

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Cyrlometodějská teologická fakulta**

**Katedra křesťanské sociální práce**

*Charitativní a sociální práce*

Lucie Kloudová

*Kapacita pomáhat v oblasti sociálního fungování u vedoucích  
zájmových kroužků pro děti a mládež*

Bakalářská práce

Vedoucí: Mgr. Hana Šlechtová, Ph.D.

2018

**Prohlášení o samostatnosti zpracování bakalářské práce**

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 21.3. 2018

.....

Lucie Kloudová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Haně Šlechtové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné připomínky, rady a trpělivost. Rovněž děkuji všem respondentům vedoucích volnočasové aktivity, kteří mi poskytli rozhovory pro empirickou část práce. Děkuji také své rodině a přátelům za podporu při tvorbě práce i při celém studiu.

# Obsah

Úvod .....	7
1 Dětství a dospívání .....	9
1.1 Dítě a dětství .....	9
1.2 Pohled na dětství v historickém kontextu .....	10
1.3 Etapy dětství .....	11
1.4 Dětské prožívání .....	13
1.5 Mladý dospívající člověk v kontextu další části života .....	14
1.6 Dítě jako nezletilý .....	14
1.7 Dítě jako osoba ve vztazích .....	17
1.7.1 Vztahy v rodině .....	17
1.7.2 Vztahy mezi vrstevníky .....	18
1.7.3 Vtahy k autoritám vně rodiny .....	19
2 Sociální fungování .....	21
2.1 Obtížné životní situace .....	22
2.2 Vybrané jevy potenciálně ohrožující dítě .....	23
2.2.1 Domácí násilí .....	23
2.2.2 Dětská prostituce .....	25
2.2.3 Šikana .....	25
2.2.4 Zanedbávání dítěte .....	27
2.2.5 Užívání návykových látek .....	28
3 Pozice vedoucího zájmového kroužku .....	29
3.1 Neformální autorita ve vztahu k dítěti .....	29
3.2 Sekundární socializace v kontextu dítě a učitel .....	30
3.3 Volný čas a zájmová aktivita .....	31
3.4 Hodnoty a volný čas .....	32

3.5	Pedagogika volného času.....	32
3.6	Osobnost pedagoga.....	34
3.7	Vztah mezi pedagogem volného času a žákem .....	35
4	Kapacita pomáhat .....	36
4.1	Profesionalita .....	36
4.2	Role a dovednosti pedagoga volného času .....	36
4.3	Formy pomoci.....	38
4.3.1	Školní pomoc.....	38
4.3.2	Zdravotní pomoc .....	40
4.3.3	Sociální pomoc .....	41
4.3.4	Další, jiné pomoci .....	43
4.4	Školská sociální práce .....	44
5	Metodologie výzkumu.....	46
5.1	Výzkumná metoda .....	46
5.2	Technika sběru dat.....	47
5.3	Výzkumný soubor.....	48
5.4	Způsob zpracování dat.....	49
5.5	Analýza dat .....	49
6	Výsledky výzkumného šetření .....	51
6.1	Vzájemné vztahy v kolektivu v zájmovém kroužku .....	51
6.1.1	Uspořádání vztahů v rámci kroužku.....	51
6.1.2	Výchovné problémy .....	53
6.1.3	Problémy ve vzájemných vztazích dětí.....	55
6.1.4	Hranice vlastního působení .....	56
6.1.5	Komunikace s rodiči.....	56
6.1.6	Řešení .....	58

6.2	Problémy přesahující běžné působení v rámci kroužku .....	59
6.2.1	Vlastní pozice .....	59
6.2.2	Závažnější problémy .....	59
6.2.3	Spolupráce .....	61
6.2.4	Co se řeší, a co ne.....	63
	Závěr a diskuse.....	65
	Bibliografický seznam.....	68

## Úvod

V dnešní době se více a více setkáváme s problémy v sociálním fungování u dětí a mládeže. Jedná se poměrně o aktuální téma. Děti se mohou ocitnout v různých situacích, ve kterých se „ztrácejí“, vidí je jako velký problém a nejsou především v některých případech ani schopny si samy pomoci. Problémy to mohou být jakékoliv, u dětí se můžeme setkat se situacemi od těch banálnějších až po ty opravdu závažné. V souvislosti s těmito problémy dítě potřebuje, aby mu někdo v jeho tíživé životní situaci pomohl. Někdo, kdo ví, jak na to, někdo, kdo dá dítěti pocit, že na to není samo. Jak už napovídá název mé práce, budu se zaměřovat na pomoc od vedoucích zájmových kroužků, kteří se s dětmi setkávají v jejich volném čase a mohou se tak setkat se situacemi, kdy se jim dítě svěří s nějakým problémem, nebo se situacemi, kdy si sám vedoucí všimne, že je něco špatně.

Cílem mé práce je (na omezeném výzkumném souboru) zmapovat a analyzovat schopnost poradit či jinak pomoci dětem a dospívajícím v oblasti sociálního fungování u vedoucích zájmových kroužků. Jako metodu pro dosažení tohoto cíle jsem zvolila kvalitativní výzkum. Tento výzkum se bude zakládat na polo-strukturovaných rozhovorech právě s vedoucími zájmových kroužků, kteří se setkali, ale i neseťkali s některými problémy u dětí a dospívajících v rámci jejich vedení volnočasové aktivity.

Před prezentací samotného výzkumu uvádím, v kapitolách 1-4, hlavní koncepty, z nichž při výzkumu vycházím. Zaměřuji na dítě, ono je totiž to zranitelné, které potřebuje pomoci. Dále se zaměřuji na sociální fungování a oblasti, ve kterých se může dle mého názoru dítě ocitnout. Popisuji trávení volného času a pedagoga volného času jako neformální autoritu dětem a dospívajícím. V neposlední řadě se také zmiňuji o dovednostech tohoto pedagoga a formy pomoci, které může využít pro pomoc dětem. Nakonec uvádím sociálního pracovníka ve školství. Zajímá mě, jestli by právě tato pozice mohla pomoci při řešení problémů u dětí, pokud by sociální pracovník byl přímo zaměstnancem školy, stejně jako například školní psycholog. Opírám se o literaturu převážně psychologickou, sociologickou, ale i pedagogickou a vycházím z platné legislativy.

Další část práce je založena na výzkumném šetření, které jsem uskutečnila prostřednictvím polo-strukturovaných rozhovorů s výše zmíněnými komunikačními partnery- vedoucími zájmových kroužků. Výsledky tohoto výzkumu by mohly přispět

k diskusi nad tím, zdali by vedoucí kroužků ocenili ve školství právě pozici sociálního pracovníka, jakožto odborníka na oblasti sociálního fungování, který by byl nápomocný při řešení problémů u dětí a mládeže a s kterým by mohli spolupracovat. Vedoucí by tak nemuseli v případě potřeby příliš přemýšlet nad tím, jak dítěti efektivně a správně pomoci, nebo nad tím, na kterého odborníka se obrátit.



# 1 Dětství a dospívání

V první kapitole se věnuji především dítěti. Popisuji ho proto, že je to významné v této práci a právě o dítěti tato práce je. Dítě je zranitelné a může se stát obětí. Chci tedy představit právě dítě, protože jeho se to celé týká, objasním, pojem dítěte, kdo to vlastně je, jak se na něj pohlíželo dříve a dnes. Dále uvedu, jaké jsou etapy dětství a dětské prožívání. Uvedu koncepty dítěte jako již mladého člověka, dítěte jako nezletilého a v poslední řadě také dítěte jako osoby ve vztazích.

## 1.1 Dítě a dětství

Pojem dítě není jednoznačně definován, definice se různí podle úhlu pohledu každého oboru. Jinak bude definovat dítě (a potažmo i dětství) psychologie, jinak sociologie, jinak právo, ale v běžném každodenním životě i lékař nebo rodič. Nejjednodušší charakteristikou dítěte je věku nedosahující určité formálně stanovené hranice. Například dle Úmluvy o právech dítěte se dítětem rozumí každá lidská bytost, která ještě nedosáhla osmnácti let věku. ( Zákon č. 104/1991, část 1, čl. 1)

Vágnerová ( Vágnerová 2000) píše ve své knize, jak z pohledu psychologie dělíme dětství na devět období vývoje. Dětství můžeme podle Vágnerové vymezit až do období adolescence, které je jakýmsi přechodným obdobím mezi dětstvím a dospělostí, avšak každý člověk se vyvíjí rozdílně, nemůžeme tedy přesně říci, kdy je člověk z psychologického pohledu dospělý. Rychlost biologického, psychického, a sociálního vývoje může být jiná. ( Vágnerová, 2000, s. 254)

Helus uvádí ve své knize dětství jako období od narození do asi patnácti let věku. Mladý člověk touto dobou dosahuje tělesné i sexuální vyspělosti, končí povinnou školní docházku a rozhoduje se, co bude dělat dál. ( Helus, 2004, s. 88)

Sociologie se na dětství dívá jako na sociálně svébytné období života. V dnešní době můžeme rozlišovat dvojí chápání dětství. První se dívá na dětství (a dítě) především jako na bezstarostné, bezprostřední, hravé, důvěřivé, nekompetentní a nebo také jako na spontánní. Úkolem socializace je tak ve výsledku připravit dítě na přechod z tohoto světa do světa dospělých, který je naopak zodpovědný a například racionální. Druhé pojetí se dívá na dětství jako na plné starostí a povinností, které se ale týkají dětského světa, nikoli světa dospělých. Je jisté, že dítě je v péči dospělých, své role rozvíjí v kolektivu svých vrstevníků a má povinnosti zejména jako žák ve škole. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 50)

Vývoj pojetí dětství a pozice dítěte ve společnosti je spojována s individualizací společnosti a změnami v rodině. Christensen a Prout (dle Bartošová, Slepíčková, 2009, s. 80-81, [online]) definují čtyři pohledy na dětství v současném sociálně vědním výzkumu. A těmi jsou: dítě jako objekt, dítě jako subjekt, dítě jako sociální aktér a dítě jako spolu-výzkumník. Nejtypičtější přístup, který se používá, definuje dítě jako objekt. To znamená, že dítě jedná pod nějakým mocenským vedením dospělých, není schopno podávat o sobě samo informace. Vývojová psychologie chápe aktuálně dítě jako jedince s vlastní subjektivitou. Tento přístup uznává některé schopnosti dítěte a kompetence, upravuje techniky výzkumu podle věku dítěte. Přístup, který se dívá na dítě jako na subjekt, ho vnímá také jako sociálního aktéra, který má své vlastní zkušenosti a chápání. Děti již nejsou chápány jako jenom na někom závislé, jsou chápány jako svébytná sociální skupina. Dítě je ve výzkumu bráno jako dospělý, nerozlišuje se podle věku. Poslední přístup bere dítě jako aktivní složku při výzkumu. Tento postoj vychází z představy dětí, měly by být vnímány, informovány a slyšeny. Chtějí říct svůj názor na problém, který se jich týká a také názor na svět kolem sebe. ( Bartošová, Slepíčková, 2009, s. 80-81, [online])

## 1.2 Pohled na dětství v historickém kontextu

Dříve se dětství nevnímalo tak, jak je tomu nyní. Až do 17. století se neutvářelo zvláštní pojetí dětství. Jakmile se dítě o sebe dokázalo fyzicky postarat, stávalo se tzv. „malým dospělým“. Dítě se staralo o domácnost, pracovalo podle svých sil a stávalo se budoucím držitelem majetku. ( Havlík, Kořan, 2002, s. 49) Dětství neznamenovalo v této době období, ve kterém by dítěti byly přiznávány nějaké speciální potřeby, jako je tomu dnes. Jedinci se museli hned podílet na všech činnostech, stejně jako ostatní, ačkoliv ti už byli o dost starší. Dospělý je v té době považovali za stejnou pracovní sílu jako ostatní. Bylo tomu tak možná i z důvodu vysoké úmrtnosti dětí. ( Matoušek, Kroftová, 2003, s. 37-38)

Jean Jacques Rousseau uvedl, že dětství by mělo znamenat následující: *„Příroda chce, aby děti byly dětmi, dříve než se stanou muži. Dětství má svůj vlastní způsob, jak vidí, myslí, pociťuje. Neznám nic nerozumnějšího, než je snaha nahradit tento jeho způsob způsobem naším. Přát si, aby nějaké dítě měřilo dva metry, je stejně nehorázné, jako chtít od něho, aby v deseti letech ovládalo usuzování.“* (Dle Helus, 2004, s. 28)

Citace je jistým svědectvím o tom, že to, co v dnešní době zní jako samozřejmé, samozřejmým vždy nebylo.

V renesanci se začaly měnit názory na děti a dětství, lidé je začali vnímat jako nevinné a zranitelné. Zavedení povinné školní docházky výrazně přispělo k utváření pohledu na dětství jako na specifické období života se specifickými potřebami. Později vznikl zákon o zákazu dětské práce. Roku 1989 byla formulována i práva dítěte v dokumentu s názvem *Úmluva o právech dítěte*. Společnost se začala na dítě více zaměřovat. Byly zakázány dětské práce a dětství se tak stalo poněkud bezstarostnějším, hravým a radostnějším obdobím. ( Havlík, Kořa,2002, s. 50)

Na tvrzení, že období dětství získalo své nezastupitelné poslání až v nedaleké době, se autoři nezdá shodují. Toto období získává svůj smysl především díky času, který děti potřebují na své vzdělávání. Ke školám s povinnou školní docházkou se přidala také zařízení předškolní, jako jsou například jesle či mateřské školy, děti tak tráví ještě více času mimo rodinu. Vedle vrstevníků jsou zde v interakci také s jinými dospělými, kteří na ně mají vliv. Dále existují také zařízení, která poskytují zaplnění volného času, jako jsou různé zájmové kroužky. ( Matoušek, Kroftová, 2003, s. 37-38)

### **1.3 Etapy dětství**

Vágnerová dělí dětství do několika období. Prvním obdobím je tzv. prenatalní období, toto období trvá devět kalendářních měsíců a je to období od oplození vajíčka až po narození dítěte. Jedná se především o biologický vývoj, ale můžeme zaznamenat i psychické reakce dítěte na matku. Dalším obdobím je období novorozenecké, zde se rozvíjí vazba mezi matkou a dítětem, je to pokračování vztahu, který byl vytvářen již v prenatalním období. Matka je pro dítě nejdůležitější představitel sociálního světa, dítě si pamatuje její hlas z předchozího období a reaguje na něj. V tomto období se dítě adaptuje na nové podmínky, vše je pro něj nové. Novorozenec reaguje na základě reflexů a vrozených způsobů chování. První rok života dítěte se označuje jako kojenecký věk. V této fázi se dítě naučí mnoho věcí a získá spoustu zkušeností. Poznává okolní svět, začíná se orientovat ve svém prostředí, pociťuje bezpečí a jistotu. Rozeznává zvuky a reaguje na ně. Od jednoho roku do tří let věku dítěte se toto období označuje jako batolecí. Dítě se stává samostatnějším, není tak závislé na matce, rozvíjí své pohybové aktivity, řeč. Role otce a sourozenců v tomto období je taková, že pokud se dítěti věnují, utváří se mezi nimi obdobný vztah, jako má dítě se svou matkou. Dítě

potřebuje cítit lásku a také bezpečí, to je pro ně to nejdůležitější. ( Vágnerová, 2000, s. 35-100)

Předškolní věk je delší období, než jak tomu bylo u předchozích. Předškolní období trvá od tří do šesti let věku dítěte, toto období zakončuje nástup do školy, hranice je zde tedy stanovena sociálně, nikoliv primárně vývojově. Charakteristické pro toto období je postupné odpoutávání se od rodiny jakožto výhradního sociálního prostředí. Dítě se prosazuje ve vrstevnické skupině, osvojuje si s touto pozicí související role, normy chování, komunikaci. Utváří se také sebe pojetí dítěte, a to ve vazbě na to, jak je mu prezentováno od ostatních, zejména rodičů. Učí se novým rolím, chlapecké či dívčí, avšak socializace probíhá především v rodině (v naší společnosti též v prostředí mateřských škol). Následujícím obdobím je školní věk. Toto období trvá od šesti let do přibližně patnácti let dítěte. Zásadní věcí v této fázi je škola a povinná školní docházka. Jedinec zde musí respektovat pravidla, jiné autority než rodiče, setkává se s vrstevníky. Rozvíjí své schopnosti a dovednosti, stává se samostatnějším. Jedinci se mění uvažování z dětského na logičtější, vnímá realitu. Pro vývoj dítěte je důležitá funkční rodina, sourozenci, kteří dítě naučí mnohým sociálním dovednostem, ale také (a stále více) vrstevnická skupina, která je v tomto věku velmi důležitá. ( Vágnerová, 2000, s. 102-207)

Ještě před koncem období školního věku začíná u dítěte plynule další období, to se nazývá období pubescence. Toto období začíná přibližně v jedenácti letech jedince a končí okolo třinácti let. U chlapců to bývá o trochu později, okolo čtrnácti let. Nelze stanovit přesná hranice mezi obdobími, jedná se o přechody plynulé. V tomto období dochází ke změně složek osobnosti, jedinec tělesně dospívá, toto období tak může být pro mnohé citlivější. Tempo dospívání je individuální. Charakteristickým v tomto období je taky větší emoční labilnost, dále logičtější a radikálnější uvažování, rozvoj vlastní identity, nebo měnící se názory, ale i vztah ke škole či k učiteli. Potřebou ve vývoji pubescenta je odpoutávání se od rodiny, odlišnost od ní, odmítání autority rodičů. Oporou je nyní vrstevnická skupina, která se stává vlivnou, jedinec má potřebu přátelství, ale i prvních lásek. Na toto období plynule navazuje období adolescence, nelze však stanovit přesná hranice, začíná asi v patnácti letech a končí dospělostí, je to přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Adolescence je spíše dobou psychosociálních proměn, formuje se osobnost jedince. Zevnějšek se pro jedince stává

cílem k dosažení sociální pozice, výjimkou není ani napodobování vzorů krásy. Jedinec se učí profesnímu zařazení, rozvíjí se mužská a ženská role, mění se postavení k autoritám, k rodičům, učitelům. Někteří jedinci se již mohou chystat k nástupu do zaměstnání. ( Vágnerová, 2000, s. 209-297)

## 1.4 Dětské prožívání

V této podkapitole představím, jak vlastně dítě chápe a prožívá svoji bezmocnost a tímto i svoji závislost na jiné osobě, tou bývá nejčastěji, z pravidla matka. Existují tři různé typy prožívání. Prvním je *nealternativní*, toto prožívání je bez nadhledu, odstupu a také bez uvažování o jiných možnostech průběhu události. Nealternativní prožívání je například to, když se dítě ztratí v davu a nevidí blízkou osobu, pohltí ho strašlivá hrůza a velký strach, situace je pro něj bezvýchodná. Nezdá se mu ani trochu banální, jako by se mohla zdát dospělému, který by v této situaci vymýšlel jiné alternativy, jak situaci řešit. I dospělým se pochopitelně může stát, že v některé situaci nevidí žádná východiska, to jsou situace, které jsou pro dospělého plné hrůzy, může jít například o nějakou velkou ztrátu. Avšak pro dítě je toto prožívání v období dětství zcela specifické a časté. ( Helus, 2004, s. 43-45)

Druhým typem je *organismické* prožívání, je to prožívání tělem i duší. Příkladem tohoto prožívání může být prožívání žáka, který zná odpověď na učitelův dotaz, hlásí se, ale není vyvolán, nemůže unést, že to ví, ale nebyl za to odměněn. Nebo prožívání dítěte, které se těší na dárek. S tímto jsou spojeny fyziologické projevy, jako je pocení, blednutí, nedostatek spánku, horečka, nebo nevolnost. Dalším příkladem může být prožívání strachu, velké radosti či nějakého nedostatku u novorozeného dítěte, jeho prožívání bude vždy o něco silnější než u staršího dítěte. ( Helus, 2004, s. 43-45)

