

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

## **Specifika práce sociálního pedagoga s adolescentní mládeží**

Diplomová práce

|                   |                                  |
|-------------------|----------------------------------|
| Autor:            | Bc. Věra Jančová                 |
| Studijní program: | N 7507 Specializace v pedagogice |
| Studijní obor:    | Sociální pedagogika              |
| Vedoucí práce:    | PhDr. Josef Kasal, MBA, Ph.D.    |

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Věra Jančová

**Studium:** P14K0278

**Studijní program:** N7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Sociální pedagogika

**Název diplomové práce:** Specifika práce sociálního pedagoga s adolescentní mládeží

**Název diplomové práce** Specific aspects in social educator's work with young adolescents  
**Aj:**

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Práce se zabývá profesí a uplatněním sociálního pedagoga ve školách a školských výchovných a ubytovacích zařízeních. Teoretická část práce zachycuje historii sociální pedagogiky, zamýšlí se nad rolí, kompetencemi, osobnostními charakteristikami a způsoby odborné přípravy sociálního pedagoga, zmiňuje rizika, která s sebou tato profese přináší. Pozornost věnuje také mládeži a problémům provázejícím dospívání. Empirická část práce zjišťuje míru rizikového chování adolescentů, prezentuje působení sociálního pedagoga ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních. Cílem diplomové práce je popsat činnost sociálního pedagoga, odhalit úskalí, zvláštnosti a poslání této profese.

KLAPILOVÁ, Světlá. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1996, 63 s. ISBN 80-706-7669-8 KRAUS, Blahoslav. Sociální aspekty výchovy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, 165 s. ISBN 80-704-1135-X VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8

**Garantující pracoviště:** Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Josef Kasal, MBA, Ph.D.

**Oponent:** Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 6.11.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

.....

Bc. Věra Jančová

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Josefu Kasalovi, MBA, Ph.D. a PhDr. Stanislavu Pelcákovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a připomínky. Děkuji také Mgr. Vlastimilu Šípovi zástupci ředitelky Domova mládeže, internátu a školní jídelny Hradec Králové, za poskytování aktuálních informací týkajících se problematiky domovů mládeže. Zároveň děkuji všem žákům za ochotu a pomoc při výzkumném šetření

## Anotace

JANČOVÁ, Věra. *Specifika práce sociálního pedagoga s adolescentní mládeží*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 111 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá profesí sociálního pedagoga v roli vychovatele. V první kapitole teoretické části se práce zmiňuje o počátcích sociální pedagogiky, ve druhé představuje profesi sociálního pedagoga. Třetí kapitola je věnována mládeži, zvláště pak období adolescence ve spojení se syndromem rizikového chování. Ve čtvrté kapitole diplomová práce ozřejmuje zvláštnosti profese sociálního pedagoga v domovech mládeže.

Empirická část užitím metody kvantitativního výzkumu mapuje projevy rizikového chování mládeže. Kvalitativním výzkumem a uvedením kazuistik hodnotí práce působení sociálního pedagoga v domovech mládeže.

**Klíčová slova:** rizikové chování, sociální pedagog, vychovatel, adolescentní mládež, sociální pedagogika, kompetence.

## Annotation

JANCOVA, Vera. *Specific aspects in social educator's work with young adolescents*. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2016. 111 s. Dissertation.

This diploma thesis deals with the profession of social educator in the role of pedagogue. The first chapter of theoretical part deals with the beginnings of social pedagogy. Secondly the work introduces profession of social pedagogue. The third chapter is devoted to young people, it especially characterizes the period of adolescence and its close relation to the syndrome of risky behavior. The fourth chapter of the thesis highlights the specific aspects of this profession in school educational and boarding facilities.

Empirical part presents the results of research by using the method of quantitative research, maps the types and frequency of risky behavior of young people. By using this research of qualitative and commissioning case studies evaluates the effect of social work of the educator in youth homes.

**Key words:** risky behavior, social pedagogue, educator, adolescent youth, social pedagogy, competencies.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

V Hradci Králové, dne

Podpis studenta:

# Obsah

|                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| Úvod.....                                                                  | 10         |
| <b>1 Postavení sociální pedagogiky ve školském systému ČR .....</b>        | <b>12</b>  |
| 1.1 Vznik a vývoj sociální pedagogiky v Čechách.....                       | 13         |
| 1.2 Předmět a úkoly sociální pedagogiky.....                               | 16         |
| <b>2 Profil sociálního pedagoga.....</b>                                   | <b>21</b>  |
| 2.1 Popis profese sociálního pedagoga.....                                 | 21         |
| 2.2 Kompetence sociálního pedagoga .....                                   | 23         |
| 2.3 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v systému školství.....         | 27         |
| <b>3 Charakteristika mládeže v adolescentním období.....</b>               | <b>32</b>  |
| 3.1 Adolescence jako významný předěl v socializaci jedince.....            | 33         |
| 3.2 Rizikové chování adolescentů a jeho příčiny.....                       | 38         |
| 3.3 Projevy rizikového chování mládeže ve školním prostředí.....           | 45         |
| <b>4 Sociální pedagog v roli vychovatele domova mládeže.....</b>           | <b>49</b>  |
| 4.1 Kvalifikace vychovatele a související legislativa.....                 | 49         |
| 4.2 Zvláštnosti vychovatelské profese.....                                 | 51         |
| 4.3 Zátěže a rizika profese ohrožující kvalitu výchovy.....                | 59         |
| 4.4 Možnosti a limity vychovatelské profese.....                           | 63         |
| <b>5 Vymezení role vychovatele při řešení rizikového chování žáků.....</b> | <b>67</b>  |
| 5.1 Výzkumné cíle.....                                                     | 67         |
| 5.2 Výzkumný soubor a procedura.....                                       | 67         |
| 5.2.1 Kvantitativní část výzkumného šetření.....                           | 68         |
| 5.2.2 Kvalitativní výzkum.....                                             | 72         |
| 5.3 Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....                                    | 73         |
| 5.4 Výsledky a prezentace výsledků zkoumání.....                           | 73         |
| 5.5 Případové studie.....                                                  | 79         |
| 5.5.1 Kazuistika č. 1 .....                                                | 79         |
| 5.5.2 Kazuistika č. 2.....                                                 | 82         |
| 5.5.3 Kazuistika č. 3.....                                                 | 86         |
| 5.5.4 Kazuistika č. 4.....                                                 | 89         |
| 5.6 Diskuze.....                                                           | 92         |
| <b>Závěr.....</b>                                                          | <b>98</b>  |
| <b>Seznam použité literatury.....</b>                                      | <b>101</b> |

|                            |            |
|----------------------------|------------|
| <b>Seznam obrázků.....</b> | <b>110</b> |
| <b>Seznam tabulek.....</b> | <b>110</b> |
| <b>Seznam zkratek.....</b> | <b>110</b> |
| <b>Seznam příloh.....</b>  | <b>111</b> |

## ÚVOD

*„Nie je ďaleko čas, keď budeme vyzyvať žiakov, aby sa prezuli a spolu s vychádzkovou obuvou v šatni odovzdali školníkovi aj strelné zbrane“ (Ondrejko, 2000, s. 98).*

Pro svoji diplomovou práci jsem zvolila téma sociální pedagog a jeho role ve výchově mládeže. Profesi vychovatelky jsem vykonávala 27 let a měla jsem tak možnost porovnat metody práce s mládeží a nároky na ni v minulosti i v době současné. Osobnost vychovatele je podle mého názoru pro adolescenty velmi důležitá, a to jak v rámci prevence rizikového chování nebo v organizaci volnočasových aktivit, tak jako sociální opora. Bohužel je setkání s touto profesí umožněno jen žákům ubytovaným v domovech mládeže nebo v internátech. Ostatní, „dojíždějící žáci“, odcházejí po výuce domů, kde na ně často nikdo nečeká, kde rodiče nemají dostatečné znalosti či možnosti potřebné k řešení krizí a problémů dospívajících. Realizace v zájmové činnosti má u těchto dětí spíše klesající tendenci.

Revoluční rok 1989 ovlivnil postupně všechny oblasti lidského života, tudíž také školskou soustavu a její pojetí. Změnil se celkový přístup k žákům, více se začaly akceptovat jejich individuální zvláštnosti, do škol byla zavedena funkce asistenta pedagoga. Osnovy nahradily školní vzdělávací programy plně akceptující vnitřní potřeby škol. Pedagogové se ovšem museli kromě výuky začít také zabývat patologickými jevy, které se jich dosud „netýkaly“. Důsledkem se stala inovace kompetencí pedagogů, byly definovány a zároveň navýšeny požadavky na vzdělání všech, kteří s mládeží pracují. S ohledem na celkový stav společnosti, především vzhledem k nárůstu problémů zanechávajících vliv na vývoji i výchově dítěte, došlo k provázání práce pedagogické s prací sociální.

Nezměnilo se pouze školství, ale hlavně ti, kterých se týká nejvíce. Změnily se děti a mládež. Modernizace přinesla zjednodušení života, ale i nástrahy dosud nepoznané. Fenoménem se stala rozvodovost, otevření hranic, migrace, nezaměstnanost, chudoba, podnikání, rušení škol a ubytovacích zařízení, civilizační nemoci, násilí viděné nejen v okolním světě, ale zažívané přímo v rodinách.

Všechny tyto jevy vnesly do života dětí strach a nejistotu. Nastupující generaci na tuto obrovskou změnu nikdo nepřipravil. Dospívající nerozumí sám sobě, nerozumí změnám, které v jeho těle i duši probíhají, nechápe ani okolní svět. A tak reaguje po svém. Svým chováním vyjadřuje nespokojenost, návykovými látkami si nahrazuje ztracenou rodinu. Cílem jeho chování je únik z reality.

Zcela odlišná je v současné době i vzdělávací a výchovná činnost ve školách a školských výchovných a ubytovacích zařízeních. Vychovatel a učitel přestali být autoritou. Nízká demografická křivka přinesla dobu, kdy si škola i ubytovací zařízení váží každého, kdo nastoupí. Kázeňské postihy nejsou žádoucí. Žádoucí je žáka získat a co nejdéle udržet. Výchovní poradci mnohdy plní svoji roli jen sporadicky. Legislativa a finanční rozpočet škol nepočítá se skutečnou výchovou dětí a mládeže. Omezený počet poradních hodin týdně a téměř žádné hodiny vyčleněné pro metodiky prevence jsou toho důkazem. Vychovatel, v podobě, v jaké jsme ho znali, přestal stavu i požadavkům současné mládeže stačit, do jeho práce rovněž zasahují problémy společnosti, krize rodin. Situace si proto vyžádala vznik nové profese a to profese právě spojující pedagogiku s oblastí sociální, profesi sociálního pedagoga. Vznikem nového oboru se tak otevřela cesta pro radikální modernizaci výchovně vzdělávacího procesu a práce s mládeží vůbec.

Diplomová práce si klade za cíl popsat problematiku rizikového chování v období adolescence, charakterizovat proměny osobnosti typické pro tuto vývojovou etapu. Navazuje na bakalářskou práci s názvem Role domova mládeže v prevenci rizikového chování (Jančová, 2014) a seznamuje blíže s profesí sociálního pedagoga v souvislosti s prevencí i řešením syndromu rizikového chování dospívajících. Práce sleduje sociálního pedagoga v roli vychovatele domova mládeže. Její snahou je zdůraznit potřebu vzdělávání v oboru sociální pedagogiky a tím napomoci k oficiálnímu zařazení této profese do příslušné legislativy.

# 1 POSTAVENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY VE ŠKOLSKÉM SYSTÉMU ČR

Pedagogika se jako samostatná věda začala formovat z filozofie v 19. století. Získané přídavné jméno sociální jí bylo přiřazeno o mnoho let později a vyjadřuje vztah výchovy, vzdělávání a společnosti. Ukazuje, že bez zohlednění a zapojení okolního světa do výchovy a vzdělávání se stává pedagogické působení polovičním, neúplným a nikdy nedosáhne vytyčeného cíle. Tím je připravit dítě pro život ve společnosti a naučit ho správné životní orientaci. Pedagogika se zabývá výchovou konkrétního jedince. Sociální pedagogika akceptuje vlivy, které na jedince působí.

Základ sociální pedagogiky leží v hluboké historii. Již v období starověku si učenci všímali významu výchovy a vzdělání obyvatelstva pro další vývoj svého státu a dávali do přímé souvislosti vliv prostředí a chování jedince. Veselá (2006, s. 108) připomíná odkaz **Aristotela**, pro kterého výchova a vzdělávání nebyly pouze přípravou dospívajících na budoucí povolání, ale měly naučit i způsobu účelného trávení volného času. Aristoteles si jasně uvědomoval, jaké nebezpečí volný čas představuje v případě, kdy není dobře ovládán. Kraus (2008, s. 9) odkazuje na **Platona**, který úzce spojoval výchovu a její hodnotu pro společnost. V teoriích starých filosofů však chyběla pomoc sociálně slabým. Touto myšlenkou se začal zabývat až římský filozof **Seneca**.

K samotnému rozvoji sociální pedagogiky velmi přispěl vznik sociologie, oboru založeného A. Comtem. Následně přicházejí další disciplíny, jako sociologická pedagogika, sociologie výchovy, pedagogická sociologie. V dílech filozofů, kteří se otázce výchovy věnovali (Aquinský, Campanella, Diderot, Owen, Durkheim) se objevují souvislosti mezi sociální situací, výchovou a následnou změnou společnosti. O samotný vznik sociální pedagogiky se zasloužili dva významní pedagogové. Švýcarský pedagog **Pestalozzi** se stal stěžejní osobou pro pedagogiku sociální péče, která se zabývala problémem dětí a mládeže v obtížných životních situacích. Za hlavního představitele sociální pedagogiky je považován německý filozof **Natorp**, jehož ideou se stala výchova směřující k lidské jednotě a solidaritě. Samotný pojem sociální pedagogika se poprvé objevil v díle německého pedagoga **Diesterwega**, zabývajícího se vzděláním učitelů. Konstatování, že prostřednictvím výchovy lze

dosáhnout společenských cílů, je myšlenkou spojující jejich dílo. Vývoj sociální pedagogiky byl bohužel komplikovaný a úzce souvisel s aktuální politickou situací. K zemím, kde se sociální pedagogika vyvíjela nepřetržitě, patří Německo, Polsko, Rakousko, Švýcarsko (Kraus, 2008, s. 10–11). Úzké propojení výchovy dětí a mládeže s budoucností každého státu rozebírá Drtina (1930, s. 3). Historií se mění cíle výchovného působení. Výchova prezentuje kulturu národa a měla by jí být proto věnována velká pozornost.

Průmyslová revoluce v 19. století zásadním způsobem ovlivnila rozvoj sociální pedagogiky. Sociální problémy narostly do mohutných rozměrů. Nově vzniklá sociologie, opírající se o vlivy společenského prostředí, zcela zvrátila dosavadní přesvědčení pedagogiky o vrozených faktorech, které jako jediné ovlivňují vývoj dětí a mládeže. Na základě střetu těchto dvou názorů vzniká pedagogika sociologická, užíván je i termín **pedagogika sociální**. Významnou měrou se na rozvoji sociální pedagogiky podílelo Polsko založením sociálně pedagogické školy. Mezi osobnosti, které si všímaly výchovy ve volném čase a vlivu přirozeného sociálního prostředí, vrstevnických skupin a prostředí lokálního, patřili Radlinska, Znaniecki, Wroczyński (Klapilová, 1996, s. 8–10 ).

## 1.1 Vznik a vývoj sociální pedagogiky v Čechách

Česká pedagogika je spojována s **Komenským**. Ten vždy nacházel ve výchově a vzdělávání souvislosti se sociálním prostředím. Samotný počátek oboru spadá právě do 19. století, kdy **G. A. Lindner**, první profesor pedagogiky na Karlo-Ferdinandově univerzitě v Praze, zdůraznil celospolečenský význam výchovy (Kraus, 2008, s. 11).

*„Právě otázka sociální, v jejímž znamení vstupujeme do nového století, těžkými životními problémy svými, stanoví nám nové ideály. Výchova v nejširším smyslu obrací se k novým cílům, stává se výchovou sociální“* (Drtina, 1930, s. 29).

Lindner (1909, s. 2–4) si všímá všech faktorů, které na dítě působí. Jen díky jejich dokonalému poznání může pedagog zvolit účinné výchovné metody. Na výchově se kromě vychovatele podílí také například příroda, podnebí, způsob života společnosti,

poměry v rodině. Účinek těchto činitelů je dlouhodobý a tudíž velmi silný, v kontrastu s výchovnou činností pedagoga, která je časově omezená. I podle Kanta (In Lindner, 1909, s. 30) je sociální život společnosti zcela ovlivněn výchovou dětí a mládeže. Ten se pak zpětně stává důležitým výchovným činitelem, který výchovu formuje a směřuje.

Lindner svoji koncepci sociální pedagogiky opíral o sociologii. Stejně jako Komenský propagoval nutnost a dostupnost vzdělávání pro všechny, kladl také důraz na vysokoškolskou přípravu učitelů. Kritizoval, že se na výchovu dosud pohlíželo pouze jako na výchovu jednotlivce, vůbec nebyl brán ohled na její společenskou podmíněnost. Ta působí ve formě negativního či pozitivního činitele výchovy. Sociálnost cílů výchovy vyplývá z hlavního úkolu celého výchovného působení. Tím je vychovat člověka připraveného k plnění rozličných společenských rolí a úkolů (Klapilová, 1996, s. 8).

Lindner (1909, s. 114–115) se zmiňuje o počátcích výchovy zabývajících se působením nežádoucích sociálních vlivů na děti a mládež. Těmi byly v té době hlavně alkoholismus rodičů, těžké onemocnění, nedostatečná péče o děti, vliv negativních vrstevnických skupin. Úkolem výchovy bylo tuto „zpustlou“ mládež vymanit z nevhodného prostředí a zamezit ohrožování jejího dalšího vývoje. To se stalo v roce 1882 příčinou zakládání útulen, polepšoven, ochranoven s cílem zvrátit nežádoucí vnitřní hodnoty dětí a mládeže pomocí mravní a pracovní výchovy a za současného působení pozitivní sociální skupiny. Výchovným prostředkem nebyly zákazy a tresty, ale důslednost a osobní příklad vychovatele.

Němec et al. (2002, s. 11–12) zmiňuje odkaz **Jana Masaryka**, jehož dílo bylo naplněno řešením sociálních otázek a mravní výchovou. Masaryk zcela odmítal individualismus, v termínu sociální spatřoval lidskost, uznání hodnot člověka, odpovědnost, svobodu.

Kraus (2008, s. 15–16) připomíná představitele sociální pedagogiky po roce 1918. **Bláha** vyzýval k co nejdokonalejší organizaci prostředí, které má zajistit příznivou socializaci jedince, **Štampach** se zabýval dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, **Pittr** dětmi etnických menšin. Samotné sociální pedagogice se věnoval **Velinský**. Tento autor definoval hlavní cíle i předmět oboru. Tím jsou vrozené dispozice,

které lze vhodným prostředím rozvinout, negativním utlumit. Důležité je vyhledávat v životě individua veškeré faktory, které jej ovlivňují.

Období 2. světové války zapříčinilo úpadek věd, takže k dalšímu rozmachu sociální pedagogiky došlo až v 60. letech 20. století. I nadále byl vývoj tohoto vědního oboru do značné míry brzděn režimem. **Galla** vyzdvihoval sociální pedagogiku jako důležitý mezník k cestě za lepším uplatněním vzdělávaných a vychovávaných. Konstatoval, že „*v socialistické společnosti je z tohoto hlediska veškerá pedagogika sociální*“ Galla (In Kraus, 2008, s. 16–17).

Významnými představiteli sociální pedagogiky byli v této době **Baláž** a **Přadka**. Také oni propagovali prostředí jako výchovného činitele, působícího na jedince mnohdy daleko silnějším vlivem než intencionální výchova pedagoga (Klapilová, 1996, s. 12).

Spouštěčem pro uvědomění si důležitosti sociální pedagogiky v Čechách se stal rok 1989. Uvolněním režimu a otevřením hranic došlo k rozmachu jevů, které zásah sociální pedagogiky přímo vyžadovaly. Narostla konzumace alkoholu, užívání návykových látek, kriminalita a brutalita činů, prostituce, gamblerství, nezaměstnanost a chudoba. Zcela se změnila hodnotová orientace společnosti. Zájmem většiny se stalo bohatství, moc, úspěch, to vše bez ohledu na způsob dosažení. Nové sociální problémy bylo třeba řešit. Aktuálním cílem oboru tedy bylo „*hledání způsobů, jak ovlivňovat ostatní, zejména děti a mládež, aby chtěly a aby byly schopny a připraveny porozumět, vyrovnávat se a řešit životní situace a problémy své i druhých i celé společnosti pro dobro své, druhých i celé společnosti*“ (Kraus a Poláčková et al., 2001, s. 10).

Devadesátá léta 20. století jsou ve znamení snahy o ukotvení sociální pedagogiky jako vědního oboru. K pedagogům, kteří jsou v této době se sociální pedagogikou spojováni, patří **Kraus**, **Klapilová**, **Klíma**, **Haškovec** (Kraus, 2008, s. 18).

Procházka (2012, s. 11) uvádí, že sociální pedagogika je vystavěna na filozofii a na sociální péči. Filozofické myšlení se soustředí na vztah člověka a společnosti, věnuje se všem složkostem tohoto vztahu, sociální péče je pro každou společnost i dobu jakousi tradicí vycházející z lidské solidarity a empatie. Spojením těchto dvou hlavních kořenů vznikl nový obor, sociální pedagogika.

Kraus (2014, s. 50–51) považuje konec 20. století za velmi významný mezník v životě sociální pedagogiky. Svě tvrzení odůvodňuje založením Sociálně pedagogické

společnosti ČR nebo vydáváním časopisu ETHUM. Objevuje se také řada publikací snažících se postihnout obsah oboru. Jakýmsi vyvrcholením rozkvětu této vědní disciplíny je založení časopisu Sociální pedagogika a ustavení Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice.

Expertí sociální pedagogiky se v současné době stále zamýšlí nad stavem, obsahem a posláním tohoto stále ne příliš jasného oboru. Sami studenti zvažují cesty, po kterých se budou ubírat. Sociální pedagogika má podle Jůvy et al. (2001, s. 7) kompetence k práci s celou populací. Věnuje se všem věkovým kategoriím, zabývá se pozitivním ovlivňováním jejich volného času a životního stylu, pracuje s jedinci a skupinami, kteří se ocitli z různých příčin na okraji společnosti, s těmi, kteří vykazují známky rizikového chování a patologickým jevům celkově.

*„Sociální pedagogika se zaměřuje na zkoumání a zušlechťování (výchovu) vztahů, interakci člověka s člověkem, učitele se žákem, žáka s vrstevnickou skupinou apod.“* (Němec et al. In Vojtová, 2008, s. 24).

## 1.2 Předmět a úkoly sociální pedagogiky

V popředí zájmu sociální pedagogiky stojí **prostředí** a jeho účinky na výchovu a vývoj osobnosti vychovávaného. Existují různé typy prostředí, jejichž intenzita působení se časem mění. Zpočátku je dítě ovlivňováno pouze prostředním rodinným, později se přidává prostředí školní. Svůj význam nese i lokalita bydliště (městská, venkovská) nebo místo, kde dítě tráví volný čas. Z důvodu rozmanitosti prostředí vychází sociální pedagogika z řady disciplín, které jí pomáhají najít příčiny negativních i pozitivních jevů vyskytujících se ve společnosti a dále s nimi pracovat. Podle Piageta a Inhelder (2001, s. 134) přináší každé vývojové období dítěti nové příležitosti pro získání poznatků a zkušeností. Vašutová (2005, s. 15) dodává, že tyto příležitosti souvisí se senzitivním obdobím, které umožňuje rozvoj určité kompetence. Oporou sociální pedagogiky je proto psychologie dítěte a vývojová psychologie. Vojtová (2008, s. 24) shledává nejbližší vztah sociální pedagogiky s etopedií. Ta zkoumá projevy a příčiny poruch chování a snaží se o jejich nápravu právě v souvislosti s vlivem prostředí a **sociálních skupin**, které jsou předmětem zájmu

pedagogiky sociální. Sociální pedagogika, jak připomíná Kraus (2008, s. 52), využívá ve své práci poznatky ze sociologie výchovy a sociální psychologie.

Výchovu a vzdělávání podle Hradečné (1995, s. 7–8) již nelze orientovat pouze na školu a tím zcela oddělit od sociálních souvislostí. Makrosociální aspekty výchovy si všímají celkové atmosféry ve společnosti, preferovaných hodnot, kulturních a politických idejí. Mikrosociální hledisko se zaměřuje na přirozené sociální prostředí jedince, rodinu a sociální skupiny pohybující se v jeho blízkosti. Mareš (2013, s. 39) konstatuje, že nejen žáci, ale i školy a školská výchovná zařízení jsou ovlivněni působením vnějšího prostředí. Klima školy odráží klima lokality, ve které se nachází. Autor zdůrazňuje, že poznatky sociální pedagogiky nelze zevšeobecňovat. Je nutné přihlížet ke kultuře a podmínkám konkrétní země. K této myšlence se přiklání již Drtina (1930, s. 31). Každý národ má jiné normy, cíle a uznává jiné hodnoty, proto je třeba výchovu diferencovat.

Klíma (In Klapilová, 1996, s. 14) zastává názor, že sociální pedagogika hraje významnou roli při začleňování jedince do společnosti. Svým působením pomáhá usměrnit životní styl žádoucím směrem. Podílí se tak na procesu **socializace** a **enkulturatione**.

Světové války, krize a revoluce ve 20. století zcela obrátily životy mnoha lidí, následkem čehož je o sociální pedagogiku větší zájem. Klienty sociální pedagogiky jsou vězni, uživatelé návykových látek, ale i rodiny s dětmi, které se dostaly do složité životní situace (Klapilová, 1996, s. 15). Pro současný svět je charakteristická krize rodiny, sociální diferenciace, xenofobie. A také nové, mladé lidi zcela ovládající, komunikační technologie, anomie, negativní hodnotové orientace. *„Zde se otevírá ohromný prostor pro sociální pedagogiku a to především v možnostech kompenzovat to, co nezvládá současná rodina“* (Kraus, 2014, s. 54).

Samotný termín sociální Veselá (2006, s. 9) spojuje hned s několika významy. Může znamenat vše, co se týká lidské společnosti, a to včetně vztahů a jevů, které se v dané společnosti vyskytují, za současné snahy zlepšit způsob a kvalitu života všech jejích členů. Může také charakterizovat a řešit složité sociální situace, bránit exkluzi. Termín sociální autorka mnohdy nahrazuje pojmem společenský.

Kraus (2008, s. 27–28; s. 46–49) specifikoval obsah a cíle sociální pedagogiky. Kromě jedinců se věnuje i skupinám osob, jakými jsou například komunity, minority, vrstevnické skupiny. Cílů, jimiž jsou empatie, altruismus, podpora a pomoc dosahuje ovlivňováním prostředí. Výchova a následná socializace jedince probíhá ve třech rovinách. Dílčí rovina, v rámci které je realizována péče o žáka, včetně ovlivňování jeho kázně, procesu učení, dále individuální rovina podílející se na rozvoji osobnosti žáka. Poslední je rovina sociální výchovy, kde autor spatřuje možnost uplatnění sociální pedagogiky. Tato oblast se zaměřuje především na mravní výchovu a mezilidské vztahy. Samotnou funkcí sociální pedagogiky je **kompence** (terapie) negativních vlivů prostředí a **profylaxe** (prevence) zaměřená na zdravý životní styl. Kompence se zaměřuje na reedukaci v rámci uspokojování lidských potřeb. Je orientována na osoby trestané, nepřízpůsobivé, znevýhodněné. V souvislosti s primární prevencí dochází k eliminaci možných rizikových činitelů, vyhledávání již rizikově se chovajících jedinců probíhá v rámci prevence sekundární.

Kraus (2014, s. 52–57) ozřejmuje poslání sociální pedagogiky. Prioritou je naučit děti a mládež správně chápat informace šířené médii, zbavit dospívající závislosti na výpočetní technice, zkvalitnit preventivní programy realizované školami, zintenzivnit prosociální a multikulturní výchovu, bránit exkluzi sociálně slabých, vychovávat ke zdravému životnímu stylu, kompenzovat selhávající funkce rodin. Podle Bendla (2014, s. 17) se sociální pedagogika zajímá o rizikové chování, deviace, vliv prostředí, sociálně vyloučené a znevýhodněné jedince, všímá si i multikulturního soužití s cílem začlenění všech do běžné společnosti.

O spojení sociální a pedagogické oblasti se zmiňuje Gieseck (In Skalková, 2004, s. 23). Ten spatřuje v sociální pedagogice zásadní výzvu postmoderní doby. Své konstatování zdůvodňuje tvrzením, že dosud užívané výchovné postupy a prostředky nebyly nijak účinné. Říká, že současná výchova dítěte si žádá zohlednění všech vazeb a sociálních vztahů. Ve výchově i vzdělávání klade důraz na proces, odklání se od zaměření na obsah. Cílem výchovného působení má být vytvoření sociálního prostředí příznivého pro rozvoj učení a získání poznatků, které žáci během života skutečně uplatní.

Stále nejasný vztah **sociální práce** a **sociální pedagogiky** vysvětluje Kraus (2014, s. 55). Sociální práce je zaměřena na sociální politiku, je určena vždy

pro omezenou cílovou skupinu osob nacházejících se v nepříznivé sociální situaci a pomáhá této skupině uspokojit základní potřeby. Sociální pedagogika je provázána s politikou výchovy a vzdělávání, ve své činnosti se zaměřuje na celou společnost a uspokojuje potřeby, které jsou na vyšších příčkách hierarchie potřeb. Jedná se například o potřebu uznání nebo seberealizace. Cílovou skupinu tvoří jedinci „zdraví“, zajímá se však i o realizaci primární a sekundární prevence. Vymezení studijních oborů se ujala Pávková (2014, s. 357). Sociální pedagogika je navazujícím oborem bakalářského studia oboru Sociální patologie a prevence. Absolventi mají povědomí o sociálních deviacích a jejich prevenci. Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii poskytuje znalosti právě v oblasti etopedie a volného času. Studenti sociální práce se s těmito předměty vůbec nesetkávají. V sociální pedagogice nachází Kaliba (2010, s. 158) základ práce s rizikovou mládeží. Sociální práce se následně opírá o poznatky, formy a metody, které užívá pedagogika.

Sýkora (2014, s. 129) používá pojem **sociálně výchovná práce**. Jedná se o propojení oborů sociální pedagogiky a sociální práce. Jedna bez druhé nemůže existovat a pouze jejich spojení v budoucnosti umí klientovi pomoci. Sociálně výchovná práce je určena i osobám nevykazujícím žádné známky rizikového chování, je spíše podporou jejich zdravého životního stylu. Jejím cílem je naučit jedince aktivně zvládat různé životní příhody. Sociální práce je používána v, ne zcela typicky pedagogických, situacích, klient je s jejím působením srozuměn. Sociální pedagogika užívá metody nepřímého výchovného působení. Ty jsou přirozenější a napomáhají jedincům zorientovat se v náročných situacích a získat dovednosti, prostřednictvím nichž si dokážou v budoucnosti poradit sami. Nejedná se tedy o pouhé pasivní přijímání něčeho. Sociálně výchovná práce vychází ze vzájemného ovlivňování jedince a společnosti. Jako druhý zájem propojení sociální práce a sociální pedagogiky uvádí autor oblast prevence.

Nespokojenost vyslovuje Kaliba (2010, s. 158). Připomíná, že obor nemá dosud žádné zásadní ukotvení a navrhuje vytvoření společného etického kodexu pro všechny, kteří se prací s rizikovou mládeží zabývají. Také Bendl (2014, s. 8–17) kritizuje stav sociální pedagogiky v souvislosti s mnoha nedořešenými otázkami, jež i po několikaleté diskusi o tomto oboru, stále vyvstávají. Přes poměrně intenzivní vývoj, který odstartovala devadesátá léta, není ani mezi samotnými jeho představiteli jednotna ve stanovení směru, ve kterém bude pokračovat, jeho vztahu k sociální práci a účelu

oboru. Nad prioritami disciplíny se zamýšlel Kraus (2014, s. 9). Navrhuje prosazení profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a následné vytvoření jeho profesiogramu. Neméně důležitým krokem je příprava standardů vzdělávání sociálních pedagogů.

