

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta

Diplomová práce

VLIV ETICKÉ VÝCHOVY NA PRIMÁRNÍ PREVENCI  
PATOLOGICKÝCH JEVŮ ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ  
ŠKOLY

Autor práce: Bc. Klára Bučková Michlíčková

Vedoucí práce: RSDr. Ján Mišovič, CSc.

Studijní program: Etika v sociální práci

2023

„Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.“

Ve Volarech 28. 8. 2023

.....

Bc. Klára Bučková Michlíčková

„Děkuji vedoucímu diplomové práce, RSDr. Jánu Mišovičovi, CSc. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Děkuji panu řediteli Základní školy Volary, Mgr. Petru Horálkovi za možnost čerpat podklady pro diplomovou práci na půdě školy.“

# OBSAH

ÚVOD.....	7
<b>1 ETICKÁ VÝCHOVA.....</b>	<b>11</b>
1.1 ETICKÁ VÝCHOVA V ČESKÉ REPUBLICE.....	12
1.2 ETICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍ PRAXI S OHLEDEM NA VZDĚLÁVÁNÍ NA II. STUPNI ZŠ.....	13
1.3 ETICKÁ VÝCHOVA KONTRA HODNOTOVÁ VÝCHOVA	16
1.4 CÍL ETICKÉ VÝCHOVY.....	17
1.5 VYBRANÉ PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ETICKÉ VÝCHOVY.....	18
1.6 SLOŽKY ETICKÉ VÝCHOVY.....	19
1.7 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA ŽÁKA V PRŮBĚHU VÝUKY ETICKÉ VÝCHOVY.....	25
<b>2 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY.....</b>	<b>35</b>
2.1 TYPOLOGIE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ.....	37
2.2 SOCIÁLNÍ DEVIACE A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ KONTRA SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY.....	40
2.3 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY U TEENAGERŮ.....	41
2.4 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ NA ZŠ.....	44
<b>3 PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ</b>	<b>55</b>
3.1 CÍL A CÍLOVÉ SKUPINY PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ.....	56
3.2 KVALITA A EFEKTIVITA PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ.....	58
3.3 PRIMÁRNÍ PREVENCE U TEENAGERA.....	60
<b>4 ETICKÁ VÝCHOVA JAKO MOŽNOST (NEJEN PRIMÁRNÍ) PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....</b>	<b>66</b>

4.1 ETICKÁ VÝCHOVA, JAKO NÁSTROJ PRIMÁRNÍ PREVENCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VE VOLARECH.....	67
4.2. VYBRANÁ OBLAST (CHARAKTERISTIKA MĚSTA A ZÁKLADNÍ ŠKOLY).....	68
4.3 POZOROVÁNÍ Vlivu ETICKÉ VÝCHOVY NA ČETNOST VÝSKYTU SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ U ŽÁKŮ 6. AŽ 9. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY VE VOLARECH.....	69
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b>	
<b>KNIŽNÍ ZDROJE.....</b>	<b>74</b>
<b>ČASOPIS.....</b>	<b>77</b>
<b>ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....</b>	<b>77</b>
<b>ABSTRAKT.....</b>	<b>80</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>81</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>82</b>
PŘÍLOHA 1: záznamový arch pro pozorování.....	82
PŘÍLOHA 2: ukázky záznamových archů z průběhu výzkumu.....	83
PŘÍLOHA 3: ukázky pracovních listů etické výchovy užitých ve výuce...	87

***„Etika je jazyk, kterým mluvíme, když jsme myšlenkami i skutky upřímní.“ - Albert Einstein***

***„Výchova s dobrými etickými základy je nejcennějším dědictvím, které můžeme dát našim dětem.“ – Ellen DeGeneres***

## ÚVOD

Již od nepaměti, co svět světem je, se díky filozofii a etice člověk člověkem stává. Už naši předci se nás snažili vést k etickým životním hodnotám a z této historické zkušenosti chci ve své práci vycházet.

Jako sociální pedagog a školní metodik primární prevence se od začátku své praxe zamýšlím nad stále se zhoršující situací chování a výskytu patologických jevů u žáků 2. stupně základní školy, kde jedenáctým rokem působím. Žáci opakovaně slýchávají, že by se měli chovat v souladu s vlastním přesvědčením, prosociálně, ovšem zároveň kriticky a umět určit pravou hodnotu skutečností, které nás ovlivňují, být schopni pomoci druhým, ale nebýt jimi využíváni. Velmi jednoduše řečeno - rozlišovat "dobré a zlé" stránky v chování a jednání. Konkrétní jednání ale nevzniká v člověku samo o sobě, musí být podporováno a regulováno správným směrem. Díky svému studiu etiky vnímám jako efektivní jednání nasměrovat etickou výchovou, která byla donedávna sice podceňována, ale nyní se její postavení výrazně mění.

Se sociálně patologickými jevy se lidská bytost setkává téměř celou dobu svého života, leckdy se objevují jejich projevy již u dětí v předškolním věku. Mnohdy jde o dílčí prvky, ovšem u některých jedinců můžeme mluvit i o kompletních sociálně patologických projevech chování.

V ideálním světě by se s prevencí se mělo začít včas. Měla jsem možnost začít s výzkumem na 2. stupni základní školy, kde mám příležitost dlouhodobě pozorovat vliv etické výchovy na patologické jevy u žáků. Uplatnění etické výchovy jako prevence sociálně patologických jevů by se mohlo jevit jako vyhovující a regulující rizikové exprese jednání.

Téma *Vliv etické výchovy na primární prevenci patologických jevů žáků 2. stupně základní školy* se podrobněji věnuje procesům předcházení sociálně patologickým jevům, pomocí etické výchovy, konkrétně v uvedeném věkovém rozmezí. Z praxe učitelů 2. stupně základních škol je patrné, že etickou výchovu začleňují do vzdělávacích předmětů, ale neuvažují o ní, jako o preventivním nástroji.

Diplomová práce je zaměřena eticko-psychologicky s prvky pedagogiky a členěna do několika pasáží, které se vztahují ke zmiňovanému tématu. Metodologicky je založena na teoretických pohledech doplněných empirickými poznatky získanými zejména formou pozorování. Je zde zaznamenána a porovnána míra výskytu patologických jevů u žáků 2. stupně základní školy před a po začlenění etické výchovy do výuky.

Cílem diplomové práce je prokázat pozitivní vliv etické výchovy na pokles výskytu patologických jevů u žáků 2. stupně v časovém rozpětí dvaceti měsíců (třikrát až čtyřikrát týdně), kdy je do výuky etická výchova cíleně zapojována. Diplomová práce má za cíl rozšířit povědomí o vztahu etické výchovy a jednání jedinců uvedené věkové kategorie. Diplomová práce poukazuje na fakt, že etická výchova je sama o sobě formou primární prevence, jelikož svým záměrným, nenásilným způsobem efektivně předchází rizikovým fenoménům chování. Diplomová práce taktéž uvádí možnosti pedagogů, metodiků prevence a ostatních pracovníků s mládeží při zařazení etické výchovy do své práce.

Sběr dat kvalitativního výzkumu probíhal formou pozorování a porovnáváním těchto dat s daty z let minulých, kdy do výuky nebyla zapojena etická výchova nebo jen okrajově. Jako skrytý zúčastněný pozorovatel jsem participovala na dění. Formou přímého pozorování jsem byla přímým účastníkem dějů. Pozorování probíhalo jako nestrukturované v přirozených podmínkách (v přirozeném prostředí ZŠ). Pozorování jsem prováděla jako úplný účastník. Při pozorování byly informace průběžně zaznamenávány do záznamového archu. Současně byly také postřehy, myšlenky nebo informace dokreslující atmosféru zapisovány do deníku. Tyto terénní "field notes" (poznámky) plní významnou roli v interpretaci nasbíraných dat - dopomohou vysvětlit či ozřejmit zjištěné poznatky, nebo je zasadit do širšího kontextu.

Aby mohl být výzkum plnohodnotný, musí mít teoretický základ. K tomu přispělo první téma teoretického úseku - etická výchova. To se zabývá daným pojmem, jeho klasifikací a determinanty. K prvnímu oddílu patří podkapitoly soustřeďující se v první části na etickou výchovu v České republice s vylíčením průběhu jejich dějin od roku 1922 do současnosti. Na zmíněné podkapitoly se plynule napojuje etická výchova ve školní praxi s ohledem na cíle, výuku, její hodnocení, osobnost vychovávaného a učitele. Poslední je pododdíl s názvem: *Etická výchova kontra hodnotová výchova* uvádějící distinkci mezi těmito koncepty s ohledem na jeho odlišnosti a podobnosti.

Druhá kapitola se zabývá problematikou sociálně patologických jevů. Pojem definuje a řeší členění sociálně patologických fenoménů a taktéž klasifikuje další důležité pojmy týkající se dané oblasti. Do kapitoly je zařazeno také rizikové chování.

Třetí kapitola se věnuje primární prevenci sociálně patologických jevů na 2. stupni základní školy - zdůrazňuje její důležitost a soustředí se na věkové zvláštnosti, konkrétně na kognitivní, emoční, morální a socializační vývin, s ohledem na to, že dané věkové období je stále bráno jako nárůst poznávacích, citových a sociálních



změn v oblasti života jedince. Zajímá se i o cíl, kvalitu a efektivitu předcházení sociálně patologických jevů.

Posledním oddílem je: *Etická výchova jako možnost (nejen primární) prevence sociálně patologických jevů na základní škole*. Zdůrazňuje důležitost užití etické výchovy ve školním věku, s uvedením několika důvodů a principů zužitkování jako prevence sociálně patologických jevů.

Ve výzkumné části je uveden poměr působení etické výchovy a výskytu patologických jevů u jedinců, či skupin. Koncept je zaměřen na etickou výchovu konkrétně na podporu prosociálního chování, které se opírá o pomoc druhým, empatické jednání a dodržování pravidel, což vede k respektování norem. Soustřeďuje se i na tvorbu pozitivních vztahů k sobě i ostatním, podporu zdravého životního stylu a vyjadřování svých vlastních názorů asertivním způsobem, ale s úctou k ostatním jedincům. Žáci by se měli naučit chápat vážnost etických zásad. Preventivní koncept předchází sociálně patologickým jevům pomocí etické výuky, prožitkového učení a příběhů. Všechny praktikované aktivity jsou přiměřené pro tuto věkovou skupinu a ozvláštněny tvůrčí iniciativou pedagogů. Adekvátnost činností byla konzultována s odborníky i se školním poradenským pracovištěm, do kterého mimo školního metodika primární prevence a sociálního pedagoga spadá také výchovný poradce, speciální pedagog a školní psycholog.

Etická výuka je postavena na třech hlavních pilířích, což jsou: pomoc druhým, empatické jednání a dodržování sociálních norem. Na školáky se působí v délce celého školního roku průřezově v drtivé většině předmětů.

Cílem diplomové práce je vysledovat vztah mezi působením etické výchovy/výuky a výskytem sociálně patologických jevů, ideálně pokles výskytu sociálně patologických jevů u žáků 2. stupně základní školy, kde působím jako vyučující a školní metodik primární prevence. Orientaci na etickou výchovu představuji jako nástroj využitelný pedagogickými pracovníky na základních školách a v následném typu škol, ale také organizacemi, které uskutečňují primární prevenci skrze své lektory, ale i širším spektrem osob zajímajících se o předcházení rizikovému chování. Diplomová práce poukazuje na fakt, že etická výchova je sama o sobě formou primární prevence, jelikož svým záměrným, nenásilným způsobem efektivně předchází rizikovým fenoménům chování.

Práce má poskytnout důkaz výhod etické výchovy pro pedagogy, metodiky prevence a další odborníky. Poukazuje i na nutnost povinného zahrnutí a běžného praktického

aplikování etické výchovy ve školách, ale i v navazujícím vzdělávání. Čím dříve se etická výchova bude brát jako samozřejmost, tím dříve budeme mít možnost ovlivnit výskyt sociálně patologických jevů u dětí.

Pro popis a rozvinutí tématu práce jsou použity tyto hlavní literární zdroje: kniha Pavla Vacka, 2011. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Hradec Králové: Gaudeamus; dílo Roberta R. Olivara, 1992. Etická výchova. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.; kniha Stanislavy Kučerové, 1996. Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy. 1. vydání. Brno.

# 1 ETICKÁ VÝCHOVA

První kapitola se bude zabývat uvedeným pojmem, předmětem etické výchovy v České republice, etickou výchovou ve školní praxi a protikladem s hodnotovou výchovou.

Etymologický původ slova etická výchova je odvozen z řeckého *éthos*, což v překladu znamená mrav, úzus, obyčej. Z tohoto vyplývá, že taktéž slova jako je morální výchova či mravní výchova mohou být chápány téměř totožně, jako výchova etická. Odborníci v této oblasti však tvrdí, že mezi těmito pojmy rozdíl je. Výchova morální se používá při činnostech, které směřují k vývoji morálního myšlení. Mravní výchovu užívá odborná veřejnost jako zastřešující pojem pro utváření profilu osobnosti. Etická výchova pokrývá na rozdíl od jmenovaných všechny stránky osobnosti s ohledem na její mravní formování (*Vališová a Kasíková et. al., 2011*).

Etická a mravní výchova se překrývají. Definuji ji jako takovou, která záměrně působí na osobnost žáka, jeho mínění, představy a postoje, emoce a volní jednání s pravidly etiky (*Průcha, Walterová a Mareš, 2013*).

Etickou výchovu lze považovat za novodobý pedagogicko-psychologický soubor postupů, které umožňují učení se skrze empirický zážitek, z něhož si jedinci tvoří osobní úsudek (*Olivar, 1992*).

Lencz a Olivar (*cit. podle Vališová, Kasíková a Bureš, 2005*) uvádí, že etická výchova reaguje na novodobé problémy společnosti a svízelnosti, které již existovaly, ale byly zvýrazněny odstupem času. Tyto otázky se vynořily až s nástupem mladých generací. - ale které mladé generace (je několik mladých generací). V nejužším slova smyslu ji lze chápat jako výchovu etickou, mravní a výchovu k prosociálnosti, v nejširším slova smyslu jako sociální jev v neformálním vzdělávání např. pro dospělé osoby, veřejnost ovlivněnou sdělovacími prostředky. Na rozhraní obou jmenovaných pojetí jsou průřezová témata a předměty, které jsou ekvivalentem k etické výchově jako učebnímu předmětu. Lze ji označit tedy za zlatou střední cestu (*Korim, 2008*).

Jako globální společnost, tak i etická výchova poskytuje celou řadu determinantů, kterou lze shrnout dle Korima (2008):

1. Historicko - kulturní, světonázorové, politické a ekonomické determinanty
2. Edukační teorie a praxe jako determinant koncepce etické výchovy
3. Pojem etické výchovy, její základní cíle a obsahové dimenze.

U determinantů se v prvním případě klade důraz na napravení globálních problémů s ohledem na “správný“ způsob života, který zastává většinová společnost tvořená jedinci dané kultury. Tyto hodnoty se vytváří v kontextu daného politického systému státu a náboženského vyznání. Velkou roli hrají i ekonomické determinanty, které ovlivňují celou výchovnou strukturu, ať jde o Evropu či jiné kontinenty. V druhém bodě se vzdělávací obsah přesouvá od vyčlenění jednotlivého učiva do klíčových kompetencí, které jsou ucelené a prolínají se všemi vyučovací předměty. Díky tomu působí na žáka komplexněji a vryjí se mu intenzivněji do paměti. Třetí úroveň determinantů je separované chápání etické výchovy s utvářením jejich cílů se zřetelem na dané území (*Korim, 2008*).

## 1.1 Etická výchova v České republice

Etická výchova jako vyučovacím předmětem v českých zemích v minulých letech byla spíše okrajovým předmětem. Původ etické výchovy, jako vyučovacím předmětem, můžeme vysledovat v roce 1922, kdy byly položeny její základy. Do škol byla zavedena jako povinný předmět občanská výchova, ve které můžeme vidět náznaky etické výchovy skrze dílo: *Občanská výchova a nauka ve škole národní* od Josefa Hořčičky a Josefa Ledera. S časovým odstupem se začíná František Soukup zajímat o výchovu mravní a její začlenění do vyučovacím procesu, kdy se mravní výchova zařadila do předmětu občanská nauka a výchova. Učitelé ji však nedovedli aplikovat v praxi především z důvodu neznalosti nevhodných jevů ve společnosti, proto nebyla využívána tak, jak by měla. Za protektorátu dochází k podlomení mravních norem a etická výchova se dostává do pozadí (*Staněk a Špiner, 2011*).

Po roce 1948 na etickou výchovu zapůsobila komunistická ideologie, která preferovala dogmatickosti a pouze etiku podporující momentální ideologii. Hlavním rysem byla nadřazenost komunistické etiky nad ostatními. Vznikl rukopis s názvem: “*Mravní zásady budovatele komunismu*“, který měl přispět k usměrňování chování směrem vhodným pro společnost. Z tohoto důvodu lze říct, že etická výchova není do roku 1989 plně využívána v celém svém spektru (*Vacek, 2008*).

Po roce 1989 se občanská výchova oprostuje od komunistických témat, které ale mnohdy není čím nahradit. Vznikal podnět k vytvoření učebního předmětu etické antropologie s hlavním cílem orientovat se na mravní základy člověka. Ovšem k tomuto rozhodnutí nakonec nedošlo a etická výchova je stále začleňována do občanské výchovy jako před rokem 1989 (*Staněk, 2007*).

Etická výchova se ve všech zemích i v České republice až v posledních letech dostává do popředí z toho důvodu, že došlo k poklesu kvality mezilidských vztahů, nárůstu sobectví a požitkářství. Díky výše uvedeným skutečnostem dochází i k rozpadu tradiční rodiny a jejího působení na jedince. Na tyto důvody musela reagovat i odborná veřejnost. Za povšimnutí stojí projekt Roberta Roche-Olivara založený na prosociálním chování nebo Ladislava Lencze, který na Olivara navazuje a přináší filozofii prosociálního chování (jako část etické výchovy) do Slovenské a České republiky. Je zjevné, že etická výchova u nás nemá dlouhou tradici a autoři často nemohou na co navázat. Ovšem i krátká historie vyvolala odezvu z MŠMT a výsledkem je její zařazení v roce 2009 do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání obor možný k doplnění, a to etickou výchovu. Její odkazy lze vidět v klíčových kompetencích, skoro ve všech průřezových tématech (Vališová, Kasíková a Bureš, 2005).

Téměř po celou svou existenci je etická výchova součástí předmětu občanská výchova. Lze konstatovat, že od roku 2009 se její působnost rozšířila, a to takovým způsobem, že sice není součástí vzdělávání, ale vzdělání prohlubuje a doplňuje. Je již souborně zpracována a lze ji využít i pro samostatný předmět. Její osud je pak jen v rukou konkrétní školy, která se rozhodne, jak s ním naloží.

## **1.2 Etická výchova ve školní praxi s ohledem na vzdělávání na II. stupni ZŠ**

Etická výchova je výjimečná a převratná v cílech, v nichž se staví do popředí prosociální chování, citlivost vůči ostatním a součinnost s nimi. Prosociálnost je v etické praxi jedním z hlavních cílů. Lze to označit za chování, které se provádí v něčí prospěch bez očekávání nějaké odměny. Na tento hlavní cíl se dále navazuje ve školní praxi (Staněk a Špiner, 2011).

*“Cílem etické výchovy je integrace všech mravních stránek osobnosti, utvoření interiorizované hodnotové sebeorientace a rozvoj etické kompetence žáka.” (Vališová a Kasíková et. al., 2011, s. 293).*

Dítě se již od mateřské školy díky etické výchově učí slušnému pozdravu, vlídnému oslovování kamarádů, respektování přiměřených podob chování, jako poděkování, omluvení se, vhodnému gestikulování a sebeúctě k sobě samému. U předškoláků lze vyprávět různé pohádky, mýty s etickým a morálním podkreslením. Je nutné, aby se začalo již v předškolním věku. Chování se díky tomu zautomatizuje

a vryje se lépe do paměti každého jedince. (*Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech, 2011*)

Etická výchova se soustředí na vývoj charakterových kvalit celé osobnosti jedince. Vališová a Kasíková (*et. al. 2011*) uvedly, že se při výchově působí na tyto kvality:

1. Utváření osobnosti skrze její citovou stránku, celkové působení na vyšší city jedince
2. Tvorba poznávacích procesů s ohledem na morální východiska a záležitosti týkající se hodnot
3. Zdokonalování etických hodnot a postojů založených na celkovém mravním přesvědčení
4. Utváření vhodného chování osobnosti souvisejícího s etickým jednáním v každodennosti života
5. Zdokonalování v sebeovládání, rozmachu sebekontroly a sebekázně

Etická výchova žáka směřuje k započítí a zachování hodnotných vztahů, žití v souladu se svým přesvědčením, kreativnímu vyřešení problémů, vyjádření svého mínění na základě demokracie a diskuse s ostatními, empatickému jednání, kritickému myšlení především při zhodnocení a vlastního úsudku svých vzorů (*Muchová, 2012*).

V mateřské škole i na prvním stupni základní školy, se může využít modelu od Olivara (*cit. podle Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech, 2011*), který je založený na uplatnění tří zásad. K nim patří kognitivní senzibilizace, kdy učitel žáka zaujme a zaktivizuje. U předškoláků je nutné určit formy, které jsou vhodné pro jejich věkovou skupinu. Může to být čtení, hraní si, vyprávění pohádek nebo dramatizace. Druhá zásada je nácvik ve třídě, kdy si děti osvojí praktické užití. Pochválí práci druhého, jednají asertivně, nacvičují kritické myšlení, a to vše v prostředí třídy. Třetí zásadou a zároveň nejdůležitějším momentem je reálná zkušenost. Jde o posílení a zvnitřnění postojů utvořených ve třídě. To se stane pomocí komunikace mimo třídu. Pedagogický pracovník tomu může dopomoci organizací akce, kde se bude řešit právě etická stránka věci.

Učitelé etické výchovy jsou orientováni metodicky, ale i obsahově. Lektor etické výchovy by měl rozumět žákům se zřetelem na mravní identitu žáka. Klást důraz na zvnitřnění úcty k člověku a empatického jednání, vlastního názoru. To vše by měl aplikovat ve vzdělávacím procesu s ohledem na pocity žáků a přímo reagovat na jejich chování (*Podmanický, 2004*).