*Fascinované* prožívání je třetím typem, znamená, že dítě něco prožije, nějakou důležitou událost, zážitek, a to se v něm uchová na dlouhou dobu. Dítěti se o tom zdá, nemůže na to přestat myslet. Někdy se tento pocit uchová až do dospělosti, jedinec si jej nese s sebou pořád. Ze zážitku, pocitu žije celý život. ( Helus, 2004, s. 43-45)

Tato prožívání dospělé osoby znají, ale nejsou pro ně natolik důležitá, jako je tomu v dětství u dětí. U dětí toto prožívání trvá individuálně, u každého dítěte je to jiné, záleží

na okolnostech. Zpravidla se to mění v pubescenci, nebo adolescenci. ( Helus, 2004, s. 43-45)

## **1.5 Mladý dospívající člověk v kontextu další části života**

Havlík a Kořa uvádějí, že dospívání je ta část života, ve které dochází k zásadním biologickým, psychickým a také sociálním změnám. Je to především fáze života, která už se úplně neztotožňuje s dětstvím, ale nepatří ještě ani do světa dospělých. Dospívající člověk si může myslet, že už by klidně mohl bez větších problémů zastávat role dospělých, ale ne všechny požadavky, které by na něj byly kladeny, by mohl zvládnout. V této době se také můžeme setkávat s tzv. mezigeneračními konflikty, dospívající totiž nemusí souhlasit s názorem dospělého, ohledně své zralosti čelit světu dospělých. Jedinec si osvojuje nové role, jednou z nich může být i role partnerská, snaží se stát samostatným, být méně závislým na rodině, to může být v době studia velmi těžké, protože je tu ze stran rodiny nutná především finanční výpomoc. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 55)

Rozdílem mezi dětstvím a dospíváním může být to, že v adolescenci již jedinec řeší svoji identitu, snaží se zjistit kdo je, zatímco v dětství řeší jedinec především svoji adaptaci, přemýšlí o vlastních volbách, přejímá nějaké názory, přebírá hodnoty a normy, jinými slovy si dítě uvědomuje samo sebe. V dospívání může mladý člověk čelit různým nárokům a požadavkům, které jsou po něm ugovány ze strany dospělých, na jedince toho může být někdy moc, situaci nezvládá a může se pro něho stát neúnosnou, v tomto případě může dojít k obávané tzv. „krizi adolescence“. Tu doprovází různé spory a konflikty s okolím. Důležité v této fázi dospívání je, aby se daný jedinec pomalu osvojoval role dospělých, prostřednictvím školy se učí roli profesní, ta je dostane až k získání nějaké profese a jedinec je tak připraven na výkon svého budoucího zaměstnání. Dále je potřeba osvojit si roli manželskou a rodičovskou, tu přijímáme prostřednictvím rodiny a okolí, mají tu vliv samozřejmě i vrstevnické skupiny. Rolí a statusů, kterých musí jedinec dosáhnout je opravdu spousta, ale hlavním bodem je získání zejména profesního statusu. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 55-56)

## **1.6 Dítě jako nezletilý**

Vztah mezi dítětem a matkou se utváří ještě předtím, než se dítě narodí. Po narození se tento vztah ještě více upevňuje. Dítě je na matce z počátku zcela závislé a

tento vztah začne vznikat i s otcem dítěte. Rodičovstvím vznikají práva a povinnosti vůči dítěti. Společnost od rodičů vyžaduje několik skutečností a to jsou, že dítě má nárok od rodičů na poskytnutí základní výživy, oblečení, ubytování, zdravotní péči a přístup ke vzdělávání, alespoň na určité úrovni ( teze minimálního zaopatření). ( Možný, 1999, s. 132-133)

Dítě má povinnosti žáka. Není to tak ale samozřejmé všude, existuje několik zemí, kdy role žáka nehraje absolutně žádnou roli a dítě je tak nuceno celodenně pracovat a často je také tato práce pro dítě fyzicky náročná. To se však naší republiky netýká. ( Havlík, Kořa,2002, s. 50)

Dle Hrušákové, Králíčkové, Westphalové a kol., které ve své publikaci odkazují na zákon č.89/2012 Zákon občanský zákoník a uvádí, že každý rodič má vůči svému dítěti rodičovskou odpovědnost, ta vzniká každému rodiči narozením dítěte. Tato odpovědnost zaniká nabytím plné svéprávnosti dítěte (§ 30). Tuto odpovědnost mají oba rodiče i v případě, pokud se rozvedou, nežijí spolu a podobně. V mimořádných případech může tuto skutečnost změnit soud. Obsahem rodičovské odpovědnosti jsou povinnosti a práva rodičů, které zahrnují zejména péči o dítě po jeho fyzické i psychické stránce, dále ochrana dítěte, udržování kontaktu s dítětem, zajišťování jeho výchovy a vzdělání, jeho zastupování a další (§ 858). ( Dle Hrušáková, Králíčková, Westphalová a kol., 2015, s. 36)

Zákon č.89/2012 nám říká v § 30, že zletilosti člověk nabývá dovršením osmnácti let věku. Děti, neboli nezletilí mají částečnou svéprávnost, tedy ne plnou jako mají zletilé dospělé osoby. Výjimkou by byly děti, které nabyly svéprávnosti jejím přiznáním (§ 37), nebo pokud by uzavřely manželství (§ 30). Dítě nabývá svéprávnosti postupně svou rozumovou a volní vyspělostí. Konkrétní věkové kategorie dětí v souvislosti s rozumovou vyspělostí nejsou zákonem stanoveny, je to u každého dítě individuální (§ 31). ( Dle Hrušáková, Králíčková, Westphalová a kol, 2015, s. 30-31)

K tomuto bych mohla dodat příklad, že každý z nás uzavírá smlouvy každý den, a to na základě své rozumové vyspělosti. To se týká běžně i dětí a nepotřebují k tomu plnou svéprávnost, jako příklad mohu uvést, koupení si koblíhy, jízdenky na MHD či autobus, nebo propisky. Těchto běžných situací může být celá řada.

Pokud nastane situace, kdy dítě není způsobilé k nějakému úkonu či jednání, jedná za ně jeho zákonný zástupce, kterým je za běžných okolností rodič nezletilého, který má k dítěti rodičovskou zodpovědnost; toto se uvádí v zákoně č.89/2012 Občanského zákoníku § 892. Tentýž zákon také říká, že v druhém případě může dítě zastupovat jeho poručník, který se tímto stává na základě soudního rozhodnutí (§ 929). Dále zákon upravuje také situace, ve kterých může dítě jednat se souhlasem zákonného zástupce. Například, že si dítě přijde k obsluze objednat zmrzlinový pohár a chce ho napsat na účet k rodičům; pokud rodiče na obsluhu kývnou, že s tímto i cenou souhlasí, může si dítě objednat zmrzlinový pohár (§ 876). Pokud však nastane situace, kdy jednalo dítě jako nesvéprávné v některé situaci a nebylo zastoupenou svým zákonným zástupcem, je toto jednání považováno za absolutně neplatné (§ 581). ( Dle Hrušáková, Králíčková, Westphalová a kol., 2015, s. 32)

Dítě jako nezletilé má i svá participační práva, to znamená, že je bráno jako aktivní jedinec. Participační právo zahrnuje například právo na informace, ty by měly být podány s ohledem na věk dítěte a jeho rozumovou vyspělost, ale je nutné, aby informace mělo a mohlo si tak udělat na situaci či věc vlastní názor. Právo na vyjádření svého názoru a přání, právo ovlivnit svým názorem rozhodnutí, nebo jej zcela určit. V tomto případě však dítě musí znát všechny důsledky jeho rozhodnutí a všechny možnosti ( Zákon č. 89/2012, § 100). ( Dle Hrušáková, Králíčková, Westphalová a kol., 2015, s. 35)

V § 81 Občanského zákoníku ( z. č 89/2012 Sb.) se můžeme o osobnosti člověka dozvědět, že je chráněna každá osobnost zákonem se svými přirozenými právy, především na život a důstojnost každého člověka, jeho zdraví, právo na příznivé životní prostředí, vážnost a čest jeho osobnosti, dále právo na soukromí, projev a také je tu povinnost ctít svobodnou vůli člověka žít podle svého. V § 95 je v souvislosti s nezletilými uvedeno, že nezletilý, který není zcela svéprávný, může v běžných záležitostech udělat souhlas k zákroku na svém těle sám. Je to v případech, kdy je to přiměřené rozumové vyspělosti nezletilého a jeho věku a také v případech, které nemají závažný dopad, nebo následky na nezletilého. Podle § 100 pokud nezletilý, který dovršil čtrnácti let a nenabyl ještě svéprávnosti, nesouhlasí s nějakým zákrokem na své osobě a jeho zákonný zástupce ano, nemůže se tento zákrok provést na jeho osobě bez jeho souhlasu, lze to pouze se souhlasem a nařízením soudu. Naopak pokud s tím nezletilý



souhlasí a jeho zákonný zástupce s tímto nesouhlasí, opět může k zákroku dojít pouze se svolením soudu. ( Dle Hrušáková, Králíčková, Westphalová a kol, 2015, s. 29-30)

## **1.7 Dítě jako osoba ve vztazích**

Jako každý člověk, tak i dítě si utváří různé vztahy s jinými lidmi. Nejdříve vznikají tyto vztahy v rodině, s rodiči, sourozenci a dalšími blízkými, postupně i mimo rodinu. Poté dítě začne navštěvovat různá školní i mimoškolní zařízení, utváří si vztahy se svými vrstevníky a dalšími autoritami, kromě svých rodičů. Pomocí těchto vztahů si jedinec osvojuje různé rámce chování a hodnoty, které jsou pro něj podstatné.

### **1.7.1 Vztahy v rodině**

Durkheim uvádí, že v dnešní době se rodina označuje jako „vztahová“ rodina, toto pojmenování zachovává základní charakteristiku rodiny, kterou É. Durkheim uvedl již dříve: „ *Ke své rodině máme pevný vztah jen proto, že máme pevný vztah k osobě svého otce, matky, k osobě své ženy a dětí.* “ ( Dle Singly, 1999, s. 11)

Rodina tvoří systém, který je ve vzájemné interakci. Systém se tedy skládá z jedinců, jeho fungování je závislé na všech jedincích a také na organizaci celého systému. Tito jedinci se navzájem ovlivňují, komunikují spolu, jsou ve vzájemné interakci. V rodině jsou dána pravidla, která určují vztahy, je jasně dané, kdo se ke komu má jakým způsobem chovat. Vždy je v rodině někdo, kdo je dominantnější vůči druhým, nemusí to být ale vždy osoba, z které dominantnost vyzařuje. Každá rodina mývá svůj jazyk, kterým mezi sebou mluví, oslovují se například i přezdívkami. Cizí člověk, který do rodiny přijde na návštěvu, nemusí řeč rodiny z počátku chápat, autor toto tvrzení přirovnává k člověku, který se učí cizí jazyk a poté navštíví poprvé cizí zemi, má v tomto případě podobné pocity, jako při návštěvě rodiny. ( Matoušek, 1993, s. 66-70)

Důležitým aspektem v rodině je také rytmus. Rodina udává svoji rytmičnost, například během večeře, jedinci mají pravidelný rytmus v konverzaci, v otvírání úst, v krocích, zvedání předmětů ze stolu. Tento rytmus je v rodině důležitý pro vzájemné porozumění a spolupráci ve vztazích. ( Matoušek, 1993, s. 70-71)

Díky rodině jedinec nachází místo, kde může počítat s oporou z její strany a dále také ochranou a soukromím. Jedinci se spojují za účelem důležitých rozhodnutí,

kteře společně projednávají. Sdílejí společné věci, mají společné zájmy. Každý jedinec v rodině, má svoji vlastní roli. ( Matoušek, 1993, s. 71)

Minuchin upozorňuje na fakt, že dítě se může stát rodičovským dítětem. To se stává v případě, že selže rodič jako takový a dítě je tak nuceno přebrat některé úkoly za ně, nachází se v pozici rodičovské autority. To se může stát v různých případech například ve vícečlenných rodinách, v rodinách, kde jsou rodiče hodně zaneprázdnění prací, nebo nemocní. V některých případech se jedná o dočasný stav a v některých jde o dlouhodobou záležitost, je to individuální. Problémy však nastávají ve chvíli, kdy je dítě nuceno přebrat tuto rodičovskou zodpovědnost trvale, není na to připraveno. ( Dle Matoušek, 1993, s. 72)

Pinquart a Silberteina tvrdí, že pokud dítě vyrůstá jako jedináček, nebo jako prvorozené dítě, zvykne si, že veškerá pozornost rodičů je věnována jemu. Jakmile se dítě stane sourozencem mladšího dítěte svých rodičů, musí se začít o pozornost, které mu bylo dáváno, dělit. Ne vždy tuto skutečnost dítě přijme bez potíží. Některé děti pozornost přímo vyžadují. V těchto případech se může stát, že dítě si žádá pozornosti pomocí různých způsobů, například se začne chovat jako v předchozích stádiích vývoje, strachem, úzkostí, nebo jinou poruchou chování. ( Dle Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 73)

Větší počet dětí v rodině, tzn. sourozenec, nebo více sourozenců, může pro dítě znamenat různé skutečnosti. Obvykle je to pro dítě zátěží, ale i přínosem z navázání dalšího vztahu. V případě nedostatku času rodičů na děti si mohou být sourozenci oporou, vzájemně se vychovávat, starší sourozenci se dokážou postarat o mladší a učí se tak nějakému rodičovskému vzoru a naopak, mladší děti přebírají vzor svých sourozenců. ( Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 73-74)

### **1.7.2 Vztahy mezi vrstevníky**

Vrstevnické skupiny jsou přirozenou součástí života dětí a mládeže. Tyto skupiny jsou charakteristické především věkovým rozmezím a také podobnými názory, které ve skupině panují. Jedinci se ke skupině silně hlásí a označují se jako „my“. Vrstevnické skupiny začínají vznikat ve fázi, kdy děti začínají plnit školní docházku a nehrají si již vedle sebe, ale hrají si spolu. Jedinci mezi sebou postupně utvářejí pevné vazby, vytvoří své hodnoty a pravidla, k nimž přidají i své sankce. ( Kraus, 2008, s. 88)

J. Prokop uvádí, že ve vrstevnických skupinách se odehrává spousta věcí bez přítomnosti dospělých, jedinci si zkoušejí nové způsoby chování bez kontroly, posuzují další jedince, sdílejí mezi sebou svá vzájemná očekávání, ovlivňují mezi sebou také vztahy. Dítě nachází ve vrstevnické skupině spolehlivou podporu, povzbuzení, ale i ochranu, časté to bývá při konfliktu s autoritativní osobou. Vrstevnická skupina poskytuje jedincům i učení se jiných rolí, než můžeme vidět v rodině, jsou to role, které jsou spojovány také se vztahy k pohlaví, dále pocítují větší pocit svobody, nebo ho požadují. Časté jsou řešení mezigeneračních konfliktů a také s již zmíněnými jinými autoritami. ( Dle Havlík, Kořa, 2002, s. 52-53)

V kontextu dítěte a vrstevnických skupin, je důležité zmínit, že dítě kolem sebe má mnoho prostředků, které mohou ovlivňovat jeho volný čas a také jeho přijímání kulturních norem a hodnot. Tyto faktory ovlivňují především pubescenty, může se jednat například o televizi, u mladých lidí je to hodně internet, reklamní plakáty a další. Problémem mohou být filmy v televizi, které mívají často nějaký násilnický, nebo sexuální podtext. Nemůžeme přímo říci, že by to podporovalo násilnické sklony u dětí, ale můžeme říci, že s častějším sledováním těchto filmů, kterých je opravdu dost, se může dítěti stát, že se mu bude toto chování zdát více a více běžné. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 52-53)

Dalším důležitým problémem, se kterým se dítě setká, je osvojování si mužských a ženských rolí. Ve vymezení rolí se vyskytují různé rozdíly, které jsou závislé zejména na pohlaví. Objevují se i odlišné výchovné postupy, které se používají jiné na dívky a jiné i na chlapce. Dětem se podvědomě vštěpují různé normy a morální hodnoty. Toto se může projevat například odlišnými vnějšími znaky, jako může být jiné oblékání, vzhled, reakce, které jsou také rozdílné, jak na dívky, tak na chlapce, dále můžeme zmínit také hračky, vybavení pokojíčku a jeho ladění do barev a jiné. V nižším věku můžeme také vidět, že děti si hledají své vrstevníky spíše stejného pohlaví, až později můžeme pozorovat, že se tyto skupiny mísí. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 54)

### **1.7.3 Vztahy k autoritám vně rodiny**

Člověk se prostřednictvím socializace dostává do různých vztahů. V každém vztahu má jedinec svoji pozici, která se spojuje s nějakou rolí, kterou jedinec zaujímá. S každou rolí se pojí očekávání a požadavky společnosti, například žáci a učitelé. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 44)

S autoritami mimo rodinu se dítě, nebo mladistvý může setkat kdekoliv, může to být učitelka ve školce, lékař, prodavač, soused. Zaměřím se na učitele ve škole neboli i vedoucí kroužků, protože ten v rámci výchovy na dítě působí opravdu často. Dítě s ním tráví spoustu času hned po rodině a vrstevnících.

Ve školním prostředí jedinci často navazují i velmi významné vztahy k vrstevníkům, ale i dospělým, kteří již nepatří do rodiny. Škola je jakýsi uzavřený celek, který musí sám sebe nějakým způsobem prezentovat. Na učitele se klade požadavek, aby komunikovali i s okolím. Hlavní náplní školy je výuka, k jejímu správnému probíhání je nutné, aby byly regulovány sociální vztahy mezi pedagogy a žáky. Organizace školy je vytvořena tak, že učitel má postavení autority ve vzájemných interakcích s žáky. Profesionální vychovatel může využívat svoji autoritu pro výchovné účely a v procesu učení. Vztahy studentů a učitelů mají pravidla, které jsou ovlivněny řádem školy, ten vyžaduje jistou přizpůsobivost. Stejně tak aktivity žáků jsou nějakým způsobem usměrňovány a limitovány. Rozdíl v chování mezi studenty a učiteli bude jistě zřejmý, když porovnáme malou školu ve vesnici a školu se stovkami studentů ve městě. Přístup bude mnohdy odlišný, avšak obecně platí, že uplatňování principů autorit a regulérní podřízenosti, najdeme všude. Škola by měla vytvářet vnitřní mechanismy, které zajišťují dohled nad žáky, ale také jejich ochranu před nebezpečnými vlivy okolí. Za dobré vychovatele se považují ti, kteří dokážou vést jedince k respektování pravidel, ale zároveň mu ponechávají volnost projevu. V případě nutnosti tito vychovatelé zavrhnou zlé činy, ne však samotné dítě. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 117-132)

Mnozí z vedení škol sdílejí názor, že není jednoduché dosáhnout dobré výchovy a kázně pouze ve škole. Pro podporu tohoto cíle se podílejí na různých mimoškolních aktivitách a kroužcích. Autoritou pro dítě a mladého člověka tedy může být i vedoucí zájmového kroužku. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 134)

Dítě tráví svůj čas v zájmovém kroužku, zde je pod dohledem dospělé osoby, vedoucího kroužku. Pedagog volného času je pro dítě autoritou, která na ně výchovně působí. ( Matoušek, Kroftová, 2003, s. 38) Vedoucí má určité pravomoce, je pro jedince formální autoritou, jedinec musí respektovat rozhodnutí vedoucího. Znamená pro dítě také neformální autoritu, kde je důležitá zejména kvalita vztahu. Vybudování tohoto vztahu, založeného na důvěře, není nic jednoduchého a jedná se o dlouhodobý, opakující se proces. ( Zieleniecová, 2012, [online])

## 2 Sociální fungování

Tato kapitola je věnována pojmu sociální fungování. Představím v ní, co je to sociální fungování a jak obtížná může pro jedince být tíživá životní situace. Neméně důležité bude zmínit, v kterých problémech sociálního fungování se může dítě nebo mladý člověk ocitnout. Zvolila jsem některé, které mě zajímají a o kterých si myslím, že by mohly dítě potkat.

