednou metodou a jejími variantami.

V předchozích kapitolách jsme uvedli, že mezi klíčovými kompetencemi, které mají být součástí profesního a osobního života sociálního pracovníka a pedagoga, jsou nevýznamnější jazykové, sociální (interpersonální) a intrapersonální kompetence spolu s měkkými dovednostmi a občanskými kompetencemi, dále jsou to digitální kompetence a dovednosti v oblasti technologií a rovněž kompetence kulturní – ty je potřeba získávat a rozvíjet. Na druhé straně naráží sociální pracovník i pedagog na situace, kdy je nutný proces eliminace. Jedná se zejména o okolnosti spojené s limity, jako jsou emocionální stres a napětí, neschopnost napravit vše, profesionální hranice, důsledky práce se zranitelnými skupinami na osobní život, etická dilemata,

nedostatek kompetencí a dovedností, rovnováha mezi pracovním a osobním životem, osobní předsudky a očekávání ze strany druhých.

V další části uvádíme aktivity a metody, jejichž realizace je vhodná v uvedeném kontextu procesu nabývání vybraných dovedností a eliminování vybraných nežádoucích jevů. Představujeme aktivity, které jsme už realizovali, ale i ty, jimiž jsme se inspirovali na základě uvedených zdrojů. Uvádíme je s celým postupem realizace, ale také včetně nápadů na jiné způsoby realizace, na další témata nebo jejich varianty. Zaměřujeme se na oblasti a kompetence, které jsou sociální práci a sociální pedagogice nejbližší.

Studenti si vyzkouší a ověří metody i aktivity a zjistí, které z nich jim sedí a pomáhají. Vytvoří si soubor efektivních činností, které budou v budoucí praxi i osobním životě využívat, a zároveň budou mít zdroj pro vlastní práci s klienty, žáky, případně partnery, spolupracovníky apod.

4.1 Odbourávání stresu a práce s emocemi

Pro práci se stresem a emocemi se nabízí nejedna odborná příručka a pomoc lze nalézt také u odborníků, jako jsou mentoři, koučové, různí poradci a psychoterapeuti. V této části předkládáme aktivity, které primárně nevznikaly za účelem regulace emocí nebo eliminace stresu, ale ve výuce je lze realizovat v podobě jistých modifikací.

4.1.1 Využití uměleckých aktivit

Umělecká díla jsou výsledkem umělcova prožitku, emočního rozpoložení, realizace představ a myšlenek apod. Některé umělecké postupy, žánry a techniky lze využít také jako pedagogické metody nebo prostředky pro regulaci emocí, k uvolnění stresu nebo odbourávání bariér. Nejedná se o aktivity, které by měly pomoci při psychických poruchách nebo potížích, jež si vyžadují speciální péči. Nabízíme aktivity a metody, které jsou méně známé nebo se využívají primárně za jiným účelem, ale lze je využít i jako metody v rámci výuky oborů zaměřených na sociální oblast.

Doporučujeme také zhlédnutí přednášek Kena Robinsona zaměřených na rozvoj umělecké kreativity a také četbu jeho knih (2016, 2018). Přednášky jsou dostupné zde:

- <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>
- <https://www.youtube.com/watch?v=wX78iKhInsc&t=173s>

V aktivizující výuce se doporučuje využívat metody a strategie, které pomáhají více propojovat pravou a levou hemisféru aktivováním jistých center ve stejném časovém úseku při stejné aktivitě. K propojování dochází tělesnou aktivitou, kognitivními i afektivními procesy. Můžeme využít ilustrace propojení pravé a levé mozkové hemisféry, aby studenti porozuměli tomu, jak tento proces funguje, a uměli si ho i představit (Obr. 1, 2).

Akceptace jakékoliv modifikace a také nezdaru během realizace je jednou z podmínek zajištění bezpečného prostředí pro studenty, aby aktivity vykonávali svobodně a spontánně, tedy i účinně.

4.1.1.1 Literární žánry

Haiku, senryu, tanka, sidžo, cinquain

Literární tvorba a tvůrčí psaní mají za cíl probouzet a rozvíjet kreativitu. Cílem je také práce s fantazií a představami a rovněž s prožíváním. Kdybychom je chtěli využít jako inovativní metody, můžeme změnit pořadí cílů.

Tyto literární žánry mají striktní pravidla tvorby, jsou však založeny na rytmu, představivosti, tvořivosti, což jsou důvody, proč mohou být vhodné i k odbourávání stresu a k práci s emocemi. Například při tvorbě haiku se musí autor „plně soustředit a zapřáhnout obě mozkové hemisféry. Levou, aby počítala slabiky, a pravou, aby přišly ke slovu emoce a aby to dávalo smysl“ (Honzák a Vostrá, 2022, s. 103). Ty, kteří začali tento literární žánr využívat i ke snížení stresu či zpracování smutku, zaujalo, „kolik emocí lze vyjádřit sedmnácti slabikami a kolik prchavých okamžiků lze zachytit v sedmnácti slabikách“ (in ibidem).

Cíl: Regulace emocí, uvolnění stresu.

Pomůcky: psací potřeby

Postup:

Při tvorbě jednotlivých básní studenti v úvodu poznají charakteristiku jednotlivých básnických forem, případně historii jejich vývoje a autory, kteří se tvorbě těchto básní věnují. Informace jsou ilustrovány na konkrétních ukázkách.

Následuje tvorba vlastních básní.

Pedagog určí jeden žánr a jedno téma a všichni studenti tvoří k tomuto tématu.

V jiné variantě této aktivity si pedagog připraví sadu karet, kdy na každé z nich je napsáno téma a studenti si vyberou; karty mohou být i obrázkové.

Témata mohou být spojena s předchozí aktivitou nebo situací či událostmi, které studenti prožili.

Témata:

Emoce: radost, smutek, strach, hněv, obava...

Časový údaj: pondělí, úterý; sedm hodin ráno, šest hodin večer; včerejšek, zítřek...

Událost: narozeniny, svátek, den pracovního volna, zkouška, přednáška, seminář...

Činnosti: plánování, příprava na zkoušku, nakupování, cestování...

Lidé: učitel, lékař, prodejce, řidič tramvaje, průvodčí ve vlaku...

Předměty: mobil, tablet, tužka, batoh, peněženka...

Jídlo: polévka, brambory, rýže, pizza, jablko, švestka...

Haiku

Haiku je básnická forma japonské poezie, kterou tvoří 17 slabik rozdělených do tří veršů v pořadí pětislabičný, sedmislabičný a pětislabičný. Rýmuje se první a třetí verš, ale není to podmínka.

Uvádíme ukázky autorských haiku (in Honzák a Vostrá, 2022):

Strach

Krčím se v koutku.

Světlo blesku našlo si
pobledlou loutku.

Úzkost

Na bílém proužku

černé číslo otázky.

Udělám zkoušku?

Smutek

Pekouc koláče

osamělá stařenka

sem tam zapláče.

Radost

Ráno nad lesy
rozespalý zimní den
oči promne si.

Senryu

Senryu je rovněž japonská krátká báseň se třemi řádky a 17 (případně méně) slabikami. Zatímco haiku se více váže k přírodě, senryu vyjadřuje lidské slabosti či neduhy a bývá spojeno s cynismem, satirou až černým humorem.

Vzhledem k našemu tématu se můžeme zaměřit na tvorbu s námětem z oblasti emocionality, stresu, prožívání, ale také běžných životní situací, lidí, předmětů, událostí.

Uvádíme příklad z blogu <https://kvaj.blogspot.com>:

zatmění

slunci zůstala
jen koróna – zatmění
měsíc čaruje

na letišti

holub u ranwaye
díra v turbomotoru
už mu zeje vstříc

ráno

křídlo se mihlo
zvířilo mlhu s třeskem
a město zjihlo

u nádraží

závanem větru
bažantí slípka spadla
vlaku v ústřety

kočka

na parkovišti
očím skrytá blatníkem
černá kočka spí
(Liter, 2019)

Tanka

I tanka (pozn. výslovnost je tenka) je japonský poetický žánr – báseň, nejstarší forma japonské poezie, která vznikla několik staletí před haiku.

Jako synonymum pro název tanka se používá termín „waka“ (jap. 和歌). Termín waka je však obecné označení japonské básně: wa = japonská, ka = báseň. Tento výraz vznikl z potřeby odlišit japonskou a čínskou poezii, která v jistém období dominovala. První autorkou tanka byla japonská poetka z vyšších vrstev Komači Onová (Ono no Komači), žijící v 9. století na císařském dvoře.

Tanka je subžánr jednostrofové/jednoslokové básně, kterou tvoří 5 veršů a 31 slabik v pořadí 5-7-5-7-7 (Švarcová, 2005; Winkelhöferová, 2008).

Český básník a překladatel Bohumil Mathesius přebásnil výbor japonských tank přeložených Vlastou Hilskou, jež byly vydány ve sbírce pod názvem *Verše psané vodou*.

Uvádíme tanku císaře Hirohita:

Neohroženě
stojí tu borovice,
zatímco kolem
narůstají závěje.
Z ní berte si příklad!

Pro ilustraci uvádíme také slovenský text básně tanka:

Jediné rúcho
ale má dva rukávy
mokré sú od slz
jeden od veľkej zlosti
druhý od náklonnosti

Sidžo (sijo)

Sidžo je tříveršová báseň, která má původ v Koreji a objevila se ve 13. století. V korejštině je sidžo zaznamenáno ve třech dlouhých verších, shora dolů a zprava doleva. Každý verš má mít 14–16 slabik, přičemž počet slabik celé básně je 44–46, ale v každém řádku musí být počet slabik stejný.

Sidžo je uměním zhuštěného vyprávění: rozsáhlé emoce, rozsáhlé pastoraální obrazy a filozofické úvahy, to vše na ploše tří veršů či několika dechů. Básně sidžo jsou také psány jako příběh. První řádek neboli cho-jang uvádí na scénu. Druhý řádek neboli jung-jang obrací původní myšlenku novým

směrem. Třetí řádek neboli jong-jang začíná zábavným zvratem nebo hrou se slovy a zvuky a končí závěrem příběhu.

Při psaní sidžo se doporučuje několik kroků:

- Chvilí zůstat v tichu, představit si základní strukturu svého díla, spojit ji s hudební představou a slabičným rytmem, myslet na zvraty v textu.
- Najít inspiraci. Ačkoli na začátku aktivity může být téma zadáno, lze jej chápat jako široký podnět, který je konkretizován podle vlastního uvážení. Následně je třeba zaměřit se na detaily, tj. jaké jsou charakteristiky daného místa, prožitku, situace atd. Jaké jsou tam zvuky a vůně? Jak se při nich autor cítí?
- Jasné zvolení konkrétního tématu a rozhodnutí pro pointu při bodu zvratu. Jak chceme zvrátit očekávání? Na to stačí pouhá změna perspektivy nebo tónu.
- Výběr krátkých vět s vyjádřením podstaty, výběr působivých slov. Experimentovat, všimnout si, jak pořadí a kombinace slov i interpunkce mění rytmus.
- Hlasité přečtení před sebou samým a představa, jak báseň působí na jiné (MasterClass, 2021).

Nestarší zachované sidžo vytvořila autorka U T'ak (1262–1342), uvádíme ho ve volném překladu z angličtiny:

Jarní vánek roztál sníh na kopcích, aby rychle zmizel.
Jen na chvíli ho vypůjčit, aby mi foukal do vlasů
a roztál ten stárnoucí mráz zmocňující se mých uší.

Následující báseň z 16. století pochází od jedné z nejoblíbenějších korejských klasických autorek sidžo Hwang Chin-i (1522–1565):

Zachytit tak podstatu hluboké zimní noci
a složit ji do vůně jarní měsíční krajky
a pak něžně rozvinout, když se můj milý vrátí.

Novější variantou sidžo je kombinace slabik 14-14-16, například:

Zpívající ptáci v korunách stromů v ranním světle.
Stíny tančí na zemi, kde láska vzplála v srdci mé.
Pod hvězdami tajemné noci hledím na tebe spící.

Cinquain

Cinquain (pozn. výslovnost je sinkéjn) je poetický žánr, který začátkem 20. století vytvořila americká básnířka Adelaide Crapseyová, inspirovaná haiku a tankou.

Jedná se o jednouchou pětiveršovou báseň. Nejprve Crapseyová stanovila pravidla pro tvorbu cinquain tak, že se zaměřila na počet přízvuků v jednotlivých verších. Přízvuky byly v jednotlivých verších v tomto pořadí: 1, 2, 3, 4, 1. Později vytvořila variantu, v níž jde o spojení přízvuků a slabik. První a poslední verš se zvukově zrcadlí. Pořadí přízvuků v jednotlivých verších je 1, 2, 3, 4 a 1 a počet slabik v jednotlivých verších je 2, 4, 6, 8 a 2.

Během let vznikly různé modifikace, přičemž strofa má pokaždé 5 veršů:

- obrácený cinquain má slabičný vzor 2, 8, 6, 4, 2;
- zrcadlový cinquain tvoří dvě strofy, přičemž druhá je obrácená;
- existují i několikastrofové cinquain jako kombinace s různým počtem slabik.

V pedagogické praxi se ujal cinquain jako didaktická metoda. Není však založen na slabikách a přízvuku, ale na počtu slov. Prvním veršem je jedno slovo, kterým je podstatné jméno a jedná se zároveň o název básně, druhý verš tvoří dvě přídavná jména vztahující se k prvnímu slovu, třetí verš tvoří tři slovesa, která se také váží k prvnímu verši, čtvrtý verš tvoří čtyři slova, jež vyjadřují postoj k prvnímu verši, a pátý verš je opět jednoslovný a je synonymem prvního verše; případně jej může tvořit ustálené slovní spojení (Toleos, 2005).

Uvádíme příklady:

Mládí

bouřlivé, nedotknutelné

provokuje, odmítá, otevírá

hnané tužbou za vším neznámým

síla

Smutek

vábivý, hluboký

zraňuje, izoluje, chrání

stěží se dá dostat dovnitř

nicota

Limerick

Limerick je pětiveršová báseň (skládá se z jedné strofy) se schématem rýmů *aabba*; počet slabik není důležitý. Obsahem je krátký, jednoduchý příběh nebo popis, může to být i pohádka. Limerick by měl být vtipný, s potutelným humorem. V podstatě je velmi jednoduchý.

Jedním z nejznámějších autorů limericků je Edward Lear, anglický ilustrátor a spisovatel. Jeho nejznámější sbírka limericků se jmenuje *Velká kniha nesmyslů* (*A Book of Nonsense*), která vyšla v českém překladu v Mladé frontě v roce 1998.

Uvádíme příklady z uvedené knihy:

Byl jeden dědeček v Szegedu,
který jel na starém medvědu.
Když se ptali: „Kluše?“
Odpověděl suše:
„Je z rodu neklusavých medvědů.“

Byl jeden dědeček na voru,
volal: „Já pluji k obzoru!“
Když mu řekli: „Omyl!“
Duševně se zlomil,
ten nešťastný dědeček na voru.

Všechny uvedené básnické formy lze vedle eliminace stresu či sublimací emocí také využít ve výuce jako nástroj na ověření zapamatování učiva, na jeho pochopení, ale také lze ověřit úroveň analyticko-syntetického myšlení a úroveň schopnosti hodnotit.

4.1.1.2 Výtvarné aktivity

Metody využívané ve výtvarném umění a výtvarné umění samotné mají podobné funkce jako umění literární: rozvíjet estetické cítění, vzbuzovat smysl pro krásu, rozvíjet fantazii a představivost, přispět k rozvoji emocionality a umožnit jí projevit se.

Výtvarné aktivity jsou dnes využívány i jako terapeutický prostředek arteterapie, ale lze je využít při práci se stresem, s emocemi a až následně k rozvoji kreativity, ale také posilňování sebeúcty, budování sociálních dovedností a vzájemného respektu apod.

Těmto otázkám se věnuje artefiletika a její přístupy lze využít i v našich oborech jako inovativní metody.

Artefiletika

Jedná se o reflektivní, kreativní a zážitkovou výchovu, která se ve školách využívá jako vhodná podpůrná metoda v inkluzivním vzdělávání⁵ (Slavík, 2001).

V artefiletice postupujeme od osobní zkušenosti k zobecňujícím tématům tak, aby si člověk prostřednictvím své zkušenosti uvědomil, že se ho tato témata také bytostně týkají. Je zde prostor společně tematizovat rozmanité problémy, všimnout si i silněji citově naplněné příjemné i nepříjemné situace.

Cílem je nahlížet skrze osobní zkušenost i uvědomění toho, že existují i věci, které mají lidé společné, jako je prožívání, vznik emocí, reakce na ně apod. (Rodová a Lojdová, 2019). Vzhledem k jejímu cíli lze artefiletiku využít také jako jednu z metod v pregraduální přípravě pomáhajících profesí. Využívá různé materiály a různé techniky kresby, malby a modelování, ale také například graffiti, pomocí kterých se studenti mohou naučit řešit vlastní emoční problémy, zlepšit sociální dovednosti, ovládat své chování, zvládat stres a zvýšit sebeuvědomění.

Kreativní umělecká činnost také vytváří relaxační odezvu a zlepšuje náladu. Artefiletika využívá propojení expresivních a zážitkových metod se záměrem sebepoznávání, poznávání druhých, sociokulturního kontextu a využívá jak expresi, tak reflexi (Franta, 2023). Osobní zkušenost s touto metodou má prohloubit kulturní citlivost i kulturní znalosti. Čerpá z moderního výtvarného umění, zejména akční tvorby (Slavík, 2001).

Pracuje se s metodou volných asociací – studenti vytvářejí asociace k nějakému předmětu nebo k souboru prvků, které objevují v uměleckých artefaktech. Jedná se zejména o výrazové prvky, které přitahují pozornost svými proporcemi, barevností, bizarností apod. Volné asociace mohou stimulovat „aha-efekt“ a oslovovat účastníky ve vztahu k jejich problémům (Franta, 2023).

Aktivity tvoří dvě úrovně: úroveň vedoucí od cíleného vstupu výtvarných námětů přes sledování procesů tvorby a úroveň následné práce s uměleckými artefakty v individuální i skupinové formě až po jejich dokončení.

⁵ Stejně jako je ekvivalentem pro sociální inkluzi spojení sociální začlenění, lze i zde uvést k inkluzivnímu vzdělávání ekvivalent společné vzdělávání (pozn. aut.).

Specifická úroveň zahrnuje techniky, zvolené se záměrem efektivně využít určitou metodu, ale také prostředky k vyjádření plošných a prostorových forem a vztahů.

Samotná exprese je reprezentací vlastního vnitra, emocí, nálad autora a je pravdivá. Exprese je spojená s výrazovou hrou.

Reflexe a reflektivní dialog jsou nutnou součástí artefiletiky a slouží k ohlédnutí, zhodnocení, ale také porozumění expresi, reakcím na ni (Slavík, 1997). Tato reflexe má dvě složky: pohled na vlastní výtvary a prožité aktivity a porovnání vlastního zážitku se zážitky druhých, což vyžaduje respekt a empatii (Rodová a Lojdová, 2019).

Základní struktura artefiletické aktivity je:

- Motivace. Je základem pro další artefiletické aktivity. Motivace může být různá, například zájem o určité téma nebo potřeba vyjádřit své pocity, ale také prezentace výtvarných děl a vyjadřování se k nim apod.
- Exprese, tvorba. Zahrnuje různé formy uměleckého vyjádření.
- Výrazová hra. Během ní se účastníci dostávají do fiktivního světa pomocí různých technik.
- Reflexe. Účastníci přemýšlejí o své tvorbě a spojují ji se svými životními zkušenostmi a zážitky.
- Reflexivní dialog. Jedná se o úzký vztah mezi expresí a reflexí – tvůrčím projevem a následným zhodnocením vlastního zážitku a také zážitků druhých.