Učitel by měl být osobou, která ví, že chybuje. V případě, že nějakou udělá, měl by ji využít jako příklad, se kterým se dá nadále pracovat. Jen tak ukáže svůj charakter a bude vzorem pro ostatní.

Učitelé etické výchovy mají daný obsah, který jim radí, jak vyučovat. Tento obsah uvedl Staněk a Špiner (*2011*):

- a) Vzájemné vztahy a komunikace
- b) Pozitivní hodnocení sebe sama a ostatních
- c) Vynalézavost, řešení svízelností a úkonů
- d) Empatické jednání
- e) Asertivní jednání
- f) Prosociální jednání

Na uvedené procesy se napojují aplikační témata, jako je rodina, etika, sexualita, enviromentalita, nalezení pravdy, duchovní dimenze osobnosti (*Muchová, 2012*).

Učitel by se měl držet při vzdělávání v etické výchově určitých pravidel. Měl by vybudovat výchovný kolektiv, vytvářet důvěrný, vlídný vztah k dítěti s dávkou optimismu a pozitivního vztahu. Předškolák, žák I. stupně ZŠ, ale také stupně druhého by měl být ve výuce obeznámen s jasnými pravidly hry/aktivity. Tresty a odměny jsou využívány střídavě a s rozvahou. Pravidlem je i zapojení rodičů do výuky (*Vališová, Kasíková a Bureš, 2005*).

Hodnocení v etické výchově nemá pevný rámec. Jelikož by bylo v rozporu s etikou, aby se zde posuzovalo dle nějaké škály. Výchova razí zásadu: “**Chybovat je lidské**“. Uplatnění zásady by nemělo být spojováno se známkováním chyb. Lze tedy říci, že je lepší slovní hodnocení než to, které je založené přímo na nějaké klasifikaci. Žákovi je dobré říct, co udělal dobře a pochválit ho za vykonanou práci s ohledem na to, v čem se může ještě zlepšit. Ve věku dospívání učitel klade důraz na to, aby se dítě naučilo okomentovat hlavně svou práci.

Při výuce lze užít rozsáhlé palety různých metod a technik. Je jen na pedagogovi, jestli využije interview, dramatizaci, projekci, záznamy z pozorování, různé hry, shromažďování článků a další. Všechny tyto metody použije dle jeho úvahy a vhodnosti ke konkrétní cílové skupině (*Vališová, Kasíková a Bureš, 2005*). Ve škole lze využít projekce, komunitní kruhy, hry, předčítání či čtení mýtů a bájí, ale také výtvarné činnosti na různá témata a další.

### **1.3 Etická výchova kontra hodnotová výchova**

Výchova bez hodnot neexistuje. Nejde, aby učitel vychovával a přitom nehodnotil. Hodnota je nutná pro vývoj osobnosti a kompaktnost skupin. Za zamyšlení stojí, na jaké hodnoty by se mělo toto cílené vzdělávání soustředit (*Brezinka, 1996*).

Hodnotová výchova reguluje možný úpadek hodnotových systémů, potíže v hodnocení, neznalosti a dodržování norem. Pedagogičtí pracovníci a vychovatelé si jsou ve jmenovaných aspektech nejistí a přenášejí tyto pochyby do vychovávaných. Tudíž dochází k hodnotové nejistotě v celé populaci (*Kučerová, 1996*).

Hodnotová výchova je spojená se systematickým ovlivňováním žáka, jeho postojů, hodnot, představ s jediným cílem, a to takovým, aby díky hodnotové výchově byl schopen zdokonalovat sebe samého (*Walterová, 2004*).

Výše uvedená výchova je ucelené úsilí seznamovat vzdělávané s hodnotami, zdokonalovat jejich personální hodnoty, naučit je vnímat hodnoty, vysvětlovat vhodným způsobem a zdokonalování ve zvládnutí předsudků (*Brezinka, 1996*).

Výchovu k hodnotám lze akceptovat jako plán vývoje jedince, který klade důraz na kulturní hodnotové dědictví, jenž je následovníkem vychovatele, který ho ctí, nahlíží na něho, posuzuje, pojímá, odhaluje, a hlavně předává další generaci (*Kučerová, 1996*).

Někteří autoři rozdělují hodnotovou výchovu a výchovu k hodnotám. Hodnotová výchova je posuzována z filozofického hlediska. Pojímá všechny stránky pěstování hodnotového uvažování, jednání, hodnotových názorů společnosti. Výchova k hodnotám je klasifikována jako taková, kde je již vytvořen nějaký soubor hodnot, ke kterému dále vede děti vyučující. V České republice je výchova k hodnotám součástí vzdělávacích cílů a je obsažena v Ústavě a Listině základních práv a svobod (*Kasíková, Vališová a Bureš, 2011*).



Definice hodnotové a etické výchovy se mnohdy setkávají a jsou téměř totožné. Kasíková, Vališová a Bureš (2011) tvrdí, že etická výchova, výchova k hodnotám, mravní výchova se aplikují jako slova souznačná. Jejich původ lze však vysledovat v různých etapách společnosti s ohledem na praxi a jazyk. Toto tvrzení stejně chápe i Göbelová (2013), která sděluje, že lze užívat stejný termín pro etickou výchovu, výchovu k charakteru a výchovu k hodnotám. Všechny kategorie jsou si velmi podobné, mnohdy až totožné. Vacek (2008) pro změnu tvrdí, že se od nedávna termín etická výchova nahrazuje výchovou k hodnotám. Ta nemá v České republice speciální ukotvení. Je zařazena do výchovy etické, kde se většinu času řeší právě hodnoty a jejich rozvoj. V ostatních evropských zemích je však samostatným vyučovaným předmětem. Občas proniká i do výchovy morální a mravní. Kdyby mělo dojít k praktikování této výchovy, tak by bylo nutné určit, k jakým hodnotám bude orientována mladá populace.

Z výše uvedeného je zřejmé, že není zásadní rozdíl mezi etickou výchovou a výchovou k hodnotám. U etické výchovy není tolik potřeba, aby vychovatel razil zásadu celkového předávání hodnot z generace na generaci, což je hlavním rozdílem mezi oběma přístupy. Výchova k hodnotám je zařazena spíše do etické výchovy, a jako samostatný vyučovací předmět se u nás nevyskytuje. V ostatních evropských zemích však ano.

## 1.4 Cíl etické výchovy

Stěžejním cílem etické výchovy je utváření prosociálního chování u žáků. Díky etické výchově jsou u žáků rozvíjeny sociální dovednosti, které nejsou zaměřeny jen na vlastní prospěch, ale i na prospěch ostatních lidí. Dále etická výchova učí žáky tomu, aby dokázali mezi sebou komunikovat, aby byli schopni si utvářet pozitivní vztahy k ostatním lidem a vytvářet pravdivé představy o sobě samém. Rovněž etická výchova napomáhá žákům lépe zvládat a konstruktivně řešit problémy a konfliktní situace, vyjadřovat vlastní emoce, utvářet si zdravé sebevědomí, respektovat vzájemné odlišnosti mezi sebou a umět spolupracovat mezi žáky. Lencz a Křížová (2004, s. 5) uvádí, že „*Cílem etické výchovy není jen informovat žáky o etických zásadách, ale pomáhat jim, aby si vytvořili na danou problematiku vlastní názor a osvojili si přiměřené postoje a chování.*“.

Dle Etického fóra (*Projekt etická výchova*, © 2009) etická výchova rozvíjí a podporuje prosociální chování, pomáhá utvářet harmonické vztahy, učí žáky toleranci mezi společenskými skupinami, mezi národy, rozvíjí psychosociální dovednosti potřebné pro multikulturní výchovu jako například pozitivní hodnocení sebe a druhých, empatii, toleranci. Komplexní program etické výchovy nabízí účinné řešení problematiky prevence sociálně patologických jevů a tím přispívá k celkovému zlepšení sociálního klimatu nejen na školách, ale v celé společnosti.

## **1.5. Vybrané psychologické aspekty etické výchovy**

Psychologické aspekty etické výchovy jsou klíčové pro pochopení, jak efektivně a uvážlivě rozvíjet etické chování u jednotlivců. Etická výchova je proces, který má, mimo jiné, za cíl podporovat a rozvíjet etické hodnoty, morální uvědomění a schopnost správného rozhodování v každodenním životě. Následující psychologické aspekty jsou důležité pro proces etické výchovy:

1. Morální vývoj – psychologie morálního vývoje se zabývá tím, jak se u lidí formuje morální chování a hodnoty. Jedním z nejznámějších konceptů je Lawrence Kohlbergův model morálního vývoje, který rozděluje vývoj morálního myšlení do různých etap. Pochopení morálního vývoje u jednotlivce může pomoci učitelům a vychovatelům vhodně přizpůsobit metody etické výchovy pro konkrétní věkovou skupinu.
2. Empatie – empatická schopnost umožňuje jednotlivcům vcítit se do pocitů a perspektivy ostatních. Tato schopnost je klíčová pro pochopení důsledků vlastního chování na ostatní lidi a přispívá k rozvoji etických postojů jako jsou například soucit a ohleduplnost.
3. Vnímání normy – psychologický proces vnímání normy ovlivňuje, jak lidé rozumějí a reagují na etické normy ve společnosti. Toto vnímání může být ovlivněno kulturou, rodinou a sociálním prostředím, a může formovat etické postoje a chování.
4. Rozvoj etického rozhodování – psychologie rozhodování zkoumá, jakým způsobem jednotlivci přijímají rozhodnutí a jaké faktory ovlivňují jejich výběr.

V etické výchově je důležité rozvíjet schopnost kritického a zodpovědného rozhodování v eticky náročných situacích či přímo v etických dilematech.

5. Sebekontrola a impulzivita – psychologické aspekty související se sebekontrolou a impulzivitou mají vliv na to, jak jednatlivec ovládá své chování v eticky náročných situacích. Rozvoj schopnosti sebekontroly může pomoci vyhnout se impulzivnímu a neetickému chování.
6. Sociální učení – psychologie sociálního učení zdůrazňuje, jak se lidé učí z pozorování a modelování chování druhých. Modelování eticky správného chování a podpora pozitivních etických rolí může vést k rozvoji eticky odpovědných individuí.
7. Sebepojetí a identita – jak jednatlivec vnímá sám sebe a jak je definován ve společnosti, může ovlivnit jeho etické chování. Pozitivní a silné sebepojetí je schopno podpořit etickou zodpovědnost a vědomí vlastních etických hodnot.

Zohlednění těchto psychologických aspektů v etické výchově může pomoci rozvíjet morální uvědomění, odpovědnost a schopnost jednat eticky v souladu s hodnotami, které jsou pro společnost přínosné. Je důležité, aby etická výchova respektovala individuální rozdíly a kulturu a vytvářela prostředí, které podporuje učení se a chápání etických hodnot a norem. (*seminář pro školní metodiky primární prevence: Etika ve výchově, 2019*)

## 1.6 Složky etické výchovy

Etická výchova má čtyři složky, které spolu tvoří nedílný celek. Jsou to: výchovný program, výchovný styl, výchovné metody a rozvoj prosociálnosti.

### Výchovný program

Výchovný program etické výchovy se skládá z deseti základních a vzájemně propojených tematických celků, vyjadřující atributy osobnosti, které přispívají ke zvyšování sociální inteligenci dítěte. Vedle těchto 10 základních témat má etická výchova navíc 7 aplikačních témat. Prostřednictvím těchto témat se žáci učí získané sociální dovednosti uplatnit v konkrétních životních situacích.

Jednotlivá témata uvádí Nováková (2006):

**Komunikace** je nejdůležitějším prvkem etické výchovy. V rámci tohoto tématu si žáci osvojují základy verbální a neverbální komunikace. Komunikace je důležitá k vytvoření spolupracujícího kolektivu třídy. *„Mezi nejdůležitější dovednosti komunikace uplatňované v mezilidských vztazích, jež by si mělo dítě osvojit co nejdříve, patří pohled, úsměv, pozdrav, otázka, smysluplná odpověď a tzv. „kouzelná slůvka“: prosím, děkuji, odpusť.“* (Nováková, 2006, s. 28)

**Důstojnost lidské osoby**, pozitivní hodnocení sebe a úcta k sobě

Cílem je, aby se žáci naučili poznat své silné i slabé stránky, a především dokázat je přijmout. Žáci si vytváří základy sebeúcty, která vede ke zdravému rozvoji charakteru a pozitivnímu hodnocení ostatních lidí.

**Pozitivní hodnocení druhých** - schopnost hodnotit ostatní lidi úzce souvisí se sebehodnocením. Cílem je naučit žáky přijmout druhého se všemi jeho klady, omezeními, chybami, a především učit žáky chovat se k lidem tak, jak chtějí, aby se oni chovali k nim.

**Tvořivost a iniciativa** (řešení problémů a úloh) - cílem je učit žáky využívat tvořivost a iniciativu při řešení problémů a při spolupráci. Téma zahrnuje rozvoj vnímavosti, rozvíjí pozorovací schopnosti, rozvíjí představivost (pomocí brainstormingu, myšlenkových map), schopnost vidět souvislosti a porozumět problému.

**Vyjadřování a komunikace citů** - schopnost dobře vyjádřit své city je předpokladem účinné komunikace. Cílem tématu je naučit žáky identifikovat, rozpoznat, vyjadřovat a usměřňovat své city. V oblasti usměřňování citů je pozornost věnována především strachu a agresivním formám chování. Cílem je taky naučit žáky akceptovat citové prožívání jiných lidí.

**Empatie** - cílem je, aby žáci pochopili podstatu a význam empatie. Učí žáky vžít se do pocitů, postojů a situací druhých lidí a umět jim naslouchat.

**Asertivita** - téma se zaměřuje na přiměřené jednání v oblasti verbální, na obranu vlastních práv a sebezprosení. Žáci si osvojují asertivní dovednosti a seznamují se

s asertivními technikami. Následně se učí využívat asertivní chování při řešení konfliktů, k převedení sporu na problém a při diskuzi.

**Reálné a zobrazené vzory** - prostřednictvím tohoto tématu se žáci učí vybírat si takové vzory, aby byly pro ně pozitivní. Pro mravní vývoj mladého člověka má výběr vhodného vzoru rozhodující význam.

**Pomoc, dělení se, přátelství, spolupráce** - cílem je osvojení si prosociálního chování v praktických situacích jako jsou fyzická pomoc, soucítění, schopnost povzbudit, potěšit, ochotu dělit se a spolupracovat.

**Komplexní prosociálnost** - cílem posledního tématu je osvojení si prosociálního chování ve vztahu skupin. Zdůrazňuje vzájemnou solidaritu se sociálně slabšími a menšinovými národnostními skupinami. Zaměřuje se na řešení celospolečenských problémů.

Pořadí jednotlivých témat si určuje pedagog dle svého uvážení, a především dle konkrétní skupiny žáků. Nejde jen o nácvik jednotlivých dovedností, například komunikace, tvořivosti, asertivity, ale záleží především na tom, aby byly tyto jednotlivé dovednosti využity v projevech prosociálnosti.

Jak bylo zmíněno výše, na tematické celky dále navazuje 7 aplikačních témat, prostřednictvím nichž se žáci učí uplatňovat získané sociální dovednosti a etické postoje v konkrétních životních situacích a při řešení problémů. Aplikační témata je možno dle potřeby doplňovat o nové. Jednotlivá aplikační témata uvádí ve své publikaci Nováková (2006):

### **1. Etika**

Cílem je seznámit žáky se základními poznatky o etice a naučit je získané poznatky aplikovat v osobním životě. Dále vede žáky k tomu, aby dokázali rozlišovat dobro a zlo.

### **2. Lidské hodnoty**

Téma zahrnuje tři skupiny hodnot. Hodnoty tvořivé – učí žáky, aby si dokázali uvědomit význam zájmové činnosti. Hodnoty postoje – učí žáky nalézat smysl i v běžných životních situacích. Poslední skupinou jsou hodnoty náboženské, kdy jsou

žákům poskytovány informace o světových náboženstvích, učí je toleranci, pochopení, úctě a respektovat lidi různého náboženského vyznání.

### **3. Ekonomické hodnoty**

Prostřednictvím tohoto tématu se žáci učí hospodařit s penězi, umět se podělit s ostatními a učí se respektovat soukromé i společné vlastnictví.

### **4. Rodina, ve které žijí**

Téma poukazuje na důležitost rodiny a učí žáky porozumět významu rodiny. Vede je k úctě k rodině nejen vlastní, ale jako základní buňce společnosti. Zvládnutí daného tématu je základ pro úspěšné založení vlastní rodiny.

### **5. Výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu**

Téma vede žáky k rozvoji své sexuální identity, učí je respektovat rozdílnosti pohlaví muže a ženy. Zahrnuje téma lásky, přátelství, volbu partnera, přípravu na manželství a rodičovství, poznatky z oblasti antikoncepce, pohlavních chorob a není opomenuta ani jejich prevence.

### **6. Etické aspekty ochrany přírody**

Obsah tématu učí žáky vážit si všeho živého na zemi, ochraňovat přírodu a dále dané téma poukazuje na to, jaké mají vliv činnosti lidí na život na Zemi.

### **7. Vztah k médiím**

Cílem posledního tématu je naučit žáky utvářet si správné postoje k médiím jako nástroji spolupráce a informovanosti mezi lidmi dané společnosti.

## **Výchovný styl**

Aby byla výuka etická výchovy účinná, je nutné, aby byla založena na přátelském vztahu mezi učitelem a žákem. Souhlasím s Lenczem (1997), který uvádí, že etická výchova předpokládá specifický výchovný styl, přístup a vztah učitele k žákům. Její účinnost, do značné míry, závisí právě na tomto vztahu. Je důležité v hodinách etiky vytvářet příjemnou, pohodovou a přátelskou atmosféru. Proto je nepřijatelné, aby učitel uplatňoval pouze autoritativní metody. Podle Olivara (1992) je styl výchovy charakterizovaný přijetím dítěte, vyjádřením pozitivních citů k dítěti

a připisováním pozitivních vlastností a spolupráce dítěte. Tento styl vytváří ve třídě atmosféru podobnou prostředí rodiny.

Domnívám se, že na styl výchovy má také vliv osobnost pedagoga, jeho vlastnosti a především zkušenosti. Učitel by měl jít žákům příkladem. K žákům by se měl chovat přátelsky, brát ohled na jejich přání, názory a ke každému žákovi přistupovat spravedlivě bez rozdílu a vytvářet ve třídě radostnou atmosféru.

Byly vytvořeny zásady výchovného stylu etické výchovy, které by měl pedagog dodržovat, ve své publikaci je uvádí Ivanová a Kopinová (2004):

- Vytvořme ze třídy výchovné společenství.
- Přijměme dítě takové, jaké je, a projevujme vůči němu přátelské city
- Připisujme dětem pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost, vyjadřujme pozitivní očekávání
- Formulujme jasná a splnitelná pravidla hry
- Reagujme na negativní jevy klidným poukázáním na jejich důsledky
- Nabádejme, je to osvědčený prostředek výchovy. Vybízejme k pozitivnímu chování
- Odměny a tresty používejme opatrně
- Zapojme do výchovného procesu rodiče
- Buďme nositeli radostí.

### **Výchovné metody**

Výuka etické výchovy probíhá především prostřednictvím zážitkových metod. Myslím si, že se jedná o velmi účinnou učební metodu. Díky vlastním prožitkům si žáci mnoho věcí lépe zapamatují. Pedagog by proto měl umět žáky něčím zaujmout a být nápaditý.

*„Společným jmenovatelem těchto metod je poskytnutí zkušeností nebo umožnění vytvořit si vlastní úsudek. Děti se učí z vlastního prožívání a zážitků, které potom přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Proto používané metody v etické výchově můžeme označit jako zážitkové metody. Učitel zůstává v pozadí. Jeho hlavní úloha je v tom, že vytvoří zajímavou situaci a nechá děti uvažovat, diskutovat, experimentovat a získávat nové zkušenosti. Dalo by se říct, že učitel hraje roli moderátora a děti se „vychovávají“ samy.“ (Olivar, 1992, s. 5)*

Důležité je dodržování optimálního metodického postupu při realizování jednotlivých aktivit. Model výuky dle Olivara (1992, cit. podle Nováková, 2006) se skládá z několika fází:

1. **Senzibilizace** – snahou je, aby žák pochopil určitou skutečnost, význam a smysl tématu, o kterém se mluví. Typické formy práce jsou např. pozorování, psychohry, prezentace pozitivních vzorů nebo práce s příběhem, u malých dětí např. pohádky.
2. **Hodnotová reflexe** – je snahou o pochopení teoretických nebo empirických motivů, které vedou k objasnění tématu. Hodnotová reflexe a senzibilizace jdou ruku v ruce, senzibilizace je bez reflexe bezcenná. Za typické formy práce můžeme považovat dialog, chvíle ticha atd.
3. **Nácvik ve třídě** – jedná se o konkrétní nácvik dovedností pomocí aktivit, jež poskytují prožitek, který vede k upevnění postojů správného jednání a ujasnění hodnot.
4. **Reálná zkušenost neboli transfer** – v této fázi jde především o přenos získaných zkušeností a poznatků do reálného života.

Nejčastěji používanými metodami v hodinách etické výchovy jsou dialog a diskuze, práce s hudbou, s obrazem, s příběhy, kooperativní učení, dramatizace, anketové metody, práce ve skupinkách atd. Jak jsem se již sama mohla přesvědčit v rámci mé praxe, žáci v hodinách etické výchovy sedí v kruhu, aby si navzájem viděli do tváře, aby se vzájemně poznávali. Ovšem je možné i jiné uspořádání třídy, to se odvíjí od aktivity, kterou naplánuje učitel. Etická výchova nepoužívá učebnice, podněty k činnostem a aktivitám učitel nachází v metodických příručkách.

### **Rozvoj prosociálnosti**

*„Program, styl výchovy a metody výchovy jsou zvoleny tak, aby podporovaly prosociálnost. Nebýt této čtvrté složky, mohlo by se stát, že vychováváme společensky dobře adaptovaného, vzdělaného a tvořivého člověka, který však bude egoistický a bezohledný.“ (Olivar, 1992, s. 5)*



Existuje mnoho definic prosociálního chování, ale společným znakem těchto definic je považování prosociálního chování za chování, které přináší užitek druhému.