Navrátil a Musil uvádí, že pojem „sociální fungování“ významně rozpracovala H. Barlettová. Tento pojem použila ve své knize *The common base of social work practice* (1970) pro označení interakcí, které vznikají mezi nároky prostředí a člověkem. Dále také Barlettová uvádí, že nároky, které má prostředí na člověka, silně ovlivňují jeho životní situaci. (Dle Navrátil a kol., s. 193).

Jak už bylo výše zmíněno, sociální prostředí má své nároky a očekávání vůči člověku, ale stejně je tomu i naopak, kdy člověk má svá očekávání a požadavky na své prostředí. Navrátil (2003) sociální fungování vymezuje jako: „*Vztah mezi očekávanými jednotlivce a sociálního prostředí.*“ Pokud tyto nejsou ve vzájemném souladu, mohou nastávat problémy. To je důležité při práci se sociálně vyloučenými skupinami, je třeba zabývat se i jejich očekáváními a potřebami. (Navrátil, 2003, s. 194). Toto potvrzuje i Matoušek (2013), který uvádí, že: „*prostředí klade na jedince požadavky a ten je nucen na ně reagovat.*“ Pokud je mezi prostředím, jedincem a jejich vzájemnými požadavky rovnováha, je vše v pořádku, v opačném případě vzniká problém. Někteří jedinci jsou schopni si v tomto případě, kdy vznikl problém, poradit. Jiní ale potřebují pomoci, protože si v situaci neví rady. Příčinou toho, že jedinec nezvládá vyřešit problém, může být nedostatek dovedností jedince nebo velké množství požadavků ze strany prostředí, kterým jedinec není schopen vyhovět. (Matoušek a kol., 2013, s. 227)

V souvislosti s životními etapami jedince probíhá také proměna rolí, kterými jedinec prochází, stejně tak dochází i ke změně očekávání jedince vůči prostředí. Problémem bývají právě tyto situace, kdy jedinec potřebuje pomoci s adaptací na novou roli. Životní situace nejsou stále stejné, postupem času se vyvíjejí. Tyto situace mohou ovlivnit různé faktory, jako jsou například životní události, kterými mohou být různé skutečnosti. (Navrátil, 2003, s. 196) Životní situací chápeme situaci, kterou ovlivňuje více životních událostí, ve stejném časovém rozmezí.

## 2.1 Obtížné životní situace

H. Kolitzus a W. Feuerlein definují životní krizi takto: „ *krize je v krátkém čase se vyostřující situace, kterou postižený již není schopen překonat a pomocí vlastní strategie zvládnout vnější nebo vnitřní zátěže.* “ ( Dle Jedlička a kol., 2004, s. 163)

Jedlička uvádí, že v životě se objevuje plno nejrůznějších překážek, které komplikují uspokojování našich potřeb. Tyto potíže se nám z počátku mohou jevit jako velmi nepříjemné, nepřekonatelné, jsou pro nás zkrátka velkou komplikací. Ne všechny tyto potíže jsou nakonec nepřekonatelné, člověk má schopnost řešení změn a přizpůsobování se jim, každá těžká situace tedy nevede k ohrožení života. Při řešení těchto situací je důležité, jak se člověk momentálně cítí. Rozdíl je řešit situaci, pokud je člověk v duševní i fyzické pohodě, naopak člověk, který se necítí dobře, je například nemocný, se bude na celou situaci dívat úplně jinak a bude se mu tato situace jevit mnohem složitější, než ve skutečnosti je. Některých situací se může člověk obávat, vyvolávají v něm strach, úzkostné poruchy, pro tyto jedince pak situace také vypadá pesimističtěji. Tyto situace mohou u dospívajících jedinců vyvolávat i různá sebeobviňování a sebe-znehodnocující výroky. Naopak se také setkáváme s tím, že jedinci problémy popírají, zlehčují je a snaží se vyhnout rozhodnutí. Situace se pak nashromáždí a jedinec se může potýkat s výbuchy agrese, či svádění problému na jiné. ( Dle Jedlička a kol., 2004, s. 159-161)

Snyder a Patterson tvrdí, že způsob řešení konfliktů v rodině ovlivňuje chování dětí. Je rozdíl mezi dětmi vyrůstajícími v konfliktním prostředí a dětmi vyrůstajícími ve stabilním, klidném rodinném prostředí. ( Dle Matoušek, Kroftová, 2003, s.48)

Toto tvrzení potvrzuje i Jedlička, který uvádí, že reakce jedince ovlivňuje nejen jeho momentální stav, psychický i fyzický, ale i sociální učení. To znamená, že pokud bylo dítě svědkem řešení některé těžké situace jeho rodičů, bude i ono reagovat na podobné situace tímto způsobem. To platí jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Dítě přebírá odpozorované únikové taktiky svých blízkých, pokud v rodině někdo řeší situace únikem, alkoholem či nadměrným užíváním léků, dítě tyto taktiky podvědomě přejímá. Stejně tak tomu je i v pozitivních případech, kdy rodiče či blízcí probírají s dítětem těžké situace a vše mu srozumitelně vysvětlí. Krizovým a zátěžovým situacím se pravděpodobně nikdo nevyhne, potkávají každého a je jen na člověku, kterou strategii pro zvládnut situace zvolí. ( Jedlička a kol., 2004, s. 161-162)

Jak už bylo zmíněno v jedné z předchozích kapitol, dospělí mají jiný pohled na situaci, než mladý člověk. Nevidí situaci jako natolik závažnou, která by musela jedince zničit. Situace se dá řešit, avšak mladý člověk nemá většinou tolik zkušeností, aby situaci rychle a úspěšně zvládnul. Důležitou roli mají při hledání řešení také vrstevníci, kteří jsou důležití jako podpora jedince v tíživé situaci ( Jedlička a kol., 2004, s. 194)

V souvislosti s krizovými situacemi známe některé techniky, které pomáhají se s danou situací vyrovnat, jsou to například techniky útočné nebo obranné. V těžkých životních situacích však dítě není schopno zvolit správnou techniku, je potřeba, aby mu s volbou postupu někdo pomohl. Pedagog by měl k jedinci přistupovat tak, aby ho motivoval k aktivní spolupráci a mohli tak spolu hledat řešení daného problému, který si společně definují. Pokud jedinec potřebuje pomoci a dává to nějakým způsobem najevo, měly by tento problém zachytit blízké osoby jedince, ale ne vždy se to tak stane. A pokud ano, zásah rodiny není vždy tak efektivní jako zásah profesionální osoby. Pokud si problému všimne pedagog, využije svůj pedagogicko-psychologický přístup. Pedagog dává dítěti najevo, že ho poslouchá, tento krok je mnohdy velmi důležitý, protože jsou i případy, kdy situace není natolik vážná a jedinci ke zlepšení situace pomůže pouze se vypovídat. ( Kraus, 2014, s. 144-145)

## **2.2 Vybrané jevy potenciálně ohrožující dítě**

Problémové situace, ve kterých se může dítě ocitnout, mohou být různé. Vybrala jsem některé, které mě zajímají a u kterých si myslím, že jsou u nezletilých nejčastější. Dle mého názoru se může jednat například o šikanu, domácí násilí, dětskou prostituci, zanedbávané dítě, nebo užívání návykových látek. Dalšími situacemi může být ale také spousta jiných problémů, s kterými se dítě setkává.

### **2.2.1 Domácí násilí**

Čírtková uvádí, že domácí násilí lze charakterizovat jako: „*poruchu vztahu mezi osobami, které jsou si blízké*“. Toto násilí může být ve více formách, může se projevat jako násilí fyzické, psychické, sexuální, nebo sociální a ekonomické. Tento jev se vyskytuje po dobu delšího časového úseku. ( Dle Matoušek a kol., 2013, s. 353)

Domácí násilí bylo dříve vnímáno čistě jako soukromá záležitost. Reakce veřejnosti se dostavila pouze v případech, kdy došlo k vážnému trestnému činu. Za posledních třicet let se tyto postoje k násilí uvnitř rodiny změnily. Domácí násilí bylo

právně ukotveno. Mezi fakta, která o domácím násilí víme, patří především jeho rozšířenost, veliká latence a vážnost jeho důsledků pro konkrétní rodinu i společnost. ( Čírtková, 2006, s. 55)

Násilím může být zasažena jakákoliv rodina, bez ohledu na charakteristiku zainteresovaných osob a jiné faktory. Ohroženou osobou může být dítě, matka, otec, ale výjimkou není ani prarodič. Pokud se zaměříme na dítě, tak ve větším ohrožení se ocitají děti, které jsou z problémových rodin a jejichž matka je taktéž týraná. Vyšší riziko je také u dětí, které vyrůstají s otčímem, mladí delikventi a děti, které mají nějaké postižení. ( Ševčík, Špatenková a kol., 2011, s. 21-22)

Příčinami domácího násilí mohou být predispozice k agresivnímu chování, příčiny tkví v povahových zvláštностech násilné osoby. Sklon k násilí může způsobovat nedostatek láskyplné péče v dětství rodiče, ale může to být i následek stresu v rodině, který rodič nezvládne a vybíjí si zlost na rodinných příslušnících. Muži trpící stresem, mají větší pravděpodobnost, že napadnou své partnerky a děti, protože mají pocit, že vztah pro ně není natolik důležitý, a věří, že právě muž má být v rodině dominantní. Domácí násilí může být ale i následkem hněvu na vlastní osobu, frustrací a tyto pocity jsou pak přenášeny na partnery a děti. Genderová různorodost, věk, rozdílné aktivity a zájmy, neshody v rolích apod. přispívají ke vzniku domácího násilí. Ženy, které nejsou poslušné a podřízené, ale naopak nechtějí být stále podřízeny, mohou být trestány ze strany partnera za toto vystoupení ze stereotypních rolí, lze říci, že zvyšující se emancipace žen může pomoci k růstu domácího násilí. ( Ševčík, Špatenková a kol., 2011, s. 32-35)

Pro dítě je násilí mezi rodiči velmi traumatizujícím zážitkem. Pokud je dítě přímou obětí domácího násilí a je proti němu ze strany rodiče vedeno násilné jednání, týrání a jiné zanedbávání, je to trestný čin. Dítě se může stát ale i nepřímou obětí domácího násilí, to znamená, že dochází k násilí mezi osobami jemu blízkými v domácnosti, kterou obývá i dítě. Děti jsou vůči násilí ze strany rodičů bezbranné, cítí se odpovědné za to, co se odehrává v jejich domácnosti. Mohou se snažit chránit jednoho rodiče před druhým a být tak samy napadeny. Pokud je dítě pouze svědkem domácího násilí, jedná se i tak o psychický zásah vůči dítěti. U dětí se mohou v důsledku s domácím násilím objevovat poruchy chování, problémy ve škole, poruchy spánku, špatná sebeúcta, úzkostlivé poruchy, nebo agresivní a sebevražedné sklony.



Děti tuto nepříznivou situaci vnímají velmi intenzivně. ( Ševčík, Špatenková a kol., 2011, s. 120-121)

### **2.2.2 Dětská prostituce**

World Congress against Commercial Sexual Exploitation of Children definuje dětskou prostituci jako „ *využívání dětí pro sexuální účely za peníze či jinou odměnu nebo výhodu.* “ ( Dle Vaničková, 2007, s. 60)

Co se týká dětské prostituce, je třeba si připustit, že ani Česká republika není výjimkou. Můžeme se s ní setkat ve všech formách. Na neustálém zvyšování počtu dětí, které jsou nuceny provozovat prostituci, se podílí zejména rozvoj turistického ruchu, můžeme se s tímto setkat nejvíce u hranic s Německem a Rakouskem. Dále se na tom podílí zrušení paragrafu trestného zákona, § 203 o příživnictví, jako dalším je také fakt, že tato skutečnost se stává pro mnohé byznysem. Právě mezi příčiny dětské prostituce byla jako nejčastější definována chudoba. Setkáváme se se situacemi, kdy děti jsou samy ochotné provozovat jakékoliv tyto aktivity za peníze. Další nejčastější příčinou se uvádí osobní zkušenost se sexuálním zneužíváním v dětství, jako další se ale také uvádějí nedostatečně naplňované základní potřeby dítěte, rodinná dysfunkce a domácí násilí, deficit vzdělání, nízká míra sensitivity vůči pornografii v dětství a dospívání, mýty a předsudky, nebo systémové násilí. Paradoxem je, že k systémovému násilí nejčastěji dochází v zařízeních, kde by dětem měli pomoci, zde bývá velká nedůvěra ve slova, s kterými se dítě svěří. Není tedy výjimkou, že i tyto situace spouštějí dětskou prostituci. Dětskou prostitucí se porušuje Úmluva o právech dítěte a spousta dalších mezinárodních dohod, jedná se o trestný čin. ( Vaničková, 2007, s. 50-60)

### **2.2.3 Šikana**

Šikana je zvláštním druhem agrese, jde o zlomyslné obtěžování, týrání, pronásledování, které se opakuje a dítě, které je obětí, se není schopno samo bránit. Oběť může být týrána celé měsíce i léta. Tento jev se objevuje téměř všude, školní prostředí není výjimkou a je poměrně časté, že jde ve škole o šikanu mezi dětmi. Šikana ve škole může být různě agresivní, setkáváme se i s velmi surovým ponižováním mezi dětmi, může se jednat o násilí, psychické týrání. Ale i méně závažná šikana se nesmí podceňovat, může jít například o fackování, ničení věcí, schovávání pomůcek, vyhození oblečení, nadávky apod. Každé dítě má jinou povahu a to, co může být pro někoho jen

vtipné, druhého může psychicky poznamenat. Děti se bojí s takovými situacemi svěřit rodině nebo pedagogovi, mohou být vydírány, zastrašovány a nechtějí danou situaci zhoršovat. Tato se může odehrávat i mimo oči pedagogů, v ústraní, může se jednat například o toalety, šatny, cesty ze školy, ale výjimkou není ani učební místnost, kde se šikana odehrává před očima všech spolužáků. Tito svědci šikanu ve většině případů nenahlásí, protože mohou mít strach, nepříjde jim to závažné, berou situaci jako legraci, nebo je jim oběť nesympatická. U šikany nehraje příliš roli pohlaví, avšak situace, kdy dívka šikanuje chlapce, jsou spíše ojedinělé. U dívek se může často jednat o nepřímou šikanu, kdy skupina děvčat vyřadí jednu mimo skupinku a nezapojují ji do svých aktivit, nebaví se s ní, nespolupracují, pomlouvají ji mezi ostatními spolužáky apod. Tento typ šikany se projevuje ale i současně s přímou, fyzicky šikanované dítě bývá velmi často i odstrkováno. Oběť bývá nějakým způsobem bezbranná, nebo je agresorů více. ( Říčan, 1995, s. 25-28)

Důvody šikany jsou někdy na první pohled zřejmé, někdy se musí situace více prozkoumat. Důvodem, proč agresor začne oběť šikanovat, může být u oběti malá mužnost, nebo zakřiknutá povaha. Ale důvodem může někdy být jen touha po moci, touha ovládat jiného člověka. Motivem může být ale i krutost, některým může utrpení druhých způsobovat jisté potěšení. Toto se objevuje i u mladších dětí. Důvod může být také zvědavost, způsobovat utrpení druhému, může být pro některé jedince výzvou k něčemu novému, je to pro ně takový experiment. S tímto motivem může být spojena také nuda, touha pobavit se. ( Říčan, 1995, s. 28-30)

Obětí se může stát téměř kdokoliv. Větší pravděpodobnost pro fakt, stát se obětí, může mít například nový žák. Často se stává, že trýzněným může být také dítě, které má nějakou přednost, je chytré, aktivní, jemné povahy, oblíbené učiteli. Mnohem častějším motivem, jsou však děti, které patří naopak do skupiny outsiderů. Může se jednat o tělesnou slabost dítěte, zjev, sociálně slabá rodina, rasová odlišnost apod. U těchto dětí je jednodušší šikanu odhalit, není těžké vytipovat dítě, které může být ohroženo. Typickými znaky oběti je většinou slabost, tichost, plachost, citlivost, nízké sebevědomí. S touto povahou se většinou dítě již narodí, nedá se tomu odnaučit. ( Říčan, 1995, s. 34-37)

#### 2.2.4 Zanedbávání dítěte

Dítě se může stát zanedbávaným, pokud rodiče péči o něj příliš nezvládají. Může se jednat o rodiny, které si prochází nejrůznějšími problémy, například existenční nejistotou, strachem ze ztráty bydlení, alkoholismem, jinými závislostmi apod. Rodiče se často zaměřují jen na únik před těmito problémy a dítě začínají zanedbávat. Špatný prospěch dítěte se začne projevovat, ačkoli rodiče nemusejí na dítě zapomínat úmyslně, v těchto případech již hovoříme o zanedbávání péče o dítě. Zanedbávání dítěte je nejčastější formou špatného zacházení s dítětem v rodině, jedná se o součást syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (CAN). Oběti zanedbávání jsou velmi těžko zjištělné, pokud se nejedná o těžkou formu zanedbávání. Tato situace může narušit jejich vývoj a růst, včasná podpora tedy může velmi pomoci a je důležitá pro další vývoj dítěte. Zdravotní komise Rady Evropy charakterizovala zanedbávání dítěte takto: „*Jde o jakékoliv vědomé či nevědomé aktivity, kterých se dopouští dospělý člověk na dítěti a jejichž následkem dochází k poškození zdraví a zdravého vývoje dítěte. Jejich nejvyhraněnější podobou je úplné zahubení dítěte.*“ ( Bechyňová, Konvičková, 2011, s. 35-36)

Dunovský definuje zanedbávání dítěte jako: „*Jakékoliv nenáhodné, preventabilní, vědomé i nevědomé jednání rodiče, vychovatele anebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti nepřijatelné, nepodmínané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt.*“ ( Dunovský a kol., 1995, s. 24)

Zanedbávání dítěte je často generačně opakováno. Dopady, které může mít zanedbávání péče na dítě, ve většině případů poznají osoby, které jsou s dítětem v blízkém kontaktu, například lékař, učitel, ale i soused. Rozlišujeme čtyři typy zanedbávání. První je fyzické, jedná se o neuspokojování tělesných potřeb dítěte, jako je například výživa. Dalším je výchovné, rodič nezabepečí povinnou školní docházku. Emoční zahrnuje neuspokojené emoční potřeby dítěte. A posledním typem je zanedbávání zdravotní péče. Tyto typy se většinou identifikují jako problém najednou. ( Bechyňová, Konvičková, 2011, s. 38)

### 2.2.5 Užívání návykových látek

Problémem u mládeže v sociálním fungování může také být užívání návykových látek, jedná se o formu, která je považována za rizikové chování a společnost ji nepřijímá. Užívání návykových látek je rozšířené nejen ve skupině dospívajících jedinců. Jedná se zejména o konzumaci alkoholu a další nejčastěji užívanou látkou je také tabák. Pravidelně kouří cca 30 % mladistvých. Konzumace alkoholu se také stále zvyšuje. Zdravotní následky užívání těchto drog jsou velmi vážné, způsobují řadu onemocnění, alkohol s sebou navíc přináší i vážné ekonomické důsledky. Tyto drogy jsou pro mladé jedince snadno dostupné. ( Sobotková a kol., 2014, s. 85-86)

Důvodem užívání látek může být únik od problémů, povzbuzení, nebo například zábava. S drogami je také spojená kriminalita u mladistvých. Nejčastější nelegální drogou je konopí, druhou je extáze. Riziko užívání se zvyšuje u skupiny jedinců, která navštěvuje taneční akce a jiné noční zábavy. Počet mladých lidí, kteří užívají nelegální drogy, se však dle výzkumu z roku 2007 nenavyšuje. (Sobotková a kol., 2014, s. 87-88)

Mladistvý může začít užívat drogu také z důvodu hledání vlastní identity, jedinci jsou v mnoha případech ovlivňováni svými přáteli, kterým zcela důvěřují. Častým důvodem tedy bývá uznání od vrstevníků. Pro pedagoga je důležité pochopit příčiny problému užívání drog, je podstatné rozlišit, kdy a proč jedinec užívá. Užívání drog může způsobovat mimo jiné i různé psychické poruchy. Závislost je udržována neodolatelnou fyzickou potřebou, ale také silnou psychickou závislostí. ( Elliott, Place, 2002, s. 147-149)

Projevem braní drog může být u mladistvých podrážděnost, krádeže, zhoršení prospěchu ve škole, změna ve vztazích a přátelství, špatná nálada, nebo nesoustředěnost. Vznikající závislost se dá hůře utajit, nežli je tomu na počátku užívání. Mnoho mladých lidí dokáže s užíváním drogy přestat bez léčby. Pokud jedinec souhlasí s odbornou pomocí, je možné využít služby protidrogového centra, nebo poradenství. Terapeutický program je cesta ke zvládnutí problému se závislostí. Pokud je příčinou braní drog nějaký problém v rodině a jedinec tak pomocí drogy pouze uniká před nepříznivou situací, je třeba se nejdříve zaměřit na tuto příčinu. ( Elliott, Place, 2002, s. 163-164)

### 3 Pozice vedoucího zájmového kroužku

V této kapitole uvedu vedoucího kroužku jako neformální autoritu, která na dítě působí a s kterou si dítě utváří vztah. Tento vztah se uskutečňuje stejně jako vztah s vrstevníky prostřednictvím sekundární socializace. Popíši volný čas a hodnoty, které nezletilí jedinci často uznávají a nakonec uvedu co je to pedagogika volného času, kdo je pedagog volného času, popíši osobnost pedagoga a jeho vztah s dítětem a dospívajícími jedinci.