Jiné výtvarné aktivity

Výtvarné techniky jsou nejen vhodným prostředkem pro vyjádření, ale také pro zvládnutí některých emocí. Po každé aktivitě mohou účastníci vzájemně sdílet svá výtvarná díla a to, jestli se změnilo jejich prožívání a jak. Pro realizaci aktivit je potřeba připravit výtvarné pomůcky, jako jsou barvy, štětce, výkresy, modelovací hlína, podložky na modelování apod.

Malování s hudbou

Cíl: Uvolnění napětí, práce s emocemi.

Pomůcky: výtvarné potřeby

Postup:

Vybereme píseň, která rezonuje s momentální náladou skupiny, a při poslechu hudby studenti vyberou barvy, které souzní s poslechem a následně svou náladu výtvarně znázorní.

Variantou je, že si každý vybere vlastní píseň, ale bude ji poslouchat přes sluchátka.

V další variantě aktivity malujeme na papír s notovou osnovou anebo na papír, na kterém je celá partitura. Zvukovou představu melodie si vytvoříme na základě vizuálního vjemu not a jejich propojením vytváříme malbu na partituru.

Koláž

Cíl: Studenti vytvoří koláž, která vyjadřuje jejich pocity.

Takto aktivita může být také skupinová.

Pomůcky: papíry s napsanými emocemi, velké papíry na lepení koláží, časopisy, noviny, tištěné obrázky, lepidla, nůžky, psací potřeby, podložky

Postup:

Na zemi jsou rozložené papíry a na každém z nich jsou napsané různé emoce. Každý student se postaví na místo, kde je emoce odpovídající jeho aktuálnímu prožívání. Vytvoří se tak skupiny studentů s podobnou právě prožívanou emocí. Koláž pak vytvoří skupiny společně.

Tvorbě předchází krátká diskuse, s jakou představou si každý prožívanou emoci spojuje, jaký obraz ji vyjadřuje. Následuje rozhovor, během kterého se dohodnou na jednom tvaru, obrazu, symbolu (na základě předcházející diskuse), který budou vytvářet společně.

Dostanou k dispozici časopisy, noviny, tištěné obrázky, lepidla, nůžky, velké archy papíru. Vystříhnou obrázky nebo slova, která představují jejich pocity, a nalepí je na velký papír. Podmínkou je, aby obrázky a slova, která vybírají, lepi do tvaru, na němž se předem dohodli.

Po aktivitě se podělí o to, jak spolupracovali, jestli se shodli na tom, že podobné emoce lze vyjádřit podobným způsobem atd., jak se při tom cítili apod.

Abstraktní kresba

Cíl: Pomocí čar, tvarů a barev znázornit hněv, vztek, popřípadě smutek, ale také radostné prožívání.

Pomůcky: výtvarné potřeby

Postup:

Každý si připraví výtvarné pomůcky (barvy, štětky, vodu, výkresy, případně pastelky). V úvodu se všichni ztiší a zaměří se na své vnitro a prožívání.

Studenti jsou vyzváni, aby se zaměřili na svoji právě prožívanou emoci a pokusili se ji pojmenovat.

Následně každý bude v tichosti malovat/kreslit prožívanou emoci jenom za použití čar, linií nebo jednoduchých tvarů.

V další variantě aktivity se studenti mohou zaměřit jenom na některou oblast – hněv a vztek, smutek, strach. Lze využít i čas, kdy si je pedagog vědom, že studenti můžou prožívat některou z emocí.

V jiné verzi můžeme položit otázku, co v průběhu předchozích 3–4 hodin vyvolalo určitou emoci (hněv, úzkost, strach...) a jestli byla zpracována. Následně se realizuje aktivita.

Studenty během aktivity povzbuzujeme, že se nejedná o kresbu ničeho konkrétního, aby neměli obavy z toho, že se kresba/malba nepovede, když si myslí, že kreslit/malovat neumí.

V závěru proběhne reflexe, během které se mohou studenti podělit o to, jak se cítili během kreslení/malování a jak se cítí teď.

Když je to vhodné, následuje hodnocení aktivity.

Sochařství z hlíny

Cíl: Vyjádření emocí modelovací technikou.

Pomůcky: modelářská hlína nebo jiný materiál, který se dá modelovat

Práce s hlinou pomáhá také jako regulátor emocí a postup aktivity může být podobný jako u aktivity „Abstraktní kresba“.

Úkolem je však vytvoření sochy, která představuje hněv, vztek, smutek atd. V tomto případě mohou studenti vymodelovat konkrétní věc jako symbol emoce.

4.1.2 Eliminace nežádoucího

4.1.2.1 Metoda loci neboli paměťový palác

Jedná se o metodu sloužící primárně k podpoře paměti, ale je možné ji využít při práci se stresem, smutkem či nežádoucími emocemi. Metodu využil ve svém experimentu s klienty trpícími depresí psycholog Tim Dalgleish z Oxfordské univerzity. Metoda se zaměřovala na šťastné prožitky a radostné vzpomínky. Tento proces (nostalgie) je dnes považován za užitečný psychologický mechanismus, jenž působí proti pocitům osamělosti a úzkosti a dodává člověku lepší náladu (srov. Wiking, 2020).

Podstatou této metody je vytvoření takzvané mentální cesty, což je řada za sebou logicky zvolených objektů ve známém prostředí. K těmto objektům si pomocí vizualizace připojíme informaci, kterou si chceme zapamatovat. Jinak řečeno, pokud si chceme něco zapamatovat, „uložíme“ si informaci na konkrétní místo, nejlépe takové, které velmi dobře známe a které se nemění.

Metoda loci je tedy založena na vytváření pomocné cesty. Nejprve si (v mysli) vytvoříme cestu s jednotlivými zastávkami. Nejjednodušší cestu představuje například byt, ulice, třída, park nebo kancelář. Potom si s touto představou vybraného prostoru v mysli spojíme slova, věci nebo myšlenky, které si chceme zapamatovat. V mysli „procházíme“ tím prostorem, se kterým jsme daná slova, věci či myšlenky dali do spojitosti.

Při práci se stresem, úzkostí a emocemi se používá zásadně na vybavování si radostných, humorných a veselých událostí či prožitků.

Cíl: Práce s emocemi na základě vybavování radostných prožitků.

Postup:

V úvodu seznámíme studenty s tím, že aktivita je zaměřena na vyvolání radosti a spokojenosti na základě aktivace našich paměťových buněk.

Vytvoříme pokojnou atmosféru, pohodlně se usadíme, zavřeme oči, ztišíme se a dáme studentům pokyny k realizaci následujících kroků:

1. Výběr místa
Vyberte si místo, které dobře znáte. Může to být váš dům, škola nebo cesta do práce, do školy či domů, případně jakékoli jiné místo, které si dobře pamatujete.
2. Identifikace záchytných bodů
V tomto místě identifikujte záchytné body nebo „stanice“. Tyto stanice by měly být jedinečné a snadno rozpoznatelné. Mohou to být například dveře, okno, nábytek nebo umělecký předmět apod.
3. Přiřazení informací
Každé stanici (záchytnému bodu) přiřadte informaci, kterou si chcete zapamatovat. Tato informace by měla být vizualizována jako obraz. Čím je obraz živější a emotivnější, tím lépe.
4. Procházení místem
Projděte si místo ve své mysli a snažte se zapamatovat si obrazy spojené se stanicemi. Čím vícekrát si projedete místo, tím lépe si zapamatujete informace.

5. Opakování

Pravidelné opakování je klíčem k dlouhodobé paměti. Opakujte procházení místem ve své mysli, abyste si upevnili zapamatované informace.

K vytváření šťastných, radostných vzpomínek je možné použít také fyzický materiál, jako jsou různé obrázky, fotky, předměty apod.

Doporučuje se také vytvářet si absurdní a nereálné humorné, veselé představy a situace, zapojit všechny smysly, popustit uzdu fantazii, aby byla představa co nejdokonalejší.

Na závěr se studenti podělí se svou představou a svým prožíváním radosti.

V poslední fázi zhodnotí aktivitu.

4.1.2.2 Bouře hněvu

Hněv je přirozenou součástí života a jeho smyslem je, že nás ochraňuje, na-startuje nás, když se dostaneme do nebezpečné situace a potřebujeme se bránit, ale i tehdy, když někoho nebo něco chráníme. Také nám dává sílu upozornit na to, co se nám nelíbí, co je pro nás nepřijatelné, a díky čemu necháváme špatné věci bez povšimnutí.

Hněv je v úzkém vztahu se strachem a také ten má svá pozitiva a význam v lidském životě.

Strach je mimo jiné sebezáchovná obrana před bezprostředním nebezpečím a hrozbou. Mohou však nastat případy, kdy strach působí proti lidem a brání jim podniknout potřebné kroky. Když k tomu dojde, může následovat hněv. Často je strach spojen s neznámými situacemi, lidmi, událostmi, což následně může vyvolat hněv.

Na druhé straně strach a hněv mají často kořeny v touze po kontrole. Jedinci, kteří zažívají strach, mohou mít pocit, že ztratili kontrolu nad konkrétní situací, okolnostmi nebo jednotlivcem. Tato ztráta kontroly s sebou může nést hrozbu nebo vyvolat neklid a nejistotu. Naopak, chování motivované hněvem může být způsob, jak znovu získat kontrolu. Zatímco bojácný jedinec může váhat bojovat proti příčině svého neklidu, rozzlobený člověk může využít své nelibosti a nepřátelství k neutralizaci zdroje (Dodson, 2024).

Z dlouhodobého hlediska však hněv oslabuje játra a ze sociálního hlediska je narušitelem vztahů, proto je třeba umět s hněvem pracovat – nadržet ho v sobě, ale pouštět, sublimovat ho, podobně jako i ostatní nežádoucí emoce.

Strach souvisí s úzkostí a ovlivňuje činnost ledvin, může být příčinou sebeobviňování i obviňování jiných.

Aktivity orientované na hněv se vztahují k emocionální inteligenci a zaměřují se na regulaci chování.

Na začátku práce s nežádoucími emocemi je vhodné uvědomit si jak jejich negativa, tak i pozitiva a následně pak realizovat aktivity na jejich eliminaci.

Mezi aktivity zaměřené na emoci hněvu patří například dechová cvičení.

Také hraní rolí slouží jako zábavná a odhalující aktivita pro zvládání hněvu. Umožňuje jednotlivcům procvičit si reakce na různé scénáře v bezpečném a kontrolovaném prostředí. Dále to mohou být fyzické aktivity, kolektivní sporty, nácvik copingových strategií, ale také diskuse, již uvedené umělecké aktivity apod.

Boxovací pytel

Cíl: Eliminovat nahromaděný hněv.

Pomůcky:

Na eliminaci hněvu jsou vhodné aktivity, při kterých se hněv „vybije“, k tomu může posloužit boxovací pytel, polštáře obalené v pevném plátně nebo také sada na sebe naskládaných papírových obalů z vajíček.

V současné době se vyrábějí lehké nafukovací boxovací pytly, které lze používat na odbourání stresu a na eliminaci hněvu (Obr. 3, 4).

Bylo by vhodné, aby byly ve školách dostupné boxovací pytly, které se dají přemístit a využít na aktivitu se studenty, případně pevné polštáře, které vydrží sílu bouchání. Když to není možné, je snadné sehnat „sbírku“ papírových obalů od vajíček. Je vhodné mít k dispozici karimatky, podložky nebo deky.

Postup:

Vysvětlíme studentům, že občas se stane, že v některých situacích, když je to nutné, hněv potlačíme a „ukládáme“. Někdy se může stát, že se často „ukládáný“ hněv, ale také i napětí ze stresu projeví v nevhodné nebo nečekané situaci.

Eliminace hněvu, pro kterou se rozhodneme záměrně, je dobrou aktivitou pro zdravý život a dobré vztahy.

Jestli máme polštáře, každý student dostane polštář, který si položí na zem. Jinou variantou je sada papírových obalů od vajíček. Kleneme si před polštář/obaly, zatneme ruce v pěst a se vši silou bijeme do polštáře/obalů. Můžeme také vydávat zvuky pro uvolnění.

Je nutné během této aktivity zbavit se ostychu a ze strany pedagogů vytvořit bezpečné prostředí.

Stanovíme čas (5–10 minut), po kterém se vybíjení vzteku ukončí.

Pokud máme k dispozici pytel, některý ze studentů ho může využít místo polštáře nebo obalů od vajíček.

Variantou může být trhání papírů. Je potřeba, abychom měli připravené noviny nebo časopisy, které si po vysvětlení aktivity studenti mohou brát, dokud potřebují, trhat je se vztekem a házet po zemi.

Po bouřlivé aktivitě je čas upokojení, kdy si studenti lehnou na karimatku nebo podložku a přikryjí se dekou. Je čas krátkého relaxu.

Na závěr se studenti podělí o své pocity, jak aktivitu prožívali a zhodnotí ji.

Podpora v přírodě

Na uvolnění potlačovaného hněvu pomáhá také „vykřičet se“, práce s hlasem a dechem. Cvičení lze provést v místnosti a spojit s tlučením do polštáře (nebo do už uvedených obalů od vajec apod.) a vydávat přitom „pazvuky“, jak jsme to už uvedli při popisu předchozí aktivity, ale existuje i možnost realizovat aktivitu v přírodě. Vhodné je provádět křičení v přírodě, v lese mimo místa velkého provozu a daleko od jiných lidí. Každý ze studentů si najde svůj prostor, kde se může vykřičet z plného hrdla a křik spojit s kopáním do hlíny, kopečků atd.

Hry s kostkou

Jedná se o další aktivitu zaměřenou na emoci hněvu.

Cíl: Vyjádřit postoje, názory, které se vztahují k vlastnímu prožívání a mezilidským vztahům.

Pomůcky: kostka z deskových her, karta s napsanými úkoly a čísla podle hrací kostky

Postup:

Připravíme kostku z deskových her a vyrobíme papírovou kartu. Karta bude mít šest řádků a dva sloupce. Levý užší, pravý mnohem širší. V levém sloupci budou nakresleny strany kostky s čísly. Každá strana v jednom řádku od 1 po 6. Vedle čísla bude v pravém sloupci napsán úkol, který je třeba splnit, když padne uvedené číslo.

Studenti se rozdělí do skupin a každá z nich pracuje samostatně. Studenti ve stanoveném pořadí házejí kostkou. Podle čísla, které padne, daný student přečte úkol z kartičky a splní ho. Jednička: Ke komu můžeš přijít a říci, že jsi rozzlobený? Dvojka: Pojmenuj dvě příčiny svého hněvu. Trojka: Co může říct rozzlobený člověk? Čtyřka: Argumentuj, proč je důležité zůstat v klidu, když

nás někdo „vytočí“. Pětka: Vyjmenuj důsledky toho, když někdo jedná v hněvu. Šestka: Popiš uklidňující strategii, kterou lze použít při prožívání vzteku.

Na závěr aktivity studenti společně sdílejí, jak odpověděli na otázky, a hodnotí, při které měli problém a při které bylo lehké odpovědět.

Aktivitu pak zhodnotí.

Graf emocí

Cíl: Lépe porozumět spouštěčům hněvu a způsobu, jakým se emoce projevují v činech. Graf emocí může poskytnout pohled zvenčí na vlastní hněv, pomoci k jeho pochopení a ovládnutí. Lze pracovat se sloupcovým, ale také s koláčovým grafem.

Aktivitu lze využít každý den na konci výuky nebo na konci určené vyučovací hodiny, nebo to může být také úkol, který studenti vypracují každý večer v průběhu určeného časového intervalu (například dva týdny, měsíc).

Pomůcky: papíry s připravenou nakreslenou svislou a vodorovnou osou, pastelky

Postup:

Každý student dostane arch papíru s nakreslenou svislou a vodorovnou čarou. Svislá čára je rozdělena například na 10 dílků, které jsou očíslovány zdola nahoru. Vodorovná čára je rozdělena na širší úseky a každý úsek je pojmenován jednou ze základních emocí: strach (úzkost), hněv, radost, smutek, znechucení (odpor) a překvapení (údiv).

Studentům určíme čas, který mají k dispozici k přemýšlení a na kreslení grafu.

Úkolem studentů je barevnými pastelkami nakreslit sloupce k emocím, které v průběhu hodiny (výuky, dne) prožili. Výška sloupce označuje intenzitu emoce. Je možné využít také stínování na vyjádření intenzity emoce v časovém úseku, nebo k porovnání emocí. Každá emoce se kreslí jinou barvou.

Pod sloupec s nakreslenou emocí studenti pod sebe napíší příčiny a zdroje, které emoci vyvolaly.

Při každé emoci a její příčině se každý na chvíli zastaví a přemýšlí o nich a o případných reakcích na ně.

S ohledem na to, na jaký časový úsek se aktivita soustředí, si studenti uvědomí, která část dne, který předmět, lidé apod. vyvolávají ty které emoce.

Varianty:

Variantou může být jiný typ grafu (například koláčový). Další možností je rozšířený seznam emocí, které budou přiřazeny k hlavním emocím (například při radosti může být štěstí, spokojenost, potěšení, nadšení, úleva apod.) a sloupce se pak rozdělí na užší. Eventuálně se graf může zaměřovat na jednu/dvě konkrétní emoce apod.

Při přemýšlení nad grafem si studenti mohou klást otázky: Jak často kterou emoci prožívám? Jak velká část grafu je zaplněna žádoucími/nežádoucími emocemi? Které emoce se projevují ve kterém časovém úseku? Co se v těch dnech stalo?

Na konci se studenti, kteří chtějí, s ostatními podělí o své grafy a emoce. Závěr tvoří hodnocení aktivity.

4.1.2.3 Léčivý humor jako autoterapie

Humor může mít pozitivní dopad na zvládání stresu a ukazuje se, že snižuje příznaky deprese a úzkosti. Účinky humoru je možné využít v situacích, kdy člověk cítí intenzivní emoce, ke snížení stresu a zlepšení nálady (Akimbekov a Razzaque, 2021; León-Pérez a kol., 2021).

Je důležité, aby se člověk nebral vážně, měl nadhled i nad vlastními nezdary a neúspěchy či nenaplněnými představami⁶ a dokázal si i ze sebe udělat legraci. Co nás dnes znejišťuje a snižuje nám sebevědomí, to bude zítra malicherností, nad kterou se pousmějeme. Schopnost nebrat se vážně je nutno odlišit od lhostejnosti nebo lenosti, ale také vyžaduje otevřenost před sebou samým i před ostatními, tj. netajit, nezatloukat a manažerovat své nedostatky.

Není lehké změnit náladu nebo emoci „na povel“, na druhé straně však stačí malý podnět, stejně tak nálada skupiny, aby se změnilo i osobní emocionální nastavení. Toho lze využít při některých aktivitách.

Rozpouštění vzteku humorem

Aktivita je zaměřena na stresující nebo rozrušující situaci (například dopravní zácpa, zpoždění vlaku, dlouhá fronta atd.).

Cíl: Představit si humornou (absurdní) situaci.

⁶ K této tematice uvádíme také aktivity zaměřené na práci s chybou.

Postup:

Studentům vysvětlíme, že aktivita je zaměřena na změnu nežádoucího prožívání. Vyzveme je, aby se pohodlně usadili, chvilku dýkali a počkali na další pokyny:

- Začněte v mysli počítat.
- Pokuste se každé číslo spojit s hloupým mentálním obrazem (studentům můžeme dát tip, například 1 legrační lev, 2 mračící se banány, 3 buldok v obleku, 4 zmrzlinář visí na horolezecké stěně atd.). Čím hloupější, tím lepší.
- Představte si tyto obrázky tak živě, jak jen můžete a nechte kreativitu toulat se.
- Obrazy oživte krátkým dějem – Co dělá legrační prase? Kam jedou zebry v oblecích?
- Jde o to, aby toto počítání bylo co nejvtipnější.
- Počítání můžete spojit s dechem. Například se nadechneme při jedna a vydechneme při představě.