Lapsley (1996, cit. podle Vacek, 2011) definuje prosociální chování jako dobrovolné chování zaměřené na prospěch druhému.

Prosociální chování přispívá druhým, ale zároveň přináší něco i aktérovi. Druží se mu odmění podobným chováním nebo je aktérovi odměnou vnitřní uspokojení z dobrého činu, posílení vlastního morálního sebevědomí. (Čáp a Mareš, 2001)

Dle Olivara (1992) za prosociální chování můžeme označit takové chování, které je zaměřeno na pomoc jiným nebo prospěch jiných, aniž by pro původce chování existovala vnější odměna. To znamená, že motivem a předpokladem prosociálního chování je vnitřní potřeba nebo tendence dělat to, co prospěje druhému. Cílem etické výchovy tedy je nejen žáky naučit, aby si osvojily určité vnější chování, ale přimět je k tomu, aby se chovaly prosociálně z vnitřní potřeby.

Olivar (1992) uvádí, že prosociální osobnost lze charakterizovat takto:

- Projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti
- Mají radost, když můžou někoho obdarovat nebo se s někým rozdělit
- Pracuje ve prospěch jiných lidí
- Úspěchy druhých přijímá, aniž by jim záviděl
- Má pochopení pro starosti a nevýhody svých blízkých.

## **1.7 Faktory působící na žáka v průběhu výuky etické výchovy**

Průběh výuky etické výchovy je ovlivněn řadou faktorů, které na žáky působí. Vhodné podmínky, jak ve třídě, tak v celé škole mají vliv nejen na chování žáků, ale i na průběh výuky, na výsledky učení a v poslední řadě na motivaci k výkonu. Následující kapitola pojednává o těch faktorech, které mají největší vliv na žáka v průběhu výuky etické výchovy. Jedná se především o osobnost pedagoga a jeho vztahy se žáky, klima třídy a jedním z nejdůležitějších faktorů, které na žáky působí, jsou jejich vrstevníci, kteří mají mnohem často větší vliv než pedagogové nebo rodiče.

## Učitel etické výchovy

Pro úspěšného pedagoga je na prvním místě důležitá jeho osobnost, která patří k hlavním činitelům výchovně-vzdělávacího procesu. Pokud pedagog požaduje od žáků slušné chování a zodpovědnost ke školním povinnostem, je důležité, aby si uvědomil, že i žáci od něj očekávají přívětivé chování a spravedlivý přístup ke všem bez rozdílu. Etická výchova by měla být založena na partnerském „vztahu“ mezi pedagogem a žákem.

Mnoho autorů definovalo osobnost pedagoga. Dovolila jsem si zde uvést definice, které dle mého názoru nejvíce vystihují osobnost pedagoga etické výchovy.

Dle pedagogického slovníku (*Průcha, Walterová a Mareš 2003*) je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Dále je důležité podotknout, že učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy a koordinuje činnosti žáků.

*„Termínem učitel označujeme člověka, který odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.“* (*Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2002, s. 164*)

V pedagogické praxi se uplatňuje mnoho rysů pedagogovy osobnosti, které kladně ovlivňují průběh i výsledky toho procesu:

- **Tvořivost** – jedná se o schopnost hledat nové způsoby, neuspokojovat se s dosavadní úrovní, ale snažit se přetvářet a měnit stav věcí. Jedině tvořivý pedagog má předpoklady vychovávat tvořivého jedince.
- **Zásadový morální postoj** – jedná se o pedagogovo myšlení, chování a cítění v duchu humanismu.
- **Pedagogický optimismus** – zahrnuje radostný přístup k práci, pedagog je pevně přesvědčen o účinnosti pedagogického působení.
- **Pedagogický takt** – jedná se o ukázněnost v jednání se žáky a schopnost vlastního sebeovládání.
- **Pedagogický klid** – pedagog je schopen pracovat soustředěně, nespěchat, mít trpělivost žákům vysvětlovat učivo dokud neporozumí.
- **Pedagogické zaujetí** – pedagog vykazuje kladný a aktivní přístup k pedagogické práci.

- **Hluboký přístup k žákům** – snaha pedagoga co nejvíce poznat žáky a pracovat s nimi ve shodě s jejich individualitou.
- **Přísná spravedlnost** – pedagog nenechává nedostatky nebo přestupky bez povšimnutí, nepreferuje jen některé žáky. Při hodnocení a klasifikaci postupuje spravedlivě. Nepodléhá subjektivním náladám. (*Jiřina, 2001*)

Dále dle Kratochvílové (*et al., 2007*) by měl pedagog disponovat následujícími pedagogickými způsobilostmi:

**Plánovací** – zahrnuje základní přípravu na výuku, stanovení cílů hodiny, výběr strategií, zásad, metod a vyučovacích forem.

**Motivační** – rozvíjení aktivit, samostatnosti a tvořivosti žáků.

**Komunikativní** – zprostředkovávání učiva, komunikace se žáky, s rodiči, s veřejností.

**Řídící** – usměrňování činnosti žáků.

**Organizační** – jedná se o organizování vyučovacího procesu, přípravu pomůcek a také celkového prostředí výuky.

**Kontrolní** – kontrola zadaných úkolů a plnění stanovených cílů.

**Evaluační** – hodnocení žáků a s tím spojené pochvaly.

### **Kompetence pedagoga**

Kompetence pedagoga můžeme chápat jako soubor odborných a osobnostních dispozic pro vykonávání učitelské profese. Zmíněné kompetence by měli učitelé získat během studia a následně v průběhu učitelské praxe.

Vymezení pojmu kompetence není jednotné, existuje mnoho definic daného pojmu, pro příklad uvádím následující definice.

Pedagogický slovník (*Průcha, Walterová a Mareš, 2003*) kompetence pedagoga charakterizuje jako soubor profesních dovedností a předpokladů, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích

učitelů na pedagogických fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese - znalosti předmětu.

„Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství.“ (Švec, 1999 cit. podle Průcha, 2006)

Dále můžeme pojem profesní kompetence pedagoga vymezit jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.“ (Vašutová, 2004 cit. podle Kantorová et al., 2008)

Profesní kompetence pedagoga vznikají: celoživotním vzděláním, praxí a zkušenostmi, působením učitelského sboru a vedením školy, reflexí výchovné a vzdělávací reality – aktivně se přizpůsobit změnám ve školství, sebereflexí. (Kantorová et al., 2008)

Existuje mnoho dělení pedagogických kompetencí, ovšem nejvíce se přikláním k dělení kompetencí dle Vašutové (2002) a uvádím pouze ty kompetence, kterými by měl být, podle mého názoru, vybaven učitel etické výchovy.

**Kompetence pedagogická** - vztahuje se k výchovné a vzdělávací práci pedagoga, je schopen rozvíjet individuální kvality žáků a má znalosti o právech dítěte a respektuje je.

**Kompetence manažerská** - ovládá organizování a řízení učebních a volnočasových aktivit žáků.

**Kompetence sociální** - jedná se o schopnost pedagoga jednat v náročných pedagogických i lidských situacích a následně je umět řešit. Dále dokáže aktivně a promyšleně ovlivňovat klima třídy.

**Kompetence prosociální** - pedagog je ochoten pomáhat těm, kteří jeho pomoc potřebují, je ochoten spolupracovat s druhými, být solidární a nést zodpovědnost za druhé.

**Kompetence komunikativní** - pedagog dokáže motivovat žáky, řídit pozornost žáků a efektivně komunikuje a spolupracuje s rodiči

**Kompetence intervenční** - zahrnuje připravenost pedagoga na práci s různorodou žákovskou populací, např. minority, sociálně znevýhodnění atd. Dále ovládá řešit a rozpoznat sociálně – patologické projevy u žáků.

**Kompetence osobnostní** - můžeme charakterizovat jako osobní zodpovědnost za pokrok žáků a vzdělávací výsledky školy společně s morálními kvalitami člověka, který má vliv na osobnostní a hodnotový rozvoj žáka. Patří sem také tvořivost, schopnost řešit problémy, kritické myšlení, týmová spolupráce, porozumění, empatie a tolerance. Je nutné podotknout, že osobnostní kompetence nemůžeme brát jako samozřejmost, ale je nutné je rozvíjet vzděláváním, sebevzděláváním a působením profesního prostředí.

**Kompetence osobnostně kultivující** - pedagog svými všeobecnými znalostmi dokáže působit na formování postojů žáků a ovlivňovat jejich hodnotový systém.

**Kompetence multikulturní** - jedná se o schopnost pedagoga napomáhat integraci do společnosti různých jedinců, pochopit a respektovat jiné kultury a aktivně přispívat k multikulturnímu soužití.

### **Styly výchovného působení**

Pod pojmem styl výchovy si můžeme představit konkrétní způsob výchovy, který ovlivňuje, jak metody vyučování a obecné zásady, tak důležitou roli hraje i osobnost pedagoga, jeho vlastnosti a především zkušenosti.

Pedagogický slovník (*Průcha, Walterová a Mareš, 2003*) vymezuje styl výchovy jako svébytný postup, jímž učitel vyučuje a soubor činností, které učitel uplatňuje ve vyučovacím procesu. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Styl, kterého pedagog využívá, je relativně stabilní a obtížně se mění.

Čáp a Mareš (2001) ve své publikaci uvádí následující styly učitelova výchovného působení:

- **Autokratický styl** – je charakteristický neustálými učitelovými rozkazy, zákazy, výčitkami, varováním a častými tresty. Nepřihlíží k potřebám, přáním a tužbám žáků, popřípadě jejich tužby a přání nezná, a ani se je nesnaží poznat. Stojí si za tím, že žáci prostě musí poslouchat. Dbá na to, aby se vše dělalo přesně podle jeho pokynů. U žáků vyvolává napětí a strach.
- **Liberální styl** – učitelovo chování působí dojmem lhostejnosti k tomu, co se kolem něj děje, též je lhostejný k žákům, k jejich výkonům a chování. Žáci jsou učitelovi „na obtíž“. Jsou kladeny nízké požadavky na výkon žáků a nedostatečná kontrola jejich plnění.
- **Rozporný autokraticko-liberální styl** – jedná se o střídání předchozích dvou stylů.
- **Laskavý liberální styl** – je charakteristický tím, že učitel dokáže projevovat sympatie žákům. Nejsou mu lhostejné potřeby a problémy žáků. Ovšem má na žáky nízké nároky, popřípadě nekontroluje plnění požadavků.
- **Integrační styl** – učitel působí klidně, bez agresivních výbuchů, bez úzkosti a nervozity. Klade na žáky přiměřené požadavky a kontroluje jejich plnění. Podporuje u žáků samostatnost a iniciativu. Místo striktních rozkazů dovede položit vhodnou otázku, dát návrh, podnět žákům k zamyšlení a účasti na rozhodování. Je ochoten žákům naslouchat a bavit se s nimi i o věcech, které nesouvisí přímo se školou.

*„Způsob výchovy je silně ovlivňován zkušenostmi, které si dospělý přináší ze svého dětství z výchovy v rodině a ze školy. Běžně se stává, že učitel považuje za samozřejmou a nejvhodnější tu formu výchovy, již se dostávalo ve škole a v rodině jemu. Jde o bezděčné a nevědomé napodobování, v některých případech jde však o postup záměrný.“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 314)*

Z výše uvedeného považuji za nejvhodnější styl integrační. Pedagog by měl mít přirozenou autoritu, ale neměl by působit jako „pedant“, takový pedagog není pro etickou výchovu nejvhodnější. Důležité je taky, aby měli žáci k pedagogovi důvěru, dokázali si za ním přijít pro radu a svěřit mu svá trápení.

## Vztah mezi učitelem a žákem

Učitel a žák tvoří základní činitele vyučovacího procesu a průběh výuky etické výchovy je velmi ovlivňován tím, jaký je vztah mezi pedagogem a žákem. Na kvalitě vztahu mezi učitelem a žákem závisí utváření postojů žáka k učení. Domnívám se, že pokud žák zaujímá k učiteli kladný vztah, odráží se to i na jeho postoji k učení. Kohoutek (1996) uvádí, že žák si kladné postoje k učiteli vytváří také podle toho, zda u něj nachází vlastnosti, které mu „vyhovují“. Zároveň i rodina žáka, kamarádi a spolužáci mohou mít vliv na žákův vztah k učiteli.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2003) charakterizuje vztah učitel – žák, jako mezilidský vztah, který ovlivňuje jak průběh, tak i výsledky vyučování, kvalitu spolupráce mezi pedagogem a žákem, sociální percepci, emocionální a motivační aspekty výuky. Je dán obecně sociálními rolemi a konkrétními zvláštnostmi obou aktérů, např. pohlavím, věkem, osobnostními rysy, zvláštnostmi jejich vzájemného působení, zvláštnostmi vyučovacího předmětu a v poslední řadě taky délkou a četností vzájemných setkávání.

Vztah učitele k žákům ovlivňuje mnoho faktorů. Dle Kohoutka (1996) se jedná o postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení učitelkému povolání, osobnostní vlastnosti, osobní situace a vztah žáka k učiteli. Určitou roli hraje také věk a pohlaví.

Řadou faktorů je ovlivněn i vztah žáků k pedagogům. O povaze vztahu žáka k učiteli ve významné míře rozhodují individuální zvláštnosti učitelovy osobnosti. Nejvýznamnější roli sehrávají charakterové, volní, citové vlastnosti a vlastnosti temperamentu daného učitele. Zároveň si žáci na učitelovi všimají estetické úpravy zevnějšku, způsob jednání a vzdělanostní úroveň. Důležité je taky pochopení a starostlivost o žáky ze strany pedagoga. (Kohoutek, 1996)

Myslím si, že pedagog by měl především umět jednat se žáky. Měl by projevovat skutečný zájem o práci žáka a umět ho pochválit. Měl by se žáky dostatečně komunikovat a nepřehlížet jejich přání, potřeby, názory a zájmy. Ke všem žákům by měl být spravedlivý a neměl by žáky zesměšňovat a bavit se na jejich účet.

Souhlasím s tvrzením Gluchmanové a Gluchmana (2009), kteří ve své publikaci uvádí, nutnost pedagoga mít na mysli, že žáky nevychovává jen přímým působením, ale celou svou osobností. Pokud bude učitel akceptovat své žáky jako rovnocenné partnery, pokud budou žáci pocítovat, že se o ně pedagog zajímá, je jim nápomocný při řešení, jak školních, tak i osobních problémů, potom bude schopen dosáhnout úspěchu.

## Klima třídy

Stejně tak jako ve společnosti, se kolektivy liší, i u nás ve škole je každá třída jiná. V jedné mohou být přátelské vztahy, ve druhé tomu může být právě naopak. Udržet ve třídě pozitivní klima je pro etickou výchovu velmi důležité ovšem na druhou stranu i velmi obtížné. K narušení klimatu ve třídě mnohdy stačí, že se například jeden jediný žák projevuje násilně a svým chováním ostatní žáky provokuje. Pokud je ve třídě pozitivní atmosféra, odráží se to také na kvalitě výuky a pokud se žáci se ve třídě cítí dobře má to taky vliv na jejich učební výsledky a motivaci k výkonu. Myslím, že každý pedagog mi dá za pravdu, že se mu lépe vyučuje ve třídě, kde jsou pozitivní vztahy a přátelská atmosféra. Ovšem je taky nutné podotknout, že třídní klima neovlivňují jen žáci, ale i pedagogové. Pokud pedagogové budou brát ohledy na potřeby žáků, na jejich názory, pocity a přání přispívají tím k pozitivnímu klimatu třídy.

Lašek uvádí (2007) že, žáci jsou ve třídách spokojenější, když mají mezi sebou přátelské vztahy, panuje ve třídě dobrá nálada, když učitel používá zajímavé metody a jasná a spravedlivá pravidla pro všechny a jsou zohledňovány potřeba a zvláštnosti každého žáka.

Pro klima třídy můžeme uvést následující definice:

Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003) je klima třídy sociálně psychologická proměnná, která představuje dlouhodobé sociálně emocionální naladění, vztahy, postoje a emocionální odpovědi žáků na události ve třídě.

*„Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé i žáci v interakci.“ (Lašek, 2007, s. 40)*

Průcha (2002) uvádí, že klima ve třídě je realizováno prostřednictvím různých mechanismů:

- Komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel používá
- Participací žáků ve vyučování
- Preferencemi a očekáváními učitelů k žákům
- Klimatem školy, jehož součástí je určitá třída.



Podobně jako Průcha uvádí i *Lašek (2007)* významné determinanty třídního klimatu:

- Zvláštnosti školy – typy školy, její zaměření, pravidla školního života.
- Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací – např. práce v laboratořích, v dílnách, ...
- Zvláštnosti učitelů – osobnost učitele, jeho styl výuky.
- Zvláštnosti školních tříd
- Zvláštnosti žáků

Klima třídy se zjišťuje pomocí určitých metod. Z výsledků můžeme mimo jiné zjistit, zda se ve třídě vyskytují sociálně patologické jevy (a jaké).

### **Spolužáci**

Vztahy mezi spolužáky neboli vrstevníky mají významný vliv na výchovně vzdělávací proces. Vrstevnické skupiny mají výrazný vliv na to, jak jedinec hodnotí sám sebe, pomocí vrstevnických skupin získává sociální status a pocit vlastní hodnoty. Rodina se dostává do pozadí a větší význam mají pro jedince jeho spolužáci, kteří jsou v rovnocenném postavení a mají podobné problémy. Také Havlík a Kořa (2002) uvádí, že od 10 let začíná vliv vrstevníků převažovat nad vlivem rodičů. Kolem 12. – 13. roku věku se vytváří skupiny buď chlapecké, nebo dívčí a až s nástupem puberty se začínají vytvářet skupiny smíšené. Macek (2002, cit. podle Krejčová, 2011) tyto vztahy hodnotí jako „unikátní a těžko zastupitelné, které znamenají zdroj značného množství sociálního učení a současně poskytují v tomto věku možnost k zhodnocení vlastní identity. Umožňují vzájemnou výměnu názorů, pocitů a vzorců chování a vytvářejí prostor pro komunikaci a další formy mezilidských interakcí, které si zde mohou jedinci zkoušet a testovat.“

Podle Vágnerové (2005) můžou vztahy s vrstevníky uspokojovat různé psychické potřeby: Potřebu stimulace uspokojuje kontakt s vrstevníky, jejich společné aktivity a zážitky. Potřeba smysluplného učení – v kontaktu s vrstevníky jedinec získává mnoho zkušeností, které je navzájem spojují. Společně se učí řešit nejrůznější situace a učí se potřebným sociálním strategiím. Vrstevníci se taky stávají neformálními autoritami, které mají mnohdy větší vliv než dospělí. Jedinci nejčastěji napodobují toho, kdo je v partě vůdcem a snaží se mu vyrovnat. Vrstevnická skupina má taky referenční

význam, takže slouží jako základ pro porovnávání zkušeností s ostatními. Jedinec srovnává své chování, pocity, názory a postoje s ostatními. Soužití se spolužáky vede jedince k uvědomění si podobnosti či odlišnosti od ostatních, to je důležité pro pochopení jiných a zároveň to přispívá k lepšímu sebepoznání a sebehodnocení. Potřeba být akceptován (získat prestiž) má v období dospívání značný význam, protože snižuje nejistotu a ovlivňuje rozvoj sebepojetí. Jedincem získaná role (pozice) v partě se stane důležitou součástí jeho identity a pro získání dané pozice, je schopen udělat mnohé. Vztahy mezi spolužáky ve třídě mají výrazný vliv na žákovy postoje, emoce a školní úspěšnost. Taky se v poslední době stále častěji setkáváme ve třídách s žáky odlišného etnika, kteří jsou ve většině případů ostatními spolužáky odmítáni a ignorováni. Právě zde může být etická výchova nápomocná, protože učí žáky respektovat a přijímat ostatní takové jací jsou. Pokud se budou žáci učit respektovat vzájemné odlišnosti mezi sebou, může například v tomto případě docházet k omezení šikany, ale taky k eliminaci jiných sociálně patologických jevů. Více o nežádoucím chování dětí a mládeže bude pojednávat následující kapitola.

## 2 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY

Jako sociálně patologické jevy se označují nezdravé, negativní a nenormální sociální fenomény, které mají záporný vliv na společnost. Lze zahrnout i trestné podoby negativního chování a studium jejich původu a eventuálního ovlivňování (*Ondrejkovič, Brezák a Vlčková, 1999*).

Sociálně patologické jevy se vyvozují z normality společnosti. Normy každé společnosti jsou obrazem chování osob žijících v ní. Normou se rozumí pravidlo, které je jasně dané. Je to vyžadované sociální chování. Odchytky od norem lze nazývat sociálně patologické jevy (*Lachytová, 2011*).

Je to nežádoucí chování, které vyplouvá na povrch porušováním pravidel, zásad, principů a etických a mravních hodnot. Uvedené chování může měnit celou společnost. Vyvolává další nežádoucí jednání, které může postupem času přerůst až v chaos (*Pokorný, Tomko, Telcová, 2003*).

Teorie sociálně patologických jevů mají původ v tom, že ve společnosti je zjevné trvání nežádoucích fenoménů, které se projevují přes strukturální slabiny. Těm se dá bránit jen prevencí. Ta by jim měla zabránit (*Ondrejkovič, Brezák a Vlčková, 1999*).

Jsou definovány také jako významné odklony od chování, které jsou předpokládány za normální. Jde o porušování oficiálně nebo neoficiálně stanovených hranic. Za těmito hranicemi je chování vnímané jako ohrožující a neadekvátní (*Havlík, 2010*).

To, co je sociálně patologické v určitých společenských a kulturních podmínkách, nemusí být nutně sociálně patologické za jiných podmínek. Záleží na chápání norem, a především na lidech. Každý člověk může nevhodné jevy společnosti vnímat jinak. Když uvedu příklad, tak pro jednoho je sociálně patologické kouření cigaret, pro druhého je to normální součást jeho každodenního života. Je nutné zmínit, že sociálně patologické jevy mají stejné předpoklady, jako jiné společenské fenomény. Jejich bytí je nezávislé. Vyskytují se nezávisle na tom, zda si to subjekt uvědomuje či ne. Mají znak nadindividuálnosti (*Ondrejkovič, Brezák a Vlčková, 1999*).