#### 3.1 Neformální autorita ve vztahu k dítěti

Kromě rodiny a nejbližšího neformálního prostředí děti tráví svůj čas z počátku například v jeslích, nebo mateřských školách, což jsou organizace, kam může dítě docházet před povinnou školní docházkou. Zde se o dítě starají dospělé osoby. Poté dítě navštěvuje školu, kde je opět pod vedením dospělé osoby a v neposlední řadě navštěvuje také nějaké „zájmové kroužky“. Děti tak tráví spoustu času pod dohledem dospělé osoby. Prostřednictvím těchto organizací, které se přímo specializují na výchovu dítěte, se zvyšuje sociální kontrola těchto dětí. Děti se mohou dostat do různých problémových situací a dospělá osoba, v našem případě vedoucí kroužku na tuto situaci nějak reaguje a přistupuje k takovému dítěti individuálně, aby se dítě nedostalo na okraj zájmu a nestalo se tak opovrhovaným mezi spolužáky. Z toho by poté plynuly další nesnáze, jako mohou být například špatné sebehodnocení, postavení mezi spolužáky a mnohá další selhání i v dalším životě. ( Matoušek, Kroftová, 2003, s. 38-39)

Dítě má své specifické přednosti, které se mají rozvíjet. Pokud jsou respektovány tyto kvality dítěte, vzniká mezi dítětem a vychovatelem či učitelem vztah, který se zakládá na tomto partnerství, a proto, že v tomto případě vedoucí kroužku dítěti po této stránce rozumí, tak tato výchova dítěti hodně dává. Ve vztahu se objevuje vzájemná úcta. U dítěte je třeba podporovat to, co vypadá, že dítě v sobě má, co je mu vlastní, co ho baví. ( Helus, 2004, s. 34)

Autorita učitele se dá rozdělit na dva významy. Jedním je *formální* autorita, vedoucí má jisté pravomoce, legitimní moc z formálního postavení učitele. Je pověřen určitým rozhodováním, například o organizaci výuky, nebo o hodnocení a klasifikaci žáků. Postavení pedagoga volného času, jeho práva a povinnosti vymezuje zákon č.

563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ve významu *neformální* autority vedoucího, jde především o kvalitu vztahu mezi pedagogem a žákem. Ta spočívá zejména v přijetí pedagoga žáky a v akceptování jeho autoritativního postavení. Tento význam autority neudává formální postavení vedoucího, ale pedagog o ni musí usilovat a přirozeně jí dosáhnout sám. Tento proces však není konečný, pedagog si musí tuto neformální autoritu udržovat. Neformální autorita je ovlivňována prostředím, záleží na klimatu školy, třídy, vztazích mezi pedagogy, na postavení rodiny žáka ke škole, k učiteli, ale také záleží na rodině a vztazích v ní. Dále je důležitá motivace žáků, tu z jisté části může ovlivnit pedagog tím, jak dokáže žáky zaujmout, záleží také ale na vlastnostech, povaze žáka a jeho postojích. Mezi podmínky, které rozhodují o pedagogově autoritě, patří například odborná způsobilost, pedagogické dovednosti učitele, všeobecné vzdělání, vztah učitele k žákům, k jeho činnosti, veřejné působení učitele, vystupování, vzhled a v neposlední řadě jeho vlastnosti. Vlastnosti pedagoga, které žáci uznávají a které podpoří neformální autoritu pedagoga, jsou zejména spravedlnost, pravdomluvnost, čestnost, důslednost, otevřenost, dodržování pravidel, jistá tolerance, transparentnost jednání, přiměřená náročnost a klidné vystupování. ( Zieleniecová, 2012, [online])

Někteří pedagogové mají názor, že není příliš jednoduché vybudovat si u žáků neformální autoritu, avšak ta utváří příznivé podmínky pro učení žáků. Jde o pozitivní vztah pedagoga k žákům a vzájemnou důvěru. V dnešní době se hovoří spíše o „krizi autority“ v rodině, kdy rodiny upřednostňují spíše partnerský vztah mezi rodiči a dětmi. Také z tohoto důvodu je dnes těžší dosáhnout neformální autority, nežli tomu bylo dříve. ( Zieleniecová, 2012, [online])

### **3.2 Sekundární socializace v kontextu dítě a učitel**

Škola je základní institucí socializace, protože připravuje své žáky na budoucnost. Otevírá se nám zde i otázka vztahů. Prvním místem, kde se dítě setkává s hodnocením svých výkonů, je právě škola a to má následně vliv na postoj jedince ke škole. Škola ovlivňuje postavení jedince ve vrstevnické skupině a poté i v životě. (Skyba, 2013, s. 72)

Učitel má velmi důležitou roli v procesu socializace dětí a mládeže, kterým si projde každý jedinec. Člověk přichází na svět s tím, že se na nic nespécializuje, v průběhu procesu socializace si pomalu osvojuje vše, co potřebuje, z těchto všech věcí

bývá většinou něco, co mu jde nejlépe, nebo ho baví. Touto cestou se začne směřovat a věnovat se více jedné oblasti. Z počátku je tedy člověk otevřený všem možnostem, i když určitě existují faktory, které postupem času jeho rozhodnutí ovlivňují. Jak už bylo zmíněno, z počátku dítě provází rodina, nebo nejbližší okolí a tento proces se nazývá primární socializace, kdy si dítě osvojí základy své působnosti. Další fází je sekundární socializace, kdy se jedinec setkává s dalšími oblastmi společnosti. Zde je důležitá vzájemná interakce, vztahy a komunikace. Tato fáze však nepotřebuje tak vysokou míru emocionálních vazeb, jako tomu bylo u socializace primární. V našem případě je učitel či vedoucí zájmového kroužku prostředkem k předání nějakého vědění. Tím nechci tvrdit, že jsou tyto navazované vztahy neosobní, ale nemají k sobě ani zdaleka tak blízko a není to ani dovoleno, musí se dodržovat jisté hranice. Můžeme zde ale narazit na problém, kdy dítěti něco z primární socializace chybí, něco tam nebylo naplněno a návaznost na sekundární socializaci není zcela lehká a je těžké říci, co je schopna škola či učitelé udělat a co se jim naopak nemusí podařit. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 151-153)

### **3.3 Volný čas a zájmová aktivita**

V moderní době musíme nejdříve předpokládat práci, abychom mohli mluvit o volném čase. V sociálním životě společnosti, aby byl umožněn volný čas, musí být splněno, že práci a volný čas určuje svobodná vůle jednotlivců, nikoli společnost. Práce je od volného času zřetelně oddělena. Co se týká volného času, je nutné rozeznávat volný čas a mimopracovní dobu. Je to čas, který není strávený v práci ani čas dojíždění na pracoviště. Mimopracovní čas zahrnuje volný čas, ale i všechny činnosti, které se netýkají zaměstnání. Jsou to všechny osobní potřeby a povinnosti jako jsou například strava, spánek, rozhovor, ale jsou to také potřeby občanské, nebo duchovní. Volný čas je svobodná volba. ( Dumazedier, [online])

Činnost v rámci volného času závisí na společenských vztazích, podléhá závazkům plynoucím ze skupin (např. pravidla fotbalového týmu). Volný čas v kontextu s tématem bakalářské práce znamená osvobození od školní práce, kterou ukládá studentům škola. Pokud by měl volný čas nějaký zistný cíl, nebyl by již volným časem, můžeme jej nazvat polo-volný čas, je to například jako když volnočasový rybář prodá pár svých chytnutých ryb. Předpokladem volného času je snaha uspokojení. To může být odstranění napětí, pozornosti, koncentrace, ale také to může být stav, kdy se projeví odložená radost, volní úsilí, které vyplývá ze svobodné volby. Volný čas uspokojuje

osobní požadavky, očekávané prožitky. Nabízí osvobození od práce, únavy, rekreaci, osvobození od každodenní nudy z opakovaných úkolů, vymanění se z rutiny každodenních činností. Volný čas je prostorem pro vývoj člověka. ( Dumazedier, [online])

### **3.4 Hodnoty a volný čas**

Dle výzkumu P. Saka, který sestavil tabulku hodnot mládeže roku 1996 můžeme uvést, že jedinci ve věku 15-23 let upřednostňují ve svém žebříčku hodnot především zdraví a to na prvním místě. Na druhém místě se nejvíce objevuje hodnota lásky, nebo životního partnera, což je v tomto věku hodně časté. Na dalším místě se objevuje přátelství a v neposlední řadě rodina. Hodnotou této věkové skupiny je také životní prostředí, které je pro ně důležité, objevuje se zde ale také majetek a prestiž povolání, tyto hodnoty se postupem času stávají rok od roku důležitějšími pro mládež v dospívajícím věku. Nejméně významné hodnoty, které se v tomto rozmezí věku objevují, jsou veřejně prospěšná činnost a politická angažovanost. ( Dle Havlík, Kořa, 2002, s. 61-63)

Dále znovu odkážu na výzkum P. Saka, který zjistil, že mezi nejčastější způsoby trávení volného času u dětí a mládeže patří zejména koukání na televizi, čtení tisku, poslouchání hudebních přehrávačů, povídání si s přáteli, objevily se také domácí práce, čtení knih, počítač, schůzky s partnerem a v neposlední řadě tzv. „nicnedělání“. Méně častým trávením volného času jedinci uváděli večírky, kina, mimoškolní vzdělávání a na posledním místě se mládež nejméně věnuje politickým a náboženským aktivitám. Celkově tedy mládež z výchovného a kulturního pohledu neprokazuje příliš povzbudivé výsledky z hlediska hodnot a trávení volného času. ( Dle Havlík, Kořa, 2002, s. 63-64)

### **3.5 Pedagogika volného času**

Pedagogika volného času se odvíjí od pedagogiky jako takové, která si zakládá na principu výchovy a vzdělávání v určitém čase, v pedagogice volného času jde o totéž s rozdílem, že se vše odehrává ve volném čase. Osobnost pedagoga utváří volný čas k nezávislému místu, které je otevřeno učení. V této práci jde především o výchovu a pomoc při dotváření další osobnosti dítěte pro jeho budoucnost, pedagog se tak snaží podporovat a rozvíjet talent a předpoklady, které dítě má. Každý jedinec uznává jiné hodnoty, preferuje jiné činnosti a tak se smysluplná náplň volného času odvíjí od



preferencí každého jedince. Volný čas patří v moderní společnosti mezi oblíbené hodnoty, jedinec se v něm totiž zabývá tím, co považuje za důležité. ( Švajgrová, 2015, s. 10-11)

Při využívání volného času rozumně, přispíváme k tělesnému a duševnímu zdraví, ale také podporujeme interakce s druhými. V zájmu všech tedy je, aby se jedinci už od mládí naučili využívat svůj volný čas smysluplně a efektivně. To je v současnosti podceňováno, společnost očekává, že jedinec získá dovednosti v hospodaření s volným časem sám. Důležité je pedagogické ovlivňování volného času jedinců, je to nutná součást výchovného působení na děti a mládež. Pedagog se však musí držet principů výchovy ve volném čase, kterým je především dobrovolnost, citlivost, nenásilnost a pozitivní motivace. Obecně především platí, že děti mají volného času nadbytek a tak je třeba, aby s náplní volného času někdo pomohl. Z výchovného hlediska je přebytek volného času problematický, může vést k nežádoucím činnostem. ( Pávková a kol., 2003, s. 19-21)

Příprava pedagogů volného času si vyžaduje velkou pozornost, je spousta vědomostí, které je nezbytné znát pro výkon této profese. Profese se realizuje prostřednictvím vysokoškolského studia. Profesní kompetence jsou velice rozsáhlé, obsahují nejen činnosti ve vyučování, ale také mimo něj, což může být například jednání s rodiči dítěte. Požadavky na profesní kompetence, v kterých se udává, co vše musí pedagog znát, se neustále aktualizují. ( Průcha, 2000, s. 137-138)

Profese pedagoga volného času se řadí mezi náročnější profese, je také profesí pomáhající. Tyto povolání se vymezují častým a úzkým kontaktem s jinými osobami. Tento kontakt je založen na vztahu, který se zakládá na závislosti, pedagog je tím, který „dává“, nebo také přebírá zodpovědnost za druhé. (Poschkamp, 2013, s. 11)

Uplatnění může pedagog najít téměř v jakékoliv instituci zaměřující se na děti. Úlohou vedoucího kroužku je organizování činnosti dětí a mládeže v jejich volném čase a v prostředí, které je pro ně vyhovující. Svoji profesi může pedagog volného času uplatnit například ve středisku zájmové činnosti, centru volného času, v mateřských školách, dětských domovech, dětských nemocnicích, domovech mládeže, rehabilitačních centrech, nebo například výchovných a diagnostických ústavech. ( Švajgrová, 2015, s. 39)

### 3.6 Osobnost pedagoga

Stejně jako jiná povolání má i pedagog volného času svoji odbornost, spoustu vědomostí a dovedností, které je nutné si osvojit. Důležitou roli hraje také lidský vztah, žák si chce vážit svého učitele. Tuto vlastnost musí mít pedagog v sobě, ve škole se jí jen těžko naučí, hlavním nástrojem je jeho osobnost. Pedagog se může často setkávat s lidmi v nouzi, ti potřebují zejména přijetí a porozumění. (Kopřiva, 2013, s. 14-15)

Stejně tak R. Kohoutek tvrdí, že osobnost pedagoga má rozhodující úlohu. Aby měl na žáky kladný vliv, je zapotřebí také autorita, ta je však závislá na charakterových vlastnostech a schopnostech pedagoga. Pedagog by měl mít především kladný a spravedlivý postoj k žákům, tímto je často i motivuje k větší pilnosti. Pedagogův vliv nic nenahradí, ani učebnice, mravní poučování, ani tresty. Osobnost učitele je nenahraditelná a dokáže mnohem více, samozřejmě součástí je také slovní působení, které podtrhuje jeho osobnost. Jelikož má na děti a mládež vliv především osobnost pedagoga, měly by se zvážít zdravotnicko-psychologické aspekty při výběru pedagogů, problémy ve vývoji často zavinují učitelé, kteří nejsou duševně zdraví. O učitelích toho může také hodně vyplývat z analýzy výpovědí žáků. (Kohoutek, 1996, s. 23-24)

Věda, která se zabývá osobností učitele, se nazývá pedeutologie, toto jistě platí i u pedagoga volného času, neboli vedoucího zájmového kroužku. Při zkoumání osobnosti pedagoga uplatňuje dva přístupy. První z nich je *normativní přístup*, jeho cílem je určit, jaký má učitel být, pokud chce být ve svém povolání úspěšný. Tento přístup je také hodně deduktivní, určuje nám ideální vzor učitele, kterým by měl každý pedagog chtít být. Druhým je *analytický přístup*, jeho cílem je konkrétně se zaměřit na reálné vlastnosti, které učitelé mají. V tomto případě se využívá metody, která se nazývá indukce, to znamená například výpovědi studentů o svých učitelích, ale i sebereflexe samotných učitelů. Nejjednodušším zjištěním osobnosti pedagoga je pozorování osobnosti přímo v akci. Pedagog volného času by měl být především odborník, který je připraven formovat osobnost mladého jedince, je částečně odpovědný za lidství budoucího člověka. (Dyrtová, Krhutová, 2009, s. 15-16)

### 3.7 Vztah mezi pedagogem volného času a žákem

Pedagog volného času, nebo také vedoucí zájmového kroužku a mladý jedinec jsou základními činiteli vyučovacího procesu. Proces je uskutečňován pomocí interakce mezi pedagogem a žákem. První autoritou byli pro jedince jeho rodiče, nejdříve tito předávali jedinci znalosti a dovednosti. Až v sekundární socializaci se jedinec setkal s pedagogem, pro jedince novou autoritou. Ve vztahu učitel a žák, má vždy větší slovo učitel, jejich vztah není rovný, učitel je vždy autorita. Tento vztah je velmi důležitý pro studentův postoj k učení. Pokud je kladný, je jednodušší žáka motivovat, pokud je záporný, student si udělá negativní postoj i k učení. Faktory, které ovlivňují vztah pedagoga a žáka, jsou například postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení se svému povolání, osobnostní vlastnosti, vztah žáka k učiteli, nemalou roli hraje také pohlaví pedagoga a jeho věk, ale vztah mohou ovlivnit i rodiče žáků, faktorů je celá řada. Z počátku školní docházky, ale i docházky do zájmových kroužků, mají žáci k učiteli spíše nekritický, kladný vztah. S přibývajícím věkem studenta kritiky vůči učitelům přibývá. Později se ale situace opět mění a žáci začínají na své učitele pohlížet zase jinak, váží si jejich vlastností a zkušeností. Mladší žáci si obecně vytváří lepší vztah k mladším pedagogům a naopak ti starší zase k pedagogům starší generace. Kladné postoje si žák také utváří lépe k pedagogovi, který má podle studenta vlastnosti, které student hodnotí pozitivně. Ale mladí jedinci se nechají také ovlivnit názory svých vrstevníků, rodiny, nebo kamarádů. Všeobecně je také zjištěno, že dívky si utváří lepší vztah ke škole, k pedagogům, kteří se žákům věnují, mají dobrou povahu, zevnějšek apod. (Kohoutek, a kol., 1996, s. 70-71)

Kyriacou ve své knize potvrzuje, že žáci se budou lépe učit a vážit si učitele v prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a vzájemném kontaktu mezi učitelem a žáky. Studenti ocení kompetence pedagoga a jeho zájem o své studenty, který projevuje efektivní přípravou a plněním svých slov. Pedagog musí dát zřetelně najevo každému jedinci svůj zájem a dát mu pocit, že si ho váží a chápe ho. Důležité je si uvědomit, že učitel má na své žáky vliv, je tedy nutné přizpůsobit tomuto i učitelovo chování, protože je pro žáky vzorem. (Kyriacou, 2012, s. 85-86)

Pro dobrý vztah je také důležité stanovit si nějaké hranice a ty dodržovat. Pedagog musí zachovat svoji profesionalitu. Jako každá jiná pomáhající profese má své potřeby, které musí uspokojovat, nemůže to však být na úkor žáků. Nejdříve musí učitel zajistit své vlastní potřeby a teprve poté se starat o potřeby druhých. (Švajgrová, 2015, s. 22)

## 4 Kapacita pomáhat

V této kapitole se budu zabývat profesionalitou, rolemi a dovednostmi pedagoga volného času. Uvedu formy pomoci, na které by se mohl vedoucí zájmového kroužku obracet a v neposlední řadě zmíním školskou sociální práci.