Variantou může být tvoření obrazů, jejichž pojmenování začíná stejnou hláskou: legrační lev, mračící se makarony, orel v obleku, žirafa zamotaná v žaluzii.

Tato technika může pomoci odvést pozornost od aktuální nežádoucí situace.

Po aktivitě se studenti podělí o své představy a řeknou, jestli se změnilo jejich prožívání, nálada. Následuje diskuse, kdy studenti uvádějí situace, kdy je vhodné tuto aktivitu v běžném životě realizovat.

Na závěr studenti zhodnotí aktivitu.

Kreativní outlety

Cíl: Sublimovat nepříjemné emoce.

Během této aktivity je možné kreslit nebo psát – záleží na studentech, co si zvolí.

Pomůcky: psací a kreslicí potřeby, papíry

Postup:

Rozdáme papíry, psací a kreslicí potřeby.

Všichni se ztiší a zavrou oči. Každý si představí nějakou osobu, na kterou je naštvaný anebo mu vadí, případně ji z nějakého důvodu nemá rád,

v absurdní nebo směšné situaci. Na základě vzniklé představy každý student vytvoří celý scénář s nějakou vtipnou situací. Například daná osoba přednáší důležitou řeč v bačkorách, přišla na důležitou recepci v odlišných botách, má rozmazaný kousek zubní pasty na blůzce a tváří se důležitě při placení luxusního zboží atd.

Studenti situace nakreslí například jako komiks nebo je popíší slovy.

Platí zásada, že nikdo jiný kresbu ani text nevidí.

Následně papíry roztrhají a vyhodí.

Aktivitu lze provádět před stresujícími situacemi, po těžkých setkáních, rozhovorech apod.

Po aktivitě se studenti podělí o své pocity, jak se jim pracovalo, hovoří o tom, jestli bylo na úkolu něco náročné apod.

Závěrem zhodnotí aktivitu.

Zjišťovací aktivita

Cíl: Vzpomenout si, jaké životní události a situace vedly k radostnému prožívání a smíchu.

Postup:

Úkolem je, aby každý student přemýšlel nad tím, co a kdy ho v životě hodně rozesmálo, proto si na začátku v klidu vzpomíná na některé životní situace, kdy se smál, těšil apod.

Po chvilce přemýšlení se rozdělí do malých skupin (3–5) a podělí se o svou vzpomínku.

Pokusí se příběhy či situace vykreslit tak, aby se sám znovu zasmál a aby se zasmáli i jeho spolužáci. Při vyprávění může používat kresby, znázorňování řeči těla apod.

Zamyšlení nad situacemi vede k uvědomění, že radost a humor se dají i záměrně vyvolat, když víme, co je jejich „spouštěčem“.

Varianta, nebo druhá část aktivity: Studenti vzpomínají na „trapné situace“, které jsou s odstupem času velice zábavné a dnes pobaví nejen ostatní, ale i samotného aktéra.

Závěr:

Jestli studenti projeví zájem, můžou vyzvat někoho z jiné skupiny, kde se jim zdálo, že je velice veselo, aby zopakoval svoji vzpomínku před celou třídou.

Na konci aktivitu všichni zhodnotí.

Videa a filmy

Radost a smích jsou do velké míry přenositelné emoce, proto se dají realizovat společné aktivity, které vedou k tomu, že se bude smát celá skupina.

Humor u dnešní mladé generace je do značné míry ovlivněn sledováním a tvorbou aktivit na sociálních médiích. Platformy jako Instagram, TikTok a X (dříve Twitter), ale také Facebook nebo LinkedIn mají významný vliv na to, co mladí lidé považují za vtipné. Memy, reels (krátká videa nebo sekvence) a chytré tweety (krátké příspěvky) jsou běžnými zdroji humoru.

Internetové trendy, virální obsah a online komunity také hrají velkou roli v ovlivňování prožívání a co se týče humoru, zahrnují vše od internetového slangu a emotikonů po GIFy⁷ a virální výzvy (angl. challenges).

Někteří mladí mají rádi i absurdní a surrealistický humor. Tento typ humoru často zahrnuje bizarní scénáře, non sequitur a neočekávané prvky. Je to často vidět například v memech a internetovém humoru spojeném s parodií a satirou v komentářích sociálních nebo politických problémů.

Mladí lidé také sdílejí vtipné odkazy na sdílené zkušenosti nebo znalosti týkající se současné kultury.

Aktivity můžou být zaměřeny na přemýšlení o filmech, knihách, textech, ilustracích s vtipnými tématy, která mohou být vhodnými tipy na zhlédnutí (k přečtení...) pro všechny ve skupině. Vhodné můžou být i tipy na komiky či imitátory a jejich vystoupení. Následně si studenti můžou části knížek přečíst, zhlédnout filmy, videa, obrázky atd.

Po aktivitě následuje reflexe o vlastním prožívání během čtení (sledování...) a hodnocení aktivity.

Pro ilustraci uvádíme krátké filmy, které vedou k vyvolání smíchu nebo radosti.

- Reklama na Coca-Colu, která rozesměje aktéry i diváky:
<https://www.youtube.com/watch?v=1veWbLpGa78>
- Video s žertíky:
<https://www.youtube.com/watch?v=Vt5Yzmb1DAG>
- Úsměv a radost vyvolávají také obrázky dětí a mláďat zvířat.

⁷ Z angl. Graphics Interchange Format, tj. grafický formát pro obrázky obsahující nízký počet barev, jako jsou loga, grafy apod., ale i krátká videa, animace atd.

Při realizaci aktivit spojených s humorem je nutné zohledňovat, že humor je subjektivní záležitost a je jednotlivci vnímán různě. Vždy je důležité respektovat, jak vnímá humor druhý člověk.

Memy

Mem je virálně přenášený symbol nebo kulturní prvek v podobě zábavné, vtipné (někdy ironicky až sarkasticky) titulované fotografie, obrázku nebo videa. Vyjadřuje určitý fenomén, téma, myšlenku, chování nebo styl, které se šíří mezi lidmi v rámci jisté kultury.

Cíl: Vytvořit ve skupině mem s aktuální problematikou a uvědomit si, v čem spočívá jeho vtipnost.

Pomůcky: mobilní telefony, případně notebooky, dataprojektor, plátno na promítání

Postup:

V úvodu se pedagog zeptá, jestli všichni ví, co jsou memy, k čemu slouží, jestli mají zkušenost s jejich tvorbou a co si myslí o jejich sdílení na sociálních sítích.

Studenti se rozdělí do skupin (cca po třech) tak, aby alespoň jeden měl zkušenost s tvorbou memů. Když nastane situace, že to dokáže jenom malý počet studentů, pak se nejdříve rozdělí to skupin tak, aby se obeznámili s postupem tvorby memů (vysvětlí to spolužák, který je umí tvořit) a poté se rozdělí do menších skupin.

Povídají si o nejnovějším obsahu učiva nebo posledních informacích, které se dověděli. Dohodnou se na společném tématu a vytvoří dva memy. Ty si uloží do svého zařízení.

Když všechny skupiny ukončí práci, prezentují své memy. Každá skupina nejdříve jeden a pak druhý.

Po zhlédnutí každého memu všichni krátce diskutují o tom, jestli je vhodný ke sdílení na sociálních sítích a proč.

Reflexe:

Po „promítání“ memů následuje reflexe. Studenti sdělují svoji zkušenost s tvorbou memů, se spoluprací ve skupině, procesem výběru témat. Dále se podělí o to, jaké pocity prožívali při tvorbě memů a jejich prezentaci před spolužáky.

Závěr:

Studenti zhodnotí aktivitu a diskutují o etických otázkách tvorby a zveřejňování memů.

Non sequitur

Non sequitur (z lat. nenásledovat, nenásleduje) je produkt různých druhů chyb v uvažování, může označovat náhlý, nelogický nebo neočekávaný obrat v ději nebo dialogu tím, že zahrnuje relativně nevhodnou změnu způsobu.

Non sequitur vtip nemá vysvětlení, ale například mentální rámce a alternativní svět konkrétního (vtipného) člověka. Odpověď nesouvisí s otázkou a ani nemá logické vysvětlení. Například se nás někdo zeptá, jaký jsme měli den a my odpovíme faktem z vědeckého zkoumání o životě motýlů.

Aktivita se může realizovat po náročném vyučovacím předmětu nebo nepříjemné situaci, ale může být i součástí běžné výuky.

Cíl: Hledat souvislosti mezi nesmyslem a humorem.

Postup:

Studenti dostanou za úkol vytvořit tři non sequitur. Můžou se rozhodnout, jestli budou pracovat ve dvojici, nebo sami.

Témata si mohou zvolit jenom z obsahu předmětů, které právě studují. Upozorníme studenty, aby kladli otázky z obsahu předmětu a odpovídali na tyto otázky, ale tak, aby nebylo možné najít logické souvislosti.

Příklady:

Forma otázky a odpovědi

Proč křídla nenosí boty?

Protože mrkev nemá klíčky od auta.

Která je tvá oblíbená část kvalitativního výzkumu?

Pět hoblin mé tužky.

Forma premis a závěrů

Každý kůň má srst.

Kůň našeho souseda je hnědý.

Závěr: Sousedův kůň je mimozemšťan, protože na Saturnu mají hnědou barvu.

Historie je náročný předmět.

Zelenina je zdravá potravina.

Závěr: Studenti, kteří mají rádi dějepis, bývají často nemocní.

Následně studenti prezentují svoje non sequitur-y. Bezprostředně po prezentaci tří ukázek následuje hodnocení ostatními studenty. Zhodnotí, co je humorné, nelogické, případně i trapné.

Následuje diskuse o logice a nelogičnosti některých různých výroků, tvrzení v běžné řeči, jaké emoce v nás vyvolávají a jak na nelogické výroky reagujeme.

Na závěr studenti zhodnotí vlastní tvorbu, vyjádří se k tomu, jak se jim pracovalo a jaké emoce tvoření provázely.

Společné aktivity

Radost podporují také aktivity zaměřené na pomoc druhým. Když uděláme radost jiným, naše radost se také probudí. Studenty tak můžeme zapojit do služby nebo obdarovávání se vzájemně. Podpoříme tím také všímavost a empatii. Může se jednat o dny svátků, narozenin, Vánoc apod.

Tyto aktivity využijeme i jako motivaci na začátku výuky nebo při vypjatých situacích, hněvu, strachu apod.

K probouzení radosti přispívá také přítomnost dětí, proto je k aktivitám možné doplnit ty, jichž se budou účastnit také děti. Ty pozveme na fakultu a zrealizujeme společné akce. Tyto aktivity můžeme realizovat ve spolupráci s mateřskými školami, prvním stupněm základních škol, volnočasovými institucemi apod.

Ke společným aktivitám patří také tvorba společného deníku vděčnosti nebo založení časopisu skupiny, do kterého se budou psát humorné, veselé příhody a situace spojené s úspěchem nebo překonáváním překážek.

4.2 Sociální kompetence

Sociální kompetence jsou kombinací znalostí, dovedností a schopností, které umožňují efektivně plnit úkoly nebo povinnosti a vytvářet dobré vztahy a žít spokojený život.

Podle Belze a Siegrista (2001) se sociálními kompetencemi rozumí schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktům a komunikativnost.

Sociální kompetence jsou v dnešní době, kdy se vyžaduje vzájemná spolupráce a propojování mezi obory, institucemi, státy apod., obzvláště důležité a místo pro jejich osvojování během studia je velice významné, protože „plodem tradičního systému vzdělávání je spíše osamocený bojovník“ (Belz a Siegrist, 2001). Sociální kompetence zahrnují i oblast měkkých dovedností, intrapersonálních i kulturních dovedností.

Sociální kompetence zahrnují i měkké dovednosti jako:

- přizpůsobování chování různým sociálním situacím,
- sebemonitorování a analýza nepředvídaných událostí (to zahrnuje uvědomění si vlastního chování a pochopení jeho důsledků),
- porozumění společenským normám a očekáváním,
- pochopení vlastních silných a slabých stránek v sociálních situacích,
- chování respektující a ohleduplné k ostatním, tedy etika soužití,
- schopnost vyhodnotit sociální situace (například určení toho, co se očekává nebo vyžaduje v daném sociálním kontextu),
- rozpoznání pocitů a záměrů druhých, tedy empatie,
- výběr vhodného sociálního chování, jenž zahrnuje výběr chování, které je nejvhodnější pro daný sociální kontext (Del Prette, Z. A. P. a Del Prette, A., 2021), s čímž souvisí sebeovládání, trpělivost a jisté charakterové vlastnosti.

Mezi další aspekty sociálních kompetencí patří spolupráce, schopnost prosadit se, sebekontrola, ale i zodpovědnost.

Pro rozvoj sociálních kompetencí doporučujeme publikaci Belze a Siegresta (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Vedle tohoto doporučení uvádíme některé další aktivity.

4.2.1 Aktivity pro rozvoj sociálních kompetencí

Workshop na téma „řešení konfliktů“

Tato aktivita realizovaná jako workshop nabízí strukturovaný a kolaborativní přístup k rozvoji dovedností nezbytných k řešení konfliktů bez potřeby hraní rolí. Studenti se zapojují do teoretických diskusí, analyzují texty a spolupracují na vymýšlení praktických řešení, čímž podporují hlubší porozumění účinným strategiím řešení konfliktů.

Cíl: Rozvíjet dovednosti řešení konfliktů kombinací poznatků z teorie, interaktivní diskuse a praktického cvičení.

Pomůcky: flipchart nebo tabule, případové studie nebo scénáře řešení konfliktů, psací potřeby, pracovní listy nebo letáky o strategiích řešení konfliktů

Postup:

Úvod

Seznámení s účelem workshopu: prozkoumat a rozvíjet dovednosti efektivního řešení konfliktů.

Diskuse o důležitosti řešení konfliktů v osobním a profesním životě.

Teoretická část

Popis klíčových konceptů a teorií souvisejících s řešením konfliktů, včetně různých stylů řešení konfliktů (spolupráce, kompromis, vstřícnost, soutěživost a vyhýbání se) (viz Příloha č. 1).

Využijeme tabuli k zapsání klíčových bodů, do zapisování zapojíme i studenty. Vyzveme ke sdílení vlastních zkušeností s konflikty.

Modelová situace

Rozdáme studentům texty s modelovými situacemi s uvedením řešení konfliktů (viz Příloha č. 2). Úkolem je, aby analyzovali situace jednotlivě a určili možné strategie řešení. Vyzveme je, aby zvážili klady a zápory různých přístupů.

Diskuse

Studenti sdílejí své analýzy a navrhovaná řešení situací v textech. Zvažují alternativní perspektivy a diskutují o potenciálních výsledcích různých strategií řešení konfliktů, například:

- Stanovení směrnic pro komunikaci. Důležitost efektivní komunikace v týmu. Podpora aktivního naslouchání, otevřenost a používání konstruktivního jazyka k vyjádření myšlenek a obav.
- Workshop týmové spolupráce za účelem posílení celkové týmové práce a komunikačních dovedností. Interaktivní cvičení k lepšímu porozumění individuálním pracovním stylům a preferencím.
- Mechanismus průběžné zpětné vazby, díky němuž členové týmu mohou poskytovat informace o postupu projektu a vyjadřovat své obavy. Pravidelné kontroly pomáhají předcházet eskalaci konfliktů a umožňují včasné úpravy.

Aktivita s pracovním listem

Rozdáme studentům pracovní listy nebo letáky, které nastiňují různé strategie řešení konfliktů (viz Příloha č. 3). Úkolem studentů je zamyslet se

nad svým preferovaným řešením konfliktů a určit oblasti pro zlepšení. Stanoví si osobní cíle pro zlepšení svých dovedností při řešení konfliktů.

Role komunikace

Zaměříme se na roli efektivní komunikace při řešení konfliktů. Diskutujeme o aktivním naslouchání, asertivitě a empatii jako o základních komunikačních dovednostech.

Poskytneme tipy a techniky pro zlepšení komunikace během konfliktů.

Skupinové cvičení na řešení problémů

Studenti se rozdělí do malých skupin. Předložíme hypotetický scénář konfliktu a vyzveme každou skupinu, aby navrhla řešení s využitím principů diskutovaných během workshopu. Každá skupina předloží své navrhované řešení větší skupině k diskusi.

Závěr a plánování

Společné shrnutí klíčových poznatků z workshopu, klíčové body zapisujeme na tabuli a studenti si píšou své poznámky.

Studenti zhodnotí celý workshop, uvádí, co jim přinesl a jaké jsou limity realizace workshopu.

Pedagog povzbudí studenty, aby si vytvořili akční plány pro uplatnění strategií řešení konfliktů v osobním a profesním životě.

Pozn.:

K uvedenému tématu doporučujeme také publikaci Aleše Bednaříka *Riešenie konfliktov*, která je ke stažení zdarma na internetu: <https://www.pdcs.sk/publikacie/detail/riesenie-konfliktov>

Kooperace

Praxe úspěšných lidí ukazuje na význam učení se od jiných úspěšných lidí a pozitivních interakcí, s čímž v edukaci úzce souvisí kooperativní učení. Kooperativnost je jednou ze základních sociálních kompetencí a kooperativní učení se doporučuje implementovat už na základních školách (srov. Kasíková, 1997, 2007).

Základní charakteristikou kooperativního učení je, že se studenti učí spolupracovat jako tým a učí se jeden od druhého. Jedná se o strategii, jejímž cílem je zlepšit zkušenosti studentů s učením a pomoci jim porozumět učebnímu předmětu. Jako zkušenost s učením se v kooperativním učení využívají úkoly a aktivity v malých skupinách.

Základní aspekty a s nimi související charakteristiky kooperativního učení jsou (Penn State University, 2017):

1. Typy kooperativního učení
 - Formální kooperativní učení. Pedagog přiděluje úkoly a projekty skupinám. Jejich členové mají jasnou strukturu toho, co je třeba udělat, a zůstávají spolu, dokud není úkol dokončen. Úkoly jsou různé a mohou trvat i několik hodin až několik týdnů.
 - Neformální kooperativní učení. Zahrnuje rychlé vytváření týmů studentů na krátkou dobu, aby studenti vypracovali krátký úkol. Nevžaduje žádné předchozí plánování a tvoří jej jenom malá struktura.
 - Skupinové učení. Jedná se o dlouhodobě spolupracující skupiny (až rok nebo déle), jejichž členové si navzájem poskytují podporu, povzbuzování a pomoc.
2. Pět klíčových prvků
 - Interakce tváří v tvář. Studenti v každé skupině komunikují přímo a osobně.
 - Pozitivní vzájemná závislost. Jedná se o velice významnou charakteristiku, která je jedním z pilířů kooperativního učení, znamená to, že úspěch každého člena je svázán s úspěchem celé skupiny a naopak.
 - Individuální odpovědnost. Každý student jako člen skupiny je zodpovědný za své vlastní učení a přispívání do skupiny.
 - Skupinové zpracování. Skupina reflektuje svůj pokrok a provádí potřebné změny.
 - Dovednosti spolupráce. Studenti rozvíjejí své sociální dovednosti, a tak posilují efektivní týmovou práci.
3. Sdílené vedení a efektivní skupinové zpracování
 - Kooperativní učení podporuje spoluodpovědnost za vedení a směřování skupiny při řešení problémů a plnění úkolů. Dále se podílí na efektivním zpracování úkolů a má zajistit také to, aby se na procesu podíleli všichni a aby se práce dokončila.
4. Účel kooperativního učení
 - Mezi primární cíle kooperativního učení patří rozvoj a získávání nezbytných životních dovedností, sdílení informací, budování týmu, který spolupracuje, zvyšování tolerance a přijímání rozmanitosti a zlepšování výstupů ze strany pedagogů, resp. školy.