Důsledky a jejich příčiny jsou předmětem neustálých diskuzí - zda si za nežádoucí chování může jedinec sám, nebo je výplodem nezralé společnosti, která není schopná vstřebat odlišnosti od zvyklostí (*Sekot, 2010*).

Sociálně patologické jevy se sledují tzv. indikátory sociální patologie. Mapuje se obsah, mapují se území, kde se vyskytují. Třídí se podle způsobu sledování. Jestli jde o ukazatele uváděné v ročenkách, pravidelně, nepravidelně atd. Dále se člení dle možných hledisek. Zda se jedná o nežádoucí chování související s reprodukcí, ekonomickou situací a dalšími. Ostatní třídění se zajímá o to, jestli jde o jevy z vlastní vůle, vrozené, vynucené atd. (*Sochůrek, 2009*).

Jak bylo uvedeno, nežádoucí chování se odvíjí od sociálních norem společnosti. Ty jsou podmíněné historicky a mění se s vývojem společnosti. Vývinem norem se mění i sociálně patologické jevy. Určují se i sankce za jejich nedodržení. Taktéž v některých společnostech jsou sankce vyšší, v jiných zase zanedbatelné. Záleží jen na její toleranci (*Kraus et. al., 2010*).

Normy a zákony vznikají v rámci společnosti. Mohou se dodržovat na základě vlastní vůle, ale většina lidí je uznává jen proto, že při jejich porušení přichází trest v podobě sankce. Sankce je odezvou společnosti na nevhodné projevy chování (*Mühlpachr, 2001*).

Ondrejkoivič (*cit. podle Lachytová, 2011*) rozčlenil dodržování norem v závislosti na sociálně patologické jevy následně:

1. Konformní: jedná se o projevy chování, které jsou v harmonii s normami. Není tudíž trestáno.
2. Nonkonformní: je takové, které je příliš nápadné, strhává na sebe pozornost, provokuje, toto chování je ale stále v hranici normy, tudíž není odsuzováno a nepřichází za něj sankce.
3. Deviantní: je to disociální, asociální, delikventní chování a kriminální chování, které je již stíháno. Jde o porušování právních, mravních, etických, politických a jiných norem.

Sociálně patologické jevy a společensky nežádoucí jevy jsou objektem zájmů sociální patologie, která se zaměřuje na zjišťování příčin nežádoucího chování její důsledky, vývoj a klasifikaci. Ostatní vědy jako je sociální pedagogika a sociální práce se věnují nevhodnému chování teoreticky a prakticky s ohledem na jejich prevenci. Jejich posláním je fenomény řešit s jednotlivci a skupinami (*Kraus et. al., 2010*).

Koncept sociální patologie začal jako první užívat anglický filozof H. Spencer. Hledal rozdíl mezi sociální a biologickou patologií. Byl přesvědčen, že lidské chování se řídí řadou biologických funkcí. Dalším významným sociologem, který se sociální

patologií zabýval, byl i Durkheim, který pojem chápal podobně, jako je vnímán dnes. Klasifikoval ho jako takové chování, které se odlišuje od norem společnosti. Jednou z českých významných osobností, která zkoumala sociální patologii je také I. A. Bláha, který si myslí, že za tímto termínem se skrývají defekty sociálních zařízení a procesů (Lachytová, 2011).

Sociální patologie je tedy badatelskou disciplínou, která tříbí, systematizuje, konkretizuje, studuje původ nežádoucího chování. Do jejího rámce spadají i formy deviantního chování jejich původ a existence ve společnosti (Sekot, 2010).

## 2.1 Typologie sociálně patologických jevů

Dle Miovského (2010) je složité členit sociálně patologické jevy. Společnost se v průběhu let vyvíjí a jevy, kterým byla přikládána důležitost v minulosti, již zanikly, nebo nejsou tak populární. Vznikají nové fenomény, které jsou pro společnost škodlivější než ty minulé.

Ondrejkovič (*cit. podle Kraus et. al., 2010*) je toho názoru, že se klasifikace sociálně patologických jevů mění. Na pomezí 19. a 20. století se za sociálně patologické jevy pokládaly fenomény jako je sebevražednost, alkoholismus, homosexualita, rozvodovost a nezaměstnanost. Později se k nim přidružilo násilí, agresivita, pohlavní choroby a nevhodné chování v rodině. V současné době k nim patří kriminalita, delikvence, sebevražednost, xenofobie, agresivita, šikana, prostituce, patologické závislosti. Nezaměstnanost, chudoba a dopravní nehodovost patří k nežádoucím společenským jevům a sociálním problémům.

Přestože je komplikovaná klasifikace sociálně patologických jevů Miovský (2010) a Sekot (2010) se je snaží systematizovat a rozdělit následovně. Dle Miovského (2010) existuje devět typů nežádoucího chování. Mezi ně, například, patří:

- chození za školu, které lze nazvat také záškoláctví. Záškoláctví je definováno jako vědomé ignorování školní docházky. Slučuje se s ostatními formami sociálně patologického chování. Dítě porušuje školní řád a školský zákon. Záškoláctvím se zaobírá i školská prevence.

- šikana, kterou se nazývá násilné chování směřující proti druhé osobě, sobě samému, nebo majetkům. Takové chování má za následek fyzické, psychické nebo materiální poškození.
- xenofobie a rasově založené motivy jsou třetím sociálně patologickým jevem. Jsou založeny na nerespektování lidských práv a především práv minorit. Díky tomuto chování převažuje rasová nerovnocennost, méněcennost etnických skupin a jejich nesnášenlivost. Je to agresivní chování majority proti minoritě.
- rizikové chování v dopravě a rizikové sporty. To je takový styl počínání, kterým podrobujeme sebe nebo ostatní hrozbě poškození zdraví nebo přímo smrti. Často se díky takovému vystupování poškozuje i majetek. Patří tady např. řízení pod vlivem alkoholu, u sportu to je záměrné slaňování ze skal bez jakéhokoliv vybavení.
- rizikové chování související se sexem. U jedince díky svému sexuálnímu chtíči přibývá mnoho zdravotních a psychických rizik. Často negativně ovlivňuje partnerské vztahy. Takový druh fenoménu se mnohdy spojuje i se závislostním chováním, kdy osoba provozuje nechráněný sex na jednu noc pod vlivem psychotropních látek.
- vliv sekt na jedince. Vliv sekty může zapříčinit nárůst psychických, sociálních a zdravotních rizik vlivem determinovaných uzavřených skupin tzn. sekt. Členové těchto společenství se podílí na určitém ideologickém plánu, díky kterému se odlišují od svého okolí. Jsou vůči ostatním uzavřeni a své členy často manipulují směrem k ideologii.

Miovský (2010) často výčet sociálně patologických fenoménů ještě rozšiřuje o další dvě skupiny. Do první patří poruchy příjmu potravy. Zde se zařazuje ze zdravotnického hlediska bulimie neboli nezdravé přejídání a následné zvracení. Podobně je i anorexie, která je naopak chorobným nechutenstvím k jídlu. Obě se vyznačují úbytkem váhy a pocitem méněcennosti, nespokojenosti se svým fyzickým vzhledem. Druhým

souborem je syndrom CAN. Pro něj je typické zneužívání, zanedbávání a týrání dítěte osobou blízkou. Nejčastěji je to rodič nebo nevlastní rodič, popř. ostatní rodinní příslušníci.

Sekot (2010), který vidí sociálně patologické jevy především jako závislostní chování, je dělí o trochu odlišněji na:

1. Klasické formy závislostí: ty dále člení na drogovou závislost, která je definována jako nutkání užívat návykové látky. Do odvětví klasických forem řadí i doping ve sportu. Je to negativní reakce na pravidla sportovní etiky.
2. Moderní typy závislostního chování: kde dle něj patří netomanie, tedy závislost na užívání internetu a závislost na televizi, projevující se intenzivním nutkáním přístroj sledovat. Dále do něj řadí mobilománii, kterou nazývá jako obsedantní psaní sms a telefonování. Ostatními formami moderních závislostí je oniomanie, tu vymezuje jako patologickou touhu po nakupování, dále sexuální závislost, která je neustálým chtíčem po pohlavním styku. Zařazuje i bulimii a anorexii. Do moderních typů závislosti ještě začleněn i workoholismus a gambling. První je výraz pro neúměrnou závislost na práci a druhý pro hráčskou závislost.
3. Agresivní sociálně patologické fenomény: násilí v rodině, ať už týrání dítěte nebo ostatních členů rodiny. Je definováno jako nevladatelné agresivní chování proti jednomu nebo více příslušníkům rodu. Do jmenované skupiny sociálně patologických jevů patří i násilí ve sportu. Tento druh násilí se projevuje především v kontaktních sportech. Je druhem herní strategie. Tyto jevy jsou pro ostatní nemorální a souvisejí se sportovní etikou. Poslední skupinou je mobbing, jenž je násilím skupin na jednotlivci, které působí na psychickou stránku osobnosti.
4. Patologické sociální chování: bezdomovství a sebevraždnost. První jmenované lze označit jako žití osoby, která dlouhodobě nemá domov či přístřeší. Druhé z nich je pojmenováno jako dobrovolné usmrcení sebe sama.
5. Novodobé typy kriminality a sociopatie: tady se zahrnuje organizovaný zločin, jako obchod s lidmi, distribuce zbraní, drog a terorismus. Do těchto forem kriminality patří i korupce neboli úplatkářství a stalking. Ten se také vyznačuje nebezpečným pronásledováním. Poslední z typů kriminality a sociopatie je i sprejerství, které je druhem sebevyjádření, jehož zápornou stránkou je ničení majetku.

Poslední oblastí je adiktologická prevence. Ta se soustřeďuje na sféru návykových látek, jejich užívání a prevenci. Oblast rizikového chování se soustředí i na negativní projevy užívání, možnostem, jak je zmírnit a pomocí prevence jim předcházet. Jmenované se děje díky peer programům, odborníkům, pedagogickým pracovníkům a dalším.

## 2.2 Sociální deviace a rizikové chování kontra sociálně patologické jevy

Sociální deviace = nepřizpůsobení se dané normě nebo souboru norem, které jsou v určité skupině nebo společenství uznávány. Při nedodržování norem přichází sankce, která může být pozitivní, jež je věnování pochvaly za jejich respektování a negativní udělení trestu (*Mühlpachr, 2001*).

Sociální deviace je odklon od běžné formy sociálního chování. Jeho nejhorší formou je deviantní chování, po kterém přichází sankce z hlediska trestního zákona. Sociální deviace obsahuje překračování právních, náboženských, morálních a etických norem. Všechno deviantní chování není sociálně patologické a naopak (*Kraus et. al., 2010*).

„Sociální deviace je jakékoliv odchýlení od normy. Je rozsáhlejším pojmem než sociální patologie. A to především, že se dá rozdělit i na pozitivní a negativní deviaci. Pozitivní je např. vegetariánství či abstinence. Oproti ostatním je to také odklon od normy, jelikož většina lidí není vegetariány ani abstinenty. Společnosti to však nijak neškodí. Negativní sociální deviace je alkoholismus a gambling. Tyto fenomény jsou již pro společenství lidí škodlivé. Negativně jej ovlivňují.“ (*Sochůrek, 2009*).

V současné době se stává, že si mnoho odborníků i laiků myslí, že mezi sociální deviací a sociální patologií neexistuje rozdíl. Ten se tam nachází vzhledem k poměru škodlivosti pro společnost (*Fischer a Škoda, 2009*).

Sociálně patologické jevy jsou dle definic vždy pro jedince nebo společnost škodlivé. Nelze říct, že by byly k něčemu prospěšné. U sociální deviace tomu tak být nemusí. Nejde jen o páčání nežádoucího, škodlivého chování, ale i o přehánění dobrého chování. Je to jakákoliv odchylka od dané normy, která nemusí být jen negativní, může být i pozitivní. Rizikové chování je takové, které má negativní dopady na jedince a společnost ve stránky fyzické, psychické a sociální. Je ho možné pochopit v různém rozmezí. Patří tam jak projevy různé agrese, ale i sportování, kterým člověk



riskuje. Má multidisciplinární souvislost. Soustředí se na něj mnoho oborů jako je sociologie, medicína, psychologie a sociální patologie. Liší se od riskujícího počínání tím, že riskující jednání je na rozdíl od rizikového plně vědomé (*Širůčková cit. podle Miovský, 2012*).

Rizikového chování chápe Jessor, Donovan a Costa (*cit. podle Miovský, 2010*) jako pochybné, nežádoucí chování s ohledem dané normy, autority a společenské souvislosti. Dané počínání je společensky usměrňováno ve formě nesouhlasu, popř. trestu ve formě vězení nebo vazby. V případě rizikového chování se také zmiňuje vliv puberty. Z výzkumů je zjištěno, že v tomto období má řada lidí s takovým jednáním zkušenosti. Postupem vývoje rizikové fenomény odeznívají. Často je takový jedinec v dospělosti zcela nepatologický vlivem změny myšlení (*Miovský, 2010*).

Zmíněný rozdíl mezi sociálně patologickými jevy a rizikovým chováním není úplně evidentní. Lze říci, že v nynější době se tyto pojmy vzájemně zastřešují nebo jeden nahrazuje druhý. Odborníci se častěji přiklání k užívání idey rizikového chování. Sociálně patologické chování je fráze, která označuje osoby negativně porušující normy. Dívá se spíš na určité společenství, popř. skupinu. Nesnaží se řešit konání jedince jako rizikové chování. V tomto případě by bylo možné sociálně patologické jevy lépe řešit a popsat. Snadněji by se vymezovaly problémy, ke kterým v běžné praxi dochází. Pojem rizikové chování se v prostředí školy užívá hojně. Překlenutí k němu, lze rozpoznat v strategiích prevence vydaných MŠMT. Dříve se dokument jmenoval: *“Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy“*, nyní ho ministerstvo nazývá: *“Strategii prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže“* (*Miovský et. al., 2010*).

### **2.3 Sociálně patologické jevy u teenagerů**

Domnívám se, že lze u žáků 2. stupně základní školy již mluvit přímo o sociálně patologických projevech chování. Ovšem v některých případech jde pouze o disociální chování, které není zásadní odchylkou od normy a dá se regulovat různými pedagogickými postupy. Nejčastěji jde o drzé chování, rozpustilost, neuznávání autorit a nastavených pravidel. Mnohdy jde i o projevy chování, které jsou dány určitými “věkovými zvláštnostmi“, např. lhavost kvůli image a postavení v kolektivu nebo krádeže. Jsou zde markantní i různorodé projevy agrese, které nezřídka vyústí

až v šikanu. Agrese vzniká u dítěte, když nemůže dosáhnout svého. U vývoje agrese u dítěte hraje i důležitou roli právě dědičnost, zvládnutí agrese v rodině a role odezvy na toto chování pomocí trestů. U některých jedinců ještě není vyspělá sebekontrola. Někteří žáci zkouší, co bude po agresivním projevu následovat. Mnohdy je to jen prvek sebeobrany proti ostatním. Agresivnější jsou děti temperamentní, průbojné a houževnaté. Naopak žák, kterému je ubližováno, je tichý, neprůbojný a vcelku tolerantní.

Zajímavé je, že o prvcích šikany již v mateřské škole hovoří i Kolář (2011), který tvrdí, že nejde o šikanu zcela vyvinutou. Jde spíše o elementy, které jsou jejím předstupněm. Jde o takové chování, jehož záměrem je ubližování druhému a převaha silnějšího nad slabším. Pro toho, na kterém je uvedené počínání prováděno, je to značně nepříjemné. Jako z šikany může mít i psychické následky. Agresor má mnohdy z tohoto jednání potěšení, které utkví v jeho paměti několik let. Toto chování se odborně nazývá instrumentální agrese. Pokud si takto počíná, již v předškolním věku je celkem možné, že bude takové jednání následovat i ve věku školním. Od vyspělé šikany se její složky projevující se v mateřské škole liší neuceleností a nesoustavností. Není promyšlená, často je náhodná a málokdy se záměrně opakuje.

Někteří žáci jsou vyspělejší než ostatní a jsou schopni tvořit nejen prvky šikany, ale i stádia šikany samotné. Vyskytuje se zde první, druhý, třetí, čtvrtý i pátý stupeň. Pro představu se v první fázi tvoří agrese, vzniká převaha nad druhým dítětem. To je vyčleňováno z kolektivu. Ostatní se s tímto jedincem nechťejí přátelit. Ve druhém stupni přichází i fyzické násilí, kdy děti slabší jedince fyzicky napadají. Vybíjejí si na něm svou špatnou náladu, která se na základní škole může objevovat často a v různé frekvenci. Děti jsou v pubertě náladové a jejich emocionalita se mění z minuty na minutu. Je časté, že agresor manipuluje k tomuto chování i další děti. Ve třetím stupni se vytváří skupina agresorů, kteří svou agresi šíří dál a jedince vyčleňují ze sociální skupiny.

U žáků se vyskytují i problémové projevy chování, které se vztahují k jejich věku. Velmi diskutované je lživé přikrášlování. Díky němu si dítě zkrášluje svou realitu před ostatními. Skutečnost, že lže, ho nijak nesužuje. Dokonce ho uspokojuje. Často zabíhá do detailů. Stává se, že překresluje prožité do zajímavějších příběhů, které rádo vykládá jak vrstevníkům, ale i některým starším jedincům. Nezřídka nelze vyvrátit, že historku ve skutečnosti neprožilo. Lživým přikrášlováním mnohdy řeší i nejasnosti, které špatně pochopí. Vynaloží si je jednoduše po svém s dávkou přikreslení a lží.

U žáků 6. až 9. ročníků není toto přikrášlování vždy snadno odhalitelné a často dosti komplikuje situaci.

V tomto věku je také typické, že dítě svaluje svou vinu na ostatní. Leckdy něco provede a následně se ospravedlňuje, že tuto skutečnost udělal někdo jiný. Stává se, že chování svádí i na své spolužáky, které nechová v oblibě. Necítí se za to vůbec provinile, bere to jako jasnou věc, která se občas stane. Dokáže být přesvědčivé, že nic neudělalo a dokáže dospělým lhát a přesvědčovat je o svém dobrém jednání.

Dalším faktem uskutečňujícím se v tomto období jsou krádeže. Krádež je nutkavým jednáním, kdy si jedinec přivlastní majetek druhého. Žáci tak jednají proto, že se jim věc v danou chvíli líbí a chtějí by ji v tento moment vlastnit, či komoditu (např. peníze) potřebují pro jimi zvolený účel. Je pro ně atraktivní např. společenskou atraktivitou/módností, funkcí nebo zkrátka tím, že ji závidí někomu jinému. Jelikož někteří nemají ještě vyvinutou sebekontrolu, nedokáží vždy uvedené konání ovlivnit. Po krádeži někdy dochází k etickému vyčlenění jedince z kolektivu. To následuje po reakci autority na toto jednání. U dětí ze sociálně slabých rodin jsou krádeže typičtější. Děti nemajetné, na špatné finanční úrovni nemají tolik možností, jako ostatní jejich vrstevníci, proto se často uchylují ke krádežím, jelikož nejsou schopni získat věc jinou formou.

Sociálně patologickým jevem, se kterým se děti přímo nebo nepřímo potýkají je týrání, zneužívání nebo zanedbávání jich samotných nebo někoho v jejich okolí. V této souvislosti se mluví o CAN syndromu, který je vymezen ublížením v tělesné, duševní nebo sociální stránce dítěte. Ve společnosti je posuzováno jako nežádoucí. U dětí potýkajících se s tímto syndromem se často objevují potíže v chování. Obvykle je to lhaní, násilí, krádeže, neurčitý hněv proti ostatním i věcem. Ve fyzické stránce se projevuje např. koktání, tik, pomočování, špatný spánek (*Stonišová, Tichá, 2012*).

Děti jsou často přímo ovlivněny i sociálně patologickými jevy, které se vyskytují v jejich rodinách a okolí. Jako v každém období se i v tomto mohou ztotožňovat se svými vzory/idoly/rodiči/vrstevníky a chování přejímat. Proto je časté, že to, co vidí ve své sociální skupině, budou následně provádět i ony samy.

## 2.4 Charakteristika vybraných sociálně patologických jevů na základních školách

Následující části uvádí především sociálně patologické jevy, které se na základní škole vyskytují ve větší míře a kde konkrétně může etická výchova pomoci.

Výzkum Institutu pro kriminologii a sociální prevenci (© 2000) uvádí, že nejčastěji vyskytující se sociálně patologický jev na základních školách je šikana, se kterou má zkušenosti více než 41 % dětí. Dalším častým vyskytujícím se jevem je dle Vágnerové (2005) záškoláctví, se kterým má zkušenosti 19,2 % žáků základních škol. A pozornost by měla být věnována i drogovým závislostem, kdy byl v r. 2010 proveden celonárodní průzkum zaměřený na rozsah užívání návykových látek mezi žáky základních škol a byl realizován v rámci mezinárodní studie HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) zaměřené na zdraví a životní styl dětí. Z výsledků dané studie vyplývá, že 72,5 % žáků 8. a 9. tříd (70 % chlapců a 75 % dívek), 50,5 % žáků 7. a 6. tříd (50 % chlapců a 51 % dívek) a 20,5 % žáků 5. tříd (25 % chlapců a 16 % dívek) někdy zkusilo cigaretu. Mezi pravidelné kuřáky, kteří kouří alespoň 1x týdně patří 25,5 % žáků 8. a 9. tříd (22,3 % chlapců a 28,6 % dívek), 9,5 % žáků 7. a 6. tříd (9 % chlapců a 10 % dívek) a 1,5 % žáků 5. tříd. Kromě zkušeností s tabákem mají žáci základních škol zkušenosti také s alkoholem. K pravidelným konzumentům alkoholu (pijí alespoň 1x týdně) patří 5 % dívek a 10 % chlapců ve věku 11 let, 17 % dívek a 21 % chlapců ve věku 13 let a 33 % dívek a 44 % chlapců ve věku 15 let. K pravidelným konzumentům piva (pijí alespoň 1x týdně) patří 6,9 % chlapců a 4 % dívek ve věku 11 let a 16,8 % chlapců a 10,4 % dívek ve věku 13 let. Mezi 15letými pije pivo pravidelně 38,8 % chlapců a 20,3 % dívek, lihoviny a míchané nápoje konzumuje přibližně 9 % respondentů. Za zmínku stojí užití nelegální drogy konkrétně marihuany, kdy 30 % 15letých má zkušenosti s marihuanou. Žáci ve věku 13 let mají s marihuanou zkušenosti v 13-14 %. (*Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků*, © 2011)

Díky letité pedagogické praxi pozorují, že se na vzniku sociálně patologických jevů se podílí mnoho faktorů. Jedná se o osobnost jedince, jeho charakterové vlastnosti, životní styl, využívání volného času. K dalším faktorům můžeme zařadit školu, kde na žáka působí jeho vrstevníci a všeobecně klima třídy. K rizikovým faktorům řadíme i společnost, jedná se především o vliv médií na žáky, hodnotový žebříček, snadná dostupnost návykových látek a nedostatečná informovanost mladistvých o rizicích jejich užívání. Dle mého názoru má stěžejní vliv na dítě prostředí, ve kterém vyrůstá.