## 2 PROFIL SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Nároky na výchovnou práci rostou. Příčinou jsou samotní žáci, u nichž se začaly projevovat nové a závažnější poruchy učení, chování, různá psychiatrická onemocnění. Současný školský vzdělávací systém nebyl na nárůst takových problémů připraven, a to jak kvalifikací svých pracovníků, tak způsobem financování. Sociální pedagog vnáší do současného mírně chaotického systému řád. Může to být právě on, kdo bude hlavním autorem preventivních programů, diagnostických činností, komunikátorem s příslušnými úřady. Profese sociálního pedagoga se stále modeluje a o jeho uplatnění není ještě definitivně rozhodnuto.

### 2.1 Popis profese sociálního pedagoga

Formy, metody a náplně práce jednotlivých sociálních pedagogů se liší. Zásadní pro toto rozlišení je věk svěřených jedinců, jejich studijní zaměření, druh zařízení, ve kterém pedagog působí, zátěže, které jeho klienty provázejí. Zcela odlišná bude práce sociálního pedagoga ve městě, jiná ve vesnické škole s převahou romské populace. Základem pro různé věkové kategorie i zařízení je práce s **volným časem** svěřenců za užití pedagogiky zážitku. Sociální pedagog má možnost ovlivnit veškeré věkové kategorie při jakékoliv příležitosti, a to na rozdíl od sociálního pracovníka, který přichází až ve chvíli, kdy už problém vyvstal a je třeba jej řešit. Okolím je tedy vnímán spíše jako složka represivní, což pro sociálního pedagoga může znamenat značnou výhodu. Sociální pedagog klienta vychovává, umí problémům předcházet a má možnost je vyřešit dříve, než nastanou.

Definicí profese sociálního pedagoga se zabývá Klíma (In Kraus, 2008, s. 51). Spatřuje jej jako pracovníka vybaveného teoretickými znalostmi, které je schopen uplatnit při praktickém působení na ohrožené skupiny či jednotlivce. Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 33–34) považují práci pedagoga ne pouze za povolání, nýbrž za profesi, jejímž posláním je předávání vědomostí a dovedností dalším generacím. Zároveň však upozorňují, že veškeré výroky týkající se kompetencí a náplně práce sociálního pedagoga platí pouze v rovině teoretické, v praktickém přístupu

se jedná vlastně o profesi vychovatele. Také Veselá (2006, s. 194–197) charakterizovala sociálního pedagoga jako vzdělanější odvětví vychovatele.

Kubíčková a Filipi (2014, s. 115) uvádějí legislativu, která se alespoň v minimální míře zmiňuje o existenci profese sociálního pedagoga, stanovuje její kvalifikační předpoklady a charakterizuje ji. Patří k ní zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zákon č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě. V katalogu prací tato profese nefiguruje.

Sociální pedagog se zaměřuje na **volný čas**. Vstupuje do procesu výchovy mimo vyučování jako její subjekt a snaží se svým výchovným působením dosáhnout předem stanoveného cíle u objektu výchovy. Vše za užití určitých prostředků a v určitých podmínkách (Kouteková, 2003, s. 54). Charakteristickým znakem práce sociálního pedagoga je nezáměrná socializace, kdy si děti a dospívající formou hry nebo činnosti v přirozených situacích přebírají pozitivní vzorce chování, učí se rozhodování a sociálním interakcím, rolím, návykům (Veselá, 2006, s. 38).

Podle Krause (2008, s. 199) má činnost sociálního pedagoga splnit dva základní cíle. V případě, kdy je obsahem práce začlenění člověka nacházejícího se v náročné životní situaci zpět do společnosti, se jedná o naplnění cíle **integračního**. Smysluplné využití volného času a osvojení si zásad správného životního stylu jedincem i skupinou prezentuje cíl **rozvojový**. Jako předmět činnosti sociálního pedagoga vidí Hroncová (2014, s. 20) **výchovu a vzdělávání**, klíčovým bodem **prevenci** sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.

*„Pole působnosti sociálního pedagoga jsou velmi proměnlivá, a možná i proto je obtížné najít společného jmenovatele, který by profesi sociálního pedagoga v současné společnosti jasně a zřetelně definoval“* (Procházka, 2012, s. 73).

Sociální pedagog má oproti učiteli obrovské a nekonečné možnosti. Situaci může vymyslet, navodit, využít, zinscenovat ve správném čase, aniž by vychovávaný jedinec měl povědomí o probíhajícím pedagogickém procesu. Snáze a téměř dobrovolně se tak jeho působení podvolí.

## 2.2 Kompetence sociálního pedagoga

Profese sociálního pedagoga je spojena s vykonáváním řady činností, které vyžadují odborné znalosti a dovednosti, respektování zvláštností skupiny, na kterou je jeho práce zaměřena. Sociální pedagog, na rozdíl od učitele, nemá k dispozici učebnici, musí improvizovat podle nastalé situace, složení skupiny svých svěřenců či podle cíle, kterého chce dosáhnout. Důležité je, aby realizované činnosti byly pestré, zábavné, neopakovaly se.

Linder (1909, s. 6) se zabýval vzděláním sociálního pedagoga, v jeho pojetí vychovatele. Toto vzdělání vždy jakoby pokulhávalo za profesní přípravou učitelů a nevěnovala se mu větší pozornost. Autor proto požaduje, aby byl vychovatel vzděláván ve dvou, pro něj zásadních oborech, v psychologii a mravouce. Jen tak získá všechny potřebné kompetence a znalosti k výkonu své práce. Lindner (1909, s. 104–105) dále hovoří o postavení pedagoga. Ten by měl být pro žáky zcela **nadpozemskou** a **autoritativní** osobností, opírající se o přirozené pozitivní vlastnosti. Ty napomohou k vytvoření přátelské atmosféry ve výchovné skupině. Schopností pedagoga má být umění vytvořit a udržet toto klima jen minimálními zásahy přímého výchovného působení.

Podle Smrčka (1972, s. 41) je třeba, aby sociální pedagog byl natolik **vnímavý** a **citlivý**, aby se dokázal vžít do toho, co dospívající cítí a prožívá a mohl tak lépe pochopit příčiny a pohnutky jeho jednání. Němec et al. (2002, s. 21) spojuje kompetence sociálního pedagoga s cílem jeho působení, jímž je ovlivňování volného času dětí a mládeže. A to takovým způsobem, aby došlo k pozitivnímu formování jejich osobnosti a vytvoření všech žádoucích vlastností a návyků. Toto lze jedině v případě, kdy pedagog **zná** a **chápe** zájmy a potřeby žáků a sám je k činnosti s nimi **motivován**.

Kraus (1999, s. 152–153) definoval pro práci sociálního pedagoga následující kompetence. Na základě **pedagogických kompetencí** volí pedagog cíl a podle něj pomůcky, dokumentaci, formy a metody práce potřebné k jeho dosažení. Vše má souvislost se správnou diagnostikou žáků a vlivem pedagoga na jejich chování. Schopnost organizovat určitý typ zájmové činnosti vyplývá ze **schopnosti specializační**. Za výchovu ke zdravému životnímu stylu, ovlivnění žebříčku hodnot žáků a dosažení žádoucích charakterových vlastností zodpovídají **kompetence sociální**.

Všechny tyto kompetence je nutno doplnit ještě **kompetencemi osobnostními**. Sociální pedagog musí disponovat určitou mírou sebeovládání, sebekontroly, empatie, odhadem pro různé situace a schopností v nich rozhodovat. Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 36) přidávají kompetence **informativní** a **formativní**. Kompetence informativní spočívají ve schopnosti disponovat všeobecnými i speciálními vědomostmi. Formativní jsou představovány osobními charakterovými a volnými vlastnostmi pedagoga, jeho zájmy a dovednostmi. Dovedností je pro sociálního pedagoga sociální komunikace, asertivní řešení problémů, diagnostika, vedení pedagogické dokumentace a zájmové činnosti. Člení se tak na **senzomotorické, sociální a intelektuální**. Klapal (2008, s. 160) připomíná kompetence **formální**, stanovené legislativou, vyzdvihuje kompetence **osobnostní**, které povyšují daného jedince na autoritu. Jedná se o soubor vědomostí, schopností a rysů typických pro jedince. Na první místo pozitivního vnímání osobnosti staví zdravě sebevědomého člověka, jehož spravedlivé a otevřené jednání vzbuzuje ve druhých pocit jistoty a jehož se ostatní snaží napodobit. „*Ten, kdo má přirozenou autoritu má větší moc než ten, kdo má moc bez přirozené autority*“ (Klapal, 2008, s. 162).

O sociálních kompetencích, v souvislosti s uplatněním sociálního pedagoga v domovech mládeže, hovoří Klapilová (1996, s. 49). Ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních je hlavním výchovným činitelem přátelské prostředí s možností participace žáků na výchovném programu. **Sociální** kompetence velmi úzce souvisí s nastavením příznivého klimatu celého zařízení. Podle Matouška, Kodymové a Kolářkové (2005, s. 25) mládež doslova vyhledává vzory, které by mohla napodobit. V tu chvíli nerozlišuje, zda se jedná o trenéra, který dosáhl úžasných sportovních rekordů nebo pachatele trestného činu. O obou píše noviny, oba jsou součástí večerních zpráv. Důležité je, aby mládeží vyvolený idol disponoval vlastnostmi, které mladý jedinec obdivuje. Dospívající upřednostňují přímost, čestnost, stabilitu názorů, spravedlnost, dovednost, vytrvalost.

Kompetence sociálního pedagoga úzce korespondují s kompetencemi, které jsou požadovány k výkonu vychovatelské profese. Provázanost studijního oboru sociální patologie se sociální pedagogikou pomáhá připravit budoucí sociální pedagogy, vychovatele, na kvalifikovanou práci v oblasti prevence rizikového chování, realizace volnočasových aktivit v rámci zdravého způsobu života, resocializace a reedukace za dokonalé znalosti všech typů sociálních deviací. V přípravě učitelů se informace

z oboru sociální patologie objevují jen sporadicky. Při současném nárůstu nežádoucího chování žáků ve škole je nutné, aby se sociální pedagog stal pevnou a nezastupitelnou součástí pedagogického sboru škol a podílel se tak na realizaci preventivní strategie i odborném řešení stávajících jevů (Hroncová a Kraus, 2006, s. 9).

Mezinárodní organizací sociálních pedagogů byly definovány **profesionální** kompetence sociálního pedagoga. Samotné kompetence pak rada pojímá jako znalosti, dovednosti, schopnosti, nezapomíná ani na důležitost motivace a postojů. **Intervenční** kompetence, schopnost reagovat a nalézat řešení, **evaluační** a **reflektování**, disponování aktuálními znalostmi z oboru, zahrnuje do kompetencí základních. Ve druhé řadě, mezi kompetencemi centrálními, považuje z hlediska práce vychovatele za nejdůležitější kompetence **osobnostní** a **vztahové**. Ty pokládá za základ k navázání a udržení vztahu žáka a vychovatele vycházejícího z empatie a podpory. Následují kompetence **organizační, komunikační a sociální**, které usnadňují jednání, spolupráci, efektivní řešení, analýzu situace, dále **rozvojové a vzdělávací** kompetence. Orientace v cílové skupině, na kterou se pedagog zaměřuje, spadá do kompetence **systémové**. Do poslední skupiny patří kompetence nejcennější. Ty pedagog **získává v průběhu praxe**. Jedná se o **kompetence tvořivosti, kulturní, k výkonu profese, teoretické a metodologické** (The Professional Competences of Social Educators [online], 2006).

Bakošová (2008, s. 193) dělí kompetence sociálního pedagoga na **všeobecné** a **speciální**. Všeobecné kompetence sociální pedagog uplatňuje v rámci pomoci dětem, mládeži, rodičům a dospělým s cílem dosažení jejich žádoucí socializace, začlenění do společnosti, zkvalitnění života a odstranění následků nežádoucího chování. Mezi speciální kompetence řadí **edukační, sebevýchovy, sebevzdělávání, poradenské, preventivní, manažerské, převýchovy**.

Kompetence **oborová** pomáhá vychovateli k orientaci ve své profesi a nalézání optimálních řešení v různých situacích, kompetence **diagnostická** a **intervenční** vede vychovatele k pochopení podstaty žákova problému. Kompetencí **psychologicko poradenskou** žáky motivuje a aktivuje k vyřešení tohoto problému. K navázání vztahu se žákem i s dalšími subjekty užívá pedagog kompetence **kommunikativní**, své činnosti plánuje na základě kompetencí **organizačních a řídicích**. V rámci kompetence **reflexe**

**vlastní činnosti** pak vlastní činnost analyzuje a mění nevyhovující postupy a metody, které se snaží stále aktualizovat (Walterová In Procházka, 2012, s. 78).

Procházka (2012, s. 81–83) ve spolupráci s katedrou pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jmenuje činnosti, pro sociálního pedagoga typické. **Interpersonální pomáhání** probíhá v rámci poradenství všem žákům, rodinám, dále žákům s projevy rizikového chování, menšinám, vše na základě získaných informací, porozumění a analýzy případu. **Plánováním a udržováním případu** vyhodnocuje pedagog dosavadní užité postupy a plánuje a koordinuje spolupráci s navazujícími subjekty. **Individuální a rodinnou pomocí** řeší sociální problémy rodin, v rámci **poradenství o systému sociálního zabezpečení** informuje o sociálních službách a programech. Sociální pedagog je dále účasten řešení **rodinný sporů**, které musí správně analyzovat, zvládnout, snažit se o získání důvěry všech členů rodin a následně navrhnout z těchto sporů východiska. **Protektivními službami** zajišťuje ochranu svých svěřenců, odhaluje a řeší nežádoucí jevy a faktory vyskytující se v jejich okolí. **Posuzováním rizik** navrhuje **změnu služeb**. Odhaduje naléhavost řešení, možná úskalí i jejich následky. **Týmovou práci** uplatňuje sociální pedagog při jednání s kolegy či dalšími odbornými institucemi. **Vzdělávání a profesionální rozvoj či výzkum v oblasti pedagogiky** je pro tuto profesi samozřejmostí.

Vacek (2014, s. 2) se zaměřil na požadavky kladené na sociální pedagogy působící v domovech mládeže. **Odborná způsobilost** souvisí s diagnostikou a pozitivním usměrňováním žáka, **společenská způsobilost** s prosociálním cítěním, empatií a zkušenostmi z vlastního soukromého života. Sebeovládání, cílevědomost a rozhodnost spadají do **způsobilosti osobnostní**. **Výkonová a motivační způsobilost** spolu úzce souvisí. Jedná se o schopnost výkonu pedagogické profese, snahy o sebevzdělávání či zlepšování práce.

Všechny výše uvedené kompetence úzce korespondují s úspěchem výchovného působení a ovlivněním dětí, mládeže i dospělých žádoucím směrem. Žádný pedagog však není tou „nadpozemskou“ bytostí, aby disponoval všemi kompetencemi současně. Žádoucí však je, aby v co největší míře využíval své přednosti a dalším vzděláváním kompenzoval případné nedostatky.

## 2.3 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v systému školství

Resortů, kde může sociální pedagog nalézt uplatnění, je mnoho. Diplomová práce se věnuje oblasti základního a středního školství a předkládá možnosti využití dovedností a schopností sociálního pedagoga v práci s mládeží.

Současná situace ve školách i školských zařízeních není vždy nejideálnější. **Školní družiny**, které se zajímají o volný čas dětí před vyučováním a po jeho ukončení, fungují spíše jako zařízení, která děti pouze „hlídají“, než si je rodiče přijdou vyzvednout. Navíc jsou určeny pouze pro nejnižší třídy prvního stupně základních škol. **Školní kluby**, které se věnují dětem stupně druhého, na mnoha školách zanikly z důvodu nezájmu dospívajících žáků o organizovaný odpolední program. Předpis č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé psychologické činnosti pedagogických pracovníků určuje, o kolik hodin bude učiteli, výchovnému poradci, vzhledem k počtu žáků školy, snížen týdenní rozsah přímé činnosti. Jedná se pouze o hodinu až pět týdně (MŠMT [online], 2005, § 3).

Vzhledem k tomu, že prioritou náplně práce výchovného poradce je vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů a kariérové poradenství žákům vycházejícím, na ostatní příliš času nezbyvá. Většinou je ještě funkce výchovného poradce vykonávána společně s funkcí **metodika prevence**. Situace na všech školách není stejná, ovšem poradenství, péče a kvalitní preventivní aktivity se ani při nejlepší vůli do osnov a pracovních úvazků nevejdou. Matoušek, Kodymová a Kolářková (2005, s. 272) tento systém kritizují, protože svádí pouze k formálnímu vykonávání funkce, případně k realizaci jednorázové, ne zcela efektivní akce. Umístění sociálního pedagoga do škol, jako článku, který ve výchově schází, navrhuje i Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 193). Rizikové chování a další jevy, které se ve škole vyskytnou, budou pak řešeny v rámci školy, bez zásahu dalších institucí. Zavedením této profese stoupnou kompetence škol, jejich prestiž, autorita i důvěra v celý školský systém, který byl dosud za nezvládání řešení podobných jevů spíše kritizován.

Procházka (2012, s. 131–132) hodnotí negativně aktuální stav i organizaci primární prevence ve školách. Opakují se akce i témata, programy nenavazují

na prošetření jevů v dané škole, monologické přednášky jsou nezajímavé, nepřinášejí nové informace. Autor tedy spatřuje sociálního pedagoga jako **realizátora preventivních aktivit**. Tato realizace může probíhat v rámci jedné školy či školského zařízení, u které je výhodou dostatek času i prostoru pro konkrétní problémy dětí a diskusi o nich. Další variantou je sociální pedagog jako metodik prevence pracující pro více škol v daném regionu současně. Zde je pozitivem možnost navázání spolupráce mezi jednotlivými školami, zprostředkování předání informací, zkušeností a příkladů řešení různých případů. Prevence pod vedením sociálního pedagoga se tak vždy uskuteční na základě individuálního přístupu, s důrazem na interakci mezi žákem a edukátorem.

Význam obnovení školních klubů je nezpochybnitelný. Sociální pedagog má možnost uplatnit ve své práci pedagogiku zážitku, kdy předá dětem více než celodenní vyučování. Umožní svým svěřencům prožít emoci, vyrobení čehosi nebo získání konkrétních poznatků, které zazněly při teoretickém vyučování. Zároveň zabráni rozvoji nežádoucích jevů u těch dětí, jejichž volnočasové aktivity nebyly přirozeným sociálním prostředím dosud nijak podporovány. Činnost sociálního pedagoga ve **školních klubech** představuje také řešení pro rodiny, které nedisponují dostatečným množstvím finančních prostředků k úhradě zájmových kroužků. Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 191) upřednostňují tzv. „*otevřené školy*“, pomocí nichž je možno plně rozvinout sociální učení. Kromě výuky kladou tyto školy důraz na mimoškolní aktivity, důležité pro rozvoj dítěte i jeho vztahu ke škole. Ten se ještě umocní participací dítěte na těchto aktivitách. Profese sociálního pedagoga představuje v tomto směru jistou naději.

Primární prevenci v současných školách organizují **metodici prevence**. K plnému výkonu úvazku učitele vykonávají za minimální odměnu práci navíc. Ne vždy je jejich vzdělání pro výkon funkce metodika prevence ideální. Sociální pedagog má dostatek kompetencí i prostoru k místnímu šetření probíhajících jevů a následné realizaci primární i sekundární prevence, která bude doslova ušitá pro dané prostředí školy. Němec et al. (2002, s. 115 –117) se přiklání k tomu, aby byl metodik ve své funkci zaměstnán v rámci plného úvazku a plně se věnoval organizování veškerých školních i mimoškolních aktivit a pozitivnímu ovlivňování volného času žáků ve spolupráci s vedením města či vesnice. Další uplatnění může sociální pedagog nacházet jako **asistent pedagoga**, kdy zajišťuje během vyučování pomoc žákům s různým typem

postižení či specifickou poruchou učení. Tato péče může být pak dále směřována i do oblasti volnočasových aktivit.

Rovněž Zemančíková (2014, s. 34–35) upozorňuje na nedostatečnou připravenost učitelů k řešení vysokého počtu projevů nežádoucího chování žáků ve školách. Vzniklé situace již nejde uzavírat pouze delegováním odpovědnosti na výchovné poradce a přidáváním dalších funkcí přetíženým učitelům. Ve školách je třeba zaměstnávat i další profese, včetně sociálního pedagoga, a to alespoň v těch lokalitách a školách, kde je míra výskytu problémového chování žáků nejvyšší. Autorka navrhuje upřednostnit školy vzdělávající učňovskou mládež, dále speciální základní a střední školy.

Také Veselá (2006, s. 163) se v souvislosti s profesí sociálního pedagoga zamýšlí nad stavem prevence rizikového chování ve školách a školských zařízeních. Tato prostředí nabízejí obrovské šance v odhalení všech poruch osobnosti a projevů rizikového chování, vše za možnosti současného působení sociální kontroly. Velmi přesně dále vystihuje Veselá (2006, s. 194–197) důvod vzniku profese sociálního pedagoga. Určité typy škol a školských zařízení doslova vyžadují, vzhledem ke složení svých klientů, od pedagoga vysokoškolské vzdělání. Možnosti realizace sociálního pedagoga jsou díky rozmanitosti jím studovaných předmětů velmi široké. Kromě uvedených školních družin a klubů se jedná o domovy mládeže, domy dětí a mládeže, střediska volného času, dětské domovy, diagnostické ústavy, výchovné poradenství ve škole, střediska výchovné péče.

Uplatnění sociálního pedagoga ve školách a školských zařízeních je možné hned ve třech rovinách. V rámci aktivit provozovaných s dětmi a mládeží realizuje sociální pedagog primární a sekundární prevenci, asistuje při řešení různých pedagogických situací, pomáhá žákům, jejichž sociální prostředí a rodinná výchova jsou narušené, spolupracuje při dalším rozvoji žáků nadaných a talentovaných, pracuje s menšinami. Rodičům a zákonným zástupcům poskytuje poradenství v oblasti rizikového chování, zapojování se do volnočasových aktivit. Svou intervenci zaměřuje i na ostatní členy pedagogického sboru. Podněcuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, napomáhá k ochraně jejich práv, podílí se na tvorbě dokumentace a metodických materiálů (Bakošová In Bakošová, 2008, s. 197).

Zemančíková (In Vránová, 2013, s. 56–57) navrhuje možné modely sociálního pedagoga ve školách. **Distanční model** představuje sociálního pedagoga jako externího pracovníka realizujícího aktivity ve škole v rámci projektových dnů nebo týdnů. Sociální pedagog jako interní zaměstnanec je součástí **modelu subordinačního**. Jeho náplní práce je zajištění bezproblémového edukačního procesu. Oba dva modely ovšem neumožňují svobodné působení této profese, veškeré aktivity sociálního pedagoga jsou podřízeny zájmům školy. Následující, **kooperativní model**, dává sociálnímu pedagogovi možnost k vyniknutí jeho kompetencí. Nejefektivnější, **integrativní model**, směřuje k sociálně pedagogické škole. Sociální pedagog se účastní třídnických hodin, spolupracuje s rodiči, žáky, učiteli. Je mu dán maximální prostor pro realizaci.

Jak již bylo zdůrazněno, sociální pedagog v České republice v katalogu prací uveden není. Skrývá se proto v jiných profesích, například v profesi **vychovatele**. Hlavní náplní jeho práce je poskytnout dětem náhradu během absence rodinné péče. Své uplatnění nachází jako metodik prevence, po absolvování specializovaného studia i jako výchovný poradce. Obsahem jeho práce je nejen **prevence**, ale i **terapie** a **poradenství**. Cílovou skupinu tvoří děti a mládež v obtížných sociálních podmínkách (Kubíčková a Filipi, 2014, s. 113–123).

O využití sociálního pedagoga ve slovenském školství hovoří Emmerová (2014, s. 157). V roce 2008 byl, přijetím nového školského zákona, sociální pedagog začleněn do výchovně vzdělávacího systému jako odborný zaměstnanec specializující se na primární a sekundární prevenci, intervenci, reedukaci chování, poskytování poradenství, diagnostiku. Klienty jsou děti projevující známky rizikového chování, sociálně či jinak znevýhodněné, ale také rodiče nebo zákonní zástupci a pedagogičtí pracovníci. Náplní jeho práce je, kromě výše uvedeného, významné působení v roli **mediátora** v konfliktních situacích, řešení problémového chování žáků, spolupráce s odbornými institucemi.

Autoři Alifanovienė, Vaitkevičiuse a Musviciene (2014, s. 8–17) kladou ve výchově a celkovém pozitivním ovlivňování vývoje dítěte důraz na spolupráci rodičů a školských institucí. Samotná realizace výchovně vzdělávacího procesu je v jejich pohledu ovlivňována nejen všemi jeho účastníky, to znamená učiteli, žáky, rodiči, ale také sociálním kontextem a kulturou dané země. Jako vedlejší faktory,

které se ve vzdělávání dětí a mládeže odráží, působí tedy tradice a historie státu, školy, rodiny. Efektivitu výchovy dále ovlivňuje charakter vztahů mezi všemi zúčastněnými a jejich chápání sebe sama. Zde právě autoři nacházejí uplatnění sociálního pedagoga. Sociální pedagog, vybavený odbornými znalostmi zaměřenými na sociální prostředí a jeho význam pro vývoj, výchovu a vzdělávání dítěte, může působit na poli diagnostiky při stanovení žádoucích strategií v edukaci dětí i dospívajících. V rámci institucionální výchovy pak napomůže k navázání kvalitních vztahů mezi rodiči a školským zařízením.

Projevy rizikového chování mládeže, krizové situace, do nichž se dospívající dostávají, stoupající nároky na učitele a klima základních i středních škol a školských zařízení nejen doslova napomáhají opodstatnění přítomnosti sociálního pedagoga ve školském systému, ale přímo ji vyžadují. Jasný je předmět i cíl působení sociálního pedagoga, oblasti, kterým se bude ve své práci věnovat, místa, v nichž bude působit. Schází již pouhé uzákonění samotné profese.

### 3 CHARAKTERISTIKA MLÁDEŽE V ADOLESCENTNÍM OBDOBÍ

Slovo mládež vyvolává asociaci nepřizpůsobivosti a špatného chování. Vědci a pedagogové shromažďují fakta a poznatky, snaží se přijít na to, zda je současná mládež skutečně horší než minulá a hlavně odhalit příčiny tohoto stavu.

Již básník Hesiodos v 8. st. př. n. l. hovořil o mládeži jako o „zkažené“ a zamýšlel se nad ní jako nad fenoménem, který ohrozí existenci společnosti a dalších generací. Postupně však vyšlo najevo, že společnost mládež potřebuje. Je to právě ona, kdo ukazuje světu, zda je dobrý nebo zlý. Její chování je upřímným a pravdivým odrazem světa, který se tváří, že on je v pořádku a mládež je zkažená. Pokrok provázející moderní společnost by měl být využit k pomoci mládeži, jež se přestala v hodnotách a normách společnosti orientovat (Smrčka, 1972, s. 42).

Při práci s mládeží si je třeba uvědomit její vnitřní diferenciaci. Ta spočívá například v dělení na mládež **studující** a **mládež ekonomicky aktivní** (pracující inteligence, mládež dělnická). Všechny kategorie mládeže mají svá specifika. Mládež učňovská dosahuje sociální zralosti podstatně dříve. Mládež vysokoškolská bojuje s biologickou a psychickou dospělostí a sociální nedospělostí. Podstatné je dělení na mládež **venkovskou** a **městskou**. Tyto dvě skupiny odlišuje rozdílný hodnotový žebříček, skladba zájmů, vyspělosti, míra a druhy rizikového chování (Kraus, 1999, s. 69; s. 80). Veselá (2006, s. 156) definuje mládež jako skupinu věkově vymezenou mezi 15. – 29. rokem, zcela se odlišující od ostatní populace, a to nejen biologicky, psychicky, sociálně, ekonomicky, ale i na základě svých zájmů a potřeb. Zkušenosti, dovednosti a hodnoty přebírá od starší generace. Právě, **sociální dospělosti**, dosahuje v okamžiku, kdy ukončí profesní přípravu a nastoupí na trh práce.

V pojetí Smrčka (1972, s. 41) lze mládež v jakékoliv době a zemi charakterizovat podle následujících kritérií. Dospívání je provázeno změnami chování. Tyto změny souvisí s fyzickým dozráváním, mění se funkce rozmnožovací soustavy i žláz s vnitřní sekrecí. Jako druhý aspekt uvádí dobu, společenské poměry, vyspělost lokality, kde mládež žije. Pro každé politické zřízení, století apod. je typické jiné chování mládeže. To se liší rozdílným porušováním norem, odlišným prožíváním volného času,

ale také znaky, charakteristickými pro subkulturu mládeže, tzn. oblečením, výrazovými prostředky, stylem oblékání, hudbou a celkovými kulturními projevy.

Vašutová (2005, s. 9) spatřuje život jako cestu, na které musí každý jedinec, tedy i dítě a dospívající, překonávat překážky. Dětství a dospívání jsou důležitým začátkem této cesty, protože určují její další směr i cíl. Také podle Macka (2003, s. 118) adolescent rozhoduje o celém svém životě a stává se v tomto období jeho „*autorem*“.

Vlastnostmi typickými pro skupinu mládeže jsou kritičnost, touha po samostatnosti, svobodě, nezávislosti, dobrodružství, nevšedních prožitcích. Od dřívějších dospívajících se ti současní značně odlišují. Zejména díky technice mají širší rozhled, poměrně dost vědomostí, dovedností, běžnou mluvu prokládají anglickými slovíčky, jsou zkušenější a celkově mají více příležitostí, díky kterým jsou ohroženější. V chování dospívajících je možné zaznamenat impulzivitu, emocionálnost, náladovost, problémy v jednání s autoritami, odpor ke stereotypům, dramaticnost prožívání situací. Mládež nesnáší nucení k něčemu, nechce být nikým a ničím ovládána. Jen těžce nese křivdu, vyžaduje upřímnost a spravedlnost. Na její chování a prožívání má obrovský vliv okolní společnost. Mladí prožívají značně smíšené pocity. Jedná se zejména o pocity nejistoty, úzkosti, citové ochablosti, obav z budoucnosti. Všechny tyto faktory jsou příčinou jejich vnitřních a následně vnějších konfliktů se sebou, s okolím. Dospívající, i přes snahu ukázat všem svoji dospělost, stále potřebují někoho, na koho se mohou v případě pochybností obrátit. Touží po porozumění, pochopení, mají sklony k depresím. Ačkoliv v chování mladé generace stoupá brutalita, přímo úměrně roste i její precitlivělost.

### **3.1 Adolescence jako významný předěl v socializaci jedince**

Časově je adolescence autory pojímána rozdílně. Všeobecně se jedná o období, kdy v organismu jedince dochází k tělesným a hlavně k hormonálním změnám vedoucí k postupnému dozrávání. Revolucí prochází myšlení a uvažování dospívajícího, začínají se objevovat úvahy o budoucnosti a s tím spojená nejistota. Jedná se o období velmi citlivé a vnímavé pro výchovné působení. Adolescence představuje jakýsi předěl mezi dospělostí a dětstvím. Erikson (2003, s. 310) ji nazývá „*zemí nikoho*“.

Pro Macka (1999, s. 7) znamená adolescence věk 10 až 20 let. Podrobněji ji pak člení jako **časnou** (10–13 let), **střední** (14–16 let), **pozdní** (17–20 let). Termín je odvozen z latinského slovesa „adolescere“, v překladu znamenající dospívat, dorůstat, mohutnět. Odlišně ji vymezují Langmeier a Krejčířová (2006, s. 143), kteří věkové rozmezí 11–13 let označují jako **prepubertální** a věk 13–15 let jako období **puberty**. Adolescenci pak vsazují do období 15–22 let. Smrčka (1972, s. 15) zohledňuje pohlaví. Vrchol adolescence spatřuje u dívek ve věkovém období 17–18 let, u chlapců ve věku 20–21 let a charakterizuje jej jako přechod mezi dětstvím a dospělostí. Piaget a Inhelder (2001, s. 7) hovoří o duševní zralosti, které dosahuje jedinec kolem 16. roku věku. Veselá (2006, s. 44) spojuje adolescenci s plnou tělesnou a duševní zralostí za součinnosti zdokonalení volní složky. Podle Labátha et al. (2001, s. 17) je zralost intelektu, na rozdíl od sociální a emocionální zralosti, nedokončená. Z tohoto důvodu se chování adolescenta odlišuje od chování dospělé populace. Své názory vyjadřuje bez zábran a zcela otevřeně, k myšlenkám ostatních se staví kriticky, v žádném případě se nechce ztotožnit s prohrou, neuznává náhradní řešení.