Pro aplikaci kooperativního učení není zapotřebí zavádět nový předmět nebo zvláštní moduly výuky, ale lze ho aplikovat v každém vyučovaném

předmětu. V kooperativním učení se používá několik technik a metod, které se využívají za účelem dosahování parciálních cílů, některé lze případně využít pro dosahování více cílů. Některé metody lze aplikovat jako motivační fáze, některé jako „icebreaker“ aktivity, ale jádrem jsou metody, jejichž cílem je osvojování nových poznatků a dovedností. Uvádíme jenom některé metody.

Think-Pair-Share

Pedagog položí celé skupině studentů otázku nebo zadá problém. Studenti dostanou čas na to, aby si odpověď individuálně promysleli za pomoci různých zdrojů. Poté vytvoří dvojice, aby prodiskutovali své odpovědi, závěry, myšlenky. Každá dvojice sdělí své závěry celé třídě.

Jigsaw learning I (Puzzlové učení)

Celá skupina studentů je rozdělena do dílčích skupin po 4–5 členech. Celá skupina/třída má jeden rozsáhlejší úkol, přičemž každá dílčí skupina dostane jednu část celého zadání a stane se tak „odborníkem“ na jeden „dílček“. Když se naučí svoji část, nebo zjistí odpovědi na svoje zadání, naučí to ostatní skupiny. Nakonec mají všechny skupiny všechny „dílký“ skládačky.

Jigsaw learning II

Skupina (třída) se rozdělí na 4–5členné týmy. Každý tým dostane úkol, na jehož začátku pracují všichni společně, například čtou stejný text. Následně se členové týmů „specializují“ a dostávají úkol (téma), v němž jsou experti. Poté se studenti z různých skupin, kteří mají stejné téma, setkají jako „expertní týmy“. Diskutují, řeší úkol společně. Pak se každý expert vrátí do své skupiny a ostatní členy naučí své téma, dovednost atd. V procesu učení se využívá také skóre zlepšení.

Tříkrokové interview

Obvykle se pracuje ve tříčlenné skupině. Tým dostane úkol ke zpracování. Každý jej vypracuje sám, ale následně se pak spojí s dalším členem týmu a klade mu otázky související s tématem. Postupně se všichni vystřídají, nakonec si v týmu porovnají odpovědi. Ten, který je v danou chvíli neaktivní, může dokončovat úlohu, nebo po rozhovoru už připravovat výstup.

Metoda Round Robin

Skupina studentů se rozdělí na menší skupiny a členové každé z nich si sednou kolem jednoho stolu, kde budou diskutovat. Na stole je téma diskuse nebo diskusní otázky. V jistém časovém úseku se musí k tématu/otázce vyjádřit všichni členové každé skupiny. Když skončí čas diskuse, celá skupina

se přemístí k druhému stolu s jiným tématem. Postup se opakuje. Studenti tak rotují od stolu k stolu, od tématu k tématu.

Tato metoda podporuje rovné zapojení všech členů skupiny do diskuse (musí sledovat čas a to, jestli se všichni dostanou ke slovu) a usnadňuje více-násobné diskuse (Better Evaluation, 2023; Kasíková, 1997, 2007).

Kolaborace

Pojem kolaborativní učení se v českém prostředí používá méně a často je chápáno jako synonymum kooperativního učení. Mezi oběma strategiemi jsou však jisté rozdíly ve struktuře, rolích, odpovědnosti a míře zapojení pedagoga.

1. Struktura

Kooperativní učení probíhá podle struktury, kterou volí pedagog, pod jeho vedením studenti pracují ve skupinách, aby dosáhli cíle. V kolaborativním učení si struktury vytvářejí studenti sami, organizují své vzájemné úsilí a celá struktura je flexibilní a méně formální.

2. Role a odpovědnost

V kooperativním učení jsou role a odpovědnost předem definovány. Pedagog je přítomen a je aktivnější. Na druhé straně v kolaborativním učení jsou role a odpovědnosti vyjednávány a odsouhlaseny studenty, přičemž pedagog může, ale nemusí být přítomen.

3. Vyhodnocení výsledku

Zatímco v kooperativním učení hodnotí výsledek pedagog, v kolaborativním učení hodnotí výsledek samotní studenti.

4. Cílová skupina

Kooperativní učení se využívá na základních, středních a vysokých školách, ale pro kolaborativní učení jsou vhodnou cílovou skupinou dospělí, to znamená, že u vysokoškoláků lze využívat obě strategie (Key differences, 2023).

V kolaborativním učení lze využívat stejné aktivity jako v kooperativním učení.

4.3 Měkké dovednosti

Práce sociálního pracovníka i sociálního pedagoga je spojena s podporou znevýhodněných lidí, dobrovolnictvím, pomocí na různých akcích, cestováním apod. Tyto aktivity a činnosti vyžadují kreativitu, podstupování rizik a také rozpoznávání příležitostí a jejich uchopení. Pro tyto činnosti je potřeba rozvíjet se v různých oblastech, jako jsou přizpůsobivost, kritické myšlení, empatie, proaktivita, odolnost, ale také čestnost a optimismus. Jedná se o schopnosti, které patří do skupiny měkkých dovedností (soft skills). Ty nejsou specifické pro daný obor, což znamená, že je lze uplatnit v širokém spektru rolí ve většině pracovních oborů.

Je zřejmé, že ne v každé oblasti je každý jedinec zdatný a ani s ohledem na styly učení a typ temperamentu se jednotlivé schopnosti nerozvinou na stejné úrovni. Je důležité, aby se měkké dovednosti rozvíjely v kontextu skupinové spolupráce, skupinových úkolů, kde každý jedinec vykonává úkol odpovídající jeho dovednostem. Na druhé straně je nutné rozvíjet se i v některých oblastech, které dosud nebyly rozvinuty.

Přizpůsobivost nebo adaptabilita je považována za jednu ze základních měkkých dovedností a je chápána jako schopnost měnit se v závislosti na upravených okolnostech. Je důležitá proto, aby byl člověk pružný, ale také vynalézavý a kreativní a účinně reagoval na výzvy a nové příležitosti (Sue-Prince, 2016). Adaptabilita umožňuje přizpůsobit se změnám v prostředí, umožňuje rychle reagovat na měnící se nápady, odpovědnosti, očekávání, trendy, strategie a další procesy. Odhaluje, že člověk je motivován zkoušet nové věci a učit se novým dovednostem a zahrnuje několik dalších dovedností, jako jsou:

- Flexibilita, tj. schopnost upravovat plány, strategie a přístupy na základě nových informací nebo okolností a jedná se jak o flexibilitu emoční, tak i povahovou.
- Otevřená mysl, což znamená být vnímavý k různým perspektivám, nápadům a zpětné vazbě a zahrnuje změnu přístupu z „nejde to“ na „půjde to“.
- Odolnost jako schopnost odrazit se od nezdarů, poučit se z neúspěchů a udržet si pozitivní přístup.

Řešení problémů (o kterém jsme se už zmiňovali) se opírá o kognitivní dovednosti kreativního myšlení a efektivního identifikování, jak problém vyřešit. To znamená, že s adaptabilitou souvisí také vytrvalost, ochota poznávat nové věci a učit se, vystoupení z komfortní zóny, ale také improvizace (Sue-Prince, 2016).

Armstrong Melserová (2019) uvádí, že pro výkon pomáhajících profesí jsou vedle adaptability důležité měkké dovednosti jako důvěra, entuziasmus, schopnost činit rozhodnutí, práce v týmu a spolupráce, stress management i time management, iniciativa, organizační schopnosti, ale také profesionalita a pracovní etika.

Aktivity na rozvoj adaptability jsou dnes často zařazovány mezi teambuildingové aktivity. Když ve výuce podpoříme adaptabilitu, pomůžeme studentům také:

- prospívat v nejistotě, protože budou vybaveni dovednostmi orientovat se v neznámých situacích a přijímat změny,
- myslet kriticky, protože rozvinou schopnost analyzovat problémy, vyhodnocovat možnosti a činit rozhodnutí,
- efektivně spolupracovat, protože adaptabilita podporuje týmovou práci, komunikaci a schopnost dobře spolupracovat s ostatními,
- nabýt pozitivní postoje k celoživotnímu vzdělávání, stát se otevřenějšími novým nápadům, zkušenostem a růstu.

4.3.1 Aktivity pro rozvoj měkkých dovedností

Přepínání rolí

Cíl: Studenti si uvědomí důležitost přizpůsobování se některým situacím v závislosti na typu osobnosti.

Postup:

Studenti vytvoří dvojice tak, aby se odlišovali aspoň v jedné praktické vlastnosti (nebo intenzitě její přítomnosti), která je potřebná pro některou z oblastí: příprava společného projektu, organizování výletu pro skupinu, úprava pracovního prostředí apod. Například jeden ve dvojici je ten, který se neustále doptává na úkoly, jejich řešení apod., a druhý je ten, kdo odpovídá, pamatuje si apod.

Dvojice dostanou úkol, aby si v průběhu týdne (nebo kratšího časového úseku) vyměnili role v reálných situacích, v plnění studijních úkolů apod.

Závěr:

Aktivita se hodnotí po uplynutí času potřebného k její realizaci. Studenti reflektují, jak se cítili, co se naučili, hodnotí, jak se jim dařilo se adaptovat apod.

Variantou může být aktivita, v rámci níž pedagog zadá dvojicím studentů úkoly, které mají společně vypracovat. Mají stanoveny, kdo bude kterou část prezentovat před ostatními spolužáky.

V den prezentace však pedagog dá instrukci, že si úkoly musí vyměnit.

Studenti pak hodnotí, jaké pro ně bylo vyměnit si role a splnit úkol toho druhého.

Hraní rolí

Hraní rolí je aktivita blízká aplikovanému divadlu, které bylo realizováno jako jedna z hlavních aktivit našeho projektu.

Scénáře hraní rolí poskytují studentům příležitost vstoupit do různých rolí a procházet různými situacemi. Pedagog studentům poskytuje scénář, ti ho musí sehrát a přizpůsobit své chování a reakce dané roli.

Hraní rolí podporuje adaptabilitu tím, že scénáře vyžadují, aby studenti mysleli sami za sebe, zvažovali různé perspektivy a podle toho přizpůsobovali své akce.

Podmínkou je poskytnout jasné pokyny, podpořit kreativitu a následně usnadnit diskuse po každém hraní rolí.

S ohledem zaměření studia se do scénářů můžou dostat témata jako člen rodiny migrantů v nějaké situaci (otec si hledá práci, dítě v prostředí školy a neumí česky, rodina bydlí mezi jinými rodinami z jejich prostředí nebo v prostředí ryze českém), s tímhle tématem souvisí role administrativních pracovníků (role úředníka v bance, pojišťovně atd., role pedagoga českého jazyka atd.); dítě z neúplné rodiny, přičemž už mělo třetího „tátu“, který právě rodinu opustil, a ve škole dostalo úkol zaměřený na doptávání se rodičů, jaké bylo jejich dětství apod.); role člena nějaké subkulturní skupiny (který si píše deníček ze svých setkání) atd.

Rolová hra na téma asertivity

Aktivita hraní rolí poskytuje studentům praktickou příležitost procvičit si asertivitu v kontrolovaném a podpůrném prostředí. Umožňuje cennou zpětnou vazbu a reflexi vrstevníků, což přispívá k rozvoji efektivních měkkých dovedností.

Cíl: Zlepšovat asertivní dovednosti, umožňovat studentům efektivně komunikovat a s respektem vyjadřovat své myšlenky a potřeby.

Pomůcky: flipchart nebo tabule se značkami, karty scénářů (předem připravené situace pro hraní rolí), časovač, nebo stopky

Postup:

Úvod

Vysvětlení pojmu asertivita a jejího významu pro komunikaci a vztahy. Diskuse o rozdílech mezi asertivitou, pasivitou a agresivitou.

Zadání úkolů, výběr scénáře

Máme předem připravené karty scénářů s různými situacemi ve škole, ve veřejném prostoru, v místě bydliště apod., například požádat o pomoc s projektem, poskytnout zpětnou vazbu spolužákovi nebo vyjednat termín zkoušky, setkání s vedením fakulty apod.

Studenti se rozdělí do dvojic, náhodně vyberou kartu scénáře. Úkolem je připravit si scénku k danému scénáři. Zdůrazníme důležitost řeči těla, tónu hlasu a výběru slov.

Příprava

Studenti si přečtou scénář, přemýšlí, jak by asertivně situaci řešili. Přípraví si svoji hru.

Hraní rolí (délka aktivity se odvíjí od počtu studentů)

Každá dvojice ve stanoveném čase (například 5–7 minut) realizuje svou scénku. Následně se vystřídají v hraní asertivního komunikátora a druhé strany ve scénáři.

Po každém hraní rolí umožníme oběma studentům poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu o prokázané asertivitě.

Diskuse

Nejdříve diskutují studenti o pozorovaných scénkách a následně o společných tématech a účinných asertivních komunikačních strategiích.

Reflexe

Studenti přemýšlejí o tom, co se naučili o svých vlastních stylech asertivity, a určují konkrétní strategie, které mohou použít v reálných profesních situacích.

Závěr

Společné shrnutí klíčových teoretických poznatků a poznatků získaných při cvičeních / hraní rolí.

Pedagog povzbudí studenty, aby pokračovali v procvičování asertivity ve svých každodenních interakcích.

Výzvy k řešení problémů

Otázky spojené s řešením problémů staví studenty před skutečné nebo hypotetické problémy, které vyžadují kreativní řešení.

Z hlediska podpory adaptability vyžadují aktivity zaměřené na řešení problémů, aby studenti kriticky přemýšleli, přizpůsobovali své strategie a zvažovali alternativní přístupy. Rozvíjí se také komunikační dovednosti, naslouchání, ale i schopnost vyhodnocování rizik. Řešení problémů je dovednost, kterou si můžou studenti osvojovat také tím, že se budou učit nejen na základě vlastních zkušeností, ale také ze zkušeností druhých.

Pro pedagoga to znamená také poskytovat vedení, podporu, povzbuzovat ke spolupráci a kreativnímu řešení.

Cíl: Promyslet co nejvhodnější postup pro řešení problému k určenému tématu.

Postup:

Na začátku předložíme problém nebo výzvu a požádáme studenty, aby vymysleli možná řešení. Povzbuzujeme je, aby přemýšleli mimo rámec zažívaného uvažování a zvažovali více úhlů pohledu.

Témata vhodná pro aktivitu řešení problémů, která můžeme studentům zadat:

- Rozpočet. Úkolem bude vymyslet, jak spravovat osobní finance tak, aby byly pokryty všechny výdaje v rámci omezeného příjmu.
- Konflikt na pracovišti. Úlohou studentů bude vyřešit situaci, kdy spolupracovník, se kterým pracujeme na společném projektu, nedodrží termíny vypracování úkolů ani společných setkání.
- Klienti. Úkol bude zaměřen na řešení problému s obtížným nebo rozrušeným klientem, rodičem žáka, sousedem z okolí centra pro bezdomovce apod.
- Time management. Úlohou bude upravit pracovní postup projektu tak, aby vyhovoval „napjatému“ termínu.
- Odstraňování technických problémů. Úkolem bude vyřešit problémy spojené s výpadkem elektřiny, internetu apod. během společného online setkání.
- Převzetí iniciativy. Úkol bude zaměřen na to, že jiný člen týmu/spolupracovník přehlédl něco důležitého a je potřeba to vyřešit. Nebo se úkol zaměří na setkání s nadřízeným a prodiskutování problému, než se potenciálně zhorší.

- Realizace výzkumu. Úkolem bude navrhnout provedení výzkumu za účelem shromažďování dat a informací k nalezení nového řešení problému.

Studenti se rozdělí do skupin. Témata můžeme rozdělit jednotlivým skupinám, nebo budou všechny skupiny řešit jedno téma.

Skupiny dostanou čas na analýzu situace, definování problému a následně se členové každé skupiny shodnou na společném řešení.

Skupiny prezentují před ostatními svůj úkol. Po každé prezentaci studenti hovoří o tom, jak se jim spolupracovalo, kde museli ustupovat, v čem se museli přizpůsobit, co nebylo snadné, co naopak zvládali s lehkostí apod.

Závěr aktivity tvoří její hodnocení.

4.4 Kulturní kompetence

Kulturní nebo také interkulturní kompetence se týká procesu, kterým jednotlivci a systémy reagují s respektem a účinně na lidi všech kultur, jazyků, tříd, ras, etnického původu, náboženství, duchovních tradic, imigračního statusu a dalších faktorů rozmanitosti způsobem, který uznává, potvrzuje a oceňuje hodnotu jednotlivců, rodin či komunit a chrání a zachovává důstojnost každého z nich.

Kulturní kompetence tvoří řada kognitivních, afektivních, behaviorálních a jazykových dovedností, které vedou k efektivní a vhodné komunikaci s lidmi jiných kultur. Je to schopnost porozumět lidem z různých prostředí, komunikovat s nimi a komunikovat efektivně.

Zahrnují například tyto klíčové komponenty:

- Diplomatické myšlení, což znamená být otevřený a respektovat jiné kultury.
- Agilní kulturní učení, kde se jedná o schopnost se rychle a efektivně učit o jiných kulturách.
- Uvažování o jiných kulturách zahrnuje pochopení a interpretaci chování a praktik jiných kultur.
- Disciplinovaný přístup k mezikulturním interakcím, který zahrnuje všímavost a promyšlenost v interakcích s lidmi z jiných kultur, uvědomění si jinakosti a respektování roznosti (National Association of Social Workers, 2023; Virginia Commonwealth University, 2019).

V pomáhajících profesích, a zvláště v sociální práci a sociální pedagogice patří tyto dovednosti ke klíčovým. Umožňují pracovníkům a pedagogům efektivně komunikovat a interagovat s jednotlivci z různého kulturního prostředí. Jedná se o práci s různými skupinami včetně přistěhovalců, uprchlíků a marginalizovaných komunit. V současnosti jsou jedinci z uvedených skupin také přítomni jako spolužáci studentů sociální práce i pedagogiky.

Kulturní či interkulturní kompetence mohou pomoci pochopit a respektovat hodnoty, zvyky a zkušenosti různých kulturních skupin a toto porozumění může zlepšit služby, aktivity, činnosti. Téma interkulturních kompetencí se vztahuje také na různost pohlaví, ale i sociální třídy, sexuální orientaci, ale na také věk nebo zdravotní znevýhodnění (Council on Social Work Education, 2023).

Pro osvojování kulturních kompetencí se dají realizovat různé typy metod a aktivit, například:

- interkulturní učební aktivity, jako jsou hry a rolové hry, diskuse, tvorba projektů, simulace zaměřené na vyvolání reflexe mezi účastníky (studenty, pedagogy...) apod.;
- kulturně-osvětové aktivity, které podporují kulturní povědomí mezi studenty a zahrnují prozkoumávání různých kultur, tradic a zvyků a porozumění významu rozmanitosti;
- strategie aktivního učení pro podporu interkulturních kompetencí, jako jsou úkoly zaměřené na shromažďování specifických znalostí, rozvoj konkrétních dovedností nebo zkoumání určitých postojů (Havis, 2020).