Vývoj dítěte je ovlivněn především jeho rodinou. Úkolem rodiny by mělo být vychovat dítě tak, aby si dokázalo vážit samo sebe, rodičů a ostatních lidí kolem sebe, aby se dokázalo začlenit do společnosti, bylo šťastné, soběstačné a v neposlední řadě, aby byly uspokojeny jeho základní potřeby. V rodině se dítě učí základním zásadám chování, přebírá zvyky a tradice rodiny. Rodiče mají být pro děti vzorem. Důležitý je také dostatečný zájem rodičů o děti. Měli by se především zajímat o jejich problémy, názory, o prospěch ve škole a taky o to s kým jejich děti tráví volný čas. Zkrátka dítě musí cítit zájem ze strany rodičů a vědět, že domov je pro něj zájemem a bezpečím. Pokud dítě vyrůstá v nežádoucím a nevhodném prostředí odráží se to na jeho dalším vývoji a vede často ke vzniku nežádoucího chování. Na základních školách se tedy můžeme nejčastěji setkat s následujícím:

### **Šikana a kyberšikana**

Šikana je jevem, který není nijak nový, ale řadí se stále k aktuálním a diskutovaným problémům nejen základních škol. Šikana je definována jako záměrné a opakované ubližování jinému jedinci, ke kterému dochází především ve školách. Procházková (2012) uvádí, že v některých případech je za šikanu považována událost, která se přihodila pouze jednou, ale byla zvláště krutá.

Pojem šikana je odvozen z francouzského slova „chicane“, což můžeme přeložit jako týrání, sužování, pronásledování a opakované vyžadování nesmyslné činnosti. (Vykoválová, 2002)

K upřesnění termínu šikana lze uvést několik vybraných definic:

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003) je šikana definována jako fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků jinými žáky. Iniciátory šikanování bývají žáci vyšších ročníků, žáci starší, fyzicky vyspělejší a žáci osobnostně či sociálně narušení.

*„Šikana je projevem zneužití vlastního postavení nebo určitých osobních, zejména fyzických dispozic. Pro šikanu je typický nepoměr mezi jejími aktéry, tzn. převaha agresora nad obětí – asymetrická agrese. Jejím důsledkem je poškození druhé osoby.“ (Bendl, 2003, cit. podle Malach, 2010, s. 205)*

Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování vymezil šikanování jako „jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit.“ (*Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky*, © 2008)

Šikanování je takové agresivní jednání, jímž si agresor opakovaným působením fyzických či psychických útrap zjednává či udržuje převahu nad obětí. (*Vališová a Kasíková, 2011*)

U všech výše uvedených definic nacházíme společné znaky, kterými jsou dlouhodobé, úmyslné a opakované ubližování v nepoměru sil mezi obětí a agresorem. Agresorem neboli aktérem šikany ve většině případů bývají muži. „Agresor je ten, kdo se aktivně zúčastní šikany, zvláště ten, který ji začíná a vede (iniciátor).“ (*Říčan, 2010*) Obětí šikany se může stát kdokoliv. Ovšem většinou se obětí stává člověk, který se něčím odlišuje od kolektivu, např. nadprůměrnými studijními výsledky, vzhledem, kulturními návyky, apod. Často si aktéři vybírají žáky slabé, kteří se nedokážou bránit. Také se obětí často stávají děti, které pocházejí ze sociálně slabších rodin. Pro ostatní se stávají terčem posměchu především z toho důvodu, že např. nechodí oblečení podle poslední módy, nenosí značkové oblečení a nemají nejnovější telefon.

Podle Švarcové (2009) se obětí obvykle stává jedinec tichý, plachý, citlivý, fyzicky slabší a s nízkým sebevědomím, spíše samotářský a zvyklý podřizovat se.

Nápadné vnější znaky, jako jsou brýle, zrzavé vlasy, obezita, barva pleti se často považují za důvod k šikaně. (*Říčan, 2010*)

### **Vývojové stupně šikanování**

Samotný proces šikanování se odehrává v 5 vývojových stupních. Kolář (1997) je ve své publikaci uvádí takto:

- První stupeň: ostrakismus
- Téměř v každém kolektivu můžeme najít jedince, kteří jsou méně oblíbení. Takový jedinec je charakterizován jako obětní beránek, outsider, černá ovce atd. Není oblíbený

a stává se obětí psychického násilí – ostatní ho přehlíží, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky a baví se na jeho účet. Ostrakismus lze zařadit do skryté šikany, avšak existuje i šikana zjevná, o které budou pojednávat následující čtyři stupně.

- Druhý stupeň: fyzická agrese a přitvrzování manipulace

Psychické násilí přerůstá v násilí fyzické. Oběť slouží agresorovi jako ventil a snaží se na ni svést své neúspěchy ve škole i v osobním životě a na oběti se odreagovává. Dochází k fyzické agresi a přitvrzování manipulace s obětí.

- Třetí stupeň: klíčový moment – vytvoření jádra

Tento stupeň se stává klíčovým momentem. Pokud se nenajde ve třídě nikdo, kdo by násilí zastavil, pokud se neprojeví pozitivní jádro skupiny, dochází k prolomení posledních zábrán a šikana se projevuje ve větší a závažnější míře. Dojde k vytvoření skupiny agresorů, kteří již nešikanují náhodně, ale systematicky oběť vyhledávají a týrají.

- Čtvrtý stupeň: většina přijímá normy agresorů

„Pokud chybí pozitivní podskupina, zákony agresorů se potom stávají normou, a dokonce i žáci, kteří jsou mírní a ukáznění, se účastní týrání spolužáka tak, aby se sami nestali obětí.“ (*Procházka, 2012*)

- Pátý stupeň: totalita neboli dokonalá šikana

Dochází k rozdělení lidí na tzv. otroky a otrokáře. Oběť je schopna udělat cokoliv, co jí agresor nařídí, je pod neustálým tlakem (s výhrůzkami). Vzniklou situaci oběť řeší neomluvenou absencí, častými odchody ze školy a může vyústit až v sebevražedné jednání.

### **Diagnostikování šikany**

Rozpoznat, že se dítě stalo obětí šikany, je mnohdy obtížné, a to i z toho důvodu, že ve většině případů se může jednat o šikanu skrytou, kterou není snadné odhalit.

Říčan (2010) uvádí přímé a nepřímé známky šikany, kterých si může pedagog všimnout. K přímým známkám šikany, kterých by si měl pedagog všimnout, Říčan řadí posměšné poznámky na adresu dítěte, nadávky, okřikování nebo ponižování. Dále se jedná o honění, strkání, šťouchání a kopání o přestávkách. Rány, které oběť dostává,

nemusí být silné, ale při pozorném sledování je nápadné, že je oběť neoplácí. Dále by měl pedagog pozorovat příkazy, které dostává od jiných dětí.

K nepřímým známkám šikany, které by neměl pedagogický pracovník přehlížet, patří například to, že dítě nemá žádné kamarády, přestávky tráví o samotě. Při týmových sportech je dítě voleno do mužstev mezi posledními. Dítě je nejisté či vyděšené, pokud má promluvit před třídou. Na okolí působí smutně, sklíčeně, nešťastně a plačtivě. Zhoršuje se jeho školní prospěch a mívá více absencí. Jeho věci jsou často znečištěné nebo poškozené. Má odřeniny, podlitiny, modřiny, které nedokáže vysvětlit.

I rodiče dítěte, jež se stalo obětí šikany, můžou k jejímu odhalení přispět velmi významně. Říčan (2010) uvádí nepřímé známky šikanování, kterých si můžou všimnout rodiče. Rodiče by neměli přehlížet fakt, pokud dítě doma nenavštěvují žádní kamarádi, nemá s kým trávit volný čas. Pokud dítě nechce chodit do školy, vymlouvá se bolesti hlavy, břicha. Chodí domů ze školy hladové, protože mu agresori berou svačinu nebo peníze na ni. Má neklidný spánek, křičí ze spaní. Žádá od rodičů opakovaně finance, bez udání důvěryhodných důvodů. Bývá smutné a objevují se u něj časté výkyvy nálad. Rodiče by měli taky upozorovat, pokud se dítě vyhýbá rozhovorům o tom, co bylo ve škole.

### **Kyberšikana**

Nejedná se o šikanování fyzické, ale psychické, kdy agresor k šikanování využívá komunikační techniky. Před kyberšikanou prakticky nelze uniknout, oběť může být agresorem kontaktována kdykoliv a kdekoliv. Agresor využívá anonymity, která mu otevírá možnosti větší agrese.

Kyberšikana je realizována prostřednictvím elektronické komunikace. Jedná se o útoky pomocí e-mailů, SMS zpráv, vyvěšování kompromitujících/urážlivých materiálů (textů, fotografií, videí, nahrávek, ...) na internetové stránky, sociální sítě, komunikační platformy, apod. (*Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování*, © 2008)



Webový portál e-bezpeci.cz (*Co je kyberšikana?*, © 2008) uvádí charakteristické znaky pro kyberšikanu:

- Útočníci jsou anonymní – útočníci většinou vystupují pod nějakou přezdívku, používají neznámou e-mailovou adresu, telefonní číslo atd. Navíc si může agresor vytvářet nové a nové identity a oběť má tak malou šanci přijít na to, kdo je útočníkem.
- Mění se profil útočníků a profil obětí – na rozdíl od šikany nezáleží na věku, pohlaví, síle, postavení v partě ani úspěšnosti útočníka nebo oběti ve společnosti. Útočníkem může být každý, kdo má potřebné znalosti o informačních a komunikačních technologiích, tedy i fyzicky slabý jedinec.
- Mění se místo a čas útoků – u tradiční šikany lze předvídat, kdy a kde k útoku dojde, ale s kyberšikanou se můžeme setkat kdykoliv a kdekoliv. Oběti útoku se můžeme stát vždy, stačí jen, abychom byli připojeni k internetu nebo měli u sebe mobilní telefon.
- Ve virtuálním prostředí se lidé chovají jinak než ve skutečném světě – mohou udávat jiný věk, jiné pohlaví, jiné povolání, a záměrně tak manipulovat s těmi, se kterými komunikují, zkrátka můžou se vydávat za někoho úplně jiného.
- Při šíření kyberšikany pomáhá útočnickovi publikum – nemusí se jednat o opakované napadání oběti útočníkem, stačí, když citlivé zprávy, nahrávky nebo fotografie publikuje na internetu a o jejich šíření se postarají jiní.
- Dopady kyberšikany na oběť není snadné rozpoznat – u tradiční šikany si můžeme všimnout například modřin u oběti, ovšem u kyberšikany je odhalování těžší, jelikož se jedná především o psychické týrání oběti, kdy je oběť často uzavřená do sebe a s ostatními o problémech nemluví.

### **Záškoláctví**

Záškoláctví bývá nepřiměřenou formou řešení konfliktních situací v rodině nebo ve škole. K záškoláctví mají větší sklon děti, které se cítí ve škole neúspěšní, neoblíbení nebo prožívají úzkost a strach ve školním prostředí. (*Jiřina, 2001*)

Vališová a Kasíková (2011) za záškoláctví označují neomluvené absence dítěte ve vyučování. Podle školského zákona je zákonný zástupce povinen omluvit nepřítomnost žáka ve vyučování nejpozději do tří kalendářních dnů od počátku jeho nepřítomnosti. Zletilý žák je za tuto povinnost zodpovědný sám a musí doložit potvrzení od lékaře nebo jiné patřičné zdůvodnění.

*„Záškoláctví je forma útěku dítěte ze školy, přičemž dítě rodičům předstírá, že školu navštěvuje.“ (Procházka, 2012, s. 154)*

Kyriacou (2003) rozděluje záškoláctví do pěti hlavních kategorií:

- Pravé záškoláctví  
Dítě do školy nechodí, ale rodiče jsou přesvědčeni o jeho přítomnosti ve škole.
- Záškoláctví s vědomím rodičů  
Rodiče vědí, že žák zůstal doma a také vědí, že k tomu nemá žádný oprávněný důvod. Zůstal doma např. z toho důvodu, že rodičům s něčím pomáhal nebo se staral o někoho nemocného. „Na této kategorii záškoláctví se podílejí různé typy rodičů, z nichž někteří se staví ke vzdělání nepřátelsky, druzí jsou prostě slabí a povolí vše, co jejich dítě chce, a jiní, kteří jsou závislí na pomoci a podpoře dítěte a potřebují ho mít doma.“ (Reid, 2002, cit. podle Kyriacou, 2003)
- Záškoláctví s klamáním rodičů  
Žák se snaží rodiče oklamat předstíráním nemoci, i když se ve skutečnosti cítí zdravý. Rodiče pak z důvodu nemoci žákovi napíší omluvenku. Tento typ záškoláctví je obtížný odlišit od záškoláctví s vědomím rodičů.
- Útěky ze školy  
Bývá taky označována jako „interní záškoláctví“. Žáci jsou ve škole přítomni, nechají si zapsat přítomnost, ale v některých vyučovacích hodinách chybí. Jelikož není zapsán ve třídní knize, tak mnohdy jeho absence unikne pozornosti pedagoga.

- Odmítání školy

Týká se těch žáků, kterým představa školní docházky činí psychické potíže. Žák se bojí do školy chodit například proto, že se bojí, že nezvládne učivo, že bude šikanován, že nebude u žáků oblíbený.

### Drogy a drogová závislost

Drogy a drogová závislost je stále závažným problémem, zejména u dětí a mladistvých. Věk dětí, kdy poprvé ochutnají drogu, se stále snižuje. Vede je k tomu především zvědavost. Dále je to pro děti něco vzrušujícího a odvážného. Někdy děti ochutnají drogu jenom proto, aby zapadli mezi vrstevníky. Existuje i různá motivace k užívání drog. Může to být podle Pavlase (2001, cit. podle Malach, 2010):

- Potřeba vyřešit problémy, uniknout trestu, stresovým situacím a uvolnit zábrany.
- Potřeba dosáhnout uspokojení a slasti, která není nijak jinak běžně dostupná.
- Potřeba uniknout nudě, stereotypu.
- Potřeba sociální konformity, být přijat skupinou, subkulturou, vrstevníky, v níž užívání drog patří ke standardu.

Velkým problémem je dostupnost a tolerování společnosti tzv. měkkých drog - alkoholu, tabáku (v jakékoliv formě), které jsou dětem běžně dostupné, a mnohdy se stává, že první podnět k experimentování s touto drogou jim dávají sami rodiče nebo příbuzní dítěte na oslavách, v rámci rodiny. Neuvědomují si, že tyto „nevinné“ experimenty nezřídka stojí na počátku pyramidy, která může vést k drogové závislosti. (Čech, © 2005)

Drogy, alkohol a tabák jsou tzv. psychoaktivní látky, které vyvolávají závislost. Může se jednat o závislost biologickou (fyzickou), která je definována jako stav adaptace organismu na drogu doprovázený zvyšující se tolerancí a při vysazení dochází k abstinenčnímu syndromu, nebo se může jednat o závislost psychickou, která je charakterizována potřebou užívat drogu opakovaně nebo trvale k navození příjemných prožitků. (Vágnerová, 1999, cit. podle Procházka, 2012)

Na základě výzkumů, uvedených výše, patří mezi nejrozšířenější a nejužívanější drogy mezi dětmi a mládeží tabák (a příbuzné výrobky), alkohol a marihuana.

Tabák patří mezi návykové drogy. Tabákový kouř obsahuje řadu škodlivin, kterými jsou dehet, kysličník uhelnatý, formaldehyd, arsenidy a kyanid. Ovšem z velkého množství chemikálií v tabákovém kouři je návyková především jedna a tou je nikotin. (Muhlpachr, 2002) Dle Záškodné (1998, s. 24) „je tabák vyhledávám pro uvolnění, uklidnění, snížení pocitu hladu, ale také k udržení pozornosti. Příznaky akutní intoxikace se objevují jen v případě vysoké dávky nikotinu nebo u začátečníků. Jsou jimi: nevolnost se zvracením, bolest hlavy, skleslost, bledost, pocení a závratě.“

Alkohol řadí se k návykovým látkám a zároveň je nejrozšířenější, nejužívanější a značně akceptovanou psychoaktivní látkou. Ve většině částí světa je alkohol běžně dostupný. Alkohol má pro většinu jedinců anxiolytický účinek, uvolňuje psychické napětí, zlepšuje náladu a zvyšuje pocit sebejistoty. Změny v chování následkem požití etanolu jsou individuální v závislosti na množství, koncentraci etanolu v alkoholických nápojích, pohlaví, tělesné hmotnosti a hladině alkoholu v krvi. V nižších dávkách se objevuje zvýšená aktivita a neklid. Ve vyšších dávkách dochází ke zhoršení kognitivních, percepčních a psychomotorických funkcí. (Fischer a Škoda, 2009)

*„Alkohol i tabák jsou tzv. průchozí drogou. Znamená to, že část dětí z nich přechází k látkám nebezpečnějším. Podle amerických výzkumů je riziko škodlivého užívání drog vyšší u dětí, které začaly pít alkohol nebo kouřit v mladším věku.“ (Nešpor a Csémy, 1995, cit. podle Muhlpachr, 2002, s. 15)*

Marihuana vyvolává rychlé, avšak krátkodobé účinky opojení, vyrovnanosti, euforie a taky pocit tělesné a duševní pohody, štěstí a vnitřní blaženosti. Častým doprovodem jsou smyslové přeludy, především zrakové a někdy i sluchové. Typické je špatné odhadování času a prostoru. K příznakům intoxikace řadíme nepřirozenou veselost, rozšířené zornice a zarudlé oči, zrychlený puls, kašel, sucho v ústech a nadměrnou žíznivost. Mohou se střídát dvě fáze – fáze euforie až exaltovaná nálada se záchvaty smíchu a druhou fází je fáze úzkosti doprovázená pocitem strachu. (Záškodná, 1998)

Sociálně patologické jevy jsou pro dnešní společnost vážným problémem a pozornost by měla být zaměřena především na prevenci. O tom, jak se rizikovému chování bránit a jak mu předcházet bude pojednávat následující kapitola zaměřená právě na prevenci.

### 3 PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ

V současné době sociálně patologické jevy u dětí a mládeže představují celospolečenský problém. Žáci na základní škole se dnes běžně setkávají se sociálně negativními jevy jako je šikana a kyberšikana, záškoláctví, drogové závislosti atd. Právě v době, kdy jsou žáci na základní škole, je prevence sociálně patologických jevů důležitá. Je nutné poskytnout žákům co nejvíce informací o těchto sociálně patologických jevech a na toto téma s nimi dostatečně mluvit. V této kapitole nejprve zmíním druhy prevence, následně se budu zabývat tím, jaká je úloha školy v prevenci, kde neopomenou minimální preventivní program základních škol a etickou výchovu jako jednu z možností prevence.

Sociálně patologické jevy je možné nalézt v každé společnosti. Lze na ně reagovat různými způsoby. Je možné zakázat, nepřipustit jejich výskyt. Každý jev tvrdě postihovat. Ale na straně druhé je prospěšnější, když se přítomnost sociálně patologických jevů identifikuje a pracuje se s nimi ve formě prevence. Je efektivnější vyvíjet takové úsilí, které by jim předcházelo. Toto vynaložené úsilí nebude však nikdy stoprocentní. Proto je nutné, aby byl vytvořený systém nápravy a redukce následků nevhodných fenoménů společnosti (*Kraus et. al., 2010*).

Prevenci lze definovat jako jakékoliv předcházení, zabraňování a naprostému snížení chování spojeného se sociálně patologickými jevy. Jde o soubor vzdělávacích, výchovných, intervenčních a jiných aktivit, které uvedené projevy chování minimalizují (*MŠMT*).

Prevence má mezioborovou souvislost. Ta se projevuje především ve školství, kdy je nutné odbourat názor, že pomoc nám může poskytnout jen psycholog nebo psychiatr. Prevenci mohou uskutečňovat všichni pracovníci pomáhajících profesí i jiní (*Kraus et. al., 2010*).

Primární prevence je souborem postupů, které působí na rozkvět správných postojů, kvalit, hodnot, aktivit, prosociálního chování, které jedince směřují žádoucím směrem. Tím dochází k potírání negativních forem chování, které se později projevují jako sociálně patologické jevy. Jedincům i celým skupinám se nabízí sportovní, tvůrčí, skupinové, individuální a další aktivity. Ty určují zaměření jedince (*Pokorný, Telcová a Tomko, 2003*).

Primární prevence je nejednotný komplex přístupů a intervencí. Do nynější doby není přesně určený rozdíl mezi školskou primární prevencí, zdravotnickou a prevencí kriminality. Nejsou mezi nimi dány jasné hranice (*Miovský et. al., 2010*).

Měla by usměrňovat předcházením. Je účelné, aby byly vytvořeny takové antecedence (předchůdné aktivity), které znemožní vznik nevhodného jevu. Důležitá je spolupráce s rodinou. Následně přichází kooperace se školou a ostatními odborníky, jako jsou např. pedagogicko-psychologické poradny (*Kraus et. al.*).