### 4.1 Profesionalita

Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících vymezuje v odstavci § 17 pedagoga volného času jako osobu, která vykonává komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání ve školách a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání a vymezuje také možnosti potřebné odborné kvalifikace. ( Zákon č. 563/2004, § 17)

Profesionální úroveň zahrnuje vysokou úroveň odborných znalostí a dovedností, posouzení potřeb klienta, umění poradit si s dilematy a další. Existuje etický kodex profese, který garantuje, že nenastane zneužití znalostí vůči klientovi, dítěti. Vzhledem k velkému množství informací, kterými učitel či vedoucí kroužku disponuje, je zde povinnost mlčenlivosti, což znamená, že tato osoba není oprávněna někomu informace sdělovat, nebo je někde zveřejňovat. ( Havlík, Kořa, 2002, s. 165)

Kompetence, kterými má pedagog disponovat, definuje Švec jako: „ *komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé splnění speciálních požadavků anebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.*“ ( Dle Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 50)

Dle školského zákona je pedagogický pracovník povinen chránit a respektovat práva dítěte, chránit jeho bezpečí, zdraví a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních. ( Zákon č. 561/2004, § 22b)

### 4.2 Role a dovednosti pedagoga volného času

Pedagogická dovednost je nejčastěji uváděna jako účelná a cílená činnost učitele, která je zaměřená na řešení pedagogických situací. ( Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 47)

Pro tuto profesi je důležité, aby pedagog získal profesní znalosti, ty zahrnují odborné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, ale také složku postojovou a hodnotovou. Musí ovládat znalosti svého vyučování, v našem případě toho, co vyučuje v zájmovém kroužku, dále znalosti pedagogické, didaktické, psychologické, znalost kurikulárních dokumentů, školského systému, znalosti žáků a také znalost socio-kulturního kontextu. ( Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 43-44)

Pedagog volného času musí být profesionál. Jsou na něj kladeny požadavky dovedností, všestranných vědomostí, schopností a osobnostních vlastností. Tyto požadavky jsou nutné pro dobré zvládnání profese. Společnost od této role očekává a vyžaduje jisté znalosti a kompetence. Pedagog volného času se během své praxe ocitá v různých rolích. Může se jednat o roli diagnostika, kdy se pedagog zaměřuje na názory žáka, jeho potřeby, zájmy, ale i na další jeho stránky, jednou může být například emocionální stránka studenta. Tuto roli by neměl pedagog podcenit a měl by řešit problémy, které shledá, v některých případech, ve kterých si neví rady, by měl zkontaktovat jiného odborníka. Dále se může ocitnout v roli poradce a podporovatele, kdy je důležité dodržování psychohygieny a chytré využívání volného času. V roli iniciátora se snaží podporovat rozvoj dítěte v různých rovinách, snaží se najít a využít jeho nadání, motivuje žáka v dalších oblastech sebevýchovy. Ocitá se také v roli emociálního satisfaktora, tato role zahrnuje především citovou podporu tam, kde dítěti schází od jeho blízkých, vedoucí zájmového kroužku má v tomto případě na dítě více času a může mu tak dát více pocitu úspěšnosti a potřebnosti, než mu mohou dát učitelé ve škole. Zhodnocovatel volného času je činnost, kterou pedagog podporuje sebezdokonalování žáka a funguje to i jako předcházení škodlivým vlivům společnosti. V roli redukátora se pedagog snaží podchytit špatné stránky žáka a podporovat to dobré, pokud se však u žáka špatné chování již projevuje, pedagog na něm začne pracovat. Dále se ocitá v rolích, kterými podporuje rozvoj žáků tím, že jim předá informace a zkušenosti, plánováním výuky se stává projektantem, hodnotí své žáky i sebe, jako manažer utváří atmosféru, ale také je pro jedince socializačním a kultivačním vzorem. Pedagog se stává úspěšným při zvládnutí všech svých rolí. ( Švajgrová, 2015, s. 25-26)

Pedagog volného času by měl dle Kuriacou mít spoustu schopností a dovedností, jak už bylo zmíněno výše. Jeho schopnosti by se měly neustále aktualizovat a měl by přinášet do své profese neustále nové postupy. Měl by se přizpůsobovat změnám, ke

kterým ve společnosti dochází. Rozvoj těchto dovedností také velmi závisí na motivovanosti učitele, na jeho chuti se dále rozvíjet. Pro mnoho pedagogů se výuka stává rutinou a nevěnují další energii pro svůj rozvoj. Odpovědnost za rozvoj a rozšíření dovedností je však ponechána zcela na pedagogovi a jeho zodpovědnosti, nesou ji za něj ale i školy a další instituce, jedná se o zkvalitňování výuky. Jde o jakýsi celoživotní proces. K dobré sebereflexi slouží evaluace, ke kterým mohou přispět i samy děti a mládež. (Kyriacou, 2012, s. 28-30)

### **4.3 Formy pomoci**

Seznámili jsme se s několika oblastmi v sociálním fungování, které mohou dítě potkat. To si není schopno samo pomoci, nebo pomoc vyhledat. S dítětem je nejvíce v kontaktu převážně rodina, avšak pokud je problém v rodině, nebude to rodina, kdo si problému u dítěte všimne. Vzhledem k tématu mé bakalářské práce se zaměřím na vedoucího zájmového kroužku, který problém zjistí. Pedagog volného času, který zjistí, že dítě má nějaký problém, nebo se mu dítě samo svěří, je povinný situaci nebrat na lehkou váhu a měl by začít situaci řešit. Forem pomoci je několik a nyní představím některé z nich, na které se může vedoucí zájmového kroužku obrátit.

#### **4.3.1 Školní pomoc**

Situace, ve kterých si jedinec není schopný pomoci sám, se zvyšují, objevuje se tedy více i potřeba poradenství na školách. Tuto zajišťuje školní poradenské pracoviště, jehož pracovníky může vedoucí kroužku požádat o pomoc.

Dle vyhlášky č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, se můžeme dozvědět, že poradenská pomoc je poskytována dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, ale i škole. (Vyhláška č. 72/2005, § 1) Tuto poradenskou pomoc zabezpečuje ředitel školy ve školách pomocí školního poradenského pracoviště. Zde působí zpravidla výchovný poradce, školní metodik prevence a nebo školní psycholog. (Vyhláška č. 72/2005, § 7)

#### **Výchovný poradce**

Činnost výchovného poradce je především poradenská. Poradenství zahrnuje poradenství kariérní, pedagogickou podporu, nebo například zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a následná intervenční činnost. Další

činností jsou metodické a informační činnosti, ty zahrnují pomoc pedagogickým pracovníkům školy například s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů, pomoc s nadanými žáky, s kariérovým poradenstvím. Dále zprostředkovávání nových metod pedagogické diagnostiky a intervence pedagogickým pracovníkům školy, vedou záznamy o své činnosti. (Vyhláška č. 72/2005, příloha č.3, I.)

### **Školní metodik prevence**

Metodik prevence dělá především metodické a koordinační činnosti. Koordinace při vytváření preventivního programu školy, při realizaci preventivních aktivit školy, při vzdělávání pedagogů v oblasti prevence, při spolupráci s jinými orgány v rámci prevence. Metodické vedení pedagogických pracovníků při prevenci. Práce s žáky s obtížemi v adaptaci či jinými problémy, shromažďování odborných zpráv o žácích, vedení dokumentace. Mezi informační činnosti patří například předávání odborných informací, prezentace výsledků preventivní práce školy, předávání informací zákonným zástupcům. Poradenské činnosti zahrnují vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikovým chováním, spolupráce s učiteli a příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole. (Vyhláška č. 72/2005, příloha č. 3, II.)

### **Školní psycholog**

Formou pomoci ze strany školy může být pro dítě/mladistvého školní psychologická pomoc. Ta je od roku 2005 legislativně zakotvena ve vyhlášce č.72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Náplň činností školního psychologa je popsána ve výše uvedené vyhlášce a zahrnuje například psychologickou diagnostiku za účelem stanovení opatření žáka, individuální diagnostiku, intervence a poradenské vedení dětí, poradenské služby zákonným zástupcům, nebo krizovou intervenci. ( Vyhláška č. 72/2005, příloha č. 3, III.)

Školní psycholog pečuje o vztahy, které ovlivňují vývoj žáka. Nejčastější aktivitou školního psychologa je intervence při řešení výchovných problémů jednotlivých žáků, těmi jsou například šikana, návykové látky. Tyto problémy se řeší rychle a akutně. Další častou aktivitou je práce na interpersonálních vztazích, tyto problémy nejsou natolik akutní jako v prvním případě. Zde se jedná spíše o

dlouhodobou práci s jedincem, která by měla pomoci s bariérami a řešením konfliktů mezi žáky nebo mezi jedincem a rodinou. Je důležitá především komunikace. Nejnáročnějšími situacemi jsou ty, kdy se problém týká rodiny a její dysfunkce. V těchto případech lze uspořádat rodinné sezení, je složité přesvědčit rodiče, že je nějaký problém a začít ho řešit. Problém konfliktu rodič a dítě je velmi náročné řešit, zvláště v případě zanedbávaného dítěte. Extrémní zátěž školního psychologa vyžadují situace týraného a zneužívaného dítěte, nebo deprese a úzkosti plynoucí z rodinné situace. V těchto případech je nutné řešit situaci s rodinou. ( Štech, Zapletalová, 2013, s. 78-82)

Mnoho jedinců se ocitne ve špatné tíživé situaci v souvislosti s problémy doma, s tím se vážou také problémy se špatným prospěchem ve škole, které mohou být také prvním signálem, že je něco špatně. Spouštěčem problémové situace může být cokoliv. Jedinec se nejdříve obrací na své blízké, na toho, komu důvěřuje, potřebuje pomoci se zvládnutím stresu, postupně je toho na jedince moc a potřebuje pomoc odborníků. Tímto odborníkem může být pro dítě v první řadě školní psycholog. ( Štech, Zapletalová, 2013, s. 172-173)

#### **4.3.2 Zdravotní pomoc**

Při problémech vyžadujících lékařské ošetření, můžeme požádat o pomoc lékaře. Nemusí se jednat pouze o dětského pediatra, můžeme využít pomoci i v nemocnici, kontaktovat dětského psychologa, psychiatra, nebo terapeuta. Při závislostech lze využít pomoci adiktologických služeb.

Zákon č. 372/2011 o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování uvádí, že zdravotní služby lze pacientovi poskytnout pouze s jeho souhlasem, nestanovili zákon jinak. Pacient má právo na poskytnutí služeb na náležitě odborné úrovni. U nezletilých může být při poskytování zdravotní péče přítomen zákonný zástupce, nebo jiná pověřená osoba. Výjimka je v případech pokud se jedná o případ, kdy bylo dítě týrané, nebo jiným způsobem zneužívané osobou, kterou dítě uvedlo a tato osoba je zároveň zákonným zástupcem. ( Zákon č. 372/2011, § 28)

Poskytovatel zdravotní péče může také zatajit informace o zdravotním stavu nezletilého osobě, která je zákonným zástupcem, nebo jinou pečující osobou, v případě, že zjistí, nebo je podezření, že by se mohlo jednat o týrání, zneužívání, nebo jiné



jednání ohrožující vývoj nezletilého dítěte. A také v případě, že by sdělení informací mohlo ohrozit nezletilého. Jedná-li se o týrání, nebo jiné ohrožení, lze nezletilého hospitalizovat, nebo mu poskytnout zdravotní péči bez souhlasu zákonného zástupce, nebo jiné pečující osoby. ( Zákon č. 372/2011, § 32- § 38)

### **4.3.3 Sociální pomoc**

Sociální pomocí, kterou lze využít může být zejména odbor sociálně-právní ochrany dětí. Existují ale i jiné služby, které lze kontaktovat. Může se jednat například o krizovou pomoc, intervenční centra, nízko-prahové zařízení, nebo sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

### **Odbor sociálně-právní ochrany dětí**

Dle § 1 se sociálně-právní ochranou dětí rozumí především ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochrana oprávněných zájmů dítěte včetně jmění, kroky k obnovení narušených funkcí rodiny, zabezpečení náhradního rodinného prostředí dítěti, které nemůže být ve vlastní rodině. ( Zákon č. 359/1999, § 1)

Činnosti odboru sociálně-právní ochrany dětí jsou vymezeny v zákoně č.359/1999. Skupinou dětí, kterým se poskytuje ochrana, jsou děti na území České republiky, které zde mají trvalý pobyt, mají povolen pobyt, nebo jsou hlášeny k pobytu, děti které mají podanou žádost o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky, mají oprávněno pobývat zde, pobývají s rodičem, který podal žádost o udělení mezinárodní ochrany nebo oprávnění k pobytu za účelem poskytnutí dočasné ochrany na území České republiky, jsou azylantem, nebo mají doplňkovou ochranu. Jiné výjimky stanovuje zákon. ( Zákon č. 359/1999, § 2)

Pracovníci jsou podle výše jmenovaného zákona povinni chránit zájmy, život a zdraví nezletilých dětí, pokud jsou ohroženy. Tito pracovníci jsou oprávněni zajímat se o dítě ve škole, u lékaře a v dalších s ním spolupracujících organizacích, dále jsou oprávněni dělat šetření v rodině a zjišťovat tak rodinnou situaci. Pokud pracovník SPOD zjistí informace, se kterými zhodnotí dítě jako ohrožené, má právo a povinnost podat soudu návrh na konkrétní opatření. Těmito opatřeními mohou být například nařízení soudního dohledu nad dítětem, umístění do zařízení ústavní výchovy, omezení,

nebo zbavení rodičů rodičovské odpovědnosti, nebo udělení napomenutí rodičům. ( Bechyňová, Konvičková, 2011, s. 25)

### **Krizová pomoc**

*„ (1) Krizová pomoc je terénní, ambulantní nebo pobytová služba na přechodnou dobu poskytovaná osobám, které se nacházejí v situaci ohrožení zdraví nebo života, kdy přechodně nemohou řešit svoji nepříznivou sociální situaci vlastními silami.“ ( Zákon.č.108/2006, § 60)*

Služba poskytuje ubytování, stravu nebo pomoc při zajištění stravy, sociálně terapeutické činnosti, obstarávání osobních záležitostí a pomoc při uplatňování práv a oprávněných zájmů. ( Zákon.č.108/2006, § 60)

### **Intervenční centra**

*„ (1) Na základě vykázaní ze společného obydlí podle zvláštního právního předpisu je osobě ohrožené násilným chováním vykázané osoby nabídnuta pomoc nejpozději do 48 hodin od doručení kopie úředního záznamu o vykázaní intervenčnímu centru. Pomoc intervenčního centra může být poskytnuta rovněž na základě žádosti osoby ohrožené násilným chováním jiné osoby obývající s ní společné obydlí nebo i bez takového podnětu, a to bezodkladně poté, co se intervenční centrum o ohrožení osoby násilným chováním dozví. Sociální služby v intervenčním centru jsou poskytovány jako služby ambulantní, terénní nebo pobytové.“ ( Zákon.č.108/2006, § 60a)*

Služba intervenčního centra poskytuje sociálně terapeutické činnosti, pomáhá při uplatňování práv a oprávněných zájmů a také při obstarávání osobních záležitostí. Dále poskytuje pobytové služby, stravu, nebo pomoc při jejím zajištění. Služba je také v kontaktu s ostatními službami a zajišťuje spolupráci s nimi. ( Zákon.č.108/2006, § 60a)

### **Nízko-prahová zařízení pro děti a mládež**

*„(1) Nízko-prahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, popřípadě terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat*

*v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Služba může být poskytována osobám anonymně.“ ( Zákon č.108/2006, § 62)*

Služba poskytuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zajišťuje zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti, pomoc při uplatňování práv a oprávněných zájmů a také při obstarávání osobních záležitostí. ( Zákon č.108/2006, § 62)

#### **4.3.4 Další, jiné pomoci**

Veřejnou formou pomoci, na kterou se může vedoucí zájmového kroužku obrátit je policie. Může tak udělat v případě, že zjistil závažnou věc, o které musí policii informovat, aby zasáhla. Další možností pomoci může být v případě trestné věci také probační a mediační služba. Ta má na svých pracovištích specialisty pro práci s mládeží a poskytuje jim své služby.

#### **Policie**

Profese policisty je celoživotní profesí, která má svá morální a zákonná pravidla. Hlavním úkolem policisty je chránit společnost, především tak její bezpečnost a pořádek. Policista prosazuje zákony, chrání práva a svobody osob. Nemałym úkolem je dále působit preventivně proti trestné a jiné protiprávní činnosti. A tímto vším se snaží získat důvěru společnosti. ( Policie České republiky, povolání policista, [online])

S touto formou pomoci úzce spolupracuje také odbor sociálně-právní ochrany dětí. Obrací se na ně v případě nějakého trestného činu jako je týrání, těžké zanedbání péče, alkoholismus u rodičů s malým dítětem a v řadě dalších případů.

#### **Probační a mediační služba**

Probační a mediační služba provádí úkony probace a mediace ve věcech, které se týkají trestního řízení. Jedná se o orgán zřizovaný státem. ( Zákon č. 257/2000, § 1) Probace znamená organizování a vykonávání dohledu nad obviněným, kontrola výkonů trestů, sledování chování jedince, nebo individuální pomoc a působení na jedince, aby vedl uspořádaný život. Mediace znamená zprostředkování mimosoudního vyjednání sporu mezi obviněným a poškozeným. ( Zákon č. 257/2000, § 2)

## 4.4 Školská sociální práce

Z hlediska toho, že se děti a mládež potýkají s více a více problémy v sociálním fungování, s kterými by jim spíše než učitel mohl pomoci sociální pracovník, bych v této podkapitole zmínila školskou sociální práci. Ta se sice v České republice zatím neobjevuje, ale já pevně věřím, že do budoucna tomu může být jinak. Jednalo by se o pozici sociálního pracovníka, který by byl zaměstnaný ve škole, aby mohl stejně jako například školní psycholog, pracovat s dětmi a studenty, jejichž situace, v které se ocitli, to vyžaduje.