4.4.1 Aktivity pro rozvoj kulturních kompetencí

Mapa není území

Mapa není území je termín polsko-amerického filozofa a inženýra Alfreda Korzybského a jedná se o metaforu používanou k ilustraci rozdílu mezi skutečným světem (územím) a naším chápáním nebo vnímáním světa (mapa). „Mapa“ představuje naše chápání nebo vnímání reality, což jsou naše přesvědčení, znalosti nebo mentální model toho, jak se věci mají. „Území“ představuje realitu nebo skutečný svět. Klíčové je to, že naše chápání (mapa) není skutečným světem (územím), ale jenom reprezentací nebo modelem reality a nemusí zahrnovat všechny detaily skutečného světa. Změna našeho přesvědčení nebo vnímání ale nemění realitu (Bessuodo, 2019).

Reprezentace a skutečný objekt jsou dvě různé věci, například:

- Mapa lesa není to samé jako samotný les. Umístění stromů, potoků a dalších prvků může být na mapě znázorněno, ale to neposkytuje plně pohledy, zvuky, vůně a pocity z pobytu v lese.
- Politická mapa země není stejná jako země samotná. Mapa může zobrazovat hranice země, města a známá místa, ale dostatečně nezobrazuje bohatství a rozmanitost populace, kultury, historie nebo geografie daného národa.
- Plán budovy není stejný jako hotový produkt. Skutečný vzhled budovy, prostředí a užitečnost nejsou v plánu znázorněny, přestože může zobrazovat rozměry, uspořádání a materiály budovy.
- Mapa počasí nereprezentuje přesně aktuální počasí. Umístění bouřek, fronty a teploty jsou znázorněny na mapě, ale další faktory počasí, jako je rychlost větru, vlhkost a srážky, nejsou zahrnuty.
- Fyzická poloha místa není stejná jako jeho mentální reprezentace. Navzdory skutečnosti, že mentální mapa může být založena na vzpomínkách, pocitech a vjemech, nemusí přesně reprezentovat fyzický svět nebo změny, ke kterým v čase došlo.

Ačkoli se teorie Korzybského a některé její interpretace setkávají i s kritikou (srov. Andrews, 2021), lze toto pojmenování i chápání využít jako metodu pro různé aktivity zaměřené na rozvoj kulturních kompetencí.

Při aplikaci metody „mapa není území“ nejdříve vysvětlíme studentům, co tento koncept znamená, pak uvedeme možnosti, jak se dá aplikovat v denním životě:

- Otevřená mysl. Uvědomovat si, že moje chápání nebo vnímání světa (moje „mapa“) není realitou („územím“). To může pomoci zůstat otevřeným novým perspektivám a zkušenostem.
- Komunikace. Při interakci s ostatními si být vědom toho, že jejich „mapa“ se může lišit od mojí. To může zlepšit empatii a porozumění ve vztazích.
- Řešení problémů. Pokud se potýkáme s problémem, vezmeme v úvahu, že moje současná „mapa“ mi nemusí pomáhat s efektivní navigací. Budu usilovat o to změnit svou „mapu“ nebo přístup.
- Učení. Když se učíme něco nového, je třeba si uvědomovat, že informace, které se učíme, jsou „mapou“ – reprezentací reality, a to může pomoci zůstat pokorný a zvědavý.

- Sebeuvědomění. Je to zamyšlení nad svými vlastními „mapami“ – svými přesvědčeními, předpoklady a vnímáním, ale také předsudky, představami, očekáváními. Následně zvažujeme, jak tyto „mapy“ ovlivňují moje denní zážitky, situace a vztahy.

Mapování kultury

Cíl: Uvědomit si, jaké jsou naše představy o různých kulturách a jaká je realita.

Postup:

Studenti se rozdělí do skupin. Každá skupina dostane na lístečku napsanou nějakou kulturu. Každá skupina má jinou.

Úkolem bude zjistit informace o přidělené kultuře včetně tradic, zvyků, hodnot atd. a vytvořit „mapu“ jim přidělené kultury.

Po stanoveném čase skupiny představí „mapy“ svých kultur.

Následuje diskuse, jak každá „mapa“ interpretuje danou kulturu, ale nemusí zahrnovat všechny aspekty skutečné kultury („území“).

Závěr aktivity tvoří hodnocení jejího provedení.

Realita versus aktivita vnímání

Cíl: Vyjádřit své chápání dané kultury.

Postup:

Studenti se rozdělí do skupin. Jejich úkolem bude najít krátké příběhy týkající se lidí z jiných kultur. Po určitém čase každá skupina přečte svůj příběh ostatním.

Ke každému příběhu si ostatní zapisují své chápání nebo interpretaci.

Studenti představí ostatním svoje poznámky.

Následuje diskuse o tom, jak se může „mapa“ (výklad, interpretace) každého studenta lišit od ostatních a od skutečného „území“ (samotné situace).

Závěrem aktivity je její zhodnocení.

Mapa vlastní zkušenosti

Cíl: Uvědomit si odlišné vnímání stejné události.

Postup:

Studenti dostanou za úkol vzpomenout si na situaci, zážitek, které zažili s někým ze spolužáků. Každý řekne, s kým ze spolužáků má danou zkušenost, a ten, koho se to týká, odpoví, jestli si to pamatuje. Může se stát, že jeden spolužák bude součástí víceroch „epizod“.

Po chvilce přemýšlení se vytvoří první dvojice. Student, který bude vyprávět zážitek/situaci, zůstane ve třídě, druhý spolužák odejde za dveře, dokud první student svou zkušenost nepřevypráví, a za dveřmi si ji také promyslí. Poté se vrátí druhý student a popíše stejnou situaci.

Následně ostatní diskutují o tom, jak vnímali obě vyprávění, v čem se lišila, v čem se shodovala atd.

Následuje další dvojice.

Po ukončení vyprávění a hodnocení následuje reflexe zaměřená na to, jaké jsou důvody toho, že jednu věc, situaci, interpretujeme různě.

Závěr:

Studenti hodnotí, jak využijí tuto zkušenost a poznatky z ní v budoucí praxi.

4.5 Komunikační a komunikativní kompetence

V některé literatuře se odlišují komunikační kompetence od komunikativních, některé charakteristiky je spojují společně pod jeden nebo pod druhý pojem.

Pod *komunikačními* (z angl. communication) *kompetencemi* se však rozumí znalosti a dovednosti, které umožňují efektivní a vhodnou komunikaci v různých kontextech a zahrnují porozumění pravidlům gramatiky, syntaxe a neverbálních projevů a schopnost vědět, kdy je použit v různých společenských kontextech. Získávají a vylepšují se vzděláváním, pozorováním a praxí a už několik desetiletí patří k hlavním zájmům vysokoškolského studia (University of Minnesota, 2016). Součástí komunikačních dovedností jsou:

- Aktivní naslouchání. To zahrnuje věnování pozornosti mluvčímu, propojení se s ním, kladení otázek a přeformulování vyřčeného pro zajištění porozumění.
- Verbální ústní komunikace. Jde o používání mluveného jazyka k vyjádření myšlenek, pocitů a konceptů. Zahrnuje konverzace, projevy, prezentace, dialogy apod.
- Verbální písemná komunikace. Jedná se o komunikaci psaným jazykem, symboly a čísly.
- Neverbální komunikace. Ta zahrnuje komunikaci prostřednictvím řeči těla i hlasu.
- Vizualní komunikace. Tento typ komunikace zahrnuje použití vizuálních pomůcek, jako jsou fotografie, kresby, skici, tabulky, grafy apod.

Tyto kompetence jsou klíčové v osobním i profesním prostředí, protože usnadňují porozumění a efektivní interakci. Lze je zlepšit praxí a vědomým úsilím.

Komunikativní (z angl. communicative) *kompetence* se týkají schopnosti používat jazyk k úspěšné komunikaci, umožňují efektivně předávat a přijímat zprávy. Tvoří ji čtyři oblasti: slova a pravidla, přiměřenost, soudržnost a koherence a používání strategií, to znamená, že se jedná o dovednosti (neboli také kompetence)

- lingvistické (zahrnují schopnost používat jazyk gramaticky správně),
- sociolingvistické (porozumění sociálnímu kontextu, ve kterém se jazyk používá, například způsob, jakým teenageri mluví se svými přáteli, by se pravděpodobně lišil od toho, jak mluví se svou babičkou nebo učitelem),
- diskurzní (jedná se o schopnost porozumět delším jazykovým projevům, jako jsou konverzace, projevy a psané texty, a vytvořit je) a
- strategické dovednosti (zahrnují použití komunikačních strategií k vyrovnání mezer ve znalostech jazyka) (British Council, 2023; University of Minnesota, 2016; Studycom, 2023).

Komunikační i komunikativní kompetence jsou považovány za klíčovou součást kompetencí sociálních.

Pro rozvoj obou skupin kompetencí a jim odpovídajících dovedností se doporučují aktivity na nenásilnou komunikaci (srov. Rosenberg, 2008), na práci s tělem (body talks) (srov. Stehlíková, 2018), práci s hlasem i mluvenou řečí (srov. Šimurka a kol., 2014) a patří sem i cvičení zaměřené na aktivní naslouchání (Murphy, 2022), ale také na psanou řeč. Díky dobře rozvinutým komunikačním a komunikativním dovednostem je snazší identifikovat dezinformace a pracovat s nimi (srov. Career Guide, 2023).

4.5.1 Aktivity pro rozvoj komunikačních a komunikativních kompetencí

4.5.1.1 Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání je dovednost, jejíž rozvoj vyžaduje čas a praxi. Rozvíjí se díky trpělivosti a vytrvalosti, což následně vede k lepší komunikaci a pevnějším mezilidským vztahům.

Základní kroky aktivního naslouchání jsou:

- Být plně přítomen v rozhovoru a věnovat druhému pozornost. Tomu, kdo mluví, věnujeme svou plnou pozornost, díváme se na něj přímo, udržujeme oční kontakt, eliminujeme rušivé myšlenky a nenecháme se rozptylovat okolím.
- Všímat si neverbálních podnětů druhého. Snažíme se vnímat obsah, postoj i prožívání druhého.
- Dávat najevo, že posloucháme. Používáme řeč svého těla, abychom ukázali, že jsme tady a teď, že jsme plně přítomni a zainteresováni. Znamená to občas přikývnout, usmát se a používat mimiku i viziku. Je důležité sledovat sama sebe, jestli je naše pozice otevřená a lákavá.
- Poskytovat zpětnou vazbu. Během hovoru přemýšlíme o tom, jak bychom parafrázovali to, co bylo řečeno, a pak parafrázujeme: „To, co slyším, je...“, „Zní to, jako bys říkal...“
- Odložit soud. Než položíme otázku, necháme mluvčího dokončit svůj názor, myšlenku a k podpoře odpovědi klademe otevřené otázky.
- Vhodně reagovat. Aktivní naslouchání podporuje respekt a porozumění. Ve své odpovědi budeme upřímní, otevření a čestní.
- Snažit se spíše rozumět než odpovídat (O'Bryan, 2023; Robertson, 2005).

Duální diktát

Cíl: Co nejpřesněji zachytit mluvené slovo a reflektovat vlastní činnost.

Pomůcky: psací potřeby nebo notebooky

Postup:

Skupině studentů se zadá téma, na které budou vést dialog. Skupina se rozdělí do dvojic a ty si najdou místo tak, aby se nerušily. Dvojice vedou dialog na zadané téma v stanoveném čase. Tématy mohou být zkušenosti z praxe, příprava na zkoušku nebo modelové situace a hraní rolí na témata, jako jsou hádka s členem rodiny, scéna z filmu atd.

Když jeden mluví, druhý zapisuje, co říká, a naopak. Je důležité, aby to byl dialog, během kterého mluví oba zhruba stejně dlouho, a aby byl zapisován. Když čas uplyne, zkontrolují, co napsali, a pak texty spojí do jednoho textu v podobě dialogu. Následně si celý dialog přečtou a zhodnotí, jak se jim mluvilo a psalo.

Na závěr proběhne reflexe celé skupiny. Studenti sdílí své pocity a hodnotí průběh aktivity.

Aktivita může pokračovat tak, že dvojice předvedou svůj dialog před ostatními, nebo tak, že se dvojice vymění a až potom následuje reflexe a zhodnocení aktivity.

Reakce na lži

Aktivita proběhne formou soutěže.

Cíl: Naslouchat a všimnout si změny obsahu mluveného textu.

Postup:

Studenti se rozdělí do dvou skupin. Každá skupina dostane několik krátkých textů.

Aktivita se může realizovat na začátku semináře, který následuje po přednášce, a texty budou vybrány z přednášky nebo z tématu, který s přednáškou souvisí. Texty však mohou být vybrány i z tisku, odborných časopisů, ale také lze použít příběhy apod.

Zástupce jedné skupiny se postaví před skupinu a nahlas přečte text, který si vybral. Ostatní poslouchají. Pak je vyzván, aby provedl několik změn v textu (je na něm, kolik změn udělá) a aby text přečetl znovu. Pokaždé, když je přečtena lež (změna), je úkolem poslouchajících studentů vstát. První, kdo vstane, získává pro svůj tým bod.

Studenta vystřídá zástupce druhé skupiny a aktivita pokračuje stejným způsobem.

Na závěr se soutěž vyhodnotí.

Studenti sdílí své pocity z aktivity a zhodnotí své schopnosti naslouchání a vnímání.

Na konci mohou zhodnotit aktivitu.

Vysněná dovolená

Cíl: Vnímání druhého a zopakování jeho slova i neverbální komunikaci.

Postup:

Studenti se rozdělí do dvojic. Mají chvíli na přemýšlení o tom, jaká je jejich vysněná dovolená. Připraví si krátký monolog, ve kterém svůj sen představí druhému s velkým zanícením. Jeden hovoří, druhý je posluchačem. Ten, kdo mluví, má jednu minutu, aby popsal svoji vysněnou dovolenou. Nesmí se však zmínit o konkrétním místě, jenom jej popsat, charakterizovat (počasí, aktivity, jídlo...).

Když skončí, následně posluchač zopakuje, co slyšel a viděl. Jednak slovy popíše charakteristiky místa, ale zároveň se snaží napodobit mluvenou řeč i řeč těla toho druhého.

Poté se vystřídají.

Následuje reflexe, jak se cítili, když mluvili, když naslouchali a když se jejich role vyměnili.

Aktivita může mít varianty na různá témata.

Odhalení emocí

Cíl: Vnímat kromě slov i prožívání mluvčího.

Postup:

Skupina dostane za úloh připravit si krátkou promluvu o příjemném nebo nepříjemném zážitku. Každý si připravuje svůj vlastní zážitek.

Podle počtu studentů se může celá skupina rozdělit na dvě menší skupiny a přemístit se tak, aby se nerušili. Když je méně studentů, skupina se nerozdělí.

Po čase stanoveném na promýšlení si jeden student stoupne před ostatní a vypráví svůj zážitek. Po skončení se ostatní vyjadřují, jak se cítili během vyprávění a proč, jaké emoce si všimli u mluvčího, jaká byla jeho neverbální komunikace, co vyjadřovala a jak na ostatní působila.

Následně vyjádří mluvčí, jak se cítil, když ho ostatní poslouchali a když o něm mluvili.

Aktivita pokračuje promluvou dalšího.

Na závěr studenti aktivitu zhodnotí.

4.6 Intrapersonální kompetence

Zatímco interpersonální (sociální) kompetence jsou postavené na vztahu člověka k druhým lidem, intrapersonální kompetence jsou o vztahu k sobě samému. Známé jsou také jako dovednosti sebeřízení a jsou souborem schopností, které zahrnují porozumění vlastním myšlenkám, emocím, chování a motivacím a jejich regulaci.

Ovlivňují způsob, jakým řídíme sami sebe, a také to, jak vnímáme svět kolem sebe a jak s ním komunikujeme. Pomáhají nám činit správná rozhodnutí, dosahovat vytyčených cílů a udržovat si celkovou duševní pohodu. Jsou také základním stavebním kamenem osobního růstu, protože nám umožňují identifikovat silné stránky a oblasti, které je třeba zlepšit.

Hrají zásadní roli v osobním i profesním rozvoji a přispívají k různým aspektům života a kariérního úspěchu. Lze je získávat, rozvíjet a prohlubovat učením, praxí a vědomým úsilím.

Intrapersonální kompetence zahrnují například:

- Sebeuvědomění. To zahrnuje sebepoznání a sebedopozumění, tj. pochopení vlastních emocí, myšlenek a chování. Patří sem také sebedůvěra. Toto sebeuvědomění může zlepšit reakce, zahájit vnitřní změnu, pomoci lépe komunikovat s lidmi a zlepšit kognitivní funkce.
- Regulace emocí a emoční inteligence. Jedná se o schopnost efektivně řídit své emoce a chování. Emoční inteligence a regulace emocí pomáhají rozvíjet schopnost chápat, používat a řídit své vlastní emoce pozitivním způsobem. To může zmírnit stres, efektivně komunikovat, vcítit se do ostatních, překonat výzvy a zmírnit konflikty.
- Odolnost, resilience. Je to proces a výsledek úspěšného přizpůsobení se obtížným nebo náročným životním zkušenostem, zejména prostřednictvím mentální, emocionální a behaviorální flexibility a přizpůsobení se vnějším a vnitřním požadavkům.
- Sebekázeň. To zahrnuje kontrolu vlastního chování za účelem dosažení cílů.
- Vytrvalost. Jedná se o schopnost pokračovat v úsilí o dosažení cíle navzdory problémům.
- Otevřenost novým myšlenkám. To znamená být vnímavý k různým perspektivám a zkušenostem.
- Time management. Jedná se o schopnost efektivně využívat svůj čas.

Můžeme sem zahrnout také charakterové vlastnosti, jako jsou čestnost a upřímnost, dnes se také zdůrazňuje soucit, laskavost, něžnost, trpělivost se sebou atd. Také sem patří ctnosti, jako je moudrost, spravedlnost vůči sobě i ostatním, mírnost, odvaha apod.

Vedle už uvedeného jsou benefity rozvoje intrapersonálních kompetencí:

- osobní a profesní růst a úspěch, protože umožňuje identifikovat silné a slabé stránky, stanovovat cíle a dosahovat jich, zlepšovat se v průběhu času;
- budování vztahů, protože intrapersonální dovednosti tvoří základ, na kterém budujeme své vztahy s ostatními, pomáhají nám snadněji se orientovat v mezilidských vztazích;

- strategické myšlení, protože intrapersonální kompetence zahrnují přijímání informovaných rozhodnutí, s jejichž pomocí řešíme složité problémy a zvažujeme jak budoucí plány, tak i to, jak mohou naše rozhodnutí ovlivnit ostatní;
- produktivita, protože uvědomění si, jak interpretovat a používat své motivace, schopnosti, cíle, myšlenky a sebeuvědomění, často pomůže zvýšit úroveň produktivity; úrovně produktivity se obvykle shodují s našimi motivacemi, schopnostmi, cíli, myšlenkami a sebeuvědoměním; když si uvědomíme, jak tyto věci interpretovat a využívat ve svůj prospěch na pracovišti, často nám to pomůže zvýšit úroveň produktivity;
- profesionální pohoda, protože jednotlivci, kteří mají zájem o rozvoj své emocionální a profesní pohody, mohou mít prospěch z učení se o těchto intrapersonálních dovednostech;
- vzdělání, protože intrapersonální kompetence vykazují určité důkazy o vztahu k vytrvalosti a úspěchu vysokoškoláků, měřeno takovými ukazateli, jako je roční vytrvalost, průměr známek a promoce (Writing Commons Encyclopedia, 2023).