Aby došlo k dobrému pochopení primární prevence sociálně patologických jevů, je nutné uvést všechny členění prevence. Prevenci sociálně patologických jevů je možné rozdělit dle vlivu na určité skupiny osob. Dle Stanjurové, Stonišové a Tiché (2012) ji klasicky členíme na:

1. Primární prevenci: tu pokládáme za počáteční, základní a nejdůležitější. Orientuje se na předcházení sociálně patologických jevů.
2. Sekundární prevence: se zaměřuje na ohroženou skupinu obyvatel, u které je možnost výskytu sociálně patologických jevů.
3. Terciární prevence: je soustředěna na jedince, u kterých došlo k výskytu sociálně patologických jevů.

Primární prevenci je účelné dále rozdělit na primární prevenci specifickou a nespecifickou. Specifická primární prevence se orientuje na konkrétní cílové skupiny, čímž je předchůdce sociálně patologických jevů. Soustřeďuje se na konkrétní podobu negativních jevů (*Stanjurová, Stonišová a Tichá, 2012*).

Ministerstvo mládeže a tělovýchovy dělí specifickou primární prevenci, dle zacílení na konkrétní skupinu, účinnosti působení, prostředků a použitých nástrojů na:

- a) Všeobecnou primární prevenci: jde o prevenci, která je zaměřena na větší počet účastníků. Nejčastěji se provádí v kolektivu dětí, školní třídě. Optimálním počtem jsou účastníci do třiceti osob. Uskutečňuje se v normálním společenství osob, které nejsou zasaženy sociálně patologickými jevy. Je rozlišena podle věku účastníků.
- b) Selektivní primární prevenci: je užitá v kolektivech nebo u jedinců, kde je větší riziko výskytu sociálně patologických jevů. Oproti ostatní populaci jsou ve větším ohrožení. Nepracuje se s tak velkými skupinami jako u všeobecné primární prevence. Je možné působit i na individualitu.

- c) Indikovanou primární prevencí: se soustřeďuje na osoby, u níž se objevily sociálně patologické jevy. Nejobvyklejší je, že se u nich vyskytly jen počínající stádia těchto fenoménů. Nejde ještě o rozsáhlý rozvoj (*MŠMT*).

Nespecifická primární prevence podporuje zdravý vývoj jedince. Cíleně působí pomocí rozvoje zájmů, nadání a různých pohybových i nepohybových činností. Díky těmto skutečnostem se rozvíjí harmonická persona jedince. Lze ji využít v případě neexistence rizikového chování. Nezaměřují se na aktuální témata, ale působí aktivně a všeobecně (*Stanjurová, Stonišová a Tichá, 2012*).

Z popisovaného je zřejmé, že primární prevence se může uskutečňovat v dalších dvou úrovních jako je individuální (kdy se na dítě působí a pomáhá se mu ve vytváření správných rolí, zvyků, návyků a prosociálního chování). Pak v rovině celospolečenské (kdy je pozornost soustředěna např. na děti ze sociálně slabých rodin, díky čemuž se vytváří rovnocenný přístup ke všem) (*Kraus et. al., 2010*).

### **3.1 Cíl a cílové skupiny primární prevence sociálně patologických jevů**

Na primární prevenci se podílí: *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*. Ta určila, že cílem primární prevence je zabránění sociálně patologickým jevům a především předcházení jejich vzniku. Když už je společnost ohrožena sociálně patologickými jevy a tento jev nastal, je cílem redukce jeho následků a zamezení rizik. Cíle musí uskutečňovat všechny organizace, které se podílejí na prevenci. Kdyby tomu tak nebylo, nedocházelo by k jeho efektivitě. Postupně by mělo docházet ke snížení rizikového chování, podpoře zdravého životního stylu, prosociálního, altruistického chování. Individua by se měli naučit zvládat stresové záležitosti a být psychicky odolní. K tomuto by mělo docházet pod dozorem odborníků a oprávněnými institucemi (*MŠMT*).

Uvedená strategie zdůrazňuje v rámci primární prevence i ostatní cíle, jako je zformovat soustavu organizací podílející se na primární prevenci. Měla by být určena komunikace mezi nimi, úkoly jednotlivých orgánů a institucí. Všechny tyto instituce by měly být dotovány a podporovány, následně je nutné u nich provést hodnocení kvality (*MŠMT*).



Cílová skupina primární prevence je taková, na kterou se daný preventivní program specifikuje. Aby mohl být preventivní program realizován, musí být jasně definovaná cílová skupina. Cílová skupina se určuje dle Miovského (*et. al. 2012*) do základních kategorií:

1. Věkové měřítko: se dále člení do pěti vývojových etap dítěte. Jde o předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk, mládež a mladí dospělí. Nejvíce efektivní je zahájení preventivního programu již od tří let věku dítěte.
2. Měřítko náročnosti: rozděluje kolektiv dle postoje k sociálně patologickým jevům (dotčení sociálně patologickými jevy) a zdravotní a sociální zátěže. Podle toho ji následně diferencujeme na nedotčenou skupinu bez zdravotní a sociální zátěže, nedotčenou skupinu se sociální a zdravotní zátěží, dotčenou skupinu bez sociální a zdravotní zátěže, dotčenou skupinu se sociální a zdravotní zátěží, dotčenou skupinu se sociální a zdravotní zátěží s podílem na nesnázích nevztahující se k návykovým látkám, dotčenou skupinu se sociální a zdravotní zátěží s podílem na nesnázích vztahující se k návykovým látkám.
3. Společenské měřítko: souvisí se skupinami, do kterých jedinec či kolektiv zapadá. Jde o skupiny osob žijící ve znevýhodněných komunitách, rizikových rodinách, nedokončeným vzděláním, sociálně a ekonomicky slabí, mladí pachatelé trestných činů.
4. Institucionální měřítko: je takovým kritériem, které zohledňuje to, do které instituce skupiny zrovna zapadají. Jde o děti základních a středních škol, vysokých škol, v ústavní péči, nezaměstnaní, na rizikových pracovištích.
5. Další měřítka: K již uvedeným kritériím patří i ostatní jako je pohlaví, rodina, rekreační uživatelé drog, náležitost k etnické skupině a další.

Miovský a Zapletalová (*cit. podle Miovský et. al., 2010*) rozdělují skupiny trochu odlišně, a to podle:

1. Věku: to je spojeno s ostatními aspekty, jelikož nelze jednoduše říct, který preventivní program z oblasti primární prevence v určitém věku užít.
2. Povolání: je nutné brát v úvahu specifika určitých profesí, jako příklad lze uvést snadnější dostupnost k medikaci lékařů, psychická zátěž u sociálních pracovníků, která je mnohdy řešena užitím alkoholu a jiných návykových látek.

3. Prostředí primární prevence: bere se zřetel i na místo, kde je primární prevence prováděna. Důležité je soustředění na specifika, která jednotlivá prostředí obnášejí. Je rozdíl provádět preventivní program v přírodě bez učitelů a ve školní třídě za přítomnosti třídního učitele.
4. Vzdělání: každé individuum má nějaké intelektuální schopnosti, které jsou deklarovány dosažením určitého stupně vzdělání. Na to se bere ohled při užití různých technik a postupů. Je rozdíl provádět primární prevenci u mladých dospělých, kteří studují vysokou školu a jedinců, kteří mají školu základní.

Je možné i další dělení cílových skupin primární prevence, a to na obecnou populaci dětí a mládeže, která se dále rozděluje dle vývojových etap dítěte, jako bylo uvedeno výše. Následně na specifické populace dětí a mládeže, u kterých je možný výskyt sociálně patologických jevů, protože pocházejí např. z rodin, kde byl páčán trestný čin. Do dělení patří i individua s atributy rizikového chování, u nichž se projevilo. Mezi další cílové skupiny se zařazují rodiče dětí, u kterých se vyskytují negativní formy chování. Další skupinou je veřejnost. S ní souvisí především zapojování do řešení primární prevence, jelikož má obrovský vliv na vývoj jedince (MŠMT).

### **3.2 Kvalita a efektivita primární prevence sociálně patologických jevů**

Kvalitu primární prevence sociálně patologických jevů lze označit různě. Není možné ji přímo definovat. Ovšem hodnotí se podle určitých kritérií. Kvalitu je možné vydedukovat z typu užitého programu, metody, jak je program prováděn, realizátorů programu, etiky, cílových skupin. Primární prevence v České republice není však tak rozvinutá, aby zvládala postihnout všechny uvedené body (Miovský *et. al.*, 2015).

Efektivita primární prevence a její kvalita spolu úzce souvisí, jelikož zásady efektivní prevence jsou uváděny jako první ve standardech z roku 2005. Mají ale jisté nedostatky, jelikož je lze užít i v ostatních oborech, nejen u primární prevence, ale u prevence jako takové, která může zahrnovat školskou prevenci, prevenci ve zdravotnictví a jiné (Miovský, Zapletalová, Skácelová *cit. podle Miovský et. al.*, 2010).

Vodítkem pro tvorbu efektivní primární prevence, je soubor kritérií, které byly vyňaty ze standardů kvality preventivních programů pro Českou republiku. Souhrn vznikl z reálných zkušeností odborníků, ale především má základnu, která je podložena výzkumem. Miovský (*et. al.2015*) uvádí komplex znaků pro efektivní a kvalitní primární prevenci následovně:

1. Celistvost a užití různých postupů: vychází z rozmanitosti sociálně patologických jevů a především jejich příčin, proto je nutné užití různorodých přístupů a spolupráce s mnoha institucemi podílejícími se na řešení nastalé situace. Je zapotřebí, aby byla určena i cílová skupina působení.
2. Návaznost ovlivňování a systematičnost projektování: je účelné, aby tvorbu preventivních programů provázela kontinuita a vzájemné obohacování se. Ovlivňování musí probíhat delší období. Jednorázové a neucelené aktivity jsou pro individuum a celou skupinu neúčelné. Pouhé jednostranné vysvětlování může mít negativní dopad.
3. Záměrnost a vhodnost předávaných sdělení a podoby působení: u tohoto bodu se projevuje nutnost dobrého definování cílové skupiny vzhledem k jejím sociálním, kulturním a demografickým rysům. Zjednodušeně bereme v úvahu věk, pohlaví, rodinné zázemí, příslušnost k etnické skupině a další.
4. V adiktologii je při prevenci nezbytné brát v úvahu potřebu sloučení působení proti užívání návykových a těkavých látek s předcházením užívání alkoholu, tabáku. Mnohdy se hovoří o tom, že užívání alkoholu a tabákových výrobků jsou předstupněm požití tvrdých, nelegálních drog. Díky tomu se jeví jako potřebné propojit oba tyto aspekty prevence.
5. Raný počátek preventivního působení: od brzkého věku dítěte se utvářejí jeho postoje a návyky, proto se začíná s preventivními aktivitami již v útlém věku. Optimální je to od tří let dítěte. Všechny preventivní činnosti musí být pro tento věk optimální s ohledem na vývojové zvláštnosti individua.
6. Kladné směřování jedince: jedná se o posilování zdravého životního stylu a nabídka takových alternativ, které jsou vlastní dané cílové skupině,
7. Užití KAB koncepce: preventista se nesoustřeďuje jen na předání informací, ale na ucelenou změnu postojů a chování, kterou navazuje svým přiměřeným působením na jedince. Individuum získává dovednosti a schopnosti, které využívá po celý jeho život.

8. Uplatnění peer elementu, zapojení individua: vzorem pro děti jsou v určitém věku spíše jejich vrstevníci, než učitelé a rodiče. Díky této skutečnosti lze přes jejich současníky účelně působit na jejich postoje a chování. Peer složky se povětšinou nedá využít v mateřských školách a obecně u dětí předškolního věku. Dalším bodem, který přispívá k úspěšnosti programu, je aktivní zapojení jedince a včlenění do problému, čímž dochází k výměně názoru na základě debaty a lépe se působí na chování a postoje.
9. Transformace pravidel: cíleným působením na společnost se normy v ní změni takovým způsobem, že se postupně odstraní projevy rizikového chování. Sociálně patologické jevy, které jim dřív připadaly normální, se jim nyní budou jevit jako nezdravé a nenormální.
10. Utváření protektivní společnosti: má zajistit pečující a podporující hodnoty ve společnosti. Díky podpůrnému prostředí se lidem budou lépe navazovat vztahy. Budou se cítit bezpečně a zamezí se šíření sociálně patologické jevů.
11. Používání účinných nástrojů primární prevence: v primární prevenci by nemělo jít jen o holé přednášení faktů, rozdávání letáků, což se jeví jako neúčinné, ale o záměrné působení a předcházení škodlivým jevům vlastní aktivitou.

Efektivitu u primárně preventivních aktivit lze určit pomocí dlouhodobosti, zaměřenosti, určitosti cílů a cílových skupin, ale také osob, které ji provádí. Správný preventivní program by měl totiž působit na jedince dlouhodobě se srozumitelnou definicí cílů a cílových skupin. Samozřejmě je zásadní uskutečňování pod dohledem odborníků a záštitou licencovaných *pracovišť* (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003).

Každá dobře odvedená efektivní a kvalitní primární prevence se evaluuje pomocí prokazatelnosti působení programu, popsání skutečnosti, které podporují rizikového chování, zhodnocení návratnosti vynaložených peněžních i časových prostředků a zhodnocení negativní účinků programu (Miovský *et. al.*, 2015).

### **3.3 Primární prevence u teenagera**

U dětí navštěvující 2. stupeň základní školy se převážně využívá primární prevence, jelikož se předpokládá minimální zasaženost sociálně patologickými jevy. I když jak bylo uvedeno, u dětí je možný výskyt známek šikany, závislosti, projevy agrese, krádeže a potenciální riziko syndromu CAN. Nejideálnější je začít s primární prevencí, již při nástupu do mateřské školy.

V dospívání se dotváří lidská osobnost, zvyky, postoje, vnímání světa. Ukotví se do vědomí dítěte a pozdější změna může být nelehkou výzvou. Z tohoto důvodu je zapotřebí, aby nastoupila primární prevence již v předešlých obdobích vývoje dítěte. Včasné předcházení sociálně patologickým jevům ovlivní výskyt rizikového chování do budoucích etap života.

O realizaci primární prevence v časném věku dítěte mluví i *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*. Ta klade důraz na včasný počátek, aby se docílilo efektivity preventivních programů. Tato doporučení byla zahrnuta do principů strategie MŠMT. K primární prevenci v mateřské škole se vyjadřuje i Kocourková a Šafránková (2012), které podtrhují zaměřenost na primární úroveň a převahu specifické primární prevence, která se koncentruje na osobností ovlivňování, tvorbu hodnot, norem, pozitivně zdravý životní styl. Formování jedince probíhá pomocí různých zájmových a sportovních aktivit, které jsou specifické pro tuto věkovou skupinu a lze je neefektivněji využít.

Záštitu před sociálně patologickými jevy je možné utvořit podporou zdravého životního stylu od předškolního věku dítěte. Nadále (na prvním i na druhém stupni ZŠ) je v dítěti potřebné propojovat složku psychickou, sociální a tělesnou, jen tak se může vytvořit harmonická osobnost. V preventivních programech by se měla posilovat sebedůvěra, která je jasným obranným prvkem. S ní souvisí umět říci NE, když se dítěti něco nelíbí nebo, když to dělat nechce. Sebedůvěra se podněcuje sportovními a volnočasovými aktivitami. Ty jsou mnohdy spontánní. Další složkou, kterou je účelné zdokonalovat je seberozvoj. Ten odborníci utužují reálnými zkušenostmi a prožitky. Dítě by mělo být schopno určit, co je zdravé, škodlivé, mít svůj názor, chápat autoritu a další. Vhodné je užití prožitkového učení díky zkušenostem a náhodným, nenuceným získáváním empirie. Kromě podpory sebedůvěry a seberozvoje lze konstatovat, že jako ochrana před sociálně patologickými jevy slouží i smíšené třídy. Ve třídách jsou děti ze všech sociálních vrstev, různých národností a názorů. Navzájem si pomáhají. Tvoří nerozlučný celek. Děti se učí zdravým vztahům, prosociálnímu jednání a tvorbě sociálních dovedností. Nehomogenní třídy lépe odrážejí reálné sociální prostředí. Děti se učí od sebe navzájem. Vládne samostatnost a rychlejší sociální zrání. Vzájemně si radí, jsou empatické, nejsou agresivní. (MŠMT).

Primární prevence se odvíjí od rámcového vzdělávacího programu (RVP), školního vzdělávacího programu (ŠVP) a také od Organizačního rámce školní prevence v ČR. Školní prevence spadá mimo jiné do působnosti Ministerstva školství, mládeže

a tělovýchovy. Přestože by bylo ze systémového hlediska správné popisovat všechny linie prevence, uvedeme si některé příklady základní linie:

1. Dítě a jeho tělo: naučit dítě uvědomit si vlastní tělo, smysly a další složky své tělesné schránky. V oblasti primární prevence může jít o pochopení toho, co je pro tělo škodlivé a co žádoucí, ale i vybudování určité fyzické odolnosti a harmonie, která je možné vytvořit zdravým životním stylem.
2. Dítě a jeho psychika: z primárně preventivních aktivit jsou velmi důležité aktivity, které podporují sebedůvěru, sebnahlížení a psychické zdatnosti a odolnosti. Do této vzdělávací oblasti patří i vývoj řeči, přednesu, intelektu, jazyka a další, což do oblasti prevence sociálně patologických jevů přímo nezapadá.
3. Dítě a ten druhý: se zaměřuje na interpersonální vztahy. Především na utváření kvalitních, zdravých vztahů založených na důvěře, empatii, otevřenosti a komunikaci.
4. Dítě a společnost: je v primární prevenci důležitou oblastí, jelikož si dítě skrze ni osvojuje normy, hodnoty, vztahy k materiálním a duchovním oblastem. Dobré osvojení hodnot následně vede k potírání sociálně patologických jevů a vytvoření pohody ve společenských vztazích.
5. Dítě a svět: důležité je vytvořit v dítěti podvědomí o celospolečenských problémech, které ho přímo ovlivňují. Mezi tyto problémy mohou patřit i sociálně patologické jevy, ale i vztah k životnímu prostředí.

Třídní a školní vzdělávací program se o uvedené oblasti vzdělávání taktéž opírá. Hlavním cílem bývá formování člověka, který bude dbát na zdravý životní styl, ale především takového, jenž bude v celkové pohodě a harmonii.

Sociálně patologické jevy samozřejmě řeší i různá řada preventivních programů. V jednom z různorodých typů preventivních programů učitelé, lektori, preventisté nebo ostatní odborníci si spolu s žáky předčítají nebo dramatizují různé příběhy, komiksy, mýty či báje a zjišťují, jak by se v uvedených případech/situacích žáci zachovali, nebo co by bylo správné, aby udělali vystupující postavy. U těchto aktivit povolané osoby sledují výskyt sociálně patologických jevů, které mohou některé příběhy/mýty/báje v určité míře obsahovat. Ovšem přesto můžou tvořit dobrý příklad při prevenci sociálně patologických jevů.

## **Druhy prevence využívané na základní škole**

Na základní škole se nevyužívá jen prevence primární, nýbrž celé spektrum preventivních počinů. Pro představu si uvedeme rozdělení prevence jako takové.

„Prevencí se rozumí soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně patologickým jevům.“ *(Průcha, Walterová a Mareš 2003)*

Dle Malacha (2010) prevenci dělíme na primární, sekundární a terciární. Primární prevenci můžeme dále dělit ještě na prevenci specifickou a nespecifickou.

**Primární prevence** – „jedná se soubor specificky prováděných aktivit, které jsou součástí života společnosti, a jimiž se společnost snaží předcházet vzniku a rozvoji jevů, které poškozují její členy, a skrze ně i celé společenství. Primární prevenci v současnosti vnímáme jako otevřený, komplexní a flexibilní systém opatření, která jsou plánována, řízena a vyhodnocována připravenými specialisty, a na kterých se podílí všichni členové a subsystémy společnosti.“ *(Pokorný, Telcová a Tomko, 2003, s. 7)*

**Specifická primární prevence** – zahrnuje systém aktivit, které se zaměřují na skupinu ohroženou negativními jevy a snaží se prostřednictvím daných aktivit předcházet nebo omezit nárůst nežádoucích jevů.

**Nespecifická primární prevence** – jedná se o prevenci, která podporuje a rozvíjí sociálně žádoucí formy přirozeně. Spadají sem aktivity, které tvoří nedílnou součást primární prevence a jejich cílem je rozvoj harmonické osobnosti, včetně možnosti rozvíjení nadání, zájmů a sportovních aktivit. Právě do nespecifické primární prevence můžeme zařadit etickou výchovu, kterou se budu jako prevencí zabývat níže.

**Sekundární prevence** – zaměřuje se na rizikovou skupinu osob, u nichž je zvýšená pravděpodobnost, že se stanou pachateli nebo oběťmi trestné činnosti a dále se zaměřuje na konkrétní sociálně patologické jevy (např. drogové závislost, záškoláctví, šikanu, vandalismus atd.).

**Terciární prevence** – vztahuje se na osoby, u nichž se již negativní jev projevil a cílem terciární prevence je tedy zmírnění následků daného negativního jevu. *(Pokorný, Telcová a Tomko, 2003)*

## Úloha školy v prevenci

Tendence výskytu sociálně patologických jevů na základní škole narůstá. Proto je nutné začít se zabývat primární prevencí právě v době, kdy žáci navštěvují základní školu. Je důležité jim poskytnout základní informace o sociálně patologických jevech, jak se daným sociálně patologickým jevům bránit a především je nutné učit žáky zdravému životnímu stylu, vést je prosociálnímu chování a k pozitivním hodnotám. K tomu může právě sloužit etická výchova. Ve školách by měly být zřízeny schránky důvěry, pomocí, kterých lze zlepšit komunikaci mezi pedagogy a žáky. Je vhodné pořádat pravidelně besedy na dané téma. Důležité taky je, aby školní řád obsahoval jasně daná pravidla a následné sankce za porušení. Nezbytná pro prevenci je taky dostatečné a efektivní komunikace rodičů se školou.

Jako účinná prevence slouží taky tzv. třídní pravidla, na jejichž vytváření se podílí žáci společně s pedagogy. MŠMT (*Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení, 2004*) uvádí následující pravidla:

**Provozní pravidla** – měla by být dána školním řádem a zahrnují pravidla týkající se provozu jednotlivých škol. Též zde mají být zakotveny postupy, jak řešit jednotlivé situace související se sociálně patologickými jevy.