Školská sociálně práce není aktuálně v České republice legislativně ukotvená, jako tomu je v jiných zemích. Například v USA tato pozice na školách již existuje, avšak k roku 2009 nebyl velký počet zaměstnaných sociálních pracovníků ve školách. Poměrně více těchto pozic se v USA nachází ve školách v částech, kde je větší chudoba. Nejčastějšími problémy v USA, které sociální pracovníci řeší, jsou především chudoba, rasová segregace, násilí ve škole, nebo problematika duševního zdraví. ( Raines, 2013, s. 41)

To, že jsou v Americe sociální pracovníci přímo zaměstnanci školy, má své výhody. Těmi jsou například, že pracovníci jsou zapojeni do života školy a znají její systémy, jsou neustále k dispozici, proto jsou ihned schopni podávat rady, nebo se doptávat. Dále jsou k dispozici nejen žákům, když potřebují poradit, nebo pomoci, ale i jejich rodičům, nebo jiným zaměstnancům školy. Pohled na pracovníky ve školách se značně mění, dříve se na ně pohlíželo spíše jako na kontrolu záškoláctví, ale nyní jsou více bráni jako profesionální odborníci pracující ve školství.( Raines, 2013, s. 43-46)

Tématu sociálního pracovníka se věnuje autorka Matulayová, která poukazuje ve své knize na možnost, že sociální pracovník by mohl mít ve školství uplatnění, pohybuje se v problémech sociálního prostředí a fungování. Má mnoho znalostí a zkušeností jako odborník ve svém oboru a tak by mohl být ve škole v řadě směrech nápomocný, například ve správném vývoji u dětí a mládeže, který ohrožují různé sociální vlivy, ve vztazích mezi jedincem a školou, nebo rodinou, rozpoznal by negativní vlivy, které jedince mohou ohrožovat a také by mohl pomoci v řadě dalších problémů. Sociální pracovník by na škole mohl pracovat jak s jedincem, nebo i se skupinou, která by to potřebovala. Mohl by při problémech pomoci s řešením i

v kontaktování jiných organizací. Autorka knihy také poukazuje na to, že sociální pracovník by nepomáhal jenom dětem a mládeži, která by to potřebovala, ale také rodičům, nebo jiným pečujícím osobám, ale i samotným pedagogům, nebo dalším pracovníkům školy. Pozice sociálního pracovníka ve škole by měla jinou náplň práce, než je tomu u vychovatele, školního psychologa, nebo pedagoga. ( Krausová, 2013, s. 58)

## 5 Metodologie výzkumu

V předchozí části své práce jsem vymezila teoretické koncepty. V této části práce budu využívat těchto konceptů k tomu, abych si vytvořila dílčí otázky, které mě dovedou k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku. Také v následujících podkapitolách popíši cíl šetření, samotné výzkumné šetření, a další kroky, které vedou k naplnění cíle.

Cíl mé bakalářské práce zní: „*zmapovat a analyzovat schopnost poradit či jinak pomoci dětem a dospívajícím v oblasti sociálního fungování u vedoucích zájmových kroužků*“. Pokusím se zjistit, jak moc jsou schopni tito vedoucí pomoci dětem a dospívajícím a zdali jim ve školství některá pomoc, nebo odborník nechybí.

### 5.1 Výzkumná metoda

Pro odpovědi na své otázky, jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkum jako metodu pro získávání informací.

Podle Dismana může být typická definice kvalitativního šetření tato: „*Kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam podkládaným sdělovaným informacím*“ ( Disman, 2005, s. 285)

Creswell definuje kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založen) na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ ( Dle Hendl, 2005, s. 50)

Cílem kvalitativního výzkumu je především porozumění. Tato forma šetření nám poskytuje mnoho informací o velmi malém počtu jedinců. Kvalitativní výzkum používá tzv. induktivní logiku. Nejdříve pozoruje a sbírá data, poté se pátrá po pravidelnostech v těchto datech, po jejich významu. Data, která sbíráme, mají být jen ta, která potřebujeme. Výsledkem mohou být nové hypotézy nebo i teorie. ( Disman, 2005, s. 286-287)

Výhody této formy výzkumného šetření popisuje Hendl. Tato výzkumná metoda získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu. Fenomén zkoumá v přirozeném prostředí. Kvalitativní metoda také umožňuje studovat

procesy a navrhovat teorie. Další výhodou této formy výzkumu je, že dobře reaguje na místní situace a podmínky, a také hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti. Naproti tomu jsou uváděny i nevýhody kvalitativního výzkumu, např. že výsledky výzkumu jsou založeny na subjektivních dojmech a potom je lze velmi těžko replikovat, vznikají také často problémy se zobecňováním výsledků (Hendl, 2005, s. 52)

## 5.2 Technika sběru dat

Technikou sběru dat mého výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor, který je jednou z metod kvalitativního dotazování. Polostrukturovaný rozhovor jsem se rozhodla použít, protože odpovědi tak získané se nebudou diametrálně odlišovat, ale zároveň nabízejí i prostor pro širší odpovědi a doptávání. Další výhodou tohoto výzkumu je, že struktura otázek nám umožňuje rychleji a snadněji analyzovat výsledné odpovědi.

Polostrukturovaný rozhovor je nejrozšířenější podobou interview, dokáže řešit mnoho nevýhod nestrukturovaného i strukturovaného rozhovoru. Tato technika vyžaduje náročnější přípravu, vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Schéma zahrnuje okruhy otázek, na které se budeme komunikačních partnerů ptát, tyto okruhy nemusí mít jasné pořadí, můžeme si ho měnit dle potřeby, ale nesmíme zapomenout projít všechny okruhy. (Miovský, 2006, s. 159) Tento rozhovor pomáhá tazateli držet se zaměření rozhovoru, ale dává i prostor dotazovaným k uplatnění vlastních zkušeností. (Hendl, 2005, s. 174)

Při polostrukturovaném rozhovoru je dobré ptát se účastníka rozhovoru na to, jak danou věc myslí a jestli by nám ji nemohl více objasnit. Ověříme si tak, že jsme jeho myšlenku dobře pochopili. Klademe různé doplňující otázky a téma více rozpracováváme. U této podoby interview máme tedy definované tzv. jádro interview, to znamená minimální počet témat a otázek, které se mají v rozhovoru probrat. Na toto jádro se pak nabalují další doplňující otázky, které se zdály být jako smysluplné k položení dotazovanému a vhodné k rozšíření původního zadání. U polostrukturovaného rozhovoru přikládáme často větší váhu vnějšímu prostředí. Může se jednat o prostory v kavárně, parku, na ulici. Interview může probíhat ale i ve standardizovaném prostředí jako je ordinace, nebo kancelář. Ale lze rozhovory realizovat i v různorodém prostředí jako v klidné restauraci, baru. Důležité je především to, aby se tazatel choval přirozeně a autenticky. (Miovský, 2006, s. 160)

Data byla sbírána formou audiozáznamu. Tato metoda patří mezi nejčastější metody fixace (zaznamenávání) dat. Výhodou této metody je její komplexnost a autentičnost. S tímto způsobem získanými daty je třeba dále pracovat. Musíme udělat přepis rozhovoru tzv. transkripci zvukového záznamu. Bude se nám s tím lépe pracovat při následné analýze. ( Miovský, 2006, s. 195-197)

V praxi jsem se setkala celkem s pěti komunikačními partnery. K rozhovoru jsem jich oslovila sedm, ale dva mi neodpověděli. Jednotlivé rozhovory byly nahrávány na aplikaci diktafon v mobilním telefonu. Při rozhovoru jsem využívala sepsané okruhy, které sloužily k tomu, abych na žádné téma nezapomněla. Pokud mě něco zajímalo, nebo mě dotazovaný neodpověděl na celou moji otázku, použila jsem doplňující otázky. Interview se odehrávaly na různých prostředích, jedno v klidném prostředí kavárny, tři v kanceláři DDM a poslední v prázdné společenské místnosti vyšší odborné školy sociální Caritas.

### **5.3 Výzkumný soubor**

Nejrozšířenější metodou výběru je v kvalitativním výzkumu metoda záměrného (účelového) výběru. Vyhledáváme účastníky zcela záměrně podle jejich vlastností, nebo stavu. Komunikační partneři tedy splňují toto kritérium, ale také musí být ochotni se do výzkumu zapojit. ( Miovský, 2006, s. 135)

Své komunikační partnery jsem vybrala na základě návaznosti na cíl mé práce, jsou to vedoucí zájmového kroužku, kterých se tato bakalářská práce týká. Spojuje je tedy především charakteristický znak, kterým je jejich povolání. Zájmový kroužek je vždy jiný, nejedná se o stejné volnočasové aktivity. Komunikační partnery jsem vybrala 4 z příspěvkové organizace Dům dětí a mládeže ve městě X a to z důvodu, že se jedná o vedoucí, kteří pracují nedaleko mého bydliště a přístupnost k rozhovorům byla jednodušší. Jedná se o kroužek jógy, fotbálku, juda a bicích. Pátým respondentem je vedoucí zájmového kroužku z Centra volného času, který se nachází ve Y a jedná se o kroužek zvaný „Píd'alky“, který nabízí různé zábavné hry a aktivity pro děti předškolního věku. Oslovila jsem ještě další 2 vedoucí kroužků ze základní školy, avšak tito na moji žádost nereagovali. Respondentů se účastnilo na jednotlivých rozhovorech tedy celkem pět.



Komunikační partneři se pohybují ve věku od 22-66 let. K výzkumu docházelo vždy na jiném místě, podle časových možností dotazovaných. Jeden rozhovor se uskutečnil v kavárně ve městě X, další rozhovory v prostorách DDM města X a poslední v prostorách odborné školy sociální Caritas v Olomouci.

Omezeného počtu komunikačních partnerů jsem si vědoma. Měla bych pokračovat do tzv. teoretického nasycení, ale z časových důvodů se toto bohužel nedalo uskutečnit. Pro účely této práce mám tedy pouze pět dotazovaných, jsem si vědoma omezení, pro věrohodnější výsledky výzkumu by bylo potřeba více komunikačních partnerů.

#### **5.4 Způsob zpracování dat**

V této podkapitole uvedu, jak pracovat s rozhovory nadále, aby bylo možné udělat analýzu. Jedná se o technické zpracování dat, které jsem sesbírala. Z rozhovorů jsem získala pouze záznamy a ty je nyní potřeba zpracovat, aby se s nimi dalo lépe pracovat.

V dnešní době existuje spousta způsobů, jak můžeme data zaznamenat, toto je ponecháno zcela na výzkumníkovi. Já použila metodu audiozáznamu, přesněji aplikaci diktafon na mobilním telefonu. Audiozáznam má mnoho výhod je výzkumníkovi hodně nápomocný. Výzkumník si nemusí dělat poznámky, aby zaznamenal obsah rozhovoru. Audiozáznam zachycuje vše, co dotazovaný říká, ale také sílu hlasu, délku pomlky, smích atd. tento záznam je autentický, je na něm vše, tak jak bylo, což by nám metoda psaní poznámek vše nezaznamenala. (Mioviský, 2006, s. 197)

Fixováním dat si vytvoříme materiál, s kterým jde poté dále pracovat. Náš materiál může být sesbírán různou formou jako je například audiozáznam, který jsem využila pro svůj výzkum já. Nyní je nutné zpracovat data tak, aby byla možná analýza. Převedení dat z netextové povahy do textové je velmi důležitým krokem a nazývá se transkripce. (Mioviský, 2006, s. 205)

#### **5.5 Analýza dat**

Analýza dat je považována za nejtěžší část výzkumného šetření. Na analýzu kvalitativního výzkumu lze nahlížet různým způsobem, někdo uznává pouze

deskriptivní přístup, někdo naopak radikální přístup, který vede až ke spekulování. Data lze tedy zpracovat různými způsoby.( Miovský, 2006, s. 219)

Jako výchozí koncept analýzy dat jsem zvolila kódování. Tento způsob spadá pod metodu zakotvené teorie, již jsem se inspirovala a některé její postupy (právě zmíněné kódování) využila. Na základě identifikovaných kódů a jejich vzájemných souvislostí jsem vytvořila kategorie.

## 6 Výsledky výzkumného šetření

S komunikačními partnery se mi spolupracovalo v rámci rozhovorů dobře. Z počátku vyjadřovali obavu z toho, že budou mít někde uvedeno jméno, na což jsem je uklidnila, že se jedná o anonymní rozhovory, kde nebudou uvedena jejich jména. Poté se vedoucí kroužků uklidnili a začali bez obav odpovídat na moje dotazy. Respondenti si po naší telefonické domluvě vybrali čas, kdy se budou moci rozhovoru věnovat a tak jsme měli dostatek času na zodpovězení všech otázek.

Myslím si, že jsem dokázala posbírat data, která jsou pro můj výzkum důležitá a těmi se budu v této kapitole zabývat. Představím, jak jsem data analyzovala a také uvedu, jaké výsledky mi v rámci kvalitativního šetření vyšly. V následujících podkapitolách uvedu oblasti, ke kterým se vybraní komunikační partneři vyjadřovali nejčastěji.

### 6.1 Vzájemné vztahy v kolektivu v zájmovém kroužku

Komunikační partneři často reflektovali vztahy, které v kolektivu vnímají jako důležité. Uvádějí zejména, jaké vztahy mají děti mezi sebou, jaký na to vedoucí kladou důraz a které problémy se mezi dětmi objevují jako nejčastější.

#### 6.1.1 Uspořádání vztahů v rámci kroužku

Zdá se, že komunikační partner 1 (dále jen KP1) klade velký důraz na udržování dobrých vztahů ve skupině dětí, s nimiž pracuje. Potíž vidí ve výchově. Ta ovlivňuje i chování dětí mezi sebou navzájem.

KP1: „*Děti se perou o svoji pozici, právě kvůli té výchově, že třeba jsou zvyklí dostávat vše, protože doma na ně nemají čas a tak se pak snaží dostat vše i v tom kolektivu, že třeba chtějí, aby je děti poslouchaly a ve všem vyhověly. A z toho jsou pak ty problémy, že dítě je buď vytlačeno z kolektivu, zakřiknuté, nebo naopak jsou to ti gerojové kolektivu jo, ta reakce je tak buď taková, nebo taková no. Ve slabších rodinách třeba nedostávají tolik, tak jsou třeba odsuzováni za oblečení a tak no, to už poznáte na těch dětech.*“

Důraz na dobré vztahy v kolektivu klade také druhý komunikační partner (KP2), uvádí například: „*Vedu je výchovou, aby byly všichni kamarádi.*“

Vztahy v zájmovém kroužku jsou tedy dle výpovědí vedoucích důležité, v rámci kroužku se vedoucí snaží, aby spolu děti vycházely dobře. Vedoucí se snaží na děti výchovně působit, zdá se jim důležité nevěnovat se pouze aktivitě, kvůli které děti do kroužku chodí. Učí je, aby o věcech přemýšlely, aby se učily uspořádat si hodnoty. Působí na ně tedy výchovně i v rámci kroužku, během a mezi aktivitami, vedoucí připadá důležité, aby se snažili alespoň trochu děti v chování ovlivňovat.

KP4: „ *Tak já spíše s těmi dětmi hodně mluvím jo, my třeba vyloženě jen necvičíme, my si hodně i povídáme, tak si třeba uděláme pár cviků a pak jim něco kousek přečtu, třeba i báseň hodně, tam je na malém kousku tolik myšlenek. a pak si o tom povídáme a učím je o to přemýšlet, o různých hodnotách a tak, aby věděli, aby se naučily a trochu i je to ovlivnilo do budoucna v tom chování.. no snažím se na ně prostě výchovně působit, není ten kroužek jenom o józe vyloženě. Já mám prostě takový přístup no.* “

Pátý respondent naopak uvádí, že se věnuje převážně aktivitě, vede kroužek už starších dětí. Nezaznamenává, že by ve skupině v kroužku byly nějaké problémy a tak se výchovnému působení na kolektiv příliš nevěnuje, i když na děti také nějakým způsobem jako autorita působí.

KP5: „ *tady se všichni baví s každým, ale spíš se věnujeme tomu hraní.. ale nevšimnul jsem si nikdy, že by byl někdo stranou, to ne..* “

Různé přístupy pedagogů volného času možná souvisí také s faktem, že v kroužcích se objevují různé děti, nebo se odlišně chovají, reagují a i vlivem věku. Jeden vedoucí může mít v kroužku poklidnou atmosféru, jiný naopak může řešit nějaké problémy, je to individuální a záleží opravdu, jak se sejde skupina dětí. Například komunikační partner (KP2) neshledává nějaké problémy a uvádí že: „ *oni sou hodný, poslouchají, nevidím tam problém.* “

Setkáváme se také s názorem, že u opravdu malých dětí je to zatím v pořádku, ve skupině se neobjevují nějaké závažné potíže. Zdá se, že to souvisí s nízkým věkem, problémy se dle výpovědi KP3 objevují pravděpodobně později.

KP3: „ *ale u tak malých dětí se s tím asi nesetkám si myslím. Jsou to ještě malé děti, to je v pohodě.* “

Komunikační partnerka (KP4) upozorňuje na individualitu dětí, všímá si jejich povahových rysů. Nebere je všechny stejně, ale ke každému přistupuje jinak, podle potřeby dítěte. Setkává se s potížemi typu, že každé dítě reaguje na jednu věc jiným způsobem. Vnímá za důležité učit i děti tomu, že každý jsme jiný a musíme tak přiměřovat své chování i povahám druhých.

KP4: „*Mmmm, no každý máme jinou povahu no, někdo jsme citlivější, někdo odolnější, splachovací.. každý reagujeme jinak a potřebujeme jiné množství času na to zpracování no. Takhle holčička je opravdu citlivější a musí se na ni opatrněji, ne že by jí to ta druhá holčička řekla vyloženě nějak zle, že by hodně útočila, ale prostě se jí to dotklo více no.. to se stává. Některé děti jsou takové oprsklejší, nebo ani né oprsklejší ale.. jak bych to řekla.. nooo.. no prostě takové ráznější. druhé holčičce sem řekla, ať se jí jde omluvit, že ona je taková citlivější a hrozně ji to mrzí, že vím, že to určitě nechtěla..“*

V souvislosti se staršími dětmi, které chodí na kroužek zmiňuje vedoucí (KP4), že starší děti se nesvěřují jako ti mladší, uvádí „*mmm .. no víte co, mě už chodí ty starší děti a ty se mi určitě svěřovat nebudou jo.*“ KP1 reflektuje, že starší děti na kroužky nechodí, nemají o ně příliš zájem: „*u starších nevím, ti moc o kroužky zájem nemají, takže ty neučím*“.

### **6.1.2 Výchovné problémy**

Nejčastěji objevujícími se problémy jsou podle mých komunikačních partnerů spíše problémy s výchovou. Nesetkávají se často s jinými problémy během jejich kroužku, ale zmiňují, že jde především o výchovu. Například KP1 sděluje, že jde o nevěnování se rodiči, „*liberální výchovu*“ – Všímá si spíše problémů, které spojuje s tím, že rodiče se nevěnují dětem, označuje to za liberální výchovu. „*A z toho jsou pak ty problémy*“ říká. Upozorňuje spíše na to, že rodiče nemají na své děti čas.

KP1: „*Mnoo víte já větší problém vidím v tom ovlivnění rodičů, nevěnují se dětem, nedávají jim tolik času. Objevuje se spíše liberální výchova, tu já nemám moc rád, to já neuznávám. Mmm, takže spíše výchovné problémy.*“

Komunikační partner (KP1) silně vnímá vlastní hranice ve výchovném působení (svém i kolegů z volnočasového zařízení); je znát, že výchovné potíže dětí jsou

předmětem debat, baví se o nich na školeních. Vnímá, že vše nemohou vyřešit (a nejspíš by dle něho ani neměli zasahovat do výchovy, která je především na rodičích). Je-li potíží závažnější, spolupracují s etopedem.