4.6.1 Sebepoznání

Sebepoznání je výsledkem sebereflexivních a sociálních procesů a souvisí s poznáním našeho fyzického světa, tj. tělesných charakteristik, sociální oblasti, když se srovnáváme s ostatními, ale také světa vnitřního, který poznáváme introspekci. Člověk se poznává také díky reflektovanému hodnocení, kdy jej hodnotí jiní lidé. Sebepoznání nám umožňuje lépe porozumět svým emocím, chování a motivacím (Wilson, 2021).

Rozvíjení sebepoznání přispívá k:

- lepšímu seberozvoji, akceptaci, proaktivitě a zároveň prospívá celkovému duševnímu zdraví;
- většímu sebevědomí a sebemotivaci, které se rozvinou, jakmile začneme přebírat odpovědnost za svůj úspěch v učení, práci a zkušenostech;
- lepšímu rozhodování, protože lépe chápeme vlastní schopnosti, preference a omezení;
- pevnějším vztahům, protože když lépe rozumíme sami sobě, často jsme schopni lépe porozumět druhým a vcítit se do nich;
- větší životní spokojenosti a k pohodě;

- lepšímu výkonu, například studentům může sebepoznání pomoci porozumět jejich vlastním učebním stylům a preferencím, což může vést ke zlepšení akademického výkonu;
- zlepšení regulace emocí, protože zvýšená schopnost rozpoznávat a chápat vlastní pocity může vést ke zlepšení této regulace (Schultz, 2023).

Testy a dotazníky pro sebepoznání

Využívání různých testů a dotazníků je jedním ze způsobů sebepoznávání a porozumění vlastním preferencím, hodnotám a chování, protože je pomohou identifikovat, což následně může vést k osobnímu rozvoji a zlepšení života.

Existuje široká škála testů a dotazníků, která umožní lepší poznávání sebe sama, například Gallup test, známý také jako CliftonStrengths nebo StrengthsFinder, který se zaměřuje na pochopení silných a slabých osobních stránek jednotlivce. Soustředí se na měření jedinečných talentů jednotlivce podle 34 různých témat. Je vytvořen na základě přesvědčení, že pokud poznáme své charakteristické silné stránky, můžeme zlepšit průběh komunikace, a nejenže můžeme dosáhnout vysoké úrovně spokojenosti ve škole a v práci, ale můžeme být i prospěšní pro jiné skupiny lidí.

Další skupinu tvoří testy odhalující styly učení. Když poznáme, jaký typ učení nám nejvíce vyhovuje, pomůže nám to efektivněji a rychleji se učit a zvládat úkoly.

Test s názvem Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) je nástroj, který je navržen tak, aby identifikoval typ osobnosti, silné stránky a preference jednotlivce. Je založen na teorii typů Carla Junga a byl vyvinut Isabel Myers a její matkou Katherine Briggs. Cílem MBTI je umožnit respondentům prozkoumat a pochopit svou osobnost, včetně zájmů, nesympatií, silných stránek, slabých stránek, možných kariérních preferencí a kompatibility s ostatními lidmi.

Test s názvem Big Five Personality Traits, známý také jako 5-Factor Model, slouží k popisu a měření individuálních rozdílů v osobnosti, je používán k lepšímu porozumění sobě samému i tomu, jak se porovnáváme s ostatními. Společnosti tento model využívají k předpovědi, jak se zaměstnanci nebo potenciální kandidáti budou chovat k ostatním. Skládá se z pěti širokých dimenzí: otevřenost, svědomitost, extroverze, přívětivost a neuroticismus.

Dále můžeme zmínit Self-Concept Questionnaire (Dotazník sebepojetí), který slouží také k sebepoznání a k vytvoření úplnějšího pochopení

sebe sama, nebo Personal Self-Concept Questionnaire (Osobní dotazník sebepojetí).

Existuje mnoho dalších testů a dotazníků, ale poznávat sebe sama lze i realizací různých jiných aktivit a aplikací různých metod.

4.6.1.1 Aktivita pro rozvoj intrapersonálních kompetencí

Sebereflexní deník

Aktivita může zvýšit sebevědomí studentů, podpořit sebepřijetí a také jim může pomoci v dalším růstu.

Cíl: Rozvíjet sebepoznání díky porozumění svým emocím, reakcím a chování.

Pomůcky: sešit, poznámkový blok nebo deník, tužky, propisky

Postup:

V úvodu aktivity se vysvětlí pojem sebereflexe a její důležitost pro sebepoznání.

Každý student si připraví psací potřeby.

Studenti dostanou pokyn k psaní, například:

„Popište situaci, kdy jste na sebe byli hrdí.“

„Popište, co byste na sobě chtěli zlepšit.“

„Popište, z jakého důvodu jsou na vás hrdí někteří z vašich příbuzných.“

„Popište, co na vás oceňují vaši přátelé / váš nejlepší přítel“ apod.

Studenti budou psát do sešitu, deníku..., který bude jejich osobním prostorem pro zaznamenání jejich myšlenek, pocitů a zkušeností.

Stanoví se čas na psaní. Může to být také začátek nebo konec hodiny (semináře, cvičení).

Reflexe:

Požádáme studenty, aby se zamysleli nad tím, co napsali, a odpověděli si na otázku, jak vnímají to, co napsali, co se o sobě dozvěděli apod.

Diskuse:

Pokud studenti chtějí a vyhovuje jim to, mohou se podělit o své úvahy. Spolu se studenty zjistíme, jestli byla diskuse respektující a podpůrná.

Pravidelná praxe:

Povzbudíme studenty, aby pravidelně psali do svých deníků. Čím více budou cvičit sebereflexi, tím více se zlepší v sebepoznání.

Na závěr aktivitu zhodnotí.

Rozpoznání silných a slabých stránek

Aktivita může zvýšit sebevědomí studentů, podpořit sebepřijetí a přijetí druhých a pomáhat jim v dalším rozvoji.

Cíl: Rozvíjet sebepoznání skrze pochopení svých silných a slabých stránek.

Pomůcky: papír nebo sešit, tužka

Úvod:

Na začátku aktivity krátce shrneme, co jsou silné a slabé stránky, že je má každý člověk a že je normální mít slabé stránky.

Studenti mají za úkol přemýšlet nad svými silnými a slabými stránkami. Usměrníme je, že to mohou být dovednosti, talenty, vlastnosti, oblasti, se kterými zápasí, apod.

Variantou aktivity může být zaměření jenom na jednu oblast, například na dovednosti, jindy na talenty, nebo můžeme zvolit oblast ctností a zaměřit se postupně na každou z nich. Při každé studenti uvedou, jaké jsou v této oblasti jejich silné a jaké slabé stránky.

Studenti dostanou na psaní vymezený čas. Vytvoří dva seznamy: na jednu půlku stránky budou psát silné, na druhou slabé stránky.

Když své seznamy dokončí, následuje diskuse. Studenti se podělí o své silné a slabé stránky. Je na pedagogovi, aby vytvořil bezpečné a podpůrné prostředí, ve kterém se studenti budou cítit pohodlně.

Reflexe:

Požádáme studenty, aby se znovu zamysleli nad svými silnými a slabými stránkami a položili si následující otázky: Jak tyto silné a slabé stránky ovlivňují můj každodenní život? Jak mohu využít své silné stránky ve svůj prospěch? Jak můžu zlepšit své slabé stránky?

Stanovení cílů:

Když si studenti odpoví na otázky (odpovědi si mohou zapsat), požádáme je, aby si na základě svých silných a slabých stránek stanovili nějaké osobní cíle. Pomůžeme jim otázkami: Čeho byste chtěli dosáhnout? Jak můžete využít své silné stránky k dosažení těchto cílů? Jaké kroky můžete podniknout ke zlepšení svých slabých stránek, abyste dosáhli cílů?

Na závěr proběhne společné zhodnocení aktivity.

Následná kontrola:

V budoucnu se budeme studentů ptát, jak se jim v dosahování jejich cílů daří, jaký je jejich pokrok, a pokud je to možné, zorganizujeme malé oslavy

za dosažené cíle. Také můžeme být podporou v překonávání jakýchkoliv výzev.

4.6.1.2 Práce s chybou

Dosavadní školní výuka se zaměřovala (a na mnohých základních a středních školách se stále zaměřuje) především na výkon a výsledky žáků, ve výuce chybí zpětná vazba, v hodnocení se soustředí na chyby, u žáků se tak utváří strach z chyb, protože jsou hodnoceni podle nich, ne podle procesu a progresu.

Bez práce s chybami však může být studentům odepřena důležitá zpětná vazba, která by jim pomohla pochopit, kde se mylí a jak se mohou zlepšit.

Strach z dělání chyb může omezit ochotu žáků riskovat nebo zkoušet nové věci. Zaměření na výsledky vede k tomu, že se jsou žáci více motivováni dosáhnout správných odpovědí než pochopit koncepty. Pokud jsou žáci neustále hodnoceni bez možnosti učit se i z chyb, mívají nízkou sebedůvěru a nedostatek dovedností k řešení problémů (Hansen, 2021; Laslocky, 2021). S takovým vědomím i postoji k chybám přicházejí mnozí studenti na vysoké školy.

Práce s chybou je velice důležitá, protože:

- Chyby nám mohou pomoci růst, rozvíjet se a stát se úspěšnějšími. Učíme se ze všeho, co se stane, a stáváme se sebejistějšími, když se dozvíme, co nefunguje.
- Chyby nám mohou pomoci zlepšit vlastní procesy a vybudovat důvěru mezi spolužáky, kamarády a kolegy.
- To, když ukážeme, že jsme se poučili z vlastních chyb, může také zvýšit důvěru pedagogů či zaměstnavatele a prokázat, že jsme ochotni vynaložit úsilí na zlepšení sebe sama.
- Když uděláme chybu, musíme najít nový způsob, jak dosáhnout úspěchu.
- Stáváme se sebejistějšími, když dokážeme zjistit, co funguje na základě toho, co nefungovalo.
- Stejně tak, jako je důležité uvědomit si, že každý má silné, ale i slabé stránky, je důležité uvědomit si také to, že každý dělá chyby.

Klíčem je poučit se z nich a vidět je jako příležitosti k učení a růstu (Barkley, 2021).

Dwecková (2017) popisuje ve své teorii o myšlení a motivaci dva základní postoje (nebo nastavení mysli):

- Když máme fixně nastavenou mysl, věříme, že inteligence je něčím, co je pevně dáno. V praxi to znamená, že se obáváme selhání, snadno se vzdáváme, nepouštíme se do aktivit či řešení úkolů, když nejsme přesvědčeni, že jsme na to připraveni. Máme tendenci vyhýbat se výzvám, protože selhání považujeme za odraz svých přirozených schopností. Zpětnou vazbu, zejména negativní, bereme osobně a ta podkopává naši sebedůvěru.
- Na druhé straně, když je naše mysl otevřená růstu (growth mindset), jsme přesvědčeni, že obětavostí, tvrdou prací a učním dosáhneme cílů, nehledě na to, jestli jsme na to momentálně připraveni. Výzvy přijímáme jako příležitosti k učení a růstu spíše, než abychom se jim vyhýbali. Překážky a neúspěchy považujeme za přirozenou součást procesu učení a vytrvalost tváří v tvář obtížím považujeme za klíč ke zlepšení. Zpětnou vazbu, i kritickou, považujeme za konstruktivní a za příležitost k rozvoji.

Výzkum Dweckové ukázal, že lidé s růstovým myšlením mají tendenci dosahovat více, rádi se učí a jsou odolnější vůči překážkám. Na druhou stranu ti, kteří mají fixní myšlení, mohou omezovat své úspěchy tím, že se vyhýbají výzvám a příliš snadno se vzdávají. Dwecková ale tvrdí, že nastavení mysli není jednoznačně dáno. V některé oblasti můžeme mít nastavení mysli fixní, v některé otevřené. V souvislosti s nastavením mysli Dwecková uvádí, jaký přístup ve výuce vzhledem k hodnocení a přístupu k chybám je efektivní. Důležité je kultivovat otevřenou („růstovou“) mysl, která podporuje lásku k učení, odolnost a víru, že úsilí vede ke zlepšení. Dwecková doporučuje používat slovní spojení zatím ne (not yet), protože jsme v procesu, na cestě k cíli, ale zatím ne v cíli. Při práci s chybou doporučuje několik kroků:

1. Položit si otázku, kde jsme chybu udělali.
2. Přiznat si ji.
3. Přijmout ji.
4. Rozhodnout se pracovat s ní (ne „zamést pod koberec“).
5. Hledat, přemýšlet, jaká cesta vede k cíli.
6. Přijmout výzvy (velikou chybou je bát se, že udělám chybu).
7. Vydržet, mít odhodlání, být vytrvalým.
8. Dát si do svého slovníku ZATÍM NE.
9. Dělat malé kroky (nesrovnávat se s druhými, že jsou blíže k cíli nebo v cíli).
10. Změnit postoj k sobě.

11. Získávat zpětnou vazbu (chtít znát názory druhých).
12. Oceňovat cestu, proces, ne výsledek.

Tak by mělo fungovat i vyučování. Chválit žáky, studenty za pokroky, proces, ne za výsledek, povzbuzovat je k odhodlání vydat se na cestu navzdory překážkám.

Zmačkané připomenutí

Aktivita by měla vést k uvědomění, že není naším cílem být perfektní, ale to, abychom se poučili a „vyrostli“ ze svých chyb.

Cíl: Uvědomit si, že chybování je součástí procesu učení a že každá chyba je příležitostí k růstu a učení.

Pomůcky: čistý arch bílého papíru, barevné pastelky pro každého studenta

Postup:

Aktivitě může předcházet krátká diskuse o zkouškách, které studenty čekají, nebo pokud už mají za sebou zkouškové období, mohou se vyjádřit, jak ho zvládli.

Studenti dostanou papíry a pastelky a následně instrukci, aby pořádně zmačkali svůj kus papíru a poté jej rozbali.

Pak bude jejich úkolem, aby vybarvili každou vzniklou čáru („rýhu“, linii) na svém zmačkaném papíře různými barvami. Budou kreslit barevně linii po linii, až je celý papír pokreslený barevnými čarami.

Následuje zamyšlení, jak by mohl pokreslený papír souviset s děláním chyb.

Pedagog přiblíží studentům, že takto vybarvený papír může představovat růst a změny mozku. Každá linie může být viděna jako nové spojení v mozku, které se tvoří, když se učíme něco nového.

Následuje diskuse o chybách:

Jaký je vztah mezi chybováním, učením se z něho a tímto procesem růstu? Když uděláme chybu a přiznáme si ji, vytváříme si v mozku nová spojení, stejně jako čáry na papíře.

Reflexe:

Studenti přemýšlejí o aktivitě a diskutují o svých myšlenkách. Mohou se podělit o vzpomínku na dobu, kdy udělali chybu a co se z ní naučili. Během reflexe a diskuse můžou vyznačit na papíře místa, která označují chyby v jejich životě a co po nich následovalo.

Závěr tvoří zhodnocení aktivity.

Zvažování chyb a plán zlepšování

Cíl: Rozvíjet mysl zaměřenou na růst a proaktivní přístup k učení se z chyb.

Pomůcky: tabule nebo flipchart, fixy, deníky nebo reflexní listy, připravené texty s příběhy nebo příklady související s obsahem aktivity

Úvod:

Představení konceptu otevřené a fixní mysli a důležitosti otevřené mysli v procesu učení (podle teorie Carol Dweckové). Upozornění, že chyby jsou příležitostí ke zlepšení a přirozenou součástí cesty učení.

Čtení příběhů:

Jeden ze studentů přečte nahlas skutečný příběh související s obsahem aktivity, tedy příběh, který obsahuje chybu nebo výzvu. Může to být historická událost, vědecký objev s mylnými představami nebo obchodní případ se strategickou chybou, životní příběh sportovce apod. (je taky vhodné, aby text souvisel se studijním oborem).

Individuální reflexe:

Každý student přemýšlí nad přečteným příběhem a přemýšlí nad chybami, kterých se aktéři děje dopustili. Následně uvažuje nad tím, jaké z uvedených chyb plyne poučení.

Součástí uvažování může být také otázka, co by následovalo, kdyby chybu neudělali.

Třetím krokem této části je, aby se studenti zamysleli nad tím, jak by se k podobné situaci mohli postavit a jaké kroky by podnikli, aby se vypořádali s chybami a poučili se z nich.

Diskuse v malé skupině:

Skupina se rozdělí do menších skupin (4–5 studentů) a ve skupině se studenti podělí o své úvahy.

Skupinová prezentace:

Každá skupina představí shrnutí svých diskusí se zaměřením na zjištěné chyby, získané poznatky a navrhované strategie pro zlepšení.

Osobní plán zlepšení:

Studenti dostanou za úkol vytvořit osobní plán zlepšování na základě poučení z přečteného textu. Plán by měl zahrnovat konkrétní akce, které podniknou, aby v budoucnu zlepšili své porozumění, dovednosti nebo přístup.

Sdílení:

Pokud má někdo ze studentů zájem, může se podělit o aspekty svých plánů osobního zlepšování s celou skupinou. Je důležité převzít odpovědnost při realizaci těchto plánů a poučit se z chyb.

Záznam do deníku úvah:

Studenti budou mít své deníky nebo sešity, kde si budou pravidelně dokumentovat a analyzovat chyby, se kterými se setkají během studia nebo v osobním životě. Je důležité, aby se do deníku v průběhu času znovu podívali a aktualizovali své osobní plány zlepšení.

Na závěr aktivity proběhně její zhodnocení.

Chyby mi pomáhají

Cíl: Propojit zážitek chybování s emocí, která je s ním spojena, a následně tuto emoci eliminovat, aby se v budoucnu neobjevovala při vybavení daných vzpomínek.

Postup:

Aktivita začne informacemi o tom, že všichni dělají chyby, že každý má za sebou situace, kdy chyboval, zažil neúspěch apod. Neúspěchy a chyby jsou provázené emocemi a je důležité s emocemi pracovat.

Studenti se posadí do kruhu a přemýšlí nad situacemi ve svém životě, kdy udělali chybu. Vyberou jeden z okamžiků, na které si vzpomenou. Následně jsou vyzváni, aby si vzpomněli na emoce, který v ten okamžik prožívali (stud, smutek, vztek...).

V další fázi vzpomínají na to, jaké byly jejich další kroky a jestli se něco z chyby naučili.

Následuje sdílení. Ten, kdo chce, může se podělit o svou zkušenost a také o emoce, které prožíval. Může se stát, že u někoho se emoce objeví znovu.

Když skončí se sdílením, jsou vyzváni, aby se párkrát nadechli a vydechli. Kdo chce, může hlasitě několikrát opakovat: „Tato chyba mi pomůže učit se a růst.“ Kdo nechce, bude si to říkat v tichosti.

Aktivita se ukončí reflexí a hodnocením.

Konstruktivní kritika

Cíl: Učit se, jak zvládat konstruktivní kritiku a učit se z ní, podpořit otevřenou mysl a odolnost vůči zpětné vazbě.

Pomůcky: tabule nebo flipchart, fixy, texty s příběhy

Postup:

Diskuse:

Začneme diskusí o důležitosti konstruktivní kritiky v osobním a akademickém růstu, vysvětlíme rozdíl mezi konstruktivní a destruktivní kritikou. Cílem konstruktivní kritiky je pomoci učit se a zlepšovat se, nikoli odradit.

V další části studenti diskutují o tom, jak si představují konstruktivní kritiku a následně porovnají svá tvrzení se zásadami pro dávání a přijímání konstruktivní kritiky. Zásady si vyhledají v literatuře. Je důležité soustředit se na klíčové body, jako je zaměření na konkrétní chování, používání výroků „já“ a poskytování užitečných návrhů.