Vágnerová (2005, s. 321–425) dělí adolescenci na **ranou** (11–15 let) a **pozdní** (15–20 let). Ranou adolescenci provází tělesné dozrávání, mění se celkový vzhled jedince. V této době dospívající ukončuje základní docházku, přestává trávit svůj čas v rodině, nabývá větší svobody, vyhraňuje své zájmy a snaží se vydobýt si určité postavení, ve kterém hledá bezpečí. Pozdní adolescence s sebou přináší dokončení přípravy na budoucí povolání, je spojena se změnou osobnosti a role ve společnosti. Prohlubuje se tak sociální diferenciací mládeže. Mladí rádi zkoušejí nové, nepoznané, experimentují s vlastními možnostmi, přitahují je krajní situace, a to nejen ve sportu, ale i v chování. Dospívající mění myšlení, fyzickou zdatnost, názory na sebe i na okolí, hodnotový žebříček. Změny v oblasti psychické ovlivňují způsob jednání, pro které je typické emoční zabarvení, rozhodování na základě momentálního citového rozpoložení, typická je negace. V jednání s dospělými více diskutují a trvají na rovnoprávném uznání názoru. Rádi dospělé provokují či odmítají a kritizují veškeré jejich požadavky. To se může stát důvodem rozhodnutí se pro negativní identitu, kdy volí hodnoty a normy, které se zcela liší od hodnot a norem dané společnosti, rodiny. Komunikace s psychicky labilnějšími jedinci je v tomto období velmi problematická, protože je ovládá pocit nepochopení. Příznačná je přehnaná vztahovačnost, výbušné jednání, impulzivita. Pozitivní emoce jsou střídány pocity vzteku, smutku. Dospívající se snaží

o jakési sebevyjádření, většinou pouze prozatímní. Stávají se proto členy různých hnutí, své postoje vyjadřují prostřednictvím graffiti, stylem oblékání. Nejasné sebepojetí ukazují volným oblečením nebo jeho druhem, příslušností k sociální skupině, odporem k normám. Ovlivnění skupinou a podlehnutí jí je v tomto věku velmi pravděpodobné. Tady získává dospívající pocit jistoty, je zde akceptován, skupina je mu zdrojem sociálního učení. A pokud nezapadne mezi vrstevníky ve třídě, kroužku, hledá kohokoliv, kdo jej přijme. Typická je také pro toto období touha po okamžitém uspokojení potřeb, řešení situací radikálními způsoby. Také Kraus (1999, s. 78) souhlasí s tvrzením, že dospívající radikálně odmítají vše, co jakýmkoliv způsobem zasahuje do jejich soukromí. Podrážděně reagují na dobře míněné rady, které pociťují jako omezení svobody.

Harter (In Sebastian, 2006, s. 129) zdůrazňuje význam aktuálního sociálního prostředí v pozitivní socializaci adolescentů. Stav tohoto prostředí působí na dospívající ve zvýšené míře. Veškeré chování se odvíjí od procesu prožívání, které je právě v období adolescence doprovázeno intenzivnějšími emocemi, než tomu bylo v předchozích vývojových obdobích. Dospívání je spojeno s tzv. sociální sofistikací. Mladí jedinci se velmi intenzivně začínají zajímat o dojmy, které vzbuzují u svého okolí. Učí se práci s emocemi a jejich usměrňováním právě v souvislosti se zmiňovaným sociálním prostředím. Pro efektivnost a účelnost výchovy je třeba poznání a pochopení přirozeného sociálního prostředí a vztahu dospívajících k němu.

Pro období adolescence použili Langmeier a Krejčířová (2006, s. 164–165) pojem **rozpor**. Souvisí s prožitky dospívajících, které jsou často příčinami navenek se projevujících konfliktů. Jedná se o rozpor mezi rolí a statusem. Dospělost je stále oddalována prodlužující se přípravou na povolání. Adolescenti jsou tak omezováni, nejedná se s nimi jako s dospělými, ocitají se v „mezirolí“. Příkladem je rozpor mezi sociální a fyzickou zralostí, rozpor mezi mladou a starší generací spočívající v rozdílných názorech, hodnotách, stylu života nebo rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti. Ten je představován přístupem rodičů a z jejich strany stálým omezováním svobody dospívajícího. Kraus (1999, s. 69) tento rozpor vnímá jako **odsun sociální dospělosti**. V posledních letech dochází k jejímu posunu směrem nahoru, postupně směřuje k hranici 26 až 28 let. Autor ji označuje jako **sociální retardaci**. Vašutová (2005, s. 70) připomíná definici Řičana, který v souvislosti s odmítáním

dospělosti užívá pojem **kult nezralosti** a Eriksona s jeho definicí **psychosociálního moratoria**. Dospívající, který nesplnil vývojový úkol předchozího období, je okolím hodnocen negativně, což zvyšuje jeho vnitřní tenzi. Následně pocítuje strach z odpovědnosti. Odmítá činit rozhodnutí, experimentuje, hledá svoji **identitu**, zcela zavrhuje svět a hodnoty dospělých. Touží po vlastních zkušenostech. Jejich získávání však může být pro nezralého adolescenta zdrojem nebezpečí. Macek (2003, s. 32) zmiňuje **adolescentní krizi**. Adolescent o sobě pochybuje, podceňuje se, cítí se zmatený, svět dospělých neguje. Pro toto období je podle autora nejvýstižnějším termínem stav přehodnocení, pro které je typická proměna pocitů, zaujímání odlišných stanovisek i uznávání jiné hierarchie hodnot. *„Adolescence přestává být pouze „chráněným prostorem“ či „nezávazným zkoušením“, ale rázem je specifickým a důležitým obdobím, kdy člověk sám sebe nejen definuje (identita), ale také k sobě zaujímá hodnotící vztah“* (Macek, 2003, s. 25).

Vašutová (2005, s. 68) spojila chování a prožívání adolescenta s jeho sebevědomím. Rozlišuje adolescenta **hledajícího**, který se ve zkoušení rolí snaží nalézt smysl svého života, adolescenta **závislého**, plně oddaného autoritě, kterou se nechává ovládat. Nízké sebevědomí a touha po jeho získání i prostřednictvím nežádoucích jevů jsou příznačné pocity pro adolescenty **zmatené**. Ideálem je **zdravě zformované** sebevědomí, kdy adolescent zná své životní cíle a činí adekvátní rozhodnutí.

Dospívající ukončují předčasně vzdělávání, ve kterém nespátřují cestu k finančním prostředkům nebo k informacím. Z jejich chování se zcela vytrácí vůle a trpělivost, mladí jednají na základě pudu. V každém věku má adolescent jiný žebříček hodnot a soustředí se na jinou prioritu. Ve věku šestnácti let si stanovuje vlastní životní styl ve snaze dosáhnout dokonalého vzhledu. V sedmnácti letech stoupá nezájem o vzdělávání, což je příčinou předčasného ukončení studia (většinou na konci druhého ročníku, případně v prvním pololetí ročníku třetího). Dosažením plnoletosti převažují u mládeže snahy o absolutní osamostatnění se (Svoboda, 2010, s. 5).

Současná generace mladých, nazývaná tako jako „generace M“, „generace Z“, „digital natives“ žije zcela odlišným způsobem života než generace předchozí. Uznává jiné hodnoty a disponuje odlišnými, takřka neomezenými možnostmi, které jí umožňuje virtuální realita. Musí se ale ještě naučit orientovat se ve světě plném nebezpečí a protikladů (Stašová, Slaninová a Junová, 2015, s. 175).

Pro Pelcáka a Pelcákovou (2013, s. 5) představuje adolescence velmi složité období. Dospívající se snaží dosáhnout nezávislosti, mění své vztahy k okolí, společenské role i cíle, kterých chtějí dosáhnout. „Černobílé myšlení“ je zodpovědné za kritické uvažování, stupňuje se hledání identity. Vývoj v období adolescence tak představuje určité riziko. Za současného působení nepříznivých okolností může dojít k poruše socializace a následně k nežádoucím projevům chování. Tato životní fáze je spojená s plněním **vývojových úkolů**. Dospívající je nucen vyrovnat se s fyzickými změnami svého těla, plánovat budoucnost a profesní uplatnění směřující k ekonomické nezávislosti. K tomu se váže odpoutání se od rodiny. Postupně mění svůj žebříček hodnot a názory na okolní svět, interpersonální vztahy.

*„V adolescenci jako by se člověk podruhé narodil a chce žít jinak. Osciluje mezi protiklady (nadšení proti světobolu, citlivost proti cynismu, přátelství proti samotě atd.), je plný emocí, ideálů a tužeb. Uvědomuje si protikladné tendence ve svém nitru, nezodpovědné a impulzivní „divošské“ období, bojuje s „civilizací“ – tedy světem norem, stereotypů, zodpovědností a závazků“* (Smékal a Macek In Pelcák a Pelcáková, 2013, s. 5).

Z výše uvedených fakt vyplývá, že práce s mládeží je z důvodu složitosti jejího vývojového období náročná a k dosažení žádoucích výsledků výchovy vyžaduje skutečně kvalifikovaného a zkušeného pedagoga. Ke všem dospívajícím nelze přistupovat stejně, každý je jedinečnou osobností se svými projevy chování i prožíváním. Každý z nich jinak reaguje na krizové situace doby, na těžké onemocnění v rodině, nezaměstnanost rodičů nebo třeba na „pouhý“ neúspěch ve škole. Nelze však tvrdit, že autoritu dospívající odmítají úplně. Autoritu jsou děti i dospívající ochotni přijmout a dokonce následovat v jakémkoliv věkovém období i situaci, ale musí ji obdivovat za znalost, dovednost, jev, který ji zviditelnil. Adolescenti si začínají uvědomovat význam svých rozhodnutí pro další život. Důležité je, aby se na jejich cestě k dospělosti objevil někdo, kdo je nasměřuje, poradí, pochopí.

*„Každá vývojová etapa má jak svá pozitiva, tak negativa, a že i to nejhorší období má své kladné stránky. Každé období tedy může přinést změny k lepšímu, ale i k horšímu. Dospělí by se měli snažit více vnímat především dobré stránky, a tak zmirňovat důsledky těch špatných“* (Vašutová, 2005, s. 15).

### 3.2 Rizikové chování adolescentů a jeho příčiny

O rizikovém chování mládeže a jeho příčinách pojednává bakalářská práce Role domova mládeže v prevenci rizikového chování (Jančová, 2014) na niž diplomová práce navazuje. Protože je však téma rizikového chování dětí a mládeže velmi diskutovaným tématem a výchovná práce ve školách a školských zařízeních je intenzivně vedena právě tímto směrem, předkládá diplomová práce názory autorů, které v bakalářské práci uvedeny nebyly. Klasickým výčtem forem a projevů rizikového chování se diplomová práce, v souvislosti s návazností na práci bakalářskou, již nezabývá. V podkapitole 3.3 uvádí pouze projevy rizikového chování ve školním prostředí. Celkové shrnutí všech jevů a příčin, které v zásadní míře chování dětí, dospívajících a jejich socializaci ovlivňují, je názorně zobrazeno v příloze A a v příloze B diplomové práce.

V souvislosti s rizikovým chováním dětí a mládeže se hovoří o tzv. **syndromu rizikového chování**, který je spojen se zneužíváním návykových látek, agresí, včetně autoagrese i sebevražednosti a s nevhodným sexuálním chováním, jež představuje střídání sexuálních partnerů, následná onemocnění pohlavními chorobami a nechtěná či časná těhotenství. Výskyt jednoho projevu syndromu rizikového chování většinou připravuje podmínky pro příchod dalšího. Také příčiny rozvoje rizikového chování bývají stejné. Dospívající si jím snaží dokázat svou sílu, schopnosti, zvýšit si sebevědomí. Toto chování také usnadňuje vstup do skupiny vrstevníků. V souvislosti se syndromem rizikového chování se hovoří o nové nemoci mládeže, která způsobuje až 75 % mortality dospívajících (Kabíček [online], 2010).

Kaliba (2010, s. 160) vysvětluje změnu terminologie, kdy byl v roce 2010 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy termín **sociálně patologické jevy** nahrazen dnes užívaným pojmem **rizikové chování**. Pro další, již zcela normální „nepatologickou“ budoucnost dospívajícího je důležité, aby jedinec, u něhož dochází k nežádoucímu jednání, nebyl po zanechání tohoto chování označován nadále negativně. Upřednostňován je proto termín **rizikový jedinec**. „*Pojmem rizikové chování definujeme takové chování jedince nebo skupiny, které zapříčiňuje prokazatelný nárůst sociálních, psychologických, zdravotních, vývojových, fyziologických a dalších rizik pro jedince, pro jeho okolí a/nebo pro společnost*“ (Dolejš, Skopal a Suchá, 2014, s. 9).

Rizikovost chápe Labáth et al. (2001, s. 155) jako možnost potencionálního selhání. Příčinou této rizikovosti je sociální prostředí jedince, a to včetně v něm se vyskytujících osob, jejichž další vliv může představovat pro jeho zdárný vývoj problém. Matoušek (2003, s. 215) spojuje rizikové chování se **sociálním selháním**. **Rizikovou mládeží** nazývá Vojtová (2008, s. 7) „nedospělé“ jedince, dříve označované jako obtížně vychovatelné či mravně narušené, kteří vyžadují důslednější, speciálnější a soustavnější přístup ze strany pedagogických či sociálních pracovníků. Jedná se o ty jedince, kteří nejsou schopni dodržovat ustálené zvyky a normy chování typické pro danou společnost, jež je soustavnou prací odborníků třeba požadovanému způsobu chování naučit.

Každé chování je opodstatněné a v žádném případě není náhodné. Jedná se vlastně o reakci člověka na vnější podnět odpovídající úrovni jeho psychiky, zahrnuje v sobě i projevy chování a zkušenosti z minulosti. Agresivní jednání je způsobené frustrací, delikvence ranou mateřskou deprivací. Nežádoucí chování je odezvou negativního vztahu rodič – dítě, užitím špatných výchovných metod, syndromem CAN. Nezaměstnaností vzniká nový fenomén, tzv. chudoba transformace, kdy extrémně chudé vrstvy obyvatel nemají šanci se z této vrstvy dostat a úmyslně produkují chování neslučitelné s normami, neuznávají autority, riskují, užívají návykové látky a zcela rezignují na jakoukoliv další snahu. Dospívající jsou poznamenáni radikálními změnami společnosti, které se dotkly mnoha oblastí jejich života. Vše se stalo najednou dostupnější, normy jsou uvolněnější. V době, kdy je kladen důraz na rychlost, výkon a konkurenci, klesá životní úroveň některých rodin, hrozí nezaměstnanost. To vede dospívající ke hledání něčeho, co jim poskytne pocit bezpečí. Tím může být zážitek při nežádoucím chování. Vše ovlivňuje i prostředí, ve kterém se adolescenti pohybují. Negativně působí anonymita měst. V případě delikvencí a krádeží se může jednat o činy jednorázové. Ty však mohou, díky latentnosti většiny z nich, postupně narůstat a nabývat na závažnosti (Vykopalová, 2001, s. 10–12, s. 122–127).

Dolejš, Skopal a Suchá (2014, s. 125–127) hovoří o **rysech osobnosti** jako o rozhodujících faktorech, které ovlivňují, zda a jaká forma rizikového chování se u daného jedince vyskytne. Autoři svá tvrzení opírají o řadu výzkumů, které jasně prokazují souvislost mezi druhy rizikového chování a vlastnostmi jedince. Mezi nejdůležitější patří impulzivita, prezentovaná citovou nestálostí, agresivitou,

vznětlivostí. Na tyto rysy musí být následně brán ohled při volbě metod a forem práce s rizikově jednajícími jedinci.

Veselá (2006, s. 45) jmenuje další faktory, které mají vliv na nástup rizikového chování. Jedná se například o genetické dispozice k určitému typu jednání, patologický vývoj CNS v prenatálním období či jeho pozdější poškození, druh a stupeň inteligence jedince. Rodinné prostředí budoucího delikventa často neposkytuje dětem dostatek potřebné péče, komunita, ke které náleží, patří většinou k nežádoucím sociálním skupinám majícím negativní vztah ke škole, vzdělání, práci. Vliv lokality, kde dotyčný vyrůstá, znečištěné životní prostředí a příslušnost k subkultuře či minoritě tendence k nežádoucím jevům umocňují.

Dospívání provází konflikty s rodiči. Ti kritizují přátele svých dětí, nesouhlasí se zahájením jejich pohlavního života, často nejsou schopni plnit finanční nároky adolescentů. Mládež od vzorů, které vyhledává mimo rodinu, přebírá životní styl, rysy chování i uznávané hodnoty. A to bohužel i v případě, kdy je hodnotou obdivovaného ideálu agresivní chování. Odmítá současnou generaci dospělých, volný čas tráví s vrstevníky, kteří významnou měrou ovlivňují osobnost dospívajících. Nebezpečí představují závadové party provozující kriminální aktivity. Nastupující touha po sexuálním životě může vést adolescenta k patologickému sexuálnímu jednání spojeného s promiskuitou či prostitucí (Vašutová, 2005, s. 75–77).

Na stupňující se agresivitu v chování dětí a mládeže má podíl vědeckotechnický pokrok. Přinesl s sebou také nové závislosti. Vykopalová (2001, s. 5) označuje nežádoucí chování dětí a mládeže způsobené projevy nejmodernější techniky jako „**novou kriminalitu**“, se kterou společnost ještě neumí bojovat. Druhy této kriminality plynou z aktuální společenské situace, do níž patří zejména nedostatek pracovních příležitostí, vysoká míra rozvodovosti, nízká životní úroveň rodin. Vykopalová (2001, s. 85) následně prezentuje i méně tradiční formy nežádoucího chování. Patří sem pyromanie, kleptomanie, chorobné nakupování, hazardní aktivity jako buidering (lezení po veřejných budovách), boildering (lezení bez lana), jízda mezi vagony metra, přeskokování mezer mezi domy.

Rovněž Němec et al. (2002, s. 82) přikládá vinu rozvoje rizikového chování současné době. Děti a dospívající už vůbec nemají kontakt s realitou, všechny jejich podněty i prožitky jsou zprostředkovány médii, která zásadním způsobem ovlivňují

jejich myšlení a vnímání okolního světa. Svoboda (2010, s. 5) konstatuje, že **média** zcela zdeformovala hodnoty mládeže. Neexistuje informace, kterou by dospívající nedohledal. Školu a pedagoga tak vlastně nepotřebuje. V počítačových hrách je odměňován za smrt nepřítele. Díky soustavnému pobytu na sociálních sítích ztrácí schopnost komunikovat zcela běžným způsobem. Svůj stud z komunikace v reálné situaci je nucen řešit alkoholem. Tolerance v rodinné výchově produkuje individualizaci, sobeckost a nutnost okamžitého uspokojování všech potřeb. Téměř nulový rodinný život z důvodu pracovního vytížení rodičů, minimální nebo žádné řešení problémů dítěte, doslova žene adolescenta do nevhodné party.

Již Lindner (1909, s. 5) varoval před nejasně vytyčenými **hranicemi** a **uspokojováním** všech potřeb a žádostí dětí a mládeže. Tyto potřeby budou věkem stoupat, zejména v období adolescence bude jejich neuspokojení provázáno emoční labilitou vedoucí k páchání trestné činnosti, případně k sebepoškozování. Ve výchově je nutno stanovit jasná pravidla, včetně sankcí za jejich nedodržení. Vztahy k autoritám zrcadlí vztahy v rodině dítěte.

Také Sobotková et al. (2014, s. 40–41) hovoří o rizikovém chování souvisejícím s výpočetní technikou a internetem. Dospívající se tak setkávají s nelegálním materiálem, komunikují se zcela neznámými osobami, kopírují filmy nebo hudbu. Autorka vyslovuje nespokojenost s tím, že lež a podvody jsou stále přehlíženým, přesto pro další osud jedince velmi důležitým, projevem rizikového chování.

Ondrejkovič (2000, s. 221) podotýká, že není třeba hledat nějaké složitosti v diagnostikování příčin rizikového chování mládeže. Příčiny nazývá souhrnně jako společenské. Svoboda se posunula do mezí, které si mnoho jedinců špatně vyložilo, nastala anomie, došlo k promísení kultur. Globalizace umožnila „**import**“ trestných činů a návykových látek. Pro schopnost velmi rychle a snadno podlehnout nežádoucím vlivům diagnostikuje autor mládež jako skupinu nejohroženější. Dospívání pak také spojuje s **adolescentní krizí**. Násilí se stává reakcí na psychický stav organismu, do kterého se promítají obavy z budoucnosti, finanční tíseň a hlavně pocit nejistoty, strach ze selhání.

Období dospívání je obdobím změn kladoucích před jedince řadu problémů a překážek, „*které je uvádějí do negativních stavů, situací, vyžadujících využití některé z dopingových strategií nebo jejich kombinací*“ (Dolejš, 2010, s. 7). Z tohoto důvodu

kritizuje Bakošová (2014, s. 286) současnou společnost za tlak, který na děti a mládež vyvíjí. Důraz na individualismus, výkon a úspěch vytváří tzv. „**přepracované děti**“. Zcela vymizela výchova ke slušnému chování, v dětech není podporována schopnost spolupráce, empatie, citu.

Podle Matouška, Kodymové a Kolářkové (2005, s. 267–269) tráví problémoví jedinci volný čas neorganizovaně, bez jakékoliv kontroly. Žijí v sociálně slabých rodinách, kde spatřují negativní příklady řešení životních situací. Autoři hovoří o tzv. „**sociálních sirotcích**“. Přímě úměrně ke slábnoucímu vlivu rodiny stoupá vliv vrstevníků, médií, negativních hrdinů. Pokrok přináší nové možnosti trávení volného času v hernách, barech, při rizikových sportech. Selhaly školy. Ty kladou na mladé jedince velké **nároky**, soustředí se zejména na zvládnutí látky. Výchova a problémy samotných žáků nepatřily dosud mezi priority školské vzdělávací soustavy. Vše se řešilo pouze v rámci represí. K **nefunkčnosti rodin** jako příčině nežádoucího chování se připojuje i Vágnerová (2005, s. 400). Jakmile dospívající vyrůstá v bezcitném, emočně chladném prostředí, nevytvoří se u něho prosociální cítění, neodlišuje živé a neživé a snaží se sám na sebe nějak upozornit, třeba i nežádoucím chováním, vandalismem, agresí. Dospívající tak usiluje o probuzení alespoň nějakého zájmu o svoji osobu a je mu jedno, zda se jedná o zájem negativní.

Smrčka (1972, s. 43) také kladl velký důraz na vliv rodiny. Čas a dobrý příklad, který rodiče do velmi malého dítěte investují, přinese své ovoce mnohem později, až v dospívání. Proto je třeba často hledat příčiny nežádoucího chování právě v raném dětství. A ačkoliv mají dospívající tendence své rodiče kritizovat a odsuzovat, přenášejí si střípky jejich chování a reakcí s sebou do dospělosti.

Piaget a Inhelder (2001, s. 11) jsou přesvědčeni, že chování a pocity jedince souvisí s tím, co prožil v minulém vývojovém období. Na základě toho se u něho rozvíjejí jednotlivé vlastnosti, dobré i špatné. Ani ony ale nepřicházejí samy od sebe. Vždy jedna je předpokladem a příčinou vzniku následující. Labáth et al. (2001, s. 18) spojuje agresivitu, negativismus a bezcitnost s vnitřní nespokojeností jedince, s pocitem **frustrace** a nejistoty. Tyto pocity se pak v konfrontaci s nevhodným sociálním prostředím snaží dospívající zakrýt násilnickým chováním a dokázat svoji převahu a sílu.

Pro Němce et al. (2002, s. 17) je hlavní příčinou všech negativních jevů špatná nebo téměř žádná organizace **volného času** dětí a mládeže. Ty pak mohou, z nedostatku zkušeností, volit mezi nevhodnými nabídkami jeho trávení. Rovněž Veselá (2006, s. 118) varuje před nudou, která je pro neorganizovanou mládež typická a může přerůst v nežádoucí chování.

Děti a mládež se často během dospívání setkávají s jevy, které nejsou schopny zvládnout a vyrovnat se s nimi. Nepatří sem pouze tragické události v podobě smrti nejbližších nebo vážné úrazy. K vyvolání pocitu beznaděje i absolutní ztráty jistoty patří například rozchod rodičů. Helus (2007, s. 97–98) tuto situaci označuje jako **traumatickou krizi**. Stěhování rodiny nebo změnu školy spojuje s krizí v důsledku **životních změn**. U dospívajícího, který se sám neumí se situací vyrovnat a nenachází nikde dostatečnou sociální oporu, způsobují tyto krize pocity zoufalství, ohrožení a bezmoci. Ty zásadním způsobem ovlivňují psychický stav jedince, jeho projevy chování a následně poruchu socializace, mnohdy vyústující v deviantní chování. Vašutová (2005, s. 24) nazývá tyto vlivy působící na vývoj člověka jako koncepci kritických životních událostí. Jejich účinek na dospívajícího závisí na jeho osobnosti i druhu samotné události (narození sourozence, smrt člena rodiny) a na dalších okolnostech, jakými jsou způsoby jejich zpracování nebo dosavadní životní podmínky jedince.

Dospívající hodnotí sami sebe i svůj vliv na okolí. Snaží se realizovat sny z dětství. Konečným výsledkem tohoto období je utvoření vlastního já. Pokud se jim nedaří uplatnit se a najít svůj styl života, upadají do delikventního jednání, opouští školu, práci, domov (Erikson, 2002, s. 281).

Chování lze podle Sobotkové et al. (2014, s. 9; s. 34) dělit na chování žádoucí (zdravé, bezpečné) a nežádoucí (nezdravé, rizikové). Adolescence s rizikovým chováním úzce souvisí. Dospívající si v tomto období uvědomuje svou sílu, možnosti, svobodu. Rizikovým chováním testuje sám sebe, své schopnosti, snaží se dostat za hranice dosud poznaného, chováním chce dosáhnout určitého, pro něho důležitého, cíle. Projevy rizikového chování mohou ve většině případů, po ukončení tohoto vývojového období, odeznít. Důležité proto je, aby dospívání nebylo pro adolescenta spojeno se stresem a negativními vlivy, ale s pozitivními zážitky z rodinného i sociálního prostředí.

Rizikové chování představuje nikdy nekončící se proces. Je závislé na rozvoji vědy a technickém pokroku, nových druzích sportu a úzce souvisí s nastavením a vnímáním norem v dané společnosti. Co ještě je normální, určuje **společnost**, zejména její **kultura**. Za rizikové chování se považuje vysoce nebezpečné agresivní chování i obyčejné vyrušování při vyučování. U rizikového adolescenta se v různých kombinacích objevují následující rysy: agresivita, konfliktní jednání a vztahy, impulzivita, snížená sebekontrola, bezcitnost, vyhýbání se povinností, problém s dosahováním cílů, snaha odpoutat se od rodičů, individualismus. Tito jedinci jsou vzteklí, hádaví, nepřizpůsobiví, neustále touží po uznání druhých, nepřemýšlí o následcích svého jednání. Negativní jevy se u nich vyskytují s různou intenzitou, v rozličných souvislostech a s jinou vývojovou posloupností (Dolejš, Skopal a Suchá, 2014, s. 23–32).

Boninová, Cattelinová a Ciarianová (In Sobotková et al., 2014, s. 34–36) definují způsoby adaptace adolescentů. Vlastní identity se snaží dosáhnout **napodobováním dospělé** populace. Dospělost spatřují v konzumaci alkoholu, kouření cigaret. Rozhodnutím k tomuto chování projevují svoji nezávislost na okolí, **autonomii**. **Identifikace a diferenciaci** vede dospívající ke snaze po odlišení se od generace dospělých. Volí extrémní oblečení, prezentují rozdílné názory. **Sebepotvrzování** či **vnímání vlastní kontroly** spočívá ve vyhledávání extrémních a nebezpečných situací (riskantní jízda autem) a pocitu své moci nad každou situací. Tímto chováním překračují **limity** a **vyhledávají nové zážitky**. Touží po prožití nových emocí, jinak také nazývaných jako „nové stavy vědomí“. Pokud se dospívajícím nedaří zvládnout nároky, které na ně klade společnost či rodina, uchylují se ke **copingovým** strategiím. Únikem je například porucha příjmu potravy, užívání drog. Další způsob chování adolescentní mládeže se týká vztahů s vrstevníky. Tyto vztahy jsou nebezpečné, pokud dospívající **komunikaci, sdílení zážitků a emocí** podpoří užíváním návykových látek. Pro skupinu je hodnotou **sdílený rituál**, který má podobu opakujícího se jednání (společné vykouření cigarety nebo skupinou projevovaná agrese). Důvodem k experimentování s návykovými látkami nebo nebezpečnými situacemi je snaha o **napodobování a soutěž** mezi adolescenty. **Zkoumáním reakcí a limitů**, navozením vyhrocených situací, testují dospívající své vztahy nejen s vrstevníky, ale také s dospělými. Od názorů a hodnot dospělých se **diferencují** a stojí většinou v **opozici**.

Porovnáním literatury vychází najevo, že nežádoucí chování provázelo a ohrožovalo mládež i v minulosti. Modernizací však byly dospívajícím nabídnuty další a výrazně nebezpečnější možnosti rizikového chování. Děti i adolescenti intenzivně vnímají nároky, rizika a nejistotu doby. Společnost by jim měla nabídnout adekvátní ochranu a pomoc.

### 3.3 Projevy rizikového chování mládeže ve školním prostředí

Chování jedince je značně ovlivňováno prostředím, zejména prostředím, ve kterém vyrůstal, a sociální skupinou, v níž se nacházel a nachází. Dalším aspektem, majícím vliv na chování člověka, je aktuální věk. Určité jednání je pro konkrétní věkové období typické. Proto dospívající opakují ve školním prostředí stále stejné vzorce rizikového chování.

Ve školách a školských výchovných a ubytovacích zařízeních se také projevíly změny společnosti. Kázeňské postihy nejsou udělovány pouze za rušení při vyučování nebo za zapomínání pomůcek. Ve škole se objevují daleko závažnější projevy negativního chování dětí a mládeže. Nejtypičtějšími jsou kouření tabákových výrobků, marihuany, agrese vůči spolužákům přecházející do šikany ve všech jejích podobách. Jen stěží lze najít v kolektivech pedagogů jedince, který se při výkonu své profese s těmito jevy nesetkal. Obrovský nárůst zaznamenalo záškoláctví, výjimkou nejsou žáci, kteří se dostavili do školy či školského zřízení pod vlivem alkoholu nebo omamných látek. Výše uvedená negativa pronikla již na první stupně základních škol, vulgarismy a agresivní útoky dokonce do škol mateřských.

Ve školním prostředí se nejčastěji vyskytuje porušování vnitřního řádu zařízení, lhaní, neposlušnost, vše je opět vázáno na věk žáka. Toto „zlobení“ má v období dospívání tendence přejít, při nesprávném uchopení problému, k daleko závažnějším poruchám chování. **Asociální chování** se vyskytuje většinou u mladších dětí, kdy jedinec nedodržuje požadované společenské normy. Jedná se o projevy záškoláctví, užívání návykových látek, sebepoškozování. Dalším stupněm pak je chování **antisociální**, kam patří veškeré protizákonné jednání, které jedinec směřuje proti sobě i společnosti (vraždy, krádeže, loupeže, agresivita apod.). Znamky tohoto chování lze

v poslední době stále častěji zaznamenat již u dětí staršího školního věku (Veselá, 2006, s. 147).

Veškeré nežádoucí projevy žáka ve školním prostředí je třeba analyzovat a hledat jejich příčiny. Žák, kterému se během vzdělávání nedostává pozornosti rodičů, se snaží vzbudit jejich zájem i činností nežádoucí. Nevhodné chování a drzost vůči učiteli vyvolá alespoň obdiv spolužáků. Zklamání z rodiny iniciuje v adolescentovi nenávist vůči dospělým. Agresivní a útočná chování, negativismus vůči škole, spolužákům i pedagogům se stávají vyústěním vnitřních konfliktů, se kterými žáci do škol přicházejí. Do vztahu s pedagogy si promítají vlastní nepříjemnou zkušenost s autoritou v rodině, v dospělém spatřují viníka svého zklamání a frustrace. Pedagog se pak stává nepřítelem, vůči němuž žák nepatřičné jednání uplatňuje (Helus, 2007, s. 120; s. 259).