**Pravidla soužití** – jedná se o pravidla „nepsaná“, která zahrnují vzájemný respekt, důvěru a úctu.

Při vytváření pravidel je vhodné dodržovat následující zásady:

- **Spoluúčast dětí** - pokud se děti na vytváření pravidel podílí, je to základ toho, že je budou následně dodržovat a řídit se jimi.
- **Srozumitelnost a splnitelnost** - pravidla by měla být všem žákům srozumitelná a především stanovena tak, aby byla splnitelná pro všechny.
- **Pozitivní formulace pravidel** - pravidla by měla být formulována v pozitivní formě; formy zákazu a příkazu inspirují k porušování.
- **Přiměřenost počtu** - pokud je pravidel mnoho, často to vede k jejich ignoraci, proto je vhodné začít s menším počtem pravidel a postupně přidávat.
- **Pravidla se týkají všech lidí ve škole** - pravidla by měla být závazná nejen pro žáky, ale taky pro ostatní pedagogy.



V současné době je pro základní školy povinností mít vypracován minimální preventivní program, který je součástí jejich školních vzdělávacích programů.

Dle MŠMT je Minimální preventivní program „základní nástroj prevence v resortu školství, mládeže a tělovýchovy, který je komplexním systémovým prvkem v realizaci preventivních aktivit v základních školách, středních školách a speciálních školách, ve školských zařízeních pro výchovu mimo vyučování a školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Jeho realizace je pro každou školu a každé uvedené školské zařízení závazná a podléhá kontrole České školní inspekce.“ (Zeman, © 2000)

Dle MŠMT k hlavním aktivitám škol v rámci Minimálního preventivního programu patří:

- odpovědnost za vzdělávání metodiků prevence a dalších pedagogických pracovníků v metodikách preventivní výchovy a v řešení problémových situací souvisejících s výskytem nežádoucích jevů,
- zavádění etické a právní výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu do výuky jednotlivých předmětů, ve kterých ji lze uplatnit,
- využívání různých forem a metod působení na děti a mládež, prostřednictvím kterých se rozvíjí jejich osobnost a sociální chování,
- utváření vhodných podmínek pro smysluplné využití volného času dětí a mládeže,
- spolupráce s rodiči,
- průběžné sledování konkrétních podmínek a situace ve škole z hlediska výskytu sociálně patologických jevů a využití různých metod pro včasné zachycení ohrožených dětí a mladistvých,
- uplatňování preventivních programů, které jsou zaměřeny na rizikové skupiny dětí a mládeže. (Zeman, 2000)

Minimální preventivní program je jedenkrát za rok vyhodnocován, kdy je pozornost především věnována jeho účinnosti, tzn. do jaké míry byly splněny jednotlivé cíle. Pozornost je také věnována aktivitám, které byly použity, a je měřena jejich efektivita.

## **4 ETICKÁ VÝCHOVA JAKO MOŽNOST (NEJEN PRIMÁRNÍ) PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Právě etická výchova představuje účinný a levný nástroj v prevenci sociálně patologických jevů. A jak může konkrétně etická výchova v prevenci rizikových projevů dětí a mládeže pomoci?

Jednotlivá témata etické výchovy plní funkci primární či sekundární prevence. Témata na sebe navazují a prostřednictvím každého tématu si žák osvojuje jinou zkušenost. Etická výchova je založena na zážitkovém učení a má zkušenost je, že díky prožitkům si žáci mnoho věcí zapamatují. Prostřednictvím zážitkového učení se zlepšují vztahy mezi žáky, učí se respektovat vzájemné odlišnosti mezi žáky, učí se spolupráci, utváří se u nich zdravé sebevědomí a sebeúcta, učí se vyjadřovat vlastní emoce, zamýšlet se nad svým vlastním jednáním, celkově se zlepšuje komunikaci mezi žáky, přispívá k lepšímu poznání sebe i druhých, dále přispívá ke zvládnutí a následnému řešení problémů a konfliktních situací. K hlavním rizikovým faktorům, které se podílejí na vzniku nežádoucího chování, se řadí malá sebevědomí, nedostačující sebeúcta, a především postrádání smyslu života. Pokud se budou umět žáci k sobě chovat, budou si vážit jeden druhého a respektovat se, aniž by mezi sebou dělali rozdíly, povede to například k lepším vztahům a k možné eliminaci šikany. Pokud se žáci prostřednictvím jednotlivých témat budou učit vyjadřovat vlastní emoce, vážit si vlastního těla, uvědomovat si vlastní hodnoty, učit se být odolný vůči zátěži, budou se učit lépe zvládat a řešit konfliktní situace atd., tak nebudou hledat východisko např. v alkoholu nebo drogách.

Jak uvádí Záškodná (1998) žáci by měli být schopni vyjadřovat pocity, být schopni přijmout, ale i poskytnout pomoc, měli by se naučit poznávat své silné a slabé stránky a možnosti svého rozvoje, nezaměřovat se jen na nedostatky v osobnosti, ale dokázat rozpoznat i pozitivní možnosti. Formovat prosociální chování zaměřené na pomoc druhým. Dále Záškodná (1998) uvádí, že pro problémové žáky je důležité ve škole hledat cesty, jak jim pomoci, jak chránit jejich sebevědomí, zabránit zesměšňování a ponižování, naučit je překonávat dočasné pocity nejistoty v životních situacích. Učit je plnit povinnosti, což následně vede k posílení sebevědomí a sebeúcty. Pomáhat jim v rozvoji asertivity a hledat konstruktivní řešení konfliktů. Konkrétně tady může být etická výchova nápomocná.

*„Právě cílem etické výchovy je spolupráce a vzájemná pomoc jak žáků mezi sebou, tak učitelů a žáků, rodičů a školy, rodiny a společnosti, všech lidí „dobré vůle.“ Existuje-li cesta prevence agrese, násilí, hrubosti, šikany, rizikového chování, pak je někde zde. Musí být realizována v rovině spolupráce rodiny, školy, společnosti s využitím jasně a systematické koncepce připravených pedagogů i rodičů. Bude vyžadovat čas a koncepci.“ (Olivar, 1992, cit. podle Nováková, 2009, s. 104).*

Dle mých praktických zkušeností, etická výchova představuje účinný nástroj v prevenci sociálně patologických jevů na základních školách. Ovšem pokud školy zařadí etickou výchovu do rozvrhů, je také důležité, jakým stylem ji budou vyučovat, jestli jako samostatný předmět nebo pouze průřezově v rámci jiných předmětů. Dále se domnívám, že za stěžejní, je nutné považovat taky to, zda bude etická výchova vyučována pedagogem, který je odborně proškolený a prošel kurzem etické výchovy či nikoliv.

#### **4.1 Etická výchova jako nástroj primární prevence na základní škole ve Volarech**

Má etická výchova vliv na vyskytující se četnost sociálně patologických jevů u žáků 2. stupně základní školy, nebo její aplikace do výuky výskyt nijak neovlivňuje? Tuto otázku jsem si položila před třemi lety, kdy jsem na základní škole začala působit nejen jako metodik prevence, ale také jako sociální pedagog. Při hledání cesty, jak snížit (ideálně zcela vymýtit) vyskytující se patologické jevy u žáků 6. až 9. ročníků, mě přivedlo, na výše popisanou myšlenku, mé studium etiky.

Započala jsem tedy implementovat etickou výchovu do výuky svých úvazkových předmětů a nabádala kolegy k tomu samému. Pro etickou výchovu je k dispozici mnoho metodik a materiálů. Dle mých poznatků se nejsnadněji prvky etické výchovy aplikují v jiných výchovných předmětech, jako je například občanská výchova, rodinná výchova, výchova pro zdraví, ... ale také v třídnických hodinách je etická výchova pro žáky velmi zajímavou součástí výuky.

Po dobu dvou let (přesněji pod dobu deseti měsíců) jsem pozorovala vývoj četností sociálně patologických jevů u zmíněné věkové kategorie žáků naší školy. Pro potřebu průkaznosti vlivu etické výchovy na ústřední problematiku byl po celou dobu veden deník a zápisy do zápisových archů.

Pro uvedení do poměrů městských, školních i četnosti výskytů sociálně patologických jevů u žáků následují další podkapitoly.

## 4.2 Vybraná oblast (charakteristika města a základní školy)

Volary jsou město v jižních Čechách, ležící v jihozápadní části Jihočeského kraje. Nejbližší město s rozšířenou působností a sídlo okresu jsou Prachatice, vzdálené 14 kilometrů severozápadně. Volary se nachází na území CHKO Šumava a při hranici NP Šumava. Městská zástavba je situována do kotliny severně do řeky Teplé Vltavy podél Volarského potoka. Jméno města je německého původu a je patrně odvozeno od lesů, které je obklopují (i když existuje více výkladů původu jména).

Ve Volarech žije přibližně 4.000 obyvatel. Jejich založení souvisí s kolonizací Šumavy ve 13. a 14. století. Volary jsou od konce 20. století významným komunikačním uzlem Šumavy a střediskem turistického ruchu, k čemuž přispívá i skutečnost, že jsou největším horským městem Šumavy.

Rozloha katastru činí 107, 63 km<sup>2</sup>. Území se dělí na tři městské části, z nichž jednu tvoří vlastní město a ostatní dvě vesnice Mlynářovice a Chlum.

### Statistika obyvatel města

počet obyvatel celkem:	4.068	muži: 2.096	ženy: 1.972
ekonomicky aktivní:	2.112 (51,9 %)	1.195 mužů	917 žen
nepracující důchodci:	736 (18,8 %)	294 mužů	442 žen
žáci, studenti, učni:	775 (19,1 %)	428 mužů	347 žen
počet obyvatel podle národnosti:			
česká:	3.577 (88 %)		
slovenská:	185		
německá:	26		
vietnamská:	23		
ukrajinská/nezjištěna:	257		

počet obyvatel podle náboženského vyznání:	věřící	870
	bez vyznání	2.390
	nezjištěno	808

*(MěÚ Volary, 2020)*

### **Základní škola Volary**

Vzhledem k maloměstskému typu základní školy se s pedagogy, žáky, rodiči i ostatními pracovníky v drtivé většině případů známe. Známe rodiny i příbuzné žáků, proto jsme schopni vytvořit příjemné zázemí žákům i rodičům. Naše škola se řídí heslem “Rozum a cit.“. Na druhém stupni je každý ročník rozdělen do dvou až tří tříd s počtem od 20 do 28 žáků. Poměr chlapců a dívek ve třídách je ve většině případů vyrovnaný.

Rizikovými faktory, se kterými se ve škole, potažmo ve třídách setkáváme, jsou především nově příchozí žáci z okolních vesnic (vesnických škol I. stupně), jiné národnosti žáků (Romové, Vietnamci, Slováci, Ukrajinci) – jejich kultura a negativně působící sociální znevýhodnění některých jedinců.

Vyskytující se případy sociálně patologických jevů jsou: záškoláctví, záškoláctví podporované rodiči/zákonnými zástupci, užívání návykových látek (cigarety, elektronické cigarety, žvýkáci tabák, vaporizery, nikotinové sáčky), šikana, rasismus a xenofobie. Nejčastěji se vyskytuje užívání návykových látek, naopak nejméně rasismus a xenofobie.

### **4.3 Pozorování vlivu etické výchovy na četnost výskytu sociálně patologických jevů u žáků 6. až 9. ročníků základní školy ve Volarech**

Mé pozorování vztahu mezi aplikací etické výchovy v hodinách a výskytem sociálně patologických jevů začalo před třemi lety, přesněji začátkem školního roku 2021/2022, kdy jsem začala do výukových hodin 6. až 9. ročníků vkládat učivo a metody etické výchovy v duchu předešlých kapitol, přičemž jsem k podobnému počínu nabádala a motivovala také ostatní pedagogické pracovníky na základní škole.

Jako metodik prevence a sociální pedagog si po celou dobu své praxe vedu podrobné záznamy o výskytu sociálně patologických jevů ve škole, kde působím a pro potřeby tohoto pozorování také záznamové archy (viz příloha).

Díky studiu etiky v sociální práci, která přímo souvisí s výkonem mé praxe sociálního pedagoga se nabízelo aplikovat hypotézu očividného vztahu mezi etickou výchovou a tím, jak žáci přistupují ke svému životu. Na počátku jsem si tedy položila otázku: „Nebude etická výchova efektivní (pozitivní vliv) a tím pádem nesníží výskyt sociálně patologických jevů u mých svěřenců?“ – tato otázka započala můj celoživotní projekt. Tímto se chci podělit o výsledky vyzporovaného efektu na 2. stupni základní školy, kde se etická výchova začala zapojovat do výukových hodin a nejen tam (škola disponuje také Žákovským parlamentem, družinami a školním klubem).

Etická výchova probíhala po dobu dvaceti měsíců (dvou školních let) – třikrát až čtyřikrát týdně napříč 6. až 9. ročníky v třídnických hodinách, v hodinách občanské a rodinné výchovy, v hodinách matematiky, anglického jazyka (jako zpestření výuky) a v suplovaných hodinách (po domluvě s kolegy). S aplikací různých metod a zážitkových forem (cvičení v učebnici/pracovním sešitu etické výchovy, pracovní listy, tematické aktivity (hry) individuální/skupinové, dramatizace příběhů, diskuze,...) jsme si s žáky přibližovali problematiku etické výchovy; etických norem a hodnot; komunikace a mezilidských vztahů; sebepoznání/sebelásky/sebevědomí/sebehodnoty; emocí; lidské důstojnosti; empatie; vnímání ostatních bytostí; pozitivní hodnocení sebe i druhých; asertivity; a jedincem i společností přijatelného mezilidského soužití. Metody byly zařazovány tak, aby nedošlo k monotónnosti výuky a aby se všichni žáci v průběhu hodiny zapojili. S odmítnutím dané aktivity jsem se za celou dobu pozorování nesetkala. Příklady některých aktivit jsou uvedeny v příloze. Žáci přistupovali ke zmíněným hodinám pozitivně a někteří vyjadřovali i radostné očekávání následných hodin. Celkově byl vyzporován kladný přístup žactva k zapojení etické výchovy do vymezených hodin.

V průběhu zapojování etické výchovy do vyučovacích hodin jsem zaznamenávala četnost výskytu určitých patologických jevů v 6. až 9. ročnících:

Ve školním roce 2020/2021 bylo zaevidováno 9 případů záškoláctví, 4 případy záškoláctví s podporou rodičů/zákonných zástupců, 2 případy šikany, 21 případů užití návykové látky (v nejvyšší míře tabákových výrobků a výrobků pro tabák či příbuzné komodity určených) a jeden případ xenofobního vyjadřování.

V navazujícím školním roce 2021/2022 bylo zaznamenáno 6 případů záškoláctví, 4 případy záškoláctví s podporou rodičů/zákonných zástupců, jeden případ šikany a 18 případů užití návykové látky (opakovaně nejvyšší četnost užití tabákových výrobků).

V posledním pozorovaném školním roce 2022/2023 byly předmětem jednání 4 případy záškoláctví, 3 případy záškoláctví s podporou rodičů/zákonných zástupců, jeden případ šikany a 8 případů užití návykové látky (přesněji: cigarety, elektronické cigarety, nikotinové sáčky, žvýkací tabák a vaporizery).

Již na tomto časově ohraničeném období je zřejmé, že výskyt sociálně patologických jevů má klesající tendenci.

## ZÁVĚR

Poměrně novodobý fenomén zapojení etické výchovy do výuky v mateřských, či základních a středních školách má své místo a opodstatnění a jistě stojí za ještě bližší zkoumání a aplikaci těchto výzkumů do praxe.

Cílem diplomové práce bylo prokázat pozitivní vliv etické výchovy na primární prevenci sociálně patologických jevů u žáků 2. stupně základní školy. Za hlavní faktor klesajícího výskytu sociálně patologických jevů mohou být považovány metody etické výchovy zapojené do školního života žáků. Předešlé školní roky byla etická výchova na základní škole ve Volarech využívána ve výuce sporadicky, nebo vůbec. Spolu s preventivními programy (které jsou poskytovány, jak interními, tak externími pracovníky po celou dobu) by etická výchova mohla dopomoci ke snížení, či eliminaci sociálně patologických jevů v celoplošném měřítku základních škol. I přesto, že bylo pozorování působení etické výchovy na sociálně patologické jevy zaměřeno pouze na žáky 2. stupně jedné školy, je pravděpodobné, že by i ostatní základní školy mohly být (za určitých výše a níže uvedených podmínek) podobně efektivní.

Navrhovaný styl výuky je zvláštní svou zaměřeností na téma etické výchovy, proto je nutné postupovat metodicky a důsledně při jeho realizaci. Učitelé etické výchovy a lektori preventivních programů by měli mít kladný vztah k dětem. Je zapotřebí, aby jejich osobnost byla tvůrčí, iniciativní, přátelská a hravá. Důležitá je i organizační schopnost každého pedagoga/lektora se správným uvážením toho, jaký zvolit styl vedení výuky či aktivit. Každá skupina dětí, potřebuje jiný způsob řízení. Samozřejmostí je i zaměřenost na primární prevenci a dostatek informací o psychických, ale i fyzických zvláštěnostech ve vývoji cílové skupiny.

Pedagogové setkávající se s cizími žáky poprvé, si předem zjistí od ostatních učitelů fungování sociální skupiny ve třídě, jelikož v každé škole jsou děti, které se z kolektivu vyčleňují. Některé z nich jsou mlčenlivé nebo plaché a neumí projevit svůj názor. Aby mohl pedagog se třídou pracovat, měl by se obeznámit se všemi skutečnostmi ovlivňujícími preventivní působení. Z tohoto důvodu je mnohdy vhodnější, když metody etické výchovy vede učitel, který se s nimi shledává každý den (zde může hrát roli také faktor "otřelosti" - přínosem by mohla být i nová osoba, která by žáky více zaujala).

Jak již bylo uvedeno, skupina dětí může být různá. Vztahy ve třídě jsou mnohdy přátelské, ale můžeme se setkat i s projevy agrese a šikany vůči ostatním jedincům



kolektivu. Oběti mohou být obzvláště citlivé při poukazování na etickou stránku sociálně patologických jevů. S emocionalitou se shledáváme při zapojení rodinného tématu. Pedagog se s takovou situací musí umět dobře vypořádat. Měl by podněcovat celkovou individualitu dětí, dát možnost každému svobodně se vyjádřit, na žádného jedince by se při realizaci nemělo zapomenout, s každým je příhodně vhodně diskutovat a ptát se ho na jeho osobní zážitky. Žák by měl mít jednoduše dostatečný prostor na rozpravu.

Aktivity etické výchovy mohou být mnohdy přemrštěné, proto je nutné sledovat pozornost žáků. Pokud jsou účastníci znuženi, nepozorní a unavení, osvědčilo se lekci ozvláštnit jinou aktivitou, nebo ji ukončit a přesunout ji v jiné formě na vhodnější čas. Vhodné je při nepozornosti použití některé z pohybových aktivit. Samozřejmostí se jeví, že dobrý pedagog může činnosti obsažené výše měnit vzhledem k reálné situaci a zájmu dětí. Cíle však musí být vždy naplněny.

Při realizaci etické výchovy je i nutná spolupráce mezi ostatními učiteli, metodiky prevence, školními psychology, ale i s orgánem sociálně právní ochrany dětí a dalšími odborníky. Je důležité navazovat na aktivity, které byly uskutečňovány v mateřských školách, na prvním stupni základních škol, ale také na středních školách. Jen tak lze zajistit účinné preventivní působení.

Primárními zásadami kvalitní praxe je dobrá připravenost, spolupráce, zajištění materiálních požadavků, důraz na individualitu žáků a vhodná osobnost pedagoga. Jen tak je možné žáky směřovat k předcházení sociálně patologických jevů formou etické výchovy.

Mám za to, že se na uvedené skupině žáků prokázalo naplnění cíle diplomové práce a to, že právě etická výchova představuje důležitý a zároveň účinný nástroj v prevenci rizikového chování dětí a mládeže, protože u žáků, díky etické výchově, dochází k utváření zdravého sebevědomí a sebeúcty, k lepšímu poznání sebe i druhých, žáci dokážou respektovat vzájemné odlišnosti mezi sebou a v neposlední řadě je učí spolupráci. Díky zapojení etické výchovy mají žáci také větší důvěru k pedagogům. Většina kolegů na pracovišti považuje za důležité etickou výchovu vyučovat jako povinný předmět na všech základních školách a zároveň ji začít učit už na 1. stupni základní školy, či v mateřské škole. Domnívám se, že se mi podařilo naplnit cíl diplomové práce, tedy pozorováním podpořit tvrzení kladného vlivu etické výchovy na primární prevenci sociálně patologických jevů.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

### KNÍŽNÍ ZDROJE:

BREZINKA, Wolfgang.: *Filozofické základy výchovy*. První vydání, Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178-463-X.

FISCHER, Slavomil. ŠKODA, Jiří.: *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-27813.

GLUCHMANOVÁ, Marta. GLUCHMAN, Vasil.: *Profesijní etika učitele*. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-827-1.

GÖBELOVÁ, Taťána.: *Obecná pedagogika - základní pedagogické kategorie*. První vydání, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-524-2.

GRECMANOVÁ, Helena. HOLOUŠOVÁ, Drahomíra.: URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

HAVLÍK, Radomír.: *Úvod do sociologie*. Páté vydání, Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1385-7.

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

IVANOVÁ, Eva. KOPINOVÁ, Ľubica.: *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum ISBN 80-8052-206-5.

JŮVA, Vladimír et al.: *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-8593195-8.

KANTOROVÁ, Jana et al.: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOHOUTEK, Rudolf et al.: *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOLÁŘ, Michal.: *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KORIM, Vojtech.: *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. První vydání, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0.

KRAUS, Blahoslav et. al.: *Sociální patologie*. Druhé vydání, Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-080-1.

KREJČOVÁ, Lenka.: *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.

KUČEROVÁ, Stanislava.: *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. První vydání, Brno: Vlastním nákladem, 1996. ISBN 80-856-6834-3.

KYRIACOU, Chris.: *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-945-3.

LACHYTOVÁ, Lenka.: *Sociálna patológia*. První vydání, Prešov: Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, 2011. ISBN 978-80-89372-33-1.

LAŠEK, Jan.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

LENCZ, Ladislav.: *Etická výchova pre cirkevné školy I. časť*. Bratislava: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-8052-010-0.