KP1: „ *Nezasahujeme do těchto věcí, jako těch výchovných no, to my jako z naší pozice nemůžeme,.... já to vždy říkám kolegům i na školení, ať výchovné problémy moc neřeší, že s tím dítětem nejsme tolik času třeba. Do výchovy nezasahujeme.* “

Zdá se, že necílí na to změnit výchovu dětí, ale spíše na udržení dobrých vztahů v kolektivu, skupině dětí à viz kód „skupina dětí“.

Ovlivnění rodiči vnímá také třetí respondent, kdy zmiňuje, že rodiče nechávají chlapce sledovat filmy pro dospělé, kde se objevuje násilí. „ *je tam chlapeček, kterému rodiče často pouští střilečky, horory atd, a on je z toho takový zblázněný, že si myslí, že třeba někoho kopnout nebo ho udeřit je normální.* “ Chlapec je ovlivněn filmem a přináší si určité formy chování také do reality, protože se mu jeví jako obvyklé. Tuto problematiku zmiňuji v podkapitole 1.7.2 ve třetím odstavci, kde uvádím, že například televize a nevhodné filmy, mohou mít na dítě špatný vliv.

Vedoucí kroužku (KP2) uvádí, že problémy během kroužku nijak neshledává, upozorňuje spíše na první den kroužku, kdy se děti postrkují, ale pak už se nic takového neobjevuje, uvádí „ *jsem si nikdy ničeho nevšiml, děti to baví, věnují se aktivitě a neřešíme tam nic jiného, to ne. Vedu je výchovou, aby byly všichni kamarádi. Jedině třeba první den kroužku, jak se ještě neznají, tak se třeba trochu handrkují, ale to já hned usadím, řekneme si pravidla a pak už se nic takového nikdy neobjevuje.... postrkování, nějaké slovní narážky první den, ale nic zásadního jsem nezaznamenal nikdy. To je celé, jinak opravdu za svoji praxi nic* “. Vnímá kroužek spíše jako čas, kdy se děti věnují tomu, co je baví.

Myšlenka, že do zájmových kroužků, které jsou placené chodí výběr dětí, kteří mají o kroužek zájem, napadla komunikačního partnera (KP5). Tvrdí, že pokud už to dítě do kroužku chodí a má ho placený, tak se věnuje aktivitě a neobjevují se s dítětem potíže. „ *do toho kroužku podle mě už chodí takovej výběr těch dětí, který mají o ten kroužek fakt zájem a jsou takový vychovaní podle mě, neshledávám nějaké problémy.* “ Na jeho myšlenku navazuje také další vedoucí (KP4), která říká: „ *Možná problémy,*

*kteřé mají sociálně slabší nemusíme ani potkávat, protože rodiče těmto dětem podle mě kroužky neplatí.“ U ostatních komunikačních partnerů jsem se s tímto názorem již neshledala.*

### **6.1.3 Problémy ve vzájemných vztazích dětí**

Šikanu zmiňuje KP1, avšak ne hned jako první problém, při vlastní práci poznal spíše lehčí formu, jejíž nevýhodu vidí ve vyloučení dítěte z kolektivu, který je mu svěřen. Tématu šikany se věnuji v podkapitole 2.2.3.

KP1: *„ ne třeba nějaká drsná, ale spíše jde o vyloučení z kolektivu, dítě je stranou no a tak, to už poznáte „*

Také uvádí, jak se tato forma lehké šikany projevuje, ostatní děti ho vytlačí z kolektivu. Říká, že dítě je buď obět', nebo se stane naopak tím obdivovaným mezi dětmi. Tak i tak je to špatně, protože z obou případů vznikají problémy. Vedoucí to řeší pouze v rámci kroužku, říká, že nejde o nic závažného v těch kroužcích, vždy si s dětmi promluví a urovná vše v rámci kroužku na pravou míru.

KP1: *„ že dítě je buď vytlačeno z kolektivu, zakřiknuté, nebo naopak jsou to ti gerojové kolektivu jo, ta reakce je tak buď taková, nebo taková no.“*

Vedoucí KP1 také tvrdí, že šikana vzniká i kvůli oblečení, ve kterém děti chodí, odsuzují se za to mezi dětmi. Důvody jsou různé a spadá do nich dle KP1 především tedy sociální úroveň.

KP1: *„ Ve slabších rodinách třeba nedostávají tolik, tak jsou třeba odsuzování za oblečení a tak no, to už poznáte na těch dětech.,,*

Ostatní vedoucí se k tématu šikany příliš nevyjadřují. Zmiňují například pouze to, že se se šikanou v rámci kroužku nesetkávají. Co se děje ve škole, nebo mimo kroužek neřeší a ani po tom nepátrají. Nevnímají, že by v kroužku bylo nějaké dítě stranou. Například jak uvádí vedoucí KP5: *„ No něco jako šikana a další závažnější věci, to ne.. to sem nikdy nezaznamenal, u mě ve skupinách je to v pohodě. Ve škole se určitě objevuje, ale já mám málo těch dětí, takže to ne, tady se všichni baví s každým, ale spíš se věnujeme tou hraní.. ale nevšimnul jsem si nikdy, že by byl někdo stranou, to ne..“* I ostatní vedoucí se s tímto tvrzením ztotožňují.

#### 6.1.4 Hranice vlastního působení

Pozice vedoucího kroužku se jeví jako hodně omezující v řešení problémů. KP1 i ostatním kolegům na školeních říká, „*ať výchovné problémy moc neřeší*“, s poukazem na to, že s dítětem nejsou tolik času: „*že s tím dítětem nejsme tolik času třeba*“. Nejde tedy jen o to, že to nespadá do kompetencí pracovníka, ale i o to, že malé množství času asi neumožňuje souvislé působení na dítě, znalost jeho podmínek apod.

Už nereflektuje, že by se mohl více snažit zjistit něco o obecnějších problémech dítěte, byť by chtěl, jak sám říká (KP1): „*I když bych jako někdy fakt chtěl, ale ze své pozice tyto problémy řešit nemůžu.*“

Zmiňuje především málo času, který s dětmi tráví, ve kterém není zřejmě moc prostoru problémy zjišťovat a po této stránce se dítěti intenzivněji věnovat.

KP1: „*Trávíme s dětmi málo času a věnujeme se převážně kroužku, takže se nám děti ani moc nesvěřují*“

Se stejným názorem se ztotožňuje i další vedoucí (KP2). Vnímá prostor v kroužku jako čas na aktivitu, kde není příliš času na komunikaci s dětmi. Říká: „*S problémy, mmmm, moc se nesvěřují, není čas v kroužku, komunikace na tréninku moc neprobíhá mezi námi, že bych se dozvěděl něco takového. Děti přijdou na trénink na tu hodinku a pak zase odejdou, tam není nějaký prostor pro zjišťování problémů, to ne*“. Totéž uvádí také KP3: „*Ráda bych, ale jelikož můj kroužek trvá pouze hodinu, není tam prostor se těmito dvěma dětmi věnovat individuálně, mám 17 dětí, takže to jde složitě*“ I když zmiňuje, že by ráda, ale není na to během hodiny za týden, kterou mají prostor, poukazuje také na počet dětí.

Podobné názory uvedli i ostatní komunikační partneři (KP4, KP5), všichni poukazují na čas, který s dětmi tráví. Kroužek mají jednou za týden hodinku. Během tohoto času se věnují aktivitě, kvůli které se scházejí a v rámci kroužku toho moc nevyřeší. Jisté omezení tedy vidí především v čase.

#### 6.1.5 Komunikace s rodiči

Z výpovědí svých komunikačních partnerů vyvozují, že vedoucí kroužků nechtějí příliš zasahovat rodičům do výchovy jejich dětí, ačkoliv často s jejich



výchovou nesouhlasí. Například KP1 říká, že do jejich výchovy se nedá zasahovat; je „liberální“, KP1 není stoupencem takové výchovy, ale nezasahuje do ní.

Vedoucí kroužků řeší problémy převážně pouze v rámci kroužku, co se děje dál už neřeší, jak uvádí jeden z respondentů. Respondenti se shodují na tom, že pokud by se objevil vážný problém, museli by na to rodiče upozornit, případně to řešit dál. Z jejich výpovědí je patrné, že se k promluvě s rodiči často neuchylují, řeší drobné problémy spíše s dítětem v rámci kroužku a to promluvou.

KP3: „*Pokud by se stalo něco horšího, prvně bych to řešila určitě s dítětem, pak bych určitě se pobavila s rodiči*“.

KP2: „*Nemyslím si, že bych zaznamenal někdy v kroužku větší problém, to bych se pak pochopitelně obrátil na nějakého odborníka, jako je třeba školní psycholog, vedení, nebo rodiče, ve vážných případech OSPOD, to bych musel nahlásit*“

KP5: „*před budovou.. nekouří sám vím, že je jasné, že asi kouří, ale během kroužku neodchází a co dělají před ním nebo po něm to já už neřeším.. To už není moje věc, za rodičema chodit nebudu, abych jim řekl, že smrdí kouřem že jo..*“

Komunikační partnerka 4, která vede menší děti, říká, že pokud se během kroužku něco stane, byť je to banalita, řekne o tom rodiči, aby nevznikaly zbytečně nedorozumění a podobné nepříjemné situace. Tato vedoucí tedy s rodiči komunikuje běžně. Můžeme to přisuzovat i k důvodu že vede menší děti a s rodiči se běžně vidá.

KP4: „*Samozřejmě si pak i promluví s maminkou o tom, většinou chodí pro děti maminky, když si je přijdou vyzvednout.... Tak jim povím, co se stalo a že jsem jim to vysvětlila, ale aby o tom věděla, že se něco dělo, kdyby se o tom holčička rozpovídala doma, tak aby maminka věděla o co jde, nezamlčuji nic.*“

Problematická matka (asi alkoholička) – KP1 zmiňuje „*dokonce*“ hovor s matkou. Užití výrazu „*dokonce*“ odhaluje, že hovory s rodiči nepovažuje za standardní postupu při práci, ale že se k němu uchýlil, jelikož to asi vnímal jako nutné – bylo třeba pomoci chlapci, který se mu svěřil, že jej matka nepouští včas domů.

KP1: „ *Toho kluka s tím pouštěním domů jsem řešil dokonce promluvou s rodiči, teda jako s matkou no.* “

### 6.1.6 Řešení

Při otázce „Jak vedoucí řeší objevující se problémy.“, byly odpovědi téměř shodné. Způsob řešení problémů u zvolených vedoucích je převážně mezi dítětem a vedoucím, vedoucí řeší problémy, s kterými se potýkají převážně promluvou. Jelikož se jedná o problémy často jen výchovného typu. Komunikační partner 1 také poukazuje na to, že promluva mu jako forma řešení problému stačí, že poté je to zase v pořádku.

KP1: „ *Pokud se nám nějaké chování vyloženě nelíbí, tak to řešíme promluvou, ale zas nemůžeme na to dítě spustit moc. Jakože začít na něj nějak hnusně nebo tak, vždy mu normálně řeknu, že takhle teda jako ne a je to, pak se začneme věnovat té aktivitě a už je to v klidu no.* “

Druhý vedoucí (KP2) řeší problémy s dětmi stejným způsobem, říká „ *Tyto drobnosti vyřeším sám promluvou* “. Avšak je si vědom toho, že kdyby řešil nějaké vážnější věci, musel by pomoc hledat i jinde: „ *Nemyslím si, že bych zaznamenal někdy v kroužku větší problém, to bych se pak pochopitelně obrátil na nějakého odborníka, jako je třeba školní psycholog, vedení, nebo rodiče, ve vážných případech OSPOD, to bych musel nahlásit.* “

Ostatní komunikační partneři, kteří byli dotázáni, mají obdobné názory. Objevuje se především promluva.

KP3: „ *Každopádně u té holky se snažím vždycky vysvětlit, a ptám se: Vidiš, že právě teď někdo z dětí mluví, když mluvím já? A ona řekne, ne, tak řeknu, tak vidiš, tak to se asi nedělá. Snažím se je přivést ty děti na odpověď samy. U toho kluka to samé se ptám, vidiš, že někdo někoho kope..? A tak si s nimi vždy popovídám, nebo jim jen takhle něco řeknu, aby si to uvědomily* “

KP4: „ *O všem s nimi hned mluvím, když se něco stane, vyřeším to takto. Promluvíme si o tom no..* “

## 6.2 Problémy přesahující běžné působení v rámci kroužku

Vedoucí kroužků se setkávají převážně s méně závažnými problémy jako je výchova, někteří se přesto setkali i se závažnějšími situacemi.

### 6.2.1 Vlastní pozice

Vedoucí vidí jisté omezení ve své pozici, nezasahují rodičům do výchovy. Upozorňuje na čas, který s dětmi tráví, vnímá ho také jako omezení při řešení a zjišťování problémů. S časem spojují své omezení i další vedoucí.

KP1: „ *Nezasahujeme do těchto věcí, jako těch výchovných no, to my jako z naší pozice nemůžeme, já to vždy říkám kolegům i na školení, ať výchovné problémy moc neřeší, že s tím dítětem nejsme tolik času třeba.* “

KP1: „ *A i když bych jako někdy fakt chtěl, ale ze své pozice tyto problémy řešit nemůžu. Travíme s dětmi málo času a věnujeme se převážně kroužku* “

KP3: „ *Ráda bych, ale jelikož můj kroužek trvá pouze hodinu, není tam prostor se těmito dvěma dětmi věnovat individuálně.* “

Komunikační partneři vnímají omezení také v tom, co si k dítěti mohou dovolit ze své pozice, například KP1 říká: „ *Pokud se nám nějaké chování vyloženě nelíbí, tak to řešíme promluvou, ale zas nemůžeme na to dítě spustit moc. Jakože začít na něj nějak hmusně nebo tak.* “ Uvádí také, že pokud si s něčím neví rady a promluva už nepomůže, poradí se s etopedem, který má větší odborné znalosti a ví, jak k dětem přistupovat při řešení potíží. KP1: „ *mmm no my spolupracujeme s etopedem hlavně , jsme s ním v kontaktu a to hlavně skrz třeba tu šikanu, nebo jakože to vyloučení ze skupiny. Tak ten nám radí co dělat, jak se zachovat nebo tak* “

### 6.2.2 Závažnější problémy

Komunikační partneři se setkávají také s problémy, které přesahují běžné dění v kroužku. Reflektují například problémy s kouřením. Všimají si, že některé děti pravděpodobně kouří, protože jsou cítit kouřem, ale při samotném kouření je nepřistihli, tudíž situaci nijak zásadně neřeší. Zde si můžeme také všimnout, že vedoucí se starají spíše o problémy v rámci kroužku, co je mimo něj, tomu nepřikládají větší pozornost.

KP1: „ Samozřejmě se setkávám třeba s kouřením, ale to až třeba v té sedmé, osmé třídě. Jinak ne. To ale nijak neřeším, je to cítit, ale nevidím je kouřit. “

KP5: „ S kouřením se setkávám u dvou chlapců, kteří při příchodu jsou cítit kouřem, ale já jsem je při kouření nepřistihl, ...před budovou.. nekouří sám vím, že je jasné, že asi kouří, ale během kroužku neodcházejí“ .

KP5: „ a co dělají před ním nebo po něm to já už neřeším.. To už není moje věc, za rodičema chodit nebudu, abych jim řekl, že smrdí kouřem že jo.. Klukům jsem jen jednou řekl, že nějak smrdí kouřem, ale nepřiznali se, tak už jsem do nich nevrstal více, stejně by se mi nepřiznali, to oni zapíraj“

Dalším problémem, který přesahuje běžné dění v kroužku je problém, s kterým se setkal KP1. Uvedl, že se setkal také s „týráním“, které musel nějak řešit. Problém, který se snažil řešit, se týkal nikoliv vyloženě fyzického týrání, ale toho, že jednoho chlapce matka nepouštěla včas domů (dle odhadu komunikačního partnera je matka alkoholička, neví to však jistě). Dítě se svěřilo vedoucímu na kroužku.

KP: „ teda vlastně nebylo to asi úplně týrání, ale šlo o to, že matka byla alkoholička a pouštěla dítě až po osmé hodině dom jo jako. To mi řekl na kroužku. A z toho má pak to dítě problémy i jako ve skupině těch dětí, ty děti to ví a jsou prostě zlé třeba jo.“

Komunikační partner (KP1) reflektuje, že dítěti takový přístup matky působí problémy i ve skupině dětí (zdá se tedy, že komunikační partner se hodně zaměřuje na kvalitu vztahů ve skupině dětí à další kód „skupina dětí“). Vedoucí to poznal, že není něco v pořádku tak, že se chlapec nechoval jako ostatní děti. Je tedy vidět, že vedoucí kroužku pozoroval jak se děti chovají po konci aktivity a viděl, že jeden chlapec se nechová totožně s kolektivem, zjistil tak tedy, že se něco děje.

KP1: „ U toho kluka, co ho matka nepouštěla domů, se to projevovalo tak, ze všichni děti odcházeli a on se furt zdržoval, nakonec, když jsem se ho ptal, jestli nespěchá domů, tak říkal, že ještě nemůže. Nespěchal prostě jako ostatní děti, hurá domů.. bylo vidět, že nespěchá no.. “

Jako vedoucí se KP1 pokusil problém řešit hovorem s matkou, komunikace nebyla úplně dobrá „ *Toho kluka s tím pouštěním domů jsem řešil dokonce promluvou s rodiči, teda jako s matkou no, ale ta mě poslala vyloženě tam no, víte kam slušně řečeno. Ale pak už toho kluka pouštěla domu, když sem se ho ptal, takže jsem to uzavřel a víc jsem to neřešil. I když bych jako někdy fakt chtěl, ale ze své pozice tyto problémy řešit nemůžu.* “, ale dle odpovědi dotyčného chlapce, jehož se pak dotázal, problém se nepouštěním domů ustal.

Vedoucí i přesto, že mu chlapec řekl, že už je to v pořádku, tak pozoroval, zdali u chlapce stále nezaznamená ještě jiné chování.

KP1: „ *Kluk odcházel normálně s dětmi potom, tak jsem to i poznal, neviděl jsem už problém a on si už taky nestěžoval. Tenkrát už bylo před koncem kroužku.* “

Ostatní komunikační partneři nereflektovali podobný závažný problém jako KP1. K týrání, ať už jakéhokoliv typu, se žádný z nich nijak nevyjadřoval. Problematiku závažných problémů představuji v podkapitolách 2.2. Kde se věnuji jak zanedbávání dítěte, tak návykovým látkám.

### **6.2.3 Spolupráce**

Vedoucí využívají některé formy pomoci, avšak ne moc často, jelikož problémy, které se převážně objevují, nejsou závažné a tak situace řeší samy. KP1 využívá spolupráce s etopedem, kterého mohou kdykoliv požádat o pomoc, říká: „ *mmm no my spolupracujeme s etopedem hlavně , jsme s ním v kontaktu a to hlavně skrz třeba tu šikanu, nebo jakože to vyloučení ze skupiny. Tak ten nám radí co dělat, jak se zachovat nebo tak, toho jako využíváme a to nám vždy pomůže, to si myslím, že je dobrý.* “

Uvádí také, že jako vedoucí spolupracuje s neziskovou organizací, konkrétně s terénním nízkoprahovým zařízením. Pokud vedoucí zjistí u některého dítěte nějaký problém, pracuje s ním také tato organizace a s dítětem řeší situaci sociální pracovníci. KP1: „ *Také spolupracujeme s Portimem, to je neziskovka tady, spolupracujeme tam s nízkoprahem, ale jako s terénem víte, oni do toho terénu chodí, tak už tady ty děti znají a většinou vždy ví o koho jde, o které dítě jde. Pokud je problém i v zanedbání třeba, tak jako ne ze bychom na ne ty problémy házeli ale jako oni už ví o koho jde , tak už to pak řeší s dítětem oni no.* “

Vedoucí se také vyjadřuje k postupu, který by musel použít, kdyby sám řešil něco vážného, ale uvádí, že tak závažné problémy dosud neřešil. Stejnou reflexi mají i další vedoucí.