Matoušek (2003, s. 198) připomíná souvislost mezi nežádoucím, delikventním, jednáním a selháním dítěte ve škole. Jako selhání označuje nejen prospěch a následné zařazení či přeřazení žáka do jednodušší formy vzdělávání, ale i nevhodné chování během výuky, případně neschopnost začlenění se do třídního kolektivu. Jako příčiny takových selhání pak autor zmiňuje poruchy chování, diagnózu hyperaktivity nebo odlišný kulturní původ žáka. Matoušek, Kodymová a Kolářková (2005, s. 275) přidávají k nežádoucím projevům ve školách podvádění pedagogů a celkový negativní postoj k autoritám. Důvodem školní nekázně, vzdorovitosti nebo záškoláctví může být přetěžování dítěte, neúspěch a následný vznik fobie ze školního prostředí.

Lazarová (2008, s. 7–8) hovoří o rostoucím množství krizových situací objevujících se přímo ve školách a vyžadujících okamžitý a odborný zásah. Uznává, že role pedagogů jsou mnohdy netradiční a neodpovídají náplni profese učitele nebo vychovatele. Pařízek (In Lazarová, 2008, s. 9) hodnotí současnou školu, na základě událostí, které se v ní vyskytují, jako zcela nezvyklou a mimořádnou.

Pro Ondřejkoviče (2000, s. 98–109) představuje škola první veřejné prostředí, kde má jedinec možnost realizovat své nežádoucí činy. Školní prostředí může jejich vznik doslova iniciovat. Proto právě zde stoupají v poslední době projevy agrese, vydírání, ponižování, a to nejen vůči spolužákům, nýbrž i proti učitelům, případně proti dalším zaměstnancům školy. Součástí školních řádů se stávají zákazy nošení zbraní, výbušnin. Autor varuje před banálně vypadajícími projevy nežádoucího chování, jakými jsou například vulgární oslovování učitelů, krádeže svačin apod. Násilí se navíc stává

běžnou součástí rodinného života, v médiích je doslova normou. V souvislosti s fyzickým, psychickým či společenským poškozováním zmiňuje autor termíny **moob** nebo **bullying**. Jedná se o útoky verbální (nadávky, výsměch), tělesné (bití, štipání), užívání gestikulace či ostrakismus. Motivem k takovému jednání je vybudování si respektu a obdivu u okolí, zažití pocitu převahy, získání cigaret, alkoholu. Ponižování nebo násilí zažili pachatelé těchto činů většinou v rodinách a silně touží po roli opačné. Projevy agrese ve školním prostředí stoupají. Naději spatřuje autor právě v profesi sociálního pedagoga, který bude disponovat časem i kompetencemi k včasnému odhalování a eliminování všech těchto nežádoucích projevů chování. Také Hroncová a Kraus (2006, s. 233) shodně dodávají, že škola, která má působit jako hlavní preventivní článek, se mnohdy stává příčinou vzniku řady nežádoucích jevů, k nimž školní prostředí svádí. Jedná se o záškoláctví, šikanu, krádeže, delikvenci.

Ve školách a školských zařízeních se objevují děti, jejichž rodiče podnikají. Ti se v kolektivu odlišují svým chováním i výší financí, se kterou disponují, značkou oblečení, způsobem trávení volného času i dopravy do školy. O těchto „**podnikatelských**“ dětech hovoří Vykopalová (2001, s. 123–124). Ne chudoba, ale nezájem pracovně vytížených rodičů je vede k páchání trestné činnosti. V souvislosti se sledováním médií a jejich vlivem na dětský organismus uvádí autorka nový termín, tzv. „**pondělní syndrom**“. Zvýšené projevy agrese ve školách na začátku pracovního týdne jsou způsobené násilím, které sledovaly děti o víkendu v televizi.

Hroncová a Kraus (2006, s. 233–239) jmenují nejčastější projevy nežádoucího chování i jejich příčiny. Záškoláctví může být způsobováno nevhodným přístupem učitele k žákovi nebo nepodnětným rodinným prostředím, nezájmem o studijní obor, snahou o předvedení se před partou vrstevníků, nedostatečnou zralostí, labilitou nervové soustavy a nezvládáním řešení zátěžových situací. Krádeže mají souvislost s trestnou činností rodičů, kdy krádež dítě vnímá jako zcela přirozený jev, který bývá také často podmínkou vstupu do party. Dítě ze sociálně slabé rodiny se krádeže dopouští z nedostatku finančních prostředků, touží po věcech, které ostatní spolužáci běžně vlastní. Při řešení těchto jevů se nemohou učitelé spoléhat pouze na sebe, je nutné využít i pomoci specializovaných pracovišť a odborníků. Nedostatek finančních prostředků nedovoluje školám zaměstnávat na plný úvazek psychologa, speciálního nebo sociálního pedagoga. Řešením je tedy externí pracovník, dostupný v případě

potřeby pro více škol a zařízení. V takovém případě je pak přímo ve školách možné realizovat primární i sekundární prevenci.

Také domovům mládeže, kterým se práce dále věnuje, se rizikové chování nevyhýbá. Toto prostředí může být iniciátorem prevence, ale zároveň prostředím, kde se jedinec díky vrstevníkům setká s drogou, kterou pod tlakem a ze strachu před vyloučením ze skupiny, vyzkouší. Na základě výzkumu provedeného Jančovou (2014, s. 78) je nejrozšířenějším negativním jevem konzumace alkoholu. Následuje kouření cigaret, marihuany, dále šikana nebo krádeže. Syndromem rizikového chování jsou více ohroženi chlapci.

Fenomémem je záškoláctví. Nízká demografická křivka způsobila posun hodnot ve školství. Učební obory zejí prázdnotou. „Vzácná“ učňovská mládež vidí, že je jedinou nadějí pro další existenci školy. Tento fakt má vliv na její přístup ke studiu, který je plný nezájmu a laxního přístupu. Samotný obor žáky většinou nebaví, řídí se utkvělou představou, že peníze lze vydělat jinak. A protože čas, který stráví studiem i přítomností ve škole je minimální, musejí svoji energii někam investovat. Opět se zde otevírá nebezpečí volby nežádoucího chování.

## **4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V ROLI VYCHOVATELE DOMOVA MLÁDEŽE**

Ve své další části se diplomová práce zabývá profesí sociálního pedagoga vykonávajícího funkci vychovatele v domově mládeže. Opět v této části navazuje na bakalářskou práci Role domova mládeže v prevenci rizikového chování (Jančová, 2014). Více se věnuje samotné profesi vychovatele, charakterizuje základní znaky, které s profesí souvisejí.

Pro žáka, který přichází do domova mládeže, nastává zcela radikální životní zlom. Dostává se do jiného města, do nové školy. Cizí jsou všichni spolužáci, učitelé, předměty. Odchází od rodiny a celá řada činností i zodpovědnosti přechází na něj. V tomto okamžiku je vychovatel, se kterým se před nástupem nového života jako s prvním setkává, styčným bodem, seznamujícím žáčka s novými podmínkami, prostředím, spolužáky. Je to vždy vychovatel, který je dostupný a ochotný poskytnout radu a pomoc, zastoupit vzdálené rodiče. A je to také vychovatel, který může dosud nepoznané rodinné prostředí žákovi vytvořit.

### **4.1 Kvalifikace vychovatele a související legislativa**

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. definuje četné možnosti vzdělávání vedoucí k výkonu profese vychovatele. Požadovanou odbornou kvalifikaci splňují absolventi vysokoškolských studijních programů v oblasti pedagogických věd. Jedná se o studium magisterských učitelských nebo vychovatelských oborů, programů zaměřených na sociální pedagogiku, speciální pedagogiku či na pedagogiku volného času. Vysokoškolské nebo středoškolské studium a vyšší odborné studium nepedagogického oboru vyžaduje k výkonu profese vychovatele ještě absolvování programu v rámci celoživotního vzdělávání, jehož důvodem je doplnění pedagogické způsobilosti. Jde o program vychovatelství, sociální pedagogiku, případně pedagogiku volného času (MŠMT [online], 2015, § 16).

Na profesní přípravě vychovatelů se podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008, s. 136) podílejí střední pedagogické školy, programy celoživotního vzdělávání a vysoké školy. Autoři vzdělání získané pouze na středních pedagogických školách kritizují. Do domovů mládeže z nich totiž nastupují absolventi, kteří sotva dosáhli plnoletosti. Schází jim tak potřebná zralost a zkušenosti. Nároky vyžadované tímto povoláním je mnohdy zaskočí a z profese odcházejí. Při studiu v rámci celoživotního vzdělávání mohou vychovatelé uplatnit praktické znalosti a lépe tak zpracovávat poznatky teoretické. Nevýhodou je velmi krátká doba studia.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá rovněž na základě zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Toto vzdělávání je směřováno nejen do oblasti teoretické, ale i praktické. Jeho cílem je prohloubení kvalifikace pedagogů. Semináře jsou zaměřeny nejen na seznamování vychovatelů s aktuálními legislativními úpravami týkajícími se výchovy, ale také na nácvik nových praktických dovedností, které mohou později uplatnit v zájmové činnosti. Pro další vzdělávání pedagogických pracovníků vymezuje zákon ve školním roce 12 dní (MŠMT [online], 2015, § 24).

S výší dosažené kvalifikace souvisí náplň práce vychovatele. Na základě požadavků zaměstnavatele na náročnost práce je vychovatel zařazen do příslušného platového stupně. V 8. platové třídě vychovatel pracuje na rozvoji osobnosti žáka žádoucím směrem, organizuje jeho volný čas, vede zájmovou činnost a plní tak vzdělávací program. Devátá platová třída je spojena s prováděním vstupní a průběžné pedagogické diagnostiky. Vychovatel v 10. platové třídě provádí kromě výše uvedených činností i resocializaci a reedukaci žáků, vykonává protidrogovou prevenci v zařízení (Šíp, 2011, s. 36–37). Vzor pracovní náplně vychovatele je uveden v příloze C diplomové práce.

O složkách kvalifikace, jako o předpokladech účinného výchovného působení, hovořila na Konferenci pracovníků domovů mládeže a internátů Mgr. Simonová. Jako hlavní uvádí **všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled**. Připomíná i důležitost znalostí v oblasti sociální, politické a ekonomické. Na základě osvojení si dostatečného množství vědomostí může vychovatel se žáky o vybraných tématech diskutovat a ovlivňovat prostřednictvím předkládaných znalostí a informací jejich postoje. Kvalifikace vychovatele je postavena nejen na jeho

teoretickém, ale i praktickém vzdělání. Vychovatel musí ovládat formy a metody práce, umět si stanovovat cíle a prostředky k jejich dosažení. S tím souvisí pedagogické a psychologické vzdělání. Jedná se o pedagogické a metodické schopnosti, prostřednictvím nichž vychovatel veškeré výše uvedené znalosti a vědomosti aplikuje do praxe (Simonová, 2014).

Jančová (2014, s. 29) kritizuje systém, jakým jsou v domovech mládeže ošetřovány noční služby. Doba, během níž je v zařízení nejvyšší počet přítomných žáků, je zajišťována personálem, který absolvoval jen minimální pedagogické proškolení. Noc je přitom v domově mládeže nejrizikovější částí dne, žáci se v ní dopouští nejvyššího počtu přestupků proti vnitřnímu řádu i řady projevů rizikového chování. Ne každý, kdo vychoval vlastní dítě, má kompetence k výchově žáků v domově mládeže. Svou kritiku opírá autorka o Janíše, Krause a Vacka (2008, s. 86–87). Ti se shodují na tom, že vážnost profese vychovatele nikdy nestoupne, pokud budou do výchovného působení zasahovat naprostí laici.

Požadavky na výkon profese vychovatele ovšem nespočívají pouze ve vzdělání. Důležitá je zdravotní, zejména psychická způsobilost, která se u vychovatelů domovů mládeže nijak neověřuje. Ačkoliv je tato profese velmi psychicky náročná a vyžaduje vyrovnanou a zralou osobnost, je při uzavírání pracovního poměru a dále při pravidelných lékařských prohlídkách vyšetřována pouze zdravotní způsobilost, psychologickými testy budoucí pedagog neprochází.

## 4.2 Zvláštnosti vychovatelské profese

O obsahu mimoškolní výchovy, užívaných formách, metodách a pedagogické dokumentaci pojednává bakalářská práce *Role domova mládeže v prevenci rizikového chování* (Jančová, 2014), na kterou diplomová práce navazuje. Diplomová práce se soustředí pouze na specifika této profese.

Adolescentní období, ve kterém žák pobývá v domově mládeže, označuje Lindner (1909, s. 59–60) jako období jinošství. Pro tento vývojový stupeň je příznačná touha po samostatnosti, svobodě, obdiv ideálů. Velice potřebné výchovné působení zde musí být vedeno nenápadně, vychovatel by měl být v roli **rádce**, direktivním přístupem

žáka spíše odradí. Aplikovaným výchovným působením má žáky seznamovat s normami společnosti a varovat je před riziky, která život přináší. Pokud nebude výchova dostatečná, hrozí selhání.

Kouteková (2006, s. 22) se zamýšlí nad osobností vychovatele, která je složitým komplexem stavícím na odborných znalostech a pedagogickém talentu, chování, vystupování a všeobecném přehledu. Autorka zmiňuje i dědičné **predispozice** k výkonu této profese a přirovnává je k umění. Vychovatel má disponovat odbornými znalostmi a vnitřně být k práci motivován. Hodnotami jeho osobnosti jsou organizační, komunikační a řídicí schopnosti. Svou roli hraje věk, aspekty sociální, zdravotní a somatické.

Hlavními úkoly vychovatele jsou **péče, bezpečnost, administrativa, rozvíjení vlastní profesionality a výchovná činnost** (Dosoudil, 2012, s. 27–30). V rámci péče vychovatel zajišťuje například participaci žáků na úklidu pokojů, podílí se na vyřizování a zajišťování veškerých potřeb žáků, včetně řešení připomínek k vybavení ubytovacího zařízení nebo podnětů ke stravování. Péčí vytváří žákům domov. Administrativa napomáhá vychovateli k záznamům plánovaných činností nebo k jejich následnému zhodnocení, k zachycení důležitých okamžiků dne apod. Jančová (2014, s. 29–30) podrobně popisuje obsah pedagogické dokumentace, k níž řadí deník výchovné skupiny, osobní spisy žáka, osobní plán vychovatele, individuální výchovný plán, denní záznam.

Vacek (2013, s. 3–5) se zamýšlí nad rolí, které vychovatel v domově mládeže zastává. Všechny však vycházejí z **diagnostických dovedností**, během kterých vychovatel odhaluje osobnost žáka a na toto poznání v práci se žákem vždy navazuje. Mezi hlavní diagnostické metody patří pozorování, rozhovor, dotazníky, anketní listky, analýza dokumentace, rozbor produktů. Vztahy ve skupinách se v domovech mládeže zjišťují prostřednictvím sociometrie. Jako **poradce** pomáhá vychovatel žákům s přípravou na vyučování, poskytuje pomoc v oblasti mezilidských vztahů, v případě potřeby doporučuje žáka do péče psychologa apod. V roli **simulátora** vychovatel volí směr, kterým žáka povede, aktivitu, ke které jej bude vést. Jako **organizátor a koordinátor** se podílí na realizaci výchovně vzdělávací činnosti, využívá spolupráce s týmem kolegů. **Role uspokojovatele citových potřeb** nabývá na významu zejména v krizových životních situacích, které dospívající často prožívají. Základem je vztah

žák-vychovatel založený na důvěře a přirozené autoritě vychovatele. Pedagog však musí umět nastavit hranice tohoto vztahu, aby nedošlo k fixaci žáka na vychovatele. Výchovou k žádoucímu chování a realizací preventivního programu plní také **roli organizátora převýchovy. Rolí experta** dosahuje u adolescentů autority. Tato role spočívá ve znalostech a odborných dovednostech, které vychovatel během svého působení předává žákům.

Vlastní výchovná činnost je realizována s ohledem na věk, studovanou školu, potřeby a zájmy žáků. Směry, kterými se ubírá, Hájek, Hofbauer a Pávková (2008, s. 167–168) rozdělují na rukodělné, technické, estetickovýchovné, společenskovední, přírodovědné, tělovýchovné a sportovní. Cílem uvedených činností je vybavit žáka potřebnými vědomostmi, rozvíjet jejich manuální zručnost, estetické cítění, kreativitu, osvojení si různých technik. Tyto aktivity napomáhají vytvářet vztah k sobě i k prostředí, posilují psychickou odolnost žáků.

Cílem výchovy je **socializace**, případně resocializace a reedukace svěřených jedinců. Úkolem vychovatele je pečovat o žáky, suplovat rodinné prostředí. Vychovatel poskytuje žákům informace, zajišťuje dohled, organizuje výchovnou činnost, a to jak s celou výchovnou skupinou, tak i s jednotlivci. Šíp (2011, s. 3) hodnotí celou výchovnou činnost jako subjekto-subjektový proces. Žák má možnost participace na činnosti zařízení, není už pouhým pasivním příjemcem výchovy. V rámci tohoto procesu vychovatel **vychovává, instruuje, diagnostikuje, kontroluje, dohlíží.**

Práce vychovatele spočívá v **přímém výchovném působení**, které většina žáků spíše neguje. Vychovatel má však k dispozici ohromný prostor pro nezáměrné, tedy nepřímé výchovné působení, které má pro žáka mnohdy větší význam, než například předem plánované a nákladné přednášky odborníků. Při sportovních činnostech, víkendových pobytech nebo práci v kroužcích vštěpuje žákům pozitivní zásady, žádoucí životní postoje a v současné konzumní společnosti chybějící morální hodnoty. Od **nepřímého výchovného působení** pak může zcela nenásilným a nenápadným způsobem úpravou prostředí a podmínek přejít k sebevýchově jedince. Během sledování chování žáka a jeho schopnosti převzít odpovědnost za své jednání nebo plnění sociální role, získává vychovatel zpětnou vazbu o dopadu a účinku vynaloženého výchovného úsilí. Podle Lindnera (1909, s. 4) zůstává efektivně vedené působení vychovatele

ve vědomí žáků. Pravidelně a účelně vštěpované zásady a normy pak žáka ovlivňují i v pedagogově nepřítomnosti.

Obsahem přímé výchovné činnosti je přímý kontakt se žáky. Spadá sem zájmová činnost, vedení výchovné skupiny, kontrola pořádku, dále činnosti, u kterých vychovatel sleduje dodržování vnitřního řádu zařízení, dozor při stravování v jídelně, spolupráce se žákovskou samosprávou. V rámci činnosti nepřímé spolupracuje vychovatel s rodiči, školami, odbornými institucemi, kontroluje svěřené prostory, účastní se porad a odborných školení, vytváří plány, zpracovává pedagogickou dokumentaci.

*„Náplň práce vychovatele DM vyžaduje, aby uměl zajistit výchovnou práci s přidělenou skupinou žáků, připravit nabídku činností, odborné pomoci žákům při přípravě na vyučování podle svého zaměření, popř. specializace, navodit a motivovat volnočasové aktivity spontánního charakteru“* (Pávková et al., 2001, s. 130).

Bendl (2014, s. 58) připomíná Thomasův teorém a zdůrazňuje, že každý člověk se chová podle toho, jak vnímá určitou situaci a jak ji hodnotí. Na základě toho pak jedná. Lidé mohou stejné situace dekodovat odlišně. Zvláštností nepřímé výchovy dospívajících je, že vychovatel musí vytvářet taková prostředí, která adolescentům umožní, aby k daným skutečnostem změnili postoje a dopracovali se ke změně vnímání reality.

Vychovatel si s sebou do zařízení přináší zkušenosti ze svého osobního života, které předává žákům. Během přímé výchovné činnosti uděluje rady, pokyny, zákazy. Žádoucí je, aby je také sám dodržoval. Žufníček (2012, s. 21) hovoří v této souvislosti o postojích vychovatele vztahujících se k rizikovému chování. Jakmile nemá vychovatel tento vztah vyřešený a ujasněný sám v sobě, nemůže působit jako **autorita a vzor**.

Pod vedením vychovatele si žák osvojuje základy společenského chování, učí se komunikaci v kolektivu, přátelství, kooperaci, toleranci, vztahu k sobě samému, zdravému životnímu stylu, péči o zdraví. Vychovatel sleduje efektivnost učebního stylu žáka a napomáhá s jeho korekcí. Učí žáka uplatnit nabyté dovednosti a znalosti. Podporuje zdravé sebevědomí dospívajícího, učí jej sebeprosazení. Vychovatel tak zcela plní poslání sociální pedagogiky, zajímá se o všední život. Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 90) ukazují, že vychovatel sociální faktory používá

a zohledňuje ve své práci. Tyto faktory pak zpětně ovlivňují výsledky jeho výchovného úsilí.

Působení vychovatele nekončí zazvoněním, přetrvává celých 24 hodin, během různých ročních období. Vychovatel prožívá se žákem úspěchy i zklamání, spontánní činnosti, narozeniny, svátky, sleduje komunikaci s vrstevníky i učiteli. Připravuje žáka pro zařazení do společnosti. Ve své práci musí počítat s jevy a trendy, které mají na osobu žáka výrazný vliv. Podle typu osobnosti dospívajícího volí adekvátní metody a formy své práce. Těmi může být domluva, někdy prosba, u dalšího jedince platí pouze příkaz. Cílem je vést dospívající ke správnému jednání, chování, pozitivnímu trávení volného času a zároveň v nich vzbudit **pocit dobrovolnosti**. Při plánování činností a metod práce je nutné zohlednit přirozené sociální prostředí, ze kterého si žák přináší určité zvyky a postoje. Ty mohou být limitem pro jeho další úspěšný rozvoj. Tam, kde rodina selhává, je třeba, aby vychovatel pomohl dospívajícím k osvojení si správných pravidel komunikace nebo hygieny.

Znakem současné práce vychovatele je pomoc dospívajícím zorientovat se v profesní i životní dráze a naučit je odolávat nástrahám a rizikům. Součástí výchovné činnosti je **výchova ekologická, etická, právní, sexuální, výchova k finanční gramotnosti, multikulturní**. Zejména **etická výchova** se stává důležitou součástí prevence nežádoucího chování. Učí žáky prosociálnímu jednání a reakcím v situacích, které mohou být rizikové, zátěžové. A na které nejsou nijak připraveni. V domovech mládeže či dalších volnočasových zařízeních je etická výchova organizována jako zájmový kroužek. Simulace rozličných situací přináší dospívajícím možnost jejich prožití, emočního zapojení a získání potřebných kompetencí k jejich řešení.

Současní žáci jsou doslova přesyceni přednáškami zaměřenými proti kouření, užívání návykových látek apod. Ve školách čas na jinou formu prevence nezbyvá. Možností vychovatele je zaměřit prevenci směrem, který bude pro mládež přitažlivý, k aktivitám, které si za současné možnosti participace žáků na výchově sami zvolí. To potvrzuje i Veselá (2006, s. 46). Připomíná, že nelze dětem a mládeži stále ukazovat pouze negativní jevy chování a seznamovat je s jejich následky a represemi. Hlavní je také ukázat chování požadované, správné.

Kouteková (2006, s. 5–10) hovoří o vychovateli jako o celoživotně se formující, zdokonalující a profesně postupně dozrávající osobnosti, pro kterou jsou typickými vlastnostmi empatie, cit, tolerance, lidskost, kreativita. Vše ale podmiňuje pedagogický **talent** a **motivace** k práci s mládeží. Správný vychovatel neklade na žáky přehnané nároky, snaží se používat vhodné motivační metody ke vzbuzení zájmu žáků o určitou činnost a tento zájem dále udržet a prohloubit. Tvorbu výchovného plánu staví na diagnostice. Samozřejmostí je, aby se vychovatel choval vždy podle zásad, které žákům vštěpuje a neustále pracoval na sebevzdělávání a sebezdokonalování.

Současnost klade před pedagoga nové a nové překážky. Značně silným a nerovným soupeřem jsou pro něj média. Žák dává přednost zábavě na počítači před vlastní sportovní aktivitou. Vychovatel musí proto vymyslet program přinášející žákovi emoce, které u počítačové hry neprožije. K prvotnímu získání žáka k činnosti je nutný takový způsob motivace, který jej osloví. Nadějí je propojení techniky, jež je pro žáka prioritou, s výchovně vzdělávací činností.

Sociální pedagog pracující s mládeží musí být schopen citlivě reagovat na podněty ze strany svých svěřenců, vnímat a rozpoznávat interakce mezi jedincem a okolím. Musí umět podpořit sebevědomí dítěte, ukázat mu, že situace lze řešit, pomoci mu, když přirozené prostředí selhává. V tom, jakými vlastnostmi by měl pedagog disponovat, mají mladí celkem jasnou představu. Upřednostňují spolehlivost, zásadovost, optimismus a emoční stabilitu, sebekritičnost, spravedlivý přístup k žákům, jasné stanovení požadavků. Vychovatel se má hlavně sám řídit pravidly, jejichž dodržování vyžaduje od žáků. Sociální pedagog může využít k výchově jakékoliv prostředí, není vázán školní budovou. Prioritou je, aby se v něm vychovávaný jedinec cítil dobře, byl ochoten ke spolupráci a aktivitě. Z každého setkání vychovatele a žáka má vyzařovat následující sdělení: *„Som tu pre Teba a pozorne Ťa počúvam“* (Gondová In Kouteková, 2006 s. 31).

Cíle své práce si vychovatel plánuje sám, zohledňuje přitom podmínky daného zařízení i individuální zvláštnosti osobností žáků. Výchovně vzdělávací činnost může přizpůsobit typu školy, kterou žáci navštěvují, vyučovacím předmětům, které jsou součástí osnov, případně těm, o něž žáci jeví zájem či jim naopak činí potíže. Cíle si stanovuje i podle situací, u nichž předpokládá, že nastanou.

Při komunikaci se žáky je pro vychovatele důležitá schopnost **naslouchat**, dále pak trpělivost, výdrž a důslednost. Pedagog by měl zachytit a ocenit veškeré snahy žáka o vlastní aktivitu a dále jej v ní podporovat (Labáth et al., 2001, s. 153). Vztah vychovatele a ubytovaného se pohybuje na zcela jiné úrovni než vztah panující ve škole mezi žákem a učitelem. Poskytuje totiž mnohem větší prostor pro **otevřenost** a **přátelskost**. Podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008, s. 138) je právě typ tohoto vztahu pro dosažení výchovného záměru nejdůležitější.

Vychovatel by měl být **sám sebou**, je nevhodné se v požadavcích na žáky schovávat za nařízení vedoucích či legislativy. V práci vychovatele není podstatné, kolik bodů z ročního plánu stihne za den nebo zda se jím pořádají akce zúčastní obrovské množství žáků. Důležité je, aby akce, kterou naplánoval, zanechala v žácích pocit příjemného zážitku, získané informace nebo pomoci. Pro dospívající je vychovatel nejbližším a mnohdy také jediným **poradcem** v řešení běžných problémů i náročných životních situací. Tyto problémy se týkají mezilidských vztahů, neúspěchů ve škole, volby dalších možností studia. Žáci často ventilují před vychovatelem nepříjemné zážitky z rodin. Vždy optimisticky naladěný pedagog, ze kterého lze vycítit vztah k mládeži i profesi, je pro žáka **příkladem** a představou **sociální opory**. Ta je podle Pelcáka a Pelcákové (2013, s. 46) spojena s vědomím existence a hlavně dostupnosti osoby, která je schopná kdykoliv poskytnout dospívajícímu pomoc nebo radu, projevit sounáležitost a třeba pouze svojí pouhou přítomností pomoci ve zpracování zátěžové situace.

V této souvislosti hovoří Macek (2003, s. 31) o nutnosti posilování vědomí vlastní **účinnosti** a to prostřednictvím užívaného výchovného stylu. Oceněním dospívajícího za realizovanou aktivitu, motivací k vyššímu výkonu, vzbudí vychovatel v dospívajícím sílu k aktivaci vlastních schopností a následnému překonání náročné situace. Prostřednictvím vychovatele může adolescent získat **zástupnou zkušenost**, kdy mu pedagog či člen výchovné skupiny ukáže možnosti řešení situace, která může být pro něho, na rozdíl od ostatních, značně zatěžující.

Hájek, Hofbauer a Pávková (2008, s. 131–132) přesně vytyčili odlišnost profese vychovatelské od profesí ostatních. Pedagog má absolutní pravomoc při stanovování cílů výchovně vzdělávací činnosti. Normou mu jsou zájmy a potřeby žáků a příslušná legislativa. Hodnocení výsledků jeho činnosti probíhá na základě spokojenosti žáků

a jejich rodičů. Ukazatelem je i zájem účastníků o opakování realizované akce. Během výchovného působení se mění role, které vychovatel vůči žákům zastává, od „**kamaráda**“ přes **trenéra** až po **zástupce rodiče**. Nebezpečí neformálnosti vztahu však může přerůst do nežádoucích rozměrů, vztahu sexuálního. Typická je práce s menší skupinou žáků, výjimkou není ani aktivita realizovaná s jedním žákem. Výchovně vzdělávací činnost neprobíhá pouze v jednom prostředí, kreativní vychovatel ji umí střídáním typů prostředí zpestřit. Zájmové činnosti jsou realizovány (by měly být) na bázi **dobrovolnosti**. Mnohdy však není jednoduché dospívající zapojit.

Požadavky na vychovatele jsou následující: *„Mít přehled o aktuálních zájmových i jiných trendech mladé generace (nebýt mimo). Umět přesvědčivě a nedemagogicky argumentovat např. v prevenci SPJ. Být vzdělán, mít dostatečný rozhled a celou řadu sociálně komunikačních dovedností. Mít oporu o určitou u ubytovaných uplatnitelnou dovednost. Mít ambice k ovlivnění životního způsobu svých svěřenců a umět tuto ambici naplňovat přiměřenými prostředky. Nenechat se odradit dílčími neúspěchy. Umět přizpůsobit nabídku ubytovaným s ohledem na jejich „jiné“ potřeby. Shrnutí: být přirozenou autoritou, skutečnou výchovatelskou osobností“* (Vacek, 2010, s. 14)

Činnost vychovatele není řízena rozvrhem, ale režimem dne a týdenním plánem. Stanovený režim dne jsou povinni účastníci výchovy (žáci, vychovatel, rodiče) respektovat a dodržovat. Výjimky povoluje vychovatel pouze ve zvláštních případech, a to pokud odpovídají všem legislativním předpisům a byly předem projednány s rodiči. Týdenní režim obsahuje zejména organizační záležitosti. Vymezuje dobu stravování, budíčku, úklidu, odchodu do školy, provozní dobu zařízení, vycházek i přípravy na vyučování. Při stanovování tohoto časového rozpisu se vychovatel řídí věkem žáků, školním rozvrhem a zejména požadavky psychohygieny. Činnost se žáky v rámci přímé práce stanovuje vychovatel v týdenním plánu. Mezi **konkrétní výchovné činnosti** patří pravidelné zájmové činnosti, příležitostné akce (besedy, exkurze, společné návštěvy sportovních zařízení) a řešení organizačních záležitostí se žáky (přestupky proti vnitřnímu řádu zařízení apod.). Dále vychovatel organizuje úklid pokojů, vede žáky k dodržování pravidel slušného chování a vnitřního řádu domova mládeže. V rámci poskytování **informací a služeb** žákům zajišťuje výměnu ložního prádla, za participace žáků kontroluje inventář pokojů, vykonává úkoly hlavní denní služby spočívající zejména v dozorové činnosti (chování ubytovaných během stolování, dodržování

hygieny, bezpečnostních předpisů, vedení žáků ke vzájemným pozitivním vztahům). Součástí týdenního plánování je i **poznávání osobností žáků** (diagnostika). Vychovatel zjišťuje osobní zájmy ubytovaných, dále způsob organizace volného času, studijní styl, prospěch, problémové předměty, rodinné poměry, uznávané hodnoty a priority (Šíp, 2004, s. 1).

#### 4.3 Zátěže a rizika profese ohrožující kvalitu výchovy

Každým povoláním člověk zatěžuje velkou mírou určitou část svého organismu, a to fyzicky či psychicky. Dlouhodobá jednostranná zátěž představuje riziko a může způsobit trvalé poškození zdraví jedince. Profese vychovatele je povoláním, které je vystaveno neustálé psychické zátěži. Vychovatel musí naplňovat představy rodičů, nadřazených i žáků za splnění všech legislativních i bezpečnostních norem.