Analýza chyb:

Každý student napíše krátkou scénu související s jeho životem, která zahrnuje chybu, kterou udělal (skutečnou, ale může být i hypotetická – „co by bylo, kdybych...“).

Studenti se rozdělí do malých skupin (po 4–5) a postupně analyzují chyby každého z nich (na základě napsaných příběhů), zvažují, co se „pokazilo“ a jaké jsou potenciální oblasti ke zlepšení. Součástí těchto analýz je konstruktivní kritika.

Sdílení:

Následuje společné sdílení, jak se jim ve skupinkách pracovalo a jak vypadala jejich kritika.

Cvičení na hraní rolí:

Aktivita může pokračovat cvičením na hraní rolí, kde se studenti střídají v dávání a přijímání konstruktivní kritiky (na základě už použitých příběhů).

Reflexe a plán zlepšení:

Studenti individuálně uvažují o kritice, která jim byla poskytnuta během práce ve skupině nebo během cvičení na hraní rolí. Jejich úkolem bude na základě zpětné vazby vypracovat plán zlepšování přijímání kritiky.

Sdílení plánů zlepšení:

Kdo chce, sdílí svůj plán zlepšování se skupinou.

Závěrečná diskuse:

Posledním krokem je diskuse o prožité zkušenosti během aktivity a následně studenti diskutují o strategiích implementace zpětné vazby a neustálého zlepšování.

Závěr

Je nezbytné, aby vysoké školy držely krok s měnícími se potřebami společnosti, ke kterým patří také globalizace, vědecký a společenský rozvoj a vývoj technologií, ale také stále platná a aktuální výzva k humanizaci vzdělávání. To jsou i důvody nutnosti modernizace nejenom základního a středního, ale také vysokého školství.

Modernizace může pomoci zajistit, aby studenti byli vybaveni dovednostmi a znalostmi, které potřebují k úspěšnému pracovnímu začlenění v moderním světě. Modernizace také zlepšuje přístup ke vzdělání, a to pomáhá snižovat nerovnost ve vzdělání a podpořit sociální mobilitu. Je také potřebná k přípravě jednotlivců na budoucí profesní role, k prosazování udržitelného rozvoje, což akcentuje zásadní roli vzdělávání při vytváření zdravé a inkluzivní společnosti.

Dalším důvodem pro modernizaci vysokoškolského vzdělávání je začlenění nových technologií a metod do výuky, protože tak je možné studentům poskytnout poutavější a efektivnější studijní zkušenost a následně zlepšit jejich studijní výsledky a lépe je připravit pro praxi.

Naše publikace má ambici přispět k modernizaci výuky vysokoškoláků aktivitami na zvýšení aktivního vyučování a motivace. Pro pedagogy je to materiál, který je nabídkou a inspirací.

Summary

The publication titled *“Hravé učení, vážný dopad: Inovativní cesty ve studiu sociální práce a sociální pedagogiky”* (*“Playful Learning, Serious Impact: Innovative Paths in the Study of Social Work and Social Pedagogy”*) focuses on the innovation in teaching social work and social pedagogy, to address the current needs and challenges faced by these professions. The book is an outcome of the project Practical Innovations in Social Studies (EHP-CZ-ICP-4-031), initiated by the Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology of Palacký University Olomouc (Czech Republic) in collaboration with VID Specialized University in Oslo (Norway). It offers new teaching methods to engage students more actively, promote reflection, and develop essential competencies for future professionals in social services.

The first part of the publication explores the professions of social workers and social pedagogues, including their roles, challenges, and educational requirements in the Czech Republic and across Europe. It analyses the different educational models in countries such as Denmark, Finland, Germany, Norway, and others, providing a comparative perspective on preparing professionals in these fields.

The book's second section presents a detailed account of the project, including introducing new subjects into the curriculum, such as mindfulness, applied theatre, and life-story interview techniques. The publication offers educators methodical materials to inspire and support interactive teaching practices. These materials focus on enhancing students' social, communicative, intrapersonal, and emotional skills through activities that reduce stress and promote reflective thinking.

The final section provides practical examples and exercises to develop competencies such as cultural understanding, communication, and emotional intelligence. Clear instructions, including objectives, necessary tools, and steps for completion, accompany each activity. The goal is to inspire educators to apply these innovative methods in their teaching and help students develop the soft skills and critical thinking abilities required in social work and social pedagogy.

Použitá literatura

ANDREWS, H. H., 2021. The Map Imposes on the Territory. *Hellametamodernism* [online] [akt. 2021-09-07] [cit. 2024-01-08]. Dostupné z: <https://hellametamodernism.com/the-map-imposes-on-the-territory/>

ARMSTRONG MELSER, N., 2019. *Teaching soft skills in a hard world*. London: Rowman & Littlefield. ISBN 978-1-4758-4655-3.

ARSLAN, G., YILDIRIM, M., TANHAN, A. a KILINÇ, M., 2023. Social Inclusion to Promote Mental Health and Well-Being of Youths in Schools. In: BOYLE, C. a ALLEN, K.-A., eds. *Research for Inclusive Quality Education. Sustainable Development Goals Series*. Singapore: Springer, s. 113–122. ISBN 978-981-16-5908-9. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-981-16-5908-9_9

Asociace sociálních pedagogů, 2023 [online] [cit. 2023-11-04]. Dostupné z: <https://asocp.cz/>

Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2023 [online] [cit. 2023-11-04]. Dostupné z: <http://www.asvsp.org/vzdelavani/>

BAKALARCZYK, R., 2011. Główne wyzwania dla Polityki Społecznej w Polsce. *Liberté!* [online] [cit. 2023-12-05]. Dostupné z: <https://liberte.pl/glowne-wyzwania-dla-polityki-spolecznej-w-polsce/>

BARKLEY, S., 2021. 15 Reasons Why Making Mistakes Helps You Get Stronger. In: *Power of Positivity* [online] [publ. 2021-04-13] [akt. 2023-05-21] [cit. 2024-01-06]. Dostupné z: <https://www.powerofpositivity.com/making-mistakes-get-stronger/>

BARSBY, V., 2023. *Life-story education* [online] [2023-10-15]. Dostupné z: <https://www.lifestoryeducation.com/>

BEDNAŘÍK, A., 2003. *Riešenie konfliktov*. Bratislava: PDCS. ISBN 80-968095-4-7. Dostupné na internetu: <https://www.pdcs.sk/publikacie/detail/riesenie-konfliktov>

BELZ, H. a SIEGRIST, M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.

BESSUODO, M., 2019. The Map is not the Territory. *The Possible*, 2019(5), [online] [cit. 2024-01-06]. Dostupné z: <https://www.the-possible.com/the-map-is-not-the-territory/>

BRENK, M., 2012. Od społecznika do profesjonalisty – ewolucja zawodu pracownika socjalnego w Polsce. In: *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* 2. Poznań: Adam Mickiewicz University Press, s. 135–149. ISBN 978-83-232-2528-7.

BRITISH COUNCIL, 2023. *Teaching English* [online] [cit. 2023-12-06] Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/c/communicative-competence>

- CALITZ, T., ROUX, A. a STRYDOM, H., 2014. Factors that affect social workers' job satisfaction, stress and burnout. *Social work*, 50(2). ISSN 2312-7198.
<http://dx.doi.org/10.15270/50-2-393>
- CAREER GUIDE, 2023. What is Communication Competence [online] [akt. 2023-02-04] [cit. 2023-12-02]. Dostupné z: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/communication-competence>
- CEDERSUND, E., ERIKSSON, L., RINGSBY JANSSON, B. a SVENSSON, L. A., 2019. Social pedagogical practices in Swedish welfare contexts. *International Journal of Social Pedagogy*. 7(1). Dostupné z: <https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.007>
- COUNCIL ON SOCIAL WORK EDUCATION, 2023. *Global & Intercultural Competence* [online] [cit. 2023-11-13]. Dostupné z: <https://www.cswe.org/centers-initiatives/center-for-diversity/curriculum-resources/global-intercultural-competence/>
- CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA, 2023a. *Institut sociálního zdraví* [online] [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: <https://www.inovacevpsychiatrii.cz/>
- CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA, 2023b. *Katedra křesťanské sociální práce* [online] [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: <https://kks.upol.cz/studujte-u-nas/>
- DEL PRETTE, Z. A. P. a DEL PRETTE, A., 2021. *Social Competence and Social Skills*. Cham: Springer. ISBN 978-3-030-70129-1.
- DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST, 2023. *Higher Education Compass* [online] [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://www.daad.de/en/>
- DIDONNA, F., ed. 2009. *Clinical Handbook of Mindfulness*. New York: Springer. ISBN 978-0-387-09592-9.
- DODSON, J., 2024. Can fear lead to anger? How to cope with challenging emotions? In: *Betterhelp* [online] [akt. 2024-01-04] [cit. 2024-01-07]. Dostupné z: <https://www.betterhelp.com/advice/anger/how-fear-leads-to-anger-what-to-do-about-it/>
- DWECKOVÁ, C., 2017. *Nastavení mysli*. Příbram: Jan Melvil. ISBN 978-80-755-5032-3.
- EASSW, 2023. *Mission Statement* [online] [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: https://www.eassw.org/Pages/About/mission_statement.php
- ELICHOVÁ, M., 2017. *Sociální práce. Aktuální otázky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0080-4.
- EUROPEAN COMMISSION, 2021. *Council adopts European Child Guarantee* [online] [akt. 2021-06-14] [cit. 2023-11-17]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1428&furtherNews=yes&newsId=10024>
- EUROPEAN COMMISSION, 2023a. *Key competences and basic skills* [online] [2023-11-19]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/key-competences-and-basic-skills>

- EUROPEAN COMMISSION, 2023b. *Social protection & social inclusion* [online] [2023-11-19]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=750>
- EUROPEAN COMMISSION, 2023c. *Youth employment support* [online] [2023-11-19]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1036>
- EUROFOUND, 2023. *Social inclusion* [online] [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.eurofound.europa.eu/en/topic/social-inclusion>
- FRAMPTON, M., 2022a. German social pedagogy and social work: the academic discourses mapping a changing historical relationship. *International Journal of Social Pedagogy* [online], 11(1). Dostupné z: <https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.004>
- FRAMPTON, M., 2022b. The spirit of social pedagogy: the alternative theory base of German child welfare. *Critical and Radical Social Work* [online], early view, 1-17. ISSN 2049-8675. Dostupné z: <https://doi.org/10.1332/204986021X16699797477718>
- FRANTA, A., 2023. The Place of Artepyletics in Inclusive Education. *Prohuman*, 2023(4). ISSN 1338-1415. Dostupné z: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/place-artepletics-inclusive-education>
- Future Learn*, 2023 [online] [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: <https://www.futurelearn.com/info/courses/vulnerable-children/0/steps/5923>
- FRIEDMAN, D., 2021. *Performance Activism: Precursors and Contemporary Pioneers*. Cham: Springer International Publishing. ISBN 978-3-030-80590-6.
- HANSEN, M., 2021. *The U.S. Education System Isn't Giving Students What Employers Need*. In: *Harvard Business Review* [online] [akt. 2021-05-18] [cit. 2024-01-07]. Dostupné z: <https://hbr.org/2021/05/the-u-s-education-system-isnt-giving-students-what-employers-need>
- HAVIS, L. R., 2020. Active Learning Strategies for Promoting Intercultural Competence Development in Students. In: SENGUPTA, E., BLESSINGER, P. a MAKHANYA, M. S., eds., *Developing and Supporting Multiculturalism and Leadership Development: International Perspectives on Humanizing Higher Education. Innovations in Higher Education Teaching and Learning*, 30, 127-144. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000030011>
- HAYES, D., 2017. International Focus: Social pedagogy in Denmark. In: *Children & Young People Now* [online] [cit. 2023-11-14]. Dostupné z: <https://www.cypnow.co.uk/best-practice/article/international-focus-social-pedagogy-in-denmark>
- HÄMÄLÄINEN, J., 2015. Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022-1038. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct174>
- HÄMÄLÄINEN, J., 2019. Social Pedagogy as a Scientific Discipline – A Branch of Academic Studies and a Field of Professional Practice. *EccoS Revista Científica*, (48),

17–34. ISSN 1983-9278. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/journal/715/71558958004/html/> a také z: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/12393>

HÄMÄLÄINEN, J. a ERIKSSON, L., 2016. Social pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 27, 129–51. Dostupné z: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.05

HONZÁK, R. a VOSTRÁ, D., 2022. *Haiku – cesta ze stresu*. Praha: Euromedia. ISBN 978-80-242-8389-0.

HRONCOVÁ, J., NIKLOVÁ, M., HANESOVÁ, D. a DULOVICS, M., 2020. *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-1717-3.

HUGHES, J. a NICHOLSON, H., eds. 2016. *Critical Perspectives on Applied Theatre*. Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-06504-8.

HUMAANS, 2023. *Conflict Management* [online] [cit. 2023-11-19]. Dostupné z: <https://humans.io/hr-glossary/conflict-management>

INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS, 2014. *Global Definition of the Social Work* [online] [cit. 2023-11-19]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS, 2020. *Global Standards for Social Work Education and Training* [online] [cit. 2023-11-19]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>

INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS, 2023. The Norwegian Union of Social Educators and Social Workers (FO)/Fellesorganisasjonen [online] [cit. 2023-11-14]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/member-organisation/norway/>

ITZHAKI-BRAUN, Y., 2021. Community social workers' perspectives on the challenges and opportunities presented by the COVID-19 pandemic. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(6), 714–723. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/ort0000573>

KASÍKOVÁ, H., 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, H., 2007. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0192-2.

Key Differences, 2023 [online] [cit. 2023-11-16]. Dostupné z: <https://keydifferences.com/difference-between-collaborative-learning-and-cooperative-learning.html>

LASLOCKY, M., 2021. The Mistake-Friendly Classroom. In: *Edutopia* [online] [akt. 2021-04-21] [2024-01-07]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/article/mistake-friendly-classroom>

LEUPHANA UNIVERSITY LÜNEBURG, 2023. *Social pedagogy* [online] [akt. 2023-10-13] [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: <https://www.leuphana.de/en/college/bachelor/social-pedagogy-ba.html>

- LINNAEUS UNIVERSITY, 2023. *Pedagogy, social pedagogy and special pedagogy* [online] [cit. 2023-12-03]. Dostupné z: <https://lnu.se/en/meet-linnaeus-university/Organisation/faculty-of-and-social-sciences/meet-the-faculty-of-social-sciences/pedagogy-social-pedagogy-and-special-pedagogy/>
- LITER, 2019. *Pět haiku – senryu* [online] [cit. 2023-12-14]. Dostupné z: <https://www.liter.cz/basne-ostatni-854625-cist>
- LUND UNIVERSITY, 2023. Social Work in Sweden, an Introduction [online] [cit. 2023-11-19]. Dostupné z: <https://www.lunduniversity.lu.se/lubas/i-uoh-lu-SOAA02>
- MADDOCK, A., 2023. The Relationships between Stress, Burnout, Mental Health and Well-Being in Social Workers. *The British Journal of Social Work*, bcad232. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad232>
- MASTERCLASS, 2021. *How to Write Sijo Poetry: 4 Sijo Writing Tips* [online] [cit. 2023-12-15]. Dostupné z: <https://www.masterclass.com/articles/how-to-write-sijo-poetry>
- MÁTEL, A. a SCHAVEL, M., 2015. Nový zákon o sociálnej práci na Slovensku: retrospektíva, perspektívy a otázky. *Sociální práce/Sociálna práca*, 1, 66–78. ISSN 1213-6204.
- MATULAYOVÁ, T., NAVRÁTIL, P., MATOUŠEK, O. a PAZLAROVÁ, H., 2021. Stav profesionalizace sociální práce ve vybraných evropských zemích. *Fórum sociální práce*, 2021(2), 20–38. ISSN 2336-6664.
- MURPHY, K., 2022. *Umění naslouchat: O co přicházíte a proč na tom záleží*. Vyd. VIA. ISBN 978-80-277-0232-9.
- MUSIL, L. a kol., 2019. *Předpoklady a osobnostní rysy vhodné pro výkon sociální práce*. Brno: VÚPSV. ISBN 978-80-7416-373-9.
- NATIONAL ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS, 2023. Standards and Indicators for Cultural Competence in Social Work Practice [online] [cit. 2023-11-13]. Dostupné z: <https://www.socialworkers.org/Practice/NASW-Practice-Standards-Guidelines/Standards-and-Indicators-for-Cultural-Competence-in-Social-Work-Practice>
- NATIONAL PREVENTION INFORMATION NETWORK, 2021. *Cultural Competence In Health And Human Services* [online] [akt. 2021-10-09] [cit. 2023-11-14]. Dostupné z: <https://npin.cdc.gov/pages/cultural-competence>
- NIVALA, E. 2019. Editorial: Special issue on social pedagogy in the Nordic countries. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1). DOI: 10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.011
- O'BRYAN, A., 2023.
- OHLENDORF, A., 2001. *Conflict Resolution in Project Management* [online] [cit. 2023-12-19]. Dostupné z: https://www.umsi.edu/~sauterv/analysis/488_f01_papers/Ohlendorf.htm

OLIVER, C., 2021. Study Social Work, why and how to study. In: *Complete University Guide* [online] [cit. 2023-12-04]. Dostupné z: <https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/subject-guide/social-work>

OTOUCZELNIE, 2023a. *Pedagogika społeczna* [online] [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: https://www.otouczelnie.pl/miasto_dzial/9941/Pedagogika-spoleczna

OTOUCZELNIE, 2023b. *Praca socjalna* [online] [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: <https://www.otouczelnie.pl/artukul/1345/Praca-socjalna>

PARTON, N., 2000. Some thoughts on the relationship between theory and practice in and for socialwork. *British Journal of Social Work*, 30(4), 449–463.

PEDAGOGICKÁ FAKULTA, 2023. Ústav pedagogiky a sociálních studií [online] [cit. 2023-12-18]. Dostupné z: <https://www.studium.upol.cz/Catalog/StudyPrograms?-name=Soci%C3%A1ln%C3%AD%20pedagogika%20-%20specializace%20V%C3%BD-chova%20ve%20voln%C3%A9m%20%C4%8Dase&type=Bachelor#year=2024&globalId=48721&maior=5756>

PEDAGOGY FOR CHANGE, 2023. *Social Pedagogy in Denmark* [online] [cit. 2023-12-04]. Dostupné z: <https://www.pedagogy4change.org/social-pedagogy-in-denmark/>

PENN STATE UNIVERSITY, 2017. *Cooperative Learning* [online] [2023-11-25]. Dostupné z: https://pennstatelearning.psu.edu/istudy_tutorials/cooperativelearning/index.html#headingtaglink_7

POWERUS, 2023. *Social work: Studies and practice* [online] [cit. 2023-11-15]. Dostupné z: <https://powerus.eu/countries/norway/social-work-studies-and-practice/>

PROCHÁZKA, M., 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

PSYCHOLOGY WRITING, 2023. *Interpersonal Conflicts at Workplace: Types and Resolution Strategies* [online] [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: <https://psychologywriting.com/interpersonal-conflicts-at-workplace-types-and-resolution-strategies/>

ROBERTSON, K., 2005. Active listening: More than just paying attention. *Australian Family Physician*, 34(12), 1053–1055. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16333490/>

ROBINSON, K. a ARONICA, L., 2016. *Creative Schools*. USA: Penguin. ISBN 978-0-141-97857-4.

ROBINSON, K. a ARONICA, L., 2018. *You, Your Child and School*. USA: Penguin. ISBN 978-0-141-98862-7.