KP1: „ *Samozřejmě kdyby bylo něco vážného nebo tak, tak to se musíme obrátit na úřady, na OSPOD jo, ale to sem neřešil. Setkávám se převážně jen s drobnostmi.* “

KP2: „ *Nemyslím si, že bych zaznamenal někdy v kroužku větší problém, to bych se pak pochopitelně obrátil na nějakého odborníka, jako je třeba školní psycholog, vedení, nebo rodiče, ve vážných případech OSPOD, to bych musel nahlásit.* “

KP3: „ *Pokud by se stalo něco horšího, prvně bych to řešila určitě s dítětem, pak bych určitě se pobavila s rodiči, případně na ředitele toho zařízení, kde děti chodí do kroužku, kde ředitel z vážného důvodu může vyloučit dítě z kroužku a když tak na nějakého výchovného poradce, OSPOD, psychologa.* “

Komunikační partnerka (KP4) uvedla, že by ani nevěděla na jakého odborníka se přímo obrátit, dosud nic takového nevyhledávala, uvedla, že by se poradila s vedením, nebo kolegyněmi, sama ale netuší.

KP4: „ *Mmmm.. kam se obrátit.. no zatím sem to nevyhledávala, když sem to nepotřebovala.. takže abych pravdu řekla, tak ani nevím.. kdyby nestačila promluva s rodiči, tak asi bych se poradila s vedením, nebo kolegyněmi.. jinak nevím ani, nezajímala sem se o to..* “

Formy pomoci, které mohou vedoucí kroužků využít, popisují v podkapitole 4.3., v které popisují například pomoc od školy, OSPOD, policii, zdravotní pomoc a další služby.

Zeptala jsem se komunikačních partnerů, zda by s řešením problémů pomohla pozice sociálního pracovníka ve školství. Většina dotazujících se shodla, že by pozice sociálního pracovníka jistě pomohla. Mohli by se obrátit na někoho, kdo se na problémy a jejich řešení bude přímo zaměřovat. Vedoucí by tak nemuseli pátrat, na koho se vlastně s problémy obrátit. Většina mých komunikačních partnerů si sama s problémy neví příliš rady, pokud se jedná o něco závažnějšího, na co již promluva nestačí.

Například KP1 již nyní spolupracuje se sociálními pracovníky, kteří si s dítětem už samy poradí.

KP1: „ *Dokážu si to představit jako pro školy to jo, ale my toho asi.. asi bysme toho nějak nevyužili no. Si myslím. Jakože my v tom kroužku toto moc neřešíme, ale ve škole jo, to by asi mohlo být. Nebo vlastně my spolupracujeme s tím Portimem a to jsou taky vlastně sociální pracovníci. Takže jo, asi jo.* “

KP2: „ *Pozice pracovníka by určitě pomohla při závažnějších problémech, jinak si myslím, že si poradím tou domluvou. Možná by to pomohlo klasických vyučujícím ve škole, ty jsou s dětmi více v kontaktu*“

Vedoucí KP4 vnímá jako důležité vlastnosti sociálního pracovníka, říká, že sociální pracovník by měl mít především zájem o to dítě, o řešení jeho problémů, měl by být empatický a zajímat se. Takový pracovník by jim jistě ulehčil práci, pokud dojde k nějaké složité situaci. O školské sociální práci se zmiňuji v podkapitole 4.4., popisuji v ní, jak by mohla pomoci pozice sociálního pracovníka ve školství.

KP4: „ *To asi jo, ale víte co, tam jde o to, aby ten pracovník naslouchal a měl zájem o to dítě.. což si myslím, že my to dítě známe víc, když se s ním pravidelně setkáváme.. sice na chvíli, ale pracovník by ho neznal si myslím.. a hlavně by musel mít zájem o to dítě víte.. Pokud by byl ten pracovník takovýhle tak jo.. to by asi pomohlo. Určitě by to ulehčilo práci, kdyby byl nějaký specialista na řešení problému, to jo, mmmm to asi jo.* “

KP5: „ *(Smích) ..ve školství učitel.. pomoci by asi využili spíše učitelé, ve škole.. ti se s těmi dětmi znají víc, tráví s nimi více času, tak třeba tam.. skrz šikanu si myslím a tak.. To by nebylo špatné moct se obrátit na někoho, kdo se zaměřuje na řešení těchto situací.* “

#### **6.2.4 Co se řeší, a co ne**

Již z výše uvedených výpovědí komunikačních partnerů vyplývá, že vedoucí kroužků řeší problémy spíše v rámci kroužku, nezabývají se věcmi, co by se mohly dít i mimo něj. KP1 uvedl, že v situaci, kdy matka nepouštěla syna domů, si s matkou promluvil. Dále ale neřešil, jestli se v rodině děje i něco dalšího, přesto, že si všimnul,

jak uvedl, že měl pocit, že matka měla potíže s alkoholem. Vyřešil tak tedy pouze dílčí problém, tedy aby matka pouštěla syna domů, ale dál už po hlavním problému nepátral.

I další komunikační partneři reflektují, že pokud mají podezření, že dítě kouří, protože to z něj cítí, ale neviděli dítě při kouření, situaci neřeší. Uvádí, že během kroužku se nic takového neděje a pokud dítě kouří před kroužkem, nebo po tom, to už nijak nezkoumají. Zmiňují, že se některých dětí zeptali, jestli kouří, že je to z nich cítit, ale děti toto popřely, tak už se vedoucí dále nezajímal. Uvedli, že s podezřením z kouření u starších žáků nepůjdou za rodiči.

*KP5: „ před budovou nekouří.. sám vím, že je jasné, že asi kouří, ale během kroužku neodcházejí a co dělají před ním nebo po něm to já už neřeším.. To už není moje věc, za rodičema chodit nebudu, abych jim řekl, že smrdí kouřem že jo..“*

*KP5: „ Co se toho kouření týče, to sem říkal, že jsem jim jednou řekl, že teda cítím kouř ale neviděl jsem je jo.. ale tak to už jasné že.. tak jsem jim jen řekl, kluci nekuřte, není to zdravý.. ale nějaké dlouhé promluvy už v tomto věku z mé strany nemají nějaký význam.“*

Co se týká jiných problémů ohledně výchovy, to komunikační partneři řeší promluvou s daným dítětem, nebo dětmi v rámci kroužku. Kladou důraz na fungování dětí v kroužku mezi sebou, snaží se tedy, aby byly v kroužku během aktivit dobré vztahy mezi dětmi.



## Závěr a diskuse

Cílem této práce bylo zmapovat a analyzovat schopnost poradit či jinak pomoci dětem a dospívajícím v oblasti sociálního fungování u vedoucích zájmových kroužků. V této kapitole uvedu, jestli byl naplněn cíl mé práce a také jaké nové informace jsem zjistila v rámci výzkumu.

K zjištění mé otázky jsem sbírala data pomocí kvalitativního výzkumu. Své komunikační partnery jsem vybrala metodou účelového výběru a byli to právě vedoucí zájmových kroužků. Data jsem sbírala pomocí rozhovoru, při které jsem data fixovala pomocí audionahrávky aplikací diktafon na mobilním telefonu. V analýze dat jsem sesbíraná data analyzovala metodou kódování. Na základě analýzy jsem se dostala k těmto výsledkům.

V kapitole číslo 6 jsem refletovala výsledky analýzy, kde jsem uvedla, které odpovědi uváděli komunikační partneři nejčastěji. Výsledky jsem rozdělila dvou podkapitol, v první podkapitole se zabývám zejména vzájemnými vztahy v kolektivu dětí a jejich udržení. Z analýzy vyplývá, že vedoucí kroužků kladou velký důraz na udržování vztahů v kolektivu dětí, které v rámci jejich volného času v kroužku vedou. Problémem ve vztazích mezi dětmi je dle vedoucího kroužku především výchova rodičů, kterou označuje jako za „liberální“. Výchova dětí se odráží na vztazích mezi dětmi v kroužku, a pokud si děti něco vynucují doma, vynucují si to i po dětech v kroužku, z toho pak plynou problémy v kolektivu dětí. Na vztahy v kolektivu dětí mají podobný názor i ostatní vedoucí, kteří se například snaží, aby děti byly mezi sebou kamarádi. Snaží se tedy především o dobrou atmosféru v rámci kroužku. Nevěnují se v čase kroužku pouze aktivitě, kvůli které se scházejí, ale vedoucí se dle výpovědí snaží na děti také výchovně působit.

Pedagogové mají různé přístupy k dětem, důvodem toho jsou i různé děti. Vedoucí vnímají to, že každé dítě je jiné. Proto potřebuje každé také jiný přístup, protože reakce na jednu věc mohou být rozdílné. Problémy jsou různé i z hlediska věku dětí, vedoucí reflektuje, že u malých dětí se s žádnými závažnými problémy nesetkává. Naopak starší děti nemají příliš o zájmové kroužky zájem, proto ani většina mých respondentů nevede kroužek pro starší děti. Jeden vedoucí kroužku pro starší děti uvádí, že do kroužku již chodí výběr dětí, které mají o aktivitu zájem a nic jiného v kroužku neřeší.

Nejčastějším problémem, s kterým se vedoucí v rámci kroužku setkávají, jsou jednodušší problémy. Vedoucí uvádějí, že rodiče nemají na děti příliš času a objevuje se převážně tzv. „liberální výchova“. Do výchovy rodičů vedoucí nezasahují, pokud se něco v rámci kroužku děje, řeší to především promluvou s dítětem, snaží se to vyřešit sami v rámci kroužku. Zdá se, že vedoucí necílí na změnu výchovy u dětí, zaměřují spíše na udržení dobrých vztahů ve skupině.

Jako problém byla zmiňována také šikana, nebyla však uváděna ve smyslu nějaké drsné šikany, ale šlo o její lehčí formu, o vytlačení z kolektivu. Dítě je buď obdivované, nebo je mimo kolektiv. Vedoucí se snaží toto v rámci kroužku urovnat promluvou a vedou je k tomu, aby byly všichni kamarádi.

Komunikační partneři vnímají svoji pozici jako omezující v řešení problémů. Do výchovy nezasahují a s dětmi řeší problémy převážně v rámci kroužku, co se děje mimo něj už vedoucí neřeší, nebo po tom nepátrají. Zmiňují zejména čas, který s dětmi tráví a ten vnímají jako omezující. Tráví s dětmi hodinu času týdně a zde nemají tolik prostoru na to, aby dítě nějak více výchovně ovlivnili, nebo aby zjistili, že je někde nějaký problém. Komunikaci s rodiči využívají jen zřídka, spíše pokud se jedná o malé děti, kdy si pro dítě do kroužku rodiče docházejí. Avšak při zmiňování postupu, pokud by zjistili problém u dítěte, říkají, že by volili nejdříve promluvu s rodiči.

V druhé podkapitole se zabývám otázkou problémy, které přesahují běžné působení kroužku. Přestože se vedoucí zájmových kroužků setkávají převážně s problémy výchovného typu a jinými méně závažnými problémy. Objevují se také závažnější problémy, i když nejsou časté. Někteří komunikační partneři uvádějí, že se setkali i s jinými problémy, jiní naopak neseťkali. Můžeme to přisuzovat různým důvodům. Někteří komunikační partneři mají malou praxi, nemají tolik zkušeností, jiný vedoucí má naopak dlouhou praxi a také se neseťkal s ničím závažnějším. Ovlivňujícím faktorem může být také to, že moji komunikační partneři jsou vedoucí kroužků na menším městě a zde se vyskytují větší problémy dle mého názoru o dost méně, nežli ve velkých městech. Ale někdy se může jednat také o štěstí na skupinu dětí.

Vedoucí kroužků reflektovali například problémy s kouřením, uvádí, že tyto problémy však spatřují u starších dětí. Všimají si, že s některých jde cítit kouř, avšak říkají, že děti kouřit nevidají. Situaci nijak rázně neřeší, tvrdí, že pokud dítě nevidí a to

kouření zapře, neřeší to, co děti dělají před, nebo po kroužku. Opět nezaměřují pouze na situace v rámci kroužku. Kouření ale nebyl jediný větší problém, který vedoucí uvedli. Jeden komunikační partner také reflektoval problém s „týráním“. Nejednalo se o nic fyzického, ale matka nepouštěla chlapce domů dříve než v osm večer. Chlapec se vedoucímu svěřil na kroužku a vedoucí byl tak nucen se situací něco udělat. Řešil situaci tak, že si šel promluvit „dokonce“ s matkou, jak uvedl. Z čehož vyplývá, že vedoucí s rodiči příliš nekomunikuje. Promluvou s matkou vyřešil dílčí problém, matka začala pouštět chlapce domů, avšak po hlavním problému, který se může v rodině dít, již vedoucí více nepátral.

Poslední zjištění, ke kterému v rámci výzkumu došlo, se týká spolupráce s odborníky, té komunikační partneři příliš nevyužívají, často ani nevědí, na koho by se obrátili, nebo si myslí, že jsou schopni vyřešit vše v rámci kroužku pouze promluvou. Při dotazu, pokud by se stalo něco vážného, vedoucí uváděli některé odborníky, na které by se mohli v případě potřeby obrátit, nicméně zkušenosti s těmito postupy příliš neměli. Jeden komunikační partner uvedl, že spolupracuje s etopedem a i neziskovou organizací, kde s dětmi pracují sociální pracovníci a viděl v tomto jistou výhodu. Při dotazu na pozici sociálního pracovníka ve školství, jakožto odborníka na problémy a jejich řešení, se komunikační partneři shodovali, že by tuto pozici uvítali. Mohli by se tak obracet na někoho, kdo by jim byl schopen pomoci a byl by specialista na problémy u dětí.

Relevanci se sociální prací vidím právě v tom, že vedoucí kroužků nejsou často příliš schopni se s některými problémy u dětí vypořádat. Ve své praxi se mohou setkat s různými situacemi, které bude třeba v zájmu dítěte řešit. V tomto by jim mohl pomoci právě sociální pracovník, s kterým by spolupracovali a který by věděl, jak v těchto situacích postupovat, aby to dítě negativně zasáhlo co možná nejméně.

Moje bakalářská práce by mohla najít přínos pro školství, konkrétně pro pozici sociálního pracovníka jako odborníka na problémy u dětí. Mohla by být ale také podmětem pro rozšířenější další výzkum.

## Bibliografický seznam

### Monografie

BECHYŇOVÁ, Věra, Marta, KONVIČKOVÁ. 2011. *Sanace rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0031-4.

DISMAN, Miroslav, 2005. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: karolinum. ISBN 80-246-0139-7.

DUNOVSKÝ, Jiří, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk, MATĚJČEK, A KOL. 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Grada Publishing, s.r.o. ISBN 80-7169-192-5.

DYTRTOVÁ, Radmila, Marie, KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel- Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ELLIOTT, Julian, Maurice, PLACE. 2002. *Dítě v nesnázích- Prevence, příčiny, terapie*. Grada Publishing, spol. s.r.o. ISBN 80-247-0182-0.

HAVLÍK, Radomír, Jaroslav, KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-838-0.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum- základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HRUŠÁKOVÁ, Milana, Zdeňka, KRÁLÍČKOVÁ, Lenka, WESTPHALOVÁ A KOL., 2015. *Rodinné právo*. Praha: C. H. Beck. ISBN 978-80-7400-552-7.

JEDLIČKA, Richard, Petr, KLÍMA, Jaroslav, KOŤA, Jiří, NĚMEC, Jiří, PILAŘ. 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.

KOHOUTEK, Rudolf, A KOL. 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství s.r.o. ISBN 80-85867-94-X.

KOPŘIVA, Karel, 2013. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0528-9.

KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

MATOUŠEK, Oldřich, 1993. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN80-901424-7-8.

MATOUŠEK, Oldřich, a KOL., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.

MATOUŠEK, Oldřich, Andrea, KROFTOVÁ, 2003. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-X.

MATOUŠEK, Oldřich, Hana, PAZLAROVÁ, 2014. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0522-7.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-1362-4.

MOŽNÝ, Ivo, 1999. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 80-85850-75-3.

NAVRÁTIL, Pavel, a kol., 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.

NIELSEN, SOBOTKOVÁ, Veronika, A KOL., 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4042-3.

POSCHKAMP, Thomas, 2013. *Vyhoření- Rozpoznávání, léčba, prevence*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0161-6.

PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.

ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi- Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.

SINGLY, Francois, de, 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-249-1.

ŠEVČÍK, Drahomír, Naděžda, ŠPATENKOVÁ, A KOL. 2011. *Domácí násilí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-690-2.

ŠTECH, Stanislav, Jana, ZAPLETALOVÁ. 2013. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0368-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VANÍČKOVÁ, Eva, 2007. *Dětská prostituce*. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2218-4.

ZIELENIECOVÁ, Pavla. 2012. *Autorita učitele*. [online]. 2018 [cit. 2018-03-25]. Dostupné z:  
[https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl\\_texty/Autorita%20ucitele.pdf](https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf)

### **Článek v časopise**

BARTOŠOVÁ, Michaela, Lenka, SLEPIČKOVÁ. 2009. *Složené rodiny a perspektiva dětských aktérů*. [online], [cit. 2017-03-02]. Dostupné z:  
<http://www.socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/100310092228.pdf>

ČÍRTKOVÁ, Ludmila. 2006. Domácí násilí: Fakta a paradoxy. *Sociální práce/Sociální práce*, č.2, s.55. ISSN 1213-6204.

DUMAZEDIER, Joffre. *Volný čas* [online]. [cit. 2018-02-12]. Dostupné z :  
[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/85d4c642302e727780a1d4699a03f6a427337973\\_Volny%20cas.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/85d4c642302e727780a1d4699a03f6a427337973_Volny%20cas.pdf)

KRAUSOVÁ, Anna. 2013. Komunitní školy- Příležitost pro rozvoj školské sociální práce?. *Sociální práce/Sociální práce*, č.2, s.58. ISSN 1213-6204.

RAINES, James, C. 2013. Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled. *Sociální práce/Sociální práce*, č.2, s.41,43-46. ISSN 1213-6204.

SKYBA, Michaela. 2013. Působení sociálního pracovníka a sociální pracovnice ve školském prostředí z pohledu učitelů a učitelek. *Sociální práce/Sociální práce*, č.2, s.72. ISSN 1213-6204.

### **Kvalifikační práce**

ŠVAJGROVÁ, Lenka., 2015. *Profil pedagoga volného času*. České Budějovice (bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky.

### **Prameny**

POLICIE, České republiky. Povolání policista. *policie.cz* [online]. ©2018 [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/clanek/povolani-policista.aspx>

Zákon č. 104/1991 ze dne 20. listopadu 1989 Úmluva o právech dítěte. Dostupný z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/29615/Umluva\\_o\\_pravech\\_ditete.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/29615/Umluva_o_pravech_ditete.pdf)

Zákon č. 108/2006 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 257/2000 ze dne 14. července 2000 o Probační a mediační službě. Dostupné z: [https://www.pmscr.cz/download/01\\_ZAKON\\_O\\_PMSCR\\_aktual\\_2009.pdf](https://www.pmscr.cz/download/01_ZAKON_O_PMSCR_aktual_2009.pdf)

Zákon č. 359/1999 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

Zákon č. 372/2011 ze dne 6. listopadu 2011 o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-372>

Zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Zákon č. 563/2004 ze dne 1. září 2012 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Vyhláška č.72/2005 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupná z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>