Profese sociálního pedagoga je prací s lidmi a od toho se odvíjí i problémy, které **neustálý sociální kontakt** představuje. Na pomoc zde přichází supervize, jako nový trend v regeneraci pracovních sil pedagogů, kteří na sebe přenášejí problémy svých svěřenců. Zpětně si vnitřně znovu přehrávají interakce se žáky, zvažují možné varianty řešení a jejich důsledky. Supervize tak pomáhají pedagogům zpracovat a pochopit konfliktní situace se žáky, rodiči i zdánlivě „marné“ výchovné snahy. Žufníček (2012, s. 20) považuje supervizi za velmi přínosnou pro další profesní život vychovatele, který tak získá potřebný nadhled nad konkrétním emocionálním prožitkem a případně také další dovednosti a znalosti. V zařízeních lze využít i možnost intervize, kterou na rozdíl od předchozí supervize provádí zaměstnanec zařízení. Také Kraus (1999, s. 154) se zabýval vlivem profese na jedince. Vychovatel trpí tzv. **únavou sociální**, je často vystaven stresovým situacím, infekčním chorobám, namáháno je zejména hlasové ústrojí a nervový systém. Neustálé požadavky na žáky, kteří se jen neradi přizpůsobují naplánované činnosti, jejich neúspěchy, opakující se kázeňské problémy, tlak ze strany rodičů, mohou být příčinou pocitu marnosti a vést až k nástupu **syndromu vyhoření**, **rezignaci** vychovatelů na jakékoliv výchovné působení a předčasným **odchodům** ze školství vůbec. Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 38) shledávají jako zátěž nejasnost výsledků práce

vychovatele. Ubytování nedostávají známky jako ve škole, dosažení výchovných záměrů vychovatele je tak nehmatatelné.

Helus (2007, s. 258) spojuje výsledky výchovného působení s osobností vychovatele a varuje zejména před její nevyrovnaností a nestabilitou. Ta je pak následnou příčinou nepříznivého sociálního klimatu v zařízení a demotivujícím faktorem pro samotné žáky.

Asi zásadní, s čím se musí vychovatel pro začátek vyrovnat, je styl **pracovní doby**. Náročné pracovní podmínky mají vychovatelé v domovech mládeže či výchovných a jiných ústavech. Pracovní doba je nepravidelná a během jediného pracovního týdne si vychovatel vyzkouší všechny druhy směn. Navíc je situována hlavně do odpoledních hodin, samozřejmě jsou noční služby kombinované s ranními směnami. Další variantou jsou dělené pracovní směny, v praxi to znamená, že vychovatel odslouží několik hodin ráno, kdy žáci odcházejí do školy a další směna začíná pedagogovi již odpoledne. Zejména pro vychovatele, kteří do zaměstnání dojíždí, je tato forma členění pracovní doby značným problémem. Vše zasahuje samozřejmě do rodinného života pedagoga. Vacek (2014, s. 2) uvádí, že z důvodu náročnosti pracovní doby se vyskytují ve funkci vychovatelů pedagogové pouze určitých věkových kategorií. Jedná se o absolventy (zcela bez zkušeností) a pak o osoby staršího věku, které nemusí adolescentní mládeži porozumět.

V domově mládeže jsou ubytováni také žáci, kteří již dosáhli plnoletosti. Ve výchovném procesu může tento fakt způsobovat řadu problémů. **Zletilý žák** si je již plně vědom své dospělosti a někdy nabývá mylného dojmu, že se na něho nařízení stanovená pro ostatní, nezletilé žáky, nevztahují. Vychovatel musí jasně stanovit pravidla, týkající se zletilých žáků a vyplývající ze školského zákona, včetně odchylek práv a povinností zletilých žáků, které nejsou s tímto zákonem v rozporu.

Také na **chování žáků** vůči pedagogovi je znát styl současné demokratické společnosti. Pedagog by se měl připravit na odmlouvání, hrubé slovní vyjadřování žáků vůči sobě a hlavně na doživotní „nucení někoho k něčemu“. Vychovatel musí ve své pracovní době vykazat určitou činnost, žák má však volno, do školy jde až druhý den, tak „*proč by měl něco dělat?*“. Ubytování v domovech mládeže se stalo službou, za kterou rodiče hradí poplatek stanovený kategorií příslušného zařízení. Vzhledem k této části považují domov mládeže skutečně za hotel, který nemá právo chování

žáků kritizovat. Práci vychovatele ztěžuje, že rodiče tyto žáky v jejich pasivitě podporují, roli vychovatele tím shazují. Dobrovolnost výchovné činnosti je pak nahrazována strohými příkazy, které podněcují nespokojenost žáků a prohlubují propast mezi vychovatelem a žáky.

Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 89) vyhodnocují roli vychovatele v souvislosti s uspokojováním potřeb žáků, představ rodičů a vlastních požadavků za „**konfliktotvornou**“. Podle Jančové (20014, s. 49) je často vychovatel (případně celý domov mládeže) rodiči obviněn za viníka nežádoucího chování jejich dítěte. Helus (2007, s. 259) spojuje výtky rodičů s jejich vlastním selháním ve výchově a přenesením zodpovědnosti za případné odchylky v chování dítěte na školské zařízení. Kraus (1999, s. 15–18) neklade vinu za současnou „nevýchovu“ mládeže špatnému působení učitelů nebo vychovatelů, nýbrž vzrůstajícím nárokům na pedagogy, které doba přináší.

Z důvodu snížení demografické křivky zejí domovy mládeže prázdnotou, **propouštění vychovatelů a slučování** ubytovacích zařízení není už ojedinělým případem. Řešení kázeňských problémů žáků je pak problematické. Financování na základě normativů je příčinou snah o získání a udržení co nejvyššího počtu žáků. Porušování vnitřního řádu bývá často, pokud nejde o vyloženě závažné důvody, tolerováno. Profese vychovatele na trhu práce nabízena není. Finanční situace tlačí vedení škol a školských zařízení k šetření mzdovými prostředky, čímž samozřejmě dochází k **propouštění pedagogů** a k devalvaci celého výchovného systému. Snížení počtu pedagogických pracovníků s sebou přináší také vyšší nároky na pedagogy zbývající. Dochází k **navyšování počtu žáků** ve výchovných skupinách. Na diagnostiku a individuální práci s dětmi není dostatečný prostor. Kvalifikované pedagogické síly jsou nahrazovány pracovní silou s kvalifikací co nejnižší. Naplnily se tak obavy Krause (1999, s. 146) o narušení prestiže této profese.

Vacek (2014, s. 2) si všímá **nedostatečného finančního ohodnocení** vychovatelů. Tato skutečnost je příčinou nízké motivace vychovatelů k práci, důvodem odchodů ze školství a feminizací profese. To vše se pak dále odráží v pestrosti zájmových činností, které je domov schopen ubytovaným nabídnout. Také absence mužského faktoru negativním způsobem ovlivňuje celý výchovný proces.

Pro sociálního pedagoga je každý pracovní den jedinečný. Nejedná se v žádném případě o stereotyp, každá služba s sebou přináší spoustu problémů, na které mnohdy ani otrlý pedagog nestačí. Sami vychovatelé se liší stylem práce i mírou tolerance k žákům. Pokud nedodržují jasná pravidla, která jsou vedením či zákonem stanovena, může docházet k situacím, kdy **benevolence** jednoho z vychovatelů snižuje kvalitu práce kolegů a jejich oblibu u žáků. Pro Skalkovou (In Kraus a Poláčková et al., 2001, s. 91) je rizikem výchovného působení vztah založený na neustálé **kontrole** a **snížování** vlastní odpovědnosti žáků. Výchova je vážně narušena a ohrožena také v případě, kdy dojde k přátelskému vztahu překračujícímu profesionální úroveň a emocionální zainteresovanost pedagoga ve vztahu k žákovi.

Jančová (2014, s. 31) varuje před riziky a možnými komplikacemi, které si vychovatelé mohou svým neuváženým chováním způsobit sami. Jedná se zejména o případy nedostatečné informovanosti o vlastní trestní odpovědnosti za **neoznámení** nebo **nepřekažení činu**. V praxi vychovatelů je to většinou šikana mezi žáky, dealerství marihuany a její pravidelné užívání. Vystavují se tak nebezpečí trestního stíhání, když se snaží situaci řešit vlastními silami a pouze za užití interních sankcí.

Školská zařízení, vedení i vychovatelé, plně zodpovídají za **bezpečnost žáků**. Jejich povinností je žákům poskytnout informace týkající se bezpečnostních předpisů. Spadá sem i pravidelné proškolování žáků včetně jejich participace na ochraně bezpečnosti a zdraví, to znamená odpovědnost za zdravý způsob života a vlastní zdraví. Vychovatel musí znát a předvídat možná rizika, kterými může být nejen působení škodlivých faktorů, ale také **změněný zdravotní stav** žáka. Povinností rodiče i žáka je proto včas hlásit veškeré změny zdravotní způsobilosti. Ne vždy se však vychovatel setkává se vstřícným přístupem rodičů. **Zatajení psychických a dalších onemocnění žáků** mívá dost dramatické následky.

Práce s mládeží je velmi náročná, takže pro pedagoga, který se neumí vyrovnat se specifikami práce s mládeží a pochopit smysl chování mladých, znamená výkon této profese ohromnou psychickou zátěž. Představy žáka se většinou rozcházejí s představou pedagoga. Často je ze žákova chování cítit nechuť, negativismus, projevují se změny nálad. Pedagog pak prožívá pocity **zklamání** (Labáth et al., 2001, s. 152).

Riziko představují **žáci**. Každý pedagog si při své výchovné činnosti musí uvědomit, že žáci mu byli svěřeni a on nese po dobu své pracovní doby za ně zodpovědnost. Ačkoliv se jedná o skoro dospělé jedince, musí být stále obezřetný a nesmí nic podcenit, řadu rozhodnutí je nucen konzultovat s rodiči. Vychovatel je neustále kontrolován, zda řekl žákovi, co mu říci měl, zda byl žák dostatečně poučen, zda nařízení, zákaz a doporučení pochopil. Vše je samozřejmě spjata s příslušnou administrativou. Práci si vychovatel může naplánovat jen do určité míry. Nikdy nenaplňuje každou situaci, která nastane, a která přitom může mít na další život žáků ohromný, pozitivní či negativní, vliv.

#### 4.4 Možnosti a limity výchovatské profese

Největším pomocníkem vychovatele je **čas**. Vychovatel, jako jediný ze všech pedagogů, má zcela mimořádnou možnost setkávat se se žákem pravidelně a být s ním v přímém kontaktu, a to ne pouze během výuky (jako učitel), ale i při přípravě na vyučování. Má příležitost poznat a ovlivnit všechny složky volného, polovolného i vázaného času žáka. Je účasten úklidu pokoje i osobních věcí, způsobu, jakým žák přistupuje k hygieně, setkává se se stylem stravování svého svěřence, způsobem zvládání zátěžových situací, zapojením do vrstevnické skupiny a s chováním vůči dospělým. **Má přehled** o zdravotním stavu žáka. Během celé řady aktivit získává informace i o prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Disponuje povědomím o rodinných vztazích, vazbách, způsobu trávení volného času rodin, dostává se se žákem často k řešení různých, mnohdy velmi intimních a citlivých témat. Poznání rodinného i dalších prostředí, v nichž dítě žije, je důležité. Mnoho problémů, které se u adolescenta vyskytnou, bývá právě s rodinou úzce provázáno. Vychovatel **zná** žáka ve zcela běžných životních situacích, což není umožněno ani rodičům. Ti nemohou například sledovat chování svého dítěte ve skupině dalších dětí. Vychovatel proto častěji **odhalí** signály negativního chování. V práci vychovatele se již dávno nejedná o dozor, záměrem je vykonávat nad žákem nezpozorovatelný **dohled**. Čas, který má vychovatel k dispozici v kontaktu se žákem, je základem k vytváření vstupní i průběžné pedagogické diagnostiky osobnosti a prostředkem k odhalení případných odchylek v chování žáka či příčin psychosomatických obtíží. Na základě těchto zjištění pak vychovatel **aplikuje** příslušné metody výchovné činnosti, **realizuje** individuální

výchovné plány. Své poznatky a zjištění **konzultuje** dále s třídními učiteli, rodiči, odborníky. Jedinečnou příležitostí má také k **poznání a rozvíjení** vloh i schopností, které žák dosud neměl příležitost nikde uplatnit (Šíp, 2014, s. 2). Školské a mnohdy ani domácí prostředí nebývají zcela ideálním místem pro svěřování se žáka s pokusy s návykovou látkou či se sexuálními problémy. **Dialog**, který vychovatel rozvíjí, je nutné vést šetrně. Úkolem vychovatele je aktivně **naslouchat a odhadnout**, co žák fakticky sděluje nebo sdělit chce. Podle Vacka (2014, s. 1) vychovatel přebírá „*zodpovědnost za osud žáka*“.

Limitem pro práci vychovatele je neujasněná **koncepce** a pojetí domovů mládeže. Schází dostatek legislativních předpisů, které by konečně ujasnily vztah, vychovatel – sociální pedagog a daly této profesi vážnost, kterou si zaslouží, včetně **standardů a etického kodexu**. **Nedostatek finančních prostředků** brzdí realizaci potřebných preventivních programů a volnočasových aktivit. Akce jsou jednorázové, nenavazují na sebe, nejsou organizovány systematicky. **Prostory** pro zájmovou činnost domovů mládeže jsou omezené, zařízení musí často využívat sportoviště sousedních škol. Plně kvalifikovaný sociální pedagog může v zařízení nejen řadu preventivních činností sám zorganizovat, ale také prostřednictvím realizace projektů získat potřebné finance a nabídnout tak žákům atraktivní aktivity, které je osloví.

O nezájmu žáků o činnosti pořádané domovem mládeže hovoří ve svém výzkumu Jančová (2014, s. 90). Více než polovina dotázaných respondentů označila výchovně vzdělávací a zájmové aktivity domova mládeže za nudné, což byl i důvod jejich neúčasti na akcích pořádaných zařízením.

Ve své práci se vychovatel setkává s poruchami socializace, neurotickými nebo smyslovými vadami dětí, užíváním návykových látek, sociálním prostředím ohrožujícím výchovu dítěte. V tomto případě je vychovatel pro žáka **sociální oporou**, kterou nenachází v patologickém rodinném prostředí a již mu v tomto věku ještě nemohou poskytnout přátelé. Vychovatel je nejdosažitelnější oporou v traumatických a dalších krizích, a to v kterékoliv době. Tato opora je dosažitelná 24 hodin denně, je poskytována v relativně „domácím“, tedy pro žáka známém a přirozeném prostředí. Důkladná, pedagogem realizovaná, analýza variant konstruktivních řešení, doporučení, kam se obrátit pro odbornou pomoc, pomůže žákovi zorientovat se v současné problémové situaci, rizicích, zamezí vzniku pocitu zmaru, nežádoucím jevům a posílí

jej pro další fázi života. O důvěře žáků ve vychovatele hovoří výzkum Jančové (2014, s. 82). Na svého vychovatele se s prosbou o pomoc a radu pravidelně obrací 78 % z oslovených respondentů, o 5% více chlapců než dívek. Pro Svobodu (2010, s. 6) je vychovatel profesionál, který se umí podívat na situaci z reálného hlediska a pracovat s emocemi. Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 150) popisují náročné a krizové situace. Náročné situace zvládne jedinec mobilizací vlastních sil, krizové situace jen za odborného vedení. Vychovatel má jako první možnost zachytit signály změněného chování či vzhledu žáka a příležitost k zahájení včasné **intervence**. Pomáhá žákům v resilienci a předchází tak sebezničujícím řešením. Proto již také Lindner (1909, s. 5) konstatoval, že „*vychovatelství jest vědou a uměním*“.

Lindner (In Bendl, 2014, s. 55) si všímá situací, které mnohdy vypadají jako zcela banální a přitom mohou v životě člověka o mnohém rozhodovat. Tyto situace dává do souvislosti s nezáměrným působením vychovatele, pro něhož je významným spoluhráčem **náhoda**. „*Slovo, které pronese vychovatel v pravý okamžik, mívá na chovance daleko větší vliv než celé kázání, které je mu vnucováno*“. Tato myšlenka činí pedagogickou praxi velmi citlivou a zodpovědnou v každém jejím okamžiku.

Podle Lindnera (1909, s. 2), který ještě neznal pojem rizikové chování a výše uvedené faktory, které jej způsobují, je jedinou možností organizovat veškeré výchovné aktivity tak, aby negativní vlivy zcela potlačily, jinak je jejich realizace zbytečná. To je důvodem, proč práce vychovatele vyžaduje vzdělání sociálního pedagoga tak, jak jej příslušný vzdělávací obor nabízí. Pro Veselou (2006, s. 163) jsou školy a školská zařízení nezastupitelným článkem **v boji proti závislostem** a veškerému nežádoucímu chování. Odborná připravenost všech pedagogů na setkání s těmito jevy je nezbytností. Kraus (1999, s. 144) hovoří o budoucnosti, která sice slibuje výuku pomocí nejmodernějších technických prostředků, ovšem role a úloha vychovatele nikdy **nebude nahraditelná**. Současné problémy mládeže a s mládeží zcela jasně potvrdily, že vychovatel představuje ve výchovném a vzdělávacím procesu žádoucí element. Radikální změnou však bude muset projít jeho vzdělání, kompetence, užívané formy práce, které se stanou pro žáky srozumitelnějšími, přijatelnějšími a efektivnějšími.

„Jako učitel a vychovatel se zavazují“:

- *Respektovat individuální zvláštnosti každého dítěte a v případě potřeby je bránit,*
- *Odpovídat za nepoškození jeho tělesného a duševního vývoje,*
- *Dbát na jeho vývoj, naslouchat mu a brát ho vážně,*
- *Hledat jeho souhlas ke všemu, co činím s jeho osobou tak, jak bych to dělal s osobou dospělých*
- *Vysvětlovat zákonitosti dítěte v jeho prospěch- rozvíjet a podporovat jeho vlohy,*
- *Akceptovat jeho slabosti a být mu oporou při překonávání strachu a viny, zloby a lži, pochyb a nedůvěry, nedůtklivosti a sobectví, tedy všude tam, kde to potřebuje,*
- *Nepodlamovat dítěti vůli ani tehdy, když se zdá jeho jednání nesmyslné, ale pomoci mu ovládnout vůli rozumem,*
- *Připravit dítě pro převzetí zodpovědnosti ve společnosti,*
- *Nechat ho poznat, jaký je svět bez toho, že by ho podrobil,*
- *Umožnit dítěti, aby se dozvědělo, co je dobrý život*
- *Dát mu vizi lepšího světa a jistotu, že je jím možno dosáhnout,*
- *Učit ho pravdomluvnosti*

(Sokratova přísaha In Semrád, Juráčková a Šíma, 2007, s. 110)

## **5 VYMEZENÍ ROLE VYCHOVATELE PŘI ŘEŠENÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ**

Teoretická část diplomové práce se soustředila na profesi sociálního pedagoga v roli vychovatele domova mládeže. Zabývala se proto rovněž mládeží, charakterizovala období adolescence a projevy rizikového chování dospívající mládeže. Pokusila se ozřejmit zvláštnosti této výjimečné a stále přehlížené profese.

V následující části se diplomová práce věnuje empirickému šetření, které je záměrně tvořeno kvalitativním i kvantitativním výzkumem. Kvantitativní metodou práce získává dostatečné množství informací o současné mládeži a SRCH-D. Metodou kvalitativního výzkumu a uvedením kazuistik prezentuje práci roli a činnost vychovatele v domově mládeže. V rámci empirické části byl stanoven cíl výzkumného projektu, následně práce volí výzkumný vzorek a věnuje se metodologii výzkumu. Nakonec definuje otázky, na které hledá v průběhu výzkumu odpovědi.

### **5.1 Výzkumné cíle**

Cílem výzkumného šetření bylo zpřesnit poznatky o možnostech sociálního pedagoga při řešení problémů souvisejících se syndromem rizikového chování v adolescenci u žáků středních škol. Dílčími cíly smíšeného výzkumného designu bylo 1. zmapovat závažnost projevů rizikového chování v souboru středoškoláků, 2. ověřit současný výskyt projevů rizikového chování v rámci SRCH-D.

### **5.2 Výzkumný soubor a procedura**

Vzhledem k tématu diplomové práce a specifické cílové skupině se výzkumné šetření skládá ze dvou relativně samostatných částí. První část mapuje závažnost projevů syndromu rizikového chování v adolescenci (střední až pozdní adolescence), druhá zpřesňuje možnosti sociálního pedagoga při řešení problémů

souvisejících se SRCH-D. Z této skutečnosti vyplývá volba smíšeného výzkumného šetření, t.j. kombinace kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod.

Výzkum má poukázat na skutečnost, že pedagogická činnost s dospívajícími vyžaduje individuální a mezioborový přístup. Získané informace z výzkumného šetření mohou být použity ke zlepšení a zefektivnění práce vychovatelů, k navýšení žádoucích kompetencí a osvojení si potřebných technik nutných k práci se žáky nacházejícími se v zátěžových situacích. Hlavním výstupem je pochopení významu funkce sociálního pedagoga ve výchovné praxi.

### **5.2.1 Kvantitativní část výzkumného šetření**

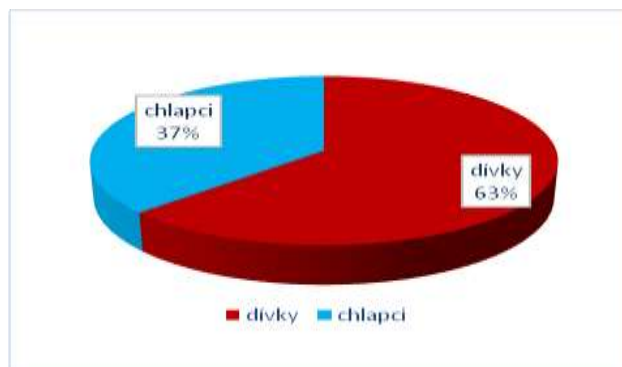
K realizaci kvantitativního výzkumu byli zvoleni žáci středních škol, žáci ubytovaní v domovech mládeže a žáci škol základních. Celkem se tak výzkumného šetření zúčastnilo osm školských subjektů. Výběr škol a domovů mládeže proběhl zcela náhodně a většinou na základě momentální přítomnosti výzkumníka v daném městě. Při výběru také velmi záleželo na přístupu pedagogických pracovníků škol. Dvě školy, z deseti oslovených, realizaci výzkumného šetření odmítly. Důvodem byla neochota a nezájem pedagogů. K výzkumu byli záměrně vybráni nejen žáci škol středních, ale také žáci devátých tříd škol základních. Cílem této volby je poukázat na skutečnost, že žáci nastupující ke studiu středních škol již vykazují projevy SRCH-D různé závažnosti a práce s nimi tedy nespočívá pouze v primární prevenci. Kabíček, Csémy a Hamanová (2014, s. 38) uvádějí, že se SRCH-D objevuje až u 60 % adolescentů.

Před samotným šetřením bylo vždy kontaktováno vedení školy a domluveny podrobnosti týkající se výzkumu. Šetření probíhalo ve vybraných školách v říjnu 2015. Které třídy či výchovné skupiny budou k šetření vybrány, určoval pedagogický pracovník daného zařízení. Při svém rozhodnutí zohlednil aktuální časový program a vytižení žáků. Žáci byli na začátku vyučovací hodiny, v domovech mládeže při zahájení schůzky výchovné skupiny, seznámení s účelem a způsobem provedení dotazníkového šetření, včetně zachování anonymity, zodpovězeny jim byly i případné nejasnosti. Žáci byli požádáni, aby pracovali zodpovědně a samostatně. Průměrná délka

vyplňování dotazníku byla 20 minut. Ve většině odpovědí respondenti své odpovědi křížkovali nebo kroužkovali.

Tab. 1 – Pohlaví respondentů

| <i>pohlaví</i> | <i>četnost</i> | <i>%</i>    |
|----------------|----------------|-------------|
| dívky          | 126            | 63%         |
| chlapci        | 74             | 37%         |
| <b>celkem</b>  | <b>200</b>     | <b>100%</b> |



Obr. 1 – Pohlaví respondentů

Celkem bylo rozdáno 250 dotazníků. Z tohoto počtu se navrátilo 220 dotazníků. Z důvodu chybného vyplnění nebo nevyplnění některé části dotazníku bylo vyřazeno 20 respondentů. Vyhodnoceno tak bylo 200 dotazníků. Věk respondentů se pohyboval v rozmezí čtrnáct až osmnáct let. Na základě tabulky 2 byl průměrný věk žáků 16,3. Celkem se šetření zúčastnilo 126 dívek, t.j.(63 %) a 74 chlapců, t.j. (37 %), z celkového počtu respondentů.

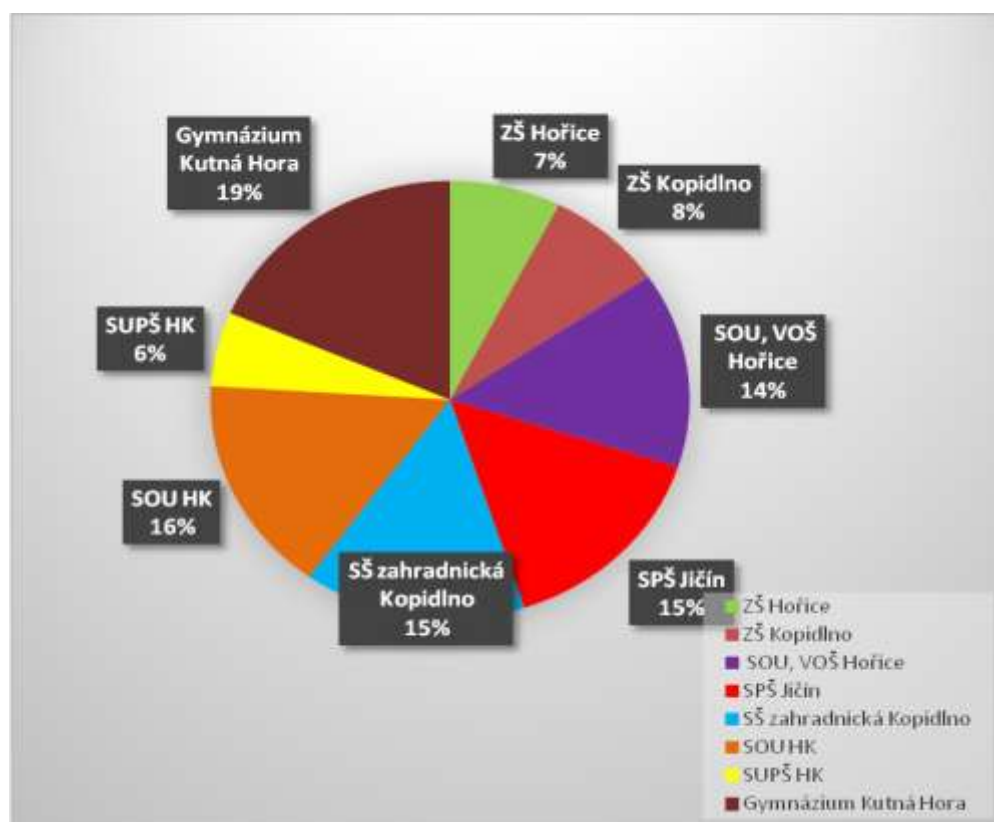
Tab. 2 – Průměrný věk žáků

| <i>škola</i>                     | <i>celkový počet</i> | <i>počet dívek</i> | <i>počet chlapců</i> | <i>věk průměr</i> |
|----------------------------------|----------------------|--------------------|----------------------|-------------------|
| ZŠ Kopidlno                      | 16                   | 13                 | 3                    | 14,3              |
| ZŠ Na Habru Hořice               | 15                   | 8                  | 7                    | 14,1              |
| SUPŠ HK                          | 11                   | 1                  | 10                   | 15,6              |
| SPŠ, SOŠ a SOU HK                | 32                   | 30                 | 2                    | 17,6              |
| SZŠ Kopidlno                     | 30                   | 23                 | 7                    | 18,2              |
| VOŠ a SPŠ Jičín                  | 30                   | 8                  | 22                   | 17,0              |
| Gymnázium, SOŠ, SOU a VOŠ Hořice | 29                   | 18                 | 11                   | 16,2              |
| Gymnázium Kutná Hora             | 37                   | 25                 | 12                   | 17,5              |
| <b>Celkem</b>                    | <b>200</b>           | <b>126</b>         | <b>74</b>            | <b>16,3</b>       |

Tab. 3 – Počty respondentů v jednotlivých školách

| škola                            | četnost    | %           |
|----------------------------------|------------|-------------|
| ZŠ Na Habru Hořice               | 15         | 7,5%        |
| ZŠ Kopidlno                      | 16         | 8,0%        |
| Gymnázium, SOŠ, SOU a VOŠ Hořice | 29         | 14,5%       |
| VOŠ a SPŠ Jičín                  | 30         | 15,0%       |
| SZŠ Kopidlno                     | 30         | 15,0%       |
| SPŠ, SOŠ a SOU HK                | 32         | 16,0%       |
| SUPŠ HK                          | 11         | 5,5%        |
| Gymnázium Kutná Hora             | 37         | 18,5%       |
| <b>Celkem</b>                    | <b>200</b> | <b>100%</b> |

**Vysvětlivky:** Tabulka 2 zobrazuje počty respondentů v konkrétních školách. Účast respondentů na výzkumném šetření byla následující: Gymnázium Kutná Hora 18,5 %, Střední průmyslová škola, Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Hradec Králové 16,0 %; Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola Jičín 15,0 %; Střední škola zahradnická Kopidlno 15,0 %; Gymnázium, Střední odborná škola, Střední odborné učiliště a Vyšší odborná škola Hořice 14,5 %; Základní škola Kopidlno 8,0 %; Základní škola Na Habru Hořice 7,5 %; Střední uměleckoprůmyslová škola Hradec Králové.



Obr. 2 – Počty respondentů v jednotlivých školách

Pro lepší grafickou názornost je zastoupení respondentů z jednotlivých škol znázorněno také v obrázku 2. Výzkumného šetření se zúčastnilo 31(15 %) žáků škol základních, 132 (66 %) žáků ubytovaných v domovech mládež a 37 (19 %) žáků dojíždějících.

Dlouhé názvy školských subjektů vypovídají o slučování škol a školských zařízení, o kterých se diplomová práce zmiňuje ve své teoretické části. Jančová (2014, s. 11) se zamýšlí nad dopadem této tzv. optimalizace školství. Vznikem ohromných komplexů, často rozmístěných do několika lokalit města nebo i měst, prolínáním žáků i oborů, lze předpokládat, že dojde, z důvodu rostoucí anonymity, ke snížení přehlednosti o samotných žácích a k nárůstu nežádoucího chování.

Tab. 4 – Složení respondentů a průměrný věk

| <i>škola</i>                        | <i>počet<br/>adolescentů</i> | <i>počet<br/>dívek</i> | <i>počet<br/>chlapců</i> | <i>průměrný<br/>věk</i> |
|-------------------------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|
| ZŠ Kopidlno                         | 16                           | 13                     | 3                        | 14,3                    |
| ZŠ Na Habru Hořice                  | 15                           | 8                      | 7                        | 14,1                    |
| SUPŠ HK                             | 11                           | 1                      | 10                       | 15,6                    |
| SPŠ, SOŠ a SOU HK                   | 32                           | 30                     | 2                        | 17,6                    |
| SZŠ Kopidlno                        | 30                           | 23                     | 7                        | 18,2                    |
| VOŠ a SPŠ Jičín                     | 30                           | 8                      | 22                       | 17,0                    |
| Gymnázium, SOŠ,<br>SOU a VOŠ Hořice | 29                           | 18                     | 11                       | 16,2                    |
| Gymnázium Kutná<br>Hora             | 37                           | 25                     | 12                       | 17,5                    |
| <b>Celkem</b>                       | <b>200</b>                   | <b>126</b>             | <b>74</b>                | <b>16,3</b>             |

## Metoda výzkumu

K průzkumu určeného kvantitativní metodou bylo použito dotazníkové šetření mapující projevy rizikového chování. Nástrojem tohoto šetření se stal, po dohodě s PhDr. Stanislavem Pelcákem, Ph.D., dotazník vlastní konstrukce. Při práci byl použit textový procesor Word a tabulkový procesor Excel. Žáci zároveň s dotazníkem obdrželi návod na jeho vyplnění. Dotazník byl vyhodnocen pomocí šablony ke standardizovaným dotazníkům. Dotazník vlastní konstrukce obsahoval následující oblasti rizikového chování, jež nověji sdružuje pojem syndrom rizikového chování v adolescenci: záškoláctví, rizikový životní styl, rizikové chování ve spojitosti s užíváním internetu, rizikové sporty, sázení, potravní chování a sebepoškozování, rizikový sex, agresivní chování a drobnou kriminalitu (Kabíček, Csémy a Hamanová,

2014, s. 38–41). Žáci své odpovědi volili z pětibodové škály (1 = nikdy, 5 = pravidelně). Index rizikového chování byl vypočten sečtením hodnot a následným vydělením položek daného okruhu.