LENCZ, Ladislav. KRÍŽOVÁ, Oľga.: *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Prešov: Rokus, 2004. ISBN 80-89055-50-8.

MALACH, Josef.: *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-93-8.

MIOVSKÝ, Michal et al.: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. První vydání, Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, Michal et. al.: *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. První vydání, Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-89-7.

MIOVSKÝ, Michal et.al.: *Kvalita a efektivita prevencí rizikového chování dětí a dospívajících*. První vydání, Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Praha: Togga, 2015. ISBN 978-80-7422-395-2.

MÜHLPACHR, Pavel.: *Sociální patologie*. První vydání, Brno: Masarykova univerzita, 200. ISBN 80-210-2511-5.

NOVÁKOVÁ, Marie et al.: *Učíme etickou výchovu. Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Etické fórum ČR, 2006. ISBN 80-7130-126-4.

OLIVAR, Roberto Roche.: *Etická výchova*. První vydání, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 1992. ISBN 80-7158-001-5.

ONDREJKOVIČ, Peter. BREZÁK, Jozef. VLČKOVÁ, Mária.: *Sociálna patológia jako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva*. První vydání, Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1999. ISBN 80-888-684-75.

PODMANICKÝ, Ivan.: *Profesionalita, kompetentnosť a autentickou učiteľa výchovných predmetov. In Vplyv výchovy na rozvoj osobnosti s akcentom na život v európskom spoločenstve: zborník príspevků Fóra pedagogiky 2004*. Bratislava: Metodickopedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-212-X.

- POKORNÝ, Vratislav. TELCOVÁ, Jana. TOMKO, Anton.: *Prevence sociálně patologických jevů*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.
- PROCHÁZKA, Michal.: *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 97880247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan.: *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Druhé vydání, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, Pavel. JANOŠOVÁ, Pavlína.: *Jak na šikamu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SEKOT, Aleš.: *Úvod do sociální patologie*. První vydání, Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-802-1052-611.
- SOCHŮREK, Jan.: *Úvod do sociální patologie*. První vydání, Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. ISBN 978-807-3724-481.
- STANĚK, Antonín.: *Výchova k občanství a evropanství*. První vydání, Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-224-0.
- STONIŠOVÁ, Petra et al.: *Zavádění preventivních opatření proti rizikovému chování ve škole*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-69-5.
- VACEK, Pavel.: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.
- VACEK, Pavel.: *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. První vydání, Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie.: *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana.: *Pedagogika pro učitele*. Druhé vydání, Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. BUREŠ, Miroslav.: *Etická výchova pro základní a střední školy: informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů*. První vydání, Praha: Luxpress, 2005. ISBN 80-713-0122-1.
- VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. BUREŠ, Miroslav.: *Pedagogika pro učitele*. Druhé vydání, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava.: *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova, 2002.

ISBN 807290-077-3.

VYKOPALOVÁ, Hana.: *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0337-4.

WALTEROVÁ, Eliška et. al.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 1. díl*. První vydání, Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

ZÁŠKODNÁ, Helena.: *Psychosociální problémy adolescentů*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7040-306-3.

#### **ČASOPIS:**

MUCHOVÁ, Ludmila.: *Etická výchova - výchova k morálním ctnostem a k morální argumentaci? Caritas et Veritas*. 2012, roč. 2012/2. ISSN 1805-0948.

#### **ELEKTRONICKÉ ZDROJE:**

ČECH, Tomáš. *Nežádoucí sociálně patologické projevy školních dětí*. In: Ped.muni [on-line]. 17. 8. 2005 [cit. 2023-07-21]. Dostupné z:

<https://www.ped.muni.cz/en/research/research-and-development/publications/574194>

*Etická výchova: Metodiky, učebnice a pracovní listy pro ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií*. In: Metodický portál [online]. 04. 08. 2015, [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/20233/eticka-vychova-metodiky-ucebnice-a-pracovni-listy-pro-zs-a-nizsi-rocniky-viceletych-gymnazii.html>

FRIDRICHOVÁ, Petra. BALÁŽOVÁ, Eva.: *Curriculum of Ethical Education in Slovakia*. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering* In: Waset [online]. 2013 [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: <http://www.waset.org/publications/16540>

KALMAN, Michal et al. *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků*. In: Upol [on-line]. 2010 [cit. 2023-08-02]. Dostupné z: [http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/AKTUALITY\\_2012/HBSC\\_2010\\_narodni\\_zprava\\_o\\_zdravi\\_a\\_zivotnim\\_stylu\\_deti\\_a\\_skolaku\\_offline.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/AKTUALITY_2012/HBSC_2010_narodni_zprava_o_zdravi_a_zivotnim_stylu_deti_a_skolaku_offline.pdf)

KOPICOVÁ, Miroslava. *MŠMT - doplňující vzdělávací obor etická výchova*. In: MŠMT [on-line]. 16. 12. 2009 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-oboreticka-vychova>

KREJČÍ, Veronika. *Co je kyberšikana?* In: E-bezpečí [on-line]. 22. 5. 2009 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang.czech/>

*Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování.* In: MŠMT [on-line]. 2008 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/metodicky-pokyn-kprevenci-a-reseni-sikanovani-mezi-zaky>

*Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2019-2027.* In: MŠMT [online]. 2019 [cit. 2023-05-14]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf)

NOVÁKOVÁ, Marie. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém - sborník příspěvků z konference Praha 2009.* In: Šikana 2009 [on-line]. 2009 [cit. 2023-07-22]. Dostupné z: [http://www.sikana.org/Sbornik\\_Sikana\\_2009.pdf](http://www.sikana.org/Sbornik_Sikana_2009.pdf)

Oficiální stránky města Volary. *Něco málo statistiky o obyvatelích ve městě.* In: Mestovolary [on-line]. 2020 [cit. 2023-07-18]. Dostupné z: <https://www.mestovolary.cz/mesto/o-meste/neco-malo-statistiky-o-obyvatelich/>

*Projekt etická výchova.* In: Etickeforum [on-line]. 2009 [cit. 2023-06-14]. Dostupné z: <http://etickeforum.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove>

ROZUM, František. BÁRTOVÁ, Jana. *Já člověk METODICKÝ PRŮVODCE.* In: Weebly [on-line]. 2021 [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://rozum.weebly.com/etickaacute-vyacutechova.html>

STANĚK, Antonín. ŠPNER Dušan. *Vybrané problémy etické výchovy pro učitele na druhém stupni základních škol a na školách středních.* In: Upol [online]. 2011 [cit. 2023-07-10]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/katedry/kvs/dokumenty/ETP.pdf>

*Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení.* In: MŠMT [on-line]. 2004 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: [http://aplikace.msmt.cz/DOC/WEB\\_prevence.doc](http://aplikace.msmt.cz/DOC/WEB_prevence.doc)

VEČERKA, Kazimír et al. *Sociálně patologické jevy u dětí*. In: Ok [on-line]. 2002 [cit. 2023-07-25]. Dostupné z: <http://www.ok.cz/iksp/docs/252.pdf>

*Volary*. In: Wikipedie [on-line]. 2023 [cit. 2023-07-18]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Volary>

ZEMAN, Eduard. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. In: MŠMT [on-line]. 2000 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/metodicky\\_pokyn\\_k\\_prevenci\\_sociálně\\_patologických\\_jevu.doc](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/metodicky_pokyn_k_prevenci_sociálně_patologických_jevu.doc)

## **ABSTRAKT**

BUČKOVÁ MICHLÍČKOVÁ, K., Vliv etické výchovy na primární prevenci patologických jevů žáků 2. stupně základní školy. České Budějovice 2023. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní práce. Vedoucí práce: RSDr. Ján Mišovič, CSc.

**Klíčová slova:** etická výchova, žáci 2. stupně základní školy, sociálně patologické jevy, osobnost pedagoga, primární prevence

Diplomová práce se věnuje etické výchově, psychologickým aspektům etické výchovy, žákům 2. stupně základní školy, sociálně patologickým jevům a taktéž přímo vybraným sociálně patologickým jevům na základní škole, pedagogům aplikujícím formy etické výchovy při své praxi, primární prevenci a klíčovému tématu etické výchovy jako prevenci sociálně patologických jevů u žáků 6. až 9. ročníků základní školy. Práce se také zabývá etickou výchovou jako jednou z možností prevence sociálně patologických jevů na základní škole. Všechna uvedená témata zohledňují věkové zvláštnosti žáků a školní praxi. Výstupem práce je popsání vlivu etické výchovy na výskyt sociálně patologických jevů u žáků uvedené věkové kategorie na základní škole.



## **ABSTRACT**

The influence of ethical education on the primary prevention of pathological phenomena in 2nd grade elementary school students.

**Key words:** ethical education, pupils of the 2nd grade of primary school, socio-pathological phenomena, teacher's personality, primary prevention

The diploma thesis is devoted to ethical education, psychological aspects of ethical education, pupils of the 2nd grade of primary school, socially pathological phenomena and also directly selected socio-pathological phenomena in primary school, pedagogues applying forms of ethical education in their practice, primary prevention and key the topic of ethical education as a prevention of socio-pathological phenomena among pupils of the 6th to 9th grades of primary school. The work also deals with ethical education as one of the possibilities of preventing socially pathological phenomena in elementary school. All of the above topics are written with regard to the age characteristics of the students and school practice. The output of the work is a description of the influence of ethical education on the occurrence of socially pathological phenomena among pupils of the mentioned age category in elementary school.

## **Příloha 1: záznamový arch pro pozorování**

Ročník	
Třída	
Počet žáků ve třídě	
Dívky	
Chlapci	
Další osoby přítomné ve vyučování	
Vybavení třídy	
Pomůcky	
Metody a techniky využívané při výuce	
Vztahy mezi spolužáky / klima třídy	
Vyučovací předmět	
Ostatní postřehy	

**Příloha 2:** ukázky záznamových archů z průběhu výzkumu

Záznamový arch pro pozorování

Ročník	8.
Třída	A
Počet žáků ve třídě	24
Dívky	14 (chyběli 2 děti)
Chlapci	10
Další osoby přítomné ve vyučování	aristenta pedagoga Simona aristenta pedagoga Dana
Vybavení třídy	literatury, tabule, reproduktory lavice, židle
Pomůcky	Tabulky pro aliteriku, Najdi někoho, kdo... pracovní list na téma komunikace
Metody a techniky využívané při výuce	Polytéra aliterika "Najdi někoho, kdo..." žák musí najít ve třídě něco společného, který s ním sdílí nějaké téma - tabulka a foto téma s ním rozbrat. informace ze žáků zasluhuje, následně diskuze (co bylo pitvorné, bylo téma najít...?) + pracovní list - komunikace (diskuze)
Vztahy mezi spolužáky / klima třídy	mlčky a mlčky se skupině dobře, jinak neustále mlčky skupině musí sebou, někdo může s aliterikou vyslovit
Vyučovací předmět	Matematika (po ukázkách tématu Thaletovy věty)
Ostatní postřehy	doaliteriky žáci napojili s mnou (nejucijíčko) ani by kdou byli fotičkami - intenzivní humor - pár vulgarit (náhledověl rozhoroz, proč ji učit?)

Záznamový arch pro pozorování

Ročník	6.
Třída	B
Počet žáků ve třídě	21
Dívky	11
Chlapci	10 (1 žák chyběl)
Další osoby přítomné ve vyučování	/
Vybavení třídy	luteralskými tabule, reproduktory, lavice, stůl
Pomůcky	deka, notebook, reproduktory, kausový kufřík, pracovní listy na téma spolupráce
Metody a techniky využívány při výuce	Arithmika -> "kouzelní koberec nad stovkou láskou" - žáci museli spolupracovat, aby se v každém kole zachránili ti nad zkušebními seky. Při průmyslové a práci strategické partiturní oblíbená kausová kufřík pro rozvíjení + pracovní listy na téma spolupráce (diskuze)
Vztahy mezi spolužáky / klima třídy	veškeré dobré, až neutrální ↳ nikdo nebyl vyloženě zabitými
Vyučovací předmět	Třídnická hodina
Ostatní postřehy	- milý žáků vyjádření, když se strategie uvedla ↳ diskuse - velmi dobrá spolupráce, žáci se dostali do vysokého levelu (diskusi se děly rukama) - skupina měla své lídry (vybavuje je jich s organizačními schopnostmi)

Záznamový arch pro pozorování

Ročník	4.
Třída	B
Počet žáků ve třídě	19
Dívky	12 (chyběl 1 zálek)
Chlapci	7
Další osoby přítomné ve vyučování	asistentka pedagoga Hanička S.
Vybavení třídy	lekabítkem, tabule, lavice, židle reprodukce
Pomůcky	karličky a podstatky jm. nadřazenými Pracovní listy na téma podělování
Metody a techniky využívané při výuce	Skupinový hraček - každý si vybere karličku a podstat. jm. nadřazenými => "kdybych byla skau, byla bych láva, potom má krásnou bílou." => podělování na informace => diskuse, proč jsem si vybrala právě toto + prac. list (diskuse při práci)
Vztahy mezi spolužáky / klima třídy	- Hraní se skupinový zále (přirození), o něm ničeho není omezení
Vyučovací předmět	Ča2v
Ostatní postřehy	- děti přemýšlejí, proč si zálek vybral to, co si vybral (+ co ostatní vybrali)




Záznamový arch pro pozorování

Ročník	9.
Třída	B
Počet žáků ve třídě	22
Dívky	12 (dýchali 3 náci)
Chlapci	10
Další osoby přítomné ve vyučování	/
Vybavení třídy	interaktivní tabule, reproduktory, lavice, židle
Pomůcky	kartičky s emocemi, tabule, papír, relaxační hudba, reproduktory, notebook, pracovní listy <sup>živé</sup>
Metody a techniky využívané při výuce	<ul style="list-style-type: none"> <li>- meditace s relaxací hudbou</li> <li>- „Řekni mi něco, co o tobě myslím“</li> <li>↳ Kolik dílků si náčrtně s tabulí a papírem, kolik informací by měl sdělit o tabulce =&gt; realce (za pomoci kartiček s emocemi) -&gt; následuje diskuse (otáčky)</li> <li>- pracovní listy dýchání se emoci (+ diskuse)</li> </ul>
Vztahy mezi spolužáky / klima třídy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vztahy dobré až neutrální</li> <li>- nádua srozumitelná s topka (medit. relace)</li> <li>- klima třídy celkově pozitivní</li> </ul>
Vyučovací předmět	Septimová hodina fyziky (podstatně s hokej) )
Ostatní postřehy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nádua negotní, ani vulgární realce na informace</li> <li>- shisně vyjadřování relevantně klobasi</li> <li>- nlesný humor</li> <li>- ne nádu náci dohobali popmenovat mě kuce</li> </ul>

## Příloha 3: ukázky pracovních listů etické výchovy užitých při výuce

- Je někdo, komu dlužíte poděkování? Vyzveme žáky, aby si (alespoň do sešitu) poznamenali vzkaz pro člověka, kterému zapomněli poděkovat (případně záměrně nepoděkovali).  
Sám o sobě vzkaz v sešitě nic nezmůže. Co ho poslat „do světa“, aby se dostal tomu, komu je určen? Vyučující podpoří žáky v této myšlence.

### SEBEHODNOCENÍ dle sady kritérií

Okruh	<b>Skupinová práce</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spolupráce ve skupině (komunikace, rozdělení úkolů mezi jednotlivé členy skupiny)</li> <li>• pracovitost</li> <li>• respektování členů skupiny</li> <li>• prosazení vlastního názoru</li> </ul>	<b>Dokončení příběhu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokončili jsme příběh?</li> <li>• Byl konec smysluplný?</li> </ul>	<b>Scénka</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Byla scénka srozumitelná?</li> <li>• Bylo naznačeno řešení situace?</li> </ul>
Hodnocení			

Zdroj: <https://rozum.weebly.com/metodickyacute-pr367vodce.html>

#### Otázky pro řízenou diskusi:

- Lze rozhodnout o tom, co je pro život člověka důležitější: zda rozum nebo city?
- Když se máte o něčem rozhodnout, dáváte častěji přednost rozumu (hledáte argumenty, zkoumáte důsledky) nebo spíše citu (rozhodnete se podle toho, jak situaci momentálně cítíte, bez ohledu jaký to může mít později dopad)?
- V příběhu zastupuje city člověka pan Štěstí. Jaké další city znáte?
- Jakou roli hrají city v životě člověka? Jak by vypadal den, ve kterém byste vůbec nevyjadřovali své city a jednali byste výhradně pomocí rozumu? Čím by bylo vaše chování jiné?
- Jak byste popsali chování člověka, o kterém se říká, že je bezcitný?
- V příběhu tentokrát Rozum ustoupil Štěstí. Kdy jste se vy nechali unést svými city a záměrně jste rozumu „přibouchli dveře“? Jak situace dopadla? Nelitovali jste?



Zdroj: <https://rozum.weebly.com/metodickyacute-pr367vodce.html>

Lekce  
**14**



## PRAVIDLA V ŽIVOTĚ

Ke každému vývojovému období člověka doplň věk a jaká pravidla musí dodržovat. Ke každému období nakresli symbolickou kresbu, která bude představovat člověka v této fázi života.

Vývojové období	Věk	Pravidla
Novorozenec		
Kojenec		
Batole		
Předškolní věk		
Školní věk		
Adolescence		
Dospělost		
Stáří		



Dále rozeberte své odpovědi v kruhu.



Lekce  
**6**



## O pravdě a lži

Odpověz:

1. Je „nemluvit pravdu“ vždy nesprávné?

.....  
.....

2. U kterého z příběhů není lež odsouzeníhodná? Proč?

.....  
.....

3. Co je to lež? Co je její nemorální podstatou?

.....  
.....

4. Proč je lež nesprávná? Co se lží vzniká? Jakou má moc?

.....  
.....

5. Co je základem lidského soužití?

.....  
.....

6. Proč lžeme?

.....  
.....  
.....

7. Proč lžím druhých věříme?

.....  
.....  
.....

8. Jak řešit situace, které nás svádějí ke lži? Jak ze lži ven?

.....  
.....  
.....  
.....

Když lidé nemluví pravdu, život se stává nesmírně těžkým.

Zdroj: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/20233/eticka-vychova-metodiky-ucebnice-a-pracovni-listy-pro-zs-a-nizsi-rocniky-viceletych-gymnazii.html>



## JAK JSEM NA TOM JÁ(?)

Představ si, že spokojeně bydlíš ve svém domečku/bytu. Vedle tebe je volné bydlení. Vyplň tabulku:

SOUSEDÉ	NECHCI JAKO SOUSEDA	NEVADÍ MI JAKO SOUSED	ZDŮVODNĚNÍ
RODINA S MNOHA DĚTMI			
TĚŽKÝ ALKOHOLIK			
PRAVICOVÝ EXTREMISTA			
LEVICOVÝ EXTREMISTA			
MUSLIM			
ČLOVĚK NEMOCNÝ AIDS			
ŽIDOVSKÁ RODINA			
HOMOSEXUÁLNÍ PÁR			
ROMSKÁ RODINA			
ČERNOCH			
VIETNAMCI			
SKUPINA UKRAJINSKÝCH DĚLNÍKŮ			
BÝVALÝ VĚZEŇ			
DROGOVĚ ZÁVISLÁ ŽENA			
CITOVĚ NEVYROVNANÁ OSOBA			



Rokujte v kruhu:



1. Jaké jsi měl/a důvody k odmítnutí nebo neodmítnutí sousedů, měl někdo podobné?
2. Jaké možnosti mají tyto lidé? Mají právo na své svobody?
3. Do jaké skupiny/jakých skupin, týmů patříš ty? Jsou pro tebe důležité? Proč?
4. Jaké vlastnosti by člověk měl mít, aby dokázal žít v sousedství se všemi lidmi?
5. Dají se tyto vlastnosti trénovat a rozvíjet? Jak?
6. Jak by ses zachoval v situaci nechtěného souseda? Mohla by taková situace nastat?

Lekce  
**33**

## Asertivní práva



### 1. PŘEČTI SI ASERTIVNÍ PRÁVA A OZNAČ, KTERÁ 4 POVAŽUJEŠ ZA NEJDŮLEŽITĚJŠÍ.

- Mám právo sám posuzovat vlastní jednání a být za ně zodpovědný/á.
- Mám právo neposkytovat žádné výmluvy, vysvětlení ani ospravedlnění svého jednání.
- Mám právo posoudit, zda a nakolik jsem zodpovědný/á za řešení problémů jiných lidí.
- Mám právo změnit svůj názor.
- Mám právo dělat chyby a být za ně zodpovědný/á.
- Mám právo říct: „Já nevím!“
- Mám právo být nezávislý/á na dobré vůli jiných lidí.
- Mám právo činit nelogická rozhodnutí.
- Mám právo říct: „Já ti nerozumím!“
- Mám právo říct: „Je mi to jedno!“



### 2. PRODISKUTUJTE SVŮJ VÝBĚR VE SKUPINĚ A VYBERTE ČTYŘI NEJDŮLEŽITĚJŠÍ PRÁVA, NA KTERÝCH SE SHODNOU VŠICHNI ČLENOVÉ SKUPINY.

### 3. PODLE NÁSLEDUJÍCÍ NÁPOVĚDY PROCVIČUJTE VE DVOJICÍCH TECHNIKU OTEVŘENÝCH DVEŘÍ. NEZAPOMEŇTE VŽDY VYJÁDŘIT ASERTIVNĚ SOUHLAS. POTÉ VYMÝSLEJTE VLASTNÍ SITUACE.

#### NEJDŘÍVE SI PŘEČTĚTE NÁPOVĚDU:

A: „Zase jdeš pozdě.“  
B: „Ano, máš pravdu, jdu pozdě.“

A: „Máš dlouhé vedení, že jo.“  
B: „Máš pravdu, někdy mi to trvá déle, než něco pochopím.“

A: „Nestálo to za nic.“  
B: „Máš pravdu, asi se ti to nelíbilo.“

**POZOR NA ČTENÍ  
MYŠLENEK!**  
ODPOVÍDEJ TÍM,  
CO PARTNER ŘEKL,  
A NE TÍM, CO SI MYS-  
LÍŠ, ŽE ŘEKL!!!

A: „To nemáš nic lepšího na sebe, to je hrůza!“  
B: „Máš pravdu, dneska jsem se neoblékla nejlépe.“