RODOVÁ, V. a LOJDOVÁ, K. 2019. Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. *Komenský* [online] [cit. 2024-01-03]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-janem-a-vladimirou-slavikovymi-o-artefletice-jako-expresivni-tvorbe-spojene-s-reflexi-v-dialogu>

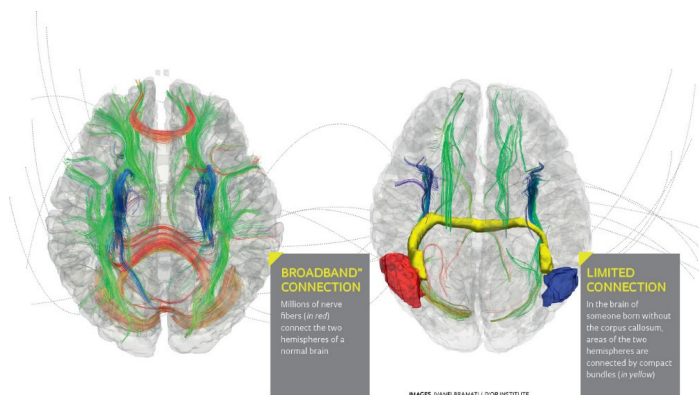
- ROSENBERG, M. B., 2008. *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-447-2.
- ROSENDAL JENSEN, N., 2015. Social Pedagogy in Denmark. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*, 0(27), 103–127. ISSN 1989-9742. Dostupné z: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.04
- SÁNDOR, E., 2022. *NEETs* [online] [cit. 2023-11-16]. Dostupné z: <https://www.euro-found.europa.eu/en/topic/neets>
- SCHULTZ, K., 2023. Self-Knowledge: Definition, Examples, & Benefits. In: *The Berkeley Well-Being Institute* [online] [akt. 2023] [cit. 2024-01-06]. Dostupné z: <https://www.berkeleywellbeing.com/self-knowledge.html>
- Social Pedagogy Professional Association*, 2023 [online] [cit. 2023-11-19] Dostupné z: <https://sppa-uk.org/who-we-are/>
- SLAVÍK, J., 2001. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. Praha: PF UK. ISBN 80-7290-066-8.
- SMILEY, F., 2018. *Leadership Guide to Conflict and Conflict Management* [online] [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: <https://ohiostate.pressbooks.pub/pubhhmp6615/chapter/leadership-guide-to-conflict-and-conflict-management/>
- SMITH, M. K., 2019. 'Social pedagogy' in *The encyclopedia of pedagogy and informal education* [online] [cit. 2013-11-09]. Dostupné z: <https://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/>
- SOBECKI, M. a kol., 2010. *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*. Łomża: Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości imienia Bogdana Jańskiego. Dostupné z: <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/b4773c816ef3bod6457c4ea7bf4f10c4>
- SØNNELAND, A.-M., 2020. Social Work in a Changing Scandinavian Welfare State: Norway. In: SAJID, S. M., BAIKADY, R., SHENG-LI, CH. a SAKAGUCHI, H., eds. *The Palgrave Handbook of Global Social Work Education*. London: Palgrave Macmillan Cham, s. 219–231. ISBN 978-3-030-39966-5.
- STEHLÍKOVÁ, M., 2018. *Tajomstvo reči tela*. Vydav. THP. ISBN 978-80-973151-0-8.
- STUDYCOM, 2023. *Communicative Competence. Model, Components & Examples* [online] [ci. 2023-12-06]. Dostupné z: <https://study.com/learn/lesson/communicative-competence-models-components-what-is-communicative-competence.html>
- STUDY IN GERMANY, 2023. *238 Top Social and Youth Work Study Programs in Germany for 2023* [online] [cit. 2023-11-06] Dostupné z: <https://programs.studying-in-germany.org/social-work/>
- SUE-PRINCE, E., 2016. *7 měkkých dovedností, které vás posunou kupředu*. Brno: Albatros. ISBN 978-80-265-0451-1.

- ŠIMURKA, D. a kol., 2014. *Mluvte jako mluvčí*. Vyd. David Šimurka. ISBN 978-80-260-5766-6.
- ŠVARCOVÁ, Z., 2005. *Japonská literatura*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0999-1.
- THE THERAPEUTIC CARE JOURNAL, 2008. *The Role of the Social Pedagogue* [online] [cit. 2023-12-07]. Dostupné z: <https://thetcj.org/in-residence/the-role-of-the-social-pedagogue>
- TOLEOS, A., 2005. *Cinquain.org* [online] [cit. 2023-12-06]. Dostupné z: <https://cinquain.org/cinquain.html>
- UNITED NATIONS, 2007. *E-Dialogue "Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration"* [online] [cit. 2023-11-15]. Dostupné z: https://www.un.org/esa/socdev/sib/inclusive_society/social%20cohesion.html
- UNITED NATIONS, 2023. *Social Development for Sustainable Development* [online] [2023-11-15]. Dostupné z: <https://www.un.org/development/desa/dspd/2030agenda-sdgs.html>
- UNIVERSITY OF GOTHENBURG, 2023. The Department of Social Work [online] [cit. 2023-11-14]. Dostupné z: <https://www.gu.se/en/socwork>
- UNIVERSITY OF MINNESOTA, 2016. *Communication Competence* [online] [cit. 2023-12-06]. Dostupné z: <https://open.lib.umn.edu/communication/chapter/1-4-communication-competence/>
- VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY, 2019. *Why Cultural Competence in Social Work Is a Vital Skill* [online] [akt. 2019-11-18] [cit. 2023-11-13]. Dostupné z: <https://onlinesocialwork.vcu.edu/blog/cultural-competence-in-social-work/>
- WEISSBROT-KOZIARSKA, A., 2023. O konieczności trwania i rozwoju polskiej pedagogiki społecznej. *Pedagogika Społeczna Nova*, 2(4), 13–24. <https://doi.org/10.14746/psn.2022.4.01>
- WEISSBROT-KOZIARSKA, A. a KANIOS, A., 2021. Social pedagogy and social work from the perspective of the research areas and practical activities – selected contexts. *Praca Socjalna*, 36(5), 83–105. ISSN 0860-3480. DOI: 10.5604/01.3001.0015.5799
- WIKING, M., 2020. *Umění vytvářet vzpomínky*. Brno: Jota. ISBN 978-80-7565-655-1.
- WILSON, CH. R., 2021. What Is Self-Knowledge in Psychology? 8 Examples & Theories. In: *Positive psychology* [online] [akt. 2021-07-22] [cit. 2024-01-05]. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/self-knowledge/>
- WINKELHÖFEROVÁ, V., 2008. *Slovník japonské literatury*. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-373-2.
- WRITING COMMONS ENCYCLOPEDIA, 2023. *Cognitive, Intrapersonal, and Interpersonal Competencies* [online] [cit. 2023-12-08]. Dostupné z: <https://writing-commons.org/section/literacy/21st-century-literacies-cognitive-intrapersonal-and-interpersonal-competencies/>

Přílohy

Obr. 1

Propojení pravé a levé mozkové hemisféry

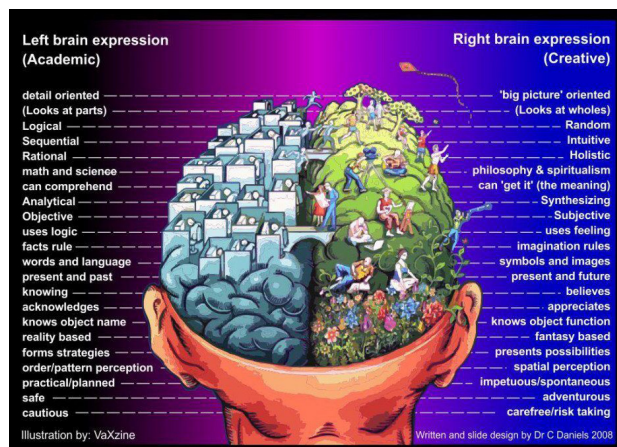


Zdroj obrázku:

<https://revistapesquisa.fapesp.br/en/bridge-hemispheres/>

Obr. 2

Propojení pravé a levé mozkové hemisféry



Zdroj obrázku:

<https://barriebramley.com/the-theory-of-left-brain-and-right-brain-isnt-what-you-think-it-is/>

Obr. 3

Nafukovací pytel pro odbourání hněvu, stresu



Zdroj obrázku:

<https://kidseyecandy.com/products/inflatable-bop-bag-with-pair-of-gloves>

Obr. 4

Jiný model nafukovacího pytle pro odbourání hněvu a stresu



Zdroj obrázku:

<https://www.walmart.com/ip/Inflatable-Kids-Punching-Bag-Fitness-Bag-Kids-Free-standing-Standing-Boxing-Children-Adults-Bounce-Back-Action-Play-Boxing-Karate--Anger-Management/212999725>

Příloha č. 1

Text pro teoretickou část workshopu „Řešení konfliktů“

Typy konfliktů

Konflikty mohou vznikat v různých sociálních interakcích kvůli rozdílům v perspektivách, hodnotách, prioritách a komunikačních stylech. Některé typy konfliktů, které se mohou objevit v sociálních interakcích, jsou:

Styly komunikace

Nedorozumění. Rozdíly v komunikačních stylech, jako je přímá versus nepřímá komunikace nebo verbální versus neverbální komunikace mohou vést k nedorozuměním a konfliktům.

Předpoklady. Vytváření domněnek o tom, co ostatní míní nebo zamýšlejí, aniž by si to vyjasnili, může vést ke konfliktům založeným na nesprávných interpretacích.

Hodnoty a přesvědčení

Rozdílné hodnoty. Ke konfliktům může dojít, když jednotlivci zastávají různé hodnoty, přesvědčení nebo morální zásady.

Kulturní rozdíly. Kulturní nedorozumění může vést ke konfliktům, zejména v různých sociálních prostředích.

Osobní hranice

Invaze do osobního prostoru. Ke konfliktům může dojít, když mají jednotlivci různá očekávání ohledně osobního prostoru nebo hranic.

Respektování soukromí. Porušení soukromí nebo jeho domnělé narušení může vést k sociálním konfliktům.

Dynamická skupina

Kliky a vyloučení. Skupinová dynamika může vést ke konfliktům, když se někteří jedinci cítí vyloučení nebo marginalizováni v rámci sociální skupiny.

Boje o moc. Konflikty se mohou objevit, když ve skupině dochází k bojům o moc nebo soutěži o vliv.

Mezilidské vztahy

Žárlivost a závist. Pocity žárlivosti nebo závisti ve vztazích mohou vést ke konfliktům, pokud se neřeší.

Poruchy komunikace. Špatná komunikace ve vztazích, včetně přátelství nebo milostných vztahů, může vést ke konfliktům.

Konkurenční zájmy

Konkurenční cíle. Ke konfliktům může dojít, když jednotlivci nebo skupiny mají protichůdné cíle nebo priority.

Alokace zdrojů. Spory o distribuci nebo alokaci zdrojů, jako jsou čas, peníze nebo pozornost, mohou vést ke konfliktům.

Vnímaná nespravedlnost

Nespravedlivé zacházení. Ke konfliktům může dojít, když jednotlivci vnímají, že se s nimi zachází nespravedlivě nebo že zažívají nespravedlnost.

Předpojatost a diskriminace. Diskriminační chování nebo předpojaté postoje mohou vést k sociálním konfliktům v rámci různých skupin.

Očekávání role

Nesplněná očekávání. Ke konfliktům může dojít, když mají jednotlivci různá očekávání ohledně rolí a odpovědností v rámci sociálního kontextu.

Překrývání rolí. Překrývání rolí nebo nejasná očekávání mohou vést k nedorozuměním a konfliktům.

Interakce na sociálních sítích

Nedorozumění na internetu. Nesprávná interpretace zpráv nebo komentářů na platformách sociálních médií může vést ke konfliktům.

Kyberšikana. Negativní interakce nebo obtěžování online mohou vést ke konfliktům a emocionálnímu utrpení.

Otázky životního prostředí

Hluk nebo rušení. Ke konfliktům může docházet kvůli faktorům prostředí, jako je hluk, nebo narušení, která ovlivňují pohodlí jednotlivců v sociálním prostředí.

Nedostatek zdrojů. Soutěž o omezené zdroje ve sdílených prostorech může vést ke konfliktům.

Konflikty jsou přirozenou součástí sociálních interakcí a jejich konstruktivní řešení může vést k růstu a silnějším vztahům. Efektivní komunikace, empatie, aktivní naslouchání a dovednosti řešení konfliktů hrají zásadní roli při zmírňování a řešení konfliktů v sociálním prostředí (Psychology Writing, 2023; Smiley, 2018).

Příloha č. 2**Modelová situace k workshopu „Řešení konfliktů“****Popis:**

Projektový tým pracuje na vývoji nového produktu pro migrační oddělení. Tým se skládá z jednotlivců s různým zázemím, dovednostmi a perspektivami. Jak projekt postupuje, ocitnou se dva členové týmu, Alex a Jan, v konfliktu ohledně přístupu, který je třeba přijmout při dokončení kritické fáze projektu.

Podrobnosti o konfliktu

Rozdílné přístupy: Alex upřednostňuje podrobnou a důkladnou analýzu každé složky před tím, než budou postupovat dál, přičemž zdůrazňuje důležitost minimalizace potenciálních rizik. Jan na druhé straně věří v agilnější a iterativnější přístup, obhájí rychlé vytváření prototypů a zpětnou vazbu vedoucí k přizpůsobení tomu, jak se projekt vyvíjí.

Zhroucení komunikace: Konflikt vedl k přerušení komunikace mezi Alexem a Janem. Nenaslouchají aktivně vzájemným perspektivám a jsou stále více frustrovaní vnímaným odporem vůči svým vlastním nápadům.

Dopad na týmovou dynamiku

Konflikt začíná ovlivňovat týmovou dynamiku a vytváří napětí v celé skupině. Ostatní členové týmu začínají pociťovat napětí a nejistotu ohledně směřování projektu.

Tlak na termín

Projekt má krátký termín a konflikt brání pokroku. Alex i Jan pociťují naléhavost vyřešit neshodu, ale jejich protichůdné přístupy k projektu ztěžují hledání společné řeči.

Kroky rozlišení

Uspadněná diskuse: Je uspořádána facilitovaná diskuse, kde Alex a Jan mohou otevřeně vyjádřit své pohledy a obavy. Neutrální strana, jako je vedoucí týmu nebo projektový manažer, pomáhá vést rozhovor a zajišťuje, aby byly vyslyšeny oba názory.

Identifikace společných cílů: Během diskuse se vynakládá úsilí na identifikaci společných cílů, které Alex i Jan pro projekt sdílí. To může zahrnovat

touhu po úspěšném výsledku, dodržování termínů a dodání vysoce kvalitního produktu.

Kompromis a integrace

Povzbuzení Alexe a Jana, aby prozkoumali kompromis, který integruje prvky obou preferovaných přístupů. To může zahrnovat fázový přístup s pravidelnými kontrolními body pro posouzení a úpravu.

Příloha č. 3

Strategie řešení konfliktů – text k workshopu „Řešení konfliktů“

Strategie řešení konfliktů jsou přístupy a techniky používané k řešení rozporů konstruktivním a pozitivním způsobem. Cílem je nalézt vzájemně přijatelná východiska, zlepšit komunikaci a podpořit porozumění mezi jednotlivci nebo skupinami v konfliktu. Běžné strategie řešení konfliktů jsou:

Komunikace a aktivní naslouchání

Otevřená a upřímná komunikace, kde všechny strany vyjadřují své názory a obavy.

Aktivní naslouchání pohledu druhé strany, prokazování empatie a porozumění.

Spolupráce

Win-win řešení, která jsou přínosná pro všechny zúčastněné strany s důrazem na spolupráci před konkurencí.

Brainstorming, abychom našli inovativní řešení.

Kompromis

Dávat a brát, tj. najít střední cestu, kde každá strana udělá ústupky, aby dosáhla vzájemně přijatelného řešení.

Kompromisy znamenají identifikovat oblasti, kde se každá strana může něčeho vzdát výměnou za získání něčeho jiného.

Jednání

Řešení problémů. Ke konfliktům přistupovat spíše jako ke společným problémům, které je třeba řešit vyjednáváním, než jako k soutěži.

Vyjednání dohody. Vyzvání obou stran, aby zvážily své alternativy, pokud dohody nelze dosáhnout.

Zprostředkování

Neutrální třetí strana. Zapojte neutrálního prostředníka, aby usnadnil komunikaci, vedl diskuse a pomohl stranám najít společnou řeč.

Mediační sezení zaměřené na prozkoumání problémů a na práci na vzájemně přijatelném řešení.

Koučování konfliktů

Individuální podpora jednotlivcům zapojeným do konfliktu, aby rozvíjeli sebeuvědomění a komunikační dovednosti.

Analýza konfliktů. Povzbuzení jednotlivců, aby přemýšleli o hlavních příčinách konfliktu a identifikovali možná řešení.

Tvrzení

Vyjadřování potřeb. Naučit jednotlivce asertivitě, aby mohli vyjádřit své potřeby, obavy a preference uctivým způsobem.

Výroky „já“. Podporovat používání výroků „já“ k vyjádření pocitů a myšlenek, aniž bychom obviňovali ostatní.

Pochopení rozdílů

Posilování kulturních kompetencí k porozumění kulturním rozdílům a perspektivám, které mohou přispívat ke konfliktům.

Školení o diverzitě a začlenění pro zvýšení povědomí o těchto tématech a snížení potenciálního zdroje konfliktů.

Čas a prostor

Období na rozmyšlenou. Nechat jednotlivcům čas „vychladnout“, než se vypořádají s konfliktem, abychom předešli eskalaci emocí.

Fyzický prostor. Vytvoření neutrálního a soukromého prostoru pro diskuse o řešení konfliktů, abychom se vyhnuli rozptylování.

Omluva a odpuštění

Omlouvání. Podpora upřímné omluvy, je-li to vhodné, uznání chyb nebo nedorozumění.

Odpuštění. Podpora odpuštění jako způsobu, jak se posunout vpřed a obnovit vztahy po vyřešení konfliktů.

Stanovení základních pravidel

Směrnice pro komunikaci. Stanovení základních pravidel pro respektující a konstruktivní komunikaci během diskusí o řešení konfliktů.

Dohoda o procesu. Zajištění, aby se všechny strany dohodly na procesu a krocích, které se týkají řešení konfliktu.

Následování

Monitorování pokroku. Implementování plánu sledování a hodnocení pokroku dohodnutých řešení.

Zpětná vazba a úpravy. Podpora průběžné komunikace a úpravy podle potřeby k udržení komunikace, tj. je třeba umět vyhodnotit vlastní komunikaci.

Účinnost strategií řešení konfliktů často závisí na konkrétním kontextu a zúčastněných jednotlivcích. Výběr správné strategie nebo jejich kombinace závisí na povaze konfliktu, vztahu mezi stranami a požadovaných výsledcích (Humaans, 2023; Ohlendorf, 2001).

Hravé učení, vážný dopad

Inovativní cesty ve studiu sociální práce a sociální pedagogiky

Gabriela Šarníková, Zdeněk Meier, Kristýna Gábová,
Ondřej Buchta, Lukáš Hodis, Peter Tavel

Odpovědná redaktorka Tereza Vintrová

Jazyková korektura Tereza Vintrová

Návrh layoutu Anna Petříková

Sazbu písmem Adelle provedla Anna Petříková

Návrh obálky Lenka Wünschová

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 779 00 Olomouc
vydavatelstvi.upol.cz
vupshop.cz

1. vydání

Olomouc 2024

DOI: 10.5507/cmtf.24.24465098

ISBN 978-80-244-6509-8 (tisk)

ISBN 978-80-244-6510-4 (online: iPDF)

VUP 2024-0167 (tisk)

VUP 2024-0168 (onlin: iPDF)

Neprodejná publikace