### 5.2.2 Kvalitativní výzkum

Pro zpřesnění role pedagoga při řešení problémů souvisejících se SRCH-D byla použita metoda případové studie. *„Případová studie je výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (například žák, malá skupina žáků, učitelů apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 188). Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 111) jsou kazuistiky velmi vhodnou a značně srozumitelnou metodou pro přiblížení problému široké veřejnosti.

Pro realizaci výzkumu kvalitativního byli zvoleni čtyři žáci ubytovaní v domově mládeže, dva chlapci a dvě dívky. Jednotlivé kazuistiky pocházejí z let 2011 až 2014. Použity tedy byly ty případové studie, kdy žák již své studium ukončil a domov mládeže opustil. Důvodem tohoto výběru je možnost komplexního posouzení, včetně závěru, celého případu. Způsob výběru jedinců probíhal na základě návrhů vychovatelů daného zařízení. Z důvodu citlivých údajů, které jsou v kazuistikách uváděny, zůstane název domova mládeže v anonymitě, uváděná jména žáků jsou smyšlená.

### Metoda výzkumu

Ke zpracování případových studií byly použity následující techniky sběru dat. Studium pedagogické dokumentace (osobní spisy, osobní charakteristiky), zápisky a poznámky o jednotlivcích i případech. Veškeré výzkumné šetření bylo zpracováno na základě vlastní zkušenosti s řešením jednotlivých případů, pozorováním ubytovaných žáků i vychovatelů. Pro diplomovou práci bylo vybráno pozorování zúčastněné. I vzhledem k nízkému počtu zkoumaných kazuistik je možné najít v uvedených případech podobnosti, ze kterých lze vyvodit příčiny rozvoje rizikového

chování žáků. Vychovatelé na základě řešených případů mohou získat povědomí o tom, jak rozpoznat v chování žáků možný vnitřní konflikt a dále s ním pracovat.

### 5.3. Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo zpřesnit poznatky o možnostech sociálního pedagoga při řešení problémů souvisejících se syndromem rizikového chování v adolescenci u žáků středních škol. Dílčími cíli smíšeného výzkumného designu bylo 1. zmapovat závažnost projevů syndromu rizikového chování v adolescenci u souboru středoškoláků, 2. ověřit současný výskyt projevů rizikového chování v rámci SRCH-D. Na základě prostudované literatury a výzkumných cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

V1. Vyskytují se u adolescentů typické projevy rizikového chování, jež sdružuje tzv. SRCH-D?

V2. Vyskytují se projevy SRCH- D současně?

V3. Jaké role sociální pedagog (vychovatel) v domově mládeže zastává?

V4. Jakou formou probíhá spolupráce sociálního pedagoga (vychovatele) s rodiči žáka?

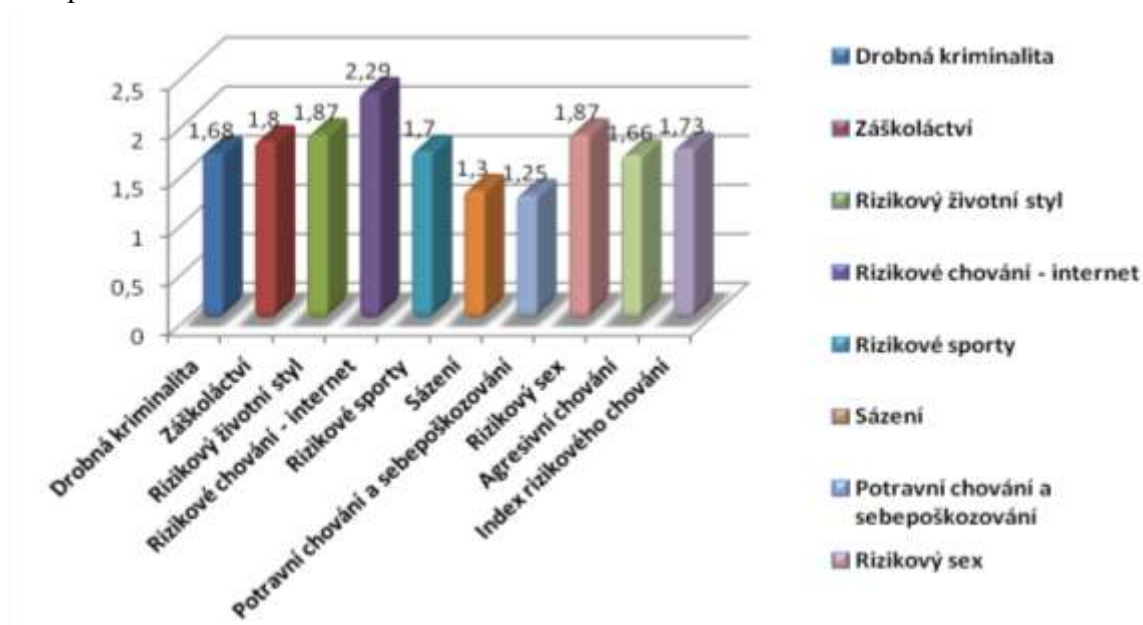
V5. Může sehrávat sociální pedagog (vychovatel) pozitivní roli v případě řešení problémů souvisejících se syndromem SRCH-D?

### 5.4 Výsledky a prezentace výsledků zkoumání

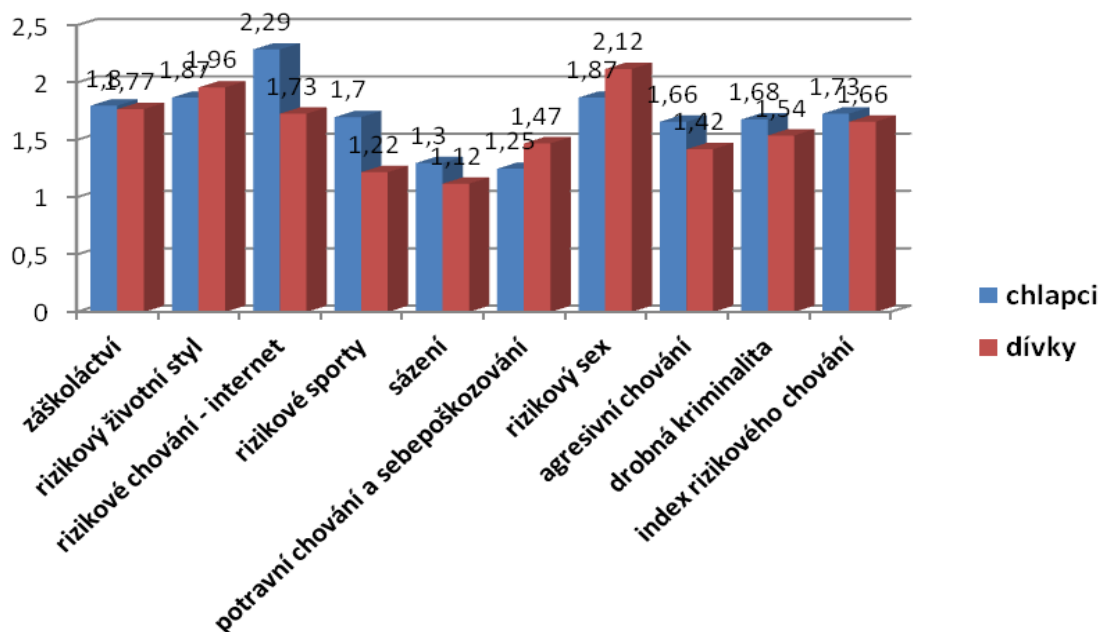
Tab. 5 – Screening projevů rizikového chování

| <i>Symptom</i>                     | <i>Index rizika</i> | <i>Pořadí</i> |
|------------------------------------|---------------------|---------------|
| Záškoláctví                        | 1,80                | 4             |
| Rizikový životní styl              | 1,87                | 2-3           |
| Rizikové chování - internet        | 2,29                | 1             |
| Rizikové sporty                    | 1,70                | 5             |
| Sázení                             | 1,30                | 8             |
| Potravní chování a sebepoškozování | 1,25                | 9             |
| Rizikový sex                       | 1,87                | 2-3           |
| Agresivní chování                  | 1,66                | 7             |
| Drobná kriminalita                 | 1,68                | 6             |
| <b>Index rizikového chování</b>    | <b>1,73</b>         |               |

V tabulce 5 je vypočítán index rizika vybraných projevů rizikového chování. Jeho hodnota je 1,73. Výška rizika stoupá úměrně s výskytem zkoumaných jevů mezi respondenty. Tabulka ukazuje, že nejvyšší index rizika představuje rizikové chování ve spojitosti s internetem. Dále pak rizikový životní styl a sexuální chování, záškoláctví, rizikové sporty, drobná kriminalita, agresivní chování, sázení, potravní chování a sebepoškození.



Obr. 3 – Projevy rizikového chování u souboru adolescentů



Obr. 4 – Porovnání projevů rizikového chování u chlapců a dívek

Tabulka 5 a obrázky 3 a 4 ilustrují výskyt rizikového chování u souboru adolescentů. Chlapci se dopouští rizikového chování ve větší míře než dívky. Svého prvenství, při hodnocení jednotlivých projevů rizikového chování, dosahují dívky v rizikovém životním stylu, potravním chování a sebepoškozování a v rizikovém sexu. Podle Ruiselové (In Sobotková et al., 2014, s. 56) má vliv na předčasné zahájení sexuálního života tělesná vyspělost dívek. Obrázek 3 graficky znázorňuje výši indexů vybraného rizikového chování, obrázek 4 tyto indexy porovnává v závislosti na pohlaví.

Rizikové chování ve spojitosti s internetem zaujímá první místo tabulky. Příčiny jeho rozmachu jsou jasné. Internetové prostředí je velmi pestré a rozmanité a má možnost oslovit největší počet dětí a dospívajících. V roce 2014 byl uskutečněn výzkum týkající se chování dětí a dospívajících při užívání internetu. S projevy kyberšikany se setkalo 50,90 % z celkového počtu oslovených respondentů; 54 % komunikuje s neznámými lidmi přes internet; 7,81 % dětí umístilo svoji fotografii nebo video, kde jsou částečně či zcela nahé, na internet; 12,14 % respondentů (o 20 % více chlapců) tento materiál někomu poslalo; 44,46 % je ochotno jít na schůzku s cizím člověkem. Alarmující je skutečnost, že pouze 58,25 % respondentů považuje takové jednání za nebezpečné. 26,20 % respondentů je ochotno vyhovět žádosti zcela cizího člověka přidat si jej mezi přátele na sociální síti (Kopecký [on line], 2014).

O druhé a třetí místo s indexem 1,87 se dělí rizikový životní styl a rizikové sexuální chování. Již při prvním pohledu na oba jevy je patrné, i bez většího zkoumání, že spolu úzce souvisí. Weiss, Kučera a Svěráková (In Sobotková et al., 2014, s. 52) provedli výzkum týkající se rizikového sexuálního chování adolescentů ve věku 12 – 18 let. Autoři jako nejrizikovější označují nízkou četnost používání kondomu a to pouze u 10 % z oslovených respondentů. Hamanová (2000, s. 17) spatřuje nebezpečí raných pohlavních aktivit v nedostatečné zralosti děložního čípku. Tato nezralost může být následkem náchylnosti k infekcím a kancerogeneze. Autorka k rizikovému sexuálnímu chování dále řadí časté střídání sexuálních partnerů, raná a tím pádem riziková těhotenství.

Rizikový životní styl, index 1,87, zahrnuje kouření cigaret, konzumaci alkoholu, užívání chemických látek při sportu, užívání léků bez předpisu, pití nápojů bohatých na kofein a tein. Sobotková et al. (2014, s. 57–58) zmiňuje studie ESPAD a HBSC. Ty uvádějí, že konzumace návykových látek českou mládeží je v mezinárodním

srovnání velmi vysoká. Podíl pravidelných konzumentů alkoholických nápojů stále roste, nebezpečí představují míchané nápoje, které jsou u mládeže velmi populární. Studie uvádějí, že životní styl je záležitostí vývoje od dětství. Kabíček ([online], 2014) předkládá výsledky výzkumu. Ten uvádí, že denně kouří 25 % středoškoláků anebo učňů, 8 % vykouří nad 10 cigaret denně. První kontakt s cigaretou proběhl u těchto jedinců kolem 14. roku věku.

Čtvrté místo s indexem 1,80 zaujímá záškoláctví. Vlastní praxe vypovídá, že se záškoláctví stává u mládeže oblíbeným jevem. Může být spojeno s vyhýbáním se škole, pozdními příchody do školy či předčasnými odchody ze školy. Záškoláctví se ve zvětšené míře týká učňovské mládeže. Sak (2000, s. 240) považuje, na základě uskutečněných výzkumů, učňovskou mládež, z hlediska přístupu ke škole a množství volného času, za velmi rizikovou.

Rizikové sporty s indexem 1,70 souvisejí s touhou mládeže po nových zážitcích, prožití neznámých emocí či překročení vlastních hranic. Většina všech úmrtí dospívajících není způsobena nemocí, ale jinou příčinou. Na prvním místě jsou úrazy (Kabíček [online], 2014),

Na šestém místě s indexem 1,68 se umístila drobná kriminalita. Tu dospívající páchají většinou ve skupinách či s cílem do skupiny vstoupit. Kriminalita velmi úzce souvisí s konzumací alkoholu a dalších návykových látek, které utlumují zábrany jedinců. Marešová (In Sobotková et al., 2014, s. 51) uvádí statistická data z roku 1999, která dokládají počty mladistvých pachatelů. Loupeže se ve výše uvedeném roce dopustilo 565 mladistvých, výtržnictví 300, podvodů 70 mladistvých. Nutno poznamenat, že ne všechny činy byly odhaleny, ve skutečnosti by byl jejich součet mnohem vyšší.

Agresivní chování dosáhlo indexu 1,66. Agresi zaměřují dospívající proti věcem, zvířatům a lidem. Jejich agrese často souvisí s delikvencí a vandalismem. Ve školách pak dochází k poškozování majetku. Sobotková et al. (2014, s. 67–75) zmiňuje výsledky projektu SAHA zkoumajícího rizikové faktory ovlivňující vývoj mládeže. Projekt uvádí, že více než 70 % oslovených chlapců se dopustilo v uplynulém roce agresivního chování. Česká republika zaujímá první místo v agresivním jednání dospívajících, zejména v počtu fyzických napadení. Vaculík (In Sobotková et al., 2014, s. 47) zkoumal vliv počítačových her na chování

dospívajících chlapců. Ten se může projevit právě ve formě nepřátelského a agresivního chování.

Sázení, index 1,30, obsadilo osmé místo. Nešpor, Scémy a Pernicová (1996, s. 29) se shodují na faktu, že jednotlivé projevy rizikového chování na sebe navazují a jeden z druhého vycházejí. Autoři charakterizují hráčství, které s sebou přináší dluhy a zanedbávání povinností. Neschopnost dluhy uhradit pak následně zvyšuje riziko krádeží, utápění svých problémů v alkoholu a myšlenek na sebevraždu.

Na poslední příčce žebříčku se umístilo s indexem 1,25 potravní chování a sebepoškozování. Burešová et al. (In Sobotková et al., 2014, s. 48) konstatuje, že v České republice trpí sebepoškozováním 20 % dětí, 60 % adolescentů má kamaráda, u kterého se s tímto projevem SRCH-D setkal. Důležité však je rozpoznat podněty, které děti a dospívající k takovému jednání vedou. Jako příčinu sebepoškozování uvedlo 25 % respondentů neshody a konflikty v rodinách. Podle Krieglové (In Sobotková et al., 2014, s. 48) sebepoškozování souvisí s poruchou osobnosti, posttraumatickým syndromem, kterým může být i přerušení rodičovské péče. Poruchy příjmu potravy jsou většinou spojovány s anorexií a bulimií. Krch a Drábková (In Sobotková et al., 2014, s. 46) na základě realizovaného výzkumu zjistili u dívek vyšší tendence k tomuto projevu nežádoucího chování. 7,4 % dívek a 1,6 % chlapců z oslovených 1 100 respondentů je na základě zjištěných dat ohroženo poruchou příjmu potravy. Tito dospívající často užívají projímadla, diuretika, drží diety nebo zvracejí.

Výzkumný projekt SAHA došel k závěru, že věk je spojen s pácháním určitého typu nežádoucích jevů. V adolescenci stoupají projevy záškoláctví, dospívající přicházejí do školy po požití alkoholu či omamných látek, stoupá delikvence, agresivita. Počet krádeží klesá, dospívající si opatřují chybějící finanční prostředky prodejem drog. Antisociálního jednání se ve větší míře dopouští chlapci a dospívající z větších měst (Sobotková et al., 2014, s. 67–75).

Tab. 6 – Vztahy mezi symptomy SRCH-D u souboru adolescentů

| symptom                                  | ZÁŠ    | RSEX   | INT    | SÁZENÍ | KRIM   | PPSE   | AGR    | Index |
|------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Záškoláctví                              | 1      |        |        |        |        |        |        |       |
| Sexuální rizikové chování                | 0,42** | 1      |        |        |        |        |        |       |
| Rizikové chování na internetu            | 0,14   | 0,09   | 1      |        |        |        |        |       |
| Sázení                                   | 0,12   | 0,03   | 0,21*  | 1      |        |        |        |       |
| Drobná kriminalita                       | 0,34** | 0,27** | 0,37** | 0,19*  | 1      |        |        |       |
| Poruchy příjmu potravy a sebepoškozování | -0,01  | 0,03   | -0,07  | 0,02   | 0,08   | 1      |        |       |
| Agresivní chování                        | 0,29** | 0,28** | 0,35** | 0,02   | 0,46** | 0,06   | 1      |       |
| Index SRCHD                              | 0,32** | 0,55** | 0,28** | 0,07   | 0,43** | 0,39** | 0,38** | 1     |

**Vysvětlivky:** \* korelace průkazné na hladině 0,05. \*\* korelace průkazné na hladině 0,01.

Tabulka 6 ukazuje výsledky korelační analýzy mezi projevy rizikového chování (SRCH-D). Pro ověření vzájemných vztahů mezi symptomy SRCH-D byl použit párový Pearsonův korelační koeficient  $r$ :

$$r = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2} \sqrt{\sum_{i=1}^N (y_i - \bar{y})^2}}$$

Párový korelační koeficient je ukazatelem míry lineární stochastické vazby mezi náhodnou veličinou  $x$  a  $y$ . „Korelační koeficient je číslo, které vyjadřuje společné kolísání dvou proměnných. Jedná se o součin směrodatných odchylek obou proměnných. Ideální korelace je 1. Korelační koeficient může dosahovat hodnot od -1 do 1“ (Hendl, 2004, s. 243–244). Pro výpočet byl použit program Microsoft Excel 2010.

Statisticky signifikantní vztahy byly zjištěny mezi následujícími projevy rizikového chování: *sexuálně rizikové chování a: záškoláctví* ( $r = 0,42^{**}$ ); *drobná kriminalita a: záškoláctví* ( $r = 0,34^{**}$ ), *sexuální rizikové chování* ( $r = 0,27^{**}$ ), *rizikové chování na internetu* ( $r = 0,37^{**}$ ), *sázení* ( $r = 0,19^{**}$ ); *agresivní chování a: záškoláctví* ( $r = 0,29^{**}$ ), *sexuální rizikové chování* ( $r = 0,28^{**}$ ), *rizikové chování na internetu* ( $r = 0,35^{**}$ ), *drobná kriminalita* ( $r = 0,46^{**}$ ); *index RRCH-D a: záškoláctví* ( $r = 0,32^{**}$ ), *sexuální rizikové chování* ( $r = 0,55^{**}$ ), *rizikové chování*

na internetu ( $r = 0,28^{**}$ ), drobná kriminalita ( $r = 0,43^{**}$ ), poruchy příjmu potravy a sebepoškozování ( $r = 0,39^{**}$ ), agresivní chování ( $r = 0,38^{**}$ ).

Statisticky nevýznamnější je vztah indexu SRCH-D a sexuálně rizikového chování ( $r = 0,55^{**}$ ), následuje vztah agresivního chování a drobné kriminality ( $r = 0,46^{**}$ ), dále souvislost mezi indexem SRCH-D a drobnou kriminalitou ( $r = 0,43^{**}$ ), v těsném závěsu se nachází vztah mezi sexuálním rizikovým chováním a záškoláctvím ( $r = 0,42^{**}$ ). Zjištěné výsledky potvrzují současný výskyt jednotlivých projevů rizikového chování, jež aktuálně zahrnuje syndrom rizikového chování v adolescenci.

## **5.7 Případové studie**

V následující podkapitole se empirická část diplomové práce věnuje kazuistikám, jejichž cílem je představit práci vychovatele (sociálního pedagoga) v domově mládeže a ukázat, že řešení SRCH-D není pro tuto profesi ničím neobvyklým, nýbrž se stává téměř běžnou záležitostí a specifikem této profese.

### **5.5.1 Kazuistika č. 1**

#### **Milan**

Údaje z přihlášky do domova mládeže: Milan pochází z Krkonoš, žije v úplné rodině. Milanova sestra je již vdaná a bydlí se svoji rodinou nedaleko. Milan žádné zdravotní komplikace nemá, jeho zájmem je sport. Do domova mládeže bude přijíždět v neděli. Nastupuje do 1. ročníku maturitního oboru.

Milan v den prvního nástupu do domova mládeže přijel sám, nikdo chlapce nedoprovázel, což u žáků prvních ročníků nebývá zvykem. Do domova mládeže nastoupil z důvodu velké vzdálenosti školy od místa bydliště. Zvolený studijní obor, včetně ubytování, si vybral sám, s volbou byl spokojený. Do kolektivu vrstevníků ihned zapadl pro svoji přátelskou a milou povahu, byl empatický, veselý, zcela bezkonfliktní.

S dospělými jednal velmi zdvořile, svoji skupinovou vychovatelku, vedoucí všech sportovních kroužků si oblíbil, aktivně se účastnil pořádaných sportovních akcí, navštěvoval veškeré sportovní zájmové činnosti. Nelze říci, že by měl Milan v kolektivu pravého kamaráda, přátelil se se všemi. Svůj pokoj i osobní věci udržoval v naprostém pořádku. S řádem domova mládeže se ztotožnil, žádné kázeňské problémy neměl. Více než ostatní žáci vyhledával přítomnost pedagogů, rád si s nimi povídal a pomáhal s administrativní činností. S oblibou také poslouchal vyprávění ostatních žáků, o sobě a své rodině hovořil jen málo, spíše se zmiňoval o sestře. Po celou dobu Milanovy docházky do prvního ročníku neprojeвили rodiče žádnou snahu o komunikaci.

Po prázdninách, při nástupu do ročníku druhého, přijela s chlapcem do domova mládeže sestra. Zdeněk působil dospěleji. Sportovních aktivit se účastnil ve zmenšené míře, vychovatele již tak nevyhledával. Svůj změněný postoj k zájmové činnosti zdůvodňoval zvýšenou náročností studia. Při pravidelném sledování prospěchu vychovatelka zjistila, že se Milan velmi zhoršil. To potvrdil i třídní učitel, kterého vychovatelka ihned navštívila, Milanův prospěch byl řešen i na podzimní pedagogické radě. Nabídku doučování a pomoci v rámci přípravy na vyučování v domově mládeže žák odmítl. Byl uzavřenější, vážnější. Na třídní schůzku organizovanou školou se dosud žádný z rodičů nedostavil.

V listopadu našla vychovatelka, při pravidelné kontrole pokojů, ve večerních hodinách Milana ležet oblečeného na posteli. V pokoji bylo rozsvíceno a kolem vládl nezvyklý nepořádek. Milan spal, na příchod vychovatelky nereagoval, ačkoliv předtím zatukala na dveře a vstoupila s pozdravem a oslovením žáka. Protože byl v pokoji cítit alkohol, Milana násilím vzbudila a odvedla do své kanceláře. Provedenou dechovou zkouškou bylo u chlapce potvrzeno požití alkoholu. Žák, jehož stav se postupně zhoršoval, přiznal, že před několika málo minutami vypil láhev vodky. Okamžitě byla kontaktována matka se žádostí, aby si syna, odvezla (žák, který požije alkohol, musí být rodičem či zákonným zástupcem odvezen z domova mládeže, což rodiče stvrzují svým podpisem na začátku školního roku, stejně jako souhlas s dechovou zkouškou v případě podezření na požití alkoholu). Milan s pláčem vychovatelce sdělil, že mu o prázdninách zemřel otec, opilý spadl do řeky a utopil se. Jako příčinu této tragické události chlapec uváděl nevěru matky, jejíž nový přítel s rodinou nyní žije. Chlapec se obviňuje, že otci nepomohl. Matku i jejího přítele nesnáší. Prosil vychovatelku, aby vše zůstalo mezi nimi, nesnesl by pohledy a otázky kolektivu. Chlapcův stav se během rozhovoru však

zhoršil natolik, že byla zavolána záchranná služba. Vychovatelka i přizvaná vedoucí domova mládeže se snažily udržet chlapce při vědomí. Po velmi intenzivní péči, kdy se chlapec pomočil, neustále zvracel, dával se a přestával rozlišovat osoby, přijela záchranná služba, která byla v době telefonátu u jiného případu. Dispečerka proto zůstávala na telefonu ochotna vychovatelkám poskytnout radu a případně zavolat leteckou službu.

Matka, která přijela, byla velmi psychicky vyčerpaná a požádala vychovatelku o pomoc. V současné situaci si neví rady, Milan od tragické události, která je postihla, o víkendech pije, také jeho otec pravidelně požíval alkohol. O víkendech s ní chlapec netráví žádný čas, domů chodí v noci, nekomunikuje.

Po propuštění z nemocnice a týdenním pobytu doma se chlapec vrátil do domova mládeže. Vychovatelka se snažila před žáky celou situaci utajit, což v prostředí ubytovacího zařízení, kde žáci vycítí každou změnu, jde velmi těžce. Nechala chlapce, aby sám navázal kontakt, jinak s ním jednala, jako kdyby k žádnému incidentu nedošlo. Po dohodě s vedením zařízení bylo rozhodnuto, že potrestání žáka za přestupek proti vnitřnímu řádu bude řešen později, za jeho přítomnosti a po vysvětlení všech souvislostí. První dny se Milan choval odtažitě, spíše vyhledával samotu. Když poznal, že žádné nebezpečí stran žáků ani pedagogů nehrozí, požádal vychovatelku o rozhovor. Po vylíčení příběhu své rodiny se mu evidentně ulevilo. Bylo vidět, že očekává pomoc. V místě bydliště o ni nechtěl nikoho požádat, rodina byla okolím odsuzována. Babička, matka matky, již nežila a matka otce odmítala po události s rodinou komunikovat. Setkávání vychovatelky a žáka probíhalo každý den, hledali společně varianty řešení. Vychovatelka navštívila i dětskou lékařku, která po rozhovoru s chlapcem doporučila návštěvu psychologa, spíše mužského pohlaví. Milan nebude trpět ostychem, nebude mít pocit, že se žena zastává matky. Milan po dlouhém přemlouvání vychovatelkou souhlasil. Na žádost chlapce vychovatelka kontaktovala sestru a matku. Po individuálních rozhovorech s matkou i sestrou proběhlo v klubovně domova mládeže společné setkání všech. Vychovatelka se snažila diskusi usměrňovat. Výsledkem rozhovoru bylo přestěhování Milana k sestře, kde nebude přicházet do kontaktu s přítelem matky a svůj odpor k němu řešit pitím. Vedení domova mládeže posoudilo situaci chlapce a s ohledem na dřívější chování i okolnosti byla, jako kázeňské opatření, zvolena důtka ředitele. Protože chlapec prožíval vážnou vnitřní krizi, docházel za psychologem půl roku, zpočátku si vždy vyžádal doprovod vychovatelky.

Matka se na radu vychovatelky začala o chlapce více zajímat, účastnila se i třídních schůzek. Styk matky s chlapcem probíhal pouze v prostorách domova mládeže, domů k ní Milan nejezdil. Vychovatelka se snažila opětovně podnítit chlapcům zájem o sport, který vzhledem k prožitým událostem ochabl. Chlapce oslovila možnost vymýšlení a organizace akcí pro mladší ročníky, začal proto aktivně pracovat v žákovské samosprávě. Díky ocenění pedagogů i spolužáků za uskutečněné akce stouplo velmi výrazně Milanovo sebevědomí. Zapojil se také do organizace sportovních akcí mezi domovy mládeže v kraji. Postupně došlo ke zlepšení prospěchu žáka. Domů k matce se chlapec po dobu studia již nevrátil.

**Závěr:** Vychovatelka zaznamenala změnu v Milanově chování a prospěchu, pozornost věnovala i nástupu do domova mládeže. Své podezření na výskyt možného problému ihned projednala s třídním učitelem. V náročné situaci se stala oporou žáka a průvodkyní na další cestě. Při snaze o řešení stavu v rodině vystupovala jako prostředník a mediátor. V práci se žákem vychovatelka použila princip sebeaktualizace, o kterém hovoří Rogers (In Kasal, 2013, s. 9). Podrobně diskutovala se žákem o jeho pocitech, zachovávala absolutní diskrétnost, pomáhala Milanovi zmobilizovat vlastní síly ke změně. K případové studii je třeba dodat, že Milan se přibližně o 3 dcl vodky rozdělil se spolužákem. V inkriminovanou chvíli se tedy v domově mládeže nacházeli dva žáci pod vlivem alkoholu a asi osmdesát zbývajících žáků. Od vychovatelky se v této chvíli vyžadovala kontrola přítomnosti žáků v DM, včetně jejich dozoru, za současného řešení akutní situace.

### 5.5.2 Kazuistika č. 2

#### **Jana**

Údaje z přihlášky do domova mládeže: Jana pochází z malé vesnice, Janin bratr navštěvuje 4. třídu základní školy. Jana nemá žádné zdravotní komplikace, mezi její zájmy patří hlavně facebook, povídání s přáteli, diskotéky. Do domova mládeže bude přijíždět v neděli. Nastupuje do 1. ročníku učebního oboru. Její trvalé bydliště na přihlášce i uvedené příjmení se liší od trvalého bydliště a příjmení rodičů.

Do domova mládeže Janu přivezla matka 1. září ráno, takže ubytování dívky bylo odloženo na dobu po vyučování. Také pro rozhovor matky a vychovatelky, běžný při nástupu nového žáka do ubytovacího zařízení, nebyl žádný časový prostor. Jana se chovala od začátku školního roku velmi zvláště, spíše odtahitě, byla uzavřená, nemluvná, vyhledávala samotu. Nebyla sdílná ani v kolektivu svých vrstevnic. Vycházky trávila většinou sama, zavřená ve svém pokoji. Ráda četla knihy, komunikovala na sociálních sítích s přáteli z místa bydliště. Ve svých osobních věcech udržovala pořádek, ovšem o pokoj se příliš nestarala, což bylo příčinou postupně narůstajících hádek se spolubydlíci. Jana nechápala kolektivní soužití, neuměla a ani nechtěla pečovat o druhé. Byla sobecká, měla pocit, že jsou všichni proti ní zaujatí. Do společných akcí se nezapojovala, účastnila se pouze povinné výchovné činnosti. Prospěchově patřila Jana mezi podprůměrné žáky. Při přípravě na vyučování vychovatelka zjistila, že má Jana velké mezery v českém jazyce. Pokusila se upravit její zatím neefektivní studijní styl a nabídla jí psaní diktátů, u kterých si Jana pravopis procvičí. Jana odmítla. Pokud dívka hovořila o své rodině, tak velmi stroze a pouze o matce. Vychovatelce se stále nedařilo s Janou najít společnou řeč, zájem, který by dívku aktivoval. U počítače vysedávala celá odpoledne i večery. Jana patřila mezi kuřáky, uváděla krabičku cigaret denně, kouřila pravidelně od páté třídy základní školy. V pololetí byla dívce udělena ředitelská důtka za kouření na pokoji. Vychovatelka si všimla, že má Jana na ruku jizvy, staré, zahojené, ale i rány akutní. Spolubydlíci potvrdily, že Jana nechce nosit krátké rukávy a její oblečení bývá od krve. Vychovatelka se pokusila zjistit více informací a navštívila školu, kam dívka docházela. Učitelce tělocviku Jana sdělila, že zranění pocházejí od velkého psa, kterého mají doma. Na pokoji se ovšem žádné fotografie psa, jako u ostatních dívek, nevyskytovaly. O zvířatech Jana nikdy nehovořila.

V pololetí přijela do domova mládeže matka Jany. Nejprve se informovala na chování dcery, vzápětí požádala o pomoc v navázání kontaktu s Janou. Vychovatelka se tak dozvěděla, že Jana už dva roky bydlí u babičky. Vlastní otec nejeví o Janu zájem, matka je podruhé vdaná. Jirka je Janin nevlastní bratr. Současný manžel matky je cholerik, děti byly často přítomny hádkám mezi rodiči, rodina žila v neustálém psychickém strachu z možných fyzických útoků. Manžel vyčítal matce, že je Jana líná po ní, protože mu dostatečně nepomáhají v zemědělství, rodinu nutil k těžké fyzické práci. Pokud nebyla práce hotová či neodpovídala jeho představám, upadal do agrese.

Postupně začala Jana nevlastního otce nenávidět a chtěla se pomstít. Podala na něho trestní oznámení, kde uvedla, že ji znásilnil. Janin nevlastní otec strávil několik dní ve vyšetřovací vazbě. V té době se u Jany začalo také projevovat záškoláctví, které řešil orgán sociálně právní ochrany dětí. Jana postupně přestala do školy chodit úplně. Vyšetřováním vyšlo najevo, že si dívka znásilnění vymyslela. Jana byla umístěna do diagnostického ústavu. Následně byla soudem svěřena do péče babičky bydlící asi 50 km daleko. Vychovatelku zaujalo, že Jana bydlí s babičkou v panelovém domě a žádného psa nevlastní. Matka od svého nového manžela odešla a ráda by s Janou upravila vztahy, dívka s ní však odmítá komunikovat.

Vychovatelka se snažila navázat s dívkou rozhovor, což se vůbec nedařilo. Kontakt s matkou Jana rezolutně odmítla. Vychovatelka pozvala na jednání do domova mládeže babičku. Ta z důvodu věku odmítla, ale souhlasila s pravidelným telefonickým kontaktem. Jizev si všimla, chování své vnučky obhajovala tím, že „*holka dělá hlouposti*“, které patří k věku. Vychovatelka vyslovila podezření, že Jana trpí sebepoškozováním, které se může zhoršovat. Babička po opětovném naléhání vychovatelky svolila, aby s Janou vyhledala lékaře nebo odborníka, který by jim pomohl, sama se v této situaci neumí orientovat. Jana ovšem intimnější komunikaci stále odmítala.

Zcela náhodou se podařilo vychovatelce zjistit, že Jana nádherně zpívá. Pokusila se jí tedy zapojovat do vystoupení, které domov mládeže pořádal pro seniory v domovech důchodců. Jana zprvu odmítala, evidentně ji však těšil obdiv spolužaček. Začala pravidelně docházet do dramatického kroužku. S vychovatelkou tak trávila hodně času. Pomáhala jí s výběrem písniček i divadelních her, postupně se angažovala i v přípravě kostýmů. Vztah vychovatelky i dívky se během půl roku velmi prohloubil. Jana začala být sdílnější a postupně ventilovala své zážitky i pocity. Z vyprávění o rodině byl cítit velmi negativní vztah k oběma rodičům. Otčíma nesnášela pro věčné hádky a fyzické útoky vůči matce i Janě. Matku chtěla chránit, proto si vymyslela lež se znásilněním. Myslela si, že tím se nežádoucího člena rodiny zbaví a matce se uleví. Matku nenáviděla za to, že ji nechala klidně umístit do diagnostického ústavu. Janě vyčetla, že dělá rodině jen ostudu a jí problémy v manželství. Ve škole, v rodině i v okolí Janu všichni odsoudili. Nikdo nevěděl, v jakém těžkém postavení se doma nachází a co se u nich odehrává. Měla pocit, že je nejhorší na celém světě a musí být potrestána. Přiznala se, že si sama způsobovala řezné rány. Po tomto vyznání

navštěvovala Jana vychovatelku častěji. Vyprávěla jí o babičce, o víkendech a diskotékách i o chlapcích, se kterými se seznámila. Kontakt s matkou však odmítala stále.

Vychovatelka v následujících dnech přemluvila Janu a objednala ji k dětské lékařce, která dívku předala do rukou psychiatra. Jana k lékaři chodila sama, pravidelně. S bratrem se setkávala u babičky, kam začal o víkendech dojíždět. Při rozrušení, neúspěchu či stresu se u Jany stále objevovaly jizvy.

Ve druhém ročníku se již Jana v domově mládeže dobře adaptovala, více se bavila i se spolužačkami. Několikrát jí byla udělena pochvala za reprezentaci domova mládeže. Na popud vychovatelky se Jana zapojila do pěveckého sboru v místě bydliště. K lékaři přestala docházet. Vychovatelce prozradila, že si našla chlapce. Snažila se chodit upravená, občas navštívila i posilovnu, začala pracovat na zlepšení prospěchu. Stále bydlela u babičky, s matkou se několikrát o víkendu setkala, ale soužití s ní zatím obnovit nechtěla. Společně prožité víkendy se jí však líbily. Připomínaly jí dobu, kdy žila s matkou sama, než se mezi ně postavil otčím. Ve třetím ročníku se rozhodla ke studiu navazujícího maturitního oboru. Zůstane tak ve stejném domově mládeže, ve sboru bude moci působit i nadále. Maturitní obor Jana úspěšně ukončila, žádné studijní ani kázeňské problémy se u dívky již nevyskytly. Do domova mládeže přijela za vychovatelkou po dvou letech. Babička zemřela, Jana se nastěhovala zpět k matce. Pracuje a zároveň studuje dálkově vysokou školu. Zpěvu se věnuje i nadále.

**Závěr:** Vychovatelka neměla zpočátku žádné informace o tom, co dívka před příchodem do domova mládeže prožila. Věnovala se proto základním činnostem (úklidu, snaze o zlepšení prospěchu). Z hlediska sociální pedagogiky je možné konstatovat, že sociální prostředí, ve kterém dívka vyrůstala, se stalo příčinou všech dalších událostí. K těm by pravděpodobně nedošlo, pokud by Jana vyrůstala ve funkční rodině. Dívka byla z domova zvyklá na fyzické tresty. Její chování nasvědčovalo tomu, že násilí a bolest začala brát jako součást života. Sebe vnímala jako příčinu všech problémů. Nikdy nepoznala zájem a lásku rodičů. Začala se tedy trestat sama, řezáním žiletkou na rukou i nohou. Péčí, projeveným zájmem ze strany vychovatelky, dosahováním úspěchů a uznání došlo k jejímu celkovému zklidnění a odeznění projevů autoagrese. Vychovatelka poskytla dívce emocionální oporu. Díky realizaci v zájmové činnosti ukázala Janě její vlastní cenu a důležitost, naučila ji sebeúctě.

Zároveň ji poskytla informace ohledně možné léčby a pomoci. Využila všech dostupných prostředků ke správné diagnostice, včetně kontaktování babičky, učitelky, dětské lékařky. Pomohla dívce ke zlepšení prospěchu a otevřela jí tak cestu k vysokoškolskému vzdělání. Zároveň podpořila rozvoj hudebních schopností dívky, které byly dosud z důvodu nezájmu rodiny a psychickému stavu Jany, zanedbávány.

### 5.5.3 Kazuistika č. 3

#### Simona

Údaje z přihlášky do domova mládeže: Simona přichází do domova mládeže z většího města. Mezi její zájmy patří sport. Nastupuje do prvního ročníku maturitního oboru. Sourozence nemá. Na přihlášce do domova mládeže je uveden kontakt pouze na matku. Do domova mládeže bude přijíždět v neděli.

Poslední den prázdnin přivezla Simonu do domova mládeže matka. Simona se chovala spíše neutrálně, zcela se podřizovala všem příkazům své, na první pohled zřetelně dominantní, matky. Ta vychovatelce sdělila, že je velmi zaměstnaná a celkem úspěšná podnikatelka a proto svěřuje péči o dceru domovu mládeže. Od vychovatelky požaduje, aby se o dceru celkově postarala, zajímala se, zda není možné ubytování i o víkendech. Zdůraznila, že neočekává žádné problémy. Neustále hovořila o svých těžkostech ve firmě, o dodavatelích a zakázkách. O Simoně, která postávala v rohu, pro ni zcela neznámého, pokoje, mluvit očividně nechtěla. Pouze sdělila, že Simona má k dispozici dostatek peněz, takže vlastně nic nepotřebuje.

Simona měla od počátku nástupu do domova mládeže problémy s udržováním pořádku i se vztahem k autoritám. Neuměla si urovnat věci ve skříni, neorientovala se v základních čistících prostředcích a jejich použití, neplnila příkazy vychovatelky, z jejího jednání byla cítit arogance. Také osobní hygiena dívky nebyla pravidelná, pokoj zapáchal, spolubydlící si na Simonu stěžovaly. Ačkoliv dívka disponovala dostatečným množstvím finančních prostředků, její oblečení bylo zaprané, staré. Ani životospráva Simony nebyla zcela v pořádku. Stravovala se nepravidelně, vedoucí školní jídelny několikrát hlásila vychovatelce, že žákyně zaplacenou stravu mnohdy ani neodebere.

U Simony se během prvních týdnů pobytu v domově mládeže začaly projevovat tendence k útočnému a výbušnému chování. Byla vulgární, velmi náladová, často užívala v komunikaci s vychovatelkou lež. Vychovatelka nikdy nevěděla, s jakou náladou se dívka ze školy vrátí. Pokud nebylo po jejím nebo pokud se jí něco nepodařilo, soustředila svoji agresi proti věcem, většinou proti zařízení domova mládeže a majetku spolubydlících. Škodu musela opakovaně uhradit. Při pohovoru s vychovatelkou odmítala o svých činech komunikovat. Simona kouřila přibližně 8 cigaret denně, dvakrát byla v nočních hodinách přistižena při kouření v prostorách domova mládeže. Za chování bylo Simoně uděleno podmíněčné vyloučení. Následoval doporučený dopis matce, která telefonicky vysvětlila vychovatelce, že Simona kouří od základní školy a rozbíjení věcí si musí domov mládeže vyšetřit sám. Prospěch dívky byl spíše podprůměrný. Na vyučování se příliš nepřipravovala, ačkoliv si zvolený obor vybrala sama. Vychovatelka několikrát vyhledala třídní učitelku, aby se informovala na důvody špatného prospěchu a možný postup, jak jej zlepšit. O rodině odmítala Simona cokoliv sdělit. Do žádné zájmové činnosti se nezapojovala. Ve výchovné skupině také nebyla nijak aktivní.

Ke zlomu došlo v dubnu, kdy skupinový vychovatel chlapců pořádál exkurzi do místní jízdárny. Simona se na ni přihlásila. Po této exkurzi vyhledávala vychovatele často, začala na jízdárnu docházet jednou týdně. Vychovatelka proto požádala kolegu o spolupráci při výchově Simony. Tomuto vychovateli, který byl aktivním členem jezdeckého oddílu, se Simona během péče o koně svěřila. Matka veškerý čas věnuje podnikání, svého otce Simona nikdy neviděla. Je přesvědčená, že je matka velmi ráda, že se jí nyní zbavila. V bytě, kde s matkou bydlí, pobývá Simona většinou sama. Matka se celé dny pohybuje ve firmě, mnohdy tam i přespává. Simoně vždy předá finanční obnos a jejím úkolem je uhradit si stravu, oblečení a veškeré školní výdaje. Takto vztah mezi matkou a dcerou funguje od deváté třídy. Do té doby dívka žila s těžce nemocnou babičkou, která již zemřela. Vychovatelka se pokusila s matkou řešit péči o dívku, která nebyla nejideálnější. Ta jí ovšem sdělila, že si nepřeje, aby nějakým způsobem zasahovala do vnitřních záležitostí rodiny. Na hodnocení žákyně, které domov mládeže zasílá pravidelně rodičům, nereagovala.

Se Simonou nikdo nechtěl bydlet, pokoj zapáchal, nábytek byl zvláště „zapatlaný“. Na veškeré žádosti a zákazy týkající se úklidu Simona nereagovala. V listopadu, kdy Simona navštěvovala již druhý ročník, proběhla ve škole

pedagogická rada. Po porovnání skutečností zjištěných v domově mládeže i ve škole vyšlo najevo, že Simona trpí bulimií. Dívka byla požádána, aby ukázala své osobní věci, mezi kterými se skutečně našel sáček se zvratky, které již dříve nacházela uklízečka v různých koutech školy. Po tomto zjištění přestala dívka komunikovat úplně. Vychovatelka okamžitě informovala matku, která celou situaci vyřešila jedním telefonátem. Dceři vyčetla problémy, které ji přiděluje. Vychovatelka tedy vyhledala dětskou lékařku. Ta po prostudování potřebné dokumentace zjistila, že bulimií trpěla Simona již na základní škole. Tuto skutečnost však matka do přihlášky neuvedla. Doktorka doporučila specializované pracoviště, kde by se Simona měla léčit. Vychovatelka opět kontaktovala matku a požádala ji, aby si s dcerou o víkendu pohovořila, vysvětlila jí závažnost situace. V neděli se ale Simona do domova mládeže nevrátila. Kolem 22.00 hod. večer zaslala oblíbenému vychovateli textovou zprávu, že se nachází na nádraží ve 25 km vzdáleném městě. Spolykala prášky na spaní, chce ukončit svůj život. „*Protože však nemá nikoho, koho by to zajímalo, píše do domova mládeže*“. Policie přivolaná vychovatelem Simonu na uvedeném nádraží našla a předala do péče dětského oddělení v místní fakultní nemocnici, odkud byla následně přeložena na psychiatrii. Z důvodu léčby, která trvala půl roku, Simona přerušila ubytování v domově mládeže i studium školy. Vychovatel dívku v nemocnici navštívil. Simona trpěla tím, že nemá rodinu jako ostatní děti. A ačkoliv se snažila ve škole dosáhnout co nejlepšího prospěchu, nikdo si jí nevšímal. Usoudila, že je vše zbytečné. Domnívala se, že když bude nemocná, pozornost i získá.

V září následujícího školního roku Simona nastoupila opět do domova mládeže, opět do prvního ročníku. Matka dceru přivezla. O víkendech jí zajistila ubytování v sousedním domově mládeže, který tuto službu poskytoval. Simona vypadala velmi unaveně. Vychovatelka se během prvního týdne snažila zjistit, v jakém zdravotním stavu Simona je, zda se situace změnila. Protože Simona nekomunikovala, byla po poradě vychovatelů přeložena do jiné výchovné skupiny (bydlela ve stejném pokoji, pouze byla svěřena vychovateli, ke kterému dříve docházela). Opět s ním začala pravidelně navštěvovat jízdárnu. V polovině druhého ročníku se Simona dozvěděla, že matka čeká s přítelem dítě. Bulimie se projevila znovu. Simona strávila opět tři týdny v nemocnici. Vychovatel ji několikrát navštívil, přivázel jí učivo a úkoly, snažil s dívkou pracovat, pomáhal jí zajistit přezkoušení, vysvětlit látku. Postupně došlo u Simony k mírnému zlepšení prospěchu i vztahů mezi spolubydlícími. Vychovatel

však musel s dívkou trávit značné množství času a věnovat jí maximální pozornost. Na jeho radu začala také aktivně pracovat jako dobrovolnice v místním domově důchodců. Domů skoro nejezdila. Matka se do domova mládeže již nikdy nedostavila, nepřijela ani na Simonin maturitní ples. Po úspěšně vykonané maturitní zkoušce Simona nastoupila ke studiu vysoké školy, které však brzy ukončila. Ze zpráv, které občas o bývalých žácích do domova mládeže proniknou, se Simona s bulimií údajně potýká stále.

**Závěr:** Lze předpokládat, že Simona byla od dětství velmi deprivované dítě, vyrůstala v neustálém pocitu osamocení a citovém strádání, bez pocíťovaného bezpečí. V případě Simony rodina nesplnila své funkce. Otce nepoznala, matkou byla odmítána. Ve své těžké situaci a prožívané frustraci se musela navíc starat o svoji nemocnou babičku. I přes značný finanční obnos, který dostávala od matky, neměla zájem ani potřebu koupit si oblečení nebo kosmetiku. Svým oblečením a neupraveným zevnějškem dávala najevo, jakou hodnotou pro okolní svět je a svůj postoj k životu. Frustrace přerůstala do agrese. Protože se v matce zklamala, neměla důvěru k vychovatelce (ženě) a navázala proto vztah s pedagogem mužského pohlaví. Tento vztah vznikl také prostřednictvím společného zájmu, kterým byli koně. Vychovatelka správně vyhodnotila situaci a předala dívku do péče svého kolegy. Ten svou starostlivostí (návštěvy v nemocnici, individuální péče) dívce dokázal, jakou cenu pro něho má. Motivoval dívku k činnosti dobrovolnice, která zvýšila její sebevědomí i pocit sociální hodnoty. Také kolektiv spolubydlících projevil sounáležitost, což dívce pomohlo odpoutat se od pocitu samoty a prožít kladné emoce. Otázkou zůstává, jak by se příběh dívky vyvíjel v případě, že by mužský faktor v domově mládeže chyběl.

#### **5.5.4 Kazuistika č. 4**

##### **Pavel**

**Údaje z přihlášky do domova mládeže:** Pavel přichází do domova mládeže z menšího města, žije v úplné rodině. Nastupuje do prvního ročníku maturitního oboru. V rodině žije ještě Pavlův mladší bratr, který navštěvuje sedmý stupeň základní školy. Pavel si dlouhodobě léčí astma. Mezi jeho zájmy patří četba knih, výklad karet, astronomie.

S Pavlem přijeli při nástupu do domova mládež oba rodiče. Pavel byl komunikativní, zdvořilý, rychle se orientoval v novém prostředí. Rodiče byli s ubytováním velmi spokojeni, obor si chlapec vybral sám a těšil na novou školu i spolužáky. V kolektivu chlapců byl Pavel okamžitě oblíbený pro svoji zcela nekonfliktní povahu. Všem se snažil vyhovět, byl tolerantní, energický a velmi vtipný. Oblíbený byl i v kolektivu dívek. Ty považovaly Pavla za spolehlivého kamaráda, kterému se mohly s čímkoliv svěřit. Zajímavostí bylo, že studoval sociálně správní školu, byl jediným chlapcem v třídním kolektivu. Na výuku se připravoval pravidelně, pokoj i své osobní věci udržoval ve vzorné čistotě. Slabšího prospěchu dosahoval pouze v matematice. Chlapce zvolený obor velmi bavil a rád by pokračoval studiem psychologie nebo sociologie na vysoké škole, k čemuž měl všechny předpoklady. Byl empatický, vnímavý, v oblasti psychologie disponoval bohatými znalostmi získanými vlastním studiem. Manuálně byl nešikovný, ke sportovní činnosti měl doslova negativní vztah. Své názory projevoval otevřeně, dokázal dobře odhadnout situaci. Sebevědomí však neměl příliš vysoké, často se zbytečně podceňoval.

Se svým skupinovým vychovatelem si velmi dobře rozuměl. Pomáhal hlavně s výzdobou ubytovacího zařízení, výběrem nábytku a dalších doplňků potřebných v zařízení. Vycházky příliš nevyužíval, raději si povídal s děvčaty nebo s pedagogy. Jeho vtipné historky ze školy každý rád poslouchal. Studoval zcela bez problémů. Rodiče o chlapce projevovali zájem, navštěvovali pravidelně třídní schůzky, zároveň se vždy zastavili v domově mládeže u vychovatele, aby se informovali na chování syna. Ten se v domově mládeže aktivně účastnil výchovných akcí, zapojil se do dramatického kroužku. Měl kladný vztah k dětem i seniorům, pracoval jako dobrovolník, účastnil se řady vystoupení.

Ve třetím ročníku, při pravidelné návštěvě vychovatele v jeho kanceláři, se Pavel přiznal, že má již od prázdnin přítele. S dívkami si velmi dobře rozumí, ale pouze jako kamarád. Nikdy s žádnou nechodil a neumí si představit, že by navázal hlubší vztah. Jeho přítel je o deset let starší. Seznámili se v létě přes internet. Rádi by spolu trávili více času, Pavel však neví, jak vše oznámit rodičům, kteří se o Pavla vzorně starali a samozřejmě chtěli vždy vědět, kde se nachází. Přítel Pavla vyzvedával pravidelně v místě bydliště a odjížděli spolu do sousedního města, kde je nikdo neznal. Pavel se obával reakce rodičů i spolužáků. Cítil na sobě tlak, nevěděl, jak celou věc vyřešit. Prosil proto vychovatele o radu. Při společných činnostech si o Pavlově příteli povíдали.

Pavel byl na něho pyšný, rád se chlubil jeho úspěchy v práci. V březnu přítel za Pavlem do domova mládeže přijel. Pavel oznámil spolubydlícím, že se jedná o rodinného známého a požádal o prodlouženou vycházku. Tyto návštěvy se opakovaly pravidelně každý týden.

V červnu, v pátek ve večerních hodinách, kontaktoval vychovatele ředitel školy a požádal, aby se ihned dostavil do domova mládeže. Matka Pavla volala, že chlapec nepřišel dosud domů, nehlásí se ani na mobilním telefonu. Rodiče proto okamžitě přijeli do domova mládeže, kde již vychovatel obvolával spolužáky a snažil se zjistit maximum informací o Pavlově odjezdu z domova mládeže. Nikdo však nic nevěděl. V té chvíli vychovatel řešil vnitřní konflikt, zda prozradit, že má chlapec přítele, u kterého by se mohl nacházet. Zaslal proto Pavlovi ze svého soukromého mobilního telefonu SMS zprávu a vyzval žáka, aby se ihned ozval, jinak že bude kontaktována Policie. Pavel obratem odpověděl, uvědomoval si, že jeho jednání bylo zkratové, a že celou situaci bude muset rozhodně řešit. Přiznal, že je u přítele, návrat však odmítl. V té době byl již Pavel zletilý. Vychovatel se mezitím snažil matku uklidnit. Všichni se domluvili na společném setkání v neděli, kdy Pavel přislíbil návrat. O Pavlově sexuální orientaci se vychovatel nezmínil.

V neděli přítel Pavla vyložil před domovem mládeže z auta a odjel. Pavel zůstal sám, bylo vidět, že je vystrašený. Musel vysvětlit rodičům celou pravdu. Matka plakala, otec chlapci jednou větou sdělil, že pro něho přestal být synem. Spolužáci, které vychovatel v pátek kontaktoval, chtěli vědět, co se stalo, kde Pavel byl. O víkendu vše již řešili přes sociální síť. Pavel viděl, že neunese dále zatajování a požádal vychovatele, aby mu vše pomohl spolužákům sdělit. Po společném sezení se Pavlovi ulevilo. Už se nemusel skrývat, na stolek si dokonce postavil fotografii přítele. Nikdo z ubytovaných se Pavlovi nesmál, ani chlapce nekritizoval. Spíše Pavla začali obdivovat za veřejné přiznání. Přítel za Pavlem přijížděl do domova mládeže jednou týdně. Spolužáci jeho vztah s přítelem začali brát jako něco samozřejmého. Pavla však trápila situace, která panovala doma. Žákův prospěch se zhoršil, o vysoké škole již neuvažoval. Matka stále věřila, že se jedná o nějaký omyl, a že se Pavel změní. Ze strany otce došlo k verbálnímu útoku na vychovatele, na kterého následně podal písemnou stížnost a obvinil jej z podpory homosexuální orientace svého syna a neprofesionálního přístupu. Další spolupráce s otcem byla nemožná, byl vůči zařízení v neustálé opozici.

Po maturitě Pavel odešel i s přítelem do Prahy, kde vystudoval vyšší odbornou školu. Za matkou občas zajede. S přítelem se rozešel, navazuje krátkodobé vztahy s muži, se kterými se většinou seznámí v barech. Pravidelně jezdí do domova mládeže za vychovatelem. Po stížnosti otce musela proběhnout v domově mládeže supervize, která pomohla vychovateli srovnat se s negativními pocity, které prožíval.

**Závěr:** Chlapec vyrůstal ve zcela dobře situované a nekonfliktní rodině. Oba rodiče byli vysokoškolsky vzdělaní. Matka pracovala ve školství, otec vykonával veřejnou funkci. Na své děti kladli vysoké nároky a měli velká očekávání. Tato kazuistika není klasickým případem projevu rizikového chování v domově mládeže. Ukazuje náročnost postavení pedagoga. Ten uplatnil u chlapce humanistický přístup, kdy se snažil podnítit jeho kladné sebepojetí, respektovat jeho osobnost a podpořit tak žákovo rozhodnutí. Snížil negativní pocity chlapce z porušování morálních norem společnosti, plně akceptoval jeho orientaci. Byl v té chvíli jediný, komu žák věřil, že se s ním může podělit o své trápení a zároveň jím nebude odsouzen.

## 5.6 Diskuse

**V1. Vyskytují se u adolescentů typické projevy rizikového chování, jež sdružuje tzv. SRCH-D?**

**V2. Vyskytují se projevy SRCH- D současně?**

Vzhledem k výsledkům kvalitativní i kvantitativní části výzkumného šetření lze na obě výzkumné otázky odpovědět kladně. U zkoumaného vzorku respondentů se skutečně vyskytly veškeré formy syndromu rizikového chování v dospívání, o čemž svědčí indexy zaznamenané v tabulce 5. V uvedených kazuistikách se jedná o sebepoškozování (Jana), poruchu příjmu potravy (Simona), požívání alkoholu (Milan), kouření cigaret (Simona, Jana), delikvenci (Simona), pokus o sebevraždu (Simona), rizikové sexuální chování (Pavel).

Graficky jsou výsledky kvantitativního výzkumu a projevy rizikového chování u souboru adolescentů znázorněny v obrazech 3 a 4. Rovněž

Sobotková et al. (2014, s. 113) na základě výzkumu SAHA potvrzuje, že projevy SRCH-D jsou pro toto vývojové období zcela normativní.

Z tabulky 6 i předložených kazuistik vyplývá vztah mezi symptomy SRCH-D u souboru adolescentů. Projev rizikového chování, na základě zjištěných výsledků, skutečně nepřichází samostatně, vždy navazuje na projevy další. Tato zjištění mohou velmi napomoci při práci pedagogů s dospívající mládeží, kdy mohou přichod nežádoucích projevů u žáků předpokládat a realizovanou prevenci i intervenci vést již konkrétním a tím pádem efektivním směrem.

### **V3. Jaké role sociální pedagog (vychovatel) v domově mládeže zastává?**

K navázání kontaktu a následného hlubšího vztahu vychovatele se žákem dochází během celého dne, tzn. od probuzení žáka (vychovatel je přítomen rannímu úklidu, volbě oblečení pro určitou událost, způsobu líčení, přípravě školních pomůcek). Tato péče končí v době večerky, mnohdy díky vykonávané noční službě až další den ráno. Na základě realizovaného výzkumu se jeví účinnějším a efektivnějším právě toto neformální setkávání. Během společné aktivity, kterou je péče o zařízení (Pavel) nebo zájmová činnost (Milan, Jana, Simona, Pavel) a díky společnému prožitku, dosažení úspěchu či cíle, se vytváří ničím nenahraditelný vztah mezi pedagogem a žákem. Pedagog přestává být v očích žáka nežádoucím elementem, dozorem, jehož snahou je znepříjemnění jeho volného času. Stane se naopak přirozenou autoritou, která své postavení zpevňuje vynakládáním síly ke zpříjemnění prostředí domova mládeže, autoritou ovládající určitou výtvarnou techniku či podávají sportovní výkony. Na vychovatele pak žák pohlíží jako na lidskou bytost, mající své problémy, starosti i úspěchy a může sledovat, případně se nechá dobrovolně inspirovat, způsoby jejich zvládání. Pochopí, že tuto práci pedagog nevykonává z donucení, ale že jeho zájmem je blaho žáků. V tu chvíli se otevírá prostor pro otevřený rozhovor, žák získává důvěru v pedagoga a svěruje se, požádá o radu či pomoc. Ne vždy jsou všechny okolnosti příznivě nakloněny a vztah se bohužel podaří navázat až po společném prožití náročné životní situace (Simona). Formální setkávání pedagogů a ubytovaných probíhá formou rozhovorů, které vychovatelé s ubytovanými uskutečňují, a to buď s jednotlivci, nebo s celými výchovnými skupinami, během pravidelných schůzek. Při těchto rozhovorech je hodnoceno chování, úklid, výchovně vzdělávací činnost a dochází také

ke vzájemnému předávání informací. Vztah s jednotlivci je určujícím faktorem pro vytvoření pozitivní atmosféry ve skupině a v celém ubytovacím zařízení.

Vychovatel se pohybuje ve vztahu k dospívajícím na hranici mezi starším kamarádem a autoritou. Zvládnout obě tyto role souvisí s vychovatelským uměním zmiňovaným v teoretické části diplomové práce. Pokud je vychovatel v roli přítele, žák ví, že se může svěřit, neočekává trest či morální sankci. Věřící v pomoc, radu, pochopení. V situacích, které vyžadují razantní řešení, je porušen vnitřní řád či dokonce zákon, musí vychovatel vystupovat jako autorita. Ve výše uvedených kazuistikách vychovatel důvěru žáků nezklamal, vždy ukázal, že stojí na jejich straně. Ztratil však důvěru rodičů (Pavel). Nikdy nemůže ve své práci vyhovět všem zúčastněným stranám. Podstatou je chránit zájmy žáka a držet se legislativních předpisů. Vlastní praxe ukazuje, že postavení, které vychovatel u žáka získá, si musí zasloužit. Zároveň je třeba, aby si uvědomil, že toto postavení je velice křehké. Ztráta žákovy důvěry ve vychovatele je pro adolescenta většinou nezvratná a výchovný proces pak již nemůže být nikdy veden k úspěšnému cíli.

Vychovatel je pečovatelem, který se společně s kolektivem spolupracovníků snaží o zajištění a uspokojení všech potřeb žáků. Zejména v menších domovech mládeže je jeho role roztržena do mnoha menších, navenek nepodstatných a přesto důležitých. Nachází se v pozici trenéra (Milan), vedoucího zájmového kroužku (Jana, Milan, Simona, Pavel), je sociální oporou (Pavel, Milan, Simona, Jana), rádcem a pomocníkem (Simona, Jana, Pavel, Milan). A vždy prostředníkem mezi žákem, školou, rodinou a lékaři či odborníky a úřady.

### **V3. Jakou formou probíhá spolupráce sociálního pedagoga (vychovatele) s rodiči žáka?**

Uvedené případové studie dokazují, že vychovatel získává o žákovi nastupujícím do domova mládeže opravdu minimum informací. Pokud rodiče nemají o navázání hlubší spolupráce vysloveně zájem a ubytovacím zařízením nedůvěřují, nebo jim nepřikládají pro další vývoj dítěte větší význam, informace o dosavadním studiu, chování, případném užívání medikace či ústavní léčbě většinou zatají. Vychovatel pak netuší, jaký žák nastupuje a co od něho očekávat. Mnohdy se rodiče mylně domnívají,

že se jejich dítě nástupem do jiného prostředí zcela změní a dosavadní problémy vymizí sami. Pravdu se tedy vychovatel obvykle dozvídá až ze situace, která nastane (Milan, Simona, Jana), nebo zpětně, od samotných rodičů, kteří se ocitnou v mezní situaci (Jana, Simona). Toto utajení informací může mít nejen pro samotného žáka, ale i pro pedagoga a ostatní ubytované, dlouhodobé negativní následky (soužití se Simonou a sáčky se zvratky, s Janou a její autoagresí).

Vychovatel navazuje prvotní kontakt s rodinou při nástupu žáka k ubytování. V tomto okamžiku si udělá pouze rychlý obrázek o členech rodiny, získá základní informace o přicházejícím dospívajícím i o očekáváních, která rodiče od domova mládeže mají. Žák nastupující do domova mládeže sám, bez doprovodu, je signálem problému v rodinném prostředí. Pokud se žákem nejsou výrazné kázeňské problémy, rodiče se nemusejí do zařízení během doby studia vůbec dostavit.

Zde je opět vidět, jakou důležitost dávají rodiče vzdělávání a jak přehlížená a zlehčovaná je výchovná práce sociálního pedagoga. Domov mládeže zasílá v pololetí a na konci školního roku zprávu o pobytu žáka v zařízení, vychovatelé se účastní třídních schůzek ve školách svěřených žáků. Vše se ovšem odvíjí od aktivity vychovatele a tradice samotného zařízení. Jak ukazuje poslední případová studie (Pavel), může být vychovatel obviněn z podílu na nežádoucím chování dospívajícího. Ačkoliv se toto chování či jeho pouhé signály mohly projevit již během docházky do základní školy, mají rodiče tendence najít viníka právě v osobě vychovatele. Autorita pedagoga je tak před žáky opět shazována a jeho motivace k výkonu profese klesá.

Přístup rodičů může být nepřátelský a odtahitý (Simona). Rodiče očekávají, že vychovatel dohlédne na přípravu na vyučování, napraví vše, čeho doma nedocílili a dále si nepřejí být ničím zatěžováni. V lepším případě rodič spatřuje ve vychovateli možnost opory, pomoci s výchovou dospívajícího či vůbec s navázáním komunikace se svým dítětem (Jana). Z uvedených kazuistik (Jana, Milan, Simona) lze vyvodit, jakým způsobem se odráží ve vývoji dítěte situace a vztahy panující v rodinném prostředí. Vše se pak následně promítá i do spolupráce rodiny se školou a ubytovacím zařízením.

## **V5: Může sehrávat sociální pedagog (vychovatel) pozitivní roli v případě řešení problémů souvisejících se syndromem SRCHD?**

Veškeré činnosti v domově mládeže jsou realizovány na základě vzdělávacího programu daného zařízení a úzce souvisejí s programem primární prevence. Uvedené kazuistiky jasně ukazují, že vychovatel se s rizikovým chováním žáků setkává pravidelně a je také nucen projevy tohoto chování řešit. Přibývá dospívajících, kteří nevyrůstají v běžných rodinách. Rodiče jsou rozvedení, žijí s dalšími partnery, mají nové děti. Tyto zkušenosti, o které dospívající rozhodně nestál, si s sebou nese dál životem. Vychovatel je schopen, do určité míry, absentující funkce rodiny nahradit. Také Sobotková et al. (2014, s. 115) došla ve svých výzkumech k závěru, že většina rizikově se chovajících adolescentů pochází z nevhodných rodinných prostředí, pro která jsou typickými znaky nezájem rodičů, nejistota a nedůsledná výchova. Dospívajícímu se tak nedostává láska a porozumění.

Při nástupu do domova mládeže se adolescent ocitá v situaci, kdy je sám v nové škole, v novém městě, rozhoduje o své budoucí kariéře a celém životě, stojí před zkouškou z dospělosti, ve svém vývojovém období prochází náročnými fyzickými i psychickými změnami, díky nimž je také emočně labilnější. Pokud žije v rozvrácené rodině a nenachází v ní dostatečnou sociální oporu, pochopení a zázemí, stává se jeho cesta k nějaké formě rizikového chování doslova schůdnou. Rozhodnutí vychovatele v krizových i běžných situacích vycházejí jen z minimálního množství informací. Přesto tato rozhodnutí musejí být rychlá, správná, nelze je následně změnit. Vychovatel v uvedených kazuistikách užívá při interakci se žáky sebeaktualizační tendence (Rogers In Kasal, 2013, s. 9). Žák je většinou v situaci, kdy se necítí dobře, je vystrašený, prožívá nepříjemné pocity, vinu, obavy z budoucnosti. Vždy je ve vztahu závislosti (na rodičích, vychovateli). Pro další spolupráci a dosažení žádoucích cílů vychovatel uplatňuje bezpodmínečné pozitivní přijetí žáka i postoj k němu. Věřící ve schopnosti i síly žáka. Pokouší se zjistit, co aktuálně prožívá a další souvislosti, které k jeho pocitům či současné situaci vedly. Pomáhá dospívajícímu se v situaci zorientovat. Nechává žáka svobodně vyjádřit názory a ukazuje mu, že na ně bere ohled. Zajímá se o to, jak žák situaci vnímá a jak ji vyhodnocuje. Nenutí jej k násilnému a okamžitému řešení situace, nechává žáka si vše rozmyslet, nepřistupuje direktivně. Vychovatel se stává pro dospívající nej dostupnějším poskytovatelem sociální opory

v současném nepřátelském světě. Na základě individuální práce se žákem a poznáním všech faktorů, které jeho vývoj ovlivňují, volí pedagog adekvátní přístup k žákovi a strategie vedoucí ke zlepšení jeho situace. Zvažuje možné varianty, o kterých diskutuje se svými kolegy. Pracuje s rodinou žáka, podílí se na úpravě vztahů v rodinách. Využívá pomoci dalších subjektů k vyřešení konkrétního případu. Poskytuje pomoc, radu, a to v banální situaci, jakou je třeba výběr oblečení, nebo v zásadních životních situacích, kdy se rozhoduje o dalším životě dospívajícího. Vychovatel se podílí na zlepšení žákova prospěchu, radí s výběrem navazujícího studia, zájmové činnosti, kde vyniknou nebo se zdokonalí žákovi schopnosti a dovednosti. Případové studie naznačují, že k výkonu profese vychovatele je třeba skutečně všech kompetencí sociálního pedagoga, které diplomová práce uvádí ve své teoretické části. Vychovatel tak sehrává pozitivní roli v řešení SRCH-D, svým aktivním přístupem brání rozvinutí jevů dalších.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje profesi sociálního pedagoga a jejímu uplatnění ve výchově adolescentní mládeže i v celém školském systému. Zabývá se nejprve samotným vznikem sociální pedagogiky, pozornost věnuje kompetencím, které si tato profese vyžaduje, charakterizuje oblasti možného uplatnění sociálního pedagoga. V samotném závěru si diplomová práce všímá sociálního pedagoga v roli vychovatele domova mládeže, definuje zvláštnosti této profese.

Cílem diplomové práce bylo charakterizovat profesi sociálního pedagoga se zaměřením na školská výchovná a ubytovací zařízení, zdůraznit její význam a potřebnost ve výchově adolescentní mládeže a v prevenci rizikového chování. Cílem empirického šetření bylo zjistit míru výskytu rizikového chování mládeže a všech souvislostí, které toto chování provázejí a na přiložených kazuistikách odhalit situace, do kterých se vychovatelé domovů mládeže při práci s dospívajícími dostávají.

Stanovené cíle byly splněny. Teoretická i praktická část diplomové práce jasně ukázaly, že se současní dospívající potýkají s řadou problémů, se kterými se z důvodu své nezralosti mnohdy ještě neumí vyrovnat. Od mládeže se vyžaduje, aby zvládala nároky školy, kvalitně využívala volný čas, dosahovala sportovních výkonů, dodržovala zdravý životní styl. A aby se vždy a za každých podmínek chovala slušně a zdvořile. Toto společnost vyžaduje i za podnětů, kterým je mládež denně a téměř od narození vystavena. Mezi tyto podněty patří zničené životní prostředí, násilí, podvody a lži prezentované nejen médii, ale vyskytující se v blízkém okolí dospívajících, dále selhávající a neúplné rodiny, patologické jevy, nejistota, bezcitnost, přetvářka. Mládež do svého chování soustřeďuje problémy světa a pouze využívá vše, co je jí nabízeno, dobré i špatné. Chová se tak, jak se cítí.

Dospívající proto potřebují někoho, kdo jim ukáže směr jejich cesty, a to i v případě, pokud na této cestě zabloudí. Schopnosti a dovednosti mládeže jsou na vyšší úrovni, než tomu bylo u předchozích generací. Bohužel na vyšší úrovni se pohybují i projevy rizikového chování. Výchově nebyla nikdy věnována dostatečná pozornost. Vždy spíše následovala politické zájmy dané země, ne zájmy dětí. Ty byly vzdělávány v odborných předmětech, jazycích, učily se učit a ne se chovat. Způsoby chování měly někde „okoukat“. Nikdy také nebyla práce vychovatele, stojícího tváří

v tvář současné mládeži, tak těžká. Tento fakt nelze zpětně nijak podložit výzkumem a procenty. Praxe však přináší nutnost řešení zcela odlišných projevů chování mládeže, než tomu bylo v letech minulých. Také příčiny těchto projevů jsou jiné. Na mnohé případy není vychovatel odborně připraven. Často se vyskytnou chvíle, kdy zůstává vychovatel v domově mládeže sám, v situaci, kdy stav žáka vyžaduje primární pomoc. A on mu ji musí neprodleně poskytnout.

Pro profesi vychovatele nebyla dosud stanovena ucelená forma dalšího vzdělávání. Také etický kodex a standardy jsou stále otázkou diskuse. Profese vychovatele si proto žádá radikální změnu. Sociální pedagog je, jak uvádí teoretická část diplomové práce, nadějí pro změnu výchovného systému. Neustálé diskuse o této dosud „teoretické“ profesi však již ztrácejí logiku. Mládeži je potřeba pomoci, stoupá brutalita jejích činů, klesá věk pachatelů. Výsledky výzkumu ukazují, že současné vzdělání vychovatele je již minulostí. Ne pouze ve speciálních zařízeních, ale ve zcela běžných dětských kolektivech se vyskytují žáci, kteří potřebují odbornou pomoc a podporu v pravý okamžik, individuální a specifický přístup erudovaného pedagoga, který prošel psychoterapeutickým výcvikem či jinou potřebnou přípravou.

Se žáky druhého stupně základní školy, u kterých se SRCH-D již běžně vyskytuje, nikdo nepracuje. Adolescenti, kteří nejsou ubytováni v domovech mládeže, nemají možnost setkání s vychovatelem, který se jim věnuje ve volném čase a snaží se SRCH-D usměrnit. Diplomová práce proto navrhuje zařazení sociálního pedagoga, jako stálého zaměstnance, do základních i středních škol.

Profese vychovatele je specifická vším, nejen nekonečným bojem se SRCH-D. Je specifická pracovní dobou, vzděláním, důrazem na iniciativu a kreativitu, potřebou odolnosti pedagoga, dovednosti v zájmové činnosti. Dále jeho schopností zvládat vyhrocené situace, odvahou, smyslem pro humor a hlavně láskou k dětem a mládeži. Neexistuje univerzální návod k jejímu zvládnutí. Každý žák je jiný, odlišným způsobem vnímá a vyhodnocuje situace a odlišným způsobem pak také volí varianty jejich řešení. A každý z těchto žáků si vyžaduje odlišný a individuální přístup.

Odměnu, kterou „pravý“ vychovatel dostává za léta práce se žákem, však nečeká v penězích a ani v uznání nadřízených. Odměnou jsou pro vychovatele žáci postávající na chodbě před jeho kanceláří a čekající, až přijde do práce. A také ti, kteří přijedou po letech se svými rodinami zavzpomínat na léta dospívání. Vysvědčením je

pro vychovatele třeba vzkaz, který nechaly žákyně v recepci domova mládeže při svém posledním odjezdu z ubytovacího zařízení (příloha D).

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica. Cielové skupiny sociálnej pedagogiky. In: HOFERKOVÁ, Stanislava, Petra KALIBOVÁ a Stanislav PELCÁK. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století: konference pořádaná na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc. : sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 278-288. ISBN 978-80-7435-407-6.
- [3] BENDL, Stanislav. *Nárys sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 66 s. ISBN 978-80-7290-668-0.
- [4] DOLEJŠ, Martin. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2642-6.
- [5] DOLEJŠ, Martin, Ondřej SKOPAL a Jaroslava SUCHÁ. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 153 s. ISBN 978-80-244-4181-8.
- [6] DOSOUDIL, Pavel. Má profese vychovatel. Dva pohledy na roli vychovatele v zařízení institucionální výchovy. In: ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a Adéla ZELENDA KUPCOVÁ (eds.). *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 25-38. ISBN 978-80-87652-59-6.
- [7] DRTINA, František. *Ideály výchovy: Soubor programových a historických statí z pedagogiky*. 1. Praha: Jan Laichter, 1930, 197 s.

- [8] EMMEROVÁ, Ingrid. Sekce B: Sociální pedagogika na poli výchovy a vzdělávání: Školská sociálno-výchovná práca z aspektu profesie sociálneho pedagóga - aktuálny problém súčasnej slovenskej sociálnej pedagogiky. In: HOFERKOVÁ, Stanislava, Petra KALIBOVÁ a Stanislav PELCÁK. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století: konference pořádaná na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc.: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 156-167. ISBN 978-80-7435-407-6.
- [9] ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2002, 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
- [10] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- [11] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- [12] HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.
- [13] HRADEČNÁ, Marie. *Vybrané problémy sociální pedagogiky: [skripta]*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 89 s. ISBN 80-7184-015-7.
- [14] HRONCOVÁ, Jolana. História, súčasnosť a perspektivy slovenskej sociálnej pedagogiky In: HOFERKOVÁ, Stanislava, Petra KALIBOVÁ a Stanislav PELCÁK. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století: konference pořádaná na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc. : sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 11-23. ISBN 978-80-7435-407-6.
- [15] HRONCOVÁ, Jolana a Blahoslav KRAUS. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Vyd. 1. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2006, 251 s. ISBN 80-8083-223-4.

- [16] JANČOVÁ, Věra. *Role domova mládeže v prevenci rizikového chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2014. 103 s. Bakalářská práce.
- [17] JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 163 s. ISBN 978-80-7041-371-5.
- [18] JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- [19] KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2014. 135 s. ISBN 978-80-7387-793-4.
- [20] KALIBA, Martin. Etické aspekty práce s rizikovými jedinci. In: *Etika sociální práce*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 158-162. ISBN 978-80-7435-037-5.
- [21] KLAPAL, Michal. Moc jako nástroj výchovy? In: *Sociální práce mezi pomocí a kontrolou: sborník z konference IV. Hradecké dny sociální práce : Hradec Králové 12.-13.10.2007*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 159-162. ISBN 978-80-7041-118-6.
- [22] KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996, 63 s. ISBN 80-7067-669-8.
- [23] KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, 165 s. ISBN 80-7041-135-x.
- [24] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [25] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

- [26] KRAUS, Blahoslav. Quo vadis sociální pedagogiko? In: HOFERKOVÁ, Stanislava, Petra KALIBOVÁ a Stanislav PELCÁK. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století: konference pořádaná na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc.: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 49-60. ISBN 978-80-7435-407-6.
- [27] KOUTEKOVÁ, Mária. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Vyd. 1. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2003, 111 s. ISBN 80-8055-802-7.
- [28] KUBÍČKOVÁ, Hana a Věra FILIPI. Sociální pedagog v naději. In: HOFERKOVÁ, Stanislava, Petra KALIBOVÁ a Stanislav PELCÁK. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století: konference pořádaná na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc.: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 113-122. ISBN 978-80-7435-407-6.
- [29] LABÁTH, Vladimír et al. *Riziková mládež: možnosti potenciálních zmien*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakl., 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
- [30] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [31] LINDNER, Gustav. *Obecné vychovatelství: pro ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek*. Vyd. 8. Vídeň: A. Pichler vdova a syn, 1909. 119 s.
- [32] MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 207 s. ISBN 80-7178-348-x.
- [33] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [34] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 287 s. ISBN 80-7178-549-0.
- [35] MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ (eds.). *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 351 s. ISBN 80-7367-002-x.

- [36] NEŠPOR, Karel, Ladislav SCÉMY a Hana PERNICOVÁ. *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a středních školách*. Praha, 1996. 156 s.
- [37] NĚMEC, Jiří et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- [38] ONDREJKOVIČ, Peter (ed.). *Sociálna patológia*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 2000, 270 s. ISBN 80-224-0616-3.
- [39] PÁVKOVÁ, Jiřina et al. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 229 s. ISBN 80-7178-569-5.
- [40] PÁVKOVÁ, Miroslava. Uplatnění sociálního pedagoga v sociálních službách. In: HOFERKOVÁ, Stanislava, Petra KALIBOVÁ a Stanislav PELCÁK. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století: konference pořádaná na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc.: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013*. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 350-358. ISBN 978-80-7435-407-6.
- [41] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, 143 s. ISBN 80-7178-608-x.
- [42] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- [43] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [44] Rizikové chování v dospívání. HAMANOVÁ, Jana. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence*. Praha: Free Teens Pres, 2000, s. 15-31. ISBN 80-902898-0-0.
- [45] SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8.

- [46] SEMRÁD, Jiří, Iva JURÁČKOVÁ a Václav ŠÍMA. *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 121 s. ISBN 978-80-7041-897-0.
- [47] SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004, 158 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-060-3.
- [48] SMRČKA, Ferdinand. *ABC rodinné výchovy: Dítě v době dospívání*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 150 s. 1972.
- [49] SOBOTKOVÁ, Veronika et al. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 147 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- [50] STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 212 stran. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-567-7.
- [51] SÝKORA, Petr. Silové pole mezi sociální pedagogikou a sociální prací. In: HOFERKOVÁ, Stanislava, Petra KALIBOVÁ a Stanislav PELCÁK. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století: konference pořádaná na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc.: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 128-137. ISBN 978-80-7435-407-6.
- [52] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [53] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [54] VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005, 278 s. ISBN 80-7042-691-8.
- [55] VESELÁ, Jana. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, 210 s. ISBN 80-7194-864-0.

[56] VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

[57] VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 154 s. ISBN 80-244-0337-4.

[58] ŽUFNÍČEK, Jan. Existuje primární prevence rizikového chování v ústavní péči? In: ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a Adéla ZELENDA KUPCOVÁ (eds.). *Vybraná témata výchovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 25-38. ISBN 978-80-87652-59-6.

## LEGISLATIVA

[59] *Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2013 [cit. 2016-01-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>.

[60] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-01-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>.

[61] Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2005 [cit. 2016-01-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/narizeni-vlady-kterym-se-stanovi-rozsah-prime-vyucovaci-prime-vychovne-prime-specialne-pedagogicke-a-prime-pedagogicko-psychologicke-cinnosti-pedagogickych-pracovniku>.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

- [62] ALIFANOVIENĖ, Daiva, Asta VAITKEVIČIENĖ a Žydra MUSVICIENĖ. Analysis of social educators' and parents' cooperation possibilities: promoting and hindering factors. *Social Welfare Interdisciplinary Approach* [online]. 2014, 4(1), 8-17 [cit. 2016-02-11]. ISSN 20297424. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&an=98310754&scope=sit>e.
- [63] KABIČEK, Pavel. Syndrom rizikového chování v dospívání. *Dáma* [online]. 2010 [cit. 2016-02-10]. Dostupné z: <http://www.dama.cz/zdravi/syndrom-rizikoveho-chovani-v-dospivani-12191>.
- [64] KOPECKÝ, Kamil. *Výzkum rizikového chování českých dětí v prostředí internetu 2014* [online]. In: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014 [cit. 2016-02-27]. Dostupné z: [http://www.prevence-info.cz/sites/default/files/users/9/bezpecny\\_internet2014\\_prezentace\\_socialni\\_site.pdf](http://www.prevence-info.cz/sites/default/files/users/9/bezpecny_internet2014_prezentace_socialni_site.pdf).
- [65] PELCÁK, Stanislav a Monika PELCÁKOVÁ. *Škola za oponou - sociálně patologické jevy u dětí a mládež* reg. č. CZ.1.07/1.3.46/01.0021 [online]. 2. Benepal a.s., 2013 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/532018-Cz-1-07-1-3-46-01-0021.html>.
- [66] SEBASTIAN, Catherine L. Social cognition in adolescence: Social rejection and theory of mind. *Psicologia Educativa* [online]. 2015, 21(2), 125-131 [cit. 2016-02-11]. DOI: 10.1016/j.pse.2015.08.004. ISSN 1135755X.
- [67] The Professional Competences of Social Educators: A conceptual framework. In: AIEJI [online]. 2006 [cit. 2016-02-01]. Dostupné z: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/A-conceptual-framework.pdf>.
- [68] VRÁNOVÁ, Martina. *Kompetence sociálního pedagoga na základních a středních školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně 2013, [cit. 2016-02-11]. 108 s. Dostupné z: [http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20983/vr%C3%A1nov%C3%A1\\_2013\\_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20983/vr%C3%A1nov%C3%A1_2013_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

[69] ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra. Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. *Sociální pedagogika* [online]. 2014, 2(1), 22-36 [cit. 2016-01-27]. DOI: 10.7441/soced.2014.02.01.02. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/Socialni-pedagogika\\_rocnik-2-cislo-1-duben-2014.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/Socialni-pedagogika_rocnik-2-cislo-1-duben-2014.pdf).

## INTERNÍ MATERIÁLY DMIŠJ

[70] SVOBODA, Jan. *Zdroje, důsledky a návrhy řešení agresivního chování v současné škole: podklady k přednášce*. Domov mládeže, internát a školní jídelna Hradec Králové, 2010. 19 s.

[71] ŠÍP, Vlastimil. *Týdenní program a jeho plnění*. Domov mládeže, internát a školní jídelna Hradec Králové, 2004.

[72] ŠÍP, Vlastimil. *Pracovní náplň vychovatele podle zařazení do platových tříd*. Domov mládeže, internát a školní jídelna Hradec Králové, 2010. 4 s.

[73] ŠÍP, Vlastimil. *Obsah práce vychovatele a vedení dokumentace*. Domov mládeže, internát a školní jídelna Hradec Králové, 2011. 58 s.

[74] VACEK, Pavel. *Role vychovatele školského ubytovacího zařízení v kontextu proměny českého školství*. Domov mládeže, internát a školní jídelna Hradec Králové, 2010. 14 s.

## DALŠÍ ZDROJE

[75] KASAL, Josef. *Emocionalita a prožívání: Psychologie v praxi - další vzdělávání zaměstnanců organizací poskytujících sociální služby*, cz.1.07/3.2.13/01.0037. 2013. 36 s.

[76] SIMONOVÁ, Carmen. *Osobnost pedagoga*. Celostátní konference pracovníků DMI, Hradec Králové, 2014.

[77] VACEK, Pavel. *Role domova mládeže a vychovatelů při utváření osobnosti adolescentů*. Celostátní konference pracovníků DMI, Hradec Králové, 2014.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Obr. 1 Pohlaví respondentů.....                                    | 69 |
| Obr. 2 Počty respondentů v jednotlivých školách.....               | 70 |
| Obr. 3 Projevy rizikového chování u souboru adolescentů.....       | 74 |
| Obr. 4 Porovnání projevů rizikového chování u chlapců a dívek..... | 74 |

## SEZNAM TABULEK

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| Tab. 1 Pohlaví respondentů.....                               | 69 |
| Tab. 2 Průměrný věk žáků.....                                 | 69 |
| Tab. 3 Počty respondentů v jednotlivých školách.....          | 70 |
| Tab. 4 Složení respondentů a průměrný věk.....                | 71 |
| Tab. 5 Screening projevů rizikového chování.....              | 73 |
| Tab. 6 Vztahy mezi symptomy SRCH-D u souboru adolescentů..... | 78 |

## SEZNAM ZKRATEK

|          |                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------|
| Apod.    | A podobně                                               |
| CNS      | Centrální nervový systém                                |
| DM       | Domov mládeže                                           |
| DMIŠJ HK | Domov mládeže, internát a školní jídelna Hradec Králové |
| MŠMT     | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy            |
| OA       | Obchodní akademie                                       |
| SRCH-D   | Syndrom rizikového chování v dospívání                  |

|             |                                                       |
|-------------|-------------------------------------------------------|
| Syndrom CAN | Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte |
| T.j.        | To jest                                               |
| Tzv.        | Tak zvaný                                             |

## SEZNAM PŘÍLOH

A: Schéma kontextového řetězení sociálních souvislostí podmiňujících vznik delikventního chování

B: Projevy rizikového chování

C: Náplň práce vychovatele (Zdroj: DMIŠJ HK)

D: Poděkování žáků (Zdroj: DM OA, Hořice)

E: Fotografie (Zdroj: DM OA, Hořice)

## PŘÍLOHA A

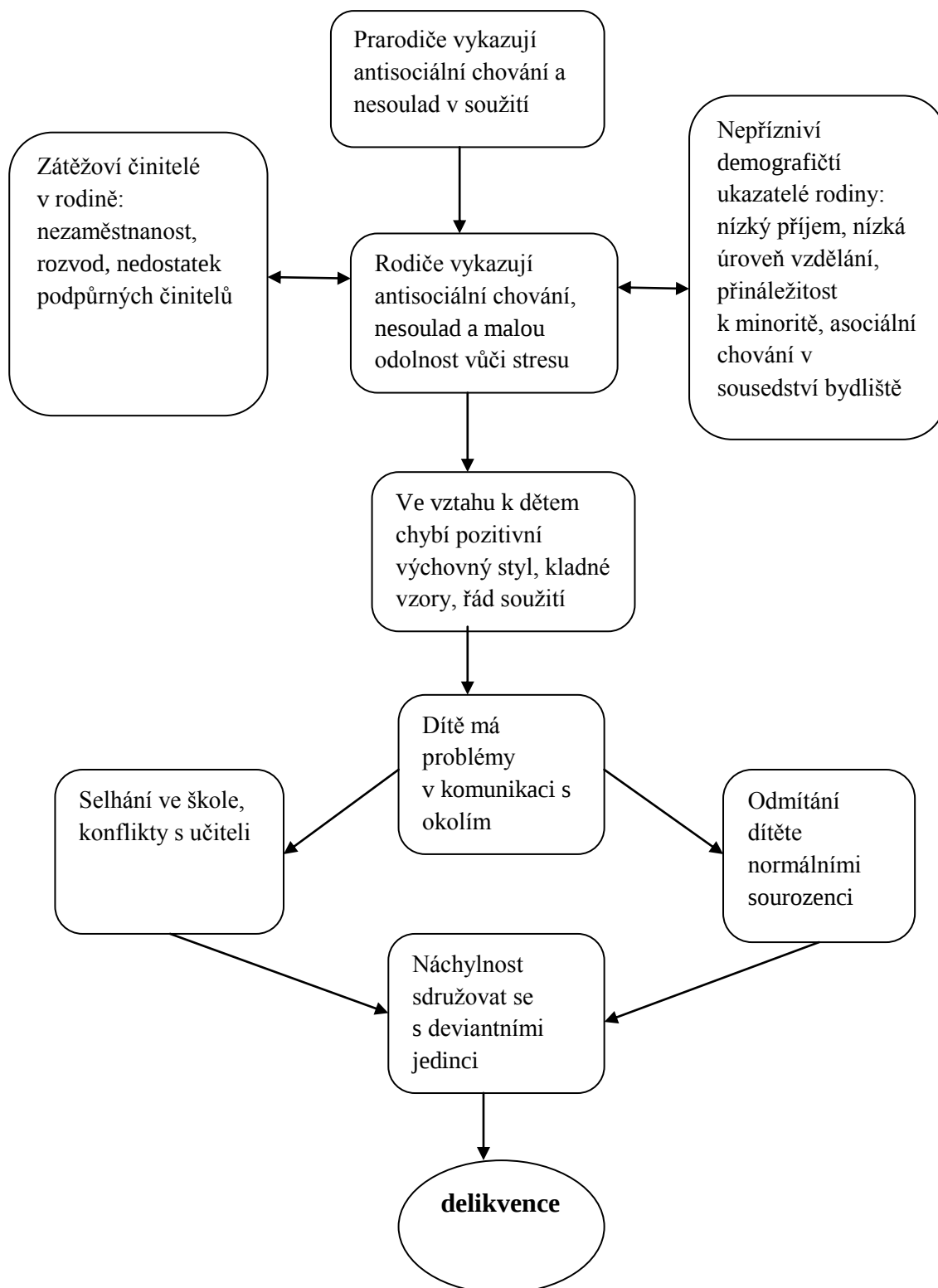


Schéma kontextového řetězení sociálních souvislostí podmiňujících vznik delikventního chování (Patterson et al. In Helus, 2007, s. 42).

## PŘÍLOHA B

### Formy rizikového chování:

- *„Interpersonální agresivní chování – agrese, šikana, kyberšikana včetně dalších rizikových forem multimediální komunikace, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobie, homofobie;*
- *delikventní chování ve vztahu k majetku – vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny;*
- *záškoláctví, neplnění školních povinností;*
- *závislostní chování – užívání návykových látek, netolismus, gambling;*
- *rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů;*
- *rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;*
- *spektrum poruch příjmu potravy;*
- *negativní působení sekt;*
- *sexuální rizikové chování“ (MŠMT [online], 2013, s. 9).*

## PŘÍLOHA C

Název povolání – funkce – činnosti: **vychovatel**

Útvar: pedagogicko organizační

Nadřízenost: Podřízenost: vedoucímu vychovateli

Jméno:

Osobní číslo:

Popis pracovní činnosti:

Katalogové číslo:

**1. Provádí komplexní výchovnou, vzdělávací, diagnostickou a preventivní činnost zaměřenou na celkový rozvoj osobnosti nebo na socializaci, resocializaci a reedukaci včetně navrhování cílených opatření k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu v rámci DMIŠJ.**

**2. V rámci předepsaného rozsahu přímé výchovné činnosti plní tyto úkoly:**

***a) Realizuje hlavní úkoly DM při výchově žáků svěřené výchovné skupiny tím, že:***

- formuje osobnost žáků a studentů, rozvíjí zejména jejich osobnostní vloh, schopnosti a vlastnosti, ovlivňuje jejich hodnotový systém, rozvíjí a upevňuje u nich prosociální chování, tvořivé myšlení, emoční a motivační potenciál a uplatňuje při tom specifické formy výchovné a preventivní činnosti, případně činí kroky k resocializaci nebo reedukaci osobnosti žáka;
- zabezpečuje optimální podmínky pro nerušenou přípravu žáků na vyučování, motivuje je k sebevzdělávání a poskytuje jim účinnou pomoc ve všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětech; diagnostikuje a pozitivně ovlivňuje studijní styl žáků, přispívá k rozšiřování jejich vědomostí a dovedností specifickými formami mimoškolní činnosti;
- výchovně usměrňuje způsob využití volného času, podporuje a ovlivňuje zdravý životní styl žáků, motivuje je k účelnému a plnohodnotnému využití volného času ve prospěch rozvoje jejich osobnosti či reedukace;
- vytváří podmínky pro naplňování kompetencí, práv a povinností žáků - k tomu jim poskytuje informace, poučení a řeší výchovné a organizační situace ve svěřené výchovné skupině v souladu s Vnitřním řádem, hlavními úkoly DMIŠJ a jinými pokyny; přijímá výchovná opatření v rozsahu svých kompetencí, případně vypracovává reedukační plány;
- dbá o zdraví a bezpečnost žáků v souladu s Vnitřním řádem DM a zásadami bezpečnosti,

hygieny a ochrany zdraví, poučuje žáky při činnosti, dbá na dodržování a kontrolu pravidel;

- v zájmu zvýšení účinku svých výchovných metod provádí vstupní a průběžnou pedagogickou diagnostiku osobnosti žáka, využívá přitom specifických metod a její výsledky hodnotí a aplikuje v koncepcích a metodách výchovně vzdělávací činnosti; výsledky svého poznání shrnuje a hodnotí v charakteristice žáka a ve výchovných záměrech, u žáků s poruchami chování navrhuje výchovná opatření a realizuje individuální výchovné plány resocializace nebo reedukace žáka založené na důkladné znalosti jeho osobnosti a hodnotí jejich účinnost;
- navrhuje cílená opatření k optimalizaci procesu výchovy v rámci DMIŠJ a podílí se na jejich realizaci.

***b) Podílí se na výchovně vzdělávací činnosti s ostatními ubytovanými žáky tak, že:***

- vede a organizuje zájmové a další volnočasové aktivity v pravidelných i příležitostných formách zaměřené též na prevenci negativních jevů v chování žáků; odborně usměrňuje zájmové aktivity žáků specializovanými metodami (diagnostickými a projekčními)
- permanentně dohlíží na chování a jednání žáků v rámci svých pravomocí a odpovědnosti vychovatele mládeže nebo i z titulu prací a povinností plynoucích z výkonu služeb a činností, jimiž je pověřen

### **3. V rámci ostatní pracovní doby plní tyto úkoly:**

- v zájmu účinné výchovy žáka spolupracuje s jeho rodiči, školou (třídním učitelem), ostatními zaměstnanci DM, podává jim informace a podílí se na realizaci jejich výchovných a vzdělávacích záměrů a doporučuje jim vlastní postupy
- zpracovává a vede povinnou pedagogickou dokumentaci, plánuje, organizuje a hodnotí svoji činnost nebo další úkoly, jimiž je pověřen
- účastní se porad a koná další činnosti na pracovišti, které jsou nezbytné pro chod DM a souvisejí s pracovním zařazením; účastní se vzdělávacích akcí
- koná další práce související s organizačním a materiálně technickým zabezpečením výchovné činnosti, sebevzděláváním nebo i s plněním dalších úkolů, jimiž je pověřen

- působí metodicky uvnitř nebo vně organizace při vzdělávání pedagogických pracovníků

**4. Při plnění vyjmenovaných úkolů se řídí obecně platnými předpisy, zákonnými normami a vnitřními předpisy organizace.**

**2.16.2**

Zpracoval:

Schválil:

Převzal:

Datum:

Datum:

Datum:

**PŘÍLOHA D**

Byly to super

čítá!

Děkujeme



## PŘÍLOHA E



